

PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI - EDUKACJA PRZYSZŁOŚCI



Redakcja naukowa
Wojciech Welskop

Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu
i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI – EDUKACJA PRZYSZŁOŚCI

Redakcja naukowa
Wojciech Welskop

Recenzent

prof. nadzw. dr hab. Adam Solak

Opracowanie redakcyjne

dr Wojciech Welskop

Korekta i redakcja techniczna

mgr Magdalena Kubiak

Korekta w j. angielskim

mgr Jacek Baranowski

Projekt okładki

mgr Magdalena Kubiak

ISBN 978-83-940080-0-0

WERSJA ELEKTRONICZNA

Drukarnia:

Partner Poligrafia Andrzej Kardasz

ul. Zwycięstwa 10

15-703 Białystok

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2014

Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu

ul. Piotrkowska 278,

90-361 Łódź

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	5
Rozdział I	
GLOBALNE WYMIARY EDUKACJI PRZYSZŁOŚCI	
Agnieszka Klimska	
Współczesne modele edukacji do zrównoważonego rozwoju.....	9
Małgorzata Wochowska	
Edukacja jako inwestycja, czyli priorytety polityki edukacyjnej Unii Europejskiej.....	15
Paweł Łubiński	
Pedagogika narodowa - edukacja w przeszłości a edukacja przyszłości.....	21
Adamina Korwin-Szymanowska	
Zdrowie jako warunek edukacji przyszłości.....	27
Waldemar Kryspin Jaruszewski	
Wpływ edukacji na kapitał ludzki i bezpieczeństwo zdrowotne obywateli.....	35
Marcin Klimski	
Edukacyjne wyzwania etyki środowiskowej.....	43
Katarzyna Jadach	
Szkoła wobec zjawiska pieczy naprzemiennej.....	49
Magdalena Kapela	
Uniwersytety wobec wybranych problemów współczesności.....	55
Karolina Kwak	
Edukacja polonistyczna a równość, czyli gender w szkole podstawowej.....	61
Małgorzata Kosiorek	
Sytuacja dzieci imigrantów w świetle polskiej polityki oświatowej.....	69
Wojciech Welskop, Violetta Tanaś	
Sala lekcyjna żelazną klatką we współczesnej szkole.....	77
Rozdział II	
PODMIOTY EDUKACJI PRZYSZŁOŚCI	
Adriana Barska	
Odbiorca w przestrzeni sztuki i edukacji.....	87
Iwona Nowakowska, Renata Rasińska	
Wyzwania edukacyjne kobiet 40+ jako szansa aktywności na rynku pracy.....	93
Andrzej Zbonikowski	
Samorealizacja młodzieży akademickiej u progu kariery zawodowej. Wyznaczniki psychologiczne i kierunki wsparcia.....	101

Anna Lubrańska	
Dorośli-uczeń, czyli potrzeby edukacyjne starszych pracowników.....	109
Agnieszka Gutowska-Wyka	
Wczesna edukacja matek warunkiem optymalizowania rozwoju dziecka w okresie prenatalnym.....	115
Piotr Winczewski	
Zróżnicowanie aktywności zawodowej kobiet i mężczyzn w fabułach zabaw ruchowych.....	123
Dorota Gonigroszek	
Doskonalenie zawodowe nauczycieli języka angielskiego: potrzeby, oczekiwania, perspektywy.....	131
Michał Tomczak	
Wizje rozwoju profesji w warunkach zreformowanej oświaty w opinii nauczycieli.....	137
Urszula Szwajda	
Nauczyciel wspomagający w obliczu wyzwania jakim jest autyzm i zespół Aspergera.....	147
Mariusz Hubert Kupniewski	
Współczesny nauczyciel w dobie edukacji przyszłości.....	155
Martyna Kruszyńska	
Motywowanie pracowników oświaty na przykładzie przedszkola miejskiego.....	163
Rozdział III	
METODY I NARZĘDZIA EDUKACJI PRZYSZŁOŚCI	
Agnieszka Bocianowicz	
Metoda stymulacji rozwoju intelektualnego dzieci, poprzez program podmiotowej edukacji kulturalnej....	173
Monika Pitek	
Korespondencja sztuk w nowoczesnej dydaktyce języka polskiego – nowe perspektywy, nowe zadania....	179
Agnieszka Wieszaczewska	
Eurocentryzm w wybranych polskich podręcznikach gimnazjalnych do nauczania historii.....	187
Agnieszka Szurek	
Szkolne strony internetowe - wizytówka, tablica ogłoszeń czy miejsce dyskusji i dialogu ?.....	195
Diana Jagodzińska	
Możliwości nauczania podstaw prawa w szkole - język prawny a kompetencje językowe uczniów.....	203
Halina Zwiercan	
Innowacyjna metoda prowadzenia zajęć muzycznych z wykorzystaniem piłek edukacyjnych i mat do zajęć ruchowych.....	211
Maria Pieprzyk	
Autonomicznie ukształtowane środowisko leśnych przedszkoli - „Waldkindergaerten” w Niemczech.....	221
Marta Kwaśnik, Natalia Bojarska	
Programowanie jako twórcza kompetencja przyszłości.....	227
Anna Biernacka, Agnieszka Kania	
Innowacyjna koncepcja nauczania języka polskiego w liceum – od diagnozy do praktyki.....	235
Katarzyna Skok	
Gamifikacja i edukacja – rola motywacji w procesie uczenia się.....	243
Nergiz Kardaş, Serkan Yilmaz	
The Effect of Story Map Method on Third Grade Students' Reading Comprehension.....	249

Rozdział IV

SZANSE I WYZWANIA EDUKACJI PRZYSZŁOŚCI

Janina Sabat

Pragmalingwistyczne aspekty współczesnej edukacji..... 257

Agnieszka Bzymek

Komunikacja Friedemanna Schulza von Thuna – język nie – przemocy edukacji ponowoczesnej..... 265

Kamil Kuracki

Biblioterapia wychowawcza i kultura popularna - wspólna perspektywa w kontekście edukacji przyszłości..... 273

Karolina Dąbrowska

Coaching – odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji..... 279

Piotr Winczewski, Marta Karbowski

Ocena udostępnienia infrastruktury społecznej osobom niepełnosprawnym..... 287

Katarzyna Anna Brzuszkiewicz

Sposoby przeciwdziałania sytuacjom stresowym w edukacji - raport z badań..... 295

Elwira Kamola

Uniwersytet powinien kształtować poszukującą postawę, którą zatracamy... .. 305

Kamila Skowrońska

O skutecznej komunikacji w sytuacjach konfliktowych w szkole..... 313

Wanda Baranowska

Internet jako źródło porad wychowawczych dla rodziców..... 319

Violetta Tanaś, Wojciech Welskop

Uniwersytety Trzeciego Wieku jako forma edukacji ustawicznej..... 329

Marek Kaczmarzyk

Słowo, ewolucja i wychowanie, czyli język jako przedłużenie mechanizmów lustrzanych..... 335

Wprowadzenie

Inwestycje w edukację i wynikający z nich wzrost roli i jakości systemów edukacyjnych są jednym z kluczowych celów strategii Europa 2020¹. Zwiększenie znaczenia wiedzy i innowacji, które są podstawą naszego przyszłego rozwoju, wymaga przede wszystkim podniesienia jakości edukacji. Wyposażenie młodego człowieka w umiejętności i kwalifikacje, niezbędne do efektywnego uczestnictwa we współczesnym świecie, są w związku z tym kluczową powinnością realizowaną w ramach systemu edukacyjnego. Kształcenie stanowi jednak dziś wyzwanie dla edukatorów, którzy nie zawsze potrafią mu sprostać. Oczekiwania młodego pokolenia oraz otaczającego nas świata nie zawsze są tożsame z celami założonymi przez decydentów w procesie nauczania.

Jaka jest wobec tego współczesna edukacja? Czy jest wystarczająco dynamiczna i dostosowana do zmieniających się realiów w ramach zglobalizowanego świata? Jaka jest przyszłość współczesnej edukacji? Jak powinna wyglądać edukacja przyszłości?

Przedmiotem niniejszej publikacji są zagadnienia związane z szeroko pojętą edukacją. Czytelnik z pewnością odnajdzie w niej odpowiedzi na postawione wcześniej pytania dotyczące podejmowanych działań we współczesnym środowisku edukacyjnym, a także wyzwań i możliwości w zakresie kształcenia w przyszłości.

Praca stanowi zbiór artykułów odzwierciedlających zainteresowania badaczy zagadnieniami związanymi z przyszłością współczesnej edukacji oraz z edukacją w przyszłości. W książce można wyodrębnić cztery rozdziały tematyczne.

Pierwszy, dotyczący globalnych wymiarów edukacji przyszłości, zawiera dywagacje Autorów między innymi na temat współczesnych modeli edukacji do zrównoważonego rozwoju, dostępu do edukacji z perspektywy niwelowania globalnych nierówności społecznych, polityki edukacyjnej Unii Europejskiej oraz zagadnień związanych z pedagogiką narodową. Wśród kwestii globalnych wymiarów edukacji można również znaleźć odpowiedzi na pytania związane z edukacją otwartą czy nauczaniem interprofesjonalnym. Istotnymi zagadnieniami poruszonymi przez Autorów w tej części publikacji są również kwestie zdrowia i bezpieczeństwa zdrowotnego w kontekście edukacji przyszłości, wyzwania etyki środowiskowej, a także globalne ujęcie realizacji zadań szkół na każdym szczeblu edukacji z punktu widzenia współczesnych zjawisk i problemów społecznych. Autorzy omawiają także aktualną całą czas kwestię równości w edukacji, czyli gender w szkole, sytuację dzieci imigrantów w świetle polskiej polityki oświatowej, znaczenie przestrzeni edukacyjnej z punktu widzenia nieracjonalności racjonalności oraz uniwersytety trzeciego wieku jako formę edukacji ustawicznej.

Rozdział drugi poświęcony jest podmiotom edukacji przyszłości. Autorzy w poszczególnych tekstach analizują kwestie związane między innymi z odbiorcą w przestrzeni sztuki i nauki, wyzwaniami edukacyjnymi kobiet 40+, samorealizacją młodzieży akademickiej u progu kariery zawodowej czy potrzebami edukacyjnymi dorosłych uczniów. W tej części publikacji można również odnaleźć artykuły dotyczące znaczenia wczesnej edukacji matek dla optymalnego rozwoju dziecka w okresie prenatalnym czy zróżnicowania aktywności zawodowej kobiet i mężczyzn w fabułach zabaw ruchowych. Nie bez znaczenia jest również kwestia nauczyciela we współczesnej edukacji oraz w edukacji przyszłości. Autorzy zwracają uwagę na potrzeby i perspektywy doskonalenia zawodowego nauczycieli języka angielskiego, wizje rozwoju profesji w warunkach zreformowanej oświaty, znaczenie nauczyciela wspomagającego w obliczu autyzmu i zespołu Aspergera, rolę nauczyciela w dobie edukacji przyszłości oraz istotę motywowania pracowników oświaty.

Trzeci rozdział publikacji zawiera teksty na temat metod i narzędzi edukacji przyszłości. Wśród sposobów działania w ramach kształcenia znajduje się między innymi analiza metody stymulacji rozwoju intelektualnego dzieci poprzez program podmiotowej edukacji kulturowej, korespondencja sztuk w nowoczesnej dydaktyce języka polskiego czy neurodydatyka w edukacji polonistycznej.

¹ KOMUNIKAT KOMISJI EUROPA 2020, Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, Bruksela 3.3.2010 KOM(2010) 2020 - wersja ostateczna.

Autorzy zwracają również uwagę na eurocentryzm w wybranych podręcznikach szkolnych, podejmują także kwestię trudności w uczeniu się z e-podręcznika. W tekstach można także odnaleźć omówienie kwestii szkolnych stron internetowych, możliwości nauczania podstaw prawa w szkole, innowacyjnych metod prowadzenia zajęć muzycznych oraz znaczenie środowiska leśnych przedszkoli w Niemczech. Istotnymi zagadnieniami z punktu widzenia metod i narzędzi edukacji przyszłości są także programowanie jako twórcza kompetencja przyszłości, innowacyjny model nauczania języka polskiego czy gamifikacja w kontekście motywacji w procesie uczenia.

W czwartym rozdziale znajdują się teksty dotyczące szans i wyzwań edukacji przyszłości. Autorzy poruszają kwestie neurodydaktyki i pragmalingwistyki we współczesnej szkole, komunikacji Friedmanna Schulza von Thuna, biblioterapii wychowawczej i kultury popularnej w kontekście edukacji przyszłości oraz coachingu jako odpowiedzi na wyzwania współczesnej edukacji. W artykułach są również ujęte kwestie udostępniania infrastruktury społecznej osobom niepełnosprawnym, znaczenia Cybernetycznych Ośrodków Doradztwa Edukacyjnego czy sposoby przeciwdziałania sytuacjom stresowym w edukacji. W ramach wyzwań edukacji przyszłości można odnaleźć także teksty na temat skutecznej komunikacji w sytuacjach konfliktowych we współczesnej szkole, Internetu jako źródła porad wychowawczych dla rodziców oraz języka jako przedłużenia mechanizmów lustrzanych w kontekście wychowania.

Zawarty w publikacji materiał, stanowiący interdyscyplinarne ujęcie kwestii szeroko pojętej edukacji, może stanowić podstawę interesującej merytorycznie dyskusji o przyszłości edukacji i znaczeniu edukacji w przyszłości.

Mam nadzieję, że zebrane w monografii artykuły, rozbudzą w Czytelniku chęć do dalszego studiowania tego jakże interesującego i niewyczerpanego tematu, a tym samym przyczynią się do rozwoju polskiej nauki.

Wojciech Welskop

Rozdział I

**GLOBALNE WYMIARY
EDUKACJI PRZYSZŁOŚCI**

Współczesne modele edukacji do zrównoważonego rozwoju

Wprowadzenie

Idea zrównoważonego rozwoju, która w podstawowym znaczeniu wyraża potrzebę dążenia do postępu społecznego i gospodarczego będącego w harmonii ze środowiskiem naturalnym jest obecnie rozwijana i uszczegóławiana nie tylko w środowisku naukowców, ale coraz częściej także przez przedstawicieli szeroko rozumianego otoczenia społeczno-gospodarczego. Z tego względu idea ta posiada charakter wielowymiarowy, a jej założenia pojawiają się w licznych strategiach i programach, które wyrażają dążenie do rozwoju zrównoważonego. Postulaty w nich zawarte nie zawsze jednak były możliwe do realizacji z uwagi na szereg barier (Sztumski, 2009: 14, Web-01). Budowa społeczeństwa zrównoważonego rozwoju wymaga zatem „(...) poszukiwania i wypracowania strategii określonych działań w sferze gospodarczej, społecznej i świadomościowej” (Tyburski, 2011: 17). Koncepcje zrównoważonego rozwoju od strony teoretycznej są już dość dobrze opracowane, stąd potrzeba skoncentrowania się bardziej na praktyce zrównoważonego rozwoju. Ważne wydaje się zatem budowanie strategii działań, zwłaszcza w odniesieniu do sfery świadomościowej. Kształtowanie świadomości – poczucia przeżywania lub doznawania, poczucia obecności lub zachodzenia czegoś (Stępień, 2001: 116) – może przeświadczać o stopniu realizacji określonej strategii zrównoważonego rozwoju, a także o zaangażowaniu w sam proces jego implementacji. Właściwie ukierunkowana edukacja, wzmocniana kompleksowymi programami działań, może stać się dobrym narzędziem dla kształtowania społecznej świadomości zrównoważonego rozwoju.

Założenia i podstawy teoretyczne edukacji do zrównoważonego rozwoju

Idea zrównoważonego rozwoju początkowo postrzegana była jako wyraz troski o środowisko naturalne. Rozwijano wówczas programy wspierające przede wszystkim ekorozwój. Obecnie jest kategorią uwzględniającą dodatkowo kwestie ekonomiczne i społeczne i stanowi kluczową zasadę stosunków międzynarodowych. Zgodnie z definicją Komisji Brundtland z 1987 roku przez zrównoważony rozwój rozumie się „ (...) taki rozwój, który gwarantuje zaspokojenie potrzeb obecnych pokoleń, nie ograniczając możliwości zaspokojenia potrzeb przez przyszłe pokolenia” (Web-02). Tak ukierunkowany rozwój określany jest także jako metoda na znalezienie rozwiązania, obejmującego kwestię norm ludzkiego działania, które umożliwi harmonijną koegzystencję (Grochowska, 2009: 125).

Na kształtowanie się koncepcji zrównoważonego rozwoju znaczący wpływ miała konferencja w Rio de Janeiro, która odbyła się w dniach 3-14 czerwca 1992 r. pod hasłem *Środowisko i Rozwój*. Wypracowano na niej pięć dokumentów: Deklaracja z Rio, Globalny Program Działania – Agenda 21, Konwencja o różnorodności biologicznej, Deklaracja zasad gospodarki leśnej oraz Konwencja w sprawie zmian klimatu. Mimo, że dwa pierwsze dokumenty nie mają charakteru prawnie wiążącego, *stricte* odnoszą się do zrównoważonego rozwoju. W ramach wszystkich przyjetych dokumentów pojawiły się grupy problemów, w których nie zabrakło kwestii dotyczących kreowania właściwego stosunku człowieka do środowiska przyrodniczego poprzez wskazanie praw i obowiązków, zasad moralnego postępowania wobec bytów pozaludzkich. Wyrażono ponadto dążenia do integrowania polityki międzynarodowej z lokalnymi decyzjami poszczególnych państw w celu stymulowania

zrównoważonego rozwoju.

Porozumienia ze Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro dotyczyły również kwestii edukacji sustensywnej. Autorzy przyjętego Globalnego Programu Działań podkreślali konieczność zagwarantowania wszystkim ludziom dostępu do wiedzy i informacji o środowisku. Uznano ponadto, że należy dokonać weryfikacji dotychczasowych programów kształcenia i włączyć w proces nauczania zagadnienia związane ze zrównoważonym rozwojem. Kwestia ta została doprecyzowana i uszczegółowiona podczas zorganizowanej w 1995 r. w Atenach konferencji UNESCO pt. „Edukacja ekologiczna na rzecz zrównoważonego rozwoju” (Hłobił, 2010: 88). Niezwykle ważnym i znaczącym wydarzeniem było jednomyślne przyjęcie w 2002 roku przez Zgromadzenie Ogólne ONZ „Dekady Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju” (*Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*). Dokument ten uznaje się za jedną z ważniejszych inicjatyw międzynarodowych propagujących całościową zmianę systemu edukacji. Zasadniczym jego celem było zwrócenie uwagi na działania zrównoważone w odniesieniu do gospodarki, społeczeństwa i środowiska przyrodniczego. „Dekada na rzecz Zrównoważonego Rozwoju” dąży do zbalansowania dóbr społeczno-gospodarczych, bogactw naturalnych i kultury oraz podkreśla potrzebę poszanowania godności ludzkiej, bioróżnorodności i uwzględniania wymogów ochrony środowiska. W sposób szczególny zmierza do poprawy jakości kształcenia poprzez zapewnienie każdej jednostce możliwości rozwoju zgodnego z preferencjami. Autorzy Dekady postulują, aby w procesie kształcenia wpajać wartości służące realizacji zasad zrównoważonego rozwoju i monitorować ten proces w celu jego ciągłego doskonalenia. Taka inwestycja w kapitał ludzki z jednoczesnym otwarciem na swobodne translokacje w ramach Wspólnoty będzie niosła ze sobą nowe umiejętności, doświadczenia oraz środki finansowe (Jabłoński, 2010: 76).

Reakcją na propozycje wyrażone w Dekadzie była opracowana przez Europejską Komisję Gospodarczą ONZ, a następnie przyjęta w 2005 roku „Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju”. Cele Strategii są zbieżne z zamysłem dokumentu wyjściowego i odpowiadają przyjętym w nim założeniom. Zwrócono przede wszystkim uwagę na potrzebę włączania w systemy edukacji formalnej i nieformalnej zasadniczych zagadnień z zakresu zrównoważonego rozwoju. Za kluczowe tematy autorzy Strategii uznali m.in.: godność i prawa człowieka, walkę z ubóstwem, zdrowie, jakość życia, bezpieczeństwo, sprawiedliwość społeczną, ochronę i zarządzanie środowiskiem naturalnym, a także kwestie etyczne, gospodarcze i kulturowe (Borys, 2010a: 61).

W Polsce, gdzie zrównoważony rozwój posiada rangę konstytucyjną, za realizację „Dekady Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju” odpowiada Polski Komitet Narodowy ds. UNESCO, który powołał Grupę Roboczą do spraw Dekady Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju (DEZR). Celem tej Grupy jest przede wszystkim promowanie i rozpowszechnianie założeń Dekady w Polsce m.in. poprzez organizowanie działań służących kształtowaniu świadomości z zakresu zagadnień ujętych w Dekadzie (społecznych, ekonomicznych, środowiskowych, kulturowych, itd.). Wśród zadań, jakie wytyczyła sobie Grupa Robocza warto podkreślić dążenia do stworzenia centrum dokumentacji działań w ramach DEZR czyli punktu informacji o planowanych i realizowanych programach, miejsca gromadzenia materiałów edukacyjnych. Zamiarem Grupy jest również propagowanie oraz pomoc we wdrażaniu międzynarodowych dokumentów związanych z Dekadą, zwłaszcza „Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju” oraz udział w pracach nad tworzeniem krajowego planu wdrażania Strategii w Polsce (Web-03).

Model edukacji obejmujący zrównoważony rozwój został zaprezentowany ponadto w dokumencie „Polska 2015 – długookresowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju”. Wyznaczono w nim zadania służące modernizacji edukacji. Zwrócono przede wszystkim uwagę na konieczność stworzenia modelu edukacji wskazującego na jasno określone cele i systemy wartości oraz zmianę doktryny kształcenia. Chodziłoby o odejście od form nauczania opartych wyłącznie na przekazywaniu wiedzy. Istotą procesu edukacji powinny być zwłaszcza takie efekty kształcenia, jak umiejętności oraz kompetencje społeczne i osobowe w konkretnych obszarach. Autorzy Strategii wyrazili także potrzebę zwiększania kulturotwórczej funkcji edukacji angażującej różne środowiska i instytucje kultury, media, rodziny, itp. oraz rozwijania edukacji nieformalnej i pozaformalnej, np. wzorem programu *Lifelong Learning*. W Strategii położono też nacisk na wzmożenie działań na rzecz rozwoju edukacji ekologicznej, będącej środkiem przysposabiającym społeczeństwo do współuczestniczenia w ochronie środowiska i zrównoważonym rozwoju (Polska 2025..., 2000: 50-51).

Przedstawione w modelach edukacji sustensywnej postulaty, wyrażone w konkretnych celach

i zadaniach, łączy dążenie do umiejętnego kształtowania społecznej świadomości zrównoważonego rozwoju. Modele te zakładają taką wizję edukacji, która umożliwi przewidywanie i rozwiązywanie problemów i zagrożeń dla życia, promuje wartości i zasady zrównoważonego rozwoju, uwzględnia w swych programach złożoność i integralność przynajmniej tych trzech filarów zrównoważonego rozwoju: środowiska, społeczeństwa i ekonomii.

Praktyczne formy realizacji edukacji do zrównoważonego rozwoju

Wdrażanie założeń i postulatów zrównoważonego rozwoju wymaga wprowadzenia wielu zasadniczych zmian w społeczeństwie. Łączenie porządków: ekologicznego, ekonomicznego, społecznego, przestrzennego i politycznego jest, w opinii wielu autorów, procesem tak skomplikowanym, że niemożliwym do zrealizowania (Web-04). Można wskazać na wiele aspektów problemowych, jak np. system wartości, przyjęte postawy, poziom świadomości ekologicznej, świadomości zagrożeń czy konsumpcjonizm. Współczesny świat prezentuje się jako pełny chaosu, jest chronicznie nieokreślony. W społeczeństwach nie ma powszechnego kanonu kultury „(...) panuje trwałe i nieusuwalne pluralizm kultur, tradycji, form życia (...), trwa kryzys tożsamości, rozkładowi ulegają wszystkie tradycyjne grupy odniesienia, (...) przestaje obowiązywać pojęcie całości – społeczeństwo staje się stanem masy złożonej z indywidualnych atomów (Olszewska-Dyoniziak, 2008: 29). Realizacja modeli zrównoważonego rozwoju, w tym edukacji sustensywnej wymaga, przynajmniej w jakimś stopniu, integracji społecznej, spójności w działaniu oraz zgodności, co do przyjmowanych celów i założeń. Nie sprzyja temu różnorodność preferencji i mentalności. Coraz częściej podkreśla się problem utraty przez człowieka jedności, zwłaszcza jedności poznania, przeżycia i działania. Niespójność ta odzwierciedla się w niezgodności w tym, co ludzie myślą, mówią i czynią. Świat rzeczy i świat wartości stanowią obecnie dwa niezależne światy, z czego temu pierwszemu człowiek bardziej ulega. Opublikowany w 2009 roku przez Instytut na Rzecz Ekorozwoju raport o stanie świadomości ekologicznej polskiego społeczeństwa oraz ich opinii na temat zrównoważonego rozwoju pokazuje, że w stosunku do ubiegłych lat sytuacja nieznacznie się poprawiła. Wciąż brakuje wiedzy z zakresu nawet podstawowych kwestii związanych z ochroną środowiska i zrównoważonym rozwojem, obowiązujących przepisów, przyjętych dokumentów. Wszystko to przejawia się w myśleniu, postawach i działaniach. Z raportu wynika, że niewielki odsetek badanych angażuje się w podejmowanie konkretnych działań na rzecz środowiska przyrodniczego (Bołtromiuk, 2009: 4-5). Wydawane przez Instytut raporty mają charakter powtarzalny, stąd można łatwo odnieść się do wyników wcześniej dokonanych badań. Przeprowadzona w raporcie z 2009 roku analiza stanu świadomości ekologicznej jednoznacznie pokazuje tempo zmiany społecznej mentalności, nieskuteczność bądź brak edukacji środowiskowej i sustensywnej.

W dokumencie „Polska 2025 – długookresowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju” zaprezentowany został pożądaný model systemu edukacji w naszym kraju. Zamieszczono go w rozdziale zatytułowanym „Inwestycje w człowieka” i uznano, że za pośrednictwem edukacji należy kreować człowieka gotowego do życia w cywilizacji informacyjnej, zdolnego do posługiwania się nowoczesnymi technikami informacyjnymi i posiadającego łatwość adaptacji do niestabilnego otoczenia oraz zdolność do podejmowania pracy w warunkach ciągłych zmian specjalności. Autorzy tego modelu edukacji wyszczególnili jej zadania, a następnie metody i środki ich realizacji. Niestety ta część, która miała odnieść się do strony praktycznej edukacji stanowi poszerzenie wskazanych wcześniej zadań, więc również posiada jedynie wymiar mądrościowy. W odpowiedzi na panujący współcześnie pęd, ciągły pośpiech zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym ma być kształcenie społeczeństwa, które idąc po myśli L. Michnowskiego, popierałoby darwinizm społeczny. Taki system edukacyjny nie kształtowałby raczej postaw etycznych, wartości etyczne pozostawałyby wciąż pod wpływem wartości ekonomicznych, potęgując konflikty społeczno-gospodarcze, przekładające się m.in. na rywalizację (Michnowski, 2011: 93).

Co więcej, przyjęte w Strategii podejście do systemu edukacji ostatecznie nie służy realizacji postulatów zrównoważonego rozwoju, gdyż funkcjonowanie w tak szybkim tempie oznacza jednocześnie przyspieszenie tempa wzrostu potrzeb, co ostatecznie wpływa na degradację środowiska przyrodniczego. W tym przypadku zaproponowany model edukacji sustensywnej nie był najprawdopodobniej inspirowany globalnymi założeniami, wynikającymi np. z „Dekady Edukacji

dla Zrównoważonego Rozwoju na lata 2005-2014”, ale błędnie rozumianym procesem gospodarki opartej na wiedzy.

Jako przykład rezultatów edukacji do zrównoważonego rozwoju w wymiarze praktycznym można wskazać przedsięwzięcie „Spotkanie młodzieży z przyszłością – edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju”. Temat ten został wybrany z uwagi na chęć rozwijania świadomości kwestii zrównoważonego rozwoju w Polsce i Niemczech. W praktyce działania w tym kierunku odzwierciedla się w publikacjach, szkoleniach i imprezach. Zasadniczy cel jaki im przyświeca to wspólne rozwijanie kompetencji kształtowania rzeczywistości (Web-05).

Przełożenie teorii na działania praktyczne nigdy nie stanie się automatycznie. Już chociażby z przytoczonych wcześniej racji nie jest zadaniem łatwym, przez co wymaga opracowania i przyjęcia właściwej strategii. Kształcenie uwzględniające zintegrowane płaszczyzny zrównoważonego rozwoju (min. ekonomiczną, społeczną i ekologiczną) nadal ma przeważnie postać jedynie życzeniową. W procesie tym brakuje systemowego podejścia, jak również zdecydowanych działań ministerstw, którym podlega edukacja. W opinii T. Borysa zarówno Ministerstwo Edukacji Narodowej, jak i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego „(...) mimo zapisu konstytucyjnego o konieczności wprowadzenia w życie zasady zrównoważonego rozwoju – nadal nowego paradygmatu rozwoju nie dostrzegają lub budzi on znaczne opory mentalne wynikające najczęściej z niezrozumienia tej kategorii, traktowanej najczęściej jako *większe uwzględnianie w edukacji zagadnień ochrony środowiska*” (Borys, 2010a: 62).

Globalna filozofia rozwoju a edukacja sustensywna

Chcąc integrować interesy gospodarcze, społeczne i ekologiczne potrzebne są logiczne i zdroworozsądkowe rozwiązania, odnoszące się także do strategii kształcenia. Dlatego coraz częściej docenia się zaangażowanie filozofów w szerokokorozumiane zarządzanie rozwojem. Filozofia może być rozumiana jako „(...) nieustające, teoretyczne i logicznie uporządkowane oraz intersubiektywnie wyartykułowane dążenie ludzi do całościowego i istotowego zrozumienia świata, człowieka, a także egzystencjalnie ważnych, relacji między nimi” (Hull, 2011: 33-34). Filozofia to nie tylko wiedza, ale i praktycyzm. Filozoficzno-etyczny dyskurs nad kategorią zrównoważonego rozwoju, wydaje się szczególnie ważny dla ukazania problemów zrównoważonego rozwoju w oparciu o kryteria ontologiczne, antropologiczne czy aksjologiczne. Filozofowie zaangażowani w debatę nad zrównoważonym rozwojem określili tę ideę jako nową globalną filozofię rozwoju. Zadaniem tak rozumianej filozofii jest między innymi weryfikacja sposobów myślenia, strategii i programów świadczących o obecnym kierunku rozwoju. Filozofia może porządkować normy działania, bowiem przy pomocy jej uzasadnień można dokonywać orientacji na określone wartości i ważne dla ludzkości cele.

Coraz częściej podkreśla się, że aby kształcić na rzecz zrównoważonego rozwoju należy wypracować i przyjąć wspólny system aksjologiczny (Kuzior, 2006: 71). Jest to kolejny postulat, który wymaga zmodyfikowania programów kształcenia. W sytuacji, gdy zanika tendencja do poszukiwania trwałych struktur i wartości (Szacki, 2002: 629) istotne jest stworzenie modelu aksjologicznych inklinacji oraz ujawnianie analogii w postaci wyraźnych zasad i norm. Stąd w edukacji do zrównoważonego rozwoju propaguje się rozstrzygnięcia o charakterze etycznym, aby móc wpływać na motywację, postawy i zachowania. Wskazuje się na trzy zasadnicze poziomy działalności edukacyjnej w zakresie etyki: kognitywny, który polega głównie na przekazywaniu wiedzy, emocjonalno-wolitywny, związany ze stymulowaniem wrażliwości moralnej na sprawy świata, w tym przyrody, oraz behawioralny odnoszący się do kształtowania określonych przekonań i zachowań (Tyburski, 2011: 154-156). W związku z tym tworząc modele zrównoważonego rozwoju, także modele edukacji do zrównoważonego rozwoju warto byłoby stosować zaproponowaną przez A. Pawłowskiego hierarchię płaszczyzn.

Tab. 1. Hierarchia płaszczyzn zrównoważonego rozwoju

Poziom I	Płaszczyzna etyczna		
Poziom II	Płaszczyzna ekologiczna	Płaszczyzna społeczna	Płaszczyzna ekonomiczna
Poziom III	Płaszczyzna techniczna	Płaszczyzna prawna	Płaszczyzna polityczna

Źródło: Opracowanie na podstawie: Pawłowski, 2010: 170

Płaszczyzna etyczna została zamieszczona na poziomie I, stanowiąc w ten sposób podstawę dla pozostałych płaszczyzn zrównoważonego rozwoju. Perspektywa etyczna jest często pomijana, przez co niektóre modele zrównoważonego rozwoju nie są pełne. Najczęściej dyskusje nad rozwojem sustensywnym obejmują poziom II. Płaszczyzny umieszczone na poziomie III są pomocne w konkretnych rozwiązaniach praktycznych (Pawłowski, 2008: 110).

Nie bez powodu zrównoważony rozwój określany jest jako wyzwanie aksjologiczne czy wyzwanie dla systemów wartości. Bez wskazania systemów wartości człowiek nie będzie mógł w jasny sposób odpowiedzieć na pytanie, jaki ład społeczny, gospodarczy, środowiskowy i polityczno-instytucjonalny chcemy wcielić w życie? Każdy system wartości projektuje inny ład, którego bez aksjologii nie zidentyfikujemy (Borys, 2010b: 26-27).

Edukacja etyczna i filozoficzna powinna być jak najczęściej włączana do edukacji sustensywnej i wpływać na wprowadzanie zasad i norm w praktykę życia i działania. W. Tyburski podkreśla, że ludzkie myślenie jest „programowo aksjologiczne”, odnoszące się do określonego systemu wartości, reguł i zaleceń, co powinna brać pod uwagę, ukierunkowana na wdrażanie zrównoważonego rozwoju, edukacja (Tyburski, 2011: 19). Ważne jest ponadto, aby działania edukacyjne były częścią procesu systemowego zarządzania zrównoważonym rozwojem wówczas będą dotyczyć nie tylko kwestii ochrony środowiska, ale także ważnych problemów społecznych i ekonomicznych. Przez edukację sustensywną należy rozumieć coś więcej niż tylko edukację ekologiczną czy środowiskową. Edukacja do zrównoważonego rozwoju to nie tylko przekaz rzetelnej wiedzy, ale nadto angażowanie ludzi do działań prośrodowiskowych, holistyczny rozwój jednostki, budowanie poczucia odpowiedzialności za życie obecnego i przyszłych pokoleń oraz dążenie do wszczepiania takiego systemu aksjologicznego, który uwzględniałby wszystkie przejawy działalności człowieka w środowisku przyrodniczym, społeczeństwie i procesach gospodarczych.

Zakończenie

Brak ujęć i rozwiązań systemowych powoduje, iż modele edukacji do zrównoważonego rozwoju w dalszym ciągu stanowią przede wszystkim pewne hasła powinności. Zaproponowane w nich pragmatyczne rozwiązania są trudne do realizacji, np. z powodu niedostosowania się do panujących realiów. Brakuje korekty priorytetów wskazanych w przyjętych modelach. Uwzględnianie procesów zmiany, dynamiki wzrostu w odniesieniu do działań umożliwiłoby dokonywanie oceny czy założone działanie jest w ogóle możliwe do zrealizowania. Taka korekta powinna dotyczyć także sfery aksjologicznej modeli edukacji sustensywnej. Istotne jest zatem włączanie w procesy decyzyjne przesłanek filozoficznych. Filozofia ma możliwości właściwego kierunkowania ludzkiego myślenia, a w konsekwencji także samego procesu rozwoju. Modele nie powinny poprzestawać na probablistycznych deklaracjach. Skuteczność ich działania zależy zatem nie tylko od społecznej implementacji przyjętych założeń, ale w głównej mierze od zaangażowania ministerstw, którym podlega edukacja.

Bibliografia

- Bołtromiuk A., *Świadomość ekologiczna Polaków – zrównoważony rozwój – raport z badań 2009*, Warszawa 2009.
- Borys T., *Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju – polskie wyzwania*, „Problemy Ekorozwoju”, vol. 5, nr1/2010a, s. 59-70.
- Borys T., *Zrównoważony rozwój jako wyzwanie edukacyjne* [w:] T. Borys (red.) *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko, Białystok-Wrocław 2010b, s. 25-40.
- Grochowska I., *Wychowanie do zrównoważonego rozwoju w kontekście katolickiej nauki społecznej*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, nr 2/2009, s. 123-136.
- Hłobił A., *Teoria i praktyka edukacji ekologicznej na rzecz zrównoważonego rozwoju*, „Problemy Ekorozwoju”, vol.5, nr 2/2010, s. 87-94.
- Hull Z., *Wprowadzenie do filozofii zrównoważonego rozwoju* [w:] W. Tyburski (red.) *Zasady kształtowania postaw sprzyjających wdrażaniu zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, s. 33-83.
- Jabłoński M., *Legal conditions for sustainable development*, [in:] Z. Łepko, R.
- Sadowski (ed.) *A humanist approach to sustainable development*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010, s. 75-92.
- Kuzior A., *Człowiek jako racjonalny podmiot działań w świetle założeń koncepcji zrównoważonego rozwoju*, „Problemy Ekorozwoju”, vol.1, nr 2/2006, s. 67-72.
- Michnowski L., *Ekohumanizm w przezwyciężaniu globalnego kryzysu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Warszawa-Łomża 2011.
- Olszewska-Dyoniziak B., *Rozwój, zmiana, postęp społeczny. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Atla 2, Wrocław 2008.
- Pawłowski A., *Rozwój zrównoważony – idea, filozofia, praktyka*, Komitet Inżynierii Środowiska PAN, Lublin 2008.
- Pawłowski A., *Sustainable Development as a Civilizational Revolution* [in:] Z. Łepko, R.
- Sadowski (ed.) *A humanist approach to sustainable development*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010, s. 169-184.
- Polska 2025 – długookresowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju*, Rada Ministrów, Warszawa 2000.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Sztumski W., *Mitologia rozwoju zrównoważonego*, „Problemy Ekorozwoju”, vol. 4, nr 2/2009, s. 13-23.
- Tyburski W., *Etyka środowiskowa i jej wkład w budowanie świadomości sprzyjającej wdrażaniu idei zrównoważonego rozwoju* [w:] W. Tyburski (red.) *Zasady kształtowania postaw sprzyjających wdrażaniu zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, s. 86-157.

Witryny internetowe

- (Web-01) *Drivers and barriers for implementing sustainable development in higher education; Drivers and barriers for implementing learning for sustainable development in pre-school through upper secondary and teacher education*, <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/>>, dostęp: 03.07.2014.
- (Web-02) *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, <<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>>, dostęp: 05.07.2014.
- (Web-03) *Polski Komitet ds. UNESCO*, <<http://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrównowazonego-rozwoju/neste/1/article/37/polska-grupa-robocza-do-spraw-dez/>>, dostęp: 01.07.2014.
- (Web-04) G. Górny, *Szczyt Ziemi: szczyt naiwności czy szczyt obłądy?* http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IK/szczyt_ziemi_johann2002.html, dostęp: 01.07.2014.
- (Web-05) *Polsko-Niemiecka współpraca młodzieży*, <<http://www.pnwm.org/tematy/edukacja-na-rzecz-zrównowazonego-rozwoju/>>, dostęp: 05.07.2014.

Contemporary models of education for sustainable development

Summary

At present time, the need to develop guidelines and principles of education for sustainable development is recognized as one of the priority tasks and challenges of modern science. The requirement of interdisciplinary in education, resulting from the complexity of the sustainable development conception requires a systemic and pragmatic approach. As a basis for creating models of such education can take “Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014”. This document shows some guidelines for the ways and methods of implementation of education based on the idea of sustainable development. The purpose of this education is to raise awareness of the linking activities involving aspects: social, economic, ecological and moral, legal, political, reflecting the knowledge, skills and attitudes.

Key words: education for sustainable development; theory; practice; management development; global development philosophy.

Edukacja jako inwestycja, czyli priorytety polityki edukacyjnej Unii Europejskiej

Wprowadzenie

Terminu „europejska polityka młodzieżowa” (ang. *European youth policy*), zaczęto używać w latach '90-tych ze względu na rosnącą liczbę inicjatyw podejmowanych z myślą o młodych ludziach w Europie na szczeblu unijnym. Do 2001 roku realizowany był program „Młodzież dla Europy”, prototyp „Młodzieży w działaniu” (2007-2013), a następnie „Młodzieży” w ramach programu Erasmus+ (2014-2020). Polityka młodzieżowa definiowana jest jako: „celowe, spójne i zaplanowane działanie wobec młodzieży przy użyciu dostępnych dla danego poziomu władzy narzędzi. Wobec dzieci powinna wzmacniać ich bezpieczeństwo i rozwój, wobec młodzieży – ma zapobiegać popadaniu w patologiczne zjawiska społeczne oraz przygotowywać do bycia <<młodym dorosłym>>, tzn. pomagać w dostępie do rynków pracy, niezależnego życia i pełnego udziału w życiu społecznym. W szerszym ujęciu pojęcie polityki młodzieżowej zawiera wszystkie te dziedziny polityki publicznej, które dotyczą życia dzieci, młodych osób i młodych dorosłych – wypoczynku, zatrudnienia, zdrowia, zamieszkania, sprawiedliwości, itd.” (Wiktorska-Święcka, 2010).

Nowe spojrzenie na rolę, jaką w procesie integracji europejskiej odgrywają ludzie młodzi, wprowadziła Biała Księga – pierwsze kompleksowe opracowanie poświęcone tej tematyce w Europie. Ten pochodzący z 2001 roku dokument zawierał instrukcje skierowane do instytucji UE oraz państw członkowskich, aby wieloaspektowo wspierać aktorów różnego szczebla w „działaniach dotyczących młodzieży oraz zwracać większą uwagę na <<młodzieżowy>> wymiar w pozostałych inicjatywach politycznych¹. Biała Księga zapoczątkowała proces włączania perspektywy młodzieżowej do obszaru różnorodnych polityk sektorowych UE, a zwłaszcza do polityki zatrudnienia, edukacji i obywatelstwa. Najnowsze zalecenia Unii Europejskiej uznają politykę młodzieżową przede wszystkim za narzędzie podnoszenia kompetencji obywateli, dzięki którym będą oni bardziej konkurencyjni na rynku pracy i zwiększą szanse na zdobycie zatrudnienia. Ten wyraźny trend pro-ekonomiczny obecny jest coraz wyraźniej we wszystkich unijnych politykach sektorowych od czasów strategii lizbońskiej, która tworzyła wizję Europy jako gospodarki opartej na wiedzy.

W lutym 2013 r. serwis Komisji Europejskiej podał, iż stopa bezrobocia wśród młodzieży osiągnęła historycznie najwyższy poziom – bezrobotnych było 23,5% młodych ludzi, co stanowiło liczbę 5.7 miliona.² W marcu 2014 r. bezrobotnych w EU28 było 5.3 mln młodych osób (poniżej 25 lat), z czego większość w strefie euro – informował Eurostat, podkreślając jednocześnie niewielką poprawę sytuacji na rynku³. W komunikatach Komisji czytamy, iż zjawisko bezrobocia w młodym wieku przynosi długotrwałe negatywne skutki, tzw. „efekt blizny”, gdyż młodzi ludzie zostają niemal uwięzieni w dolnym segmencie rynku pracy o ograniczonym dostępie do szkoleń, na stanowiskach z niższymi płacami i gorszymi perspektywami na lepsze zatrudnienie, co z kolei zwiększa zagrożenie wykluczeniem i długotrwałym bezrobociem. W związku z tą sytuacją UE

1 COM(2001) 681 wersja ostateczna, Biała Księga Komisji Europejskiej, A new impetus for European Youth, Bruksela 2001
2 Serwis Komisji Europejskiej, dostęp na dzień 6.07.2014 http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/21_youth_unemployment.pdf (tłum. własne)

3 Raport Eurostat, dostęp na dzień 6.07.2014 http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-02052014-AP/EN/3-02052014-AP-EN.PDF (tłum. własne)

podjęła się realizacji całej serii inicjatyw, które przynieść miały pozytywne zmiany. Komunikaty takie jak „Nowe podejście do edukacji: inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych”⁴, „Inwestowanie w młodzież i mobilizowanie jej do działania – strategia UE na rzecz młodzieży”, czy też „Aktualizacja strategicznych ram współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia”, a także nowe założenia unijnej polityki edukacyjnej w kontekście młodzieży jasno pokazują, iż obecnie najważniejszym elementem polityki młodzieżowej UE są wyzwania europejskiego rynku – bezrobocie, niewystarczające lub nieadekwatne kwalifikacje, przedwczesne kończenie nauki, itd.

W sprawozdaniu przygotowanym przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) pt. „Education at a Glance 2013” znajdziemy analizę systemów edukacyjnych w 34 państwach członkowskich OECD, w tym w 21 państwach członkowskich UE, a także w Argentynie, Brazylii, Chinach, Indiach, Indonezji, Rosji, Arabii Saudyjskiej oraz Republice Południowej Afryki⁵. W sprawozdaniu wskazano wyzwania stojące przed europejskimi systemami edukacji, z którymi muszą się zmierzyć wspólnie UE i jej państwa członkowskie. Potwierdzono w nim także znaczenie polityk zmierzających do modernizacji systemów edukacji i zwiększenia możliwości studiowania lub szkolenia się za granicą dla młodych ludzi⁶. Komentując wnioski zawarte w sprawozdaniu, europejska komisarz ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży Androulla Vassiliou podkreśliła, jak ważna jest motywacja młodych Europejczyków do „zdobywania umiejętności na miarę XXI wieku, w tym ducha przedsiębiorczości, umożliwiającego Europie powrót na drogę wzrostu gospodarczego. Musimy być gotowi do wdrożenia reform zapewniających naszym systemom edukacji miejsce w światowej czołówce, a to oznacza, że musimy inwestować. Inwestycje w wysokiej jakości kształcenie i szkolenia, szczególnie w obecnym kontekście wysokiego bezrobocia osób młodych, jest jednym z najważniejszych priorytetów politycznych UE”, podkreśliła komisarz⁷.

Uważam za warte podkreślenia, iż w ujęciu osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki edukacyjnej w UE, wiedza, umiejętności i kompetencje jednostek determinują nie tylko jej sukces na rynku pracy i pozwalają na odgrywanie aktywnej roli w społeczeństwie. Są one określane jako istotne dla spójności społecznej oraz konkurencyjności i innowacyjności przedsiębiorstw i całej gospodarki.

Inicjatywy polityczne na rzecz edukacji

Edukacja, kształcenie zawodowe i kształcenie ustawiczne odgrywają istotną rolę zarówno w kontekście gospodarczym, jak i społecznym Unii Europejskiej. Zgodnie z Komunikatem Komisji 2013 r.: „Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych”⁸, wspieranie kształcenia i szkolenia przez instytucje publiczne służy osiągnięciu celów konkurencyjności i innowacyjności, a zatem stanowi on przede wszystkim inwestycję w kadry gospodarki.

Europejska polityka edukacyjna oraz polityka młodzieżowa realizowane są za pomocą Otwartej Metody Koordynacji. Ten sposób zarządzania oznacza, iż za politykę kształcenia i szkolenia odpowiedzialne są przede wszystkim same państwa członkowskie. Rolą Unii Europejskiej jest jednak wspieranie poprawy krajowych systemów przy pomocy uzupełniających narzędzi na poziomie całej UE, wzajemnego uczenia się i wymiany dobrych praktyk. W 2008 r. Komisja przedstawiła strategiczne ramy współpracy w zakresie edukacji w UE do 2020 r.:

- Urzeczywistnianie uczenia się przez całe życie i mobilności w celach edukacyjnych.
- Poprawa jakości i skuteczności oferty i wyników kształcenia.

4 KOM(2012) 669 final Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych.

5 Sprawozdanie Education at a Glance 2013. OECD indicators, dostęp na dzień 6.07.2014: [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)

6 Komunikat prasowy KE z dn. 25 czerwca 2013 r., dostęp na dzień 6.07.2014: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-603_pl.htm

7 Tamże.

8 KOM(2012) 669 final Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych.

- Promowanie sprawiedliwości i aktywnej postawy obywatelskiej.
- Zwiększanie innowacji i kreatywności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia.

W Komunikacie tym podkreślono ponadto pragmatyczny wymiar edukacji na rzecz różnorodności – umiejętności międzykulturowe, wartości demokratyczne, poszanowanie praw podstawowych i walka z dyskryminacją miały wyposażać młodych ludzi w umiejętności pozytywnego komunikowania się z rówieśnikami z różnych środowisk⁹, a tym samym ułatwiać im odnalezienie się na wspólnym europejskim rynku.

Warto wspomnieć także pakiet inicjatyw w dziedzinie edukacji i zatrudnienia skierowanych do młodych ludzi w Europie pod nazwą „Mobilna młodzież”. Program ten jest częścią strategii Europa 2020. Jego celem jest podwyższenie poziomu edukacji młodzieży oraz zwiększenie jej szans na zatrudnienie, obniżenie wysokiego bezrobocia, oraz zwiększenie zatrudnienia. W 2013 r. przyjęte zostało zalecenie Gwarancja Młodzieży¹⁰, w którym Rada wezwała do stworzenia systemów gwarancji dla młodzieży, zapewniających wszystkim osobom poniżej 25 roku życia lat otrzymanie oferty zatrudnienia, dalszego kształcenia, praktyki lub stażu w ciągu czterech miesięcy od utraty pracy lub zakończenia edukacji formalnej.

Jednakże to pogram „Młodzież w działaniu”, zatwierdzony decyzją nr 1719/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady, stanowił trzon polityki młodzieżowej Unii Europejskiej w latach 2007-2013. Realizacja projektów w ramach programu „Młodzież w działaniu”, który jest głównym narzędziem EYP, ma przede wszystkim umożliwić młodym ludziom podnoszenie kompetencji, zarówno w wymiarze społecznym, jak i ekonomicznym – duży nacisk kładziono na przedsiębiorczość, inicjatywność i myślenie projektowe. W celach programu podkreślano jednak wyraźnie szczególną wartość nawiązywania przez młodzież osobistych kontaktów międzynarodowych (charakter więziotwórczy programu), wymianę doświadczeń (element uczenia międzykulturowego dzięki kontaktowi z osobami spoza własnego kręgu kulturowego), a także rozwój zainteresowań i pasji (wymiar indywidualny). Program „Młodzież w działaniu” objął tzw. akcje, tj.: Młodzież dla Europy (Akcja 1); Wolontariat Europejski (Akcja 2), Młodzież w świecie (Akcja 3 – projekty z krajami partnerskimi), Systemy wsparcia młodzieży (Akcja 4), Wsparcie europejskiej współpracy w zakresie problematyki i działań młodzieżowych (Akcja 5).

Program „Młodzież w działaniu” ustanowił ramy prawne, umożliwiające wspieranie przez UE działań w ramach polityki młodzieżowej w ponad 60 krajach świata, wykraczając zatem znacznie poza granice państw członkowskich Unii. Jeśli chodzi o tzw. grupę docelową programu, to jeszcze w Białej Księdze z 2001 r. zaliczono do niej osoby między 15 i 25 rokiem życia¹¹, a już w 2007 r. przedział wiekowy kategoria „młodzieży”, została rozszerzona o 7 lat, tzn. dolna granica obniżona z 15 do 13 r. ż., górna podwyższona z 25 do 30 r. ż.

W ramach programu rozwinięty został system szkoleń i metodologia pracy z młodzieżą, które mają za zadanie nadać tzw. „europejski wymiar” osobistemu, indywidualnemu doświadczeniu beneficjentów i wpisać je w szeroki kontekst celów programu, takich jak: „promowanie aktywności obywatelskiej wśród młodzieży, a w szczególności jej europejskich postaw; zwiększanie znaczenia i skuteczności lokalnych działań młodzieżowych przez włączenie do nich elementów <<europejskich>>”¹². Zakłada się, że cele te mają być osiągnięte poprzez realizację inicjatyw oddolnie kreowanych przez młodych ludzi i organizacje młodzieżowe, ale zawsze z uwzględnieniem, ustalonych przez KE tzw. stałych priorytetów programu: obywatelstwo europejskie, uczestnictwo młodzieży, różnorodność kulturowa i włączanie młodzieży z mniejszymi szansami, edukacja pozaformalna i międzykulturowa (ułatwienie młodym ludziom z różnych środowisk kulturowych, etnicznych i religijnych realizację wspólnych działań, promowanie różnorodności kulturowej; przezwyciężaniu barier), rozwijanie poczucia tożsamości i promowanie tolerancji wśród młodzieży, włączanie młodych ludzi z mniejszymi szansami, itd.¹³.

9 Komunikat KOM(2008) 865 wersja ostateczna, Aktualizacja strategicznych ram współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i Szkolenia.

10 Council Recommendation (2013/C 120/01), dostęp na dzień 6.07.2014: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:120:0001:0006:EN:PDF>

11 COM(2001) 681 wersja ostateczna, Biała Księga Komisji Europejskiej, A new impetus for European Youth, Bruksela 2001.

12 Przewodnik programu „Młodzież w działaniu”, DG ds. Edukacji i Kultury, wersja obowiązująca od 1.01.2007.

13 Tamże.

Edukacja obywatelska w ostatnich latach była jednym z głównych elementów polityki młodzieżowej, w ramach której w każdym kraju tworzono grupy trenerów objętym programem Młodzież w działaniu. Powstały programy trenerskie, przewodniki, internetowe bazy szkoleniowe i edukacyjne, a także system certyfikacji kompetencji – Youthpass¹⁴. Rozwinięto metodologię pracy z młodzieżą, która kładła nacisk na: nabywanie kompetencji obywatelskich, aktywność młodzieży i dialog międzykulturowy. Program Młodzież stworzył bogatą ofertę szkoleń, prowadzoną poza krajowymi systemem kształcenia, znany jako „edukacja pozaformalna”.¹⁵ Ten typ edukacji ma charakter niezinstytucjonalizowany, a nawet pozasystemowy – odbywa się poza instytucjami szkoły i krajowych systemów kształcenia. Akcentuje się w nim swobodę i indywidualizm osoby uczącej się oraz symetryczną relację między nią a tym, kto edukuje (trener, instruktor, pracownik młodzieżowy, lider grupy młodzieżowej, *coach*). W ramach polityki młodzieżowej UE stworzony został zatem alternatywny wobec krajowych systemów edukacji system europejskiej edukacji na rzecz młodzieży.

W związku z realizacją europejskiej polityki młodzieżowej coraz wyraźniej pojawia się nowy postulat wobec organizacji pozarządowych, aby odgrywały aktywną rolę na rzecz „uatrakcyjnienia edukacji i wzmocnienia jej związku z życiem zawodowym, badaniami i ogółem społeczeństwa” (Lauritzen, 2005). Rzeczywistość gospodarcza, rozwój nowych technologii, globalizacja i indywidualizacja, zdaniem Lauritzena, to niektóre czynniki, które całkowicie zmieniają kontekst działań organizacji pozarządowych, wpływają także na ramy edukacji pozaformalnej. Nowe podejście administracji UE zapoczątkowane zostało procesem lizbońskim, w którym istotną rolę przypisuje się finansowym inwestycjom we wszelkie dziedziny życia obywateli. Inną przyczyną „ubierania” edukacji pozaformalnej w sztywne ramy wymogów rynkowych są zalecenia inicjatywy z 2010 r. - „Youth on the move” w ramach strategii „Europa 2020”, która stanowić miała odpowiedź na spowolnienie gospodarcze w UE. Polityka młodzieżowa traktowana jest w niej jako inwestycja w kapitał ludzki, służąca przede wszystkim zdobywaniu wiedzy, zwiększaniu umiejętności zawodowych i szans na rynku pracy. W konkluzjach Rady z 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia¹⁶ zwrócono uwagę, że uczenie się przez całe życie należy uznać za kluczową zasadę leżącą u podstaw całych ram współpracy, które mają objąć uczenie się we wszystkich kontekstach – formalnym, pozaformalnym i nieformalnym¹⁷.

W latach 2007-2013 uwagę zwracał aksjologiczny charakter programu Młodzież w działaniu, gdyż – przypomnijmy – jego celem było: „przezwyciężanie barier, uprzedzeń i stereotypów wśród młodych ludzi i zastępowanie ich poczuciem solidarności i tolerancji, wspieranie rozwoju osobowości młodych ludzi oraz mobilności młodzieży, promowanie aktywności obywatelskiej, a w szczególności obywatelstwa europejskiego”. Od 2014 r. polityka młodzieżowa UE została włączona w ramy polityki edukacyjnej, stała się częścią programu Erasmus+, który nadał mu bardziej rynkowe cele – na pierwszy plan wysuwa się walka z bezrobociem wśród młodzieży. Program „ma bardziej strategiczny charakter, zachowując przy tym najważniejsze cele, czyli podnoszenie umiejętności i zwiększanie możliwości zatrudnienia, a także wspieranie modernizacji systemów kształcenia i szkolenia oraz programów na rzecz młodzieży” (za: strona programu Erasmus+, erasmusplus.org.pl). Finansowanie działań na rzecz młodzieży w ramach programu Erasmus+ ma na celu poprawę kluczowych kompetencji, umiejętności i zatrudnienia młodzieży, promowanie integracji społecznej młodych ludzi i dobre samopoczucie, a także popierania poprawy w pracy z młodzieżą i polityki młodzieżowej na szczeblu krajowym, lokalnym i międzynarodowym¹⁸. Cele szczegółowe w zakresie młodzieży: podniesienie poziomu kluczowych kompetencji i umiejętności osób młodych, w szczególności tych o mniejszych szansach, a także promowanie udziału w życiu demokratycznym Europy i rynku pracy, aktywnego obywatelstwa, dialogu międzykulturowego, włączenia społecznego i solidarności, w szczególności dzięki zwiększonym możliwościom w za-

14 Materiały dostępne m.in. <https://www.youthpass.eu/da/youthpass/downloads/>

15 Patrz m.in.: www.salto-youth.net. SALTO-YOUTH znać Support, Advanced Learning and Training Opportunities within the European YOUTH programme.

16 Komunikat KOM(2008) 865 wersja ostateczna, Aktualizacja strategicznych ram współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i Szkolenia.

17 Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (2012/C 398/01).

18 Rozporządzenie 1288/2013 z dnia 11 grudnia 2013 r. ustanawiające „Erasmus+”: unijny program na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu oraz uchylające decyzje nr 1719/2006/WE, 1720/2006/WE i 1298/2008/WE.

kresie mobilności edukacyjnej osób młodych, osób aktywnie uczestniczących w pracy z młodzieżą lub w organizacjach młodzieżowych i liderów młodzieży, oraz przez silniejsze związki między młodzieżą i rynkiem pracy¹⁹.

Polityka młodzieżowa od 2014 r. zmieniła zatem swój punkt ciężkości z doświadczenia wspólnotowego, opartego na relacjach i wspólnych przeżyciach młodych ludzi na rzecz osiągnięć indywidualnych, nabywania kompetencji zawodowych oraz budowania międzysektorowych powiązań instytucjonalnych, co oznacza: mniej wspólnoty, więcej rynku. Nastąpiła zmiana retoryki, przesunięcie akcentów z wymiaru obywatelskiego na rzecz wymiaru ekonomicznego obywatelstwa.

Konkluzje

Realizacja projektów młodzieżowych ma na celu wielopłaszczyznowo związać młodych obywateli z powstającą europejską *polity* – w wymiarze administracyjno-formalnym, poprzez dostarczanie wytycznych programowych do realizacji oddolnych inicjatyw, dysponowanie publicznymi środkami na działania projektowe młodzieży, poprzez system kontroli i rozliczeń projektów, a także w wymiarze emocjonalnym, poprzez budowanie wśród młodzieży pozytywnych doświadczeń związanych z udziałem w europejskich projektach; nawiązywanie osobistych kontaktów (charakter więziotwórczy programu), wymianę idei (element konfrontacji z osobami spoza własnego kręgu kulturowego i społecznego), a także rozwój własnych zainteresowań i pasji (wymiar indywidualny). Całość uczenia przebiega zgodnie z wymogami rynku (patrz: Aldenmyr, Jepson i Olson, 2012). Badaczki uznały na przykładzie Szwecji, iż neo-liberalne zabarwienie wizji aktywnego obywatelstwa sprawia, iż na pierwszy plan wysuwają się zasady związane w znacznie większym stopniu z konsumpcjonizmem niż z logiką praw i demokracji. To pociąga za sobą instrumentalne rozumienie tożsamości, charakteru i uczestnictwa w społeczeństwie. Badaczki uważają, że stanowi to problem w odniesieniu do równości, demokracji i sprawiedliwości społecznej, ponieważ ogranicza jednostki i całe grupy w podejmowaniu indywidualnych wyborów o tym, czym jest aktywne obywatelstwo. Tak prowadzona polityka edukacyjna niesie jednak ryzyko zbytniego „urynkowania jednostek”, ograniczenia ich szczególnym sposobem definiowania relacji osoby z kolektywem, zrozumienia praw i obowiązków (Kymlicka i Norman, 2000; Olssen, 2009), a te z kolei scalają każdy polityczny system. W obliczu przytoczonych na początku artykułu statystyk dotyczących stopy bezrobocia wśród młodych ludzi w UE, nie dziwi ten unijny zwrot ku rynkowi, nawet jeśli następuje on kosztem takich wartości, jak promowanie tolerancji, różnorodności i kreatywności młodych ludzi.

Bibliografia

Książki i artykuły

- Aldenmyr I. S., Jepson W. U., Olson M., *Worries and possibilities in active citizenship: Three Swedish educational contexts*, *Education, Citizenship and Social Justice*, 7:255, 2012.
- Beck U., *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksyjnej* [w:] „Modernizacja refleksyjna”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Bourke Lorna, Bamber Philip, Lyons Minna, *Global citizens: Who are they?*, *Education, Citizenship and Social Justice*, 7:161, 2012.
- Carrera Sergio, Geyer Florian, *EU Policy on Education: The Impact on the Social Inclusion of Vulnerable Groups*, CEPS Special Report, 2009.
- Cohen K. Alison, Chaffee W. Benjamin, *The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting*, *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1) 43–57, 2012.
- Hoikkala T., *The diversity of youth citizenships in the European Union*, *Young* 17: 5, 2009.
- Kunzel S., *The local dimension of active inclusion policy*, *Journal of European Social Policy*, 2012.
- Kymlicka W. and Norman W., *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Lauritzen P., *Edukacja przez całe życie. Edukacja nieformalna i obywatelstwo* [w:] Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005, str. 12.
- Milana M., *Is the European (active) citizenship ideal fostering inclusion within the union? A critical review*. *European Journal of Education* 43(2): 207–216, 2000.
- McMurray A., Niens Urlike, *Building bridging social capital in a divided society: The role of participatory citizenship education*, *Education, Citizenship and Social Justice* 7:207, 2012.

19 Tamże.

Nóvoa N., Lawn M. (red.), *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*, Boston Kluwer Academic Publishers, 2002.

Petersen T., *Can mobility offset unemployment?*, Bertelsmann Stiftung, Spotlight Europe, 2012/04, 2012.

Skocz M., Postawa K., Prokopowicz M., *Czym jest polityka młodzieżowa?*, Publikacja Urzędu Marszałkowskiego Województwa Dolnośląskiego.

Soysal Y., *Locating European Identity in Education* [w:] Novoa, M. Lawn, "Fabricating Europe. The Formation of an Education Space", Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2002.

Wiktorska-Święcka A., *Raport dotyczący opracowań w zakresie problematyki młodzieżowej na Dolnym Śląsku*, Publikacja Urzędu Marszałkowskiego Województwa Dolnośląskiego, Wrocław 2010 .

Raporty i publikacje UE

COM(2001) 681 wersja ostateczna, *Biała Księga Komisji Europejskiej*, A new impetus for European Youth, Bruksela 2001.

KOM(2009)200 wersja ostateczna, *Inwestowanie w młodzież i mobilizowanie jej do działania – strategia UE na rzecz młodzieży. Odnowiona otwarta metoda koordynacji na potrzeby wyzwań i możliwości stojących przed młodzieżą*, 2009.

KOM(2008) 865 wersja ostateczna, *Aktualizacja strategicznych ram współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia*.

Absolwent na rynku pracy – poradnik dla Ucznia i Nauczyciela, ECORYS Polska Sp. z o.o.

Załączenie z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

KOM(2012) 795 final, *ENTREPRENEURSHIP 2020 Action Plan. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*.

2012 EU Youth Report, *Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the renewed framework for European cooperation in the youth field*.

KOM(2012) 669 final *Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*.

Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu (PAJP) – *Ewaluacja w pracy metodą projektu*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

Przewodnik programu „Młodzież w działaniu”, DG ds. Edukacji i Kultury, wersja obowiązująca od 1.01.2007

Sprawozdanie Education at a Glance 2013. OECD indicators, dostęp na dzień 6.07.2014: [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)

Education as an investment – the priorities of educational policy European Union

Summary

This article outlines the priorities of the European Union's educational policy for young people. It describes the main activities that take place within this policy within the broad context of European integration. European educational policy of the EU goes beyond teaching and training –it is part of a political and economic plan, as well as a part of building a vision of the European society. The European Union, recognized as the political system is devoid of rights that the Member States enjoy, namely the right to select the content of school education. The EU has proposed in a place other attractive forms of education, such as the "Youth in Action" program, encouraging young people to "take European affairs into their own hands." Using methods of non-formal education, the European citizenship education is implemented, and the "civic competence" is indicated as one of the eight core competencies supported by the EU. This discursive reality is characterized by the coexistence of the order of ethical and humanistic values, and the economic order, such as adjacent purpose of "expanding the competence of the labor market". Article pays particular attention to the pro-market dimension of youth policy and indicates that since 2014 it has been more explicitly surrendered to economic objectives. Earlier actions in the area of youth policy are determined by the EU as a space for participatory democracy, focused on the individual needs of young people, whereas now its main assumptions are formulated based on the objectives of the market, i.e. following the logic of economic growth and fight against nemployment.

Key words: EU educational policy; Youth policy; "Youth in Action" programme; Erasmus+ programme; non-formal education.

Pedagogika narodowa – edukacja w przeszłości a edukacja przyszłości

Wprowadzenie

Współczesne aspekty opiekuńczo-wychowawcze, dydaktyczne oraz edukacyjne stanowią podstawę do szerokich badań na płaszczyźnie pedagogicznej. Coraz częściej w dyskursie naukowym i publicystycznym padają pytania o obecny i ewentualny system kształcenia młodzieży na różnych etapach jej naukowego rozwoju. Pomysły wprowadzenia obowiązku kształcenia przedszkolnego dla 5-latków, zrealizowana już reforma przywracająca do struktury systemu szkolnego gimnazja, przeplatające się perturbacje dotyczące wyższości kształcenia ogólnego nad zawodowym i odwrotnie, wprowadzenie odpłatności za drugi i kolejne kierunki studiów realizowanych na wyższych uczelniach to tylko niektóre postulaty zmian systemowych mających w założeniu usprawnić funkcjonowanie systemu edukacji i zwiększyć potencjalne szanse absolwentów wchodzących na rynek pracy. Zmiany te, co zostało zasygnalizowane, mają jedynie charakter systemowy. Brak jest dyskusji na temat rozwiązań, które często z historycznego punktu widzenia są odległe, jednak ich merytoryczny i praktyczny zakres bywa pomocny w rozumieniu, konstruowaniu i wdrażaniu zmian będących przeciwwagą dla negatywnych tendencji zachodzących współcześnie w środowisku szkolno-wychowawczym, tj. parametryzacji powodującej spłylenie procesu naukowego, obniżenia się poziomu kształcenia czy zaniku znaczenia autorytetu nauczyciela. Z punktu widzenia autora zasadne wydaje się być przybliżenie tu koncepcji wychowania narodowego.

Pedagogika narodowa Lucjana Zarzeckiego

Lucjan Zarzecki urodził się 27 października 1873 roku w Rudni na ziemi chełmińskiej. Po okresie 1885-1893, kiedy to młody Zarzecki uczęszczał do rosyjskiego gimnazjum w Smoleńsku, podjął studia matematyczno-fizyczne w Petersburgu, gdzie kształcił się także w zakresie historii, filozofii, psychologii i prawa. Po ukończeniu uniwersytetu i odbyciu służby wojskowej podjął studia na Politechnice Warszawskiej. Pracował jako nauczyciel matematyki w prywatnych szkołach, został profesorem matematyki w Towarzystwie Kursów Naukowych, był szefem Sekcji Pedagogicznej w Departamencie Naukowo-Szkolnym Ministerstwa Spraw Wojskowych. Od 1921 roku był profesorem w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, wykładał metodykę nauczania elementarnej matematyki, dydaktykę ogólną oraz pedagogikę. Zmarł 13 stycznia 1925 roku w Warszawie. Redagował też „Przegląd Pedagogiczny”, „Szkołę Polską”, „Wychowanie w Domu i Szkole” i „Polską Macierz Szkolną”. Do ważniejszych prac Lucjana Zarzeckiego zaliczyć można: „O wychowaniu narodowym” (1917), „Charakter jako cel wychowania” (1918), „Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie” (1920), „Wstęp do pedagogiki” (1922), „Wychowanie narodowe. Studia i szkice” (1926) (Drynda, 1998: 226).

Pedagogika narodowa Lucjana Zarzeckiego rozumiana jako zespół twierdzeń i poglądów na kwestie szkolno-wychowawcze kształtowała się pod wpływem co najmniej trzech czynników: po pierwsze – wzmożonych prześladowań i ucisku narodowego, które wywołała klęska powstania styczniowego – obecna w pamięci rodziców Zarzeckiego i mająca wpływ na jego patriotyczne wychowanie; po drugie – jego religijności, również wyniesionej z domu rodzinnego; po trzecie – wy-

kształcenia Zarzeckiego i uznania przez niego formy samokształcenia za podstawę rozwoju intelektualnego jednostek (Filipowicz, 1974: 40, 64). Kwestiami pedagogicznymi Zarzecki najpoważniej zajmował się w latach 1921-1925, kiedy pracował jako profesor pedagogiki w Państwowym Instytucie Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego i Wolnej Wszechnicy Polskiej (Tamże: 63). Jego koncepcja pedagogiki narodowej opierała się głównie na zagadnieniach wychowania narodowego, teorii nauczania i uczenia się oraz organizacji systemu szkolnego. Lucjan Zarzecki jako teoretyk wychowania narodowego stworzył własną koncepcję w opozycji do teorii głoszonych przez Stanisława Prusa-Szczepanowskiego, Zygmunta Balickiego czy Romana Dmowskiego (Drynda, 1998: 227). To jednak Zarzeckiemu przypadła rola „pioniera” wychowania narodowego, głównie z tego względu, iż jako jedyny z wymienionych z zawodu był pedagogiem. Nie baczyl na próby klasyfikacji nurtów pedagogiki narodowej na postępowe (S. Szczepanowski) i tzw. wsteczne, nazywane też patriotycznymi (Z. Balicki, R. Dmowski), a w swoich teoriach nawiązywał zarówno do jednego, jak i do drugiego nurtu (Filipowicz, 1974: 127, 131).

Swoje założenia pedagogiczne Zarzecki formułował analizując ówczesną sytuację społeczno-polityczną. Twierdził, iż: „Wychowanie jest tworzeniem narodu” (Zarzecki, 1926a: 373). Jak podaje Franciszek Filipowicz, koncepcja pedagogiczna Zarzeckiego opierała się na wzmocnieniu jedności narodowej polskiego społeczeństwa oraz „potęgowaniu jego możliwości twórczych” (Filipowicz, 1974: 131). Pedagogika narodowa Lucjana Zarzeckiego była zatem w pewnych punktach zbieżna ze stanowiskiem ideowym obozu narodowo-demokratycznego (reprezentowanego przez Z. Balickiego i R. Dmowskiego). Dotyczyło to m.in. solidaryzmu społecznego – idei sprzeciwiającej się walce klasowej (Filipowicz, 1974: 72). Zarzecki pisał: „Interes klasowy jest interesem niższym, niż interes narodu (...). Nie ulega wątpliwości, że większą cywilizacyjną wartość ma stawianie obywatelowi hasła służenia interesowi całości, niż jej częściom” (Zarzecki 1926b: 410). W jego przekonaniu głównej wartości wychowania narodowego, a więc służbie ojczyźnie, należało podporządkować wszelkie inne wartości. Ideałem wręcz miała być wizja „robotnika-obywatela”, który z racji swej silnej woli i zapału do pracy miał poświęcać się nauce i właśnie ojczyźnie. Lucjan Zarzecki „należał do grona tych badaczy, którzy wzór osobowości pożądanego nauczyciela określali w drodze normatywnej. Przedstawił ideał nauczyciela oparty na własnych przemyśleniach celów wychowania, na zebranych obserwacjach i doświadczeniach zawodowych. Dużą uwagę przywiązywał do kształcenia nauczycieli różnych typów szkół, w tym także szkół zawodowych” (Drynda, 1998: 227).

Lucjan Zarzecki swoją koncepcję opierał na splocie kilku kluczowych dla wychowania narodowego elementach idących w parze w wartościami moralnymi. Należały do nich: czynna postawa będąca źródłem doświadczenia, samokształcenie („samowiedza”), „wyrobienie duchowe” oraz idee będące ośrodkiem osobowości (zob. Figiel, 2012: 91). Zdaniem Zarzeckiego, zadaniem wychowania narodowego winno być rozwijanie „narodowej samowiedzy czynnej”, co znaczyć miało tyle co wzrost poczucia narodowego, świadomości narodowej i czynnego patriotyzmu. Zarzecki używał tych określeń zamiennie. Twierdził, iż co prawda Polakom nie brakuje umiłowania dla ojczyzny czy gotowości do poświęceń, ale brak im właśnie świadomości własnego położenia oraz reakcji na zmieniającą się rzeczywistość. Dotyczyło to również systemu kształcenia, prawa do języka ojczystego i możliwości rozwoju własnej kultury dla mniejszości narodowych, czemu Zarzecki mimo swych narodowych poglądów się nie sprzeciwiał (byleby wypełniały one obowiązki nałożone na nie przez państwo). Owe poglądy dały o sobie znać we wnioskach, jakie Zarzecki sformułował odnośnie kwestii pedagogicznych. Twierdził, że: państwo powinno zapewnić kształcenie w szkołach polskich nawet dla niewielkiej liczby obywateli; państwo powinno dołożyć wszelkich starań, aby kształcić nauczycieli, którzy winni odznaczać się szczególnymi walorami kulturalnymi i obywatelskimi; państwowe szkoły średniego i wyższego mogą być wyłącznie polskie (przy zachowaniu zasady możliwości funkcjonowania szkół prywatnych prowadzonych przez mniejszości narodowe); do szkolnictwa nie mogą mieć dostępu osoby o niewystarczającym przygotowaniu ogólnozawodowym; odpowiednie przygotowanie merytoryczne i praktyczne nauczycieli oraz sporządzenie odpowiedniego programu wychowawczego są fundamentami spotęgowania oddziaływania wychowawczego szkoły na młodych ludzi (Filipowicz, 1974: 132-133).

Większość ustaleń Zarzeckiego wydaje się być ponadczasową i uniwersalną wskazówką również dla współczesnych koncepcji wychowawczych. Zarzecki pisał bowiem: „Szkoła musi wytwarzać odpowiednie automatyzmy i przyzwyczajenia. Musi to robić planowo i umiejętnie. Program jej należy

sprowadzić do niezbędnego minimum, zwrócić baczniejszą uwagę na jakość wiedzy, nie jej ilość, osobiście kształcić wszędzie dokładność wykonania, jasność pojęć, umiejętność zastosowania ich w praktyce życia (...). Dzieci należy uczyć samoobserwacji (...). Podstawowymi środkami są siły moralne, tkwiące w duszy nauczycielskiej, umiejętność praktyczna oddziaływania na dzieci oraz mądra organizacja szkoły” (Zarzecki, 1926a: 373-374). Według niego kategorią istotną w procesie wychowania rozumianego całościowo jest osobowość narodu, a więc całościowy wytwór kultury narodowej. Osobowość narodu tworząca podstawę wychowania miałyby być kształtowana przez narodową szkołę polską. „Stworzyć szkołę polską – pisze Zarzecki – to znaczy wziąć za cel poznanie i rozumienie rzeczywistości polskiej na tle języka, historii i materialnych warunków bytu (...). Pojmowanie tej rzeczy jest niezmiernie ważną sprawą. Nie trzeba być nacjonalistą, „endekiem”, aby ją rozumieć i zdawać sobie sprawę z jej doniosłości kulturalnej. (...) wprost nie rozumie się tej prawdy, że zarówno charakter, jak umysł, krystalizują się na tle skupionego wysiłku” (Tamże: 378). Zarzecki widział ułomności ówczesnego systemu wychowania i edukacji, a wśród nich wymieniał zwłaszcza trzy, które wyrządził czas niewoli (współczesne środowiska pedagogiczne wywodzące się z tradycji narodowej lub współtworzące formacje o narodowej proveniencji również mówią o tych przypadłościach), a mianowicie: swoisty brak ciągłości międzypokoleniowej objawiający się poczuciem braku obowiązku ze strony młodszych pokoleń, „zanikanie” w powszechnej świadomości tradycji narodowej objawiające się niewielką znajomością przeszłości i nikłym poczuciem związku z tradycją oraz brak ukierunkowania kształcenia kolejnych pokoleń w zgodzie z systemem wartości moralnych (Filipowicz, 1974: 135-136). „(...) szkołę należy łączyć z życiem, uczynić z niej żywą jego część” – pisał Zarzecki (Zarzecki, 1926a: 379), podejmując w swej twórczości pedagogicznej także kwestię zasadności kształcenia ogólnego i praktycznego – zawodowego.

Lucjan Zarzecki praktyczne kształcenie rozumiał jako proces prowadzący do uspołecznienia człowieka. Jak podaje Filipowicz: „Krytykował współczesną sobie szkołę, gdyż w jego przekonaniu była ona wpatrzona nie w żywego, rozwijającego się człowieka, ale w martwą literę, formę, materię” (Filipowicz, 1974: 137). W kwestii tzw. egzaminu dojrzałości stawiał retorycznie brzmiące pytanie (pojawiające się w dyskursie pedagogicznym również dzisiaj): „Czy można egzaminem ocenić dojrzałość?” (Zarzecki, 1926a: 381). Zarzecki podkreślał także istotną rolę wychowania fizycznego młodzieży idącego w parze z rozwojem moralnym opartym na zasadach i normach zaczerpniętych z religii chrześcijańskiej (katolicyzmu). Świadczą o tym choćby słowa: „Żyj bo wierzę, wierzę, bo żyję” (Tamże: 388). Koncepcja pedagogiki narodowej Zarzeckiego mieściła się w ramach tzw. nowego wychowania i „pedagogiki opartej na pojęciu szkoły pracy” (Filipowicz, 1974: 139), szkoły, którą ujmował jako instytucja państwowa wspierana przez rodzinę i Kościół katolicki (zob. Zarzecki, 1926a: 395).

Wychowanie narodowe – wczoraj i jutro

Współczesne rozumienie wychowania narodowego uzależnione jest od obecnej sytuacji społeczno-politycznej państwa. Jak niegdyś potrzeba kształtowania charakteru narodowego podnoszona przez środowisko Narodowej Demokracji była (podobnie zresztą jak sama endecja) „dzieckiem swoich czasów, odmiennych niż nasze” (Kawalec, 2011/2012: 176), tak dzisiaj kwestia wychowania w duchu patriotyczno-narodowym musi być dostosowana do zmian nie tylko szkolno-programowych, ale i tożsamościowych. Teoretycy wychowania narodowego okresu II Rzeczypospolitej podkreślali, że sprawa wychowania młodego człowieka i przysposobienia go do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie musi opierać się nie tyle na potęgowaniu w jednostce jej indywidualnych talentów i możliwości twórczych, ale na wzroście znaczenia wspólnotowości i solidaryzmu wewnątrz-narodowego. Wątek ten, z pozoru wydający się być anachronicznym, traci jednak swą pozorną w momencie rozpatrywania łącznie współczesnych problemów edukacyjno-wychowawczych szkoły oraz nasilenia się w Polsce (a właściwie w całej Europie) tendencji i ruchów eurosceptycznych, pronarodowych, antysystemowych oraz nierzadko prochrześcijańskich – podnoszących w swojej retoryce również potrzebę diametralnej zmiany systemu edukacji na mentalnie narodowy (sprzeciw wobec umiędzynarodawiania szkoły poprzez podleganie jej np. pod regulacje i wytyczne Unii Europejskiej), a moralnie-obyczajowo chrześcijański. Tendencję taką zauważyć można w Polsce analizując postulaty Ruchu Narodowego, który z jednej strony preferuje status Polski jako państwa

narodowego, szczytującego się swym historyczno-cywilizacyjnym dorobkiem powodującym wzrost poczucia dumy narodowej, a z drugiej strony – podnosi problem obrony tradycyjnych wartości „wbrew prądom wywrotowym”. Z broszury programowej Ruchu Narodowego wyczytać bowiem można: „Dzisiaj przez całą Europę przetaczają się ideologie wrogie uniwersalnemu prawu moralnemu i niszczące zdrową moralność. (...) zablokujemy implementację w Polsce tzw. ideologii „gender”. Nie dopuścimy do deprawacji dzieci i młodzieży przez instytucje powołane do wychowania – przedszkola, szkoły czy uczelnie” (Postulaty Programowe, 2014: 9-12). Wspomniana deprawacja na płaszczyźnie wychowawczej to m.in. tzw. „seksualizacja dzieci” (o czym poniżej) czy stopniowe zaniżanie poziomu kształcenia historyczno-patriotycznego. Ze stanowiskiem tym korespondują słowa Zygmunta Balickiego: „Można wychować młode pokolenie w egzaltacji dla oderwania pojęcia Polski, a nie dać mu podstaw patriotyzmu; można wszczepić mu jak najobszerniejsze wiadomości z dziedziny języka, historii i literatury polskiej, a nie dać mu wychowania narodowego; w tych bowiem pojęciach mieści się cały świat duszy, leżący poza umiejętnościami i wiedzą (...)” (cyt. za Grott, 1995: 144).

W ramach pedagogiki narodowej mieści się również aspekt moralny, tzn. odwołujący się do tradycyjnych wartości chrześcijańskich mających odzwierciedlenie (w Polsce) głównie w katolicyzmie. Budowana na tym fundamencie wspólnota ma korzenie w moralności zarówno indywidualnej, jak i społecznej (Cywińska, 2013: 23.08.2013). Problemy wychowawcze zaczynają się jednak w chwili konfrontacji tradycjonalizmu religijnego z postępowym liberalizującym się światem. Jednym z elementów owej „postępowości” jest współcześnie edukacja seksualna w szkole, której z racji właśnie narodowo-katolickiej proveniencji, pewne środowiska się sprzeciwiają. Współcześni zwolennicy wychowania narodowego podzielają opinię wyrażoną w następujących słowach: „Kilkulatkom w wieku przedszkolnym, które nie są zainteresowane tematem, narzuca się treści o charakterze seksualnym i wprowadza różne modele rodzin, w tym homoseksualne, jako rzecz jak najbardziej normalną (...). To rodzice są osobami najbardziej kompetentnymi, aby wprowadzać dziecko w życie, nie urzędnicy unijni, szkoła czy medialna propaganda” (Wasiukiewicz, 2014: 21). Wojciech Wierzejski, od lat związany z polskim nurtem narodowym wymienia kilka powodów, dla których wychowanie narodowe nie idzie w parze z „seksualizacją dzieci”. Należą do nich: brak kompetencji (uprawnienia) szkoły do zajmowania się każdą dziedziną życia, a tym bardziej seksualnością; wychowywanie przez szkołę w duchu wartości przyjętych w rodzinie; edukacja seksualna odbywająca się w rodzinie i przez rodzinę; brak wrażliwości i więzi emocjonalnych w szkole; ewentualny brak zbieżności pomiędzy fachowością nauczyciela a jego kompetencją wychowawczą; brak skuteczności edukacji seksualnej w zapobieganiu niechcianym ciążom i zmniejszeniu liczby aborcji w państwach, które ją wprowadziły; edukacja seksualna jako swoisty kamuflaż dla tzw. „seks-przemysłu”; potrzeba zaangażowania rodziców w proces wychowawczy własnych dzieci (Wierzejski, 2008: 121-124). Ostatni z wymienionych punktów dotyczy też reakcji rodziców na próby odchodzenia (mniej lub bardziej świadome) od tradycji i wartości uznawanych w danym państwie za wręcz fundamentalne dla jego istnienia. Przykładem może tu być reakcja na próbę odejścia od pojęcia „Bożego Narodzenia” w podręczniku proponowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dla pierwszoklasistów zastępując je słowem „gwiazdka”, neutralnym ideologicznie (zob. Antykatolicki podręcznik MEN: 3.07.2014). Potrzeba zachowania aspektu religijnego w wychowaniu narodowym, o czym pisał Zarzecki, zostałyby w tym przypadku zachwiana, co przeczyłoby elementarnym zasadom pedagogiki narodowej (szczególnie narodowo-katolickiej). Narodowo-katolickie podejście do wychowania i edukacji nie akceptuje bowiem relatywizowania znaczenia pewnych konstytutywnych dla określonego porządku zasad i wartości.

Pedagogika narodowa dążąca do realizacji pozytywnego programu narodowego skupiała się na kształceniu charakteru i kwestiach wychowawczych nie tylko w instytucji do tego powołanej – w szkole, ale również w pierwotnym środowisku wychowawczym, czyli rodzinie – wspólnocie, w której każda jednostka pełni określoną prawem naturalnym rolę. Tradycjonalizm wychowawczy, który prawo naturalne oraz podział ról w rodzinie na kobiece i męskie uznaje za oczywistość, jest również elementem wpisującym się w koncepcję pedagogiki narodowej. Zygmunt Balicki w referacie wygłoszonym na Polskim Kongresie Pedagogicznym we Lwowie w 1909 roku mówił: „Wszelkie wychowanie ani na chwilę o różnicy roli dwu płci w życiu narodu zapominać nie może. Jeżeli zadaniem pedagogiki jest rozwijać w duszy dziecka właściwe mu zadatki uzdolnień, skłonności, słowem całą naturę du-

chową, to stosowanie jednego i tego samego szablonu do chłopców i dziewcząt może te zadatki tylko zabić lub wypaczyć (...). Tą drogą dochodzi się jedynie do tego, że społeczeństwo składać się będzie z wynaturzonych kobiet i zniewieściałych mężczyzn” (Grott, 1995: 148). Słowa te, pochodzące sprzed ponad stu lat, mogłyby posłużyć obecnie do opisu zjawiska nazywanego potocznie „ideologią gender”, przeciwko któremu występują zwolennicy tradycyjnego wychowania narodowego, zgodnego z jasnym podziałem ról na kobiece i męskie. Jak podaje Marta Cywińska, owa „celebrycka ideologia gender” ma przygotowywać „przyszłe pokolenia do traktowania pedofilii jako orientacji seksualnej, a każdą dewiacyjną cechę chce uczynić normą (...). Polaryzują się coraz bardziej postawy wychowawców i nauczycieli, pracownicy uczelni – przez moment dzielni i odważni – coraz bardziej boją się utraty pracy, opinii środowiska, niepomni, że nadszedł czas walki, czas powstańczy. I to z postawy wobec gender będą ich rozliczać te i kolejne pokolenia studentów, biografów, wreszcie ich własne dzieci” (Cywińska, 2013: 25). Trudno posądzić osoby wyrażające takie opinie o relatywizowanie poglądów w powyższym temacie. Formułowany przekaz jest konkretny, radykalny i konsekwentny.

Naród, przygotowanie moralne uczniów i całych pokoleń, chrześcijański kodeks etyczny, rodzina jako fundament wychowania, patriotyzm, zaangażowanie, szacunek dla tradycji i dziedzictwa kulturowego, swoista „rycerskość” i aktywna obywatelskość (zob. Ponczek, 2012: 537-543) to elementy składowe uniwersalizmu pedagogiki narodowej czasów przeszłych i próby dostosowania jej do standardów kształcenia i wychowania narodowego czasów współczesnych. Niniejsze opracowanie jest jedynie zarysem, próbą wskazania głównych aspektów wychowawczych pedagogiki narodowej w konfrontacji z pewnymi problemami wynikającymi ze zmian zachodzących we współczesnych procesach edukacyjno-wychowawczych. Autor pragnie wyrazić nadzieję, iż zawarte w tym opracowaniu myśli, wątki i problemy staną się przyczynkiem do szczegółowej analizy wychowania narodowego w kontekście tzw. „szkoły przyszłości”, a płynące zeń konkluzje nie staną się jedynie „ideową szkołą zawisłą w próżni” (Gluziński, 2007: 126).

Podsumowanie

Życie i działalność pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego (1873-1925) przypadły na czas poprzedzający odzyskanie przez Polskę niepodległości oraz pierwsze lata międzywojnia. W tym historycznym momencie kwestia sporu pedagogicznego dotyczącego celu wychowania zbiegała się z teoriami dążności do strukturalnej odbudowy państwa i mentalnej społeczności (ściślej narodu). Obie strategie, jak zauważa Marek Mariusz Tytko, miały pozytywny wydźwięk, a wychowanie narodowe („propolskie”, uwzględniające charakterystyczne dla Polaków obyczaje, wierzenia, historię, tradycję, więzi, sztukę folklor i język) zawierało się w koncepcji wychowania państwowego (podkreślającego współwystępowanie kultury polskiej i kultur innych narodowości) (Tytko, 2010: 517). Ówczesny cel wychowania, o którym mowa powyżej, streścić można w słowach, których autorem jest przywódca narodowego obozu politycznego – Roman Dmowski: „Naród tedy, który chce mieć państwo silne, na pewnych podstawach oparte, musi się jak najszybciej rozszerzać, a więc przez pracę nad kulturą umysłową i moralną ludności budzić w niej świadomość narodową, rozwijać poczucie obywatelstwa narodowego i odpowiedzialności za losy ojczyzny, a jednocześnie organizować się tak, ażeby wpływ jego na państwo i jego politykę był jak najpełniejszy” (Dmowski, 1996: 118). Mimo, iż słowa te zostały opublikowane w drugiej połowie lat 20. (już po śmierci Zarzeckiego), to nie można nie zauważyć (oczywiście w ściśle określonym kontekście) kontynuacji jego myśli wychowawczej ukierunkowanej na rozwój kolejnych pokoleń i wzrost świadomości narodowej. Trafnie, zdaniem autora, charakter czasów międzywojnia oddają słowa Dmowskiego wypowiedziane na zjeździe Dzielnicy Krakowskiej Obozu Wielkiej Polski dnia 6 marca 1927 roku: „(...) potężnej organizacji narodu nie będziemy mieli bez podniesienia w kraju poziomu życia religijnego, bez rozszerzenia się w jego masach świadomości narodowej, bez pogłębienia narodowych uczuć i zrozumienia narodowego obowiązku. Starego hasła „Bóg i Ojczyzna” nic nie zastąpi” (Dmowski, 1990: 280-281). Powyższy zarys edukacji narodowej w przeszłości i perspektywy dla niej w przyszłości rodzą pytania dla współczesnych badaczy i „ludzi szkoły”, od odpowiedzi których zależeć będzie dalszy los (rozwój lub niebyt) wychowania narodowego w szeroko pojętym polskim systemie edukacji szkolnej.

Bibliografia

- Antykatolicki podręcznik MEN*, <http://narodowcy.net/polska/9985-antykatolicki-podrecznik-men>, dostęp z dnia 3.07.2014.
- Cywińska M., *Lucjan Zarzecki i jego pedagogika narodowa*, <http://www.prawy.pl/rodzina/3705-lucjan-zarzecki-i-jego-pedagogika-narodowa>, dostęp z dnia 23.08.2013.
- Cywińska M., *Wszyscy jesteśmy umazani w gender (1)*, „Polska Niepodległa”, nr 15/2013, s. 25.
- Dmowski R., *Zadania polityki narodowej* [w:] R. Wapiński (wyb. i oprac.) *Roman Dmowski. Wybór pism*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 277-281.
- Dmowski R., *Zagadnienie rządu* [w:] K. Kawalec (wyb. i oprac.) *Roman Dmowski o ustroju politycznym państwa*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1996, s. 96-122.
- Drynda D., *Zarzecki Lucjan* [w:] W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda (red.) *Słownik pedagogów polskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998, s. 226-227.
- Figiel D., *Nacjonalistyczne koncepcje wychowania we współczesnej myśli narodowo-radykalnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, nr 2/2012, s. 87-100.
- Filipowicz F., *Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego (1873-1925)*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974.
- Gluziński T., *Odrodzenie idealizmu politycznego. Kultowy manifest narodowego radykalizmu*, Agencja Wydawniczo-Reklamowa ARTE, Biała Podlaska 2007.
- Grott B., *Zygmunt Balicki: ideolog Narodowej Demokracji*, Wydawnictwo Arcana, Kraków 1995.
- Kawalec K., *Narodowa Demokracja – fakty, mity, wyzwania, dziedzictwo*, „Actum”, nr 3-4/2011-2012, s. 166-176.
- Ponczek E., *Aksjologia polityczna Polskiego Ruchu Narodowego (1939-1945). Interes narodowy – geopolityka – wychowanie narodowe* [w:] T. Sikorski, A. Wątor (red.) *Narodowa Demokracja XIX – XXI wiek. Dzieje ruchu politycznego. Księga pamiątkowa poświęcona pamięci profesora Romana Wapińskiego (1931-2008)*, t. 1: Koncepcje – ludzie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 522-544.
- Postulaty Programowe. Ruch Narodowy – Radykalna zmiana!*, broszura programowa, wybory do Parlamentu Europejskiego, 25 maja 2014.
- Tytko M. M., *Koncepcje pedagogiki kultury narodowej wobec kultur mniejszości narodowych i kultur innych narodów* [w:] B.Grott (red.) *Różne oblicza nacjonalizmów. Polityka – Religia – Etos*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010, s. 515-527.
- Wasiukiewicz A., *Prewencja w wychowaniu*, „Polska Niepodległa”, nr 11/2014, s. 21.
- Wierzejski W., *10 powodów, dlaczego w szkole nie powinno być edukacji seksualnej*, „Polityka Narodowa”, nr 4/2008, s. 121-124.
- Zarzecki L., *O głównych postulatach wychowania narodowego* [w:] Z. Wasilewski, W. Wąsik (red.) *Wychowanie narodowe. Studia i szkice*, Zakład Drukarski F. Wyszynski i Spółka, Warszawa 1926, s. 363-396.
- Zarzecki L., *Rola wychowania w kształtowaniu narodu* [w:] Z. Wasilewski, W. Wąsik (red.) *Wychowanie narodowe. Studia i szkice*, Zakład Drukarski F. Wyszynski i Spółka, Warszawa 1926, s. 397-415.

The National Pedagogy – education in the past and the future of education

Summary

The concept of National Pedagogy, the origins of which should be associated with teaching in mind Lucjan Zarzecki and the period before regaining independence, was at that time one of the essential elements of the national measures to increase public awareness in the context of building a new order. In the face of social integration inhabits the occupied lands education system based on national education in the opinion Zarzecki had help to generate a sense of community in the nation to the interests of the companies included in its composition. Educational basis constructed in the realities of the concept of pedagogical and educational composed of: respect for national traditions, recognition for achievements and cultural heritage of national, patriotic education of youth, the supremacy of national interest, the interests of the individual and the particular, the development of moral, spiritual and physical shaped by parents in the home environment, and teachers in school environment. The overall vision of the national education and national education was also reflected in literature and journalism national interwar period and after the war. The accompanying discourse and the nature of the discussion also leads to modern scientists dealing with issues of the past and the future of education in Poland.

Key words: nation; The National Pedagogy; national education; education.

Zdrowie jako warunek edukacji przyszłości

*W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele
uczą dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów jutra
~Marzena Żylińska~*

Droga zmian

Zmiany ostatnich dekad doprowadziły do rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy, która stała się główną siłą pozwalającą na sprostanie wyzwaniom złożonej współczesności (Toffler, 1997). Przeobrażenia te odcisnęły swoje piętno na edukacji poszukującej własnego kierunku rozwoju, który współgrałby z realnie występującymi potrzebami gospodarczo-społecznymi. W swoich ramach edukacja odwołuje się do podejścia koncentrującego się na nabywaniu umiejętności przydatnych w XXI wieku. Znaczącą rolę przypisuje więc *kompetencjom adaptacyjnym* (*adaptive competence*) (De Corte, 2013), które interpretowane są jako zdolność wcielania w codzienne życie zdobytych umiejętności oraz celowo przyswojonej wiedzy, jak również *umiejętnościom życiowym* (*life skills*), które umożliwiają jednostce pozytywne zachowania przystosowawcze, pozwalające efektywnie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniami codziennego życia (WHO, 1993). Umiejętność dostosowania się do zmieniających warunków społecznych czy gospodarczych oraz odnalezienie się w gąszczu wzajemnych sieci powiązań między poszczególnymi sferami życia powinno być naczelnym celem współczesnej edukacji. Jak wygląda realizacja tej idei w praktyce?

Pies i jego ogon

Zmiany w edukacji przypominają psa goniącego własny ogon. Z punktu widzenia obserwatora sytuacja wygląda zabawnie i komicznie, nieraz wręcz groteskowo. Zazwyczaj pies biega w kółko i nie udaje mu się schwyć obiektu pożądanego. Jednak gdy już go złapie, niejednokrotnie gryzie go i sprawia tym sobie ból. Jak twierdzi Potocki (www.e-lecznica.pl/artukul/dlaczego-pies-goni-swoj-ogon), gonitwa psa za własnym ogonem może mieć swoje naukowe uzasadnienie, gdyż takie działanie może być wyrazem nudy lub problemów psychicznych psa. Podobnie jest z przystosowaniem edukacji do wymagań współczesności i przyszłości. Istota problemu leży w rozdzwisku między potrzebami rzeczywistości a praktyką. Potrzeba zmian obserwowanych na poziomie teoretycznym wpływa z praktyki. Jednak wdrożenie mechanizmów naprawczych wymaga nie tylko środków finansowych czy zasobów ludzkich, ale i czasu, co powoduje opóźnienia w implementacji nowych pomysłów lub *de facto* brak ich wdrożenia. Dodatkowo, problematyczna jest również zmiana świadomości osób zaangażowanych w proces edukacyjny. O ile regulacje formalne łatwo można narzucić w celu ich przestrzegania, o tyle przewartościowanie pewnych komponentów w świadomości nauczycieli, rodziców czy uczniów jest niejednokrotnie zadaniem trudnym i czasochłonnym. Wiąże się to ze zmianą nawyków, utartych sposobów zachowań, modyfikacją sposobów prowadzenia zajęć czy większym nakładem pracy. Dobrze tę sytuację odzwierciedlają słowa Żylińskiej (2013), która twierdzi, że *w przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele uczyli dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów jutra*. Oczekiwania edukacyjne młodzieży funkcjonującej w rzeczywistości pełniej no-

winek technologicznych i szybkiego rozwoju mediów są często niedopasowane do umiejętności nauczycieli, co przyczynia się do wielkiej przepaści między uczącymi a uczącymi się. Skalę zmian doskonale odzwierciedlił Prensky (2001) nazywając tych pierwszych *cyfrowymi imigrantami* (*Digital Natives*), a tych drugich – *cyfrowymi tubylcami* (*Digital Imigrants*).

Soma, psyche, physis

W literaturze przedmiotu istnieje szereg publikacji podejmujących zagadnienia poprawy jakości edukacji. Umiejętność kreatywnego i dywergencyjnego myślenia (Szmidt, 2007; Guliford, 1978), rozwiązywania zadań problemowych (Pietrasiński, 1983), większego zaangażowania ucznia w proces edukacyjny (Tokarz, 1985) czy rozwijanie umiejętności zastosowania wiedzy w praktyce, to tylko nieliczne przykłady propozycji ukierunkowujących proces edukacyjny. Jednak nowe pomysły i teoretyczne rozważania niewystarczająco często pojawiają się w codziennej rzeczywistości szkoły. Koncentracja na efektach kształcenia, która w swoisty sposób ma zapewnić równość edukacyjną, odwróciła uwagę od „punktu startu”, czyli potencjału jednostki będącego komponentem niezbędnym w prowadzeniu owocnego procesu nauczania i uczenia się. Podjęte w niniejszej pracy analizy koncentrują się głównie na wypukleniu zróżnicowania jednostek pod względem ich gotowości biologiczno-psychiczno-społecznej do nabywania nowych umiejętności, pomijając jednak kwestię niepełnosprawności. Stąd też skuteczna edukacja zależy nie tylko od czynników zewnętrznych, ale także od zdolności jednostki i jej zdrowotnych możliwości nabywania nowych umiejętności. Analiza badań w tym zakresie wskazuje, że dzieci, młodzież i studenci coraz częściej borykają się z problemami zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego (GUS, 2011; Krawczyńska, Karakiewicz, Zięba, Nowak Starz, 2013; Woynarowska, Oblacińska, 2014). Przejawia się to w nadwadze i otyłości oraz niewłaściwych zachowaniach żywieniowych (Rudzka-Kańtoch, Weker, 1996, Hejda, Małecka-Tendera, 2009), niewystarczającej aktywności fizycznej (Chabros, Charzewska, Rogalska-Niedźwiedz, Wajszyk, Chwojnowska, Fabiszewska, 2008; Zimna-Walendzik, Kolmaga, Tafalska, 2009) czy coraz słabszej kondycji psychicznej (Heitzman, 2010). Brak pełni sił wskazuje na pewne dysfunkcje organizmu, który nie może w pełni korzystać z możliwości oferowanych przez edukację, a tym samym rozwijać się. Sfera ciała w dużym stopniu wpływa na możliwości przyswajania wiedzy i zdobywania kompetencji niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości, stąd też warto bliżej przyjrzeć się znaczeniu zdrowia i jego roli w edukacji.

Zdrowie jako kategoria wielowymiarowa

Ze względu na swój interdyscyplinarny charakter, zdrowie jest pojęciem różnorodnie interpretowanym. Znalezienie jego jednej powszechnie akceptowanej definicji jest zadaniem wręcz niemożliwym. Potwierdza to Mateusiak, Gwozdecka-Wolniaszek i Januszek (2011), którzy wskazują na złożoność omawianego terminu. Jak twierdzą, zdrowie jest pojęciem wielowymiarowym, gdyż obejmuje sferę fizyczną, psychiczną, społeczną i duchową jednostki. Jego jakość zależy od cyklu życia i jednostkowego radzenia sobie ze zmianami, co w konsekwencji uwypukla jego zmienny charakter (Mateusiak i in., 2011: 126). Analiza kategorii zdrowia obejmuje szereg kryteriów (witalistyczne, funkcjonalistyczne, medyczne, dobrego samopoczucia, równowagi), z perspektywy których może być ono interpretowane. Dodatkowo, relatywny charakter zdrowia utrudnia jego pełną i obiektywną interpretację. Subiektywna ocena zdrowia dokonywana przez jednostkę uwzględnia nie tylko stan fizyczny, ale przede wszystkim odczucia, emocje, wiedzę i przeświadczenia, które mogą być dalekie od obiektywnej diagnozy stanu zdrowia. Stąd też wypływa naukowe i potoczne rozumienie pojęcia zdrowia. Powyżej zaprezentowane argumenty wskazują na istotne trudności w interpretacji zdrowia, gdyż może ono być definiowane przez pryzmat stanu, procesu, wyniku, celu czy właściwości. Wspomniana wieloaspektowość przyczynia się do konieczności interdyscyplinarnego ujęcia zdrowia, uwzględniającego jego różnorodne perspektywy.

Najpopularniejszą definicję zdrowia zaproponowała Światowa Organizacja Zdrowia (WHO, 1948), odwołująca się do zdrowia jako *stanu pełnego fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu, a nie jedynie braku choroby czy niedomagania*. Definicja ta była przełomem w sposobie myślenia o zdrowiu, torując drogę nowym podejściom. Obecnie krytykowana jest za myślenie o zdrowiu

w kontekście stanu idealnego czy niezdefiniowanego jednoznacznie dobrostanu. W konsekwencji, zaczęto przechodzić ku bardziej pozytywnym definicjom zdrowia. Zdaniem Słońskiej i Misiuni (1993):

„Koncepcje pozytywnego zdrowia zwykle dotyczą jakości życia i potencjału jakim dysponuje człowiek. Składają się na nie: samospełnienie, zdolność do aktywnego życia i twórczości. Pozytywne zdrowie jest bardziej związane z rozwojem niż prostym radzeniem sobie. Rozważania związane z pozytywnym zdrowiem w sposób oczywisty wykraczają poza tradycyjne zainteresowania medycyny, tzn. ochronę i przywracanie zdrowia. Stanowi ono centralne pojęcie w filozofii promocji zdrowia” (Słońska & Misiunia, 1993: 30).

Warto więc wrócić do poglądów Demela (1978), który twierdził, że zgodnie z istotą wychowania, definicja zdrowia powinna odzwierciedlać dynamizm i optymizm obiektywnego jak i subiektywnego aspektu zdrowia jednostki. W rezultacie, Demel (1978) twierdził, że zdrowie i ciało powinny stać się przedmiotem wychowania, a wychowanie zdrowotne ujmował przez pryzmat rozwoju osobowości (potrzeb, motywów, wiadomości, przekonań, umiejętności, nawyków i postaw) (Demel, 1978).

Integracja zdrowia i edukacji

Na tej podstawie można wnioskować, że zdrowie stało się centralną kategorią edukacyjną, która wpływa na szereg mechanizmów związanych z kształtowaniem osobowości jednostki. Współczesna szkoła próbuje rozwijać te elementy, jednak zapomina o nadrzędnym celu, który całościowo spajałby wszystkie komponenty. Co więcej, jak twierdzi Żylińska (2012), z *badania nad mózgiem wynika, że szkoły powinny ponownie przeanalizować hierarchię realizowanych celów pod kątem dojrzewania mózgu* (Żylińska, 2012: 54), co skutkowałoby dostosowaniem procesu edukacyjnego do możliwości biologicznych jednostki. Co więcej, w procesie edukacji ogromną rolę odgrywa doświadczenie uczenia się. Zdaniem Hinton i Fisher’a:

„Poszczególne komponenty tego doznania można określić jako poznawcze i emocjonalne, jednak rozróżnienie to jest czysto teoretyczne, jako że w mózgu są one niepodzielnie połączone. Emocje i poznanie współpracują przy kierowaniu procesem uczenia się” (Hinton, Fischer, 2013: 186).

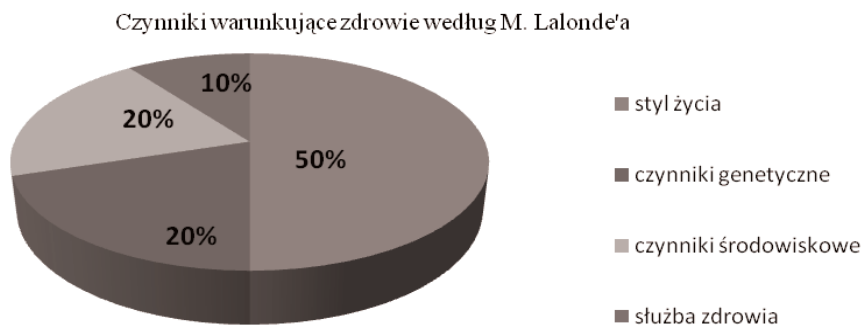
Biorąc pod uwagę powyższe argumenty, rodzi się pytanie: dlaczego zdrowie, jako kluczowy cel edukacji, nie jest w wystarczającym stopniu zintegrowane z całościowym procesem edukacyjnym?

Edukacja zdrowotna i rzeczywistość

Współczesna edukacja zdrowotna, definiowana jako *całozyciowy proces uczenia się ludzi jak żyć, aby zachować i doskonalić zdrowie własne i innych oraz w przypadku wystąpienia choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu, radzić sobie i zmniejszać jej negatywne skutki* (Woynarowska, 2010: 103), stała się ważnym elementem podstawy programowej z 2008 r., w której podkreślono, że celem jest kształtowanie u uczniów nawyku (postaw) dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu. Pomimo próby włączenia edukacji zdrowotnej w poszczególne treści przedmiotowe, rzeczywistość szkolna koncentruje się raczej na projektowym wspieraniu idei wychowania zdrowotnego, ukierunkowanego na poprawę jakości zdrowia dzieci i młodzieży. Często odwołuje się do programów czy akcji, zmierzających do zasygnalizowania określonego problemu lub promocji konkretnych zachowań zdrowotnych, działając na zasadach marketingu społecznego. Takie jednostkowe akcje nie zawsze przyczyniają się do pożądaných zmian zachowań, gdyż nie zostają one odpowiednio utrwalone. Ma to z kolei swoje odzwierciedlenie w procesie ewaluacji, czyli oceny efektywności i skuteczności oddziaływania w kontekście założonych celów. Niestety, niejednokrotnie zapomina się o trwałości osiągniętych rezultatów jako kluczu prowadzącym do zmiany zachowań jednostkowych i społecznych. W związku z tym, powinno się w większym stopniu skłonić jednostkę do brania większej odpowiedzialności za swoje zdrowie oraz nakłonić rodziców do podjęcia działań, przyczyniających się do poprawy stanu zdrowia ich dzieci. Szkolne programy zdrowotne nie będą skuteczne, jeżeli dzieci nie otrzymają dodatkowego wsparcia ze strony rodziców, którzy będą stosować zasady propagowane w szkolnej edukacji zdrowotnej. Rozdzwięk pomiędzy praktyką szkolną a zachowaniami zdrowotnymi wypływającymi ze środowiska rodzinnego pogłębia dysonans jednostki związany z jej

stylem życia. Może to wiązać się z brakiem poprawy jakości zdrowia, a tym samym - brakiem zwiększenia potencjału do uczenia się dziecka. Edukacja przyszłości w dużej mierze zależy od rodziców jako kreatorów przestrzeni zdrowotnej. To oni jako osoby znaczące mogą kształtować prawidłowy styl życia, który jest dominującym determinantem zdrowia. Do wniosków takich doszedł kanadyjski minister zdrowia Marc Lalonde, który w swoim raporcie *A New Perspective on the Health of Canadians* (1974/1981) zaprezentował koncepcję pól zdrowia (patrz: Rys. 1), prezentując czynniki mające największy wpływ na zdrowie jednostki. Uwzględnił on uwarunkowania biologiczno-genetyczne (ok. 20%), środowisko fizyczne (ok. 20%), jak i system ochrony zdrowia (ok. 10%), jednak największy udział przypisał stylowi życia (ok. 50%), co pozwala na świadome kształtowanie działań profilaktycznych, przyczyniających się do poprawy jakości zdrowia, nie tylko w domu, ale i w szkole, która jest instytucją współodpowiedzialną za wychowanie ku zdrowiu.

Rys. 1. Czynniki warunkujące zdrowie według Lalonde'a (1974/1981)



Źródło: Czynniki warunkujące zdrowie według Lalonde'a (1974/1981: 31-34)

Kategoria odpowiedzialności jako warunek zdrowia i edukacji

Kwestia współodpowiedzialności porusza jednocześnie problematykę odpowiedzialności jednostki za całość procesu edukacji, w tym także za swoje zdrowie. Wspomaganie rozwoju ucznia w realizowaniu jego potencjalnych możliwości wiąże się z tworzeniem sytuacji, w których jednostka ma szansę poznać i pogłębić mechanizmy własnego działania (Gryniuk-Toruń, 2008). Podejście to opiera się na refleksyjności i autonomii jednostki, która poprzez podejmowanie samodzielnych decyzji nabywa umiejętności przydatnych w codziennym funkcjonowaniu. Odpowiedzialność za własny rozwój jako problem współczesnej szkoły odwołuje się do integracji procesów nauczania, uczenia się i wychowania. Rozwój nowych koncepcji człowieka, których podstawą była większa potrzeba odpowiedzialności za własny rozwój i potrzeba samostanowienia, przyczynił się do uwzględnienia humanistycznych aspektów kształcenia, koncentrujących się na potrzebach, możliwościach i dyspozycjach jednostki jako podmiotu oddziaływań. Stąd też w celu wykształcenia obywatela posiadającego kompetencje adaptacyjne czy też umiejętności życiowe nieodzowne jest kształcenie i wychowanie całego człowieka, a nie tylko skoncentrowanie się na jego wiedzy czy umyśle. Poza ćwiczeniem inteligencji, na jakość życia wpływają także umiejętności radzenia sobie z emocjami, samodzielnego motywowania się do działania czy rozumienia siebie i innych (Goleman, 2007). Rozwijanie powyższych umiejętności psychospołecznych odwołuje się do wychowania zdrowotnego, które w swoim zakresie podejmuje troskę nie tylko o zdrowie fizyczne, ale i psychiczne czy społeczne. Posiadanie umiejętności poznawania siebie, swoich możliwości i ograniczeń, świadome i rozsądne podejmowanie decyzji oraz kierowanie swoimi wyborami czy umiejętność budowania pozytywnych relacji z otoczeniem jest nieodłącznym komponentem zdrowia. W związku z powyższym:

„Stawanie się w pełni funkcjonującą osobą powinno być w szkole realizowane równoległe z treściami programowymi poprzez pomoc uczniom w uzyskaniu:

- zdolności samodzielnego podejmowania działań z poczuciem pełnej odpowiedzialności za ich wynik;
- zdolności inteligentnego wyboru celu działania i umiejętności kierowania swym zachowaniem, zdążającym do osiągnięcia tego celu;
- zdolności krytycznego oceniania;
- zdolności przystosowania się do nowej sytuacji problemowej;
- zdolności wykorzystywania w sposób twórczy swych doświadczeń;
- zdolności współpracy z innymi osobami;
- umiejętność pracy nie dla zyskania aprobaty innych, lecz dla realizacji własnych, a jednocześnie prospołecznych celów” (Sołowiej, 1988, za: Gryniuk-Toruń, 2008: 41-42).

Umiejętności życiowe i kompetencje adaptacyjne jako komponenty zdrowia

Elementy przedstawione powyżej mogą być potraktowane jako komponenty umiejętności życiowych. W literaturze przedmiotu występują różne rodzaje klasyfikacji umiejętności życiowych. Jedną z popularniejszych jest ta, zaproponowana przez UNICEF (2000, za Sokołowska, 2010: 449). Wyróżniono w niej pięć grup umiejętności: *interpersonalne* (komunikacja werbalna i niewerbalna, aktywne słuchanie, empatia, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych, asertywność, współdziałanie, praca w zespole, rozwiązywanie konfliktów); *budowanie samoświadomości*: identyfikacja wad i zalet, mocnych i słabych stron, samoocena, budowanie pozytywnego obrazu siebie i ciała, pozytywne myślenie); *budowanie własnego systemu wartości*: rozumienie zróżnicowanych norm społecznych, kultur i przekonań, tolerancja, tworzenie własnego systemu i hierarchii wartości, postaw i zachowań, przeciwdziałanie stereotypom i dyskryminacji; *podejmowanie decyzji*: krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka i konsekwencji, poszukiwanie alternatyw, przewidywanie konsekwencji działań własnych i innych, stawianie celów; *radzenie sobie i kierowanie stresem*: samokontrola, radzenie sobie z presją, umiejętność zarządzania czasem, radzenie sobie z lękiem i trudnościami, szukanie pomocy. Powyższe komponenty podziału zrewidowała w 2003 roku WHO, która zaproponowała następujące czynniki: *komunikację i umiejętności interpersonalne* (komunikacja niewerbalna i werbalna, asertywność, negocjacje, empatia, umiejętność pracy w grupie i współpracy, rzecznictwo), *podejmowanie decyzji i krytyczne myślenie* (umiejętność zbierania informacji, ocena rozwiązań problemów wraz z ich konsekwencjami, analiza wpływu postaw i wartości na podejmowanie działań jednostek) oraz *kierowanie sobą* (budowanie własnej wartości, samoświadomość siebie, swoich praw, zalet i wad; kierowanie emocjami, umiejętność radzenia sobie ze stresem).

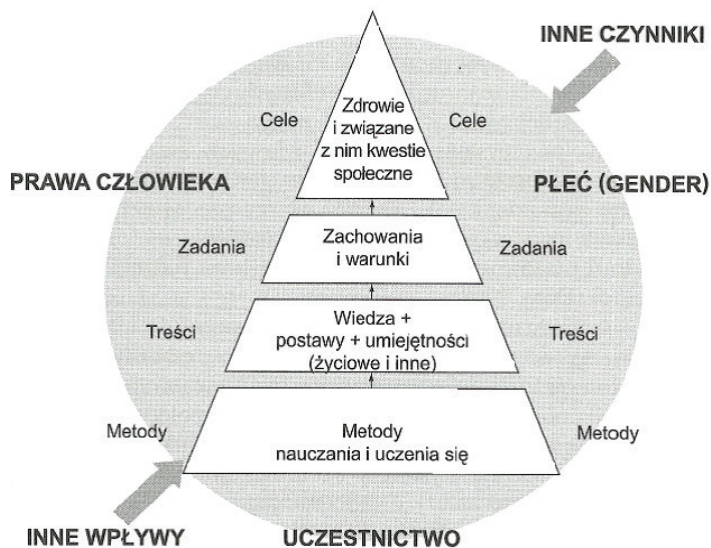
Podsumowując problematykę umiejętności życiowych i kompetencji adaptacyjnych wyłania się wniosek, że komponenty zaprezentowane powyżej są elementami składowymi szeroko rozumianego zdrowia. Stąd też ich opanowanie przyczynia się do podnoszenia jego jakości. W związku z tym, szkoła powinna w większym zakresie kształcić umiejętności *bycia i działania* człowieka w świecie społecznym, przy zachowaniu wiedzy, będącej niezbędnym elementem rozwoju i progresu nauki. Dodatkowo, komponenty te powinny być włączone w planowanie edukacji służącej kształtowaniu umiejętności życiowych, co zostało uwzględnione przez WHO (2003).

Model edukacji ukierunkowanej na kształtowanie umiejętności życiowych

Według Sokołowskiej (2010):

„model służący planowaniu edukacji ukierunkowanej na kształtowanie umiejętności życiowych zaproponowany przez WHO (...) pokazuje, że rozwijanie tych umiejętności nie jest celem samym w sobie, ale ma prowadzić do zmiany zachowań jednostek oraz warunków ich życia, aby w efekcie osiągnąć optymalny poziom zdrowia i stosunków społecznych” (Sokołowska, 2010: 451).

Rys. 2. Model służący planowaniu edukacji, ukierunkowanej na rozwijanie umiejętności życiowych



Źródło: Sokołowska M., *Umiejętności życiowe* [w:] B. Woynarowska, Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010: 451.

W swojej istocie wspomniany model opiera się na właściwym doborze określonych metod nauczania i uczenia się; treściach, obejmujących nie tylko wiedzę, ale i postawy czy szeroko rozumiane umiejętności; jak również zadaniach i celach, co jest osadzone w szerszym kontekście społecznym. W związku z tym, planowanie procesu edukacyjnego zmierzającego do kształcenia umiejętności życiowych powinno odwoływać się do praw człowieka zawartych w określonych dokumentach, kulturowych uwarunkowań związanych z płcią oraz uczestnictwem ucznia w działaniach. Działania te mogą być interpretowane dwojako. Po pierwsze, jako cel edukacji, a po drugie jako środek do realizacji celu. Można zatem stwierdzić, że kompetencje adaptacyjne czy też umiejętności życiowe traktowane są jako narzędzie będące nadrzędnym elementem wszechstronnej edukacji zdrowotnej, zintegrowanej z działaniami dydaktyczno-wychowawczymi szkoły (Sokołowska, 2010). Z drugiej strony, ich opanowanie przyczynia się poprawy jakości zdrowia, gdyż pozytywnie wpływa na zdrowie psychiczne i społeczne.

Droga w przyszłość

Według Dumont i Instance (2013):

„W ostatnich dziesięcioleciach ogromnie wzrosła ilość danych empirycznych na temat tego, jak pracuje umysł, jak rozwija się mózg, jak tworzą się zainteresowania, jak ludzie się różnią oraz co najważniejsze, jak się uczą” (Olson, 2003; Sawyer, 2006, za: Dumont, Instance, 2013: 48).

Jednak w dzisiejszych czasach problematyczne wydaje się przeanalizowanie wszystkich wyników badań biorąc pod uwagę ich ilość. Stąd też implementacja otrzymanych rezultatów w połączeniu z fragmentarycznością wiedzy jest niezwykle utrudniona. W rezultacie, edukacja przyszłości powinna w większym stopniu skoncentrować się na udoskonaleniu procesu zarządzania zmianą, wdrażania pomysłów poprawiających jakość kształcenia oraz przygotowania nauczycieli do zmian zachodzących w rzeczywistości. W centrum zmian powinna zaś umieścić ucznia będącego podmiotem wielowymiarowym, uwzględniając jego różnorodność i wieloaspektowość. Dążenie do zapewnienia równowagi fizyczno-psychiczno-duchowo-społecznej ma swoje odzwierciedlenie w walce o zdrowie, będące z kolei kontekstem i podstawą do nabywania nowych umiejętności.

Bibliografia

- Chabros E., Charzewska J., Rogalska-Niedźwiedz M., Wajszczyk B., Chwojnowska Z., Fabiszewska J., *Mala aktywność fizyczna młodzieży w wieku pokwitania sprzyja rozwojowi otyłości*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 89(1)/2008, s. 58-61.
- De Corte E., *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się* [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.) *Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska SA dla wydania polskiego, Warszawa 2013, 60-108.
- Demel, M., *O wychowaniu zdrowotnym*, PZWS, Warszawa 1978.
- Dumont H., Istance D., *Analiza i tworzenie się środowisk uczenia się w XXI wieku* [w:] H. Dumont, D. Istance i F. Benavides, *Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*. Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska SA dla wydania polskiego, 2013, s. 35-59.
- Dumont H., Istance D., Benavides F., *Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*. Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska SA dla wydania polskiego, 2013.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 2007.
- Gryniuk-Toruń I., *Edukacja jako wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym*, CKPiDN w Mielcu - „Zeszyty Nauczycielskie”, nr 7/2008, s. 37-44.
- Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.
- GUS, *Zdrowie dzieci i młodzieży w Polsce w 2009 r. Studia i analizy statystyczne*. Kraków, 2011. http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/zo_zdrowie_dzieci_mlodziwy_w_polsce_2009.pdf, z dn. 5.07.2014.
- Heitzman J., *Zagrożenia stanu zdrowia psychicznego Polaków*, „Nauka”, 4/2010, s. 53-59.
- Hejda G., Małecka-Tendera E., *Nawyki żywieniowe dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] P. Januszewicz, P. Socha, A. Mazur (red.) *Żywność w zdrowiu publicznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009, s. 120-126.
- Hinton Ch., Fisher K. W., *Uczenie się z perspektywy rozwojowej i biologicznej* [w:] H. Dumont, D. Istance i F. Benavides, *Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*. Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska SA dla wydania polskiego, 2013, s. 176-208.
- Krawczyńska J., Karakiewicz B., Zięba E., Nowak Starz G., *Ocena stanu zdrowia młodzieży w świetle wybranych wskaźników zdrowia*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, Tom 19, nr 2/2013, s. 193-199.
- Lalonde, M., *A new perspective on the health of Canadians*, 1974/1981, s. 31-34. Dostęp z dn. 5.01.2014, <http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/pdf/perspect-eng.pdf>.
- Mateusiak J., Gwoździecka-Wolniaszek E., Januszek M., *Kręte ścieżki pomiaru zdrowia – prace nad konstrukcją kwestionariusza do oceny zdrowia* [w:] M. Górnik-Durose, J. Mateusiak (red.) *Psychologia zdrowia: Konteksty i pogranicza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011, s. 125-147.
- Pietrasieński Z., *Atakowanie problemów*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Potocki, R. *Dlaczego pies goni swój ogon?* <http://www.e-lecznica.pl/artukul/dlaczego-pies-goni-swoj-ogon>, z dn. 30.06.2014 r.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, Vol. 9, nr 5/2001, s. 1-6.
- Rudzka-Kańtoch Z., Weker H., *Żywność dzieci a problemy otyłości* [w:] L. Szponar, H. Mojska (red.) *Żywność dziecka z stan zdrowia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Borgis, Warszawa 1996, s. 61-68.
- Słońska, Z., Misiunia, Z., *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*, Wyd. Agencja Promo-Lider, Warszawa 1993.
- Sokołowska M., *Umiejętności życiowe* [w:] B. Woynarowska *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Toffler A., *Trzecia fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997.
- Tokarz A., *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1985.
- WHO, *Life skills education in schools*. (WHO/MNH/PSF/93. A. Rev.1). Geneva, World Health Organization 1993.
- WHO, Preamble to the Constitution of the World Health Organization, przyjęta w trakcie Międzynarodowej Konferencji Zdrowia, Nowy Jork, 19-22 czerwca 1946; podpisana 22 czerwca 1946 przez 61 reprezentantów państw (Official Records of the World Health Organization, nr. 2, s. 100), weszła w życie 7 kwietnia 1948. Dostęp: www.who.int/about/definition/en/print.html, z dn. 6.01.2013 r.
- WHO, *Skills for health*, The World Health Organization's Information Series on School Health, Doc. 9./2003.
- Woynarowska B., Oblacińska A., *Stan zdrowia dzieci i młodzieży w Polsce*, Biuro Analiz Sejmowych, „Infos”, nr 10/2014, s. 1-4.
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Zimna-Walendzik E., Kolmaga A., Tafalska E., *Styl życia – aktywność fizyczna, preferencje żywieniowe dzieci kończących szkołę podstawową*, „Żywność. Nauka. Technologia. Jakość”, nr 4(65)/ 2009, s. 195-203.
- Żylińska M., *Mózg wobec nowych technologii: rachunek zysków i strat*, „Neurodydaktyka”, 3/2012, s. 54-58.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Health as a foundation of the future education

Summary

The article focuses predominantly on health as a foundation of an educational process. Not only does an effective learning depend on external and environmental factors, but also on individuals' potential, which reflects their health. Studies show that nowadays various health-risk factors influence children and youth. It significantly affects their capabilities of acquiring knowledge and competencies useful in everyday functioning. The prevalence of obesity, stress, insufficient physical activity or a sedentary lifestyle may be interpreted as results of negligence in formal and informal health education. Consequently, individual's poor health influence the whole society, which does not fully develop. The above mentioned arguments lead to reflection on the future of education, which should consider health as an essential component of the overall process of education by developing life skills and adaptive competence.

Key words: health; health education; adaptive competence; life skills; future education.

Wpływ edukacji na kapitał ludzki i bezpieczeństwo zdrowotne obywateli

Teoria kapitału ludzkiego

Uczenie jest sztuką i nic nie jest w stanie zastąpić bogactwa dialogu pedagogicznego.
J. Delors

Teoria kapitału ludzkiego wyróżnia użyteczną wiedzę, kwalifikacje, kompetencje, doświadczenie pracowników organizacji, społeczeństwa, narodu, jak również podkreśla, znaczenie wartości dodanej, jaką wnoszą ludzie do organizacji, (akcentuje, jakość, a nie ilość siły roboczej). Decyzje o nabyciu lub rozwinięciu umiejętności jest decyzją inwestycyjną, która na początku wymaga nakładów środków mających umożliwić uzyskanie odpowiednich zwrotów w przyszłości. Kapitał ludzki tworzą „takie elementy, jak: kompetentność (umiejętności praktyczne, wiedza, talenty), stan zdrowia, zręczność intelektualna (innowacyjność przedsiębiorczość i zdolność do zmian ludzi), motywacja (chęci działania, predyspozycje osobowościowe, przywództwo, władza organizacyjna, zaangażowanie w procesy organizacyjne, skłonność do zachowań etycznych)” (Bratnicki, Strużyna 2001: 69-70). Kapitał ludzki¹ (wiedza) ma zdolność akumulacji w trakcie jej używania, co oznacza, że jest ona wzmacniana, gdy jest ona umiejętnie wykorzystywana.

Rysunek 1. Model kapitału ludzkiego



Źródło: opracowanie własne

Definicja, *kapitał ludzki*, (KL) jest częścią składową kapitału intelektualnego i reprezentuje czynniki, tj.: inteligencję każdego pracownika/człowieka, jego umiejętności, doświadczenie, kompetencje, zasoby wiedzy, stan zdrowia, jak również motywację do realizowanych działań. Czynniki te nadają

¹ Specyfiką kapitału ludzkiego jest jego powiązanie z cechami jednostki ludzkiej. Odróżnia to ten rodzaj kapitału od kapitału rzeczowego. Inwestowaniu w kapitał ludzki towarzyszy, bowiem inwestowanie w człowieka, a nie w martwy przedmiot. Kapitał ludzki jest trójwymiarowy i obejmuje: kompetentność, motywację i zręczność intelektualną tj. potencjalną sprawność i innowacyjność służącą powiększeniu użytecznej wiedzy. Postrzegany jest on, jako ważne źródło efektywności organizacji.

każdej jednostce, społeczności specyficzny, niepowtarzalny charakter. Kapitał ludzki nie należy do właścicieli danej organizacji, a dostęp do niego zabezpieczony jest tylko za pomocą stosunku pracy. Tylko ludzie wnoszą kapitał ludzki do organizacji, społeczeństwa, narodu, gdzie może być tam rozwijany (bądź bezpowrotnie tracony) poprzez zdobywanie doświadczenia czy ustawiczne szkolenie. Kapitał ludzki (KL), charakteryzuje motywacyjno-intelektualno-edukacyjne-zdrowotne możliwości jednostek. Postać modelu kapitału ludzkiego jest następująca:

$$KL = (W_{edp} + W_{motyw} + W_{zdr}) \cdot W_{zw}$$

Oznaczenia przyjęte w modelu pomiaru kapitału ludzkiego:

- (KL), **kapitał ludzki**,
- (W_{edp}), **wskaźnik możliwości edukacyjnych**, zależny jest od polityki edukacyjnej w danym państwie i kultury strategicznej państwa. Niska, jakość rządów osłabia bezpieczeństwo narodowe i wartość kapitału ludzkiego. Wzrost kapitału ludzkiego jest możliwy również przez osiągnięcie wysokich standardów edukacji i odpowiednich szkoleń zawodowych.
- (W_{motyw}), **wskaźnik motywacji**, stanowi ważny czynnik indywidualnych możliwości rozwojowych obywatela danego państwa. Obecnie praca stanowi najważniejszą, wręcz pierwszoplanową wartość wychowawczą dla każdego obywatela. Dobrze wynagradzana² praca, wzmacnia jego aktywność: edukacyjną, zawodową oraz jest czynnikiem, który pozwala wyodrębnić się jednostce ze struktury społecznej, w której egzystuje. Bezpieczeństwo pracy³ i odpowiednio wysokie wynagrodzenie sprzyja zachowaniu zdrowia i wzmocnieniu kapitału ludzkiego.
- (W_{zdr}), **wskaźnik zdrowotności** charakteryzujący zdrowotność danego społeczeństwa, narodu wyrażany za pomocą: długością życia, zachorowalnością na różne choroby, ponoszonymi wydatkami na służbę zdrowia, jak również, jakością nowych technologii. Nowe technologie dla ochrony zdrowia ludzkiego, z jednej strony podnoszą jej koszty zaś z drugiej zwiększają zapotrzebowanie na ludzi wykształconych.
- (W_{zw}), **współczynnik zasobów wiedzy** stanowi % udział ludności z wykształceniem wyższym w przedziale 24-64 lata w danym państwie. Wykształcenie, kwalifikacje i doświadczenie zawodowe są czynnikami kluczowymi dla bezpieczeństwa społecznego, socjalnego i indywidualnego (osobistego). Współczynnik zasobów wiedzy charakteryzuje także, jakość kształcenia w danym państwie.

Strategiczne potrzeby rozwoju edukacyjnego społeczeństwa

Edukacja⁴ zajmuje ważną rolę w strategii bezpieczeństwa narodowego. Zgodnie z obowiązującą od 2007 r. Strategią Bezpieczeństwa Narodowego wynika, że na problematykę bezpieczeństwa musimy patrzeć szerzej, niż tylko przez pryzmat tradycyjnie rozumianego bezpieczeństwa militarnego. Integralną częścią systemu BN jest edukacja w tym nowoczesna edukacja dla bezpieczeństwa. Strategia bezpieczeństwa narodowego to „dziedzina strategii narodowej obejmująca tworzenie, przygotowanie i wykorzystanie potencjału państwa dla przeciwdziałania wszelkim zagrożeniom jego bytu i rozwoju.” (Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego, 2009: 131).

Zgodnie ze Strategią BN RP z 2007 r. problematyka edukacji należy do ważnych interesów (Strategia Bezpieczeństwa Narodowego RP, 2007: 4) narodowych Polski. „Polska dąży do budowy społeczeństwa opartego na wiedzy. W tym celu zabiega o wysoką, jakość kształcenia na wszystkich szczeblach systemu edukacyjnego, podniesienie poziomu wiedzy ogólnej w społeczeństwie, jak również o dalszy rozwój nauczania specjalistycznego, upowszechnianie wśród obywateli innowacyjności i nowych technologii, a także wspieranie badań naukowych. Przedmiotem wyjątkowej troski państwa musi być system szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza jego powiązanie z rynkiem pracy, kierunkami rozwoju

² Poziom wynagrodzeń powinien skłaniać pracowników do podjęcia pracy, trwania przy niej, osiągania coraz wyższych wyników oraz umożliwiać rozwój własnych kompetencji, co w konsekwencji przyczyni się do rozwoju organizacji i osiągnięciu przez nią lepszych efektów. Ponadto wynagrodzenia muszą być wykorzystywane do wspierania realizacji celów organizacji i wynikających z jej strategii.

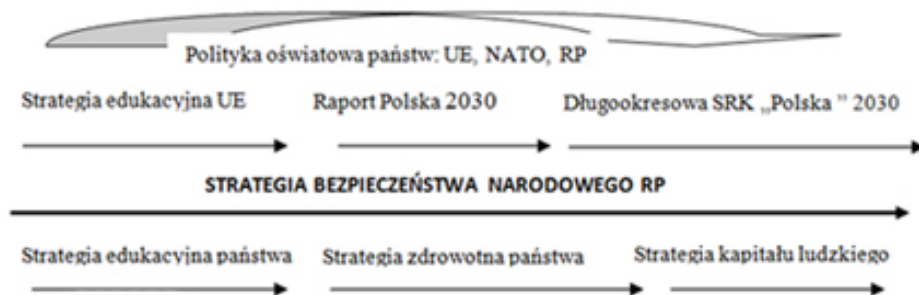
³ Bezrobocie stanowi duże zagrożenie dla: edukacji, zdrowia, życia obywatela oraz wielkości kapitału ludzkiego.

⁴ Edukacja powinna przekazywać masowo i skutecznie coraz więcej użytecznej wiedzy i umiejętności, które ewoluują, adekwatnych do kognitywnej cywilizacji, albowiem są one podstawą kompetencji jutra. Edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę.

gospodarki oraz potrzebami administracji publicznej.” (Strategia Bezpieczeństwa Narodowego RP, 2007: 16-17).

W uproszczeniu strategia edukacyjna to droga postępowania dotycząca procesu optymalizacji wyboru celów edukacyjnych w stosunku do posiadanych środków (w tym również środków finansowych) oraz właściwej struktury i przyporządkowania tych środków w osiągnięciu wyznaczonych wcześniej celów. Dlatego też trzeba konsekwentnie realizować działania, umacniające bezpieczeństwo edukacyjne wszystkich obywateli (dzieci, młodych, dorosłych i 50+), co wzmocni warunki ich rozwoju. Miejsce Strategii Bezpieczeństwa Narodowego (SBN) pośród innych strategii rozwojowych państw UE5, NATO i Polski przedstawiono na rysunku 2.

Rysunek 2. Wpływ strategii bezpieczeństwa narodowego na polaryzację innych strategii



Źródło: opracowanie własne

Z rysunku 2 wynika, że strategia bezpieczeństwa narodowego oddziałuje na inne strategie, w danym państwie umożliwiając powstanie efektu synergii pozostałych sił.

Za realizację polityki rozwoju odpowiadają: w skali kraju – Rada Ministrów, w regionach – samorządy województw, a na poziomie lokalnym – samorządy powiatowe i lokalne. Reforma szkolnictwa wprowadzona w życie 1 września 2012 r. podkreśla rolę strategii edukacyjnej zarówno na poziomie kraju, województwa, powiatu i gminy. Nowe rozwiązania w zakresie szkolnictwa głównie zawodowego mają na celu dostosować metody oraz programy nauczania do oczekiwań rynku pracy, a ponadto zapewnić szeroki rozwój osobowy i zawodowy jednostki. Przeprowadzone zmiany związane z reformą szkolnictwa umożliwią rozwiązanie problemów: nieefektywności nauczania oraz braku współpracy międzysektorowej przy budowaniu programów nauczania i kierunków kształcenia.

W chwili obecnej w wielu mniej rozwiniętych gospodarczo regionach, krajach można zaobserwować brak polaryzującej siły: politycznej, społecznej, gospodarczej i ich brak wspólnego efektu synergicznego. Ponadto z powyższego rysunku wynika również, że im szybciej i w większym stopniu sprodamy edukacyjnym wyzwaniom przyszłości, tym *lepiej i skuteczniej przygotujemy ludzi do życia w nowoczesnym społeczeństwie wymagającym kształcenia i doskonalenia zawodowego przez całe życie* (Bednarek, Lubina, 2008: 16). Należy zaznaczyć, że nowe⁶ podejście do edukacji wymaga gruntownych zmian w edukacji i większego ukierunkowania na praktyczne efekty uczenia się: wiedzę, rzeczywiste umiejętności i kompetencje zawodowe, które nabywają: młodzież, uczniowie, studenci, oraz osoby 50+.

5 Strategia UE wzywa również państwa członkowskie do wzmocnienia powiązań pomiędzy systemami edukacji i pracodawcami, zaangażowania przedsiębiorców w proces nauczania oraz zapewnienia młodym ludziom możliwości zdobywania wiedzy praktycznej i zapoznania się w ten sposób z warunkami pracy. Zachęca się również ministrów ds. edukacji do ściślejszej współpracy w zakresie uczenia się poprzez praktykę na poziomie krajowym i europejskim.

6 Należy również rozwijać i wzmocnić umiejętności w zakresie przedsiębiorczości i inicjatywności działań.

Wpływ edukacji na wielkość kapitału ludzkiego

Na podstawie badań stwierdza się, że szeroką edukacją (w tym również zawodową) należy traktować, jako ważny czynnik wzmacniający siłę kapitału ludzkiego. Stanowi ona także proces intencjonalnego (etycznego) oddziaływania na osobowość człowieka i jego naturę. Jest ona procesem przechodzenia od predyspozycji wrodzonych (osobowości naturalnej) do kultury (wartości pożądaných społecznie), kształtowaniem człowieka kulturalnego i osobowości człowieka kultury. Pracownik zmuszony jest do podnoszenia własnych kwalifikacji poprzez samokształcenie. Podmiotowość i świadomość własnych potrzeb edukacyjnych jest podstawa samokształcenia rozumianego, jako zamierzony i realizowany proces. W wyniku tego pracownik sam się rozwija poprzez doskonalenie własnych zdolności poznawczych i umiejętności posługiwania się użyteczną wiedzą w danej organizacji. Dlatego też inwestowanie w kapitał ludzki ma swoje odniesienie ogólnospołeczne i ogólnogospodarcze, szczególnie, jako zdolności intelektualne: innowacyjność, przedsiębiorczość i adaptacyjność. System oświatowy w nowoczesnym państwie winien zmniejszać dysproporcje edukacyjne. Wskaźnik możliwości edukacyjnych państwa W_{edp} wyraża się wzorem:

$$W_{edp} = \% \text{ wydatków na edukację w PKB} / L_t$$

gdzie: W_{edp} – wskaźnik możliwości edukacyjnych wyrażonych na jedną osobę, L_t – liczba ludności w państwie.

Poziom inwestycji w wiedzę często mierzy się wskaźnikiem ogólnym w stosunku do PKB, a relacja ta, zdaniem ekspertów OECD to jeden z zasadniczych wskaźników stopnia rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Wpływ edukacji, szkolnictwa na wzrost gospodarczy udowodnił już w 2001 r. J. Temple, gdzie pod jego pojęciem rozumiał on *wiedzę i umiejętności zdobyte w szkole* (Temple, 2001, No. 33). Należy dodać, że mniej zamożne jednostki, grupy społeczne oczekują pomocy finansowej od państwa, ponieważ nikt inny jej tej pomocy nie udzieli. Bogate jednostki, bogate rodziny mogą sami ponosić o wiele większe wydatki na kształcenie własnych pociech.

Tablica 1. Wyniki pomiaru kapitału ludzkiego $K_{L/osob} = (W_{wmagr} + W_{wzdr} + W_{wEduk}) \cdot W_n$ w tys. dol. USA na osobę

	Kraje	Wyniki pomiaru kapitału ludzkiego w tys. dol. USA na osobę										
		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Przyrost
1	NIEMCY	8,60	8,68	9,04	9,46	10,10	10,08	10,17	10,44	10,95	11,07	2,467
2	W. BRYTANIA	10,50	11,25	12,15	12,17	13,13	14,01	15,25	16,02	15,80	15,65	5,146
3	FRANCJA	6,45	6,89	7,38	7,51	7,90	8,42	9,22	9,49	9,83	10,96	4,519
4	HISZPANIA	4,45	4,73	5,04	5,46	6,04	6,23	6,67	6,80	7,76	8,22	3,762
5	ROSJA	0,10	0,15	0,23	0,30	0,39	0,52	0,65	0,85	1,02	1,26	1,156
6	SZWECJA	10,67	10,91	11,57	12,27	13,17	11,56	12,71	13,22	13,65	12,84	2,168
7	POLSKA	0,68	0,72	0,82	0,94	1,06	1,15	1,55	2,14	2,29	2,77	2,081
8	CZECHY	0,56	0,69	0,79	0,81	0,89	1,06	1,31	1,64	2,00	2,23	1,670
9	UKRAINA	0,07	0,09	0,12	0,15	0,20	0,29	0,38	0,48	0,60	0,80	0,725
10	WŁOCHY	2,02	2,22	2,41	2,44	2,78	2,96	3,25	4,33	4,63	4,91	2,889
11	SŁOWACJA	0,41	0,46	0,54	0,63	0,76	0,93	1,26	1,29	1,53	1,69	1,284
12	LITWA	0,36	0,37	0,41	0,43	0,50	0,55	0,66	0,83	0,94	1,15	0,792
13	USA	17,50	18,06	18,78	19,31	20,32	20,36	21,30	22,63	22,95	23,49	5,990
14	CHINY	0,10	0,16	0,19	0,22	0,25	0,30	0,35	0,49	0,57	0,67	0,570
15	JAPONIA	11,45	12,03	12,79	12,74	13,45	14,11	14,50	14,72	15,25	15,66	4,212

Zródło: obliczenia własne

Ponadto bogate rodziny⁷ są w stanie zapewnić dzieciom: skuteczniejszą edukację (poprzez liczne korepetycje, obozy językowe), więcej troski o wypoczynek, rekreację czy zdrowszy tryb życia. Potwierdza się stare powiedzenie, że bogaci sami się wyżywią i wyedukują i to bez pomocy państwa. Taka sytuacja prowadzi krótką drogą do *zabetonowania klasy bogatej*, bez prawa wstępu do niej z innych klas. Wyniki pomiaru kapitału ludzkiego przedstawiono w tabelicy 1. Polska w badanym czasie w latach 2000 r. do 2009 r. poprawiła swoją pozycję pod względem kapitału ludzkiego w stosunku do Niemiec o 8, 6 razy, W. Brytanii o 4, 8 razy, Francji 5, 5 razy, Litwy o 52%, Czech o 5%. Polska w badanym okresie czasu pogorszyła swoją pozycję w stosunku do Ukrainy o 6, 2 razy, Rosji o 45%. Z przeprowadzonych badań wynika, że w badanym czasie największy przyrost kapitału ludzkiego na osobę miały państwa USA 5, 99 (tys. dol. USA), W. Brytania 5,15 (tys. dol. USA), Francja 4,52 (tys. dol. USA). Polska z kapitałem ludzkim 2,77(tys. dol. USA), znajduje się w końcowej części tabeli, badanych państw. Największą dynamikę KL w badanym okresie miały państwa tj.: Rosja 11 razy Ukraina 10 razy Chiny 5,5, razy, a najmniejszą dynamikę państwa Szwecja 20,3% i Niemcy 28,7%.

Wpływ edukacji na bezpieczeństwo zdrowotne

Zdrowie najczęściej pojmowane jest, jako zdolność do najlepszego funkcjonowania człowieka w jego środowisku. Dla większości ludzi zdrowie to najwyższa wartość⁸. W *Raportcie. Finansowanie ochrony zdrowia w Polsce* wymienia się pojęcie zdrowie publiczne, które stanowi tę „część działu ochrony zdrowia, której działania zaadresowane są do całej populacji w celu prewencji przed chorobami. Obejmuje promocję zdrowia, prewencję i profilaktykę, badania skринingowe oraz wszelkie działania do tego niezbędne, (Raport. Finansowanie ochrony zdrowia w Polsce, 2008: 10). Ponadto W *Raporcie* podkreśla się, że *Na negatywną ocenę zasługuje względnie niski poziom wydatków budżetu państwa na zdrowie publiczne i zmniejszenie udziału wydatków budżetu państwa na programy polityki zdrowotnej. W całym okresie (2001-2007 przypis autora) objętym analizą realizowano 14 takich samych programów o charakterze wieloletnim, przy czym w każdym roku pojawiły się trudności w pełnej realizacji wydatków przewidzianych do wykonania w realizowanych programach polityki zdrowotnej, (Raport. Finansowanie ochrony zdrowia w Polsce, 2008: 28).* Poprawa zdrowia społeczeństwa jest kluczową determinantą wzrostu gospodarczego, tempa rozwoju społeczno-gospodarczego, jak również sukcesu narodu na arenie międzynarodowej. Dobre zdrowie pracujących umożliwia zwiększenie produktywności, (w tym zmniejszenie kosztów utraconej produktywności) zwiększenie podaży zasobów rynku pracy, jak również lepsze wyniki edukacyjne. Należy dodać, że system publiczny służby zdrowia zapewnia lepszą sprawność opieki zdrowotnej zwykłych obywateli, gdyż jest tańsza i od prywatnej nastawionej na maksymalny zysk. Dobro i potrzeby pacjenta zostają na kolejnym miejscu. Współczesna medycyna proponuje więcej coraz droższych procedur, co powoduje zwiększenie kosztów⁹ leczenia i niedostępność do opieki zdrowotnej najuboższych obywateli danego społeczeństwa.

7 Świat biednych i bogatych ludzi, to dwa różne światy, które oddalają się w czasie w każdym społeczeństwie. W świecie sterowanym przez ludzi bogatych, system edukacyjny jest tak stworzony żeby jednostki z ubogich rodzin miały ograniczony dostęp do szkół wyższych, a to poprzez: bardzo wysokie czesne za naukę, a to przez specjalnie opracowane egzaminy wstępne na wybrane uczelnie (np. znajomość kilku języków obcych), czy też znajomość specjalistycznych b. drogich programów komputerowych. Natomiast zatrudnianie na dane stanowisko (dobrze płatne) dotyczyć będzie tylko wybranych absolwentów, (po ekskluzywnych szkołach). Przepływ między warstwami społecznymi zarówno w najbardziej i słabo rozwiniętych społeczeństwach zatrzymał się. Wybicie się z dołów społecznych jest bardzo trudne. Kto się biednym urodzi, biednym umrze.

8 W takim układzie zdrowie można traktować, jako dobro wspólne, społeczne.

9 Dodatkowo ludzie: przewlekle chorzy, inwalidzi oraz emeryci, renciści mają ogromne potrzeby zdrowotne. Dodatkowo nakłada się jeszcze brak zaufania: lekarza do pacjenta i odwrotnie. Brak środków finansowych w szpitalach powoduje, że pod koniec roku stoją one częściowo zamknięte i niedostępne dla najbardziej potrzebujących.

Tablica 2. Dane dotyczące poziomu wydatków wyrażonych w PKB ponoszonych na służbę zdrowia w Polsce, w krajach UE oraz krajach OECD w latach 2000-2009.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Polska	5,52	5,86	6,34	6,24	6,20	6,21	6,20	6,43	7,01	7,13
Kraje UE	8,59	8,77	9,0	9,30	9,35	9,41	9,38	9,33	9,58	10,31
Kraje OECD	10,07	10,58	10,96	10,92	10,85	10,89	10,92	10,88	11,04	11,86
Różnica UE-Polska	3,07	2,91	2,66	3,06	3,14	3,19	3,18	2,89	2,56	3,17
Różnica OECD-Polska	4,54	4,72	4,63	4,68	4,64	4,68	4,72	4,45	4,03	4,73

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Banku Światowego, www.data.worldbank.org; dostęp z dnia 18.02.2012 r.

W tablicy 2 zamieszczono dane dotyczące poziomu wydatków wyrażonych w PKB ponoszonych na służbę zdrowia w Polsce, w krajach UE oraz krajach OECD w latach 2000-2009. Z przedstawionych danych widać duże dysproporcje, jak równie systematyczny wzrost wydatków na opiekę zdrowotną we wszystkich grupach państw. W Polsce są one na stosunkowo niskim poziomie. Istnieje również duża różnica pomiędzy poziomem wydatków na opiekę zdrowotną w Polsce i w krajach UE oraz krajach OECD. Stanowi to duże wyzwanie dla ekip rządowych¹⁰ w Polsce. Należy podkreślić, że „Złe warunki społeczne i ekonomiczne mają ujemny wpływ na stan zdrowia w ciągu całego życia. Niezbędne jest zapewnienie odpowiedniej polityki edukacyjnej, zatrudnienia i mieszkaniowej, które mają wpływ na standardy zdrowia. Utrzymanie dobrego zdrowia wymaga redukcji zróżnicowania poziomów edukacji, zagrożeń związanych z pracą i skalą różnic dochodów w społeczeństwie.” (Karski, 2012: 73). Dodatkowo w literaturze przedmiotu podkreśla się, że możliwość wyleczenia i zgonu obywatela jest ściśle powiązana z ze stopniem ubóstwa, brakiem środków finansowych na edukację czy leczenie. Nierówności w zdrowiu i możliwościach edukacyjnych mają dużo głębsze korzenie niż tylko różnice wynikające ze stylu życia, jakości rządów i wielkości PKB przypadających na jednostkę. Zdrowie traktować należy, jako ważne dobro społeczne, którego nie zastąpi żadne inne dobro. „Odczuwaną przez człowieka potrzebę analizy zdrowia i częstotliwość wykonywanych badań wyznaczają: dostępność, świadomość, odpowiedzialność, obowiązujące standardy, odczuwane niepokojące zmiany w funkcjonowaniu organizmu, czynniki ekonomiczne logistyczne” (Głowacka, Zdanowska Warszawa 2013: 15). Uważa się, że wydatki na zdrowie¹¹ należy traktować, jako priorytetowe i państwo musi mieć odpowiednio wysokie środki finansowe na zapewnienia dostępu do świadczeń zdrowotnych potrzebującym członkom społeczeństwa. Wskaźnik zdrowotności W_{zdr} państwa jest wyrażony za pomocą wzoru:

$$W_{zdr} = \frac{PKB \cdot \% W_{Szdr}}{L_L}$$

gdzie: W_{zdr} – oznacza wskaźnik możliwości zdrowotnych na jedną osobę, $\% W_{Szdr}$ - % wydatków na promocję i służbę zdrowia w danym państwie, L_L – liczba ludności państwa.

Edukacja zdrowotna wpływa, na jakość zdrowia i aktywność fizyczną całego społeczeństwa. Stwierdza się, że w XXI wieku ochrona zdrowia stanowi obszar, bez analizy, którego niemożliwe jest opisanie warunków rozwoju ludzkości oraz ograniczenie różnych zagrożeń zdrowotnych a tym samym zapewnienie odpowiedniego stanu bezpieczeństwa społecznego. Zdrowie stało się priorytetem w polityce społeczno-gospodarczej w większości państw na świecie. Rozwój zdrowia publicznego poszedł na świecie tak daleko, iż wymaga on znacznie większej niż dotychczas uwagi, ze względu na rosnące ceny opieki zdrowotnej, leków, dodatkowych usług medycznych oraz ubożenie społeczeństw, a tym samym pojawienie się nowych nieznanych zagrożeń. Nowe nieznanie zagrożenia

10 Zapewnienie odpowiedniego finansowania systemów opieki zdrowotnej to kluczowy problem większości państw, jak również stanowi problem społeczny i obszar badań ekonomicznych. W latach 1999, 2003, 2004, 2010 system opieki zdrowotnej w Polsce ulegał ciągłym modyfikacjom również, jeśli chodzi o system opieki zdrowotnej, gdzie głównym źródłem finansowania ochrony zdrowia była składka na ubezpieczenie zdrowotne.

11 Stan zdrowia można także oceniać na podstawie innych kryteriów niż udział % wydatków w PKB. Nie mniej jednak czynnik ten jest w miarę prosty, czytelny i ogólnie dostępny w literaturze fachowej.

niejednokrotnie pozostawione samym ubogim ludziom mogą przyczynić się do zwiększenia zachowalności. Należy podkreślić, że kształtowanie w rodzinie, szkole, pracy właściwych postaw prozdrowotnych ma kluczowe znaczenie w realizacji ograniczenia zachowań ryzykownych, jak również zmiany nieprawidłowych nawyków. Chore społeczeństwo¹² pochłania ogromne finanse na koszty takie jak: zapomogi i zasiłki wypłacane potrzebującym. System ochrony zdrowia, aby był efektywny i akceptowalny społecznie, powinien uwzględniać, możliwości ekonomiczne państwa i realizowaną doktrynę społeczno-ekonomiczną. Dlatego też dobra, nowoczesna edukacja może ograniczyć izolację jednostek, wzmacniać przyjaźń i dobre stosunki społeczne, które umożliwią poprawę zdrowia mniej zamożnych jednostek i grup społecznych. Dodatkowo wsparcie i spójność społeczna mogą wzmocnić wzajemne zaufanie do siebie a tym samym dodatkowo wpływać na stan zdrowia jednostek. Poprawienie, jakości i dostępności do edukacji, jak również lepsza dostępność do pracy wzmacnia w jednostkach poczucie więzi społecznej i dodatkowo wpływa na stan zdrowia psychicznego i zmniejsza wskaźniki niewydolności wieńcowej serca, na która tak bardzo w ostatnich latach uskarżają się Polacy. Należy dodać, że dobra edukacja i dobry stan zdrowia służą zmniejszaniu różnic materialnych między jednostkami i całymi grupami społecznymi (zmniejszenie rozwarstwienia). Taka sytuacja powoduje, że ludzie żyją dłużej w szczęściu, mają mniej problemów, pojawia się na ich twarzach uśmiech.

Podsumowanie

1. Przeprowadzone badania pokazują, że wykształcenie jest ważnym składnikiem kapitału ludzkiego. Edukacja odgrywa coraz znaczącą rolę w rozwoju jednostek, grup społecznych i kapitału ludzkiego. Kształcenie dorosłych, szkolenia i nauka w miejscu pracy (zawodu) są skutecznymi sposobami uzyskania zwrotu z inwestycji w kapitał ludzki. Ponadto kluczową kwestią w polityce i rozwoju społeczno-gospodarczym każdego państwa jest nowoczesna polityka edukacyjna, która ma moc uzdrawiania wielu chorób społecznych w XXI wieku.

2. Nowe podejście do edukacji¹³ nie sprowadza się jedynie do finansów i dużych kosztów, ale również do elastyczności i różnorodności działań władz zarówno na szczeblu rządowym jak i samorządowym. Rozwój edukacji z jednej strony zwiększa możliwości działań jednostek, grup społecznych a z drugiej stwarza niepewność: szans, rozwoju mniej zamożnych obywateli, jak również możliwość narastania dysproporcji rozwojowych i powstania konfliktów. Ekipy rządowe rozwiniętych państw doceniają inwestycje w edukację, widzą ich konieczność dla rozwoju społeczeństwa otwartego¹⁴, jak również dla podnoszenia, jakości i długości życia zwykłych obywateli, a tym samym wzmocnienia kapitału ludzkiego.

3. W badanych latach wykształcenie, kompetencje i użyteczna wiedza stały się wartościami rynkowymi, co spowodowało dynamiczny wzrost kosztów kontynuowania nauki. Najbardziej zyskały na tym grupy społeczne posiadające duże zasoby finansowe i większe możliwości do ponoszenia wysokich kosztów nauki. Nauka stała się przez to zasobem trudniej dostępnym, (bardziej kosztownym) dla osób należących do niższej grupy społecznej (mniej zamożnej).

Bibliografia

- Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA Warszawa 2008.
Bratnicki M., Strużyna J., (red.), *Przedsiębiorczość i kapitał intelektualny*, Wydawnictwo Prace Naukowe AE w Katowicach, Katowice 2001.
Czapiński J., Panek T., (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Raport, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie. Warszawa 2009. http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_ra

¹² Rolą zarządzających państwem jest znalezienie rozwiązań między oczekiwaniami ludności, a możliwościami ich realizacji ze środków publicznych.

¹³ Z przeprowadzonych badań wynika, że poziom nakładów na edukację i służbę zdrowia pozostaje w bezpośrednim związku z poziomem życia i zdrowia społeczeństw. Dobre wykształcenie jest szansą na życie w głównym nurcie społecznym, natomiast niski poziom edukacji oraz kwalifikacje nieadekwatne wobec potrzeb rynku pracy mogą stać się przyczyną wykluczenia społecznego.

¹⁴ Społeczeństwo otwarte powstało na skutek rozwoju cywilizacyjnego. Społeczeństwo otwarte wspierane jest przez rozum, wiedzę, jak również przez odpowiedzialność, wzajemne zaufanie i więzi społeczne.

port_2009.pdf.

Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Domański R., *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1993.

Encyklopedia Wydawnictwo PWN, Warszawa 1999.

Golinowska S., *Polityka społeczna – koncepcje – instytucje – koszty*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2000.

Fromm E., *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*, Wydawnictwo REBIS, Poznań 2000.

Jakubczak R., Marczak J., (red.), *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku. Wyzwania i strategie*, Wydawnictwo Bellona, Warszawa 2012.

Jaruszewski W.K., *Kapitał intelektualny w strategii bezpieczeństwa narodowego*, Wydawnictwo Collegium Balticum, Szczecin 2011.

Jaruszewski W.K., *Wpływ wybranych elementów siły narodowej na bezpieczeństwo narodowe, (Praca badawcza)*, Wydawnictwo Fundacja Oświatowa Europejskie Centrum Edukacji w Koszalinie 2012.

Jaruszewski W.K., *Złożoność walki z terroryzmem*, Wydawnictwo Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Czasopismo „Rozprawy Społeczne”, Nr 2/ 2013, Biała Podlaska 2013.

Karski J.B., *Polityka zdrowotna samorządu terytorialnego*, Wydawnictwa Fachowe CeDeWu.pl, Warszawa 2012, Wydanie III.

Majowska M., *Problemy badania wpływu kapitału Ludzkiego na zachowania przedsiębiorcze*, [w:] M. Juchnowicz (red.), *Kapitał ludzki a kształtowanie przedsiębiorczości*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2004.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo akademickie Żak, wyd.1, Warszawa 1998.

Rajkiewicz (red.) A., Supińska J., Książkowski M., *Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998.

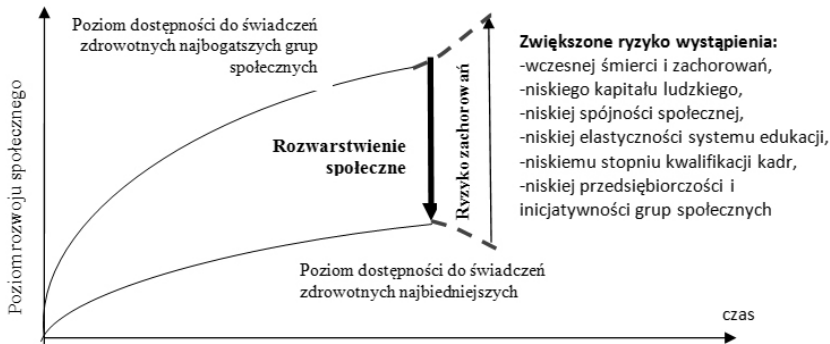
Raport. Finansowanie ochrony zdrowia w Polsce. Zielona Księga II. Wydawnictwo Ministerstwo Zdrowia, Warszawa 2008

Strategia Bezpieczeństwa Narodowego RP, Warszawa 2007.

Temple J., *Growth Effects of Education and Social Capital in the OECD Countries*, OECD Economic Studies 2001, No. 33, s. 57-101.

Znaniecki F., *Nauki o kulturze*, Wydawnictwo, PWN, Warszawa, 1971.

Załącznik 1. Rozwarstwienie społeczne a ryzyko zachorowań



Źródło: opracowanie własne.

Influence of education on the human capital and safety of citizens health

Summary

The basis for the development of modern society is the efficient and generally available educational system and a high level of education of the population. The role of education is increasing and has a direct impact on the quality of life of individuals and groups in society. The education is a human capital and is seen as a key determinant of high growth and thereby shortening the development gap of reference countries. The article attempts to identify the reasons why the education is a catalyst for accelerating the pace of social change, economic as well as improve the quality of life of ordinary citizens. The purpose of the article is to present the issues of education and its impact on the volume of human capital and to determine the safety and health education of citizens. The first part of my article presents the theory of human capital and the results of its measurements in 2000-2009. The second part describes the strategic needs of the educational community. The third section deals with the impact of education on human capital in selected countries and with the impact of health on human capital. The last section tackles the impact of education on health safety. Adopted research method was a critical analysis of literature and research on their own human capital model carried out in 2000-2009.

Key words: human capital; security; education and health.

Edukacyjne wyzwania etyki środowiskowej

Wprowadzenie

Od połowy minionego wieku zagadnienie środowiska przyrodniczego, a w szczególności stan jego poszczególnych komponentów, stawało się tematem licznych międzynarodowych konferencji. Bodźcem do podjęcia tego problemu był m.in. raport przygotowany przez członków Klubu Rzymskiego, który opublikowany został w 1972 roku i nosił nazwę *Granice wzrostu*. W treści raportu znalazły się informacje poparte danymi wskazujące, iż wzrost w dziedzinie społeczno-ekonomicznej nie może trwać nieskończenie. Jego granice wyznaczone są przez intensywnie uszczuplające się zasoby naturalne, które ludzkość energicznie eksploatuje, a w konsekwencji doprowadzić to może do katastrofy ekologicznej (Klimska, Klimski, 2009: 123). Również inne badania prowadzone nad konkretnymi składnikami środowiska, do których należą atmosfera, litosfera, hydrosfera, kosmosfera wraz z magnetosferą, biosfera oraz antroposfera wymusiły podjęcie refleksji etycznej nad niekorzystnymi zmianami jakie w nich zachodzą (Dołęga, 2005: 63-192). To sprawiło, iż zaistniała potrzeba wplatania kwestii ochrony środowiska w proces edukacyjny prowadzony na wszystkich etapach kształcenia formalnego i nieformalnego.

Edukacja jako proces kształtujący zachowania człowieka

Rozpatrując kwestie związane z propagowaniem i wykorzystywaniem postulatów etyki środowiskowej w edukacji ekologicznej należy wskazać czym jest i dlaczego podejmuje się działania polegające na edukowaniu. Omawiając zagadnienie edukacji środowiskowej trzeba zwrócić uwagę, iż jest to proces, w oparciu o który kształtuje się preferowane zachowania człowieka wobec jego środowiska. Zachodzi on na płaszczyźnie psychologiczno-pedagogicznej, ponieważ głównym czynnikiem jest w nim wychowanie przejawiające właściwe normy i postawy (Kozłowska, 1997: 45). Wszelkie postawy i zachowania, które człowiek uzewnętrznia są nabywane lub stają się wynikiem oddziaływania środowiska zewnętrznego. Zarówno te pierwsze, jak i drugie należy przypisać do czynników, które przyczyniają się do edukacji, wpływając na jej wymiar. Edukacja w sensie ogólnym, a także ta, skupiająca się na kwestiach ochrony środowiska może odbywać się za pośrednictwem różnych bodźców oraz w oparciu o rozmaite techniki czy sposoby jej realizowania. Dlatego też podczas urzędowania takich działań kluczową rolę odgrywać będą wszystkie podmioty, które podejmują się realizacji wytycznych edukacji środowiskowej. Główne cele, jakie zostały nałożone w ramach procesu ekoedukacji sformułowano podczas międzynarodowej konferencji dotyczącej edukacji ekologicznej w Tbilisi w roku 1977. Owocem jej było opracowanie tak zwanej *Deklaracji Tbiliskiej* skupiającej się na sprawach strukturalnych, formach tak ukierunkowanej edukacji oraz zasadności jej realizowania w poszczególnych etapach kształcenia (Hull, 1993: 509-510). Głównymi przyjętymi postulatami, według których powinno się prowadzić prace nad edukacją środowiskową były:

- powszechny społeczny dostęp do wiedzy na temat stanu środowiska i jego zmian;
- rozpowszechnianie wszelkich przyjaznych zachowań i postaw względem środowiska, w tym jego ochrony;
- wyczulanie poszczególnych jednostek na czynniki wpływające destrukcyjnie na stan rów-

- nowagi biosfery;
- tworzenie kultury ekologicznej poprzez odwoływanie się do aksjologii w ochronie środowiska;
- prace nad podejmowaniem wszelkich działań zorientowanych na międzynarodowe zjednoczenie w trosce o środowisko (Bohdanowicz, 2005: 77-78).

Formy edukacji ekologicznej

Przyjęcie wytycznych sformułowanych dla procesu psychologiczno-wychowawczego w kontekście edukacji ekologicznej może odbywać się na dwóch płaszczyznach. Pierwsza jest to edukacja w aspekcie formalnym. Obejmuje ona swoim zakresem dzieci, młodzież, jak i osoby dorosłe, gdyż programy edukacyjne podejmujące kwestie ochrony środowiska przybliżane są w: przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, liceach, technikach, uczelniach wyższych, uniwersytetach otwartych czy trzeciego wieku, itp. Uczestniczą w niej również wszyscy ci, którzy zajmują się propagowaniem postaw przyczyniających się do poszanowania środowiska i są zainteresowani podnoszeniem swoich kwalifikacji. Formy aktywności skupiającej się wokół zagadnień ekologicznych koordynowane są przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Płaszczyzna nieformalna, będąca drugim obszarem wdrażania edukacji na rzecz ochrony środowiska w swoich metodach odwołuje się do wykorzystywania wszelkich form indywidualnej oraz grupowej dydaktyki. Podejmują się niej środki masowego przekazu, wszelkie instytucje, organizacje o charakterze pozarządowym, ośrodki kultury, rozmaite formy ochrony przyrody takie jak parki narodowe czy krajobrazowe. Instytucją zajmującą się nadzorem tak prowadzonej edukacji ekologicznej jest Ministerstwo Środowiska. Założenia i idee wraz z aksjologicznym odwołaniem, które podkreślane są w etyce środowiskowej powinny być realizowane za pośrednictwem wyżej wymienionych form edukacji. Dotyczy to całego społeczeństwa jakie utworzone jest przez wszystkie grupy społeczne. W edukacji oprócz przekazywania wiedzy, dobre rezultaty przynosi również możliwość bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem przyrodniczym. Istota przejawiania troski nad przyrodą odgrywa kluczową rolę w momencie gdy ukazywana jest ona już najmłodszym pokoleniom. Powinno zwracać się na to uwagę z tego względu, iż proces edukacji ekologicznej zalicza się do złożonych form zachowania i tak jak interakcje społeczne kształtowane są u człowieka podczas rozwoju osobniczego (Ganowicz-Bączyk, 2009: 285).

Wspieranie procesu edukacyjnego postulatami etyki środowiskowej

Mając na uwadze powyższe wnioski etyka środowiskowa, której ogólnie przyjmując, priorytetowym postulatem jest jak najskuteczniejsze teoretyczno – praktyczne zapobieganie negatywnym wpływom cywilizacji na ujętą holistycznie Ziemię, włączona jest w proces edukacji ekologicznej. Ciągłe doskonalenia aksjologicznych i deontologicznych wytycznych skupiających się na pożądanej współzależności pomiędzy człowiekiem a środowiskiem przyrodniczym owocują zaistnieniem uniwersalnego modelu właściwej koegzystencji. Poprzez etykę środowiskową ukazywane są odpowiednie wartości i normy służące działaniu poszczególnej jednostki, które to mogą przynosić pozytywne skutki ogólnospołeczne. Dlatego też staje się ona niejako wsparciem dla procesu edukacji nastawionego na kwestie ochrony i gospodarowania zasobami środowiska naturalnego. Etyka środowiskowa ukazywana jest jako narzędzie wychowawcze. Pomocna staje się jej teoretyczna funkcja, która ma przełożenie na praktyczne działania nie tylko dorosłego, ale i młodego człowieka należącego do środowiska społeczno – przyrodniczego. Proces edukacji ekologicznej ukierunkowany jest na propagowanie tak zwanego myślenia ekologicznego towarzyszącego poszczególnej jednostce. Taką postawę charakteryzują działania zorientowane na poprawną relację bytu ludzkiego względem jego środowiska. Nawołuje się w nich o to, aby gatunek *Homo sapiens* nie był oddzielany od przyrody ani rządzących nią praw, ponieważ stanowi jej nieodłączne ogniwo. Ponadto myślenie ekologiczne związane jest również z roztropnym czerpaniem z zasobów środowiska w taki sposób aby respektowane były prawa jakie w nim rządzą. Skoro ekologia człowieka uwzględnia zagadnienia związane z miejscem występowania życia danego gatunku, to tym samym ważna staje się sprawa utrzymania w ładzie i ogólnym porządku środowiska społeczno – przyrodniczego, w którym realizuje się czło-

wiek. Wśród postulatów przemawiających za myśleniem ekologicznym znajduje się również kwestia związana z postawą dominacji człowieka nad światem przyrody. Jej charakter kategoriowy nie powinien być kluczowy z tego tylko względu, że w potocznym rozumieniu to świat został stworzony i dany człowiekowi. Odnosząc myślenie ekologiczne do kwestii edukacji ekologicznej oraz etyki środowiskowej należy wskazać, iż stanowi ono jedno z podstawowych działań w sferze ochrony środowiska. Wśród zadań jakie etyka środowiskowa spełnia w ciągu zdarzeń przyczynowo skutkowych składających się na edukację ekologiczną jest stymulowanie do odpowiednich postaw oraz reakcji na otaczający świat. Osiągnąć można to poprzez czerpanie ze zbioru wartości i norm regulujących nasze postępowanie (Tyburski, 1999: 130).

Obszary nauczania i wychowywania człowieka

Skuteczność wdrażanej ekookucacji w jej formalnym i nieformalnym aspekcie warunkowana jest tym, czy ekspresyjność etyki środowiskowej może być realizowana na płaszczyznach nauczania i wychowania, do których należą: obszar kognitywny, emocjonalno – woliowy oraz behawioralny.

a) Obszar kognitywny oscyluje wokół zobrazowania i uzasadniania wartości etyki środowiskowej wraz z normatywnymi odnośnikami tych wartości. W tej płaszczyźnie wzbudza się argumentację na stwierdzeniu, iż natura posiada wartość samą w sobie. Wszelkich przesłanek sprzyjających takiemu stanowisku dostarcza etyka środowiskowa w jednej ze swoich koncepcji zwanej biocentryzmem. Odwołuje się ona w niej do kwestii posiadania wartości wewnętrznej przez wszystkie byty ożywione, które ukierunkowane są na spełnienie własnego wewnętrznego celu. Z kwestii wskazującej na to, iż pojedyncze byty wraz z tworzonymi przez nie same całymi populacjami istot żywych są nosicielami własnego dobra i posiadają wrodzoną wartość, wynika należąca im troska i objęcie formą ochronną ich dobra ze względu na nie same. Czyni to swoiste uprawnienia dla podejmowanych działań prewencyjnych w celu niedopuszczenia do wyginięcia zagrożonych gatunków czy całych populacji wraz z zachowaniem wyłączności dla ekosystemów. Koncepcja antropocentryczna dotycząca płaszczyzny etyki środowiskowej akcentuje istnienie wartości, które przynależą bytom osobowym, a ich uzewnętrznianie ma miejsce w relacji do przyrody. Są to wartości, wśród których należy wymienić między innymi: życie, zdrowie, odpowiedzialność, solidarność, powściągliwość, harmonię czy współczucie (Tyburski, 1998: 100-101). Zarówno życie, jak i zdrowie na gruncie współczesnej etyki środowiskowej są wartościami nadrzędnymi, dlatego też wszelkie ludzkie działania winny mieć je na uwadze. Realizując założenia wynikające z postulatów współczesnej etyki środowiskowej, podczas prowadzenia edukacji ekologicznej, można wskazać jak postępować aby pielęgnować i chronić życie i zdrowie. Rozciągnięty, na różne etapy kształcenia, proces edukacji posługując się narzędziem, jakim jest współczesna etyka środowiskowa określa jak czynić żeby fundamentalne wartości nie stały się wyłącznie hasłami. W osiągnięciu tego zamierzenia ważne staje się uświadamianie związku zachodzącego pomiędzy odpowiedzialnością a innymi wartościami.

Odpowiedzialność jaka spoczywa na człowieku za jego obszar bytowania, a więc za środowisko przyrodnicze, była jednym z tematów poruszonych podczas Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w roku 1992. Zagadnienie odpowiedzialności zostało podkreślone w Deklaracji z Rio – jednego z pięciu dokumentów przyjętych podczas konferencji. Zawierająca 27 zasad przyszłych praw i obowiązków Deklaracja uświadamia wymiar odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze uwrażliwiając na wpływ warunków środowiskowych na obecne i przyszłe bytowanie na Ziemi (Kozłowski, 2005: 262-263). Środowisko przyrodnicze ukonstytuowane z wielu ściśle powiązanych ze sobą elementów staje się przedmiotem odpowiedzialności będącym zarazem dobrem wspólnym. Z faktu, iż jakiś przedmiot uznany jest za dobro wspólne jasno wynika pewna konsekwencja. Jest nią odpowiedzialność. Jeżeli korzystamy ze środowiska przyrodniczego, to również za nie ponosimy odpowiedzialność. Na gruncie środowiskowym realizowane jest nasze życie, a więc jedna z kluczowych wartości, za którą każdy człowiek indywidualnie jest odpowiedzialny (Marek-Bieniasz, 2000: 38-39). Wszystkie wartości, których istnienie zaświadcza, iż dany przedmiot może zostać uznany za dobro wspólne powinny być stosownie respektowane. Dobrem wspólnym jest środowisko naturalne ustanowione przez określone wartości. Jest ono dobrem uniwersalnym, wobec, którego nie można przejawiać postawy obojętności. Człowiek jako bezpośredni użytkownik i biorca zasobów naturalnych powinien czuć się odpowiedzialny za ich jakość i stan. Odpowiedzialność ekologiczna zawiera w sobie jednak

pewną hierarchię. Gdy przedmiot odpowiedzialności uznany jest za bardziej wartościowy od innego, wtedy owa odpowiedzialność ekologiczna staje się większa. Zatem rozmaite składniki środowiska przyrodniczego posiadają inną wartościowość, a podmiot dokonuje subiektywnej oceny, który przedmiot odpowiedzialności staje się dla niego bardziej wartościowy. Należy mieć na uwadze, iż w obecnych czasach postrzeganie biosfery wynika między innymi z modelowania jej przez samego człowieka. Staje się ona przedmiotem ludzkiej odpowiedzialności. Podejmowanie pracy nad wyrobieniem w sobie a następnie uzewnętrznieniem poprawnego stosunku do nieosobowych bytów przyrodniczych oparte jest na konieczności wypracowania nowych priorytetów aksjologicznych oraz poczuciu za nie odpowiedzialności. Pomocna w tym staje się działalność edukacyjna ukierunkowana na kwestie ochrony środowiska społeczno-przyrodniczego (Marek-Bieniasz, 2000: 38-40). Odpowiedzialność można uznać również za jedno z głównych zagadnień etycznych pomagających w rozważaniach nad problemami jakie są konsekwencją intensywnie rozwijającej się cywilizacji. W oparciu o odpowiedzialność jasna staje się zależność zachodząca pomiędzy problemami globalnymi, a aktywnością człowieka. Takie odniesienie unaocznia moralne zobowiązania będące imperatywną formułą dla prężnej obecnie cywilizacji. Ważne jest poprawne pojmowanie odpowiedzialności i interpretowanie wytycznych jakie są w niej ujęte, aby stawała się ona argumentem stymulującą do aktywizacji naszych działań (Ciężela, 2006: 28). Za jej pośrednictwem postuluje się zmianę pewnej tendencji jaką można odnaleźć w społeczeństwie konsumpcyjnym. Jest nią pewnego rodzaju unikanie odpowiedzialności w celu niekomplikowania sobie istnienia w szeroko pojmowanym środowisku. Następstwem takiego działania staje się obniżenie jakościowych standardów życia wraz z pogorszeniem miejsca bytowania samego człowieka. Kierowanie się wartością odpowiedzialności ekologicznej pozwala sięgnąć po kolejne etyczne wartości ekologiczne. W ich zbiorze znajdują się między innymi: powściągliwość, przekładająca się na racjonalne czerpanie z bogactw przyrody, pokora, ukierunkowana na świat przyrody, szacunek wobec życia, solidarność świata ludzkiego ze światem pozostałych bytów przyrodniczych (Marek-Bieniasz, 2000: 40-41).

Odwolanie się do powyższych wartości powinno mieć miejsce zawsze wtedy, gdy podejmowane są procesy decyzyjne na rozmaitych szczeblach. Przytoczenie ich jest pewnego rodzaju uwrażliwieniem na to, co z jednej strony jest tak oczywiste, natomiast z drugiej nie zawsze jest wykorzystywane w celu ochrony lub przynajmniej zachowania równowagi. Oprócz wartości, do jakich sięga etyka środowiskowa, niewątpliwie ważnych w prowadzonym procesie edukacyjnym, są również katalogi norm, zasad czy powinności, które człowiek musi uwzględnić podczas koegzystencji ze środowiskiem przyrodniczym.

b) Sfera emocjonalna i wolitywna kładzie akcent na stymulowanie i konstytuowanie oceny moralnej zorientowanej na kwestie dotyczące świata przyrody. Jej realizacja w szczególności powinna dotyczyć aspektów wychowawczych w pracy z dziećmi. W tej sferze kluczową rolę odgrywa wypracowanie umiejętnego obserwowania środowiska społeczno – przyrodniczego wraz z ewentualnymi sposobami przeciwdziałania wszelkim destrukcyjnym procesom, jakie w nim mogą mieć miejsce. Stymulowanie młodych ludzi, poprzez rozmaite techniki wychowawcze, do bycia nieobojętnym na kwestie ochrony środowiska jest główną wytyczną dla emocjonalnej i wolitywnej płaszczyzny edukacji ekologicznej wykorzystującej jako swoje narzędzie etykę środowiskową.

c) Poziom behawioralny skupiony jest na działalności praktycznej wraz z uwzględnieniem wszelkich przejawów aktywności w dziedzinie poprawy destrukcyjnych dla środowiska procesów. W tej sferze oddziaływania edukacyjnego postuluje się o praktyczne wdrażanie wiedzy, którą człowiek pozyskał na drodze edukacji. Chodzi tu o niepozostawanie w postawie biernej, jaką jest wiedza deklarowana, ale o aktywizację posiadanych umiejętności w wartości i norm codziennego życia (Tyburski, 1998: 100-102). Dlatego też czerpanie z treści, jakie zawierają się w etyce środowiskowej determinuje skuteczność prowadzonej edukacji na rzecz poprawy i ochrony środowiska społeczno – przyrodniczego. Obszar, którym zajmuje się ta filozoficzna refleksja etyczna pozwala wszelkie pozytywne przejawy człowieka nad światem przyrody, uznać za „ochronę etyczną środowiska” (Tyburski, 2002: 114). W. Tyburski wskazuje, iż znaczenie takiego stwierdzenia zbliżone jest do ochrony w aspekcie prawnym, ekonomicznym lub technologicznym. Kontrast jaki panuje pomiędzy przytoczonymi powyżej płaszczyznami ochrony środowiska, a kwestią etyczną polega na tym, iż te pierwsze odnoszą się zazwyczaj do rozmaitych regulacji prawnych i sankcji, które niejako odgórnie obligują człowieka do jednokierunkowego działania. Poprzez ochronę etyczną możliwe jest

zwrócenie się w kierunku własnej wrażliwości, poddanie ocenie konkretnego działania w świetle systemu wartości jaki dany człowiek posiada, a także uwrażliwienie go na dobro i zło zachodzące w świecie przyrody. Dlatego poddanie środowiska społeczno – przyrodniczego etycznej ochronie skutkuje przejawem rozumności oraz wolności ludzkiej niezależnej od doczesnych obostrzeń (Tyburski, 2002: 114).

Zakończenie

Uwzględnianie wartości i kompatybilnych z nimi norm i powinności, jakie niesie ze sobą etyka środowiskowa przyczynia się do osiągnięcia ładu w relacji człowieka i świata przyrody. Oddziaływanie aksjologiczne przejawia się w myśleniu i co za tym idzie, stymulacji praktycznych rozwiązań w realizacji codziennych obowiązków. Jest to zasadnicze wyzwanie jakie stoi przed współczesną edukacją ekologiczną realizowaną w aspekcie formalnym i nieformalnym. Odwoływanie się w procesie kształtowania postaw społecznych do systemu wartości pomocne jest w budowaniu kultury ekologicznej i formułowaniu właściwego światopoglądu zorientowanego na harmonijną koegzystencję antroposfery i biosfery. Tak jak w przypadku płaszczyzny kognitywnej, w której istotną rolę odgrywa system wartości, tak sfera emocjonalna – wolitywna skupia się na pobudzaniu, szczególnie u młodych osób, wyobraźni. Jest tu miejsc na pracę nad konstytuowaniem sumienia, które w humanistycznej problematyce ochrony środowiska nosi nazwę sumienia ekologicznego.¹ Jest to zagadnienie niezwykle ważne, gdyż dotyka całej płaszczyzny związanej z odnoszeniem się bytu ludzkiego zarówno względem świata przyrody, jak i świata samego człowieka. W związku z tym współcześnie staje się przed potrzebą formacji, wychowania czy kształtowania sumienia ekologicznego obecnego u indywidualnego człowieka. Jest to zadanie, które powinno zostać podjęte w ramach narodowej edukacji, a już na pewno podczas prowadzenia procesu edukacji ekologicznej (Dołęga, 1999: 147-148).

Bibliografia

- Bohdanowicz P., *Turystyka a świadomość ekologiczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Ciążela H., *Problemy i dylematy etyki odpowiedzialności globalnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2006.
- Dołęga J. M., *Ekologia w teologii i filozofii chrześcijańskiej* [w:] A. Papuziński (red.) *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1999, s. 133 – 163.
- Dołęga J. M., *Zarys zoologii systemowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2005.
- Ganowicz – Bączyk A., *Spór o etykę środowiskową*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Hull Z., *Filozoficzne podstawy edukacji ekologicznej*, [w:] M. R. Dudzińska i L. Pawłowski (red.) *Ochrona środowiska w nauczaniu i wychowaniu. Materiały II Ogólnopolskiej Konferencji*, Środkowo-Europejski Instytut Badań nad Środowiskiem, Lublin 1993, s. 509 – 518.
- Klimska A., Klimski M., *Edukacja ekologiczna w polskiej szkole*, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej Acta Universitatis Masuriensis, Olecko 2009.
- Kozłowska I., *Edukacja ekologiczna studentów*, [w:] A. Pfeiffer (red.) *Edukacja i świadomość ekologiczna*, Wydawnictwo Akademii Rolniczej, Poznań 1997, s. 43 – 57.
- Kozłowski S., *Przyszłość ekorozwoju*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
- Marek – Bieniasz A., *Istota związku odpowiedzialności ekologicznej z wartościami*, [w:] A. Papuziński (red.) *Polityka, ekologia, kultura*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000, s. 37 – 41.
- Tyburski W., *Etyka środowiskowa – jej kognitywny, wolitywny i behawioralny wymiar edukacyjny*, [w:] W. Tyburski (red.) *Etyka środowiskowa. Teoretyczne i praktyczne implikacje*, Wydawnictwo TOP KURIER, Toruń 1998, s. 97 – 103.
- Tyburski W., *Główne kierunki i zasady etyki środowiskowej*, [w:] A. Papuziński (red.) *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1999, s. 97 – 132.
- Tyburski W., *Praktyczny wymiar etyki środowiskowej*, [w:] J. W. Czartoszewski (red.) *Etyka środowiskowa wyzwaniem XXI wieku*, Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa 2002, s. 105 – 114.

Educational challenges of environmental ethics

Summary

Nowadays, numerous debates, taken in the context of various problems and tasks in today's world, directly relate to the

¹ Wyrażenie „sumienie ekologiczne” upowszechnił w polskich publikacjach Julian Aleksandrowicz odwołując się do niego w swoich pracach, m.in. *Sumienie ekologiczne*, Warszawa 1988.

environmental protection or ecology.

Taking environmental issues and proper human behavior in the social and natural environment is worth asking the question whether upbringing, supported by education, shapes/forms in a man suitable ecological attitudes.

The pluralism of values in today's world makes it clear that it is very significant to raise awareness and emphasize the importance of ecological values, especially the value of responsibility.

They are the foundation and measure changes in the relation of man - his attitudes and actions - to the affected environment.

The paper will be shown the importance of taking in the educational process demands of environmental ethics.

Key words: education; environmental education; environmental ethic; anthropocentrism; biocentrism; holism.

Szkoła wobec zjawiska pieczy naprzemiennej

Wprowadzenie

Status rodzinnoprawny dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym może wiązać się z koniecznością uwzględnienia przez placówkę oświatową zmodyfikowanych zakresów rodzicielskiego władztwa. Taka modyfikacja przynależnych rodzicom małoletniego dziecka prerogatyw jest sytuacją wyjątkową, zaistniałą w przypadkach określonych w ustawie i tylko na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu (art. 48 ust. 2 Konstytucji RP). Zmiany w obrębie władzy rodzicielskiej wynikają niekiedy ze stanu rozbitcia rodziny spowodowanego rozwodem, separacją prawną albo pozostawieniem rodziców w faktycznym rozłączeniu.

Sytuacja prawna dziecka rodziców żyjących w rozłączeniu

Sytuację tę przewidział ustawodawca w art. 58 i 107 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, literalnie wskazując dwa sposoby modyfikacji: pozostawienie pełnej władzy rodzicielskiej obojgu rodzicom oraz przyznanie jej wykonywania tylko jednemu z nich z ograniczeniem władzy drugiego rodzica. Drugi wariant uznawany był w doktrynie i dotychczasowej praktyce orzeczniczej za dominujący (Sokołowski, 2013: 237), z drugiej jednak strony analiza statystyczna orzeczeń sądowych zapadających w sprawach cywilnych i opiekuńczych na przestrzeni ostatnich dekad ujawniła tendencję rosnącą w obszarze stosowania wariantu pierwszego, czyli pozostawienia pełni władzy rodzicielskiej obojgu rodzicom (Gluza, Kołakowska-Halbersztadt, Tański, 2013: 169-170).

Tęgo typu rozstrzygnięcie sądu w aktualnym stanie prawnym (tzn. po zmianach nowelizacyjnych wprowadzonych do Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego przez Ustawę o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw z dnia 06.11.2008 r., która weszła w życie dnia 13.06.2009 r.) wymaga uwzględnienia szeregu przesłanek, spośród których szczególnie znaczenie przypisuje się wypracowanemu przez rodziców porozumieniu. Nowa instytucja porozumienia rodzicielskiego („planu wychowawczego“), zdaniem twórców nowelizacji oraz jej komentatorów, ma za zadanie: zaktywizować rodziców w postępowaniu sądowym, w którym rozstrzygane są losy ich wspólnego dziecka, wyeliminować potencjalne spory rodziców o dziecko (Strzebinczyk, 2011: 334), zapobiec przypadkowości i pochopności rozstrzygnięć pozostawiających pełnię władzy rodzicielskiej obojgu rodzicom. Intencjonalnie więc „plan wychowawczy“, zatwierdzony przez sąd w warunkach pełnej zgodności i dbałości o interes dziecka, stanowić powinien konstruktywną platformę współpracy, uwzględniającą potrzeby wszystkich zainteresowanych osób. W związku z powyższym omawianej instytucji przypisuje się szereg pozytywnych funkcji (Ciepła, 2010: 17; Stojanowska, 2009: 723), m.in. normatywną (uregulowanie stosunków pomiędzy rodzicami dziecka w zakresie roztoczenia nad nim pieczy i kontaktowania się); edukacyjną (uświadomienie rodzicom ich wspólnych obowiązków i praw względem dziecka); prewencyjną (przeciwdziałanie konfliktom między rodzicami oraz zapobieganie angażowania w nie dziecka). Optymizm ustawodawcy i przeważającej części przedstawicieli doktryny, stonowany jest jednak głębszą refleksją niektórych komentatorów wytykających niedostatki wprowadzonych rozwiązań oraz ich rażącą enigmatyczność (Strzebinczyk, 2009: 334-335), m.in. w zakresie formy, treści i charakteru prawnego porozumienia czy roli

sądu w jego opracowaniu.

Dotychczasowa praktyka wskazuje, iż problematyczna jest zwłaszcza treść oraz zakres rodzicielskiego porozumienia. Zdaniem niektórych komentatorów, opracowany on być powinien na podstawie szczegółowego kwestionariusza i zawierać listę wszystkich atrybutów władzy rodzicielskiej (w zakresie pieczy nad osobą wskazać więc należy elementy składające się na wychowanie, kierowanie, troskę o warunki egzystencji, troskę o bezpieczeństwo i koordynację rozwoju dziecka) oraz sposobów i form utrzymywania kontaktów z dzieckiem (Zatorska, 2011: System Informacji Prawnej LEX). W doktrynie prezentuje się również odmienne stanowisko, proponując przyjęcie jako obligatoryjnych elementów rodzicielskiego porozumienia: ustalenia miejsca pobytu dziecka oraz kontaktów z nim rodzica, u którego dziecko na stałe nie przebywa; pozostałe elementy (edukacja, wypoczynek, kontakty z bliskimi, alimenty, kieszonkowe, wyjazdy itd.) stają się natomiast fakultatywnymi i nie przeświadczają o istnieniu porozumienia bądź jego braku (Ignaczewski, 2014: 173-174).

W obszarze ustalania treści wypracowywanego przez żyjących w rozłączeniu rodziców porozumienia należy zwrócić szczególną uwagę na pierwotny względem pozostałych element rodzicielskiego władztwa, jakim jest decydowanie o miejscu pobytu dziecka. Podobną jakościowo kategorię zawarł ustawodawca w Kodeksie cywilnym (art. 26 § 1: „Miejscem zamieszkania dziecka pozostającego pod władzą rodzicielską jest miejsce zamieszkania rodziców albo tego z rodziców, któremu wyłącznie przysługuje władza rodzicielska lub któremu zostało powierzono wykonywanie władzy rodzicielskiej“; § 2: „Jeżeli władza rodzicielska przysługuje na równi obojgu rodzicom mającym osobne miejsce zamieszkania, miejsce zamieszkania dziecka jest u tego z rodziców, u którego dziecko stale przebywa. Jeżeli dziecko nie przebywa stale u żadnego z rodziców, jego miejsce zamieszkania określa sąd opiekuńczy“) posługując się pojęciem *domicilium necessarium*, tworząc niejako automatycznie (*ex lege*) stan związania miejsca zamieszkania dziecka z miejscem zamieszkania jego rodziców, pod warunkiem przysługiwania im władzy rodzicielskiej (Strzebinczyk, 2013: 263). Z całą mocą podkreślić należy, że ta prawna konstrukcja stanowi pewien wzorzec, znacznie modyfikowany przez rzeczywiste stosunki panujące w rodzinie. Zdarza się bowiem często, że dziecko posiada faktyczne miejsce pobytu w innym miejscu. W przypadku poprawnych relacji pomiędzy rodzicami, którym przysługuje władza rodzicielska, okoliczność ta rozstrzygana jest przez nich wspólnie w ramach kierowania, stanowiącego podstawowy atrybut sprawowania pieczy nad osobą (zastosowanie ma wówczas art. 93 § 1 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego). Natomiast zaistniały pomiędzy rodzicami konflikt, rodzi konieczność ingerencji sądu opiekuńczego i dokonania władczego rozstrzygnięcia w tej materii jako mieszczącej się w zakresie tzw. istotnych spraw (art. 97 § 2 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego).

Na tym tle może w praktyce powstać problem braku zgodności żyjących w rozłączeniu rodziców, którzy chcieliby wykonywać wspólnie władzę rodzicielską, ale nie mogą porozumieć się w tej zasadniczej kwestii, tj. ustalenia miejsca stałego pobytu dziecka (Ignaczewski, 2014: 179). Od sądu oczekuje się w takich sytuacjach dokładnej analizy postanowień przedstawionego mu „planu wychowawczego“ i uzależnienie jego zatwierdzenia od podstawowego kryterium (dobra dziecka), które w określonych sytuacjach faktycznych może być niezgodne z interesem dogadujących się między sobą rodziców. Wprowadzając takie obostrzenie ustawodawca starał się zabezpieczyć interes osoby w postępowaniu nieobecnej (brak osobistej legitymacji czynnej, brak kuratora czy prokuratora działającego w interesie dziecka), a najbardziej dotkniętej jego końcowym postanowieniem. Owo zabezpieczenie miało stanowić również przeszkodę dla wypracowywania przez rodziców żyjących w rozłączeniu rozwiązań, jakie polskie prawo nie przewiduje. Mowa oczywiście o tzw. władzy naprzemienniej.

Instytucja władzy i pieczy naprzemienniej nad dzieckiem

Na temat dopuszczalności w polskim orzecznictwie rodzinnym rozkładania między rodziców władzy rodzicielskiej nad wspólnym dzieckiem doktryna wypowiada się jednomyślnie (Ignaczewski, 2009: 206), przyjmując, iż tzw. władza naprzemienna (podział władzy rodzicielskiej *sensu stricto*), polegająca na tym, że „według orzeczenia dziecko miałoby okresowo (np. co pół roku) przebywać u każdego z rodziców i do niego należałoby w tym okresie pełnia władzy rodzicielskiej“ (Ignatowicz,

2012: 924-925) nie ma podstawy w aktualnym stanie prawnym, co niejednokrotnie potwierdzał w swym orzecznictwie Sąd Najwyższy (m.in. orzeczenie z dnia 22.04.1952 r., C 414/52, OSN 1953, Nr 2, poz. 47; orzeczenie z dnia 04.11.1953 r., II C 481/53, PiP 1954, Nr 4, s. 553).

Rozstrzygnięcia sądowe oparte na instytucji „planu wychowawczego” mogą jednak doprowadzić do sytuacji, w której dziecko posiadać będzie dwa stałe miejsca pobytu. Wynika to z włączenia do obszaru regulacji w zakresie rodzicielskiego władztwa ustalenia przez rodziców żyjących w rozłączeniu miejsca pobytu ich dziecka, co zgodne jest co prawda z linią orzecniczą Sądu Najwyższego (postanowienie z dnia 07.06.1967 r., III CR 84/67, OSNC 1968, Nr 2, poz. 21), jednak wydaje się naruszać nadrzędną zasadę prawa rodzinnego. Trudno bowiem przyjąć, iż naprzemiennie „pobyty” dziecka u każdego z rodziców według „zgodnie” przez nich ustalonych przedziałów czasowych sprzyja jego prawidłowemu rozwojowi i umacnianiu poczucia bezpieczeństwa. Przedstawienie przez żyjących w rozłączeniu rodziców porozumienia, w którym dochodzi do ustalenia dwóch miejsc stałego pobytu ich dziecka („dwa tygodnie w miesiącu u mamy, kolejne dwa u taty”) stanowi wzorcowe wręcz zaprzeczenie przesłanki bezkonfliktowości rodziców (którzy dyplomatycznie dzielą się sprawiedliwie pieczą nad dzieckiem poprzez jej autonomiczne sprawowanie w bezpiecznej odległości od byłego partnera), a przede wszystkim przesłanki zgodności przyjętych ustaleń z dobrem dziecka, realizowanym poprzez zagwarantowanie mu warunków do pełnego i harmonijnego rozwoju. Rzetelnej wiedzy o czynnikach go zakłócających dostarczają dyscypliny psychologiczne (w szczególności psychologia rozwojowa, psychologia społeczna czy psychopatologia), z których imponującym dorobkiem nawet w aureoli sądowej niezawisłości trudno polemizować. Jednoznaczne potępienia wymaga w tym kontekście praktyka przyzwalania na fundowanie przez skonfliktowanych rodziców swojemu dziecku dwóch życiowych centrów. Taka egzystencjalna dychotomia (dom pierwszego rodzica – dom drugiego rodzica) staje się źródłem deprywacji podstawowych ludzkich potrzeb – przynależności i bezpieczeństwa, stanowiących, zgodnie z koncepcją A. Masłowa, fundament prawidłowego rozwoju, szczególnie we wczesnych etapach życia.

Sytuacja szkolna dziecka objętego pieczą naprzemienną

Mając na uwadze fakt, iż w obecnym stanie prawnym naprzemiennie sprawowanie pieczy przez rodziców jest możliwe (rodzice wspólnie wykonują władzę rodzicielską nad dzieckiem, które ma dwa stałe miejsca pobytu i jedno miejsce zamieszkania), należy się zastanowić nad sytuacjami szkolnymi dziecka objętego taką pieczą oraz kompetencjami placówki oświatowej w obszarze tak zmodyfikowanych stosunków rodzicielskich.

Przyjmują one przede wszystkim postać działań informacyjnych i diagnostycznych, bowiem ustalanie sytuacji wychowawczej dziecka w wieku przedszkolno-szkolnym obejmuje zarazem jego funkcjonowanie w środowisku danej instytucji, jak i środowisku rodzinnym (Pierzchała, 2001: 12-13). Opracowywana przez nauczycieli/innych pracowników oświatowych diagnoza wychowawcza przyczynia się więc do zebrania istotnych z punktu widzenia jego prawidłowego rozwoju informacji na temat warunków, w jakich dziecko przebywa.

Działania o charakterze interwencyjnym w przypadku dzieci, nad którymi rodzice sprawują pieczę naprzemienną zależą w znacznym stopniu od zgodności i umiejętności współpracy rodziców w zakresie realizacji poszczególnych postanowień rodzicielskiego porozumienia. Wiele punktów zawartych w takim planie dotyczy bowiem funkcjonowania dziecka na terenie placówki oświatowej.

Rozstający się rodzice organizując opiekę nad wspólnym dzieckiem w wieku szkolnym powinni odpowiedzieć sobie na następujące pytania: W jaki sposób podejmowane będą decyzje dotyczące dalszego kształcenia i wyboru zawodu dzieci? W jaki sposób dokonywany będzie wybór szkoły? W jaki sposób każdy z rodziców będzie utrzymywać kontakt ze szkołą (odbierać informacje na temat dziecka ze szkoły, dowiadywać się o różnych imprezach szkolnych)? Czy na szkolne wydarzenia (wywiadówki, imprezy sportowe, uroczystości) rodzice chodzić będą razem, czy osobno? Jak rodzice będą zawiadamiać szkołę o zmiennej sytuacji dzieci? W jaki sposób rodzice będą opłacać zakup książek i przyborów szkolnych? W jaki sposób rodzice będą podejmować decyzje o udziale dzieci w wycieczkach? Kto będzie płacił za wycieczki? W jaki sposób rodzice dokonywać będą wyboru zajęć pozalekcyjnych i jak będzie wyglądała realizacja tych zajęć (np. dowóz i odbiór dziecka)? (Drozd, broszurka informacyjna KOPD).

W przypadku harmonijnego wypełniania przez rodziców postanowień rodzicielskiego planu, placówka oświatowa może nawet nie być zorientowana w sytuacji prawnej dziecka. Jest to konsekwencją braku obowiązku informowania szkoły/przedszkola o jakichkolwiek rozstrzygnięciach zapadających w sprawach cywilnych bądź opiekuńczych, nawet jeśli dany wyrok/postanowienie zasadniczo modyfikuje zakres władztwa rodzicielskiego i wprowadza formalny podział praw i obowiązków względem dziecka, będącego podopiecznym placówki oświatowej. Brak zobligowania rodziców ucznia do informowania dyrekcji o swoim życiu rodzinnym wzmocnia pominięcie przez ustawodawcę szkoły/przedszkola jako podmiotu informowanego o nowej sytuacji za pośrednictwem wysyłanego z urzędu odpisu stosownego dokumentu sądowego (wyroku/postanowienia), ewentualnie odrębnego intencyjnego pisma. W tego typu sytuacjach pełne zastosowanie wydaje się mieć ochrona danych osobowych (na podstawie Ustawy z dnia 29.08.1997 r. o ochronie danych osobowych), a nawet szerzej życia prywatnego i rodzinnego.

W przypadkach braku współpracy na linii szkoła – rodzice, koniecznej dla możliwie pełnej realizacji zadań edukacyjnych, pracownicy placówki podejmują działania interwencyjne. Ich zasięg i rodzaj zależy od stopnia nasilenia negatywnych zjawisk, jakie zdiagnozowane zostały w środowisku domowym. W kontekście rozpatrywanego zjawiska pieczy naprzemiennej, tego typu interwencje ze strony pracowników placówek oświatowych mogą wynikać ze skonfliktowania rodziców żyjących w rozłączeniu, a posiadających pełnię władzy rodzicielskiej nad wspólnym dzieckiem. Brak porozumienia opiekunów w życiowych sprawach dziecka bardzo szybko ujawnia się na płaszczyźnie relacji dom – szkoła/przedszkole, uniemożliwiając rozwinięcie konstruktywnej współpracy i stając się przyczyną trudnych sytuacji szkolnych, np. w obszarze decydowania o rodzaju szkoły dla dziecka, sposobu egzekwowania przez rodziców obowiązków edukacyjnych, sprawdzania przygotowania do zajęć, kontaktów z wychowawcami, dyrekcją i nauczycielami, uczestniczenia w życiu klasy i szkoły, organizowania zajęć pozalekcyjnych, pokrywania kosztów związanych z edukacją itd. Zdiagnozowany w środowisku rodzinnym wychowanka problem wysokiego stopnia skonfliktowania jego pierwszoplanowych opiekunów (problem różnicy zdań, braku przepływu informacji lub zaborczości) inicjuje interwencyjne działania placówki oświatowej w postaci redagowania informacyjnych pism do sądu opiekuńczego.

Działalność interwencyjna placówki oświatowej a ochrona życia rodzinnego

Z pewnością rację należy przyznać twierdzeniu, iż „przesyłanie spraw innym organom, wraz z licznymi załącznikami, w których znajdujemy ocenę rodziny, wiąże się z pewnym zaznajamianiem różnych instytucji z tym, że dana rodzina nie wypełnia swojej roli, co może powodować jej stygmatyzację” (Konieczna, 2010: 249). Obawa o kształtowanie w środowisku lokalnym negatywnej opinii o środowisku domowym ucznia nie powinna jednak przesłaniać dobra nadrzędnego, jakim jest prawidłowy, niezakłócony rozwój dziecka. To właśnie dbałość o dobro dziecka stanowi podstawowe zadanie pracowników placówki oświatowej, wyartykułowane w licznych przepisach oświatowych, nie wspominając już o zasadach konstytucyjnych.

Konfliktowym sytuacjom z udziałem dziecka towarzyszyć jednak może obawa usłyszenia zarzutu nadmiernego ingerowania przez placówkę w relacje rodzinne. Nie jest ona całkowicie niezasadniona. Dobro prawne, które w wyniku podjętych przez szkołę/przedszkole działań interwencyjnych może zostać naruszone stanowi kategoria dóbr osobistych. Problematykę ochrony tego rodzaju dóbr zawarł ustawodawca w Kodeksie cywilnym (art. 23-24). Z pewnością zakresem cywilnoprawnej ochrony objęte są więzi rodzinne (przykładowo na ten temat: wyrok SA w Lublinie z dnia 31.10.2013 r., I ACa 460/13: „Więzi rodzinne mogą być uznane za dobro osobiste podlegające ochronie na gruncie art. 23 i 24 KC) czy szerzej sfera życia rodzinnego, co oznacza, że jednostka, która doznała naruszenia tego dobra (np. ingerencji ze strony innych osób bądź instytucji) może dochodzić stosownego zadośćuczynienia. Należy jednak podkreślić, że konieczną przesłanką odpowiedzialności podmiotów dokonujących ewentualnych naruszeń, obok istnienia dobra osobistego oraz faktu jego naruszenia (zagrożenia naruszeniem), jest bezprawność działania sprawcy (na ten temat przykładowo: wyrok SA w Katowicach z dnia 13.09.2013 r., I ACa 540/13).

Dostosowując wykładnię przywołanych regulacji do sytuacji, w której to placówka oświatowa podejmuje interwencyjne działania celem zdiagnozowania warunków domowych, w jakich prze-

bywa jej podopieczny, należy zastanowić się nad kwestią ich bezprawności. Treść wielu przepisów oświatowych jednoznacznie wskazuje, iż podstawowym wyznacznikiem aktywności szkoły (innej tego typu instytucji) powinno być dobro dziecka (m.in. art. 4a Ustawy z dnia 07.09.1991 r. o systemie oświaty oraz art. 6 Karty Nauczyciela – Ustawy z dnia 26.01.1982 r.). Ich ogólny charakter, wynikający z szerokiego zakresu zadań realizowanych przez placówkę oświatową, stwarzając może wrażenie braku ścisłego związania adresatów – nauczycieli, a w konsekwencji nie stanowią skutecznej ochrony przed zarzutami o nadmierne ingerowanie w stosunki rodzinne ucznia, co do którego pracownicy oświatowi stwierdzili podstawy do interwencji.

Niepodważalnego argumentu na rzecz obalenia przesłanki bezprawności działania dostarcza jednak ustawodawca w Kodeksie postępowania cywilnego, nakładając w jednym z przepisów prawa procesowego (art. 572 § 1 i 2 Kodeksu postępowania cywilnego) na każdego, komu znane jest zdarzenie uzasadniające wszczęcie postępowania z urzędu, obowiązek zawiadomienia o nim sądu opiekuńczego. Realizację tegoż informacyjnego obowiązku inicjować powinno powzięcie wiadomości o zaistniałym zdarzeniu bądź w inny sposób ukształtowanie dostatecznej wiedzy o takim zdarzeniu (Marciniak, Piasecki, 2014: System Informacji Prawnej LEX). Jakkolwiek przywołany obowiązek ma charakter powszechny – a więc dotyczy każdej osoby posiadającej stosowną wiedzę – to za szczególnie istotny krąg podmiotów zobligowanych uznane zostały organy państwowe (rządowe i samorządowe) oraz organizacje społeczne. Wśród nich ustawodawca wprost wymienia placówki oświatowe. Tego typu oczekiwania inicjowania postępowań opiekuńczych, których podstawowym celem jest uporządkowanie sytuacji prawnej i faktycznej dziecka ze względu na jego dobro, uzasadnia słuszne przekonanie ustawodawcy, że pracownicy szkół/przedszkoli dzięki bieżącej i systematycznej obserwacji dziecka i jego opiekunów, posiadają niezbędną wiedzę, niezwykle przydatną sądowi. Nie bez przyczyny, to właśnie opinia tego typu placówki, stanowiąc pismo reaktywne, a więc sporządzane na żądanie sądu, staje się jednym z ważniejszych dowodów w sprawie. Skoro obowiązkiem szkoły/przedszkola jest merytoryczne wypowiedzenie się w przypadku postępowania już wszczętego, to tym bardziej ciąży na tych instytucjach powinność czysto formalna (czyli zgłaszanie faktu zaistnienia określonego zdarzenia).

Warto w tym miejscu podkreślić, że niezależnie od percepcji informatora sądu, wszczęcie postępowania opiekuńczego zależeć będzie tylko i wyłącznie od oceny sądu, czy zachodzą okoliczności uzasadniające taką decyzję. Nie oznacza to jednakowoż swobody działania sądu, bowiem z istoty zadań sądu opiekuńczego wynika obowiązek działania sądu w każdym przypadku uzasadniającym ingerencję. Konstrukcja postępowania, którego głównym uczestnikiem jest osoba małoletnia, a rozstrzygnięcie dotyczy jego statusu, relacji z najbliższymi i dalszych losów, opiera się więc na szeregu powinności, jakimi obciążone są rozmaite podmioty (również sądy orzekające w sprawie). Ich prawidłowej realizacji oczekuje się zwłaszcza od funkcjonariuszy publicznych (przepisy dotyczące funkcjonariuszy publicznych stosuje się do osób objętych regulacjami Karty Nauczyciela). Nie jest więc przekonującym argumentem na rzecz obrony postawy nieingerowania w stosunki rodzinne ucznia obawa przed zarzutem bezpodstawnego „wtrącania się”, tym bardziej, że zastosowanie się do obowiązku informowania, nawet w przypadku nietrafnego zawiadomienia, zwalnia zawiadamiającego z odpowiedzialności z tytułu naruszenia dóbr osobistych czy zniewagi (Marszałowska-Krześ, 2012: System Informacji Prawnej LEX).

Zakończenie

Podsumowując, podkreślić należy, iż interwencja interdyscyplinarna placówki oświatowej ma bardzo doniosły charakter. Na poziomie współpracy z sądem opiekuńczym dotyczy ona tworzenia przez szkołę interpretacji na temat wydolności wychowawczej i opiekuńczej rodziny (Konieczna, 2010: 249-251), przyjmując postać pism inicjujących interwencje bądź reaktywnych w stosunku do żądania sądu. Konsekwencją takiej działalności jest z pewnością utrata anonimowości rodziny, a być może niekiedy zbędna jej stygmatyzacja. Wzgląd na dobro dziecka uzasadnia jednak poniesienie tego rodzaju „kosztów”. Konfliktowy sposób realizacji obowiązków i uprawnień rodzicielskich jest podstawą uchylającą bezprawność ingerencji w sferę stosunków rodzinnoprawnych ucznia. Należy w tym obszarze aktywności pracowników oświatowych mieć do nich zaufanie i bronić przed zarzutami naruszenia dóbr osobistych.

Bibliografia

- Ciepla H., *Nowelizacje kodeksu rodzinnego i opiekuńczego z komentarzem*, Wydawnictwo LexisNexis, Warszawa 2010.
- Drozd M., *Plan opieki rodzicielskiej. Jak opiekować się dziećmi, gdy rodzice nie mieszkają razem*, broszurka informacyjna KOPD.
- Gluz P., Kołakowska-Halbersztadt Z., Tański M., *Dziecko w roztaniu rodziców*, Wydawnictwo LexisNexis, Warszawa 2013.
- Ignaczewski J., *Pochodzenie dziecka i władza rodzicielska po nowelizacji. Art. 61[9] – 113[6] KRO. Komentarz*, Wydawnictwo C.H.Beck, Warszawa 2009.
- Ignaczewski J., *Komentarz do spraw o określenie sposobu wykonywania władzy rodzicielskiej*, [w:] Ignaczewski J. (red.), *Komentarz do spraw rodzinnych*, Wydawnictwo LexisNexis, Warszawa 2014.
- Konieczna A., *Komunikacja pisemna i dokumentacja w kontaktach szkoła – rodzina i jej normatywno-dyrektywne aspekty*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010.
- Marciniak A., Piasecki K. (red.), *Kodeks postępowania cywilnego. Komentarz do artykułów 367 – 729*, 2014, System Informacji Prawnej LEX.
- Marszałowska-Krześ E., *Kodeks postępowania cywilnego. Komentarz*, 2012, System Informacji Prawnej LEX.
- Masłow A., *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, tłum. J. Radzicki.
- Pierchala M., *Współpraca szkoły z rodzicami*, Wydawnictwo ODN, Białystok 2001.
- Pietrzykowski K., *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Wydawnictwo C.H.Beck, Warszawa 2012.
- Sokołowski T., *Prawo rodzinne. Zarys wykładu*, Wyd. „Ars boni et aequi” Przedsiębiorstwo Wydawnicze – Michał Rozwadowski, Poznań 2013.
- Stojanowska W., *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wydawnictwo C.H.Beck, Warszawa 2009.
- Strzebinczyk J., *Prawo rodzinne*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska Sp. z oo., Warszawa 2013.
- Strzebinczyk J. [w:] *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze. Tom 12*, T. Smoczyński (red.), Wydawnictwo C.H.Beck, Warszawa 2011.
- Zatorska J., *Komentarz do zmiany art. 107 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego wprowadzonej przez Dz.U. z 2008 r. Nr 220, poz. 1431*, 2011, System Informacji Prawnej LEX.

Akty prawne

- Kodeks rodzinny i opiekuńczy – Ustawa z dnia 25.02.1964 r., Dz.U.2012, poz. 788 - j.t. ze zm.
- Kodeks cywilny – Ustawa z dnia 23.04.1964 r., Dz.U.2014, poz. 121- j.t.
- Kodeks postępowania cywilnego - Ustawa z dnia 17.11.1964 r., Dz.U.Nr 43, poz. 296 ze zm.
- Karta Nauczyciela – Ustawa z dnia 26.01.1982 r., Dz.U.214.191 – j.t. ze zm.
- Ustawa z dnia 07.09.1991 r. o systemie oświaty, Dz.U.2004.256.2572 – j.t. ze zm.
- Konstytucja RP – Ustawa z dnia 02.04.1997 r., Dz. U. Nr 78, poz. 483.
- Ustawa z dnia 29.08.1997 r. o ochronie danych osobowych, Dz.U.Nr 133, poz. 883 ze zm.
- Ustawa o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw z dnia 06.11.2008 r., Dz.U.Nr 220, poz. 1431.

School against the alternating care

Summary

Interdisciplinary intervention of the educational agency is highly significant. At the level of cooperation with guardianship court it is focused on creating by schools interpretations about educational and caring abilities of the family. Interpretations can either initiate the interventions or be reaction on the court's demands. This kind of activity causes a variety of effects, including loss of anonymity and sometimes even needless/unnecessary stigmatization of the family. The welfare of the child justifies suffering such consequences. Interfering into student family legal relations is permitted when parents do not fulfill their responsibilities and powers. In this field we should have trust in education officers and protect them from being charged with infringement of personal interests.

Key words: alternating care; intervention activities of the school; personal interests; the welfare of the child.

Uniwersytety wobec wybranych problemów współczesności

Idea uniwersytetu

Centralną instytucją powołaną do kształcenia na najwyższym poziomie edukacji jest niewątpliwie uniwersytet. W Wielkiej Karcie Uniwersytetów Europejskich znajdujemy stwierdzenie, że uniwersytet odrzucając nietolerancję i pozostając zawsze gotowym do dialogu, stanowi najlepsze miejsce, w którym spotykają się nauczyciele, umiejący przekazać swą wiedzę, dobrze przygotowani do rozwijania jej poprzez badania naukowe i nowatorstwo, oraz studenci, którzy potrafią, chcą i są gotowi wzbogacać swe umysły tą wiedzą. Uniwersytet jest powiernikiem europejskiej tradycji humanistycznej, nieustannie dąży do osiągnięcia wiedzy uniwersalnej, wypełniając swe powołanie przekracza on granice geograficzne i polityczne oraz zaspokaja istotną potrzebę wzajemnego poznania i oddziaływania różnych kultur (Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich, Bolonia, 18 września 1988 r.). Nowożytny uniwersytet, zwany humboldtowskim, został zbudowany na zasadzie wolności głoszenia przekonań naukowych, jedności profesorów i studentów oraz traktowania go jako instytucji badawczej, gdyż, tak jak zaznaczył Tadeusz Sławek, uniwersytet jest miejscem, które swą energię czerpie z odkrywania tego, czego się nie wie. Cięży na uniwersytecie obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają. Uniwersytet jest także ostoją kultury i tożsamości narodowej. To uczelnia charakterów, kształtowania postaw, tolerancji, poszanowania różnych poglądów (Sławek, 2009: 24; Twardowski, 1933: 7; Denek, 6/2009). Jego zadaniem jest również przygotowanie studentów do korzystania ze źródeł informacji, stawiania i rozwiązywania problemów oraz kreatywnego myślenia. Uniwersytet Humboldtowski przez wiele lat był elementem łączącym Europę duchowo, intelektualnie i ideowo gdyż nauka nie ma granic.

Jednak współcześnie coraz częściej pojawiają się głosy, że współczesny uniwersytet przeżywa kryzys i nie jest możliwy powrót do idei Humboldta. W tradycyjnej narodowej perspektywie uniwersytety były instrumentami służącymi m. in. do wpajania świadomości narodowej, teraz w obliczu wymagań rynkowych rola ta uległa przekształceniu. W nowej, ponadnarodowej, globalnej perspektywie stają się instrumentami wspierania wzrostu gospodarczego, wzmacniania konkurencyjności gospodarki a także kreowania mobilności studentów i innowacyjności pracowników. Z tego powodu naukowcy prowadzą ożywione dyskusje nad wpływem procesów globalizacyjnych na szkolnictwo wyższe. Zajmują opozycyjne stanowiska. Część ekspertów uważa, że uniwersytety oprą się procesom globalizacyjnym i pozostaną skarbnicami narodowej czy lokalnej kultury oraz pozostaną narodowymi i państwowymi instytucjami kształcenia elit państwowotwórczych. Z drugiej strony, pojawiają się głosy, że po umasowieniu szkolnictwa wyższego, wraz z rozwojem kształcenia przez Internet i pojawiającymi się problemami finansowymi uczelni, utrzymanie tradycyjnej struktury i sposobów działania szkolnictwa wyższego jest niemożliwe (Pawłowski, 2005: 19). Idea Humboldta jest trudna w realizacji i jak twierdzi Aleksander Kobylarek zawiera tak wysokie standardy, że mało kto potrafi im sprostać. (Kobylarek, 2013:13). Moim zdaniem uniwersytety stoją przed trudnym wyborem - albo zwiększą wysiłki, w celu podniesienia konkurencyjności uczelni i prowadzonych badań, co przełoży się na uzyskanie określonej pozycji nie tylko w Polsce, albo nasza nauka zejdzie na peryferie i staniemy się zaściankiem Europy.

Należy stawić czoła wyzwaniom

Na wszystkich szczeblach edukacji widoczna jest zmniejszająca się liczebność uczniów. Spada liczba beneficjentów kształcenia akademickiego, co w naturalny sposób wymusza na uniwersytetach zwiększenie konkurencyjności, zwłaszcza, że „rynek” edukacyjny w Polsce rozrósł się do gigantycznych rozmiarów 470 szkół wyższych, z czego zaledwie 132 to uczelnie publiczne, a 338 uczelnie niepublicznych (Dane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego za rok 2010/2011). Chcąc pozyskać studentów, szkoły wyższe podejmują szereg zabiegów reklamowych, promocyjnych, obiecując satysfakcjonującą pracę swoim absolwentom, a w trakcie studiów bogate życie studenckie. Kuszą niższymi opłatami za studia lub zwolnieniem z opłat czesnego dla najlepszych studentów, część z nich oferuje także bezpłatne laptopy na czas nauki. Niestety coraz częściej stosowaną praktyką jest obniżenie czesnego, co zazwyczaj przekłada się na obniżenie jakości kształcenia, a to z kolei powoduje degradację znaczenia tytułów naukowych i wartości wykształcenia wyższego.

Skutki nizu demograficznego nie omijają także uczelnie z długoletnią tradycją. One również, jeśli chcą bez obaw patrzeć w przyszłość, muszą postawić na innowacyjność, a ich pracowników naukowych powinny cechować aktywność i postępowość. Do szkoły uczęszcza dziś pokolenie Y, które zostało ukształtowane przez technologie. Są to młodzi ludzie, dla których telefony komórkowe, komputery i Internet istniały zawsze. Pokolenie to ma wysokie wymagania względem systemu edukacji. Upatrują w niej swoich szans na lepszą pozycję społeczną. Oczekują jednak wiedzy praktycznej, takiej, która przyda im się tu i teraz, nie chcą zagłębiać się w teorię, szukać rozwiązań problemu, zależy im na szybkim uzyskaniu informacji najlepiej podanej w „pigułce”. Kiedyś student, który szukał odpowiedzi, kierował swe kroki do czytelnicy, to ona, obok wykładów, była głównym miejscem zdobywania wiedzy. W chwili obecnej rolę tę przejął Internet, a „trud studiowania”, jak określiła to Barbara Ostafińska-Molik, zamienił się w „trud googlowania” (Ostafińska-Molik, 2010: 178). Każdy z nas ma zawsze przy sobie telefon, ogromną popularnością cieszą się tablety, laptopy i netbooki. Umożliwiają one korzystanie z wielu dobrodziejstw techniki oraz zdobywanie wiedzy w sposób nowoczesny i atrakcyjny jak np. poprzez e-learning, czasopisma i książki online. Dzięki technologii nauka przestała być przypisana do jednego miejsca, natomiast może być obecna wszędzie, dzięki laptopowi i komórce, które możemy zabrać ze sobą w dowolne miejsce i skorzystać z niego o dowolnej porze. Komputer daje także możliwość poszerzania interesujących zagadnień, pogłębiania wiedzy, rozwijania pasji. Umożliwia także rozwój nowych umiejętności, działa aktywizująco i pozwala promować myślenie twórcze, które powinno przenikać wszystkie aspekty uczenia się. Uczelnie muszą dostrzec zmianę, jaka zaszła w studentach. Zmianie uległo nie tylko ich podejście do uczenia się. Uczelnia przestała być centralną kategorią w ich życiu, wielu z nich już w trakcie studiów zakłada rodzinę, zdobywa pracę i to do niej stara się dopasować swoje studia. Studenci chcą czerpać przyjemność z uczenia się, dlatego mając do wyboru tradycyjne siedzenie w ławkach na wykładzie z jednej strony oraz ciekawe prezentacje multimedialne czy filmy prezentujące prowadzone badania z drugiej strony, wybierają to drugie. Obecni studenci są wymagającymi „klientami” dla oferty uniwersyteckiej. Chcą oni uzyskać informacje i zdobyć wiedzę, ale ich życie przepełnione jest niezliczoną ilością wrażeń, kolorów, osób, informacji, więc aby do nich dotrzeć potrzeba silnych bodźców. Dlatego wzrastają wymagania społeczne wobec jakości pracy, form przekazywania wiedzy, sposobu prowadzenia zajęć czy wyników uzyskiwanych na uniwersytetach. Uczelnie zmuszone są do dywersyfikacji swej oferty i udziału w globalnej rywalizacji. Muszą podążać „z duchem czasu”, unowocześnić swoją ofertę, sprawić, że będzie bardziej innowacyjna i nauczy studentów krytycznego spojrzenia na świat. Nowy model edukacji powinien wykorzystywać technologię i posługiwać się nią w powiązaniu z klasycznymi formami edukacji. Nie oznacza to jednak traktowania technologii jako metody zastępczej, autonomicznej w stosunku do innych (Sajdak, 2013: 214-215).

Uniwersytety nie mogą ograniczać swojej działalności tylko do obszaru regionu czy nawet kraju. Współcześnie wiąże się to z koniecznością uczestniczenia uniwersytetów w procesie internacjonalizacji, który przez Jane Knight został określony jako proces integracji międzynarodowej, międzykulturowej w globalnym wymiarze nauczania, badań i funkcji usługowych instytucji (Knight, 1999: 16).

Według autorki internacjonalizację można rozumieć jako:

1. *Aktywność*. Utożsamiana jest ona z mobilnością, wymianą studentów i pracowników naukowych. To podejście jest najbardziej powszechne.
2. *Kompetencje*, rozumiane jako rozwój nowych umiejętności, wiedzy, postaw, które można zdefiniować jako globalne / międzynarodowe.
3. *Etos*. Nacisk na kreowanie kultury, klimatu w kampusie, który wspiera międzynarodowe, międzykulturowe inicjatywy.
4. *Proces*. Integracja wymiaru międzykulturowego i międzynarodowego w nauczaniu, badaniach i usługach poprzez połączenie szerokiej gamy działań, polityk i procedur (Knight, 1999: 14-16).

Nie można mówić o internacjonalizacji bez nawiązania do Procesu Bolońskiego, jak i procesów globalizacyjnych. Wywołują one znaczące zmiany w szkolnictwie wyższym i wymuszają niejako jego internacjonalizację. Ilość wiedzy powiększa się w zawrotnym tempie, przemieszczanie informacji jest coraz szybsze i ma coraz większy zasięg. Ogromny nacisk kładzie się na wzrost mobilności studentów i pracowników, na prowadzenie badań w międzynarodowych zespołach. Coraz większą popularnością cieszy się kształcenie „na odległość” i kursy e-learningowe. Preferowany jest rozwój krótszych, 3 i 3,5 letnich form kształcenia. Wszystko to sprawia, że obecnie uniwersytety kształcą wielokrotnie więcej studentów niż wiek temu. Autorytety stopniowo upadają a zatłoczona studentami uczelnia przestaje myśleć kategoriami elitarności, zastępowanej teraz przez „sprawność” i „doskonałość”. Jak zauważył Marcin Kula, obecnie nauczanie tradycyjnymi metodami uniwersyteckimi nie spełnia swojej roli. Traci ono swoją efektywność w obliczu masowości studentów. Natomiast zindywidualizowany kontakt „mistrza z uczniem” jest rzadkością (Kula, 2000: 49). Kształcenie na odległość nie może jednak zastąpić tradycyjnego kształcenia opartego na kontakcie osobowym. Mistrz musi kreować relacje uczestników kształcenia, musi skłaniać ich do poszukiwania prawdy obiektywnej, wychowywać, wskazywać drogę. Poprzez wzajemne kontakty musi realizować cele wspólczesnej edukacji, które na pierwszym miejscu stawiają, przede wszystkim, tworzenie odpowiednich warunków do rozwoju osobowości i kształtowania systemu wartości uniwersalnych. Sprzyja temu swobodna wymiana myśli i utrzymywanie bliskich relacji między mistrzem a studentem, sprzyjających zdobywaniu i pogłębianiu wiedzy przez całe życie. Jednocześnie to zadaniem mistrza jest stworzenie przestrzeni wolności, dzięki której możliwa jest autentyczna twórczość.

Kolejne wymagania uniwersytetom stawia Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich, w której możemy przeczytać, że uniwersytet powinien zaspokajać „istotną potrzebę wzajemnego poznania i oddziaływania różnych kultur, powinien także być ośrodkiem kultury, wiedzy i badań naukowych, powinien być powszechny, tolerancyjny, szukający prawdy” (Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich, Bolonia, 18 września 1988 r.). Wyznaczoną mu misją jest przekazywanie wartości kulturowych, kształtowanie postaw, tolerancji, poszanowania różnych poglądów, zabezpieczenie wolności studentów oraz zagwarantowanie im warunków, w których będą mogli przyswajać kulturę oraz wykształcenie. Proces wychowania w uniwersytetach to nie urabianie postaw, umysłów, przekonań studentów, lecz prezentowanie im alternatywnego obrazu otaczającej rzeczywistości, pluralizm metod w jej zrozumeniu (Denek 6/2009). Ich zadaniem jest także przełamywanie stereotypów, rozwiewanie obaw przed tym, co inne, nowe, nieznanne. Uniwersytety i środowisko akademickie powinny dawać studentom możliwość zapoznania się z innymi kulturami i konfrontowania posiadanej wiedzy z rzeczywistością. Rolą profesorów natomiast jest rozbudzanie w studentach ciekawości do zgłębiania wiedzy na temat obcych kultur i uczulanie ich na zachowanie otwartości poznawania, która ustrzeże ich od najczęściej popełnianych błędów w wartościowaniu innych kultur – normatywnego szowinizmu, arkadyzmu i sceptycyzmu (Nussbaum, 2008: 143-147).

Przytoczone wyżej wymagania stawiane uniwersytetom stanowią jedynie zarys rzeczywistych problemów, z którymi borykają się uniwersytety. Zadań jakie stoją przed uniwersytetami jest wiele i jak zauważa Jerzy Brzeziński nie podoła im uniwersytet „lokalny”. Jeśli nie chcemy, aby młodzież decydowała się na pełnowymiarowe studia za granicą, gdyż będzie miała zastrzeżenia co do jakości naszego kształcenia, jeśli nie chcemy, aby praca w polskich jednostkach naukowych była traktowana jako strata czasu i zahamowanie rozwoju kariery, to Polskie uczelnie muszą się zmierzyć z internacjonalizacją kształcenia, a jest to tym trudniejsze, że państwo bardzo długo nie miało jasno sprecyzowanej strategii internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce. *Strategia Rozwoju Szkolnictwa*

Wyższego: 2010-2020 zawierającą internacjonalizację polskich uczelni jako jeden z celów strategicznych, została opracowana zaledwie w 2009 roku na zlecenie Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) i Fundacji Rektorów Polskich (Mania, 2011: 250).

Warto nadmienić, że uprawianie nauki zawsze miało wymiar globalny, współcześnie jednak nastąpiła ogromna zmiana w szybkości przepływu informacji oraz mobilności studentów i naukowców. Obecnie nie musimy wychodzić z domu, aby toczyć dysputy z osobą przebywającą na innym kontynencie, natomiast wyjazd do zagranicznego ośrodka naukowego nie jest związany z ogromnym ryzykiem, nie jest także tak czasochłonny jak kiedyś. Co więcej, studenci nie muszą wychodzić z domu, aby podjąć studia internetowe pojawiające się w ofercie światowych uniwersytetów. Wobec takich zmian uniwersytety nie mogą pozostać obojętne, jednak każda zmiana rodzi obawy. Część z nich niestety trudno uznać za niezasadne. Edukacja wirtualna i uniwersytety multimedialne nie muszą jednak oznaczać końca tradycyjnego etosu uniwersytetu. Nowa edukacja musi być jednak wyczulona na dbałość aksjologiczną i wychowanie moralne młodego pokolenia, tak aby działalność naukowo-badawcza młodzieży i ich dążenie do prawdy niezależnie od dziedziny nigdy nie kolidowały z szacunkiem dla drugiego człowieka (Drelich, 2007: 66).

Potrzebne są rozsądne zmiany

Uniwersytety, zgodnie z trzecią misją powinny dążyć do tego by stać się centrum życia społecznego, uczestniczyć w życiu lokalnym. Wykorzystując swój potencjał powinny dążyć do tego, aby były postrzegane nie tylko jako miejsce przekazywania wiedzy, ale także jako kreator życia kulturowego, gdyż globalną młodzież interesuje poznawanie świata, pogoń za nowymi przeżyciami i doświadczeniami a nie tylko sama nauka. Jeśli chcemy zwiększyć atrakcyjność naszych uniwersytetów wśród studentów spoza kraju, musimy zadbać także o *internationalization at home*, rozumiane, w szerokim kontekście, jako umiędzynarodowienie na miejscu. Ułatwi to studiowanie w naszym kraju, a także będzie sprzyjało powstawaniu nowych kontaktów międzynarodowych i podjęciu współpracy zagranicznej. Uniwersytet lokalny traci rację bytu w obliczu procesów globalizacyjnych. Z roku na rok widoczny jest wzrost liczby studentów kształcących się poza krajem pochodzenia, według danych programu Erasmus w roku akademickim 2011/2012, w Polsce, ich liczba przekroczyła 15 tysięcy (www.erasmus.org.pl). Młodzi podejmując studia za granicą szukają „swego miejsca”, które niekoniernie jest przypisane do kraju urodzenia czy języka, za to międzykulturowy wymiar wymiany gwarantuje studentom inną jakość uczenia się, mimo uczestniczenia w podobnych sytuacjach jak te, w których biorą udział ich rówieśnicy w kraju ojczystym (Krzaklewska, 2010: 215). Dzięki studiom zagranicznym, oprócz zdobywania wiedzy, studenci mają szansę doskonalenia języka, zdobycia wiedzy o kraju, w którym przebywają, poznają również jego kulturę, uczą się samodzielności i odpowiedzialności. Wzrasta u nich także poczucie własnej wartości i wiara w możliwość realizacji wyznaczonych celów.

Tendencja promowania idei edukacji bez granic państwowych jest ważnym wskaźnikiem przemian w organizacji kształcenia (Krawiec i in., 2004: 36). Warto wspomnieć, że wymiana międzynarodowa nie dotyczy tylko studentów, ale również i kadry naukowej. Zagraniczni studenci i naukowcy są jednymi z najbardziej widocznych oznak internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Pod wieloma względami są w centrum tego systemu. Są to „nośniki” wiedzy ponad granicami. Podejmowanie inicjatyw, wprowadzanie zmian dążących do internacjonalizacji uczelni, może przyciągnąć zagranicznych studentów do Polski. Nasze ośrodki naukowe mogą natomiast zyskać miano solidnych i kreatywnych partnerów w prowadzonych badaniach.

Wielu młodych naukowców w wyjazdach zagranicznych widzi szansę na rozwój kariery naukowej, jednak bardzo często jest to źle postrzegane przez władze wydziałów obawiające się utraty pracownika. W procesie umiędzynarodowienia uczelni dostrzega się zjawisko „drenażu mózgow”¹ i zagrożenia odpływem najbardziej uzdolnionej kadry do pracy poza Polskę. Tej opinii nie podziela Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji, gdyż większość osób wykształconych będących kapitałem ludzkim wraca do swojego kraju (Kokot, 2013: 218). Uczeni na ogół ściśle współpracują z konkretną osobą lub wydziałem w uczelni przyjmującej i często prowadzą badania, nad te-

¹ ang. *brain drain*, <http://megaslownik.pl> (20.12.2012)

matem będącym przedmiotem wspólnego zainteresowania obu stron. Relacje zbudowane przez badaczy podczas ich pobytu w ośrodku zagranicznym są ważne nie tylko dla nich i ich badań, ale również dla rozwoju więzi instytucjonalnych i długofalowej współpracy.

Nowoczesny uniwersytet jest modelem międzynarodowych przepływów idei, nauczycieli, studentów i książek (Osmańska-Furmanek, 2011: 115). Nasze uniwersytety, aby znaleźć się wśród najlepszych uczelni tego typu w Unii Europejskiej, muszą porzucić szablony, wzmocnić swoją obecność w naukowych programach europejskich, konfrontować się z nauką światową i prowadzić zajęcia dydaktyczne na najwyższym poziomie w sensie społecznym, merytorycznym, metodologicznym, metodycznym, utylitarnym (Denek, 2012: 37). Rolą uniwersytetów jest pobudzanie naukowców do podejmowania działań międzynarodowych, takich jak wspólne badania, projekty. Nie zawsze jest to związane ze zmianą ich miejsca zamieszkania. W dobie rozwoju technologii, gdzie za pomocą Internetu można się nie tylko komunikować, ale także upowszechniać wyniki badań, udostępniać wykłady i publikacje, naukowcy mogą pracować „w murach własnej uczelni” wykorzystując nowości technologiczne do kontaktów z pozostałymi członkami zespołu. Prace badawcze mogą być wspierane kilkudniowymi wyjazdami studyjnymi, których celem oprócz dzielenia się wiedzą jest wymiana doświadczeń, dyskusje oraz uczestniczenie w procesie kształcenia. Musimy pamiętać o zapewnieniu jedności badań i nauczania. To właśnie badania naukowe warunkują nowoczesne kształcenie mające wpływ na treści nauczania, natomiast udział studentów w pracach badawczych wyrabia umiejętność samodzielnego stawiania i rozwiązywania problemów, co sprzyja poprawie struktury zatrudnienia. Badania naukowe stymulują także proces tworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy, a prowadzenie ich w uczelni jest gwarancją jej autonomii i wolności akademickiej. Mamy przecież świadomość, że dydaktyka i badania powinny iść ze sobą w parze (Grzegorzcyk, Sójka, 2008: 164). Dzięki stażom zagranicznym, wyjazdom studyjnym, międzynarodowym konferencjom istnieje możliwość podnoszenia kompetencji naukowców i jakości polskiej nauki. Niestety o ile wewnętrzną mobilność naukowców w Unii Europejskiej szacuje się na 3,1% to mobilność dla Polski wynosi zaledwie 0,1% (Knapińska, 2010: 31). Tak niska mobilność i brak udziału polskich uczonych w światowych badaniach i międzynarodowych inicjatywach przyczyniają się do zwiększenia periferyczności polskiej nauki.

Trzeba przygotować się na to, co nieuniknione

Uniwersytet szukając nowej drogi, którą powinien podążać, aby zachować swe ponadczasowe wartości i jednocześnie sprostać stawianym mu wymaganiom, jest zawieszony pomiędzy swą przeszłością i przyszłością. Świat się zmienia, rosną oczekiwania społeczne, zmienia się tożsamość studentów i ich kultura uczenia się. Zmiany są nieuchronne, a uniwersytet nie może trwać w swej tradycyjnej, niezmienionej formie. Jestem świadoma, że internacjonalizacja stanowi ogromne wyzwanie, zarówno pod względem dydaktycznym, logistycznym czy ekonomicznym, szczególnie, że stajemy w obliczu barier kulturowych, językowych i geograficznych. Aby wdrażanie procesu internacjonalizacji zakończyło się sukcesem, w ich przezwyciężenie trzeba włożyć wiele wysiłku. W początkowym etapie wiąże się to także z kosztami, które mogą być trudne do udźwignięcia w sytuacji regularnych cież budżetowych i ograniczania nakładów finansowych na szkolnictwo wyższe. Jest to jednak wysiłek, który się nam opłaci, w przeciwnym razie nasze dyplomy będą uznawane tylko w naszym kraju, a poziom naszej nauki i nasi naukowcy będą dyskryminowani w zagranicznych ośrodkach. Podejmując działania zmierzające do umiędzynarodowienia uczelni, musimy jednak pamiętać, że muszą one stanowić jedną z dróg jego rozwoju i być włączone w ogólną ideę uniwersytetu.

Bibliografia

- Denek K., *Kształci i wychowuje*, „Forum Akademickie”, nr 6/2009, dostępny na: http://www.forumakad.pl/archiwum/2009/06/35_ksztalci_i_wychowuje.html (otwarty 02 lipca 2014).
- Denek K., *Istota jakości kształcenia*, „Forum Akademickie”, nr 2/2012, s. 38-40.
- Drelich S., *Uniwersytecki ethos w dobie globalizacji i Internetu*, „Dialogi Polityczne”, nr 7/2007, s. 53-66.
- Grzegorzcyk A., Sójka J. (red.) *Fenomen uniwersytetu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008.
- Knapińska A., *Raport o mobilności naukowców*, opracowała „Forum Akademickie”, nr 12/2010, s. 30 - 33.

- Knight J., *Internationalisation of Higher Education by Jane Knight* [w:] *Quality and Internationalisation in Higher Education*, Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE) of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Paryż 1999, s. 13-28.
- Kobylarek A., *Uniwersytet jako projekt kulturowy* [w:] A. Szerląg (red.) *Wielokulturowość – międzykulturowość w edukacji akademickiej. Ku nowej jakości kształcenia*, ATUT, Wrocław 2013, s. 11-18.
- Kokot K., *Host Uni, czyli edukacja wyższa na Uniwersytecie Wrocławskim* [w:] A. Szerląg (red.) *Wielokulturowość – międzykulturowość w edukacji akademickiej. Ku nowej jakości kształcenia*, ATUT, Wrocław 2013, s. 215-224.
- Krzaklewska E., *Tak wiele się nauczyłem/em? – analiza doświadczenia wyjazdu na Erasmusa...* [w:] D. Pauluk (red.) *Student na współczesnym uniwersytecie- ideały i codzienność*, Impuls, Kraków 2010, s. 199 – 220.
- Kula M., *Może się pozberamy...*, „Znak” nr 2/2000, s. 45-59.
- Mania A., *Podsumowanie* [w:] W. Martyniuk (red.) *Internacjonalizacja studiów wyższych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011, s. 247-253.
- Nowakowski T., *Pedagogiczne korzyści stosowania nowoczesnych technologii informatycznych w nauczaniu* [w:] U. Ostrowska (red.) *Edukacja przelomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 221-229.
- Nussbaum M., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Osmańska-Furmanek W., *Dylematy i rozterki uniwersytetu na rozdrożu*, „Edukacja” nr 1/2011, s. 111-120.
- Ostafińska – Molik B., *Studenci – dziś i wczoraj. Refleksja o etosie* [w:] D. Pauluk (red.) *Student na współczesnym uniwersytecie- ideały i codzienność*, Impuls, Kraków 2010, s. 175-186.
- Pawłowski K., *Internacjonalizacja a globalizacja we współczesnym szkolnictwie wyższym*, „Organizacja i Kierowanie” nr 4/2005, s.19 – 37
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013.
- Siuta M., *Australijski Program PLUS a wyzwania stojące przed szkolnictwem wyższym* [w:] B. Krawiec (red.) *Wybrane zagadnienia współczesnego szkolnictwa wyższego*, Impuls, Kraków 2004, s. 13 - 34.
- Sławek T., *Uniwersytet i to, co między ludźmi*, „Nauka” nr 2/2009, s. 23-36.
- Twardowski K., *O dostojeństwie uniwersytetu*, Uniw. Poznański, Poznań 1933.
- Urbanek A., *Wyjazd studyjny formą kształtowania mobilności studentów Uniwersytetu Wrocławskiego na przykładzie wyjazdu na Zaolzie* [w:] B. Krawiec (red.) *Wybrane zagadnienia współczesnego szkolnictwa wyższego*, Impuls, Kraków 2004, s. 35 – 44.
- Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich, Bolonia, 18 września 1988 r.
www.erasmus.org.pl [03.07.2014].
www.nauka.gov.pl, Dane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego za rok 2010/2011, [20.06.2014].
- Ziemiński I., *Sumienie nauki. O roli mistrza w kształceniu uniwersyteckim*, „Ethos” nr 1-2/2009, s.70-78.

Universities towards selected contemporary issues

Summary

This article concerns the requirements faced by today's universities and points to one of the ways out of the situation in which they are found. At present, universities are forced, among others, to "fight" for the student and for their position on the global market, to introduce continuous innovations and at the same time to remain with the traditional values. The article focuses on the internationalization of universities and mentions the benefits flowing from it.

Key words: university; mobility; internationalization; internationalization at a place; students.

Edukacja polonistyczna a równość, czyli gender w szkole podstawowej

Świat zakodowany kolorem

Niemowlęcy świat jest niebiesko-różowy. Kolor wyznacza płęć¹. Odczytują ten kod osoby opiekujące się noworodkami czy rodzice dokonujący zakupów. Różowe wózki dla dziewczynek są najbardziej pożądane, nieco później tornistry, zeszyty, gumki do mazania.

Nie zawsze tak jednak było. Pod koniec XIX wieku chłopcy do ukończenia 6-7 roku życia, tak jak dziewczynki, nosili białe sukienki oraz długie włosy. Według Jo B. Paoletti - autorki książki *Pink and Blue: Telling the Girls From the Boys in America* (Jo B. Paoletti: 2012) - w dzisiejszych czasach taka neutralność jest nie do przyjęcia². W swojej pracy autorka przedstawia wyniki prowadzonych przez trzydzieści lat badań, dotyczących zmian w sposobie ubierania dzieci na przestrzeni ponad stu lat, od końca XIX do początków XXI wieku. Czyni je pewnego rodzaju soczewką, przez którą spogląda na historię kultury Stanów Zjednoczonych w tym okresie.

Według Paoletti kolory różowy i niebieski pojawiły się wraz z modą na pastele, w które w połowie XIX wieku zaczęto ubierać niemowlęta. Nie były one jednak kolorami definiującymi płęć dziecka³.

Jak przekonuje Paoletti, panująca dzisiaj hegemonia dwóch kolorów na dobre pojawiła się w Ameryce dopiero w 1940 roku, na skutek marketingowych wysiłków producentów i sprzedawców odzieży. Po wojnie nieco osłabła, by po krótkiej przerwie powrócić w 1985 roku.

W Polsce było nieco inaczej. Zapewne dlatego, że w latach 80. niewiele można było kupić w sklepach (może poza legendarnym Pewexem), a więc moda na róż i błękit dotarła do nas dużo później. Choć z rozmów z osobami urodzonymi zaraz po wojnie dowiadujemy się, że w latach 60/70 - chłopców ubierano w kolor czerwony, dziewczynki w niebieski (przynajmniej do chrztu).

Symbolika kolorów

Przeglądając portale internetowe poświęcone kolorom, dowiedziałam się, że osoba, która wybiera

1 Znane zagraniczne marki, np. brytyjskie sieci Marks & Spencer czy Toys "R" Us zapowiedziały zniesienie podziału na zabawki dla dziewczynek i chłopców. Zmieniają się kolory pudełek i napisy na nich. Z pudełek mają zniknąć informacje o tym, że zabawka przeznaczona jest dla dziewczynki lub chłopca. Zmiany etykiet zapowiadają także brytyjskie Tesco, Sainsbury's, Boots i TK Maxx. Domy towarowe Harrods i Hamleys już zastąpiły różowe i niebieskie etykiety czerwono-białymi. Zmiany trudno na razie dostrzec w polskiej rzeczywistości. Prosząc sprzedawcę znanej w Polsce sieci sprzedającej odzież i artykuły dla dzieci i niemowląt o pomoc w znalezieniu konkretnej rzeczy, usłyszymy pytanie: „Dla dziewczynki czy dla chłopca?” Taka jest najwyraźniej polityka szkoleniowa dyktowana marketingową wizją dziecięcego świata

2 Jo B. Paoletti jest profesorem Studiów Amerykańskich na Uniwersytecie Maryland w College Park. W kręgu jej zainteresowań badawczych pozostają: codzienne życie, amerykańska kultura popularna, moda, konsumpcjonizm czy kultura materialna. Prowadzi badania w dziedzinie historii odzieży i mody. Opublikowała wiele artykułów na temat różnic płciowych w ubiorze amerykańskich dzieci. Jej ostatnia książka została opublikowana przez Indiana University Press w 2012 roku i nosi tytuł: *Pink and Blue: Telling the Boys from the Girls in America*.

3 W folderze marki Earnshaw produkującej dziecięce akcesoria, pochodzącym z czerwca 1918 r. czytamy: „Ogólnie przyjęło się, że kolor różowy jest dla chłopców, niebieski dla dziewczynek. Wynika to stąd, że różowy jest kolorem bardziej zdecydowanym i silniejszym, dlatego jest odpowiedni dla chłopca. Niebieski, który jest delikatniejszy, pasuje do dziewczynek”. Podobnie było w roku 1927, gdy magazyn „Time” wydrukował specjalną wkładkę, prezentującą odzież dziecięcą, według najpopularniejszych sklepów USA. Większość z nich radziła rodzicom ubierać chłopców na różowo.

Por. „Pink or Blue?” The Infants' Department, June 1918, page 161, za <http://www.pinkisforboys.org/my-sources.html> dostęp: 11.06.2014.

kolor różowy, jest kochająca, współczująca, skłonna do wzruszeń. Z kolei ten, kto wybiera błękit, jest analityczny, spostrzegawczy, pełny wyobraźni i talentów twórczych⁴.

W słowniku symboli Władysława Kopalińskiego znajdziemy informacje o kolorach: błękitnym i czerwonym. Przeczytamy m.in. o tym, że:

„Błękit jest symbolem nieba (...), spokoju, uduchowienia; wiary, pobożności, harmonii duszy; (...) wiedzy, prawdy, filozofii (dawne togi filozofów); rozważi; szczęścia, miłości, czułości; niewinności; wierności; tęsknoty; szczerości; odwagi”, ale także „chłodu, zimna; bezlitosnej sprawiedliwości, okrucieństwa” (Kopaliński, 2006: 22). Błękitna odzież oznacza kontemplację, pobożność, szczerść, wiarę i wierność. „Białoniebieska szata Madonny, reprezentująca dziewiczość i niepokalanie, zastępuje od XV w. w plastyce szatę ciemnopurpurową, bizantyjski atrybut godności królewskiej” (Kopaliński, 2006: 23). Ciekawostką jest, że w XVIII wieku, we Francji naukowo-literackie kluby, do których należały głównie kobiety, jednak z udziałem nielicznych mężczyzn, nazywano „Niebieskimi pończochami”, od koloru noszonych (również przez panów) pończoch (Kopaliński, 2006: 23). Niebieskie pończochy były więc symbolem wzgardy dla konwenansu, wyemancypowania, odrzucenia przez kobiety narzucanej im przez społeczeństwo roli.

Czerwień symbolizuje m.in. ludzkie ciało, energię zapału, odwagę, gniew, męskość, namiętność, uczucie, miłość, natchnienie; męczeństwo; nienawiść; walkę; wolność; patriotyzm (Kopaliński, 2006: 51).

Jak się okazuje są dwie czerwienie - męska - „dzienna, odśrodkowa, wirująca, rzucająca na cały świat potęgę swego blasku” i żeńska - „nocna, dośrodkowa, wciągająca do wnętrza (...), związana z sercem, duszą, wiedzą dla wtajemniczonych” (Kopaliński, 2006: 51). Czerwień jest barwą męskich słonecznych bóstw i bohaterów.

O różu nie ma ani słowa. Chyba, że odcień rumiany uznamy za odmianę tego koloru.

Nietrudno zauważyć, że przypisane odpowiednim kolorom symboliczne cechy może posiadać zarówno jedna, jak i druga płeć. Wskazując konkretny zestaw przymiotów jako charakterystyczny dla wszystkich jednostek należących do jednej z grup, bez względu na różnice pomiędzy nimi, tworzymy stereotypy. Gdy dodamy do swoich przekonań negatywną postawę, wówczas mamy już do czynienia z uprzedzeniami.

Jako pierwszy pojęcie stereotypu wprowadził (w 1922 roku) znany dziennikarz Walter Lippmann. Stereotypy określił jako „obrazki, które nosimy w swojej głowie”, podobne w obszarze tej samej kultury, zgodne z tym, co w danej społeczności uważa się za normę (Aronson, 2012: 373). Stereotypy upraszczają świat, pomagają go zrozumieć. Są ogólnymi sądami, dotyczącymi konkretnych grup ludzi, nieuwzględniającymi jednak rzeczywistych różnic ani cech indywidualnych. Ich istotą jest przypisywanie identycznych cech wszystkim członkom grupy. I co najważniejsze, z trudem ulegają zmianom pod wpływem nowych informacji (Aronson, 2012: 373). Jednym z przejawów stereotypizacji jest postrzeganie różnic płciowych. To, jak rozumiemy pojęcie kobiecości i męskości, zależy w dużej mierze od kultury, w której żyjemy. Kulturowe schematy płci i rodzaju pozwalają szybciej odnaleźć się wśród obcych ludzi, przystosować do oczekiwanych zachowań czy wymagać konkretnych działań ze strony jednostki. Co ciekawe, „stereotypy płciowe są tak silne, że przyjmują je nawet przedstawiciele dotkniętej nimi grupy” (Aronson, 2012: 375), mimo że zjawisko stereotypizacji płciowej czasem bywa krzywdzące i ma niewiele wspólnego z rzeczywistością⁵.

Niestereotypowe podejście do stereotypów

Linda Brannon słusznie zauważa, że „zrozumienie kwestii rodzaju wymaga przyglądania się zarówno kobietom, jak i mężczyznom. Badacz może koncentrować się wyłącznie na tematyce kobiecej lub męskiej, ale nie może pomijać żadnej z płci” (Brannon, 2002:14).

Allan Guggenbühl, szwajcarski psycholog, psychoterapeuta i ekspert ds. przemocy wśród mło-

4 Na podstawie: <http://www.kolorystyka.pl/roz.htm/> dostęp: 11.06.2014 oraz <http://barwykolory.pl/kolor-rozowy-znaczenie.html/> (dostęp: 11.06.2014).

5 Linda Brannon tłumaczy stereotyp rodzaju jako sumę przekonań dotyczących psychicznych cech kobiet i mężczyzn oraz działań „odpowiednich” dla obu płci. Zwraca uwagę na to, że „rolę rodzajową wyznaczają zachowania, natomiast stereotyp to przekonania i postawy wobec męskości i kobiecości”. Bywa jednak, że rola rodzajowa przetrwała w stereotyp. Dzieje się tak wówczas, gdy przestajemy dostrzegać indywidualne różnice i dochodzimy do wniosku, że konkretne zachowanie jest przypisane jednemu rodzajowi i nie odpowiada drugiemu (Brannon, 2002: 212).

dzieży, autor książki *Kryzys małego macho. Jak rodzice i nauczyciele mogą lepiej zrozumieć chłopców, zauważa:*

Rozpowszechniona teoria socjologiczna dowodzi, że głęboko ugruntowane w naszej podświadomości schematy i niemożliwe do wykorzenia stereotypy społeczne wywierają wpływ na dzieci. Nasze świadome zamiary i zadeklarowane cele sprowadzają się do retoryki, podczas gdy w rzeczywistości nie pożegnaliśmy się z obciążeniami związanymi z daną płcią. (...) Matki rozmawiają ze swoimi córkami dłużej, natomiast ojcowie zabraniają swoim synom płaczu, ponieważ kierują się stereotypami. Takie stereotypy dotyczące płci wywierają na nas wpływ, choć nie zdajemy sobie z tego sprawy. Dziecko przejmuje od rodziców i swojego otoczenia to, co ma uchodzić za męskie lub żeńskie. Z czasem internalizuje ono wyobrażenia o cechach męskich i żeńskich. Tego, co nie odpowiada temu schematowi, nie słucha lub nie widzi, bądź natychmiast o tym zapomina (Guggenbühl, 2007: 9)⁶.

Tymczasem równouprawnienie będzie możliwe tylko wówczas, gdy pozbedziemy się przesądów i stereotypów płciowych. Zadaniem szkoły jest stworzenie takich warunków, by dzieci rozwijały się zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i talentami, a nie według określonego schematu. Przecież nie każda dziewczynka musi być w przyszłości matką, tak jak nie każdy chłopiec musi zrobić karierę zawodową (Guggenbühl, 2007: 11).

W przeciwieństwie do Brannon, która sprzeciwia się „skłonności do poszukiwania biologicznej podstawy behawioralnych różnic pomiędzy płciami”, Guggenbühl, powołując się na dziedziny nauki takie jak medycyna, psychologia, neurologia, podkreśla, że między płciami istnieją różnice, a kobiety i mężczyźni mają różne predyspozycje, w inny sposób postrzegają świat, inaczej przeżywają emocje. Wobec takiego stanu rzeczy idealnym rozwiązaniem byłoby zróżnicować język oraz sposób przekazywania wiedzy i wychowywania, bez sięgania do stereotypów lub faworyzowania jednej z płci (Guggenbühl, 2007: 15). W jednym z artykułów Christine Gorman przeczytamy natomiast: „Rezultaty badań nad wrodzonymi różnicami płci nie potwierdzają stereotypowych wyobrażeń o tym, jacy są mężczyźni i kobiety i jak się powinni zachowywać, lecz raczej uwydatniają zadziwiające zdolności adaptacyjne człowieka” (za Brannon, 2002: 21)⁷. Guggenbühl zwraca uwagę na ważną rzecz, a mianowicie niesłuszne utożsamianie równouprawnienia z jednakowością.

Jednym w najważniejszych wyzwaniach współczesnej edukacji jest obalanie stereotypów. Polonista ma w ręku oręż w postaci literatury. Doradzając młodym ludziom w doborze lektur i rozmawiając z nimi o książkach, może wpływać na światopogląd swoich uczniów, otwierając przed nimi rozmaite perspektywy i pozwalając na to, by dokonywali samodzielnych wyborów. Nie wolno również zapominać o tym, że każde dziecko, bez względu na płeć, jest pojedynczą wyjątkowością, którą należy traktować indywidualnie.

Płeć kulturowa nauczycieli

Mariola Chomczyńska-Rubacha i Krzysztof Rubacha, w książce *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej* (Chomczyńska-Rubacha, 2007) prezentują wyniki badań dotyczące wpływu stopnia rozwoju roli płciowej na funkcjonowanie zawodowe nauczycieli. Badacze opierają się m.in. na teorii rozwoju roli płciowej J. H. Block, bliskiej stadium rozwoju tożsamości J. Loewinger i rozwoju moralnego L. Kohlberga, a także prawidłowości rozwoju poznawczego J. Piageta. Według autorów *Płci kulturowej...* właśnie dzięki tej koherencji proponowany standard można odnieść również do edukacji. Dla J. H. Block rozwój roli płciowej jest do tego stopnia kluczowy, że „uzyskane w jego trakcie zasoby osobiste ulegają ekstrapolacji na pozostałe obszary życia jednostki” (Chomczyńska-Rubacha, 2007: 8), co oznacza, że zdecydowanie lepiej funkcjonujemy w rolach, które w ży-

6 Allan Guggenbühl zwraca uwagę na współczesną tendencję do dominacji stylów wychowawczych oraz pedagogiki skoncentrowanych na potrzebach dziewcząt. Apeluje o „zaprzestanie prowadzenia ideologicznej debaty o dziecku” i skupienie się na „psychologii dziewcząt i chłopców, którzy mają prawo do zajęć szkolnych i wychowania, wychodzących naprzeciw ich skłonnościom i potrzebom” (Guggenbühl, 2007:191). Również Zbyszko Melosik, zwracając uwagę na kilka charakterystycznych tendencji we współczesnym definiowaniu kategorii tożsamości, wskazuje m.in. na załamanie się monolitycznego sposobu prezentowania wizerunków kobiet i mężczyzn, która przejawia się np. w preferowaniu przez chłopców androgynicznego wyglądu (Melosik, 1996: 230).

7 Szerzej stanowisko Gorman do kwestii rodzaju rozważa Linda Brannon w rozdziale *Kwestia rodzaju* (Brannon, 2002: 21-42).

ciu pełnymi, jeśli potrafimy wyzbyc się stereotypowego postrzegania swojej kobiecości i męskości. Uzyskiwanie kolejnych, wyższych faz rozwoju roli płciowej jest ściśle związane z uwalnianiem się jednostki od stereotypów płciowych.

Przez rolę płciową rozumiemy wygenerowaną wewnątrznie definicję kobiecości i męskości, zbudowaną na pewnym zestawie cech, w której centralnym punkcie znajduje się przeżywana/ odczuwana własna tożsamość płciowa.

Każde stadium rozwoju roli płciowej jest ściśle związane ze zmianami, które zachodzą w strukturze ego, a także w zakresie rozwoju poznawczego i moralnego (Chomczyńska-Rubacha, 2007: 25).

J. H. Block wskazuje 7 stadiów rozwoju roli płciowej. Pierwsze trzy (symbiotyczne, kierowania się impulsami i ochrony siebie) odnoszą się do wczesnego dzieciństwa i dotyczą kształtowania się u dziecka pojęcia płci oraz poczucia przynależności do płci. W stadium konformizmu (u Piageta wiek ok. 4-7 lat) – następuje konceptualizacja płci, jako czegoś stałego i niezmiennego oraz internalizacja stereotypowych ról płciowych, jak również konformizm wobec zdefiniowanych kulturowo pojęć kobiecości i męskości, a nawet doświadczanie „poczucia winy i wstydu w przypadku dostrzeżenia rozbieżności pomiędzy własnym zachowaniem w roli płciowej a stereotypem” (Chomczyńska-Rubacha, 2007: 27).

Stadium sumienności przynosi większą samoświadomość, która, jak nietrudno się domyślić, pociąga za sobą wewnętrzne konflikty, na skutek konfrontacji własnego stanowiska (często już wzbogaconego o wiedzę na temat różnych możliwości pełnienia ról płciowych) z tym, które zostało wykształcone w wyniku presji socjalizacyjnych. Od tego, które „ja” okaże się silniejsze, zależy to, czy jednostka pozostanie w miejscu, czy osiągnie kolejne stadium.

Dwa ostatnie stadia wykraczają poza wzorzec typizacji płciowej.

W stadium autonomii jednostka pokonuje konflikty wewnętrzne oraz próbuje znaleźć równowagę między kobiecą a męską stroną własnej osobowości.

W ostatniej fazie – integracji – następuje wewnętrzna integracja kobiecości i męskości, która skutkuje zbudowaniem własnej, niepowtarzalnej wersji roli płciowej.

Badania wskazują, że najwyższe stadium rozwoju tożsamości płciowej uzyskuje tylko 11% populacji (Chomczyńska-Miliszkievicz, 2002: 29).

Badacze podkreślają, że:

przwiązanie badanych do stereotypów zdecydowanie usztywnia oddziaływanie wychowawcze, nadając im wymiar typizujący, nie tylko na poziomie przekazów dotyczących płci, ale także na poziomie przekazywania wiedzy i ukierunkowywania aktywności uczniów (...) stereotypowość postrzegania własnej kobiecości i męskości bardziej dogmatyzuje oddziaływanie edukacyjne niż otwiera je na różnorodność. (...) Przekraczanie stereotypowej wizji samego siebie wzmacnia poczucie skuteczności i tym samym sprzyja heurystycznym działaniom nauczycielskim (Chomczyńska-Miliszkievicz, 2002: 182)⁸.

Niestety na studiach przygotowujących do pracy w szkole nie ma ani testu, określającego osiągnięte stadium rozwoju roli płciowej, ani egzaminu, który sprawdzałby predyspozycje do podjęcia rozmowy na trudne tematy czy umiejętność właściwego reagowania na działania emancypacyjne uczniów.

Warto zauważyć, że nie trzeba epatować słowem „gender”, by podjąć walkę ze stereotypami. Ważniejsze są działania pokazujące młodym ludziom, że zakodowane w społecznej świadomości ogólne sądy o innych, są często nieprawdziwe i krzywdzące.

Na przekór utartym schematom

Ostatnio w księgarniach pojawiło się kilka książek, o których warto wspomnieć w kontekście prowadzonych rozważań. Są one ciekawymi propozycjami lekturowymi i jednocześnie mogą stanowić punkt wyjścia do rozmowy o stereotypach płciowych.

Jedną z propozycji jest, napisana przez Rafała Kosika, powieść w dwóch wersjach - dla dziewcząt: *Amelia i Kuba. Godzina duchów*; dla chłopców: *Kuba i Amelia. Godzina duchów - ze zmienioną tylko kolejnością imion* (Kosik, 2014). Książki przedstawiają kilka dni z życia dwóch rodzin – Rytlów i Domeyków.

⁸ Stadia rozwoju roli płciowej mają wpływ na zasoby osobiste (poczucie własnej skuteczności, strategie wychowawcze: wzmocnień <kolektywistyczna, indywidualna>; rozwoju <konformistyczna, samokierowanie>; przystosowania <zewnętrzsterowna, wewnętrzsterowna>; ideologii edukacyjnej <liberalna, konserwatywna>), a przez nie na pełnienie roli nauczyciela.

Na okładkach czytamy: „Amelia i Kuba, Kuba i Amelia. Dwa różne spojrzenia na tę samą historię. Dla dziewczyn i dla chłopaków. Dla chłopaków i dla dziewczyn. Dla wszystkich. Bo czasem warto się zastanowić, co myśli i czuje drugi człowiek, każdy przecież widzi ten sam świat w inny sposób.”

Jakie stereotypy płciowe obala Kosik? Np.

1. Stereotyp mężczyzny - złotej rączki. Jeden z bohaterów, ojciec Kuby i Mileny - Adam Ryteł, nie radzi sobie z wbijaniem gwoździ (po kilku próbach, trafia w przewód elektryczny i uszkadza instalację). W świetle niepowodzenia postanawia przykleić półkę - niestety bezskutecznie (nie czytając instrukcji, natychmiast układa książki i półka odpada wraz z kawałkami ściany). Wymiana zamka w drzwiach przerasta jego możliwości, jednak propozycja żony, by wezwać specjalistę, jest dla niego nie do przyjęcia: „Mowy nie ma! Mężczyzna powinien umieć robić takie rzeczy samodzielnie” (Kosik, 2014b: 67). Mimo że żona zapewnia go: „Nie musisz udowadniać, że potrafisz zrobić wszystko. Jesteś świetnym dyrektorem kreatywnym. Szkoda twojego czasu na instalowanie zamka. Lepiej, jak zajmie się tym ślusarz. On to zrobi szybciej. A ty w tym czasie odpocznesz od pracy” (Kosik, 2014b: 75), nie daje się przekonać.
2. Stereotyp kobiety - gospodyni domowej. Obie mamy pracują w swoich zawodach. Olga Domeyko jest redaktorką. Ewa Ryteł jako chirurg z zapałem pokonuje kolejne szczeble kariery, robiąc nowe specjalizacje. Praca jest dla niej bardzo ważna. Czasem w domu nie ma obiadu i wtedy reszta rodziny bez słowa sprzeciwu zjada zamówioną pizzę, bo mama akurat śpieszy się na dyżur (Kosik, 2014b: 50). Pani chirurg maluje ściany w nowym mieszkaniu, domowymi obowiązkami dzieli się z mężem, który, choć nie ma talentu do majsterkowania, z gotowaniem radzi sobie całkiem dobrze. („Tata w chwilach triumfu potrafił upichcić coś naprawdę epickiego” (Kosik, 2014b: 206). Domeykwowie robią zakupy całą rodziną, a „tata raz na jakiś czas lubił usmażyć naleśniki. Szczególnie gdy był w dobrym humorze” (Kosik, 2014a: 183).
3. Stereotyp macho - Kuba, chcąc wyrzeźwić wrażenie na Amelii nosi spore, ale puste pudła, kiedy te pełne okazują się dla niego zbyt dużym wyzwaniem.
4. Stereotyp cichej, zależniejszej dziewczynki - Milena, siostra Kuby, jest ciekawa świata, asertywna i odważna. W pewnych sytuacjach można by jej zachowanie nazwać niegrzecznym. Tylko, co to właściwie znaczy? Z wypiekami na twarzy ogląda w laptopie mamy nagranie z resekcji żołądka; po czym niespodziewanie oznajmia, że kiedy dorośnie, będzie patologiem (Kosik, 2014b: 69).

Książki Kosika pokazują dwie różne perspektywy patrzenia na otaczającą rzeczywistość. Perspektywy, które się łączą i uzupełniają, dając pełniejszy obraz opisywanego świata. Otwierają z pewnością wiele możliwości opracowania ciekawych lekcji.

Inną ciekawą propozycją wydawniczą dla najmłodszych, podejmującą temat stereotypów płciowych, jest książka napisana przez dwoje znanych i wielokrotnie nagradzanych polskich pisarzy: Annę Onichimowską i Grzegorza Kasdepkego. Część Onichimowskiej jest zatytułowana: *Gdybym była chłopcem*, część Kasdepkego - *Gdybym był dziewczynką* (Onichimowska, Kasdepke; 2011)

W książce pojawiają się emancypacyjne stwierdzenia typu:

Prawdopodobnie byłabym chłopcem długowłosym, a tacy noszą włosy rozpuszczone, ściągnięte w kitkę albo zaplecione w warkoczki. Dwa warkoczki są - nie wiadomo dlaczego - zarezerwowane dla dziewczynek i chłopców indiańskich (Onichimowska, 2011: 20).

Jako chłopiec ustępowałabym w tramwaju i autobusie miejsca starszym i objuczonym torbami, podawałabym płaszcze kobietom i otwierałabym przed nimi drzwi, bo taki jest obyczaj” (Onichimowska, 2011: 29).

Gdybym urodził się dziewczynką, dzisiaj byłbym już kobietą. Miałbym męża, albo i nie - trudno powiedzieć. Pewnie tak. (...) Ciekawe, czy mielibyśmy dzieci? Chłopcu dałbym na imię Kacper - bo tak ma na imię mój prawdziwy syn. A dziewczynce? Hm... Może Agnieszka? (...) Na pewno kochałbym ją równie mocno jak Kacpra. I na pewno powtarzałbym cierpliwie, że wszystkie jej marzenia mogą się spełnić - trzeba tylko w siebie wierzyć. Chcesz być astrofizykiem? Proszę bardzo. Aktorką? Czemu nie? Kierowca Formuły 1.? Ależ oczywiście. Lekarzem? Świętym pomysłem. Czytałibyśmy zabawne książki o Pippi Pończoszance, i poważne - o tym, jak ciało dziewczynki się zmienia

w ciało dojrzałej kobiety. Kupowałbym mojej córce lalki i samochody. Sukienki i dzinsowe spodnie. Nauczyłbym ją pływać, jeździć konno, a może grać w piłkę. Nauczyłbym ją mówić: „Nie!” - żeby nikt jej do niczego nie zmuszał. A gdyby ktoś zarzucił mi, że wychowuję dziewczynkę na chłopca, puknąłbym się w czoło. Bo chodzi przecież o to, żeby żyć szczęśliwie i spełniać swoje marzenia (Kasdepke, 2011: 40-41)⁹.

Są one doskonałym punktem wyjścia do rozmowy o stereotypach płciowych.

Kolejną interesującą propozycją jest *Grzeczna* norweskiego małżeństwa Gro Dahle i Sveina Nyhusa, w której główną bohaterką – Lusią – jest tak grzeczna, że znika. Wtapia się w ścianę, z której uwalnia ją dopiero wykrzyczana złość. Wydaje się, że *Grzeczna* to książka nie tylko dla dzieci, ale też dla wszystkich dorosłych, którzy wciskają dzieci w zbyt ciasne, niewygodne ubranka uśmiechu, czystych paznokci, starannych zeszytów, posłuszeństwa.

Na koniec warto również wspomnieć o książce Piotra Wawrzeniuka, noszącej tajemniczy tytuł: *Kosmonautka*, o 12 różnych mamach, z których każda wykonuje inny zawód: architektki, inżynierki, pastorki, pilotki, prezydentki, arcymistrzyni szachowej, chemiczki, generałki, neurochirurgi, prezeski banku.

Jako polonistkę sympatyzującą z feminizmem, szczerze mnie cieszy nagromadzenie tylu żeńskich derywatów utworzonych od nazw zawodów, choć niektóre formy budzą wątpliwości, zapewne wskutek zastałych konstrukcji językowych, od których trudno nam się uwolnić. Na przykład mówiąc „pilotka”, myślimy raczej o czapce niż kobiecie latającej samolotem. „Inżynierce” bliżej do „magisterki”. Prezydentka brzmi zabawnie. A przecież w tych nazwach nie ma błędów językowych. Błąd jest zapisany w strukturze naszego patriarchalnego sposobu myślenia.

Językoznawca Przemysław Łozowski zauważa, że „ludzie nie wyrażają w języku swojego doświadczenia płci inaczej niż w postaci konstruktów kulturowego zwanego genderem.” Zdaniem badacza

„język nie ma płci (...) ani w języku nie ma płci (tak jak w języku nie ma mózgu), ani płeć nie ma języka (tak jak nie ma niebieskich oczu). To użytkownicy języka mają płeć (...) Płeć jest w nas, w naszych doświadczeniach płci, w naszych konceptualizacjach płci. (...) A zatem w języku jest utrwalona/ zapisana/ wyrażona nie płeć, ale gender - pewien sposób myślenia o płci, konstrukt (obraz, wizerunek) płci, a najlepiej: symbolizacja ludzkiego (wspólnotowego) doświadczenia płci” (Łozowski, 2012: 88-91).

Bo świat ma wiele kolorów...

Według znanego badacza rozwoju dziecięcej psychiki Lawrence’a Kohlberga najpierw dziecko osiąga swoją tożsamość, określając: „jestem chłopcem/ jestem dziewczynką”. Dopiero u czterolatka kształtuje się stabilność poczucia płci - zapytany o to, czy kiedy dorośnie, będzie tatusiem czy mamusią, odpowiada zgodnie ze swoją płcią biologiczną. Mimo to uważa jeszcze, że choć płeć jest określona, to jednak jest sprawą nabytą i łatwo ją zmienić. Na przykład odpowiednim ubraniem. Rozumowanie dziecka w tym zakresie zmienia się nie wcześniej niż dwa lata potem. Wtedy zostaje osiągnięta stałość płci, czyli przekonanie, że niezależnie od tego, czy nosi się sukienkę czy spodnie, pozostaje się nadal dziewczynką albo chłopcem.

Ludzie różnią się od siebie. Jak zauważa Sylviane Agacinski – różnica przenika [również] każdą jednostkę. W książce *Polityka płci* filozofka podkreśla konieczność akceptacji różnicy płci i uznania jej za źródło ludzkiej różnorodności¹⁰. Warto podkreślić ważny aspekt takiego ujęcia, który odsyła do pojęcia „różnorodności” i ma wymiar etyczny. Druga płeć to najbliższy nam obcy, inny. Zdejmując odium z płci przeciwnej, uczymy się myśleć bez uprzedzeń o *Innym* w ogóle.

Dlatego tak ważne jest przełamywanie stereotypów. Rozmawiając z dziećmi o literaturze, należałoby zwrócić uwagę na różnicę płci, która jest faktem, ale nabiera sensu dopiero w kontekście kulturowym (Agacinski, 2000: 19). Uczynienie dziewczynki główną bohaterką przedstawionych w książce wydarzeń, nie oznacza, że utworu nie zrozumieją chłopcy. Przypisanie odwagi i waleczności

⁹ Podkreślenia autorki artykułu.

¹⁰ Autorka jednocześnie kontestuje zastalą, opartą na patriarchacie hierarchię społeczną. Zdaniem filozofki „różnica płci zawsze i wszędzie przyjmuje formę hierarchii: pierwiastek męski zawsze zajmuje wyższą pozycję niż pierwiastek żeński, niezależnie od zastosowania tych kategorii”. Agacinski przywołuje określenie „zróżnicowanej wartościowości płci”, którym Françoise Héritier nazwała tę swoistą hierarchię, podkreślając, że różnica płci wszędzie pełni nie tylko funkcję strukturalizującą, ale – co więcej – obie płci nigdy nie mają identycznej wartości. Pierwiastek męski zawsze zajmuje wyższą pozycję niż kobiecie.

bohaterowi płci męskiej nie świadczy o niezdolności „drugiej” płci do wielkich czynów¹¹. W świecie literatury spotykamy wiele kolorów. Świat dzieli się i pęka pod wpływem świadomych działań postaci, ale też sił niezależnych od ludzi. Rzeczywistość nie ulega zagładzie, bo przeciwne siły dobra i zła, mądrości i niewiedzy; odwagi i tchórzostwa równoważą się pomiędzy ludźmi i w nich samych (bez względu na płeć). Sposób, w jaki odczytamy zapisane w tekście znaczenia, zależy tylko od nas. To kwestia odpowiedzialności za sprawiedliwy obraz świata bez stygmatu.

Bibliografia

- Agacinski S., *Polityka płci*, Warszawa 2000.
- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna*, Poznań 2012.
- Brannon L., *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2002.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M., *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Kraków 2007.
- Dahle G., Nyhus S., *Grzecznia*, Poznań, 2010.
- Guggenbühl A., *Kryzys małego macho. Jak rodzice i nauczyciele mogą lepiej zrozumieć chłopców*, Kielce 2007.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 2006.
- Kosik R., *Amelia i Kuba. Godzina duchów*, Warszawa 2014.
- Kosik R., *Kuba i Amelia. Godzina duchów*, Warszawa 2014.
- Łozowski P., *Gender jako językowa symbolizacja doświadczenia płci: płeć w języku, płeć języka, czy język płci* [w:] M. Karwatońska, J. Spyra-Kozłowska (red.) *Oblicza płci. Język. Kultura. Edukacja*, Lublin 2012.
- Paoletti Jo B., *Pink and Blue: Telling the Girls From the Boys in America*, Bloomington 2012.
- Wawrzyniuk P., *Kosmonautka*, Warszawa 2014.

Polish language education and equality, or gender in primary school

Summary

The article focuses on the topic of gender in primary school. The cultural context to which education refers, with particular emphasis on Polish language education is also analyzed. The author refers to the results of research of: Jo B. Paoletti, concerning changes in the way of dressing children for over hundred years, from the late nineteenth to the early twenty-first century; Mariola Chomczyńska-Rubacha and Krzysztof Rubacha about the impact of the level of gender role development on the professional functioning of teachers; Linda Brannon about the question of gender, as well as research based on long-standing observations of a Swiss psychologist, psychotherapist and expert on youth violence, Allan Guggenbühl. She is seeking answers to the questions: What should be the essence of modern pedagogical interactions? What is the role of the teacher in shaping socio-cultural identity of gender? To what extent does the teacher affect strengthening or breaking gender stereotypes? How can a Polish language teacher use children's literature to provoke emancipatory student activities and conversations about gender stereotypes?

Key words: equality; education; gender role; stereotype.

¹¹ O mechanizmach stereotypizacji płciowej piszą E. Aronson, T. Wilson, R. Akert w podręczniku *Psychologia społeczna*. Por. E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, *Stereotypy, atrybucje a płeć* [w:] *Psychologia społeczna*, Poznań 2012, s. 374-376. Nie bez przyczyny piszę w tym miejscu o działaniu. David Bakan zwraca uwagę, że w społecznych konstrukcjach kobiecości i męskości można wskazać dwie tendencje: wspólnotowości u kobiet i działania u mężczyzn. Konstrukcje te opierają się na stereotypowych cechach oraz podejmowanych przez obie płcie formach aktywności, tworzących system ról płciowych. Por. M. Chomczyńska-Rubacha, *Wpływ działań edukacyjnych na spostrzeganie stereotypów płciowych* [w:] *Role płciowe. Kultura i edukacja*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2008, s. 111-112.

Sytuacja dzieci imigrantów w świetle polskiej polityki oświatowej

Charakterystyka populacji imigrantów w Polsce

Polska przez wiele lat funkcjonowała jako kraj monoetniczny i monokulturowy. Dopiero w latach 90-tych XX wieku doświadczyła zwiększonego napływu cudzoziemców, przekształcając się stopniowo z kraju tradycyjnie emigracyjnego w kraj również przyjmujący imigrantów. Na potrzeby niniejszego opracowania, terminem „imigrant” określa się wszystkie kategorie cudzoziemców (osób nieposiadających obywatelstwa polskiego), którzy przybywają do Polski w celach innych niż turystyczne. W związku z tym do tej grupy zalicza się także osoby ubiegające się o nadanie statusu uchodźcy, cudzoziemców, którym przyznano status uchodźcy, bądź inną formę ochrony międzynarodowej.

Agnieszka Kosowicz (2009: 13-16) klasyfikuje imigrantów jako:

1. pracowników przyjeżdżających na kontrakty w ramach umów międzynarodowych, do prac sezonowych, prowadzących własną działalność gospodarczą (największa i najbardziej zróżnicowana grupa imigrantów);
2. studentów – ich liczba rośnie ze względu na programy wymian międzynarodowych oraz coraz bardziej rozbudowaną ofertę polskich uczelni. W roku akademickim 2012/13 w Polsce studiowało 29 172 studentów zagranicznych pochodzących ze 142 krajów, to jest o ponad 4 tysiące więcej niż w roku 2011/12 (Siwiński, 2014);
3. małżonków Polaków – liczba małżeństw mieszanych systematycznie rośnie;
4. dyplomatów – personel placówek dyplomatycznych (i ich rodziny) przyjeżdżający do Polski na kilkuletnie kontrakty;
5. osoby ubiegające się o status uchodźcy w Polsce i objęte ochroną;
6. ofiary handlu ludźmi.

Współcześnie populacja imigrantów w Polsce jest bardzo zróżnicowana. Dane Urzędu do Spraw Cudzoziemców, Głównego Urzędu Statystycznego, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Urzędów Pracy i innych instytucji pokazują, że liczebność imigrantów w Polsce od kilku lat systematycznie rośnie (w 2013 roku przybyli przedstawiciele 161 państw). Wynika to przede wszystkim ze stopniowej stabilizacji gospodarki, co sprawia że Polska staje się dla imigrantów atrakcyjnym krajem do życia. Pomimo tego obcokrajowcy stanowią jedynie 2% ogólnej liczby mieszkańców Polski, co jest obok Litwy i Słowacji jednym z najniższych odsetek w Unii Europejskiej. Przybysze rekrutują się przede wszystkim z krajów UE, Europy Wschodniej (Ukraina, Białoruś), Azji Centralnej (Rosja, Armenia) oraz Dalekiego Wschodu (Wietnam, Chiny).

Na szczególną uwagę zasługują dwie główne cechy imigrantów mieszkających w Polsce. Po pierwsze są oni z reguły bardzo dobrze wykształceni (36% ukończyło studia wyższe) oraz zdominowani przez grupę osób w wieku produkcyjnym (80% jest w wieku od 20 do 59 lat). Oznacza to, iż mamy do czynienia z imigracją osób aktywnych zawodowo (Baranowska, Kosiorek, 2012).

Tabela 1. Migracje zagraniczne ludności na okres 12 miesięcy i więcej (długookresowe) według płci i wieku migrantów (International migration of population for period of 12 months and more (long-term migration) by sex and age of migrants).

Ogółem – Total

Wyszczególnienie Specification	2010			2012			2013		
	ogółem total	mężczyźni males	kobiety females	ogółem total	mężczyźni males	kobiety females	ogółem total	mężczyźni males	kobiety females
Imigranci Immigrants	54499	35710	18789	49183	28914	20269	43404	24903	18501
Poniżej 18 lat Below age 18	8915	4527	4388	10295	5272	5023	9255	4724	4531
18-29	22304	17519	4785	12881	8720	4161	9942	6157	3785
30-59	20727	12323	8404	22913	13328	9585	21038	12385	8653
60 lat i więcej 60 and more	2553	1341	1212	3094	1594	1500	3169	1637	1532
Emigranci Emigrants	41216	20773	20443	49731	25510	24221	66297	33127	33170
Poniżej 18 lat Below age 18	6676	3486	3190	8729	4578	4151	12342	6324	6018
18-29	11371	5806	5565	12065	6275	5790	15368	7715	7653
30-59	20634	10261	10373	25907	13161	12746	34745	17255	17490
60 lat i więcej 60 and more	2535	1220	1315	3030	1496	1534	3842	1833	2009
Saldo migracji Net migration	13283	14937	-1654	-548	3404	-3952	-22893	-8224	-14669

Ogółem – na pobyt stały – Total for permanent residence

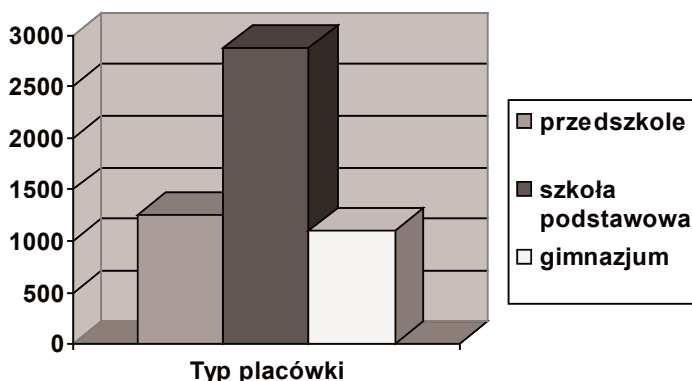
Wyszczególnienie Specification	2006-2010	2010	2012	2013
Imigranci Immigrants	73742	15246	14583	12199
mężczyźni males	43581	9011	8106	6854
kobiety females	30161	6235	6477	5345
Poniżej 18 lat Below age 18	17087	5290	5928	4853
18-29	24288	4003	2536	1980
30-59	27175	4928	4957	4265
60 lat i więcej 60 and more	5192	1025	1162	1101
Emigranci Emigrants	148536	17360	21200	32103
mężczyźni males	80659	7975	9951	14874
kobiety females	67877	9385	11249	17229
Poniżej 18 lat Below age 18	19713	2778	3928	6312
18-29	57555	4288	4907	7009
30-59	64179	9148	10949	16742
60 lat i więcej 60 and more	7089	1146	1416	2040
Saldo migracji Net migration	-74794	-2114	-6617	-19904

Zródło: Mały Rocznik Statystyczny Polski, 2014: 133.

Według raportu „Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki” (2013: 58) populacja dzieci cudzoziemskich w polskich placówkach oświatowych nie jest zbyt liczna. W 2011 roku w przedszkolach

przebywało 1 258 dzieci, w szkołach podstawowych 2 876, zaś w szkołach gimnazjalnych – 1 104. Jednocześnie wśród dzieci uczęszczających do przedszkoli największą liczbę stanowią te, które nie są obywatelami polskimi pochodzącymi z UE oraz te, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony (odpowiednio: 297 i 257 dzieci). Wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych sytuacja wygląda podobnie. W polskich szkołach podstawowych w 2011 roku przebywało 599 uczniów posiadających zezwolenie na osiedlenie się na czas oznaczony, 542 nie będących obywatelami polskimi pochodzącymi z UE oraz 302 posiadających zezwolenie na osiedlenie się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. W gimnazjach natomiast najliczniejszą grupę stanowili uczniowie, którym udzielono zezwolenia na zamieszkania na czas oznaczony (322 uczniów).

Wykres 1. Uczniowie niebędący obywatelami polskimi w szkołach i placówkach oświatowych (stan na 30.09.2011 r.)



Źródło: opracowanie własne, za: Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A., *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, 2013.

Cudzoziemcy w Polsce, tak jak Polacy, podlegają instrumentom prawa międzynarodowego, których Polska jest stroną. Rozważając ich sytuację prawną trzeba więc pamiętać o tym, że dotyczą ich nie tylko regulacje zawarte w przepisach polskiego prawa: o edukacji, rynku pracy, ubezpieczeniach, prawa karnego, rodzinnego itd., ale także, że mają uniwersalne prawa, o których mówią przepisy międzynarodowe zawarte m.in. w Konwencji Praw Dziecka (1989), Konwencji w sprawie zwalczania handlu kobietami i dziećmi (1949) czy Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (1948), gwarantującej cudzoziemcom m.in. następujące prawa:

- do równego traktowania (a więc do niedyskryminacji);
- do poszanowania ich godności;
- do życia, wolności i bezpieczeństwa;
- do swobody wyznawania religii, poglądów i opinii;
- do edukacji;
- dostępu do sądów.

Przepisy międzynarodowe podkreślają, że każdy człowiek ma prawo być traktowany godnie bez względu na pochodzenie czy status prawny. Mówi o tym również Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (art. 32). Jednocześnie warto zauważyć, że art. 29 Deklaracji Praw Człowieka podkreśla, że każdy człowiek ma obowiązki wobec społeczeństwa, w którym funkcjonuje. Każde państwo tworzy własne regulacje prawne odnoszące się do cudzoziemców. Sprawy imigrantów w Polsce reguluje Ustawa o cudzoziemcach (Dz.U. z 2013 r., poz. 1650) oraz Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochroną na terytorium RP (Dz.U. z 2003 r. Nr 128 poz. 1176). Szczegółowe przepisy zawarte są także w wielu innych ustawach i rozporządzeniach.

Polityka oświatowa wobec dzieci imigrantów

Prawo do edukacji mają w Polsce wszystkie dzieci — niezależnie od narodowości i statusu prawnego. Mówi o tym art. 28 Konwencji o Prawach Dziecka oraz art. 70 Konstytucji RP (m.in. każdy ma prawo do nauki, nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa, nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna). Polskie prawo rozróżnia prawo do edukacji (obowiązkowe dla wszystkich osób poniżej 18-tego roku życia) i obowiązek nauki (do momentu ukończenia gimnazjum lub 18-tego roku życia, którekolwiek z tych wydarzeń nastąpi pierwsze). Ponadto ust. 2 art. 35 Konstytucji RP gwarantuje mniejszościom narodowym i etnicznym prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzygnięciu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej. Także Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) w art. 13 oraz w art. 94a gwarantuje prawo do nauki dzieciom obywateli polskich należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz osobom niebędącymi obywatelami polskimi, które mają prawo korzystać z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach artystycznych na warunkach dotyczących obywateli polskich.

Według przywołanej ustawy prawo do korzystania z bezpłatnej edukacji w Polsce zależy od statusu prawnego dziecka, przy czym:

- dzieci uchodźcy i dzieci objęte ochroną uzupełniającą - mają prawo do korzystania z bezpłatnej edukacji na wszystkich poziomach edukacji w Polsce, także w szkołach artystycznych;
- dzieci z pobytem tolerowanym i dzieci ubiegające się o status uchodźcy - mają prawo do bezpłatnej edukacji na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i średnim;
- dzieci cudzoziemskie o innym statusie prawnym - mają prawo do edukacji w publicznych szkołach w Polsce na zasadach komercyjnych, chyba że placówka prowadząca szkołę zwolni je z opłaty.

Przepisy postulują jak najszybsze włączenie dzieci i młodzieży w publiczny system edukacji gwarantując im dodatkowo m.in. następujące prawa:

1) Prawo do korzystania z bezpłatnej nauki języka polskiego

Ustawa o systemie oświaty w art. 94a ust. 4 mówi:

Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę.

Dodatkowo Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia zaznacza:

- § 5. 1. Dla cudzoziemców oraz obywateli polskich, podlegających obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego.
2. Dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego są prowadzone indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo.
3. Tygodniowy rozkład oraz wymiar godzin dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia.

Zgodnie z powyższym wszystkie dzieci nie znające języka polskiego, a podlegające obowiązkowi edukacji, mają prawo do dodatkowych bezpłatnych lekcji z zakresu tego języka, które pozwolą im korzystać z publicznego systemu edukacji.

Przy czym:

§ 7. Łączny wymiar godzin zajęć lekcyjnych, o których mowa w § 5 ust. 1 i § 6 ust. 2, nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo w odniesieniu do jednego ucznia.

2) Prawo do zajęć wyrównawczych

Dzieci mają prawo do dodatkowych, przedmiotowych zajęć wyrównawczych, przez okres nie dłuższy niż 12 miesięcy (Ustawa o systemie oświaty, art. 94 ust. 4c). Ponadto zgodnie z przywo-

ływanym Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia:

- § 6. 1. Dla cudzoziemców oraz obywateli polskich, o których mowa w § 5 ust. 1, w odniesieniu do których nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu nauczania stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkowe zajęcia wyrównawcze z tego przedmiotu.
2. Dodatkowe zajęcia wyrównawcze z danego przedmiotu nauczania są prowadzone indywidualnie lub w grupach, w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z tego przedmiotu, w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo.
3. Tygodniowy rozkład dodatkowych zajęć wyrównawczych ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia.

§ 7. Łączny wymiar godzin zajęć lekcyjnych, o których mowa w § 5 ust. 1 i § 6 ust. 2, nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo w odniesieniu do jednego ucznia.

3) Prawo do pomocy ze strony osoby pochodzącej z kręgu kulturowego dziecka

Art. 94a ust. 4a Ustawy o systemie oświaty mówi:

Osoby, o których mowa w ust. 4, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

Zgodnie z powyższym dziecko ma prawo do korzystania z pomocy osoby, która pochodzi z kręgu jego kultury i języka. Taką osobą szkoła może zatrudnić na stanowisku pomocy nauczyciela. Tak zwani asystenci nauczyciela wspomagają zarówno kadrę pedagogiczną, jak i ułatwiają imigrantom integrację w środowisku szkolnym, poprzez pomoc w porozumiewaniu i pokonywaniu trudności związanych z różnicami międzykulturowymi, językowymi, a także w relacjach pomiędzy uczniami, nauczycielami a rodzicami-immigrantami.

4) Prawo do pomocy materialnej

Poza Ustawą o systemie oświaty pomoc o charakterze materialnym gwarantuje cudzoziemcom Ustawa o pomocy społecznej (Dz. U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593 z późn. zm.) oraz Ustawa o świadczeniach rodzinnych (Dz. U. z 2003 r. Nr 228 poz. 2255 z późn. zm.). Uczniowie imigranci mogą ubiegać się o różne rodzaje stypendiów (art. 90b i 90c Ustawy o systemie oświaty). Jedną z form pomocy jest stypendium szkolne udzielane na okres trwania roku szkolnego czyli od września do czerwca. Jeżeli uczeń znalazł się w przejściowo trudnej sytuacji może również otrzymać zasiłek szkolny (art. 90e Ustawy o systemie oświaty). Poza świadczeniami socjalnymi przysługującymi z ramienia szkoły można ubiegać się o inne świadczenia z pomocy społecznej. Art. 14 Ustawy o świadczeniach rodzinnych wymienia dodatek na pokrycie kosztów związanych z rozpoczęciem roku szkolnego, natomiast Ustawa o pomocy społecznej (art. 48 ust. 5) mówi o świadczeniu w postaci zakupu ciepłych posiłków w szkole.

Zarówno uczniom polskim jak i cudzoziemcom przysługuje również prawo do otrzymywania pomocy o charakterze motywacyjnym za szczególne wyniki w nauce lub osiągnięcia sportowe (art. 90g Ustawy o systemie oświaty). Nie jest ono zależne od dochodów rodziny, a jedynie od realnych osiągnięć.

Poza przytoczonymi prawami przepisy przewidują dla dzieci i młodzieży objętych ochroną w Polsce lub ubiegających się o tę ochronę możliwości nauki innych religii niż katolicka — w szkole można nauczać religii wszystkich związków wyznaniowych zarejestrowanych w Polsce. Dzieci te mają prawo do szkoleń zawodowych na takich samych zasadach jak Polacy, do zapewnienia dojazdu do szkoły, gdy jest oddalona od ich miejsca zamieszkania, do pomocy socjalnej niezbędnej do pełnego korzystania z edukacji na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum.

Studenci-uchodźcy mają prawo do pomocy socjalnej dostępnej dla polskich studentów, w tym możliwości korzystania z domu studenckiego lub uzyskania stypendium. Ustawa o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r. Nr 164 poz. 1365 z późn. zm.) daje uprzywilejowaną pozycję cudzoziemcom objętym ochroną międzynarodową. Cudzoziemcy o innym statusie prawnym mogą korzystać ze szkolnictwa wyższego w Polsce odpłatnie. W praktyce, każda uczelnia wyznacza własne wymogi studentom zagranicznym, coraz więcej szkół wyższych z myślą o cudzoziemcach uruchamia kierunki studiów prowadzone w języku angielskim.

Uczeń imigrant wyzwaniem dla polskiej szkoły

Od momentu transformacji ustrojowej permanentnym wyzwaniem dla polskiego systemu oświaty są zmiany cywilizacyjne, które stawiają polską edukację oraz nauczycieli w sytuacji zadaniowej. Są to:

1. potencjał demograficzny i uwarunkowania ludnościowe,
2. przejście od gospodarki centralnie planowanej i kierowanej do społecznej gospodarki rynkowej,
3. kształtowanie i ochrona środowiska,
4. rolnictwo i wyżywienie,
5. adaptacja do struktur Unii Europejskiej,
6. świadomość społeczna i zmiany postaw,
7. budowa ustroju demokratycznego,
8. rola kultury w kształtowaniu wizji przyszłości i tożsamości narodowej,
9. reforma systemu edukacji narodowej (Banach, 1997: 16-21).

Wiele z tych procesów ma swoje konsekwencje w sferze nauki stąd też przed współczesną szkołą, osadzoną w kontekście heterogenicznego społeczeństwa, stawiane są wciąż nowe cele. Jednym z nich jest umiejętność radzenia sobie z różnorodnością. Dzisiejsza szkoła musi znaleźć odpowiedź na pytanie jak kształcić i jak wychowywać do świadomego uczestnictwa w zróżnicowanym otoczeniu. Brak edukacji skierowanej na poznawanie wartości różnych kultur niesie ze sobą niebezpieczeństwo upowszechniania się uprzedzeń przekazywanych w procesie socjalizacji, które z kolei determinują powstawanie stereotypów, prowadzących do dyskryminacji i stygmatyzacji (Welskop, 2009: 195-204). Dlatego też konieczność uwzględnienia różnorodności stało się naczelną zasadą współczesnych systemów szkolnictwa. Placówki oświatowe powinny być coraz lepiej przygotowane do pracy z uczniami pochodzącymi z innych krajów i kręgów kulturowych, mówiącymi innymi językami, z różnymi doświadczeniami edukacyjnymi i migracyjnymi. Wdrażanie paradygmatu edukacji inkluzywnej w działania pedagogiczne wymaga od szkoły i nauczycieli rozwinięcia kompetencji międzykulturowych, dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów i ich rodziców oraz podjęcia działań, które uczynią ze szkoły środowisko przyjazne uczniom imigrantom.

Teoretycznie polskie szkoły są otwarte na przyjmowanie dzieci imigrantów, jednak w praktyce samorządom, dyrektorom szkół i samym nauczycielom wciąż brakuje doświadczenia i wsparcia metodycznego. Przed wszystkimi stoi trudne zadanie stworzenia dla uczniów-cudzoziemców takiej przestrzeni, która zapewni im możliwość integracji przy jednoczesnym zachowaniu odrębności kulturowej i religijnej. Równie ważna jest edukacja polskich uczniów w zakresie różnic kulturowych czy problematyki uchodźstwa ponieważ najczęściej to niski poziom wiedzy i brak szacunku dla odmiennych zachowań są powodem napięć w szkołach, w których uczą się imigranci.

Dodatkowym, poważnym problemem jest brak systemowego wsparcia nauczycieli w zakresie kompetencji międzykulturowych. Niezbędne jest przygotowanie kadry szkoleniowej – nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych do wdrażania w placówkach problematyki międzykulturowości poprzez szkolenia i działania edukacyjne (w tym projekty) ponieważ tylko odpowiednio wyedukowani nauczyciele mogą pomóc dzieciom z innych kręgów kulturowych, w procesie adaptacji kulturowej i integracji społecznej. Aby uczeń mógł nabyć umiejętność dostrzegania i akceptowania „inności” potrzebny jest wrażliwy na odmienność ludzi i kultur nauczyciel, bowiem to jego zadaniem jest kształtowanie świadomości różnorodności i otwartości na inne grupy społeczne (Welskop, 2013: 45).

Opublikowany przez Centrum Stosunków Międzynarodowych raport „Integracja a Polityka Edukacyjna” (Szelewa, 2010: 33) wskazuje, że najistotniejsze problemy i wyzwania związane z edukacją dzieci imigrantów to:

- brak systematycznego monitorowania dzieci w wieku szkolnym,
- brak odpowiednio wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej,
- niski poziom zainteresowania pedagogów szkolnych grupą dzieci imigrantów,
- niewystarczające zaangażowanie i współpraca władz lokalnych, dyrekcji szkół, pracowników socjalnych w efektywnej integracji dzieci cudzoziemskich.

Powyższe uwagi potwierdzają również doświadczenia autorki artykułu z udziału w międzynarodowym projekcie Portfolio of Integration (POI), którego uczestnikami byli polscy nauczyciele mający doświadczenie w pracy z uczniami imigrantami. Wyniki i refleksje po ponad dwuletniej analizie funkcjonowania tych uczniów w realiach polskich placówek oświatowych jednoznacznie wskazują iż mimo istnienia zapisów prawnych nadal istnieje wiele dylematów organizacyjnych i edukacyjnych takich jak:

- niedostateczne rozpoznanie potrzeb uczniów imigrantów,
- niedostateczne przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi imigrantami,
- niedostateczne przygotowanie szkół do przyjęcia dzieci cudzoziemskich,
- słaba współpraca szkoły z rodzicami, w tym częsty brak zainteresowania rodziców,
- niska frekwencja na zajęciach, przerywanie nauki, duża rotacja uczniów,
- słabe wyposażenie w podręczniki, książki, pomoce naukowe,
- zaniedbanie materialne i emocjonalne części dzieci,
- odmienności kulturowe,
- izolowanie od grup rówieśniczych, przypadki dyskryminacji.

Ponadto obok kwestii kształcenia dzieci cudzoziemskich przybywających do Polski pojawiły się kolejne, związane z edukacją dzieci rodzin reemigrujących (dzieci obywateli polskich powracających z zagranicy, które nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki). Tak więc wyzwaniem dla polskiego systemu edukacji jest również rosnąca liczba dzieci emigrantów – Polaków, którzy po latach nieobecności powracają do kraju i zapisują swoje dzieci do polskich szkół. Należy jednak podkreślić, że przy odpowiednim rozpoznananiu problemu oraz przemyślanych rozwiązaniach systemowych bez wątpienia migracja może wzbogacać doświadczenia edukacyjne wszystkich uczestniczących w procesie nauczania osób, a różnorodność językowa i kulturowa może stać się dla szkół nieocenionym atutem.

Bibliografia

- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Baranowska W., Kosiorek, M., Luatti L., Ntelli N., McAdam J., McKinney S. and Sahin M., *Portfolio of Integration: Final Need Analysis Project Report*. European Commission, 2012.
- Baranowska W., Kosiorek M., *Immigrant Students - Hope for Polish Demography and a Challenge for National Education From the Perspective of "Portfolio of Integration" (POI) Project Experience*, [w:] L. Luatti (red.) *Observing in order to understand and operate in multicultural classes*, Oxfam Italia, Arezzo 2013.
- Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A. (red.), *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Polski Komitet Narodowy UNICEF, Warszawa 2013.
- Halik T., Kosowicz A., Marek A. (red.), *Imigranci w polskiej szkole*, Wydawnictwo Stowarzyszenie VOX Humana, Warszawa 2009.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483)
- Konwencja o Prawach Dziecka (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526)
- Mały Rocznik Statystyczny Polski 2014*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (Dz. U. z dnia 10 lipca 1993 r.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia.
- Siviński W., Study in Poland. Studenci zagraniczni w Polsce 2014. Gdzie jesteście?*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, Warszawa 2014.
- Szelewa D., *Integracja a Polityka Edukacyjna. Raporty i analizy*, Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 2010, <http://csm.org.pl>.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593 z późn. zm.)
- Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz. U. z 2013 r., poz. 1650)
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzieleniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP (Dz. U. z 2003 r. Nr 128 poz. 1176)
- Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (Dz. U. z 2003 r. Nr 228, poz. 2255 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 5 lipca 2005 r. prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2005 Nr 164 poz. 1365 z późn. zm.)
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.)
- Welskop W., *Rola nauczyciela w edukacji międzykulturowej*, [w:] U. Michalik, M. Michalska-Suchanek (red.), *Language and The Environment*, Tom II, Wydawnictwo Gliwickiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości, Gliwice 2013.
- Welskop W., *Edukacja międzykulturowa – relacje między stereotypem, uprzedzeniem społecznym i stygmatyzacją*, [w:] B. Skulska (red.), *Procesy globalizacyjne w gospodarce światowej*, Wydawnictwo WSZ „Edukacja”, Wrocław 2009.

The situation of immigrant children in the Polish educational policy

Summary

The article discusses the problem of educational preparation required to work with students from other countries and cultures, speaking different languages, with different educational and migration experiences. The first part of the article characterized immigrant population in Poland, then describes the Polish legal arrangements to facilitate the process of inclusion of the immigrant student in school. The last part indicates the problems of teachers who are not sufficiently prepared to work with the child immigrant.

Key words: immigrant children; educational policy; multicultural education; teacher.

Sala lekcyjna żelazną klatką we współczesnej szkole

Wprowadzenie

Przestrzeń czyni człowieka wolnym. Jeśli ktokolwiek zechce mu ją ograniczyć, wówczas jednostka staje się w pewien sposób zniewolona. Można wyróżnić wiele przestrzeni w życiu społecznym. Istnieje przestrzeń polityczna, zawodowa, rodzinna lub inne. Z punktu widzenia moich rozważań, szczególnie interesująca będzie jednak przestrzeń edukacyjna, w ramach której zachodzą procesy kształcenia.

Uczenie się i nauczanie obecne w obszarze edukacyjnym odbywają się zazwyczaj w określonym miejscu - ograniczonej murami szkole, a konkretniej w sali lekcyjnej. Projekt i aranżacja tego miejsca wpływają w pewien sposób na zachowania osób uczestniczących w życiu szkoły, stając się tym samym barierą w swobodnej działalności. Czy wyznaczona przez schematy przestrzeń ogranicza zatem wolność jednostki i sprawia, że staje się ona jej niewolnikiem? Czy sala lekcyjna we współczesnej szkole jest znajdującą się w przestrzeni edukacyjnej żelazną klatką, zniewalającą uczestników procesu kształcenia? Czy klasa szkolna we współczesnej szkole jest nieracjonalna pomimo swej założonej racjonalności? Czy można byłoby zmienić salę szkolną w taki sposób, by wyjść z żelaznej klatki „nawiedzzonej” przestrzeni?

Celem niniejszego artykułu będzie odpowiedź na powyższe pytania poprzez dokonanie analizy miejsca, jakim jest sala lekcyjna, z perspektywy procesu makdonaldyzacji. Istotą tekstu będzie przede wszystkim zwrócenie uwagi na nieracjonalność racjonalności pomieszczenia, w którym odbywają się procesy dydaktyczne.

Sala lekcyjna jako przestrzeń edukacyjna

Czym jest sala lekcyjna? A może klasa szkolna? Oba te pojęcia często używane są synonimicznie. Sala, w znaczeniu *Słownika współczesnego języka polskiego*, to „(...) obszerne pomieszczenie, mogące pomieścić większą ilość osób (...), np. sala szkolna” (Dunaj, 1996: 996). Klasa szkolna według *Nowego Słownika Pedagogicznego* to natomiast „(...) zbiór uczniów, zwykle rówieśników, uczących się we wspólnej izbie szkolnej według tego samego programu i reprezentujących ten sam poziom zaawansowania w karierze szkolnej”. Klasa szkolna rozumiana jest również jako „(...) izba szkolna, pomieszczenie, w którym odbywa się nauka szkolna” (Okoń, 2001: 166).

By uniknąć błędnych skojarzeń klasy szkolnej rozumianej jako zbioru uczniów, które z perspektywy moich rozważań będą niewłaściwe, trafniejsze dla moich dywagacji będzie stosowanie pojęcia sali lekcyjnej lub zali zajęć (w zależności od poziomu kształcenia), jako przestrzeni czy miejsca, w których odbywają się wszelkiego rodzaju zajęcia dydaktyczne.

Sala lekcyjna jest częścią przestrzeni edukacyjnej, którą tworzą zarówno elementy architektoniczne, baza materialna szkoły, a także okolica, w której znajduje się szkoła (Gair, Mullins, 2001: 21-41). W ramach przestrzeni edukacyjnej można wyróżnić przestrzeń dydaktyczną oraz pozadydaktyczną, których oddziaływanie zazwyczaj pozostaje poza świadomością organizatorów oraz uczestników procesu edukacyjnego.

Pojęcie przestrzeni również nie jest w języku polskim jednoznaczne. Według *Słownika współ-*

czesnego języka polskiego termin ten oznacza między innymi „nieskończony, nieokreślony obszar trójwymiarowy”. W innych znaczeniach przestrzeń ujmowana jest jako „określony, mający pewne wymiary obszar trójwymiarowy” lub „pusta, bezkresna płaszczyzna; rozległy, nieskończony obszar” (Dunaj, 1996: 893).

Zdaniem Yi-Fu Tuana przestrzeń w zachodnim świecie jest symbolem wartości. „(...) Przestrzeń stoi otworem, sugeruje przyszłość i zachęca do działania. Zamknięta i ucłowieczona przestrzeń staje się miejscem. W porównaniu z przestrzenią, miejsce jest spokojnym centrum ustalonych wartości. Istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń. (...) Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim” (Tuan, 1987: 75).

Sala lekcyjna jest zatem ucłowieczoną przestrzenią, miejscem, w którym zgodnie z ustalonymi wartościami, regułami i normami odbywają się zajęcia dydaktyczne.

Mówiąc o przestrzeni szkolnej należy także wspomnieć o pedagogice miejsca, którą tworzą nieograniczone możliwości edukacyjne. Perspektywy oddziaływania dotyczą zarówno bezpośrednio wpływu na ucznia, jak i wchodzenia z nim w interakcje wychowawcze ze względu na miejsce, w którym zachodzą. Miejsce bowiem wychowuje, wywołuje autokreację podmiotu (Mendel, 2006: 26-28). Miejsce, w którym odbywają się procesy wychowawcze, może uwalniać umysł jednostki i czynić ją krytycznie myślącą (Szkudlarek, 1999: 123). Maria Mendel, analizując przestrzeń edukacyjną, zwraca uwagę, że „(...) miejsce fascynuje, rodzi badawcze pasje i stanowi podstawę licznych pedagogicznych inspiracji” (Mendel, 2006: 23).

Przestrzeń szkolna jest miejscem zdarzeń edukacyjnych i społecznych, jednak całkowicie narzuconym uczniom. Nie zawsze szkoła czy sala lekcyjna są przestrzenią, które odpowiadają potrzebom kształcących się w niej osób. Aleksander Nalaskowski zwraca uwagę, że powierzchnie szkolne są bardzo często zaaranżowane jako albo zbyt dydaktyczne, albo nadmiernie dziecięce. Zdaniem autora sale dla najmłodszych uczniów są na przykład z reguły nazbyt infantylne i jedynie powierzchownie odpowiadają potrzebom dzieci (Nalaskowski, 2002: 74). Szkoła jest hermetyczna i realizuje z góry narzucony program, który nie zawsze jest zgodny z oczekiwaniami i potrzebami adresatów.

Sala lekcyjna, stanowiąca przestrzeń edukacyjną, w większości szkół zaprojektowana jest w podobny sposób. Miejsce, w którym odbywają się zajęcia dydaktyczne we współczesnej szkole, porządkowany od szkoły podstawowej, na wyższej kończąc, jest zaplanowane i uporządkowane, by było jak najbardziej efektywne z punktu widzenia placówki. W każdej sali, w której odbywają się zajęcia, układ oraz aranżacja przestrzeni są przemyślane i racjonalne.

Racjonalność Maxa Webera

Punktem wyjścia do zapanowania nad chaosem świata i uporządkowaniem wiedzy było wyróżnienie przez Maxa Webera pojęcia typu idealnego. Typ idealny, zdaniem niemieckiego socjologa, pokazuje jaka mogłaby być rzeczywistość, jednak zgodnie z podstawowym założeniem Weberowskiej teorii poznania, nigdy nią nie będzie. Typu idealnego nie odkrywa się bowiem w rzeczywistości empirycznej, typ idealny tworzy się właśnie po to, by tę rzeczywistość badać i rozumieć, nie oczekując, że kiedykolwiek będzie ona zgodna z założeniem idealistycznym. Konstruowanie typu idealnego jest pewnym sposobem postrzegania świata rzeczywistego. Idea ta należy do racjonalistycznego odbioru nauk o człowieku. W związku z konstruowaniem racjonalnego świata idealnego, możemy zapanować nad chaosem świata, ustalając reguły i porządek działania. Typ idealny pełni rolę źródła na temat funkcjonowania świata, możemy go modyfikować w zależności od potrzeb procesie tworzenia własnej rzeczywistości społecznej (Szacki, 2007: 465).

Wspominając o racjonalistycznym postrzeganiu świata i człowieka należy podkreślić pojęcie racjonalności, które będzie kluczowe dla moich dalszych rozważań. Weber wyróżnił wiele typów racjonalności, między innymi racjonalność praktyczną, teoretyczną, materialną i formalną (por. Ritzer, 2000: 167-173).

Istotna z mojego punktu widzenia będzie racjonalność formalna, która zakłada kalkulowanie celów i środków. Punktem odniesienia tej kalkulacji są „powszechnie stosowane zasady, prawa i przepisy”. Analizując wszystkie typy racjonalizacji można stwierdzić, że są one ponadczasowe, jednak racjonalizacja formalna pojawiła się wraz z industrializacją świata Zachodu, zwłaszcza z go-

spodarką kapitalistyczną oraz organizacjami biurokratycznymi. Biurokracja i kapitalizm to zdaniem Webera dwie wielkie siły racjonalizujące (Ritzer, 2000: 168).

Racjonalność formalną charakteryzuje sześć cech. Pierwszą jest kalkulacyjność, na którą zdaniem Webera, struktury i instytucje kładą duży nacisk. Ważne są te elementy, które można policzyć i skwantyfikować. Kolejną istotną cechą racjonalności jest skuteczność, czyli ustalenie najlepszych środków do osiągnięcia danego celu. Znaczące jest również zapewnienie przewidywalności – niezależnie od miejsca i czasu wszystko musi działać tak samo. Systemy racjonalne są bardziej kalkulacyjne, skuteczne i przewidywalne dzięki redukowaniu technologii opartej na ludzkiej pracy. Wprowadzanie rozwiązań technologicznych bez udziału człowieka są kolejnym elementem charakterystycznym dla racjonalności. Poza eliminowaniem pracy człowieka, istotą systemów racjonalnych jest również kontrola działań jednostek. Systemy racjonalne, poza wymienionymi powyżej cechami, które z założenia powinny prowadzić do efektywnych działań ludzkich, powodują także szereg irracjonalnych skutków. Do irracjonalności powodowanej przez racjonalność, zdaniem Webera należy fakt, że „świat traci dla ludzi swój czar, staje się mniej magiczny i ostatecznie mniej sensowny” (Ritzer, 2000: 169).

Proces makdonaldyzacji jako zmodernizowana teoria racjonalności

Na bazie sformułowanych przez Maxa Webera wniosków dotyczących racjonalizacji i biurokratyzacji, w 1993 roku amerykański socjolog – George Ritzer, przedstawił teorię makdonaldyzacji. Makdonaldyzacja to termin opisujący socjologiczny fenomen postrzegania współczesnego społeczeństwa, z perspektywy elementów charakterystycznych dla sieci „fast-food”. Ritzer unowocześnił podejście Webera, odnosząc wszystkie jego aspekty do współczesnej rzeczywistości. Zgodnie z neo-weberowskimi stanowiskami analizowania procesów społecznych Ritzer zauważył, że wiele elementów, które występują w barach szybkiej obsługi, jest także obecnych w pozostałych sferach życia społecznego. W każdym niemal obszarze rzeczywistości społecznej można bowiem wyróżnić cztery wyznaczniki procesu makdonaldyzacji, tj.: sprawność, wymierność, przewidywalność i możliwość sterowania poprzez zwiększoną kontrolę zachowań ludzkich i zastąpienie ich nowoczesną technologią. Zdaniem Ritzera makdonaldyzacja zastąpiła Weberowską biurokrację i stała się synonimem procesu racjonalizacji.

Pierwszym wyznacznikiem procesu makdonaldyzacji jest sprawność, która polega na wyborze najbardziej optymalnego środka do osiągnięcia określonego celu. Sprawność inaczej może być postrzegana z punktu widzenia klienta czy konsumenta, a inaczej z punktu widzenia organizacji czy instytucji, jednak za każdym razem najważniejsza jest optymalna metoda docierania „z punktu do punktu” (Ritzer, 2005: 30-31). W zmakdonaldyzowanych systemach wysokiej sprawności sprzyjają także określone zasady i przepisy, dzięki którym kolejne etapy działania są z góry ustalone.

Następnym aspektem makdonaldyzacji jest wymierność, która polega na przywiązywaniu szczególnej uwagi do cech ilościowych danego produktu lub usług – istotne jest przede wszystkim to, co można skalkulować czy skwantyfikować. Ilość w systemach zmakdonaldyzowanych stała się ważniejsza od jakości (Ritzer, 2005: 30-31). Wymierność procesu makdonaldyzacji wkrada się w każdą dziedzinę życia człowieka, każdy bowiem kalkuluje i minimalizuje koszty, cokolwiek by nie robił. W związku z naciskiem, jaki kładzie się na ilość, można zauważyć w wielu obszarach życia społecznego znaczny spadek jakości.

Przyglądając się makdonaldyzacji należy wspomnieć również o kolejnym jej aspekcie, a mianowicie o przewidywalności. We współczesnym społeczeństwie homogenizacja produktów, usług i miejsc stała się istotą sukcesu wielu instytucji czy przedsiębiorstw. „Jednolitość, przewidywalność i bezkompromisowa standaryzacja”, jak zauważył Robin Leidner, stała się wyznacznikiem sukcesu w sieci McDonald's (Leidner, 1993: 45-47).

Czwartym elementem makdonaldyzacji jest możliwość sterowania ludźmi. Istotne jest wpływanie na emocje ludzi, by móc nimi manipulować. Możliwość sterowania łączy się nierozzerwalnie z ich śledzeniem, zatem obecność kamer, a czasami również podsłuchów staje się coraz bardziej oczywista z perspektywy zmakdonaldyzowanego świata. Według Williama S. Kowinskiego ludźmi rządzi „Wielki Brat”, który cały czas obserwuje zachowania i działania, dzięki czemu można łatwiej sterować wszystkimi jednostkami. Owe sterowanie ludźmi łączy się również z możliwością zastą-

pienia ich zdehumanizowanymi środkami technicznymi. Obserwując zachowania ludzkie możemy zauważyć, że największym źródłem niepewności i nieprzewidywalności są właśnie ludzie, zatem aby uniknąć i zminimalizować tę nieprzewidywalność, najlepszym sposobem jest wprowadzenie technologii zmierzającej do wyeliminowania działania człowieka, a tym samym zmniejszenia jego wpływu na poszczególne aspekty wykonywanych czynności, a docelowo oczywiście zwiększenie możliwości sterowania. Źródłem niepewności są zarówno ci, którzy pracują w danym systemie, jak i ci, którzy korzystają z jego dóbr. Zastąpienie człowieka zdehumanizowaną maszyną i sterowanie nią jest zdecydowanie łatwiejsze, niż sterowanie człowiekiem (Ritzer, 2005: 36-37).

Choć proces makdonaldyzacji charakteryzuje się wieloma zaletami, o których wspomina Ritzer, nie jest również pozbawiony wad. Systemy racjonalne, a tym samym sprawność, wymierność, przewidywalność i sterowalność, nieuchronnie rodzą nieracjonalność, którą autor uznaje paradoksalnie za piąty aspekt makdonaldyzacji. Racjonalne systemy bowiem, kiedy są prowadzone w sposób skrajny, są nieracjonalne, ponieważ ostatecznie dehumanizują ludzi i nie wykorzystują ich potencjału twórczego. Czynniki te, w przeciwieństwie do zamierzonych efektów, prowadzą do wielu form irracjonalności nazwanej przez Webera „żelazną klatką”. Nieracjonalnością racjonalności Ritzer najogólniej określił wszystkie negatywne aspekty i efekty racjonalizacji. Paradoksalnie racjonalizacja prowadzi do niesprawności, niewymierności, nieprzewidywalności i braku możliwości sterowania (Ritzer, 2001, s. 162–163).

Systemy racjonalne mają wpływ na wiele dziedzin życia każdego człowieka i pomimo tego, że ludzie są przekonani o tym, iż kontrolują system, w pewnym momencie może się on wymknąć spod kontroli.

Nieracjonalność racjonalności sali lekcyjnej

Analizując układ przestrzenny budynków szkolnych, a przede wszystkim sal lekcyjnych i wykładowych, które się w nich znajdują, można zauważyć, że architekci przestrzeni edukacyjnych są zwolnikami kształcenia polegającego przede wszystkim na przekazywaniu wiadomości.

Sala, w której odbywają się zajęcia dydaktyczne i jej hierarchiczny układ są częścią edukacji formalnej. Rozplanowanie przestrzenne sali lekcyjnej jest podobne w każdej instytucji edukacyjnej – w centralnym miejscu, oddzielonym od uczniów znajduje się biurko nauczycielskie. Ławki dla uczniów ustawione są natomiast w rzędach, naprzeciw biurka (Meighan, 1993: 71-98).

Obserwując działalność szkoły należy zwrócić uwagę, że wraz z szablonowym układem sali lekcyjnej, pojawia się również przesadna skłonność do przestrzegania jedynie treści merytorycznych i traktowania ich jako najważniejsze (tzw. materializm dydaktyczny). Treści są rezultatem doświadczeń społecznych, w związku z tym są przekazywane dogmatycznie i autorytatywnie (Kosiorek, 2004: 103-105). Niewiele osób jednak zwraca uwagę na znaczenie miejsca, w którym przekazywane są zagadnienia merytoryczne.

Model makdonaldyzacji można porównać do udanego „planu gry”. Sukces struktury makdonaldyzacji widać zarówno w perspektywy konsumentów, jak i osób dostarczających produkty czy usługi w danym systemie. Szkolnictwo jako instytucja społeczna koncentruje się na świadczeniu usług edukacyjnych. Konsumentami w tym przypadku są uczniowie lub studenci, osobami dostarczającymi usługi – nauczyciele lub wykładowcy.

Przyglądając się sali lekcyjnej lub wykładowej można zauważyć, że proces makdonaldyzacji i w tym przypadku odcisnął swoje piętno. W omawianej przestrzeni edukacyjnej można wyróżnić wszystkie cztery wyznaczniki zjawiska, tj.: sprawność, wymierność, przewidywalność i możliwość sterowania.

Poniżej chciałbym przyjrzeć się fotografii sali lekcyjnej jednej z polskich szkół z perspektywy procesu makdonaldyzacji, by przekonać się o słuszności założonej przeze mnie hipotezy, że sala lekcyjna jest nieracjonalna w swojej racjonalności.

Fotografia 1. Sala lekcyjna.



Źródło: http://sp353.pl/obiekt/img_2048/, (dostęp: 12.06.2014).

Pierwszym składnikiem modelu makdonaldyzacji jest sprawność, czyli najkrócej rzecz ujmując, wybór najlepszego środka do osiągnięcia założonego celu. Gdzie można odnaleźć ten wyznacznik w sali lekcyjnej?

Przyglądając się układowi mebli (ławek, krzeseł, biurka i krzesła dla nauczyciela oraz tablicy) można stwierdzić, że każdy uczeń i nauczyciel wchodząc do niej będzie wiedział, które miejsce powinien zająć. Nauczyciel nie usiądzie przecież w ostatniej ławce i będzie to dla niego naturalne. Podobnie uczeń, również nie zasiądzie w trakcie lekcji za biurkiem na krzesło nauczyciela. Każdy z uczestników procesu edukacyjnego doskonale wie, która część sali lekcyjnej jest dla niego przeznaczona – z przodu, przy tablicy, czy z tyłu tejże sali. Miejsca dla osób pełniących rolę ucznia i nauczyciela nie zostały zdefiniowane i unormowane prawnie, jednak taki układ sali jest sprawny i efektywny. Nie ma potrzeby, by komunikować uczniom za każdym razem gdzie powinni zająć miejsca, jest to oczywiste. W sytuacji, w której ławki byłyby ustawione zupełnie przypadkowo, nie stanowiłyby rzędów, jak na widocznym zdjęciu, albo w ogóle nie byłoby ławek, tylko krzesła lub dywan pośrodku, brakowałoby również biurka z krzesłem dla nauczyciela, wówczas uczniowie nie mieliby pewności czy sala, w której się znaleźli jest przygotowana do zajęć dydaktycznych. Nauczyciel byłby zobowiązany do udzielenia informacji organizacyjnych, wskazania miejsca dla uczniów. Wówczas czas, który powinien zostać przeznaczony na przekazanie treści merytorycznych, zostałby poświęcony aranżacji przestrzeni. Obecny i widoczny na fotografii układ ławek i krzeseł eliminuje niepotrzebne kłopoty i sprawia, że taki porządek jest bardziej efektywny.

Kolejnym elementem modelu makdonaldyzacji jest wymierność, czyli zwracanie uwagi na wszystko co można skwantyfikować - cechy ilościowe produktów czy usług są ważniejsze od jakościowych. W układzie sali lekcyjnej wymierność sprowadza się do zadowolenia z obecności większej ilości uczniów, a nie z lepszej jakości oferowanych usług. Dzięki ławkom i krzesłom ustawionym w rzędach, w sali lekcyjnej mieści się z pewnością więcej uczniów, niż w przypadku ustawienia ich w innej konfiguracji. Wymierność najbardziej widoczna jest jednak w salach wykładowych wyższych uczelni - umieszczenie kilkuset studentów w jednej auli jest z pewnością bardziej wydajne z punktu widzenia ekonomicznego, niż podzielenie ich na mniejsze grupy. Ilość grup bowiem odpowiada ilości wykładowców czy nauczycieli – jedna grupa to jeden nauczyciel. W tym samym czasie wykładu może wysłuchać wiele osób.

Spółeczeństwo lubi przyzwyczajając się do czegoś i ma trudność z przystosowaniem się do zmian. Przewidywalność to trzeci aspekt modelu makdonaldyzacji. Ludzie lubią mieć gwarancję, że usługi czy produkty będą takie same, niezależnie od lokalizacji i czasu. Przewidywalność przywiązuje wagę

do dyscypliny, systematyczności, czynności rutynowych i do tego, by wszystko było powtarzalne bez względu na czas i miejsce. Przewidywalność polega między innymi na stosowaniu scenariuszy, rutynizacji zachowań pracowników i konsumentów oraz minimalizowaniu niebezpieczeństw i zjawisk, które są nieprzyjemne (Ritzer, 2005: 179).

Większość sal lekcyjnych jest przewidywalnych w aranżacji swojej przestrzeni. W prawie każdej sali znajdują się ławki z krzesłami, które są ustawione w opozycji do wiszącej na froncie tablicy. Naprzeciw ławek znajduje się biurko nauczyciela. Każdy człowiek, który wejdzie do pomieszczenia podobnego do przedstawionego na fotografii nr 1 będzie wiedział, że odbywają się w nim zajęcia dydaktyczne. Dla nikogo nie będzie to niespodzianką. Przewidywalność aranżacji przestrzeni sprawia, że uczeń zawsze będzie wiedział, że jego miejsce jest w ławce, a nie za biurkiem.

Uczniowie w sali lekcyjnej również zachowują się w przewidywalny sposób, ponieważ istnieją pewne zasady, których muszą przestrzegać. W odpowiedzi na zachowania nauczycieli postępują szablonowo, stosując się do przyjętych ogólnie norm. Sprzyjają temu konkretne ustawienie ławek, krzeseł, biurka nauczyciela oraz tablicy. Celem usankcjonowanych modeli zachowań jest uniknięcie potencjalnych zakłóceń w codziennej pracy szkoły. Bary szybkich dań wymagają, aby ich pracownicy wyglądali, działali i myśleli przewidywalnie. W sali lekcyjnej występują podobne zasady - w każdej można spodziewać się tego samego - uczniowie będą zajmować te same miejsca, nauczyciel również, co będzie determinować określony typ relacji między nimi.

Czwartym aspektem makdonaldyzacji jest sterowanie. W każdym racjonalnym systemie głównym źródłem niepewności i nieprzewidywalności jest człowiek. Ludzkie zachowanie musi zostać zatem sprowadzone do serii mechanicznych czynności, by mogło być bardziej skuteczne i przewidywalne (Ritzer, 2005: 182-183). Podobnie jak wszystkie systemy zrjonalizowane, w przestrzeni sali szkolnej również można zauważyć dążenie do dehumanizacji. Rosnące znaczenie zasad i środków kontroli jest tego najlepszym przykładem. Istniejący system wyznacza dokładnie zakres obowiązków, nakazów i zakazów obowiązujących w przestrzeni dydaktycznej. Dystans stworzony przez ustawienie biurka nauczyciela w opozycji do ławek uczniów sprawia, że naturalna dla każdego uczestnika procesu edukacji staje się nadrzędność jednego nad drugim. Osoba stojąca za biurkiem czy przy tablicy ma władzę nad pozostałymi, którzy siedzą posłusznie w ławkach ustawionych w rzędach.

Makdonaldyzacja obecna w sali lekcyjnej oferuje większą sprawność, przewidywalność, wymierność i silniejsze sterowanie. Jednak oprócz tych atutów, wraz z systemami racjonalnymi, nieuchronnie pojawia się także nieracjonalność. Nieracjonalnością racjonalności Ritzer określa zbiór negatywnych cech makdonaldyzacji. W związku z tym, że nieracjonalność jest przeciwieństwem racjonalności, można stwierdzić, że makdonaldyzacja rodzi niesprawność, nieprzewidywalność, niewymierność i niesterowalność. Systemy racjonalne przestają być atrakcyjne i „magiczne” dla społeczeństwa, tracą czar i tajemniczość (Ritzer, 2005: 212). Systemy racjonalne, pomimo tego co zapowiadają, często okazują się niesprawne i nieefektywne. Większość instytucji totalnych, a takimi również są szkoły, zdaniem Erwina Goffmana pełni funkcję „zbiornicy odpadów”. Opinii publicznej natomiast ich działalność przedstawiana jest jako szczegółowo i celowo opracowana, będąca narzędziem efektywnej realizacji ustalonych wcześniej celów (Goffman, 1975: 20-21).

Ustawienie ławek i krzeseł w sali lekcyjnej, które z założenia mają być wyznacznikiem sprawności, rodzą również niesprawność w procesie uczenia i nauczania. W jaki sposób na przykład można prowadzić dyskusję, jeśli adresatem komunikatu są plecy siedzącego przed uczniem kolegi? Ławki ustawione w rzędach z pewnością nie sprzyjają podejmowaniu dyskusji, a biurko usytuowane w opozycji do nich sprzyjają jedynie budowaniu dystansu pomiędzy nauczycielem a uczniem. Sprawność, która być może służy lepszej organizacji w sali lekcyjnej, z pewnością rodzi niesprawność procesu dydaktycznego. Szablonowy układ ławek podporządkowany jest przekazowi treści w jedną stronę (przez nauczyciela), uczniom natomiast wyznacza rolę biernego słuchacza. Taka aranżacja przestrzeni zakłóca również komunikację pomiędzy uczniami.

Duża ilość uczniów w sali lekcyjnej, sprzyjająca wymierności z perspektywy finansów szkoły, rodzi niewymierność w kwestii jakości nauczania. Im więcej uczniów znajduje się w sali, tym mniejsza szansa na ich efektywną komunikację z nauczycielem. Podejmowanie jakiegokolwiek dyskusji, pomimo utrudnień związanych z ustawianiem ławek, jest również ograniczone ze względu na ilość osób. Niemożliwe natomiast jest prowadzenie dyskusji na salach wykładowych. Wykład problemowy, zadawanie pytań przez słuchaczy, czy podejmowanie dyskusji między sobą jest co najmniej

skomplikowane. Racjonalna wymierność sali lekcyjnej sprawia, że proces kształcenia ogranicza się przede wszystkim do przedstawiania informacji, bez możliwości kreatywnej wymiany zdań. Brak efektywnej komunikacji w relacji nauczyciel uczeń może stać się z kolei przyczyną powstawania różnego rodzaju sytuacji kryzysowych w szkole (por. Welskop, 2013: 166-173).

Przewidywalność, oprócz pozornego ułatwiania funkcjonowania uczniom i nauczycielom w przestrzeni edukacyjnej, sprawia, że szablonowe zachowania obu stron, zdeterminowane układem ławek i tablicy, prowadzą do rutynizacji zachowań oraz braku wykształcenia kreatywności u uczniów. Relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem nie zawsze przecież muszą wyglądać tak samo. Przewidywalny dystans pomiędzy nimi również można przełamać poprzez zmianę ustawienia mebli. Schematy zachowań prowadzą do zachowań konformistycznych uczniów, które nie zawsze są wyznacznikiem udanej socjalizacji (Welskop, 2014: 45-49).

Przewidywalność bezpośrednio związana jest z możliwością sterowania. Sprowadzenie relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem do serii mechanicznych czynności, spowodowanych aranżacją przestrzeni sali lekcyjnej, jest klasycznym sterowaniem obu stron. Zachowania nauczyciela i ucznia są zdeterminowane układem ławek. Nakazy i zakazy wynikające z tak skonstruowanej przestrzeni podświadomie prowadzą do manipulacji.

Aranżacja przestrzeni, w której odbywa się proces edukacyjny, jest niezwykle istotnym elementem procesu kształcenia, ponieważ może także determinować przemoc symboliczną. W toku edukacji uczniom narzucane są pewne niejawne sposoby rozumienia i interpretacji przekazów symbolicznych grupy dominującej, czyli nauczycieli. W pomieszczeniach szkolnych od lat powielany jest architektoniczny model sali lekcyjnej - układ klasy przypomina pole bitwy, na którym każda ze stron prezentuje swoją strategię walki (Kosiorek, 2008: 51). Konkretnie ustawienie ławek i biurka wpływa w związku z tym także na nastawienie nauczyciela do ucznia. Uczniowie siedzący w pierwszych ławkach mogą być zupełnie inaczej traktowani przez nauczyciela niż ci, którzy zajmują miejsca z tyłu sali. Taka sytuacja może wpłynąć na postrzeganie i ocenę ucznia z perspektywy nauczyciela, która nie zawsze będzie słuszna (Baranowska, 2010: 123-125).

Należy pamiętać także, że warunki przestrzenne determinują określone zachowania nauczyciela i ucznia oraz wzmacniają utrwalone oczekiwania co do danych zachowań. Postępowanie ludzi uwarunkowane jest sytuacyjnie, a jednostki uzyskują wiedzę na temat tego, w jaki sposób się zachować, na podstawie układow odniesienia. Aranżacja sali lekcyjnej „steruje” zatem zachowaniami uczestników procesu dydaktycznego (Tanaś, 2014: 32).

Wszystkie te racjonalne elementy aranżacji przestrzeni szkolnej, pomimo swojej założonej efektywności prowadzą do nieracjonalności racjonalności. Należałoby się zatem zastanowić co zrobić, by wyjść z żelaznej klatki sali lekcyjnej jako zamkniętej przestrzeni, zaprojektowanej zgodnie z ogólnie przyjętymi schematami.

Podsumowanie

Przyglądając się powyższej analizie jednoznacznie można stwierdzić, że sala lekcyjna jako przestrzeń edukacyjna może stanowić żelazną klatkę we współczesnej szkole, z której należałoby się wydostać. Układ ławek, krzeseł, biurka czy tablicy ogranicza wolność zachowań w omawianej przestrzeni i pomimo racjonalnych założeń, sprzyja nieracjonalności. Sala lekcyjna, która miała być sprawna, wymierna, przewidywalna i sterowalna, stała się przykładem niesprawności, niewymierności, nieprzewidywalności i niesterowalności.

Należałoby się zastanowić co zrobić, aby wyrwać się z żelaznej klatki obecnej we współczesnej szkole, by edukacja przyszłości nie ograniczała wolności jednostek w żaden sposób. Aby miejsce, w którym odbywają się procesy dydaktyczne, sprzyjały poszerzaniu wiedzy, a nie blokowały je ograniczając do używania schematów.

Ciekawym przykładem wyjścia z żelaznej klatki, który powinien być inspiracją dla kreatorów przestrzeni edukacyjnych, może być rozwiązanie wykorzystane w szkole Downers Grove w Chicago, w ramach którego dzieciom w wieku 7-11 lat stoliki z krzesłami zastąpiono „jaskiniami”. Każde dziecko otrzymało „jaskinię” „(...) w kształcie ośmiokąta, wykonaną z dykty, umieszczoną w czymś w rodzaju trójpoziomowego ‘plastra miodu’ wznoszącego się od podłogi do sufitu” (Megihan, 1993: 90-91).

Bibliografia

- Baranowska W., *Nauczyciel a uczeń z ADHD*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996.
- Gair M., Mullins G., *Hiding in Plain Sight* [w:] E. Margolis (red.) *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, New York & London 2001.
- Goffman E., *Charakterystyka instytucji totalnych* [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975.
- Kosiorek M., *Przemoc symboliczna w edukacji* [w:] R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.) *Różne spojrzenia na przemoc*, WSHE, Łódź 2008. s. 47-54.
- Kosiorek M., *Od paradygmatu wychowania adaptacyjnego do podmiotowego*, Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku, t. III, Wydawnictwo PWSZ w Płocku, Płock 2004. s. 103-114.
- Leidner R., *Fast food, fast talk: Service work and the routinization of everyday life*, University of California Press, Berkeley Way 1993.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Meighan R. (red.) *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Mendel M. (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo DSWE TWP, Wrocław 2006.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca w szkole*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2002.
- Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2001.
- Ritzer G., *Makdonaldyzacja społeczeństwa. Wydanie na nowy wiek*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2005.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1999.
- Tanaś V., *Wykorzystanie teorii stanów oczekiwań w badaniu grup rówieśniczych*, „Perspektywy Edukacyjno-Społeczne” 01/2014, Wydawnictwo WSBiNoZ, Łódź 2014.
- Tuan YF., Morawińska A., *Przestrzeń i miejsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Welskop W., *Komunikacja w relacji nauczyciel-uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych w szkole* [w:] P. Potejko (red.) *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych IV*, Wydawnictwa i Szkolenia Opcjon, Gliwice-Katowice 2013.
- Welskop W., *Konformizm i nonkonformizm uczniów a socjalizacja szkolna*, „Perspektywy Edukacyjno-Społeczne” 02/2014, Wydawnictwo Naukowe WSBiNoZ, Łódź 2014.

Źródła internetowe

http://sp353.pl/obiekt/img_2048/ (dostęp: 12.06.2014).

The classroom as an iron cage in the contemporary school

Summary

The classroom is a part of the educational space where to take place learning and teaching processes. It is a place that has an impact on teaching and its participants. The design and arrangement of the classroom affect both teacher and student. Space, arrangement of benches and chairs, desk and a blackboard are very important with the point of view of the education process. How can we understand the concept of the classroom and why can we call it as the iron cage from which we should get out? The aim of this paper is to analyze the classroom as a place in the social space, from the perspective of the McDonaldization process. It will be important to comment on the theory of rationality of Max Weber, where there is a term the “iron cage”. And it will be important to comment on the McDonaldization theory as the rationalization present form.

Key words: classroom; iron age; contemporary school; educational space.

Rozdział II

**PODMIOTY EDUKACJI
PRZYSZŁOŚCI**

Odbiorca w przestrzeni sztuki i edukacji

Wirtuoz oddziałuje swoją grą na audytorium. Ono zaczyna w uważnym rozumieniu, w milczącym słuchaniu współdrgać, wewnątrznie się rozgrzewać, budzi się do uważnego, intuicyjnego chwytania tego, co właśnie usłyszane. (...). Realizuje się wtedy – i to jest właśnie tajemnica wielkiej sztuki! – jedynie w swoim rodzaju współzycie (...) (Ingarden, 1970: 151).

Co znaczy uczyć się? Człowiek uczy się, jeżeli swoim czynem i bezczynem kieruje się na to, co istotowo ku niemu przemówiło (Heidegger, 2000: 11).

Aktywna i współtwórcza rola odbiorcy zajmuje w refleksji nad sztuką, muzyką, literaturą czy wychowania ważne miejsce od wieków. Jedną z ciekawszych postaw reprezentuje Witold Lutosławski, który w tekście *Kompozytor a odbiorca* dzieli się swoimi doświadczeniami w tej materii jako praktyk, twórca. Muzyk ujmując partyturę jako stadium realizacji dzieła, które ujawnia się we właściwy sposób dopiero w przeżyciu odbiorcy, a tym samym umiejscawia zasadniczą część dzieła w przestrzeni psychicznej człowieka. Lutosławski nie jest rzecz jasna w tej tezie odosobniony, zwraca jednak uwagę na dodatkową kwestię: proces komponowania ma być mianowicie nastawiony na wywołanie szeregu określonych doznań psychicznych odbiorcy. Oto fragment wypowiedzi Lutosławskiego: Otóż słowo „odbiorca” nie ma tu nic wspólnego z tzw. przeciętnym odbiorcą lub w ogóle z jakimkolwiek konkretnym odbiorcą, lub nawet rodzajem odbiorców. Słowem „odbiorca” określam tu twór mej własnej wyobraźni, twór urobiony na podstawie własnego wieloletniego i stale wzbogaconego doświadczenia właśnie w dziedzinie słuchania muzyki. Zdaję sobie doskonale sprawę, że mój wymaginowany odbiorca jest odbiorcą nietypowym, a nawet prawdopodobnie bardzo szczególnym. Ma on jednak dla mej pracy pewną nieocenioną zaletę: jest on mianowicie jednym, o którym wiem coś konkretnego. Jako taki, jest on elementem absolutnie dla mnie niezbędnym w komponowaniu muzyki. Nie wyobrażam sobie bowiem tego procesu inaczej jak tylko w połączeniu ze stale wyobrażanym percypowaniem komponowanego utworu. W ten sposób tworzenie i odbiór przenikają się wzajemnie i są elementami tego samego złożonego zjawiska (...). Idąc za głosem mego wymaginowanego odbiorcy, który jako słuchacz mych utworów jest w rzeczywistości nikim innym jak mną samym, mam chociaż tę pewność, że dążę to spełnienia życzeń przynajmniej tego jednego słuchacza. Ale przecież mam chyba prawo mieć nadzieję, że jakkolwiek szczególnie jest ten mój wymaginowany odbiorca, jest on jednak przynajmniej podobny do wielu innych, „prawdziwych”, czyli konkretnych odbiorców. Na tym opieram przypuszczenie, że komponowana przeze mnie muzyka może się tym odbiorcom na coś przydać, mimo że samo pisanie jej nie miało tego bezpośredniego na celu.

Gdybym postępował inaczej, tj. gdybym wyrzekł się podążania za głosem mego wymaginowanego odbiorcy, a starał się odgadnąć życzenia odbiorców „prawdziwych”, konkretnych, ryzykowałbym wprowadzenie zupełnego zamętu do mojego kompozytorskiego warsztatu. Stałoby się tak, ponieważ po pierwsze: nie wierzę, aby można było coś naprawdę konkretnego wiedzieć o życzeniach i potrzebach estetycznych drugiego człowieka; po drugie: uważam własne życzenia i potrzeby estetyczne za jedyną realną busołą w pracy świadomego i dojrzałego artysty. Skazując się dobrowolnie na utratę tej busoli na rzecz chimery, jaką jest odgadywanie cudzych gustów i życzeń, padałbym ofiarą złudzenia, że oddajemy odbiorcą jakąś przysługę. W istocie postępowanie takie byłoby oszukiwaniem tych odbiorców. Bowiem produktem warsztatu kompozytorskiego, w którym najwyższym decydującym czynnikiem nie jest sumienie artystyczne jego twórcy, może być tylko fałsz. Upostaciowaniem sumienia artystycznego właśnie jest mój „wymaginowany odbiorca” i mam nadzieję, że idąc za jego wymaganiem, zbliżam się bardziej niż w jakimkolwiek inny sposób dla najważniejszego celu pracy artysty, jakim jest nadanie

najprawdziwszej formy temu, co ma on drugiemu człowiekowi do zakomunikowania (Lutosławski, 1999: 23-24).

Lutosławski jako kreator tworzy zatem wyobrażenie odbiorcy implikowanego – idealnego, złożonego z czystych doświadczeń i sądów kompozytora, skupionego jedynie na przeniesieniu swych własnych życzeń i potrzeb estetycznych. Inny profil odbiorcy idealnego prezentuje, już w kontekście literaturoznawstwa, Henryk Markiewicz. Z niezwykłą starannością opisuje badacz „operacje odbiorcze i splatające się z nimi konstrukcje czytelnika” (Markiewicz 1984: 221). Pojęcie czytelnika implikowanego, o którym wspominałam wyżej, definiuje jako „konstrukt teoretyczny, o którym tyle tylko można powiedzieć, że spełnia wyczerpująco i poprawnie wyszczególnione poprzednio operacje konkretyzacyjne” (Markiewicz 1984, 221), co oznacza tyle, że jest to odbiorca o wysokim poziomie wiedzy, czytany, inteligentny, mający zdolności interpretacyjne (konkretyzacyjne), domyślający się i dostrzegający więcej niż przeciętny czytelnik. Ze względu jednak na różnorodność konkretyzacji, kontynuuje Markiewicz, muszą istnieć różni czytelnicy implikowani. Dlatego wyróżnia czytelnika projektowanego („korelat konkretyzacji zgodny z intencjami autora”), czytelnika adekwatnego („korelat konkretyzacji historycznie właściwej”), czytelnika wirtualnego („korelat konkretyzacji proponowanej przez badacza lub krytyka”), wreszcie czytelnika potencjalnego („odpowiednik czytelnika implikowanego, określonego jednak w kategoriach zewnętrztekstowych, kulturalno-społecznych”) (Markiewicz 1984: 222). Badacz podkreśla jednocześnie, że powyższe kategorie czytelnika implikowanego są „niczym innym jak pochodną interpretacji, zwierzciadlanym odbiciem autora wewnętrznego wykonstruowanego z utworu” (Markiewicz 1984: 223).

Powyższe refleksje – dotyczące kompozytora oraz teoretyka literatury – mają wspólną płaszczyznę postrzegania pojęcia odbiorcy. W kontekście powyższych propozycji systematyzacji można powiedzieć, że idealny odbiorca Lutosławskiego jest typem czytelnika projektowanego, u którego korelat konkretyzacji jest zgodny z intencjami autora.

Ważniejsze są tu jednak różnice. O ile Markiewicz już na samym początku swojej definicji podkreśla, że odbiorca implikowany jest niczym innym, jak tylko konstruktem teoretycznym, nie mającym wiele wspólnego z praktyczną wizją czytelnika, o tyle w odniesieniu do refleksji Lutosławskiego pojawiają się następujące pytania: po pierwsze, czy dojrzałość artysty zasadać się ma na tworzeniu takiej formy komunikatu (dzieła), która byłaby wolna od wszelkich oczekiwań odbiorców?, takiego nośnika, poprzez który artysta-kompozytor mógłby przekazać/wywołać określone emocje? Po drugie, jak się ma ta refleksja do popularnych koncepcji Umberto Eco i Romana Ingardena (dzieło otwarte), które definiowały interpretację jako proces dookreślenia i sugerowania nowych perspektyw, oraz badań Marii Gołaszewskiej nad odbiorem i odbiorcą sztuki („naiwnym”, „wtórnym”, „krytycznym”, „miłośnikiem sztuki”) (Gołaszewska, 1967: 68-72)? Po trzecie, jak się ma myśl kompozytora do teorii wciąż powstających współcześnie, choćby propozycji typologicznej Klaus-Ernsta Behme¹?

W pedagogice pojęcie odbiorcy funkcjonuje w odniesieniu do studenta uczestniczącego w wykładach i konwersatoriach; teoretycy wychowania tworzą typologię ucznia/studenta, biorąc pod uwagę jego pracę i akcentując takie aspekty, jak osobowość, motywacja, środowisko rodzinne, przestrzeń nauki i pracy oraz grupy rówieśnicze. Warto w tym miejscu przypomnieć zwłaszcza propozycję Ryszarda Ewy Bernackiej, wyróżniającej k o n f o r m i s t ę (który zadaje dużo pytań, prosi o instrukcje, nie przejawiając inicjatywy, lubi pracę w grupie i nie wierzy we własne siły), n o n k o n f o r m i s t ę (typ k o n s t r u k t y w n y, który dobrze czuje się w swoim obszarze zainteresowań, nie zależy mu na ocenach, a jego nieoczekiwane uwagi działają destrukcyjnie na przebieg zajęć), wreszcie typ p o z o r n y (który, choć chce być w centrum uwagi klasy, niczym się nie interesuje, sprawiając kłopoty wychowawcze) (Bernacka, 2005: 273-275). Typologia Aleksandry Tokarz wskazuje na motywację autonomiczną i instrumentalną (Tokarz, 2005:15-16, 60-76), Beaty Dyrdy – na teorię motywacji poznawczej oraz społeczno-poznawczej i społeczno-behawiorystycznej (Dyrda, 2006: 121, 125), Krzysztof J. Szmidta zaś podkreśla twórczość jako podstawę rozwoju każdego

1 Behme wyróżnia typ słuchania: motorycznego (poruszanie się w rytm muzyki), kompensacyjnego (zapominanie o rzeczywistości), wegetatywnego (wywoływanie różnych reakcji ze strony układu nerwowego), rozproszonego (pracowanie i snucie rozważań, niekoniecznie związanych z muzyką), emocjonalnego (odzwierciedlanie własnych przeżyć i emocji), sentymentalnego (marzenie o przyjemnych wydarzeniach z przeszłości), asocjacyjnego (dopisywanie fabuły do treści muzycznej), zdystansowanego (analizowanie poszczególnych struktur dźwiękowych, podążanie za tematami, melodiami i rytмами, skupianie się np. na cechach samego wykonania, na technice gry, itd.) (Por. Chęcka-Gotkiewicz, 2008: 189).

ucznia (Szmidt, 2005; Nęcki, 2001). W jaki sposób teoretycy wychowania postrzegają współczesnego studenta-odbiorcę?

Carl R. Rogers niezmiennie powraca w swych publikacjach do istotnej, choć marginalizowanej, kwestii nauczania uczenia się. Nauczanie czegoś – twierdzi – mały ma bowiem wpływ na późniejsze zachowanie ucznia jako nauczyciela (Rogers, 2002: 338-339). Również Hans-Georg Gadamer w eseju *Idea uniwersytetu – wczoraj, dziś, jutro* stawia diagnozę, że „nauka produkuje kiepskich widzów telewizyjnych i czytelników gazet” (Gadamer, 2008: 255). Warto również przypomnieć fragment *Świata nieprzychylnego edukacji*, w którym Zygmunt Bauman kontynuuje dyskusję nad kryzysem edukacji, wyzwaniem i ideą samego uniwersytetu. Idea nauki przez całe życie zderza się z traktowaniem jej jako towaru o krótkiej – jak to ujmują filozof – przydatności do spożycia, stając się narzędziem w pogoni za wymykającymi się przedmiotami.

„Edukacja przybierała w przeszłości rozmaite formy i udowodniała, że potrafi przystosować się do zmieniających się okoliczności, wytyczając sobie nowe cele i opracowując nowe strategie działania. Pozwolę sobie jednak dodać, że obecna zmiana nie przypomina tych wcześniejszych. Na żadnym z dotychczasowych zakrętów historii wychowawcy nie musieli mierzyć się z wyzwaniem porównywalnym z tym, jaki stawia przed nimi dzisiejszy przełom. Po prostu nigdy jeszcze nie byliśmy w takiej sytuacji. Musimy się dopiero nauczyć sztuki życia w świecie przesyconym nadmiarem informacji. A także jeszcze trudniejszej sztuki przyuczania innych do życia w takich warunkach” (Bauman, 2011: 165).

Jednak nie można pominąć bardziej współczesnej refleksji na temat współczesnego studenta „obierającego drogę niemięślenia”:

„Skonfundowany milczeniem studentów pytanym o ich ulubione książki, od paru lat dodają na wszelki wypadek: „Kafka – wielki pisarz niemiecki” albo „Dostojewski, rosyjski myśliciel religijny i polityczny”. Dawniej, gdy to robiłem, słyszałem śmiech. Dziś tego śmiechu już nie słyszę. Wyjaśnienie nasuwa się samo: studenci przestali czytać i zastąpili wiedzę informacją, oryginalną lekturę wyparły streszczenia, wielkie nazwiska przestały im cokolwiek mówić. (...) Odnoszę nieprzyjemne wrażenie, że studenci przestali być partnerami i stali się niepiśmiennymi troglodytami. Z coraz większym trudem przychodzi mi zainteresować ich tematem bez przeprowadzenia prezentacji powerpointowej, bez podsuwania im obrazkowych historii z myślenia, bez epatowania zruconym na ekran cytatem. Nie łapią, że można obejść się bez tego. Nauka okazuje się dla nich za trudna lub nieinteresująca” (Nowak, 2012).

Powyższy problem tłumaczył już siedem lat temu T. Globan-Klas pisząc „obecni licealiści i studenci, są pierwszym pokoleniem ekranowym [*skreen generation*], które traktuje obraz jako równorzędny, a właściwie lepszy, bo prostszy i atrakcyjniejszy niż przekaz książkowy. To pokolenie od kolebki rośło przed telewizorem, a dojrzewa przed monitorem komputera i z telefonem komórkowym w ręku (...)” (Globan-Klas, 2005: 246). Powyższe refleksje nie mogą prowadzić do uogólnień, jednak sygnalizują istotny fakt, nie każdy współczesny student chce (lub może) być Gadamerowskim przykładem odbiorcy współ-aktywnego.

W jaki sposób ma zatem postępować wykładowca, aby zachęcić do działania młodego odbiorcy w świecie „skłaniającym raczej do zapominania niż do uczenia się i zapamiętywania” (Bauman, 2011: 152)? Warto przywołać kilka głosów na ten temat: Ewy Kubiak-Szyborskiej, piszącej o „poszukiwaniu alternatywnych sposobów myślenia o wychowaniu” i „zwrocie ku swobodnemu wyrażaniu własnych potrzeb, równości szans, prawu do samostanowienia i samoregulacji” (Kubiak-Szyborska, 2006: 147); Marii Czerepaniak-Walczak, która skłania do postrzegania obszaru pedagogiki emancypacyjnej jako terenu wciąż nieodkrytego i niewykorzystanego na miarę potrzeb XXI wieku (zwłaszcza trzech jej płaszczyzn: emancypacji wychowania jako procesu uwalniania się wychowania od wszelkich nacisków, wychowania do emancypacji jako tworzenia warunków do rozwijania dyspozycji osobowościowych i kompetencji umiejętnościowo-sprawnościowych, emancypacji poprzez wychowanie jako specyficznego celu edukacji) oraz trzech kontekstów podmiotowych: emancypacji wychowanka, wychowawcy i szkoły rozumiana jako samodzielność, refleksyjność, twórczość) (Czerepaniak-Walczak, 1995: 72-79). Zbigniew Kwieciński postuluje bycie człowiekiem autonomicznym, czyli „samodzielnym podmiotem refleksji nad sobą, światem i kulturą, który (...) potrafi współpracować z innymi (...), jest aktywnym uczestnikiem i współtwórcą kultury (...)” (Kwieciński, 2003: 22), Tadeusz Sławek „kształtowanie otwartej postawy wobec świata (...) i stworzenie warunków do tego, aby wspólny program stanowił jedynie podstawę do wzajemnego uczenia się od siebie” (Sławek, 2013: 9-10), Lech Witkowski zaś przypomina o „możliwości nabywania kompetencji krytycznej i podejmowania inicjatywy w obszarze niedookreślonych, odwagi i samodzielności w zmierzaniu się z treściami kulturowymi” (Witkowski, 2007: 70).

Wynika z tego, że współczesny student-odbiorca powinien przyswajać, odkrywać i tworzyć zna-

czenia nie tylko w oparciu o nabytą wiedzę i własne doświadczenia, ale też w obszarze, z którym się utożsamia i aktywnie w nim uczestniczy. Jonathan Culler również podkreśla, że nabycie wiedzy teoretycznej we współczesnym świecie niestety nie wystarcza, przestrzega więc:

Teoria, wywołuje pragnienie mistrzostwa: adept ma nadzieje, że lektura teorii podsunie mu pojęcia pozwalające porządkować i zrozumieć interesujące go zjawiska. Teoria wyklucza jednak mistrzostwo, nie tylko dlatego, że zawsze pozostaje coś, czego jeszcze nie wiemy, lecz także dlatego – co wypływa z samego charakteru dyscypliny i tym samym jest bardziej bolesne – że zakłada kwestionowanie przyjętych rezultatów i założeń, na których się one opierają (Culler, 1998: 25).

Idąc tym tropem, nabycie wiedzy ważnej podczas czytania i rozumienia tekstów kultury, np. na temat teorii Stuarta Halla (dekodowanie tekstu przez odbiorcę) lub też istnienia trzech faz interpretacji tekstu (Grossberg) porządkuje tekst, jego rozumienie i umiejscawia go w obszarze badawczym (Melosik, 2010: 11). Jednak to aktywność współczesnego odbiorcy, chęć „wejścia w dialog z tekstami” (Jakubowski, 2010: 28), może spowodować zakwestionowanie przyjętych tez, co prowadzi dopiero do „kreowania nowych światów, w których często bezwiednie funkcjonujemy” (Witkowski, 2007: 71) oraz innego oddziaływania edukacyjnego (Witkowski, 2007: 28).

Zgodnie z teoretycznymi postulatami, współczesny student-odbiorca kultury daleki powinien być od implikowanego odbiorcy Lutosławskiego. Idealnie realizujący wizję autora uczeń byłby jedynie kalką swego nauczyciela, niewnoszącym jednak nic nowego w proces interpretacji i dalszego poszukiwania. Jego sylwetka bliższa powinna być, odwołując się do przywoływanej tu propozycji Marii Gołaszewskiej, odbiorcy krytycznemu (którego rozległa wiedza stanowi podstawę do szerokiego materiału porównawczego różnych dzieł, a tym samym realizowania postawy krytycznej) lub miłośnikowi sztuki (pasją jest bowiem fundamentem dążenia do indywidualności i samodzielności). Innymi słowy, uczeń powinien być odbiorcą, którego „krytyczność i emancypacja stanowiły podstawę (...) rozbijania wszelkich przyzwyczajęń i stereotypów myślowych, antycypowania nieurzeczywistnionych możliwości” (Markiewicz, 1984: 224, 233). Podobne postulaty i teoretyczne rozważania prowadzą do stworzenia utopijnego konstruktów, w praktyce akademickiej mamy zaś do czynienia z odbiorcą realnym. Niektórym z nich faktycznie chce się „zmieniać świat” i czynią to dzięki swojej ustawicznej aktywności, wielu pomysłom i otwartej na inne rozwiązania postawie krytycznej, część jednak pozostaje bierna i obojętna wobec lektur i wykładów. Poruszają się oni w obszarze niepewności, czy, parafrazując Jonathana Cullera (Culler, 1998: 24), czy rzeczywiście należy przeczytać zadane lektury (czy okażą się one w jakiś sposób „przydatne”, owocne), czy też „można spokojnie o nich zapomnieć”.

Bibliografia

- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, przekł. T. Kunz, Wyd. Literackie, Kraków 2011.
- Bernacka R., *Konformiści i nonkonformiści w szkole* [w:] K.J. Szmidt (red.) *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Chęćka-Gotkowitz A., *Dysonanse krytyki. O ocenie wykonania dzieła muzycznego, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2008.
- Culler J., *Teoria literatury*, przekł. M. Bassaj, Prószyński i S-ka, Poznań 1998.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.
- Dyrda B., *Motywowanie uczniów do nauki-zadanie współczesnego nauczyciela*, „Chowanna”, nr 1/2006, s. 121-131.
- Gadamer H-G., *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wybór R. Godoń, wstęp i red. P. Dybel, przekł. A. Przyłębski i in., WUM, Warszawa 2008.
- Globan-Klas T., *Cywilizacja medialna*, WSiP, Warszawa 2005.
- Gołaszewska M., *Odbiorca sztuki jako krytyk*, Wyd. Literackie, Kraków 1967.
- Heidegger M., *Co zwie się myśleniem*, tłum. J. Mizera, PWN, Warszawa-Wrocław 2000.
- Ingarden R., *Studia z estetyki*, t. III, tłum. M. Turowicz, PWN, Warszawa 1970.
- Jakubowski W., *Wychowanie estetyczne vs. edukacja przez sztukę, czyli kilka refleksji o edukacyjnym potencjale sztuki popularnej* [w:] D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.) *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Kubiak-Szymborska E., *W poszukiwaniu alternatywnych sposobów myślenia o wychowaniu* [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zając (red.) *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Wyd. Wers, Bydgoszcz 2006.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka”, nr 1/2013, s. 19-30.
- Lutosławski W., *Postscriptum*, wybór i oprac. D. Gwizdalanka, K. Meyer, Fundacja Zeszytów Literackich, Warszawa 1999.
- Markiewicz H., *Wymiary dzieła literackiego*, Wyd. Literackie, Kraków 1984
- Melosik Z., *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika* [w:] A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.) *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

- Nęcki E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Nowak P., *Hodowanie troglodytów*, „Rzeczpospolita”, <http://www.rp.pl/artykul/905410.html> (z dn. 29.06.2012).
- Rogers C.R., *O stawianiu się osobą: poglądy terapeuty na psychoterapię*, przedm. P.D. Kramer, przekł. M. Karpiński, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Sławek T., *Uniwersytet – korzyści i powinności*, „Nauka”, nr 2/2013, s. 7-17.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje - rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, przedm. Z. Kwieciński, wyd. II, popr. i zm., t. I, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

The Recipient in the Sphere of Art and Education

Summary

The article will discuss the issue of the perfect/”implied” recipient in the context of education, examined by Witold Lutosławski, a composer and conductor, and Henryk Markiewicz, literature expert. The first one creates the image of a perfect recipient, comprising of the conductor’s pure experience and judgement, with the main focus on conveying his own wishes and esthetic needs. Markiewicz, on the other hand, creates the image of an implied recipient, defined as a theoretical construct. In my article, I would like to ponder whether the artist’s maturity should aim at creating such a form of communication (art) which is free from any expectations of the recipients. And furthermore, what type of recipient do we deal with in the area of education? The issues will be considered, showing the area of education in the broad context of the cultural and esthetic reflection.

Key words: Ideal „Education Receiver”; Aims of Education; Modern Teaching.

Wyzwania edukacyjne kobiet 40+ jako szansa aktywności na rynku pracy

Wstęp

Wiedza, umiejętności, kwalifikacje to czynniki kluczowe pracowników każdej organizacji. Wyposażenie w wiedzę o odpowiedniej jakości, z punktu widzenia efektywności i skuteczności zawodowej, to priorytet stojący przed systemem edukacyjnym. Warto jednak pamiętać o procesie ustawicznego zdobywania i poszerzania wiedzy. Proces ten jest niezwykle istotny nie tylko dla ludzi młodych, którzy rozpoczynają dopiero drogę zawodową, ale również dla pracowników, dla których rynek pracy nie jest zbyt przychylny, szczególnie kobiet po 40 roku życia. Dotyczy to zarówno pracowników mających świadomość ryzyka utraty pracy, jak i osób poszukujących zatrudnienia. Dla dojrzałych kobiet jest to czas szczególnie trudny. Aktywność zawodowa w coraz młodszym zespole może być dla nich atutem, ale też zagrożeniem. Również wydłużający się okres pozostawania bez pracy nie jest sprzymierzeńcem kobiety. Przez pryzmat sukcesu organizacyjnego, warto zwrócić uwagę na aktywizację edukacyjną skierowaną do kobiet 40+, ponieważ, jak to zauważa teoria zarządzania, pracownicy są największym potencjałem organizacji.

Świadomość ciągłego rozwoju zawodowego, podyktowana często szybkimi zmianami na rynku pracy, ma na celu uelastycznienie się jednostki oraz organizacji na proponowane formy uaktywniające i sprzyjające rozwojowi zawodowemu. Literatura przedmiotu wyróżnia co najmniej pięć zasadniczych funkcji, jakie spełnia rozwój pracowniczy. Po pierwsze poszerza wiedzę, jako niezbędny proces podczas kreatywnego wykorzystywania nowych treści oraz rozwoju myślenia koncepcyjnego. Po wtóre, ma miejsce nauka, poprzez zdobywanie nowych doświadczeń (również od pozostałych pracowników), co umożliwi wdrażanie nowych rozwiązań, koncepcji... Trzecia, wyodrębniona funkcja dotyczy rozwoju nowych postaw i przekonań. Jej podstawą jest oferta wzajemnej wymiany poglądów i treści z pracownikami mającymi podobne doświadczenia zawodowe i zbliżony zakres zadań do realizacji. Możliwość odbudowania kwalifikacji zawodowych stanowi czwartą funkcję i dotyczy zindywidualizowanego podejścia do rozwoju zawodowego, dającego szansę na poprawę kwalifikacji w zakresie określonego poziomu. Ostatnia funkcja zakłada współpracę i wkład do rozwoju personelu. Podczas interpretacji tego założenia nie można pominąć korzystania z wiedzy i doświadczeń innych oraz pomiaru sukcesu jednostkowego i zdobywania uznania w zespole. Są to znaczące predykatory, motywujące do dalszego samorozwoju i podejmowania działań edukacyjnych w tym zakresie (Sutherland, Canwell, 2007: 182-182).

Niezwykle istotnym i niepodważalnym faktem jest samoświadomość jednostki (zarówno pracowników, jak i pozostających bez pracy) oraz organizacji, co do ważności i nieuchronności procesu ustawicznego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Działania takie są niejednokrotnie, a może przede wszystkim, wymuszone przez tempo życia i rozwoju w każdej niemalże dziedzinie życia. Idealną, zbalansowaną sytuacją jest osiągnięcie wysokiego odsetka zbieżności celów edukacyjnych pracownika oraz organizacji. Często jest to sytuacja trudna, ale możliwa do osiągnięcia przy pełnym zaangażowaniu stron.

Cel

Celem podjętej tematyki badawczej jest analiza i ocena szeroko pojętych wyzwań edukacyjnych kobiet po 40 roku życia, potrzeby zdobywania wiedzy, nowych umiejętności i kwalifikacji w ramach oferty edukacyjnej oraz możliwości doskonalenia zawodowego.

Materiał i metody

Badaniem objęto 250 kobiet w wieku 40-60 lat, zarówno aktywnych zawodowo, jak i pozostających bez pracy. Analiza materiału badawczego pozwala na uzyskanie odpowiedzi dotyczących chęci podjęcia działań edukacyjnych w każdej z badanych grup oraz preferencji edukacyjnych i aspiracji zawodowych. Dokonano analizy czynników stanowiących szansę na funkcjonowanie na rynku pracy oraz tych, które mogą utrudniać aktywność zawodową dojrzałych kobiet. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety. Narzędzie badawcze składało się z dwu części. Pierwszą stanowiło 20 pytań dotyczących m.in. oceny oferty edukacyjnej skierowanej do kobiet po 40 roku życia (zarówno w sferze zawodowej, jak i tej nie mającej związku z pracą zawodową), chęci podejmowania przez kobiety dodatkowego wysiłku, celem poszerzenia wiedzy, umiejętności i kwalifikacji. Znalazły się również pytania o preferencje i kierunki doksztalcenia, a także formy samokształcenia. Druga część ankiety to pytania pozwalające na zebranie informacji socjodemograficznych od kobiet objętych badaniem. Badanie było dobrowolne i anonimowe.

Analizę statystyczną przeprowadzono z wykorzystaniem testu niezależności χ^2 celem oceny zależności cech niemierzalnych, mających charakter jakościowy, współczynnika korelacji rang ρ -Spearmana, który jest miarą zależności dwóch zmiennych, mierzonych w skali porządkowej, celem oceny ich kierunku oraz testu ρ -Spearmana celem zbadania istotności współczynnika korelacji ρ . W analizie statystycznej wykorzystano pakiet STATISTICA 10.0. Różnice między parametrami uznano za istotne dla poziomu istotności 0,05.

Wyniki

W badaniu uczestniczyło 250 kobiet w wieku pomiędzy 40 a 60 r.ż. Średnia wieku wynosiła $55,2 \pm 2,45$ lat. Wśród badanych kobiet, 52% stanowiły osoby czynne zawodowo, a 48% w czasie przeprowadzania badania znajdowała się bez pracy. Spośród badanych, które podczas badania znajdowały się bez pracy, 62% z nich pozostawała na tzw. bezrobociu długotrwałym.

Wśród badanych kobiet 67% osób posiadała wyższe wykształcenie, 31% wykształcenie średnie i tylko 2% wykształcenie zasadnicze zawodowe. Kobiety zamężne lub pozostające w stałych związkach stanowiły 87% respondentek, pozostałe 13% to osoby stanu wolnego.

Udział w szkoleniach związanych z pracą zawodową zadeklarowało 68% badanych kobiet, w tym 36% szkoliło się z własnej inicjatywy, 43% skierował na szkolenie pracodawca, a 23% - Urząd Pracy. Chętniej swoje umiejętności i kompetencje podnosiły osoby wykwalifikowane, jak również kobiety pracujące (43%), aniżeli bezrobotne (35%). Zdecydowanie częściej różnego rodzaju formy szkolenia i doskonalenia podejmowały respondentki z wyższym wykształceniem (74%) niż te, ze średnim (17%). Wobec powyższego zaobserwowano zależność statystycznie istotną pomiędzy podejmowaniem szkolenia a wykształceniem ($p=0,042$; $\rho=0,60$) oraz podejmowaniem szkolenia a aktywnością zawodową ($p=0,038$; $\rho=0,71$).

Badane kobiety w wieku 40+ deklarują chęć uzupełnienia wykształcenia i podnoszenia kwalifikacji na różnych poziomach. Niepokojące jednak wydaje się dość wysoki odsetek kobiet deklarujących odpowiedź, że jest już dla nich za późno na uzupełnianie wykształcenia (46%), czy też, że pod względem finansowym nie stać je na dalsze formy kształcenia czy odpłatne formy szkoleń (39%).

Z przeprowadzonych badań wynika, że stan cywilny respondentek nie wykazuje istotności statystycznej ($p=0,062$) podczas oceny stopnia zaangażowania w proces podnoszenia kwalifikacji zawodowych lub korzystania z innych form uzupełniania wiedzy, również w sferze pozazawodowej.

Badane kobiety podnosiły swoje kompetencje i umiejętności na nieobowiązkowych kursach (68%) oraz na szkoleniach (59%). Część kobiet preferowała kształcenie e-learningowe, ze względu na łatwy dostęp w dowolnej chwili, były to szczególnie osoby w wieku 40-50 lat. Większość z bada-

nych kobiet szukała informacji o szkoleniach na wyspecjalizowanych stronach internetowych oraz w prasie. Osoby, które pozostawały na długotrwałym bezrobociu pozyskiwały takie informacje również z urzędów pracy i portali internetowych, zajmujących się pośrednictwem pracy. Kobiety dobrze oceniały wymieniane źródła informacji, choć nie zawsze znajdowały te formy kształcenia, które odpowiadały ich preferencjom. W tym przypadku zauważyć można statystycznie istotną zależność pomiędzy aktywnością zawodową a zadowoleniem z informacji o możliwościach doksztalcenia się ($p=0,046$; $\rho=0,52$).

Respondentki aktywne zawodowo były znacznie bardziej bierne w stosunku do samodzielnego poszukiwania szkoleń i kursów doszkalających. Prawie 91% zdawała się na pracodawcę, uważając, że to do niego należy inicjatywa podnoszenia kwalifikacji. Badane kobiety bardzo chętnie decydowały się na uczestnictwo w szkoleniach, zwłaszcza opłacanych i organizowanych (lub współorganizowanych) przez pracodawcę. Kobiety zwracały uwagę, że jest to związane z faktem, iż pracownikowi podnoszącemu kwalifikacje zawodowe z inicjatywy pracodawcy lub za jego zgodą, przysługuje z mocy prawa płatne zwolnienie z całości lub części dnia pracy oraz płatny urlop szkoleniowy.

Zdaniem badanych kobiet, większość pracodawców niechętnie wysyła swoich pracowników na szkolenia, tłumacząc się brakiem środków finansowych na ten cel. Część badanych (około 45%) potwierdziła, że pracodawca z zadowoleniem przyjmował inicjatywę pracowników, którzy chcieli podnieść swoje kwalifikację i starał się organizować wewnętrzne szkolenia dla większej ilości osób zatrudnionych w jego organizacji. Pracodawca ponosił wtedy mniejsze koszty i zyskiwał bardziej wyedukowany personel, jak również miał możliwość wyboru formy i metody doskonalenia oraz miejsca szkolenia.

Rodzaj wybieranych szkoleń zależny był od aktywności zawodowej badanej grupy. Osoby pozostające na długotrwałym bezrobociu znacznie częściej były skłonne do uczestniczenia w szkoleniach, mających na celu lub będące pomocnymi w przekwalifikowaniu się (67%), aniżeli kobiety pracujące (34%). Natomiast osoby aktywne zawodowo częściej wybierały szkolenia rozwijające obecnie posiadane kwalifikacje. Zależność ta była istotna statystycznie ($p=0,044$; $\rho=0,52$).

Wybór rodzaju i metody szkolenia lub doskonalenia zawodowego, zależne są przede wszystkim od aktywności zawodowej oraz możliwości, a także zajmowanych stanowisk. Kobiety pracujące na kierowniczych stanowiskach (42% spośród ankietowanych) nie tylko słyszały, ale także uczestniczyły w nowoczesnych formach doskonalenia pracowników. Często potwierdzały, że występowały one w roli coacha (34% z nich). Według ich opinii nie są to często stosowane metody doskonalenia pracownika, ze względu na brak czasu a także brak odpowiednich kwalifikacji. Tylko niewielki odsetek osób słyszał o zakładach pracy, w których pracodawca wykorzystał profesjonalny coaching w celu podniesienia kwalifikacji swoich pracowników (24% spośród badanych). Znacznie częściej stosowaną metodą doskonalenia pracowników był mentoring, definiowany jako proces sprawowania opieki nad pracownikiem w różnych okresach jego rozwoju zawodowego i przebiegu kariery w firmie (58%). Zwykle rolę mentora powierzano doświadczonym pracownikom firmy, charakteryzującym się rozwiniętymi kompetencjami osobistymi i społecznymi. Metodę tę stosowano najczęściej podczas wdrażania do pracy zatrudnionego pracownika.

Według badanych kobiet, w większych firmach przywiązuje się duże znaczenie do regularnego odbywania szkoleń i do wysokiej ich efektywności i skuteczności. Dość ważne są również szkolenia językowe, zwłaszcza dla pracowników 40+, odbywające się w siedzibie firmy i na koszt pracodawcy. Natomiast osoby bezrobotne często samodzielnie podejmują się nauki języka obcego, ponieważ zauważają korzyści z tego rodzaju szkoleń. Wśród badanych kobiet, aż 72% kobiet uczestniczyło w szkoleniach językowych (jak same oceniają, z różnym skutkiem) niezależnie od aktywności zawodowej ($p=0,067$).

Kobiety czynne zawodowo częściej uczestniczyły w szkoleniach związanych bezpośrednio z wykonywaną pracą (34%), a także w szkoleniach rozwijających kompetencje osobiste i społeczne (42%). Natomiast kobiety bezrobotne uczestniczyły przeważnie w szkoleniach związanych z zakładaniem firmy i rozwojem sektorowym (34%) oraz w szkoleniach z obsługi komputera (56%).

Kolejnym tematem zainteresowania w czasie przeprowadzonych badań było zjawisko przekwalifikowania. Badane kobiety, zwłaszcza bezrobotne, były skłonne do zmiany zawodu lub kwalifikacji (45% bezrobotnych vs 25% aktywnych zawodowo), jednak podkreślały, że w wieku 40+ nie jest to łatwe. Skłaniały się raczej do twierdzenia, że odejście od swojego wyuczonego zawodu jest o wiele

trudniejsze niż w przypadku ludzi młodych. Zależność istotną statystycznie ($p=0,032$; $\rho=0,66$) zauważyć można w przypadku wykształcenia. Kobietom z wyższym wykształceniem trudniej było podjąć decyzję o przekwalifikowaniu się niż kobietom ze średnim wykształceniem. Różnice w wypowiedziach badanych zauważyć można było również w zależności od rodzaju wykonywanego lub wyuczonego zawodu ($p=0,047$; $\rho=0,61$).

Szkolenia, stosunkowo rzadko wpływały w sposób bezpośredni na sytuację zawodową kobiet – w ponad połowie przypadków (54%) po szkoleniu nic się nie zmieniło. Tylko 10% respondentek po ostatnim ze szkoleń awansowało, 2% zmieniło pracę, a 21% kobiet po udziale w kursie lub szkoleniu zaczęło wykonywać ciekawsze (wg subiektywnej oceny) zadania w swoim miejscu pracy. W przypadku kobiet skierowanych na szkolenia przez Urząd Pracy, dla 34% z nich zaowocowało to znalezieniem pracy. Awansowało tylko 5% uczestniczek szkoleń, na które skierował je pracodawca, dla 35% zmieniono obowiązki służbowe, a 10% zmieniło pracę. Jeśli szkolenie zmieniło coś w sytuacji kobiet, które uczyły się z własnej inicjatywy, to najczęściej (36%) zmieniły się ich obowiązki służbowe, 12% awansowało, tylko 5% znalazło pracę, a dla 2% kobiet odbyty proces szkoleniowy przyczynił się do zmiany pracy.

Dyskusja

Proces doskonalenia przez pracownika (jako uczenie się) jest kluczowym czynnikiem tworzenia społecznego potencjału organizacji i jednocześnie stanowi cenne narzędzie zwiększające konkurencyjność na rynku (Furtak i wsp. 2010, 213-217; za: Auleytner J. 2007, s. 96). Zgodnie z Kodeksem Pracy, podnoszenie kwalifikacji zawodowych to „zdobywanie lub uzupełnianie wiedzy i umiejętności przez pracownika, z inicjatywy pracodawcy albo za jego zgodą” (art.103¹ k.p.).

Jak założył w swych badaniach J. Auleytner (2007, s.46), wzrastająca waga wykształcenia oraz posiadania szerokich kwalifikacji zawodowych w procesie oceny statusu zawodowego i warunków pracy są czynnikami uświadomionymi przez kobiety i jednocześnie są otwarte na proces zdobywania nowej wiedzy i podnoszenia kwalifikacji. Jednak na kształtowanie się rzeczywistych przesłanek do podnoszenia kwalifikacji i zdobywania nowych umiejętności w procesie uczenia się, ma wpływ wiele różnorodnych czynników i nie zawsze hipoteza ta znajduje potwierdzenie w wynikach badań.

Jak wskazuje B. Balcerzak-Paradowska (2001), sytuacja na rynku pracy kształtowana jest m.in. przez determinantę w postaci długości okresu poszukiwania pracy. Zauważalna staje się wówczas zależność długości okresu ze statusem osoby bezrobotnej do szans na jej znalezienie i podjęcie. Dodatkowymi elementami tego procesu są pojawiające się negatywne następstwa, uderzające bezpośrednio w ogólny stan zdrowia i samopoczucia osoby pozostającej bez pracy, a w konsekwencji dla jej życia rodzinnego czy relacji społecznych. Wpływa to niewątpliwie na odczuwaną jakość życia. W tej sferze, z badań przeprowadzonych przez Kowalską i wsp. wynika, iż u kobiet niepracujących obserwuje się znacznie niższą ocenę jakości życia, w porównaniu z kobietami aktywnymi zawodowo i dodatkowo odczuwającymi satysfakcję z pracy (Kowalska i wsp. 2010: 283).

Kobiety aktywne zawodowo, jak wskazują statystyki, legitymują się generalnie wyższym poziomem wykształcenia niż mężczyźni. Jak wykazano w raporcie, 77% pracujących kobiet ma co najmniej wykształcenie średnie (średnie ogólnokształcące + średnie policealne i zawodowe + wyższe), w porównaniu z mężczyznami, wśród których 59% wskazuje taki poziom wykształcenia. Kobiety aktywne zawodowo są lepiej wykształcone od aktywnych zawodowo mężczyzn (*Sytuacja zawodowa kobiet – podstawowe wskaźniki*). Co więcej, jak donoszą informacje z raportu Bilansu Kapitału Ludzkiego, kobiety zarówno te pracujące, jak i bezrobotne, częściej niż mężczyźni podnoszą swoje kompetencje na nieobowiązkowych kursach lub szkoleniach. Spośród pracujących kobiet swoje kompetencje podnosiło 19% pań (w przypadku mężczyzn – 16%). Wśród osób bezrobotnych doszkalało się 13% kobiet i 7% mężczyzn (*Rozwijanie kompetencji przez dorosłych Polaków*, BLK-2013: 29). Ciekawe jest natomiast spostrzeżenie autorów raportu BKL, że o ile kobiety aktywne zawodowo podejmują częściej wysiłek związany z doszkalaniami się niż mężczyźni, to w przypadku osób nieaktywnych zawodowo obserwuje się tendencję odwrotną. Nieaktywne zawodowo kobiety zdecydowanie częściej niż mężczyźni deklarowały całkowity brak aktywności szkoleniowej. W ogóle nie doszkalała się 60% kobiet, które nie wykazują aktywności zawodowej i 46% mężczyzn (BKL – raporty). Fakt ten nie w pełni znalazł potwierdzenie w badaniach własnych. Niepokojącym

jednak faktem jest sytuacja spadku (w porównaniu z osobami młodszymi) aktywności zawodowej i samokształceniowej u osób po 45 roku życia, jedynie w grupie osób pomiędzy 40 a 44 rokiem życia zaobserwowano niewielki wzrost edukacją w jakiegokolwiek formie (*Rozwijanie kompetencji przez dorosłych Polaków*, BLK-2013: 28).

Okazuje się, że kobiety pracujące, uchodzące za dobrze wykształcone jeszcze chętniej podwyższają swoje kwalifikacje, aniżeli pozostające bez pracy. Również posiadające wyższe wykształcenie, będące w wieku 45-54 lat oraz zamieszkujące na terenie dużych miast (*Aktywność kobiet na rynku pracy*: 64-65). Ten ostatni aspekt może wynikać z faktu podaży bogatszej oferty edukacyjnej. Natomiast z raportu Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wynika dość smutny wniosek, tj. Polki stosunkowo rzadko biorą udział w szkoleniach (przyp. autorem: co nie do końca potwierdziły badania własne). Raport podaje, iż 38% kobiet uczestniczyło czynnie w szkoleniach, których tematyka związana była z pracą zawodową. Tylko 18% wykazywało taką aktywność z własnej inicjatywy, a 22% zostało oddelegowane przez pracodawcę. Ze skierowania przez Urząd Pracy korzysta tylko ok. 3% kobiet.

Kobiety, choć są świadome konieczności podnoszenia kwalifikacji i zdobywania nowych umiejętności, to często widzą bariery związane z tym procesem. Wśród nich często wskazują przyczyny finansowe, status zawodowy czy perspektywę dalszego funkcjonowania zawodowego (*Wieloaspektowa diagnoza sytuacji kobiet na rynku pracy*: 46).

Rodzaj szkolenia zależy bardzo często od podmiotu kierującego. Osoby bezrobotne, kierowane przez Urząd Pracy, najczęściej uczestniczą w szkoleniach z obsługi komputera i programów komputerowych oraz zawodowych, również z zakładania i prowadzenia własnej działalności gospodarczej oraz poszukiwania pracy. Własna inicjatywa kobiet kieruje się najchętniej wokół kursów komputerowych oraz językowych i rozwoju osobistego – asertywności, kreatywności, autoprezentacji (*Aktywność kobiet na rynku pracy*: 64-66). Podobne wyniki otrzymano w badaniu własnym. Kursy i szkolenia z zakresu obsługi klienta i efektywnej sprzedaży są preferowane przez pracodawców i na takie najczęściej kierują (*Aktywność kobiet na rynku pracy*: 64-66). Niewielki odsetek pracodawców deklaruje organizację szkoleń z zakresu zdrowego stylu życia, a zdaniem pracowników aspekt dbałości o zdrowie pracownika wypełniany jest w zdecydowanej większości poprzez realizację przepisów bhp (Bugajska, Hildt-Ciupińska, 2012: 461). Ta tematyka jest jednak bardzo ważna, gdyż jak wykazały badania Kowalskiej w wsp. istnieje ogromne zapotrzebowanie na podejmowanie działań kształtujących zachowania prozdrowotne pracowników. Ich realizacja, w ramach cyklicznych szkoleń, powinna mieć miejsce z udziałem służb mających nadzór nad bezpieczeństwem i higieną pracy (Kowalska i wsp. 2011: 462). Przedsiębiorcy deklarują chęć udziału swoich starszych pracowników w różnych formach edukacyjnych, ale tylko ok. 18% przygotowuje specjalną ofertę szkoleniową, uwzględniającą wiek słuchaczy (Bugajska, Hildt-Ciupińska, 2012: 460).

Odbyte szkolenia z różną intensywnością wpływały w sposób bezpośredni na sytuację zawodową kobiet. Jak wskazują dane MPiPS, dla ponad połowy kobiet po odbytych szkoleniach, sytuacja się nie zmieniła, a pozostała liczba odnotowała jakieś zmiany (*Aktywność kobiet na rynku pracy*: 66) również w środowisku pracy. Bardzo ważnym procesem w zarządzaniu zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie odgrywa tzw. zarządzanie wiekiem. Ma ono na celu „promowanie zdolności do pracy starzejących się pracowników” (za: Strykowska, 2012: 23) poprzez m.in. zapewnienie stałego rozwoju, aktualizacji wiedzy, kwalifikacji czy umiejętności, a także dbałości o ich kondycję zdrowotną. Proces ten powinien być wielowątkowy i obejmować swym zasięgiem wszystkie etapy zarządzania personelem (m.in. rozwój i kariera zawodowa dojrzałych pracowników (Strykowska, 2012: 23).

Do najpowszechniej stosowanych nowoczesnych metod doskonalenia pracowników należą: coaching czy mentoring (*Nowoczesne formy rozwoju pracownika*).

Jak wskazuje literatura przedmiotu, najczęściej pomiędzy 40 a 55 rokiem życia istnieje ryzyko tzw. zastoju w życiu zawodowym, którego przyczyny można doszukiwać się w tymczasowym zatrzymaniu kariery zawodowej. Receptą na ten stan jest poszukiwanie pracy na wyższych stanowiskach lub bardziej elastycznego systemu pracy, połączonego często ze zmianą własnego udziału w nim. Zastosowanie znajduje również system dzielenia pracy wraz z rozwojem i uwidocznieniem nowych możliwości (tych, które dotychczas nie zostały przez nich uzewnętrznione) w wyniku zwiększonej ilości czasu wolnego (Sutherland, Canwell, 2007: 256).

Istotnym, pożądanym i współczesnym procesem jest podejmowanie działań edukacyjnych

(w różnych jego formach i za pomocą różnorodnych narzędzi) w sposób ciągły, na różnych etapach życia. O takim podejściu informuje także Rada Unii Europejskiej, opracowując Strategię Ucznienia się Przez Całe Życie (Rezolucja Rady z 27.06.2002r. w sprawie uczenia się przez całe życie). Jak podkreślono, za podstawowe elementy strategii uznano m.in. partnerstwo w zakresie wymiany usług edukacyjnych, identyfikację potrzeb również rynku pracy przez pryzmat społeczeństwa opartego na wiedzy, czy motywowanie do ciągłego zgłębiania wiedzy w każdym wieku. Bardzo ważny zapis stanowi o zwiększeniu dostępności do ośrodków kształcenia w miejscu pracy, a także zwiększenia możliwości doskonalenia zawodowego, nie wykluczając niepełnosprawnych, mniejszości, czy osób zamieszkujących tereny wiejskie (*Europejski obszar uczenia się przez całe życie*).

Zapisy ustawy dotyczącej promocji zatrudnienia i instytucji rynku pracy regulują zadania państwa, dotyczące promocji zatrudnienia, aktywizacji zawodowej oraz łagodzenia skutków pozostawania bez pracy. Ustawa wskazuje także instytucje rynku pracy, których cele funkcjonowania skupiają się wokół zapewnienia rozwoju kadr, zabezpieczenia zatrudnienia, zapewnienia wysokiej jakości pracy, wzmacniania integracji społecznej oraz wspierania aktywizacji zawodowej (Dz. U. 2004, nr 99, poz. 1001 z późn. zm).

Reasumując, można pokusić się o stwierdzenie, że sytuacja zawodowa kobiet po 40 roku życia nie należy do najłatwiejszych. Jak już wcześniej wspomniano, jest to okres produktywności zawodowej, ale także wiąże się on z licznymi obowiązkami domowymi, rodzinnymi, społecznymi... Dochodzą do tego również zmiany hormonalne, nasilające się zazwyczaj w analizowanym okresie. Warto pokusić się o zadbanie o własny rozwój - z punktu widzenia jednostki, ale też o rozwój pracownika - z punktu widzenia pracodawcy. Przecież inwestowanie w pracowników dojrzałych może przynieść wymierne korzyści dla ich młodszych współpracowników, a w konsekwencji dla przedsiębiorstwa. I należy wspomnieć w tym miejscu o dzieleniu się wiedzą, umiejętnościami i kwalifikacjami, nabytymi na przestrzeni stażu pracy oraz korzystania z oferty edukacyjnej, spełniającej oczekiwania zainteresowanych.

Wnioski

Kobiety aktywne zawodowo, posiadające wyższe wykształcenie i wyższe kwalifikacje częściej są skłonne do dalszego zdobywania nowych umiejętności i kwalifikacji, biorąc udział w szkoleniach i innych formach doskonalenia zawodowego.

Kobiety dostrzegały potrzebę ustawicznego uczenia się, ale znacznie bardziej skłonne były korzystać z propozycji pracodawcy lub Urzędu Pracy, co do oferty szkoleniowej dotyczącej ich życia zawodowego. Inicjatywą własną, w poszukiwaniu różnych form kształcenia i doskonalenia, wykazywały się częściej w przypadku samorealizacji w sferze nie związanej z pracą zawodową.

Kobiety pozostające bez pracy były bardziej skłonne do przekwalifikowania się i zmiany zawodu i chętniej brały udział w tego rodzaju ofertach edukacyjnych.

Respondentki podejmowały aktywność edukacyjną z wykorzystaniem nowoczesnych metod i rozwiązań w procesie nauczania, poszerzając swoją wiedzę, umiejętności i kwalifikacje zarówno poprzez rozwój zawodowy jak i w sferze pozazawodowej.

Ankietowane kobiety dostrzegają czynniki i warunki, które utrudniają lub uniemożliwiają im podjęcie aktywności edukacyjnej.

Bibliografia

- Aktywność kobiet na rynku pracy <http://www.mpips.gov.pl/praca/programy-i-projekty/projekty-zrealizowane-w-ramach-sektorowego-programu-operacyjnego-rozwoju-zasobow-ludzkich-spo-rzl-2004-2006/aktywnosc-kobiet-na-ryнку-pracy/> [dostęp: 02.07.2014r].
- Auleytner J. (red.) *Wieloaspektowa diagnoza sytuacji kobiet na rynku pracy SPO RZL 1.6.(b). Raport końcowy*. Warszawa 2007. http://www.ptps.org.pl/data/pdf/raport_podumowanie.pdf [dostęp: 02.07.2014r].
- Balcerzak-Paradowska B., *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy. Rzeczywistość lat 1990-1999*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2001. [w:] *Bezrobocie wśród kobiet*. <http://rynekpracy.pl/arttykul.php/wpis.746> [dostęp: 20.06.2014r].
- Bugajska J., Hildt-Ciupińska K., *Ocena działań ukierunkowanych na utrzymanie zatrudnienia przez starszych pracowników w Polsce*, „Medycyna Pracy”, nr 4/2012, s. 453-462.
- Europejski obszar uczenia się przez całe życie*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_le

arning/c11054_pl.htm [dostęp: 02.07.2014r.].

Furtak M., Książek P., Rzemek C., Zdrojkowski J., *Kształcenie menedżerów jako kluczowy czynnik efektywnego zarządzania jednostkami ochrony zdrowia*, „Zdrowie Publiczne” nr 3/2010.

Kowalska M., Humeniuk M., Danso F., Kułak E., Arasiewicz A., *Jakość życia aktywnych zawodowo osób w wieku 45-60 lat, mieszkańców przemysłowego regionu Polski (Aglomeracja Górnośląska)*, „Medycyna Pracy”, nr 5/2011, s. 455-463.

Kowalska M., Marcinkowska U., Joško J., *Satysfakcja z pracy zawodowej a jakość życia kobiet w wieku 45-60 lat w województwie śląskim*, „Medycyna Pracy”, nr 3/2010, s. 277-285.

Nowoczesne formy rozwoju pracownika http://www.wup.lodz.pl/files/ciz/ciz_Nowoczesne_formy_rozwoju_pracownika.pdf [dostęp: 20.06.2014r.].

Rezolucja Rady z 27.06.2002r. w sprawie uczenia się przez całe życie. (Dz. Urz. UE 2008/C 111/01 z 06.05.2008).

Rozwijanie kompetencji przez dorosłych Polaków, http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20140523082725/Raport_badanie_instytucje_szkoleniowe_IVedBKL.pdf?1400826460, BLK – Badanie Ludności 2013, s.28. [dostęp: 30.06.2014r.].

Strykowska M., *Psychologiczne aspekty sytuacji zawodowej starszych pracowników*, „Przegląd Organizacji” nr 2/2012, s. 23-26.

Sutherland J., Canwell D., *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Sytuacja zawodowa kobiet – podstawowe wskaźniki <http://rynekpracy.pl/artukul.php/wpis.741> [dostęp: 20.06.2014r.].

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2004r. Nr 99, poz. 1001 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974r. Kodeks Pracy (Dz. U. 1998r. Nr 21, poz. 94 z późn. zm.).

www.bkl.parp.gov.pl/raporty [dostęp: 30.06.2014r.].

Educational challenges of women 40+ as a chance of being active in the labor market

Summary

Knowledge, skills, qualifications are the key factors of employees in every organization. Being equipped with high-quality knowledge, in terms of professional efficiency and effectiveness, is a priority faced by the educational system. However, the process of continuous acquiring and expanding knowledge is also worth remembering. This process is extremely important not only for young people who have just started on their career path, but also for employees, for whom the labor market is not very favorable, especially for women aged 40+.

The aim of the study is the analysis and evaluation of broadly defined challenges that women over 40 years of age face, the need to acquire knowledge, skills and to gain qualifications available on educational offer and professional training opportunities.

The study included 250 women aged 40-60 years, both professionally active and unemployed. The analysis of the research material enables receiving answers regarding willingness to take up educational activities in each of the examined groups as well as educational preferences and career aspirations. An analysis was made to evaluate the factors that are a chance of functioning in the labor market and those that may hamper professional activity of mature women.

There was a positive attitude of women to the process of expanding knowledge and skills, and gaining new qualifications. The obtained results also indicate the presence of factors and conditions that inhibit or prevent the women from taking educational activities.

Key words: education; women 40+; labour market.

Samorealizacja młodzieży akademickiej u progu kariery zawodowej. Wyznaczniki psychologiczne i kierunki wsparcia

Wprowadzenie

Popularność problematyki samorealizacji nasiliła się w Polsce wraz ze zmianami społeczno-ustrojowymi okresu transformacji - nastąpił wzrost zainteresowania możliwością rozwoju osobistych zasobów, co związane było z dążeniem do sprostania nowym wyzwaniom współczesności i otaczającego świata. Zjawisko rozregulowania cyklu życia (np. podejmowanie pracy przed zakończeniem edukacji czy późniejszy wiek rodzenia dzieci) oraz pojawienie się zjawisk nienormatywnych w strukturze życia indywidualnego (np. nowe formy życia rodzinnego, nowe formy świadczenia pracy) (por. Trempała, 2011: XVI) – spowodowały powstanie rozległej przestrzeni nowych zadań życiowych, z jakimi młodym dorosłym przyszło się konfrontować. Sytuacja taka wzmogła zainteresowanie poszukiwaniem dróg osobistego rozwoju oraz profesjonalnymi formami jego wspierania – jak psychoedukacja czy coaching. Skłania to do bliższego przyjrzenia się uwarunkowaniom samorealizacji, którą Abraham Maslow (1990: 212) określa jako *dojście do pełnego rozwoju i urzeczywistnienia możliwości organizmu*, manifestujące się tzw. syndromem samoaktualizacji - polegającym na *pełnym stosowaniu i wykorzystywaniu talentów, zdolności, możliwości itp.*

Analizując rozwój człowieka w biegu życia, należy zauważyć szczególne znaczenie wczesnej dorosłości jako okresu bardzo istotnego dla samoaktualizacji. Młodzież akademicka formułuje wówczas realne plany związane ze swoją przyszłością – karierą zawodową i życiem rodzinnym, podejmując przy tym starania i decyzje warunkujące możliwość ich spełnienia (finalizowanie edukacji wyższej - dyplomowanie, nabywanie orientacji na rynku pracy, decyzje o osiedleniu się w danym miejscu, założeniu rodziny etc.) (Gurba, 2011: 288). Na tym etapie życia szczególnego znaczenia nabiera potrzeba samorealizacji, jak również czynniki ją warunkujące.

Zagadnienie samorealizacji jest dość obszernie opracowane na gruncie teorii, a sam motyw samourzeczywistnienia jest wskazywany jako jeden z najważniejszych kierunków rozwoju osobowości, obok dążenia do nadawania znaczenia (sensu), dążenia do doskonałości oraz dobrostanu (Oleś, 2011: 305-306). Mimo to, brakuje wciąż empirycznych analiz, ujmujących holistycznie proces samorealizacji w kontekście struktur osobowościowych i motywacyjnych. Dorobek A. Masłowa (1965, 1986, 1990), przywoływany bardzo często nie tylko w obszarze nauki, ale także w różnych dziedzinach pracy z zasobami ludzkimi, nie doczekał się dotychczas empirycznej aktualizacji w kontekście kompleksu zmiennych osobowościowych i motywacyjnych. Na gruncie psychologii ma zatem miejsce sytuacja, kiedy to analizy procesu samoaktualizacji podejmowane są głównie w oparciu o treści poglądowe (por. Łukaszewski, 1984; Janowska, 1988; Niebrzydowski, 1994, 1997; Sołowiej, 1997; Wolicki, 1999), pozostawiając słabo zapełnioną przestrzeń badań empirycznych.

Zwraca również uwagę, iż podejmowane dotychczas badania empiryczne nad samorealizacją młodzieży akademickiej koncentrują się na poszukiwaniu związków samorealizacji z pojedynczymi, stosunkowo odległymi psychologicznie zmiennymi - jak płeć psychiczna (Dakowicz, 2000), asertywność (Ramaiah i in., 1985), wypalenie zawodowe (Loonstra i in., 2009) czy zachowania zdrowotne (Coppola, 2009; Karadag i Yildirim, 2010; Unalan i in., 2008). Brakuje prób bardziej kompleksowej analizy, która pozwoliłaby na skonfrontowanie samorealizacji z istotnymi z teoretycznego punktu widzenia strukturami osobowościowo-motywacyjnymi. Istniejące w tym zakresie

doniesienia badawcze mają charakter stosunkowo wąski – skoncentrowany na wybranych strukturach motywacyjnych – jak samoocena i preferowane wartości (Szostak, 2000) czy osobowościowych – jak styl rozwoju tożsamości (Beaumont, 2009).

Uwzględniając przedstawione powyżej przesłanki, za cel podjętych badań własnych przyjęto ustalenie osobowościowych i motywacyjnych uwarunkowań samorealizacji młodzieży akademickiej.

Osoby badane i metoda badań

Badaną grupę stanowiła łódzka populacja studentów studiów stacjonarnych (dziennych) kierunku Pedagogika, kończąca studia w systemie jednolitym 5-letnim (kolejne roczniki podlegały już kształceniu zgodnemu z systemem bolońskim „3 + 2”). Badania przeprowadzono wśród młodzieży akademickiej, reprezentującej dwie największe uczelnie makroregionu łódzkiego - jedyne uczelnie dysponujące ostatnimi rocznikami jednolitych, stacjonarnych, 5-letnich studiów na kierunku Pedagogika. Z obu uczelni wybrano największy kierunek stacjonarny - Pedagogika, ze względu na jego bardzo wysoką popularność wśród kandydatów podejmujących studia, jak i aspekt merytoryczny (społeczny profil kierunku studiów; przygotowanie do pracy z ludźmi opartej na pomaganiu i kształtowaniu wzorców zachowań, co wymaga szczególnie wysokiej dojrzałości osobistej absolwentów). W badaniach wzięły udział pełne populacje słuchaczy ostatniej edycji jednolitych studiów magisterskich, rozpoczynających V rok studiów w trybie dziennym. Analiza badawcza oparta została o dane uzyskane od 267 osób, ze średnią wieku 23,07).

Jako zmienne w badaniach własnych przyjęto:

- poziom samorealizacji (zmienna wyjaśniana),
- zmienne wyjaśniające: cechy osobowości wg modelu Wielkiej Piątki (neurotyczność, ekstrawersja, otwartość na doświadczenie, ugodowość, sumiennność) oraz czynniki określone w niniejszych badaniach jako motywacyjne (poczucie własnej wartości, postawa typu „być”, poczucie sensu życia, nadzieja).

W badaniach zastosowano następujące narzędzia badawcze:

- Kwestionariusz Wyboru Wartości (KWW), autor: Krzysztof Hirszel (2001).

Narzędzie wykorzystane do pomiaru poziomu samorealizacji. Kwestionariusz zawiera 60 twierdzeń, jego konstrukcja oparta jest na teorii samoaktualizacji A. Masłowa.

- Inwentarz osobowości NEO-FFI, autorzy: P.T. Costa i R.R. McCrae (polska adaptacja: B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepanik, M. Śliwińska, 1997).

Narzędzie to zastosowano do pomiaru cech osobowości ujętych w modelu Wielkiej Piątki: neurotyczności, ekstrawersji, otwartości na doświadczenie, ugodowości i sumienności. Kwestionariusz składa się z 60 pozycji testowych, mierzących poszczególne cechy w 5 skalach.

- Skala Self-Esteem, autor: A. Norem-Hebeisen (polska adaptacja L. Niebrzydowskiego, 1993). Narzędzie zastosowane zostało do pomiaru zmiennej wyjaśniającej – poczucia własnej wartości. Kwestionariusz składa się z 66 pozycji, w oparciu o które osoby badane charakteryzują siebie. Pomiar poczucia własnej wartości techniką Norem-Hebeisen (1976) umożliwia uzyskanie wyników w 4 wymiarach: samooceny typu „ja a inni”, zgodności *ja* realnego z ideałem, pierwotnej akceptacji oraz wyuczonej (wtórnej) samoakceptacji.

- Skala Postaw Być i Mieć (SPBiM), autor: B. Grulkowski (2007).

Narzędzie wykorzystano do pomiaru postawy typu „być”. Kwestionariusz obejmuje 25 twierdzeń. Wysoki poziom postawy typu „być” oznacza niską orientację na „mieć” i vice versa – niski poziom orientacji na „być” daje priorytet postawie typu „mieć”.

- Skala Sensu Życia (PLT - Purpose in Life Test), autorzy: J.C. Crumbaugh, L.T. Maholick (1963, za: 1968), polska adaptacja: Z. Płużek.

Skalę zastosowano została do pomiaru zmiennej wyjaśniającej: poczucia sensu życia. Wykorzystano część A skali, składającą się z 20 twierdzeń, spośród których każde jest opatrzone podwójnym, wzajemnie antagonistycznym zakończeniem.

- Kwestionariusz Nadziei na Sukces (KNS), autorzy: M. Łaguna, J. Trzebiński, M. Zięba (2005).

Kwestionariusz ten został zastosowany do pomiaru poziomu nadziei. Zmienna ta jest tu traktowana nie jako stan, ale jako tendencja jednostki do określonych reakcji i zachowań. Poza wskaźnikiem

ogólnym nadziei na sukces KNS pozwala uzyskać wyniki w dwóch skalach odzwierciedlających strukturę czynnikową nadziei na sukces, tj.: 1) przekonaniu o posiadaniu silnej woli oraz 2) przekonaniu o umiejętności znajdowania rozwiązań.

Dane uzyskane z kwestionariuszy poddano analizom z wykorzystaniem pakietu statystycznego SPSS i przy zastosowaniu następujących metod statystycznych:

- testu t-Studenta – w celu ustalenia istotności różnic pomiędzy średnimi;
- wielokrotnej analizy regresji (metodą krokową postępującą) w celu ustalenia wyznaczników samorealizacji.

Wyniki badań

Na wstępnym etapie analizy przeprowadzone zostało porównanie poziomu poszczególnych zmiennych osobowościowych w dwóch grupach osób: w grupie o niskim oraz w grupie o wysokim poziomie globalnego wskaźnika samorealizacji. Pozwoliło to ustalić, czy poziom samorealizacji różnicuje nasilenie poszczególnych cech osobowości. W tym celu wyodrębniono dwie skrajne grupy osób badanych, biorąc pod uwagę wartości poniżej oraz wartości powyżej 0,5 odchylenia standardowego od średniej arytmetycznej globalnego poziomu samorealizacji wszystkich badanych (tj. 218,24). Dla obu skrajnych grup obliczony został średni poziom nasilenia poszczególnych cech osobowości, a następnie porównane zostały różnice między średnimi, z wykorzystaniem testu t-Studenta. Wyniki przeprowadzonych analiz ilustruje poniższa tabela.

Tab. 1. Nasilenie cech osobowości (wartości średnie i odchylenia standardowe) w grupach osób o wysokim i niskim poziomie samorealizacji.

Cecha osobowości	Wysoki poziom samorealizacji		Niski poziom samorealizacji		Test t; p
	M	SD	M	SD	
Neurotyczność	31,01	8,90	37,40	7,94	4,78***
Ekstrawersja	47,05	6,30	40,60	6,36	-6,42***
Otwartość na doświadczenie	45,23	5,66	38,69	6,04	-7,02***
Ugodowość	44,11	6,18	40,13	5,73	-4,21***
Sumienność	46,67	7,39	40,87	6,12	-5,41***

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; p – poziom istotności statystycznej; ***p<0,001

Źródło: badania własne.

Z uzyskanych analiz porównawczych wynika, iż grupy osób o wysokim oraz o niskim poziomie samorealizacji różnią się wzajemnie w zakresie wszystkich cech *Wielkiej Piątki*, a różnicowanie to jest bardzo istotne statystycznie (p<0,001). Osoby o wysokim poziomie samorealizacji – w odniesieniu do osób z porównywanej grupy – odznaczają się wyższym poziomem ekstrawersji, otwartości na doświadczenie, ugodowości i sumienności, natomiast poziom neurotyczności jest u nich istotnie niższy. Dokonując porównania różnic między średnimi wartościami poszczególnych cech uzyskanymi w obu grupach z odchyleniami standardowymi, należy stwierdzić, iż największe zróżnicowanie nasilenia cech osobowości ma miejsce w odniesieniu do ekstrawersji i otwartości na doświadczenie (różnice średnich przewyższają wartość odchylenia standardowego dla całej badanej populacji), nieco słabsze zróżnicowanie ma miejsce w przypadku neurotyczności, a jeszcze mniejsze – w odniesieniu do sumienności i ugodowości (różnice z przedziału: od ½ SD do 1 SD). Powyższe ustalenia dają podstawę do wnioskowania o kierunku zależności między analizowanymi zmiennymi: jest to zależność ujemna w odniesieniu do neurotyczności, a w przypadku pozostałych zmiennych - jest to zależność dodatnia.

Na kolejnym etapie analiz - grupy o wysokim i niskim poziomie samorealizacji porównane zostały pod kątem poziomu zmiennych motywacyjnych. Zestawienia wartości średnich oraz wyniki przeprowadzonych porównań z zastosowaniem testu t-Studenta zaprezentowane są w tabeli 2.

Tab. 2. Nasilenie zmiennych motywacyjnych (wartości średnie i odchylenia standardowe) w grupach osób o wysokim i niskim poziomie samorealizacji.

Zmienne motywacyjne	Wysoki poziom samorealizacji		Niski poziom samorealizacji		Test t; p
	M	SD	M	SD	
Poczucie własnej wartości – wskaźnik ogólny	255,29	26,84	219,54	32,36	-7,53***
Samoocena typu „ja a inni”	44,64	6,79	39,99	6,39	-4,45***
Zgodność ja realnego z ideałem	22,63	5,54	21,04	4,87	-1,93; 0,06
Pierwotna samoakceptacja	92,88	11,52	78,00	14,25	-7,19***
Wtórna samoakceptacja	95,15	11,47	79,95	15,32	-7,13***
Postawa typu <i>być</i>	110,16	14,79	97,29	11,25	-6,12***
Poczucie sensu życia	113,83	12,94	99,25	16,09	-6,32***
Nadzieja - wskaźnik ogólny	50,89	5,65	43,54	6,16	-7,82***
Przekonanie o posiadaniu silnej woli	24,71	3,29	20,38	4,00	-7,39***
Przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań	26,16	3,26	23,05	3,18	-6,09***

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; p – poziom istotności statystycznej; ***p<0,001

Źródło: badania własne.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz, wartości średniego nasilenia zmiennych motywacyjnych są wyższe w grupie osób o wysokim poziomie samorealizacji. Ustalone różnice są bardzo istotne statystycznie ($p < 0,001$) w odniesieniu do prawie wszystkich analizowanych zmiennych, za wyjątkiem zgodności *ja* realnego z ideałem, gdzie różnica średnich okazała się znikoma i osiągnęła wartość $p = 0,06$, którą można potraktować za ledwie jako tendencję w istotności.

Największe różnice, odnoszone ilorazowo do wartości średnich uzyskanych przez wszystkie osoby badane, ujawniły się w przypadku poczucia własnej wartości (wskaźnik ogólny oraz pierwotna i wtórna samoakceptacja) oraz w przypadku nadziei (wskaźnik ogólny oraz poziom przekonania o posiadaniu silnej woli). Powyższe różnice między wartościami średnimi przekroczyły wartości jednego odchylenia standardowego dla poszczególnych wskaźników zmiennych, uzyskując poziom zróżnicowania odpowiadający dwóm stenom.

Nieco słabsze, choć równie istotne statystycznie ($p < 0,001$) zróżnicowanie ustalone zostało dla postawy motywacyjnej typu *być*, poczucia sensu życia oraz przekonania o umiejętności znajdowania rozwiązań. Uzyskane różnice były tu na poziomie zbliżonym, choć nieco niższym od wartości jednego odchylenia standardowego poszczególnych wskaźników.

Zróżnicowanie w zakresie samooceny typu *ja a inni* okazało się nieco słabsze i zbliżone do wartości $\frac{1}{2}$ odchylenia standardowego.

Na kolejnym etapie przeprowadzono analizy mające na celu zidentyfikowanie osobowościowych wyznaczników samorealizacji badanej młodzieży.

Wyniki prezentuje poniższa tabela.

Tab. 3. Osobowościowe wyznaczniki globalnego poziomu samorealizacji młodzieży.

	Skorygowane R-kwadrat	B	SE B	beta	t	ist. t
Otwartość na doświadczenie	0,21	0,92	0,11	0,41	8,70	0,000
Ekstrawersja	0,35	0,52	0,11	0,26	4,72	0,000
Sumienność	0,40	0,41	0,09	0,22	4,50	0,000

Neurotyczność	0,41	-0,23	0,09	-0,16	-2,75	0,006
Stała		147,36	8,77		16,81	0,000
R=0,65; F(4,262)=48,36, p<0,001						

B – współczynnik regresji; SEB – błąd standardowy oszacowania; beta – standaryzowany współczynnik regresji; t- wartość statystyki t; ist. t – istotność statystyki t

Źródło: badania własne.

Jak wynika z danych w tabeli 3., predyktorami globalnego poziomu samorealizacji młodzieży okazały się cztery cechy osobowości: otwartość na doświadczenie, ekstrawersja, sumienność i neurotyczność. Łącznie wyjaśniają one 41% wariancji zmiennej objaśnianej. Największą moc predykcyjną osiągnęła otwartość, dla której współczynnik beta osiągnął wartość wskazującą na umiarkowaną siłę predykcji, a sam wymiar otwartości wyjaśnia 21% wariancji zmiennej objaśnianej. Pozostałe cechy osobowości okazały się słabszymi predyktorami, odpowiadając w analizowanym modelu za wariancję zmiennej objaśnianej odpowiednio na poziomie: 14% (ekstrawersja), 5% (sumienność), 1% (neurotyczność). Neurotyczność okazała się być bardzo słabym predyktorem ujemnym (beta=-0,16), pozostałe zmienne – predyktorami dodatnimi.

Z uzyskanej analizy wynika, iż wysoki poziom samorealizacji łatwiej jest osiągać osobom otwartym, ciekawym zarówno świata zewnętrznego, jak i wewnętrznego, obdarzonym twórczą wyobraźnią i wrażliwością estetyczną, aktywnie poszukującym nowych bodźców, idei i wartości. Otwartość na stany emocjonalne innych ludzi koegzystuje u takich osób z towarzyskością, życzliwością w kontaktach międzyludzkich oraz zazwyczaj pogodnym nastrojem – co dodatkowo ułatwia zaspokajanie przez nie potrzeby samorealizacji. Pozytywne wartościowanie nowych form aktywności czyni te osoby bogatsze pod względem doświadczenia życiowego, istotnego z punktu widzenia możliwości urzeczywistnienia osobistego potencjału poprzez różne, niekiedy wręcz niekonwencjonalne działania. W procesie samorealizacji – ważne jest dla nich także osiąganie życiowych celów, czemu sprzyja ich wytrwałość i wysoki stopień zorganizowania.

Po ustaleniu osobowościowych wyznaczników samorealizacji przeprowadzono analizę regresji, mającą na celu zidentyfikowanie predyktorów motywacyjnych. Wyniki prezentuje tabela 4.

Tab. 4. Motywacyjne wyznaczniki globalnego poziomu samorealizacji młodzieży.

	Skorygowane R-kwadrat	B	SE B	Beta	t	ist. t
Wtórna samoakceptacja	0,22	0,19	0,06	0,20	3,33	0,001
Postawa typu <i>być</i>	0,31	0,30	0,05	0,30	5,86	0,000
Przekonanie o umiejętnościach znajdowania rozwiązań	0,38	1,00	0,24	0,25	4,14	0,000
Przekonanie o posiadaniu silnej woli	0,39	0,47	0,22	0,14	2,14	0,034
stała		135,64	6,61		20,53	0,000
R=0,63; F(4,262)=43,03, p<0,001						

Oznaczenia: jak w tab. 3.

Źródło: badania własne.

Zgodnie z wynikami przeprowadzonej analizy – istotnymi statystycznie wyznacznikami globalnego poziomu samorealizacji okazały się być: wtórna samoakceptacja, postawa typu *być* oraz dwa wymiary nadziei (przekonanie o umiejętnościach znajdowania rozwiązań oraz przekonanie o posiadaniu silnej woli). Za największy zakres zmienności zmiennej objaśnianej odpowiadały: wtórna samoakceptacja (determinująca 22% wariancji), postawa typu *być* (odpowiada za kolejne 9% wariancji w modelu) oraz przekonanie o umiejętnościach znajdowania rozwiązań (7% wariancji). Wymienione zmienne motywacyjne są jednak stosunkowo słabo powiązane ze zmienną objaśnianą – wskazują

na to wartości uzyskanych współczynników beta: najsilniejszy związek dotyczy postawy typu *być* ($\beta=0,30$), nieco słabsze - przekonania o umiejętności znajdowania rozwiązań ($\beta=0,25$) oraz wtórnej akceptacji ($\beta=0,20$).

Przeprowadzone analizy pozwoliły ustalić, iż najbardziej znaczącymi motywacyjnymi wyznacznikami globalnego poziomu samorealizacji są trzy czynniki: wtórna samoakceptacja, postawa typu *być* oraz przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań. Oznacza to, iż w osiągnięciu samorealizacji bardzo pomocne może być wyuczone poczucie bycia akceptowanym w grupie, wiążące się ze świadomością wypełniania określonych norm społecznych. Ponadto - wysoki poziom samorealizacji łatwiej uzyskują osoby nastawione na *być*, u których dominuje ufny i pełen wewnętrzznego zaangażowania stosunek do świata, a także jednostki przekonane o posiadaniu wiedzy i umiejętności niezbędnych do osiągnięcia wyznaczonych celów.

Po ustaleniu osobowościowych oraz motywacyjnych predyktorów samorealizacji przeprowadzona została analiza regresji włączająca do modeli wyjściowych te zmienne osobowościowe i motywacyjne, które okazały się predyktorami we wcześniejszych analizach. Jej celem było wyodrębnienie kluczowych wyznaczników z puli analizowanych zmiennych. Wyniki zaprezentowane zostały w tabeli 5.

Tab. 5. Osobowościowe i motywacyjne wyznaczniki globalnego poziomu samorealizacji.

	Skorygowane R- kwadrat	B	SE B	beta	t	ist. t
Wtórna samoakceptacja	0,22	0,17	0,05	0,18	3,36	0,001
Otwartość	0,38	0,73	0,10	0,33	7,14	0,000
Przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań	0,43	0,74	0,21	0,18	3,59	0,000
Postawa typu <i>być</i>	0,47	0,22	0,05	0,21	4,46	0,000
Sumienność	0,49	0,32	0,09	0,17	3,68	0,000
Ekstrawersja	0,50	0,24	0,11	0,12	2,25	0,025
stała		108,31	6,85		15,80	0,000

$R=0,72$; $F(6,260)=45,77$, $p<0,001$

Oznaczenia: jak w tab. 3.

Źródło: badania własne.

Jak wskazują przeprowadzone analizy, najsilniejszymi predyktorami okazały się: wtórna samoakceptacja (determinująca 22% wariancji zmiennej objaśnianej), otwartość (16% wariancji) oraz przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań (5% wariancji). Najsilniej ze zmienną objaśnianą była związana otwartość - współczynnik regresji $\beta=0,33$ ($p<0,001$), wskazuje na siłę związku zbliżoną do umiarkowanej.

Wnioski i implikacje praktyczne

Podsumowując przeprowadzone badania, należy wskazać, iż:

- kluczową rolę w kształtowaniu wysokiego poziomu samorealizacji osób badanych odgrywa triada czynników: otwartość na doświadczenie, poczucie własnej wartości w zakresie wtórnej akceptacji oraz nadzieja w zakresie przekonania o umiejętności znajdowania rozwiązań;
- rolę znaczących wyznaczników samorealizacji pełnią ponadto: postawa typu *być* i sumienność, a także - choć w mniejszym stopniu - ekstrawersja.

Uzyskane wyniki badań warto rozpatrywać w kontekście rozwojowej charakterystyki badanej młodzieży. Sytuacja młodych dorosłych - studentów ostatniego etapu studiów stacjonarnych 5-letnich jest z punktu widzenia rozwojowego specyficzna; młodzież jest już zainteresowana zadaniami rozwojowymi charakterystycznymi dla wczesnej dorosłości, jednak stacjonarny („dzienny”) tryb studiowania wiąże się najczęściej z poważnymi ograniczeniami w zakresie usamodzielnienia się

finansowego, a co za tym idzie – skutecznie utrudnia podejmowanie zadań związanych z pracą, własną rodziną i domem. Sytuacja zmienia się dynamicznie w momencie ukończenia nauki, stąd ostatni rok studiów stanowi czas „przymierzania się” do bardziej pełnego wejścia w dorosłość. W kontekście powyższej charakterystyki, wyodrębnione w badaniach własnych wyznaczniki samorealizacji stają się bardziej uzasadnione. Jak wskazuje Oleś (Oleś, 2011: 134), wchodzenie w dorosłość wiąże się z określeniem kierunku własnego życia i dominującej formy aktywności. Prawdopodobnie otwartość na doświadczenie odgrywa w tym procesie ważną rolę, pozwalając młodemu dorosłym skuteczniej poszukiwać form aktywności zgodnych z osobistymi zasobami, a także lepiej odkrywać własne predyspozycje. Również nadzieja, a zwłaszcza przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań – przedstawia się w kontekście rozwojowym jako czynnik sprzyjający wykształcaniu się odpowiedzialności za siebie, a w konsekwencji – byciu zdolnym do egzystencji niezależnej od rodziców. Poczucie bycia akceptowanym w grupie społecznej (podstawa wyuczonej akceptacji) wzmacnia zasoby jednostki w zakresie dojrzałego funkcjonowania i pozwala budować dojrzałe relacje oparte o schemat: ja jestem O.K. – ty jesteś O.K. (por. Johnson, 2005: 133; Zbonikowski, 2010: 19-22). Triada omawianych czynników, wspierając młodzież w radzeniu sobie z zadaniami rozwojowymi wczesnej dorosłości, wyznacza w świetle badań własnych ważne kierunki wsparcia samorealizacji. Jako formę wspierania warto wziąć pod uwagę psychoedukację i jej podstawową metodę – warsztat psychoedukacyjny. Należy przy tym zauważyć, iż na warsztatową formę stymulowania samorealizacji wskazał m.in. sam Carl Rogers (Rogers, 2002: 328-348), twórca oryginalnej koncepcji procesu stawiania się.

Zgodnie z uzyskanymi wynikami badań własnych – wysoki poziom samorealizacji badanej młodzieży wspierają czynniki osobowościowe oraz motywacyjne. Specyfika czynników motywacyjnych obejmuje ich nabyty charakter, a w konsekwencji – dobrą podatność na modyfikację. Bardziej problematyczna wydaje się kwestia możliwości kształtowania poprzez psychoedukację cech osobowości ujętych w model Wielkiej Piątki. Zgodnie z założeniami teorii pięcioczynnikowej – wymiary osobowości są w znaczącym stopniu uwarunkowane biologicznie, co wyraża się m.in. w znacznym zakresie ich odziedziczalności. Są jednak co najmniej dwa powody, aby uwzględnić cechy osobowości w programach psychoedukacyjnych. Po pierwsze, istnieją dane empiryczne (por. Loehlin, 1992; Riemann, Angleitner, Strelau, 1997; za: Zawadzki i in., 2007: 46) kwestionujące dominujący udział czynnika genetycznego w zakresie kształtowania się cech. Wskazują one, iż udział odziedziczalności w wyjaśnianiu wariacji cech wynosi około 40% całkowitej zmienności, pozostałe 60% związane byłoby ze specyficznym dla jednostki środowiskiem. Drugą przesłanką do uwzględnienia cech osobowości w psychoedukacji warsztatowej jest wykorzystywane przez trenerów oraz terapeutów spostrzeżenie, iż w procesie wspierania rozwoju dużą rolę odgrywa kształtowanie właściwości dyspozycyjnych, związanych np. z postawami czy zachowaniami, bez konieczności modyfikowania ugruntowanych cech osobowości. Stąd też w psychoedukacyjnych programach wsparcia samorealizacji otwartość i sumienność powinny być potraktowane w kontekście dyspozycyjnym, odnoszącym się do stylu działania, relacji jednostki z innymi oraz stosunku do siebie i własnej aktywności. Warto również zwrócić uwagę na to, iż poszczególne cechy osobowości wyróżnione w modelu pięcioczynnikowym trudno bezwzględnie wartościować, jako że można im przypisywać zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty w zakresie znaczenia adaptacyjnego i kształtowania dobrostanu. Bardzo ważna jest tu zatem kwestia rozwijania samoświadomości uczestników i ich refleksyjności wobec określonych wzorców reagowania, jako że niektóre z tych wzorców mogą mieć znaczenie indywidualne i zmienne w zależności od natężenia (przykład stanowi sumienność, która wprawdzie stymuluje samorealizację, jednak jej bardzo wysoki poziom może wiązać się z reagowaniem nadmiernie perfekcyjnym, niekorzystnym dla jednostki).

Bibliografia

- Beaumont Sh. L., *Identity Processing and Personal Wisdom: An Information-Oriented Identity Style Predicts Self-Actualization and Self-Transcendence*, "An International Journal of Theory and Research", nr 9/2009, s. 95-115.
- Coppola E., Spector D., *Natural stress relief meditation as tool for reducing anxiety and increasing self-actualization*, "Social Behaviour & Personality: An International Journal", nr 37/2009, 307-311.
- Crumbaugh, J. C., *Cross-validation of purpose in life test based on Frankl's concept*, "Journal of Clinical Psychology", nr

24/1968, s. 74-81.

Dakowicz A., *Pleć psychiczna a poziom samoaktualizacji*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2010.

Grulkowski B., *Skala postaw Być i Mieć*. Podręcznik, Wyd. Impuls, Kraków 2007.

Gurba E., *Wczesna dorosłość* [w:] J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Hirszel K., *Kwestionariusz wyboru wartości jako technika badania samorealizacji*, maszynopis autora, Warszawa 2011.

Janowska J., *Samoaktualizacja jako podstawowy przedmiot badań psychologii humanistycznej*, „Annales Universitatis Marie Curie Skłodowska”, nr 2/1988, s.15- 34.

Johnson D., *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*, Wyd. PTP, Warszawa 1995.

Karadag M., Yildirim N., *Health behaviours in health sciences university students in Turkey*. “Social Behaviour &Personality: An International Journal”, nr 38/2010, s. 43-51.

Loonstra B., Brouwers A., Tomic W., *Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers*, Teacher Education, nr 25/2009, s. 752- 757.

Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M., *Kwestionariusz nadziei na sukces*. Podręcznik, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2005.

Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Wyd. KiW, Warszawa 1984.

Maslow A. (1965). *Self-realization and beyond* [w:] U.S. Department of Health, Education & Welfare Office of Education, *Conference of the Training of Counselors and Adults*. New England Board of Higher Education, Center for the Study of Liberal Education for Adults, Massachusetts 1965.

Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, IW PAX, Warszawa 1986.

Maslow A., *Motywacja i osobowość*, IW PAX, Warszawa 1990.

Niebrzydowski L., *Charakterystyka i zastosowanie Skali Self-Esteem A. Norem-Hebeisen w badaniach psychologicznych*, maszynopis autora, Łódź 1993.

Niebrzydowski L., *O możliwościach samorealizacji uczniów wybitnie uzdolnionych*, „Hejnał Oświatowy” nr 1/1994, s. 4-12.

Niebrzydowski L. (1997). *Czynniki warunkujące proces samorealizacji młodzieży dorastającej* [w:] L. Niebrzydowski (red.) *Drogi samorealizacji młodzieży dorastającej*, Wyd. UŁ, Łódź 1997.

Norem-Hebeisen A., *A multidimensional construct of self-esteem*, “Educational Psychology”, nr 5/1976, 559 – 565.

Oleś P., *Psychologia człowieka dorosłego*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2011.

Ramanaiah N.V., Heerboth J.R., Jinkerson D.L., *Personality and Self-Actualizing Profiles of Assertive People*, “Journal of Personality Assessment”, nr 49/1985, 440-443.

Rogers C., *Sposób bycia*, DW Rebis, Poznań 2002.

Sołowiej J., *Pojęcie i koncepcje samorealizacji* [w:] L. Niebrzydowski (red.) *Drogi samorealizacji młodzieży dorastającej*, Wyd. UŁ, Łódź 1997.

Szostak J., *Samorealizacja i samoocena młodzieży*, Wyd. WSE-I, Warszawa 2000.

Unalan D., Celikten M., Ozturk A., *The relationship between vocational college students' smoking behavior and self-actualization, interpersonal support and stress management*, “Social Behaviour &Personality: An International Journal”, nr 6/2008, s. 721-726.

Wolicki M., *Relacje osoby a jej samorealizacja*, Wyd. Archidiecezji Przemyskiej, Przemysł 1999.

Zawadzki B., Stre lau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., *Inwentarz osobowości Costy i McCrae. Adaptacja polska*. Podręcznik, Wyd. PTP, Warszawa 1997.

Zbonikowski A., *Spoleczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży* [w:] K. Hirszel i in. (red.) *Psychospoleczne uwarunkowania defaworyzacji społecznej dzieci i młodzieży*, Wyd. Difin, Warszawa 2010.

Self-realization of academic youth on the threshold of professional career. Psychological determinants and directions of support

Summary

Finalizing the academic education and preparing to take the professional activity is for young people critical period of life, coinciding with the realization of the developmental tasks of young adulthood. Special importance is gaining the process of self-realization which consists in lifelong implementation of developmental resources individuals. It takes place in the context of the important personality-motivation determinants - as self-esteem, a sense of the meaning of life, hope, attitude type “to be”, as well as personality traits highlighted in the Big Five-model. According to studies (regression analysis) - it can be concluded that three factors: openness to experience, conditional self-acceptance and hope (belief in the ability to find solutions) are particularly important determinants of a high level of self-realization of young people. This directs attention to the need for development of these resources through psycho-education and other activities in support of development.

Key words: self-realization; development; personality; academic youth.

Dorośli-uczeń, czyli potrzeby edukacyjne starszych pracowników

Wprowadzenie

Stare przysłowie głosi, że „człowiek uczy się przez całe życie”. Trudno zaprzeczyć mądrości ludowej, tym bardziej, że większość z nas nieustannie doświadcza jej prawdziwości. Słuszności tego poglądu bronią również wyniki badań. Człowiek dorosły, mimo postępującego procesu starzenia się, przez całe życie korzysta ze znacznego potencjału rozwoju i uczenia się. Dysponując imponującym zapleczem rozwojowym, jakie stwarza inteligencja skryzalizowana, mądrość, autorytet eksperta, człowiek może podejmować skuteczne wysiłki edukacyjne, nawet na późniejszych etapach dorosłości (Bee 2004: 415-420, Brzezińska, Hejmanowski, 2005: 622-664, Karney, 2007: 278-280, Łaguna, 2004: 26-29). Efektywność jednostkowych działań edukacyjnych wzmacnia właściwie zaprojektowana oferta kształcenia, adekwatna do podmiotowych potrzeb edukacyjnych. Istotnym uwarunkowaniem indywidualnego zapotrzebowania na ciągły rozwój jest oczywiście motyw samorealizacji, wewnętrzny imperatyw doskonalenia. W obecnych realiach, nie można pomijać również znaczenia innych czynników, czyli rosnących wymagań pracodawców, poszukujących kompetentnych wykonawców swoich usług, na bieżąco aktualizujących swoją wiedzę, ustawowo określonej konieczności dłuższego pozostawania w aktywności zawodowej czy potrzeby konkurencyjności, silnie kształtowanej czynnikiem niestabilności i niepewności rynku pracy. Całości rozważań na temat potrzeb edukacyjnych dopełnia wiedza na temat specyfiki uczenia się osób dorosłych, która określa zasady skutecznego szkolenia pracowników dojrzałych wiekowo, jak również wyznacza kierunek organizowania i realizacji atrakcyjnych pod względem formy i treści propozycji edukacyjnych dostosowanych do oczekiwań i możliwości osób dorosłych.

Dorośli jako uczeń – teoria i praktyka

Perspektywa uczenia się przez całe życie pozwala na ujęcie procesu uczenia się jako indywidualnej i biograficznej kontynuacji oraz – zgodnie z regułami dydaktycznymi – nauczanie zróżnicowane na odbiorców, treści i konteksty (Nuissl von Rein, 2009: 8). Literatura przedmiotu (Appelt, 2005: 503-552, Kozak, Łaguna, 2009: 9-14) dowodzi, iż proces uczenia się dzieci i dorosłych charakteryzuje szereg różnic. W uczeniu się dzieci obserwuje się wysoką spontaniczność, naturalną ciekawość poznawczą, otwartość, podatność na zmiany, dużą elastyczność, różnorodność w sposobach i metodach uczenia się. Jednocześnie dzieci ujawniają większą podatność na dystraktory i labilność procesów uwagi. Z kolei dorośli jako uczniowie prezentują określone nawyki, przyzwyczajenia, preferencje, oczekiwania. W procesie uczenia się widoczne jest nastawienie na efekt, odniesienie się do własnych doświadczeń, do bieżącej i przyszłej aktywności. Doceniają wartość wiedzy związanej z działaniem celowym, przydatność umiejętności, możliwość ich aplikacji, wykorzystanie nowych rozwiązań w praktyce. Dorośli prezentują większą zdolność do koncentracji, wyższą odporność na zmęczenie i sytuacje trudne. Wśród istotnych różnic wymienia się również fakt, iż dzieci potrzebują oceny afirmującej, a dorośli oceny formatywnej, prorozwojowej (Brzezińska, Wiliński, 1995: 81-104).

Potrzeby edukacyjne dorosłych, jak również sposób ich realizacji, w dużym stopniu wiążą się ze

specyfiką uczenia się tej grupy wiekowej. Wśród zasad metodyki pracy z osobami dorosłymi wymienia się (Czernecka, Woszczyk, 2012: 93-96, Kołodziejczyk-Olczak, 2008: 15-19, Kozak, Łaguna, 2009: 27-148, Samson, 2008: 25-28, Samson, Michno, 2008: 29-35) konieczną dbałość o odpowiedni dobór grupy pod kątem wieku, zaangażowanie w proces planowania szkolenia, dbałość o atmosferę w grupie, tworzenie płaszczyzny do wymiany doświadczeń i możliwości odniesienia do praktyki, docenianie aktywności podczas szkolenia. Ważnym elementem pracy dydaktycznej z osobami dorosłymi jest zaplanowanie odpowiedniej ilości czasu na wymianę myśli, wykonanie zadania, aby nie ograniczać grupy (i jednostek) poznawczo i nie tworzyć sytuacji niepotrzebnego napięcia, przymusu. Należy pamiętać o zawieraniu kontraktu z grupą, budującego już na wstępie relację porozumienia i zdefiniowania najważniejszych zasad pracy. Cenną zasadą powinna być ewaluacja jakości pracy, przekazywanie bieżącej informacji zwrotnej oraz zaplanowanie działań poszkoleniowych.

Kluczową wytyczną w nauczaniu dorosłych jest realizowanie przekonania, iż dorośli uczą się przez doświadczenie (Łaguna, Fortuna, 2009: 34-37). W procesie uczenia się dorosłych powinno stosować się metody, które pozwolą na praktyczne wykorzystanie indywidualnego doświadczenia, przy jednoczesnym czerpaniu z doświadczenia innych. Płaszczyzną dla takiej interakcji są głównie szkolenia, treningi, coaching, mentoring i intermentoring (Nawrat, 2012: 152-153). Szczególne wymagania formułowane są pod adresem trenerów pracujących z „dojrzałymi wiekiem uczniami”. Powinni zachować świadomość szeregu barier psychologicznych towarzyszących uczeniu się osób starszych (lęk, postawa asekuracji, nieadekwatna samoocena, percepcja siebie, swoich zasobów i możliwości edukacyjnych, wcześniejsze negatywne doświadczenia edukacyjne), które mogą obniżyć motywację do nauki i decydować o efektach procesu szkoleniowego (Kołodziejczyk-Olczak, 2008: 15-19, Samson, 2008: 25-28, Samson, Michno, 2008: 29-35, Urbaniak, 2008: 78-81). Budowanie klimatu emocjonalnego bezpieczeństwa powinno być równoważne z poznawczym aspektem procesu uczenia się osób dorosłych, zwłaszcza tych „bardziej dojrzałych” wiekiem.

Organizacja wobec rozwojowych i edukacyjnych potrzeb pracowników

Edukacja dorosłych pracowników, poza znajomością prawidłowości rozwojowych, psychologicznych, podmiotowych możliwości, wymaga również wiedzy na temat dynamiki kariery zawodowej, mechanizmów, które rządzą jej przebiegiem. To zagadnienie szczególnie aktualne i ważne, znaczące z punktu widzenia jednostek i praktyki organizacyjnej. Reprezentanci poszczególnych pokoleń, grup wiekowych różnią się w swojej charakterystyce. Tym samym zauważalne są odmienne preferencje w zapotrzebowaniu na określony rodzaj doświadczeń edukacyjnych i organizacyjnych.

Panuje zgodność, iż można wyodrębnić stadia, powiązane z wiekiem i rozwojem życia zawodowego jednostki. Ich specyfika i indywidualne różnice w ich przebiegu wyznaczają odrębne dla różnych etapów życia narzędzia oddziaływania organizacyjnego, służące budowaniu, ukierunkowaniu i wzmocnieniu rozwoju zawodowego pracownika. W przebiegu kariery wyróżnia się charakterystyczne fazy, odnoszące się do wieku i doświadczeń osobistych jednostki (Doraczyńska, 2012: 74-77). Na tych różnych etapach rozwojowych, zgodnie z odmiennością ról i zadań rozwojowych, pojawiają się odmienne oczekiwania wobec życia. Formułując oferty edukacyjne należy o tym pamiętać. Akceptując charakterystykę i specyfikę grup pokoleniowych, łatwiej będzie zaadresować formę kształcenia zgodnie z przebiegiem linii rozwoju zawodowego¹.

Pierwszym wyróżnianym okresem jest faza eksploracji i poszukiwań (15-24 rok życia). Wtedy następuje wytyczenie kierunku rozwoju zawodowego, jednostka stawia pierwsze kroki w planowaniu przyszłej kariery (wybór studiów, stażu, praktyk). Podejmowane aktywności mają charakter badawczy, sprawdzający, testujący, czy obrana droga zawodowa jest adekwatna, właściwa dla jednostki. Coraz większego znaczenia nabiera praca. To czas intensywnej aktywności poznawczej i zaangażowania, zdobywania nowych doświadczeń (Doraczyńska, 2012: 74-77). Młodemu pracow-

¹ Prawo do edukacji przysługuje wszystkim pracownikom, niezależnie od wieku (to przywilej należny każdemu), a kształcenie ustawiczne to jeden z kluczowych instrumentów strategii efektywnego zarządzania wiekiem (Litwiński, Sztanderska, 2010: 37-43). Pracodawcy dbający o zachowanie efektywnych, produktywnych, zmotywowanych, zrównoważonych zasobów personalnych zapewniają równy dostęp do szkoleń (pracownikom w każdym wieku, adekwatnie do potrzeb indywidualnych i organizacyjnych), do różnych możliwości rozwoju zawodowego, monitorują status edukacyjny i potencjał kompetencji swoich pracowników (Kukla, Zajac, Duda, 2012: 71-72).

nikowi bardzo potrzebne jest wsparcie organizacyjne: starannie przeprowadzony proces adaptacji, socjalizacji, indywidualny opiekun – mentor – dzielący się wiedzą, doświadczeniem, wskazujący ważne wartości pracy. To konieczne działania. Niewłaściwie przeprowadzony proces adaptacji zawodowej może negatywnie wpłynąć na dalszy przebieg kariery pracownika, skutkować niepożądanymi następstwami dla jednostki i organizacji (Kazenas, 2012: 16-18). Młodzi pracownicy często skarżą się na trudności, z którymi spotykają się na początku pracy zawodowej. Potwierdzają to badania Centralnego Instytutu Ochrony Pracy, obejmujące grupę 2,5 tysiąca młodych pracowników (w wieku do 26 lat). Uzyskany procentowy rozkład wyników dowodzi, iż najczęściej zgłaszanymi przez badanych problemami są: niepewność co do swych umiejętności, wykonanie pracy bez błędów czy duży stres (Kazenas, 2012: 16-18). Również inne doniesienia empiryczne ujawniają, iż duży poziom stresu w pracy czy brak równowagi między pracą a życiem osobistym, to istotne problemy młodych pracowników (Namysł, Pawłowska-Cyprysiak, Malińska, Bugajska, 2001: 22-25). Rodzaj i zakres ujawnionych problemów dowodzą koniecznej dbałości o proces adaptacji zawodowej. Jego sprawna realizacja obniży lęk, niepewność, zwiększy poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa młodego pracownika, zapewni większy komfort pracy. Jednocześnie właściwy proces adaptacji zawodowej sprzyja zbieżności ze środowiskiem pracy, minimalizując niedopasowanie i jego negatywne konsekwencje (Andysz, Merecz, 2010a: 37-49, 2010b: 121-127).

Faza prób (24-30 rok życia), opisuje czas, w którym pracownik jest w pełni aktywny zawodowo, dojrzały, świadomy siebie i swoich oczekiwań wobec pracy zawodowej i pracodawcy. Dzięki temu zarządzanie jego rozwojem staje się właściwie ukierunkowane. Jednostka ujawnia silną potrzebę samorealizacji i poszukuje różnych możliwości samodoskonalenia. Właśnie wtedy pracownik chętnie korzysta ze szkoleń, edukacyjnych form wsparcia rozwoju osobistego i zawodowego. Sesje z mentorem to dla osób w tej fazie rozwoju zawodowego to widoczna szansa usprawnienia, zdynamizowania kariery (Doraczyńska, 2012: 74-77).

W fazie stabilizacji (31-44 rok życia) jednostka ma wyraźnie nakreślony kształt kariery zawodowej i podejmuje działania w kierunku jego realizacji. To bardzo twórczy i intensywny etap życia (Paszowska-Rogacz, 2003: 82-100). Dynamika, inicjatywa i aktywność wymaga wsparcia organizacyjnego, np. poprzez specjalistyczne szkolenia. W końcowym etapie tej fazy pracownik może również sam podjąć rolę nauczyciela innych. Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, może stworzyć przed pracownikami nową drogę rozwoju zawodowego (Doraczyńska, 2012: 75-76). Współcześnie szczególną uwagę zwraca coaching, który jako „interaktywny proces, pomaga pojedynczym osobom lub organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju i polepszeniu efektów działania” (Wolińska-Skuza, 2012: 149). Podstawą procesu jest założenie, że każdy dysponuje adekwatnymi zasobami, podmiotowym potencjałem koniecznym do poradzenia sobie z życiowymi zadaniami, do rozwiązywania problemów. Jednak czasowo może potrzebować wsparcia, zewnętrznej stymulacji, pomocy w uświadomieniu sobie własnych możliwości (Wolińska-Skuza, 2012: 149-150).

Moment między 45-65 roku życia (faza konsolidacji), to czas, w którym kariera jest ustabilizowana, a pracownik podejmuje działania związane z jej kontynuacją. Jednostce zaczyna towarzyszyć świadomość upływającego czasu, przemijania – psychologicznie trudne doświadczenie, rodzące potrzebę wsparcia. Jednocześnie duża wiedza, autorytet i uznanie otoczenia, to właściwe zaplecze dla pełnienia obowiązków coacha czy mentora, czyli roli, której istotą jest przekazywanie swojego bogatego doświadczenia zawodowego i kształtowania młodych pracowników (Doraczyńska, 2012: 74-77). Świadomy i zainteresowany losem swych podwładnych pracodawca, może w ten sposób odkryć lub rozbudzić u pracownika potrzeby edukacyjne innego rodzaju. Ucząc innych, zyskuje się nowe doświadczenie, doskonalące poznawczo i społecznie. Pracownicy, z długoletnią praktyką na stanowisku, dzieląc się cennym doświadczeniem zawodowym (i życiowym), mogą jednocześnie korzystać z wiedzy (np. w zakresie najnowszych rozwiązań technicznych) młodszego pokolenia. Korzyści zawodowe i interpersonalne są obustronne.

W fazie jesieni życia (po 65 roku życia) następuje spowolnienie, stopniowe wycofywanie się z aktywności zawodowej. To jednocześnie moment przeorganizowania, „przeramowania” życia i znalezienia celów pozazawodowych. Specyfika wsparcia ze strony organizacji związana jest głównie z przygotowaniem do przejścia na emeryturę (Doraczyńska, 2012: 74-77). Dla wielu osób rozstanie z pracą zawodową jest psychologicznie bardzo trudnym doświadczeniem. Organizacja może – poza oczywistym wsparciem psychologicznym – powierzyć dojrzałemu pracownikowi spr-

wowanie roli coacha czy mentora. To rozwiązanie jest wyjątkowo korzystne dla obu stron. Starsi pracownicy, dzieląc się swoją wiedzą i doświadczeniem, utrzymują kontakt z dotychczasowym miejscem pracy, a firma zachowuje cenne zasoby personalne – kompetencje i fachowość wieloletniego pracownika. Ten sposób współpracy jest z powodzeniem praktykowany przez współczesne przedsiębiorstwa (Hildt-Ciupińska, Bugajska, Moras, Malińska, 2012: 13-14).

Odmienne dla różnych etapów życia i aktywności zawodowej role i zadania człowieka zmuszają do stosowania odmiennych oddziaływań i form wsparcia organizacyjnego. Od pracodawcy wymaga się zatem głębokiej świadomości, zrozumienia odrębności, indywidualnej specyfiki potrzeb i sytuacji swoich pracowników, tak aby proponowane działania były adekwatne i skuteczne w swoim działaniu. Przynosiły zauważalne korzyści zarówno jednostce, jak i firmie.

Szkolenia jako forma pracy z osobami dorosłymi zorientowanymi na własny rozwój osobisty i zawodowy

Obok działań instytucjonalnych i systemów samokształcenia (Karney, 2007: 262) najbardziej popularną formą edukacji dorosłych, są szkolenia, współcześnie często stosowane rozwiązanie organizacyjne. W myśl definicji (Armstrong, 1998: 188), szkolenia to „świadome działanie skierowane na zdobycie wiedzy niezbędne do dalszego wykonywania pracy”, to wiele różnorodnych działań i form doskonalenia kompetencji w bardzo różnych obszarach, szczególnie kompetencji związanych z wykonywaną pracą lub podjęciem nowego zajęcia (Łaguna, Fortuna, 2009: 12). Stosownie do aktualnych i prognozowanych potrzeb, jak również etapu rozwoju organizacji i pracownika, wyróżnia się (Krannich, 2000: 146): szkolenia w ramach adaptacji społeczno-zawodowej nowo zatrudnionego pracownika, szkolenia doskonalące, zwiększające możliwość realizowania bieżących i przyszłych zadań na obecnie zajmowanym stanowisku oraz szkolenia, które przygotowują do zmiany stanowiska lub zawodu (awansu, przekwalifikowania się).

Skuteczność tej formy edukacji zależy od poprawnego zrealizowania każdego z etapów cyklu szkoleniowego, zaczynając od analizy potrzeb szkoleniowych, luk kompetencyjnych (jednostek, zespołów i organizacji), a kończąc na ewaluacji przebiegu całości procesu (Łaguna, 2004: 53-137). O powodzeniu szkolenia decyduje również metodyka pracy i adekwatność wykorzystanych instrumentów uczenia. Uczenie jest bowiem (Nuisl von Rein, 2009: 10) postawą aktywną, wynikającą z motywacji, zdeteterminowaną społecznie, w dużym stopniu zależnym od metody.

Wśród najczęściej stosowanych metod szkoleniowych wymienia się: grupy zadaniowe, grupy dyskusyjne, ćwiczenia praktyczne, granie ról, symulacje, film, case study, burza mózgów, demonstracja, wykład, prezentacja, konferencje (Bartkowiak, 1997: 150-151, Lubrańska, 2008: 198-199, Kozak, Łaguna, 2009: 42-145, Łaguna, 2004: 138-179, Rae, 1999: 134-156). Coraz większą popularność zdobywa również e-learning. Ta niestandardowa forma nauczania ma szereg zalet (Danilewicz, 2012: 140-141): uczeń może korzystać ze standaryzowanych, aktualizowanych zasobów wiedzy, mieć kontakt z ekspertami, z wiedzą prezentowaną w sposób atrakcyjny, wygodny i interaktywny, stosownie do potrzeb i możliwości edukacyjnych uczestników organizacji. W nowoczesnych działaniach szkoleniowych coraz częściej łączy się różne techniki, wykorzystując także metody uczenia się podczas wykonywania pracy sposób, co zwiększa transfer efektów uczenia się do realnego funkcjonowania (Łaguna, 2010: 130-132).

Dużo dobrego w sferze edukacji dorosłych – od strony metodyki pracy dydaktycznej – uczyniła propozycja D. Kolba. Podstawowy pogląd autora zawarty jest w przekonaniu, iż dorośli uczą się przez doświadczenie (Łaguna, Fortuna, 2009: 34-37), a uczenie się jest głównym procesem adaptacji i dokonuje się przede wszystkim w interakcji ze środowiskiem. Wiedza jest efektem transformacji doświadczenia (Łaguna, 2004: 38-44).

W cyklu uczenia się Kolba, punktem wyjścia jest konkretne doświadczenie. W następującym potem etapie refleksyjnej obserwacji, doświadczenie zostaje poddane analizie i refleksji. W fazie abstrakcyjnej konceptualizacji uczący się kontynuuje analizę danych, wyciąga wnioski z doświadczenia, tworzy uogólnienia, własne teorie, internalizuje to, czego się nauczył. Gdy uczący się zmienia swoje zachowanie, sprawdza nową wiedzę w praktyce, w rozwiązywaniu konkretnych problemów, w podejmowaniu decyzji, wówczas nastąpił etap aktywnego eksperymentowania. Zakończenie jednego cyklu, rozpoczyna drugi. Testowanie nowych zachowań dostarcza bowiem nowych doświad-

czeń, które uruchamiają kolejny cykl (Kozak, Łaguna, 2009: 14-21, Łaguna, 2004: 38-44, Łaguna Fortuna, 2009: 34-37). Propozycja Kolba odwraca tradycyjną metodykę pracy: najpierw powinno się stworzyć uczącemu się okazję do bezpośredniego doświadczenia, stanowiącego podłoże do wyciążnięcia własnych wniosków, powiązać je z teorią, która ułatwi ich zrozumienie (Łaguna, 2004: 38-44). Koncepcja Kolba ma dalsze implikacje praktyczne. Kolb, rozróżniając cztery style uczenia się (konwergencyjny, asymilacyjny, dywergencyjny i akomodacyjny), stosownie do wrażliwości na jeden z wybranych etapów cyklu uczenia się, wykazał różnice w zakresie preferencji sposobów i form pracy poznawczej (Kozusznik, 1994: 23-30; Kozak, Łaguna, 2009: 14-21, Łaguna, 2004: 38-44). Rezultaty badań (Nuissl von Rein, 2009, s. 17-18), dowodzą, że strategie uczenia się są ściśle zindywidualizowane, używając dosłownego porównania, jak odcisk palca. Stają się relatywnie trwałym postępowaniem w zakresie przyswajania, przetwarzania i stosowania wiedzy.

Uniwersytety Trzeciego Wieku wobec edukacji osób starszych

W całości rozważań na temat potrzeb edukacyjnych starszych pracowników, nie można pominąć wątku nauczania osób „bardziej dojrzałych”. Jednym z zadań okresu późnej dorosłości jest dostosowanie się jednostki do ograniczonej aktywności zawodowej, do przejścia na emeryturę (Brzezińska, Applet, Ziółkowska, 2008: 264-270). Dla wielu osób to jednak czas, kiedy będąc wyłączone z działalności zawodowej², nie chcą być pozbawione kontaktu z innymi formami aktywności stymulującymi rozwój poznawczy i społeczny. Współcześnie, cenną ofertą zaspokajającą ten rodzaj potrzeb, są Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW, *University of the Third Age*). UTW powstałe w Polsce z inicjatywy prof. H. Szwarca (Steuden, 2011: 93-97) stanowią znaczące ogniwo w łańcuchu edukacji człowieka. Pełniąc dwie zasadnicze funkcje, edukacyjną i rekreacyjno-integracyjną, są odpowiedzią na stale rosnące (m.in. z uwagi na postępujące zmiany demograficzne, starzenie się społeczeństw) zapotrzebowanie na tego rodzaju działalność. W swej funkcji edukacyjnej zaspokajają poznawczo, dostarczają nowej wiedzy, aktualizują dotychczasową, pozwalają na mądre gospodarowanie czasem, sprzyjają postawie refleksyjności, rozwijają i doskonalą wewnątrznie. Podnoszą samoocenę, wzmacniają poczucie własnej wartości i przynależności społecznej. Równie ważna dla jakości życia człowieka starszego jest funkcja integracyjno-rekreacyjna. Zajęcia w ramach UTW, poprzez budowanie więzi solidarności i przyjaźni w wymiarze rodzinnym, społecznym, międzypokoleniowym są źródłem znaczących doświadczeń wspólnotowych (Steuden, 2011: 93-97). UTW, aktywizując poznawczo i społecznie, przeciwdziałają izolacji i marginalizacji, są receptą na udaną starość. Dają możliwość kontynuacji wszystkiego, kim się było, czego się pragnęło, co było trudne lub niemożliwe do spełnienia.

Niektórzy są zdania (Brzezińska, Wiliński, 1995: 82), iż dorosłość jest najtrudniejszym okresem życia, czasem realizacji kluczowych zadań z obszaru rozwoju osobistego i zawodowego, pełnienia ważnych życiowo ról, wysokiej odpowiedzialności za siebie i innych. Wobec wielości zadań, dorosłość jawi się jako okres, w którym od człowieka wymaga się szczególnych zasobów i umiejętności, a jednostka, przymusem powinności rozwojowych, doskonalą i nabywa szereg kluczowych kompetencji. Warto jej w tym pomóc, projektując oferty edukacyjne, odpowiednie w treści i w formie do potencjału i oczekiwań osób dojrzałych wiekiem, propozycje edukacyjne wysoce zindywidualizowane, bowiem uczenie się w wieku dorosłym jest „procesem ciągłego budowania osobowości i indywidualności” (Nuissl von Rein, 2009: 19).

Bibliografia

- Andysz A., Merecz D., *Badania nad dopasowaniem człowieka do środowiska pracy* [w:] D. Merecz (red.) *Dopasowanie człowieka do środowiska pracy – uwarunkowania i skutki*, IMP, Łódź 2010a.
- Andysz A., Merecz D., *Działania organizacyjne zmierzające do minimalizowania/eliminacji niedopasowania pracowników – propozycje dla pracodawców* [w:] D. Merecz (red.) *Dopasowanie człowieka do środowiska pracy – uwarunkowania i skutki*, IMP, Łódź 2010b.

² Część osób w okresie emerytalnym nadal pracuje, utrzymuje zawodowy kontakt z dawnym miejscem pracy, np. jako mentorzy młodszego pokolenia.

- Appelt K., *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?* [w:] A. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005.
- Armstrong M., *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi. Strategia i działanie*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998.
- Bartkowiak G., *Psychologia zarządzania*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 1997.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Brzezińska A. I., Applet K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2008.
- Brzezińska A., Hejmanowski Sz., *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] A. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005.
- Brzezińska A., Wiliński P., *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1/1995, s. 81-104.
- Czernecka M., Woszczyk P., *(Czł)wiek to inwestycja, czyli jak skutecznie szkolić pracowników dojrzałych wiekowo?*, „Personel i Zarządzanie”, nr 3/2012, s. 93-96.
- Danilewicz D., *Szkolenie i rozwój w praktyce* [w:] T. Rostkowski, D. Danilewicz (red.) *Praktyki zarządzania kapitałem ludzkim w doradztwie zawodowym*, Difin, Warszawa 2012.
- Doraczyńska N., *Sztuka rozwoju*, „Personel i Zarządzanie”, nr 9/2012, s. 74-77.
- Hildt-Ciupińska K., Bugajska J., Łastowiecka-Moras E., Malińska M., *Przykłady dobrych praktyk na rzecz zwiększania aktywności zawodowej osób w wieku 50+*, „Bezpieczeństwo Pracy”, nr 3/2012, s. 12-15.
- Kazenas A., *Organizacja procesu adaptacji zawodowej*, „Bezpieczeństwo Pracy”, nr 3/2012, s. 16-18.
- Kołodziejczyk-Olczak I., *Szkolenia jako element rozwoju karier zawodowych pracowników po 45 roku życia* [w:] B. Urbaniak (red.) *Jak zachęcić pracowników po 45 roku życia do dalszej edukacji. Rekomendacje praktyków*, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2008.
- Kozak A., Łaguna M., *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędny trenera*, GWP, Gdańsk 2009.
- Kożusznik B., *Psychologia w pracy menedżera*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1994.
- Krannich M., *Szkolenia pracownicze wraz z ich uwarunkowaniami psychologicznymi jako element podnoszenia efektywności zarządzania* [w:] B. Kożusznik, M. Adamiec (red.) *Współczesne problemy zarządzania ludźmi*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000.
- Kukła D., Duda W., Zajac M., *Grupa ryzyka na rynku pracy. Poradnik dla współpracujących z grupą 45+*, Warszawa, Difin 2012.
- Litwiński J. Sztanderska U., *Wstępne standardy zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach*, PARP, Warszawa 2010.
- Lubrańska A., *Szkolenia jako instrument wspierania rozwoju i kariery zawodowej* [w:] H. Skłodowski (red.) *Polskie doradztwo dla młodzieży – idea czy rzeczywistość*, SWSPiZ, Łódź. 2008.
- Łaguna M., *Szkolenia*, GWP, Gdańsk 2004.
- Łaguna, M., *Nowe tendencje w podejściu do szkoleń w organizacji. Psychologia zarządzania organizacją*, PWN, Warszawa 2010.
- Łaguna M., Fortuna P., *Przygotowanie szkolenia, czyli jak dobry początek prowadzi do sukcesu*, GWP, Gdańsk 2009.
- Namysł A., Pawłowska-Cyprysiak K., Malińska M., Bugajska J., *Młody pracownik – bezpieczny start pod skrzydłami pracodawcy*, „Bezpieczeństwo Pracy”, nr 10/2011, s. 22-25.
- Nawrat D., *Edukacja dorosłych w środowisku pracy: symulatory i inhibitory*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, tom XIV/2013, s. 145-162.
- Nuissl von Rein E., *O uczeniu się osób dorosłych: wyniki badań empirycznych z różnych dyscyplin*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2/2009, s. 7-22.
- Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEŻiU, Warszawa 2003.
- Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 1999.
- Samson H., *Bariery edukacyjne i metody ich pokonania wśród osób w wieku 45+* [w:] B. Urbaniak (red.) *Jak zachęcić pracowników po 45 roku życia do dalszej edukacji. Rekomendacje praktyków*, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2008.
- Samson H., Michno L., *Praca trenera z osobami w wieku 45+* [w:] B. Urbaniak (red.) *Jak zachęcić pracowników po 45 roku życia do dalszej edukacji. Rekomendacje praktyków*, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2008.
- Studen A., *Psychologia starzenia się i starości*, PWN, Warszawa 2011.
- Wolińska-Skuza A., *Coaching jako metoda rozwoju* [w:] T. Rostkowski, D. Danilewicz (red.) *Praktyki zarządzania kapitałem ludzkim w doradztwie zawodowym*, Difin, Warszawa 2012.

An Adult Student – Educational Needs of Older Workers

Summary

The paper is devoted to the problem of adults' learning. This theme has been realized around several key issues. There is discussed the specificity of the learning process in adults, which results in some individual demands from education. Contemporary examples of adequate activities include trainings that present an offer of work with adults who are oriented at their own personal and professional development. An attention is given to the structure, dynamics, and methodology of the training process (among others, in the aspect of Kolb's recommendations). There are also concerned individual developmental needs and growing demands of the labour market. These are important determinants of a properly designed educational offer. The paper includes also the theme of education of the 'more mature' persons, representatives of late adulthood, participants in the Third Age University.

Key words: adults' education; trainings; learning; development.

Wczesna edukacja matek warunkiem optymalizowania rozwoju dziecka w okresie prenatalnym

Dla wielu matek ciąża to okres radosnego oczekiwania i obserwowania rozwoju nienarodzonego dziecka. Nie jest to czas wolny od trosk, kłopotów, niepokoju czy lęku. Okres ciąży to dla kobiet czas, w którym uświadamiają sobie wiele czekających ich trudności i wyzwań związanych nie tylko z samą ciążą czy porodem, ale także z późniejszym wychowaniem dziecka (Gutowska-Wyka, Kaflik – Pieróg, Zadworna – Cieślak, 2011).

Brak wiedzy dotyczącej metod optymalizowania rozwoju dziecka w okresie prenatalnym, a więc tego, co może zrobić przyszła mama, by stymulować rozwój dziecka lub czego nie powinna robić kobieta w ciąży, może stać się dodatkową przyczyną stresu. Brak tej wiedzy szczególnie jest widoczny u nieletnich dziewcząt, które nie są przygotowane jeszcze na bycie mamą. Często już sama wiadomość o nieplanowanej ciąży jest ogromnym stresem.

Badania przeprowadzone na grupie 50 dziewcząt w ciąży w wieku od 16 do 18 lat i 50 kobiet w ciąży w wieku 18- 35 lat (Gutowska-Wyka, Kaflik-Pieróg, Zadworna-Cieślak, 2011) wykazały istotne statystycznie różnice między kobietami w ciąży a nieletnimi dziewczętami w ciąży w zakresie poziomu odczuwanego stresu. Badane dziewczęta w ciąży odczuwały większe nasilenie stresu niż kobiety w ciąży. Uzyskane wyniki wskazują na wysoki poziom odczuwanego stresu przez dziewczęta w ciąży i niski poziom odczuwanego stresu przez kobiety w ciąży (Gutowska-Wyka, Kaflik-Pieróg, Zadworna-Cieślak, 2011).

Wysoki poziom odczuwanego stresu u nieletnich ciężarnych może wynikać z braku wiedzy dziewcząt na temat samej ciąży, porodu, położu i wychowania dziecka, być efektem niedojrzałości emocjonalnej, a także stanowić wypadkową braku akceptacji ze strony najbliższego otoczenia. Wszystkie te czynniki powodują, iż dziewczęta nie czują się przygotowane do pełnienia roli matki i powodują ambiwalentny stosunek do ciąży, co jest przyczyną jeszcze większego nasilenia odczuwanego stresu (Bidzin 2007, Gutowska-Wyka, Kaflik-Pieróg, Zadworna-Cieślak, 2011).

Brak wiedzy na temat metod optymalizowania rozwoju dziecka w okresie prenatalnym nie dotyczy jednak tylko przyszłych matek nieletnich. Badania prowadzone na temat zaniedbania prenatalnego (Wójcik, 2006) pokazują, że aż 90% kobiet w czasie położu, przebywających na oddziale noworodkowym w Sosnowcu nie liczyło się w odpowiedni sposób z dobrem dziecka, w związku z czym często świadomie i nieprzypadkowo podejmowały zachowania, które zagrażały zdrowiu fizycznemu i psychicznemu dziecka.

Do najczęstszych form przejawianego zaniedbania prenatalnego w grupie badanych kobiet można zaliczyć nieumiejętność radzenia sobie ze stresem związanym z życiem rodzinnym i zawodowym, picie alkoholu w towarzystwie, czynne palenie papierosów, nie przestrzeganie higieny snu oraz świadome przebywanie w zadymionych pomieszczeniach paląc w sposób bierny, przyjmowanie w czasie ciąży tabletek przeciwbólowych typu aspiryna, niekontrolowane zażywanie witamin. W grupie badanych kobiet w przedziale 15-19 lat znalazły się także dziewczęta, które w czasie ciąży zażywały narkotyki (Wójcik, 2006).

Bardzo ważne jest dlatego zwrócenie uwagi przyszłych matek, na wczesną edukację, w szerokim tego słowa znaczeniu, a więc pokazanie jak mogą optymalizować rozwój dziecka w okresie prenatalnym (Gutowska-Wyka, Kaflik-Pieróg, Zadworna-Cieślak, 2011). I choć rozwój człowieka w ciągu

życia, a także wpływ różnorodnych czynników stymulujących lub zakłócających ten rozwój, szczególnie w pierwszych latach życia, jest przedmiotem wielu badań naukowych opisywanych w bogatej literaturze (Vasta, Haith, Miller, 2004; Bielawska-Batorowicz, 2006; Kielar-Turska, Bialecka- Pikul, 2006; Kornas-Biela 2010; Kornas-Biela 2011; Schaffer, 2014), to wciąż wyniki tych badań nie są dostatecznie powszechnie znane przez przyszłe mamy. Poziom wiedzy jest zróżnicowany, a obok elementów wiedzy opartej na rzetelnych naukowych podstawach pojawiają się błędne przekonania, potoczna „wiedza” oparta często jeszcze na przesądach i liczne luki w posiadanych wiadomościach.

Opierając się o dane z literatury fachowej (Kornas-Biela, 2006) do ważnych działań, które optymalizują rozwój dziecka w okresie prenatalnym zaliczyć możemy:

- troskę o zdrowie dziecka i matki,
- zapewnienie matce dobrego samopoczucia,
- nastawienie na komunikację z dzieckiem,
- wzmocnienie więzi małżeńskiej.

Troska o zdrowie dziecka i matki

Wiele czynników może negatywnie wpływać na zdrowie kobiety w ciąży i jej dziecka. Troska o zdrowie dziecka i matki powinna wyrażać się przez prawidłową dietę, dbałość o higienę, odpowiednią ilość snu, odpoczynku oraz ruchu. Niezwykle ważne jest unikanie przez matkę wszelkich teratogenów, regularny kontakt z lekarzem i stosowanie jego zaleceń, a także zmiany w trybie życia i organizacji dnia codziennego oraz zdobycie wiedzy i kompetencji, aby ciąża i poród były pozytywnym doświadczeniem rozwojowym (Kornas-Biela, 2006).

Bardzo ważne jest prawidłowe odżywianie się kobiety zarówno przed zajściem w ciążę jak i w jej trakcie. Jest to niezwykle istotne dla prawidłowego przebiegu ciąży i rozwoju dziecka w okresie prenatalnym, a także później po narodzeniu aż do wieku dorosłego. Konsekwencje zdrowotne niewłaściwego sposobu odżywiania się kobiety w ciąży widoczne są nie tylko u matki, ale także u dziecka.

Nieprawidłowe odżywianie się, zarówno pod względem ilościowym jak i pod względem jakościowym, możemy zaliczyć do grupy teratogenów, które mogą powodować różne anomalie płodu. I tak np. niedożywienie matki ma niszczący wpływ na płód, zaś jej przejadanie się prowadzi do otyłości matki i dziecka. W czasie ciąży niezbędne jest odpowiednio zbilansowane dzienne spożycie białka, węglowodanów, tłuszczów, witamin i pierwiastków mineralnych. Prawidłowe odżywianie zarówno pod względem jakościowym, jak i ilościowym zmniejsza ryzyko powstania powikłań dotyczących ciąży i porodu. Przyjmowane pokarmy mają duże znaczenie dla zdrowia, ale i dla dobrego samopoczucia przyszłej matki i dziecka (Vasta, Haith, Miller, 2004; Murkoff, 2005).

Ważne jest jednak nie tylko to, co i ile przyszła matka je, ale także sposób w jaki to robi. Nieregularność posiłków i ich zbyt mała liczba, nakładanie dużych porcji i zjadanie wszystkiego z talerza, bez względu na poziom głodu, częste podjadanie pomiędzy posiłkami, jedzenie na stojąco, to tylko niektóre z niewłaściwych zachowań jedzeniowych przyszłych matek.

I choć te informacje są powszechnie dostępne to przeprowadzone badania pokazują wiele nieprawidłowych zachowań jedzeniowych przyszłych matek (Kobylecka, 2006). Kobiety jedzą zbyt rzadko (zazwyczaj tylko 3 posiłki dziennie), podjadają pomiędzy posiłkami, spożywają posiłki w nieregularnych odstępach. Większość kobiet w ciąży nie planuje wcześniej swojego jadłospisu, prawie połowa badanych nie czyta etykiet na kupowanych produktach (nie zwraca uwagi na zawartość w nich środków smakowych, zapachowych, barwników i środków konserwujących), choć optymalna dieta dla przyszłych matek opisana jest w licznej literaturze przedmiotu (Brown, 2002; Murkoff, 2005; Murkoff, 2006). Niestety, ale wciąż wiele kobiet w ciąży nie przywiązuje znaczenia do tego, co je i w jaki sposób. Zachowania jedzeniowe jak i skład jakościowy spożywanych posiłków kobiet planujących ciążę, powinny ulec radykalnym zmianom, aby w przyszłości zadbać nie tylko o swoje zdrowie, ale także o prawidłowy rozwój dziecka w okresie prenatalnym i zapewnić dziecku dobry start w dorosłe życie.

Każda kobieta w ciąży powinna dbać o własne ciało. Troska o zdrowie dziecka i matki to bowiem także dbałość o higienę, odpowiednią ilość snu, odpoczynku oraz ruchu. Odpowiednia dla kobiet w ciąży aktywność fizyczna niesie za sobą wiele korzyści dla zdrowia, poprawia wydolność fizyczną i samopoczucie przyszłych matek. Regularne ćwiczenia (a więc co najmniej trzy razy w tygodniu,

a najlepiej codziennie) pomagają kobietom w ciąży nie tylko utrzymać dobrą formę i zgrabną sylwetkę, ale też zapobiegają zaporciom i obrzękom nóg, pobudzają krążenie krwi i wzmacniają mięśnie. Ma to duże znaczenie przy porodzie, gdyż wzmocnienie wybranych partii mięśni pozwala na lepsze zniesienie wysiłku fizycznego jakim jest poród, a także zapobiega kłopotom związanym z utrzymywaniem moczu pod koniec ciąży.

Każda kobieta w ciąży powinna znaleźć taką formę aktywności, która sprawiałaby jej przyjemność i była bezpieczna dla niej i dla dziecka. Powinna ona unikać ćwiczeń, które niosą ze sobą ryzyko upadku, uderzenia np. piłką lub wymagają intensywnego treningu. Zalecane są ćwiczenia relaksujące – oddechowe i codzienne spacerowanie na świeżym powietrzu. Do szczególnie korzystnych ćwiczeń Murkoff (2006) zalicza m.in. aerobik, ćwiczenia w wodzie, jogę, różne ćwiczenia oddechowe i relaksacyjne. Nie wszystkie kobiety mogą jednak korzystać z dobrodziejstw aktywności ruchowej. Niektóre z nich powinny ograniczać ruch, dlatego rodzaj ćwiczeń ciężarna powinna skonsultować z lekarzem.

Ważny w ciąży jest też odpoczynek. Zapotrzebowanie ciężarnych kobiet na sen i odpoczynek bywa różne i może się też zmieniać w czasie trwania ciąży. Niemniej sen nocny powinien trwać nie krócej niż 8 godzin. Potrzebny jest także kobiecie w ciąży odpoczynek w ciągu dnia. Zalecane są dwie godziny snu po południu lub też sama pozycja leżąca. W pierwszym i trzecim trymestrze ciąży zwiększa się kilkakrotnie zapotrzebowanie na krótki odpoczynek w ciągu dnia. Zaleca się, by odpoczynek ten był w pozycji leżącej. Kobieta powinna leżeć z nogami uniesionymi wyżej niż reszta ciała. Taka forma relaksu daje kobiecie w ciąży odprężenie fizyczne i psychiczne.

Kobieta w ciąży powinna unikać wszystkich czynników, które zaliczane do różnych grup teratogenów wpływają niekorzystnie na jej zdrowie mogą powodować różne anomalie u płodu. Zaliczyć tu możemy m.in. leki, narkotyki, kofeinę, nikotynę, alkohol, choroby zakaźne czy środowiskowe substancje chemiczne (Vasta, Haith, Miller, 2004; Bielawska-Batorowicz, 2006).

Wszystkie zażywane w czasie ciąży leki powinny być przyjmowane z dużą ostrożnością, wyłącznie w uzasadnionych przypadkach pod kontrolą lekarza, w minimalnych skutecznych dawkach przez najkrótszy potrzebny okres. Należy bowiem pamiętać, iż w pierwszym trymestrze ciąży wrażliwość płodu na działanie toksyczne leku jest największa i może nawet spowodować poronienie, zaburzenia wzrostu płodu i być przyczyną takich wad rozwojowych jak np. wady serca, nerek, anomalie kończyn, kręgosłupa. Powikłania zależą od czasu ciąży, w którym został przyjęty lek, oraz od jego rodzaju i dawki.

Ogromne niebezpieczeństwo niesie ze sobą zażywanie narkotyków przez kobiety ciężarne (por. Vasta, Haith, Miller, 2004). Najczęściej jednak zażywaną w czasie ciąży substancją jest kofeina, narkotyk obecny w kawie, herbacie, a nawet niektórych cukierkach. Kofeina zwiększa prawdopodobieństwo poronienia, przedwczesnego porodu, wiąże się z niską wagą urodzeniową, ze słabszym rozwojem mięśni i odruchów noworodka, zaburzeniami w regularności snu i trudnościami w uspokojeniu dziecka.

Palenie papierosów w ciąży przyczynia się do wielu komplikacji w ciąży. Badania (Hedegaard za: Szymona-Pałkowska, 2005) wykazały, że kobiety palące tytoń częściej rodziły przedwcześnie, a ich dzieci miały niższą wagę urodzeniową, niż dzieci matek niepalących. Zaznacza się także szkodliwy wpływ palenia papierosów na wzrost dziecka i zdolność czytania, co najmniej do okresu początków dojrzewania. Dzieci te bardziej są podatne na choroby układu oddechowego, infekcje uszu, alergie pokarmowe czy astmę, częściej są hospitalizowane, narażone są również na większe ryzyko wystąpienia u nich nowotworu. Skutki palenia papierosów występują także u matek wdychających dym, czyli tzw. biernych palaczy - zależą one oczywiście od wielkości dawki.

Najczęściej używanym teratogenem przez kobiety w ciąży, zaraz po papierosach, jest alkohol. Wady rozwojowe spowodowane nadużywaniem alkoholu zajmują 3 miejsce za zespołem Downa i rozszczepieniem kręgosłupa. Alkohol uważa się za podstawową biologiczną przyczynę występowania opóźnień umysłowych u dzieci. Regularne picie i nadużywanie alkoholu w czasie ciąży wpływa negatywnie na rozwój płodu prowadząc do tzw. płodowego zespołu alkoholowego. Niemowlę z płodowym zespołem alkoholowym gorzej śpi, częściej bywa rozdrażnione, trudne do karmienia i często wymiotuje. Konsekwencje występują także w późniejszym okresie – w wieku szkolnym dzieci te często mają trudności w koncentracji uwagi i zaangażowaniu się w dłużej trwający wysiłek. Występują kłopoty w rozwoju mowy i deficyty w zakresie wykonywania zadań motorycznych (Va-

sta, Haith, Miller, 2004; Klecka, 2007)

Przyszłe matki, albo nie są świadome tych konsekwencji, albo żywią przekonanie, że ich to nie dotyczy, gdyż badania (Kobyłecka, 2006) pokazały, że 11% badanych kobiet przyznało, że pije alkohol, a 21% zaznaczyło że czasami sięga po alkohol (wśród nich 11% najczęściej pije piwo, 9% wino, 2% sięga po likiery a 1% pije wódkę).

Troska o zdrowie dziecka i matki powinna wyrażać się także przez dbałość o higienę, regularny kontakt z lekarzem i stosowanie jego zaleceń. Kobieta w ciąży nie powinna przebywać w skażonym środowisku, powinna też unikać kontaktu z osobami chorymi. Szczególnie niebezpieczne dla kobiety w ciąży są choroby zakaźne tj. np. wirus różyczki czy świnka (por. Vasta, Haith, Miller, 2004; Klecka 2007).

Literatura przedmiotu (Vasta, Haith, Miller, 2004; Szymona – Pałkowska, 2005) na temat profilaktyki patologii ciąży wskazuje na znaczenie wieku kobiety zachodzącej w ciążę. Wiek kobiety znacząco bowiem wpływa na jej stan somatyczny, a więc fizjologiczne podłoże rozwijającego się w niej dziecka. Zazwyczaj uważa się, że optymalny wiek dla kobiety to 25 – 29 r.ż., jednakże przemiany ekonomiczne, kształcenie się matek spowodowało przesunięcie tego wieku. Współcześnie dzieci urodzone przez matki między 30 – 34 r.ż. mają prawie taką samą wagę urodzeniową (taki sam wskaźnik stanu dziecka po urodzeniu), jak dzieci urodzone przez matki w optymalnym wieku.

Ryzyko związane z wiekiem matki powyżej 35 roku życia można zmniejszyć – jak podaje Murkoff (2006) poprzez właściwe odżywianie, odpowiednią opiekę prenatalną, eliminowanie sytuacji, w których pojawia się wysoki poziom stresu i nauczenie się konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze stresem. Ryzyko można obniżyć także poprzez prenatalne badania przesiewowe dotyczące zaburzeń genetycznych i problemów położniczych typowych dla kobiet powyżej 35 roku życia.

Podwyższone ryzyko pojawienia się zaburzeń u dziecka istnieje również w przypadku dzieci urodzonych przez zbyt młode matki. Negatywny wpływ młodego wieku matek wiąże się zazwyczaj z gorszą opieką prenatalną, występuje też większe prawdopodobieństwo urodzenia dziecka przedwcześnie lub z niedowagą. Małoletnie matki są zazwyczaj słabiej wykształcone, rzadziej stosują się do zaleceń lekarskich w ciąży, częściej mają problemy finansowe i trudności socjalne. Ciąża ich najczęściej nie była planowana, często towarzyszy im lęk przed przyszłością (najczęściej w momencie zajścia w ciążę nie pozostają w związku formalnym i boją się odrzucenia przez najbliższych). Czynniki te mogą nasilać poziom odczuwanego stresu, a nawet prowadzić do depresji, co zwiększa ryzyko pojawienia się zaburzeń w czasie jej trwania (Szymona-Pałkowska, 2005).

Oprócz unikania teratogenów kobiety w ciąży powinny poczynić pewne zmiany w trybie życia i organizacji dnia codziennego. Powinny one kierować się tzw. wewnętrznym zegarem, zwolnić tempo poruszania się i ograniczyć wyjazdy. Długie, męczące podróże nie są dobrym pomysłem. Szczególnie nie są one wskazane w pierwszym trymestrze, gdy organizm matki dopiero przygotowuje się fizycznie i psychicznie do nowej roli, ale także w trzecim trymestrze, gdyż może dojść do porodu przedwczesnego. Nie oznacza to jednak, że kobieta w ciąży nie może podróżować. Większość kobiet może podróżować, pod warunkiem, że wyrazi zgodę na to lekarz, a podróż stanowi dla kobiety odpoczynek i radość, a nie zbędny trud.

Kobieta w ciąży powinna unikać bowiem, tego, co ją męczy i wyczerpuje. Powinna unikać np. noszenia ciężarów i ucisku na brzuch. Także intensywne, wyczerpująca praca nie jest wskazana. Literatura przedmiotu (Szymona-Pałkowska, 2005) wskazuje na istotne zależności między rodzajem wykonywanej pracy podczas ciąży a poziomem stresu, zmęczenia i komplikacji położniczych. Badania pokazują (Murkoff, 2006), że praca bardzo męcząca, stresująca lub wymagająca długiego stania może zwiększyć ryzyko wystąpienia przedwczesnego porodu, wysokiego ciśnienia krwi matki i niskiej masy urodzeniowej dziecka.

Nie oznacza to, że kobieta w ciąży nie może pracować zawodowo. Jak podaje Murkoff (2006), większość miejsc pracy jest dla kobiet w ciąży i ich dzieci całkowicie bezpieczna. Wykonując niektóre zawody występują pewne niebezpieczeństwa, których można uniknąć, stosując odpowiednie środki zapobiegawcze lub zmieniając zakres obowiązków. Lekarze zezwalają pracować zawodowo tym kobietom, których ciąża ma przebieg prawidłowy, dobrze się czują, a rodzaj wykonywanej pracy nie stanowi zagrożenia dla matki i dziecka. Niezbyt stresująca praca, bywa często uciążliwa, niż pozostawianie w domu i wykonywanie cięższych nieraz prac domowych. Nie ulega jednak wątpliwości, że niezbędne jest przygotowanie rzeczy i mieszkania zgodnie z potrzebami dziecka jeszcze

przed porodem.

Bardzo ważną jest edukacja przedporodowa. Rzetelne wiadomości na temat jak przygotować się na przyjście dziecka przyszła matka może znaleźć w specjalistycznych książkach i czasopismach, ale także dowiedzieć się o tym wszystkim od lekarza prowadzącego, położnej czy na szkole rodzenia. Internet jest niewątpliwie dziś najbardziej dostępnym źródłem wiedzy. Należy jednak pamiętać, że nie wszystkie wiadomości zamieszczane w Internecie możemy zaliczyć do rzetelnej wiedzy.

Edukację przedporodową zaliczyć można do ważnych czynników wpływających na rozwój dziecka w okresie prenatalnym. Szczególnie polecaną skarbnicą wiedzy nie tylko teoretycznej, ale i praktycznej są szkoły rodzenia. Mają one na celu przekazanie dokładnych i wyważonych informacji dotyczących porodu, nauczenie specjalnych metod relaksacji w celu zmniejszenia lęku i znoszenia bólu podczas porodu, nauczenie panowania nad pracą mięśni i kontroli oddychania, stworzenie owocnego klimatu między rodzącą matką a jej partnerem. Pomaga to zmniejszyć obawy rodzącej i stymuluje ją do większej aktywności w trakcie akcji porodowej (Murkoff, 2006).

Korzyści wynikające z uczestnictwa w zajęciach prowadzonych przez szkoły rodzenia zależą w dużej mierze od rodzaju szkoły, postawy nauczycieli prowadzących tam zajęcia, ale także od postawy samych przyszłych rodziców, ich oczekiwań, nastawienia i zaangażowania. Udział w szkole rodzenia to możliwość spędzenia wspólnie czasu z innymi małżeństwami, które też oczekują potomstwa. To dzielenie się własnymi spostrzeżeniami i doświadczeniami, szansa znalezienia odpowiedzi na nurtujące pytania oraz możliwość dzielenia się swoimi odczuciami i obawami, a również możliwość otrzymania wsparcia. To także zwiększenie udziału ojca podczas porodu oraz w okresie prenatalnym dziecka (Murkoff, 2006).

Zapewnienie matce dobrego samopoczucia

Ważne jest, by matka robiła to, co sprawia jej przyjemność a związane jest z dzieckiem, by dbając o swoje dobre samopoczucie zapewniała dobry nastrój dziecku. Rolą ojca i najbliższego otoczenia powinno być zapewnienie matce dobrego samopoczucia. Kobieta w ciąży powinna bowiem pozytywnie myśleć o sobie i dziecku, posiadać cierpliwość i wyrozumiałość dla siebie, a także dbać o elegancję wyglądu zewnętrznego oraz sposobu poruszania się. Powinna także korzystać z przysługujących jej przywilejów i nie wstydzić się szukać wsparcia u innych, otaczać się ludźmi, których cechuje wewnętrzny spokój i optymizm życiowy, odsuwać niepokojące ją myśli, a stosować relaks i humor (Kornas-Biela, 2006).

Silny stres niekorzystnie wpływa na matkę i jej dziecko, przyczynia się do wystąpienia zaburzeń ciąży i może wywołać różne kłopoty związane ze zdrowiem w każdym okresie ciąży. Negatywny wpływ wysokiego poziomu stresu potwierdzają także liczne badania (Vasta, Haith, Miller, 2004; Murkoff, 2006; Campbell, Chablis, Copper, Der-Piech, DiPietro, Hobel, Sandman i in. za: Szymona-Pałkowska, 2005), które wskazują na niekorzystne efekty położnicze takie jak poronienie, poród przed terminem, zaburzenia rozwoju płodu, utrudniona akcja porodowa, a w konsekwencji nawet zaburzenia rozwoju układu nerwowego u dzieci. Stres wzmacnia aktywność gruczołów wydzielających adrenalinę, ta dostaje się do krwi matki i może być przekazana dziecku przez łożysko. Dzieci matek, które przeżyły szok emocjonalny – śmierć bliskiej osoby, rozwód - miały trudności z jedzeniem i trawieniem.

Nasilenie doświadczanego stresu mogą modyfikować różne czynniki, które można ujmować w kategoriach zasobów posiadanych przez kobietę ciężarną. Zasoby te można podzielić – według Hobfolla – na zasoby energetyczne (np. pieniądze ułatwiające leczenie w prywatnych klinikach), zasoby przedmiotowe (np. wygodne mieszkanie), warunki (np. praca, małżeństwo, grupa wsparcia) i zasoby osobiste (np. cechy osobowości, umiejętności interpersonalne, zaradność czy poczucie skuteczności) (Szymona-Pałkowska, 2005).

Szymona-Pałkowska (2005) dzieli czynniki modyfikujące samopoczucie kobiety ciężarnej na dwie grupy: czynniki społeczno – ekonomiczne (i tu zalicza zasoby energetyczne, przedmiotowe i warunki) oraz czynniki indywidualne (gdzie zalicza głównie zasoby osobiste). W Polsce status społeczno – ekonomiczny zazwyczaj bezpośrednio nie ogranicza dostępu do opieki zdrowotnej, choć pośrednio wpływa na samopoczucie kobiety i poziom stresu. Wyższe zasoby materialne ciężarnej korzystnie oddziałują na jej poczucie bezpieczeństwa. Stan zdrowia fizycznego i psychicznego

pacjentek o wyższych dochodach, jak pokazują badania (Huston, Kasik-Miller za: Szymona-Pałkowska, 2005), jest znacznie lepszy, niż stan zdrowia kobiet o niższych dochodach.

Badania pokazują także związek stanu cywilnego z poczuciem bezpieczeństwa kobiety w ciąży. Istnieje bowiem relacja między stanem cywilnym a zachowaniami związanymi ze zdrowiem – kobiety samotne, odznaczają się gorszym stanem zdrowia, ze względu na mniejsze wsparcie materialne i emocjonalne, jakie może dać rodzina. Wyższy poziom stresu psychologicznego odczuwają także kobiety niezamężne, w porównaniu z mężatkami, które mają poczucie wsparcia ze strony partnera (Szymona-Pałkowska, 2005).

Wskazuje się (Szymona-Pałkowska, 2005) także na związek pomiędzy osobowością matki, a zwłaszcza jej zaufaniem do siebie, a zdrowiem somatycznym jej i dziecka. Występuje silna zależność między dobrym samopoczuciem psychicznym matki, a zyskiwaniem lub stratą zasobów, zwłaszcza zasobów osobistych (sprawy, które stanowią dla ciężarnej wartości lub, które pomagają jej osiągnąć te wartości). Badania Rini (Rini za: Szymona-Pałkowska, 2005) pokazują, że niskie poczucie własnej wartości oraz niewielkiej kontroli nad sytuacjami były wyznacznikami wysokiego prawdopodobieństwa porodu przedwczesnego. Wysokie poczucie własnej wartości, dobre panowanie oraz optymistyczne nastawienie łączyły się natomiast z niższym niepokojem, a także z rzadszym stosowaniem różnego rodzaju środków podczas ciąży.

Kobiety posiadające silniejsze zasoby osobiste (opanowanie, zaufanie do siebie, optymizm) rzadziej postrzegały codziennie jako zdarzenia stresujące, a to korelowało z późniejszą większą masą urodzeniową dziecka. Kobiety ciężarne mające wyższe poczucie własnej wartości i optymizmu oraz przekonanie o możliwości panowania nad sytuacją, doświadczają mniejszego stresu (Szymona-Pałkowska, 2005).

Nie zawsze da się wyeliminować przyczynę stresu, dlatego tak ważne jest radzenie sobie ze stresem. Literatura donosi (Szymona-Pałkowska, 2005), że kobiety, które podczas ciąży wykazują dużą plastyczność w stosowaniu różnych strategii zaradczych, mają poczucie większej kontroli nad sytuacją ciąży i dużo lepiej przeżywają poród, a ich dzieci rodzą się w lepszej kondycji psychofizycznej. W walce ze stresem mogą pomóc techniki relaksacyjne, prawidłowe odżywianie, równoważenie okresów aktywności i wypoczynku, a także poświęcenie czasu na to co sprawia matce przyjemność, a nie szkodzi jej i dziecka zdrowiu. Pomocne bywa omówienie problemu z mężem lub przyjaciółmi (niekiedy może okazać się konieczna pomoc psychologa).

Okres ciąży jako wzmocnienie więzi małżeńskiej i nawiązywanie kontaktów emocjonalnych z dzieckiem przez oboje rodziców

Ważne jest odczuwane przez ciężarną wsparcie ze strony męża, dlatego tak duże znaczenie w tym okresie ma wzmocnienie więzi małżeńskiej. Służą temu wspólne rozmowy (także te na tematy trudne), wspólne spędzanie czasu i dzielenie obowiązków oraz odpowiedzialności za dziecko. Troska o miłą atmosferę, gesty serdeczności, jak też różne formy bliskości uczuciowej i fizycznej ugruntowują przygotowanie się na przyjście na świat dziecka małżeństwo, a jednocześnie – jak podaje Dorota Kornas-Biela (2006) - optymalizują rozwój dziecka w okresie prenatalnym.

Ważne jest nawiązywanie kontaktów emocjonalnych z dzieckiem przez oboje rodziców już w okresie prenatalnym. Próby nawiązania takich kontaktów sprzyjają bowiem rozwojowi postaw rodzicielskich zarówno u kobiet jak i u mężczyzn. Więź emocjonalna z dzieckiem, która tworzy się w okresie ciąży składa się z trzech elementów: traktowanie płodu jako odrębnej istoty, przypisywanie właściwości oraz prób nawiązania interakcji. Płód, choć rozwija się w organizmie matki w ścisłej z nim zależności, to stanowi odrębną całość. Gdy kobieta uzna odrębność płodu możliwe jest przypisywanie dziecku cech i właściwości. Tworzy się tzw. obraz „dziecka wyobrażonego”. Rodzice podejmują komunikację z dzieckiem, która może przybierać różne formy (Bielawska-Batorowicz, 2006).

Nastawienie na komunikację z dzieckiem - jak podaje Kornas-Biela (2006) - zaliczyć możemy do działań, które optymalizują rozwój dziecka w okresie prenatalnym. Chodzi tutaj o uczenie się rozpoznawania ruchów dziecka i rozumienia ich znaczenia, głośne rozmowy z dzieckiem (a także mówienie do niego w myślach), wyobrażeniowe myślenie oraz fantazjowanie na jego temat (wizualizacja dotycząca wyglądu i zachowania dziecka).

Ważne jest pozytywne myślenie o dziecku, śpiewanie i granie mu na instrumencie lub słuchanie z nim muzyki, utulanie go przez czułe dotykanie, masowanie i obejmowanie brzucha, a także kołysanie dziecka oddechem i ruchem. Komunikacja z dzieckiem może przybrać formę pisania do niego listów, prowadzenie pamiętnika lub albumu prenatalnego rozwoju dziecka lub różne formy twórczości na rzecz dziecka, wraz z włączaniem go w przeżycia duchowe (estetyczne, religijne) (Kornas-Biela, 2006).

Podsumowanie

Na rozwój dziecka w okresie prenatalnym mają wpływ czynniki biologiczne, społeczne i psychologiczne. Czynniki biologiczne powiązane są ze stanem zdrowia kobiety i zmianami zachodzącymi w jej organizmie w okresie ciąży. Stan zdrowia kobiety przed zajściem w ciążę, jak i problemy pojawiające się w trakcie ciąży, mogą zakłócić jej przebieg, dlatego tak ważne są zachowania prozdrowotne kobiet przed i w trakcie ciąży, a także właściwa opieka roztoczona nad matką i jej dzieckiem.

Źródłem ryzyka nie muszą być jednak tylko czynniki biologiczne. Dużą rolę odgrywają tutaj czynniki społeczne, związane z sytuacją socjalną kobiety, jej wiekiem, trybem życia, standardem materialnym w jakim żyje czy dostępnością do opieki zdrowotnej. Bardzo duży wpływ na przebieg ciąży i rozwój dziecka w okresie prenatalnym mają także czynniki psychologiczne, takie jak np. uwarunkowania decyzji o posiadaniu dziecka, stan emocjonalny kobiety czy charakterystyczny dla niej sposób radzenia sobie z sytuacjami trudnymi (Bielawska-Batorowicz, 2006). Mając na celu optymalny rozwój dziecka w okresie prenatalnym matka, a także jej najbliższe otoczenie, powinno wziąć pod uwagę wpływ tych wszystkich czynników.

Ważna jest więc wczesna edukacja, by same kobiety, były świadome czego mają unikać, a co mogą zrobić by optymalizować rozwój swojego dziecka w okresie prenatalnym. Można to osiągnąć poprzez wykorzystanie masmediów do większej popularyzacji rzetelnej wiedzy, ale ważne jest też zwiększenie nieodpłatnej dostępności do szkół rodzenia, szczególnie dla kobiet z obszarów wiejskich. Ważne jest też indywidualne podejście do każdej kobiety i zaoferowanie jej pomocy zgodnie z jej potrzebami – edukacji, wsparcia, pomocy medycznej, psychologicznej czy dietetycznej.

Bibliografia

- Bidzan M., *Nastoletnie matki, Psychologiczne aspekty ciąży, porodu i pólgu*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2007.
- Bielawska – Batorowicz E., *Psychologiczne aspekty prokreacji*, Wydawnictwo naukowe „Śląsk”, Katowice 2006.
- Brown J.E. , *Odżywianie w ciąży Przewodnik żywieniowy dla kobiet w ciąży i młodych matek*, Wydawnictwo MADA 2002.
- Gutowska-Wyka A., Kaflik – Pieróg M., Zadworna – Cieślak M., (), *Stres i radzenie sobie ze stresem w okresie ciąży u nieletnich dziewcząt i kobiet* [w:] L. Golińska, E. Bielawska- Batorowicz (red), *Rodzina i praca w warunkach kryzysu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Kielar – Turska M., Białecka- Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, (red.) B. Harwas–Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo PWN, Tom 2, Warszawa 2006.
- Klecka M., *Ciąża i alkohol, w trosce o Twoje dziecko, Problemy alkoholowe w rodzinie*, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2007.
- Kobyłecka J., *Nawyki żywieniowe jako ważny element stylu życia kobiet w ciąży*, Praca licencjacka niepublikowana, napisana pod kierunkiem A. Gutowskiej – Wyki, WSHE, Łódź 2006.
- Kornas – Biela D., *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, (red.) B. Harwas–Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo PWN, Tom 2, Warszawa 2006.
- Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Tom 4, Wyd. GWP Gdańsk 2010.
- Kornas-Biela D., *Okres prenatalny* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011.
- Murkoff H, Eisenberg A, Hathaway S., *Dieta przyszłej matki*, Rebis, Poznań 2005
- Murkoff H, Eisenberg A, Hathaway S., *W oczekiwaniu na dziecko*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2006.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo PWN Warszawa 2014.
- Szymona- Pałkowska K., *Psychologiczna analiza doświadczeń rodziców w sytuacji ciąży wysokiego ryzyka*, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2005.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Wyd.WSiP, Warszawa 2004.
- Wójcik W. (2006), Zaniedbanie prenatalne, *Niebieska Linia* nr 3/2006.

Early education of mothers as an essential condition of optimizing child's growth in the prenatal period

Summary

This article, written on the grounds of professional literature, presents very important steps which optimize the child's growth in the prenatal period. During this period there are many factors which lead to optimal growth of children, such as: concern for the health of the baby and mother, assurance of good frame of mind of pregnant women, focus on communication with the child and strengthening of matrimony. The solicitude of health should be expressed by maintaining the proper diet, attention to hygiene and sufficient length of sleep, rest and activity. The avoidance of teratogens, regular contact with doctors and following their advice, changes in organization of everyday life, gaining knowledge and developing skills are very important factors which assure the positive experience of pregnancy and childbirth during woman's life.

Early education of mothers in the scope mentioned above is an essential condition to optimize the growth of children during their prenatal period. Mothers' awareness is different and beside the knowledge based on scientific sources there are many wrong convictions and beliefs based on superstitions as well as lack of sufficient information.

Key words: prenatal period; education; mother; development.

Zróznicowanie aktywności zawodowej kobiet i mężczyzn w fabułach zabaw ruchowych

Konteksty zabaw dydaktycznych

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej dąży się do tego, by każde zadanie, przed którym stają wychowankowie, opisywało im rzeczywistość w sposób całościowy (Nowak-Łojewska, 2004: 13-14.). Zgodnie z tą zasadą konstruuje się zabawy dydaktyczne wykorzystywane w pracy z najmłodszymi uczniami tak, by służyły one równoczesnemu osiągnięciu wymiernych celów w zakresie wychowania i nauczania (Galicka, 2011: 66-67).

Przekaz dydaktyczny i wychowawczy zabaw jest przy tym adekwatny do rozwoju kilkulatka i jego rozumienia świata (Bowker, Makin, Potter, 1996: 12). Dzięki temu dziecko asymiluje wiedzę poznając, przeżywając i działając (Hammerling, 1985: 11-12). Warto przy tym zauważyć, iż wychowawcze zadania zabawy ściśle konwenują z jej walorami kulturotwórczymi (Surdyk, 2007; Paleczny, 2011: 9-29). Dzięki temu relatywnie łatwe jest wykorzystywanie didaskaliów zabaw dydaktycznych do obrazowania dzieciom uznawanego przez populację systemu wartości i norm społecznych (Gorzechowska, Kaczurbina, 1978: 8; Winczewski, 2007: 69-76). W ten sposób można wdrażać kilkulatków do uczestniczenia w wielorakich, rozbudowanych relacjach społecznych. Uczniowie są bowiem świadomi konwencji przyjmowanej przy konstruowaniu zabaw i w związku z tym także przygotowani na odbieranie wielu warstw kierowanego do nich przekazu (Molesztak, 1994: 63).

Warto także zauważyć, iż zabawy dydaktyczne dostarczają wychowankom przykładów zachowań i postaw, z którymi dziecko może się identyfikować (Tyrąła, 2002: 115). Wychowanek odtwarzając działania postaci opisywanych w zabawach „oczyma wyobraźni” ilustruje bowiem samego siebie. Wówczas dziecko, obrazując zachowania bohatera fabuły, niejako „na próbę” przekonuje się, jak zachowywałoby się „będąc kimś takim” („pełniąc jego rolę społeczną”) (Truskolaska, 2007: 94-97). W ten sposób dziecko przyjmuje przedstawione mu z zabawach formy aktywności za właściwe (akceptowane społecznie).

Założenia wstępne

W zgodzie z powyższym przyjmujemy, że treść zabaw opracowywanych dla nauczycieli jest z rozmysłem selekcyjowana. W efekcie tego zabaw dydaktyczne traktujemy jako bezpośredni wyraz rzeczywistych zamierzeń wychowawczych i dydaktycznych przyjmowanych w systemie edukacyjnym. W związku z tym analizując treści, fabuły, narracje i didaskalia zabaw można oceniać to, jakie treści adresuje się do uczniów. Fabuły zabaw są zatem nośnikami transmitowanych do dzieci treści kultury, której są (będą) uczestnikami i współtwórcami (Gnitecki, 1996 A: 22-23).

Cel badań

W przedstawianej eksploracji mamy zamiar zewidencjonować spektrum zawodów opisanych w fabułach zabaw oferowanych nauczycielom wychowania fizycznego w podręcznikach metodycznych. Planujemy w ten sposób ocenić, które zawody eksponuje się w tym przekazie, a które marginalizuje. Zamierzamy ponadto ujawnić, które z form aktywności zawodowej przypisuje się kobietom, a któ-

re mężczyznom. Tym samym badania będą korespondowały z metodologiczną konstrukcją badań proponowaną przez Bogusławę Matwijów (1998: 16).

Uzasadnienie użyteczności eksploracji

Ujawnienie zróżnicowania spektrum zawodów propagowanych przez fabuły zabaw dydaktycznych może zilustrować ich adekwatność do realiów współczesnego rynku pracy. Tym samym może potencjalnie mieć ono walory aplikacyjne (eksploracyjno - diagnostyczne) (Palka, 2006: 30; Żechowska, 1985: 63-67). Dzięki niemu możliwe będzie bowiem wnioskowanie o ewentualne poszerzenie obrazowanego w fabułach zabaw dydaktycznych spektrum profesji. Oznaczałoby to wykorzystanie wyników badań do sformułowania praktycznych wniosków (Gnitecki, 1996 B: 51, 69).

Materiał badawczy

W trakcie badań oceniono fabuły 3970 dydaktycznych zabaw ruchowych przedstawionych w 20 podręcznikach metodycznych, które wydano w latach 1947 - 2004.

Metoda

Eksploracja ma charakter rekonstrukcji logicznej osnutej na interpretacji humanistycznej, której reguły wyłożył Jerzy Kmita. Poddawanymi ocenie „obiektami kultury” („znakami”) będą opisy fabuł dydaktycznych zabaw ruchowych. W tej sytuacji odkodowywanie (interpretowanie) ich narracji i didaskaliów będzie „czynnością kulturową” ujawniającą ich „sens kulturowy” (Kmita, 1971: 7-38).

Badania mają zatem charakter analizy treści wytworów kultury (Macdonald, Tipton, 1996: 191 - 192; Silverman, 2007: 145-182). Zarazem stanowią one formę krytycznej analizy druków (dokumentów) (Bell, 1995: 67-74). Eksploracje takie mają status hermeneutyki obiektywnej (Urbaniaak - Zająć, 2013: 169-170).

W badaniach jako technikę zastosowano syntetyczne studium przypadku (McNeill, 1986: 87). Będzie ono oparte nie o analizę postępowania i losów osób, lecz o ocenę zawartości tekstów (Urbaniaak-Zająć, 2013: 204). W związku z tym w ramach eksploracji każdą z fabuł traktowano jako odrębny przypadek. W celu zobrazowania frekwencji (częstości) występowania poszczególnych zawodów w fabułach użyto statystyki elementarnej.

Pytania badawcze

Eksploracji o przyjętej tematyce nie prezentowano dotychczas w literaturze. W efekcie tego uchyliłmy się od postawienia hipotez. Nie mamy bowiem punktu odniesienia dla własnych intuicyjnych przeświadczeń. To stosunkowo częsta praktyka w badaniach o charakterze jakościowym (Flick, 2011: 14). Postawiliśmy jednak tego następujące pytania badawcze:

P₁: Jak często aktywność zawodowa jest tematem fabularnej osi ocenianych zabaw dydaktycznych?

P₂: Które zawody eksponuje się w zabawach ruchowych najczęściej?

P₃: Które z profesji obrazowanych w fabułach zabaw przypisuje się kobietom, a które mężczyznom?

Wskaźniki

Ocenianymi przejawami prezentowania zawodów będzie będą ich opisy (indeksy, symptomy) zawarte w fabułach zabaw (Kmita, 1971: 32-33). Jako zawód będziemy przy tym traktowali formę aktywności, która potencjalnie może być sposobem uzyskiwania dochodów.

Na **P₁** i **P₂** odpowiemy wykorzystując wskaźniki frekwencyjne. Ocenimy tym samym częstość prezentowania zawodów jako takich oraz poszczególnych profesji w fabułach zabaw ruchowych.

Na **P₃** udzielimy odpowiedzi w oparciu o rozważenie zróżnicowania spektrum zawodów przypisywanych kobietom i mężczyznom.

Prezentacja wyników badań

Poniżej przedstawiamy dane źródłowe wykorzystane do wnioskowania i udzielania odpowiedzi na pytania badawcze.

Podręcznik I

Autorzy zaprezentowali 67 zabaw. Dziesięć razy przedstawili aktywność zawodową: trzy razy krawiectwo, dwukrotnie strażników i po razie: kowala, piekarza, przemytnika, stolarza, woźnicę. Ani razu nie obrazowano działalności profesjonalnej kobiet (Balcerek, Laurentowski, 1947).

Podręcznik II

W kolejnej publikacji zaprezentowano 165 zabaw. Dziesięć razy obrazowano w ich fabułach działalność zawodową przedstawiając: krawca, milicjanta, murarza, ogrodnika, przemytnika, strażaka, szewca, zbójców i żołnierza (dwukrotnie). W ani jednym przypadku nie zilustrowano działalności profesjonalnej kobiet (Skierczyński, Krawczykowski, 1948).

Podręcznik III

W opracowaniu zaprezentowano 193 zabawy. Dwanaście razy obrazowano przy tym aktywność zawodową: hajduka, króla, milicjanta, rybaka, stolarza, strażaka (dwukrotnie), szewca, wartownika (dwukrotnie), wójta (dwukrotnie), zbója. W fabułach pominięto formy aktywności profesjonalnej kobiet (Krawczyk, 1948).

Podręcznik IV

Autor opisał 60 zabaw. Ani razu nie zobrazował w nich aktywności profesjonalnej (Kołodziejczyk, 1951).

Podręcznik V

W tej publikacji przedstawiono 87 zabaw. Nie zaprezentowano w nich żadnej formy aktywności zawodowej (Czkannikow, 1953).

Podręcznik VI

Autorzy opracowali 101 zabaw. Zobrazowali przy tym pięć zawodów: akrobatę, budowniczego, kolekcjonera, woźnicę, zonglera. Ani razu w fabułach nie pojawiły się formy aktywności profesjonalnej kobiet (Frey, Pęksa, 1965).

Podręcznik VII

To drugi oceniany podręcznik tego samego duetu autorów. Przedstawiono w nim 197 zabaw. Dziewięć razy prezentowano działalność profesjonalną w zawodach: detektyw, kasjer, kelner, kosmonauta, krawiec listonosz, magazynier, monter, murarz. Nie przedstawiono przy tym pracujących kobiet (Frey, Pęksa, 1967).

Podręcznik VIII

Autor opisał 100 zabaw. Nie przedstawiono w nich żadnego zawodu w rozumieniu dosłownym, raz jednak przedstawiono złodzieja (Stawczyk, 1966). Jak w poprzednio omawianych publikacjach, i tu nie ilustrowano pracy kobiet.

Podręcznik IX

Autorzy zaprezentowali 95 zabaw. Przedstawiono w nich strzelca i kłusownika (Mańkowski, Martynkin, 1971). Nie obrazowano wobec tego aktywności zawodowej kobiet.

Podręcznik X

W publikacji tej opisano 98 zabaw. W jednej z nich przedstawiono żniwiarza (Barański, 1969).

Podręcznik XI

W tekście tym zaproponowano 227 zabaw ruchowych. Odnotowaliśmy siedem fabuł obrazujących zawody; wymieniono w nich dwanaście profesji: blazna, krawca, linoskoczek, listonosza (dwukrotnie), murarza, rybaka, stolarza, strażnika, szewca, ślusarza, śpiewaka. Pominęto przy tym aktywność zawodową kobiet (Felistak, 1976).

Podręcznik XII

W trzecim opracowaniu Pęksy i Freya (1976) przedstawiono 247 zabaw. Zilustrowano przy tym szesnaście zawodów: alpinistę, ekwilibrystę, kelnera, krawca, króla, listonosza, malarza (artystę), monter, murarza, odkrywcę, strzelca (dwukrotnie), traper, woźnicę, złodzieja, żonglera. Autorzy konsekwentnie pominęli formy aktywności zawodowej kobiet.

Podręcznik XIII

W publikacji zaproponowano 129 zabaw. Dwukrotnie odnotowaliśmy motyw aktywności zawodowej. Po razie obrazowano krawca i strzelca (Ślęczkowski, 1978). Podobnie, jak we wcześniej prezentowanych podręcznikach, i w tym nie przedstawiono żadnej formy aktywności zawodowej kobiet.

Podręcznik XIV

Autorzy zaproponowali 127 zabaw. W sześciu z nich przedstawiono osiem profesji: botaników, czeladnika, dyrygenta, marynarza, mistrza, obserwatora, ucznia zawodu, siłacza. Ani razu nie obrazowano aktywności zawodowej kobiet (Borowiecki, Klimowa, 1979).

Podręcznik XV

W podręczniku tym przytoczono 466 zabaw. Trzydziestokrotnie zaprezentowano profesje: górnik (dwukrotnie), kowala, krawca (dwukrotnie), milicjanta, murarza (dwukrotnie), ogrodnika, piaskarza, piekarza, praczkę, przemytnika, rolnika (dwukrotnie), rybaka (dwukrotnie), stolarza, strażaka (trzykrotnie), strzelca (trzykrotnie) szewca, tkacza (dwukrotnie), wójta, żołnierza, żonglera. Jak zauważamy, raz opisano aktywność zawodową kobiety wykonującej zawód praczki (Trzeźniowski, 1987). To pierwszy przypadek prezentowania aktywności profesjonalnej kobiet w ocenianych podręcznikach.

Podręcznik XVI

W opracowaniu przedstawiono 227 zabaw. Dwunastokrotnie obrazowano przedstawicieli zawodów: budowniczego, kaskadera, króla, łącznika (dwukrotnie), mechanika, monter, obserwatora, pisarza, rycerza, siłacza, strażaka. W ani jednym przypadku nie przedstawiono form aktywności profesjonalnej kobiet (Barankiewicz, 1990).

Podręcznik XVII

Troje autorów opisało 172 zabawy. Czterokrotnie obrazowano przy tym profesje: murarza, ogrodnika, sapers i strzelca (Janikowska – Siatka, Skrętowicz, Szymańska, 1999). Autorzy nie zdecydowali się na ukazane w fabułach aktywności zawodowej kobiet.

Podręcznik XVIII

W publikacji tej autorzy przedstawili 440 zabaw. Raz przedstawiono profesję: kelnera (Bondarowicz, Staniszewski, 2003A). Pominęto tym samym tematykę pracy zawodowej kobiet.

Podręcznik XIX

To druga wspólna publikacja tych autorów poddana ocenie (Bondarowicz, Staniszewski, 2003B). W tym przypadku przedstawili oni 638 zabaw. Profesje zobrazowano jedenastokrotnie wymieniając przy tym: akrobatę (trzykrotnie), budowniczego, konstruktora, krawca, rzeźbiarza, strzelca (trzykrotnie), wywiadowcę. Ani razu nie opisano zawodowej działalności kobiet.

Podręcznik XX

Autor spośród opisów 134 zabaw sześć razy przedstawił aktywność profesjonalną wymieniając przy tym gospodarza domu (dozorcę) i pięciokrotnie złodzieja. W każdym z przypadków były to formy aktywności męczyzn (Tondelli, 2004).

Próba odpowiedzi na pytania badawcze

P₁: Spośród 3970 zabaw w 145 prezentowano zawody. Oznacza to, że tematyka ta pojawiała się w 3,65% fabuł. By zrelatywizować te dane podkreślamy, iż jedynie motywy zagrożeń i niebezpieczeństw (12,02% fabuł) oraz obrazowanie fauny (8,74% opisów) pojawiały się w fabułach ocenianych zabaw częściej. Rzadziej od zawodów prezentowano m. in: pojazdy, detale architektoniczne, naturę nieożywioną, przyrządy i urządzenia, florę, inne nacje, instrumenty muzyczne, motywy religijne, mitologiczne i fantastyczne oraz niepełnosprawność. W tym kontekście uznajemy tematykę aktywności zawodowej za stosunkowo często pojawiająca się w dydaktycznych zabawach ruchowych.

Jak zauważyliśmy wyżej, jedna na dwadzieścia siedem zabaw prezentowała zawod. Zarazem, w zgodzie z klasycznymi tokami zajęć ukształtowanymi już blisko wiek temu i stosowanych do dziś, w typowej lekcji wychowania fizycznego wykorzystuje się około dziesięciu kilkuminutowych zabaw (Kowalewski, Flancman, 1922: 10; Chmura i Doering, 1933: 12; Bondarowicz, Staniszewski, 2000: 56). Oznacza to, iż przy losowym dobieraniu zabaw do zajęć z podręczników, tematyka aktywności profesjonalnej będzie potencjalnie pojawiała się w co drugiej – co trzeciej lekcji. W efekcie tego nie rzadziej niż raz w tygodniu uczniowie będą uczestniczyli w zabawie opisującej aktywność zawodową. Uważamy w związku z tym, iż fabuły tego rodzaju są w literaturze reprezentowane relatywnie często.

P₂: W ocenianych podręcznikach zaprezentowano 66 różnych zawodów. W porównaniu z ogólną liczbą zawodów i specjalności wyodrębnianych współcześnie w polskiej gospodarce (1636) (Rozporządzenie, 2010), wynik ten wypada skromnie.

Najwięcej razy (jedenaście) w fabułach zabaw wymieniono strzelca (0,28% przebadanych zabaw). Osiem razy pojawiły się opisy aktywności krawców (0,2% ocenianych fabuł). Po siedem razy obrazowano: murarza, strażaka i złodzieja. Cztery razy ilustrowano: akrobatę, listonosza, rybaka, stolarza i szewca. Po trzy razy fabuły oddawały działalność: budowniczych, kelnerów, króla, milicjanta, monter, ogrodnika, przemytnika, wójta, woźnicę i żonglera. Po dwa razy w podręcznikach opisywano: górnik, kowala, łącznika, obserwatora, piekarza, rolnika, siłacza, tkacza, wartownika, zbója i żołnierza.

Pozostałe formy aktywności wymieniono po razie. Były to następujące profesje: alpinista, błazen, botanik, czeladnik, detektyw, dyrygent, ekwilibrysta, gospodarz domu (dozorca), hajduk, kaskader, kłusownik, kolekcjoner, konstruktor, kosmonauta, linoskoczek, magazynier, malarz, artysta, marynarz, mechanik, mistrz, odkrywca, piaskarz, pisarz, praczka, rzeźbiarz, rycerz, saper, strażnik, ślusarz, śpiewak, traper, uczeń zawodu, wywiadowca, żniwiarz.

W zgodzie z powyżej opisanym obrazowaniem profesji, nawet najczęściej przedstawiane zawody przypominano uczniom stosunkowo rzadko. Przykładowo: uwzględniając wzmiankowane kanony metodyczne zawód strzelca przy losowym dobieraniu zabaw do zajęć pojawiłby się w co trzydziestej szóstej lekcji. W zgodzie z tą zasadą profesje opisane w podręcznikach raz byłyby prezentowane w zajęciach raz na czterysta lekcji. Uznajemy tę częstość za niewielką.

P₃: Spośród wymienionych 66 form aktywności zawodowej (stanowisk pracy) zaledwie jedno opisywało działalność kobiety – praczka. W związku z tym uznajemy, iż autorzy ocenianych podręczników wyraźnie (celowo?) wskazywali kilkulatom, iż niepożądane jest, by kobiety były aktywne zawodowo.

Konkluzja

Motywy aktywności zawodowej obrazowany jest w fabułach dydaktycznych zabaw ruchowych relatywnie często. Ustępuje on jedynie dwóm innym motywom tematycznym dominując nad wieloma pozostałymi. Częstość opisywania w zabawach profesji wskazuje, iż przy ich losowym dobieraniu

z podręczników, właściwie w każdym tygodniu uczniowie będą w czasie zajęć wychowania fizycznego ilustrowali jakiś zawód.

Łącznie w fabułach zabaw zaprezentowano 66 form zarobkowania. Najczęściej obrazowano strzelca, relatywnie często opisano krawca, murarza, strażaka i złodzieja. Pozostałe profesje prezentowano na tyle rzadko, iż pojawiałyby się one w czasie zajęć raz na setki lekcji.

W publikacjach stanowiących zasób gotowych rozwiązań metodycznych dla nauczycieli wychowania fizycznego całkowicie przemilcza się aktywność zawodową kobiet. Opisano ją zaledwie raz na 3970 ocenianych zabaw. Oznacza to, że na 145 zabaw prezentujących zawody jako takie, zaledwie w jednym przypadku przedstawiono pracującą kobietę.

Wnioski

Powyższy opis i interpretacja danych nakazują wnioskować o opracowanie dydaktycznych zabaw ruchowych, które w pełniejszy sposób będą obrazowały różnicowanie zawodów. Palącą potrzebą jest aktualizowanie fabuł tak, by obrazowały one także aktywność zawodową kobiet, bo ta jest wręcz całkowicie przemilczana w literaturze metodycznej.

Bibliografia

- Balcerek A., Laurentowski F., *Zabawy. Gimnastyka. Osnovy lekcyjne i materiały do wychowania fizycznego*, Oświata, Poznań 1947.
- Barankiewicz J., *Zabawy i gry rowerem dla dzieci i młodzieży*, CDN, Kalisz 1990.
- Barański K., *Zabawowe formy ćwiczeń gimnastycznych*, SiT, Warszawa 1969.
- Bell J., *Doing your research project. A Guide for First – Time Researchers in Education and Social Science*, Open University Press, Buckingham 1995.
- M. Bondarowicz, T. Staniszewski, *Podstawy teorii i metodyki zabaw i gier ruchowych*, AWF, Warszawa 2000.
- Bondarowicz M., Staniszewski T., *Wielka księga zabaw i gier ruchowych, Część I. Wiosno – letnie ciepłe dni*, BK, Wrocław 2003A.
- Bondarowicz M., Staniszewski T., *Wielka księga zabaw i gier ruchowych, Część II. Jesienno – zimowe chłodne dni*, BK, Wrocław 2003B.
- Borowiecki S., Klimowa M., *Gry i zabawy na koloniach i zimowiskach*, IW CRZZ, Warszawa 1979.
- Bowker S., Makin D., Potter D., Boisko pełne ruchu. Gry i zabawy – sposoby znakowania boisk szkolnych, ZG SZS, Warszawa 1996.
- Chmura F., Doering M., *Ćwiczenia cielesne w szkole powszechnej. Oddział pierwszy (z zastosowaniem w przedszkolach). Ogólne uwagi metodyczne, 36 wzorców lekcyjnych, 7 wzorców w ławkach szkolnych, 22 piosenki i 54 rysunki*, Spółka Wydawnicza A. Gmachowski i S-KA, Częstochowa 1933.
- Czkanikow I., *500 gier i zabaw. Część I. Gry i zabawy ruchowe*, SiT, Warszawa 1953.
- Felista A., Gry i zabawy w placówkach wychowania pozaszkolnego, WSiP, Warszawa 1976.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, PWN, Warszawa 2011.
- Frey R., Pęksa J., *Gry i zabawy na powietrzu. Zima*, CPARA, Warszawa 1965.
- Frey R., Pęksa J., *Gry i zabawy na powietrzu. Lato*, CPARA, Warszawa 1967.
- Galicka I., *Rola zabawy w integracji dzieci, rodziców oraz nauczyciela* [w:] J. Nowik (red.), *W kręgu edukacji wczesnoszkolnej*, Nowik, Opole 2011.
- J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, WSP, Zielona Góra 1996.
- Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, WSP, Zielona Góra 1996.
- Gorzechowska J., Kaczurbina M., *Mało nas, mało nas... Polskie zabawy ludowe*, NK, Warszawa 1978.
- Hammerling W., *Zabawy w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1985.
- Janikowska – Siatka M., Skrętowicz E., Szymańska E., *Zabawy i gry na lekcjach wychowania fizycznego i festynach sportowo – rekreacyjnych*, WSiP, Warszawa 1999.
- Kmita J., *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, PWN, Warszawa 1971.
- Kołodziejczyk A., *Zabawy i gry ruchowe na śniegu i lodzie*, GKKE, Warszawa 1951.
- Kowalewski M., Flancman L., *Ćwiczenia cielesne. Ich opis i wykonanie (z uwzględnieniem anatomii i fizjologii) według K. A. Knudsena*, nakładem M. Kowalewskiego, Warszawa 1922.
- Krawczyk M., *Ćwiczę i wychowuję. Podręcznik ćwiczeń cielesnych dla nauczyciela szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa 1948.
- Macdonald K., Tipton C., *Using documents*, [w:] *Researching social life*, N. Gilbert (red.), SAGE Publications, London 1996.
- Mańkowski R., Martynkin A., *Gry i ćwiczenia terenowe*, Horyzonty, Warszawa 1971.
- Moleszta A., *Zadania wychowawcze w rozważaniach teorii wychowania* [w:] A. Tchorzewski (red.), *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, WSP, Bydgoszcz 1994.
- Matwijów B., *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej* [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, UJ, Kraków 1998.
- McNeill P., *Research Methods*, Tavistock Publications, London 1986.

- Nowak – Łojewska A., *Zintegrowane zadania w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2004.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006.
- Pęksa J., Frey R., *Gry i zabawy i imprezy terenowe*, COK, Warszawa 1976.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2007.
- Skierczyński M., Krawczykowski F., *Zabawy i gry ruchowe. Podręcznik metodyczny*, NK, Warszawa 1948.
- Stawczyk Z., *Gry i zabawy lekkoatletyczne w szkole*, SiT, Warszawa 1966.
- Surdyk A. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 2007.
- Palczyński T., *Zabawa w czasach globalizacji [w:] Wąż w rajcu. Zabawa w społeczeństwie konsumpcyjnym*, R. Kantor, T. Palczyński, M. Banaszkiewicz (red.), Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2011.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania*, *Dziennik Ustaw 2010 nr 82, poz. 537*.
- Słęczkowski A., *Zabawy i gry ruchowe dzieci, młodzieży i dorosłych. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, IKNiBO, Katowice 1978.
- Tondelli G., *W stronę sportu. Propozycje gier i zabaw ruchowych dla dzieci w wieku od 9 do 13 lat*, Jedność, Kielce 2004.
- Truskołaska J., *Osoba i zabawa*, KUL, Lublin 2007.
- Trzeźniowski R., *Gry i zabawy ruchowe*, SiT, Warszawa 1987.
- Tyrała P., *Metodyka wychowania. Bliżej nauczycielskiej prakseologii*, Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Urbaniak – Zając D., *Obiektywna hermeneutyka jako metodologia i metoda badań empirycznych [w:] Badania jakościowe w pedagogice*, D. Urbaniak – Zając, E. Kos, PWN, Warszawa 2013.
- Winczewski, P., *Metodyka inicjowania sytuacji wychowawczych w zajęciach ruchowych [w:] A. Kaźmierczak, A. Makarczuk, A. Maszorek – Szymala (red.), Kultura fizyczna i zdrowotna w życiu współczesnego człowieka*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2007.
- Zechowska B., *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, UŚ, Katowice 1985.

Diversification of professional activeness among women and men presented in the stories of plays involving exercise

Summary

This text is a report based on the pieces of wider research on cultural content, which are conveyed to pupils through the stories of teaching plays. In the following material a diversity of professional activeness among women and men illustrated in teaching plays involving exercise, was assessed. 3970 of such plays were subject of assessment. Thank to the research it may be said, which of the activities is presented to children as a typical for the representatives of both sexes. The data presented may potentially disclose the diversity in the process of illustrating social roles of women and men.

Key words: pedagogy of fun; stories of games; professional activeness.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli języka angielskiego: potrzeby, oczekiwania, perspektywy

Wstęp

Niniejszy artykuł powstał na bazie moich doświadczeń wynikających ze współpracy z piotrkowskim Wojewódzkim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli, w którym prowadziłam kursy metodyczne dla nauczycieli języków obcych. Chcąc dopasować tematykę kursów do rzeczywistych potrzeb nauczycieli, a także aby poznać ich oczekiwania, zainteresowania oraz sposoby podnoszenia własnych kwalifikacji systematycznie podczas większości kursów, prosiłam uczestników o wypełnienie krótkiej ankiety. Analiza uzyskanych odpowiedzi stanowi trzon niniejszego opracowania. Wyniki tegoż krótkiego badania ankietowego muszą być jednak uzupełnione o pewne informacje dotyczące wymagań stawianych nauczycielom (w zakresie doskonalenia) oraz specyfiki nauczania takiego przedmiotu, jakim jest język obcy, gdyż te fakty dostarczają kluczowych wskazówek dotyczących tego, jak powinien wyglądać proces kształcenia nauczycieli (w placówkach edukacyjnych przeróżnego typu) oraz ich samodzielnego doskonalenia.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli – wymagania i możliwości

Nauczyciele zatrudnieni w placówkach szkolnych działających w oparciu o Kartę Nauczyciela zobligowani są przepisami prawa oświatowego do stałego podnoszenia swoich kwalifikacji. Uczestnictwo w przeróżnych formach doskonalących jest też jednym z podstawowych warunków uzyskania awansu zawodowego.

Wymagania stawiane nauczycielom w zakresie stałego pogłębiania własnej wiedzy są zgodne z ideą edukacji przez całe życie (*Life Long Learning*), będącej kluczowym elementem polityki Unii Europejskiej. W ramach Strategii Lizbońskiej ogłoszono, że każdy obywatel Unii ma prawo do podejmowania wszelkich działań związanych z uczeniem się przez całe życie, zmierzających „do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w pespektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem” (Budzyńska, 2013: 1).

W latach osiemdziesiątych XX wieku kiedy to język angielski rozpoczynał swoją „karierę” jako wiodący język obcy w polskich szkołach (w innych krajach także), brakowało jeszcze wystarczającej liczby wykwalifikowanych nauczycieli, aby wprowadzić ten przedmiot do każdej szkoły. Wówczas powołano do życia organizację *International Association of Teachers of English as a Foreign Language*, mającą również swój oddział w Polsce (*Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Angielskiego w Polsce IATEFL Poland*), która organizuje cykliczne konferencje oraz warsztaty, wspierając rozwój nauczycieli języka angielskiego. Inną międzynarodową organizacją zrzeszającą nauczycieli języka angielskiego jako obcego jest *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)*, która oferuje kursy, również w formie *online* (przez Internet), wydaje własne czasopismo oraz publikacje książkowe. Również *British Council Polska*, z główną siedzibą w Warszawie, umożliwia uzyskanie dodatkowych kwalifikacji zawodowych. Instytucja ta organizuje kursy przygotowawcze do *The Certificate in English Language Teaching to Adults (CELTA)* oraz *Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages (DELTA)*. Kursy te kończą się wielomodułowymi egzaminami, których pozytywne wyniki są poświadczane stosownymi certyfikatami wydawanymi przez *Cambridge English*

Language Assessment, instytucję powiązaną z Uniwersytetem w Cambridge.

W każdym mieście wojewódzkim istnieją Wojewódzkie Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, samorządowe placówki publiczne działające na podstawie Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r., Nr 256 poz. 2572 z późn. zmianami) oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. Nr 200, poz. 1537). Mają one w swej ofercie ogromną ilość kursów metodycznych i warsztatów, w tym dla nauczycieli języków obcych, częściowo również bezpłatnych. Prócz świadczenia usług edukacyjnych WODNy często wydają własne biuletyny i czasopisma umożliwiające nauczycielom publikację własnych artykułów.

Istnieją wreszcie liczne placówki niepubliczne organizujące kursy dla nauczycieli wszystkich przedmiotów, coraz częściej w formie na odległość poprzez platformy e-learningowe.

Specyfika nauczania języków obcych

Każdy z przedmiotów szkolnych jest nauczany przy użyciu nieco innych metod wynikających ze specyfiki wprowadzanych treści. Nie inaczej jest z językami obcymi. Przyszli nauczyciele – studenci kierunków filologicznych – zobowiązani są do zaliczenia całego bloku kursów z zakresu metodyki nauczania języków obcych (glottodydaktyka), psychologii czy pedagogiki, a także zobligowani są do odbycia praktyk zawodowych w placówkach przedszkolnych lub szkolnych, w zależności od typu podjętych studiów (I lub II stopnia). Jest jednak pewna różnica między uczeniem się, na przykład matematyki czy chemii, a rozwijaniem kompetencji z zakresu języka obcego.

Każda istota ludzka ma naturalne zdolności umysłowe umożliwiające przyswojenie pierwszego języka. Noam A. Chomsky, czołowy amerykański językoznawca, twierdzi, że każdy z nas wyposażony jest uniwersalną wiedzę gramatyczną (*Universal Grammar*), która obejmuje reguły syntaktyczne typowe dla wszystkich języków naturalnych. W momencie ekspozycji na dane językowe pochodzące z ojczystego języka dziecka, reguły charakterystyczne dla tegoż języka zostają uaktywnione i tym sposobem proces rozwoju mowy przebiega szybko i bezproblemowo. Trudno nie zgodzić się z tą tezą, biorąc pod uwagę fakt, iż dziecko w wieku około sześciu lat posługuje się językiem niemalże tak biegle, jak osoba dorosła (Crystal, 1986: 143-159). Poza tym Chomsky dokonał istotnego rozróżnienia kompetencja – wykonanie, czyli wiedza językowa, jaką posiadamy oraz faktyczne użycia języka, będące jej uzewnętrznieniem (realizacją) (Chomsky, 2006: 166). Język możemy traktować zatem jako posiadaną wiedzę (reguły, słownictwo) oraz umiejętność, na przykład wyrażania własnych myśli, uczuć lub osiągnięcia przeróżnych celów podczas komunikacji z innymi. Wielu psychologów i językoznawców twierdzi, że proces uczenia się języka obcego powinien przypominać proces akwizycji pierwszego języka dziecka i zgodnie z tym przekonaniem opracowywane są coraz to nowsze metody nauczania języków obcych, naśladujące naturalny przebieg rozwoju mowy.

Na podstawie przedstawionych faktów już widać pierwsze różnice między uczeniem się języka, a innych przedmiotów. Po pierwsze język to nie tylko wiedza, ale też szeroko pojęta umiejętność służąca szeregu celów. Po drugie język jest sprawnością naturalną, charakterystyczną dla całego gatunku ludzkiego. Oczywiście uczenie się matematyki czy fizyki także obejmuje przyswojenie sobie pewnej wiedzy, a następnie jej praktyczne zastosowanie, na przykład podczas rozwiązywania zadań. Jednak nie każdy posiada naturalne wrodzone zdolności matematyczne, a i rozwiązywanie problemów matematycznych jest ograniczone do pewnego wycinka egzystencji ludzkiej. Często po zakończeniu edukacji szkolnej wystarcza nam posługiwanie się najprostszymi działaniami matematycznymi, a gdy nie dajemy sobie rady sami, sięgamy po kalkulator. Życie bez języka, rozwój cywilizacyjny i społeczny są natomiast niemożliwe.

Fascynacja przebiegiem rozwoju mowy dziecka (szybkie tempo, bezproblemowość), a także chęć uczenia się języków obcych w równie sprawny sposób jak czynią to dzieci, doprowadziły do wypracowania dziesiątek metod nauczania języków obcych. Prawdopodobnie żaden inny przedmiot nie posiada tak szeroko rozwbudowanej dydaktyki nauczania. Studenci filologii obcych są zapoznawani z zasadami najskuteczniejszych lub najbardziej znanych metod (z powodu, na przykład ich kontrowersyjności) po to, aby przyjąć w przyszłej pracy zawodowej odpowiednią perspektywę dydaktyczną lub stosować techniki wybrane z przeróżnych modeli. Tak szerokie podejście do nauczania języków rzutuje również na proces kształcenia nauczycieli języków obcych aktywnych już

zawodowo. Metodyka nauczania języków rozwija się równolegle z psychologią ogólną i rozwojową, językoznawstwem, kulturoznawstwem a nawet antropologią, czerpiąc z osiągnięć tychże nauk. Tym samym nauczyciele muszą na bieżąco śledzić doniesienia o nowych odkryciach czy wynikach badań prowadzonych w ramach wymienionych dyscyplin (por. Finocchiaro, 1988: 3). Wiedza zdobyta na studiach szybko się dezaktualizuje.

Istnieje jeszcze jedna różnica między nauczaniem języków obcych oraz innych przedmiotów szkolnych. Specyfika nauczania wszystkich przedmiotów, włączając w to języki obce, zależy w dużej mierze od etapu edukacyjnego, a więc wieku uczniów. W powszechnej edukacji szkolnej uczymy tak zwanego języka ogólnego. Często jednak podczas edukacji akademickiej lub na specjalnych kursach językowych nauczany jest język specjalistyczny, używany w komunikacji branżowej (ang. *language for specific purposes*), na przykład język prawniczy, medyczny, biznesowy itp. W tym przypadku sposób nauczania nie zależy od wieku uczestników kursu, gdyż są to prawie zawsze osoby dorosłe, ale od wymagań kursantów, przyjętych celów, przede wszystkim jednak od specyfiki nauczanego konkretnego „obszaru” języka, zwanego specjalistycznym. Nauczyciel uczący języka branżowego musi umieć przekazać wiedzę w odpowiedni sposób, bardzo często jest zmuszony przygotować własne materiały edukacyjne, a także powinien posiadać, choć częściową, wiedzę merytoryczną z danego obszaru tematycznego. Jednak niewielu nauczycieli języków obcych taką wiedzę posiada, gdyż będąc absolwentami studiów filologicznych nie byli nauczani, na przykład przedmiotów ścisłych.

Co więcej, język jest systemem niezwykle niejednorodnym. W ramach jednego języka, chociażby angielskiego, wyodrębnić można ogromną liczbę dialektów oraz regionalnych akcentów. Używa się form formalnych i nieformalnych, a poza tym język cały czas ewoluuje – co dzień, jak ocenia to Crystal, leksykon języka angielskiego jest wzbogacany o 3 – 4 nowe wyrazy; jednocześnie starsze formy zanikają (Crystal, 2009: 4). Jak widzimy nauczyciel języka obcego musi nie tylko rozwijać stale swą wiedzę metodyczną, ale także nadążać za zmianami zachodzącymi w ramach samego systemu językowego. Musi być też świadomy istnienia form odbiegających od tak zwanego języka wzorcowego (*BBC English*) nauczanego w szkołach, używanego jedynie przez około 20 % wielokulturowego społeczeństwa Wielkiej Brytanii.

Analiza wyników badania ankietowego

Jak już wspomniano przeprowadzona ankieta miała dostarczyć autorce artykułu informacji na temat możliwości dopasowania treści prowadzonych przez nią kursów metodycznych dla nauczycieli języków obcych, głównie języka angielskiego, do aktualnych potrzeb i wymagań tej grupy zawodowej. Jednocześnie chciałam sprawdzić, co robią sami nauczyciele, aby podnosić swe kompetencje i na ile są to czynności uzasadnione i skuteczne, biorąc pod uwagę specyfikę nauczania tego przedmiotu.

Badani

W badaniu ankietowym uczestniczyło 30 osób biorących udział w 5 różnych kursach prowadzonych przeze mnie w piotrkowskim Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli. Nauczyciele wypełniali ankietę dobrowolnie.

Przebieg badania wraz z komentarzem

Ankieta składała się z 14 pytań otwartych. Pytania te są zacytowane poniżej wraz z przykładowymi odpowiedziami i danymi statystycznymi. Uzyskane wyniki są uzupełnione komentarzem.

Pytania:

1. Jak długo uczy Pan / Pani języka obcego?

Nauczyciel najmłodszy stażem uczył języka obcego zaledwie od roku, najstarszy stażem od 17 lat. Jednak średnia uzyskana ze wszystkich odpowiedzi to 8 lat. Jak widać w kursach metodycznych uczestniczącą nauczyciele stosunkowo młodzi, o niedużym doświadczeniu zawodowym. Z jednej strony ten fakt budzi optymizm – nauczyciele zaczynający swą pracę zawodową, być może świadomi braku doświadczenia, biorą udział w formach kursowych. Z drugiej strony, jak pamiętamy z wcześniejszej sekcji, język zmienia się bardzo szybko, naukowcy (językoznawcy, psychologowie) wciąż prowadzą badania, dostarczając nowych wskazówek co do tego, jak powinien wyglądać pro-

ces nauczania języka. Wiedza zdobyta na studiach kilka czy nawet kilkadziesiąt lat temu dezaktualizuje się. W procesie doksztalcania, również zgodnie z ideą *Life Long Learning*, powinni brać wszyscy nauczyciele, również ci, którzy z racji długiego stażu pracy, czują się zbyt pewnie w wykonywanym przez nich zawodzie.

2. W jakiego typu szkole Pan / Pani pracuje?

Nauczyciele z badanej grupy głównie pracują w szkołach podstawowych i gimnazjach. Jedynie około 10% osób uczy młodzież ponadgimnazjalną (licea, technika). Dlaczego nauczyciele szkół średnich tak sporadycznie biorą udział w oferowanych formach doskonalących? Być może tematyka proponowanych kursów jest nieadekwatna do ich potrzeb. Jak można przypuszczać, nauczyciele szkół średnich nastawieni są na odpowiednie przygotowanie młodzieży do egzaminów kończących szkołę (matura, egzaminy zawodowe). Być może zatem taka tematyka powinna dominować w kursach skierowanych do tej grupy pedagogów.

3. Jaki jest Pana / Pani stopień awansu zawodowego?

Wśród odpowiedzi niemalże z równą częstotliwością pojawiają się stopnie: stażysta, kontraktowy oraz mianowany. Niezwykle rzadko nauczyciele dyplomowani biorą udział w kursach doskonalących (mniej niż 5% ankietowanych). Prawdopodobnie uzyskanie najwyższego stopnia awansu jest dla nich dowodem posiadanej wiedzy i kompetencji. Co więcej, osoby te nie widzą już pragmatycznego celu kontynuacji edukacji – dalszy awans nie jest już możliwy. Można zadać sobie zatem pytanie, czy obecnie obowiązujący system awansu zawodowego nauczycieli jest rozwiązaniem dobrym, czy nie powinien ulec zmianie tak, aby wszyscy nauczyciele, bez względu na stopień awansu i staż pracy byli zobligowani do stałego podnoszenia kwalifikacji.

4. Czy kończył Pan / Pani jakieś doskonalące studia podyplomowe w zakresie nauczania języka?

Żaden z respondentów nie uczestniczył w doskonalących studiach podyplomowych w zakresie nauczania języka obcego, choć w ofertach szkół wyższych znajdują się bardzo ciekawe pozycje. Jeśli już wybierają oni studia podyplomowe to takie, które daną nową kwalifikację, na przykład uprawniają do nauczania innego przedmiotu. W takim działaniu wyraźnie widać nastawienie na osiąganie celów czysto pragmatycznych – zamiast pogłębiać wiedzę z jednego obszaru, nauczyciele kształcą się w innej dyscyplinie na wypadek zmian kadrowych i konieczności przekwalifikowania się. Podjęcie nauki na studiach podyplomowych to znaczny wydatek. Należy również poświęcić sporo czasu na przygotowanie się do zajęć oraz uczestniczyć w zjazdach, najczęściej sobotnio-niedzielnym. Jednocześnie, o czym trzeba pamiętać, studia podyplomowe oferują znacznie obszerniejsze przygotowanie niż kilkugodzinne kursy. Być może odpowiedni system dofinansowania takiej formy doskonalenia zachęciłby nauczycieli do studiowania.

5. Czy czyta Pan / Pani publikacje naukowe (artykuły/książki) dotyczące metodyki nauczania języka?

70% przyznaje, że sięga po publikacje naukowe i książki dotyczące metodyki nauczania języków obcych.

6. Czy czyta Pan/Pani specjalistyczne magazyny skierowane do nauczycieli? Jeśli tak proszę podać tytuły.

40% respondentów przyznaje, że czyta specjalistyczne magazyny skierowane do nauczycieli. Najczęściej (praktycznie jedynym) wymienianym czasopismem jest *The Teacher* (brak *Języków Obcych w Szkole* dostępnych w każdej bibliotece pedagogicznej czy czasopisma *English Teaching Forum*, dostępnego w formie drukowanej oraz elektronicznej - bezpłatnej na stronie internetowej). Jak widać istnieje ciekawa procentowa rozbieżność między odpowiedziami na pytanie 5 i 6. Jeśli aż 70% nauczycieli czyta artykuły naukowe, z jakich czasopism one pochodzą?

7. Czy korzysta Pan / Pani z materiałów zamieszczonych w Internecie?

Wszyscy ankietowani z takich materiałów korzystają. Faktycznie w zasobach internetowych możemy znaleźć wiele stron poświęconych nauczaniu języków - prezentują one ciekawe przykłady ćwiczeń, a nawet gotowe lekcje w wersji przygotowanej do druku. Wielu nauczycieli – pasjonatów prowadzi też własne strony internetowe czy blogi, które mogą być źródłem inspiracji. Musimy jednak pamiętać, że Internet bywa zwodniczym źródłem wiedzy, a dużo pewniejsze informacje znajdziemy w publikacjach recenzowanych przez ekspertów.

8. Czy regularnie uczestniczy Pan / Pani w kursach doskonalących.

Prawy wszyscy ankietowani deklarują, że regularnie uczestniczą w kursach doskonalących. Pa-

miętajmy jednak, że badani to nauczyciele młodzi stażem, dążący do uzyskania kolejnego stopnia awansu. Na ile więc uczestnictwo w formach doskonalących jest podyktowane chęcią zdobycia wiedzy, na ile zaś względami czysto pragmatycznymi nie wiemy.

9. Czy brał Pan / Pani udział w metodycznych kursach organizowanych przez Internet?

Tylko jedna osoba uczestniczyła w kursie metodycznym organizowanym metodą na odległość (przez Internet; *distance learning*). Forma ta staje się coraz popularniejsza, istnieje wiele instytucji organizujących tego typu kursy, ale być może nie budzą one jeszcze wystarczającego zaufania wśród potencjalnych uczestników (np. honorowanie zaświadczeń). Obecnie w kilku szkołach wyższych prowadzone są nawet studia na kierunkach filologicznych w formie internetowej. Może kursanci preferują spotkanie z prowadzącym, w grupie osób, a nie w wirtualnej przestrzeni?

10. Jaką tematyką kursów byłyby Pan / Pani zainteresowana?

Podawane tematy to: praca z dzieckiem dyslektycznym, autystycznym, sposoby motywowania do nauki, problemy z dyscypliną. Odpowiedzi te wskazują na problemy z jakimi borykają się polscy nauczyciele – brak dyscypliny czy nauczanie dzieci z różnymi dysfunkcjami. Szkoda jednak, że nauczyciele nie są zainteresowani pogłębianiem własnej wiedzy w zakresie nowych osiągnięć na polu językoznawstwa czy psychologii, bo i w ten sposób mogliby uzyskać, przynajmniej częściowe, wsparcie teoretyczne w problemach, z którymi się borykają.

11. Czy odczuwa Pan / Pani potrzebę podnoszenia własnych kompetencji językowych? Wszyscy nauczyciele na to pytanie odpowiedzieli twierdząco. Pracując w szkole podstawowej czy gimnazjum tak, jak w większości nasi respondenci, rzadko mamy okazję używać słownictwa wyspecjalizowanego, fachowej terminologii czy zaawansowanych struktur gramatycznych. Tracimy też zdolność płynnego mówienia w obcym języku, bo nie używamy go w sposób naturalny, na przykład w rozmowie z obcokrajowcem. Z odpowiedzi tej wyłania się jasna wskazówka dla organizatorów form doskonalących dla nauczycieli języków obcych – nie tylko metodyczne kursy są potrzebne, ale też czysto językowe, odświeżające kompetencje zdobyte na studiach. Dobrym pomysłem byłyby też obowiązkowe egzaminy językowe, zdawane cyklicznie, na przykład co 5 lat.

12. Co by Pan / Pani zmieniła w akademickim kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych?

Wszyscy ankietowani wskazują na potrzebę wprowadzenia większej ilości zajęć praktycznych. Faktem jest, że wizja procesu nauczania języka obcego, przedstawiana, na przykład podczas zajęć z metodyki jest wyidealizowana. Uczymy się ciekawych metod i technik, których jednak w konfrontacji z rzeczywistością – przepelnione klasy, brak wystarczających nakładów finansowych na szkolnictwo (często nawet nauczyciele nie mogą powielić kopii testu, gdyż w szkoła nie posiada kserokopiarki), narastające problemy wychowawcze (obecnie wielu nauczycieli wskazuje na problem „eurosierot” – dzieci pozostawionych pod opieką dalekich krewnych, podczas gdy rodzice pracują za granicą) – nie możemy wykorzystać. Przedmioty pedagogizujące powinny oczywiście dostarczać teorii, ale także uwzględniać tak zwane studia konkretnych przypadków, pokazujące, na przykład jak reagować w sytuacjach konfliktowych.

13. Których z przedmiotów realizowanych na studiach okazał się nieprzydatny w pracy nauczycielskiej?

Tu padają odpowiedzi: filozofia, łacina, ale też gramatyka opisowa, gramatyka kontrastywna czy fonetyka! Trzy ostatnie z wymienionych przedmiotów stanowią trzon programu filologii obcych. Jak można nauczyć się, a potem nauczać języka, nie znając jego gramatyki, różnic gramatycznych między własnym językiem ojczystym a obcym czy też prawidłowej wymowy? Oczywiście podejście studentów do przedmiotu w dużej mierze zależy od sposobu prowadzenia zajęć - mogą one być po prostu nudne, a przez to uznawane za nieprzydatne. Dziwi jednak fakt, że nauczyciele wymieniają przedmioty, których elementów niejako uczą sami (przecież zwracają uwagę na wymowę uczniów, poprawiają błędnie wypowiedziane słowa, podkreślają różnice między językiem obcym a polskim), uznają je za nieprzydatne.

14. Czy uczestniczył Pan / Pani w formach doskonalących oferowanych przez instytucje międzynarodowe?

Nikt z ankietowanych w takiej formie nie uczestniczył. Uzyskanie certyfikatu CELTA czy DELTA, prestiżowego dokumentu poświadczającego wysokie kwalifikacje nauczycieli języka angielskiego to ogromny wydatek. Nic więc dziwnego, że polscy nauczyciele nie podchodzą do tego typu

egzaminów. Mogą też nie wiedzieć o tego typu możliwości, skoro nie czytają czasopism specjalistycznych, często wydawanych przez uniwersytety powiązane z organizacjami certyfikacyjnymi.

Wnioski

Generalnie, jak wynika z odpowiedzi udzielonych przez respondentów, nauczyciele uczestniczą w różnych formach doskonalenia zawodowego. Nie wiadomo jednak na ile fakt ten wynika z zamiaru pogłębienia własnej wiedzy, a na ile ze względów czysto praktycznych (awans zawodowy). Nauczyciele biorą bowiem udział w krótkich formach kursowych, poświadczonych stosownym zaświadczeniem. Nie podejmują nauki na studiach podyplomowych, których programy obejmują treści obszerniejsze, często aktualizujące wiedzę metodyczną i językową. Nauczyciele nie wykorzystują w pełni istniejących możliwości edukacyjnych (e-learning, kursy i certyfikaty oferowane przez organizacje międzynarodowe) oraz wykazują niewielką samodzielność w zdobywaniu wiedzy. Co prawda deklarują, iż czytają prasę specjalistyczną i artykuły naukowe, nie potrafią jednak przy tym podać tytułów konkretnych pozycji. Fakt ten budzi wątpliwość, czy na poprzednie pytanie odpowiedziano zgodnie z prawdą. Większość badanych osób czerpie swą wiedzę oraz pozyskuje pomocnicze materiały edukacyjne z Internetu.

Co więcej, proces doskonalenia nauczycieli języka angielskiego niekoniecznie przebiega zgodnie z potrzebami edukacyjnymi wynikającymi ze specyfiki nauczania języka obcego. Nauczyciele potrzebują nie tylko kursów metodycznych, ale także językowych, gdyż w miarę upływu czasu ich sprawności komunikacyjne i znajomość języka słabnie. Muszą też na bieżąco śledzić zmiany zachodzące w języku angielskim.

Jak wspomniano wcześniej metodyka nauczania języków rozwija się w powiązaniu z innymi dyscyplinami nauki (psychologia, językoznawstwo, logopedia) i w związku z tym nauczyciele powinni mieć świadomość konieczności kształcenia interdyscyplinarnego, wykraczającego poza ramy glottodydaktyki. Muszą na bieżąco sięgać po publikacje (artykuły naukowe, pozycje książkowe) prezentujące wyniki nowych badań. Publikacje te dostępne są w bibliotekach pedagogicznych i uniwersyteckich.

Należałoby również znaleźć sposoby aktywizacji nauczycieli dyplomowanych, którzy przekonani o własnej wiedzy i doświadczeniu, nie widzą już potrzeby uczestnictwa w formach doskonalących.

Bibliografia

- Budzyńska M., *Koncepcja kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej jako jeden ze sposobów realizacji Strategii Lizbońskiej, ze szczególnym uwzględnieniem Polski*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2013.
- Chomsky N. A., *Language and mind*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.
- Crystal D., *New words for old*, "Editing Matters", nr 1/2009, s. 4-5.
- Crystal D., *Listen to your child*, Penguin Books, London 1986.
- Finocchiaro M., *Teacher development: a continuing process*, "English Teaching Forum", nr 3/1988, s. 2-5.

Developing professional skills of English language teachers: needs, expectations, future prospects

Summary

Teachers of all subjects who work in state schools are obligated by law to improve continually their educational skills and develop their professional qualifications. In consequence, they participate in a variety of courses and enrol postgraduate studies. Seemingly, the choice of different educational forms is virtually unlimited. However, according to English teachers, the offered courses are useless and boring. However, as follows from the survey conducted among the participants of the courses for language teachers organized by Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli in Piotrków Trybunalski, they do little to improve their own skills – the teachers do not read specialist magazines or scientific articles, and gain their knowledge as well as download teaching materials mainly from the Internet. What are the actual possibilities for professional development of teachers of English offered by educational institutions? What should language teachers learn and what are their expectations and prospects for further development? These are the questions we are to answer in the present article.

Key words: foreign languages; professional development of teachers; foreign language teaching – characteristics of the process; the survey – analysis.

Wizje rozwoju profesji w warunkach zreformowanej oświaty w opinii nauczycieli

Wstęp

Współcześnie, systemy kształcenia coraz częściej i w coraz szerszym zakresie przesądają o indywidualnym sukcesie człowieka, a nawet o dobrobycie całych społeczeństw. W miejsce tradycyjnego modelu erudycyjnego, opartego na wiedzy bardzo szerokiej, wręcz encyklopedycznej, popularność zdobywa wykształcenie, które umożliwi samodzielne zdobywanie wiedzy i jej ustawiczne doskonalenie, poszukiwanie informacji, następnie ich trafną selekcję oraz skuteczne przyswajanie (w oparciu o między innymi pracę w grupie, naukę języków obcych oraz nowoczesne technologie). Istotnym celem nowoczesnego szkolnego systemu nauczania, jest adoptowanie ucznia do realiów i potrzeb współczesnego społeczeństwa postindustrialnego, czyniąc młodego człowieka jak najlepiej przygotowanym do życia w coraz szybciej zmieniającym się świecie (Minczanowska, 2005: 65). Warto podkreślić, że najważniejszym partnerem tego typu zmian i procesów reformatorskich jest właśnie nauczyciel (Mazurkiewicz, 2003: 77). Zakres tematyczny poniższego tekstu odnosi się właśnie do problematyki postulowanych kierunków, w których zmierzać będzie omawiana profesja (widziana oczyma samych nauczycieli), w kontekście zmian związanych z reformowaniem systemu oświaty w Polsce.

Nauczyciel w zreformowanej szkole

Obowiązki i prawa nauczycieli, reguluje przede wszystkim ustawa Karta Nauczyciela z 1982 roku, kilkakrotnie nowelizowana (w tym radykalnie zmieniona w 2000 roku). Dla profesji nauczycielskiej, niezwykle istotnymi były zmiany dotyczące zasad awansu zawodowego, w ramach którego wyodrębniono cztery zasadnicze fazy, które przekładają się na osiąganie kolejno czterech stopni zawodowych. Faza pierwsza, odnosi się do kształcenia przyszłego nauczyciela i odbywa się na uczelni lub kolegium nauczycielskim. W owym czasie po raz pierwszy, przyszły nauczyciel podczas praktyk, styka się z uczniami oraz nauczycielem-opiekunem. Następnie już w szkole, podczas pierwszego okresu pracy w zawodzie, ma miejsce faza adaptacji zawodowej. W momencie rozpoczęcia pracy, nauczyciel automatycznie staje się stażystą, a w okresie stażu towarzyszy mu i pomaga starszy, doświadczony kolega (opiekun stażu), który jest kimś w rodzaju mentora wprowadzającego do zawodu i pomagającego w poznaniu szkoły, uczniów, ich rodziców oraz innych nauczycieli. Po ukończeniu stażu, nauczyciel uzyskuje stopień nauczyciela kontraktowego. Osiągnięcie kolejnego stopnia – nauczyciela mianowanego, jest równoznaczne z wkroczeniem w fazę dojrzałości zawodowej. Cechuje ją większa stabilizacja w obszarze prawnym, finansowym oraz merytoryczno-metodycznym. Kolejną fazą awansu, czyli osiągnięciem mistrzostwa zawodowego, jest zdobycie stopnia nauczyciela dyplomowanego, którym legitymować się powinni jedynie nauczyciele mogący pościć się wybitnymi sukcesami w pracy szkolnej i pozaszkolnej. Ponadto, Minister Edukacji Narodowej może wyróżnić najlepszych spośród nich honorowym tytułem Profesora Oświaty (Awans..., 2000: 6). W praktyce jednak, system awansu regulowany na mocy zapisów Karty Nauczyciela, jest dużo prostszy niż zakładali to autorzy reformy, a kolejne jego szczeble są dość łatwe do osiągnięcia. W oparciu o przedstawione powyżej zasady, nauczyciele mogli uzyskać najwyższy stopień zawodo-

wy już po około dziesięciu latach pracy, motywowani chęcią osiągnięcia stabilizacji oraz perspektywą zdobycia wyższego wynagrodzenia. Według szacunków, aż około osiemdziesiąt procent spośród nich osiągnęło stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego. Poszczególne etapy awansu niewiele się od siebie różnią, wszystkie oparte są na silnie sformalizowanym procesie, polegającym na udokumentowaniu przed komisją swoich poczynań zawodowych oraz sprawozdawaniu z kolejnych etapów podnoszenia kwalifikacji. W pewnym sensie określić może ten proces jako przerost „formy nad treścią”, polegający na kompletnym braku weryfikowania efektów jakości nauczania i skuteczności metod poszczególnych nauczycieli. W rezultacie, awans stał się czymś powszechnym i oczywistym, nie jest (tak jak zakładali twórcy reformy) formą wyróżnienia najlepszych przedstawicieli tego zawodu, lecz tylko kolejnym etapem w karierze zawodowej, który przypada w udziale praktycznie wszystkim. Sformalizowane zasady, według których awans jest przyznawany, pozbawiają go elementu motywacyjnego, skorzystać może z niego każdy, bez względu na faktyczne osiągnięcia w pracy, a faktyczna wiedza kandydata do awansu nie jest weryfikowana i oceniana. Paradoksalnie, sytuacja ta jest szkodliwa dla samych nauczycieli, spośród których ci najlepsi, wyjątkowi i wyróżniający się szczególnym podejściem do ucznia, mogą liczyć co najwyżej na ich sympatię, a nie do końca są doceniani przez system oświatowy. Ponadto, powszechność „rozdawania” aktów mianowania uderza również w młodych nauczycieli, zatrudnionych w oparciu o umowę o pracę, ponieważ w obliczu redukcji zatrudnienia, nie są oni chronieni w takim stopniu jak nauczyciele posiadający akt mianowania, którzy niejednokrotnie faktycznymi umiejętnościami i zaangażowaniem ustępują swoim młodszym kolegom i koleżankom (Piątkowska, 2010). Karta Nauczyciela zapewnia bezpieczeństwo nauczycielom, określając formalne ścieżki rozwoju zawodowego, skutkujące stonkunkowo niewielkim ale za to automatycznym wzrostem płacy. Nauczyciel zyskuje stabilność, ale nie zapewnia się mu rozwoju poprzez zapewnienie ścieżek rzeczywistego awansu, tym samym nie zapewniając rozwoju szkole jako społeczności (Sawicki, 2011).

Współczesne środowisko pracy nauczycieli

Chcąc określić obecny stan systemu szkolnictwa w Polsce, wskazać należy zwłaszcza na kilka punktów. Najbardziej istotnym elementem reformy edukacji wydaje się być przełamanie monopolu państwa w dziedzinie oświaty, a co za tym idzie większe uspołecznienie szkół oraz ich demokratyzacja (Wiłkomirska 2002). Obywatele zyskali prawo do partycypowania w życiu szkoły, sprawowaniu władzy, kontroli i stymulowania procesów rozwojowych, między innymi w konsekwencji tworzenia rad szkół, wojewódzkich rad oświatowych, krajowej rady oświatowej (Śliwerski, 2003). Jednocześnie należy zaznaczyć, że rodzice uczniów nie wykorzystują w pełni możliwości które otworzyła przed nimi reforma. Powstał samorządowy model zarządzania tą sferą życia społecznego, pojawiły się nowe podmioty organizujące usługi oświatowe (organizacje społeczne, wyznaniowe i osoby prywatne), wzrósł ogólny poziom wykształcenia społeczeństwa (Gęsicki, 2002: 108). Istotny wpływ na obraz współczesnej polskiej szkoły miały także zmiany programowe, wprowadzające większą swobodę w doborze szczegółowych programów nauczania, prace nad minimami programowymi i nowe zasady doboru podręczników. Szersza swoboda programowa pociągnęła jednak za sobą stworzenie systemu egzaminów zewnętrznych, w ramach scentralizowanej, państwowej kontroli jakości (Gęsicki, 2002: 107). Zdecydowanie najbardziej spektakularną i budząca najwięcej kontrowersji konsekwencją reformy edukacji była jednak reorganizacja systemu oświaty poprzez wprowadzenie gimnazjów, natomiast co do słuszności tej decyzji polemiki trwają do dzisiaj. Zmieniły się także proporcje wyboru poszczególnych szkół ponadpodstawowych, zmierzające do wydłużenia kształcenia ogólnego dla większych grup uczniów i tym samym wydłużenia ich ścieżek edukacyjnych. Poprawiła się również sytuacja w zakresie infrastruktury lokalowej i wspierającej aktywność edukacyjną, w tym sprzętu komputerowego (w znacznej mierze pozyskiwanego w ramach środków pozabudżetowych). Upowszechniono dostęp do nauki języków obcych, oferta podręczników dla uczniów jest bogatsza niż kiedykolwiek wcześniej. Pomimo tego, w dalszym ciągu widoczne są ogromne dysproporcje pomiędzy placówkami oświatowymi z dużych miast a szkołami z małych miasteczek i terenów wiejskich. Wyrównanie szans edukacyjnych wydaje się być niezwykle istotnym problemem w kontekście współczesnej polskiej szkoły (Śliwerski, 2003; Konarzewski 2005). Nastąpił również wzrost autonomii szkoły w wymiarze organizacyjnym, a zwłaszcza jej dyrektora,

który poprzez fakt, iż stał się pracodawcą nauczyciela, ma możliwość skutecznego nadzorowania jego pracy (choć ze względu na ustawowo regulowane warunki pracy i płacy oraz zbiurokratyzowaną procedurę awansu zawodowego, nie ma całkowicie wolnej ręki w kwestii polityki kadrowej). Jedną z konsekwencji tej sytuacji jest przerost zatrudnienia w szkolnictwie, a bywały lata, w których w sytuacji spadku liczby uczniów zatrudnienie nauczycieli rosło. Sami nauczyciele, z jednej strony zyskali oczywiście pewną autonomię w wyborze programu nauczania i kształtowania go wedle swoich preferencji (choć oczywiście w ramach podstawy programowej), z drugiej strony, jest to jednak związane ze znaczącym rozszerzeniem zewnętrznej kontroli osiągnięć szkolnych, która stanowi jednocześnie czynnik ograniczający tą autonomię. Nie wypracowano mechanizmu zastępowania mniej wykwalifikowanych nauczycieli osobami o wyższych kwalifikacjach, a po osiągnięciu mianowania, nauczyciel jest chroniony przed zwolnieniem, a proces derekrutacji to prawie wyłącznie konsekwencja odejść na emeryturę. Warto jednak podkreślić, że znacznie podniósł się ogólny poziom wykształcenia i kwalifikacji nauczycieli, a wyższe wykształcenie jest już normą. Większy nacisk kładziony jest na kompetencje profesjonalne w postaci rozmaitych wymagań, wytycznych i kwalifikacji. Ogólnie rzecz biorąc, po wprowadzeniu zmian w systemie edukacji, oczekiwania społeczne w odniesieniu do nauczyciela i szkoły znacznie wzrosły (Szempruch, 2001: 181). Co więcej, wśród nauczycieli wzrosło zainteresowanie doskonaleniem zawodowym, co przejawia się w coraz powszechniejszym uczestniczeniu w różnych formach podnoszenia kwalifikacji (studia podyplomowe, kursy, warsztaty).

O ile zakres przeprowadzonych reform oraz ich forma wzbudzały wątpliwości nauczycieli, środowisk naukowych i rodziców dzieci, nie ulega wątpliwości kwestia zasadności przeprowadzenia zmian w ramach polskiej szkoły, aby zmodernizować ją i dostosować do realiów współczesnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Obiektywna ocena opisywanych działań reformatorów jest niezbędna, lecz dokonać jej można dopiero z perspektywy czasu, a rozwiązania mniej trafione zastąpić innymi, bardziej funkcjonalnymi.

Problematyka i metodologia badania

W toku badania starano się przybliżyć sposób, w jaki nauczyciele postrzegają siebie samych, swój zawód oraz jakie przedstawiają wizje i kierunki rozwoju tejże profesji, co stanowiło główny problem badawczy¹. Przedstawione wizje rozwoju profesji nauczycielskiej starano się przybliżyć w oparciu o takie wskaźniki jak: opinie odnośnie specyfiki zawodu nauczyciela; rola i funkcja jaką powinien realizować nauczyciel w ramach pracy zawodowej; styl kierowania klasą szkolną; charakterystyka cech pożądaných u nauczycieli; nastawienie w kwestii demokratyzacji i uspołecznienia szkoły oraz relacje o charakterze partnerskim na linii szkoła – rodzice uczniów, środowisko lokalne.

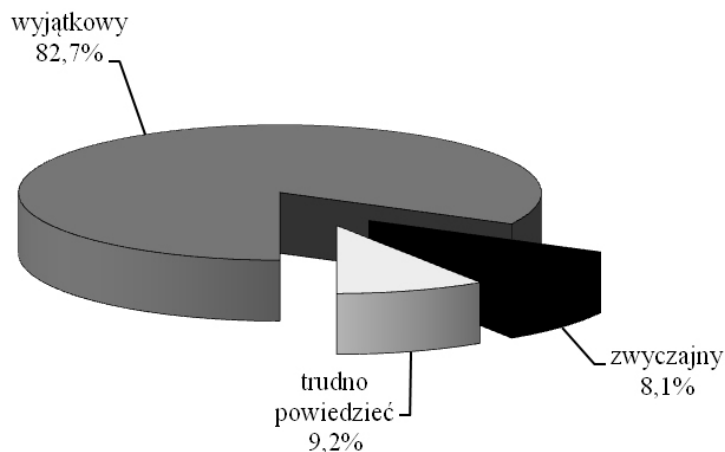
Materiał empiryczny pozyskano w oparciu o metodę sondażową, technikę ankiety audytoryjnej. Próbę badawczą stanowiło 290 nauczycieli szkół publicznych (podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych) w Gdańsku. Pozyskane dane poddano analizie ilościowej dokonanej w oparciu o IBM SPSS Statistics, oprogramowanie wykorzystywane do przygotowywania i wykonywania komputerowych analiz danych w naukach społecznych.

Postrzeganie profesji

Respondenci są zgodni w ocenie wyjątkowego charakteru i specyfiki swojej profesji. Aż 82,7% spośród nich jest zdania, że ich zawód jest wyjątkowy, a edukowaniem i wychowywaniem młodych ludzi powinny zajmować się tylko i wyłącznie osoby o bardzo wysokich kwalifikacjach oraz nieposzlakowanej opinii i wysokich standardach moralnych, ponieważ bycie nauczycielem to nie tylko praca, ale także pewnego rodzaju misja i powołanie. Płeć i wiek nie różnicują odpowiedzi badanych osób.

¹ Prezentowane wyniki badań są fragmentem projektu badawczego odnoszącego się do problematyki tożsamości zawodowej nauczycieli, zrealizowanego na potrzeby rozprawy doktorskiej autora poniższego tekstu.

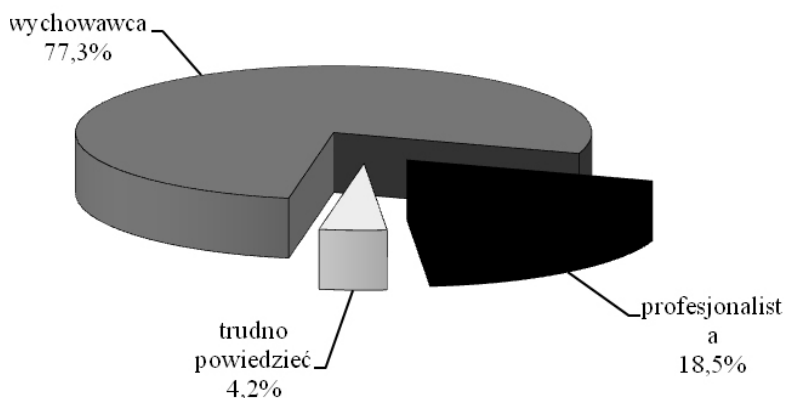
Wykres 1. Opinia o zawodzie nauczyciela



Źródło: opr. własne

Co więcej, opisywane powyżej przekonanie, polegające na postrzeganiu pracy nauczyciela jako zajęcia wyjątkowego i szczególnie istotnego społecznie, po raz kolejny uzewnętrzniło się pośród odpowiedzi na kolejne pytanie, odnoszące się do roli, jaką wypełniać powinien nauczyciel podczas wykonywania swojej pracy. Prawie co piąty (18,5%) z respondentów zgadza się z twierdzeniem, że nauczyciel to „profesjonalista”, który powinien jedynie przekazywać wiedzę oraz uczyć określonych umiejętności, natomiast za wychowanie obywatelskie młodego człowieka i przygotowanie go do aktywnego udziału w życiu społecznym przede wszystkim odpowiedzialna jest rodzina. Jednakże znaczna większość badanych (77,3%), rozszerza jednak obszar działania nauczyciela, a zarazem jego odpowiedzialność zawodową i jest zdania, że nauczyciel to „wychowawca”, który nie tylko powinien przekazywać wiedzę oraz uczyć określonych umiejętności, lecz także wychowywać obywatelsko młodego człowieka i przygotowywać go do aktywnego udziału w życiu społecznym. Jedynie około 4% ankietowanych nie miało sprecyzowanej opinii w tej kwestii.

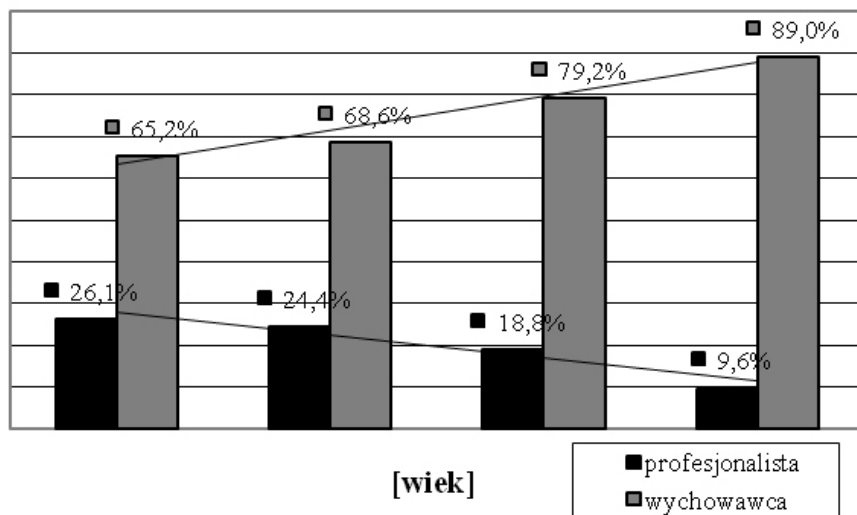
Wykres 2. Wizja roli zawodowej nauczyciela



Źródło: opr. własne

Dokonując porównania odpowiedzi ankietowanych osób pod względem ich wieku, zarysowują się pewne prawidłowości². Im starsza osoba, tym wyższy odsetek odpowiedzi, że nauczyciel to przede wszystkim „wychowawca”, a różnice pomiędzy obydwoma wariantami odpowiedzi wzrastały i wynosiły odpowiednio dla poszczególnych grup wiekowych, począwszy od najmłodszych: 39,1%; 44,2%; 60,4% oraz 79,4%. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiam na poniższym wykresie.

Wykres 3. Wizja roli nauczyciela ze względu na wiek



Źródło: opr. własne

Sposoby realizowania roli zawodowej

Następnie, respondenci proszeni o wskazanie, które spośród czterech zaproponowanych im funkcji realizowanych w ramach procesu edukacji uważają za najbardziej istotną, wymieniają kolejno: funkcję merytoryczną (przekazywanie konkretnej wiedzy i umiejętności) – 21,3%; funkcję obywatelską (przygotowanie uczniów do czynnego udziału w życiu społecznym, nauka „bycia obywatelem”) - 9,4%; funkcję kulturalną (wpajanie uczniom potrzeby obcowania z kulturą wyższą) – 5,2% oraz funkcję ideologiczną (przekazywanie określonych treści ideologicznych, historycznych) – 1%. Jednakże większość ankietowanych (61,4%) jest zdania, że wszystkie z wymienionych powyżej funkcji są równie istotne i powinny być w toku edukacji realizowane i przekazywane uczniom, co wpisuje się w zaprezentowane wcześniej odpowiedzi o nauczycielu jako „wychowawcy” wykonującym „wyjątkowy zawód”. Niespełna 2% ankietowanych nie miało w tej kwestii skryształowanej opinii.

Starając się naszkicować zarys tego, jak według ankietowanych przedstawia się wizja wykonywanego przez nich zawodu w przyszłości, prosiłem respondentów o wskazanie zestawień cech, które powinien posiadać w ich opinii „idealny nauczyciel” (Wiłkomirska, 2002: 78). Odpowiedzi skoncentrowały się szczególnie wokół czterech zestawień cech, spośród których najczęściej (70,5%)

² W celu sprawdzenia istotności związku między analizowanymi zmiennymi przeprowadzono test niezależności zmiennych - chi kwadrat. Wynik testu pozwala na wyciągnięcie wniosku o związku na poziomie tendencji między analizowanymi zmiennymi: wiekiem a postrzeganiem pracy nauczyciela - chi kwadrat (3, N=272) = 7,82, p=0,05. Siła związku między analizowanymi zmiennymi mierzona statystyką V Cramera wskazuje na istnienie zależności na poziomie tendencji między przynależnością do grupy wiekowej a odpowiedzią na pytanie o to czy nauczyciel jest profesjonalistą czy wychowawcą - V Cramera=0,17, p=0,05.

wskazywano na: wyrozumiałość, tolerancyjność, cierpliwość, życzliwość; następnie (63,9%): łatwość w nawiązywaniu kontaktów, otwartość w porozumiewaniu się, to co umownie nazwać można „podejściem do ucznia”; w dalszej kolejności (59,7%) cechy nabyte i nie mające tak dalece idącego odniesienia do uwarunkowań osobowościowych: wiedza merytoryczna, wysokie kompetencje zawodowe oraz jako ostatnie z najczęściej wskazywanych zestawień cech wymieniano: obowiązkowość, sumienność, odpowiedzialność (51,4%). Szczegółowy rozkład odpowiedzi ankietowanych osób prezentują w poniższej tabeli.

Tabela 1. Opinie odnośnie cech „idealnego nauczyciela”

Cechy:	%
Wyrozumiałość, tolerancyjność, cierpliwość, życzliwość	70,5
Łatwość w nawiązywaniu kontaktów, otwartość w porozumiewaniu się, („podejście do ucznia”)	63,9
Wiedza merytoryczna (wysokie kompetencje zawodowe)	59,7
Obowiązkowość, sumienność, odpowiedzialność	51,4
Twórczy charakter pracy, innowacyjność	37,5
Sprawiedliwość, obiektywizm	37,2
Umiejętność kierowania grupą, rozwiązywanie konfliktów	35,1
Talent i umiejętności dydaktyczne	34,7
Umiejętność egzekwowania wymagań, utrzymania dyscypliny	27,1
Konsekwencja, stanowczość	21,9
Gruntowne wykształcenie i chęć dalszego podnoszenia kwalifikacji	19,4
Pewność siebie, wysokie poczucie własnej wartości	8,7

Zródło: opr. własne

Płeć nie miała wpływu na odpowiedzi ankietowanych osób. Analizując strukturę odpowiedzi według wieku, dostrzec można już pewne różnice³. Młodszy nauczyciele koncentrują się na cechach osobowościowych takich jak obowiązkowość, sumienność, odpowiedzialność. Starsi respondenci, a zwłaszcza osoby po pięćdziesiątym roku życia, częściej wskazywali na wiedzę merytoryczną i wysokie kompetencje zawodowe, czyli cechy bardzo silnie powiązane z samym procesem nauczania, co uwarunkowane jest prawdopodobnie doświadczeniem i większą znajomością realiów oraz zakresu sytuacji wynikających z codziennej nauczycielskiej praktyki, a cechy te bezpośrednio przekładają się

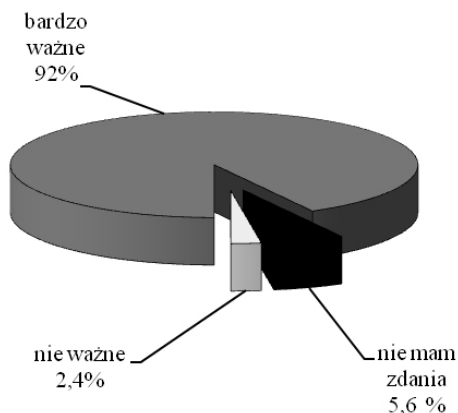
³ W celu sprawdzenia istotności związku między zmiennymi przeprowadzono testy niezależności zmiennych - chi kwadrat, dla wieku oraz poszczególnych motywów wyboru zawodu. Wynik testu na poziomie tendencji pozwala na wyciągnięcie wniosku o związku między analizowanymi zmiennymi, czyli wiekiem ankietowanych a wskazaniem wiedzy merytorycznej (wysokich kompetencji zawodowych) jako cech które powinien posiadać idealny nauczyciel - chi kwadrat (3, N=285) = 7,34, p=0,06. Siła związku między analizowanymi zmiennymi mierzona statystyką V Cramera wskazuje na istnienie na poziomie tendencji zależności między wiekiem a wskazaniem wiedzy jako cechy, którą powinien posiadać nauczyciel - V Cramera=0,16, p=0,07. Podobnie, wynik testu na poziomie tendencji pozwala na wyciągnięcie wniosku o związku między analizowanymi zmiennymi, czyli wiekiem ankietowanych a wskazaniem obowiązkowości, sumienności, odpowiedzialności jako cech które powinien posiadać idealny nauczyciel - chi kwadrat (3, N=285) = 7,09, p=0,07. Siła związku między analizowanymi zmiennymi mierzona statystyką V Cramera wskazuje na istnienie na poziomie tendencji zależności między wiekiem a obowiązkowością, sumiennością i odpowiedzialnością jako cechami, które powinien posiadać nauczyciel - V Cramera=0,16, p=0,06.

na wypracowany przez nich warsztat pracy.

Nastawienie wobec demokratyzacji i uspołecznienia szkoły

Ankietowanych nauczycieli charakteryzuje przychylne usposobienie wobec idei uspołecznienia współczesnej szkoły. Aż 92% spośród nich zgadza się ze stwierdzeniem, że bardzo ważnym elementem procesu wychowawczego jest rozwijanie współpracy i wzmocnianie partnerstwa w relacji szkoły ze środowiskiem, na przykład poprzez współpracę ze środowiskiem lokalnym i rodzicami przy organizowaniu imprez, festynów okolicznościowych oraz współpracę z klubami osiedlowymi, świetlicami, itp. Jedynie 2,4% ankietowanych jest przeciwnego zdania.

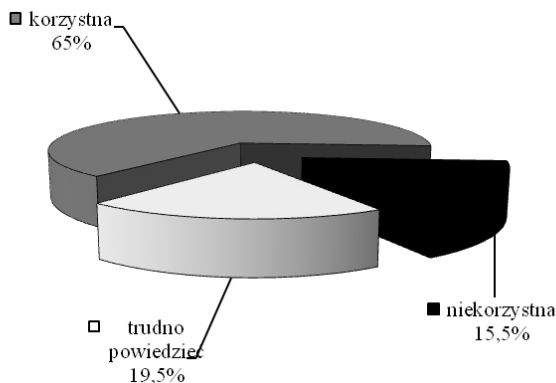
Wykres 4. Znaczenie współpracy i partnerstwa w relacji pomiędzy szkołą a środowiskiem



Źródło: opr. własne

Badane osoby zgadzają się również z koncepcją traktowania rodziców uczniów jako współgospodarzy szkoły oraz uczestników systemu i określają ją jako korzystną dla szkoły, uczniów oraz całego procesu edukacji. Takiego zdania jest 65% ankietowanych, wobec jedynie 15,5% osób, które stwierdziły, że nadmierne zaangażowanie rodziców w sprawy uczniów, szkoły, procesu edukacji, nie jest korzystne. Należy również wspomnieć, iż prawie co piąty (19,5%) nauczyciel nie opowiedział się ani za jedną, ani za drugą koncepcją.

Wykres 5. Opinie odnośnie traktowania rodziców jako współgospodarzy szkoły

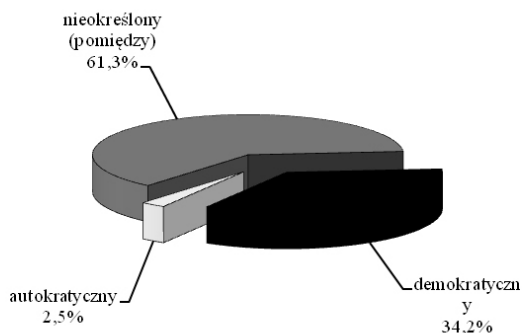


Źródło: opr. własne

Respondenci współpracują również z organizacjami o charakterze samorządowym. Z samorządem szkolnym (radą szkoły) współpracuje 58,3% badanych, z samorządem rodzicielskim (rada rodziców) – 54,5%; z samorządem klasowym (rada klasy) – 73,5%; jedynie ze związkami zawodowymi nauczycieli, współpracę zadeklarowała mniej niż połowa respondentów, choć odsetek również nie był niski i wyniósł 46,1%. Aż 85,2% nauczycieli uważa, że samorząd rodzicielski ma wpływ na sprawy szkoły, w tym połowa (49,4%) jest zdania, że jest to istotny wpływ, przy jedynie 1,8% odpowiedzi przeciwnych. Ankietowani doceniają również rolę samorządu szkolnego, aż 80,9% spośród nich twierdzi, że wywiera on wpływ na sprawy szkoły (wobec tylko 5,2% negatywnych). Nieco niższy odsetek odpowiedzi twierdzących uzyskał samorząd klasowy (64,6%) oraz związki zawodowe (56,6%), przy kilkunasto procentowym odsetku osób nie zgadzających się z tym stwierdzeniem.

Na koniec, starając się przybliżyć preferowany przez nauczycieli sposób kierowania grupą uczniów, klasą szkolną, poprosiłem badanych o dokonanie wyboru, pomiędzy stylami nazwanymi przeze mnie umownie: demokratycznym (w ramach którego, ważne decyzje podejmowane są w konsultacji z uczniami) oraz autorytarnym (decyzje podejmuje tylko i wyłącznie nauczyciel). Co trzeci badany (34,2%) wskazał na pierwszy z wymienionych stylów, a jedynie co czterdziesty (2,5%) zadeklarował kierowanie uczniami w sposób autorytarny. Ankietowani mieli w tej kwestii dość klarowne przekonania – jedynie 2% udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Większość (61,3%) deklaruje, że na co dzień, kierując zachowaniem klasy szkolnej, postępuje zgodnie z zasadą „złotego środka”, wypracowawszy sobie sposób postępowania, który jest wypadkową obu stylów, zarówno demokratycznego jak i autorytarnego. Nie ma różnic pomiędzy odpowiedziami kobiet i mężczyzn.

Wykres 6. Preferowane style kierowania klasą



Źródło: opr. własne

Konkluzja

Podsumowując wyżej przedstawione wyniki badań, pośród wizji roztaczanych przez nauczycieli odnośnie wykonywanej profesji w ramach współczesnej, zreformowanej oświaty, przede wszystkim wskazać należy na specyficzny i wyjątkowy charakter opisywanego zawodu. Czynności zawodowe nauczyciela wybiegają daleko poza wymiar dydaktyczny. W opinii ankietowanych osób, nauczyciel jest jednocześnie wychowawcą, który nie tylko uczy, lecz także jego rolą jest „wychowywanie”, przygotowanie ucznia do życia w społeczeństwie. Przekonanie to jest najsilniejsze w obrębie najstarszej grupy wiekowej spośród respondentów. Jeśli chodzi o charakter relacji z uczniami, będący konsekwencją preferowanego stylu kierowania klasą szkolną, określam go jako zróżnicowany, raczej akcentując partnerski i demokratyczny (niż autorytarny) typ relacji. Typ orientacji zawodowej (uzewnętrzniający się w skłonności do współpracy z innymi nauczycielami, rodzicami uczniów, organizacjami lub jej braku), również nie jest łatwy do precyzyjnego określenia, ponieważ występuje rozbieżność w sferze deklaracji oraz faktycznej współpracy. U części badanych osób obserwuję skłonność ku typowi kolektywnemu, a u części ku indywidualistycznemu.

Jak widać, w sytuacji, gdy ankietowani nauczyciele są zdecydowanie jednomyślni tylko i wyłącznie w kwestii przekonania o wyjątkowości swojego zawodu, nadając swej profesji wręcz ekskluzywny charakter, natomiast nie są już tak zgodni w przypadku pozostałych problemów poruszonych w zrelacjonowanym powyżej badaniu, oczywistą wydaje się potrzeba kontynuowania czynności badawczych w tym zakresie, by przybliżyć postulaty i oczekiwania nauczycieli wobec ich samych oraz ich zawodu, obecnie, w warunkach zreformowanego systemu oświatowego oraz w przyszłości.

Bibliografia

- Awans zawodowy nauczyciela. Poradnik*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000.
- Geśicki J., *Przemiany w edukacji*, [w:] M. Marody (red.) *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Konarzewski K., *Oświata polska po roku 1989*, [w:] K. Konarzewski (red.) *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Mazurkiewicz G., *Odcienie szarości. Nauczyciele – doświadczenia i postawy wobec zawodu. Raport z badań*, ZSO nr 5, II LO, Zabrze 2003.
- Minczanowska A., *Nauczycielskie powinności etyczno-deontologiczne na progu XXI wieku*, [w:] S. Korczyński (red.) *Nauczyciel epoki przemian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Piątkowska M., *Od stażysty do nauczyciela dyplomowanego*, http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90440,7943535,Od_stazysty_do_nauczyciela_dyplomowanego.html, [dostęp: 14.06.2010].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz.U. z 2004 r. nr 260, poz. 2593).
- Sawicki M., *Karta nauczyciela pod tablicą*, http://wyborcza.pl/1,75515,8905189,Karta_nauczyciela_pod_tablica.html[dostęp:07.01.2011]
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
- Śliwerski B., *Reformowanie oświaty w Polsce*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom II*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 2006 r. nr 97, poz. 674).
- Wiłkomirska A., *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.

Visions of the evolution of profession in reformed education according to teacher's opinion

Summary

The main problem of this article is a try to explore the way that contemporary teachers consider themselves (their profession) and how they see the trends of its evolution. Empirical part of text is based on data gained from quantitative research, concretely from a survey carried out among teachers.

Introduced visions of evolution in teacher's profession were explored using analysis based on below specified indicators: opinions about occupation, role and function that teachers should realize, management style in the classroom, desirable features of teachers, attitude about democratizing and socializing of the school and partnership between school, parents of the pupils and local environment.

As a result of research, arose a reflection, that teachers are deeply convinced about specific and exceptional character of their own profession, and consider it as exclusive one.

Key words: teacher; profession; education; quantitative inquiry; survey.

Nauczyciel wspomagający w obliczu wyzwania jakim jest autyzm i zespół Aspergera

Zaburzenia ze spektrum autyzmu – charakter trudności

Wiedza, którą współcześnie posiadamy na temat autyzmu zaczęła rozwijać się od roku 1943, kiedy wyodrębnił go jako osobną kategorię diagnostyczną Leo Kanner. Opisując szczegółowo przypadki jedenaścioro pacjentów, Kanner jako pierwszy stworzył opis *autyzmu wczesnodziecięcego* (Bobkovicz-Lewartowska, 2005: 11). Samo pojęcie, brzmiące w oryginale: *early infantile autism* nie było innowacyjne – termin *autos* (z gr. sam) funkcjonował już bowiem w psychiatrii, stanowiąc określenie jednego z najważniejszych objawów schizofrenii¹.

W grupie objętej badaniem przez Kannera znajdowały się dzieci, u których zauważono wspólne komponenty składające się na zespół zaburzeń wrodzonych. Obraz indywidualnych cech zachowania każdego dziecka był różny, jednakże dzieci wykazywały również wiele cech wspólnych. Razem z Leonem Eisenbergiem Kanner dokonał ich uporządkowania i wyróżnił pięć podstawowych kryteriów diagnostycznych (Wing, 2005: 115):

1. „Głęboki brak kontaktu emocjonalnego z innymi ludźmi”
2. „Pełne niepokoju, obsesyjne pragnienie zachowania niezmienności”
3. „Fascynacja przedmiotami, którymi dziecko umiejętnie się posługuje, dzięki ruchom precyzyjnym”
4. „Mutyzm lub rodzaj mowy, którego celem nie wydaje się komunikacja międzyludzka”
5. „Zachowanie inteligentnej i myślącej fizjonomii oraz duży potencjał poznawczy”²

Pionierska działalność naukowa Kannera, a także inna (równie fundamentalna dla zagadnienia autyzmu) praca Hansa Aspergera z roku 1944, dotycząca *autystycznej psychopatii* nastoletnich chłopców (Bobkovicz-Lewartowska, 2005: 12-13), zapoczątkowała szereg publikacji opisujących kolejne przypadki zaburzeń ze spektrum autyzmu.

Od czasów Kannera i Aspergera w sprawie autyzmu zmieniło się wiele, a w myśleniu o nim nastąpiły radykalne zmiany. Współczesne oficjalne kryteria diagnostyczne *zaburzeń ze spektrum autyzmu* tworzone są w środowisku naukowym Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM5) i Światowej Organizacji Zdrowia (ICD 10). Przez *spektrum autyzmu*, inaczej nazywane *spektrum autystycznym* (ASD – *Autism Spectrum Disorder*), rozumie się kategorię zaburzeń wchodzących w skład jednostki o nazwie *całościowe zaburzenie rozwoju*. Do tej kategorii należą m. in. *zaburzenie autystyczne* (*autyzm*), *zespół Aspergera*, *dziecięce zaburzenie dezintegracyjne* oraz *całościowe zaburzenia rozwojowe niezdiagnozowane inaczej*. Poprzednia klasyfikacja - DSM 4 uwzględniała trzy grupy nieprawidłowości występujące w zaburzeniach ze spektrum autyzmu:

1 Nietrudno się domyślić, że stosowanie jednego terminu do określenia kilku zaburzeń było powodem wielu trudności terminologicznych. W celu uniknięcia nieporozumień naukowcy musieli się uporać z nieprawdziwymi teoriami wiążącymi autyzm ze schizofrenią. Skutki tych nieścisłości odczuwa się do dziś. Zob. B. Winczura, *Dzieci zagubione we własnym świecie – historia odkrycia autyzmu wczesnodziecięcego*, [w:] S. Mihilewicz (red.), *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Kraków 2010.

2 Kanner zwrócił uwagę na wyjątkowe zdolności badanych dzieci tj. pamięć do muzyki, ogromną wyobraźnię przestrzenną i doskonale operowanie perspektywą przy rysowaniu, grę na instrumentach itp. Niepowodzenia w testach inteligencji z kolei tłumaczył nieumiejętnością nawiązania interakcji i brakiem chęci do współpracy.

1. Upośledzenie w zakresie interakcji społecznych:
 - upośledzenie komunikacji niewerbalnej obejmujące takie aspekty, jak kontakt wzrokowy, pozycja ciała i gestykulacja;
 - niepowodzenie w nawiązywaniu odpowiednich dla wieku przyjaźni;
 - brak zainteresowania dzieleniem osiągnięć i przyjemności z innymi.
2. Upośledzenie w zakresie komunikacji:
 - opóźnienie rozwoju mowy lub brak rozwoju zdolności językowych;
 - upośledzenie w zakresie podtrzymywania rozmowy;
 - powtarzające się używanie tych samych słów lub zwrotów;
 - brak zabaw opartych na spontanicznym fantazjowaniu
3. Wzorce powtarzających się zachowań, zainteresowań i czynności:
 - intensywne zaangażowanie się w jedno zainteresowanie;
 - sztywne trzymanie się pewnych określonych rytuałów i przyzwyczajzeń;
 - powtarzające się ruchy ciała (np. kołysanie się);
 - intensywne zajmowanie się częściami różnych przedmiotów (Bragdon, Gamon, 2003: 32-33)

W aktualnej wersji klasyfikacji, czyli DSM 5 łączy się pierwszą i drugą grupę zaburzeń w zbiorczą kategorię o nazwie: *nieprawidłowości w obrębie komunikacji społecznej i interakcji*. Zaznacza się także, że objawy muszą wystąpić we wczesnym dzieciństwie, a ich nasilenie może być różnorodne, w związku z czym charakter samego zaburzenia może w związku z tym przybierać różne formy³.

Trudności i deficyty wobec wymagań edukacyjnych i wychowawczych

Mimo iż od czasów Kanera i Aspergera minęło 70 lat i większość poglądów na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu uległo dezaktualizacji, nierzadko wciąż funkcjonują w świadomości społecznej. Współcześnie wiedza ludzi na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu ciągle jest niewielka, czego dowodem są tego typu wypowiedzi pojawiające się w sieci:

„Słyszałam, że to choroba psychiczna. Na czym ona polega?”

„Mówiąc najprościej, autyzm to brak umiejętności komunikowania się z otoczeniem. Pod pojęciem komunikacji rozumiemy nie tylko język mówiony, ale i wszelkie inne sposoby komunikowania się (gesty, mimika itp.)”

„Osoba nie panuje nad sobą”

„Ogólnie to nikt tak naprawdę nie wie co to jest... Wiemy tylko, że to nieuleczalna choroba od urodzenia... (coś z mózgiem). Osoba taka ma tak jakby swój świat, nie umie jasno mówić o swoich uczuciach, nie patrzy w oczy, ma echolalie, trzeba się opiekować, trochę opóźniona w rozwoju (problemy w nauce), nie czuje niebezpieczeństwa.. i duuużo więcej. Da się jedynie nad tym zapanować.. Mój brat ma specjalne terapie i obozy.. (...)”⁴

Fragmentaryczne i często nierzetelne sądy przekazywane na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu sprzyjają kształtowaniu się błędnych przekonań na temat osób nimi dotkniętych, co w konsekwencji prowadzi do nieumiejętności podejmowania współpracy z nimi, a nawet obawy przed bezpośrednim kontaktem⁵.

W czasach Kanner'a panowało przekonanie, że funkcjonowanie poznawcze dzieci autystycznych znajduje się w normie. Zauważano, że aktywność poznawcza tych osób przebiega w inny sposób – nie koncentruje się wokół ludzi, lecz przedmiotów, jednak nie skupiano się na upośledzeniu funkcji poznawczych, które mają wpływ na iloraz inteligencji. Bardzo długo iloraz inteligencji dzieci z autyzmem nie pozwalał się zmierzyć za pomocą testów, a rozbudowane słownictwo i zadziwiająca pamięć do wydarzeń przeszłości czy różnego typu tekstów sugerowały ich wybitny intelekt (Winczura, 2010: 40).

Współczesne badania dowodzą, że opóźnionych umysłowo jest prawie 80% autystów (Winczura, 2010: 40). W innych opracowaniach pojawiają się informacje, że upośledzona umysłowo grupa

3 Por. <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>.

4 Zob. http://zapytaj.onet.pl/Category/004,014/2,16547857,Co_to_jest_autyzm.html

5 Prowadzone w ostatnich latach akcje m.in. fundacji Synapsis zwracają uwagę na istotny problem, jakim jest brak podstawowej wiedzy na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu. Ich celem jest budowanie świadomości oraz uwrażliwienie środowiska szkolnego na problemy osób z zaburzeniami z autystycznego spektrum i ich odmienne funkcjonowanie w świecie. Zob. Poznaj Marię, Zob. <http://www.synapsis.org.pl/zaangazuj-sie/kampanie-i-akcje/aktualne/poznaj-marie>.

autystów stanowi 70-75% (Pisula, wykład dostępny online). Obecnie zamiast wiązać autystyczne zaburzenie z geniuszem czy wybitną kreatywnością, zwraca się uwagę na negatywne odchylenia od normy w zakresie zachowania, problemy językowe, czy problemy w aktywnym uczestnictwie w procesie edukacji i socjalizacji. Nie można jednak zaprzeczyć, że osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu stanowią bardzo specyficzną grupę.

Nie ma dwóch takich samych przypadków autyzmu, co związane jest między innymi z różnorodną etiologią zaburzenia. Z tego powodu nie mówi się współcześnie o nim jako specyficznej jednostce chorobowej, lecz jak o zespole zaburzeń, w którego skład wchodzi przypadki z bardziej lub mniej nasilonymi objawami⁶. Co więcej porównywanie osobnych jednostek chorobowych jakimi są na przykład autyzm i zespół Aspergera jest równie problematyczne. Trudność ta dotyczy istotnych różnic w języku i komunikacji, zachowaniach manipulacyjnych i relacjach społecznych, które nie zawsze polegają na stopniu nasileniu deficytów⁷.

Kwestią rozwoju psychicznego jednostki zajmuje się psychologia rozwoju, która bada mechanizmy nim rządzące i wyznacza jego model. W kręgu jej zainteresowań leży zakres czynników, które prowadzą do rozwoju prawidłowego oraz nieprawidłowego. Obserwowane w trakcie rozwoju dzieci z diagnozą o zaburzeniach ze spektrum autyzmu deficyty mogą być analizowane w ujęciu synchronicznym, warto jednak przyjrzeć im się również z perspektywy rozwojowej – wskazują bowiem na to, że wystąpić mogą kolejne trudności, w tym edukacyjne i wychowawcze. Z tego powodu, że zaburzenia ze spektrum autyzmu ujawniają się we wczesnym dzieciństwie, dalszy rozwój psychiczny, językowy i społeczny dziecka będzie przebiegał dysharmonijnie, co jest skutkiem nieprawidłowości pojawiających się już na początku drogi rozwojowej. Część objawów ulec może utrwaleniu i nasileniu, pozostałe mogą zostać zniwelowane poprzez naturalny proces dojrzewania OUN dziecka, a także uczenia się i socjalizacji (Czapiga, 2005: 167).

Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie⁸, w tym również z autyzmem i zespołem Aspergera, rodzice mogą zdecydować się na kształcenie specjalne zarówno w szkołach specjalnych i oddziałach integracyjnych, jak i w szkołach ogólnodostępnych. Zapis ten reguluje warunki kształcenia, wychowania i opieki udzielanej uczniom niepełnosprawnym oraz niedostosowanym społecznie i zagrożonym niedostosowaniem społecznym, którzy wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Ustawa obejmuje między innymi zalecenia odnośnie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego, wytyczne odnośnie zatrudniania dodatkowych nauczycieli oraz warunków przeprowadzania sprawdzianu po klasie szóstej oraz egzaminu gimnazjalnego i maturalnego.

Zawarte w przepisach rozporządzenia wyznaczają także warunki, jakie spełnić musi placówka, by przyjąć takich uczniów. Jednym z zaleceń wytyczonych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne jest bardzo często zatrudnienie nauczyciela wspomagającego, który ma posiadać odpowiednie kwalifikacje, a także dysponować wyspecjalizowaną wiedzą z zakresu dziedziny swojej pracy. Obejmuje on szczególną opieką ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – powinien poznać środowisko rodzinne i szkolne, w którym funkcjonuje uczeń, pozostawać w kontakcie z rodziną oraz specjalistami i dbać o spójność podejmowanych działań, które w efekcie doprowadzić mają do określonych celów edukacyjnych i wychowawczych. Jego wsparcie obejmuje

6 Współczesne statystyki donoszą, że istnieje grupa autystów, którzy odznaczają się wybitnymi zdolnościami (tzw. „zdolnościami wysepkowymi”). Sawanci, którzy stanowią prawdopodobnie około 10% wszystkich osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, funkcjonują na ogół na niskim poziomie społecznym i językowym, dlatego często odmawia się im miana „geniusza”. Rozważania na temat genialności i kreatywności osób z autyzmem mają według naukowców sens w przypadku osób dotkniętych Zespołem Aspergera czy wysoko funkcjonujących osób z autyzmem. W przypadku dzieci jednakże, wydaje się uzasadnione odsuwanie zagadnień tego typu na dalszy plan i przyznanie pierwszeństwa terapiom językowym oraz wszelkim oddziaływaniom terapeutycznym, które przyjmują za główny cel umożliwienie jednostce adaptacji w społeczeństwie. Por. M. Sekulowicz, *Zrozumieć genialnych autystów – od Mozarta do Warhola*, [w:] B. Winczura (red.), *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, Kraków 2010, s. 180.

7 Por. M. Korendo, Kryteria diagnozy różnicowej autyzmu i zespołu Aspergera, [dostęp: 05.07.2014], <http://www.konferencje-logopedyczne.pl/155.pobierz,marta-korendo-kryteria-diagnozy-roznicowej-autyzmu-i-zespołu-aspergera.htm>.

8 Zob. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20102281489>.

organizację pracy dziecka w taki sposób, by mogło ono samodzielnie realizować swoje potrzeby oraz funkcjonować w szkolnej społeczności. W przypadku, gdy dziecko pozostaje w normie intelektualnej, wymaga się realizowania treści podstawy programowej kształcenia ogólnego według obowiązującego programu nauczania, z uwzględnieniem jego indywidualnych predyspozycji i możliwości oraz dostosowaniem form i metod pracy. Dostosowaniem może być zalecenie zajmowania miejsca w pierwszej lub ostatniej ławce w klasie, by wyeliminować rozpraszające bodźce. W razie konieczności należy umożliwić dziecku pobyt w spokojnym miejscu, a także zadbać o stałe miejsce pracy i odpoczynku. Równie ważna jest konieczność tworzenia schematu pracy – planu dnia, planu lekcji, terminarza klasówek kartkówek czy projektów. W przypadku głębszego upośledzenia podstawa programowa zostaje ograniczona do minimum i odpowiednio przystosowana do możliwości intelektualnych ucznia.

Zakres oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych musi zostać sprecyzowany w *Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym (IPET)*. Na jego treść składają się między innymi informacje o uczniu tj. dane osobowe, rozpoznanie wynikające z orzeczenia, ocena poziomu jego funkcjonowania, w tym opis mocnych i słabych stron. Ponadto w *IPET* powinny znajdować się między innymi następujące wytyczne:

1. założenia organizacyjno-programowe,
2. opis założonych celów edukacyjnych i wychowawczych,
3. określenie roli nauczyciela wspomagającego,
4. zakres dostosowań obejmujący indywidualizację wymagań i metod pracy, warunki zewnętrzne,
5. opis działań nauczycieli poszczególnych przedmiotów.

Do pozostałych form pomocy udzielanych uczniowi należą zajęcia o charakterze dydaktyczno-wyrównawczym i rewalidacyjnym np. zajęcia z psychologiem czy logopedą szkolnym.

Zarys wymagań i celów oddziaływań, prognozowane cele, wymagania, trudności

O indywidualizacji pracy z uczniami napiszę w oparciu o doświadczenia szkoły ogólnodostępnej, która przyjmuje uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dziecko z zespołem Aspergera. W ramach rozpoznania i przeprowadzenia niezbędnej diagnozy mocnych i słabych stron ucznia, które mogą doprowadzić do efektywności w procesie nauczania istotne było, by określić deficyty charakterystyczne dla dziecka, determinujące ów proces. Należą do nich m.in.⁹:

1. Deficyty językowe:

Wybiórcza intencja komunikacyjna. Sporadyczne przejmowanie inicjatywy w komunikacji (najczęściej w znanych i kontrolowanych przez dziecko sytuacjach). Wypowiedzi najczęściej nastawione są na konkretny cel.

Zaburzony rozwój mowy lub mowa oficjalna. Brak naprzemienności w komunikacji, zaburzona relacja nadawca-odbiorca. Komunikacja jest często nienaturalna ze względu na posługiwanie się wyuczonymi frazami i zdaniami. W konsekwencji może dojść do wykluczenia z grupy rówieśniczej, zaburzeń społecznych i emocjonalnych.

Wybiórcze słuchanie. Skupianie uwagi na wypowiedziach interesujących z punktu widzenia dziecka. Zdolność wydzielania z wypowiedzi informacji ważnych dla dziecka, przy jednoczesnym ignorowaniu pozostałych treści, istotnych z punktu widzenia procesu nauczania.

Obniżona umiejętność czytania i pisania, niechęć do podejmowania działań związanych z recepcją i produkcją tekstu. Powodem pojawienia się trudności u dzieci z Z.A. jest zaburzony plan ruchu i koordynacja wzrokowo-ruchowa. Praktyka terapeutyczna pokazuje, że można nauczyć dziecko dobrze pisać, także rysować, jednak wymaga to wielokrotnych ćwiczeń, nastawionych również na przełamywanie dużego oporu względem tych czynności.

Deficyty funkcjonowania lewej półkuli stanowiące przyczynę zaburzenia sprawności sekwencyjnych zarówno na płaszczyźnie językowej, jak i związanej z działaniami pozajęzykowymi. Objawiają

⁹ Zakres deficytów opracowany został w oparciu o publikację Marty Korendo dostępne online, a także wzbogacone o własne doświadczenia z pracy z dzieckiem z zespołem Aspergera. Zob. <http://www.konferencje-logopedyczne.pl/2,a,do-pobrania.htm>.

się niechęcią do podejmowania dłuższej narracji, gdyż wiąże się ona z koniecznością łączenia kilku informacji (związanych z przeszłością i/lub przyszłością) w toku wypowiedzi (zaburzona logika i porządek przyczynowo-skutkowy). Ponadto obserwuje się trudności związane z czynnościami dnia codziennego np. nauka pływania, jazda na rowerze, samoobsługa. Konsekwencją zaburzenia mechanizmów lewopółkulowych są również istotne deficyty w zakresie rozumienia i posługiwania się słownictwem wyrażającym relacje np. przestrzenne, czasowe, gradualne, przyczynowo-skutkowe.

2. Deficyty emocjonalne i społeczne:

Nieprawidłowy poziom funkcjonowania społecznego, problemy natury emocjonalnej i społecznej. Pojawiające się zachowania agresywne oraz konfliktowość jest wynikiem trudności w rozumieniu reguł społecznych i postępowania zgodnie z nimi, a także frustracji związanej z komunikacją. Dziecku z z. A. funkcjonowanie w środowisku szkolnym utrudnia nieumiejętność lub istotne deficyty w zakresie przejmowania punktu widzenia innej osoby. Charakteryzuje się ono w konsekwencji postawą egocentryczną: ocenia świata przez pryzmat własnych odczuć i sądów (takie zachowanie wynika z błędnego funkcjonowania neuronów lustrzanych, które upośledzają lub uniemożliwiają przejście perspektywy innej osoby). Dziecko ma również istotne problemy z przyswojeniem kodu relacji społecznych (np. zwroty grzecznościowe, ustalone gesty czy sposoby powitań).

Potrzeba dominacji – dążenie do bycia w świetle, ale według własnych zasad. W okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym dziecko walczy o ustalenie swojej znaczącej pozycji w grupie społecznej. Dążenie do regulowania relacji w grupie rówieśniczej poprzez narzucanie reguł oraz problemy w komunikacji sprawiają, że dzieci z z. A. są trudnymi towarzyszami zabaw. Negatywna reakcja otoczenia wzmaga niepożądane zachowania i powoduje izolację społeczną.

Niechęć do współpracy w trakcie procesu nauczania. Dzieci z s. A. postawione w obliczu nieustających trudności związanych z nauką i funkcjonowaniem w świecie społecznym wykształciły zachowania obronne, w celu uniknięcia sytuacji powodujących dyskomfort. Nierzadko manipulują zachowaniem rówieśników oraz nauczycieli za pomocą gróźb lub skarg. Wielokrotne powtarzanie błędów, celowe pomijanie prawidłowego rozwiązania, podkreślanie swojego zmęczenia lub znużenia to inne zachowania dziecka z z. A. Niezwykle istotne jest nieustanne motywowanie i zachęcanie dziecka do bycia z grupą, natychmiastowe rozwiązanie konfliktów, gdyż niewskazane są w jego przypadku przedłużające się stany izolacji.

Propozycja organizacji oddziaływań. Refleksje z pracy

W ramach Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego mającego na celu wsparcie ucznia z orzeczeniem z uwagi na zaburzenie jakim jest zespół Aspergera, uczeń objęty był w trakcie trwania roku szkolnego 2013/2014 kształceniem specjalnym. W skład zorganizowanych oddziaływań terapeutycznych wchodziła obecność nauczyciela wspomagającego w czasie lekcji, zajęcia rewalidacyjne, w postaci zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, logopedycznych oraz zajęć z psychologiem. Do obowiązków nauczyciela wspomagającego należało czuwanie nad procesem uczenia się w trakcie lekcji, sprawdzanie poprawności rozumienia poleceń nauczycieli, czuwanie nad uczestnictwem chłopca w życiu klasy i szkoły oraz motywowanie go do podejmowania różnorodnych inicjatyw.

Dzięki zaleceniom zawartym w IPET dotyczącym dostosowania metod i form pracy, a także stałej współpracy z nauczycielami przedmiotów oraz rodzicami oddziaływania względem ucznia zaczęły stopniowo przynosić efekty. Uczeń realizował większość zadań powierzonych przez nauczycieli przedmiotów w czasie lekcji, a także wypełniał obowiązki domowe w postaci zadań domowych, powtarzania treści oraz przygotowania do sprawdzianów. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze pozwoliły nawiązać indywidualną relację z uczniem i poznać jego potrzeby oraz na bieżąco oceniać poziom znajomości materiału będącego przedmiotem opracowania.

W czasie roku szkolnego sytuacja edukacyjno-wychowawcza ucznia, ze względu na znaczne problemy emocjonalne i społeczne będące konsekwencją zespołu Aspergera, była bardzo niestabilna. W okresie zimowym u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych często obserwuje się regres, polegający na negatywnym stosunku do całego procesu edukacyjnego i programu wychowawczego. Uczeń buntował się przeciw wypełnianiu kolejnych obowiązków uczniowskich, źle re-

agował na złożone sytuacje społeczne. Okresy regresyjne, charakterystyczne dla zaburzenia, występują cyklicznie i powodowane są przez różne czynniki, zatem każdorazowo minimalizuje się je inną metodą. Konieczne stało się wprowadzenie systemu motywacyjnego, który zakładał jednoznaczną ocenę działań ucznia w czasie każdej lekcji przez nauczyciela wspomagającego.

Całokształt pracy z uczniem w trakcie roku szkolnego oceniam pozytywnie, czego dowodem są liczne sukcesy w nauce oraz w zachowaniu. Dzięki systematycznemu i przemyślanemu wsparciu uczeń stał się bardziej ufny w kontaktach z innymi, chętniej nawiązuje relacje społeczne, jest bardziej otwarty i skłonny nawiązywać bliższe relacje z otoczeniem. O ile widzi celowość wykonywanej pracy, jest zmotywowany i aktywny. Wielką sympatią darzy lekcje, w czasie których nauczyciel stawia pytania i razem z uczniami, w sposób ciekawy i aktywny je rozwiązuje. Ponadprzeciętna inteligencja warunkuje konieczność dostrzegania wyjątkowych możliwości ucznia. Uwzględnianie jego zainteresowań i dużej wiedzy na określone tematy staje się z kolei narzędziem do osiągania kolejnych celów edukacyjnych. Umiejętność modyfikacji materiału edukacyjnego i dostosowanie go w taki sposób, by wydały się praktycznie użyteczne, zrozumiałe i bliskie uczniowi, stanowi klucz do sukcesu w pracy z dzieckiem z zespołem Aspergera.

W kolejnym czasie, by oddziaływanie w dalszym ciągu przynosiło pożądane efekty, należy jednak zwrócić szczególną uwagę na pewne aspekty składające się na całokształt oddziaływań, które w znacznym stopniu uniemożliwiają spójną i sukcesywną pomoc. Istnieją obszary w obrębie współpracy nauczycieli tworzących Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny, które wymagają szczególnej czujności:

Należy zadbać o to, by w szkole zorganizowane było szkolenie odnośnie dostosowania metod i form pracy dla uczniów z tak znacznymi dysfunkcjami rozwojowymi. Obligatoryjnym szkoleniem powinni być objęci wszyscy pracownicy szkoły, mający z nim na co dzień kontakt.

Stosowanie konkretnych przykładów, unikanie abstrakcji i długich wykładów, szukanie rozwiązań praktycznych, oraz organizowanie pracy w sposób problemowy za pomocą metody indukcyjnej odpowiednie jest dla dzieci z dysleksją, nadpobudliwością psychoruchową i zaburzeniami zachowania. Włączenie tego typu dostosowań w całokształt pracy nauczycieli podniosłoby efektywność procesu kształcenia specjalnego i ułatwiło dzieciom osiągnięcie kolejnych celów edukacyjnych.

Uwzględnienie możliwości uświadamiania uczniów szkoły o prawdopodobieństwie przebywania w szkole ucznia ze specjalnymi potrzebami, budowanie wiedzy na temat różnych zaburzeń oraz odmienności będącej ich konsekwencją.

Przemyślana i dobrze zorganizowana współpraca nauczycieli współtworzących IPET, a także otwartość rodziców na nowe rozwiązania metodyczne względem dziecka sprzyja skuteczności podejmowanych oddziaływań.

Do problemów, na które napotkać może nauczyciel wspomagający ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym. m. in. z zespołem Aspergera należą:

Prowadzenie zeszytu obserwacji ucznia, zeszytu zadań domowych oraz kontaktu z rodzicami, o ile nauczyciele przedmiotów nie wykazują chęci współpracy, bądź ich praca nie jest organizowana w sposób rzetelny i systematyczny.

Organizowanie spotkań nauczycieli z koordynatorem ds. nauczania indywidualnego, w którym prezentuje on sprawozdanie ze swojej pracy, a także aktualizuje cele i doprecyzowuje zadania wynikające z bieżących potrzeb dziecka.

Przygotowanie odpowiednich materiałów i metod pracy z uczniem, które dokonywać powinno się na drodze współpracy nauczyciela wspomagającego z nauczycielami przedmiotów. Tego typu działania mogą świadczyć o podważaniu kompetencji i negowaniu stylu nauczania współpracowników.

Dostosowanie wymagań wobec ucznia z orzeczeniem, ustalenie trybu oceniania i warunków promowania do kolejnej klasy, które wymaga rozgraniczenia między tym, co jest konsekwencją zaburzenia i wynika z wrodzonych dysfunkcji, a zachowaniami wynikającymi z zaniedbań, lenistwa czy braku wychowania.

Brak umiejętności pracy zespołowej i zmiany celów w zależności od potrzeb, umiejętności refleksji i zmiany trybu nauczania, o ile jest to konieczne i prognozuje się, że przyniesie większe efekty.

Uregulowanie warunków pobytu dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej musi przebiegać całościowo i obejmować wszelkie gałęzie funkcjonowania środo-

wiska szkolnego oraz całą społeczność szkolną. Postać nauczyciela wspomagającego pełni w całym procesie adaptacji ucznia do życia w szkole rolę szczególną. Musi on cechować się chęcią podejmowania nowych wyzwań, a także sięgania po innowacyjne, aktywizujące uczniów metody, które pozostają w zgodzie z najnowszymi trendami w edukacji XXI wieku. Konieczne jest wprowadzenie relacji, w której nauczyciel jest przewodnikiem wskazującym drogę, a także unikanie wykładów i teoretyzowania na rzecz problemowej organizacji pracy, w których to uczeń jest odkrywcą. W czasie pracy z uczniem z zespołem Aspergera istotna jest kreatywność, której dziecko ze specyficznymi trudnościami w nauce i rozumieniem świata społecznego wraz z jego nakazami i zakazami, bardzo potrzebuje. Brak zasadności wykonywania niektórych działań skutkuje odmawianiem pracy, nauczyciel jest zatem zmuszony do motywowania ucznia i ukazywania mu złożonych sytuacji, w których dane umiejętności znajdują zastosowanie. Nierzadko konieczne staje się przeformułowanie toku lekcji i jego indywidualizacja pod kątem dziecka. Wyniki osiągnięte przez ucznia objętego specjalną opieką są dowodem na skuteczność pracy nauczyciela wspomagającego.

Bibliografia

- Bragdon A. B., Gamon D., *Kiedy mózg pracuje inaczej*, Gdańsk 2003.
- Bobkiewicz-Lewartowska L., *Autyzm dziecięcy, zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków 2005.
- Czapiga A., *Model rozwoju w autyzmie i zburzenia współwystępujące z autyzmem*, [w:] B. Winczura (red.), *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, Kraków 2010.
- Korendo M., *Jak rozpoznać Zespół Aspergera?* 2010, [dostęp: 05.07.2014], <http://www.konferencje-logopedyczne.pl/20,a,marta-korendo.htm>.
- Korendo M., *Jak pomóc dziecku z zespołem Aspergera?* [dostęp: 05.07.2014], <http://www.konferencje-logopedyczne.pl/103,pobierz,marta-korendo-jak-pomoc-dziecku-z-zespolem-aspergera.htm>.
- Korendo M., *Kryteria diagnozy różnicowej autyzmu i zespołu Aspergera*, [dostęp: 05.07.2014], <http://www.konferencje-logopedyczne.pl/155,pobierz,marta-korendo-kryteria-diagnozy-roznicowej-autyzmu-i-zespołu-aspergera.htm>.
- Korendo M., *Problemy rozwojowe osób z zespołem Aspergera jako wynik deficytów językowych*, [dostęp: 05.07.2014], <http://www.konferencje-logopedyczne.pl/31,pobierz,marta-korendo-problemy-rozwojowe-osob-z-zespolem-aspergera-jako-wynik-deficytów-językowych>.
- Korendo M., *Zaburzenia lewopółkulowe u dzieci z zespołem Aspergera* [dostęp: 05.07.2014], <http://www.konferencje-logopedyczne.pl/108,pobierz,marta-korendo-zaburzenia-lewopółkulowe-u-dzieci-z-zespołem-aspergera.htm>.
- Pisula E., *Funkcjonowanie poznawcze osób z autyzmem*, [dostęp: 28.06.2014] http://wiki.biol.uw.edu.pl/t/img_auth.php/b/b4/Wyklad5_fun_poznawcze.pdf.
- Sekułowicz M., *Zrozumieć genialnych autystów – od Mozarta do Warhola*, [w:] B. Winczura (red.) *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, Kraków 2010.
- Winczura B., *Dzieci zagubione we własnym świecie – historia odkrycia autyzmu wczesnodziecięcego*, [w:] S. Mihilewicz (red.), *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Kraków 2010.
- Wing L., *Związek między zespołem Aspergera i autyzmem Kanner'a*, [w:] U. Frith (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, tłum. Goglewska B., Cambridge 2005.

Support teacher's role in the face of autism and asperger syndrome

Summary

The text touches the important xxi century's education aspects of children affected by autism and Asperger syndrome in the private school environment. Moreover, this ongoing problem faces the modernization of the polish education system, which establishes the inclusion of people affected by autism disorder into school environment on the basis of defined rules and adaptations.

The main claim of the article is that the postulate of the necessity for educational units accepting such children readjustment remains a challenge. The one of key actions is the individualized educational-development plan being introduced for each and every child and its abilities.

Key words: individualized educational-development plan; support teacher; autism spectrum disorder; Asperger syndrome.

Współczesny nauczyciel w dobie edukacji przyszłości

Wstęp

Oczami postronnego obserwatora, zawód nauczyciela jest jednym z najbardziej uprzywilejowanych zawodów w Polsce. Z tej perspektywy nauczyciel to super zawód – stabilny, bo w sferze budżetowej, do tego bardzo mający wiele przywilejów. Po pierwsze 2 miesiące wakacji. Do tego wolne w ferie, weekendy, święta i osiemnastogodzinny tydzień pracy. Oznacza to, że pracujący na pełnym etacie nauczyciel pracuje średnio 4 godziny dziennie, ma 60 dni wakacji i dodatkowo ponad 100 dni w roku wolnego wynikających z weekendów i świąt. Praca marzenie, prawda? Czy dla każdego? Każdy człowiek ma preferencje indywidualne do jakiegoś zawodu. Każdy zawód jednak ma też swoją specyfikację. W każdym zawodzie można doszukać się wad i zalet, przywilejów i nakazów. Tak samo jest z nauczycielami. Kwestie pracy nauczyciela w polskiej szkole reguluje szereg przepisów. Na pierwszym miejscu jest Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty (Dz. U. 1991, nr 95 poz. 425). Drugim równie ważnym dokumentem jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 17 grudnia 2010 w sprawie podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania (Dz. U. 2011 nr 6 poz. 23). Trzecim równie ważnym jest Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. (z późn. zm.). Co te dokumenty mówią? Przede wszystkim regulują pracę szkoły i precyzują zadania nauczycieli. Opisują zadania, które nauczyciel ma spełnić, a nie tylko przywileje, o których się tak wiele mówi. Faktycznie – nauczyciel na etacie pracuje 18 godzin, z a dodatkowo musi przepracować 2 za darmo w ramach zapisów Karty Nauczyciela. Nauczyciel nie ma 2 miesięcy wolnego, a niecałe 6 tygodni i nie może wziąć urlopu w wygodnym dla niego okresie. Praca nauczyciela nie rozpoczyna się 1 września i nie kończy się rozdaniem świadectw. Wrzeszczenie – praca nauczyciela nie kończy się równo z dzwonkiem. Do pracy nauczyciela, o której się nie mówi, wliczają się sprawy wychowawcze i działania pedagogiczne. Nikt nie zastanawia się ile czasu zajmuje nauczycielowi sprawdzenie klasówek czy przygotowanie się do zajęć. Sama treść zajęć jest regulowana przez program nauczania. Jednakże nie jest regulowany sposób przeprowadzenia zajęć. Dlatego wymagany jest nieustanny rozwój, aby zajęcia spełniały wymogi formalne, lecz również był akceptowalne przez uczniów.

Nauczyciel przyszłości

Aby odpowiedzieć na pytanie co to znaczy być nauczycielem przyszłości, należy wpieryw odpowiedzieć na pytanie jaki jest dzisiejszy nauczyciel i jaka jest dzisiejsza szkoła. Odpowiedź nie jest być prosta, bo szkoła jak placówka edukacyjna to twór bardzo złożony. Obwarowana jest szeregiem ustaw i przepisów. Przepisy regulują między innymi kwestie programów nauczania. Programy te tworzone są na bieżąco. Są zmieniane i aktualizowane, by nadążyć za czasami. Współczesny nauczyciel musi śledzić te zmiany. Jedno jest tylko pewne – stworzenie programu nauczania wymaga czasu. Oznacza to, że w dobie świata, który bezustannie się zmienia, można przyjąć, że jest on przestarzały w momencie wprowadzania. Nie da się przewidzieć co się stanie i w którą stronę pójść zmiany. Antycypacja zmian wydaje się wręcz loterią. Dlatego tak ważne jest przygotowanie nauczy-

cieli i wyczulenie ich na zmiany. Zmiany te mogą obejmować całe systemy oświatowe, ale dotyczyć równie dobrze mogą zmiany pokoleniowej. Zmiany sposobu myślenia muszą być odzwierciedlone w postawach nauczycieli. Słynne słowa z „Ferdynand” Gombrowicza: „Słowacki wielkim poetą był” w chwili obecnej śmieją się, ale są genialnym zobrazowaniem przemiany sposobu myślenia pokoleń na temat faktów. Krytyczne podejście do nauki sprawia, że obecnie uczniowie rzadko przyjmują coś na wiarę. Zadają pytania. Ale nawet to – sposób zadawania pytań się zmienia. Nauczyciel musi być na to gotowy przez zmianę sposobu myślenia. Aby utrzymać swój autorytet, musi być gotowym na znajduwanie odpowiedzi na coraz trudniejsze i bardziej wnikliwe pytania. To tylko część z tego, na co musi być gotowy współczesny nauczyciel w dobie edukacji jutra. W dobie zmian technologicznych dzisiejsza nowość jest jutrzejszą codziennością. W związku z tym współczesny nauczyciel przygotować się na zderzenie z kolejnymi pokoleniami przez poznanie ich świata i przygotowanie się na niego. Oznacza to konieczność inwestowania w technologie, dzięki którym będzie przygotowany na konfrontację z kolejnymi nowinkami i problemami. O ile opanowanie technologii, z którą praktycznie i tak każdy się styka nie powinno być problemem, to nie tak prosto ma się sprawa z metodami nauczania. Metody dydaktyczne również nie nadążają za zmieniającym się wciąż światem. W polskiej szkole wciąż występuje model nauki pamięciowej, a podstawowym środkiem dydaktycznym jest podręcznik i tablica. Jest to niejako mechaniczne tworzenie engramów. Czy to jest metoda stosowana przez nauczyciela jutra wobec pokolenia jutra? Odpowiedź brzmi – absolutnie nie. Problem w tym, że jednocześnie wykorzystanie technologii, ciekawych metod oraz realizacja podstawy programowej wymaga ogromnych zdolności, wręcz ekwilibrystycznych, ze strony nauczyciela. Nauka nie musi być nudna. Kluczem jest takie wykorzystanie dostępnych środków, aby była zabawą – aby była przystępna, ciekawa i przyjazna. Jeśli uda się coś takiego stworzyć, nauka stanie się fascynacją, przyjemnością i wspaniałą przygodą. W tym celu nauczyciel musi tworzyć atrakcyjne wizualnie pomoce dydaktyczne spełniające zarówno wymogi podstawy programowej, jak i oczekiwania uczniów oraz rodziców. Dlatego ważna jest biegłość w technologii, a jednocześnie kreatywność, aby pomoce dydaktyczne nie były sztampowe i tendencyjne, bo tylko tak można rozbudzić w uczniu niedosyt, iskrę ciekawości oraz pobudzić procesy kognitywne. Taki będzie nauczyciel przyszłości – obyty z technologią, który będzie potrafił lawirować nią realizując podstawę programową jednocześnie będący wyczulonym na potrzeby i ciekawość uczniów. A to wymaga wielkiej wiedzy oraz cierpliwości.

Pokolenie C w dobie edukacji

Człowiek ma tendencję do uporządkowywania świata – ubrać wszystko w nazwy, godziny i daty. Zmieniający się świat wymusza rozwój. Dlatego socjologowie wymyślają określenia na populacje i pokolenia jakby były jednorodnymi grupami, a w rzeczywistości łączą je tylko pewne schematy bądź cechy. W ten sposób opisano wiele pokoleń. Po pokoleniu X, nastąpiło odmienne pokolenie Y, a kolejne, czyli obecne pokolenie powinno w tej logice nosić nazwę Z, lecz zamiast tego używane jest określenie pokolenie C, od słowa *connected* (podłączeni). Idealnie opisuje to właśnie pokolenie, które urodziło się niejako obyte z technologią. W przeciwieństwie do poprzednich dwóch pokoleń nie pamiętają czasów, gdy nie było Internetu, komputerów i nowoczesnych technologii. Jest to pokolenie, dla którego Internet jest głównym źródłem informacji z racji szybkości dostępu do niej. Mają jednocześnie świadomość, że informacja się dezaktualizuje (Rusak, b.d.). Jest to pokolenie technologii, w które trwają od zawsze i nie potrafią żyć bez niej. Jednocześnie są bombardowani ilością dopływających do nich informacji, które mogą doprowadzić do zjawiska przeładowania informacjami (*information overload*) (Fazlagić, 2010), które jest opisywane jako stan, w którym jednostka jest wystawiona na większą ilość informacji, niż jej mózg jest zdolny przetworzyć w danej chwili (Palladino, 2007). Wydaje się być to jedną z cech charakterystycznych pokolenia C jako konsekwencji dostępu do informacji. Pociąga to pewien problem – ewolucja nie nadążyła za rozwojem technologii (por. Fazlagić, 2010). Uważa się, że wymusza to szybkie fizyczne zmiany w mózgu (por. Richtel, 2010), gdyż nie tworzy się engramów dotyczących samej wiedzy, lecz jedynie ślady pamięciowe, gdzie należy szukać danej informacji (Davis, 2011). Ostatni człowiek, o którym mówiono, że wiedział wszystko, zmarł w 1829 roku (por. Nikodemski, 2012), czyli dawno przed pojawieniem się pokolenia C. Obecnie szacuje się, że 90% wszystkich wyprodukowanych informacji,

człowiek wytworzył w ciągu ostatnich 2 lat (Dragland, 2013), a sama ilość informacji na świecie w 2012 roku była szacowana na $2,7 \cdot 10^{21}$ bajtów, co oznaczało wzrost jej ilości o 48% w stosunku do roku 2011 (Pimentel, 2012).

Rola nauczyciela przyszłości jest bardzo ważna w tym punkcie, nie tylko w odniesieniu do pokolenia C, ale również każdego kolejnego. Już nie chodzi o samo przekazanie wiedzy, ale o nauczenie krytycznego myślenia w jej ocenie. Powszechność dostępu do wiedzy wymaga od nauczyciela wyrobienia wśród uczniów nawyku jej właściwej filtracji. Umiejętne wykorzystanie Internetu jako bazy danych może być kluczem do zaciekawienia pokolenia C, które wychowane jest na szybko zmieniających się i intensywnych bodźcach (Richtel, 2010). Nikt nie kwestionuje tego, że maszyny, w tym sprzęt komputerowy i multimedialny, wspomagają i ułatwiają życie ludzkie, ale również wnoszą do niego nową jakość (Kupniewski, 2013). Dla pokolenia wychowanego w technologii, które obcuje z nią i można rzec wręcz, że jest to krok ewolucji ku *robo sapiens* (por. Kupniewski, 2014), trzeba przydzielić jej trwałe miejsce w procesie dydaktycznym. Ten sam efekt można uzyskać różnymi metodami, najlepiej dostosowanymi do konkretnego czasu z wykorzystaniem optymalnego kanału.

Ryc. 1. Przykład otrzymania tego samego wyniku różnymi metodami (Kupniewski, 2014)

$$1 = \left\{ \begin{array}{l} 0! \\ \frac{5}{5} \\ 33^0 \\ \sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha \\ i^4 \\ 7 - 6 \end{array} \right.$$

Należy zadać sobie pytanie – czy rolą nauczyciela jest przekazanie wiedzy czy nauczenie? Odpowiedź prosta – nauczenie. W związku z tym, współczesny nauczyciel stojąc na progu przyszłości musi tak lawirować, aby przekazać wiedzę atrakcyjnie, aby była ciekawa, pasjonująca, a jednocześnie treściwa. Dlatego w przypadku pokolenia C i każdego kolejnego nie można ograniczać się i stosować niekonwencjonalne metody, zgoła różne od tradycyjnej książki i tablicy.

E-Learning

Społeczeństwo XXI wieku to społeczeństwo generowania i przetwarzania informacji. Wczesne rozpoczęcie nauki tej sztuki może przyczynić się do lepszego funkcjonowania młodych ludzi w środowisku rówieśniczym. W proces ten musi być zaangażowana szkoła. Szkoła, która przekazuje efektywnie wiedzę. Wg twierdzenia Shannona ważny jest kanał przekazywania wiedzy oraz kodowanie (Bondecka-Krzykowska, 2009). Zgodnie z twierdzeniem Shannona-Hartleya, aby zwiększyć przepustowość kanału należy zwiększyć szerokość pasma lub zmniejszyć ilość szumów (por. Price, Woodruff, 2012). To górnolotnie brzmiące twierdzenie można zastosować do nauki. Aby zwiększyć efektywność przekazywania wiedzy, teoretycznie wystarczy zwiększyć szerokość pasma. Jak to zrobić? Pokolenie C to pokolenie bombardowane informacjami, których ilość często może przytłaczać (Bontis, 2011). Jak więc zwiększyć szerokość pasma? Wystarczy wykorzystać cechy pokolenia C, tj. wychowanie w technologii oraz elementy dydaktyczne, a mianowicie elementy *e-learningu* jako metody komplementarnej do tradycyjnych metod. *E - learning* poszerzył gamę narzędzi dy-

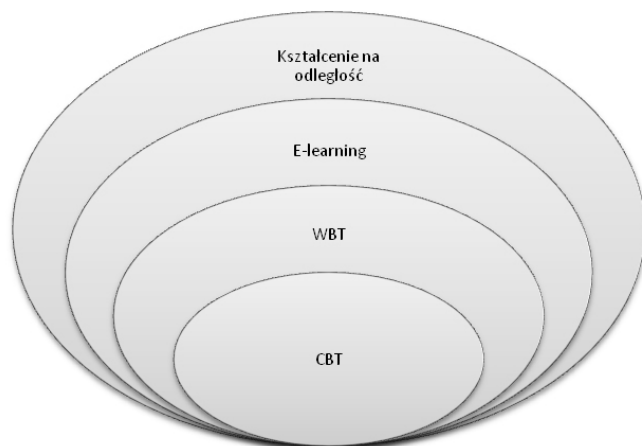
daktycznych, za czym niestety system polskiej oświaty nie nadąża. Dlatego tak ważne jest pokonywanie barier edukacyjnych, metodycznych i merytorycznych. Rozwój cywilizacji elektronicznej wymusza zmianę podejścia do procesu edukacji. Wprowadzenie e-learningu rozszerzyło pojęcie edukacji o nowe media. W powszechnej opinii mówi się nie o *e-learningu*, ale o kursach, mając na myśli multimedialny kurs, głównie przez Internet. Jednak jest to błędne mniemanie, gdyż *eLearning* (inaczej *Electronic learning* lub *E-learning*) jest ogólnym terminem odnoszącym się do nauki z wykorzystaniem komputera. Zwykle zakłada on użycie technik multimedialnych Internetu w procesie nauczania. W związku z tym należy rozdzielić dwa pojęcia:

WBT (*Web Based Training*) to typ szkolenia, w którym materiał dostarczany jest przez Internet i dostępny przy użyciu przeglądarki internetowej. Przygotowane w ten sposób kursy zawierają część statyczną taką jak materiały audio i wideo, strony WWW czy portale oraz interaktywną, czyli fora dyskusyjne, chaty, komunikatory oraz wideokonferencje.

CBT (*Computer Based Training*) to typ szkolenia, w którym uczący się korzysta z komputera, uruchamiając na nim prezentacje lub programy edukacyjne zapisane np. na płytach CD/DVD.

Podstawowa różnica między tymi typami polega na dostępie do innych uczniów oraz do prowadzącego zajęcia, których w przypadku CBT praktycznie nie ma. Jest to ważny element, gdyż można uznać to za dwustronną komunikację zwrotną wspomagającą zarówno proces uczenia, jak również proces dostosowywania metodycznego i merytorycznego.

Ryc. 2. Przestrzeń e-learningu. Opracowanie własne na podstawie Szablowski, 2011



Komputer jest jednym z najważniejszych narzędzi dydaktycznych (Łągana, 2008). O ile CBT jest stosowany w polskiej szkole w postaci dodatków do podręczników, to na WBT szkoła jest całkowicie nieprzygotowana. WBT jako komplementarny edukacyjnie środek dydaktyczny ma ogromny potencjał. Szkoła polska zdaje się tego nie dostrzegać. W związku z tym powstaje nisza, którą wydają się wypełniać firmy zewnętrzne. Firmy takie, niejednokrotnie po bardzo wysokich cenach, oferują szeroki zakres usług szkoleniowych. Bardzo wiele z nich pracuje w systemie tradycyjnych szkoleń uzupełnianych WBT, lecz niektóre bazują jedynie na modelu WBT. Jak to wpływa na wizerunek polskiej szkoły? Patrząc z zewnątrz firmy takie psują wizerunek szkoły, gdyż pozornie mogą świadczyć o tym, że szkoły uczą nieefektywnie. Pozornie świadczy to o upadku szkolnictwa. Zagłębiając się jednak w temat, należy mieć na uwadze fakt, że szkoła działa na wspomnianych ustawach i nie da się przeskoczyć pewnych wytycznych. Tylko trzeba zadać nie pytanie czy modelu takiego nie dałoby się wprowadzić do polskiej szkoły publicznej, ale raczej co zrobić, aby go wprowadzić. Według autora, wprowadzenie WBT do szkół publicznych to nie ekstrawagancja, ale raczej wymóg czasów.

WBT a szkoła polska

Szablowski (2011) ocenia, że WBT jest to najbardziej optymalna metoda podniesienia efektywności nauki przez zastosowanie elementów nauki komplementarnej w warunkach szkolnych. Ocenia,

że poprzez stały dostęp do materiałów edukacyjnych uczestnik ma możliwość dostosowania czasu i tempa pracy do własnych możliwości. Wskazuje dodatkowo na fakt, że istnieje możliwość łatwiejszej analizy materiału, jeśli chodzi o załączone hiperłącza. Z punktu widzenia nauczyciela daje to łatwość monitorowania postępów uczestnika oraz ułatwia bieżącą aktualizację materiałów. Problemem z wprowadzeniem WBT do polskiej szkoły wydaje się bardziej prozaiczny – brak ludzi, którzy mogliby przekazać w pigułce informacje dotyczące metod WBT. Problem urasta szczególnie, gdy robiąc przegląd literatury można odnaleźć wiele pozycji literaturowych poświęconych tematowi, lecz są to często pozycje dość enigmatyczne i ogólnikowe. Bardzo niewiele jest specjalistycznych pozycji skierowanych tylko pod kątem tworzenia szkoleń w modelu WBT dla nauczycieli. Nie ma co ukrywać – nauczyciele to specyficzna grupa zawodowa, a więc wymaga specyficznego podejścia. Takie podejście może mieć tylko nauczyciel praktyk, znający realia podstawy programowej i szkoły, a jednocześnie dobrze orientujący się w potrzebach młodzieży. Niestety – takich szkoleń jest bardzo niewiele. Autor, jako praktyk, których chciał zacząć przygodę z WBT, wykorzystał studia podyplomowe z zakresu Informatyki i Techniki Informacyjnej uprawniające do prowadzenia zajęć z informatyki w szkole. Dlaczego akurat studia podyplomowe? Przede wszystkim studia te przeznaczone dla czynnych zawodowo pedagogów. Dodatkowo wśród wielu przedmiotów była Edukacja na Odległość. Studia z założenia były nakierowane na pracę z pedagogami i przekazanie im metod i informacji dostosowanych dla nich. Połączenie tych dwóch czynników sprawiło, że został realizowany bardzo ważny cel – niejako szkolenie z tworzenia WBT skrojone dla nauczycieli, pokazujące na konkretnych przykładach edukacyjnych tworzenie kursów edukacyjnych. Coś, czego brakuje jako samoistnego tworu, szczególnie z wykorzystaniem darmowych narzędzi. Licencjonowanie też okazuje się nie być problemem. Darmowe narzędzia pokroju środowiska *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* oraz *HotPotatoes* mają ogromny potencjał. Stworzenie narzędzia w postaci szkolenia komplementarnego do programu nauczania to ogromny wysiłek, lecz dobrze wykonana platforma może służyć przez lata, wymagając jedynie niewielkich aktualizacji.

Projekt badawczy

Pomysł stworzenia kursu niekomercyjnego, komplementarnego do programu nauczania wyłonił się z potrzeby uatrakcyjnienia i podniesienia efektywności procesu uczenia się wśród polskich uczniów uczęszczających do Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczyźnych im Jana Pawła II w Lancaster w Wielkiej Brytanii. Nauczyciele z PSPO zauważyli, że polskie dzieci mają ogromne problemy z językiem polskim. Odpowiedzią na te problemy może być wykorzystanie WBT, w szczególności środowiska *Moodle*. Czemu *Moodle*? *Moodle* jest alternatywą dla komercyjnych firmowych rozwiązań *e-learningu online* i jest dystrybuowany za darmo na zasadach licencji *Open Source*. Modułowa budowa *Moodle* czyni łatwym tworzenie kursów i dodawanie do nich treści, co wspiera zaangażowane uczenie się uczestników. *Moodle* został zaprojektowany przez pedagoga i informatyka, z uwzględnieniem zasad społecznego konstrukcjonizmu. Z perspektywy konstruktywistycznej uczniowie są postrzegani jako aktywnie zaangażowani w proces budowania znaczeń. Nauczanie w tym ujęciu polega na poszukiwaniu, w czym uczniowie mogą współpracować, co mogą analizować, badać, współdzielić, budować w oparciu o to, co już wiedzą. Jest to ważniejsze, niż fakty, umiejętności i procesy, które uczniowie mogliby bezmyślnie naśladować.

Autor, w porozumieniu z dyrekcją Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczyźnych im Jana Pawła II w Lancaster stworzył pilotażową platformę uzupełniającą wiedzę z zakresu polskiej gramatyki i ortografii. Treści merytoryczne są konsultowane zarówno z nauczycielami z PSPO, jak również z nauczycielami uczącymi w polskiej szkole w celu doboru optymalnych rozwiązań wynikających ze specyfikacji szkoły oraz realizowanego programu nauczania. Poza merytorycznymi aspektami równie ważne są względy estetyczne. W kursie wykorzystane są wszelkie możliwe metody uatrakcyjnienia kursu – od kolorowych slajdów, przez filmiki do interaktywnych zabaw. Nie będzie to nużące dzięki darmowym wtyczkom do środowiska *Moodle* czy darmowym programom, jak choćby *HotPotatoes*, który, choć niepozorny, posiada ogromny potencjał. *Moodle* to środowisko nauczania zdalnego za pomocą sieci teleinformatycznych, dostępne przez przeglądarkę internetową, a to oznacza, że nie wymaga inwestycji czy to w kupowanie licencji na oprogramowanie czy wymiany sprzętu na najnowszy. Niestety – nauczyciel to człowiek krytyczny. Dlatego, aby możliwe było prze-

konanie kogokolwiek na możliwość eksperymentalnego przeszczepienia projektu na grunt polski, wymagane jest przedstawienie faktów dotyczących efektywności takiego rozwiązania. Dlatego pytanie jakie interesuje autora i na które chce poznać odpowiedź prowadząc badanie podłużne to czy wprowadzenie elementów metod WBT jako komplementarnego dopełnienia lekcji, ma wpływ na efektywność uczenia? Celem prowadzonego badania jest wykazanie skuteczności implementacji elementów WBT jako komplementarnej metody nauczania bądź zaprzeczenie tej tezie na grupie uczniów, którzy mają największe problemy z językiem polskim, gdyż nie obcuja z nim na co dzień.

Podsumowanie

Pozornie praca nauczyciela jest wymarzoną pracą. Ilość przywilejów i dni wolnych zachęcałaby do podejmowania tej pracy, gdyby nie rzeczywistość, która wymaga ogromu pracy pozaszkolnej od nauczycieli. Poza przygotowaniem do zajęć trzeba wziąć pod uwagę fakt, że świat zmienia z dnia na dzień. Populacja dzisiejsza to nie ta sama, co 20 lat temu i nie taka sama, jak będzie za kolejnych 20. Czy polska szkoła publiczna jest gotowa na ciągłe zmiany i dostosowywanie się? Zdaniem autora nie. Wymaga to czasu i inwestycji w wiedzę oraz zmiany patrzenia na obecne i przyszłe pokolenia. Należy inwestować w środki atrakcyjne audiowizualnie wykorzystujące komputery wpierające proces dydaktyczny, jednocześnie próbując wprowadzić elementy edukacji na odległość jako metody komplementarnej. Lukę tą wypełniają firmy zewnętrzne, co przekładać się może na negatywny obraz polskiej szkoły. Wprowadzenie takich metod do szkół wymaga to ogromnego zaangażowania ze strony nauczycieli, gdyż brak jest szkoleń stworzonych z myślą o tej grupie zawodowej. Opanowanie elementów WBT wymaga ogromnego nakładu pracy, który jednakże może przynieść pożądane efekty. Autor, w porozumieniu z polską sobotnią szkołą z Wielkiej Brytanii, stworzył pilotażową platformę szkoleniową dla dzieci polonijnych w celu zwiększenia efektywności nauki przedmiotów ojczyźstych, gdyż szkoła wyraziła takowe zapotrzebowanie. Ocena efektywności pozwoli na nakreślenie projektów, które można by zoptymalizować i przeszczepić na grunt polski. Pozwoli również na określenie czy jest sens angażowania środków w ten środek dydaktyczny. Technika idzie do przodu, więc współczesny nauczyciel musi przynajmniej starać się nadążać za oczekiwaniami uczniów i dostosowywać metody do nich. Na przyszłość trzeba się już dziś przygotowywać, bo sny dzisiejszych dzieci będą kartami historii dorosłych jutra.

Bibliografia

- Bondecka – Krzykowska, I. (2009). *Informacja w informatyce cz. 1. Teoria komunikacji Shannona*. Zaczepnięte 4.05.2014. Strona internetowa <http://www.graniczne.amu.edu.pl/PPGWiki/attach/InformacjaW1Prezentacja/teoria%20komunikacji%20Shannona.pdf>
- Bontis, N. (2011). *Information bombardment: Rising Above the Digital Onslaught*. Ontario. Institute for Intellectual Capital Research.
- Davis, J. (2011). Google Effect: Changes to our Brains. zaczepnięte 11.06.2014. Strona internetowa <http://www.ibtimes.com/google-effect-changes-our-brains-299451>
- Dragland, A. (2013). *Big Data – for better or worse?*. Zaczepnięte 12.06.2014. Strona internetowa <http://www.sintef.no/home/Press-Room/Research-News/Big-Data--for-better-or-worse/>
- Fazlagić, J. A. (2010). Zjawisko „nadmiaru informacji” a współczesna edukacja. *E-mentor nr 4 (36)/2010*.
- Kupniewski, M. H. (2013). *Psychologia Maszyn*. W: Wernik, J. (red.) (2013). *Młodzi dla techniki. Wybrane problemy naukowo-badawcze mechaniki i inżynierii materiałowej*. Sierpc. Wyd. P. P. –H. Drukarnia str. 109-118.
- Kupniewski, M. H. (2014). *W poszukiwaniu robo sapiens – modelowanie jako krok ewolucji*, w: Golaszewski, M. (red.). Steliga, A. (red.) (2014). *Spoleczny wymiar aktywności w badaniach młodych naukowców*. Poznań, Instytut Naukowo-Wydawniczy MAIUSCULA str. 141-158.
- Łaguna, M. (2008). *Szkolenia*, Gdańsk, GWP.
- Nikodemski, M. (2012). *Ostatni człowiek, który...* Zaczepnięte 2.06.2014. Strona internetowa <http://www.focus.pl/czlowiek/ostatni-czlowiek-ktory-8758>
- Palladino, L. J. (2007). *Find Your Focus Zone: An Effective New Plan to Defeat Distraction and Overload*. Nowy Jork. Free Press.
- Pimentel, A. (2012). *Big Data: The Hidden Opportunity*. Zaczepnięte 2.06.2014. Strona internetowa <http://www.forbes.com/sites/ciocentral/2012/05/01/big-data-the-hidden-opportunity/>
- Price, E., Woodruff, D. P. (2012). *Applications of Shannon – Hartley Theorem to Data Streams and Sparse Recovery*. Zaczepnięte 4.05.2014. Strona internetowa <http://researcher.watson.ibm.com/researcher/files/us-dpwoodru/pw12.pdf>
- Richtel, M. (2010). *Pokolenie z inaczej rozwiniętymi mózgiami*. zaczepnięte 10.06.2014. Strona internetowa http://wyborcza.pl/1,76842,8864748,Pokolenie_z_inaczej_rozwiniętymi_mozgami.html?as=1

Rusak, P. (b.d.). *Czy należy bać się pokolenia Z?*. zacierpnięte 10.06.2014. Strona internetowa <http://kariera.pracuj.pl/porady/czy-nalez-y-bac-sie-pokolenia-z/>
Szablowski, S. (2011). *E-learning dla nauczycieli*. Rzeszów. Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.

Nowaday teacher in tomorrow's education

Summary

Teacher has a cool job – 2 months holidays, works 18 hours a week, weekends and holidays off. But on the other hand – tests, educational issues and preparing an interesting lessons. In times when the development of technology is almost logarithmical, today's school is delayed technologically to expectations. Childrean and parents expect many of multimedia elements. Teachers are restricted by the course and duration of the lesson, which cannot be stretched. The solution? Teachers should use complementary elements of the lessons that have not yet been widely used in polish school – elements of e – learning as a complement content to lessons. Nowadays teacher has to be ready for the clash with the tomorrow`s youths. He must use elements of multimedia training as a complement to lessons. Repetition and outline the main points. But this is the problem – yhere is lack of good training is this topic.

The author, in consultation with the Polish Saturday School in the UK creates a pilot training platform for children's Polish community in order to increase the effectiveness of learning native language. Evaluation of the effectiveness will outline the projects that could be transplanted into Polish , because the dreams of today's children will became tomorrow's adults history cards.

Key words: education, future, Moodle, effectiveness of education, complementary learning.

Motywowanie pracowników oświaty na przykładzie przedszkola miejskiego

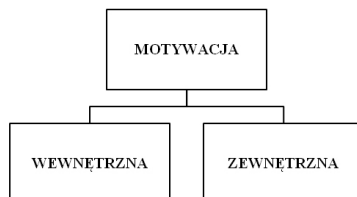
Motywowanie jest pojęciem znanym od dawna, jednak jeszcze kilkadziesiąt lat temu wiedza z zakresu motywacji pracowników nie odgrywała w kierowaniu istotnej roli (Steinmann; Schreyogg, 2001: 346). Obecnie, w dobie budowania przewagi konkurencyjnej, której fundamentem są zasoby niematerialne (w szczególności wiedza i aktywna postawa pracowników), motywowanie nabiera szczególnego znaczenia (Gąsiorek-Madzia, 2010: 386). Jednym z ważniejszych zadań jakie powinien realizować dobry menedżer jest wzbudzenie motywacji w swoich pracownikach. Znajomość motywów wyzwalających aktywność pracownika, jest podstawą efektywnego oddziaływania na zachowania pracownicze oraz kształtowanie postaw zgodnych z oczekiwaniami organizacji (Lachiewicz; Sokołowski, 1999: 9). Pracownik zmotywowany jest bardziej wydajny, jego postawa wpływa na atmosferę w środowisku pracy oraz relacje z innymi współpracownikami. Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie problematyki motywowania pracowników, ze szczególnym uwzględnieniem osób zatrudnionych w placówkach oświatowych. Ponadto, autorka podejmuje próbę oceny roli dyrektora placówki w procesie motywowania swoich pracowników, w świetle obowiązujących przepisów prawa oświatowego.

Motywowanie należy do jednej z czterech podstawowych funkcji zarządzania, obok planowania i podejmowania decyzji, organizowania i kontrolowania (Griffin, 2004: 8). W funkcjonujących obecnie organizacjach proces motywowania stanowi istotny element systemu zarządzania kadrami. Motywowanie wiąże się nierozdzielnie z: polityką płacową stosowaną w przedsiębiorstwie, systemem ocen pracowniczych, a także nagradzaniem pracowników. By funkcjonujący w organizacji system motywowania pracowników był efektywny, powinien pozostawać spójny z tymi elementami. Należy przy tym pamiętać, że stworzenie w organizacji systemu motywowania nie jest jednorazowym przedsięwzięciem. Raz ustanowiony system motywacyjny nie będzie zawsze przynosił oczekiwanych rezultatów. Zatem szczególną rolę w procesie motywowania pracowników powinna odgrywać kadra menedżerska, czuwająca nad systemem motywacyjnym funkcjonującym w organizacji.

Chcąc zapewnić swoim pracownikom wysoce motywujące miejsce pracy, menadżerowie powinni zidentyfikować podstawowe motywy wpływające na podwładnych. Klasyfikując motywację ze względu na źródła pochodzenia, możemy wyróżnić motywację:

- **zewnątrzną** (*extrinsic motivation*),
- **wewnętrzną** (*intrinsic motivation*) (Rys.1.)

Rys.1. Źródła motywacji pracowników



Przez motywację wewnętrzną rozumiemy system wartości, przekonań, które zachęcają pracownika do podejmowania działań. Pracownik kierowany motywacją wewnętrzną wykonuje powierzone mu obowiązki ze względu na swoje zainteresowania, chęć podnoszenia kwalifikacji i rozwój zdolności, będące czynnikiem sprawczym podejmowanych działań. Wysoka motywacja wewnętrzna pracownika ogranicza konieczność stosowania kontroli pracowniczej, przynosząc długotrwałe efekty. Chcąc zwiększać motywację wewnętrzną pracowników kadra zarządzająca powinna dokonywać zmian cech pracy, wykonywanej przez podwładnych (Ścibiorek, 2010: 138).

Motywacja zewnętrzna powstaje na skutek działania czynnika pochodzącego ze środowiska pracy (czynnik zewnętrzny). To wartości obowiązujące w tym środowisku są bodźcem zachęcającym do działania. Motywacja zewnętrzna przynosi natychmiastowe, lecz krótkotrwałe efekty. Właściwe zastosowanie narzędzi motywacyjnych zależy od umiejętności menedżera, który znając swój zespół potrafi odpowiednio dobrać środki motywujące poszczególnych pracowników.

Motywacja może mieć charakter pozytywny lub negatywny. Motywacja pozytywna wywołwana jest w pracowniku przez oddziaływanie za pomocą dodatnich bodźców motywacyjnych. Menedżer poprzez stworzenie pracownikom szansy na objęcie wyższego stanowiska, wzrostu wynagrodzenia, zapewnienia udziału w procesach decyzyjnych, wzbudza pozytywną motywację wśród osób zatrudnionych w organizacji. Realne obietnice otrzymania wymienionych korzyści, skłaniają pracowników do większego zaangażowania w podejmowane działania.

Motywacja negatywna powstaje na skutek oddziaływania za pomocą bodźców negatywnych, takich jak: kary, nagany czy obniżenie wysokości wynagrodzenia. Zastosowanie tego rodzaju bodźców wywołuje w pracownikach poczucie zagrożenia i strach. Motywacja negatywna jest dość często stosowana we współczesnych organizacjach. Osoby stosujące ten rodzaj motywowania uważają, iż wykorzystywanie bodźców negatywnych wyzwala w pracownikach silne dążenie do osiągnięcia celu. Stosowanie bodźców negatywnych nie wymaga ponoszenia dużych nakładów finansowych, w porównaniu z systemem nagradzania stosowanym w motywowaniu pozytywnym. Stosowanie długotrwałego motywowania negatywnego może doprowadzić do pojawienia się wśród pracowników demotywacji, wywołanej brakiem możliwości spełnienia oczekiwań przełożonych, niską samooceną i spadkiem ambicji.

Motywacja jest psychologicznym stanem wpływającym na stopień, zaangażowania się jednostki w wykonywane czynności. Motywowanie jest natomiast procesem kierowniczym, polegającym na oddziaływaniu na zatrudnionego pracownika za pomocą takich narzędzi motywowania, które sprawią, iż będzie on zachowywał się zgodnie z oczekiwaniami motywującego. Istotne jest zatem, aby nie traktować motywacji i motywowania jako pojęć tożsamy.

Rola dyrektora przedszkola w kształtowaniu motywacji pracowników

Przedszkole stanowi pierwsze ogniwo systemu edukacji w Polsce. Do zadań przedszkola należy: opieka nad dziećmi, zapewnienie atmosfery akceptacji i bezpieczeństwa niezbędnej do prawidłowego przebiegu procesu uczenia i wychowania, stwarzanie warunków umożliwiających osiągnięcie gotowości szkolnej przez dzieci. Ponadto, przedszkola mają wspierać rodziców dzieci w podejmowanych przez nich działaniach wychowawczych, a w razie potrzeby pełnić wobec nich funkcję doradczą (Klim-Klimaszewska, 2010: 57).

Działalność przedszkoli reguluje ustawa z 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2009 nr 56 poz. 458). Zgodnie z zapisem tej ustawy przedszkole może funkcjonować jako placówka publiczna lub niepubliczna. Organem założycielskim przedszkola publicznego może być gmina lub związek komunalny. Pobyt dziecka w placówce publicznej jest częściowo bezpłatny (zwolniony z opłat pozostaje czas przeznaczony na realizację podstawy programowej – do 5 godzin dziennie, rodzice ponoszą koszty związane z żywieniem dziecka i jego czasem pobytu ponad podstawę programową). Publiczne przedszkola są nadzorowane przez kuratorium oświaty. Rekrutacja dzieci do placówki publicznej odbywa się w oparciu o zasadę powszechnej dostępności.

Placówką oświatową zarządza osoba, której organ prowadzący powierzył funkcję dyrektora. Powoływanie i odwoływanie dyrektora kierującego placówką publiczną, a także jego prawa i obowiązki, wynikają z jasno określonych przepisów prawa, zatem dyrektora placówki oświatowej można bez

wątpienia określić mianem menedżera publicznego (Piwowar-Sulej, 2009: 54).

Współczesny dyrektor kierujący placówką powinien być osobą wszechstronną – oprócz sprawowania funkcji administracyjnej (obejmującej między innymi prawidłowe przygotowywanie i prowadzenie dokumentacji placówki) powinien pełnić także rolę lidera, inspirującego swój zespół do działania. Działalność dyrektora powinna być nakierowana na permanentne podnoszenie jakości pracy placówki, a także motywowanie personelu do podnoszenia i doskonalenia swoich kwalifikacji zawodowych.

Dyrektor zarządzający placówką, jest odpowiedzialny za przestrzeganie na jej terenie zasad prawa pracy. Do najważniejszych obowiązków dyrektora, w zakresie prawa pracy, zalicza się następujące czynności:

- zatrudnianie i zwalnianie pracowników;
- przyznawanie pracownikom nagród i wymierzanie kar porządkowych;
- wnioskowanie o nadanie nagród, odznaczeń i wyróżnień dla pracowników;
- wspieranie nauczycieli w doskonaleniu zawodowym (Barański; Szymańska; Rozwadowska-Skrzeczyńska, 2007: 53).

Dyrektor odpowiada także za szkolenia swojej kadry. To on powinien uczyć swój zespół wykorzystywania nowych technik i metod pracy, informować na bieżąco o dokonywanych zmianach w przepisach prawnych. W sferze kształcenia personelu, dyrektor jest zatem odpowiedzialny za:

- dokształcanie i rozwój personelu,
- dokonywanie oceny osiągnięć swoich pracowników,
- zapewnienie odpowiednich warunków pracy, a także dbałość o zadowolenie i uzyskiwanie satysfakcji z wykonywanej pracy (Komorowski, 2008: 96).

Współczesny menedżer placówki oświatowej, by być skutecznym zarządzającym, winien posiadać umiejętność przewodzenia innym. Powinien także potrafić podejmować decyzje niezależnie od warunków, w których przyszło mu pracować (dyrektor musi często podejmować decyzję pod presją czasu lub w trudnych warunkach stresogennych). Istotne jest również, aby jako zarządzający, dbał o prawidłową politykę informacyjną prowadzoną w swojej placówce. Otwarta polityka informacyjna sprzyja kształtowaniu pozytywnej atmosfery pracy i dobrych relacji pracowniczych.

Nie można zapominać także, o roli dyrektora w procesie motywowania swoich pracowników. Dyrektor za pomocą indywidualnie dobranych narzędzi motywacyjnych, powinien zachęcać i inspirować do działania swoją kadrę. Istotne jest także, aby stworzył odpowiednie warunki i klimat pracy, które sprzyjać będą motywowaniu personelu. Dyrektor placówki oświatowej zarządza specyficznym rodzajem organizacji, będącej jedną z kluczowych instytucji życia społecznego, której działalność ograniczona jest licznymi czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi, na które dyrektor placówki nie ma wpływu. Głównym ograniczającym czynnikiem zewnętrznym jest ustawodawstwo w zakresie przepisów prawa oświatowego, regulujące wiele aspektów funkcjonowania placówki.

W zakresie działań organizacyjnych, swoboda postępowania dyrektora jest mocno ograniczona (poprzez na przykład ustawowo określone pensum nauczycieli), zatem swoboda dyrektora ma często charakter iluzoryczny. Podobnie kształtuje się rola dyrektora w sprawach związanych ze sferą zarządzania finansami. Menedżer zarządzający placówką nie ma wpływu na wysokość środków finansowych przyznawanych jego placówce oraz formy w jakiej zostaną one wydatkowane.

Dyrektor zarządzający placówką oświatową posiada również mocno ograniczone możliwości motywowania pracowników za pomocą nagród finansowych (stanowiących twarde narzędzie motywowania), ze względu na obowiązujące przepisy prawa oświatowego. Obowiązujący do 2000 roku system wynagradzania nauczycieli, był systemem sztywnym i mocno zróżnicowanym pod względem wysokości poszczególnych składowych wynagrodzenia. Taka postać systemu wywoływała falę krytyki i niezadowolenia, szczególnie wśród młodych i niedoświadczonych nauczycieli. Wprowadzona 18 lutego 2000 roku nowelizacja, zniósła obowiązujący do tej pory sposób ustalania wysokości wynagrodzenia zasadniczego (zależnego od liczby przepracowanych lat), na rzecz wynagrodzenia powiązane go ze stopniem awansu zawodowego.

Na skutek wprowadzonej w 2000 roku nowelizacji, wysokość wynagrodzenia nauczycieli ustanawiana jest przez:

- ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania,
- jednostkę samorządu terytorialnego stanowiącą organ prowadzący placówkę.

W rzeczywistości, to minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, w oparciu o Kartę Nauczyciela, ustanawia przepisy płacowe. Jednostki samorządu terytorialnego, odpowiadają jedynie za ustanowienie przepisów płacowych dotyczących dodatków do wynagrodzenia (Bednarska-Wnuk, 2010: 29). Nie jest zatem możliwe, aby osoba zarządzająca państwową placówką oświatową indywidualnie kształtowała poziom wynagrodzeń swoich pracowników. Ze względu na ustawowo określoną wysokość pensji zasadniczej, w dyspozycji dyrektora znajdują się jedynie niewielkie środki finansowe w formie dodatków do pensji zasadniczej.

Procedura badawcza

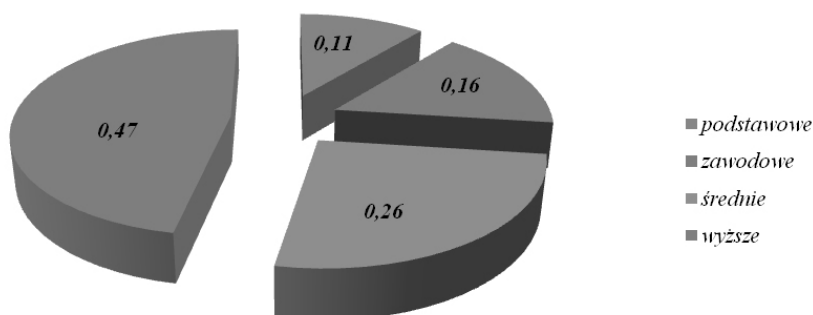
Przeprowadzone przez autorkę pracy badanie, miało na celu ocenę efektywności systemu motywacji funkcjonującego w jednym z łódzkich przedszkoli miejskich, dokonaną w oparciu o pomiar poziomu zaspokojenia oczekiwań pracowników tej placówki. Do tego celu autorka wykorzystwała metodę D.A. Nadlera i E.E. Lawlera, w autorskim rozwinięciu ujęcia B. Mikuły (Mikuła, 1998). Celem opracowanej przez Nadlera i Lawlera metody, jest możliwe skuteczne rozpoznanie problemów motywacji pojawiających się w organizacji, poprzez zmierzenie postaw indywidualnych pracowników (Mikuła, 1998: 23).

Fundamentem zaproponowanej przez Nadlera i Lawlera metody, jest opracowany przez E.E. Lawlera model, stanowiący rozwinięcie zaproponowanej przez V. Vrooma teorii oczekiwań. Według teorii Lawlera, motywacja jednostki do wykonywania zadania jest iloczynem dwóch elementów:

- prawdopodobieństwa wykonania zadania na zakładanym poziomie;
- atrakcyjności nagrody, którą może uzyskać jednostka prawidłowo wykonująca zadanie (Penc, 2000: 189).

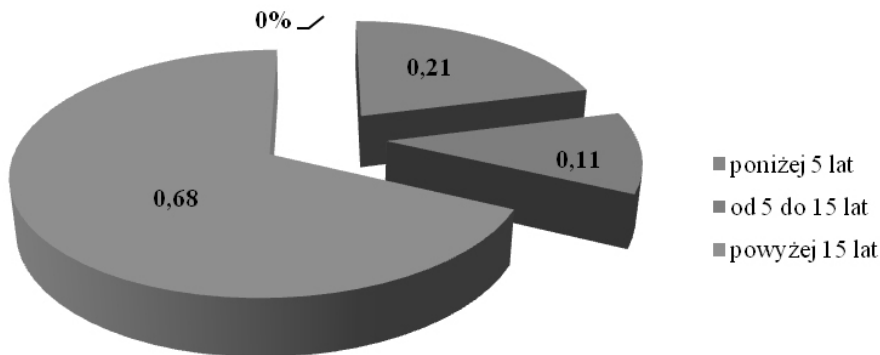
W celu uzyskania wyników pozwalających wyciągnąć wnioski zgodne z rzeczywistością, autorka podjęła decyzję o objęciu badaniem wszystkich 19 pracowników zatrudnionych w przedszkolu miejskim (zarówno kadrę pedagogiczną placówki jak i pracowników administracji i obsługi). Autorka wykluczyła z udziału w badaniu dyrektora placówki, gdyż jest on odpowiedzialny za funkcjonowanie systemu motywacyjnego, w zarządzanej przez siebie placówce. W grupie badanej było 16 kobiet i 3 mężczyzn. Ponieważ badaniem zostali objęci wszyscy pracownicy zatrudnieni w placówce (poza dyrektorem), wśród ankietowanych pracowników występowały różnice zarówno w wieku, poziomie wykształcenia (Wykres 1.) jak i posiadanym stażu pracy zawodowej (Wykres 2).

Wykres 1. Poziom wykształcenia badanych pracowników



Źródło: badanie własne

Wykres 2. Staż pracy badanych pracowników



Źródło: badanie własne

Badanie zostało przeprowadzone w lipcu i sierpniu ubiegłego roku- rozciągłość czasowa badania wyniknęła z przypadającego na ten czas okresu urlopów wypoczynkowych pracowników placówki. Rozdając kwestionariusz ankiety badanym pracownikom, autorka zastrzegła, iż jest on w pełni anonimowy, a uzyskane wyniki posłużą wyłącznie do napisania publikacji naukowej. Kwestionariusz ankiety składał się z trzech części (odpowiednio część A, B, C) i zamieszczonej przez autorkę metryczki.

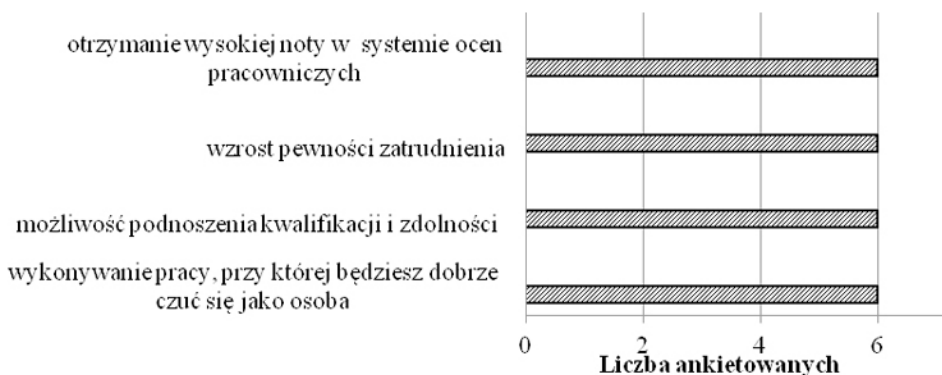
- **Część A** - ma na celu identyfikację ogólnie pojętej sytuacji w systemie motywacji pracy, zachodzącej w badanej placówce. Jest to obraz tego, czego może oczekiwać pracownik wywiązujący się w bardzo dobry sposób ze swoich obowiązków.

- **Część B** - ma na celu zidentyfikowanie poziomu jednostkowych oczekiwań pracownika wobec wykonywanej pracy.

- **Część C** - pozwala rozpoznać powszechnie pojętą sytuację organizacji pracy w badanej placówce (Mikuła; Potocki, 1998: 110).

W pierwszym etapie badania, na podstawie udzielonych przez ankietowanych odpowiedzi, autorka przeanalizowała indywidualne oczekiwania pracowników placówki wobec wykonywanej przez nich pracy. Do tego celu wykorzystano część B kwestionariusza ankiety. Korzyści, które są postrzegane przez pracowników jako niezwykle istotne (ankietowani przyznali im w kwestionariuszu 7 punktów) przedstawia Wykres 3.

Wykres 3. Korzyści uzyskiwane z pracy, uznane przez ankietowanych za niezwykle istotne



Źródło: badanie własne

Niezwykle istotne znaczenie dla pracowników mają zatem, korzyści związane ze sferą emocjo-

nalną (dobre samopoczucie psychiczne), potrzebą bezpieczeństwa (pewność zatrudnienia) i samorozwojem (możliwość samokształcenia).

Korzyści uznane przez pracowników za bardzo ważne (ankietowani przyznali im w kwestionariuszu 5 punktów) przedstawia Wykres 4. Wśród korzyści uznanych za bardzo ważne, pracownicy wymienili środki finansowe w postaci wynagrodzeń. Należy tu jednak zaznaczyć, iż w przypadku placówek oświatowych wysokość wynagrodzeń ustalana jest ustawowo. Dla ankietowanych bardzo ważne są także odpowiednie warunki pracy, które kształtuje przede wszystkim dyrektor placówki.

Wykres 4. Korzyści uzyskiwane z pracy, uznane przez ankietowanych za bardzo ważne



Źródło: badanie własne

Drugi etap przeprowadzonej analizy polegał na porównaniu oczekiwań zawartych w części A i B kwestionariusza ankiety, w celu uzyskania danych dotyczących siły oddziaływania bodźców funkcjonujących w obecnym systemie motywowania, na zatrudnionych w placówce pracowników.

Oczekiwaniemi, których różnica wartości uzyskanych w części A i B kwestionariusza ankiety była mniejsza od zera, a wskazane oczekiwania miały dla badanego wartość bardzo lub niezwykle istotną (oznaczone odpowiednio za pomocą cyfry 5,6 lub 7), są:

- wysokość otrzymywanego wynagrodzenia;
- możliwość nauki nowych zagadnień;
- możliwość otrzymania awansu lub lepszej pracy;
- większy szacunek wśród współpracowników;
- praca w komfortowych fizycznych warunkach;

Są to czynniki, na które dyrektor zarządzający placówką powinien zwrócić szczególną uwagę, gdyż stosowany obecnie system motywacji, nie jest dopasowany do pojawiających się w tych obszarach oczekiwań pracowników. W celu uzyskania wiarygodnych wniosków, należy otrzymane wyniki zweryfikować poprzez zastosowanie dodatkowej metody – na przykład wywiadu pogłębiennego.

Wnioski

Motywowanie pracowników stanowi niezwykle istotną kwestię w zarządzaniu współczesnymi organizacjami. Prawidłowe motywowanie pracowników sprzyja podnoszeniu efektywności i jakości pracy. Nieodpowiednia motywacja prowadzi zaś, do spadku produktywności i utraty pojawiających się w otoczeniu okazji. Niewłaściwie zmotywowani pracownicy, wykonujący powierzone obowiązki, angażują się jedynie w minimalnym stopniu, niezbędnym do wykonania poleconego im zadania.

Do metod diagnozowania efektywności systemu motywowania funkcjonującego w organizacji, należy oparta na teorii oczekiwań, metoda D.A. Nadlera i E.E. Lawlera. Metoda ta ma na celu ujawnienie rozbieżności pojawiających się między oczekiwaniami zatrudnionych, a metodami wykorzystywanymi w ramach systemu motywacyjnego organizacji. Uzyskane podczas badania wyniki, stanowią podstawę wytyczania kierunku zmian, sprzyjających zaspokajaniu pojawiających się wśród pracowników potrzeb i oczekiwań, co skutkuje wzrostem ich motywacji do pracy.

Z przeprowadzonego przez autorkę pracy badania wynika, iż dyrektor zarządzający badaną placówką powinien przyrzeć się uważnie funkcjonującemu obecnie systemowi motywacji. Uzyskane wyniki wskazują, iż w ocenie pracowników elementami, które nie spełniają ich oczekiwań w stosowanym obecnie systemie motywacji są:

- wysokość wynagrodzenia;
- możliwość nauki nowych zagadnień;
- możliwość otrzymania awansu lub lepszej pracy;
- większy szacunek wśród współpracowników;
- praca w komfortowych fizycznych warunkach.

Metoda Nadlera i Lawlera jest relatywnie prostym narzędziem analizowania, zgodności koncepcji prowadzonej polityki personalnej z bieżącymi potrzebami zatrudnionych. Należy jednak podkreślić, iż wykorzystanie tej metody pozwala jedynie na rudymetarną identyfikację występujących w systemie motywacyjnym nieprawidłowości. W celu wyciągnięcia w pełni rzetelnych wniosków, będących fundamentem zmian, niezbędnym staje się zastosowanie dodatkowych metod (na przykład wywiadu pogłębionego), które uwiaryliwią i doprecyzują pozyskane w badaniu informacje. Istotne jest także, aby menedżer stosujący w organizacji tę metodę, posiadał fachową wiedzę dotyczącą problematyki motywacji pracowników w środowisku pracy.

Turbulentne otoczenie, w którym działają placówki oświatowe, wymaga od dyrektora zarządzającego placówką posiadania umiejętności podejmowania decyzji - zarówno tych dotyczących długookresowych działań, opartych na wizji placówki, jak i tych bieżących związanych z codziennym jej funkcjonowaniem. Jako menedżer powinien także wykazywać się dużymi umiejętnościami komunikacyjnymi, niezbędnymi do porozumiewania się ze swoim zespołem i prowadzenia właściwej polityki informacyjnej. Do jego zadań należy także prowadzenie skutecznej polityki kadrowej - dyrektor placówki ustawowo sprawuje nadzór nad zatrudnianiem, awansowaniem, ocenianiem, a także nagradzaniem i karaniem swoich pracowników. Właściwie podejmowane decyzje kadrowe znacząco wpływają na jakość prowadzonej przez niego placówki. Istotne są także umiejętności skutecznego motywowania pracowników, poprzez wprowadzony przez zarządzającego system motywacji.

Do skutecznego motywowania pracowników niezbędne jest posiadanie przez dyrektora specjalistycznej wiedzy z zakresu motywowania i efektywne jej wykorzystanie w praktyce zarządczej. Rola dyrektora placówki oświatowej w kształtowaniu motywacji pracowników, powinna opierać się na kreowaniu takich warunków pracy, które pozwolą na skuteczne i efektywne wykonywanie obowiązków. Motywowanie jest zagadnieniem złożonym, ze względu na mnogość czynników, które skłaniają poszczególne jednostki do działania (czynniki te często występują jednocześnie). Warunkiem efektywnego procesu motywowania jest poznanie przez dyrektora, indywidualnych czynników skłaniających poszczególnych pracowników do działania.

Należy podkreślić, iż dyrektorzy zarządzający placówkami oświatowymi, dysponują ograniczonym zbiorem narzędzi motywacyjnych (ze względu na obowiązujące przepisy prawne) w porównaniu z menedżerami organizacji gospodarczych. Pomimo takiej sytuacji dyrektor zarządzający placówką oświatową powinien sprostać roli prawdziwego menedżera, który w pełni odpowiada za działalność swojej placówki i rozwiązuje jej problemy, uwzględniając przy tym współistniejące zewnętrzne i wewnętrzne ograniczenia (Dzierżogowska, 2011: 301-302).

Bibliografia

- Balicki A., Pyter M., *Prawo oświatowe*, C.H.Beck, Warszawa 2011.
- Barański A., Szymańska M., Rozwadowska-Skrzeczynska J., *Ustawa Karta Nauczyciela. Komentarz*, Wolters Kluwer business, Warszawa 2007.
- Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.
- Całek A. (red.), *Zarządzanie zespołem. Motywacja i działanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Katowice 2011.
- Ćwik B., Telep J., *Motywowanie jako podstawowy element zarządzania organizacją*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Celnej, Warszawa 2005.
- Dobrowolska-Wesołowska, *Zarządzanie przez motywowanie-motywująca rola dyrektora jednostki oświatowej*, Acta Scientifica Academiae Ostroviensis Sectio A nr 1/2012.
- Dzierżogowska I., *Akademia Zarządzania „Dyrektora Szkoły”*, Wolters Kluwer business, Warszawa 2011.

- Gąsiorek-Madzia S., *Proces motywowania pracowników niepełnosprawnych*, [w:] Jędrzych E., Lenzion J. P. (red.), *Zarządzanie kompetencjami a Human Performance Improvement*, Wydawnictwo Media Press, Łódź 2010.
- Gliwny M., *Potrzeby pracownika XXI wieku*, „Personel i Zarządzanie”, nr 6/279/2013.
- Griffin Ricky W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2004.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2010.
- Komorowski T., *Dyrektor szkoły pracodawca, menedżer, pracownik*, eMPI2, Poznań 2008.
- Lachiewicz S., Sokołowski J., *Pozapłacowe świadczenia na rzecz pracowników w firmach i instytucjach*, TNOiK, Bydgoszcz 1999.
- Lisowski K., *System wynagradzania nauczycieli*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012.
- Mikula B., *Efektywność systemu motywacji*, „Personel”, nr 11(56)/1998.
- Penc J., *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
- Piowar-Sulej K., *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wolters Kluwer business, Warszawa 2009.
- Steinmann H., Schreyogg G., *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem. Konceptje, funkcje przykłady*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2001.
- Ścibiorek Z., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Difin, Warszawa 2010.
- Ustawa z 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. 2009 nr 56 poz. 458

Motivating education staff using an example of a public kindergarten

Summary

The managers and management theorists claimed that the achievement of organization's objectives can not take place without a permanent staff commitment to their implementation. Skillful use of employees qualifications and professional skills contributing to organization's goals should be an elementary task of motivating.

This work presents the employees motivating issues, with particular attention to those employed in educational establishments. The author also attempt to assess the role of director of educational institution in employees motivating process, according to existing educational laws.

The study was designed to assess effectiveness of motivation system functioning in chosen kindergarten. D.A. Nadler and E.E. Lawler method, developed by B. Mikula (Mikula, 1998) was used.

The director's expertise knowledge in the field of motivation and its effective use in management practice are necessary to motivate employees effectively. The current laws limit director's motivating policy significantly. The study results indicated that according to employees opinions on elements that do not meet their expectations in applicable motivation system were: salary; opportunity to learn new things; opportunity to receive promotion or a better job.

Key words: employees motivating; sources of motivation; educational management.

Rozdział III

**METODY I NARZĘDZIA
EDUKACJI PRZYSZŁOŚCI**

Metoda stymulacji rozwoju intelektualnego dzieci, poprzez program podmiotowej edukacji kulturalnej

Wiek XXI to doba olbrzymiego rozwoju nauki, ludzkość dokonuje szeregu odkryć, człowiek bije rekordy własnej wytrzymałości, medycyna dokonuje wielu zabiegów graniczących z cudem, technika osiąga szczyt doskonałości, tworzy się wirtualna rzeczywistość. Jak w tym wszystkim odnaleźć prawdziwego człowieka? Czy jest jeszcze miejsce na wrażliwość, piękno i estetykę w życiu codziennym? Jaki jest system wartości nowych pokoleń? Kto jest nośnikiem norm moralnych, jaka instytucja przejmuje zadania wychowania młodego człowieka? Do niedawna dziecko otrzymywało spójny system wartości przekazywany przez rodzinę, szkołę, kościół i pozostałe instytucje społeczno-edukacyjne. W chwili obecnej, wartości moralne i etyczne w każdej z tych jednostek znacznie się różnią. Całkowicie został odrzucony autorytet szkoły, jako instytucji mającej priorytetowe znaczenie w procesie wychowania. Źle interpretowane pojęcie wolności, prowadzi do chaosu i destrukcji. Kultura masowa dyktuje normy moralne i estetyczne, często prowadzące do rozpadu systemu wartości.

W społeczeństwie coraz częściej przestają być uznawane obowiązujące prawa utrwalone w kulturze środowiska. Edukacja przyczynia się do kształtowania blokad rozwojowych, ubóstwa kulturowego i powstawania zamętu tożsamości u młodzieży. Jesteśmy społeczeństwem o niskim poziomie kultury prawnej i moralnej, w stanie rozległej i głębokiej anomii (Kwieciński, 1997: 35).

W psychologicznym ujęciu pedagogiki podmiotowej C. Rogers analizuje rozwój wrażliwości jednostki na dwóch drogach: naturalnej i sztucznej. Naturalna następuje w codziennych autentycznych kontaktach z innymi ludźmi, rzadziej spotykana we współczesnym świecie. Częściej występują stosunki nieautentyczne, rywalizacja, walka o wpływy. W takim świecie człowiek traci pierwotną wrażliwość (Rogers, 1981).

W jaki więc sposób kształtować wrażliwość i uczucia wyższe, których podstawą jest myślenie abstrakcyjne, skoro rozwój intelektualny przebiega w sferze kultury obrazkowej? Ograniczając percepcję świata do wirtualnej rzeczywistości, bazującej na konkrety, z całkowitym pominięciem myślenia abstrakcyjnego, odbieramy możliwość prawidłowego rozwoju wielu funkcji intelektualnych. Często spotkać się można z opinią, że harmonijna, bogata wewnętrznie jednostka to infantylność i staroświeckość. Według powszechnej w społeczeństwie tezy człowiek doskonały to osobnik silny, pozbawiony uczuć, wyobraźni, nie znający pojęć takich jak miłość, dobro i piękno. Negowanie wielu wartości i postępowanie społeczne egoizmu prowadzi do destrukcji osobowości wielu młodych ludzi, a nie do kształtowania nowego, twórczego pokolenia.

Przyczyną jest ogromna samotność młodego dorastającego człowieka, który musi kształtować sobie tożsamość w trudnym świecie cywilizacyjnego kryzysu i polskiej transformacji. Ostatnim przyjacielem wychowanka w tych kłopotach może być mądra książka, wysublimowana muzyka, inteligentny film i sztuka teatralna. Kultura wyższa dostarcza jeszcze porady, oczyszczenia, poczucia, że się jest zrozumianym, związku ze społeczeństwem i jego normami. Żyjemy w czasach kultury ograniczonej do treści rozrywkowych. Obrazy prezentowane przez media, dla wielu młodych ludzi, są jedyną formą kontaktu ze sztuką, bywają to często programy o wątpliwych walorach artystycznych. Proponowane treści są zaledwie małym fragmentem rzeczywistości artystycznej, brak im pogłębionej wiedzy o złożoności i trójwymiarowości świata kultury. Często oferowana estetyka pozbawiona jest etyki, co również może być przyczyną negatywnych konsekwencji w rozwoju

kształtującej się postawy młodzieży. Już Hegel dwieście lat temu zapowiadał upadek sztuki, czy rzeczywiście nie miał racji? Czy sztuka jest jeszcze sztuką, czy tylko narzędziem deprecjonującego ją komercjalizmu, odzwierciedlając ducha naszej epoki poprzez bezkompromisowość w stosunku do teorii estetyki, podporządkowującym sobie odbiorcę? J. Szajna nazwał to „bezydeowym realizmem konsumpcyjnym”.

Według J. Gajdy kultura popularna, poprzez swoją dostępność może zaspokajać różnorodne upodobania, podnosić lub obniżać poziom, wszystko jest kwestią wyboru. Mimo, że nie dochodzi do bezpośredniego kontaktu odbiorcy z treścią dzieła, to dzięki tym przekazom duża rzesza ludzi może poznawać wartościowe dzieła w najlepszym wydaniu (Gajda, 2006: 167).

Jednak należy postawić pytanie, czy szkoła kształtuje krytyczny odbiór tych treści, jako źródła poznania świata poprzez treści kultury? Bogactwo kultury i jej wartości mogą zaspokoić różne potrzeby człowieka, mogą być inspiracją postaw negujących zło świata, mogą motywować do poszukiwania prawdy moralnej i ułatwiać rozwiązywanie problemów związanych z egzystencją. Dzięki kulturze dochodzi do spotkania ludzi w ich przeżyciach i marzeniach, powstaje swoista wspólnota.

Szczególną rolę może odegrać w rozwoju intelektualnym dzieci oraz w całym procesie wychowania, podmiotowa edukacja kulturalna, prowadząca do wzbogacenia wewnętrznego człowieka. Kultura może być brakującym ogniwem w procesie pełnego kształcenia. Edukacja kulturalna we współczesnej szkole powinna polegać na wykształceniu w młodzieży umiejętności wyboru rzeczy wartościowych.

Wychowanie jest kwestią cierpliwego, konsekwentnego i długotrwałego działania dzień po dniu. Polega na stwarzaniu bogatego, atrakcyjnego i ciekawego środowiska społecznego uczniom. W takim środowisku dzieci i młodzież realizują swoje potrzeby, aspiracje i pragnienia w formach pedagogicznie wartościowych, gromadzą doświadczenia życiowe, doznają istotnych dla siebie przeżyć. Owe doświadczenia i przeżycia uczeń porządkuje, przetwarza, interpretuje, odkłada w postaci struktur psychicznych, przekonań i poglądów na świat i życie oraz na swoje w nim miejsce, na systemy wartości. Tu ponownie potrzebni są mądrzy i przyjaźni pedagodzy, którzy pomogą w rozumieniu i interpretacji, podejmą rozmowę, dyskretnie pokierują tym autonomicznym z istoty procesem oraz niezbędny jest sprzyjający system pedagogiczny. Szkoła w dalszym ciągu odrzuca podmiotowe nauczanie, nie uwzględnia indywidualnych predyspozycji i możliwości uczniów, większość działań dydaktycznych ukierunkowana jest na osiągnięcie wysokiego wyniku w testach końcowych na każdym etapie nauczania, co w konsekwencji ma zaspokoić narcystyczne aspiracje szkoły do osiągnięcia najlepszych miejsc w rankingach. Praktyka pedagogiczna często ignoruje podmiotowość ucznia i wychowanie przez kulturę. Coraz częściej pomija się potrzebę wszechstronnego wychowywania dzieci i młodzieży. W zbyt małym zakresie programowym uwzględnia się potrzebę kontaktu z dziełami sztuki, kultury wyższej i muzyki. Zajęcia plastyczne i muzyczne są ograniczane, lub dochodzi do całkowitej rezygnacji z nich na poziomie gimnazjum, na rzecz przedmiotów „ważniejszych”, liczących się do wyniku końcowego testu gimnazjalnego lub spełniających oczekiwania nauczycieli i rodziców, dążących do rywalizacji i zajmowania wysokich lokat w rankingach, a nie uwzględniających potrzeb rozwojowych i emocjonalnych młodzieży.

Obecny w organizacji szkolnego nauczania „scjentystyczny kult wiedzy” zderza się dziś z przeciwną jej, postmodernistyczną filozofią nauki i życia wśród wątpliwości i egzystencjalnej niepewności. Zderza się też z filozofią personalistyczną. Przemiany kulturowe i postępująca za nimi sprzeczność oczekiwań osłabiają współcześnie rolę szkoły (MEN, 2000: 10).

Podstawą edukacji kulturalnej jest kształtowanie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury, konieczne do przeżywania i poznawania wartości sztuki. Praca pedagoga polega na wzbudzeniu w dziecku tożsamości kulturowej. Zadaniem powinno być dążenie do ciągłości kulturowego dziedzictwa kolejnych pokoleń, uwarunkowanie i tolerancja na wszystko co nowe, nieprzewidywalne i niezrozumiałe, szczególnie trudne dla ucznia treści mają wiodące znaczenie w tym procesie. Wykorzystując teorię Wygotskiego dotyczącą strefy przybliżonego rozwoju, możemy przekazywać treści wymagające od dziecka większego wysiłku intelektualnego.

Wychowanie to ma charakter inicjacji kulturalnej, kształcenia stosunku człowieka do ogólnoludzkiego dziedzictwa. Taki sposób wychowania przygotowuje człowieka od wczesnych lat życia do akceptacji różnorodnych zjawisk artystycznych. Ma uczyć umiejętności ich postrzegania, rozumienia procesów naturalnej ewolucji i zmienności zjawisk, a także ich uwarunkowań, uwarunkować

na wieloraki i otwarty charakter piękna. Wychowanie przez kulturę określa horyzonty kształcenia człowieka w zakresie szerszym niż wrażliwość estetyczna, która stanowi jednak jego podstawę.

Odnosi się do interioryzowania wartości, do wyzwania dyspozycji kreatywnych oraz stymulacje człowieka. Udział sztuki w kształtowaniu moralnych postaw człowieka był zawsze dostrzegany. Wskazywano na związek między treściami utworów, postawą bohaterów a założonym umoralniającym efektem wychowawczym. Istnieją też dzieła pobudzające przeżycia odbiorcy uczyć go rozumienia, wrażliwości i współodczuwania (Wojnar, 1990: 17-18).

Dzieje się to poprzez wspomaganie aktywności obserwacji, równomierny rozwój sprawności sensomotorycznych, wyobrażeń przedrefleksyjnych tzn. przeżyć spontanicznych, charakterystycznych dla okresu dziecięcego, przez myślenie konkretno-obrazowe, aż do świadomego odbioru dóbr kultury, interpretowania ich i kształtowania myślenia abstrakcyjnego oraz świadomej refleksji.

W procesie percepcji bardzo ważna jest sfera poznawcza osobowości człowieka, będąca wynikiem predyspozycji intelektualnych, nie tylko tych ważnych przy pomiarach ilorazu inteligencji, ale mająca zawarte w sobie możliwości instrumentalne – wysoką wrażliwość i zdolność postrzegania, czyli elementy niezbędne do prawidłowej percepcji. Strefa poznawcza warunkuje również zapamiętywanie, przetwarzanie i wytwarzanie nowych informacji. Wszystkie te procesy zachodzą dzięki wyobraźni, intuicji i myśleniu dywergencyjnemu (Popok, 2000: 288).

Rozwijanie odbioru artystycznego i artystycznej świadomości, to przygotowanie do uczestnictwa w kulturze. Aktywny odbiór to nie tylko percepcja zmysłowa dzieła. Głębszy kontakt ze sztuką wymaga refleksji, utrwalenia przeżyć, zmiany postawy. Dopiero wtedy człowiek jest w pełni przygotowany do uczestnictwa w kulturze. Należy jak najwcześniej organizować dzieciom doświadczenia i kontakt ze sztuką. Mogą one podziwiać i oceniać wielką sztukę ludzi dorosłych, wprawdzie nie w najgłębszych i najtrudniejszych jej warstwach, ale w tej, która odpowiada ich rozwojowi umysłowemu i możliwościom percepcyjnym. Na początku konkrety są bliższe dziecku niż pojęcia abstrakcyjne i słowa. Treści figuratywne będące podstawą percepcji dzieci najmłodszych są źródłem dla tworzonych w następnej fazie treści semantycznych i werbalnych.

J. Szczepański pisze o efektywności kulturalnej mierzonej między efektywnością twórczą uczniów i o ich uczestnictwie w dziedzictwie kulturowym narodu (Szczepański, 1989: 32).

Według I. Wojnar sztuka jest nie tylko źródłem wzruszeń, ale jest też skarbnicą wiedzy i środkiem kształtującym osobisty stosunek do rzeczywistości. Człowiek kształtuje się nie tylko wtedy, gdy czyta, słucha lub ogląda, ale również wtedy, gdy maluje, śpiewa i interpretuje słowa i dźwięki w sposób indywidualny (Wojnar, 1995: 15).

W świecie sztuki człowiek odnajduje nie tylko siebie, swoje doskonałe *ja*, ale również swój wizerunek jakim chciałby i mógłby być, ten nierzeczywisty świat staje się afirmacją człowieczeństwa, z pełną realnością ludzkiej egzystencji. Teoretyczne osiągnięcia myśli estetycznej, połączone z doświadczeniem pedagogicznym, badaniami socjologicznymi i psychologicznymi związanymi ze sztuką, prowadzą do wspólnego wniosku, że rola kultury, zarówno w życiu poszczególnych ludzi, jak i całych społeczeństw, jest ogromna. Dzięki sztuce człowiek rozwija się i pogłębia, bierze udział w coraz bardziej złożonych i trudniejszych procesach, we wspólnocie stwarzanej przez kulturę.

Świadomość własnej podmiotowości, to świadomość własnej odrębności w świecie materialnym i społecznym, ale też w świecie sacrum. Według V. Frankla człowiek w każdym akcie twórczym nadaje jako pewną wartość cząstkę swej podmiotowości, swój własny znak. Nie wszyscy ludzie znajdują w sobie cząstkę samotranscendencji. Trzeba im wówczas pomóc w działaniach nakierowanych na wyzwolenie twórczych możliwości i autentyczności. Ludzie dążąc do szczęścia, skupiają się na konsumpcji, prestiżu społecznym i zasobach materialnych (Frankl, 1971, 1973).

B. Suchodolski stawia tezę, że człowiek staje się podmiotowością w toku swojego przedmiotowego działania w świecie materialnym. Jednostka w twórczym wysiłku zyskuje samoświadomość, wyznaczając sobie obszar podmiotowego działania, w którym czuje się swobodnie. Świadoma jest również swojej niewiedzy, braków, niezrealizowanych potrzeb duchowych (Suchodolski, 1983).

Celem edukacji kulturalnej jest rozwijanie odbioru artystycznego i artystycznej świadomości oraz przygotowanie do uczestnictwa w kulturze. Aktywny odbiór to nie tylko percepcja zmysłowa. Głębszy kontakt ze sztuką wymaga refleksji, utrwalenia przeżyć, zmiany postawy wobec sztuki i rzeczywistości. Dopiero wtedy człowiek jest w pełni przygotowany do uczestnictwa w kulturze

i posiada umiejętności wyboru rzeczy wartościowych.

Właśnie dlatego uważam, że szczególną rolę może odegrać wychowanie przez kulturę, prowadzące do wzbogacenia wewnętrznego człowieka. Sztuka może być brakującym ogniwem w procesie pełnego kształcenia. Bogactwo sztuki i jej wartości mogą zaspokoić różne potrzeby człowieka, mogą być inspiracją postaw negujących zło świata, mogą motywować do poszukiwania prawdy moralnej i ułatwiać rozwiązywanie problemów związanych z egzystencją. Dzięki sztuce dochodzi do spotkań ludzi w ich przeżyciach i marzeniach, powstaje swoista wspólnota. Poprzez kulturę kształtujemy osobisty stosunek do rzeczywistości. Dziecko rozwija się nie tylko wtedy, gdy czyta, słucha lub ogląda, ale również wtedy, gdy maluje, śpiewa i interpretuje słowa i dźwięki w sposób indywidualny. Kultura rozwija jego sferę doznań intelektualnych, postaw moralnych, wyobraźni i postaw twórczych. Jest więc koncepcją wychowania integralnego.

W doborze przedmiotów powinny zostać uwzględnione dwa zakresy wychowania estetycznego – wychowanie przez sztukę i wychowanie do sztuki. Wychowanie przez sztukę ma na celu spowodowanie, by wszystko nabrało ruchu i zaczęło się rozwijać, a postawa konformizmu i bezkrytycznej uległości zamieniła się w aktywność wyobraźni, wyrażając indywidualną osobowość dziecka w twórczym i radosnym stosunku do świata, w nieskażonej wrażliwości, czystości uczuć moralnych, przyjaźni człowieka do człowieka- („czuję, więc jestem”). Proces ten może zaistnieć jedynie przy określonej interpretacji całego procesu pedagogicznego i wychowawczego. Dopiero zharmonizowana całość składająca się z elementów estetycznych, moralno-społecznych oraz intelektualnych wraz z wyobraźnią i twórczością może pełnić funkcję wychowawczą. Według H. Read wychowanie estetyczne ma na celu kształcenie wszystkich dzieci, niezależnie od ich zainteresowań i uzdolnień. Wiedza o sztuce, ma być dla dziecka wiedzą o nim samym i o świecie.

Wychowanie do sztuki to kształcenie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury, konieczne do przeżywania i poznawania wartości sztuki. Wychowanie do sztuki ma charakter inicjacji kulturalnej, kształcenia stosunku dziecka do ogólnoludzkiego dziedzictwa. Taki sposób wychowania przygotowuje do akceptacji różnorodnych zjawisk artystycznych. Ma uczyć umiejętności ich postrzegania, rozumienia procesów naturalnej ewolucji i zmienności zjawisk, a także ich uwarunkowań, uwrażliwiać na wieloraki i otwarty charakter piękna. Dziecko przyzwyczaja się do aktywnej obecności sztuki w jego życiu i czuje pustkę, gdy jej brak. Bardzo ważne jest, aby wychowywanie „do sztuki” było prowadzone od najmłodszych lat. Pamiętać należy, że dzieci po swojemu wzruszają się i aktywizują swoje procesy psychiczne, wynikające z naturalnej wrażliwości i ciekawości. Stopniowanie trudności dostarczanych wiadomości powinno być dostosowane do możliwości percepcyjnych dziecka. W doborze zajęć należy uwzględnić również konieczność ekspresji twórczej, jako ważnego czynnika w kształtowaniu osobowości, która w różnorodnych formach zapobiega jednostronnemu rozwojowi intelektu, pozwala zachować zdrowie psychiczne, jak również kształtuje stosunki i kontakty międzyludzkie. W warunkach współczesnych swobodna ekspresja dziecka wydaje się być zagrożona, rzeczywistość narzuca często „szaloną aktywność”, jednocześnie wspomagając bierność, jaką stwarzają media.

Uwzględniając konieczność znajomości znaczenia symboli, form i zakodowanych treści, można wprowadzić takie przedmioty jak: historia sztuki, spotkanie z legendą i mitem, gawędy historyczne, muzyka i film. Rolą tych przedmiotów jest uprzystępnienie dzieł, czyli kształtowanie zainteresowania i zapotrzebowania na sztukę i literaturę oraz jej spostrzegania, rozumienia i przeżywania. Trzeba odwoływać się do teorii historii sztuki, wnikliwie analizować strukturę dzieła i porównywać z innymi. Kilkakrotne powracanie do tych samych dzieł gra olbrzymią rolę w całym procesie, gdyż pozwala coraz dokładniej poznawać i przeżywać. Jest to długotrwała i wnikliwa praca. Tylko częste i adekwatne obcowanie ze sztuką może ukształtować kulturalnego nauczyciela, zamiłowanego w sztuce i pośredniczącego w sposób umiejętny w obdarzaniu nią swych podopiecznych, a tym samym w kształtowaniu ich kultury. Obszerna wiedza na temat sztuki i kultury wprowadzana systematycznie, od najmłodszych lat, wpływa pozytywnie na sposób odbioru sztuki w późniejszym okresie, na trafną interpretację zawartych w niej treści oraz prawidłową i adekwatną ocenę. W procesie obcowania ze sztuką dziecko uczy się patrzeć na świat ostrzej i szerzej, tworzone jest tzw. a priori estetyczne, czyli gromadzone są doświadczenia i wiedza, które zostają wykorzystane przy ponownym kontakcie z pięknem. Ponowny kontakt z wartościami estetycznymi poprzedzony zostaje zdobytymi doświadczeniami.

Ważnym elementem wychowania jest spontaniczna ekspresja i postawa twórcza, stanowiąca potrzebę rozwojową człowieka, dlatego ich wspomaganie w procesie wychowania ma szczególne znaczenie. Ekspresja i twórczość stają się narzędziem pełniejszego poznawania świata i osobistym jego przyswajaniem. Łączy świat wewnętrzny człowieka ze światem zewnętrznym, umożliwia przenikanie się ich wzajemne, co ma uchronić od alienacji, a w konsekwencji od utraty całkowitego kontaktu z otoczeniem. Spełnia funkcje terapeutyczną dla współczesnego człowieka pozbawionego spontaniczności i braku wewnętrznego bezpieczeństwa. Jest środkiem do zwalczania konformizmu i bezkrytycznej oceny rzeczywistości (Fromm, 1978: 239-241).

Uczeń musi mieć możliwość uzewnętrznienia swojego świata wewnętrznego, jest to niezbędne w procesie tworzenia siebie, kształtowania własnej osobowości i podmiotowości. Dzięki ekspresji zaspokajana zostaje potrzeba działania i poznawania rzeczywistości, rozwija się sprawność funkcji psychicznych, zmanifestowana zostaje własna indywidualność. Ważne jest stworzenie klimatu i warunków sprzyjających wzajemnemu porozumieniu, dostarczenie dużej ilości bodźców. Dziecko musi czuć się bezpiecznie, mieć świadomość pełnej, bezwarunkowej akceptacji i zrozumienia. Nie może mieć poczucia, że wyrażone przez nie myśli i uczucia będą skrytykowane jako mało istotne, dziecinne i dziwaczne. Dziecko powinno mieć możliwość przejścia od zabawy i ekspresji samородnej, do twórczej. Twórczego działania o coraz większej świadomości, wrażliwości i doskonałych umiejętności. Musi czuć autentyczną akceptację i sprawiedliwą ocenę, aby wytworzył jego ekspresji były rozumiane. Wyrażanie własnych uczuć i emocji w sztuce może sprawiać wielką satysfakcję, wypowiedzi artystyczne dziecka, na poziomie charakterystycznym dla określonej fazy jego rozwoju, uczą niezależności myślenia i wyrażania siebie, niezależnie od środków wyrazu, jakimi dysponuje.

Poszczególne formy ekspresji, jako odmienne rodzaje aktywności psychicznej, mogą być rozwijane podczas odpowiednich zajęć. Ekspresja ruchowo-muzyczna i ruchowo-mimiczna; ujawniona poprzez gest, pozę, spontaniczny ruch, grymas twarzy, taniec - wyrażana pod wpływem rytmu, melodii, pod postacią improwizowanego lub zalgotymizowanego tekstu, utworu. Drama, która poprzez spontaniczną improwizację uruchamia intuicję, wyobraźnię i inwencję. Mimo zorganizowanej i zaplanowanej formy daje możliwość spontanicznego działania i wyrażania siebie. Każdy jest w stanie przedstawić co czuje, co myśli, jak spostrzega świat. W dramie bierze udział jeszcze jedna forma aktywności twórczej, jaką jest ruch. Za pomocą ruchu dziecko uzewnętrznia swoje emocje równie sugestywnie jak płamą barwną czy słowem, realizowane to może być podczas zajęć teatralnych, artu, muzycznych oraz konkursów literackich i recytatorskich. Ekspresja plastyczna; najbardziej powszechna forma wśród dzieci, samorzutnie malowane rysunki, formowanie w materiałach miękkich, montowanie na płaszczyźnie lub w przestrzeni, podczas zajęć plastycznych, technicznych, modelarskich. Ekspresja zabawowa to zabawy ekspresyjne zaliczane do zabaw twórczych, a nie do zabaw naśladowczych i dydaktycznych, ekspresja słowna, dająca możliwość werbalizowania emocji i problemów, na przykład podczas zajęć bajkoterapii.

Stałe odkrycia nowych elementów i technik towarzyszą jednocześnie rozwojowi sprawności umysłowej i myślenia abstrakcyjnego. Inną formą ekspresji, podczas której dzieci, poprzez własną aktywność twórczą zdobywają doświadczenia o tym, jak się rodzi, powstaje i kształtuje projekt określonego zadania, są warsztaty Odysei Umysłu. Ich celem jest rozwój zdolności twórczych, jakie posiada każdy młody człowiek. **Uczą dzieci kreatywnego i krytycznego myślenia, angażując grupy uczestników w proces twórczego rozwiązywania problemów rozbieżnych** czyli takich, które rozwiązać można na wiele sposobów. Zajęcia te **uczą jak marzyć** odważnie i w oparciu o cele, **myśleć** samodzielnie i nieszablonowo oraz **tworzyć** rozwiązania oryginalne i efektywne. Działają **w duchu innowacji** łamiąc schematy i przyzwyczajenia, i **w duchu kooperacji** z otwartością na pomysły i opinie innych.

Nie należy ograniczać się do kształcenia werbalnego i intelektualnego, co w konsekwencji rozwija u dzieci jednostronne zdolności poznawcze. Dzieci powinna cechować ciekawość, oryginalność, niekonwencjonalność i odkrywczość. Można wykorzystać naturalną chłonność emocjonalną, ciekawość i pragnienie nowości, uświadomić im, że często kultura jest bezpośrednio związana z rzeczywistością, pokazać jak bardzo sztuka wiąże się z życiem narodów i społeczeństw w danej epoce. Dzieci wszelką wiedzę o świecie przyswajają najszybciej i najtrwalej w sposób naturalny, wynikający z czynności manipulacyjnych lub z obserwacji oraz wewnętrznych doświadczeń. Treści ilustrowane obrazem i dźwiękiem są chętnie przyjmowane, zwłaszcza, gdy wiąże się to z zabawą, dlatego też

często organizowane powinny być wyjścia do muzeum, galerii, teatrów i na koncerty.

Każdy fragment pracy składający się na podmiotową edukację kulturalną, można uczynić dla dziecka ciekawym i intrygującym, nawet informacje czysto teoretyczne można przekazać w takiej formie, aby zaciekały małego odbiorcę. Dzieci lubią być traktowane poważnie, dlatego zbyt infantylny sposób mówienia do nich jest źle odbierany. Trzeba wypracować optymalny, indywidualny program dla każdej grupy, w przeciwnym razie efekty pracy będą małe i niesatysfakcjonujące. Dobrze przygotowane do odbioru kultury dzieci, mogą w trudnym okresie adolescencji, kiedy przeżywają kryzys twórczości, okres poszukiwania własnej tożsamości, krytycznie postrzegania siebie, innych i świata, odnaleźć źródło inspiracji w sztuce. Jest ona tym co ich łączy, mają cele określone przez własną kreatywność, która jest ukierunkowana na twórczość, a nie na agresję w stosunku do otoczenia lub destrukcyjną autoagresję. Kultura jest jedynym środkiem wychowawczym aktywnym przez całe życie. Szkoły pracując nad rozwojem umysłu, nie mogą zapominać o konieczności pracy ucznia nad sobą w celu zdobycia coraz większej wrażliwości na istotne w życiu człowieka wartości. Nie doceniając roli edukacji kulturalnej w procesie kształtowania integralnej osobowości swoich wychowanków, tracą narzędzie do optymalizacji procesu kształcenia i wychowania. W takiej sytuacji zagrożona jest przyszłość kulturalna społeczeństwa polskiego.

Bibliografia

- Frankl V., *Homo Patiens*. Warszawa 1971.
Frankl V., *Nadać sens życiu*. „Życie i Myśl” 1973 nr 4.
Fromm E., *Ucieczka od wolności*. PWN, Warszawa 1978.
Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*. Impuls, Warszawa 2006.
Kwieciński Z., *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*: (w) A. Bogaj (red.) *Realia i perspektywy reform oświatowych*, IBE, Warszawa 1997.
Popek S., *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000.
Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne, MEN, Warszawa 2000.
Rogers C., *Grupy spotkaniowe*. (w) K. Jankowski (red.) *Psychologia w działaniu*. Warszawa 1981.
Suchodolski B., *Wychowanie i strategia*. WSiP, Warszawa 1983.
Szczepański J., *Miary społecznej efektywności szkoły*. Warszawa 1989.
Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego- zarys problematyki*. Warszawa 1995.
Wojnar I., Pielasińska W. (red), *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia*. WSiP, Warszawa 1990.

Stimulate method of children intellectual growth through the personal program of cultural education

Summary

The authority of school as an institution having priority in education process, has been rejected by the crisis of education, which currently takes place in Poland. There is no space for the subjective education and creation of a coherent moral and ethical values system which should be forward to the child. Awareness of own subjectivity is the awareness of own identity in material and society world. Is the awareness of own identity in sacrum world as well. Culture and cultural values can satisfy the various needs of people. Subjective cultural education can make a significant impact on the intellectual growth of children. It is the missing link in the process of full education. The educationalist role in cultural education consist in excite the cultural identity, sensitivity an tolerance for anything new. Using Wygotski's theory concerning the area of approximate progression, the content which requires greater intellectual effort from the child, could be forward. Upbringing through the culture refers to internalisation of values and to trigger the creative availability, and also to stimulate the person. The development of creativity is supporting by the activities of observation, the progression of sensorimotor skills and the spontaneous experience typical for childlike period. Is supported by the concrete-figurative way of thinking, aware reception of cultural values, interpretation, mould the abstract thinking and conscious reflection as well.

Key words: subjective education; cultural education; intellectual growth.

Korespondencja sztuk w nowoczesnej dydaktyce języka polskiego - nowe perspektywy, nowe zadania

Znaczenie korespondencji sztuk w edukacji polonistycznej

W działaniach reformatorów polskiego systemu oświaty coraz wyraźniej zaznacza się tendencja do włączania w obszar edukacji polonistycznej różnych dziedzin sztuki. Język polski nie jest z natury swej przedmiotem hermetycznym, zamkniętym na inne dziedziny nauki i życia – wręcz przeciwnie, w swoją strukturę wpisana ma interdyscyplinarność. Wspomniana cecha przedmiotu szkolnego „język polski” jest w ostatnim czasie mocno eksponowana, czego wyrazem jest hasło integracji- międzyprzedmiotowej i wewnątrzprzedmiotowej (Pilch, 2010: 159) często powtarzane w kontekście aktualnej reformy edukacyjnej jak i samego nauczania języka ojczystego. W problem szeroko pojętej integracji bez wątplenia wpisuje się zagadnienie korespondencji sztuk, które stanowi jeden z filarów współczesnego nauczania języka polskiego. W odniesieniu do szkolnej polonistyki jest to problematyka istotna, ponieważ zmienia sposób patrzenia na tekst literacki oraz proces jego interpretacji (Tamże: 159). Nowa reforma programowa wprowadza postulat „lektury zintegrowanej”, poszukującej kontekstów, które mają wspomagać literackie sposoby odbioru (Tamże: 159). Należy podkreślić, że edukacja polonistyczna w myśl obowiązującej *Podstawy Programowej* to nie tylko zdobywanie wiedzy historycznoliterackiej, analiza i interpretacja utworów literackich oraz rozwijanie kompetencji językowych, ale także kształcenie umiejętności analizy i interpretacji tekstów kultury. Sławomir Jacek Żurek definiuje pojęcie tekstu kultury jako: „(...) każdy wytwór umysłowości człowieka, stanowiący całość, uporządkowany według określonych reguł (...) a także wszelkie działania artystyczne, realizujące jakiś utrwalony wzorzec kulturowy.” (Żurek, 2009: 56)¹. Pod pojęciem „tekst kultury” oprócz utworów literackich, kryją się takie wytwory ludzkiej działalności, jak: fotografia, film, dzieła malarskie i muzyczne, spektakle teatralne oraz programy telewizyjne. Wprowadzenie nieliterackich tekstów kultury na lekcje języka polskiego ma na celu zmianę sytuacji kulturowej i czytelniczej w polskiej szkole (Żurek, 2009: 1)² oraz uczyć młodych ludzi świadomego odbioru otaczającej ich rzeczywistości. Warto nadmienić, że inne niż literackie teksty kultury zgodnie z obowiązującą *Podstawą Programową* mają być nieodłącznym elementem edukacji polonistycznej już od początkowego jej etapu, czyli szkoły podstawowej. Wydaje się, że głównym powodem, dla którego szeroko rozumiane teksty kultury zajmują tak istotne miejsce w edukacji polonistycznej jest założenie, że systematyczne wprowadzanie wizualnych czy muzycznych środków przekazu na szkolne lekcje, ich analiza i interpretacja, przeciwdziałają bierności i bezwładowi myśli, uczula na wieloznaczność rzeczywistości oraz tępi bezrefleksyjność (Bortnowski, 2010: 28).

Włączenie integracji różnych dyscyplin w zakres szeroko pojętej edukacji jest nie tylko podstawowym kierunkiem przemian w nowoczesnym szkolnictwie, ale przede wszystkim odpowiedzią na ciągle zmieniającą się rzeczywistość. Literatura dla młodego człowieka przestała być głównym przedmiotem przeżyć estetycznych (Żurek, 2009: 1)³. Dla współczesnego ucznia, który żyje w społeczeństwie informacyjnym, zdominowanym przez kulturę wizualną i audiowizualną takie teksty kultury, jak: film, fotografia, obraz malarski, rzeźba czy komiks są atrakcyjnymi środkami przekazu,

1 http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_2.pdf (data dostępu: 01.07.2014)

2 <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=98&from=pubindex&dirids=11&lp=3> (data dostępu: 01.07.2014)

3 Tamże.

które w szkole można łączyć z literaturą. Zestawianie ze sobą różnych tekstów kultury, poszukiwanie narzędzi wspomagających analizę i interpretację tekstu literackiego uczy nie tylko wyszukiwania niezbędnych informacji, korzystania z dostępnych źródeł wiedzy, ale przede wszystkim niezależnego myślenia i pomaga w zrozumieniu różnych przejawów kultury.

Istotną zmianą w podejściu do problematyki integracji sztuk w szkolnej edukacji polonistycznej jest także wprowadzenie tekstów kultury do zestawów naturalnych. Zgodnie z wytycznymi zamieszczonymi w *Informatorze maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015* umiejętność analizy i interpretacji wspomnianych tekstów będzie weryfikowana na egzaminie dojrzałości, który w myśl zasady kumulatywności przyjętej w podstawie ma być sumą wymagań z wszystkich kolejnych etapów (*Informator*, 2013: 11)⁴. Matura ustna z języka polskiego od roku 2015 będzie polegała na wylosowaniu przez zdającego zadania egzaminacyjnego, zawierającego tekst kultury: literacki, ikoniczny lub popularnonaukowy z zakresu wiedzy o języku, na temat którego maturzysta będzie musiał przygotować wypowiedź zgodnie ze wskazówkami zawartymi w poleceniu (Tamże: 13). Pisemny egzamin dojrzałości, zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym w części arkusza sprawdzającej umiejętność tworzenia wypowiedzi, będzie wymagał od abiturientów odwołania się w wypracowaniu do wybranego lub wybranych tekstów kultury, innych niż podane w poleceniu⁵.

Obowiązująca *Podstawa Programowa* oraz kształt przyszłej matury z języka polskiego wyraźnie wskazują na zmianę w podejściu do nauczania języka ojczystego. Obecność różnego typu tekstów kultury na szkolnych lekcjach wprowadza nową jakość do edukacji polonistycznej i jest zarazem wynikiem znaczących przemian cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych.

Nauczyciel polonista a *Podstawa Programowa*

Założenia nowej *Podstawy Programowej* stawiają problematykę korespondencji sztuk pomiędzy różnymi tekstami kultury na należnym jej miejscu. Należy pamiętać o tym, że nieliterackie teksty kultury nie mogą być traktowane, jako ozdobniki tekstu literackiego lub jako jego dodatki, ale jako teksty do czytania, analizowania i interpretowania, ponieważ tylko dzięki rzetelnemu omówieniu fragmentu filmu, obrazu malarskiego czy fotografii interpretator danego tekstu będzie w stanie zrozumieć jego sens.

Przywoływany tutaj dokument ministerialny otwiera przed polonistami pole do działania, ale zarazem rzuca im wyzwanie. Rzeczywistość kulturowa, społeczna i cywilizacyjna, w której dorasta współczesny uczeń polskiej szkoły wymusiła zmianę roli nauczyciela, który przestał być atrakcyjnym źródłem wiedzy dla dzieci i młodzieży (Żurek, 2009: 2)⁶. Zgodnie z nową podstawą programową współczesny pedagog ma być wychowawcą i koordynatorem procesu dydaktycznego, przewodnikiem, który przygotowuje do uczestnictwa w świecie kultury, ucząc analizy i interpretacji zróżnicowanych tekstów (Tamże: 2-3). Podstawa programowa nakłada na polonistów dodatkowe zadania, ponieważ wymaga od pedagogów by posiadali choćby część wiedzy przynależnej innym dziedzinom ludzkiej działalności. Nauczyciele języka polskiego, przygotowani do pracy wyłącznie polonistycznie, by efektywnie wprowadzać swoich podopiecznych w świat szeroko pojętej kultury sami muszą swobodnie poruszać się w świecie różnorodnych tekstów, do analzy których narzędzi dostarcza np. historia sztuki czy teoria fotografii. Przyszli i obecni poloniści stają przed wyzwaniem, jakim jest wprowadzenie młodych ludzi nie tylko w świat literatury i języka ojczystego, ale także przygotowanie ich do uczestnictwa w kulturze.

Wydaje się, że nadrzędną rolę w procesie zdobywania nowej wiedzy przez polonistów powinna pełnić jedna z istotnych cech tego zawodu wymieniona przez Jadwigę Kowalikową, obok wiedzy merytorycznej i przygotowania metodycznego, a mianowicie przygotowanie do samokształcenia (Kowalikowa, 2006: 100). Wiadomości z zakresu historii sztuki, filmu czy teorii fotografii próżno szukać w podręcznikach do języka polskiego, dlatego poloniści „skazani” są na samodzielne poszerzanie i aktualizowanie wiedzy, która może okazać się niezbędna w pracy dydaktycznej. Nauczyciele

4 <http://cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Jezyk-polski.pdf> (data dostępu: 03.07. 2014)

5 Przykładowe zadania na egzamin pisemny z języka polskiego można znaleźć w *Informatorze* odpowiednio dla poziomu podstawowego na str. 42-82 i na str. 83-107 dla poziomu rozszerzonego.

6 <http://cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Jezyk-polski.pdf> (data dostępu: 03.07. 2014)

korzystając z dostępnej literatury na temat np. analizy i interpretacji dzieł sztuki powinni najpierw wyposażyć siebie, a następnie swoich uczniów w narzędzia potrzebne w pracy interpretatorskiej z różnymi tekstami kultury. Trzeba zaznaczyć, że nie wymaga się od polonistów by oprócz wiadomości z zakresu nauczanego przedmiotu posiadali oni wiedzę równą historykom sztuki czy teoretykom fotografii, ale część tej wiedzy. Ważną rolę odgrywają indywidualne predyspozycje nauczycieli oraz umiejętność selekcji najważniejszych informacji, które można funkcjonalnie wykorzystać na lekcjach języka polskiego. Tylko odpowiednio dobrane przez polonistę wiadomości przedstawione w przystępny i atrakcyjny sposób mogą zapewnić powodzenie procesu dydaktycznego.

Teksty ikoniczne na lekcji języka polskiego

Pojęcie „tekst kultury”, niezwykle popularne w ostatnim czasie, jest bardzo pojemne i kryje w sobie różnorodny wachlarz tekstów. Określenie to odnosi się nie tylko do utworów literackich, dzieł muzycznych, spektakli teatralnych, ale również do szerokiej grupy tekstów ikonicznych takich, jak: film, obrazy malarskie, fotografia, komiks czy plakat. Nie sposób w tym krótkim artykule omówić wszystkich wymienionych powyżej przejawów kultury, dlatego przybliżone zostaną tutaj w formie ogólnych wskazówek sposoby wykorzystania dwóch rodzajów tekstów ikonicznych na lekcjach języka polskiego a mianowicie malarstwa i fotografii.

Malarstwo wśród wszystkich dziedzin kulturowej działalności człowieka zajmuje miejsce pierwszorzędne. Sztuka malarska nie tylko towarzyszy człowiekowi w zasadzie od samych początków istnienia rodzaju ludzkiego, ale także poprzedza popularne obecnie dziedziny sztuki jak film i fotografia, których źródłem jest właśnie obraz. Współczesna kultura nie bez powodu nazywana jest kulturą obrazu, gdyż ten zdecydowanie w niej dominuje. Malarstwo jest głęboko zakorzenione w kulturze i stanowi jej nieodłączny element. Dzieła malarskich mistrzów niejednokrotnie inspirowały współczesnych poetów i fotografów, dlatego też znajomość konkretnych obrazów i zawartego w nich znaczenia może stanowić nieocenioną pomoc podczas analizy i interpretacji wybranych tekstów poetyckich i fotografii.

Jak już zostało wspomniane, malarstwo jest pokrewne fotografii, która, co wydaje się istotne w kontekście edukacji polonistycznej, stanowi istotny składnik dzisiejszego świata mediów (Strokowski, 2004: 211) oraz jest jednym z najważniejszych przejawów współczesnej kultury. Zarówno wytwory sztuki malarskiej jak i fotografii mogą z powodzeniem być wykorzystywane w procesie dydaktycznym jako konteksty wspomagające odczytania tekstów literackich. Nawiązania do konkretnych obrazów malarskich można odnaleźć w utworach wielu polskich poetów. Jako przykłady można tu wymienić wiersze *Ikar* i *Plonąca żyrafa* Stanisława Grochowiaka, *Bezdomny Nowy Jork* i *Widok Delft* Adama Zagajewskiego, *Vermeer*, *Kobiety Rubensa* i *Dwie małpy Bruegla* Wisławy Szymborskiej czy *Mona Liza* Zbigniewa Herberta. W utworach literackich, zarówno poetyckich jak i prozatorskich można odnaleźć również odwołania do fotografii. W tekstach polskich poetów i pisarzy pojawiają się nie tylko nawiązania do konkretnych zdjęć jak np. w *Fotografii* Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, *Pierwszej fotografii Hitlera* i *Fotografii z 11 września* Szymborskiej (por. Tamże: 228-230), ale także inspiracje fotograficznym sposobem przedstawienia jak chociażby w książce Andrzeja Stasiuka *Dziennik pisany później*.

Obecność w utworach literackich intertekstualnych nawiązani do różnych dziedzin sztuki pokazuje, że refleksje na temat otaczającego świata zawarte są nie tylko w tekstach pisanych, a treści, które docierają do nas poprzez obraz również mają znaczenie. Wykorzystanie tekstów ikonicznych na lekcji języka polskiego może się okazać bardzo pomocne w analizie i interpretacji utworu literackiego. Jak można przeprowadzić taką zintegrowaną analizę tekstu literackiego i ikonicznego zostanie przedstawione w ostatniej części tego tekstu na przykładzie wybranego wiersza polskiego poety Stanisława Grochowiaka oraz obrazu Pietera Bruegla Starszego.

Korespondencja sztuk literackiej i malarskiej – próba interpretacji

Przedmiotem zintegrowanej analizy i interpretacji dzieła malarskiego i utworu literackiego będzie jeden z najbardziej popularnych obrazów Pietera Bruegla Starszego *Pejzaż z upadkiem Ikara* z 1558 roku oraz wiersz Stanisława Grochowiaka inspirowany płótnem szesnastowiecznego malarza o jed-

noznacznym tytule *Ikar*, pochodzący z tomu *Agresty*, który został wydany w roku 1963. Do analizy obrazu renesansowego artysty zostanie wykorzystany model „czytania obrazu” zaczerpnięty ze szkoły francuskiej, gdzie dzieło sztuki analizowane jest w trzech płaszczyznach, trzech obszarach:

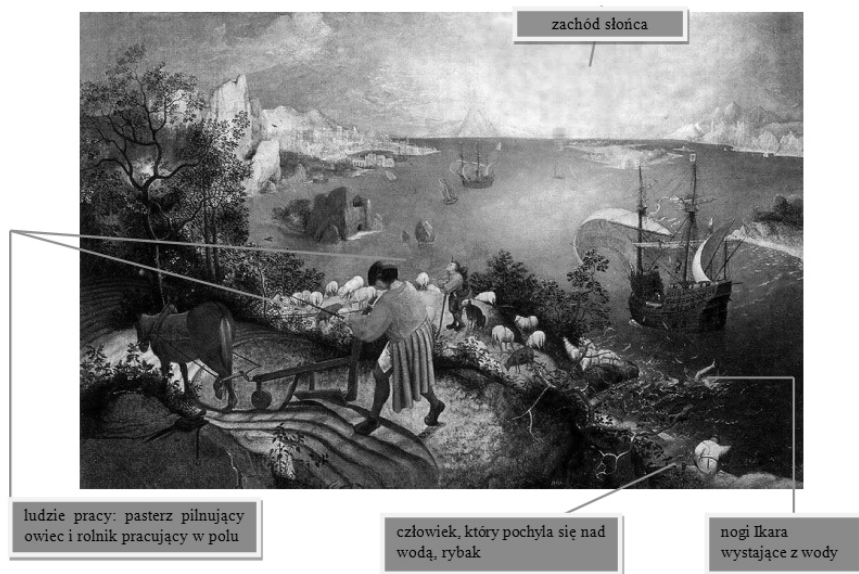
1. Pierwszym z nich jest **obszar „studiów technicznych”**. Na tym etapie zwracamy uwagę na dominującą zasadę kompozycyjną, postacie ich wzajemne usytuowanie na płótnie.

2. Obszar drugi to **„studia historyczne”**, płaszczyzna historycznych faktów i wiadomości, które stanowią niezbędny element poprawnego odczytania dzieła malarskiego w kontekście epoki.

3. Trzecim i ostatnim obszarem studiów nad obrazem, to **płaszczyzna interpretacji poszczególnych składników obrazu**. W tej fazie odczytujemy znaczenia zakodowane w postaciach bądź przedmiotach, poszukujemy znaczeń symbolicznych i staramy się dokonać interpretacji dzieła jako całości (por. Pilch, 2010: 176-177).

Poniżej został zamieszczony przykładowy opis *Pejzażu z upadkiem Ikarą*:

I ETAP: Bruegel na obrazie przedstawia scenę z codziennego życia. Na pierwszym planie widzimy mężczyznę, który pracuje w polu – orze ziemię nad brzegiem morza. Na skale wznoszącej się nad człowiekiem z pługiem leży szpada i sakiwka (Bianco, 2006: 54). Poniżej rolnika możemy dostrzec pasterza pilnującego liczne stado owiec. Te dwie postaci usytuowane zostały w centrum obrazu i stanowią jego dominantę kompozycyjną. Oko widza koncentruje się przede wszystkim na tych dwóch bohaterach bliższego planu.



Pieter Bruegel, *Pejzaż z upadkiem Ikarą*, 1558, olej na płótnie, 74 x 112 cm, Musée des Beaux-Arts, Bruksela⁷

W prawym dolnym rogu obrazu znajduje się jeszcze jeden mężczyzna, prawdopodobnie rybak, który pochyla się nad wodą i wydaje się, że próbuje coś z niej wyciągnąć. Na książkowych reprodukcjach obrazu można dostrzec wędkę, którą trzyma w ręce.

Na drugim planie obserwator widzi wystające z wody ludzkie nogi, które najprawdopodobniej należą do mitologicznego Ikarusa, na co wskazywać może tytuł obrazu. Dalej znajdują się: płynące statki, skały, otwarte morze i zachodzące na horyzoncie słońce.

Cały obraz utrzymany jest w chłodnej tonacji. Dominują barwy takie, jak: zielony, brązowy, ciemnoniebieski. Na tym zimnym obszarze wyróżnia się zachodzące żółto-pomarańczowe słońce.

II ETAP: Malarz nawiązuje do flamandzkich przysłów: „Żaden pług się nie zatrzyma, ponieważ człowiek umiera” oraz „Ostrze i pieniądze wymagają uważnych rąk” (Tamże: 54). *Pejzaż z upadkiem*

⁷ http://www.gnosis.art.pl/iluminatornia/sztuka_o_inspiracji/pieter_brueghel_st/brueghel_st_pejzaz_z_upadkiem_ikara.htm (data dostępu: 03.07.2014)

Ikara odwołuje się również do filozofii stoickiej, która mówi, że człowiek poddany jest prawom kosmosu, a postępowanie tego, kto je łamie osądza sprawiedliwy los (Hagen R.-M. i R, 2001: 61). Patrząc na obraz można wywnioskować, że przedstawiona scena ma miejsce najprawdopodobniej wiosną, ponieważ o tej porze roku wykonuje się orkę, która jest jednym z zabiegów, które przygotowują pole pod nowy zasiew. Postaci noszą charakterystyczne stroje, które jednoznacznie wskazują na realia historyczne, w których powstało dzieło. Ponadto można zwrócić uwagę na statki widoczne na dalszym planie. Te elementy podpowiadają nam, że czas powstania obrazu jest daleki od tego, w którym my żyjemy. Jest to okres rozwiniętego handlu morskiego.

III ETAP: Przechodząc do interpretacji poszczególnych elementów obrazu należy najpierw odczytać wymowę obrazu w kontekście macierzystym. Upadek *Ikara* jest jedynym motywem z mitologii starożytnej, który w swoich pracach poruszył Bruegel. Ów motyw związany jest z ludzką zuchwałością. *Ikar* często postrzegany jest, jako odkrywca dążący do poszerzenia granic poznania. Bruegel jednak widzi go inaczej. Przedstawia go jako człowieka, który po prostu bezradnie wymachuje nogami (Tamże: 60). Chłop, pasterz i wędkarz nie idą z pomocą tonącemu chłopcu. Ludzie ci są „stoikami”, posłusznymi prawom kosmosu, a tego, kto je łamie pozostawiają losowi (Tamże: 61). Bruegel konstruuje swój obraz w taki sposób, że ludzie zajmują na nim tak naprawdę bardzo mało miejsca. Są otoczeni przez zatokę z drzewami, góry, port w oddali i zachodzące za horyzont słońce. Malarz podkreśla w ten sposób znikomość człowieka w porównaniu z całym światem (Tamże: 61).

W odniesieniu do przywołanego flamandzkiego przysłowia obraz jednoznacznie jest interpretowany jako apologia ludzi pracy. Wyróżnione zostały postaci wykonujące zwykłe codzienne zajęcia, które w przyszłości przyniosą realne korzyści w postaci plonów i owczego mleka lub wełny. Natomiast mitologiczna idea człowieka potrafiącego latać została pomniejszona. Upadek *Ikara* został wyraźnie zbagatelizowany przez malarza. W tym kontekście zachowanie ludzi na obrazie, którzy nie dostrzegają śmierci *Ikara* można odczytać jako zgodę na to, co przynosi los i pewną bierność w działaniu. Nie warto ratować mitologicznego bohatera, ponieważ taka dola była mu pisana i nic nie jest w stanie tego zmienić. Każdego człowieka czeka śmierć i z tym należy się po prostu pogodzić.

Drugie ze wspomnianych przysłów odnosi się do sakiewki i szpady, które znajdują się na skale. Przedmioty te świadczą o braku odpowiedzialności i oceny sytuacji przez *Ikara* (Bianco, 2006: 54).

Można interpretację *Pejzażu z upadkiem Ikara* rozszerzyć o znaczenie uniwersalne, bliskie współczesnemu człowiekowi. Na początku trzeba zwrócić uwagę na zachowanie, czy też postawę bohaterów obrazu. Osoby ukazane w pierwszym planie, rolnik i pasterz, skupione są na swojej pracy. Nie zauważają, że w wodzie tonie człowiek. Ich twarze wyraźnie są odwrócone od wydarzenia przedstawionego przez malarza w drugim planie. Człowiek pochylony nad wodą, w której ginie *Ikar* również nie dostrzega jego końca. Co więcej, ukazane na płótnie osoby są względem siebie obce, nie patrzą na siebie, wzrok każdej z nich zwrócony jest w innym kierunku. Wszystkie te postaci są, metaforycznie mówiąc, ślepe i głuche na tragedię drugiego człowieka. Ten aspekt obrazu ma wymowę uniwersalną. Dzieło Bruegla można odnieść do realiów świata współczesnego, w którym ludzie wobec siebie są obojętni i mało wrażliwi na krzywdę innych. Warto podkreślić, iż flamandzki malarz podjął na tym obrazie w sposób pośredni tematykę, która bardzo często gościła w jego pracach, a mianowicie tematykę kalectwa, czy choroby. Można powiedzieć, że *Pejzaż z upadkiem Ikara* ukazuje kalectwo duchowe.

Ponadto obraz jest pretekstem do poruszenia tematyki związanej ze śmiercią i stosunkiem współczesnych ludzi do umierania czy też starzenia się. Tematy śmierci i starości dla człowieka współczesnego bardzo często stanowią tematy tabu. XVI-wieczne dzieło Bruegla, jednoznacznie mówi, że śmierć jest czymś nieuniknionym i związanym z egzystencją każdego człowieka.

Kontynuując pracę interpretacyjną z *Upadkiem Ikara* trzeba zwrócić uwagę na to, jaką rolę na płótnie Bruegla odgrywa przyroda. Jak już zostało wcześniej wspomniane na przedstawionym chłodnym obrazie wyróżnia się zachodzące za horyzontem słońce. Można pokusić się o stwierdzenie, że koresponduje ono ze scenami przedstawionymi na obrazie. Zachodzące słońce może być interpretowane jednoznacznie jako zakończenie dnia ciężkiej pracy rolników, sygnał mówiący, że czas na odpoczynek. Malarz podkreślił tutaj ścisły związek człowieka z naturą, która wyznacza rytm jego pracy – od świtu do zmierzchu. Przedstawione na dalszym planie codzienne zjawisko naturalne może być odczytywane metaforycznie jako oznaka końca czegoś, śmierci, w tym przypadku

śmierci Ikara, którego życie być może zakończy się wraz z zniknięciem żółtej kuli za horyzontem. Zachodzące słońce może być nawiązaniem do samego mitu o Dedalu i Ikarze, z którego wiemy, że przyczyną upadku Ikara była jego nieostrożność, ale i słońce, które stopiło wosk na jego skrzydłach, gdy ten wzbił się zbyt wysoko w górę. W odniesieniu do tego elementu można zwrócić uwagę na zagadnienie człowieka wobec przyrody, a szerzej rzecz ujmując – natury, jej majestatyczność, tajemniczość i potęgę.

Na koniec warto odnieść się jeszcze do symboliki barw. Dominują tutaj kolory zimne, m. in. ciemnoniebieski, który podkreśla tragizm sytuacji Ikara oraz wprowadza nastrój grozy, ale pojawia się też zieleń, kolor nadziei, w tym przypadku nadziei na lepsze przyszłe życie. Kolor żółty konotuje uczucie zazdrości, ale jest to także barwa słoneczna, życiodajna, która wprowadza blask.

Powyższy opis i interpretacja obrazu Bruegla jest propozycją, która może ulegać modyfikacji w zależności od kontekstu. Warto w tym miejscu jeszcze raz podkreślić, że nie bez powodu tematyka, którą porusza *Pejzaż z upadkiem Ikara* pojawiała się także w innych językach sztuki, choćby w opowiadaniu Jarosława Iwaszkiewicza *Ikar* czy piosence zmarłego przed ośmiu laty Jacka Kaczmarskiego o tym samym tytule, co obraz renesansowego artysty. Płótno Bruegla jest również kontekstem oświetlającym wiersz Stanisława Grochowiaka *Ikar*, którego tekst zostanie zamieszczony poniżej:

Ikar

Julianowi Przybosiowi

I pomyśleć:

Ilu tu słów by znowu trzeba,

By zapach szumiał w porcelanowych nozdrzach,

By język – niegdyś wilgotny – przestał być rzeźbą soli,

Oczy – dwójgim różowych świateł,

Co zdobią,

Nie – widzą!...

Co nas bowiem przeklina? (Przeklina znaczy: oddala,

Bezradnych jak na lodowisku tańczące koszule...)

Ta prawda, co jest ciemna, lecz ziarnista jak stal,

Czy skrzydła

Z ptasich pęcherzy, rozpiętych na promykach?

Oto Ikar wlatuje. Kobieta nad balią zanurza ręce.

Oto Ikar upada. Kobieta nad balią napręży kark.

Oto Ikar wlatuje. Kobieta czuje kręgosłup jak lunę.

Oto Ikar upada. W kobiecie jest ból i spoczynek.

Jej śpiew jest ochrypły, twarz kobiety jak pole

Usiane chrustem gonitwy, ptasich tropów – zakosów,

Tu zbliż się z pędzelkiem do jaskótczenia brwi,

Tu – proszę, spróbuj – ptaszka uwieść na promieniu.

Piękno? Podobno w napowietrznych pokojach,

Ależ jaka chmura udźwignie nam balię,

Ależ – w imię piękna – wykląć rzeczy ciężkie,

Stół do odpoczynku łokci – krzesło do straży przy chorym!

Breughel malował wołu – ten był w pierwszym planie,

Wykląć Breughela, bo w drugim dopiero Ikar jak mucha

Wzbiął się?

Spadał?

Omiatał nieboskłon

Cukrzaną chmurką na lepkim patyku! (Grochowiak, 2000: 78)

Utwór Grochowiaka został zainspirowany obrazem Bruegla, na co może wskazywać już sam tytuł. Jacek Łukasiewicz w książce *Grochowiak i obrazy* przedstawia, w jaki sposób płótno znanego flamandzkiego malarza wpłynęło na wiersz polskiego poety. Zwraca uwagę na różnice pomiędzy utworem polskiego poety a dziełem Bruegla, np. zastąpienie oracza, pasterza, rybaka kobietami piorącymi bieliznę, czy zastąpienie konia z obrazu – wołem (Łukasiewicz, 2002: 81). Wskazuje także na to, że piękno ulotnemu Ikarowi z renesansowego obrazu zostało w utworze Grochowiaka przeciwstawione inne piękno – pracującej kobiety, praczki, lekkiemu – ciężkie, powietrznemu – ziemskie (Tamże: 82).

Warto zaznaczyć, że poeta wykorzystuje tylko niektóre elementy obrazu w swoim utworze. *Ikar* nie jest opisem dzieła flamandzkiego malarza. Grochowiak skupia się przede wszystkim na wydarzeniach pierwszego planu, który przedstawia rolnika – oracza, całkowicie pochłoniętego swoją pracą w polu, niedostrzegającego tragedii Ikarowi, oraz na samym momencie lotu, tudzież upadku Ikarowi do wody.

Obrazowość wiersza daleka jest od obrazowości dzieła Bruegla. Losy Ikarowi zostały splecione z czynnościami kobiety piorącej bieliznę. Jego wloty i upadki następują po sobie. Trzecia strofa utworu Grochowiaka wyraźnie odwołuje się do zdarzenia z drugiego planu obrazu Bruegla. Poeta przykuwa uwagę czytelnika do postaci mitycznego lekkoducha poprzez użycie anafory: „*Oto Ikar (...)*”, skonstruowanej na wzór języka biblijnego. Można odnieść wrażenie, iż autor zastosował tutaj coś w rodzaju obrazowania filmowego: wloty i upadki Ikarowi przeplatają się ze sobą i działaniami podejmowanymi przez praczkę, tak jakby oko kamery filmowej przenosiło swoją uwagę z jednego bohatera na drugiego. Scena upadku Ikarowi do morza została spowolniona. Losy obydwójki bohaterów sceny, mimo iż dziejące się każde w innej rzeczywistości, są ze sobą związane (Tamże: 82). Grochowiak w tej części utworu dokonuje reinterpretacji renesansowego dzieła. Dopowiada i uwytkla to, co Bruegel w swoim dziele albo zmarginalizował, albo pominął.

Ostatnia strofa *Ikarowi* przywołuje, co prawda niedokładnie, obraz Bruegla, na którym Ikarowi ostatecznie tonie (na obrazie wystają z wody tylko małe nogi), w wierszu natomiast ponownie wielokrotnie wznosi się i spada. Grochowiakowi nie chodziło o wierny przekład języka obrazu malarzkiego na język utworu poetyckiego. To, co zostało wiernie odtworzone to sama idea dzieła: rzeczy materialne, ziemskie, związane z pracą są ważniejsze od marzycielstwa, a ludzie trudniący się pracą, rzemieślnicy są być może ważniejsi od chimerycznych artystów, utopistów i marzycieli (Tamże: 84).

Przedstawiona w tym artykule integracyjna analiza i interpretacja obrazu malarzkiego oraz utworu poetyckiego pokazuje, w jaki sposób krok po kroku można „czytać” dzieło malarzkie, rozszyfrowywać jego znaczenia, by następnie uzyskane wiadomości wykorzystywać do „oświetlenia” sensu wiersza. Tak poprowadzona analiza odkrywa przed czytelnikiem nowe znaczenia, pozwala spojrzeć na ten sam temat z dwóch różnych perspektyw – malarza i poety – oraz dowodzi, że nawet znany wiersz może być odkrywany wciąż na nowo.

Bibliografia

- Bianco D., *Bruegel. Klasycy sztuki. Tom 34*, tłum. D. Łąkowska, Wydawca Rzeczpospolita, Warszawa 2006.
- Bortnowski S., *Czy nowa „Podstawa Programowa” zmieni nauczanie języka polskiego?* [w:] A. Janus-Sitarz (red.) *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2010.
- Grochowiak S., *Ikar* [w:] *Wybór poezji*, oprac. Jacek Łukasiewicz, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 2000.
- Hagen Rose – Marie i Rainer, *Wiejskie życie* [w:] *Pieter Bruegel Starszy około 1525-1569. Chłopi, dziwacy i demony*, tłum. E. Tomczyk, Wydawnictwo Taschen/TMC Art, Kolonia / Warszawa 2001.
- Informator maturalny z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015* [online:] <http://cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Jezyk-polski.pdf>
- Kowalikowa J., *Kompetencja zawodowa nauczyciela polonisty* [w teście] *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Łukasiewicz J., *Grochowiak i obrazy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Pilch A., *Integracje metodyczne* [w teście:] *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Pilch A., *Tekst malarzki* [w teście:] *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* [online:] <http://www.>

men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_2.pdf

Strokowski W., „*Polonista fotogeniczny*”, czyli o fotografii w edukacji polonistycznej [w:] A. Janus-Sitarz (red.) *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2004.

Żurek S. J., *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego* [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2, s. 55-59.*

Żurek S. J., *Praca z tekstem kultury – literackim i nieliterackim na lekcjach języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*, „Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji” [online:] <http://bc.codn.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=98&from=&dirids=1>

The Correspondence of Arts in Modern Didactic of Polish Language-New Perspectives, New Assignments

Summary

The article concerns the issue of correspondence of arts in school didactic which is one of the most important elements in contemporary teaching of Polish language. In a speaking engagement will be brought up the problem of the correspondence between iconic arts, such as painting and photography, and literature. Visual texts of culture mentioned above are attractive types of messages which have been entered into Curriculum. The departmental document that has been in force in secondary school since September 2012 is the sign of essential social and cultural changes. According to the new curriculum Polish school should educate people who are aware participants of surrounding reality-culture. New requirements challenge teachers who now have to possess knowledge not only from the field of Polish philology, but also from others branches. That is why it seems that the teacher of future, not only the teacher of Polish language should be a person who still updates his or her knowledge, who gains new information thanks to self-study and who uses in didactic work achievements of various scientific fields.

Key words: didactic; education; correspondence; self-study; text of culture.

Eurocentryzm w wybranych polskich podręcznikach gimnazjalnych do nauczania historii

Względnie najbardziej trwałe są nasze opinie
F. Nietzsche

„Historia to nauczycielka życia” – zdanie to niejednokrotnie słyszałam lub czytałam w toku własnej szkolnej edukacji, a następnie przy innych niezliczonych okazjach. Znajomość dziejów niejednokrotnie przedstawiana jest jako element konieczny do tego, aby żyć rozważnie i świadomie. Podręczniki do historii, z którymi uczeń styka się w trakcie swoich lat szkolnych są niewątpliwie cennymi i istotnymi źródłami, z którego dziecko czerpie wiadomości na temat minionych epok.

Z tego powodu warto przyrzeć się bliżej podręcznikom, które wykorzystywane są w toku edukacji. Choć w artykule skupiłam się na jednym tylko z możliwych aspektów podręczników, czyli na warstwie tekstualnej, nie można jednakże zapominać, że integralną częścią tego rodzaju wydawnictw są odpowiednio rozmieszczone i podpisane wszelkiego rodzaju ilustracje: mapy, zdjęcia, obrazy, schematy i inne. W przyszłości również one mogą zostać poddane analizie od kątem oddziaływania retorycznego na czytelnika.

Koncentrować się będę na retorycznym aspekcie podręczników do historii. Kreowanie wizji świata poprzez słowo to temat podejmowany od dawna, zarówno w opracowaniach naukowych jak także w literaturze pięknej. Ludwig Wittgenstein stał na stanowisku, że tam, gdzie kończy się możliwość wypowiedzenia czegoś, kończy się także granica świata. Oczywiście język nie tworzy rzeczywistości – jest ona doświadczana przez nas pozajęzykowo, jednak dostępna tylko w formie pośredniczonej – właśnie przez język.

Także poprzez i w słowie (dyskursie) konceptualizowane mogą być pewne idee i pojęcia, włącznie z użytym w tytule pracy artykułu terminem europocentryzm. Przeświadczenie o tym, że kultura europejska stoi na najwyższym poziomie cywilizacyjnym jest znane nie od dziś. Można nawet wysnuć wniosek, że pojawiło się w sytuacji pierwszego kontaktu kulturowego ze społecznościami pozaeuropejskimi – oczywiście po tym, jak w mieszkańcach Starego Kontynentu wykształciło się przynajmniej w małym stopniu przeświadczenie o własnej wspólnocie kulturowej.

Ukryty program

Ukryty program na przestrzeni lat był definiowany na różne sposoby, w zakresie węższym lub szerszym, jednak w konstruowanych definicjach prawie zawsze występowały pewne punkty wspólne. R. Meighan, autor stwierdza, że można [ukryty program – A.W.] „zdefiniować (...) jako to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu” (Meighan, 1997: 71). Sam twórca tej definicji zaznacza, że jest wyjątkowo szeroka i co za tym idzie, można wyłonić jej zalety, ale równocześnie nie jest wolną od wad. Taki sposób opisanie przez Meighana ukrytego programu podkreśla to, że jest on w gruncie rzeczy nieświadomy (lub „półświadomy”). Dotyczy to w zasadzie wszystkich aspektów rzeczywistości, bowiem jak słusznie zauważa T. Bauman „każde zjawisko ma swoje znaczenie oczywiste (jawne), łatwe do odczytania dla każdego, oraz znaczenie ukryte, schowane za oczywistością” (Bauman, 1993: 203). Stwierdzenie to jest ważne również z innego powodu: pokazuje, że oficjalny program nauczania, zatwierdzany przez władze szkoły oraz ukryty wymiar

edukacji nie są dwoma autonomicznymi, w pełni niezależnymi bytami, ale w pewien sposób wzajemnie wpływają na siebie i – niejednokrotnie – modyfikują się nawzajem.

W ciągu kilkudziesięciu lat powstały inne definicje, próbujące określić, czym właściwie jest ukryty program, a każda z nich akcentuje inne jego aspekty. Na polskim gruncie można wspomnieć chociażby *Słownik pedagogiczny* W. Okonia, w którym można znaleźć takie oto wyjaśnienie ukrytego programu: „faktycznie oddziałujący na młodzież szkolną, lecz niepoddający się żadnej rejestracji” i dalej: „jego wpływ – dobry lub zły – jest bardzo różny w zależności od poziomu uczniów, od środowiska wychowawczego i o wpływu zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły oraz realizacji rzeczywistych programów nauczania (...) składa się on [u.p. – A.W.] z wielu czynników m.in. atmosfera domu i szkoły, opinie rówieśników i rodziców o szkole, wpływ rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływy szerszego otoczenia społecznego w tym środków masowego oddziaływania społecznego” (Okoń, 1987: 71). Innym wyjaśnieniem jest to, które figuruje w opracowaniu B. Milerskiego i B. Śliwerskiego, mianowicie, że ukryty program to „niezapisany w dokumentach programowych (...) i nieświadomiany zarówno przez uczniów jak i nauczycieli program wychowawczy realizowany w szkole, wynikający z faktu, iż instytucje oświatowe nie są neutralne i niezależne wobec sytuacji politycznej, ekonomicznej, społecznej czy kulturowej” (Milerski, Śliwerski, 2000: 253). W tym miejscu chciałabym dodać, że ta definicja oraz idące za nią konsekwencje jest szczególnie dla mnie ważna. Ukazuje bowiem, że szkoła jest nieprzejrzysta w znaczeniu, w jakim słowo to rozumieją autorzy piszący w paradygmacie pedagogiki krytycznej, a zatem że jest ona instytucją, która bierze udział w szeroko pojętym procesie produkcji i (re)dystrybucji władzy.

Wielu badaczy, którzy zajmują się demaskowaniem i analizą ukrytego programu skupia się przede wszystkim na tym, jak przejawia się on w przestrzeniach i czasie szkolnym a także w sposobach zarządzania instytucjami oświatowymi. Stoję na stanowisku, że jego przejawy można odnaleźć także w innych wymiarach szkolnictwa, także w podręcznikach. Narzędziem działającym czyni się tu przede wszystkim język, a pamiętać zawsze należy, że „element ten [język – A.W.] jest istotny (...) ze względu na właściwe naszej kulturze bliskie więzi między działaniami edukacyjnymi a językiem” (Meighan, 1993: 158).

Etnocentryzm i jego funkcje

Etnocentryzm jest jednym z najważniejszych pojęć współczesnej humanistyki, zwłaszcza w aspekcie badań kulturoznawczych. Warto wspomnieć, że termin ten po raz pierwszy został użyty na początku XX wieku (dokładnie w roku 1906) przez Williama G. Sumnera, amerykańskiego socjologa. Określił on etnocentryzm jako „sposób widzenia, w którym grupa własna jest centrum świata, a wszystko dookoła jest oceniane i klasyfikowane w odniesieniu do niej” (Sumner, 1906: 13). Sumner podkreślił także to, że „syndrom postaw etnocentrycznych (...) obejmuje traktowanie własnych standardów jako uniwersalne i jedynie słuszne, (...) postrzeganie swojej grupy jako silnej, a obcych jako słabych, (...) gotowość do walki i poświęcenia życia za własną grupę i odmawianie walki za obcych a nadto w przypadku wojny z grupą obcą upatrywanie cnoty i bohaterstwa w zabijaniu jej członków czy nieufność czy strach przed obcymi, obciążanie ich winą za kłopoty, posługiwanie się nimi jako złymi przykładami” (Kojder, Koseła, Kwaśniewicz, Kubiak, Mucha, Szacki, Ziółkowski, 1998: 195).

W dużym skrócie etnocentryzm można określić jako postawę, która przejawia się interpretacją wartości innych grup przez pryzmat własnych. Etnocentryzm uważany jest za cechę, która charakteryzuje praktycznie każdą z istniejących grup (narodową, religijną, klasową etc.), brana jest czasami nawet za warunek trwania spójności danej zbiorowości ludzkiej i względnie trwałej tożsamości jej członków, co z kolei zabezpiecza przed jej rozpadem.

Wątek akcentujący rolę wychowania w postawach nietolerancji manifestowanych w późniejszym życiu był w późniejszych latach wielokrotnie podejmowany w literaturze pedagogicznej. Starano się odpowiedzieć na pytanie, jaki „rodzaj wychowania wyzwala konieczność kreowania obrazu wroga w świadomości człowieka” (Lelak, 2005: 80). Podsumowania wielu głosów w dyskusji podjęła się m.in. D. Lelak. Według niej zarówno wychowanie represyjne jak i liberalne wyzwala w ludziach niechęć do każdej grupy oprócz własnej.

Etnocentryzm w swoim najbardziej podstawowym wymiarze jest jednak kategorią uniwersalną,

wynikającą z psychologicznych konstytucji człowieka i jego silnej potrzebie porządkowania świata na *swoich* i *obcych*. E. Hall postuluje nawet związki etnocentryzmu z fizjologią człowieka, mówiąc, że „nie sposób jest się wyzbyć swej własnej kultury, ponieważ jest ona zapisana w naszym systemie nerwowym i określa nasz sposób postrzegania świata” (Hall, 2009: 61).

Europocentryzm jest europejskim wariantem etnocentryzmu. *Słownik Wiedzy o kulturze* definiuje europocentryzm jako „przeganianie o wyjątkowym (centralnym) miejscu kultury europejskiej i ocenianie innych kultur poprzez pryzmat jej wartości (np. dobra, piękna, prawdy) i dokonań (filozofii, nauki, techniki)” (Kubalska-Sulkiewicz, Dąbrowski, Jendryczko, Kardasz, Rodziewicz, 2009: 51).

Spojrzenie na mapę utwierdza w przekonaniu, że niektóre nazwy geograficzne nadawane były w taki sposób, aby podkreślić wyższość Europy (oraz jej mieszkańców) nad resztą świata. Klasyczne, pochodzące z doby wielkich odkryć geograficznych określenie „Stary Świat” (obejmujące Europę, Azję oraz Afrykę) jest przykładem nazwy nadanej z europejskiego punktu widzenia. W opozycji do „Starego Świata” sytuuje się „Nowy Świat”, czyli Ameryka Północna i Południowa. Przymiotniki „stary” i „nowy” implikują znacznie więcej, niż porządek chronologiczny, w którym dane terytoria pojawiały się na europejskich mapach. Stały się także usprawiedliwieniem wieloletniej kolonizacji, chrystianizacji oraz europeizacji wielu społeczeństw. Mieszkańcy nowoodkrywanych terenów przez kilkaset lat konsekwentnie przedstawiani jako ludzie zacofani kulturowo, którzy musza zostać przystosowani do europejskich standardów. Inny przykład myślenia europocentrycznego, który do dziś obecny jest w geografii to określenie „Bliski Wschód” oraz „Daleki Wschód”. Również te nazwy zostały nadane z punktu widzenia Europejczyków. Na osobną wzmiankę zasługuje fakt, że rejony, o których mowa były zamieszkane dawno przed ich odkryciem dla Europy i posiadały własne nazwy w języku ich mieszkańców.

Europocentryzm został poddany krytyce w ramach refleksji postkolonialnej oraz postmodernistycznej. Krytyka taka stała się możliwa dzięki pojawianiu się specyficznych postaw, które można określić jako przeciwstawienie etnocentryzmu. Mowa jest przede wszystkim o relatywizmie kulturowym, ale też postawa tak zwanej poprawności politycznej oraz propozycja R. Rorty’ego, czyli anty-antyrelatywizm. Krytycy europocentryzmu wskazują przede wszystkim na to, że nie istnieje racjonalna przesłanka, która uprawniałaby do jakiegokolwiek roszczenia Europy o to, że może dostarczać standardów służących do oceny innych społeczeństw. Innym aspektem jest również to, że mechaniczne przenoszenie wzorców ewolucji europejskiej na inne konteksty geograficzne i kulturowe stanowi niebezpieczny przejaw myślenia etnocentrycznego, który prowadzić może do pogardliwego uważania innych kultur i społeczeństw za „niższe”, „barbarzyńskie”.

Trudno jednak nie zgodzić się ze słowami, że „wszystkie ludzkie wspólnoty wykazują pewną miarę etnocentryzmu, który stanowi po części warunek osobowej oraz społecznej tożsamości ich członków” (Goody, 2009: 15). Niebezpieczeństwo może mieć miejsce wtedy, kiedy jednostka lub grupa zacznie objawiać etnocentryzm radykalny, łączący się ze świadomą deprecjacją innych kultur, a z czego wyniknąć mogą między innymi zachowania rasistowskie czy nacjonalistyczne. Człowiek jest istotą społeczną, dlatego posiada naturalną tendencję do utożsamiania się z grupami o różnej wielkości i o odmiennych wewnętrznych więziach. Jako członek danej społeczności realizuje potrzebę lojalności poprzez afirmację własnej grupy z niekoniczną, – choć częstą – dyskryminacją grup obcych. Taka tendencja może zostać wykorzystana do utrwalenia porządku społecznego, w którym dana społeczność dominuje, inne zaś są marginalizowane. „Psychologicznie warunkowana potrzeba identyfikacji ze *swoimi* a poszukiwanie wrogów wśród *obcych* wzmacniają interesy polityczne i ekonomiczne” (Lelak, 2005: 80).

Warstwa perswazyjna gimnazjalnych podręczników do historii

Nie sposób w tym miejscu poddać analizie wszystkich elementów perswazyjnych wybranych przeze mnie podręczników do historii. Z tego powodu skupię się przede wszystkim na europocentrycznych elementach wybranych książek, co jest tematem niniejszego artykułu. Wszystkie cytaty użyte w tym rozdziale, jeśli nie są dodatkowo oznaczone, pochodzą z analizowanych podręczników.

Podręcznik pod tytułem *Blżej historii* autorstwa Krzysztofa Kowalewskiego, Igora Kąkolewskiego i Anity Plumińskiej-Mieloch został wydany w Warszawie w roku 2011 i przeznaczony jest dla

uczniów klasy pierwszej gimnazjum.

Narracja podręcznikowa to najbogatsza, właściwa część analizowanej książki. Obejmuje sobą treść właściwą podręcznika. Pierwszym podrozdziałem, który ma ogromne znaczenie dla wybranej przeze mnie tematyki to fragment podręcznika traktujący o wyprawach krzyżowych. Autor poświęca temu okresowi w dziejach 6 stron. Już na samym początku autorzy mówią o „wzbudających gniew [Europejczyków] przekazach, często przesadzonych, o upokorzeniach, jakie spotykają pielgrzymów ze strony muzułmanów” oraz że „w rzeczywistości Arabowie zwykle tolerowali chrześcijańskich przybyszów”. Następnie narracja wspomina o tym, że w XI wieku ziemie w pobliżu Jerozolimy zostały podbite przez koczowniczych Turków seldżuckich, którzy „dopuszczali się wobec chrześcijan gwałtów i grabieży”. W przytoczonych słowach widać starania autorów o rozgraniczenie w proponowanym materiale Arabów, którzy mieli tolerować pielgrzymujących do Jerozolimy Europejczyków oraz Turków, którzy charakteryzowali się znacznie mniej tolerancyjnym podejściem i wobec przybywających do Grobu Pańskiego pielgrzymów stosowali „gwałt i grabież”. Jest to zabieg zapobiegający pewnej totalizującej wizji dziejów, w której miały istnieć „od zawsze” waśnie na granicy chrześcijaństwa i islamu. W dalszej części podrozdziału, znajdujemy obraz dzielnego krzyżowca, który „w niezwykle trudnych warunkach walczy i maszeruje ku Jerozolimie”. Co ciekawe, autorzy jednoznacznie stwierdzają, że rycerstwo europejskie „dokonało rzezi bezbronných mieszkańców [co – A.W.] nie przyniosło chluby chrześcijańskim zdobywcom”. Słowa te wskazują na stosunek emocjonalny autorów do omawianego przez nich okresu w dziejach Europy, który następnie chcą przekazać uczniom. Czytając jednak fragment analizowanego podrozdziału pod tytułem „Bilans krucjat” nie można oprzeć się wrażeniu, że etyczna strona wypraw krzyżowych nie została przez autorów podniesiona. Wyprawy krzyżowe zostały bowiem podsumowane od strony pragmatycznej (nie odniosły skutku z powodu zbyt małej liczby ludności ówczesnej Europy) czy gospodarczej i handlowej (nawiązanie kontaktów handlowych przez włoskich kupców). Wspomniane zostały także zakony rycerskie, które zostały założone w trakcie wypraw krzyżowych. „Rycerze zakonni konwojowali pielgrzymów i otaczali opieką ludność cywilną, prowadzili też szpitale”. A zatem, mimo starań autorów o to, aby w ich narracji znalazło miejsce odróżnienie Arabów od Turków seldżuckich a także wspomnienie o rzezi jerozolimskiej z 1099 roku, w podręczniku wykreowany został obraz rycerza biorącego udział w krucjacie, który wpisywał się w znany do dziś romantyczny ideał rycerza europejskiego.

Drugim fragmentem, który wydał mi się szczególnie ciekawy, został poświęcony imperium mongolskiemu. Jest to zarazem jedyne wspomnienie o cywilizacji tak daleko położonej na wschód od Europy (autorzy nie wspominają nawet o starożytnej cywilizacji Chin czy Indii). W podrozdziale tym została przedstawiona pokrótce historia podbojów Azji przez Mongołów, aż do panowania Czyngis-chana i Batu-chana. Fragment ten rozpoczyna się od wprowadzenia, który ma uczniom przybliżyć specyfikę plemion mongolskich: „W średniowieczu stepy azjatyckie zamieszkiwały liczne koczownicze plemiona, wśród nich – Mongołowie. Byli oni pasterzami, myśliwymi i zarazem groźnymi wojownikami. Zasłynęli jako doskonali jeźdźcy i łucznicy. Między plemionami mongolskimi często wybuchały gwałtowne konflikty o pastwiska i stada. Nasiliły się one na przełomie XII i XIII wieku. Dramatyczne walki zakończył jeden z wodzów, który podporządkował sobie mongolskie plemiona”. Podkreślone słowa pokazują, że autorzy stosowali ważną strategię perswazyjną, jaką jest nagromadzenie. Nagromadzenie to rodzaj amplifikacji, czyli zabiegu retorycznego, który ma za zadanie „rozwijanie, dopełnianie i wzbogacanie tematu poprzez słowny sposób jego ujęcia. Według teorii antyczne amplifikacja była przede wszystkim stylistyczną umiejętnością, uwydatniania wagi i znaczenia wypowiedzi. (...) W narracji podręcznikowej znajduje ona swoje odzwierciedlenie w postaci figur rozwijających wypowiedź obszernie i obrazowo, jako uzasadnienie postawionej oceny lub uogólnienia, dzięki czemu amplifikacja wzmacnia argumentację autora” (Koniecicka-Słowińska, 2001: 48).

W tym konkretnym przypadku strategia ta służy zbudowaniu obrazu groźnych plemion mongolskich – koczowniczych, wojowniczych, nieustannie walczących ze sobą. Być może rzeczywiście „tak było naprawdę”, ponieważ jednak nie jestem historykiem, a celem moim jest prześledzenie właśnie sposobów perswazyjnych w kontekście europocentryzmu, jest to dla mnie informacja niezwykle ważna. Nabiera jednak swej istotności, kiedy porównany tą narrację ze słowami odnoszącymi się do wypraw krzyżowych. W tamtych fragmentach autorzy nie używają w ogóle wspomnianej wyżej

strategii retorycznej, a rycerze europejscy nie są przedstawiani w podobnych kategoriach, choć ich działania w trakcie krucjat również było przesiąknięte przemocą.

Co ciekawe, w podrozdziale tym możemy odnaleźć takie słowa skierowane do uczniów: „W Europie Mongołów nazwano Tatarami. Nazwa ta pochodzi od jednego z plemion podbitych przez Czyngis-chana. Odpowiadała Europejczykom, kojarzyła się bowiem z Tartarem, greckim słowem oznaczającym piekło. Mongołowie byli w opinii Europejczyków najeźdźcami z piekła rodem”. Wiadę więc, że autorzy starali się pokazać uczniom, że pewna część wiedzy, wytwarzana i przekazywana w danej kulturze, opiera się na subiektywnych opiniach, pewnych skojarzeniach, uproszczeniach.

Kolejnym podręcznikiem poddanym przeze mnie analizie jest druga część podręcznika *Bliżej historii*, przeznaczona dla uczniów drugiej klasy gimnazjum. Książka ta została napisana przez dwóch autorów, Igora Kąkolewskiego i Agatę Plumińską-Mieloch, a wydana była w Warszawie w roku 2009. Pierwszym podrozdziałem podręcznika, który jest szczególnie ważny w kontekście podjętego tematu, jest fragment opisujący odkrycia geograficzne XV i XVI. Już sam podtytuł, brzmiący „Wielkie odkrycia geograficzne” sytuuje prowadzony dyskurs w kontekście europocentryzmu. „Odkrycie” Ameryki przez Europejczyków w pewien sposób stworzyło ten kontynent. Przed epoką Krzysztofa Kolumba, Bartolomeo Diaza czy Vasco da Gamy kontynenty amerykańskie jak gdyby nie istniały i tylko poprzez ich odkrycie, uzyskały status realności. Zresztą nie bez znaczenia jest fakt, że Ameryka nawet swoją nazwę zawdzięcza Europejczykom, którzy „na początku XVI wieku (...) ochrztili ją mianem Ameryki” od imienia włoskiego żeglarza, Amerigo Vespucciego, który doszedł do wniosku jako pierwszy, że Krzysztof Kolumb dopłynął nie do Indii, jak zakładał, ale do nieznanego wcześniej lądu.

Mieszkańców nowo odkrytych lądów uczeń poznać może poprzez kolejny podrozdział książki, który opowiada o konsekwencjach odkryć geograficznych. Autorzy wspominają o trzech wielkich cywilizacjach Ameryki Południowej: Majach, Aztekach i Inkach. Opowiada się o nich w kontekście wyznawanej przez nich religii, technice, gospodarce itp. W rozdziale tym też padają także słowa o postępowaniu konkwistadorów wobec Indian: „do pracy na nich [plantacjach – A.W.] zmuszano (...) ludność indiańską. Ta jednak, nieprzyzwyczajona do warunków niewolniczej pracy i nieodporna na choroby, którzy przywieźli ze sobą Europejczycy, zaczęła masowo wymierać. Indian starano się też masowo chrystianizować, odwołując ich od dawnych pogańskich wierzeń. (...) Na terenach Ameryki Południowej (...) zaczęto w miejsce wymierającej ludności indiańskiej sprowadzać czarnych niewolników z Afryki. Haniebny handel ludzkim towarem w pełni prawa kwitł od XVI aż do początków XIX wieku”. Autorzy relatywnie mocno, jak na narrację podręcznikową, wprowadzają element wartościowania w odniesieniu do działań Europejczyków w Nowym Świecie. W kolejnych akapitach padają takie określenia, jak „koszmarny transport”, w odniesieniu do przewożenia niewolników na plantacje czy stwierdzenie o „hańbiącym handlu czarnymi niewolnikami (...) i [ich – A.W.] wyzysku, i Indian także”. Autorzy wspominają także o ewangelizacji omawianych terenów, jednak w sposób znacznie łagodniejszy: „do Nowego Świata (...) udawali się dobrowolnie biali ludzie: (...) chrześcijański misjonarze (...) prowadzili ewangelizację różnymi metodami – z reguły pokojowymi, dostosowanymi do czasu i okoliczności”. Wydaje się, że autorzy podręcznika chcieli rozdzielić działalność Europejczyków w Ameryce Południowej – osobno traktowali ich postępowanie mające na celu korzyści ekonomiczne i chrystianizację. We fragmencie podręcznika poświęconym powtórzeniu materiału na temat XVI wieku padają zaś słowa: „podboje kolonialne Europejczyków oznaczały śmierć i wyzysk wielu milionów mieszkańców innych kontynentów. Drugą stroną medalu było rozpowszechnienie niektórych elementów kultury europejskiej”. W narracji pojawia się termin „wartości europejskie” (niedoprecyzowany w toku wywodu). Ponadto czytelnik wyciągnąć powinien wnioski, że ekspansja tych właśnie wartości jest zjawiskiem niewątpliwie pozytywnym, wspomnianą wyżej „drugą stroną medalu”.

Kolejnym rozdziałem, który opisuje zdarzenia historyczne rozgrywające się na granicy kultury europejskiej i pozaeuropejskiej są wojny polsko-tureckie, mające miejsce w XVII wieku. Autorzy jednak konsekwentnie ograniczają prowadzoną narrację przede wszystkim do treści o charakterze informacyjnym. Rosja wzmiankowana jest w podręczniku w kontekście reform cara Piotra I – autorzy sugerują w nim, że jego decyzje dotyczące sposobu życia w imperium przyczyniły się do unowocześnienia tego państwa. „Piotr I rozpoczął od radykalnych zmian dotychczasowych obyczajów. Między innymi wprowadził dla bojarów, czyli rosyjskiej szlachty, przymusową naukę zachodnioeu-

ropejskich tańców, a także coraz modniejsze w owym okresie na Zachodzie palenie tytoniu. Nakazał też bojarom skrócenie na modłę zachodnią szat i golenie bród. (...) Widocznym przejawem unowocześnień Rosji drogą odgórną reform...”. Poprzez zestawienie informacji na temat rozkazów Piotra I ze słowem „unowocześnień” autorzy budują przeświadczenie, że termin „nowoczesność” łączy się w sposób naturalny z wzorcami wypracowanymi wewnątrz kultury europejskiej.

Książka „Śladami przeszłości. Podręcznik do historii do klasy trzeciej gimnazjum” to podręcznik napisany przez Stanisława Roszka oraz Annę Łaskiewicz, który został wydany w Straszyńcu w roku 2011. Autorzy podręcznika tłumaczą uczniom w swojej narracji między innymi niezwykłą doniosłość posiadania kolonii dla wielu państw europejskich: „podbijanie nowych ziem w Afryce i Azji Europejczycy przedstawiali jako ważną misję. Powszechnie było przekonanie o wyższości cywilizacyjnej mieszkańców Europy nad ludami afrykańskimi czy azjatyckimi”. W akapicie tym widać staranie autorów o to, aby uczeń dostrzegł XIX – wieczny dyskurs kolonialny; „przedstawianie” kultury europejskiej jako naturalnie dominującej na świecie to zagadnienie kluczowe dla cytowanego fragmentu. Taki a nie inny sposób sformułowania myśli świadczy o tym, że autorzy prawdopodobnie chcieli wywołać refleksję dotyczącą mechanizmów ideowej ekspansji Europy postępującej od czasów wielkich odkryć geograficznych.

Z drugiej jednak strony obserwować można szereg różnorodnych strategii tekstowych, które umacniają przeświadczenie o wyższości i słuszności europejskich standardów, przeniesionych na kolonizowane ziemie. Na przykład o nowym administracyjnym podziale Afryki możemy znaleźć następujące informacje: „zasady podziału kontynentu afrykańskiego ustalono w 1885 roku na konferencji berlińskiej. Za podstawę uzgodnień przyjęto europejski system równowagi. Granicę między imperiami kolonialnymi wytyczono za pomocą prostych linii. Nie pokrywały się one z granicami terytoriów zamieszkiwanych przez poszczególne plemiona. Podziały te jednak okazały się na tyle trwałe, że w większości przetrwały do czasów współczesnych”. Fragment ten pokazuje wspomnianą już niejednokrotnie tendencję do upraszczania kwestii, które dotyczą rejonów pozaeuropejskich. O napiętej sytuacji związanej właśnie z odgórnie wyznaczonymi granicami wielu państw afrykańskich można usłyszeć często, narracja podręcznikowa pokazała zaś taki sposób administracji kontynentem jako strategię, która się sprawdziła.

Mówię tu o sytuacji, która podnoszona jest nierzadko chociażby na gruncie antropologicznym, kiedy mówi się o społecznościach charakteryzujących się odmiennymi od europejskich standardami kulturowymi, w tym także politycznymi. W trakcie trwania ekspansji kolonialnej regiony, które dostały się pod zarząd imperiów europejskich, zostały przekształcone między innymi pod względem administracyjnym. Ze wspólnot plemiennych tworzone narody, a kraje powstawały tam, gdzie przez wieki nie było tradycji państwowych. Dominacja standardów europejskich doprowadziła do tego, że często stawały się one jedynymi możliwymi sposobami działania i myślenia – państwo i naród były przedstawiane jako konieczna drabina w ewolucji społecznej. Obszary, gdzie tradycje takie nie były znane przedstawiane były jako prymitywne, wymagające ucywilizowania ze strony rozwiniętej pod tym względem Europy. Zresztą stosowanie przymiotnika „rozwinięty” (co spotykane jest w wybranych przez mnie podręcznikach) sugeruje właśnie istnienie stopni rozwoju społecznego i już zakłada sytuację wartościowania.

W podręczniku „Bliziej historii...” skontrastowane zostały dwa kontynenty, które w dużym stopniu stały się europejskimi koloniami: była to Afryka i Azja. Autorzy pokazują z jednej strony Czarny Ląd, bez tradycji państwowych, którego mieszkańcy żyją przede wszystkim skupieni w plemiona, z drugiej zaś Azję, „zamieszkaną (...) przez silne społeczności o wielowiekowej tradycji państwowej”. Taka opozycja w pewnym sensie od razu wymusza sytuację wartościowania, w której tereny bardziej zbliżone do idei europejskich państw zyskują miano bardziej rozwiniętych, nowoczesnych, zaś Afryka jest tu bez wątpienia obszarem prymitywnym. Proste przełożenie standardów europejskich na terytoria, w których nie były one nigdy obecne, to działanie budujące przeświadczenie o wyższości kultury europejskiej.

Trafnym podsumowaniem powyższego akapitu może stać się inny cytat z analizowanego tutaj podręcznika: „Dzięki Europejczykom w Afryce i Azji na kontynenty te trafiały zdobycze cywilizacji europejskiej, a w świadomości i życiu codziennym miejscowej ludności nastąpiły znaczące przemiany. Związek z metropolią umożliwiał rdzennym mieszkańcom wyjazd do Europy”. Nie neguję tego, że stwierdzenie takie jest prawdziwe – sposób przedstawienia imperiów kolonialnych jako

dobroczynnej siły niosącej przemiany cywilizacyjne w dzisiejszych czasach jest jednak mocno kontrowersyjne.

Ale głupi ci Rzymianie...

W trakcie mojego wywodu chciałam spróbować znaleźć odpowiedź na pytanie, czy podręczniki do historii używane na etapie gimnazjum noszą cechy europocentryzmu. Poprzez zarysowanie odpowiednich zagadnień badawczych, mogę pokusić się teraz o wyciągnięcie wniosków. Oczywiście zdaję sobie sprawę, że próba badawcza, wobec różnorodności propozycji księgarskich, jest mała i dla głębszego zbadania tematu należałoby ją poszerzyć o wiele tytułów. Być może jest to jeden z kierunków badawczych, który warto podjąć w przyszłości.

Poprzez analizę treści podręczników pod kątem retorycznym doszłam do wniosku, że etnocentryzm, a raczej jego specyficzna forma – europocentryzm – jest obecna na gruncie polskich podręczników do historii. Jednak w tym miejscu chciałabym powrócić do jednego z zagadnień, podjętych w rozdziale teoretycznym niniejszej pracy. Mówię w tym miejscu o tym, że etnocentryzm jest pewnego rodzaju mechanizmem kulturowym, charakterystycznym dla wszystkich grup, społeczności ludzkich. Dlatego jego obecność mnie nie dziwi, zwłaszcza, że poddałam analizie tak ważne z punktu widzenia ideologicznego treści jak podręczniki do historii. Nie jestem rzeczniczką likwidacji treści, które można zaklasyfikować jako europocentryczne – byłyby to zabiegi sztuczne, tak samo zresztą, jak próby wyłączenia z narracji podręcznikowych jakichkolwiek zabiegów retorycznych. Na gruncie nauk takich jak antropologia kultury sformułowano tezę, że retoryczność jest cechą nieodzowną dla zjawisk językowych. Dyskursy produkowane na gruncie nauk historycznych są zawsze opowieścią o czymś, są opowiadaniem, w którym przeszłość jako taka jest zapośredniczona przez język. Dlatego nie ma możliwości mówić o dawnych czasach inaczej, jak tylko w konwencji opowieści, a nawet, jak dowiódł Hayden White – poprzez odpowiednie gatunki literackie.

Doszłam więc do wniosku prostego, który mówi, że europocentryzm w podręcznikach jest obecny. Stoję także na stanowisku, że jego obecność jest w pewnym sensie naturalna. Mimo to pewne zabiegi, na które zwróciłam uwagę w toku pracy z wybranymi książkami, wydają mi się niepokojące. Są to przede wszystkim tendencje do braku problematyzowania idei Europy jako takiej (mówię tu o jej przedstawianiu jako tworu jednolitego, reprezentującego pewne wspólne wartości, bez podziału na poszczególne państwa, grupy czy klasy społeczne). Taki sam zarzut można także wysunąć w odniesieniu do kultur pozaeuropejskich – przedstawione są one najczęściej jednowymiarowo, nierzadko poprzez wyliczenie szeregu osobliwości, które je cechuje. Klasyfikacja, która opiera się także na upraszczaniu i stereotypizacji jest strategią niezbędną do każdej komunikacji – nie da jej się uniknąć i bynajmniej nie sugeruję takiej potrzeby. Stoję jednak na stanowisku, że zachęcenie uczniów do bardziej krytycznego myślenia, zaznajomienie ich z ideą relatywizmu kulturowego czy też uczulenie na kwestię retoryczności przekazów historycznych (a nawet całej wiedzy jako takiej) to zabiegi, które mogą przynieść korzyści.

Zastanowić się należy zatem, czy można w jakiś sposób zmodyfikować pisanie i przeszłości, aby wykształcić w czytelniku zdolność oraz chęć krytycznego odbioru tekstów proponowanych przez szkołę. Uważam, że tylko w taki sposób można zniwelować działanie wymienionych przeze mnie powyżej strategii retorycznych, które mogą skutkować wykształceniu się w uczniach przekonania o tym, że wartości określane jako „europejskie” są wartościami uniwersalnymi, jedynymi słusznymi, a może i nawet – naturalnymi.

Myślę bowiem, że jednym z najgorszych scenariuszy, jakie mogą powstać na skutek braku wyrobienia w uczniach od wczesnych etapów edukacyjnych chęci i umiejętności krytycyzmu w stosunku do nabywanej wiedzy jest brak chęci poznania tego, co „nie nasze”. Podręczniki do historii, które poddałam analizie najczęściej tworzą wrażenie obiektywnej narracji, w której autor bądź autorzy powstrzymują się od wyrażenia własnej opinii. W toku moich badań doszłam do wniosku, że nie są one jawnie europocentryczne – charakter taki zyskują poprzez pewnego rodzaju dyskretne zabiegi, dobór słów, uwyppuklanie niektórych zdarzeń kosztem innych. Poprzez takie strategie przekazywana może być opinia, że to, co europejskie jest jedyne słuszne, a równocześnie wszystkie wartości powstałe na gruncie społeczeństw pozaeuropejskich mogą być traktowane jako coś niegodnego uwagi, gorszego. W takiej sytuacji to, co nie wpisywałoby się w kanon naturalizowanej – także poprzez

podręcznikowe narracje – kultury europejskiej byłoby przyjmowane z pewnego rodzaju pobłażliwością, wyższością, na wzór znanego z komiksów cytatu Galla Obeliksa „Ale głupi ci Rzymianie...”.

Bibliografia

- Bauman T., *Ukryte aspekty edukacji*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków 1993.
- Goody J., *Kradzież historii*, Warszawa 2009.
- Hall E., *Ukryty wymiar*, Warszawa 2009.
- Kojder A., Kosela K., Kwaśniewicz W., Kubiak H., Mucha J., Szacki J., Ziółkowski M. (red.), *Encyklopedia socjologii* tom I, Warszawa 1998.
- Konieczka-Śliwińska D., *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*, Poznań 2001.
- Lelak D., *Różnice kulturowe – niszczą czy budują?*, [w:] *Region, tożsamość, edukacja*, red. Nikitorowicz J., Misiejuk D., Sołecki M., Białystok, 2005.
- Słownik Wiedzy o kulturze*, K. Kubalska-Sulkiewicz, M. Dąbrowski, M. Jendryczko, M. Kardasz, A. Rodziewicz, Warszawa 2009.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) *Leksykon Pedagogiki*, 2000.
- Okoń W. *Słownik pedagogiczny*, 1987.
- Pryszmont-Ciesielska M., *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010
- Sumner W.G., *Folkways: A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores and morals*, Boston 1906.

Podręczniki:

- Bliżej historii*, Kowalewski K., Kąkolewski I, Plumińska-Mieloch A., Warszawa 2011.
- Bliżej historii*, Kąkolewski I, A. Plumińska-Mieloch A., Warszawa 2009.
- Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Roszak S, Łaskiewicz A., Straszyn 2011.

Eurocentrism in selected Polish Gimnasium textbooks for teaching history

Summary

Hidden curriculum in education is a subject that since the 60s of the last century is in the center of interest within the sociology of education. Already classic work of R. Meigham defines the hidden curriculum in a broad way, indicating that it is mainly consisted of contents which are assimilated during education, although not in the official curriculum. Quite often they are also hidden, reproduced, for example, on the basis of the tradition of the education system. Contents of hidden curriculum are easily assimilate not only due to the already mentioned frequent lack of awareness of their existence (by students, teachers, parents and school administration), but also because they are backed by the authority of educational institutions as well as the written word - school textbooks. One of the element of hidden curriculum, transferred in Gimnazjum's textbooks during history lesson is a Eurocentric vision of the world, which derives from the broader phenomenon of psycho-cultural, which is ethnocentrism. Ethnocentrism is the perception of your own group which is seen as the best one. This approach, although it is in some ways a natural defense mechanism for individuals in larger social groups (or at least it was for it some time ago), sometimes it can be extended also with negative attitude directed towards foreign groups. In school history textbooks are present some elements which reinforce, through with very implicit rhetorical strategies, students' Eurocentric attitudes.

Key words: textbooks; historic; rhetoric; eurocentrism.

Szkolne strony internetowe – wizytówka, tablica ogłoszeń czy miejsce dyskusji i dialogu?

Szkolne strony internetowe są obecnie jednym z ważniejszych miejsc – o ile nie najważniejszym – wymiany informacji między gronem pedagogicznym, rodzicami, uczniami i uczestnikami procesu edukacji (na przykład władzami samorządowymi, organizacjami pozarządowymi, stowarzyszeniami). W ostatnich latach zaczęto coraz bardziej doceniać ich rolę, pojawiło się też wiele publikacji poświęconych szkolnym stronom internetowym – przede wszystkim poradników dla nauczycieli dotyczących budowania i utrzymania strony. Najwięcej opracowań zwraca uwagę na funkcjonalność strony i dostępność informacji (Pietras, 2010; Porębska, 2013), jakość grafiki (Górnicka, 2011), promocję i budowanie wizerunku (Kosedowski, 2010; Porębska, 2013; *Szkolne strony internetowe*).

W tym artykule chciałabym zaproponować zastosowanie do analizy szkolnych stron internetowych metod krytyki retorycznej. Pozwoli to zwrócić uwagę na aspekt komunikacji społecznej, na relacje między nadawcą (czy też nadawcami) komunikatów i ich audytorium (czy też różnymi audytoriami). Szczególnie interesujące wydaje się spojrzenie na szkolną stronę internetową jako na narzędzie mobilizacji różnych grup do uczestnictwa w życiu szkoły. Leszek Porębski pisał o internecie jako o narzędziu mobilizacji politycznej mniejszości (Porębski, 2010: 39–41). Wydaje się, że w mniejszej skali ten sam mechanizm dotyczy szkolonych stron internetowych, które mogą stać się miejscem artykulacji interesów różnych szkolnych mniejszości: zarówno religijnych czy narodowych, jak i grup, których członków łączą wspólne zainteresowania (na przykład sportowe czy teatralne), a także tych mikro-społeczności, które nie wpisują się w „oficjalny” nurt edukacji (na przykład fanów muzyki heavy-metal czy sagi *Zmierzch*, zapracowanych rodziców czy wegetarian). Szkolna strona internetowa mogłaby służyć mobilizacji tych grup do udziału w życiu szkoły w takim sensie, w jakim Porębski definiował mobilizację do udziału w życiu politycznym:

Pojęcie mobilizacji politycznej można roboczo zdefiniować jako proces zmieniający – trwale lub doraźnie – osoby politycznie bierne i/lub obojętne wobec polityki, w ludzi aktywnych politycznie lub proces zwiększający poziom aktywności politycznej u osób już wcześniej w politykę zaangażowanych (Porębski, 2010: 40).

Interesujące więc wydaje się sprawdzenie, jakie grupy zabierają głos na szkolnych stronach internetowych i jakie relacje nawiązują się między nadawcą a audytorium. Czy szkolne strony internetowe są komunikatem – „wizytówką” – nauczyciela informatyki, dyrektora lub wąskiego grona pedagogów, czy też reprezentują różnych uczestników procesu edukacji? Czy celem, jaki sobie stawiają, jest przede wszystkim zaprezentowanie szkoły, przekazywanie informacji, czy też budowanie płaszczyzny dialogu dla różnych grup i społeczności?

Celem artykułu nie jest wskazywanie błędów ani ocenianie omawianych stron. Może on jednak pomóc w wypracowaniu kryteriów ewaluacji szkolnych stron internetowych, a także nasunąć pewne refleksje lub pomysły ich twórcom.

Metody i pojęcia

Poniższa analiza przedstawia szkolne strony internetowe w ujęciu metody odwołującej się do kla-

sycznej arystotelesowskiej triady *logos* – *patos* – *etos*. W *Retoryce* Arystoteles następująco charakteryzował te trzy sposoby argumentacji:

Środki przekonywania, uzyskane za pośrednictwem mowy dzielą się na trzy rodzaje. Jedne z nich zależą od charakteru mówcy, inne od nastawienia, w jakie wprawia się słuchacza, inne jeszcze od samej mowy ze względu na rzeczywiste lub pozorne dowodzenie (Arystoteles, 2008: 1356a).

Współczesne teorie rozszerzają rozumienie tych pojęć odnosząc je do różnych mediów i sposobów komunikacji, przedstawiają też różne powiązania między elementami triady (por. Garver, 1994). *Logos* jest okreśłany jako „argumenty i argumentacja racjonalna” (Lichański, 2007: 96), rozumowanie prowadzone na zasadzie dedukcji lub indukcji (Foss, 2009: 26). Najważniejszym elementem tekstu jest sam komunikat, przesłanie, informacja (Shabo, 2010: 8). Na stronach internetowych argumentacja bazująca na sferze *logosu* może polegać na przykład na zamieszczaniu statystyk, wykresów, rankingów, cytowaniu opinii ekspertów, eksponowaniu licznika wejść na stronę lub liczby polubień (por. Toxboe, 2010, Finley, 2012). *Patos* jest rozumiany jako „argumenty i argumentacja odwołujące się do uczuć” (Lichański, 2007: 96), których celem jest wywołanie emocji u słuchaczy (Lichański, 2007: 110) i wprawienie ich w odpowiedni nastrój (Foss, 2009: 26). Na stronach internetowych można to osiągnąć stosując (oprócz środków werbalnych) odpowiednio dobrane kolory i czcionki, zamieszczając zdjęcia, rysunki, ozdobniki lub drobne elementy animowane (por. Finley, 2012). *Etos* to „argumenty i argumentacja apelujące do etyki i moralności, ogólniej: zasad” (Lichański 2007: 96), „dowody, w których odwołujemy się do przekonań, opinii itd. dotyczących m.in. charakteru, działań, dążeń (Lichański, 2007: 110). Budowanie *etosu* to budowanie wizerunku wiarygodnego, obdarzonego autorytetem nadawcy, odznaczającego się uczciwością i szlachetnością (*areté*), zdrowym rozsądkiem, praktycznymi wiadomościami i dobrym smakiem (*phronésis*) oraz życzliwością i dobrą wolą (*eunoia*) (Arystoteles 1378a, Foss, 2009: 26, Toxboe, 2010). W argumentacji bazującej na *etosie* unika się osobistych odniesień i subiektywnych wrażeń; jest to proces podobny do budowania w dziełach fikcji literackiej narratora wiarygodnego (Shabo, 2010: 20). Na stronach internetowych taka argumentacja może polegać na przytaczaniu opinii klientów/użytkowników serwisu, eksponowaniu własnego doświadczenia i umiejętności, odwoływaniu się do tradycji i wartości (zamieszczanie herbów, logo, symboli, mott i hasel).

Material

Przedmiotem analizy było 50 stron internetowych szkół z Mazowsza Zachodniego, z wyłączeniem Warszawy. Rozpatrywałam strony zarówno szkół publicznych, jak i społecznych i prywatnych – szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych i liceów oraz zespołów szkół. Zestawienie badanych stron internetowych pokazuje tabela (1). Dokładniejsze informacje o analizowanych placówkach można znaleźć w wykazie na stronie Mazowieckiego Kuratorium Oświaty (<http://www.kuratorium.waw.pl/pl/site/324/wykaz-szk%C3%B3%C5%82-i-plac%C3%B3wek.html>) oraz w Systemie Informacji Oświatowej (<http://www.cie.men.gov.pl/index.php/sio-wykaz-szkol-i-placowek/27-wykaz-wg-typow.html>).

Patos, czyli wesoła szkoła

Komunikaty, w których podstawą argumentacji jest *patos*, są zawsze zorientowane na odbiorcę. Chcą wpływać przede wszystkim na jego postawę, emocje – pozyskać życzliwość, zainteresowanie, czasami współczucie lub podziw.

Na sferze *patosu* budują swoje komunikaty przede wszystkim szkoły podstawowe, zespoły szkolno-przedszkolne i szkoły integracyjne. Ich strony są najczęściej kolorowe, utrzymane w wesołej tonacji, ozdobione zdjęciami roześmianych dzieci. Dość często pojawiają się na nich również duże, ozdobne, kolorowe czcionki, barwne tło i elementy animowane. Pozyskaniu sympatii odbiorcy służą też wyeksponowane galerie zdjęć ze szkolnych imprez lub wycieczek. Największy nacisk jest położony na przyjacielską atmosferę, zaangażowanie, pogodny nastrój, oraz na to, jak życzliwi i pomocny jest personel szkoły. Strona Integracyjnej Szkoły Społecznej w Milanówku ma na przykład

w nagłówku logo złożone z kolorowych dłoni i zdjęcie dziecka, a tekst w zakładce „nauczyciele” wymienia na pierwszym miejscu takie atuty jak „przyjazna atmosfera, brak anonimowości”. Informacje dotyczące oferowanych zajęć, wyników egzaminów czy miejsca szkoły w rankingach najczęściej nie są eksponowane na stronie głównej. Głównym docelowym audytorium są rodzice, a w dalszej kolejności uczniowie.

Elementy patosu wykorzystują także strony innych szkół – gimnazjów, liceów czy techników. Są to najczęściej rysunki, emotikony czy animowane gify towarzyszące tekstom lub ozdabiające stronę główną. Inne elementy mające wytworzyć swobodną, nieoficjalną atmosferę to na przykład licznik dni pozostających do rozpoczęcia wakacji albo licznik minut do dzwonka.

Budowaniu swobodnej atmosfery służą także elementy języka potocznego i gwary uczniowskiej (na przykład na stronie Społecznego Liceum Ogólnokształcącego nr 5 w Milanówku nauczyciele nazywani są „psorami”). Rzadziej pojawiają się elementy humoru – najczęściej będą to zabawne rysunki albo popularne dowcipy przekopiowane z innych stron internetowych. Zdecydowanie rzadko są to autentyczne anegdoty ze szkolnego życia (tego rodzaju humor pojawia się częściej na profilach szkół w portalach społecznościowych).

Zdecydowanie rzadko strony odwołujące się do patosu chcą wzbudzić w odbiorcy inne uczucia niż wesołość, sympatia, poczucie swobody i bycia „na luzie”. Niektóre strony odwołują się do nostalgii, poczucia uciekającego czasu i zamieszczają na przykład wspomnienia absolwentów, archiwalne zdjęcia czy wspomnienia z dawnych lat życia szkolnego. Na przykład, tekst poświęcony historii szkoły na stronie Pijarskich Szkół Królowej Pokoju w Łowiczu kończy się słowami: „wspomnienia z pierwszych lat uczestnictwa w dziele tworzenia szkoły otwartej na Boga i ludzi wywołują falę wzruszeń i radości w sercach uczniów i nauczycieli”. Krótka prezentacja dziejów szkoły, zwłaszcza trudnych początków, służy tu zarówno budowaniu etosu, jak i poruszeniu uczuć odbiorcy. Niektóre szkoły zamieszczają galerie archiwalnych zdjęć czy wspomnienia o nauczycielach z dawnych lat. Docelowym audytorium są tu zarówno absolwenci, jak i obecni uczniowie – skierowane do nich przesłanie można by streścić w słowach „i wy też kiedyś będziecie tęsknić za szkołą”.

Zdecydowanie rzadziej nadawca stara się zbudować na stronie nastrój skupienia, koncentracji na nauce, wyciszenia i spokoju. Galerie zdjęć przedstawiają uczniów niemal zawsze podczas aktywnych zajęć – na wycieczce, podczas gier sportowych, przedstawień, a zdecydowanie rzadziej podczas czytania książek, rozwiązywania zadań czy pisania wypracowań. Jeśli na stronie są zamieszczone tego rodzaju zdjęcia, najczęściej równoważy je zamieszczone obok zdjęcie aktywnych, ruchomych zajęć.

Większość stron apeluje do uczuć odbiorcy w przemyślany i konsekwentny sposób. Zakłócenia komunikatu może niekiedy powodować zamieszczanie elementów humoru tam, gdzie odbiorca oczekiwałby raczej informacji oraz zbytne wyeksponowanie drobnych, zabawnych elementów (na przykład duży licznik minut pozostałych do dzwonka na środku głównej strony). Z drugiej strony, niekiedy odwołania do patosu nie pojawiają się tam, gdzie mogłyby być oczekiwane czy wręcz pożądane przez odbiorców – na przykład strona Zespołu Szkół przy Szpitalu Dziecięcym w Dziekanowie Leśnym zamieszcza teksty napisane oficjalnym, wręcz urzędniczym stylem: „[n]asza szkoła jest bardzo przyjazna dzieciom. Choroba jest stanem trudnym dla dzieci i młodzieży. Dlatego specyfiką pracy szkoły jest oddziaływanie terapeutyczne w procesie edukacji i rehabilitacji naszych podopiecznych”. Tło strony ma zgaszone, „szpitalne” kolory, a tekst zilustrowany jest zdjęciem szpitalnego budynku z parkingiem na pierwszym planie. Audytorium, a więc tu przede wszystkim rodzice i dzieci, mogłoby oczekiwać bardziej empatycznego podejścia – zapewnienia, że mali pacjenci są traktowani serdecznie, z wyrozumiałością, życzliwością i troską.

Logos, czyli szkoła z perspektywami

Teksty odwołujące się do racjonalnej, logicznej argumentacji są zorientowane na sam komunikat – chcą przekazać odbiorcy dane, fakty i informacje, które przekonają go do przekazywanej wizji. Do sfery logosu odwołują się strony w zasadzie wszystkich typów szkół. Wiele placówek zamieszcza na swoich stronach rankingi, statystyki i zestawienia pokazujące wyniki egzaminów. Prawie zawsze robią tak szkoły prywatne i społeczne, które nieraz zamieszczają również tabele porównujące wyniki własnych uczniów ze średnimi wynikami gminy, powiatu czy województwa, uznając to za silny

argument, mający przekonać rodziców, że pieniądze wyłożone na czesne nie będą zmarnowane (por. np. strona Gimnazjum św. Hieronima w Podkowie Leśnej). Technika, szkoły zawodowe czy ponadgimnazjalne przekonują, że ich ukończenie daje dobre perspektywy na rynku pracy i podkreślają atrakcyjną ofertę stażów i praktyk. Strona Zespołu Szkół nr 1 w Żyrardowie przedstawia w formie krótkich, encyklopedycznych notek sylwetki absolwentów (co buduje argumentację zarówno w sferze logosu, jak etosu) a dodatkowo przedstawia listę instytucji i przedsiębiorstw, w których absolwenci znaleźli zatrudnienie.

Wiele szkół podkreśla, że ma doskonale wyposażone pracownie, odremontowany budynek, nowoczesne boiska czy inne obiekty sportowe. Argumentem stają się tu zamieszczane na stronie zdjęcia pracowni lub możliwość odbycia „wirtualnej wycieczki po szkole”.

Wiele szkół eksponuje, często na głównej stronie, szeroką gamę proponowanych zajęć – na przykład możliwość nauki w klasach o różnych profilach, ofertę zajęć z różnych języków obcych, uprawiania rozmaitych sportów oraz wybór zajęć pozalekcyjnych. Chętnie zamieszczane są informacje o współpracy ze szkołami z zagranicy i możliwości wyjazdu uczniów na zagraniczne wymiany, wycieczki lub praktyki.

Niektóre szkoły podkreślają też korzystne położenie i łatwość dojazdu. Niewiele placówek zamieszcza jednak mapy lub informacje o pociągach czy autobusach (por. Porębska 2013). Wynika to zapewne stąd, że docelowym audytorium (być może określanym nie całkiem świadomie) jest lokalna społeczność, a więc osoby, którym nie trzeba tłumaczyć, gdzie znajduje się szkoła i jak do niej dojechać. Niekiedy nie jest to spójne z innymi zamieszczanymi informacjami: na przykład o współpracy z innymi szkołami, organizowaniu imprez czy konkursów na poziomie powiatu czy województwa. Odbiorcy należący do tego nieco dalszego kręgu audytorium mogliby spodziewać się dokładniejszych informacji, jak dojechać na organizowany przez szkołę konkurs czy uroczystość.

Powszechną praktyką jest zamieszczanie na szkolnych stronach banerów projektów edukacyjnych oraz akcji ogłaszanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kuratoria Oświaty oraz rozmaite organizacje, fundacje czy instytucje. Takie banery znajdują się praktycznie na każdej szkolnej stronie internetowej i pełnią rolę argumentu z autorytetu – swoistej pieczęci potwierdzającej, że szkoła jest otwiera przed uczniami ciekawe perspektywy, troszczy się o jego rozwój i bezpieczeństwo, jest nowoczesna i nadąża za aktualnymi trendami. Przykładowe banery ze stron szkolnych to: bezpiecznewakacje.pl (akcja pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji), Polsko-Litewska Wymiana Uczniów, Stowarzyszenie Przyjazna Szkoła, Strefa Młodych (portal o prawach dziecka), Szkoła z Klasą 2.0, bezpiecznypuchatek.pl (akcja pod patronatem Kuratoriów Oświaty), Ratujemy i Uczymy Ratować (program Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy), Lepsza Szkoła (projekt Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego).

Wydaje się, że zamieszczanie banerów jest czasami rodzajem chwytu erystycznego i buduje coś na kształt wadliwego sylogizmu: jeżeli szkoła zamieszcza na stronie baner „Szkoła z klasą”, to znaczy, że jest szkołą z klasą; jeśli zamieszcza baner dotyczący bezpieczeństwa uczniów, to znaczy, że jest bezpieczna. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, kiedy banery w żaden sposób nie są powiązane z kontekstem, w jakim się pojawiają – nie towarzyszy im tekst czy zdjęcia ilustrujące, w jaki sposób szkoła rzeczywiście włącza się w programy, w których uczestnictwo deklaruje. Niekiedy główna strona szkoły jest przeładowana takimi banerami, traktowanymi niemal jak kolekcja orderów.

Innego rodzaju „certyfikatem jakości” szkoły są galerie dyplomów lub listy wyróżnień zdobytych przez uczniów w konkursach i olimpiadach. Podobnie jak banery lub eksponowane linki do akcji i projektów firmowanych przez znaczące instytucje, również listy odznaczeń mają być obiektywnym potwierdzeniem poziomu szkoły, chociaż czasami są traktowane raczej jako ozdobniki urozmaicające wygląd strony.

Rodzajem niezależnego świadectwa wystawianego szkole są też udostępniane na stronie artykuły z lokalnej prasy lub linki do nagrań z programów telewizyjnych i radiowych. Duże archiwum takich wycinków prasowych można obejrzeć na przykład na stronie Gimnazjum im. Edwarda hr. Krasńskiego w Radziejowicach.

Wady dotyczące budowania argumentacji logicznej na szkolnych stronach internetowych to najczęściej niekompletność i chaotyczny układ informacji. Agata Porębska, analizując strony szkół z województwa lubelskiego, zwróciła uwagę, że na wielu z nich brakuje podstawowych danych – na przykład danych kontaktowych, informacji na temat dyrekcji i kadry pedagogicznej, bieżących in-

formacji na temat konkursów itp. (Porębska, 2013: 2). Z Bartosz Idzikowski, cytowany w artykule Magdaleny Górnickiej, zwraca uwagę, że na stronie głównej szkoły użytkownik często jest zarzuca-ny „tysiącem w większości niepotrzebnych linków do podstron” (Górnicka, 2011).

Inną wadą jest zbyt duża stereotypizacja informacji o szkołach. Na stronach internetowych często kalkowane są dobrze brzmiące formułki – na przykład o doskonale wyposażonej pracowni komputerowej lub znakomitych pracownikach przedmiotowych, co może nie mieć żadnego odzwierciedlenia w rzeczywistości. Nie znalazłam przykładu strony, gdzie szkoła w wyważony i racjonalny sposób przedstawiała swoje minusy i rekompensujące je zalety (np. budynek jest ciasny, ale znajduje się w centrum miasta i ma dogodny dojazd komunikacją miejską).

Etos, czyli szkoła z charakterem

Sfera patosu, czy też – rzadziej – logosu na niektórych szkolnych stronach internetowych pełni marginalną rolę. Nie ma tymczasem strony, która nie odwoływałaby się do argumentacji etycznej. Niemal wszystkie szkoły za swoje główne zadanie uznają budowanie autorytetu, określanie zasad współżycia, formułowanie reguł. Pewnym wyjątkiem mogą być placówki, które na pierwszym miejscu stawiają rozwój twórczego myślenia i kreatywności albo ściśle określonych umiejętności, na przykład szkoły muzyczne lub klasy językowe. Nawet wtedy sfera etosu również jest silnie ekspozycyjna.

W zasadzie każda szkoła, która ma patrona, zamieszcza na stronie internetowej jego biogram i portret. Na stronie głównej często zamieszczane jest motto, zaczerpnięte z utworów lub wypowiedzi patrona i będące pewnego rodzaju deklaracją wyznawanych wartości (na przykład „Uczcie się, żebyście nie stali się przeciętnością” – Gimnazjum im. bł. Jana Pawła II w Nadarzynie, „Ojczyzna, nauka, cnota” – Szkoła Podstawowa im. Szarych Szeregów w Płochocinie). Często również na stronie głównej znajduje się godło państwowe, herb, tarcza lub logo szkoły oraz inne symbole (np. harcerska lilia). W osobnej zakładce można znaleźć słowa lub nagranie szkolnego hymnu, zdjęcia sztandaru, tablic pamiątkowych itp.

Na głównej stronie w widocznym miejscu prawie zawsze znajdują się linki do statutu szkoły, regulaminów i innych zbiorów zasad. Banery, które mają pełnić rolę obiektywnego, logicznego argumentu, często w równym stopniu służą budowaniu pozytywnego wizerunku i deklaracji, jakie wartości są cenione w szkolnym życiu (na przykład: „Ratuj życie”, „Tu odkrywamy talenty”, „Szkoła bez przemocy”, „Serce dla Afryki”, „Owoce w szkole”, „Szkoła przyjazna sześciolatkom”).

Niektóre strony zamieszczają w osobnej zakładce wspomnienia absolwentów lub – znacznie rzadziej – opinie rodziców. W samych wypowiedziach najczęściej dominuje element patosu – sentymentalne wspomnienia szkolnych czasów – samo przytoczenie takich wypowiedzi, podpisanych imieniem i nazwiskiem, z podaniem daty ukończenia szkoły, jest powołaniem się na niezależną opinię, a więc również służy budowaniu wiarygodnego wizerunku (przykład takich opinii absolwentów można znaleźć na stronie Liceum i Gimnazjum Sióstr Niepokalanek w Szymanowie).

Podsumowanie

Prezentując swój etos na stronach internetowych, szkoły najczęściej zwracają baczną uwagę *areté* – jasne, uczciwe zasady, przestrzeganie ogólnie akceptowanych wartości oraz na *phronêsis*, czyli praktyczne rozwiązania, konkretne wskazówki zachowań. Najmniej docenianą stroną etosu jest *eunoia*, zwłaszcza jeśli rozumieć pod tym terminem otwarcie na innych, gotowość do wysłuchania różnych opinii. Arystoteles w *Retoryce* (Arystoteles, 2008: II.1378a) zaznaczał, że w *eunoi* ważna jest wzajemność – czyli i nadawca, i odbiorca powinni mieć pewność, że ich odczucia, przekonania, obawy czy pragnienia będą wysłuchane i wzięte pod uwagę. Jeśli zawodzi *eunoia*, zawodzą także argumenty odwołujące się do etosu czy logosu (por. Garver 1994: 110–111). Potrzebna więc jest informacja zwrotna, która pozwoli nadawcy zorientować się w odczuciach audytorium.

Szkolne strony internetowe zazwyczaj nie mają żadnej przestrzeni (lub też bardzo ograniczonej), gdzie różne audytoria mogłyby dożyć do głosu i przekazać swoje odczucia. Nieliczne strony zawierały formularz umożliwiający wysłanie pytania, żadna z analizowanych przez mnie stron nie miała jednak listy zadanych pytań z odpowiedziami (nawet w formie „FAQ”). Żadna też nie miała

możliwości komentowania tekstów. Na kilku stronach internetowych zamieszczono ankiety, nigdy jednak nie dotyczyły one spraw naprawdę istotnych dla społeczności (przykładowa ankieta to „Jaka jest twoja ulubiona pora roku?”). Bardzo rzadko na stronach zamieszczano ogłoszenia nie będące komunikatami „z góry” (dyskursem instytucjonalnym) ale „z dołu” (będące dyskursem pozainstytucjonalnym, wyrażającym potrzeby czy pragnienia różnych społeczności). Na przykład, na szkolnych stronach internetowych nie znajdzie się ogłoszeń o poszukiwanych przez uczniów filmach czy książkach; wyjątkowo zamieszczone są prośby na przykład o oddawanie krwi dla kolegi przebywającego w szpitalu. Miejscem wymiany opinii i komentarzy są obecnie najczęściej portale społecznościowe. Można zastanowić się jednak, czy słusznie szkolne strony internetowe rezygnują z elementu wprowadzania dyskursu pozainstytucjonalnego kosztem osłabienia autorytetu i wiarygodności.

Oczywiście, takie decyzje są najczęściej podyktowane względami pragmatycznymi. Szkolne strony internetowe są tworzone i utrzymywane przez nauczycieli informatyki (w ramach dodatkowych obowiązków bez wynagrodzenia), czasami przez uczniów lub przez wynajętą firmę. W tym ostatnim przypadku strona jest najczęściej bardzo dobrze wykonaną wizytówką placówki, trudno jednak wymagać, aby zewnętrzna firma zajmowała się moderowaniem dyskursu całkowicie obcej sobie społeczności. Dla uczniów bądź nauczyciela informatyki z kolei porządkowanie i moderowanie takich dyskusji byłoby zbyt dużym obciążeniem. Potrzebne byłoby więc wypracowanie nowych metod zarządzania szkolną stroną internetową (por. Pietras, 2010).

Obecnie szkolne strony internetowe pełnią rolę wizytówek i jednocześnie tablic ogłoszeniowych. Przeważnie są to witryny ukazujące działanie instytucji, a o wiele rzadziej potrzeby czy oczekiwania którejkolwiek społeczności – nauczycieli, uczniów czy rodziców. Powszechnie docenia się już znaczenie szkolnych stron internetowych jako narzędzia marketingowego (a więc właśnie jako „wizytówek”). Wypadałoby zastanowić się, czy nie pora dostrzec w nich także ważnej płaszczyzny porozumienia – nie tylko miejsca, gdzie różne społeczności mogą szukać informacji, ale dyskutować (i uczyć się zasad dyskusowania), podejmować wspólne decyzje i działania.

Tabela 1. Adresy analizowanych stron internetowych [dostęp 24.06.2014].

Nazwa	Adres strony internetowej
1 Liceum Ogólnokształcące im. W. Broniewskiego w Błoniu	https://1loblonie.edupage.org/
Gimnazjum Drugie Piętro Grodzisk Maz.	http://www.gimnazjumdrugiepietro.pl/
Gimnazjum im. Edwarda hr. Krasieńskiego w Radziejowicach	http://www.gimnazjum.radziejowice.pl/
Gimnazjum im. Janusza Korczaka w Popowie	http://gimpopow.superszkolna.pl
Gimnazjum im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Baranowie	http://www.gimnazjum.gminabaranow.pl
Gimnazjum nr 1 im Stanisława Staszica w Piastowie	http://g1piastow.lh.pl/
Gimnazjum nr 1 im. Henryka Sienkiewicza w Łowiczu	http://gim1lowicz.pl/
Gimnazjum nr 3 im. L. Teligi w Grodzisku Maz.	http://www.gimnazjum3grodzisk.pl/news.php
Gimnazjum nr 9 w Lesznie	http://www.gimnazjum9.leszno.pl/
Gimnazjum Społeczne MTE w Milanówku	http://www.brzozowa.pl/
Gimnazjum św. Hieronima w Podkowie Leśnej	http://www.szkola2.pl/GimAktualnosci_INFO.php
Gimnazjum w Mszczonowie	http://www.serwis.mszczonow.pl/11.gimnazjum-w-mszczonowie.html
I Gminne Gimnazjum w Koczargach Starych	http://www.gimnazjum-koczargi.pl/
I Liceum Ogólnokształcące im. Józefa Chelmońskiego w Łowiczu	http://lo1lowicz.pl/
Integracyjna Społeczna Szkoła Podstawowa w Milanówku	http://www.szkolamilanowek.pl/
Liceum i Gimnazjum Sióstr Niepokalanek w Szymanowie	http://szymanow.edu.pl/szkola/
Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego w Żyrardowie	http://www.lo.zyrardow.edu.pl/

Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Kościuszki w Pruszkowie	https://kosciuch-pruszkow.edupage.org/
Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I Stopnia w Płocku	http://osmplock.edu.pl/
Pijarskie szkoły Królowej Pokoju w Łowiczu	http://www.pijarska.pl/
Prywatna Szkoła Podstawowa w Milanówku	http://www.nowaszkoła.edu.pl/
Społeczne Liceum Ogólnokształcące i Społeczne Gimnazjum w Pruszkowie	http://www.slo23.edu.pl/
Społeczne Liceum Ogólnokształcące nr 5 w Milanówku	http://www.slo5.edu.pl/
Szkoła Muzyczna I st. w Gąbinie	http://www.szkołamuzyczna-gabin.pl/
Szkoła Muzyczna I st. w Koziencicach	muzycznakozienice.strefa.pl
Szkoła Podstawowa im. Józefa Chełmońskiego w Kukłowie Radziejowickiej	http://www.spkuklowka.szkołnastrona.pl/index.php?p=m&idg=mg,1
Szkoła Podstawowa im. Marii Kownackiej w Skułach	www.spskuly.edu.p
Szkoła Podstawowa im. Stefanii Dziewulskiej w Ojrzanowie	http://spojrzanow.szkołnastrona.pl/
Szkoła Podstawowa im. Szarych Szeregów w Płochocinie	www.spplochocin.oswiata.org.pl
Szkoła Podstawowa imienia doktora Mateusza Chełmońskiego w Adamowiznie	https://spa.edupage.org/
Szkoła Podstawowa Nr 1 im. Stanisława Staszica w Piastrowie	http://sp1piast.edupage.org/
Szkoła Podstawowa nr 1 w Ożarowie	http://www.sp1ozarow.pl/
Szkoła Podstawowa nr 6 im. Macieja Rataja w Opaczy	http://www.opacz.edu.pl/
Szkoła Podstawowa w Młochowie	http://www.spmlochow.nadarzyn.pl/
Szkoła Podstawowa w Ruścu	http://www.sprusiec.nadarzyn.pl/index.html
Technikum im. M. Skłodowskiej-Curie w Wiskitkach	http://www.zs3wiskitki.pl/
Zespół Szkolno-Przedszkolny w Jaktorowie	http://zspjaktorow.pl/index.php/gimnazjum
Zespół Szkół im. J. Iwaszkiewicza w Sochaczewie	http://iwaszkiewicz.prv.pl/
Zespół Szkół nr 1 im. Melchiora Wańkowicza w Błoniu	http://www.zs1-bloniu.pl/
Zespół szkół nr 1 w Brwinowie	http://zs1brwinow.edupage.org/
Zespół Szkół nr 1 w Grodzisku Maz	http://www.zs1grodzisk.pl/
Zespół Szkół nr 1 w Żyrardowie	http://www.elektrykzyrardow.pl/index.html?i2
Zespół Szkół Ogólnokształcących LO im. T. Zana w Pruszkowie	http://zan.edupage.org/
Zespół Szkół Ogólnokształcących w Sochaczewie	http://www.zso.vel.pl/
Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. Tony Halika w Ożarowie Mazowieckim	http://www.zs1ozarowmazowiecki.szkołnastrona.pl/
Zespół Szkół przy Szpitalu Dziecięcym w Dziekanowie Leśnym	http://www.zspskd.edu.pl
Zespół Szkół Publicznych nr 3 w Żyrardowie	http://zyrsp3.edupage.org/
Zespół Szkół Technicznych i Licealnych Nr 2	www.szkoła2.neostrada.pl
Zespół Szkół w Michałowicach	http://www.spmichalowice.pl/news.php
Zespół Szkół w Mszczonowie	http://www.zs-mszczonow.edu.pl/glowna_pl.htm
Zespół Szkół w Otrębusach	http://www.otrebusy.edu.pl/
Zespół Szkół w Żółwinie	http://zs-zolwin.edupage.org/

Bibliografia

- Arystoteles, *Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka*, tłum. H. Podbielski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Finnley, T., *Writing with Ethos, Logos and Pathos in 21st Century Authentic Texts*, "Edutopia", 9 marca 2012, <http://www.edutopia.org/blog/ethos-logos-pathos-21st-century-todd-finley> [dostęp 24.06.2014]
- Foss, S.K., *Rhetorical Criticism. Exploration and Practice*, Waveland Press, 2009.
- Garver, E., *Aristotle's Rhetoric*, The University of Chicago Press, 1994.
- Górnicka M., *Szkolne strony WWW – do remontu*, „Edunews.pl” 5 listopada 2011, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/1692-szkolne-strony-www-do-remontu> [dostęp 24.06.14]
- Kosedowski M., *Promocja szkoły w Internecie*, „PC World” 27.04.2010, <http://www.pcworld.pl/artykuly/358368/Promocja-szkoly.w.Internecie.html> [dostęp 24.06.14]
- Lichański, J.Z., *Retoryka. Historia – teoria – praktyka*, t.1, Wydawnictwo Dig, Warszawa 2007.
- Pietras, A. *Coś o szkolnej stronie internetowej*, „Edunews.pl” 30 sierpnia 2010, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1233-cos-o-szkolnej-stronie-internetowej> [dostęp 24.06.14]
- Porębska, A. *Funkcjonowanie szkolnych stron internetowych (na przykładzie 30 gimnazjów z województwa lubelskiego)*, http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty_2013_10/poreba.pdf [dostęp 24.06.14]
- Porębski, L., *Internet jako narzędzie mobilizacji politycznej mniejszości*, [W:] *Agora czy Hyde Park? Internet jako przestrzeń społeczna grup mniejszościowych*, Ł. Kaprańska, B. Pactwa (red.), Nomos, Kraków 2010, s. 39–51.
- Shabo, M., *Rhetoric, Logic, and Argumentation: A Guide for Student Writers*, Prestwick House 2010.
- Szkolne strony internetowe*, <http://www.metis.pl/content/view/40/32/> [dostęp 24.06.14]
- Toxboe, A., *Designing for logos, pathos, and ethos*, "UI Patterns" sierpień 2010, <http://ui-patterns.com/blog/Designing-for-logos-pathos-and-ethos> [dostęp 24.06.2014]

School websites – noticeboards, showcases or places for discussion and dialogue?

Summary

This article seeks to investigate how school websites can be described with Aristotelian categories of logos, pathos and ethos. Researched sample included 50 websites of primary and secondary schools from western Masovia region. The main objective was to explore in what ways these websites build their argumentation strategies, what auditories they address and what functions they serve in local communities. Are they mainly noticeboards, showcases or platforms for dialogue and discussion? I stress the importance of Aristotelian *eunoia* for establishing mutual trust and credibility between the institution (school) and website users.

Key words: websites; school; rhetoric; logos; pathos; ethos; eunoia.

Możliwości nauczania podstaw prawa w szkole – język prawny a kompetencje językowe uczniów

W obecnym świecie, promującym postawy aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym, znacząco rośnie rola prawa. Funkcjonuje ono już nie wyłącznie jako źródło nakładania kar i grzywien, ale i wyznacznik możliwości podejmowania działań sprzyjających rozwojowi jednostki. Stąd też współcześnie znajomość prawa stanowi zarówno przykry obowiązek, pozwalający uniknąć gorzkich konsekwencji działań łamiących przepisy, jak i kreuje nowe perspektywy, dostarczając dodatkowych narzędzi, na przykład do pozyskania funduszy na założenie własnej firmy, uczestnictwa w rozwojowym projekcie czy też skutecznego zdobywania kolejnych umiejętności.

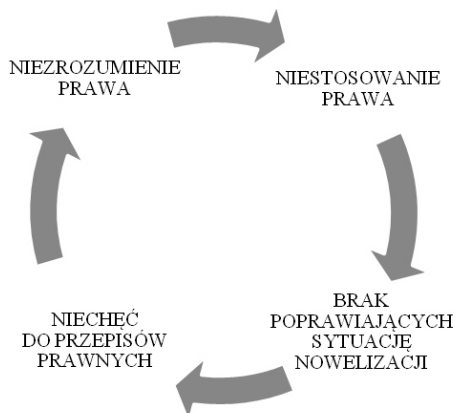
Powszechne przekonanie o niezrozumiałości prawa

Prawo, odpowiadając na społeczne potrzeby, poprzez określone zakazy i nakazy zachowania tworzy również stosowne wzorce, postrzegane w danej zbiorowości jako preferowane. Ich modele wpajane są obywatelom w procesie socjalizacji od najmłodszych lat – zarówno podczas naturalnego uczestniczenia dziecka w wielu grupach, organizacjach i zjawiskach instytucjonalnych, jak i w trakcie wprowadzania w świat najprostszych wartości moralnych, jakie prezentują chociażby baśnie. Mechanizmy prawa w opowieściach ludowych zawsze opierają się jednak na symplifikacji schematów funkcjonujących w rzeczywistości. Dlatego przekroczeniem słusznych zakazów, ustanowionych przez cieszących się autorytetem przedstawicieli baśniowych instytucji, zawsze towarzyszy sprawiedliwa kara, a wszelkie komplikacje każdorazowo kończą się zwycięstwem dobra, któremu owo prawo służy. W realnym świecie przepisy prawne – tworzone przez istoty ludzkie, nie zawsze doskonałe – często także są dalekie od doskonałości. To zaś zdecydowanie nadwyreża postawy właściwe wobec prawa, nawet jeśli zostaną one wypracowane w dzieciństwie.

Trudności w stosowaniu prawa często powodowane są przez niski poziom kultury prawnej w społeczeństwie. Trudno bowiem wprowadzać w czyn normy, jeśli się ich nie zna oraz nie wie kto, co i w jakiej sytuacji powinien czynić bądź czego dopuścić się nie może. Jak natomiast wynika z danych OBOP i Ministerstwa Sprawiedliwości z 2011 roku, co trzeci Polak nie wie, czym jest pozew. I choć 19 procent respondentów deklaruje, że skorzystałoby z usług prawnika przy podpisywaniu umowy, ponad 80 procent polskiego społeczeństwa z profesjonalnymi poradami prawnymi w ogóle nie miało do czynienia.

Postawy zdystansowania do norm prawa nie ułatwia sam proces legislacyjny i jego powstające stale skutki. Sprawiający kłopoty poznawcze ogrom już istniejących przepisów, pospieszne wprowadzanie zmian oraz jednoczesne scedowanie przywileju tworzenia prawa na sejm, nieskładający się w większości ze znawców prawa, powoduje, iż akty prawne stają się niezrządkiem wadliwie, niejasne bądź nawet sprzeczne. To zaś powoduje, że przepisy nie tylko nie są rozumiane, a więc także wprowadzane w życie, ale i jako źródło norm przestają wzbudzać w obywatelach jakikolwiek respekt. Nieprzestrzeganie prawa natomiast determinuje konieczność wprowadzania kolejnych pospiesznych, niedbałych zmian, które tylko pogarszają opisaną sytuację. Stan ten obrazuje poniższy diagram (Rys. 1).

Rys.1. Schemat błędnego koła w braku komunikacji przez prawo



Przed zobrazowanymi powyżej następstwami przestrzegają Sławomira Wronkowska już w 1991 r. stwierdzając: *sztuka tworzenia prawa nie polega na wydawaniu poszczególnych, choćby najbardziej trafnych, aktów normatywnych, ale na tym, aby przez tworzenie aktów nowych, eliminowanie pewnych aktów prawnych oraz nowelizowanie norm obowiązujących kształtować spójny, stabilny i przejrzysty system prawny* (Wronkowska, 1992: 3). Pomimo upływu lat ów postulat wydaje się wciąż zarówno aktualny oraz trafnie wskazujący deficyty legislacyjne, jak i dotąd niezrealizowany.

Zastanej sytuacji sprzyjającej nieporozumieniom nie należy jednak bagatelizować. Jak wynika z założeń konstytucyjnych, do skutecznego podejmowania kontaktu z przepisami zobowiązany jest bowiem każdy. Art. 83 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997r. normuje ową kwestię niezwykle jasno, wskazując: *Każdy ma obowiązek przestrzegania prawa Rzeczypospolitej Polskiej*. Co zaś z tego wynika – negatywne konsekwencje wypływające z niezajomości przepisów zawsze obciążają jednostkę. Zgodnie bowiem z zasadą *ignorantia iuris nocet* (nieświadomość prawa szkodzi) – brak posiadanych wiadomości o karalności czynu nie stanowi argumentu za uznaniem go za legalny. Nie przyczynia się także do umniejszenia winy ewentualnego sprawcy.

Perspektywy zmian – nauczanie podstaw prawa w szkole

Z opisanej sytuacji istnieją właściwie dwa wyjścia – upraszczać prawo lub propagować je w obecnym kształcie na tyle, by była możliwa choć pobieżna orientacja w obowiązujących przepisach. Skoro bowiem istnieje ewentualna konieczność przyjęcia konsekwencji za niewiedzę – musi być jasne, jak daleko sięga zakres normatywny konkretnego artykułu czy paragrafu. Żadna z wskazanych dróg nie jest jednak drogą prostą. Gdyby zacząć język przepisów prawnych upraszczać, szybko okaże się, iż ucierpi na tym precyzja i wzrośnie rola każdorazowych subiektywnych interpretacji. Jedyną skuteczną i możliwym do sprawnego wdrożenia wyjściem z owego impasu w obecnym kształcie oraz w aktualnych okolicznościach wydaje się więc zapoznanie obywateli z prawem, którego mają przestrzegać. Wdrożeniem tej myśli byłoby również wprowadzenie podstaw prawa do szkół.

Refleksje nad możliwościami realizacji tego pomysłu należałoby zacząć od rozważenia kwestii jego zasadności. Działanie prowadzone w tym kierunku nie znalazłoby uzasadnienia w żadnym obecnie obowiązującym akcie prawa oświatowego. Żadna bowiem ustawa, rozporządzenie, podstawa programowa ani program nauczania nawet nie zachęca, a tym bardziej nie obliuguje nauczycieli do poruszania tematyki prawnej. Chęci do animowania okołoprawnych dyskusji nie wzbudza również fakt, iż także pedagodzy w zdecydowanej większości nie czują się specjalistami w dziedzinie prawa. To zaś sprawia, że mogą nie czuć się na siłach do podejmowania prawnych zagadnień, zwłaszcza dobrowolnie i bez punktu podparcia w jakimkolwiek programie nauczania. Jednakże nauczyciele, jako pełniący zawód mający się cieszyć szczególnym prestiżem i zaufaniem społecznym, objęci są w świetle już przywoływanego art. 83 Konstytucji RP szczególnym obowiązkiem znajomości, inter-

pretacji i posługiwania się prawem. Od tego zaś do propagowania wśród młodzieży bezpośrednich kontaktów z przepisami tylko mały krok.

Inną kwestią jest konieczność przygotowywania młodzieży do możliwie bezproblemowego funkcjonowania w społeczeństwie. Postulat ten brzmi być może mało konkretnie, zwłaszcza, że samo szerzenie kultury prawnej nie wypełnia go całkowicie. Koresponduje jednak z potrzebą ukierunkowywania uczniów na umiejętności i postawy przydatne w dorosłym, przedsiębiorczym życiu, a sprzyjające rozwojowi społeczeństwa obywatelskiego. Konieczność takiej edukacji wyrażana jest coraz powszechniej, także przez ekonomistę Jana Gmurczyk (Gmurczyk, 2014). Obok ograniczenia liczby nowelizacji prawa, co sprzyjałoby stabilizacji i przewidywalności w sferze gospodarczej i społecznej, zwraca on także uwagę na nieodzowność intensywnego rozwoju umiejętności, które nazywa *miękkimi*, jak np. współpraca. Za takie można uznać bezsprzecznie również wykształcenie zdolności i chęci obcowania z prawem.

Z tym założeniem związane jest jeszcze jedno, choć być może dość egoistyczne. Obecna młodzież szkolna to w perspektywie aktywni członkowie społeczeństwa. Nie można wykluczyć, iż w ich szeregach znajdują się przyszli prawnicy, politycy czy twórcy ustaw. Uwzględnienie zaś tych ewentualności powoduje, iż uwydatnia się prosta zależność – jakie postawy wobec prawa wykształcimy u młodzieży, z takim jego przestrzeganiem będziemy się mierzyć. O ile bowiem zasilenie przez uczniów grupy prawodawców jest prawdopodobna w mniejszym stopniu, o tyle wszyscy znajdują się z pewnością w gronie osób mu podlegających. W pewnym stopniu mamy więc wpływ na to, jak będzie wyglądać przyszłe społeczeństwo oraz jak dalece będą sięgać umiejętności korzystania z prawa następnych pokoleń. I wziąć tu pod uwagę należy nie tylko bezpieczne społeczeństwo, w którym obywatele przestrzegają prawa, ale i rozwój gospodarki kraju, przez jego umiejętne i legalne wykorzystanie. To finalnie sprawia, że szerzenie kultury prawnej i poszanowania prawa staje się dla nauczycieli opłacalne i nabiera kształtu wymiernej korzyści.

Profitów można się dopatrzeć również dla placówek, które podjęłyby się realizacji takiego zadania. Zapoznavanie uczniów z podstawowymi normami prawnymi, a więc wyposażanie w niezwykle przydatne w późniejszym życiu umiejętności, stanowiłoby uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej i tym samym pozwoliłoby wyróżnić szkołę na tle pozostałych. Ów fakt – zwłaszcza dla instytucji edukacyjnych kształcących na etapie ponadgimnazjalnym – mógłby zostać uznany za kluczowy punkt propozycji kierowanej do ucznia w istotnym dziś, marketingowym aspekcie funkcjonowania na rynku.

Popyt na szerzenie umiejętności obcowania z przepisami prawa wydaje się być dostrzegany również przez władze oświatowe. Projekt szerzenia świadomości i kultury prawnej w szkole pojawił się już w 2011 roku. Zainicjowany przez ówczesnego Ministra Sprawiedliwości – Krzysztofa Kwiatkowskiego – miał dotyczyć szkół ponadgimnazjalnych i obejmować nauczanie praktycznego prawa w zakresie nawet do 4 godzin zajęć w semestrze w ramach godziny wychowawczej albo przedmiotu Wiedza o Społeczeństwie (IAR, 2011). Pomysł ten wzbudził w czytelnikach portalu go prezentującego umiarkowane sprzyjające opinie. Pod wiadomością przeczytać bowiem można zarówno komentarze przychylne, jak: *to bardzo dobry pomysł - mogą stanowić (!) początek praktycznej edukacji młodzieży, Brawo. Oby tylko nie skończyło się na chciejstwie!, Pomysł bardzo dobry. Aż szkoda, że (!) z tego nic nie będzie*, jak również oceniające ów projekt zdecydowanie nieprzychylnie. Wśród takich znaleźć można m.in.: *prawników wysłać na Marsa. Prawo trzeba zredukować i uprościć !!! (!), ... nie podstaw prawa a matematyki i logiki, nie da rady czy też lepiej będzie jak do szkół wprowadzą lekcje myślenia (!)*. Jak więc można zauważyć, inicjatywa spotyka się ze znacznym oddźwiękiem, budząc zróżnicowane emocje. Trudno uznać więc ją za nietrafioną, zwłaszcza, że z większości przytoczonych komentarzy negatywnych można wyczytać tkwiącą u podstaw niechęć nie tyle do nauczania prawa w szkole, ile do prawa i prawników w ogóle.

Trudności wpływające ze specyficznych cech języka prawnego

Tekst prawny stanowi zespół wypowiedzi językowych o niezwykle specyficznym kształcie (Zieliński, 2004: 10). Z uwagi na swój cel, którym jest wyraźne i wieloaspektowe określenie granic relacji międzyludzkich, stara się on wpływać na postępowanie odbiorców, informując ich o konsekwencjach podejmowanych czynów (Musiałowska, 2010: 22). Wymusza to w sposób naturalny przyjęcie

adekwatnych do zadań cech używanego języka, wśród których wymienia się: dyrektywność, bezosobowość, precyzyjność oraz standardowość (Wojtak, 2001: 165-166). Niemal wszystkie z tu wymienionych znajdują swoje odzwierciedlenie w formie nadawanej aktom prawnym, współtworząc swoisty styl wypowiedzi.

Jedną z podstawowych zasad redakcyjnych, stawianych tekstem prawnym, jest również precyzja (Patryas, 1997: 27). Z uwagi bowiem na fakt, iż niezastosowanie się do ujętych w treść przepisów dyrektyw może przynieść wiele konsekwencji, określenie nakazów i zakazów postępowania musi odbywać się za pomocą sformułowań jasnych, konkretnych i możliwie jednoznacznych interpretacyjnie (Musiałowska, 2010: 22, por. Dukiet-Nagórska i in., 2008: 60, Wróblewski, 1990: 52). To zaś powoduje, iż z jednej strony ograniczone zostają naturalna dla języka wariantowość oraz ekonomizacja sformułowań, z drugiej zaś warunkuje powstawanie różnic semantycznych, poprzez nadawanie wyrażeniom języka ogólnego odmiennych znaczeń na gruncie prawa. Ów niezwykły formalizm nierzadko doprowadza do sytuacji, w której komunikacja za pośrednictwem tekstu prawnego zamiera tam, gdzie kończy się prawnicza wiedza i językowa predyspozycja czytelnika. Częstokroć bowiem brak orientacji przeciętnych użytkowników języka powoduje, że ich interpretacja tekstu norm prawnych wpływa na zamierzony przez ustawodawcę przekaz tak istotnie, że jego intencja zostaje zupełnie wypaczona.

Zarzut niezrozumiałości przepisów prawnych, kierowany do wszystkich norm i aktów jest oczywiście wyolbrzymieniem. Istnieją bowiem takie paragrafy, które są jasne, czytelne i nie pozostawiają pola do interpretacji. Można by więc uznać, iż prawo jest przez obywateli nieco demonizowane. Jednak istnieją obiektywne współczynniki matematyczne, których wyniki niestety ową niejasność potwierdzają. Jednym z nich jest choćby sformułowany w 1952 roku przez Robert Gunning algorytm, zwany współczynnikiem mglistości (Fog Index). Sprawdza on trudność odbioru badanego tekstu, opierając się na założeniu, iż łatwiejsze w zrozumieniu są krótkie wyrazy i zdania niż długie, co najmniej czterosylabowe słowa oraz rozbudowane wypowiedzi. Zastosowanie owego współczynnika mglistości do analizy tekstu najbardziej charakterystycznych przepisów, normujących karalność przestępstw przeciwko życiu, jednej z najważniejszych ustaw polskich – Kodeksu karnego z dnia 6 czerwca 1997 r. –, pozwala stwierdzić, iż potrzebne byłyby długie lata kształcenia, by ich lektura przebiegała bez przeszkód. Wskaźnik w przypadku wyłączenia tych pięciu artykułów wyniósł 21,64, co oznacza, iż uznać je za przystępne można by w polskich realiach dopiero na poziomie studiów doktoranckich. Okazało się bowiem, że spośród prawie 700 wyrazów, składających się na zbadane artykuły, 35 uznanych zostało za trudne, co dało 5,10% tekstu. Wśród nich wskazano 28 wyrazów 4-sylabowych, 6 wyrazów 5-sylabowych oraz jeden wyraz 7-sylabowy, z czego 12, a więc ponad 30% to odmiana słowa *pozbawienie*. Jak więc wskazują owe mierzalne rezultaty – język tekstów prawnych może sprawiać trudności w odbiorze.

Język prawny a kompetencje językowe uczniów

Wobec powyższych analiz, w pojawiających się coraz częściej pomysłach szerzenia kultury i świadomości prawnej poprzez wczesną edukację szkolną, problemem mogą okazać się niewystarczające kompetencje językowe uczniów jako odbiorców komunikatów. O spadku poziomu sprawności językowej uczniów oraz wciąż ubożącym zasobie ich leksyki pisano już tak wiele, że owa diagnoza uznawana jest już za truizm (Podstolec, 2012: 146). Konieczne było więc jedynie uzupełnienie owych obserwacji w zakresie pojęć używanych w tekstach prawnych. Wobec tego podjęłam się przeprowadzenia pilotażowych badań weryfikujących występowanie przeszkód w rozumieniu tekstu prawnego.

W tym celu przeprowadziłam ankietę pośród 101 chętnych uczniów różnych klas szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych z jednego zespołu szkół, znajdującego się w średnim mieście o liczbie mieszkańców nieprzekraczającej 100 tysięcy. Kwestionariusz składał się pięciu analizowanych wcześniej za pomocą współczynnika mglistości kolejnych artykułów Kodeksu karnego (art. 148-152) wraz z pytaniem: *Na podstawie poniższych artykułów odpowiedz swoimi słowami – kto i w jakich okolicznościach odpowiada za śmierć człowieka oraz od czego uzależniona jest kara?*¹. Do

¹ Kwestionariusz ankiety zamieszczony jest w aneksie do artykułu.

badania dobrowolnie zgłosiło się 101 uczniów². Oddanych zostało 100 ankiet, z czego 23 nie zawierały żadnej odpowiedzi, a 62 zostały wypełnione w sposób wykluczający wzięcie ich pod uwagę. Finalnie, ponad 80% kart odpowiedzi musiało zostać wyłączonych z analizy z uwagi na ich niewypełnienie bądź umieszczenie na nich wypowiedzi: zbyt krótkich (jedno bądź dwuwyrzutowych), niewnoszących istotnych pod względem merytorycznym informacji lub zawierających nagromadzenie treści kolokwialnych bądź wulgarnych. Stąd też materiał badawczy stanowiło jedynie 15 odpowiedzi³, co nie dało podstaw do traktowania uzyskanych wyników jako reprezentatywnych. Zasugetowało jednakże kierunki, w których mogą być kontynuowane badania. Wskazało również ważną tendencję – mimo deklarowanej chęci uczestniczenia w ankiecie, uczniowie nie chcieli wchodzić w bezpośredni kontakt z tekstem prawnym. Unikali oni interpretowania przepisów głównie z uwagi na niewystarczające kompetencje – także językowe – utrudniające zrozumienie tekstu, z którym się zetknęli, niejednokrotnie wyrażając bezpośrednio swoją motywację, poprzez zamieszczenie na kartach odpowiedzi wyrażen: *głupie to, nie jarze (!) tego całego prawa, nie ogarniam, o co biega????* oraz inne tym podobne.

Postawione przed uczniami zadanie wymagało zarówno zrozumienia tekstu przytoczonych przepisów, jak i pewnego przetworzenia ich treści. Z interpretacji nielicznych uzyskanych wypowiedzi wynika, iż dalsze badania uwzględnić powinny trzy wyraźnie zauważalne skłonności do:

powielania fragmentów tekstu bez ich zrozumienia,

przytaczania kojarzonych z tekstem prawnym, a niezawartych w przepisie utartych frazematów,

wybiórczego postrzegania fragmentów przytoczonych artykułów, bez syntetycznego uwzględnienia treści, jaka została przedstawiona.

Pierwsze dwie z wskazanych tendencji reprezentują te interpretacje, w których pojawiają się takie stwierdzenia, jak: *za śmierć człowieka odpowiada osoba, która pozbawia życia drugą osobę, za śmierć człowieka odpowiada każdy człowiek, który odbiera życie drugiej osobie, kara jest uzależniona od okrucieństwa zadanego ofiarze (!), od tego, czy osoba stosowała rozbój,(...)kara jest uzależniona ogólnie od wagi popełnionego morderstwa, (...)konieczne jest wymierzenie kary za śmierć, (...)kara jest więc uzależniona od zamiaru, motywacji, stanu wyższej konieczności, (...)wymiar kary może mieć mniejszą lub większą wagę, (...)mowa tu o wadze wymienionej kary (!)*. Wypowiedzi te wskazują, iż wielość podawanych w przepisach i koniecznych do uwzględnienia czynników sprawia, że stają się one niezrozumiałe. To zaś powoduje, iż uczniowie powielają zawarte w ich tekście, niejasne dla siebie frazy i wyrażenia w błędnych konotacjach, intuicyjnie i losowo lub też w ogóle odbiegają od prezentowanego tekstu, przytaczając znane sobie utarte stwierdzenia, których próżno szukać bezpośrednio w tekście prawnym.

Druga zauważalna skłonność, wynikająca również z nieumiejętności całościowego objęcia wszystkich wskazywanych w tekście przepisu informacji, powoduje, iż uczniowie skupiają się tylko na okolicznościach bądź wybranym obostrzeniu lub złagodzeniu kary, z rozerwaniem skutkowo-przyczynowego związku między zaistnieniem wskazanej sytuacji a konsekwencją w sferze karania. Taki kierunek myślenia prezentowany jest chociażby w wypowiedziach: *(...)artykuły łączy kara za śmierć człowieka,(...)artykuły mówią o czasie, który osoba pozbawiająca życia musi odpokutować, (...)przepisy mówią o postaciach zabójstwa, czy też innej formy odebrania życia drugiej osobie, (...)kara zależy od celu, w którym zbrodnia była dokonana, (...)kara uzależniona jest od ilości zabitych osób, Zbrodnie są różne w zależności od narzędzi zbrodni i okoliczności śmierci*.

Osobno należałoby omówić niemożliwe do zaakceptowania na gruncie nauk prawnych używanie sformułowań jak: *morderstwo, zbrodnia, zabójstwo* jako synonimicznych tam, gdzie prawo je różnicuje. Za budujące jednakże trzeba uznać, iż odosobnione są przypadki skrajnego niezrozumienia przytoczonych w ankiecie przepisów, prowadzące do zupełnego wypaczenia ich sensu, jak w interpretacjach: *człowiek, który odczuwa okrutną nienawiść do drugiej osoby, odpowiada za jego (!) śmierć czy też matki, których (!) wychowanie dziecka sprawia trudność, również dopuszcza się zbrodni*.

² Ankietę pobrało 27 osób z klasy drugiej gimnazjum, 28 osób z klasy trzeciej gimnazjum, 27 osób z klasy drugiej liceum o profilu humanistycznym oraz 19 osób z klasy trzeciej technikum z zespołu szkół, które nie stanowią szkół rejonowych i uzależniają przyjęcie od wyniku przeprowadzanego konkursu świadectw.

³ Było to 14 ankiet wypełnionych przez uczniów drugiej liceum o profilu humanistycznym oraz jedna ankiet ucznia technikum.

Wnioski wypływające z kilkunastu przeanalizowanych ankiet wskazują jednak, iż – tak, jak sugerował wysoki współczynnik mglistości – język tekstów prawnych może stanowić istotny problem, także dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Być może jednak zwrócenie uwagi na specyficzne dla przepisów rozróżnienia, rodzące w świetle prawa daleko idące skutki, uwrażliwiłoby młodzież na dostrzeganie istotnych niuansów.

Podsumowanie

Nieprecyzyjność jest cechą właściwą dla każdej komunikacji. Nie można jej więc jako wyjątkowej zarzucać komunikacji prawodawca – obywatel. Jednakże w tych kontaktach efekty nieporozumienia mogą być o wiele poważniejsze niż w innych sferach. Stąd też występowanie nieporozumień w komunikacji codziennej nie może usprawiedliwiać niedociągnięć w komunikacji poprzez prawo. Z uwagi bowiem na daleko idące skutki nieporozumień, także dbałość o precyzję musi być wyższa niż przeciętnie. Kluczowe są tu więc ciężące na obu stronach świadomość i celowość, jako warunki do spełnienia konieczne, choć niewystarczające.

W przypadku znajomości prawa trudno przyznać rację jednemu ze znanych polskich przysłów – niewiedza jest błogosławieństwem. Mając na uwadze zasadę *ignorantia iuris nocet*, przierzucając odpowiedzialność za następstwa niewiedzy prawnej na jednostkę – warto szerzyć świadomość prawną i zachęcać do poświęcenia czasu na bezpośredni, choć czasem być może oporny kontakt z przepisami prawa. Zwłaszcza że, jak wykazały przeprowadzone przez mnie pilotażowe badania, główną barierą w komunikacji prawnej nie jest niewiedza lub brak kompetencji, a niechęć uczestniczenia w niej. Wbrew jednak powtarzanym obiegowo opiniom – to przepisy są dla ludzi, nie na odwrót. Stąd też warto pochylić się nad niełatwymi – często tylko pozornie – zapisami najważniejszych obowiązujących ustaw i spróbować je poskromić. Nie wolno bowiem zapominać, iż niezależnie od niedoskonałości tak przepisów, jak i całego procesu jego stanowienia – takie mamy społeczeństwo, jakie mamy prawo. Ta zależność natomiast obliuguje do starań o to, aby komunikacja poprzez prawo przebiegała bez zbędnych przeszkód.

ANEKS: Ankieta wykorzystana w badaniu

Na podstawie poniższych artykułów odpowiedz swoimi słowami – kto i w jakich okolicznościach odpowiada za śmierć człowieka? Od czego uzależniona jest kara? Co łączy poniższe artykuły, a co je dzieli?

Art. 148.

§ 1. Kto zabija człowieka, podlega karze pozbawienia wolności na czas nie krótszy od lat 8, karze 25 lat pozbawienia wolności albo karze dożywotniego pozbawienia wolności.

§ 2. Kto zabija człowieka:

- 1) ze szczególnym okrucieństwem,
- 2) w związku z wzięciem zakładnika, zgwałceniem albo rozbojem,
- 3) w wyniku motywacji zasługującej na szczególne potępienie,
- 4) z użyciem broni palnej lub materiałów wybuchowych,

podlega karze 25 lat pozbawienia wolności albo karze dożywotniego pozbawienia wolności.

§ 3. Karze określonej w § 2 podlega, kto jednym czynem zabija więcej niż jedną osobę lub był wcześniej prawomocnie skazany za zabójstwo.

§ 4. Kto zabija człowieka pod wpływem silnego wzburzenia usprawiedliwionego okolicznościami, podlega karze pozbawienia wolności od roku do lat 10.

Art. 149.

Matka, która zabija dziecko w okresie porodu pod wpływem jego przebiegu, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.

Art. 150.

§ 1. Kto zabija człowieka na jego żądanie i pod wpływem współczucia dla niego, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.

§ 2. W wyjątkowych wypadkach sąd może zastosować nadzwyczajne złagodzenie kary, a nawet odstąpić od jej wymierzenia.

Art. 151.

Kto namową lub przez udzielenie pomocy doprowadza człowieka do targnięcia się na własne życie, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.

Art. 152.

§ 1. Kto za zgodą kobiety przerywa jej ciążę z naruszeniem przepisów ustawy, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

§ 2. Tej samej karze podlega, kto udziela kobiecie ciężarnej pomocy w przerywaniu ciąży z naruszeniem przepisów ustawy lub ją do tego nakłania.

§ 3. Kto dopuszcza się czynu określonego w § 1 lub 2, gdy dziecko poczęte osiągnęło zdolność do samodzielnego życia poza organizmem kobiety ciężarnej, podlega karze pozbawienia wolności od 6 miesięcy do lat 8.

Bibliografia

- Dukiet-Nagórska T. i in., *Prawo karne. Część ogólna, szczególna i wojskowa*, LexisNexis, Warszawa 2008.
- Gmurczyk J., *Młodzi w gestwinie paradoksów*, „Instytut Obywatelski”, 2014.
<http://www.instytutobywatelski.pl/21354/komentarze/mlodzi-w-gestwinie-paradoksow> [dostęp 11.06.2014 r.].
- IAR, *Chcą wprowadzić lekcje prawa do szkół*, 2011.
<http://www.money.pl/wiadomosci/arttykul/chca;wprowadzic;lekcje;prawa;do;szkol,202,0,826058.html> [dostęp 11.06.2014 r.].
- Musiałowska K., *Czy rzeczywistość jest tym, co powiedziane? Wypowiedzi performatywne w prawie i literaturze*. „Perspektywy Kulturoznawcze”, nr 3/2010, s. 22-31.
- Patryas W., *Definiowanie pojęć prawnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1997.
- Podstolec A., *Wiedza o języku a dążenie do piśmienności – o konstruowaniu przez uczniów wypowiedzi pisemnych*, [w:] B. Nie-sporek-Szamburska (red.) *Wiedza o języku i kompetencjach językowych uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Wojtak M., *Styl urzędowy* [w:] J. Bartmiński (red.) *Współczesny język polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Wróblewski J., *Rozumienie prawa i jego wykładnia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1990.
- Wronkowska S., *Zmiany w systemie prawnym*, „Państwo i Prawo”, nr 8/1991, s. 3-14.
10. Zieliński M., *Język prawny, język administracyjny, język urzędowy* [w:] E. Malinowska (red.) *Język – Prawo – Społeczeństwo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.

The capabilities of the teaching a foundations of the law in school education – the specific legal language and the language competence of the students

Summary

The subject of the present paper will oscillate around the issues of specific features of the language texts in relation to the possibility of their understanding by students. As a starting point will be peeled widespread recognition of the incomprehensibility of legal language, resulting in a lack of orientation the norms of law. Speeches will indicate the prospect of changing this situation by introducing the basics right to teach school. For this purpose, will be presented in detail the features of legal language that contribute to difficulties in reading the texts of legal norms applicable legislation. The author of the paper will also show that external factors determine the occurrence of these features, including the possibility to change them in the future. Confronting these issues language competence of students will however point to the possible obstacles that would have to be overcome in the implementation of a new school topic of classes. The thesis will be based on a pilot study, conducted among high and secondary school students willing. Considerations will be completed quoting arguments which may be taken into account in the discussion on school's law education.

Key words: foundations of the law; law education; legal language; language competence; school didactics.

Innowacyjna metoda prowadzenia zajęć muzycznych z wykorzystaniem piłek edukacyjnych i mat do zajęć ruchowych

Wprowadzenie

Nadchodzą zmiany w szkolnictwie muzycznym. Wśród przedstawionych w reformie celów wymieniona jest różnorodność, której zadaniem jest wzbogacenie i uatrakcyjnienie oferty programowej. Pojawiają się nowe specjalności oraz zwiększy się elastyczność w wyborze przedmiotów. W programie znajdzie się nowy przedmiot ogólnomuzyczny – zespół, realizowany w pierwszych trzech latach nauki. Przedmiot ten przybiera formę zespołu rytmicznego, instrumentalnego, wokalnego, ludowego, tanecznego lub teatralnego. Propozycja lekcji z piłkami edukacyjnymi i matami do zajęć ruchowych może stać się jedną z form oferty edukacyjnej, może doskonalić wiadomości i umiejętności przez działanie twórcze w atmosferze zabawy - radosnej współpracy i rywalizacji.

W nowym roku szkolnym do Szkół Muzycznych I stopnia przyjmowane będą dzieci pięcioletnie. Nowa Podstawa Programowa dostosowana zostanie do wieku dzieci. Korzystanie z piłek Edubal w szkołach zastąpi wcześniejsze zajęcia w edukacji przedszkolnej¹.

Podłoże teoretyczne do opracowania zadań muzycznych stanowią elementarne wiadomości z podręczników: Wesołowski E., „Zasady muzyki”, wyd. PWM, Kraków 2010, Drobner M., „Instrumentoznawstwo i akustyka” wyd. PWM, Kraków 1997 oraz ćwiczenia melodyczne i rytmiczne ze zbioru: Lasocki J. K. „Solfeż”, cz. I, wyd. PWM, Kraków 2011. Przedstawione zadania oparte są o założenia programowe, cele, treści formy i metody realizacji znajdujące się w zestawie „Programów nauczania dla Szkoły Muzycznej I st. im. G. Bacewicz we Wrocławiu”, zatwierdzonym do użytku szkolnego przez CEA w roku 2005. Uwzględniona jest też „Podstawa programowa kształcenia w zawodzie szkolnictwa artystycznego”, określona w rozporządzeniu MKiDz.N z dn. 9.12.2010r. (Dz. U. z 2011r. Nr 15, poz. 70), jak również „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego” – załącznik do rozporządzenia MEN z dn. 23.12.2008r. (Dz. U. z 2009r. Nr 4, poz. 17). Orientacja humanistyczna zajęć z piłką oraz dobór środków ruchowych przyjęte zostały w oparciu o publikację: Rzepa T. (red.), „Aktywność ruchowa z piłką w doskonaleniu wybranych właściwości osobowościowych ucznia - metodyka ćwiczeń zabaw i gier z piłką”, Wydawnictwo AWF, Wrocław 1999.

Głównym celem opracowania jest łączenie specjalistycznej aktywności umysłowej z aktywnością ruchową. Cel realizowany jest poprzez cele szczegółowe, jak wspieranie rozwoju uzdolnień muzycznych, utrwalanie wiedzy z dziedziny muzyki, zapobieganie deficytowi ruchu, rozwój sprawności ruchowej.

Spośród doskonalonych umiejętności ruchowych wymienić należy: podrzucanie, chwytanie i podawanie piłki na wprost do partnera lub w tył nad głową, kozłowanie dowolną ręką w miejscu i w truchcie, chodzenie na palcach i piętach stóp trzymając piłkę oburącz na klatce piersiowej, prowadzenie piłki dowolną nogą, wykonywanie przysiadów, skłonów i wyprostów z piłką w rękach, a także skoki na jednej nodze i obunóż oraz skręty tułowia.

„Umiejętne wykorzystanie [zajęć] może stać się istotnym instrumentem we wszechstronnym przygotowaniu człowieka nie tylko do aktywności ruchowej, ale również do szeroko rozumiane-

¹ Pomysł opracowania lekcji muzyki z zastosowaniem piłek pojawił się, gdy uczestniczyłam w warsztatach dla nauczycieli podczas Studiów Podyplomowych na Uniwersytecie Wrocławskim, na których zaprezentowano możliwości edukacyjne piłek Edubal.

go życia w społeczeństwie, gdyż angażowana jest cała sfera psychiczna (emocje, motywacje itd.) i sprawność fizyczna i ruchowa” (Rzepa, 1999: 5).

Propozycje zadań muzycznych z piłkami Edubal

Fotografia nr 1. Piłki Edubal



Piłki Edubal wykorzystywane są w nauczaniu zintegrowanym w edukacji szkolnej i przedszkolnej. Umożliwiają połączenie aktywności ruchowej z przekazywaniem wiedzy z różnych dziedzin ujętych w programach edukacyjnych. „Aby aktywność ruchowa spełniła swoje zadanie, aby była skuteczna, musi być aplikowana w optymalnych dawkach. Wysiłek fizyczny nie może być zbyt mały – (...) nie pobudzi w sposób dostateczny czynności ustrojowych i nie spowoduje usprawnienia organizmu. Zbyt duża dawka ruchu, wysiłek ponad możliwości organizmu może być przyczyną wadliwego rozwoju i degeneracyjnych zmian przeciążeniowych” (Owczarek, 2007: 7-8).

W zabawach z piłkami doskonalić można umiejętności z zakresu języka polskiego, matematyki oraz technologii informacyjnych. Doskonalenie umiejętności z dziedziny muzyki może rozszerzyć możliwości edukacyjne Edubala. To nowe zadanie. Każda decyzja wiąże się z ryzykiem, że (...) przedsięwzięcie będzie nieudane. (...) Wychowanie i nauczanie to (...) inwestowanie w nieznaną” (Sujak-Kałużczyńska, 2008: 129- 130). Myślę jednak, że warto.

Zaproponowany zestaw zadań muzycznych obejmuje zagadnienia z materiału dydaktycznego zintegrowanych przedmiotów Kształcenie słuchu i Rytmika.² W zabawach z piłkami doskonalić można nazwy solmizacyjne i literowe dźwięków, określenia chromatyczne, interwały, gamy, trójdźwięki i triady; przeprowadzać zadania utrwalające wartości rytmiczne nut i pauz; konstruować oznaczenia taktowe. Można także śpiewać określoną ilość dźwięków melodii w zależności od cyfry na piłce.

Podczas pierwszych zajęć należy zapoznać dzieci z piłkami - omówić ich wygląd, pokazać je dzieciom, dać im do rąk, aby mogły obejrzeć układ nadruku i zrozumieć go.

W związku z tym, że w zestawie Edubal są 94 piłki - o wiele za dużo w stosunku do ilości uczniów w Szkołach Muzycznych, wskazane jest zmniejszenie ich ilości przed rozpoczęciem lekcji. Wygodniejsze i szybsze będzie wówczas wykonanie poleceń. Wystarczy wybrać piłki niezbędne do realizacji zadania i dodać kilka piłek, których rolą będzie lekkie utrudnienie - zakłócenie łatwego odnalezienia piłek odpowiednich.

Opracowane zadania zawierają treści programowe o różnym stopniu trudności. Nauczyciele mogą skorzystać z propozycji dowolnie, kierując się stopniem umiejętności uczniów. „Ważne jest to, [aby mieć] coś ciekawego do zaoferowania i żeby nie brakowało nam pomysłów na atrakcyjnie prowadzone zajęcia” (Białobrzeska, 2006: 293).

Zadania mogą być wykonywane indywidualnie, w małych grupach lub w zespołach. Podział na grupy może być dokonany przez kolejne odliczenie, ustawienie w dwuzeregu lub rzędach, albo jeszcze inaczej – w zależności od inwencji nauczyciela. Pomocą dydaktyczną mogą być ławeczki,

² Zajęcia te zaprezentowałam podczas XI Dolnośląskiego Festiwalu Nauki. Zostały wpisane w roku 2010 do Rejestru Innowacji Pedagogicznych i Eksperymentów, prowadzonych w szkołach i placówkach województwa dolnośląskiego.

pojemniki na piłki, szarfy i obręcze.

Zad. 1. Podział klasy na dwie grupy, które siadają na wyznaczonych ławeczkach. Na sygnał dany przez nauczyciela grupy wyszukują wśród rozrzuconych w sali piłek te z wyznaczonymi dla nich nazwami. Po odnalezieniu piłek uczniowie wracają na miejsca, siadając w kolejności nadruku nazw nut na piłkach.

Wariant A - Podział klasy na dwie grupy 5- i 4-osobową

Gr. I – wyszukaj i ułóż piłki z nazwami kolejno występujących nut na liniach pięciolinii

Gr. II – wyszukaj i ułóż piłki z nazwami kolejno występujących nut między liniami pięciolinii

Wariant B - Podział klasy na dwie grupy 4-osobowe

Gr. I -Wyszukaj i ułóż piłki z nazwami kolejno występujących pierwszych czterech stopni alfa-betu muzycznego

Gr. II -Wyszukaj i ułóż piłki z nazwami alfabetu muzycznego w kolejności od stopnia V do VIII

Zad. 2. Podział klasy na dwa rzędy - siad skrzyżny. Do wykonania zadania wychodzą kolejne trójki dzieci z rzędu. Każda trójka ma odszukać litery tworzące nazwę dźwięku po dodaniu krzyżka do nazwy literowej. Momentem rozpoczęcia zadania jest zapisanie przez nauczyciela litery na tablicy. Po odnalezieniu piłek dzieci ponownie siadają w rzędach - w kolejności ułożonej nazwy. Ukończenie zadania sygnalizują podniesieniem ręki.

Grupa I - Nazwy nut do zmiany: *c, d, e, f*. Grupa II - Nazwy nut do zmiany: *g, a, h, c*

Zad. 3. Podział klasy na dwie grupy. Każda grupa otrzymuje wyznaczoną obręcz. Dzieci mają utworzyć z liter na piłkach nazwy nut po dodaniu bemola. Po zebraniu piłek przysiadają po zewnętrznej stronie obręczy, opierając ręce o ułożone wokół niej piłki.

Grupa I - nazwy nut do zmiany: *g, a, h, c*. Grupa II - Nazwy nut do zmiany: *c, d, e, f*

Zad. 4. Podział klasy na trzy grupy. Każda grupa wspólnie szuka piłki z odpowiednią cyfrą. Wygrywa grupa, z której dziecko pierwsze odnajdzie właściwą cyfrę i podniesie piłkę w górę.

Wariant A - Wyszukaj piłkę z cyfrą oznaczającą, ile ćwierćnut ma podana wartość rytmiczna

Grupa I - *Cała nuta*. Grupa II - *Półnuta z kropką*. Grupa III - *Półnuta*

Wariant B - Wyszukaj piłkę z cyfrą oznaczającą, ile ósemek ma podana wartość rytmiczna

Grupa I – *Półnuta*. Grupa II - *Ćwierćnuta z kropką*. Grupa III - *Ćwierćnuta*

Zad. 5. Podział klasy na trzy grupy 2-osobowe. Wyszukaj odpowiednie piłki i ustaw z nich oznaczenia taktowe wg podanej ilości wartości rytmicznych

Grupa I - *Cztery ćwierćnuty*. Grupa II - *Trzy ćwierćnuty*. Grupa III - *Dwie ćwierćnuty*

Zad. 6. Do wykonania zadania potrzebne są piłki z cyframi 1 -9. Może być ich większa ilość.

Nauczyciel rozrzuca piłki po sali i poleca uczniom, aby każdy wziął do rąk jedną piłkę, podrzucał ją lub kozłował przez chwilę. Następnie przywołuje dzieci i prosi, aby ustawiły się z piłkami w kole i kolejno zaśpiewały tyle dźwięków melodii (np. „Wlaź kotek”), ile pokazuje cyfra na piłce. Można dołączyć dodatkowe polecenie, np. tyle samo podrzutów piłką w górę lub obrotów z kozłowaniem.

Zad. 7. Podział klasy na dwie grupy 8-osobowe. Polecenie: ułóż piłki z nazwami literowymi podanej gamy

Gr. I - Gama *G-dur*. Gr. II - Gama *F-dur*

Zajęcia z wykorzystaniem autorskich piłek muzycznych

Kontynuacją projektu było opracowanie przeze mnie nadruku piłek muzycznych i przygotowanie zestawu zadań do przeprowadzenia z ich wykorzystaniem.



Podstawę zbioru stanowi zestaw 8 piłek – biała, piłki w kolorach tęczy oraz piłka wielobarwna (mix kolorów pozostałych piłek). Każda z piłek może mieć wielorakie zastosowanie. Piłki muzyczne mogą pomagać w nauce wiadomości muzycznych przez ruch i zabawę. Wykorzystać je można w zajęciach sportowych oraz w doskonaleniu czytania. Mogą też służyć zwykłej dziecięcej zabawie.

Opis nadruków na piłkach

Piłka biała: klucz wiolinowy, nazwa solmizacyjna *Do*, literowa - C i cała nuta.

Piłka czerwona: nazwa solmizacyjna *Re*, literowa *H*, półnuta z kropką i pauza ósemkowa.

Piłka pomarańczowa: nazwa solmizacyjna *Mi*, literowa *A*, półnuta i pauza ćwierćnutowa.

Piłka żółta: nazwa solmizacyjna *Fa*, literowa *G*, ćwierćnuta z kropką i pauza półnutowa.

Piłka zielona: nazwa solmizacyjna *Sol*, literowa *F*, ćwierćnuta i pauza całonutowa.

Piłka niebieska: nazwa solmizacyjna *La*, literowa *E*, ósemka i trzy ósemki połączone belką.

Piłka fioletowa: nazwa solmizacyjna *Si*, literowa *D*, dwie ósemki połączone belką i trzy ósemki połączone belką.

Piłka kolorowa: znaki chromatyczne - krzyżyk, bemol, kasownik; oznaczenia taktowe – cztery czwarte, trzy czwarte, dwie czwarte, trzy ósme i sześć ósmych.

Zadania w oparciu o nazwy literowe i solmizacyjne na piłkach

Na początku zajęć należy pokazać dzieciom klucz na piłce i poinformować, że zadania prowadzone są w oparciu o klucz wiolinowy.

Dopasować nazwę solmizacyjną na piłce z nazwą literową na innej piłce.

Rozpoznać interwał pomiędzy nazwami solmizacyjnymi na piłkach – w obu kierunkach od wyznaczonej piłki.

Rozpoznać interwał według nazw literowych na piłkach – jw.

Zaspiewać w obu kierunkach interwał powstały pomiędzy nazwami literowymi lub solmizacyjnymi.

Tworzyć szeregi interwałów z nazw literowych, rozpoznawać je i śpiewać w dowolnym lub wyznaczonym kierunku.

Budować trójdźwięki w pozycji zasadniczej w oparciu o nazwy solmizacyjne lub literowe.

Budować gamę C-dur z nazw solmizacyjnych lub literowych.

Śpiewać gamę C-dur od różnych dźwięków w oparciu o nazwy solmizacyjne lub literowe.

Budować i śpiewać inne gamy durowe w oparciu o nazwy solmizacyjne.

Budować triady harmoniczne do wybranych gam w oparciu o nazwy solmizacyjne.

Zadania z użyciem piłek ze znakami chromatycznymi

Odczytać nazwy powstałe poprzez ułożenie piłki ze znakiem chromatycznym przed piłką z nazwą literową.

Budować interwały z wykorzystaniem piłki ze znakami chromatycznymi i piłek z alfabetem literowym – odczytać powstały interwał w dowolnym lub wyznaczonym kierunku.

Budować szeregi interwałów - jw.

Budować i śpiewać trójdźwięki z wykorzystaniem piłek ze znakami chromatycznymi, umieszczonymi przed piłkami z alfabetem literowym.

Budować gamy dur i moll w powyższy sposób.

Budować triady do gam dur i moll - jw.

Zadania oparte o wartości rytmiczne nut i pauz na piłkach

Dopasować do siebie takie same wartości rytmiczne nut i pauz.

Równoważyć mniejsze wartości rytmiczne nut na piłkach jedną wartością rytmiczną na wybranej piłce lub odwrotnie.

Równoważyć większą wartość rytmiczną pauzy na piłce mniejszymi wartościami rytmicznymi pauz na piłkach lub odwrotnie.

Zadania z wykorzystaniem piłek przedstawiających oznaczenia taktowe

Wypełnić takt podaną ilością określonych wartości rytmicznych nut na piłkach.

Układać takty podane na oznaczeniu taktowym na piłce z różnych wartości nut i pauz.

Uzupełniać takty dowolnymi brakującymi wartościami nut lub pauz.

Zestaw plansz-mat do zajęć muzycznych

Zaprezentowane są cztery wzory mat, zwanych dalej także plansze-maty lub plansze, gdyż mogą być zawieszane na tablicy, jak też mogą stanowić mini boiska do zajęć ruchowych. Ilustrują wycinek klawiatury fortepianowej w zakresie dwóch oktaw, układ dźwięków diatonicznych i chromatycznych na strunach skrzypiec w I pozycji, układ dźwięków diatonicznych na strunach gitary do VIII progu (z jednym dźwiękiem na IX progu) oraz aplikaturę wybranych dźwięków fletu prostego C–Sopran w skali c1-d2. Zaprojektowane zostały w celu wzbogacenia zajęć z piłkami edukacyjnymi. Na matkach można stawać lub układać na nie piłki. Opracowane są w dwóch zestawach – jako plansza dla nauczyciela i plansza dla ucznia. Duża mata (plansza) przeznaczona jest do wykonywania zadań ruchowych, a mała do sprawdzania ich poprawności.

Wycinek klawiatury

Mata opracowana jest z pełną oktawą c-c w środku. Druga oktawa podzielona jest na dwie części. Pierwsza część poprzedza pełną oktawę obejmując klawisze f-c. Druga - następuje po pełnej oktawie obejmując klawisze c-e. Rejestry są nieistotne. Na klawiszach białych i czarnych maty może wygodnie stanąć dziecko. Łatwe jest też przechodzenie lub przeskakiwanie na dowolny klawisz. Plansza-mata przeznaczona jest do wykonywania zadań opartych na dźwiękach diatonicznych i chromatycznych. Może służyć dzieciom grającym na instrumentach klawiszowych, dzwonkach chromatycznych, ksylofonach i wibrafonach.

PLANSZA NR 1 DLA NAUCZYCIELA

WYCINEK KLAWIATURY



PLANSZA NR 1 DLA UCZNIÓW

WYCINEK KLAWIATURY



Ilustracja nr 1 - Wycinek klawiatury

Skrzypce

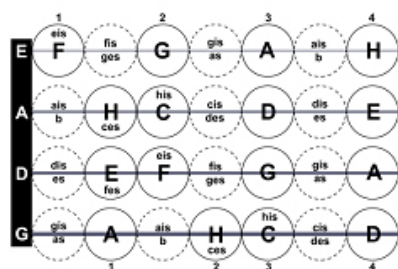
Plansza-mata ukazuje obraz czterech strun skrzypcowych: E, A, D, G, rozpoczynających się od prozka, przedstawionego jako pionowy czarny prostokąt, długi na odległość powstałą między liniami strun i szeroki na wygodne postawienie stóp przez dziecko.

Struny na planszy-macie różnią się między sobą szerokością przedstawiających je linii. Na strunach umieszczone są okręgi, jako miejsca konkretnych dźwięków. Każdy okrąg daje możliwość wy-

PLANSZA NR 2 DLA NAUCZYCIELA

SKRZYPCE

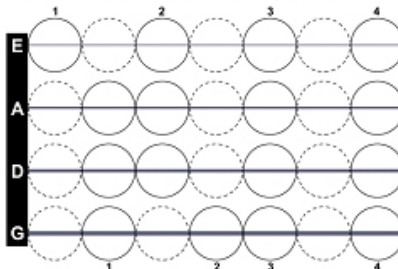
UKŁAD DŹWIĘKÓW DIATONICZNYCH I CHROMATYCZNYCH W POZYCJI I



PLANSZA NR 2 DLA UCZNIÓW

SKRZYPCE

UKŁAD DŹWIĘKÓW DIATONICZNYCH I CHROMATYCZNYCH W POZYCJI I



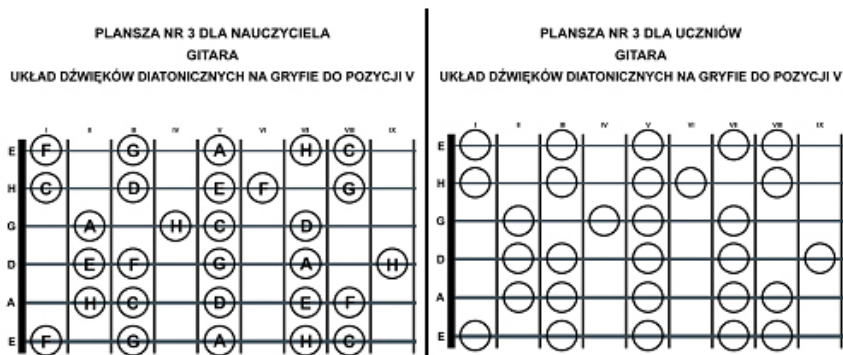
godnego postawienia stóp przez dziecko. Wzdłuż każdej struny, w kolejnych okręgach może stać siedmioro dzieci.

Ilustracja nr 2- Skrzypce

Gitara

Plansza-mata prezentuje sześć strun gitary – E, H, G, D, A, E jako linie różnej szerokości. Każda kolejna linia jest szersza od poprzedniej. Obraz strun przecinają prostopadłe linie, stanowiące kolejne pozycje. Plansza-mata przedstawia układ dźwięków diatonicznych, w zakresie do V pozycji. Nie zaznaczone dźwięki chromatyczne znajdują się na progach pomiędzy zaznaczonymi dźwiękami diatonicznymi. Chromatyczne podwyższenia dźwięków pustych strun znajdują się na progu I. W wybranych miejscach strun umieszczone są okręgi, na których może wygodnie stać kilkoro dzieci.

Możliwe jest stawanie w miejscach pojedynczych dźwięków, dwudźwięków i akordów (chwytów).



Nie ma znaczenia transponowanie dźwięków, ani podział strun na wiolinowe i basowe.

Ilustracja nr 3 - Gitara

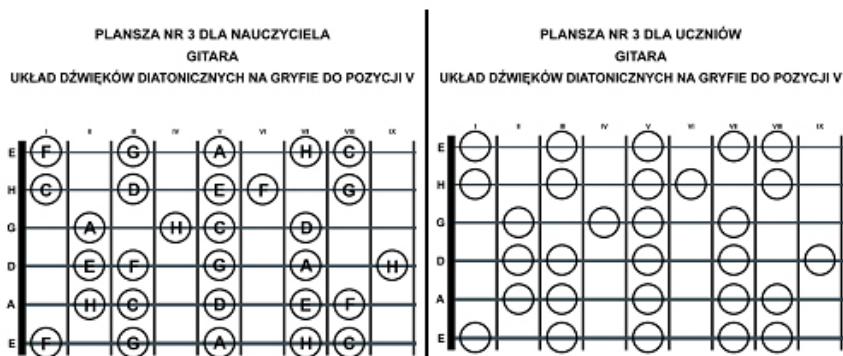
Flet prosty C-Sopran

Plansza-mata ukazuje obraz uchwytu dźwięków w postaci otworów zakrytych (czarne, pełne kółka) i otwartych (okręgi białe) oddzielonych od siebie pionowymi liniami. Na każdym obrazie uchwytu otworów- mogą swobodnie stawać dzieci.

Po lewej stronie planszy znajdują się informacje, które otwory należą do uchwytu lewej ręki, a które do prawej. Górna linia przechodząca w poprzek planszy oddziela otwory, które ma zakrywać od spodu kciuk lewej ręki (pierwszy palec). Poniżej drugiej linii zaczynają się otwory dla palców prawej ręki³.

Na macie dla uczniów, pod obrazem każdego uchwytu dźwięku, znajduje się mały kwadrat. Można w nim stanąć, położyć piłkę lub napisać kredą jaki dźwięk ukazuje uchwyt. Wyboru skali dokonano ze względu na częste występowanie wybranych dźwięków w piosenkach dziecięcych⁴.

W drugiej kolejności proponuje się poznanie uchwytów dźwięków chromatycznych *cis1*, *dis1*, *fis1*, *gis1*, *b1* i *cis2*, wprowadzając obraz otworów półotwartych. Stający na macie uczniowie mogą pokazywać otwory otwarte rękami uniesionymi górę, otwory zakryte – rękami skrzyżowanymi na



³ Opis ustawienia palców z układem zakrytych i otwartych otworów zapożyczony został z Tabeli uchwytu fletu C - Sopran firmy: „Mussima”.

⁴ Wybór powstał na podstawie analizy piosenek dziecięcych w podręcznikach szkolnych: *Elementarz muzyczny dla klasy 1*, wyd. WSiP, Warszawa 1993, *Muzyka 2*, wyd. WSiP, Warszawa 1993, *Muzyka 3*, wyd. WSiP, Warszawa 1994, *Muzyka 4*, wyd. WSiP, Warszawa 1992 oraz *Muzyka 5*, wyd. WSiP, Warszawa 1995.

ramionach, a otwory półotwarte – jedną ręką uniesioną, a drugą opartą na przeciwnym ramieniu. Dzieci mogą także tworzyć obraz uchwytu przez trzymanie w rękach białych, czarnych lub czarno-białych kółek, jako otwory otwarte, zakryte albo półotwarte.

Ilustracja nr 4– Flet prosty C-Sopran

Rozwój cech osobowościowych, spostrzegawczości i sprawności ruchowej ucznia

Proponowane zabawy i ćwiczenia wpływają na nabywanie umiejętności decyzyjnych, kształtowanie zachowań asertywnych oraz na rozwijanie procesów empatycznych. Uczeń musi zauważyć nadruki na piłkach, miejsce dźwięku na planszy oraz kolegów w różnych miejscach sali. Wybiera, do kogo podać piłkę, podejmuje decyzję, czy chwycić piłkę rzuconą w jego stronę. Decyduje, czy zostać na tym samym klawiszu, czy przejść do innej oktawy. W działaniach uwzględnia swoje możliwości, wyraża swoje oczekiwania i myśli. Zabawy i gry wyzwalają różne emocje i przeżycia. Pozwalają utożsamiać się z kolegą, odczytać niewerbalne informacje, jak też przekazać własne – gestem lub grymasem twarzy.

Różnorodność zajęć z piłkami i matami rozwija sprawność ruchową dzieci, kształci koordynację wzrokowo-ruchową, zręczność, celność, rozluźnia usztywnienia i usprawnia gibkość tułowia, wpływa na wzmocnienie mięśni oraz stawów organizmu dziecka i poprawia postawę ciała. Kształtowana jest też orientacja w przestrzeni oparta „na doznaniach wzrokowych, dotykowych, słuchowych [i] kinestetycznych” (Kielar-Turska, 1992: 149).

Biologiczne oddziaływanie zabaw ruchowych

„Człowiek jest (...) układem, który odbiera, przechowuje, przetwarza, tworzy i przekazuje informacje, a także przypisuje tym informacjom znaczenie (...), co z kolei wywołuje reakcje emocjonalne i może zmotywować do określonego działania. (...) Reakcje emocjonalne pociągają za sobą zmiany biologiczne” (Klimas-Kuchtova, Chudzikiewicz, 2013: 45). Uczestniczenie w zajęciach dodaje uczniom energii, poprawia krążenie krwi, wydolność układu oddechowego i przemianę materii. Duże zaangażowanie emocjonalne związane z współzawodnictwem wywołuje sytuacje stresujące lub antystresowe, może powodować zadowolenie, a rozładowanie negatywnych emocji – odprężenie.

Rola zajęć ruchowych z piłkami i matami w nauce muzyki

Przedstawione zadania z dziedziny muzyki pozwalają dzieciom na utrwalenie podstawowych wiadomości poprzez ruch i zabawę. Uczniowie muszą obejść się bez zeszytu w pięciolinię, bez solfeżu i instrumentu. Wszelkie działania odbywają się za pomocą posiadanej wiedzy, wyobraźni i słuchu wewnętrznego.

Lekcje z piłkami i matami dają nauczycielom nową możliwość zdiagnozowania umiejętności uczniów, sprawdzenia opanowanego przez nich materiału, pomagają poznać rozwój indywidualny dzieci oraz ich funkcjonowanie w grupie podczas nowych sytuacji zadaniowych - w chwili odniesienia sukcesu lub porażki. Zajęcia są też dodatkowym sposobem poznawania instrumentów. Dają możliwość skonfrontowania wiedzy z zadań na instrumencie - utrwalenia znajomości dźwięków, układu klawiatury i aplikatury instrumentów.

Uwagi końcowe

Zadania z piłkami edukacyjnymi i planszami-matami w niewielkim stopniu korzystają z szerokiego zasobu różnorodnych ćwiczeń ruchowych, ponieważ przygotowane są z myślą o przeprowadzaniu ich w salach Szkół Muzycznych I st. Ograniczeniami w wyborze zajęć ruchowych są małe powierzchnie pomieszczeń, niezabezpieczone oświetlenie i okna, a także bliskość ławek lub stolików i krzeseł. Nauczyciel stale musi mieć na uwadze wszelkie utrudnienia i dobierać taki zestaw ćwiczeń, który będzie dla dzieci bezpieczny i wygodny.

Pomimo utrudnień i niewygód każde zajęcia powodować będą aktywność fizyczną, współdzia-

lanie w grupie, formę nauki przez ruch w połączeniu z zabawą, z równoczesnym uzupełnieniem indywidualnej pracy nad instrumentem.

Bibliografia

- Białobrzeska J., *Zostań nawiedzoną nauczycielką, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, Wydawnictwo DIDASKO s.j., Warszawa 2006.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Klimas-Kuchtowa E., Chudzikiewicz I., *Autonomia czy integralność zdolności muzycznych na tle innych funkcji poznawczych*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 1/2013, s. 45.
- Owczarek S., *Gimnastyka przedszkolaka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2001.
- Rzepa T., (red.), *Aktywność ruchowa z piłką w doskonaleniu wybranych właściwości osobowościowych ucznia-metodyka ćwiczeń, zabaw i gier z piłką*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław 1999.
- Sujak-Kałużczyńska Z., *Refleksyjność i odwaga [w:] Wokół edukacji małego dziecka-pomysł zajęć przedszkolnych*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe CEN Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.

An innovative method of teaching music with the use of educational balls and mats for motor activities

Summary

Speech presents an innovative way of teaching music using educational balls Edubal, patented balls with music marks and four mats illustrating instruments and their sounds. Edubal are discussed first. Then the author describes carefully her copyrighted balls with music marks and mats with instruments patterns - piano, violin, guitar and flute. After introducing the teaching aids, occurrence lists suggested musical tasks, that can be performed using the Edubal and music balls. The subject is enhanced by the use of a mat in music classes. The issue shows also the impact of activities with balls and mats on the development of student's personal qualities, mentions the child's motor skills improved during lessons and emphasizes the biological impacts of games involving physical movement. Speech accentuates the role of discussed teaching aids in teaching basic theoretical knowledge of music, and in the knowledge of the musical instrument.

Key words: educational balls Edubal; music balls.

Autonomicznie ukształtowane środowisko leśnych przedszkoli – „Waldkindergaerten” w Niemczech

Wprowadzenie

Coraz częściej naukowcy zwracają uwagę, iż dzieci na całym świecie tracą kontakt z przyrodą – lepiej rozpoznają zwierzęta z egzotycznych krajów i z bajek, niż te żyjące w ich najbliższym otoczeniu. Negatywnie wpływa to na prawidłowy rozwój dzieci, jak i na ochronę przyrody (Mikołusko, nr 35/2012: 62). „Der Waldkindergarten” (po przetłumaczeniu z języka niemieckiego oznacza to leśne przedszkole) jest jakoby odpowiedzią na zagrożenia współczesnego świata. W leśnym przedszkolu nie ma bowiem drzwi, ścian i dachu – nie ma budynku. Miejscem przebywania dzieci jest las, łąka, wydmy – w zależności od struktury przyrody w danym miejscu. Niezależnie od tego, czy świeci słońce, czy pada śnieg lub deszcz, dzieci z nauczycielami są zawsze (przez cały rok) na świeżym powietrzu.

Korzenie „leśnej pedagogiki” znajdują się w Szwecji i sięgają końca XIX w. Natomiast w Niemczech leśne przedszkola istnieją od początku lat 90. XX w. i są nową alternatywą oraz perspektywą w pedagogice przedszkolnej. Z upływem czasu ta alternatywna forma edukacji przedszkolnej cieszy się w Niemczech coraz większym zainteresowaniem wśród pedagogów, jak i rodziców (Haefner, 2002: 13).

Dzieci czerpią wiele radości i korzyści ze stałego kontaktu z naturą. Las oferuje znacznie większą powierzchnię do poruszania się, niż zamknięte pomieszczenia. Zatem przedszkolaki mogą zaspokoić swoją naturalną potrzebę aktywnej zabawy oraz zredukować nagromadzoną agresję, co jest bardzo korzystne nie tylko dla nadpobudliwych maluchów. W leśnych przedszkolach bezpośrednio przeżywa się rytm pór roku oraz poznaje się towarzyszące mu zjawiska przyrodnicze. Dzieci postrzegają otaczający je świat za pomocą wszystkich zmysłów, uczą się całościowo i przez działanie dochodzą do wiedzy. Mogą doświadczać swoich fizycznych granic i je przekraczać. Poza tym rozwija się u leśnych przedszkolaków pozytywny stosunek do przyrody. Najmłodszy odbierają las jako coś niepowtarzalnego, co należy szanować i chronić. Ponadto ich system odpornościowy zostaje wzmocniony przez długie przebywanie na świeżym powietrzu.

W „Waldkindergaerten” całkowicie rezygnuje się z gotowych zabawek na rzecz narzędzi, półproduktów, które dzieci według upodobania przekształcają. Zamiast lalkami czy klockami lego przedszkolaki bawią się korzeniami, kamykami. Gałąź staje się wiertarką, a przewrócone drzewo służy jako lada sklepowa (Gebhard, 1994: 20). Między innymi wspiera to rozwój mowy, ponieważ dzieci są skazane na werbalną komunikację ze współtowarzyszami zabawy. Ponadto rozwija to samodzielność, kreatywność oraz wyobraźnię najmłodszych.

Świat otaczający dziecko wywiera silny wpływ na strukturę jego życia. Dziecko wychowujące się na pustyni będzie dostrzegało inne rzeczy, opanuje inne umiejętności, niż mieszkaniec miasta. Naturalne środowisko leśnych przedszkoli jest jakby kolejnym wychowawcą pozostawiając trwały ślad w jego indywidualnej biografii. W niniejszym artykule chciałabym przybliżyć właśnie zagadnienie autonomicznie ukształtowanego środowiska leśnych przedszkoli oraz zwrócić uwagę na używanie naturalnych surowców w leśnych placówkach.

Autonomicznie ukształtowane środowisko leśnych przedszkoli

Autonomicznie ukształtowana przestrzeń to taka, która w znacznym stopniu jest pozbawiona wpływu działania człowieka, czyli np. naturalne środowisko leśne. Jest ono jakby „rzeką”, nie ma w nim stałych elementów, wszystko ulega przemianom przez takie czynniki, jak pogoda, narodziny i śmierć, życie i wzrastanie, zwierzenia. Skutki atmosferycznych wpływów mogą ujawnić się po długim okresie czasu, tak że dzieci nie są w stanie ich dostrzec. Ale niektóre przemiany dokonują się bardzo szybko i dzięki temu przedszkolaki bezpośrednio ich doświadczają. I tak np. trudno jest zauważyć zmiany na powierzchni głazu, który ulega erozji, a barwne przemiany lasu podczas jesieni wręcz „rzucają się w oczy” (Miklitz, 2007: 34).

Najmłodszy w środowisku naturalnym konfrontują się ze strukturami wywierającymi na nich silny wpływ, a których to nie mogą doświadczyć w kreowanym przez człowieka świecie. Sprawia to, iż pobyt na łonie przyrody staje się ekscytujący i absolutnie niepowtarzalny.

Samodzielnie ukształtowane środowisko umożliwia w dużej mierze personalną interpretację (indywidualne nadawanie znaczeń) otaczającego świata. Przykładowo krzesło przez swój kształt z góry już zakłada określone postępowanie względem niego (proces myślowy: krzesło- miejsce do siedzenia). Natomiast pieńek może zostać odebrany przez dziecko jako fotel, ale też jako stół, albo zwierzę, albo... Dzięki jego niepowtarzalnej formie i dowolności interpretacji jego przydatności, dzieci rozwijają fantazję i zdolności komunikacyjne. Przedszkolaki bawiąc się „w sklep” wyobrażają sobie, że liście dębu to pieniądze (to jest ich indywidualne nadanie znaczenia danej rzeczy) i muszą poinformować o tym każde dziecko chcące się przyłączyć do zabawy (Miklitz, 2007: 35).

Względna niestałość przyrody wymaga od najmłodszych uwagi, elastyczności, dopasowania, kreatywności i empatii. Dzieci dostrzegają nawet najmniejsze zmiany dokonujące się podczas ich pobytu na leśnym placu zabaw, a gdy wracają do przedszkola po weekendzie - wtedy wręcz na nowo trzeba odkryć leśną przestrzeń. Tu pojawia się ważne zadanie dla nauczycielki/a: musi ona/ on kontrolować wszystkie zmiany, gdyż np. jednego dnia pień drzewa nadaje się do balansowania, a następnego jest już oblodzony.

Jednakże istnieją też leśne przedszkola, które posiadają stałe elementy otoczenia, wprowadzone przez ludzi, jak np.:

- zaznaczone ścieżki na leśnym placu między obszarami do zabawy;
- wyposażenie przedszkola w „kuchenne zabawki” (patelnie, garnki itd.);
- ogrodzenie placówki, oraz masywne szafasy do zabawy (których dzieci bez pomocy dorosłych nie byłyby w stanie zbudować);

- świadome „czyszczenie” podłoża, poprzez usuwanie z niego gałęzi, konarów, liści;
- umeblowanie instytucji (wiklinowe szafasy, drewniane sofy itd.) (Miklitz, 2007: 36).

Zorganizowane komponenty leśnych i tradycyjnych przedszkoli bardzo się od siebie różnią. W przedszkolach tradycyjnych możemy wyróżnić:

- pomieszczenie
 - powierzchnia (jest prawnie ustalona, a nie dowolna i nieograniczona),
 - kształt pomieszczenia (uwzględnia się odpowiednie przepisy bezpieczeństwa);
- urządzenie i umeblowanie
 - krzesła, stoły, regały, szafy, zasłony itd.,
 - światło dzienne i sztuczne,
 - relatywnie stała temperatura w pokojach;
- zabawki i materiały na zajęcia
 - kupione i własnoręcznie wykonane zabawki,
 - materiały do twórczych działań oraz do nauki.

Wymienione tutaj przedmioty i tworzywa przez ich intencjonalną strukturę antycypują określone zachowanie użytkownika. Dziecko w tradycyjnej instytucji może oczywiście na krześle stanąć, zamiast usiąść. Jednak takie zachowania są rzadkością i często wymagają odpowiedniego uzasadnienia „dziwaczego” czynu.

Natomiast w „Waldkindergaerten” występują takie elementy:

- pomieszczenie
 - powierzchnia (wyznaczana przez opiekuna i zmienna w zależności od sytuacji),

- kształt przestrzeni (budowa terenu decyduje o tym);
- składniki przestrzeni
 - rośliny, krzaki, drzewa, owoce i nasiona,
 - zwierzęta i ich domy (nory, gniazda itd.),
 - kamienie i drewno,
 - kałuże, strumyki, błoto,
 - ścieżki;
- elementy kształtujące wygląd przestrzeni
 - pory roku i różne zjawiska przyrodnicze,
 - wędrujące i nie związane z jednym miejscem zwierzęta,
 - niebo, ciała niebieskie, chmury, samoloty i inne maszyny latające,
 - światło i cień,
 - wahania temperatury (Miklitz, 2007: 38).

Żadne leśne przedszkole nie jest równe innemu „Waldkindergarten”. Chociażby ze względu na krajobrazowe niezwykłości, specjalną florę i faunę, czy stopień wkroczenia człowieka w autonomicznie ukształtowaną przestrzeń. Generalnie nauczyciele powinni kierować się zasadą: ingerować w środowisko naturalne tylko wtedy, gdy jest to konieczne i sensowne. Zmiany te powinny być czasowe, tzn. występować w określonym czasie odpowiadającym okresowi trwania danej aktywności, po czym powinno dolożyć się wszelkich starań, by leśne otoczenie powróciło do stanu, w którym je zastano.

Wychowawcy mogą wzmocnić impulsy płynące z otoczenia, przez świadomą, intencjonalną reorganizację tego środowiska. Przykładowo obiekt zainteresowania można naokoło otulić materiałem, np. dużą chustą z wyciętym otworem w środku kładzie się na ściółce leśnej, powstałe w ten sposób „okienko” przyciąga uwagę dzieci i jest przez nie obserwowane i badane. Innym sposobem jest podkreślanie i różnicowanie poszczególnych elementów naturalnej przestrzeni. Przykładem może tutaj być przykrycie małego świerku dwiema chustami: w obszarze korzenia brązową chustą, która będzie symbolizować ziemię; a pień i gałęzie niebieską chustą, która przedstawi strefę nadziemną. Każdy pracownik leśnego przedszkola powinien dysponować zróżnicowanym, dostosowanym do wieku dziecka repertuarem metod, które są stosowane przy wprowadzaniu sensownych zmian w otoczeniu przedszkolaka (Miklitz, 2007: 39).

Według W. Okonia „Metoda nauczania (po grecku *methodos* – droga, sposób) to określony sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością stosowania jej w praktyce jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych” (Okon, 1963: 132). Metoda odpowiada na pytanie, jak uczyć, co wskazuje, jakie dobierać czynności i środki, aby zrealizować zamierzony wynik. Klasyfikacja metod nauczania według W. Okonia przedstawia się następująco:

- Metody podające (uczenie się przez przyswajanie),
- Metody problemowe (uczenie się przez odkrywanie),
- Metody waloryzujące (uczenie się przez przeżywanie),
- Metody praktyczne (uczenie się przez działanie) (Jacewicz, 2011: 30).

A. Jacewicz opierając się na klasyfikacji metod według W. Okonia dodała do powyższych czterech metod jeszcze metody aktywizujące i metody wspierające. Metody aktywizujące wymagają od nauczyciela, by nie przekazywał wychowankom gotowej wiedzy, lecz stwarzał warunki do samodzielnego uczenia się, a ich celem jest wyzwolenie różnych form aktywności u najmłodszych. Ta grupa metod charakteryzuje się tym, że aktywność pomiotu uczącego się przewyższa aktywność podmiotu nauczającego (Jacewicz, 2011: 33-37). W leśnych przedszkolach nauczyciele w swojej pracy wykorzystują w zależności od wielu czynników (kontekst sytuacji, wiek dziecka, zainteresowania i potrzeby najmłodszych itd.) różnorodne metody nauczania. Metody podające, oglądowe czy słowne są zdecydowanie rzadziej stosowane niż metody aktywizujące, praktyczne i problemowe. Samo środowisko wychowawcze – przyroda, implikuje niejako wybór metod nauczania, podczas których dzieci będą aktywne i bezpośrednio zdobywać wiedzę.

W „Waldkindergaerten” warunki przyrodnicze wywierają taki sam wpływ na najmłodszych, jak i na nauczycieli. Wiele zjawisk wywołuje często ciekawość lub nawet zdziwienie zarówno u dzieci, jak i u dorosłych. Są oni połączeni wspólnym zdobywaniem doświadczeń, wzajemnym uczeniem

się, występują w roli dawcy i biorcy. Przestrzeń ich otaczająca staje się pierwszym wychowawcą. Stwarza ona możliwości odkrywania nieznanych dotąd cech osobowości u samych siebie, jak i u innych uczestników „leśnej przygody” (Neumann, 1999: 7).

Struktura przestrzenna tradycyjnych przedszkoli niewiele różni się od domu rodzinnego dziecka, dlatego też nie wywołuje takich skutków, jak przebywanie w środowisku przyrodniczym. Rodzice leśnych przedszkolaków odkrywają swoje dzieci na nowo, znajdują nowe sposoby dotarcia do nich, i otrzymują dzięki temu szansę spojrzenia na swoje dzieci z innej perspektywy (Miklitz, 2007: 40-41).

Użycie naturalnych surowców i założenia pracy w leśnych placówkach

Leśne przedszkola jasno określają w jakim kontekście rozumieją materiały naturalne: są one pochodzenia naturalnego i jeśli ulegają przemianom, to tylko pod wpływem zjawisk przyrodniczych; są to więc surowce, na które człowiek nie wywarł jeszcze żadnego wpływu. W opinii społecznej materiały naturalne często funkcjonują jako niegotowe jeszcze tworzywa, które czekają na nadanie im przez człowieka odpowiedniej struktury. Pedagogika leśnych przedszkoli nie zgadza się z tym stwierdzeniem, argumentując to tym, iż materiały naturalne mają już swoją specyficzną konstrukcję, której autorem jest przyroda i której zupełnie są podporządkowane. Dzięki temu dzieci w lesie mogą dowolnie interpretować otoczenie i doświadczają zdecydowanie mniejszego nacisku dorosłych, jeśli chodzi o używanie określonych przedmiotów (oczekiwanie konkretnych postaw względem danego przedmiotu). A to uwalnia pokłady kreatywności u przedszkolaków (Miklitz, 2007: 41).

Wiele industrialnych, gotowych zabawek jest w dużej mierze zbędnych. Produkuje się do pomieszczeń zamkniętych przedmioty, które w naturze występują w znacznie lepszej formie i są do tego bezpłatne (np. kupuje się dla dzieci drabinki do wspinania, tory przeszkód, a wszystko to przecież występuje w przyrodzie). Komercyjny przemysł produktów dziecięcych z wielką brutalnością pomniejsza w opinii społecznej piękny, pełen przygód i intrygujący świat przyrody (Miklitz, 2007: 42).

Produkty przemysłowe (PP) można porównać z surowcami naturalnymi (SN) według poniższych cech:

- zapach: PP są bezwonne, a SN posiadają specyficzny dla swojego rodzaju zapach; wpływ SN na dziecko: zróżnicowane postrzeganie obiektów i poznanie charakterystycznych dla nich woni;
- cena: za PP trzeba zapłacić, natomiast SN są bezpłatne; wpływ SN na dziecko: uczenie postaw alternatywnych do panującego konsumpcjonizmu;
- reprodukcja: PP można odtwarzać, zastępować ich kopiami, czego nie można zrobić z SN, ponieważ są one niepowtarzalne i jedyne w swoim rodzaju; wpływ SN na dziecko: budzenie szacunku dla napotkanych obiektów i ostrożne obchodzenie się z daną rzeczą;
- dostępność: PP są osiągalne przez cały rok, występowanie SN jest powiązane z rytmem pór roku; wpływ SN na dziecko: poznanie specyficznych procesów dojrzewania poszczególnych roślin, wejście w rytm życia wyznaczony przez naturę, uczenie cierpliwości i postawy oczekującej na dane zjawisko/ rzecz;
- kształt: PP mają bardzo sprecyzowany wygląd i przez to nie można ich dowolnie interpretować (uśmiechnięta lalka będzie zawsze uśmiechniętą lalką), a SN w zależności od sytuacji mogą przyjmować różne funkcje; wpływ SN na dziecko: rozwój kreatywności i radości z zabawy, dzieci tworzą objaśnienia do różnych ról odgrywanych przez dany przedmiot;
- faktura: PP nie mają specyficznej powierzchni dla danej rzeczy (np. plastikowe warzywa w dotyku niczym nie przypominają swoich autentycznych odpowiedników), SN posiadają prawdziwą nawierzchnię dla danego obiektu; wpływ SN na dziecko: nauka rozróżniania poszczególnych powierzchni przedmiotów (materiałoznawstwo) i włączenie dotyku do poznawania otaczającego świata;
- kolor: PP dysponują uboższą skalą odcieni barw i ich zabarwienie nie jest powiązane z danym przedmiotem (np. pluszowe misie są często różowe, zielone itp.), natomiast wśród SN każdemu materiałowi odpowiada określony kolor, a występująca w przyrodzie skala odcieni barw jest przebogata; wpływ SN na dziecko: kształtują się estetyczne kompetencje, doznawanie płynących z otoczenia różnorodnych bodźców wzrokowych, co umożliwia logiczne powiązania między konkretną rzeczą

a jej zabarwieniem;

- waga: ciężar PP nie ma związku z ich wielkością czy funkcją (np. plastikowy traktor), natomiast rodzaj SN determinuje ich określoną wagę; wpływ SN na dziecko: doświadczają swoich cielesnych granic, a zarazem fizycznych prawidłowości, przy obcowaniu z ciężkimi przedmiotami rodzi się u dzieci więź grupowa (wzajemna pomoc i współpraca) (Miklitz, 2007: 43).

Nie powinno się świadomie usuwać pracy z drogi dziecka (np. wykonując ją za niego), ponieważ waż oznacza to dla dziecka utratę możliwości zdobycia nowego doświadczenia i wiedzy. W leśnym przedszkolu dzieci samodzielnie przygotowują sobie drugie śniadanie, do pokrojenia owoców/ warzyw używają normalnych noży. Nie czynią tego w ramach tzw. aktywności, a dlatego, że po prostu codziennie w przedszkolu jada się drugie śniadanie, więc trzeba je przyrządzić (http://bvnw.de/?category_name=bildung-gesundheit, dostęp: 14.03.2011). W świetle codziennych potrzeb podejmowanie wyselekcjonowanych aktywności może wręcz prowadzić do utrudnienia całościowego poznawania świata. Gdy trzeba zbudować szałas, aby dzieci mogły schronić się w nim podczas upalnych dni, to niedorzecznością będzie zorganizowanie w tym czasie zajęć plastycznych. Warto podejmować działania, które proponuje nam samo życie, bo wtedy wiemy, że nasz wysiłek jest sensowny. W „Waldkindergaerten” w ramach naturalnego procesu uczenia się nacisk kładziony jest właśnie na zdobywanie doświadczeń będących koniecznością satysfakcjonującego przebywania w tej przestrzeni życiowej, jaką jest leśne przedszkole. Do prawdziwej egzystencji należy praca, która musi zostać wykonana i która daje dziecku komunikat: „Umiem pomagać i samodzielnie pracować, jestem potrzebny!” (Miklitz, 2007: 44).

Najmłodsi mają prawo być poważnie traktowani, a co za tym idzie mają też prawo do istotnych, sensownych zadań oraz środowiska, w którym wychowawcy, przestrzeń i jej wyposażenie umożliwią podejmowanie takich działań. Leśne przedszkole jako miejsce życia oznacza: zrezygnowanie z pojedynczych aktywności na rzecz wspólnego konceptu, w skład którego wchodzi spójne poznanie otaczającego świata oraz znaczenia poszczególnych zjawisk i wydarzeń. Dzieci nie potrzebują animatora czasu i można zrezygnować z nauczania przedszkolaków np. wykonywania kwiatów z bibuły, na rzecz realnego życia, które jest dla dzieci wystarczająco interesujące i pociągające. Otaczająca rzeczywistość jest praktyczną, życiową bazą, na której buduje się cały swój życiorys (Miklitz, 2007: 45).

Oczywiście jeśli nie będzie konsensusu w celach i założeniach wychowania między rodzicami, a leśnym przedszkolem, to proces edukacji będzie skazany na niepowodzenie. Ważne jest zbudowanie mostu porozumienia i kooperacji między alternatywną placówką i rodzicami, między rodzicami i dziećmi, oraz między leśną instytucją a przedszkolakami. Oznacza to, że na miarę swoich możliwości najmłodsi powinni być włączani w domowe obowiązki, poza tym wspólne działanie umocni tylko więzi rodzinne. Ciekawe świata i głodne wiedzy dzieci chętnie zaangażują się w autentyczne zadania. Na pewno będą wolały zrobić prawdziwą sałatkę na obiad, niż bawić się „w gotowanie” zabawkami. Należy zaufać najmłodszym i nie bać się, że nie podołają jakiemuś zadaniu. Najważniejsze jest to, że działając zdobywają doświadczenie i umiejętności. Perfekcja wykonywania poszczególnych czynności przyjdzie z czasem.

Każde przedszkole powinno sporządzić specjalistyczny, praktyczny życiowy plan kształcenia, który będzie uwzględniał poziom rozwoju poszczególnych dzieci oraz życzenia rodziców. Przy tym warto uwzględnić współpracę z ekspertami w danej dziedzinie, np. gdy najmłodsi będą zgłębiać wiedzę na temat drewna i jego praktycznego zastosowania, warto zaprosić do przedszkola stolarza (http://bvnw.de/?category_name=wissenswertes, dostęp: 14.03.2011). Podsumowując w założeniach leśnych przedszkoli między innymi znajdują się takie kwestie:

- danie dzieciom szansy na sprostanie wymaganiom, które stoją przed nimi, w perspektywie spędzania czasu w większej grupie ludzi (np. koleżanek i kolegów przedszkolnych);

- traktowanie przedszkola jako przestrzeni życiowej (a nie jak oderwanej od prawdziwego życia instytucji), co implikuje konieczność wykonywania w nim różnych prac;

- poważne traktowanie dzieci, które mają prawo do istotnych i sensownych zadań;

- porozumienie się w kwestii celów i założeń wychowania między przedszkolem a rodzicami (Saudhof, Stumpf, 1998: 6-7).

Zakończenie

Reasumując, przedstawione zagadnienie autonomicznie ukształtowanego środowiska leśnych przedszkoli ukazuje, iż „Waldkindergaerten” są optymalnym miejscem rozwoju psychofizycznego dla dzieci w wieku przedszkolnym. Używanie naturalnych surowców w leśnych przedszkolach, uczenie całościowe oraz przyjęte założenia pracy „Waldkindergaerten” sprawiają, iż edukacja na łonie natury jest efektywniejsza niż tradycyjne nauczanie.

Przebywanie na łonie natury oprócz licznych korzyści niesie również ze sobą różne niebezpieczeństwa dla człowieka. Las może okazać się zagrożeniem dla niedoświadczonych, małych dzieci. Dlatego praca z przedszkolakami w lesie stawia przed wychowawcami wiele wymagań, odgrywają oni ważną rolę w mądrej i bezpiecznej edukacji przedszkolnej. Nauczyciel „Waldkindergaerten” powinien więc, oprócz pedagogicznego wykształcenia i wielu praktycznych umiejętności, posiadać również gruntowne przygotowanie z zakresu biologii/ przyrody (Miklitz, 2007: 80-81).

Jak już wcześniej zostało wspomniane, pomysł leśnych przedszkoli zrodził się w Skandynawii, a z biegiem lat sukcesywnie przenika do kolejnych krajów Europy zarażając swoją ideą coraz szersze kręgi społeczeństwa. Ma swoich licznych zwolenników wśród pedagogów i rodziców w Szwecji, Danii, Niemczech, Szwajcarii. Godny uznania i zadowolenia jest fakt, iż idea „Waldkindergaerten” rozrasta się i jest coraz bardziej znana, gdyż jest to dobra alternatywa do tradycyjnej edukacji. Chciałoby się, by w Polsce leśne przedszkola również znalazły swoich sympatyków, którzy będą krzewić ten pomysł oraz zakładać leśne placówki.

Bibliografia

- Gebhard U., *Kind und Natur*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1994.
- Haefner P., *Natur- und Waldkindergaerten in Deutschland – eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*, Unveröffentlichte Doktorarbeit an der Universität Heidelberg, Buerstadt 2002.
- Jaciewicz A., *Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym*, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Białystok 2011.
- Miklitz I., *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines paedagogischen Ansatzes*, Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin – Duesseldorf - Mannheim 2007.
- Mikołuszek W., *Łapać na robaka*, „Polityka”, nr 35/ 2012, s. 62.
- Neumann A., B., *Waldfuehlungen. Das ganze Jahr den Wald erleben*, Oekotopia Verlag, Muenster 1999.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.
- Saudhof K., Stumpf B., *Mit Kindern in den Wald*, Oekotopia Verlag, Muenster 1998.

Strony internetowe

- http://bvnw.de/?category_name=wissenswertes, [dostęp: 14.03.2013].
- http://bvnw.de/?category_name=bildung-gesundheit, [dostęp: 14.03.2013].

The autonomous structured environment of the forest kindergarten - „Waldkindergaerten” in Germany

Summary

„Der Waldkindergarten” has no doors, roof and walls – no building. Children are spending time in forest, meadow or dunes – depending on local ecosystem. No matter if it's sunny, rain or snow children and their teachers are always in the fresh air. Kids in natural environment are confronted with structures that make a strong impression on them and which they can't experience in human-created world. There are many physical, mental, and social benefits to children from contact with nature and children's experience of nature. This paper concerning the issue of forest kindergarten and natural materials being incorporated into indoor and outdoor imaginative play.

Key words: forest kindergarten; direct contact with nature; the autonomous structured environment; natural materials.

Programowanie jako twórcza kompetencja przyszłości

Narodziny społeczeństwa informacyjnego, powstałego wskutek rozwoju technologii informacyjnej i upowszechniania jej narzędzi, niosą ze sobą szereg zmian społecznych, kulturowych, technologicznych, ekonomicznych czy politycznych. Społeczeństwo informacyjne, to takie, w którym podstawą dochodu narodowego i źródeł utrzymania większej części jednostek jest przetwarzanie, analiza i selekcja informacji; społeczeństwo takie posiada rozwinięte środki służące temu działaniu i komunikacji (Zob. Goban-Klas, Sienkiewicz, 1999: 54).

Świadomość zachodzących równolegle, wielopłaszczyznowych zmian stwarza szczególne oczekiwania wobec współczesnej edukacji. Zapotrzebowanie na umiejętne kształcenie w obszarach priorytetowych z uwagi na aktualną i przyszłą rzeczywistość, jest dostrzegane nie tylko przez teoretyków, czy praktyków, ale także z perspektywy inicjatyw rządowych. Głównym celem powołanego przez Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji Szerokiego Porozumienia na Rzecz Rozwoju Umiejętności Cyfrowych jest „dokonanie trwałej zmiany społeczeństwa polskiego jako powszechnie i aktywnie wykorzystującego nowoczesne technologie informacyjne dla spełnienia indywidualnych aspiracji, wzmocnienia lokalnych społeczności i rozwoju kraju. Cel jest osiąganym poprzez inspirowanie, promowanie i wspieranie aktywności prowadzących do podnoszenia wiedzy oraz rozwoju umiejętności skutecznego wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjnych¹.

Kompetencje cyfrowe definiowane są jako zespół umiejętności niezbędnych do efektywnego korzystania z mediów elektronicznych. Wśród najważniejszych kompetencji cyfrowych wyróżnić można kompetencje informatyczne i informacyjne. Pierwsza grupa odnosi się do umiejętności niezbędnych przy używaniu sprzętu ICT, oprogramowania i specjalistycznych aplikacji, a druga do wyszukiwania, oceniania i wykorzystywania informacji (Batorski, Płoszaj, et al., 2012: 10-11). Poza tymi umiejętnościami ważny jest także szerszy, pozatechniczny kontekst – kreatywnego wykorzystania możliwości oferowanych przez media cyfrowe, wykorzystania ich do nawiązywania relacji globalnych i świadomego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym.

Zmieniająca się rzeczywistość, w której kompetencje cyfrowe odgrywają coraz bardziej istotną rolę, prowokuje do zintensyfikowanej dyskusji na temat szeroko rozumianych korzyści wynikających z umiejętności programowania – zarówno w kontekście rozwoju jednostki, jak i społeczeństwa. Rządy takich państw jak Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Finlandia czy Estonia dostrzegły walory kreatywnego nauczania informatyki, opartego przede wszystkim o naukę myślenia algorytmicznego i programowania, a nie jedynie biernego korzystania z gotowych narzędzi czy programów. Takie rozwiązanie umożliwia rozwój jednostek twórczych, niezależnych, myślących krytycznie, a jednocześnie potrafiących odnaleźć się w szybko zmieniającej się rzeczywistości. Należy bowiem podkreślić szczególną rolę algorytmiki, która „jest czymś więcej niż działem informatyki. Tkwi ona w centrum wszystkich działów informatyki i z całą uczciwością można o niej powiedzieć,

¹ Deklaracja Szerokiego Porozumienia na Rzecz Umiejętności Cyfrowych w Polsce

że jest ważna dla większości nauk matematyczno-przyrodniczych, ekonomii i techniki. Sama natura algorytmiki czyni ją jednak szczególnie odpowiednią do stosowania w tych dyscyplinach, które czerpią korzyści z posługiwania się komputerami; takich dyscyplin jest już przytłaczająca większość” (Harel, 2000: 18-19). Dysponowanie tego typu kompetencją jest zatem narzędziem umożliwiającym sprawne kreowanie nie tylko osobistej, zawodowej przyszłości, ale również rzeczywistości gospodarczej czy społecznej.

Poznawczo-emocjonalny *silnik* algorytmiki i programowania

Programowanie jest kompetencją cyfrową, która wydaje się być szczególnie dopasowana do możliwości rozwoju pokolenia cyfrowych tubylców, którzy przetwarzają informacje szybko i równoległe, są kreatywni i samodzielni (np. Żylińska, 2013: 55-56). Ponadto do nowych technologii podchodzą z ufnością i nastawieniem na twórcze ich wykorzystanie, a podczas zajęć lekcyjnych oczekują doświadczeń wymagających aktywnego zaangażowania (gry, eksperymenty itp.) i szybkich rezultatów. W prezentowanym ujęciu zarówno uczenie, jak i sam proces programowania ze względu na swoją specyfikę wymaga uruchomienie twórczego zaangażowania. W tym sensie efektywna nauka programowania w znacznym stopniu oparta jest o zbudowanie właściwego klimatu poznawczo-emocjonalnego, który determinowany jest oddziaływaniem na motywację samoistną.

Sama aktywność rozwiązywania zadań algorytmicznych i programowania rozwija i wzmacnia nastawienie eksploracyjne, badawcze, które charakteryzuje ciekawość poznawcza, otwartość, elastyczność (Bojarska, Kwaśnik et al., 2013: 84). Kształtuje więc zdolność do eksperymentowania, testowania i weryfikowania autorskich, nierzadko niekonwencjonalnych hipotez. W aspekcie poznawczym programowanie potencjalnie może pozytywnie wpływać na umiejętność myślenia logicznego, indukcyjnego, krytycznego, przestrzenno-wzrokowego, umiejętność abstrahowania, korzystania z odległych skojarzeń, stosowania analogii, pracy z wyobraźnią, czy zdolność do koncentracji uwagi i odporności na dystrakcję. Z uwagi na pragmatyczny wymiar programowanie uczy odejścia od schematycznego, od-pojęciowego kierunku przetwarzania informacji, tj. od definicji do zastosowania. Taki klasyczny, sposób transferu wiedzy i umiejętności, powoduje nawykowe, mentalne uszytnianie się w kontakcie z nowymi treściami (Kwaśnik, Bojarska et. al, 2014: 107). Programowanie umożliwia zmianę sposobu myślenia wobec postawionego zadania; zamiast typowego podejścia „*Co ja na ten temat wiem?*” bardziej efektywne jest przyjęcie perspektywy „*Jak mogę to rozwiązać?*”. Dodatkowo, jednostka wychodząc od specyficznego wyzwania (opisanego w zadaniu algorytmicznym), potrafi rozwiązanie uogólnić, znajdując jednocześnie ograniczenia w jego stosowaniu (pragmatyczna weryfikacja). Zatem immanentną cechą programowania jest ukierunkowywanie poznawczej aktywności na proces doświadczenia w znalezieniu rozwiązania, a nie jedynie odtwórczego poszukiwania w zasobach pamięci wiedzy encyklopedycznej na dany temat. Dzięki temu kształtowany jest szczególnie styl myślenia, który staje się „aparatem”, możliwym do wykorzystywania w szerokim spektrum dyscyplin naukowych. W kontekście procesów emocjonalnych programowanie wiąże się z wysokim poziomem pobudzenia, wynikającym z pozytywnych emocji towarzyszących aktywności rozwiązywania zadań i wytwarzania kodu (np. efekt aha! czy uczucie przepływu). Tego typu entuzjastyczne reakcje są charakterystyczne w stadium „programistycznego preludium”, kiedy przyrost wiedzy i umiejętności jest stosunkowo szybki. Na tym etapie element emocjonalnego zaangażowania odgrywa istotną rolę, wpływając na kształtowanie się motywacji parateleicznej i ogólnie pozytywnej, rozwojowej wobec programowania postawy. W kolejnych stadiach programistycznego wtajemniczenia większe znaczenie przypisuje się efektywnej kontroli emocji, które mogą niekorzystnie wpływać, np. na koncentrację lub czujność w poszukiwaniu błędów w napisanym programie. Programowanie może być więc traktowane jako kompetencja, która w sposób niekonwencjonalny, a jednocześnie dość pragmatyczny rozwija i „napędza” młodych ludzi w obszarze motywacyjnym, poznawczym i emocjonalnym.

Spoleczne i zawodowe korzyści z nauki programowania

Spoleczny i kulturowy kontekst funkcjonowania współczesnych instytucji edukacyjnych warunkuje przygotowanie młodych ludzi do życia w zmiennej rzeczywistości. Wyzwaniem, któremu muszą

sprostać, jest wyposażenie kolejnych pokoleń w kompetencje umożliwiające szybką adaptację do nowych wyzwań, tolerancję dla odmienności i różnorodności, krytyczne i samokrytyczne umiejętności oceny, a także wykształcenie odpowiedzialności za podejmowane decyzje i ich konsekwencje (Bauman, 2008: 169).

Przemiany współczesnego rynku pracy wraz z procesami modernizacji i indywidualizacji sprawiły, iż jedną z najważniejszych sfer życia człowieka, warunkującą jego sukces życiowy, stała się sfera pracy. Procesy globalizacyjne stwarzają nowe nierówności społeczne i ekonomiczne. Konieczność stałego podnoszenia kwalifikacji i dopasowywania się do zmieniających się oczekiwań rynku, wzrost roli wykształcenia i zaawansowanych umiejętności sprawiły, iż posiadanie dziecka zyskało wymiar jakościowy. Wychowanie stało się procesem tworzenia „produktu wysokiej jakości”, a we właściwym kształtowaniu go mają pomagać: odpowiednia edukacja i udział w prestiżowych zajęciach edukacyjnych (Nyczaj-Drag, 2005: 146-147).

Programowanie może także sprzyjać procesowi socjalizacji. Z jednej strony umożliwi młodzieży współdziałanie z innymi, naukę w grupie rówieśniczej, nawiązywanie interakcji, korzystanie z wiedzy i doświadczeń innych. Z drugiej zaś pozwala wykształcić poczucie odpowiedzialności za losy innych, zachęca do tworzenia aplikacji służących codziennemu życiu innych ludzi (np. inicjatywa Koduj dla Polski).

Efektywne wykorzystanie nowych technologii w edukacji powinno umożliwiać uczniom aktywne formy pracy, a nie tylko korzystanie ze sprzętu i oprogramowania podobnie jak z tradycyjnego podręcznika. Badacze mózgu rekomendują wykorzystanie nowych technologii do rozwijania kompetencji społecznych, poprzez kreatywną pracę w zespole (Żylińska, 2013: 54). Wspólne rozwiązywanie zadań algorytmicznych, udział w zawodach drużynowych czy zespołowa realizacja projektów dają młodym ludziom korzyści indywidualne i społeczne. Członkowie zespołów przyjmują określone role społeczne, wspólnie dysponują posiadanymi zasobami, podlegają zasadom dynamiki grupowej, budują swoją tożsamość. Przekształceniu ulega percepcja własnej osoby i przejście od postrzegania siebie jako jednostki, w kierunku kolektywnej współpracy i działania na rzecz uzyskania określonego wyniku (Brown, 2006: 30). Nowe technologie tworzą również nowe środowisko medialne, w którym powstają także nowe systemy kulturowe wraz z towarzyszącymi im społecznymi i kulturowymi praktykami (Jenkins, 2007: 19). Ich społecznościowy charakter konstytuowany jest wokół sieci globalnych powiązań, łatwości budowania wirtualnych społeczności, nawiązania relacji z ludźmi o takich samych zainteresowaniach. Łatwy dostęp do rozpowszechnianych online materiałów służących nauce algorytmiki służy tworzeniu wirtualnego środowiska młodych programistów, wspólnemu udziałowi w kolektywnych przedsięwzięciach czy inicjowaniu integrujących działań. Takie działania mogą przyczynić się także do zmniejszenia nierówności, wynikających ze stereotypów dotyczących płci – percepcji przedmiotów ścisłych jako typowo męskich, a także barier dla bardziej powszechnego zainteresowania programowaniem – postrzegania go jako trudnego, wymagającego dużego poziomu wiedzy i umiejętności jeszcze przed rozpoczęciem nauki.

Społeczny wymiar programowania dotyczy także możliwości zastosowania go w realizacji działań służących społeczeństwu. Wyposażanie młodych ludzi w zaawansowane kompetencje cyfrowe wydaje się być jednym z kluczowych elementów rozwoju współczesnych społeczeństw. Technologiczne komunikacyjno-informacyjne mogą służyć budowaniu kapitału społecznego, ułatwianiu życia innym – szczególnie osobom wykluczonym czy zagrożonym wykluczeniem. Szczególna rola kompetencji cyfrowych w budowaniu gospodarczej przewagi konkurencyjnej sprawia, że wzrasta rola zaawansowanych umiejętności informacyjnych i informatycznych – bardziej cennych, umożliwiających myślenie kreatywne, dywergentne i służące rozwiązywaniu problemów (Sijko, 2012). Kreatywny wymiar programowania, nacisk na stosowanie niestandardowych podejść, implementowanie nowych rozwiązań i idei, sprawiają, że programistów można zaliczyć do jednostek tworzących tzw. klasę kreatywną. Zgodnie z tą koncepcją takie jednostki rozwijają się bardzo dynamicznie, przyciągają przy tym innych kreatywnych ludzi, współtworząc różnorodne, innowacyjne i przyjazne miejsca. Klasa kreatywna napędza wzrost gospodarczy i przyczynia się do rozwoju zamieszkiwanych przez nią obszarów (Florida, 2010).

Potwierdzenie potencjału takich działań stanowią inicjatywy podejmowane przez instytucje państwowe, organy władzy, jednostki samorządu terytorialnego, instytucje edukacyjne, instytucje kultury czy sektor non profit służące promowaniu programowania jako nowoczesnych i świadomo-

mych form patriotyzmu i upowszechnianiu postaw partycypacyjnych. Zgodnie z przewidywaniami badaczy dzisiejsi uczniowie w przyszłości zmierzą się z problemami, na które dotychczas nie znaleziono rozwiązania. W tworzeniu materiałów edukacyjnych dla tych uczniów należy więc uwzględnić owe nierozwiązane obszary i zagadnienia, a także zachęcać ich do zajęcia się nimi (Żylińska, 2013: 57).

Rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych przekształca wymagania stawiane jednostkom przez rynek pracy. Wskutek rewolucji technicznej wiele dotychczasowych zawodów uległo zanikowi lub przekształceniu wskutek ich nieefektywności czy archaiczności. Szacuje się, iż w niedalekiej przyszłości 90% wszystkich zawodów będzie wymagało przynajmniej podstawowego poziomu kompetencji cyfrowych (Digital Agenda Scoreboard, 2012: 95). Pojawiła się także konieczność efektywnego przygotowania przyszłych kadr do nowego rynku usług, wykonywania nowych zawodów, opartych o zaawansowane kompetencje cyfrowe. Niesie to za sobą wiele konsekwencji dotyczących organizacji procesu edukacji. Przewiduje się, że ponad połowa dzieci będących obecnie na początkowym etapie edukacji, będzie wykonywać zawody, których jeszcze nie wymyślono (np. Davidson, 2011). Znaczenie zaawansowanych kompetencji cyfrowych będzie więc rosnąć.

Według wiedzy autorek w Polsce nie są prowadzone programy badawcze, w ramach których poszukiwano by psychologicznych i socjologicznych czynników bądź predyktorów związanych z nauką programowania. Nasze obserwacje pochodzą przede wszystkim z doświadczeń w pracy z młodzieżą zainteresowaną informatyką, skupioną wokół Stowarzyszenia Talent. Docelowo, ze względu na wartość i praktyczny wymiar omawianej tematyki, opracowany zostanie autorski model, prezentujący wpływ czynników indywidualnych i społecznych na naukę programowania. W dalszej części artykułu prezentowane są wyniki pierwszej serii badań o charakterze eksploracyjnym.

Jak zachęcić młodych ludzi do nauki programowania – badania własne

Analiza jakościowa

Celem przeprowadzonych badań była próba opisu, zdiagnozowania społecznego potencjału nauki programowania i zidentyfikowanie czynników mogących mieć wpływ na zainteresowanie dzieci i młodzieży algorytmiką. Podjęte badanie eksploracyjne, uwzględniające zrozumienie sposobów uczenia się i rozwijania umiejętności, podejmowanych aktywności, a także percepcji potencjalnych korzyści wynikających z posiadania wysokiego poziomu zaawansowania tej kompetencji cyfrowej jest kluczowe dla projektowania i realizowania działań edukacyjnych skierowanych do dzieci i młodzieży w przyszłości.

Do udziału w badaniach zaproszono 150 uczestników VIII Olimpiady Informatycznej Gimnazjalistów, w wieku 13-16 lat ($M = 15$; $SD = 0.94$) – finalistów i uczestników wcześniejszych etapów z całej Polski. Udział w olimpiadzie pozwala przypuszczać, że badani młodzi ludzie podejmują aktywności, rozwijają swoją wiedzę i umiejętności z zakresu programowania i charakteryzują się ponadprzeciętnym poziomem motywacji do nauki algorytmiki. Ich opinie i fakty dotyczące podejmowanych działań mogą służyć dalszym inspiracjom i udzieleniu odpowiedzi na pytanie w jaki sposób można efektywniej realizować działania edukacyjne z zakresu programowania.

Badani uczniowie wskazywali sposoby, którymi można zachęcić młodych ludzi do nauki programowania. Najczęściej wskazywali na korzyści wynikające z rozwijania wiedzy i umiejętności z zakresu algorytmiki, a także na formy aktywnego zaangażowania swoich rówieśników w naukę, które mogą ich zainteresować programowaniem.

Mimo młodego wieku, najczęściej wskazywanym sposobem zachęcenia rówieśników do nauki programowania jest wskazanie im korzyści dotyczących przyszłości i atrakcyjnej drogi. Programowanie to kompetencja, która pozwala ukierunkować się zawodowo, daje perspektywę, a także ułatwia zdobycie pracy (lepszego od innych) w przyszłości. Gimnazjaliści wskazywali także, że programowanie może być kluczowe przy ubieganiu się o posadę. Praca programisty widziana jest różnorodnie – jako zawód przyszłości, dobry, popularny, ceniony na rynku, pewny, a przede wszystkim dobrze płatny.

Badana młodzież wskazywała także na podejmowanie aktywności służących nauce programowania, przeciwstawiające się obawom, mogącym demotywować młodych ludzi do nauki. Programo-

wanie jawi się jako ciekawe, proste, logiczne i wciągające. Informatyka może być szeroko stosowana, można tworzyć interesujące programy, rozwiązywać zadania, a także wziąć udział w atrakcyjnych przedsięwzięciach – olimpiadzie przedmiotowej czy konkursie i uczestniczyć w obozie naukowym. Dodatkową motywacją mogą być wiążące się z wygranymi w zawodach przywileje – dodatkowe punkty przy rekrutacji do szkół, możliwość znalezienia się w krajowej czołówce, a także atrakcyjne nagrody.

Kolejną kategorię korzyści wynikających z nauki programowania, które mogą stanowić motywację dla młodych ludzi, stanowią te powiązane z możliwością samorealizacji i rozwoju. Zdaniem respondentów programowanie daje młodym ludziom dużo możliwości, rozwija, pozwala realizować własne pomysły, daje satysfakcję, zaspokaja ciekawość świata i nauki, tworzy wyzwania. Wyposaża także człowieka w wyjątkowe umiejętności, których nie mają inni. Wśród kompetencji i umiejętności rozwijanych podczas nauki programowania wymieniono: logiczne myślenie, kreatywność, koncentrację, zarządzanie czasem, współpracę z innymi, umiejętność tłumaczenia. Programowanie może także stać się zainteresowaniem i sposobem na spędzenie wolnego czasu – jest przyjemne i daje dużo fajnej zabawy. Badani podkreślili także społeczny wymiar programowania – pozwala poznać nowych, ciekawych, inteligentnych i wybitnych ludzi, spędzać z nimi czas, razem się uczyć. Wskazano również na pozytywny wpływ integracji z innymi na budowanie tożsamości – można stać się fajnym człowiekiem, bo programiści to fajni ludzie.

Badani wskazywali także na pragmatyczny wymiar programowania – zarówno w kontekście pomocy w nauce, jak i w życiu codziennym. Pierwszy wymiar – pomocy w nauce, dotyczy głównie możliwości zastosowania programowania w innych przedmiotach, szczególnie przydatnego w zrozumieniu matematyki czy sprawdzaniu poprawności teorii. Wskazywano również na bogate materiały do nauki, łatwo dostępne kursy online. Gimnazjaliści dostrzegają także, że algorytmika pomaga się wiele nauczyć, ułatwia studiowanie, lepsze zrozumienie działania komputera, a co szczególnie interesujące, może pozytywnie nastawić do nauki.

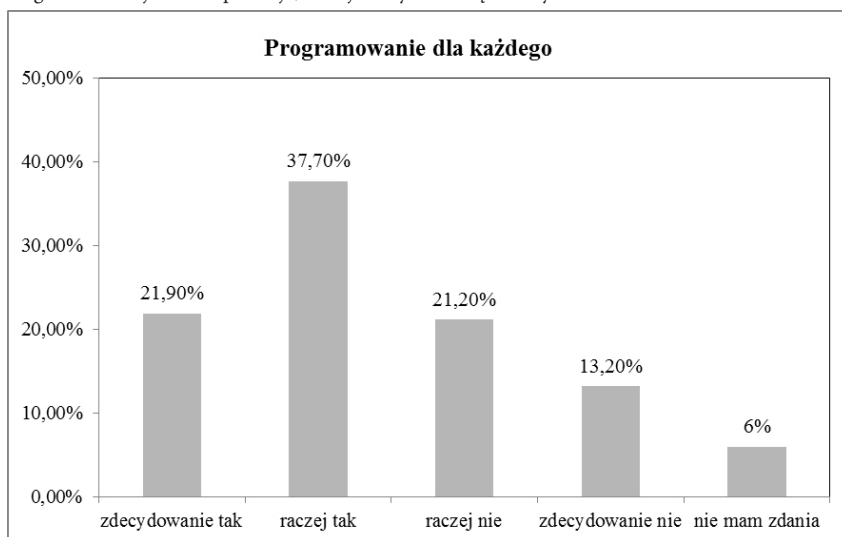
W wymiarze życia codziennego wskazywano na możliwość nauczenia się przydatnych rzeczy, zastosowania programowania w rozwiązywaniu problemów i w życiu codziennym. Zdaniem badanych programowanie pozwala także na stworzenie rzeczy, które będą powszechnie używane przez innych ludzi, pomagają im. Daje również władzę nad komputerem.

Analiza ilościowa

Celem zrealizowanego badania eksploracyjnego było poznanie opinii gimnazjalistów, którzy mimo młodego wieku, posiadają już pewne zasoby wiedzy i doświadczenie w zakresie algorytmiki i programowania. W takim ujęciu możemy potraktować ich jako 'młodych ekspertów', których oceny i poglądy dotyczące eksplorowanej tematyki mogą być istotne z punktu widzenia projektowanych w przyszłości badań czy inicjatyw projektowych.

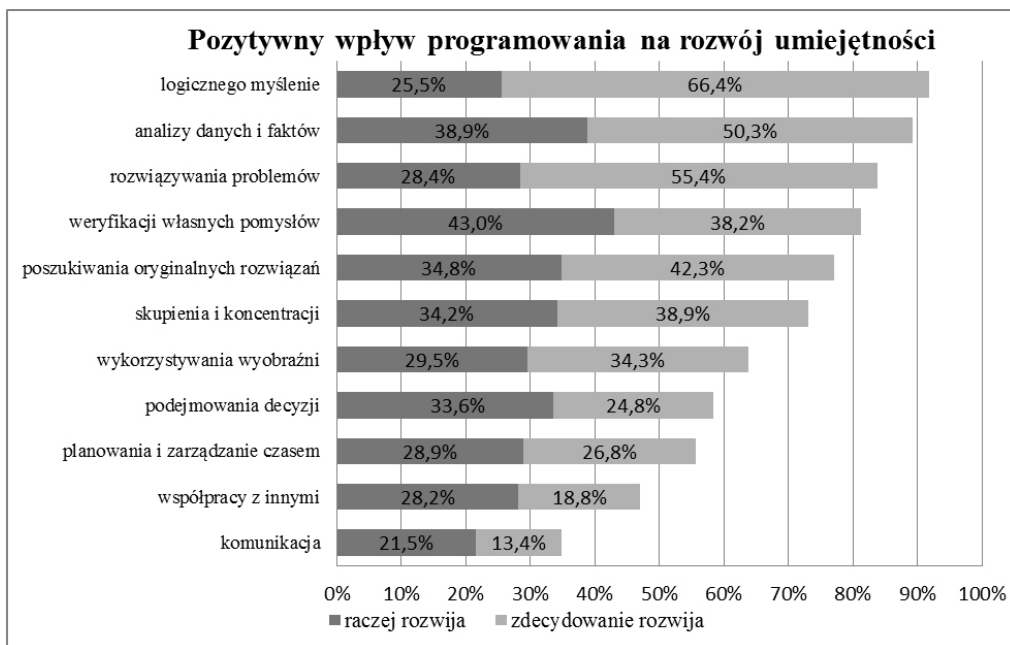
Ponad połowa (59,6%) badanych uczestników finału ogólnopolskiej Olimpiady Informatycznej Gimnazjalistów wskazała, że programowanie jest umiejętnością, której każdy może się nauczyć. Negatywnej odpowiedzi udzieliło łącznie 34,4% respondentów. Wynik ten wskazuje, że młodzież gimnazjalna, która posiada doświadczenie w programowaniu w pewnym stopniu postrzega tę kompetencję jako dostępną i możliwą do nabycia, co ilustruje rysunek 1. Uzyskane dane są szczególnie ciekawe w kontekście samooceny własnych umiejętności programowania. Mniej niż połowa uczestników badania oceniła swoje kompetencje w tym obszarze jako wysokie (raczej wysokie – 34,9%, bardzo wysokie – 8,9%). 43,8% badanych gimnazjalistów uznało, że ich umiejętności programowania są najwyżej przeciętne, a 12,4% oceniło je jako słabe.

Rysunek 1. Programowanie jako kompetencja, której każdy może się nauczyć



Badana młodzież pozytywnie oceniła wpływ programowania umiejętności związane z funkcjonowaniem intelektualnym. Gimnazjaliści uznali, że programowanie szczególnie rozwija logiczne myślenie (92,1%), analizowanie danych i faktów (89,2%), rozwiązywanie problemów (83,8%) oraz zdolność do weryfikacji własnych pomysłów (81,2%). Na uwagę zasługuje również wysoki wynik, wskazujący na oddziaływanie umiejętności programowania na zdolność do wykorzystywania wyobraźni (63,8%). W nieco mniejszym stopniu osoby badane doceniły wpływ na umiejętności społeczne (komunikacja, współpraca z innymi). Szczegółowe dane ilustruje rysunek 2.

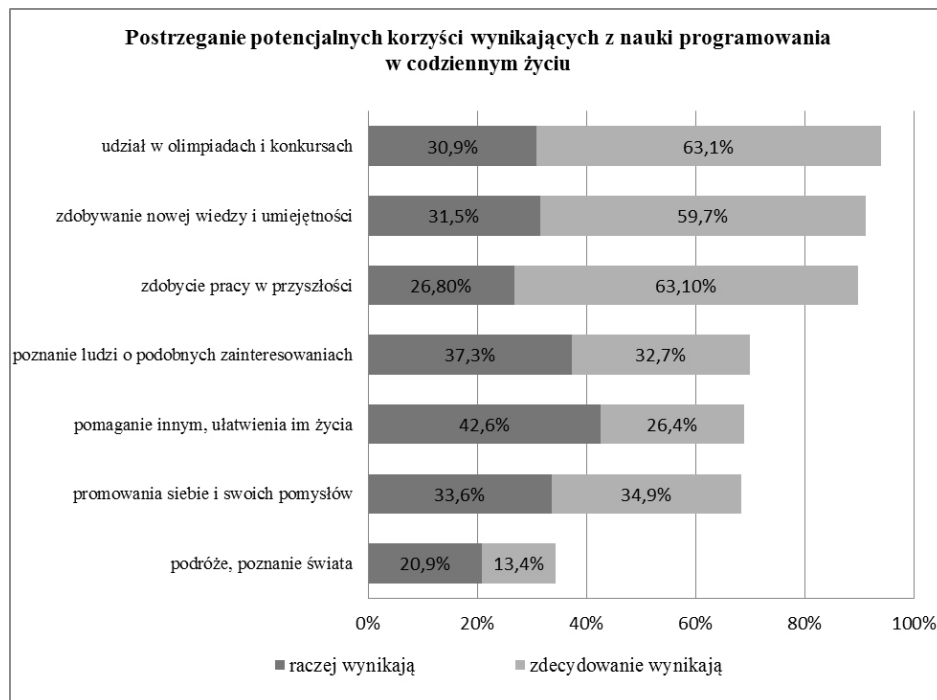
Rysunek 2. Opinie młodzieży na temat rozwoju zróżnicowanych kompetencji dzięki programowaniu



Młodzież gimnazjalna, biorąca udział w badaniu, już na tym etapie edukacji i doświadczenia z programowaniem dostrzega liczne korzyści, wynikające z posiadania tej kompetencji. 94% uczestników

uznało, że dzięki programowaniu mogą brać udział w olimpiadach i konkursach. Wynik ten jest odzwierciedleniem bieżących doświadczeń osób badanych, tj. udział w finale ogólnopolskiej olimpiady. Ponadto wiąże się z pozytywnie postrzeganą możliwością zdobywania nowej wiedzy i umiejętności (91,2%) oraz poznawania ludzi o podobnych zainteresowaniach (70%). Szczególnie ważna wydaje się świadomość młodych ludzi w zakresie potencjału zawodowego. 89,9% gimnazjalistów uważa, że dzięki programowaniu będą mogli w przyszłości zdobyć pracę, a 68,5% uznało, że programowanie umożliwia promowanie siebie i własnych pomysłów. Jednocześnie, poza korzyściami osobistymi, młodzież dostrzega społeczny wymiar posiadania umiejętności tworzenia programów – 69% uczestników badania oceniło, że tworzenie oprogramowania ułatwiającego życie jest formą pomagania innym ludziom.

Rysunek 3. Percepcja korzyści wynikających z kompetencji programowania.



Wyniki przedstawionych w prezentowanym artykule badań stanowią przesłanki do dalszych prac zarówno teoretycznych, jak i badawczych w obszarze kompetencji cyfrowych, ze szczególnym uwzględnieniem myślenia algorytmicznego i programowania. Ze względu na bezdyskusyjną wartość tych umiejętności we współczesnym świecie, istotne jest szczegółowe dookreślenie czynników psycho-socjologicznych, wpływających na efektywność ich nabywania i rozwijania.

Bibliografia

- Batorski D., Płoszaj A., Jasiewicz J., Czerniawska D., Peszat K., *Diagnoza i rekomendacje w obszarze kompetencji cyfrowych społeczeństwa kompetencji cyfrowych społeczeństwa i przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu i przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu w kontekście zaprogramowania wsparcia w latach 2014-2020*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.
- Bauman Z., *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk 2008.
- Bojarska N., Kwaśnik M., Szubartowski R., *Sztafeta pasji, wyzwań i ciekawości świata*, [w:] M. M. Sysło, A. B. Kwiatkowska, *Uczyć się będąc połączonym: IwE 2013: X konferencja „Informatyka w Edukacji”*, 5-7 lipca 2013, UMK Toruń: teksty wystąpień, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Brown R., *Procesy grupowe: dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, GWP, Gdańsk 2006.
- Davidson C. N., *Now you see it: how the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn*, Viking

Press, New York 2011.

Digital Agenda for Europe Scoreboard 2012, [dostęp: 30.06.2014], <http://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KKAH12001ENN-PDFWEB_1.pdf>.

Florida R., *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.

Goban-Klas T., Sienkiewicz P., *Spółczesność informacyjna: Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wydawnictwo Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999.

Harel D., *Rzecz o istocie informatyki. Algorytmika*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2000.

Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Kwaśnik M., Bojarska N., Szubartowski R., *Realizacja idei odwróconej szkoły za pomocą platformy edukacyjnej do nauki informatyki*, [w:] A. B. Kwiatkowska, M. M. Sysło, *Informatyka w edukacji. Informatyka dla wszystkich od najmłodszych lat*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.

Nyczaj-Draż M., *Dzieci wysokiej jakości w ponowoczesnym świecie. Esej o konieczności i ryzyku instytucjonalizacji dzieciństwa*, [w:] M. Nyczaj-Draż, M. Gładyszewski (red.), *Współprzestrzenie edukacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2005, s. 146-147.

Sijko K., *Nowe technologie w edukacji: dwa podejścia*, „Polityka Społeczna - Polityka edukacyjna: wyzwania i zagrożenia”, nr tematyczny 1/2012.

Żylińska M., *Mózg wobec nowych technologii: rachunek zysków i strat*, „Języki obce w szkole”, nr 3/2013.

Programming as a creative competence of the future

Summary

The current trend and challenge for modern education is the teaching of programming – one of the creative competences of the future. The use of digital technology in every sector of the economy determines the development of the skills, in terms of formal and non-formal education. At the same time, one of the most persistent trends of the modern labor market is continuously growing demand for professionals who can program. The knowledge and advanced digital literacy are developing creative potential and building social capital.

The article analyzes the cognitive, emotional, social and professional advantages of programming skills. Numerous studies have shown that solving algorithmic problems and programming develops analytical, abstract and divergent thinking. Therefore programming is a creative competence, which develops imagination, decision making and the ability of abstraction. Furthermore, the article collects and systematizes teaching models and methods, referred to the latest trends and educational solutions.

The authors present the research results in the context of psycho-social dimension of education of children and youth. At the same time show how the effects of such training influence the formation of the information society, the creative class (Florida, 2002), the development of a generation of digital natives (Prensky, 2001) and self-perception of the teacher's role in the process.

Key words: information society; sociology of education; digital competence; creativity; problem solving.

Innowacyjna koncepcja nauczania języka polskiego w liceum - od diagnozy do praktyki

Wprowadzenie

Tocząca się w przestrzeni publicznej dyskusja nie pozostawia wątpliwości, że mamy obecnie do czynienia z poważnym kryzysem systemu edukacji. Już sam przegląd tytułów i sformułowań używanych w tekstach prasowych poświadcza negatywną ocenę istniejącego modelu szkoły. O tej instytucji mówi się na przykład: *Szkoła to więzienie* („Uważam Rze”, 2013: 14-16), *Młodzież psuje się od szkoły* („Polityka”, 2007: 1), *Jak przetrwać w szkole* („List”, 2012: 1). Konstatacja, jaka wynika z diagnoz i obserwacji, wydaje się brzmieć: *Szkoła jest wciąż potrzebna, ale nie taka* (podkreślenie nasze – AB i AK; Żakowski, 2013: 16).

Sposób funkcjonowania szkoły jako podstawowego elementu systemu edukacji jest przedmiotem nie tylko wymiany poglądów, ale także pogłębionych badań, które mają miejsce i w instytucjach rządowych, i w ośrodkach naukowych. Wyniki badań obnażają słabości polskiego szkolnictwa, przede wszystkim niedopasowanie kształcenia do potrzeb zmieniającego się rynku pracy, oznaczające w praktyce m. in. anachroniczną, nieuporządkowaną wiedzę i rażący niedobór tzw. kompetencji miękkich, na co jedynym rozwiązaniem powinno się stać „naturalizowanie wymogu kreatywności i niekonwencjonalnego myślenia” (Szafraniec, 2011: 131-132).

Waldemar Furmanek stwierdza wprost:

Polska szkoła potrzebuje iście kopernikańskiego przewrotu w sferze oświaty. Jaka powinna być więc szkoła XXI wieku? Na ile będzie się musiała zmienić filozofia szkoły? Poszukując odpowiedzi na postawione pytanie, trzeba powrócić do wyjściowego założenia, że nowy model życia społeczeństwa informacyjnego wymaga nowej szkoły, odpowiadającej jego właściwościom, ale przede wszystkim aspiracjom i dążeniom ludzi (Furmanek, 2012: 19).

Zadanie określone przez W. Furmanka to karkołomne wyzwanie, czego warto mieć świadomość. Aby stworzyć funkcjonalny projekt oświatowy, potrzeba czasu i należy wziąć pod uwagę wiele danych i czynników: społeczne środowisko, rodzaj zmian, sytuację nauczycieli, warunki życia i cechy młodych ludzi itd. Równocześnie nie można mieć pewności, czy kolejna zmiana w ramach rozwoju cywilizacyjnego nie sprawi, że świeżo opracowane rozwiązanie stanie się nieaktualne z chwilą jego ogłoszenia lub wprowadzenia w życie. Ustawiczne ulepszanie i reformowanie „starego” modelu, z jakim mamy do czynienia, nie jest skuteczne i efektywne, powoduje ponadto destabilizację i brak poczucia pewności i u nauczycieli, i u uczniów. Brak, z różnych powodów, wspomnianego „kopernikańskiego przewrotu” sprawia, że pogłębia się w wielu obszarach edukacji stan stagnacji, bierności i oczekiwania na cud. W tych okolicznościach nie może dziwić coraz częściej postulowana¹ konieczność popularyzowania różnego rodzaju „dobrych praktyk”².

¹ Takie wnioski wynikały z prezentacji i dyskusji podczas konferencji pn. *Zawód nauczyciel. Raport o stanie edukacji 2013 - Międzynarodowe i krajowe wyniki badań*, zorganizowanej przez Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 25-26 czerwca 2014.

² Prezentacji dobrych praktyk została poświęcona konferencja pn. *Inspiracje 2014. Jak uczynić polską szkołę jeszcze lepszą?*, zorganizowana przez portale edunews.pl i thinkglobal.pl oraz Fundację Rozwoju Społeczeństwa Wiedzy Think!, Warszawa, 3-4 lipca 2014.

Nowa sytuacja, nowe wyzwania

Znaleźliśmy się w sytuacji bezprecedensowej – jesteśmy świadkami narodzin NOWEGO – nowe technologie, nowy typ społeczeństwa, nowa cywilizacja techniczna, nowe pokolenie (Y, Z). Wszystkie obszary życia powinny podążać za zmianą i jest to naturalna kolej rzeczy. Również oświata i szkoła – a może one w pierwszej kolejności – powinny się zmierzyć z nowymi wyzwaniami. Ta ostatnia wydaje się jednak najtrudniej i najwolniej reagować na zmiany społeczne spowodowane rozwojem nowej technologii.

Spółeczeństwo informacyjne jest zazwyczaj definiowane przez kilka charakterystycznych, kluczowych cech. Powinny one wystarczyć na użytek tej krótkiej publikacji. Społeczeństwo, o jakim mowa, cechuje przyrost informacji, łatwy i powszechny dostęp do informacji, łatwość rozpowszechniania informacji i dzielenia się nią. Cechami dystynktywnymi tego zjawiska, a jednocześnie znacznie komplikującymi poruszanie się w gąszczu informacji oraz funkcjonowanie w takim środowisku, są szybkość i zmiana.

Pierwszy czynnik – przyrost i ogrom informacji oraz możliwość jej wymiany (jeśli trzeba, to natychmiastowej) pociąga za sobą diametralną zmianę w postawach i relacjach międzyludzkich oraz w sposobie komunikowania z innymi. Powoduje, że żyjemy w kulturze dialogu, wymiany myśli, potrzeby rozumienia i interpretowania. Informacja wielokrotniona utrudnia życie w tym sensie, że wymaga dokonywania ciągłych wyborów, skazuje człowieka na ustawiczną naukę i doskonalenie kompetencji.

Drugi czynnik – szybkość i zmiana – również niesie określone skutki. Internet i urządzenie przenośne przyczyniają się do przyspieszenia tempa wykonywania podejmowanych aktywności – szybkość wymiany informacji narasta, zmuszając człowieka do trwania w ciągłej gotowości. Wkrótce to ludzie będą podejmować najbardziej skomplikowane zadania, bo tylko takie dla nich zostaną – inne zostaną przejęte przez maszyny. W pojedynkę nikt nie będzie w stanie podołać wyzwaniom, dlatego do rozwiązywania skomplikowanych problemów zostaną powołane całe zespoły. Trzeba będzie szybko uczyć się nowych zagadnień oraz szybko reagować na zaistniałe problemy.

Ten krótki rejestr zmian wystarczy, aby pojąć, jak trudne wyzwania czekają na młodych ludzi. Uczestnik dzisiejszego świata musi być biegły we wszelkich operacjach na informacji oraz na płaszczyźnie komunikacji międzyludzkiej – w czytaniu, rozumieniu przekazów, interpretacji, argumentacji. W krótkotrwałych, tymczasowych zespołach podejmuje skomplikowane zadania wymagające oceny, określania nowych kontekstów, ustalania rozwiązań. Musi zatem myśleć krytycznie, selektywnie, problemowo i twórczo. Powinien również umieć pracować w zespole – z empatią, ze zrozumieniem ról swojej i innych. Oczekiwana postawa młodego człowieka w nowej rzeczywistości zakłada gotowość na zmiany oraz nieustanną interpretację świata i swojego miejsca w tym świecie, które już nigdy nie zostanie ustalone raz na zawsze, ale będzie podlegało nieustannym modyfikacjom i dostosowaniom do zmiennych warunków. Kiedyś taka postawa dotyczyła 1 – 2 % populacji, dziś ponad 80% ludzi musi sprostać takim wyzwaniom (Peters, 2005).

Miejsce edukacji w nowym świecie

Z powyżej zaprezentowanych refleksji wynikają ważne wnioski dla edukacji, dla innowacyjnego modelu kształcenia. Podmiotem zmiany, najważniejszym jej motorem i sprawcą jest człowiek – twórca, samodzielny, otwarty, rozwiązujący skomplikowane problemy, umiejący pracować w zespole. Komputery ułatwiają pracę i komunikację, są przekazywaczami idei, ale to człowiek jest głównym pomysłodawcą i inspiratorem zmian, tylko korzystającym z pracy maszyn. Edukacja i nauczanie powinny być nastawione na nowe funkcje, sprzyjające życiu w epoce informacyjnej. Model nowoczesnej edukacji powinien wyrastać ze świadomości wyżej wymienionych zjawisk i przemian oraz sprawdzać się (być akceptowalny) w nowej rzeczywistości.

Na tle opisanych przemian i wyzwań współczesności szkoła jawi się jako obszar zachowawczy, mało elastyczny. Model dominujący (upowszechniony) oświaty wciąż tkwi w starej mentalności społeczeństwa przemysłowego ukierunkowanego na rutynę, powtarzalność, odtwórczość, adaptację. Struktura szkoły i sposób jej działania są niechętnie zmianom, co wynika także z oczekiwań rodziców – w dużej mierze oczekują oni, że ich dzieci będą nauczane tak, jak kiedyś oni sami byli

edukowani, spodziewają poza tym efektów wymiernych, czyli wyrażonych oceną. Co więcej, szkoły podlegają rankingom na podstawie wyników zewnętrznego egzaminu, co także nie sprzyja uczeniu według nowoczesnych standardów. Szkoła i rzeczywistość zewnętrzna pozostają odrębnymi, mało przystającymi do siebie światami.

Ofiarami ogólnego niedostosowania szkoły są nauczyciele, na których zrzuca się odpowiedzialność za wady systemu i oczekuje środków zaradczych. Chociaż starają się oni zrozumieć trudną i inną, „egzotyczną” w ich odczuciu, młodzież, czują, że dzieli ich przepaść, która nie jest tylko przepaścią pokoleniową, ale i kulturową (Ratajek, 2012: 53-55). Nie potrafią jednak za pomocą starych narzędzi sprostać nowym i bardzo trudnym wyzwaniom. W efekcie zniechęcają się do innowacji, mają trudności z działaniami motywującymi uczniów i z aplikowaniem do swojej rzeczywistości lekcyjnej alternatywnych sposobów nauczania (*Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym...* 2014: 37). Dlatego kolejnymi ofiarami sytuacji stają się uczniowie i obie strony tkwią w błędnym kole niepowodzeń.

Powodów zaistniałych problemów w edukacji jest zapewne wiele, ale jednym z podstawowych jest, naszym zdaniem, ogólny brak pomysłu na kształcenie, na dobre, praktyczne i sprawdzone rozwiązania, które nareszcie uwzględniłyby wyzwania współczesności. Szkoła powinna bardzo uważnie przyglądać się rodzajom zmian w społeczeństwie, po to, aby wyciągnąć wnioski co do kierunków kształcenia i wciąż ponawiać pytanie o to, jakiego absolwenta chce wykształcić. Nie chodzi tylko o proste przełożenie: by absolwent dostał się na studia i znalazł pracę, ale o to, by w ciągu całego życia udźwignął ciężar dynamicznej, skomplikowanej rzeczywistości. Co więcej, chodziłoby nawet o to, by odpowiednio wyedukowany człowiek stał się współtwórcą i kreatorem zmiany. Tak, jak twierdzi J. J. Guilbert cytowany za W. Furmankiem: „celem kształcenia nie jest jednak kształcenie obywateli na użytek społeczeństwa, lecz tworzenie obywateli zdolnych kształtować lepsze społeczeństwo” (Furmanek, 2012: 18).

Nauczanie języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej – dziś

Istniejący model kształcenia polonistycznego na etapie szkoły ponadgimnazjalnej stanowi dobry przykład struktury odpornej wobec zmian i zdeterminowanej przez tradycję. Chyba nie trzeba nikogo przekonywać, że na wielu lekcjach w wielu szkołach uczniowie korzystają ze streszczeń zamiast czytać utwory literackie oraz kopiują z internetu gotowe sformułowania, które zastępują im własne refleksje. Wielu nauczycieli oczekuje mechanicznego odtwarzania treści z podręcznika i powielania gotowych sądów, traktując tę praktykę jako dominującą metodę pracy. Głównym celem kształcenia staje się uczenie pod egzamin. Nuda, rutyna i schemat wypełniają spory obszar edukacyjnej rzeczywistości³.

Głównej przyczyny takiego stanu rzeczy upatrujemy w powielanym od dziesięcioleci (pomimo kolejnych reform systemowych i programowych) paradygmacie nauczania języka polskiego w liceum, który jest oparty na chronologicznie ujmowanej historii literatury⁴. Kolejne podręczniki, mimo wprowadzania nowych kontekstów i analizy innych niż literackie tekstów kultury, powtarzają wciąż te same tematy i utwory, dając złudzenie nauczycielowi, że omówienie wszystkich reprezentatywnych dla danej epoki tekstów jest nie tylko możliwe, ale wręcz konieczne. Podejście do podręcznika (i towarzyszących mu tzw. rozkładów materiału) jak do niepodważalnej instancji i jedyne przewodnika w nauczaniu skutkuje zbyt długim zatrzymywaniem się na etapie literatury najdawniejszej i powierzchownym traktowaniem dzieł z kultury najnowszej, na których omówienie pod koniec nauki w klasie III nie wystarcza już czasu. Pułapka tkwiąca w nauczaniu według historii literatury jest nam doskonale znana z autopsji⁵, dlatego tym bardziej potwierdzamy, że „nie da się dłużej utrzymać w spisie lektur tekstów, bez których do tej pory mało kto wyobrażał sobie edukację

3 Dla przeciwwagi inny obraz polonistycznej nie-rzeczywistości zawiera artykuł: A. Kania, *Po dyplomie i po dyplomowaniu, czyli polonista w ciągłym ruchu* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska i in., Universitas, Kraków 2014, tom I (w druku).

4 Działa tutaj, poddawany ostatnio refleksji [np. konferencja pn. *Zawód nauczyciel. Raport o stanie edukacji 2013 - Międzynarodowe i krajowe wyniki badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 25-26 czerwiec 2014] mechanizm powtarzania własnych doświadczeń edukacyjnych, czyli uczenia tak, jak samemu było się uczonym.

5 O naszym „wyswabdzaniu się z historyczno-literackich siodeł” pisaliśmy już w 2001 r., kiedy wprowadzono trzyletnie licea: A. Biernacka, A. Kania, *Wizja programu dla trzyletniego liceum*, „Polonistyka” nr 2/2001, s. 93.

polonistyczną w liceum” (Biernacka, Kania, 2001: 93).

Na czym polega proponowana innowacja?

Zadanie, jakiego podjęliśmy się kilkanaście lat temu, było zakrojone ma niedużą skalę: chodziło o to, by stworzyć program nauczania do nowo powstającego trzyletniego liceum, program na miarę nowych czasów. Zadanie było ograniczone wymogami podstawy programowej i ówczesnym kształtem egzaminu maturalnego, zostało także podporządkowane istniejącym warunkom organizacyjnym i środowiskowym⁶. Jesteśmy jednak przekonane, że nasza propozycja programu nauczania nie tylko nadal pozostaje innowacyjna (co postaramy się udowodnić), ale także, po uwzględnieniu zmian, jakie zaszły w świecie przez ostatnich kilkanaście lat, znakomicie wpisuje się w zadania stawiane dziś przed szkołą i jej wychowankami, zwłaszcza w kontekście nowej Podstawy programowej, nowego kształtu egzaminu maturalnego oraz oczekiwań obecnego rynku pracy.

Program sprawdził się w ponad dziesięcioletniej praktyce dydaktycznej (Agnieszka Kania), a wyniki uczniów w tworzeniu prac twórczych opisane zostały w pracy doktorskiej (Anna Biernacka). Przyjęta przez nas koncepcja i podjęte w jej ramach działania pokazują, że można starać się ulepszyć i modernizować edukację, zaczynając niekonięcznie od rewolucji, ale od własnych, mniejszych projektów, które co prawda wymagają odwagi, wysiłku i zaangażowania, ale równocześnie pozwalają odczuć większą satysfakcję z wykonywanej pracy i obserwować rozwój, sukcesy i niebagatelne osiągnięcia uczniów. Nie chcemy burzyć przeszłości i rezygnować z dobrych tradycji nauczania, których jest bardzo wiele, ale stoimy na stanowisku, że w nauczaniu języka polskiego pojawiła się kolejna (oby wykorzystana) szansa na daleko idącą zmianę, bowiem utrwalony tradycją model nauczania oparty na historii literatury, mimo różnorodnych zabiegów reaktywacyjnych, staje się coraz bardziej anachroniczny i nie odpowiada wyzwaniom czasu.

Istotą programu naszego autorstwa jest podział materiału nauczania na działy zagadnieniowe podporządkowane ważnym celom dydaktycznym:

- wzbudzeniu zainteresowania proponowanym tematem, problemem,
- motywowaniu uczniów do poznawania różnych tekstów kultury i własnych poszukiwań,
- pokazywaniu drogi samorozwoju i osiąganych efektów uczenia się,
- zachęceniu do twórczości jako naturalnej konsekwencji czynionych poszukiwań i odkryć,
- wykształceniu postawy zaangażowania i refleksyjności,
- skłanianiu do podejmowania wysiłku i wykonywania różnorodnych zadań, w tym konkretnych dzieł twórczych (w sprzyjających temu warunkach),
- stwarzaniu wielu okazji do pracy zespołowej.

Należy z całą mocą podkreślić, że w omawianej koncepcji programu podział treści nauczania zapisanych w Podstawie programowej nie polega na „tematycznym”, „wątkowym” czy jakimkolwiek innym stosowanym dotychczas układzie. Kształt zaproponowanych działów zagadnieniowych i sposób uporządkowania w nich materiału oraz wymagań to zupełnie odmienny paradygmat nauczania. Każdy dział, podobnie jak cały program, jest skonstruowany tak, aby sprzyjał motywacji, dlatego praca przebiega w trzech fazach: wstępnej, środkowej (zasadniczej, najdłuższej) oraz końcowej.

W fazie wstępnej uczniowie zostają postawieni wobec nowego dla siebie zadania (tzw. zadania początkowego) lub w nowej sytuacji, co ma z jednej strony wzbudzić w nich zainteresowanie, z drugiej – uświadomić im, że jeszcze nie wiedzą i nie umieją wszystkiego, zatem ich dalsza praca ma sens i konkretny powód. Nauczyciel, co bardzo istotne, powiadamia uczniów o celach zajmowania się danym zagadnieniem, czyli podaje tematy i formy zadania końcowego, informuje o planowanych sposobach pracy na lekcji i podaje lub (o ile tylko jest to możliwe w danej klasie) poddaje dyskusji listę obowiązujących tekstów literackich i innych tekstów kultury. W ten sposób motywujemy uczniów do wysiłku, a ich uwaga zostaje skoncentrowana na zadaniach lub tematyce działu.

Faza zasadnicza to – w różnorodny sposób⁷ – poznawanie i interpretowanie dzieł literackich

⁶ Program został napisany w celu wprowadzenia go w klasach humanistycznych w XXVIII Liceum Ogólnokształcącym im. Wojciecha Bednarskiego w Krakowie. Był realizowany z powodzeniem przez autorkę (Agnieszka Kania) i trzy inne polonistki w latach 2002-2013 w kilkunastu klasach, także w tych z podstawowym zakresem nauczania języka polskiego.

⁷ Celowo nie podajemy tutaj różnorodnych metod pracy z uczniami; to temat na osobną publikację.

i innych tekstów kultury, docieranie do informacji, przetwarzanie ich i wykorzystywanie w praktyce, doskonalenie umiejętności oraz stopniowe przygotowywanie się do wykonania zadania końcowego. Ponieważ zadania te są zróżnicowane, w spiralnie pomyślanym programie nauczania uczniowie stopniowo kształcą coraz bardziej złożone umiejętności.

Finalna część działu to czas na zaprezentowanie zadania końcowego – nawiązującego do zadań początkowych, ale wykonanego po poznaniu tekstów kultury i poddaniu ich refleksji, ze znajomością narzędzi pracy i większą niż początkowo dojrzałością w podejściu do problemu. Co istotne, zadanie to ma mieć już z założenia charakter twórczy.

W praktyce cele nauczania sprowadzają się zatem do wykonania twórczych prac, które są odbiciem opanowania twórczych umiejętności. Struktura programu jest stricte teleologiczna. Zasada konstrukcyjna opiera się na wyznaczeniu celu, jakim jest wykonanie konkretnego zadania, np. napisaniu własnego dramatu czy eseju, opracowaniu kroniki, przygotowaniu inscenizacji i w dużym stopniu determinuje dobór materiału, metod, ćwiczeń, które wyposażą ucznia w narzędzia pracy i stworzą mu odpowiedni warsztat oraz warunki intelektualne, emocjonalne i motywacyjne do realizacji twórczego przedsięwzięcia.

Kształcenie w cyklu zagadnieniowym odbywa się na trzech poziomach: poznawczym, ćwiczeniowym i twórczym. Poziom poznawczy to czas budowania wiedzy oraz docierania do informacji. Zawiera wiadomości teoretyczne, przykłady, wzorce oraz wskazówki, jak się uczyć. Poziom ćwiczeniowy obejmuje warsztaty i analizę przykładów. Na poziomie twórczym mają zaś miejsce ćwiczenia w wykonywaniu zadań twórczych, a następnie powstaje efekt twórczego działania uczniów, czyli powstaje dzieło – realizacja zadania końcowego.

Konstrukcja omawianego programu odpowiada procesowi rozwoju psychologicznego młodych ludzi, a jej adekwatność do zainteresowań i rosnącej dojrzałości licealistów została potwierdzona w praktyce. Problematyka przywoływanych tekstów kultury oraz sposób ich omawiania ułożone są według zasady: od spraw podstawowych do problemów coraz bardziej złożonych. Podobnie ma się kwestia doboru formuły zadań końcowych, które na początku stanowią pretekst do integracji zespołów uczniowskich i wiążą się z pracą grupową (chwilami bliską zabawie), a pod koniec realizacji programu mają charakter indywidualnej refleksji na tematy egzystencjalne skonfrontowanej jednak – w dyskusji lub debacie – z poglądami innych.

Przykład działu zagadnieniowego

Zarysowane idee przyjmują w praktyce konkretne kształty. Pierwszy z działów zaproponowanych w programie dotyczy szeroko rozumianej komunikacji językowej, będąc równocześnie (często zaniedbywaną w praktyce) okazją i do dogłębnego zdiagnozowania poziomu opanowania przez uczniów wymagań z III etapu edukacyjnego, i do sformułowania przez nauczyciela i uczniów wspólnego języka, jaki stanie się podstawą rozmawiania o człowieku w świecie kultury na lekcjach w szkole ponadgimnazjalnej (Kania, 2013: 32-34; Kania, 2014: 160-175). Inne zamieszczone w programie działy dotyczą np. teatru i dramatu czy portretu Polaków w literaturze i innych tekstach (Kania, Biernacka, Janeczek, 2004: 38-42), podnoszą także kwestie wartości (np. *Miłość niejedno ma imię*) czy zjawisk z dziedziny literatury (np. *Od realizmu do fantastyki*). Zawsze jednak są w nich ważne: motywacja i odpowiedzialność ucznia za kolejne etapy samorozwoju oraz podejmowanie działań o charakterze twórczym i szukanie nowych rozwiązań.

Realizowany w klasie III dział o nazwie *Skazani na wybór. O ludzkich dylematach* otwiera lekcja stawiająca uczniów przed dylematami natury etycznej. Wstępna rozmowa o tym, jak każdy zachowałby się w moralnie trudnej sytuacji, uświadamia uczniom istnienie także w ich świecie konfliktów wartości. Naturalną konsekwencją dostrzeżonych trudności w formułowaniu własnego stanowiska i argumentowaniu swojego zdania staje się chęć poszukania odpowiedzi na pytanie i o źródła konieczności dokonywania wyboru przez człowieka, i o motywacje tych wyborów, ukazane w literaturze, filmie czy tekstach filozoficznych. Tak zainteresowani i na progu dorosłości zmotywowani do działania młodzi ludzie chętniej przystępują do poznawania takich dzieł literackich jak: fragmenty *Biblii*, *Treny* Jana Kochanowskiego, *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego, *Jądro ciemności* Josepha Conrada, poezja Leopolda Staffa, *Granica* Zofii Nałkowskiej. Oprócz klasyki literackiej na lekcjach pojawiają się utwory poznane przez młodzież w toku prywatnej lektury, a także jest okazja

do omówienia dzieł filmowych, np. *Adwokat diabła* czy *Skazani na Shawshank*.

Nie pozostawia wątpliwości fakt, że dzięki tak sformułowanemu zagadnieniu oraz podporządkowaniu pracy na lekcji kwestii szukania odpowiedzi na pytanie, dlaczego i jak jesteśmy „skazani na wybór”, udaje się zrealizować w sposób kompleksowy, wielostronny i pogłębiony wiele istotnych celów tak polonistycznych, jak i ogólnych, bez których trudno wyobrazić sobie efektywne i etyczne funkcjonowanie młodego człowieka w otaczającej nas skomplikowanej rzeczywistości. Uczeń doświadcza kontaktu ze światem wartości, może odczytywać drogowskazy i jest zachęcany do refleksji egzystencjalnej nie tylko teoretycznie (w założeniach *Podstawy programowej*) i od przypadku do przypadku (czyli podczas tradycyjnego omawiania odległych od siebie nawzajem tekstów z kolejnych epok literackich), ale w trakcie całej serii lekcji, kiedy jego uwaga jest skupiona na jednym, nadrzędnym problemie. Dzieło literackie, niekoniecznie tylko to z dotychczas obowiązującego kanonu, jest jednym z ogniw prowadzących do odkrywania dylematów moralnych wokół siebie, poszukiwania przykładów z innych dziedzin sztuki, obrony własnego stanowiska (z poszanowaniem zdania innych), wreszcie do wzmacniania lub budowania poczucia własnej tożsamości. Wszystkie te obserwacje udowadniają uczniom bez przymusu, że literatura i kultura są powiązane z losem człowieka, a w szkole można długo i ciekawie rozmawiać o życiu i życiowych doświadczeniach.

Znakomicie sprawdzają się w tym dziale takie ćwiczenia i zadania, które wymagają formułowania sądów i opinii, argumentowania swojego stanowiska, poszukiwania motywacji lub dowodów na istniejące – we własnym życiu lub w literaturze – racje i wybory. Może to być np. sąd literacki, debata oxfordzka, tworzenie historii alternatywnych, pisanie karetek z dziennika (blogów) i krótkich rozważań (komentarzy), wreszcie – esej i głos w dyskusji panelowej jako formy realizacji zadania końcowego.

Transmisyjny model edukacji nie ma w omówionym układzie żadnych szans na powodzenie. Podczas dyskusji o wartościach i konsekwencjach dokonywanych wyborów w sposób niemal niezauważalny uczniowie kształcą swoje kompetencje komunikacyjne, uczą się zrozumienia i empatii, zaczynają dostrzegać procesy prowadzące do życiowego sukcesu lub porażki. Dostrzeganie i formułowanie problemów etycznych staje się drogą do samopoznania i szansą na zrozumienie postaw innych ludzi. Przywołaniu, powtórzeniu i pogłębionej interpretacji podlegają tutaj także utwory i problemy poruszane we wcześniejszych działach, np. te dotyczące miłości i władzy. Poczynione w omawianym dziale spostrzeżenia i refleksje pomagają natomiast w zrozumieniu i świadomym odczytaniu utworów związanych tematycznie z II wojną światową, którym w programie jest poświęcony kolejny dział zagadnieniowy.

Podsumowanie

Warto wypunktować najważniejsze wskazania dla kształcenia polonistycznego, jakie wynikają z uwzględnienia warunków społeczno-cywilizacyjnych i ku jakim chcemy zdążyć dzięki zastosowaniu proponowanego programu nauczania.

Koncepcja nowoczesnej edukacji powinna być przede wszystkim nakierowana na potrzeby człowieka – uczniów i nauczycieli. Wiele pozytywnych i pożądaných wartości musi wyrastać ze wzajemnych relacji, z sytuowania ludzi w różnych układach i kontekstach w procesie dydaktycznym. Tak rozumiany model dydaktycznie przekłada się na pracę w grupach, dyskusje, debaty, odczytywanie intencji zawartych w komunikatach, ocenę różnych zachowań i postaw (np. postaci literackich, ludzi z przestrzeni publicznej), tworzenie charakterystyk i portretów postaci, wnikanie i analizowanie emocji oraz intencji ich postępowania, szukanie wzorców.

Program kształcenia powinien zatem mieć charakter wspierający oraz podtrzymujący motywację ucznia – najlepiej autonomiczną, wynikającą z jego wewnętrznych przekonań. Służy temu taka organizacja procesu nauczania i uczenia się, które pokazuje uczniowi efekty jego pracy, pomaga mu osiągnąć satysfakcję z własnego rozwoju. Taką funkcję spełniają m.in. odpowiednio dobrane do zainteresowań młodych ludzi zagadnienia w poszczególnych działach oraz zadania twórcze do samodzielnego i grupowego wykonania przez uczniów. Funkcję motywacyjną pełni również sposób oceniania – powstrzymywanie się od ocen negatywnych, a podkreślanie przy każdej okazji mocnych stron ucznia i wskazywanie mu drogi dalszego rozwoju, czyli ocenianie kształtujące.

Istotne jest ponadto kształcenie nie tylko umiejętności, ale pobudzanie wyobraźni i wyzwalenie

twórczości – tak w postawach, jak i w postaci konkretnych wytworów (zadania i prace do wykonania). Omawiany program wyrósł m.in z założenia, że twórczość to rodzaj umiejętności, którą można kształcić i która podlega rozwojowi. Przedstawione propozycje działań wpisują się w światopogląd psychologii humanistycznej, zakładającej, że twórczość jest cechą właściwą człowiekowi i każdy, choć w różnym stopniu, jest twórczy (Malicka, 1989; Nęcka, 2012). Podobnie o edukacji myśli Lech Witkowski, gdy zwraca uwagę na to, że „kształcenie tylko umiejętności zabija innowację i samodzielność. Edukacja ma mieć potencjał budzenia wyobraźni, nieść impulsy wyzwajające nasze działania, budujące potencjał obywatela, a nie poddanego” (Witkowski, 2013-2014: 39).

Uczeń powinien otrzymać szansę brania udziału w kształtowaniu procesu dydaktycznego. Co prawda ten postulat jest zapisany w *Podstawie programowej*, jednak rzadko bywa wcielany w życie. Zagadnieniowy tryb pracy i odpowiadające mu zadania ułatwiają włączenie ucznia w planowanie i przebieg pracy na lekcjach dzięki umożliwieniu mu wyboru lub zgłoszenia własnych propozycji treści kształcenia (Biernacka, 2005: 101-121).

Postulowana w rozmowach o edukacji odwaga⁸ może przybierać różne formy. Jedną z nich jest na pewno podjęcie radykalnej decyzji o zmianie przyzwyczajeni i rozpoczęciu nauczania języka polskiego w liceum na zupełnie nowych zasadach. Skoro funkcjonujący system kształcenia wydaje się konstrukcją stabilną i w swym trzonie odporną na zmiany, pozostaje rozsądzić go od środka, czyli poprzez wdrażanie oddolnych, nowoczesnych i innowacyjnych rozwiązań. Taka właśnie, opisana wyżej, koncepcja została z powodzeniem zrealizowana i może być rekomendowana jako sprawdzony sposób na sprostanie wyzwaniom i potrzebom złożonej współczesności.

Bibliografia

- Biernacka A., Kania A., *Wizja programu dla trzyletniego liceum*, „Polonistyka” nr 2/2001, s. 93-98.
- Biernacka A., *Sposoby angażowania uczniów w proces dydaktyczny, czyli o planowaniu* [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2005, s. 101-121.
- Furmanek W., *Szkola jutra nie może być taka jak szkoła dziś*, „Nowe Horyzonty Edukacji” nr 2/2012, s.19.
- Jak przetrwać w szkole*, „List” nr 9/2012, s. 1.
- Kania A., Biernacka A., Janeczek M., *Polaków portret własny*, „Polonistyka” nr 9/2004, s. 38-42.
- Kania A., *Ars bene dicendi, czyli elementy retoryki na lekcjach języka polskiego w liceum*, „Polonistyka” nr 11/2013, s. 32-34.
- Kania A., *Komunikacja niejedno ma imię, czyli o językowym kształceniu licealistów* [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Universitas, Kraków 2014.
- Malicka M., *Twórczość, czyli droga w nieznanne*, Warszawa 1989.
- Młodzież psuje się od szkoły*, „Polityka” nr 10/2007, s. 1.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.
- Peters T., *Biznes od nowa*, 2005.
- Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Ratajtek W., *Rewolucja pokolenia niezbundetowanych*, „Nowe Horyzonty Edukacji” nr 2/2012, s. 53-55.
- Szafrańc K., *Młodzi 2011*, red. M. Boni, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Szkola to więzienie. Z prof. Peterem Grayem, amerykańskim psychologiem, rozmawia Aleksander Piński*, „Uważam Rze” nr 16-17/2013, s. 14-16.
- Witkowski L., *Szkola lunatyków czy polawiaczy pereł*, „Nowe Horyzonty Edukacji” nr 4/2013-2014, s. 39.
- Żakowski J., *Odkuwanie głów. Szkoła jest wciąż potrzebna, ale nie taka*, „Polityka” nr 20/2013, s. 16.

An innovative idea of Polish language and literature teaching in secondary school – from diagnosis to practice

Summary

Diagnosis of contemporary system of education leads to the conclusion that it does not fit the needs of the information society and should be transformed on different levels. However, due to the rapidity of changes taking place in the world, it is difficult to develop, test and implement the whole model of a new system of education. The most useful and update to the needs of the times become so called ‘good practices’, which are local, innovative solutions. One of such concepts is the Polish language and literature curriculum in secondary school, based on the sequences of topics and problems, formed by several of the following factors: motivating students to work, improving their communication and social skills, developing their creative attitudes. Description of the curriculum’s structure, specific examples and experiences from implementation of such a method of education certify innovation, desirability and usefulness of the program in the context of the new Core Curriculum, the new model of the final exams of the Polish language and the situation of the new challenges that the participant of contemporary educational, social and professional reality faces.

Key words: curriculum; innovation; motivation; competences.

⁸ O odwadze w edukacji mówiono bardzo wiele podczas konferencji zorganizowanej przez IBE – patrz przypis nr 2.

Gamifikacja i edukacja – rola motywacji w procesie uczenia się

Wprowadzenie

Gamifikację można określić jako wykorzystanie elementów gier w systemach niezwiązanych z grami w celu poprawy doświadczenia i zaangażowania użytkownika (Deterding, Sicart, Nacke, O'Hara, Dixon, 2011). Definicja ta zakłada dwa elementy: (1) wykorzystanie elementów gier wystarczy, by wytworzyć odpowiedni stan umysłu użytkownika oraz (2) stan ten można określić jako przyjemne (dobre, interesujące) doświadczenie oraz zaangażowanie. Celem artykułu jest krytyczna analiza takiego podejścia i zaproponowanie odmiennego rozumienia pojęcia gamifikacji w kontekście edukacyjnym.

Zgamifikowane doświadczenie

Zjawisko gamifikacji stało się popularne na przełomie pierwszej i drugiej dekady obecnego wieku (Reeves, Reed, 2009; Zichermann, Cunningham, 2011), choć sama jej idea była znana wcześniej (Paras, 2005). Istotą gamifikacji jest wykorzystanie mechaniki gry w kontekstach niezwiązanych z graniem. Gamifikowany jest biznes (DevHub, mobilna aplikacja Fango), zdrowie (Fitocracy), robienie porządków (Chore Wars), miejski ruch drogowy (radarowa loteria w Szwecji), badania naukowe (Foldit) oraz edukacja (Scholar's Quest na Columbia University, zajęcia na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy). Twórcom zgamifikowanych programów przyświeca idea wytworzenia u użytkownika (klienta, ucznia) motywacji wewnętrznej i poczucia autonomii oraz doświadczenia zabawy (Deterding, 2011; Nicholson, 2012). Zakłada się, że motywacja graczy jest bardzo silna (Charlton, Danforth, 2007: 1531-1548; Choi, Kim, 2004: 11-24) - gracze chcą kontynuować swoją aktywność, ponieważ dostarcza ona rozrywki. Czy marzeniem pedagogów nie jest uczeń, który przed zażnięciem obmyśla plany, jak jeszcze więcej osiągnąć w nauce, jak jeszcze lepiej i efektywniej przyswajając wiedzę?

Motywacja do korzystania z gier

W opinii publicznej dominuje stereotyp gracza-pasjonata, małego lub dużego dziecka, które chce się bawić. Problem motywacji do korzystania z gier nie jest jednak oczywisty. Gry wykorzystują szereg elementów (gromadzenie punktów i odznak, osiąganie kolejnych poziomów rozwoju, system misji (ang. *quests*) indywidualnych i grupowych, rankingów, zadania opierające się na współpracy i rywalizacji) w celu silniejszego zaangażowania użytkownika. Najczęściej przywoływaną w tym kontekście koncepcją jest teoria autodeterminacji (Deci, Ryan, 1985), według której wewnętrzną motywację można osiągnąć, gdy spełnione są trzy warunki: autonomia (brak bycia kontrolowanym), poczucie kompetencji oraz nawiązanie odpowiednich relacji społecznych (ang. *relatedness*). Środowisko szkolne (lub akademickie) rzadko daje możliwość pełnej autodeterminacji ze względu na obowiązujące ograniczenia autonomii (oceny, obowiązkowe zajęcia i lektury itp.). Zapobiec temu można odpowiednio kształtując relacje między uczniami i nauczycielami poprzez - przykładowo - dostarczanie możliwości wyboru i rozwijanie poczucia kompetencji (Deci, Ryan, 1982: 75-91).

Skrajnie odmienne stanowisko wywodzi się z badań nad motywacją zewnętrzną, prawem efektu, warunkowaniem sprawczym i rozkładami wzmocnień (Zimbardo, 1996: 104-123). Uczeń nie jest według tego podejścia motywowany wewnętrznymi, ale za pomocą zewnętrznych nagród i kar. Dobre oceny stanowią wzmocnienia pozytywne, złe oceny - wzmocnienia negatywne lub kary pozytywne. Warunkując osobę uczącą (stosując odpowiednie rozkłady wzmocnień, np. punkty za aktywność) można wytworzyć u niej silną motywację zewnętrzną.

Powyższe stanowiska próbuje pogodzić teoria integracji organizmalnej (za: Vansteenkiste, Niemiec, Soenens, 2010), która w ramach teorii autodeterminacji przenosi akcent ze źródła motywacji (wewnętrznego lub zewnętrznego) na poczucie kontroli lub autonomię jednostki (Ryan, Connell, 1989: 749-761). W tym podejściu motywacja nie jest rozpatrywana binarnie, ale jako kontinuum stopnia zintegrowania zewnętrznej kontroli nad wykonywaniem określonej czynności. Można mówić tu o pięciu poziomach integracji - od jej braku (przymus obecności na zajęciach), poprzez introjekcję („porządny student jest obecny na zajęciach”), identyfikację („ponieważ studiuje, powinienem chodzić na zajęcia”), integrację („ponieważ studiuje, warto chodzić na zajęcia”) po czystą motywację wewnętrzną („chciałbym chodzić na zajęcia, nawet gdybym nie był studentem”). Zatem nawet w przypadku narzucania zewnętrznych reguł możliwe jest osiągnięcie autodeterminacji.

Jak wygląda problem motywacji u graczy? Wbrew stereotypom gracz często nie są motywowani wewnętrznymi ale zewnętrznymi (Skok, 2013: 233-252). O ile w przypadku środowiska edukacyjnego można mówić o stopniowym wzroście poziomu autonomii (gdy działania edukacyjne są efektywne), o tyle w przypadku graczy poziom autonomii spada. Gracz - początkowo motywowany ciekawością, potrzebą eksploracji oraz szybkiego i łatwego zyskiwania mocy - stopniowo wpada w tryby pogodni za punktami i poziomami, tracąc tym samym pierwotną przyjemność. Sytuację tę można uznać za kuriozalną: gracze nie porzucają gry mimo tego, że postrzegają ją jako męczącą (Skok, 2013: 233-252). Z punktu widzenia producenta gry wiąże się to mniejszymi nakładami finansowymi i koncepcyjnymi - łatwiej skłonić gracza do kontynuowania grania poprzez punktowanie jego powtarzających się zachowań (np. system PvP i areny w World of Warcraft) niż poprzez dodawanie nowych treści. Kluczem do zrozumienia problemu jest wysiłek, który gracz musi włożyć w grę, by coś w niej osiągnąć. Gdy konstruowane są w ten sposób, by początkowe osiągnięcia były łatwe i szybkie (forma zachęty). Z czasem jednak stawiane wymagania stają się coraz większe. Gracz może w tej sytuacji zrezygnować z gry lub ją kontynuować mając świadomość, że dalszy postęp wymaga od niego większej pracy. Mamy tu do czynienia z pewnym paradoksem - gracz kontynuuje grę dobrowolnie (motywacja wewnętrzna), ale nie robiłby tego, gdyby nie możliwość otrzymania zewnętrznej nagrody za swój wysiłek (wyższy poziom, wyższe miejsce w rankingu, więcej wirtualnych dóbr). Cel gry jest immanentny - gracze nie otrzymują zewnętrznej zapłaty (jak pracownicy wynagrodzenie), może się zatem wydawać, że ich motywacja jest wewnętrzna. Jednocześnie jednak są motywowani wyłącznie zdobywaniem nagród (motywacja zewnętrzna). Proces ten jest odwrotny w stosunku do opisywanego w ramach teorii integracji organizmalnej (za: Vansteenkiste, Niemiec, Soenens, 2010). Czy mamy z nim do czynienia również w przypadku zgamifikowanej edukacji?

Motywacja do uczenia się

Nauka wiąże się z wysiłkiem, co nie zawsze jest przyjemne. Jeśli uczeń (student) podchodzi do studiowanych zagadnień z pasją, można mówić o motywacji wewnętrznej lub w pełni zintegrowanej motywacji zewnętrznej. W przeciwnym razie jego motywacja wspierana jest zewnętrznymi środkami przymusu (oceny, konieczność obecności na zajęciach, odrabianie prac domowych itp.). W przypadku prostej tematyki (np. historia lub matematyka w szkole podstawowej) gamifikacja może mieć postać playifikacji (van Turnhout, 2012). Nie chodziłoby wtedy o wytworzenie motywacji rozwoju za pomocą osiągania kolejnych poziomów czy zbierania punktów, ale o wywołanie zaciekawienia. Jak granie w chińczyka, rozwiązywanie krzyżówek czy czytanie komiksów może być angażujące samo w sobie, tak dobrze ustrukturyzowany i zaprezentowany materiał edukacyjny może wywołać u odbiorcy motywującą ciekawość. Jednakże w sytuacji, gdy tematyka jest trudniejsza (praca na tekstach źródłowych, samodzielne wyszukiwanie informacji, pisanie esejów, uczenie się nowych pojęć), wkładany w uczenie się wysiłek może być postrzegany jako zbyt duży w stosunku do korzyści związanych z zaspokajaniem ciekawości. Właśnie w takiej sytuacji gamifikacja procesu

uczenia się przenosi akcent z czystej motywacji zewnętrznej („trzeba napisać ten esej...”) na motywację, jaką posiadają gracze („nie chce mi się pisać tego eseju, ale warto go napisać, by zdobyć kilka punktów w rankingu i zyskać dostęp do nowych treści”). Jeśli uczenie się wiąże się z cierpieniem, to gamifikacja powoduje, że cierpienie to jest wewnętrznie uzasadnione. Oczywiście by taką zmianę perspektywy wywołać, konieczne jest wcześniejsze „wciągnięcie” ucznia w mechanizmy gry. Pierwsze nagrody powinny być zatem osiągnięte szybko i bezwysiłkowo, poziom trudności powinien wzrastać stopniowo wraz z postępem w grze (nauce).

Podsumowując - błędnie zakłada się, że gry opierają się na motywacji wewnętrznej i że gra zawsze dostarcza przyjemności i rozrywki. Gra jest przyjemna wtedy, gdy wymagany wysiłek jest niski, w sposób znaczący rekompensowany przez osiągnięcia lub gdy zaangażowanie poznawcze jest konsekwencją poczucia kontroli i wyzwania (Ghani, Deshpande, 1994: 381-391). Gdy jednak pojawia się konieczność „pracy”, gracze mają do wyboru dwie alternatywy - albo zrezygnować z gry (wysiłek zbyt duży w stosunku do korzyści) albo kontynuować grę (wysiłek włożony w grę wart jest spodziewanych gratyfikacji). Celem gamifikacji jest właśnie wytworzenie przekonania, że działania podejmowane w procesie uczenia się są opłacalne.

Zjawiska i mechanizmy obniżające motywację

Zastosowanie gamifikacji w praktyce może niekiedy nie tyle podwyższyć motywację użytkownika, ile ją obniżyć. Z taką sytuacją można mieć do czynienia w trzech omówionych poniżej przypadkach.

Efekt nadmiernego uzasadnienia

Efekt nadmiernego uzasadnienia polega na zastąpieniu motywacji wewnętrznej motywacją zewnętrzną na skutek dostarczenia nagród za działania, które pierwotnie były nagradzające same w sobie (Lepper, Greene, Nisbett, 1973: 129-137). Zapowiedziana nagroda może obniżyć zainteresowanie przyjemną aktywnością, jaką jest rysowanie (Lepper, Greene, Nisbett, 1973: 129-137), a spodziewane w ramach gamifikacji punkty mogą spowodować, że znikną ciekawość i pasja poznawcza¹. Należy jednak zauważyć, że mechanizm ten wiąże się negatywnymi skutkami tylko wtedy, gdy istnieje wyjściowa motywacja wewnętrzna; w przypadku jej braku zewnętrzne nagrody (np. punkty, poziomy) powodują chęć podjęcia działania, które w innej sytuacji nie zostałyby podjęte.

Punktyfikacja

Zdaniem Robertsona (2010) gamifikacja jest często redukowana do definiowania zadań w kategoriach otrzymywanych za nie punktów i odznak (ang. *badges*). Autor słusznie określa to zjawisko mianem punktyfikacji. Zdobywanie punktów jako takie może motywować użytkownika (jak plusy za aktywność mogą motywować ucznia), jednak gamifikacja nie powinna być redukowana wyłącznie do samych nagród. Ważne jest także zastosowanie innych elementów gry (współpraca, rywalizacja, możliwość eksploracji, wzbudzanie ciekawości). Dodatkowo - w kontekście edukacyjnym - ustrukturyzowanie materiału w kategoriach jego wartości punktowej może zniechęcić niektórych uczniów. Poczucie przymusu wykonywania określonych zadań (by otrzymać za nie punkty) może obniżyć pierwotną motywację wewnętrzną (efekt nadmiernego uzasadnienia) lub doprowadzić do oporu zgodnie z zasadą reaktancji (Brehm, 2009: 377-386).

Kopowanie terminologii stosowanej w grach

Dośłowne kopiowanie terminologii stosowanej w grach wiąże się z ryzykiem negatywnego odbioru zgamifikowanego programu przez jego użytkowników. Zastosowanie terminów misja (ang. *quest*) czy poziom (ang. *level*) może wydawać się niektórym użytkownikom (uczniom, studentom) nieco niepoważne i dziecinne. O ile same mechanizmy gry mogą być przez nich akceptowane (na zasadzie oceny podejmowanych działań), o tyle zredukowanie aktywności w ramach programu (kursu) do wykonywania misji i zdobywania poziomów może w pewnym stopniu zniechęcać (a przynajmniej nie motywować do głębszego zainteresowania się zgamifikowanym tematem).

¹ Z takim zjawiskiem mamy do czynienia w grach, kiedy pierwotnie interesujące aktywności (np. bezpośrednia rywalizacja) zaczynają być męczące, ponieważ wiążą się z „przymusem” zdobywania punktów (Skok, 2013: 233-252).

Mechanizmy zwiększające motywację

Dobrze skonstruowane gry dostarczają także narzędzi motywujących. Poniżej omówione są trzy mechanizmy powodujące wzrost zaangażowania użytkownika.

Pułapka psychologiczna i dysonans poznawczy

Pułapkę psychologiczną (Brockner, Rubin, 1985) można zdefiniować jako stan psychologiczny, w którym jednostka dokonuje inwestycji w nadziei osiągnięcia określonego celu, przy czym zakres tych inwestycji przekracza spodziewane gratyfikacje. Przykłady pułapki psychologicznej to niekończące się reperowanie starego samochodu (inwestycja finansowa), kontynuowanie kosztownej wojny („honor narodowy”) czy trwanie w niesatysfakcjonującym związku (inwestycja emocjonalna). Z kolei dysonans poznawczy to przykre napięcie spowodowane poczuciem dyskomfortu związanego z utrzymywaniem dwóch lub więcej niezgodnych ze sobą elementów poznawczych. Mechanizm ten pojawia się także wtedy, gdy jednostka musi włożyć dużo wysiłku, by uzasadnić coś nieakceptowanego lub nudnego – konsekwencją jest uzasadnienie wysiłku (Aronson, Wilson, Akert, 1997: 79-122).

Oba mechanizmy są wykorzystywane w grach w celu podwyższenia lub utrzymania motywacji. Przykładowo, gracz, który włożył pewien wysiłek w zdobycie części nowego ekwipunku, będzie bardziej skłonny do wykonywania działań prowadzących do uzyskania jego kolejnych elementów. Potencjalna inwestycja czasowa gracza mogłaby się wydawać dla osoby postronnej nielogiczna („jaki jest sens zabijać potwory przez kolejny miesiąc tylko po to, by otrzymać lepszy hełm?”). Dla samego gracza inwestycja ta byłaby jednak w pełni uzasadniona („skoro zabijałem potwory przez trzy miesiące, by zdobyć rękawice i broję, to mogę je zabijać przez kolejny miesiąc, by mieć pełen zestaw”). Gracz oczywiście odczuwa dysonans poznawczy („poświęcić dużo czasu na zdobycie wirtualnego dobra, które nie ma żadnego realnego znaczenia”), ale go redukuje podwyższając subiektywną wartość nagrody i przekonując siebie, że jego działanie (inwestycja czasowa) jest warte zachodu.

Podobne mechanizmy zastosowane w zgamifikowanych programach edukacyjnych mogłyby skłonić osoby pierwotnie niezainteresowane nauką do podejmowania działań poszerzających wiedzę i umiejętności. Pierwsze szybkie nagrody (punkty, poziomy) mogłyby wywołać u osób uczących się stan pułapki psychologicznej. I wtedy już nie tylko kolejne punkty stanowiłyby źródło motywacji, ale także wewnętrzne przekonanie o sensowności dalszego uczenia się.

Zastosowanie odpowiedniego rozkładu wzmocnień

Pojawienie się pułapki psychologicznej wiąże się ze spełnieniem określonych warunków. Jednostka rozpoczynająca grę zrezygnuje z niej, gdy poczuje, że musi włożyć dużo wysiłku w osiągnięcie stawianych przez tę grę celów. Ale zastosowanie odpowiedniego rozkładu wzmocnień spowoduje, że po pewnym czasie wysiłek pierwotnie nieopłacalny stanie się uzasadniony. W grach można spotkać rozkłady oparte na stałych proporcjach (pewne punkty za wykonanie określonych zadań) lub zmiennych proporcjach (możliwe, ale nie pewne gratyfikacje za wykonanie określonych zadań). Ten drugi rozkład jest dodatkowo motywujący ze względu na swój „loteryjny” charakter. Stosowane są również rozkłady oparte na stałych lub zmiennych odstępach czasowych (zadanie może być wykonane tylko raz w określonym przedziale czasowym).

Umiejętne zastosowanie rozkładu wzmocnień stanowi podstawę gamifikacji. Warto przy tym pamiętać, że w początkowych etapach warunkowania nagrody powinny być bardzo atrakcyjne i otrzymywane za wykonanie prostych i szybkich zadań.

Współpraca i rywalizacja

Zgamifikowane programy często pomijają ważne zjawiska społeczne jakimi są współpraca i rywalizacja. Przyjmują tym samym schemat gier jednoosobowych (ang. *singleplayer*), podczas gdy interakcje społeczne stanowią jeden z silnie motywujących czynników w grach wieloosobowych (ang. *multiplayer*). W kontekście edukacyjnym mogłoby to wiązać się z grupowym podejmowaniem działań przez osoby uczące się (np. przygotowanie projektu) i pośrednią lub bezpośrednią rywalizacją (rankingi lub naukowe „pojedyunki”) pomiędzy jednostkami lub grupami.

Propozycja nowej definicji

Jakkolwiek cynicznie by to brzmiało, celem procesu edukacyjnego jest zdobycie wiedzy lub umiejętności, a nie doświadczanie przyjemności czy zaangażowanie się w naukę. W tym kontekście naukę można porównać do chodzenia po górach - aktywność ta wymaga dużo wysiłku i bez uwzględnienia jej celu (wejścia na szczyt) mogłaby wydawać się mało przyjemna. Jednak cel nadaje znaczenie wszystkim działaniom. W powyższym porównaniu odpowiednikiem wejścia na szczyt byłoby w programie edukacyjnym zdobycie maksymalnej liczby punktów, osiągnięcie najwyższego poziomu (w domyśle: pełne i skuteczne wykorzystanie materiałów edukacyjnych). I jak osoba wspinająca się na szczyt może po drodze oglądać piękne widoki, tak zgamifikowany program edukacyjny może dostarczać chwilowej rozrywki (rywalizacja, współpraca, eksploracja).

Proponowana nowa definicja gamifikacji wprowadza pewne modyfikacje do wcześniejszej (Deterding i in., 2011). Zamiast zwrotu „elementy gier” proponowane jest użycie terminu „mechanika gry”, a zamiast określenia „w celu poprawy doświadczenia i zaangażowania użytkownika” proponowane jest sformułowanie „w celu wytworzenia i podtrzymania motywacji do korzystania z określonego programu, narzędzia czy serwisu”. Nowa definicja przenosi akcent z aspektów związanych z doświadczaniem na aspekt motywacyjny.

Proponowane jest także dodatkowe uzupełniające gamifikację pojęcie playifikacji (van Turnhout, 2012). Termin ten wnosi do gamifikacji wątek rozrywki, przyjemności i zabawy. Gamifikacji może towarzyszyć playifikacja, ale nie musi. Celem gamifikacji jest dostarczenie mechanizmów motywujących użytkownika, celem playifikacji zaś dostarczenie pozytywnego doświadczenia.

Poniżej przedstawione są nowe propozycje definicji:

Gamifikacja - wykorzystanie mechaniki gry w systemach niezwiązanych z grami w celu wytworzenia i podtrzymania motywacji do korzystania z określonego programu, narzędzia czy serwisu

Playifikacja - wykorzystanie rywalizacji, współpracy i potrzeby zaspokojenia ciekawości w systemach niezwiązanych z zabawą celu poprawy doświadczenia i zaangażowania użytkownika

Bibliografia

- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c, Poznań 1997.
- Brehm, J. W., *A theory of psychological reactance* [w:] W. W. Burke, D. G. Lake, J. W. Paine (red.) *Organization change*, Jasssey-Bass, San Francisco 2009.
- Charlton, J. P., Danforth, I. D. W., *Distinguishing addiction and high engagement in the context of online game playing*, "Computers in Human Behavior", nr 23/2007, s. 1531-1548.
- Choi, D., Kim, J., *Why people continue to play online games: In search of critical design factors to increase customers loyalty to online contents*, "CyberPsychology and Behavior", nr 7/2004, s. 11-24.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., *Curiosity and self-directed learning: The role of motivation in education* [w:] L. Katz (red.) *Current topics in early childhood education*, Ablex Publishing Co, Norwood 1982.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York 1985.
- Deterding, S., *Situated motivational affordances of game elements: A conceptual model*, pobrano 1 lipca 2014 z <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/09-Deterding.pdf>, 2011.
- Deterding S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara K., Dixon, D., *Gamification: Using game design elements in non-gaming contexts*, pobrano 1 lipca 2014 z <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/09-Deterding.pdf>.
- Ghani, J. A., Deshpande, S. P., *Task characteristics and the experience of optimal flow in human-computer interaction*, "The Journal of Psychology", nr 128/1994, s. 381-391.
- Lepper, M. R., Greene, D., Nisbett, R. E., *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis*, "Journal of Personality and Social Psychology", nr 28/1973, s. 129-137.
- Nicholson, S., *A user-centered theoretical framework for meaningful gamification*, pobrano 1 lipca 2014 z <http://scottnicholson.com/pubs/meaningfulframework.pdf>, 2012.
- Paras, B., *Game, Motivation, and Effective Learning: An Integrated Model for Educational Game Design*, pobrano 1 lipca 2014 z <http://summit.sfu.ca/item/281>, 2005.
- Reeves, B., Reed, J. L., *Total engagement: Using games and virtual worlds to change the way people work and businesses compete*, Harvard Business School Press, Boston 2009.
- Robertson, M., *Can't play, won't play*, pobrano 1 lipca 2014 z <http://www.hideandseek.net/2010/10/06/cant-play-wont-play/>, 2010.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., *Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains*, "Journal of Personality and Social Psychology", nr 57/1989, s. 749-761.
- Skok, K., *Paradoks gracza, czyli co motywuje graczy do korzystania z gier online*, „Homo Ludens”, nr 1/2013, s. 233-252.

Vansteenkiste, M., Niemiec, C., Soenens, B., *The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions*, pobrano 1 lipca 2014 z <http://webh01.ua.ac.be/linguapolis/call2010/Advances%20in%20Achievement%20Motivation%20-%20proofs.pdf>, 2010.

van Turnhout, K., *On playification*, pobrano 1 lipca 2014 z <http://koenvanturnhout.wordpress.com/2012/04/26/on-playification/>, 2012.

Zichermann, G., Cunningham, C., *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*, O'Reilly Media, Inc., Sebastopol, 2011.

Zimbardo, P., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1996.

Gamification and education – the role of motivation in the learning process

Summary

Gamification is a term for the use of video game elements in non-gaming systems to improve user experience and engagement (Deterding, Sicart, Nacke, O'Hara, Dixon, 2011). The aim of the current article is a critical analysis of this definition in relation to the educational process. The problem is analyzed on the motivational level (what type of motivation fosters learning – intrinsic or extrinsic one?). Differences between learning and playing games are discussed. Additionally, indicated are mechanisms that may undermine motivation (overjustification effect, pointification, coping game's terminology) or increase it (psychological entrapment, cognitive dissonance, schedules of reinforcements, competition and cooperation).
Conclusions: Effective gamification of learning should not be limited to using game elements in educational context but should imply shaping in learning individuals the type of motivation that induces players to play games. It can be achieved by using the appropriate psychological mechanisms.

Key words: gamification; education; playification; intrinsic motivation; extrinsic motivation.

The Effect of Story Map Method on Third Grade Students' Reading Comprehension

Introduction

As the literature on reading comprehension is reviewed, it is stated by the academicians and theorists that there are various dimensions which may influence reading comprehension. Gaining of this skill at the primary school level, which has not lost its significance in any step of education, is among the primary goals also foreseen by the curriculums. It is observed that children at the primary school age are more interested in story books than the textbooks. According to Camp (2000): "While expository books are capable of answering questions in a more comprehensive manner, fictional story books may be easier for children to understand". Fordham, Wellman and Sandmann (2002) have said the following about the use of narrative texts in schools: Although expository reading texts are indispensable for education and training activities, narrative texts should not be neglected. Students find narrative texts more interesting when compared to expository texts. That is why narrative texts need to be used frequently in the education and training process at the first steps of primary education (p. 152-153).

While the techniques used as per reading text types vary, it can be said that the use of story maps in narrative texts, which are most frequently used during the primary school period, is more appropriate. According to Işıkođan (2009), "In reading comprehension studies where story mapping is used, students are capable of differentiating between important and unimportant information in the text, summarizing the story and comprehending the story elements more easily. Thus, they are expected to better understand what they have read" (p. 31).

Reading comprehension is analysing the messages wished to be conveyed in the texts by using preliminary information, and attributing meanings to these (Yılmaz, 2008). According to Özçelik (1987): "Reading", being one of the most effective learning methods used by individuals throughout their lives, is among the main activities of teaching – learning processes at schools. Primarily, in education settings where training materials other than textbooks are used less frequently, reading comprehension may become the primary means of learning. In this case, learning becomes easier for a student whose learning comprehension capacity is developed; whereas learning becomes more difficult for a student whose capacity is not developed" (p. 101).

According to Gündüz and Şimşek (2011), "In the primary school period, it is aimed that students develop their reading skills and they become readers who are capable of thinking, understanding, criticising, building a relationship between their preliminary information and what they have read and reaching new meanings" (p. 14). It is observed that children at the primary school age are more interested in story books than the textbooks. According to Camp (2000): "While expository books are capable of answering questions in a more comprehensive manner; fictional story books may be easier for children to understand." Fordham, Wellman and Sandmann (2002) have said the following about the use of narrative texts at schools: Although expository reading texts are indispensable for education and training activities, narrative texts should not be neglected. Students find narrative texts more interesting when compared to expository texts. That is why narrative texts need to be used frequently in the education and training process at the first level of primary education (p. 152-153).

Many techniques have been developed with a view to facilitating students' reading comprehension. While the techniques used as per reading text types vary, it can be said that the use of story maps in narrative texts, which are most frequently used during the primary school period, is more appropriate. According to Işıkdoğan (2009), "This technique was first applied by Pearson (1982) for the purpose of facilitating comprehension of narrative texts created in line with the narrative structures of Stein and Glenn (1979) by schematizing the components of narrative texts" (p. 22). Story maps activate preliminary information before reading; help students' monitoring the comprehension during reading process as well as summarising key ideas after the reading. According to Işıkdoğan (2009), "In reading comprehension studies where story mapping is used, students are capable of differentiating between the important and unimportant information in the text, summarizing the story and comprehending the story elements more easily. Thus, they are expected to better understand what they have read" (p. 31). According to Baştuğ and Kağan-Keskin (2013), "Students, especially when they are at the first grades, should be taught story structures, thoroughly. Among the story structures, problems should be especially focused on. Story mapping can be used for such teaching." In his study, Akyol (1999) explained the use of story map method in teaching texts and its benefits as follows: Story mapping is a useful method for teachers to plan and teach their courses. Teachers should study on the text to be taught before the class and prepare its map. In this way, important and unimportant information can be differentiated from each other. With the story map method, attention of the child is drawn into important details. Teachers should carry out this activity after the story has been read. Each teacher can do this depending on their own skills (p. 56).

Many studies have been carried out for the use of story mapping in reading process. In these studies, it is observed that reading comprehension skills of the groups, to which story mapping was applied, have been found to yield positive results. One of them was the research conducted by Dimino, Gersten, Carnine and Blake (1990) with 9th grade students in which the experimental and control groups were formed and story map method was used in the training of the students in the experimental group. At the end of the application, reading comprehension skills of the students in the experimental group were found to be better than those of the control group. Baumann and Bergeron (1993) studied the effect of story mapping on comprehension by dividing the first graders into three groups. While the first group aimed to find the main components of the story by making use of the story; the second group, in addition to this purpose, aimed to rewrite a story with the components of story mapping. The third group was identified as the control group and no technique was used for them. After the teaching practice by using story mapping, performance of students was found to be significantly different when compared to their situation before. Bozkurt (2005), with a view to research on the effect of the story map method on reading comprehension, performed an experimental study on 34 students who are attending the 8th grade with pre-test – post-test control group. As a result of the research, this activity was found to be more effective on the development of reading comprehension skill when compared to the traditional methods. Duman and Çiftçi-Tekinarslan (2007) performed a study with a view to understanding the effect of story mapping on the comprehension skills of children with a mild mental disorder, and incorporated the story map method, together with 15 stories they prepared, into education process. At the end of the process, this method was found to be effective in development of reading comprehension skills of children with mild mental disorder. Yılmaz (2008), in his study looking into the effect of story mapping on the development of reading comprehension skills of a seventh-grade student with a reading comprehension difficulty, identified that the reading comprehension level of the student before the study was closer to that of a fifth-grader and thus, he started teaching by using reading texts that are suitable for the fifth graders. As a result of a 2.5-month efforts by using story mapping, it has been observed that reading comprehension skills of the child were improved.

The researches carried out have shown that story map method is effective in developing reading comprehension skills; however most of these researches have been carried out at the middle school or high school level, and those carried out at the primary school level have been found to be conducted with students in need of special education. When this situation has been taken into consideration, there is a need for research in which story map method is used at the primary school level and whose impact on teaching process is examined. A research with this motivation was carried out with the third graders of a primary school. The aim of this study was to identify the effect of story

map method on reading comprehension levels of the third grade students. For this purpose, the main question of this study can be restated as “Does the story map method have an effect on reading comprehension levels of the third grade students of a primary school?”

Method

Research Design

In this quasi-experimental research, a pre-test and post-test design was used. An experimental group and a control group were used in the research, and pre-test and post-test are facilitated for each group. Table 1 shows the symbolic view of the process explaining the quasi-experimental design.

Table 1. Symbolic View of Experimental Design

Experimental Group	O ₁	X	O ₂
Control Group	O ₁		O ₂

X: Story Map Method

O₁: Reading Comprehension Pre-test

O₂: Reading Comprehension Post-test

Study Group

The research was carried out for a period of four weeks together with the third grade students attending a school in Çankaya district of Ankara for the 2013-2014 academic year. The school could be considered as a decent school by its location and facilities. The experimental and control groups were created randomly by selecting two classes from the third grades. The experimental and control group was comprised of 30 persons each. The reason behind carrying out the research in this school is the ease of access by the researchers, and the willingness of the students, teachers and administrators of the school in participating in the research. In the study, convenience sampling method was used. The whole study was carried out by the researchers.

Data Collection Tool

For the purpose of answering the questions of the research, a reading comprehension test, measuring the reading comprehension levels of children, was applied.

Reading Comprehension Test

This test was developed by Erginer in 1998. Erginer, by making use of the Turkish Program (The Ministry of National Education (MEB), 1996) and relevant literature (Sever, 1995), identified 15 “target skills” with a view to reaching the target of “understanding what you read in a complete and correct manner”. The analysis table was prepared and each skill was represented by 3 test items in this table. In the reliability analysis, Erginer used primarily the item and choice analysis through the Henryson’s method by utilizing factor and option analysis of ITEMAN statistics package program. In these analyses, the difficulty indices, discriminatory capacity indices, item variances and item reliabilities for each test item were calculated. As a result of the analyses, with the 20 test items, which measure the same item with the highest discriminatory capacity out of 45 test items, the test was given its final shape. After the item statistics, statistical analysis of the test was done and according the results of the test, the mean score was found 21.8, the mean difficulty was .43, standard deviation was 7.12 and the test reliability, namely KR-20 was calculated .81. The reliability of the applied test was .81 and this showed that the properties wished to be measured in the test were actually measured with less errors. In Sabak-Kaldan’s (2007) thesis study, when the statistics of the final version of the test was examined, the mean difficulty of the test was .51, standard deviation was 5.54, mean score was 10.3 and KR-20 reliability coefficient was .90. The reading comprehension test is a multiple choice

test, comprising of 20 questions, with four choices each, and each question is evaluated on a 5-point scale. Test application time is 30 minutes.

Application Process

The research was carried out for a period of four weeks together with the third grade students attending a school in Çankaya district of Ankara for the 2013-2014 academic year. The experimental and control groups were created randomly by selecting two classes from the third grades. In the first week of the treatment, both groups were applied reading comprehension test as a pre-test, and in the last week, they were applied it as a post-test, and test scores of students participating in all tests were evaluated.

The research was carried out by one of the researchers in both groups, and the researcher conducted reading comprehension activities such as reading, summarizing and answering reading comprehension questions from the Turkish textbook for third grades as well as from the story books published by various publishing houses. In the experimental group, the researcher conducted these activities by using the story map method. The story mapping activity prepared by one of the researchers was distributed to each student in the experimental group and after having read the texts, the students conducted the activity. In the control group, after reading the texts, open-ended reading comprehension questions prepared by the researchers were asked to be answered.

The data obtained by both pre and post application of the Reading Comprehension Test were analysed through SPSS 15.0 program. All questions in the assessment tool were answered completely in both groups. With a view to identifying the fact that the story map method is more effective in reading comprehension skills of students, the effect of pre-test on post-test was covariated and post-tests were analysed through ANCOVA.

Findings

In order to find out whether there is any difference in reading comprehension corrected post-test medians of experimental and control groups by using a covariance analysis, and in order to identify whether the data fulfil conditions of covariance analysis, Kolmogorov-Smirnov test was used with a view to determining whether the measurements were distributed normally or not. When the results were examined, the distribution was found to be normal for both experimental and control groups. Pre-test normalization value for both groups was .20; whereas it was .20 in post-test of the experimental group and was .18 in the control group. Thus, the assumption of normalization was achieved in covariance analysis.

Table 2: Results of Covariance Analysis

Source	Total Square	Degree of Freedom	Mean Square	F	Eta-square
Model	4933.06	2	2466.53	10.40	.26
Pre-test	4331.39	1	4331.39	18.26	.24
Method	123.92	1	123.92	.52	.00
Error	13516.93	57	237.13		
Total	234450.00	60			

When Table 2 is examined, it can be observed that there is no statistically significant difference in the mean post-test success scores as corrected per the reading comprehension pre-test scores between the students in the experimental and control groups. Drawing from this finding, the experimental process (story mapping) was found not to have a significant effect on reading comprehension. Effect value ($\eta^2=.00$) showing the extent of the independent variable's effect on the dependent

variable was also examined.

Discussion, results and recommendations

The findings derived from the research have revealed that the story map method is not effective in reading comprehension development. The effect size of the research has been found through the data analysis. Cohen's (1988) criteria have been taken as a basis for this. The effect size (η^2) is considered to be small if it is between the range of 0.01 and 0.06; medium if it is between the range of 0.06 and 0.14 and large if it is bigger than 0.14. In the analysis concerning reading comprehension variable, the eta-square value (0.00) calculated for the group has shown that the effect size was small and also revealed that being in different groups could not explain the variability in the post-test success scores. When the obtained results were compared to the previous researches on this subject, while other researches exhibited the efficacy of this method, this research did not yield similar results.

In the researches conducted (Baumann & Bergeron, 1993; Bozkurt, 2005; Dimino, Gersten, Carnine & Blake, 1990; Duman and Çiftçi-Tekinarıslan, 2007; Idol-Maestas, 1987; Yılmaz, 2008) story map method was stated to be effective in improving reading comprehension skills. However, in this research, the story map method was found to be ineffective in the development of reading comprehension skills. In this perspective, this study revealed a situation contrary to the results reported by the aforementioned researchers. There may be various reasons behind these results. The main reason may be the short application period. When the literature is reviewed, story map method is found to be used in applications lasting for longer periods, whereas this application lasted for four months and the expected results were not achieved. In addition, when the studies in the literature are reviewed, since this study was not conducted with the primary school - third graders, inefficiency of the method used in this study may result from the age group to which it had been applied.

Drawing from the findings of the research, the following recommendations may be made to the researchers to work in this field; in order for students with reading comprehension difficulties to use this method not only at schools but also in their homes, their families can be informed on how to use story map method to their children at home. This research may contribute to the development of reading comprehension skills of children from little ages starting from the first grades of primary school (1st, 2nd and 3th grades).

References

- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142, 55-57.
- Baştuğ, M. & Kağan-Keskin, H. (2013). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 284-290.
- Baumann, J. F. & Bergeron, B. S. (1993). Story-map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25, 407-437.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Camp, D. (2000). It takes two: Teaching with twin texts of fact and fiction. *The Reading Teacher*, 53(5), 400-408.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Associates, Publishers.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D. & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91, 19-32.
- Duman, N. & Tekinarıslan, İ. Ç. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Idol-Maestas, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities* 20(4), 196-205.
- İşıkdoğan, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Lubin, J. & Sewak, M. (2007). Enhancing learning through the use of graphic organizers: A review of the literature. *Lynchburg College Online Journal of Special Education* 4, 1-37.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim programları ve öğretimi, genel öğretim yöntemi*. Ankara, ÖSYM Eğitim Yayını.
- Sabak-Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik*

ve demografik faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.

Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 213-225.

Wpływ metody *Story Map* na czytanie ze zrozumieniem uczniów klasy trzeciej

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badania quasi-eksperymentalnego, poszukującego danych o skuteczności metody *story map* w nauce czytania ze zrozumieniem uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej. Badanie przeprowadzono w ciągu czterech tygodni, w roku szkolnym 2013/2014, na próbie 60 uczniów uczęszczających do trzeciej klasy publicznej szkoły podstawowej w Cankaya, w Ankarze, z której losowo została wyłoniona grupa eksperymentalna. Obie grupy- eksperymentalna i kontrolna zostały poddane badaniu wstępnym i końcowym testem, obie realizowały ten sam program kształcenia w czasie badań, grupa eksperymentalna edukowana była metodą *story map*. Źródłem odpowiedzi na pytania badawcze był końcowy test pomiaru poziomu czytania ze zrozumieniem w obu grupach, złożony z 20 pytań wielokrotnego wyboru. Do opracowania i analizy wyników wykorzystano analizę kowariancji (ANCOVA), co pozwoliło stwierdzić, że nie ma istotnej różnicy między poziomami czytania ze zrozumieniem uczniów z grupy eksperymentalnej, w której stosowano metodę *story map* i uczniów z grupy kontrolnej.

Słowa kluczowe: opowiadanie, metoda *story map*, czytanie ze zrozumieniem, szkoła podstawowa.

Rozdział IV

**SZANSE I WYZWANIA
EDUKACJI PRZYSZŁOŚCI**

Pragmalingwistyczne aspekty współczesnej edukacji

O teorii aktów mowy słów kilka

O teorii aktów mowy oraz pragmatyce językowej pisze Jadwiga Stawnicka:

„Pragmalingwistyka (pragmatyka językoznawcza) postuluje – najogólniej rzecz biorąc – przy analizie znaczenia konkretnych wypowiedzi wyróżnienie informacji wnoszonych przez system językowy (znaczenia leksykalne) oraz znaczeń zależnych od użycia, a więc kontekstu sytuacyjnego i wiedzy uczestników komunikacji. Poszukuje się przy tym zależności między faktyczną intencją wyrażoną przez nadawcę, a formą gramatyczną wypowiedzi nadawcy. Analiza pragmalingwistyczna ukierunkowana jest na badanie aktów mowy – jednego z aspektów działania ludzkiego poprzez język. Działając za pomocą języka o czymś oznajmiamy, coś potwierdzamy, czemuś zaprzeczamy, o coś pytamy, wyrażamy wątpliwości, ostrzegamy, wyrażamy na coś zgodę, czegoś odmawiamy, grozimy, obiecujemy itd.” (Stawnicka, 2013b: 60).

Twórcą teorii aktów mowy był przedstawiciel oksfordzkiej szkoły filozofii języka J.L. Austin, który w rozprawie *How to do things with word*, z 1962 roku, wysnuł i uzasadnił, że użycie języka jest swojego rodzaju działaniem i służy przekazaniu danej informacji oraz, że ma funkcje sprawcze (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, 2009: 121).

Zgodnie ze wspomnianą teorią podczas działania językowego dokonujemy takich aktów jak:

- akt lokucyjny, podczas którego zdania budowane są prawidłowo zgodnie z regułami obowiązującymi w danym języku. O czynności lokucyjnej oraz o wyróżnionych tu trzech podgrupach czytamy:

„Czynność fonetyczna to po prostu czynność wypowiadania pewnych dźwięków. Czynność faktyczna, to czynność wypowiadania pewnych wyrazów czy słów, to znaczy dźwięków pewnego typu, należących do pewnego słownika i jako należących do pewnego słownika, zgodnych z pewną gramatyką i jako zgodnych z pewną gramatyką. Czynność rematyczna to wykonanie pewnej czynności użycia owych wyrazów w pewnym mniej lub bardziej określonym sensie i z pewnym odniesieniem.” (Austin 1993, s. 641).

- akt illokucyjny, dzięki któremu możemy przekazać informację w wypowiedzi oraz wywołać określony efekt u jej odbiorcy;
- akt perlokucyjny, którego celem jest dokonanie u odbiorcy skutków w rzeczywistości za pomocą mowy.¹

J.L. Austin zilustrował to w następujący sposób:

„Czynność (A), czyli Lokucja

Powiedział mi: ‚zastrzel ją, przez ‚zastrzel’ mając na myśli zastrzelenie, a za pomocą słowa ‚ją’ odnosząc się do niej.

Czynność (B), czyli Illokucja

Ponaglał (lub radził, rozkazywał itd.) mi, bym ją zastrzelił

Czynność (C), czyli Perlokucja

¹ Tematykę aktów mowy porusza Dariusz Biel w artykułach: *Strategie dyskursywne w negocjacjach policyjnych. Perspektywy badawcze* (2010: 13-32); *Skuteczność perlokucyjna negocjacji kryzysowych* (2012a: 39-49).

a. *Przekonał mnie, bym ją zastrzelił.*

b. *Doprowadził mnie do (spowodował itd.) zastrzelenie jej*” (Austin, 193: 647).

Zgodnie z typologią aktów mowy opartej na klasyfikacji Awdiejewa i Laskowskiej wyróżnia się następujące akty (Stawnicka, 2013: 60):

- Akty informacyjno-weryfikacyjne
- Akty emocyjne
- Akty działania nakłaniające
- Akty działania nakłaniająco-zobowiązujące
- Akty działania zobowiązania.

Efekt perlokucyjny w rozmowach nauczycieli z uczniami

Dariusz Biel w książce pt. *Negocjacje w sytuacjach kryzysowych – podejście pragmatyngwistyczne* pisze, że:

„Badacze koncentrują się na badaniu aktów illokucyjnych, będących nośnikiem intencji, ściśle powiązanej z celem wypowiedzi. Pomijane są akty lokucyjne, nie zawierają one bowiem w swej strukturze elementów pragmatycznych i akty perlokucyjne, gdyż ich liczba dla każdego aktu jest w zasadzie nieograniczona. Perlokucja nie może być przedmiotem badań wyłącznie językoznawstwa, ale raczej psychologii społecznej.” (Biel, 2012b: 67).

Rezultaty perlokucji mogą być zamierzone lub niezamierzone, a potwierdza to fragment:

„Mówiący nigdy nie będzie w stanie przewidzieć, jakie niezamierzone skutki wywoła jego wypowiedź. Co więcej, nigdy nie jesteśmy pewni, czy akt mowy wywoła zamierzony przez nas efekt. Nie mamy bowiem pełnej kontroli nad wrażeniami, jakie nasza wypowiedź wywiera na adresacie. Efekt perlokucyjny zależy w mniejszym stopniu od osoby nadawcy, a w większym od adresata – jego cech psychologicznych, systemu przekonań, norm i wartości, doświadczeń życiowych.” (Derwojedowa, Karaś, Kopcińska (red.), 2005: 554).

Biel natomiast opisuje, że od zawartości treściowej przekazu zależy to, czy efekt perlokucyjny zostanie osiągnięty. Ponadto pisze, że:

„skuteczność perlokucyjna odnosi się do zrealizowania pozajęzykowego celu, jaki wygłaszająca osoba chciała poprzez swą wypowiedź spowodować. Akt wygłoszenia wypowiedzi (illokucyjny) jest tylko narzędziem do osiągnięcia skutku perlokucyjnego.” (Biel, 2012a: 41).

Osiągnięcie efektu perlokucyjnego jest niezmiernie ważne w rozmowach nauczycieli z uczniami, ponieważ umożliwia realizację celów dydaktycznych.

Po krótkiej charakterystyce aktów mowy oraz efektu perlokucyjnego przejdę do przytoczenia przykładów trzech wybranych aktów mowy: rozkazu, prośby i podziękowania.

Rozkaz

Definicja słownikowa podaje, że *rozkaz* to „polecenie wykonania czegoś wydane przez osobę uprawnioną do tego lub mającą nad kimś przewagę” (*SJP*, Szymczak 1989, t. 3: 92), czyli za rozkaznik możemy uznać „wszelką wypowiedź [...] będącą zaleceniem jakiegoś działania” (Kotarbiński, 1975).

Rozkaz, będący aktem działania nakłaniającego, jest wyrażeniem woli nadawcy

Rozkazuję, byś zrobił dla mnie X

O interesującym nas akcie mowy pisze Dariusz Biel:

„Jest aktem nakłaniającym samodzielnie inicjującym działanie. Nadawca – wymagający danego zachowania w sposób bezwzględny – jest inicjatorem działania i to on odnosi korzyść z działania, do którego wykonania nakłania nadawcę.” (Biel, 2012b: 136).

Niewątpliwie pozycja osoby rozkazującej jest nadrzędna względem pozycji osoby, któ-

ra rozkaz musi wykonać. Rozkazujący nie musi wyjaśniać przyczyn, jak również tego dlaczego oczekuje spełnienia rozkazu (Tymiakin, 2012: 26). Istota imperatywów zawarta jest w sądzie zawierającym modus „chcę” (Wierzbicka, 1969: 17; Tyimiakin, 2012: 26). Wierzbicka potwierdza to w formule eksplikacyjnej rozkazu:

„Chcę żebyś zrobił X

Mówię to bo chcę żebyś to zrobił

Wiem że to zrobisz bo wiesz że musisz zrobić to co ja chce żebyś zrobił.” (Wierzbicka, 1983: 129).

Dla porównania w 1987 roku Wierzbicka przedstawia następującą eksplikację rozkazu:

„Sądzę, że rozumiesz, że musisz robić to, co ja mówię, że chcę, żebyś robił

Mówię: chcę żebyś spowodował, żeby z się zdarzyło

Mówię to, bo chcę spowodować, abyś to zrobił

Sądzę, że z tego powodu to zrobisz” (Wierzbicka, 1987: 46-47).

Jeszcze inna eksplikacja Wierzbickiej ukazuje obowiązek podporządkowania się odbiorcy woli osoby rozkazującej (Tymiakin, 2012: 27):

„Rozkazuję ci zrobić Z = Zakładając, że nie możesz nie zrobić tego, co ja chcę żebyś zrobił, chcąc spowodować, żebyś zrobił Z, mówię: chcę, żebyś zrobił Z” (Wierzbicka, 1973: 211; za Tyimiakin, 2012: 27).

O tym w jakich sytuacjach występuje rozkaz pisze Leszek Tyimiakin:

„Pomimo poczucia ograniczenia wolności czy wręcz pozbawienia >>odbiorcy szansy wyboru w działaniu<< (Zdunkiewicz 1991: 151) uznaje się przydatność rozkazu w określonych warunkach, a elementami uzasadniającymi jego zastosowanie w komunikacji są:

- środowisko / instytucja [np. wojsko – J.S.] [...]
- oficjalność sytuacji [sytuacje publiczne, oficjalne – J.S.] [...]
- sytuacje krytyczne oraz konieczność natychmiastowej reakcji [...]
- typ relacji [np. zwierzchnik-podwładny – J.S.] [...]
- gwarancja (lub zwiększenie prawdopodobieństwa) wykonania zadania/ skuteczność rozkazu [...]
- nieskuteczność innych gatunków mowy [np. polecenia, prośby – J.S.]” (Tyimiakin, 2012: 27).

Warto również zaznaczyć, że nadawca, który używa rozkaznika względem osoby, od której oczekuje realizacji wymaganej reakcji, musi zadbać też o to, by odbiorca zrozumiał komunikat, czyli zasadniczą intencję osoby rozkazującej (Tyimiakin, 2012: 28).

Podczas działania językowego dokonujący między innymi aktu illokucyjnego, „dzięki któremu możemy przekazać informację w wypowiedzi oraz wywołać określony efekt u jej odbiorcy” (Sabat, 2013: 28). Jest to tak zwany skutek illokucyjny, o którym czytamy:

„W przypadku czynności illokucyjnych udaje nam się zrobić to, co usiłujemy zrobić, dając naszym odbiorcom do poznania, co usiłujemy zrobić. Ale >>skutkiem<< słuchającego nie jest przekonanie czy reakcja, lecz polega on po prostu na tym, że słuchający rozumie wypowiedź mówiącego” (Searle, 1987: 66).

Warunki osiągnięcia skutku illokucyjnego opisuje Tyimiakin:

„Zaistnienie skutku illokucyjnego, równoznaczne ze zrozumieniem zamiaru komunikacyjnego nadawcy, jest zdobyciem >>wiedzy, uświadomieniem sobie, co znaczą wypowiedziane wyrazy, rozpoznaniem intencji wypowiedzi<< [...] Aby do tego doszło, odbiorca musi najpierw: a) właściwie odebrać współuczestniczące w przekazie bodźce zmysłowe [...] b) poprawnie, tj. zgodnie z warunkowaniami kontekstowymi i z założeniem osoby mówiącej, zinterpretować wysyłane przez nią sygnały językowe i pozajęzykowe.” (Tyimiakin, 2012: 28).

Oto kilka przykładów w jaki sposób może być wyrażony rozkaz, np. poprzez:

- eliptyczne struktury rozkaznikowe, które zazwyczaj ograniczają się do zaimka wskazującego i są znane interlokutorowi tylko w znanym mu kontekście (Tyimiakin, 2012: 31):

Nauczyciel: **Tu!** (wskazując ręką na miejsce, do którego ma przesiąść się, upominany wielokrotnie na lekcji uczeń)

- struktury rozkaznikowe, które zawierają formę gramatyczną trybu rozkazującego, a także pełniące funkcję ekspresywno-wzmacniającą formę wyrazy, które akcentują na wykonanie wskazanej czynności (Tymiakin, 2012: 31):

Nauczyciel: Drodzy Państwo... **Uciszcie się w tej chwili!** (do klasy, w której zaraz po przerwie panuje gwar)

- zredukowane do czasownika struktury rozkaznikowe (Tymiakin, 2012: 31):

Nauczyciel: **Pisz!** (do ucznia, który zamyślił się podczas kartkówki);

Nauczyciel: **Czytaj!**

- krótkie, będące nakazami, postulatywne wypowiedzi (Tymiakin, 2012: 32):

Nauczyciel: **Cała klasa na Ciebie liczy. Musisz to zrobić!**

- Wypowiedzi, które zawierają negację (Tymiakin, 2012: 32):

Nauczyciel: **Nawet nie dyskutuj ze mną na ten temat! Skończyłam już.**

Nauczyciel: **Nie jedz na lekcji!**

Nauczyciel: **Ostatnia ławka, nie rozmawiajcie już!**

Prośba

Zgodnie z definicją słownikową jest to „skierowanie do kogoś jakiegoś życzenia, naleganie na jego spełnienie; prośenie”². Awdiejew podkreśla, że celem prośby jest pobudzenie adresata do pewnych działań (Awdiejew, 1987: 128). Można to osiągnąć poprzez wyrażenie woli w pragmatycznym celu (Sabat, 2013: 31-32):

Proszę, byś zrobił dla mnie X

Stawnicka pisze o prośbie następująco:

„Prośba jest aktem działania nakładającym. Celem prośby jest pobudzenie adresata do działania [...] Poprzez wyrażenie prośby realizowany jest model *Proszę, byś zrobił dla mnie X* z inicjatywy nadawcy po to, by odbiorca zrobił X. Prośba jest zwerbalizowaniem życzenia nadawcy i oczekiwania na pozytywną reakcję odbiorcy [...] Nadawca nie ma przy tym gwarancji na realizację prośby, gdyż nie wynika to z zasad obyczajowych lub etycznych wykonania czynności. Adresatowi przysługuje prawo wyboru i może odmówić spełnienia prośby.” (Stawnicka, 2013: 63).

Prośba może być wyrażona przy pomocy leksemu **proszę** w połączeniu z:

- bezokolicznikiem:

Nauczyciel: **Proszę mi powiedzieć co się wydarzyło.**

Nauczyciel: **Proszę mi zaufać** (np. z rodzicem w rozmowie na temat dziecka).

- czasownikiem w imperatywnej formie:

Nauczyciel: **Proszę, opowiedz co się stało.**

Nauczyciel: **Proszę cię, abys mówił głośniej, bo nie rozumiem co mówisz.**

Nauczyciel: **Powiedz proszę wszystko, co wiesz w tej sprawie** (np. dolidera grupy, który wie o zaistniałym w klasie konflikcie).

Nauczyciel: **Proszę uspokój się.**

W powyższych przykładach formy imperatywne zostały złagodzone za pomocą leksemu **proszę**, jednakże nie da się pominąć próśb z czasownikiem w formie imperatywnej podczas rozmowy z uczniem, szczególnie gdy chcemy wywołać u niego określone zachowanie (np. aby się uspokoił, opowiedziało co się stało) (Sabat, 2013: 32).

Warto również zauważyć, że prośbę można spotęgować używając takich leksemów jak: **ślicznie** (proszę), **bardzo** (proszę), **serdeczna** (prośba), **ogromna** (prośba), **wielka** (prośba) (Sabat, 2013: 32).

Dzięki tym leksemom wyrażenie prośby zostanie dodatkowo wzmocnione, co oczywiście może przełożyć się na skuteczność perlokucyjną wypowiedzi (Sabat, 2013: 32).

² Popularny słownik języka polskiego PWN. Warszawa 2003, s. 764.

Oto kilka przykładów:

Nauczycielka: Piotrek **bardzo proszę**, żebyś przestał rozmawiać. Jestem zmęczona i nie mam siły cię upominać.

Nauczyciel: Mam do ciebie **ogromną prośbę**, abyś zechciała opowiedzieć mi o tym, jak doszło to tej sprzeczki?

Uczniowie: Mamy taką **serdeczną prośbę**, aby nie robiła nam Pani dzisiaj kartkówki.

Nauczyciel: Najważniejsze jest dla nas dobro Pani syna. **Bardzo proszę**, aby Pani przemyślała to o czym rozmawialiśmy. Tylko wspólnymi siłami uda nam się rozwiązać konflikt.

Prośbę można wyrazić również przy pomocy pytania z użyciem leksemu **móc** występującego w formie trybu przypuszczającego (Sabat, 2013: 32).

Kilka przykładów:

Uczeń: **Czy moglibyśmy** jeszcze raz omówić budowę zdania? Większość osób w naszej klasie ma z tym problem.

Nauczyciel: **Mogłabyś** powtórzyć ostatnie zdanie? Nie wiem, czy cię dobrze zrozumiałam.

Nauczycielka: **Czy mogłaby** Pani zostawić mi swoje zamiary? Będziemy w kontakcie jeśli chodzi o postępy Dawida w nauce.

Podziękowanie

Słownik podaje, że podziękowanie to: „wyrazy wdzięczności, wdzięczność wyrażona słownie, pisemnie”³.

Intencja w akcie podziękowania może być wyrażona w 1 osobie liczby pojedynczej lub mnogiej, za pomocą czasownika performatywnego w sposób bezpośredni (Sabat, 2013: 36).

Poniżej kilka przykładów:

Nauczycielka: **Dziękuję**, że zechciałaś ze mną o tym porozmawiać...

Uczennica: A ja **dziękuję**, że mogłam Pani o tym opowiedzieć.

Uczeń: **Jestem Pani bardzo wdzięczny** za tą rozmowę... **Dziękuję**...

Można też wzmocnić wyrażenie podziękowania poprzez użycie leksemów **bardzo**, **ogromnie**, **serdecznie**, **ślicznie** (Sabat, 2013: 36), np.:

Nauczyciel: **Bardzo dziękuję**, że zechciała się Pani ze mną spotkać i porozmawiać.

Nauczyciel: **Było mi miło cię poznać. Cieszę się, że przyjechałaś, serdecznie dziękuję.**

Nauczyciel: **Ogromnie dziękuję** za pomoc przy zorganizowaniu wycieczki.

Skuteczna komunikacja z uczniami?

Jadwiga Stawnicka w jednej ze swoich książek pt. *Bezpieczeństwo uczestników interakcji* - „Kiedy słowo jest bronią” (Stawnicka, 2012) zaproponowała – poparty interdyscyplinarnymi badaniami – „**Dekalog**”, który tworzą kolejne rozdziały wspomnianej publikacji. Zawarte w nim „przykazania” powinny być znane każdej osobie, która na co dzień rozmawia z uczniami, rodzicami, lub która po prostu chce efektywnie i bezkonfliktowo się komunikować.

Oto „dziesięć przykazań” Stawnickiej, które zapewnią bezpieczeństwo uczestnikom interakcji oraz odpowiedzą na pytanie *jak rozmawiać z uczniami?*:

1. Nakłaniaj niedyrektywnie!
2. Stosuj techniki, taktyki! strategie, triki negocjacyjne!
3. Aktywnie słuchaj i milcz!
4. Wybierz model działania i modyfikuj go!
5. Zadawaj właściwe pytania!
6. Uwzględniaj różnice kulturowe⁴!
7. Zwracaj uwagę na komunikaty niewerbalne!
8. Wycisz emocje!
9. Pomóż drugiej stronie zachować twarz!

³ *Popularny słownik języka polskiego PWN*. Warszawa 2003, s. 703.

⁴ Stawnicka tworząc nazwy poszczególnych rozdziałów, brała pod uwagę głównie negocjacje kryzysowe. W związku z tym, w kontekście rozmów z uczniami, można zmodyfikować ten punkt na: Uwzględniaj różnice osobowościowe!.

10. Bądź szczerzy!

Stawnicka podaje dziesięć prostych zasad, dzięki którym można usprawnić komunikację na płaszczyznach: nauczyciel-uczeń oraz nauczyciel-rodzic.

Ponadto każdy nauczyciel powinien posiadać wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej jeśli chce rozwijać swoje kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej. Trzeba bowiem pamiętać, że bunt i pewne zachowania nastolatków wynikają z przemian fizjologiczno-psychologicznych jakie zachodzą w ich organizmach. Nauczyciel musi wiedzieć jak reagować na agresywne zachowania podopiecznych oraz jak je niwelować (Sabat, 2014b).

Mariola Bardziejewska pisze o tym, co robić, aby młodzież chciała z nami rozmawiać, dzielić się problemami, słuchać naszych rad. Traktuje o tym fragment:

„Jeżeli dorosły (np. rodzic, nauczyciel, psycholog) chce być osobą znaczącą dla dorastającego, a więc taką, której warto słuchać, szanować jej zasady, przestrzegać wytyczane przez nią reguły, liczyć się z jej zdaniem, czasami także ją naśladować, musi ona najpierw zaangażować się i zainteresować światem młodego człowieka. Zaangażowanie to nie oznacza moralizowania, dawania rad, strofowania, bo wówczas granica między dorosłym a dorastającym staje się nieprzepuszczalna. Oznacza zaś emocjonalne wsparcie, wysłuchanie, zadawanie pytań, zrozumienie i udzielanie wskazówek adekwatnych do sytuacji i momentu rozwoju, w którym znajduje się dorastający, a nie tylko zgodne z tym, jak według dorosłego powinno być. [pogrubienie – J.S.]” (Bardziejewska, 2005: 371).

Beata Ziółkowska dodaje, że:

„Zadanie dorosłych opiekunów polega na pokazywaniu nastolatkom możliwości rozwiązań różnych sytuacji problemowych, konfliktowych, akceptując te wyjścia, które nie tylko zapewniają realizację celu, ale są jednocześnie społecznie akceptowane oraz służą zdrowiu i bezpiecznemu rozwojowi jednostki” (Ziółkowska, 2005: 421).

Autorka zwraca również uwagę na to jak duże znaczenie ma społeczeństwa w kształtowaniu się osobowości młodego człowieka:

„Aby społeczeństwo mogło wspierać młodzież w ich poszukiwaniach, powinno zadbać o szeroką i atrakcyjną ofertę dla dorastających, powstrzymać się od pochopnego etykietowania młodych (np. na podstawie wyglądu), ograniczać popularyzowanie przez środki masowego przekazu negatywnych wzorców, modeli, dbać o przedstawicieli wszelkich grup mniejszościowych, walczyć z bezrobociem, zapewnić dostęp do różnorodnych form kształcenia oraz spędzania wolnego czasu. [pogrubienie – J.S.]” (Ziółkowska, 2005: 421).

Nie ulega wątpliwości, że wiedza z zakresu psychologii rozwojowej jest potrzebna każdemu nauczycielowi. Zależy nam przecież na tym, aby właściwie kształtować osobowość młodego pokolenia (Sabat, 2014b). Jak podkreśla Beata Ziółkowska: „W budowaniu przez młodzież własnej tożsamości [...] podstawowe znaczenie ma przyzwolenie dorosłych na autonomię nastolatków, eksperymentowanie i uczenie się na własnych błędach” (Ziółkowska, 2005: 421).

Przeszkodą w procesie komunikacji mogą być zachowania agresywne. Aby ich unikać, zarówno ze strony młodzieży jak i rodziców, należy przede wszystkim poznać mechanizmy agresji, bo tylko wtedy będziemy mogli racjonalnie bronić się przed jej skutkami (Sabat, 2014a).

O tym co robić, aby przeciwdziałać zachowaniom agresywnym pisze Andrzej Augustynek: „Agresji można przeciwdziałać na wiele sposobów. Należą do nich: dystansowanie się do gniewu, odkrywanie przyczyn złości i wrogości, uczenie się nieagresywnego rozwiązywania konfliktów, umiejętności porozumiewania się i negocjacji oraz rozwijanie empatii [pogrubienie – J.S.]” (Augustynek, 2008: 77).

Na zakończenie przytoczę fragment artykułu pt. *Agresja werbalna wobec policjantów. Raport z badań ankietowych* autorstwa Jadwigi Stawnickiej i Dawida Kaszuby, który porusza zagadnienia związane z tym jak niwelować i neutralizować poziom agresji werbalnej:

- „Demonstruj solidarność z rozmówcą (zainteresowanie dla partnera, szukaj zgody poprzez np. bezpieczne tematy, unikaj niezgody przez np. sygnały potwierdzenia, pseudozgody, buduj wspólne tło, zrozumienie potrzeb partnera i troskę o ich spełnienie, bądź optymistyczny, złóż partnera do

wspólnego działania poprzez >>my<<, wskazuj na powody, potwierdzaj wzajemność)

- Nie demonstruj ekspresji (bądź niebezpośredni, nie okazuj partnerowi względów, nie bądź nadmiernie entuzjastyczny)

- Uchylaj się od sformułowań, które dadzą się jednoznacznie zinterpretować (sugeruj, użyj me-
tafor, bądź dwuznaczny, uogólniaj)

- Stosuj techniki paralingwistyczne: uśmiech, ekspresja głosu, komunikaty niewerbalne, kontro-
lowanie mimiki, przyjęcie właściwej pozycji ciała, używanie elementów proksemicznych).” (Staw-
nicka, Kaszuba, 2011: 237).

Językowe zachowania agresywne realizowane są głównie na płaszczyźnie emocjonalnej (Sabat, 2013a), dlatego też odbiorca musi pamiętać, że „opozycja prawda / fałsz nie jest dystynktywna” (Stawnicka, Kaszuba, 2011: 237), a „[u]życie takiej formy [agresji słownej – J.S.] jest efektem gniewu, frustracji, nienawiści [...] Na płaszczyźnie emocjonalnej zatem te formuły tracą związek semantyczny z desygnatami i nabierają charakteru metaforycznego” (Stawnicka, Kaszuba, 2011: 237).

Osoba, która może przerwać już rozpoczęty konflikt jest tylko osoba dorosła (z racji na rozwinęte płaty czołowe odpowiadające za świadome podejmowanie decyzji), a w tym, szczególnie w przypadku – nauczyciel (specjalista w dziedzinie dydaktyki i wychowania).

Podsumowanie

W artykule starałam się omówić specyfikę aktów mowy oraz zwrócić szczególną uwagę na rozkaz, prośbę i podziękowanie. Ponadto chciałam w skrócie poruszyć problematykę komunikacji nauczycieli z uczniami i rodzicami przez pryzmat „negocjacji”. Starałam się również podpowiedzieć jak reagować na ewentualne agresywne zachowania werbalne młodzieży i ich opiekunów.

Swoje obserwacje i proponowane w niniejszym tekście rozwiązania językowe przedstawiłam w oparciu o doświadczenia zdobyte podczas: praktyk pedagogicznych, które odbyłam w Szkole Podstawowej nr 32 im. Ks. Józefa Czempieła w Chorzowie (06.09.2010r. - 01.10.2010r.), Gimnazjum nr 8 z Oddziałami Integracyjnymi w Chorzowie (14.02.2011r. - 04.03.2011r.), I Liceum Ogólnokształcącym im. Komisji Edukacji Narodowej w Sanoku (17.09.2012r. - 28.09.2012r.); odbywania wolontariatu w Gimnazjum nr 8 z Oddziałami Integracyjnymi w Chorzowie (5.03.2012 - 30.06.2012r.); prowadzenia zajęć dodatkowych z emisji głosu w II Liceum Ogólnokształcącym im. Stanisława Wyspiańskiego w Będzinie (od września 2012 r.); prowadzenia zajęć z przedmiotu warsztat pracy negocjatora na Studiach Podyplomowych Negocjacji Kryzysowych prowadzonych na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (I semestr roku akademickiego 2013/2014); przeprowadzania badań naukowych w I Liceum Ogólnokształcącym im. Komisji Edukacji Narodowej w Sanoku (od 04.04.2013r.) oraz Zespole Szkół nr 1 im. Karola Adamieckiego w Sanoku (od 18.12.2013r.); uczestnictwa w wykładach dra Marka Kaczmarzyka, które poruszały zagadnienia neurodydaktyczne oraz neurobiologiczne.

Bibliografia

- Augustynek A., *Psychologia. Jak ślimak piął się pod górę*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.
Austin, J.L., *Mówienie i Poznanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
Awdziejew A., *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków 1987.
Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] A. I. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekst wobec aktów mowy* [w tymże:] *Tekstologia*, Warszawa 2009.
Biel D., *Strategie dyskursywne w negocjacjach policyjnych. Perspektywy badawcze* [w:] J. Stawnicka (red.) *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych*, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek, Katowice 2010.
Biel D., *Skuteczność perlokucyjna negocjacji kryzysowych* [w:] J. Stawnicka (red.) *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych III*, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek, Katowice 2012(a).
Biel D., *Negocjacje w sytuacjach kryzysowych – podejście pragmatyngwistyczne*, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek Katowice 2012(b).
Derwojedowa M., Karaś H., Kopcińska D., (red.) *Język polski. Kompendium*, Warszawa. 2005
Kaczmarzyk M., *Zielony mem*, Śląski Ogród Botaniczny, Mikołów 2012.
Kotarbiński T., *Zagadnienia racjonalności rozmów rozkaźnikowych* [w:] I. Lazari-Pawłowska (red.) *Metaetyka*, Warszawa

1975.

Popularny słownik języka polskiego PWN, Warszawa 1996.

Sabat J., *O potęgę słowa i roli skutecznej komunikacji z ofiarami gwałtów – zagadnienia lingwistyczne i raport ze stanu badań* [w:] P. Potejko (red.) *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych IV*, Wydawnictwa i Szkolenia Opcjon, Gliwice-Katowice 2013.

Sabat J., *Agresja werbalna w miejscu pracy jako czynnik stresogenny. Sposoby rozpoznawania i przeciwdziałania* [tekst złożony do druku] 2014a

Sabat J., *Jak (nie) uczyć języka polskiego? - czyli o metodyce i neurodydaktyce w pracy nauczyciela polonisty* [tekst złożony do druku] 2014b

Searle J. R., *Czynności mowy*, Warszawa 1987.

Stawnicka J., Kaszuba D., *Agresja werbalna wobec policjantów. Raport z badań ankietowych* [w:] J. Stawnicka, D. Biel (red.) *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych II*, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek, Katowice 2011.

Stawnicka J., *Bezpieczeństwo w sytuacjach kryzysowych: Między rytuałem, rutyną a kreatywnością*, Wydawnictwa i Szkolenia Opcjon, Gliwice-Katowice 2013.

Stawnicka J., Kaszuba D., *Agresja werbalna wobec policjantów. Raport z badań ankietowych* [w:] J. Stawnicka, D. Biel (red.) *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych II*, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek, Katowice 2011.

Szymczak M., (red.) *Słownik języka polskiego*, t. 3, Warszawa 1989.

Tymiakin L., *Aktywizowanie odbiorcy a gatunki mowy. Wiedza i umiejętności uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.

Wierzbicka A., *Dociekania semantyczne*. Wrocław -Warszawa-Kraków 2969.

Wierzbicka A., „*Akty mowy*” [w:] M. R. Mayenowa (red.) *Semiotyka i struktura tekstu*, Wrocław 1973.

Wierzbicka A., *Genry mowy* [w:] T. Dobrzyńska, E. Janus (red.) *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, Wrocław 1983.

Zdunkiewicz D., *Językowe środki perswazji w homiliach (na przykładzie tekstów Jana Pawła II)* [w:] J. Bartmiński, R. Grzegorzycykowa (red.) *Język a kultura*, t. 4., *Funkcje języka i wypowiedzi*, Wrocław 1991.

Ziółkowska B., *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] A. I. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Paralinguistics in contemporary education

Summary

This article covers the possibilities of using the knowledge of paralinguistics in contemporary education. Basing on the theory of the speech acts, the author explains how it is possible to improve the communication between teachers and their students, thus improving the effectiveness of teaching. Moreover, these of the speech acts which are the most important for the school environment are deeply discussed. The author emphasises the importance of improving the linguistics competences in the process of educating. Using the linguistic knowledge she presents innovative solutions to the problems existing in schools for years. The article also shows how to talk to a student in order to achieve didactic purposes and how to avoid conflicts, thus creating an environment which is advantageous for studying. Achieving didactic goals, being interesting for the student and supporting his education and personal development should be the main focus of the Polish educational system. The author believes that all this can be achieved using the linguistic knowledge on day-to-day basis by teachers and tutors.

Key words: paralinguistics; didactics; linguistics; education; theory of teaching.

Komunikacja Friedemanna Schulza von Thuna – język nie-przemocy edukacji ponowoczesnej

Wprowadzenie

W swoim wystąpieniu przyjmuję rozumienie języka za Robertem Kwaśnicą jako *narzędzia doświadczania świata* (Kwaśnica, 2007: 36), co w opinii badacza daje każdej jednostce: „(...) możliwość bycia twórcą własnej racjonalności” (tamże: 37), poprzez fakt nadawania sensu istnieniu człowieka uwalniającego się z kulturowych i społecznych ograniczeń oraz decydowania o sposobie doświadczania świata. Tym samym, pedagogika krytyczna staje się wyzwaniem do samostanowienia i emancypacji oraz propozycją stosowania języka jako narzędzia wyzwalającego z kręgu milczenia, przełamującego opór wobec tego, co przemilczane, wyzwalającego z usankcjonowanych znaczeń i kategorii. Mając na względzie swoje wystąpienie, uzupełniłabym powyższe rozumienie, postrzeganiem języka jako narzędzia budowania relacji, tworzenia więzi w dobie ponowoczesnej pozbawiającej człowieka urody mowy, prowadzenia dialogu na rzecz *fast foodowej* komunikacji za pośrednictwem skrótów używanych chociażby w sms-ach czy obrazkach określanych mianem emotikonów.

W swojej wypowiedzi dowodzę, iż minimalizacja językowego zaplecza pozostaje w ścisłym związku z ubożeniem sposobów komunikowania zwłaszcza tego, co trudne, co wywołuje konflikty i ociera się o sferę emocjonalną. W rzeczywistości skazującej człowieka na rolę konsumenta nikt nie uczy, jak mówić w sposób konstruktywny, w poszanowaniu siebie i drugiego. Tak oto przyzwyczajeni do werbalnej agresji płynącej ze środków masowej komunikacji, uprawomocniamy dyskurs przemocy.

Proponując tematykę komunikacji, odwołuję się do jej ujmowania za Teresą Rostowską, piszącą, że jest ona: „wymianą informacji między członkami rodziny na temat własnych doznań, uczuć, doświadczeń, planów życiowych, jak i tego wszystkiego, co dzieje się w rodzinie, co z rodziną jest związane. Jest ona (...) odzwierciedleniem klimatu emocjonalnego w rodzinie, (...) wskaźnikiem stopnia zainteresowania i zaangażowania w życie rodzinne jej członków (...) wyrazem wzajemnych postaw i relacji osób tworzących rodzinę” (Rostowska, 2002: 51).

Z kolei S. Frydrychowicz podkreśla rolę sfery emocjonalnej w komunikacji, pisząc: „W trakcie komunikacji nadawca przekazuje swój stosunek emocjonalny zarówno do przekazywanych treści, jak również do odbiorcy tych treści. Komunikacja służy również wymianie doświadczeń i wspólnemu działaniu. W trakcie komunikacji cały czas jest definiowana i redefiniowana relacja między nadawcą a odbiorcą” (tamże: 52).

T. Rostowska podkreśla (tamże), że komunikacja interpersonalna wymaga od członków wzajemnego szacunku, otwartości i szczerości w wymianie informacji. Winna służyć wyrażaniu przeżyć, uczuć, potrzeb, doświadczeń, postaw i przekonań. Komunikacja oparta na pozytywnym uczuciowym nastawieniu według Rostowskiej służy nie tylko budowaniu wspólnoty, ale i wspiera konstruktywne rozwiązywanie problemów (tamże: 53 - 54).

Analiza komunikacji wg Friedemanna Schulza von Thuna

Według F. Schulza von Thuna w dramacie komunikacji międzyosobowej uwikłani są dwaj bohaterowie: nadawca i odbiorca (Schulz von Thun, 2003 T 2: 23). Problem rozpoczyna się wówczas, gdy

komunikat zostaje rozszyfrowany przez odbiorcę inaczej niż było intencją nadawcy, innymi słowy: „(...) za każdym razem jedna i ta sama odpowiedź jest zbiorem wielu informacji” (tamże: 24). Co więcej, rozszyfrowania wymagają informacje wprost i nie wprost, pozawerbalna strona wypowiedzi, wypowiedź spójna i niespójna ze względu na kontekst, mowę ciała czy intonację głosu.

F. Schulz von Thun wyróżnia cztery płaszczyzny wypowiedzi (tamże: 24-29):

- | | | |
|--|----------------------|-------------------|
| * treść – rzeczowość komunikatu | „ucho rzeczowe” | (konkret) |
| * ujawnienie – „coś o sobie” | „ucho terapeutyczne” | (odsłona ja) |
| * relacje – „coś o drugim” | „ucho relacyjne” | (postawa) |
| * apel – oczekiwania względem drugiego | „ucho apelowe” | (wywarcie wpływu) |

Pisze on, iż komunikacja to umiejętne słuchanie czterech wyżej wymienionych płaszczyzn (tamże). I analogicznie, komunikacja zaburzona, to brak słuchania wszystkimi płaszczyznami. Dowodzi on ponadto, że niespójność komunikacyjna jest niespójnością wewnątrz człowieka. Tymczasem F. Schulz von Thun postrzega zmianę jako rozwój: zmienić w życiu możesz tylko to, co polubisz – masz wpływ na to, co kochasz (siebie, drugiego) – jeśli nie lubisz siebie/drugiego – nie zmienisz nic w sobie/drugim. Zainteresować się DRUGIM w komunikacji, to dostrzec, co dzieje się w jego wnętrzu, innymi słowy – przyjąć metakomunikację – komunikację w komunikacji. Tym samym, komunikacja staje się bardziej widzeniem niż działaniem.

Istotnym zagadnieniem komunikacji jest wreszcie przestrzeń emocjonalna. W opinii F. Schulza von Thuna błąd w komunikowaniu uczuć nie dotyczy samego ich wyrażenia, ale zmiany świata odbiorcy reagującego na dany komunikat. A zatem, okazać niezadowolenie nie polega na li tylko zakomunikowaniu „jestem zła”, ale na wyrażeniu tego, co kieruje moim uczuciem, jakie mam intencje i czemu ma to służyć.

Style zachowań w dynamice relacji międzypersonalnych

F. Schulz von Thun omawia szereg stylów zachowań, które chciałabym zaprezentować poniżej, według kategorii omawianych przez autora: obraz zewnętrzny, apel podstawowy, tło psychiczne, treść, ujawnienie, apel oraz systemowy kąt widzenia.

Pierwszy z nich to styl bierno – zależny: *Pomóż mi* (Schulz von Thun, 2003 T 2: 60 – 75). Obraz zewnętrzny człowieka polega na prezentowaniu siebie jako bezradnego i przeciążonego, wymuszaniu konieczności wyręczenia, pomocy, podejmowania decyzji i przejmowania odpowiedzialności. Apel podstawowy brzmi: *Jak ja to mam sam zrobić?/mógłbyś to za mnie zrobić?/to mnie przeraża*, natomiast tło psychiczne stanowią doświadczenia wczesnodziecięce związane z brakiem wiary w siebie, zbyt długą zależność od dorosłych, często od matki, ponadto brak poczucia sprawstwa, zaniedbanie i brak opieki, przesadne zdanie na siebie, co skutkuje szukaniem ratownika. Wysyłana treść przed nadawcą mówi: potrzebuję pomocy przy ujawnieniu postawy: ty jesteś mocny, silny – zatem, jest to odwołanie do kompetencji i poczucia wartości pomagającego będące jednocześnie manipulacją wyrażaną apelem: *Nie opuszczaj mnie w potrzebie, pomóż mi...* Systemowy kąt widzenia to wołający o pomoc człowiek, wsparty we własnym poczuciu słabości i bezradności. Ratownik z kolei ma wówczas poczucie przewagi wzmacniające jego poczucie wartości i kompetencji. Możliwe kierunki rozwoju według von Thuna oscylują między budowaniem autonomii i odpowiedzialności za siebie, przeformułowaniem komunikacji z: zamiast *nie mogę, muszę – nie chcę, decyduję się*. Według autora, to, co mówimy do kogoś jest jednocześnie mówieniem do siebie – jaki dyskurs kierujemy do siebie samych? W czym chcemy się upewnić – w niemocy? Wreszcie, to uczenie się brania odpowiedzialności i podejmowania decyzji w wolności. Pomocą wydają się być wskazówki dla pomagającego wyrażone w pytaniach – czego oczekujesz ode mnie?; do jakich wniosków doszedłeś?; czy jesteś gotów na...?

Kolejny styl jest stylem ratownika: *Na mnie możesz liczyć* (tamże: 75 – 95). Obraz zewnętrzny wyraża bowiem postawa doradcy i troskliwym opiekunem w pełnej gotowości wobec bezradnych, głoszącym apel podstawowy: *Nie ma sprawy, jestem żeby ci pomóc, poradzimy sobie z tym!* Tło psychiczne stylu jest widoczne w niechęci wobec własnych słabości i potrzeb, stąd zostaje przekierowane ku pomocy innym – poprzez ukazywanie siebie jako jednostki silnej oraz uruchomienie *syndromu doradcy* (tamże: 77) skupiające się na drugim człowieku, w opozycji wobec lęku przed

własną słabością, ukrywaniu jej i byciu *zaniedbanym, głodującym dzieckiem* (tamże: 77). Sytuacja ta wyrasta z niemocy doświadczonej w dzieciństwie, z osamotnienia i odrzucenia, braku wsparcia i pomocy skutkujących samodzielnym radzeniem sobie z problemami. Dotyczy również przeciążenia obowiązkami, nadmiarem oczekiwań dorosłych, nierzadko wobec starszego z rodzeństwa odpowiedzialnego przesadnie za młodsze. W konsekwencji nie dopuszcza się do siebie poczucia słabości oraz sytuacji nie radzenia sobie. Treść jaką wyraża wówczas człowiek brzmi: *jestem silny, mocny, radzę sobie* i jednocześnie ujawnia on, iż nie pozwala sobie na słabość, bezradność i na to, by ktokolwiek udzielił mu pomocy – przecież w pierwotnym doświadczeniu pomoc ta nie była możliwa... Przybrana postawa zdaje się apelować: *Nie ma sprawy, jestem cały dla ciebie*. Systemowy zaś kąt widzenia oznacza chęć wyjścia ponad własne poczucie słabości, zyskanie uznania i wdzięczności. Niestety, po pewnym czasie następuje obciążenie, poczucie wykorzystania przez innych oraz poczucie niezaspokojenia w nim *głodującego* dziecka. Istotną jest tu świadomość, że uczestniczenie w cichym wspieraniu wołającego o pomoc w jego np. uzależnieniu czy depresji, skutkuje postawą *wspólnika syndromu* (tamże: 83), zajętego nierzadko daniem rad, których proszący i tak nie chce wykorzystywać, zadawalając się „jedynie” potrzebą bycia zależnym i wyręczanym. W rezultacie wspólnik doświadcza współczucia, gniewu i rozczarowania niewdzięczności. Możliwe kierunki rozwoju według von Thuna to przede wszystkim zadanie pytania: *co z tego mam, że stale wydaję się na żer innym?* Cena otrzymaniu wdzięczności i uznania wymaga ukierunkowania na przyjęcie pomocy od drugiego w uświadomieniu własnych potrzeb i słabości i przyznania się do ich posiadania. Ponadto niezbędna wydaje się nauka zdystansowanego zaangażowania i umiejętności i nie ingerowania w sprawy jednostek żądających pomocy.

Z kolei styl altruistyczny: *Ja się nie liczę* (tamże: 95-119) prezentuje pozycję niewolnika *oddającego się na służbę*. Apel podstawowy wybrzmiewa: *Ja sam nic nie znaczę – mogę się jeszcze do czegoś przydać tylko jako zastaw za ciebie i za innych!* Zaś tło psychiczne to głębokie przekonanie o małym znaczeniu siebie, niskie poczucie wartości – wstawianie się za innymi jako forma psychicznej rekompensaty. Jednostce towarzyszy tłumienie lęku przed byciem sobą i byciem samodzielną osobą w wyniku tłumionych w dzieciństwie przejawów indywidualności, odmawianiu pragnieniom dziecka, traktowaniu go w sposób instrumentalny i tym samym, przystosowanie dziecka do oczekiwań innych, traktowania samego siebie jako celu do realizacji drugiego i używnej sposob bycia. Treść wyraża postawę: *TY jesteś miarą, ja się nie liczę*. Postawa ta ma ujawniać: poniżanie siebie i pozbawianie wartości w kontakcie z innymi (wypowiedzi typu: *wiem, że to głupie pytanie, ale...; jestem niedouczony, pewnie jestem dokuczliwy wobec ciebie...*). Towarzyszy jej brak wyobrażenia, że można być w centrum zainteresowania oraz omijanie samego siebie, dostosowywanie się do oczekiwań oraz nadinterpretacja komunikatów: *wyglądasz ładnie – wiem, że źle wyglądam, bo...* Asystuje jej lęk i obawa przed sytuacjami konfliktowymi i agresją oraz wycofywanie się będące próbami ucieczki przed doświadczaniem lęku przed odrzuceniem, tudzież przyjmowanie ciężarów innych na siebie. Apel mówi: *Powiedz, jakiego mnie chcesz mieć!* Z kolei systemowy kąt widzenia wyraża się w pomniejszaniu siebie dającym zadowolenie partnera, który z kolei czerpie przyjemność z poczucia *lepszości*. Akompaniamentem jest tu ucieczka od siebie samego i potrzeb własnych, skupianie się na zadowoleniu partnera niczym swoim, a czasem niechęć partnera wobec ciągłego pomniejszania siebie przez rozmówcę, wyczuwanie nieprawdziwości kontaktu. W rezultacie odbiorca tak rozumianego altruizmu odczuwa agresję, złość i poczucie winy, i jednocześnie doświadcza jeszcze większego uniesienia altruisty, potwierdzenia jego poczucie niskiej wartości. W ostateczności, sytuacja daje wynik upokorzenia jednego i agresji drugiego. Przewidziane kierunki rozwoju wyrażają się w budowaniu wiary w siebie od wewnątrz, szacunku do siebie samego na zewnątrz oraz oduczaniu się ofiarności na rzecz budowania wzajemnej więzi. Skutecznym jest również uczenie się wypowiedzi zawierających słowa *ja* i *nie*, pomoc w wyrażaniu pragnień i oczekiwań.

Natomiast styl poniżająco – agresywny: *Wszystko przez ciebie!*, (tamże: 119-149) zawiera obraz zewnętrzny: postawa *z góry na dół*: poniżanie w rozmówcy tego, co ułomne i wstydlive przy apelu podstawowym: *Wszystko przez ciebie!; to ty jesteś winny!* Tło psychiczne tej sytuacji stanowi swoistą rekompensatę własnego zranienia poczucia wartości poprzez poniżanie stojących niżej czy odbieranych jako słabszych. Według von Thuna styl ów ma korzenie w dziecięcym doświadczaniu pozbawiania poczucia wartości i poniżania (tamże: 122-123). W przyszłości doprowadza to do niemożności zaakceptowania negatywnych części siebie. W mojej opinii, trafnie wyraża to

archetyp *cienia* C. G. Junga, rozumiany jako odrzucone, nieświadome i negatywne aspekty *psyche* (Jung, 1976: 68-96). *Cień* jest odpowiedzialny za społecznie nieakceptowane myśli, uczucia i zachowania. Brak zgody na nie, wytwarza w jednostce tendencję do widzenia i piętnowania własnych niedoskonałości w innych, czynienia im wyrzutów, obwiniania czy upokarzania. Treść, jaką przekazuje człowiek wyrażają słowa: *ja nie jestem w porządku, wszystko robię źle, niedobrze, jeśli ktoś to zobaczy – zostanie wówczas zniszczony i skazany na pogardę*. Ujawnia to myślenie o sobie: *mnie nikt nic nie może zrobić doprowadzające do przybrania zbroi i górowania nad innymi celem ukrycia przed światem tego, co myśli się o sobie samym*. Wewnątrz zaś, doświadcza się nieustannie poczucia niższości związanego z lękiem przed wykluczeniem i odrzuceniem. Pozbawianie wartości innego jest, w opinii Adolfa Adlera, sposobem na dowartościowanie siebie, gdzie poczucie więzi określane mianem *gemeinschaftsgefühl* koreluje z poczuciem wartości i sensu życia, a swoje źródło czerpie z bliskiej relacji z matką w okresie dzieciństwa (Adler, 1986: 201-202). Pozorne reakcje zewnętrzne, jak zastraszanie, ośmieszanie czy podporządkowywanie mają zatem swój oddźwięk wewnątrz jednostki, służą bowiem unikaniu uczuć bezbronności, słabości i uległości. Bliska temu jest postawa wchodzenia w rolę oskarżyciela przy jednoczesnym unikaniu kontaktu wzrokowego, tworzenia swoistej wewnętrznej tarczy mającej na celu uniewrażliwienie się na możliwość skrzywdzenia, np. przez stosowanie autosugestii, sprzeciwu wobec przerywania i obstawaniu przy reakcjach rzeczowych. Komunikowany apel jednostki wydaje się wołać: *Powiedz, że jesteś mały*. Systemowo zaś kąć widzenia dowodzi, iż powyższe zachowanie doprowadza do komplementarnej agresji rozmówców i poczucia zranienia, złości oraz eskalacji przemocy. Przy czym, zauważalne jest celowe dobieranie się partnerów do gry rozumianej jako prowadzenie walki zdobycia odrobiny poczucia wartości. Proponowane kierunki rozwoju to konfrontacja i rehabilitacja wypowiedzi *ja*, rozumianej jako szukanie odpowiedzi: *co we mnie to wywołuje, na czym polega mój udział w tym, co się dzieje?* (Schulz von Thun, 2003 T 2: 137). Ponadto, istotne jest wsłuchiwanie się w pierwotne odczucia w danych sytuacjach, a nie wtórne, o czym pisze Thomas Gordon w *Wychowaniu bez porażek* (Gordon, 1999: 124), pisząc o pierwotnej reakcji zakłopotania rodzica wobec złego zachowania dziecka i wtórnej, będącej odczuwanym gniewem wymagającym uświadomienia i przepracowania. Wreszcie, szukanie w utajonych wypowiedziach *ty* – wypowiedzi *ja* – czyli, co mówię o sobie samym, budowanie szacunku i godności własnej oraz próby wyrażania uznania wobec drugiego.

Styl uzasadniający siebie: *Ja jestem w porządku* (Schulz von Thun, 2003 T 2: 160-177), ukazuje obraz zewnętrzny jednostki zdobywającej poczucie wartości poprzez demonstrowanie siebie innym w jak najlepszym świetle, od strony kompetencji i umiejętności. Potrzeba zaistnienia stanowi tu cel sam w sobie. Apel podstawowy głosi: *Ja jestem bez zarzutu*. Tło psychiczne z kolei wyraża się w poczuciu, że inni są po to, by nas osądzać, krytykować i rywalizować z nami. Jednostka odczuwa wobec powyższego nieustanny nacisk do prezentowania siebie na zewnątrz lepszym, niż czuje się wewnątrz, co wynika z poczucia braku bezwarunkowej miłości w dzieciństwie, której doznanie skutkuje według Karen Horney narcyzmem (Horney, 1987: 84-85). Badaczka ta dowodzi bowiem, iż dziecko dorastające w bezpiecznej i zdrowej atmosferze, z poczuciem miłości rodzicielskiej nie domaga się dowodów kochania (Horney, 1993: 102). F. Schulz von Thun pisze z kolei, że stan depresji miłości za to, jakim się jest, doznawanie krytyki czy podważania umiejętności w konsekwencji doprowadza ciąglej chęci ukazania innym swojej wyjątkowości (Schulz von Thun, 2003 T 2: 162-163). Zwątpienie w siebie jest projektowane na innych i przekłada się na widzenie siebie w wątpliwym spojrzeniu innych, co skutkuje dążeniem do zmiany spojrzenia na przychylnie i ukrywania poczucia własnej beznadziejności. Tymczasem lęk przed przeciętnością i niedoskonałości zagrożone nerwicami, o których pisze K. Horney (Horney, 1987: 84-85). Jednostka *w porządku* ujawnia treść: *skoro nie mogę być kimś wielkim, to przynajmniej niech będę wielkim niedorajdą* czy też: *skoro nie mogę być dobrym, to będę zły...* To ciągle doświadczanie ekstremów i brak wypośredkowania (Schulz von Thun, 2003 T 2: 160-164). Podobne tendencje wyraża jeden z bohaterów Piotrusia Pana, J. M. Barry'ego – Milczek - wyznający: „Ponieważ nie mogę być niczym ważnym (...) więc może ktoś z was chce zobaczyć, jak robię jakąś sztuczkę?” (Barrie, 1991: 112). Postawa człowieka ujawnia stałe dążenie do osiągnięć, nadmierną aktywność i zaangażowanie, pracoholizm, oraz ucieczki przed odpowiedzialnością. Towarzyszy mu ciągle udowadnianie swojej wartości, a w rezultacie prezentowania siebie tylko od lepszej strony, uniemożliwiające zaakceptowanie całej osoby, która pozostaje niedostępna całościowo poznaniu przez innych. Krzyk apelu donosi: *Ja sam z siebie nie*

jestem wart miłości i uznania – muszę udowodniać, że zasługuję, a systemowy kąt widzenia wyraża się w stylu uzasadniającym samego siebie - to tworzenie klimatu wysokich oczekiwań i narzucania wymagań innym przy prezentowaniu siebie jako najbardziej kompetentnego celem ukrycia prawdy o sobie. Tym samym, wytwarza się niechęć innych, niezdrowa konkurencja oraz wzajemne wytykanie sobie błędów i niedoskonałości. Możliwe kierunki rozwoju w opinii von Thuna to stosowanie technik medytacji, uczenie się odpoczywania, słuchania oddechu – poznawania i słuchania samego siebie. Wreszcie, praca nad spontanicznym ujawnianiem niechcianych, ukrywanych cech – przeciwieństw tych prezentowanych: kompetentny/bezradny, roztropny/ograniczony; mocny/słaby, zdrowy/chory, twardy/wrażliwy, nienaganny/mylący się, pierwszy/przeciętny, wspaniałomyślny/skąpy, małostkowy. J. G. Jung dowodził powyższego, poprzez dojrzałe życie z *ciemniem* rozumiane jako zaakceptowanie go, przyjęcie siebie z całym repertuarem cech (Jung, 1976: 71). Rozwiązaniem jest zatem przyjęciem ciemnej strony siebie jako doświadczenia prawdziwej miłości względem siebie, jak i dialog ze sobą samym: „mogę być wielka i mała – doskonała i niedoskonała” (Schulz von Thun, 2003 T 2: 174).

Styl kontrolujący – określający: *Ja mam rację (ty nie masz racji)* (tamże: 178-201), prezentuje postawę, której obraz zewnętrzny nakreśla kontrolowanie i pod jej wpływem korygowanie ludzi oraz spraw tak, by przebiegały ze zgodnym określonym przebiegiem. Utrata kontroli i zmiana sytuacji wywołuje w jednostce gniew i lęk przed zaskoczeniem spontanicznymi przemianami, chaosem. Ów lęk przed utratą kontroli przymusza do sterowania życiem, posiadania sztywnych planów i zasad oraz pedantycznej regularności i rytuałów. Osoba swoją postawą ukazuje pewność wyrażającą się w każdym ruchu i czynności, przekonanie o bezbłędności i uporze wobec zmian. Swoim apelem podstawowym wyraża ona opinię: *Ja wiem, co jest dobre* (tamże: 180). Tłem psychicznym sytuacji powyższej jest doświadczenie silnej kontroli siebie w dzieciństwie, nierzadko od czynności fizjologicznych po impulsy inne, restrykcyjne zasady i karanie, doznawanie władzy nad sobą, i w konsekwencji uwewnętrznienie zewnętrznego przymusu, tłumienie spontaniczności i autoekspresji, traktowanie innych jako zagrożenia dla zastanego porządku (tamże: 184-186). W powyższe rozumienie włączają się według mnie mechanizmy władzy rodzicielskiej analizowane przez Alice Miller, udowadniające zniewolenie i tyranie dziecka w autorytecie rodziców powszechnie uprawnionych do przemocy (Miller, 1999: 77). Postawa kontrolująca funkcjonuje w oparciu o treść: *jestem pełen chaotycznych, grzesznych, nierozsądnych impulsów – tylko trzymając się mocnych zasad panuję nad sobą i jestem przyzwoitym człowiekiem* i ujawnia się poprzez sztywny system zasad i działania będący twierdzą zbudowaną przeciw obnażeniu nieobliczalności własnego wnętrza. Wygłaszany jest zatem apel: *To należy robić tak i nie inaczej!* Z kolei systemowy kąt widzenia w relacjach międzysobowych oznacza odczuwanie ulgi u partnera biernego prezentującego styl *pomóż mi i ja się nie liczę*, jest on bowiem odciążony od podejmowania jakiegokolwiek decyzji, a ponadto zdjęta zostaje z niego odpowiedzialność. Pozostaje on uzależniony od kontrolującego, który nabywa tym samym poczucie kompetencji i władzy. Natomiast w relacji międzysobowej z partnerem dążącym do samodzielności odzywa się niechęć wobec prób zniewolenia. Możliwe kierunki rozwoju wymagają poznania niedyrektywnego sposobu prowadzenia rozmowy (Schulz von Thun, 2003 T 2: 192), rozumianego jako śledzenie odczuć rozmówcy, tak by umieć na nie reagować i wspierać go, zamiast systemu dobrych rad i pouczeń. To nauka dostrzegania potrzeb innych i wspierania ich w dialogu. Doświadczenie niedyrektywności zostaje przez von Thuna porównane do bycia ogrodnikiem zamiast rzeźbiarzem – by w miejsce rzeźbienia umożliwiać wzrost (tamże: 195). Wreszcie, istotnym staje się przemiana wewnętrznego strażnika z komendami typu: *należy, trzeba, zawsze* na otwarte *ja*, wymagająca oswojenia się z lękiem, uświadomienia sobie, iż to co wewnątrz, nie jest złe czy niewłaściwe. Ta wzrastająca *otwartość wobec wewnętrznych doświadczeń* według Carla Rogersa (Rogers 1991: 57-95) umożliwia poluzowanie samokontroli, uznanie, zależności między traktowaniem innych a traktowania siebie samego i jednocześnie, budzi szansę na otwartość wobec wewnętrznych przeżyć, a co więcej, rodzi nowy styl komunikacji, gdzie zamiast: *nie można, jest: chciałbym, żebyś...*, zamiast: *to się robi tak*, jest: *zależy mi, żebyś zrobił to...*

Styl dystansujący się: *Tylko bez emocji!* (Schulz von Thun, 2003 T 2: 201-241) manifestuje obraz zewnętrzny jednostki posiadającej dystans wobec innych, z mocno zarysowanymi granicami własnego terytorium, tendencjami do izolowania się, dystansem przestrzennym i cielesnym. Przez innych jest ona postrzegana jako osoba arogancka, agresywna i niewrażliwa. Jej apel podstawowy

woła: *Nie zbliżaj się do mnie!*, co stanowi wynik tła psychicznego – bycia w przeszłości zaniedbywanym niemowlęciem, niechcianym i doświadczającym nienawiści, trzymanym z dala od matki bądź przesadnie blisko z nią będącym. Nierzadko również – w naprzemiennym doświadczaniu tych skrajności. Katarzyna Schier, w oparciu o praktykę terapeutyczną i prowadzone badania naukowe twierdzi, iż eksperyencja odrzucenia od matki i brak jej bliskości skutkuje zaburzeniem *desomatyzacji* (Schier, 2009: 15-23) rozumianej jako przejście od reakcji ciała do reakcji psychiki wobec doświadczanych bodźców, możliwej dzięki troskliwej matce reagującej na potrzeby dziecka. Brak procesu *desomatyzacji* skutkuje zaburzoną regulacją uczuć, w konsekwencji dalszej, zakłóca werbalne wyrażanie emocji uwięzionych w ciele (tamże: 15-18). Z kolei wieloletnie badania eksperymentalne, prowadzone przez ośrodki naukowe z Izraela i USA, dowodzą, że opiekuńcze reakcje matki w czasie pierwszego półrocza życia dziecka determinują jego zachowania uczuciowe jeszcze w dziesiątym roku życia, ponadto wpływają na zdolności poznawcze oraz wykonawcze, a z kolei brak bliskiego kontaktu z matką skutkuje problemami z wyrażaniem emocji i podatnością na nerwice oraz stany lękowe (Mejssner, 2014: 10). Postawa skrywająca sferę emocji wyraża lękową treść przekazującą narażenie się na zamknięcie się w więzieniu zależności i możliwość bycia zranionym w przypadku otwarcia się na innego człowieka (Schulz von Thun, 2003 T 2: 207). Jej krzyżący apel to: *Mądrość nakazuje, rzecz trzeźwo i bez emocji z wyższego stanowiska...* (tamże: 202), a systemowy kąt widzenia oznacza dystans wobec rozmówcy, chłód i rezerwa w kontakcie, zaś u rozmówcy poczucie odrzucenia, aroganckiego potraktowania i zranienia, w konsekwencji - odsunięcie się, zaś u dystansującego się - niezdolność do kontaktu, unikanie, uczucie bycia niechcianym. W relacji dystansujący - dążący do bliskości pojawia się według von Thuna mechanizm *diabelskiego koła* – wzajemnego przyciągania i odpychania między dystansującym się, posiadającym lęk przed zależnością i utratą siebie, a dążącym do bliskości z lękiem przed osamotnieniem - w stylu *pomóż mi, na mnie możesz liczyć* i u *altruisty* (tamże: 212-215). W konsekwencji, u dystansującego się wytwarza się poczucie *bycia na haku*, gdy przyjmuje on postawę nieobecności, małomówności, czasem zerwania relacji, zaś u partnera kształtuje się poczucie niezaspokojenia w potrzebach własnych, uczucie odrzucenia, obniżenie poczucia wartości, czynienia mu poczucia winy. Jednocześnie wytwarza się coraz większy dystans partnera odczuwającego osaczenie i prześladowanie i uwiązanie, lęk przed utratą siebie i rozdrażnienie żądaniami partnera. Wobec powyższego, von Thun proponuje szereg wskazówek dla dystansującego się (tamże: 225-227) mających na celu stanie się przede wszystkim samostanowiącym podmiotem umiejącym wyrażać potrzeby własne. Z kolei wskazówki dla partnera skłonnego do bliskości (tamże: 223-225) wyrażają potrzebę budowania poczucia własnej wartości i odpowiedzialności, separowania się i stanowienia autonomicznego podmiotu. Realne kierunki rozwoju według autora wymagają określenia własnej odpowiedzialności i ról w relacjach, by móc budować autentyczne spotkanie z drugim. A zatem, to odpowiedzialność za słowa i postawę, otwarcie na współpracę, partnerstwo, gotowość do swobodnych kontaktów, poluzowanie w warunkach poczucia bezpieczeństwa, bliskości i zaufania. F. von Thun wspomina także o nauce języka bliskości *ja – ty* (tamże: 231-233) i empatycznego odbioru drugiego – wsłuchania się w subiektywne odczucia drugiego zamiast chłodnej oceny i diagnozy. Proponuje on wreszcie udowadnianie wewnętrznej więzi i umiejętności czuwania się zamiast izolacji oraz wewnętrznej niezależności i umiejętności stawiania granic zamiast symbiotycznego stopienia się na zasadzie wypośrodkowania, w oparciu o wiarę w siebie, umiejętność oddania siebie i posiadania równocześnie autonomii. Tym samym, jest to tworzenie sfery *my*, by odwołać się do wspomnianego powyżej poczucia więzi społecznej u A. Adlera.

Styl dramatyzujący – wylewny: *Zobaczcie, jaki jestem!* (tamże: 242-258) ukazuje obraz zewnętrzny człowieka nadmiernie skłonnego do zwierzeń, rozkoszującego się otoczeniem publiczności i intensywną emocjonalnością stojącą w sprzeczności z intelektem. To poniekąd postawa narzekająco – wyśmiewająco, pragnienie bycia w ciągłym centrum uwagi, podważanie opinii innych. *Ja* w centrum staje się umiłowanym tematem dramatyzującego, prowadzącego nieustanne monologi, pseudo-otwarte opowieści o przeżytych, niewiarygodnych doświadczeniach. Apel podstawowy osoby dramatycznej wyraża komunikat: *Skieruj się na mnie ze swoją uwagą i stań się przytakującym świadkiem mojej autoprezentacji!* (tamże: 245). Tłem psychicznym stylu dramatycznego jest doświadczenie bycia niezauważanym i „odłożonym” na bok w dzieciństwie, gdzie zabieganie o uwagę stało się metodą na zaistnienie (tamże: 245-246). Ekspresyjność jednostki ukrywa lęk przed byciem

niedostrzeżonym, zaś jej histeria daje możliwość przeżywania wewnętrznych uczuć, pochylania się nad sobą i bycia inną osobą dla otoczenia niż w rzeczywistości. Nierzadko wyraża się w teatralnie prezentowanych uczuciach, nieadekwatnych do sytuacji reakcji emocjonalnych. Implikuje również manipulację własnymi emocjami, których wzmacnianie niesie ulgę w wewnętrznych konfliktach. Postawa dramatyczna zawiera treść w słowach: (...) *nikogo nie interesuje, jak ja się czuję; zostaną spostrzeżony, kiedy (...) występuję na pierwszym planie* (tamże: 246). F. von Thun nadmienia także o głodzie przeżycia jako poszukiwaniu stałych, mocnych bodźców, nieustannych zmian i nowych doświadczeń oraz o manipulowaniu sytuacjami i obrazem własnym, kontrolowaniu otoczenia własnymi myślami i uczuciami, by nie „wypuszczać” tego, co ukryte (tamże: 248-250). Apell dramatyczny krzyczy: *Śluchajcie, słuchajcie, ja taki jestem!* (tamże: 243). Systemowy kąt widzenia jednostki to doświadczenie *podwójnej podłogi* (tamże: 251-253), gdzie partner otrzymujący sygnały o swojej ważności, równocześnie jest tylko częścią publiki do występów dramatyzującego. Wobec partnera zahamowanego, który czuje się zabawiony i zafascynowany, dramatyzujący realizuje przedstawienie o sobie. Tym samym, partner zostaje zredukowany do roli klakiera czy rezonującego urządzenia. Natomiast u partnera aktywnego, pojawiające się uczucie poirytowania i wykorzystania w roli publiki doprowadza do odmowy w udziale w dalszym odgrywanym przedstawieniu. F. von Thun prezentuje realne kierunki rozwoju (tamże: 254-258) mające na celu przede wszystkim budowanie otwartości na drugiego, świadome wytrzymywanie sytuacji ciszy, milczenia, samoświadomości w przeżywaniu stanów emocjonalnych wewnątrz siebie i dialogicznego partnerstwa opartego na aktywnym słuchaniu i dialogu kontrolowanym opierającym się na parafrazowaniu uprzedniej wypowiedzi rozmówcy.

Podsumowanie

Zaprezentowana problematyka komunikacji w ujęciu Friedemanna Schulza von Thuna, jest w mojej opinii, zagadnieniem szczególnie istotnym w dobie ponowoczesnej, reglamentującej język do sfery przemocy. Liczne odwołania badaczy do doświadczeń z okresu dzieciństwa dowodzą ich ogromnego wpływu na styl komunikowania się, czy szerzej – postawy wobec siebie i świata. Zgodnie z założeniami F. Schulza von Thuna, rozwój człowieka stymuluje rozwój relacji międzysobowych. Wobec powyższego, wydaje się, że to środowisko nauczycieli, pedagogów, wychowawców winno przywracać rangę komunikacji opartej na wzajemnym szacunku i zrozumieniu. Czynić to może dbając o harmonijny rozwój dziecka, oparty na dojrzałej miłości, akceptacji i równocześnie, konsekwencji wychowawczej. Trudno bowiem odmówić znaczenia komunikacji pozwalającej budować konstruktywne relacje w szeroko rozumianej rzeczywistości społecznej i medialnej nierzadko odmawiającej istnienia dialogu i porozumienia.

Bibliografia

- Adler A., *Sens życia*, PWN, Warszawa 1986.
- Barrie J. M., *Przygody Piotrusia Pana. Piotruś Pan w Ogrodach Kensingtonskich*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1991.
- Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1999.
- Frydrychowicz S., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie a rozwój dorosłych*, [w:] B. Harwas – Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1999.
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1993.
- Horney K., *Nowe drogi w psychoanalizie*, PWN, Warszawa 1987.
- Jung C. G., *Archetypy i symbole*, Czytelnik, Warszawa.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007.
- Mejssner M., *Ważny kontakt z matką*, [W:] *Charaktery* 3/2014.
- Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Rogers C., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus – Press Juniorzy Gospodarki, Wrocław 1991.
- Rostowska T., *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie. Analiza psychologiczna.*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001.
- Schier K., *Piękne brzydactwo. Psychologiczna problematyka obrazu ciała i jego zaburzeń*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2009.
- Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania*, T. 1, *Analiza zaburzeń*, WAM, Kraków 2001.

Friedemann Schulz von Thun's communication – the language of non – violence aftermodernity education

Summary

At mass culture time saturated with aggressive contents, the communication on widely understood society, becomes a challenge for teachers, pedagogs, tutors and parents. As a pedagog, a practitioner and a theorist I look for an alternative meanings towards universally accepted patterns of communications. I would like to devote my speech to the construct interpersonal relations, in consideration of the awareness of own rights and borders and also in perception of communication's process more as seeing other man than just as an activity. I would like to analyze Friedemann Schulz von Thun's communication areas and behaviours' styles in dynamics of interpersonal relations.

Key words: communication; emotions; constructive relations; behaviors' styles.

Biblioterapia wychowawcza i kultura popularna – wspólna perspektywa w kontekście edukacji przyszłości

Rozważania dotyczące wizji edukacji przyszłości wymagają całościowego, krytycznego spojrzenia na obraz współczesnej szkoły oraz wnikliwej refleksji psychopedagogicznej nad mocnymi i słabymi stronami istniejącego systemu edukacji. Konstruktywne myślenie o budowaniu pozytywnego wizerunku szkoły przyszłości związane jest również z potrzebą jasnego zaplanowania efektów prowadzonych działań edukacyjnych, określenia zadań stojących przed pracującymi w szkole nauczycielami, wychowawcami i specjalistami, a także planu ich realizacji, który bazując na dotychczasowych „dobrych praktykach” w zakresie pracy dydaktyczno - wychowawczej, posłuży udoskonaleniu tego, co z różnych względów, budzi kontrowersje i zastrzeżenia.

Jednym z kluczowych wniosków wypływających z przeprowadzonej w analogiczny sposób pedagogicznej analizy rzeczywistości szkolnej, wydaje się być postulat konieczności poszukiwania nowych, dostosowanych do zróżnicowanych możliwości psychofizycznych oraz zainteresowań dzieci i młodzieży, metod wychowawczych, które korespondując ze szkolnym programem wychowawczym, wpływałyby na kształtowanie u uczniów wewnętrznych i zewnętrznych zasobów, do których zgodnie z definicją S.E. Hobfolla (2006: 61) należą *przedmioty, warunki, cechy osobowości i pokłady energii, które albo są cenione same w sobie jako potrzebne do przetrwania (bezpośrednio lub pośrednio), albo służą do zdobycia owych zasobów umożliwiających przetrwanie* (por. Sęk, Pasikowski, 2001).

Dostrzeżona potrzeba wynika z co najmniej kilku powodów. Z jednej strony konieczność uwzględniania w procesie wychowania i kształcenia, zmieniających się wraz z postępem cywilizacyjnym zainteresowań uczniów, niejako wymusza na współczesnym nauczycielu zapewnienie uczniom odpowiedniego poziomu atrakcyjności i aktualności przekazywanych treści, z drugiej strony dbałość o indywidualizację nauczania oraz realizację idei integracji, bądź coraz częściej - włączania, wymaga przemyślanego dostosowania metod i form pracy z uczniem (w szczególności z tym o specjalnych potrzebach edukacyjnych) do jego indywidualnych możliwości rozwojowych i edukacyjnych. Wskazania do wspierania uczniów w procesie budowania zasobów wynikają natomiast z podstawowych zadań szkoły, która jak podkreśla G. Wysokowska (2003, za: Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawała, 2012: 14) „jako instytucja edukacyjna i środowisko wychowawcze jest zobowiązana spełniać wobec młodego pokolenia funkcję kształcącą, polegającą na przekazywaniu wiedzy z różnych dziedzin; wychowawczą, służącą kształtowaniu postaw społecznych odpowiadających akceptowanym przez społeczeństwo wartościom, opiekuńczo-kompensacyjną, związaną z zaspokajaniem potrzeb niezbędnych dla prawidłowego rozwoju fizycznego i psychicznego uczniów oraz wyrównywaniem szans rozwojowych a także funkcję społeczną, polegającą na wprowadzaniu młodych ludzi w życie społeczne”.

Biorąc zatem pod uwagę, iż „wychowanie traktowane jest jako towarzyszenie wychowankowi w jego rozwoju poprzez inspirujące i wzmacniające działania tych wszystkich potencjałów rozwojowych, które rozpoznaje wychowawca i wychowanek” (Ostrowska, 2004: 17) oraz, że „głównym celem wychowania jest wydobyć i urzeczywistnić jak największą liczbę zadatków wrodzonych w sferze intelektualnej, emocjonalnej i działaniowej w kierunku osiągnięcia pełni człowieczeństwa” (tamże), szczególnie ważne w kontekście efektywnej edukacji przyszłości wydaje się być holistyczne

spojrzenie na ucznia, stanowiącego główny podmiot działań wychowawczych.

Oprócz kształtowania u uczniów zasobów wewnętrznych (pozostających w sferze Ja), takich jak m.in.: samoocena, sposoby radzenia sobie ze stresem, kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna czy tzw. orientacja pozytywna (por. Łaguna, Oleś, Filipiuk, 2011), istotne jest również aktywne „towarzystwo” uczniowi w pozyskiwaniu i utrzymywaniu w środowisku szkolnym zasobów zewnętrznych (znajdujących się poza granicami Ja), takich jak rozbudowywana sieć wsparcia społecznego, stanowiąca, według wielu badań istotny czynnik sprzyjający zachowywaniu równowagi i dobrego stanu zdrowia (por. Antonovsky, 1979; Sheridan, Radmacher, 1998; Pasikowski, 2000; Poprawa, 2001; Sęk, 2003; Sęk, Cieślak, 2011).

Choć w pełni uzasadnione jest stwierdzenie, podkreślające, iż zapewnienie warunków, „(...) w których może rozwijać się szacunek dla drugiego człowieka, odpowiedzialność za siebie i innych, przebaczenie, otwarcie na świat wartości rozwojowych, egzystencjalnych, zainteresowanie budowaniem pokoju, przestrzeni wolności i współpracy” jest wspólnym „pilnym zadaniem rodziców, nauczycieli i wychowawców „ (Ostrowska, 2004: 12), to jednak nie zmienia to faktu, iż przed środowiskiem szkolnym stoi niełatwe, odpowiedzialne zadanie poszerzenia przestrzeni uczniów dla ich indywidualnego i społecznego rozwoju (B. Śliwerski, 2001)

Jedną z interesujących propozycji z zakresu aktywizujących metod wychowawczych, umożliwiających kształtowanie szeroko pojętych kompetencji psychospołecznych, jest coraz bardziej popularna m.in. dzięki staraniom Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego - biblioterapia wychowawcza, zamiennie nazywana biblioterapią humanistyczno-wychowawczą (Clarke, Bostle, 1988; Łaba, 2011; Tomasiak, 1994) bądź biblioterapią rozwojową (Antczak 2005; Borecka, 2002, Doll, Doll, 1997; Forgan, 2002; Kronje, 1993; Kruszewski, 2006; Szczupał, 2009, Woźniczka-Paruzel, 2001), która nawiązując do tradycji psychokulturowych, sprzyja realizacji celów rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, profilaktycznych i ogólnorozwojowych; te zaś, jak podkreśla B. Woźniczka-Paruzel (2001: 21; por. Łaba, 2011): „umożliwiają ogólne podniesienie jakości życia.”

Jak zaznacza T. Kruszewski (2006: 56) istotą biblioterapii jest „takie prowadzenie procesu recepcji tekstu lub tworzenia treści literackich, które pozwala na wytworzenie się czynnika wspierającego”. R. J. Rubin - jedna ze światowych pionerek biblioterapii - dodaje natomiast, iż efektem podjętych działań biblioterapeutycznych powinno być uzyskanie przez uczestników „wglądu w normalny rozwój lub dokonywanie zmian w emocjonalnie zaburzoną zachowaniu” (za: Borecka, 2008: 23)

Efekty te wydają się zatem dobrze korespondować z celami wychowania zawartymi w programach wychowawczych konstruowanych w szkołach na każdym etapie edukacyjnym.

W przeciwieństwie do innych odmian biblioterapii, tj. biblioterapia instytucjonalna oraz biblioterapia kliniczna, to właśnie biblioterapia wychowawcza, ukierunkowana na wspieranie rozwoju osobistego uczestników, dostosowana jest również do odbiorców nieprzejawiających poważnych trudności zdrowotnych, ale borykających się z istotnymi problemami wychowawczymi (rozwojowymi). Tym samym z powodzeniem może zostać wykorzystana w środowisku integracyjnym bądź włączającym, w sposób szczególnie dbającym o to, by każde spotkanie wychowawcy z wychowankiem przebiegało w atmosferze dialogu (por. Al-Khamisy, 2013).

Realizacja programów biblioterapeutycznych z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w szczególności w szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej, może być ułatwiona dzięki szerokim możliwościom wykorzystania w procesie biblioterapii specjalnych środków biblioterapeutycznych (np. książki łatwe w czytaniu, drukowane dużą czcionką lub pismem Braille’a itp.) i tzw. czytelniczych materiałów alternatywnych (e-booków, audiobooków, adaptacji filmowych książek, płyt CD, DVD itp.), dostosowanych do możliwości psychofizycznych wychowanków (por. Borecka, 2008).

Powodzenie we wprowadzaniu zajęć biblioterapeutycznych na grunt szkoły wydaje się jednak być uzależnione nie tylko od tzw. wrażliwości wychowawczej pedagoga pracującego z dziećmi i młodzieżą, lecz również, w bardzo dużym stopniu od uwzględniania przez wychowawcę zainteresowań czytelniczych czy szerzej - zainteresowań kulturalnych swoich podopiecznych.

Pozycje beletrystyczne proponowane w wydawanych licznie zarówno w krajach zachodnioeuropejskich jak również USA i Polsce, obszernych zestawieniach bibliograficznych, zawierających listy książek mogących posłużyć jako materiał do indywidualnej bądź grupowej pracy biblioterapeutycznej, często jednak dezaktualizują się pod kątem zainteresowań współczesnej młodzieży (Kruszew-

ski, 2006).

Jak pokazują ogólnopolskie badania czytelnictwa przeprowadzone w 2010 przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej przy współpracy z CBOS-em, aktualnie w zakresie wyborów czytelniczych dostrzegalna jest tendencja do wzrostu zainteresowania młodego czytelnika literaturą fantastyczną, fantasy, kryminalną, psychologiczną czy sensacyjną (por. Zasacka, 2011). Tym samym jak podkreśla A. Has-Tokarz (2006: 170) „współczesne wybory literackie dzieci i młodzieży koncentrują się wokół tekstów z obiegu popularnego”.

Literatura popularna najlepiej wydaje się zatem zaspokajając realistyczno-empatyczne, oraz eskapistyczno-kompensacyjne potrzeby młodego czytelnika, stanowiące jednocześnie jedne z głównych motywacji współczesnego czytelnictwa młodzieży. (Zasacka, 2011).

I. Morawska (2006) zauważa, iż kultura popularna, odznaczająca się m.in. synkretyzmem form i stylów, może zostać uznana za dominujący współcześnie rodzaj kultury. Stanowisko takie wynika prawdopodobnie z faktu, iż „kultura popularna jest (...) przeznaczona dla wszystkich i dla każdego, cechują ją dostępność inicjacyjna i łatwość osiągania komunikacyjnych kompetencji. Jest to kultura otwarta i - w pewnym sensie - uniwersalna.” (Dmitruk, 2006: 291). Charakteryzuje się ona również „wyjątkową ekspansywnością, przejawiającą się w kreowaniu znaczeń i wyznaczającą płaszczyznę społecznego komunikowania się” (Myrdzik, 2006: 13).

Na wzrastające zainteresowanie kulturą popularną znaczący wpływ wydaje się mieć również fakt, iż „teksty (zachowania, przedmioty, wzory, normy) wprowadzane w obręb kultury popularnej spełniają zwykle określone (historycznie zmienne) kryteria: odwołanie do wspólnych, ogólnie znanych i zrozumiałych kodów, brak ograniczeń rzeczowych (niska cena uczestnictwa, dogodny sposób udostępniania, łatwość przechowywania), respektowanie powszechnych potrzeb i nawyków, niezbędny poziom standaryzacji etc.” (Dmitruk, 2006: 291). Co więcej jak podkreśla T. Żabski (2006: 311) „jej kontekst pozaliteracki stanowią (...) rozrywkowa produkcja filmowa, telewizyjna (seriale) i estradowa”, co nie pozostaje bez znaczenia biorąc pod uwagę sposoby spędzania wolnego czasu przez młode pokolenie uczniów.

Stanowiąca istotny element kultury popularnej, literatura z obiegu popularnego, pełni zatem przede wszystkim „funkcję ludyczną i kompensacyjną, dostarcza czytelnikowi silnych wrażeń poprzez prezentację zdarzeń nadzwyczajnych, bulwersujących, tajemnych, przerażających, ukazujących często bohatera w sytuacjach ekstremalnych, na granicy życia i śmierci, miłości i nienawiści, świętości i grzechu, nędzy i bogactwa. Z tego względu funkcja poznawcza tej literatury harmonizuje z ludowym „myśleniem mitycznym”, związanym z tajemnicami natury ludzkiej, przeznaczeniem, celem i sensem życia” (Żabski, 2006: 315)

R. Waksmund (2006: 319) dostrzegając związek literatury dla dzieci i młodzieży z literaturą popularną podkreśla, iż łączą je „te same wyznaczniki: nastawienie pisarzy na łatwy zysk i poklask poprzez sięganie do sprawdzonych czytelniczo schematów konstrukcyjnych (atrakcyjna fabuła, uproszczony świat przedstawiony, wyraziści i nieskomplikowani charakterologicznie bohaterowie, auktorialna narracja, przejrzysty styl) i jednoznacznej aksjologii, opartej na wartościach tradycyjnych (dydaktyzm), różni natomiast poziom kompetencji czytelniczych odbiorców”.

Jak zauważa I. Morawska (2006: 39), „od kiedy kultura popularna przybrała postać zjawiska, które zaczęło w sposób ekspansywny i wielowymiarowy oddziaływać na jakości różnych sfer ludzkiego życia, pojawił się problem określenia jej statusu w obszarze edukacyjnych oddziaływań”

Choć literatura popularna wydaje się gromadzić tyle samo zwolenników co i przeciwników, kwestionujących jej rolę w procesie socjalizacji młodego pokolenia (por. Morawska, 2006), słuszne wydaje się jednak stanowisko proponowane chociażby przez E. Dunaj (2006), która twierdzi, iż poszczególne obiegi kulturowe tj. popularny oraz wysokoartystyczny, należy traktować raczej komplementarnie niż opozycyjnie.

Jak zauważa I. Morawska, (2006: 39) „sposób, w jaki bywa dziś identyfikowana kultura popularna, coraz mniej przypomina klasyczne ujęcia, w których występowała zwykle jako zjawisko masowe, wystandaryzowane, ujednolicone, trywialne, uwikłane w przemysł kulturowy, nastawione na bezkrytycznego odbiorcę itp.”

Opierając się więc na założeniu, iż efektywne oddziaływania wychowawcze powinny bazować na potrzebach, możliwościach oraz zainteresowaniach uczniów, uzasadnione wydaje się projektowanie takich scenariuszy biblioterapeutycznych, które w znacznej mierze korespondowałyby z niejedno-

krotnie kontrowersyjnymi z pedagogicznego punktu widzenia wyborami czytelniczymi uczniów. Zgodności książki z zainteresowaniami czytelnika jest w końcu jednym z podstawowych i znaczących kryteriów doboru literatury do zajęć biblioterapeutycznych (por. Ippoldt, 2004; Szczupał, 2009).

Kultura popularna zaś stanowiąc - zgodnie z sugestiami B. Jesionek-Biskupskiej (2006) - istotne narzędzie edukacyjne może sprzyjać kształtowaniu u uczniów kompetencji odbiorczych. Jak słusznie podkreśla autorka „uczeń, analizując jej wytwory, przygotowuje się do roli świadomego czytelnika, widza, słuchacza, internauty czy nawet konsumenta odpornego na reklamową manipulację. Umiejętność odpowiedniego odbioru treści kultury masowej łączy się ściśle z ich wartościowaniem, co prowadzi do przyjęcia przez ucznia roli dyskutanta, recenzenta, eksperta bądź miłośnika sztuki” (tamże: 61).

Kształtowanie u uczniów umiejętności samodzielnej interpretacji, oceny, rozumienia i wartościowania różnego rodzaju wytworów kultury to również jedno z istotnych zadań stojących przed każdym zaangażowanym, dostrzegającym sens swojej pracy wychowawcą. Jak bowiem uzasadnia J. Szempruch (2001; za: Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala, 2012: 13) „Już zatem nie przekazywanie wiedzy, ale umiejętność poruszania się w świecie wielości i sprzeczności informacyjnej oraz konfliktów wartości i interesów wyznacza sens istnienia współczesnej szkoły „.

Kreując wizję edukacji przyszłości nie można zatem pomijać znaczącej roli popkultury, która zdominowała rzeczywistość XXI wieku stanowi niejako „naturalne środowisko kulturowe współczesnej młodzieży.” (Jesionek-Biskupska, 2006: 55)

Włączenie biblioterapii wychowawczej korzystającej z „wytworów” kultury popularnej do szerokiego repertuaru metod wychowawczych wyszczególnionych w programach wychowawczych szkoły (na każdym etapie edukacyjnym) wydaje się stwarzać szansę na nową jakość pracy pedagogicznej.

Jak bowiem zaznacza A. Brzezińska (2010, s. XVII) „(...) bez zrozumienia tego, co dzieje się ze współczesną kulturą i we współczesnej kulturze, nie zrozumiemy ani tego, co dzieje się we współczesnej szkole, ani tego co się dzieje ze współczesną szkołą”.

Bibliografia

- Al-Khamisiy, D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Antczak, M. (2005), Biblioterapia z wybraną grupą uczniów mających problemy z uczeniem się, [w:] M. Federowicz, T. Krużewski (red.), *Biblioterapia - z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja
- Antonovsky, A. (1979), *Health, stress and coping: new perspectives on mental and physical well-being*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Borecka, I., Ippoldt, L. (1998), *Co czytać aby łatwiej radzić sobie w życiu, czyli wprowadzenie do biblioterapii*, Wrocław: Silesia.
- Borecka, I. (2000), *Książka bez barier, książka bez granic*, [w:] J. Nowicki (red.) *Książka bez barier. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji (Poznań-Stęszew, 18-20.09.2000)*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, ss. 93-94.
- Borecka, I. (2001), *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik.*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Borecka, I. (2002), *Biblioterapia w szkole podstawowej i gimnazjum. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*, Wałbrzych: Wydawnictwo Unus.
- Borecka, I., Wontorowska-Roter, S. (2003), *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Wałbrzych: Wydawnictwo Unus
- Borecka, I. (2008), *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej*, Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa.
- Brzezińska, A. (2010), Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój, [w:] J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków: Universitas, ss. V-XX.
- Clarke, J., Bostle, E. (red.) (1988), *Reading therapy*, London.
- Cronje, K. B. (1993), *Bibliotherapy in Seventh-Day Adventist education using the information media for character development*, International Faith and Learning Seminar, Helderberg College, Somerset West, November/December.
- Dmitruk, K. (2006), *Kultura popularna*, [w:] T. Żabski (red.), *Słownik literatury popularnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, ss. 290-293.
- Doll, B., Doll, C. (1997), *Bibliotherapy with Young People*, Englewood, Colorado, Libraries Unlimited.
- Dunaj, E. (2006), *Kultura wysoka i niska*, [w:] B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska (red.), *Kultura popularna w szkole. Poblazliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, ss. 33-38.

- Forgan, J. W. (2002), Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving, *Intervention in School and Clinic*, Vol. 38, No. 2, ss. 75-82.
- Has-Tokarz, A. (2006), Czytelnictwo współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania), [w:] B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska (red.), *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, ss. 169-180.
- Hobfoll, S. E. (2006), *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańsk: GWP.
- Ippoldt, L. (2004), Rola biblioteki w krzewieniu czytelnictwa u dzieci, [w:] I. Borecka (red.), *Szanse i bariery, czyli o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, ss. 57-60.
- Jesionek-Biskupska, B. (2006), Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog, (W:) B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska (red.), *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, ss. 53-63.
- Kruszewski, T. (2006), *Biblioterapia w działaniach placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Łaba, A. (2010), *Bajki rymowane w biblioterapii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łaba, A. (2011), *Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Łaguna, M., Oleś, P., Filipiuk, D. (2011), Orientacja pozytywna i jej pomiar: Polska adaptacja Skali Orientacji Pozytywnej, *Studia psychologiczne*, t. 49, z. 4, ss.47-54.
- Morawska, I. (2006), Kultura popularna w dyskursie edukacyjnym, (W:) B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska (red.), *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, ss. 39-52.
- Morawska, I. (2006a), Popularne teksty kultury na lekcjach języka polskiego we współczesnej szkole, [w:] B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska (red.), *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, ss. 121-129.
- Myrdzik, B. (2006), Czy każda kultura spełnia rolę ładotwórczą? Refleksje aksjologiczne, [w:] B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska (red.), *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, ss. 11-31.
- Ostrowska, K. (2004), Jakiego wsparcia potrzebuje młodzież?, [w:] K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.), *Zanim w szkole będzie źle...*, Warszawa: CMPP-P, ss. 11-19.
- Pasikowski, T. (2000), *Stres i zdrowie. Podejście salutogenetyczne*, Poznań, wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Sęk, H. (2003), Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia. W: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. (s. 9-31). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sęk, H., Pasikowski, T. (red.).(2001). *Psychologia zdrowia: teoria, metodologia i empiria*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2011). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sheridan, Ch. L., Radmacher, S. A. (1998), *Psychologia zdrowia. wyzwania dla biomedycznego modelu zdrowia*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Szczupała, B. (2009), *O literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Recepcja - edukacja - terapia - wsparcie - twórczość*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Śliwerski, B. (2001), *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa: WSiP.
- Tomasik, E. (1994), *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Waksmund, R. (2006), Literatura popularna a literatura dla dzieci i młodzieży [w:] T. Żabski (red.), *Słownik literatury popularnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, ss. 316-320.
- Woźniczka - Paruzel, B. (2001), Biblioterapia w Polsce i jej przemiany na tle rozwoju teoretycznych koncepcji światowych, [w:] B. Woźniczka - Paruzel (red.) *Biblioterapia i czytelnictwo w środowiskach osób niepełnosprawnych*, Toruń: wydawnictwo UMK, ss. 13-29.
- Zasacka, Z. (2011), Czytanie dla przyjemności - podobieństwa i dystanse wśród nastolatków, [w:] D. Mroczkowska (red.), *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*, Warszawa: Wydawnictwo Difin, ss. 151-170.
- Zubrzycka-Maciąg, T., Wosik-Kawala, D. (2012), *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Żabski, T. (2006), Literatura popularna [w:] T. Żabski (red.), *Słownik literatury popularnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, ss. 310-316.

Educational bibliotherapy and popular culture - a common perspective in the context of the future of education

Summary

Preparing students for self-understanding, interpreting and evaluating phenomena occurring in the surrounding reality and to create optimal conditions for the formation of these broadly defined psychosocial competence is undoubtedly one of the key tasks facing the modern school, constituting as it were a natural extension of the students for their personal and social development (Śliwerski, 2001) n interesting response to the need for holistic pedagogical interactions in the context of working with students of the school twenty-first century, it seems, referring to the psychocultural tradition of educational bibliotherapy corresponding prophylactic and developmental purpose of education, which is facing educators and teachers-specialists. The use of bibliotherapy to build internal and external resources of students, however, requires taking into account their individual needs and reading interests. This state of affairs makes, that in the context of the education and upbringing of the future, it seems important to design such bibliotherapeutic programs, which largely will use "creations" of popular culture.

Key words: educational bibliotherapy; popular culture; education; modern school.

Coaching – odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji

„Czym jest coaching ? ...Pewnego dnia na podwórko gospodarstwa, w którym zamieszkiwałem będąc dzieckiem, przywędrował nieznaną koń. Nikt nie wiedział skąd przybył, a nie miał na sobie żadnego oznaczenia, które mogłoby nam pomóc ustalić jego pochodzenie. Nie mogło być mowy o zatrzymaniu konia, ponieważ z pewnością do kogoś należał. Mój ojciec zdecydował odprowadzić go do domu. Wsiadł na niego, wyprowadził go na drogę i po prostu zaufał, że instynkt konia zawiedzie go do jego domu. Interweniował jedynie wtedy, gdy koń schodził z drogi i zaczął jeść trawę, albo zbaczał w pola. Wówczas ojciec prowadził go z powrotem na drogę. W ten sposób koń szybko wrócił do swego właściciela. Właściciel, gdy ujrzał konia nie krył zaskoczenia i zapytał ojca: Skąd wiedział Pan, że koń pochodzi właśnie stąd i należy do nas?

*Na to ojciec odpowiedział:
„Ja tego nie wiedziałem, to koń wiedział! Ja tylko pilnowałem, żeby nie zszedł z drogi”.
Tym jest coaching.”*

Historia opowiedziana przez Milтона Ericksona

Wprowadzenie

Czym tak naprawdę jest coaching? Skąd się wywodzi? Jak wygląda cały proces coachingowy? Coaching przede wszystkim jest ściśle związany z rozwojem potencjału ludzkiego, ponieważ coach należy do osób, które powinny pomagać klientowi w jego systematycznym uwolnieniu. Założenie jest następujące: każdy człowiek jest w posiadaniu potrzebnych mu umiejętności, które musi w pewnym momencie w sobie odnaleźć. Swoją historią coaching sięga nawet XVI wieku, jednakże dopiero w latach 70-tych XX wieku pojawiło się właściwe sformułowanie tego terminu. Człowiekiem, który przyczynił się do tego był Tim Gallwey – tenisista amerykański – twierdził, że kluczem do sukcesu każdego sportowca nie jest samo dawanie mu rad, ale zadawanie adekwatnych pytań, doprowadzając do uwolnienia jego potencjału, co w obecnych czasach przekłada się na czystą ideę coachingu. Późniejsze lata pokazały, że założenia te można przełożyć na np. sferę biznesową oraz coraz to inne obszary życia ludzi – i tak funkcjonuje to do dziś.

Wracając do kwestii definiowania omawianego pojęcia, należy stwierdzić, że każdy rozumie je w trochę inny sposób. Wiadomym jest, że wiele elementów się powtarza, jednakże coachowie różnie to widzą i interpretują, w zależności od rodzaju coachingu, jakim się zajmują. Ważnym zatem staje się opisanie założeń coachingu i odróżnienie go od innych dziedzin (do tej pory ludzie myślą go często z mentoringiem lub psychoterapią, nie zdając sobie sprawy, że wszystko opiera się na odmiennych zasadach) (Bratnicki, 2008: 17-22).

Geneza i rozwój coachingu

Prawdopodobnie definicji coachingu jest bardzo wiele na świecie, co najmniej tyle, ilu coachów (każdy z nich bowiem odkrywał jego tajemniczy świat na swój własny, nikomu nieznaną sposób, przetwarzając przez osobistą mapę rzeczywistości). Zaskakująca wydaje się być w tym przypadku etymologia słowa, która u swoich źródeł ma francuskie słowo coche, wywodzące się od węgierskiego miasta Kocs, słynącego od XVI wieku jako konstruktor pierwszego wozu. Z czasem rzeczownik

ten został uznany jako czasownik i każdy woźnica zajmujący się przewozem ludzi, zaczął formułować swoje zajęcie jako coaching. Później słowo to zostało wykorzystane do opisywania żmudnej pracy nauczycieli w szkołach, przygotowujących młodzież do egzaminów. Należy również nadmienić o silnym związku ze sportem. Słowo coach wprowadzili do użycia studenci z amerykańskich uczelni pod koniec XIX wieku, którzy zaczęli korzystać z pomocy trenerów (coachów). Jednakże prekursorem współczesnego rozumienia pojęcia coaching jest Timothy Gallwey – tenisista, który w swojej książce *The inner game of tennis*, z 1974 roku, w której zawarł pogląd, iż zadawanie odpowiednich pytań pomoże graczowi wykorzystać bagaż własnych doświadczeń, a nie jak do tej pory sądzono, że sukces można osiągnąć poprzez dawanie rad (mniej lub bardziej trafnych). Dziś tak właśnie rozumiany jest coaching (Szczepan, http://www.treco.pl/wiedza/artykuly_szczegoly/id/771/page/50/historia-coachingu, dostęp z dnia 7.03.2014). Przeniesienia w świat biznesu coachingu dokonał Sir John Whitmore (obecnie stojący na czele firmy doradczej Performance Consultants). Rok 1992 przyniósł ze sobą założenie pierwszej szkoły coachingu – Coach University – przez Thomasa Leonard’a. To właśnie on, pracując na stanowisku doradcy finansowego zauważył, że jednym z głównych tematów, na które rozmawiał ze swoimi klientami były właśnie te bezpośrednio nie związane z pracą. Ludzie pomimo spełnienia w życiu osobistym i zawodowym, nie mieli komu zwierzyć się z ważnych dla nich kwestii. Dzięki rozmowom z T. Leonardem, jego dociekliwym pytaniom i wewnętrznej ciekawości, zaczęli coraz lepiej interpretować swoje wewnętrzne pragnienia oraz cele życiowe. Jednocześnie zaadaptował na stałe słowo coach dla określenia tego typu profesji (zawodu). Wysnuł wnioski dotyczące coachingu – że jest to metoda, która pozwala definiować człowiekowi jego własne cele, odkrywać potrzebę samorozwoju i takich zmian w życiu, umożliwiających odkrywanie własnej osobowości, mocnych stron oraz możliwości, co w praktyce przekładało się na odnoszenie sukcesów zawodowych (Szczepan, http://www.treco.pl/wiedza/artykuly_szczegoly/id/771/page/50/historia-coachingu, dostęp z dnia 7.03.2014).

Sama metoda jednak stosowana w coachingu nie stanowi czynnika rewolucyjnego. Przeciwnie, znaleźć ją już można, przyglądając się starożytnym filozofom, gdzie za jej mistrza należy uważać Sokratesa. To właśnie on, uważając się za nauczyciela, poszukiwał wiedzy wraz ze swoimi uczniami, nie dając im gotowych rozwiązań. Dzięki zadawanym przez niego pytaniom, uczniowie zmuszani byli do wyciągania z każdej napotkanej sytuacji konsekwencji, które miały stać się dla nich medium na przyszłość. Zasadnym wydaje się być wyjaśnienie roli coacha, która polega w głównej mierze na umiejętnym stawianiu (zadawaniu) pytań, pozwalającym na jak najlepsze wykorzystanie zdolności drzemiących w kliencie. Według definicji Izby Coachingu „coach wspiera klienta w odkrywaniu i efektywnym wykorzystaniu osobistego potencjału celem podnoszenia jakości jego życia” (System Akredytacji Izby Coachingu, http://www.izbacoachingu.com/files/2012/11/22/ic_system_akredytacji_2211.pdf, s. 9 dostęp z dnia 07.03.2014r.).

Czym jest coaching – jego główne założenia i proces

Coaching jako w zasadzie nowe zjawisko rozporządza wieloma różnymi definicjami. Są one uwarunkowane w dużej mierze tym, jak dany autor postrzega omawiany proces. W niniejszym artykule postanowiono odwołać się do czterech różnych definicji. Pierwsza z nich definiuje coaching jako „pomoc danej osobie we wzmacnianiu i udoskonalaniu działania poprzez refleksję nad tym, jak stosuje konkretną umiejętność i/lub wiedzę” (Thorpe, Clifford, 2011:17). Jej autorkami są Sara Thorpe i Jackie Clifford, które bardzo ściśle powiązują ją z pojęciem rozwoju ujmowanego jako „nieprzerwany proces wzrostu i uczenia się; dzięki niemu stajemy się kimś więcej, niż jesteśmy obecnie” (Thorpe, Clifford, 2011:17). Sam rozwój ma szczególnie znaczenie, zwłaszcza w kontekście organizacyjnym, ponieważ sprowadza się do zdobywania wiedzy oraz nowych umiejętności (bądź też na modyfikowaniu tych, które już są w posiadaniu ludzi). Rozwój w tym przypadku jest swoistego rodzaju zmianą, bywającą często bardzo trudną, stresującą, a w niektórych przypadkach nawet bolesną. Nie oznacza to w gruncie rzeczy, że przyszłość nie przyniesie dzięki temu ogromnych korzyści.

Według Jenny Rogers proces ten wygląda inaczej, gdzie „coach pracuje z klientami, aby dzięki ukierunkowanemu szkoleniu szybko, znacząco i trwale poprawili swoją efektywność w życiu osobistym i zawodowym. Jedynym celem coacha jest praca nad tym, aby klient rozwinął cały swój potencjał – tak, jak go sam zdefiniuje” (Rogers, 2010:14).

Julie Starr przedstawia jeszcze inny punkt widzenia, odnoszący się głównie do coachingu prak-

tykowanego w miejscu pracy. Píše ona, że „coaching to rozmowa (bądź seria rozmów), którą jedna osoba przeprowadza z drugą. Osoba będąca coachem rozmawia z interlokutorem (podopiecznym, coachee) w kwestii jego procesu uczenia się i rozwoju. Rozmowy coachingowe (szkolące) mogą odbywać się o różnych porach i w różnych miejscach” (Starr „Coaching dla menedżerów”, 2011:19). Podejście to charakteryzuje się przede wszystkim wpływem, jaki taka rozmowa wywiera na klienta, dlatego też powinna być przeprowadzana w sposób nader staranny. Julie Starr definiuje coaching w sposób bardzo jasny i konsystentnie ujmujący cały ten proces mówiący o tym, że „zadaniem coacha jest zastosowanie zaawansowanych umiejętności słuchania, stawiania pytań i refleksji, aby kierować rozmową w sposób skuteczny i aby szkolony wyciągnął z niej właściwe wnioski” (Starr „Podręcznik coachingu” 2011: 23).

Chcąc najlepiej zobrazować to, w jakich obszarach zawiera się coaching postanowiono na potrzeby niniejszego artykułu odwołać się do sześciu najważniejszych zasad, którymi posługuje się J. Rogers (Rogers, „Coaching dla menedżerów”, 2011: 20-45).

Zasada pierwsza odnosi się do klienta i mówi o tym, że to właśnie w nim tkwią wszystkie potrzebne do odbycia procesu zasoby, które okazują się niezbędne w trakcie rozwiązywania jego problemu. Coach jednocześnie staje się osobą, która tylko powinna pomóc mu osiągnąć wyznaczony cel. Jego rola ogranicza się do dostarczenia niezbędnych, a zarazem przydatnych informacji, które nakierowują klienta na właściwe schematy myślenia. Osoba korzystająca z usług coacha sama sobie powinna odpowiedzieć na zadawane pytania, ponieważ tylko ona zna całą swoją historię i może bazować na doświadczeniu – podejmowanie samodzielnych działań wiąże się z ponoszeniem ich konsekwencji.

Druga zasada głosi, że coach wykorzystując swoje umiejętności, może doprowadzić do stanu, że klient będzie w stanie zacząć wykorzystywać swoje zasoby. Coach ma obowiązek zadawać dobre pytania w celu umożliwienia klientowi odnalezienia pokładów potencjału, które w nim drzemą. Udzielanie jakichkolwiek rad jest zabronione, nie obejmuje zakresu zadań, ze względu na zagrożenia wynikające z możliwości ukierunkowania myślenia klienta, które to w ostateczności mogą mu zaszkodzić.

Zasada trzecia zwraca uwagę na trójdzielność procesu coachingu, który to odnosi się zarówno do przeszłości, teraźniejszości, jak i przyszłości osoby z niego korzystającej. Prowadząc np. coaching w przedsiębiorstwach, powinno się rozmawiać na tematy związane z pracą, ale w ścisłym powiązaniu z tymi, które zawierają się w życiu osobistym pracowników. Mając wiedzę na temat doświadczeń klienta, które miały miejsce wcześniej i są związane z obecnymi wydarzeniami, coach będzie w stanie osiągnąć satysfakcjonujące wyniki. Jednak warto wspomnieć o granicach takich działań, żeby nie wejść na pole psychoanalizy.

Jedną z ważniejszych zasad jest czwarta, która zakłada, że to właśnie klient ma wpływ na to, na jaki temat i w którym kierunku potoczy się jego rozmowa z coachem. Coach nie może sam ustalić, lub też narzucić tematu sesji. Warto zaznaczyć, że tematy, które nie dotyczą bezpośrednio klienta, w ogóle nie powinny zostać poruszone. Jeżeli w procesie coachingu tematy zostaną wyczerpane, to należy go przerwać i ewentualnie poczekać, kiedy pojawią się następne problemy do omówienia. Konkludując: bez chęci i zaangażowania klienta oraz odpowiedniego tematu sesji proces coachingowy nie może zaistnieć.

Piąta zasada odnosi się do pojęcia równości pomiędzy klientem a coachem. Partnerstwo i wzajemny szacunek są w tym aspekcie filarem dobrej współpracy. Ważnym aspektem jest również nieocenianie. Dotrzymanie wymienionych warunków skazuje proces coachingowy na powodzenie i przynosi pożądane efekty.

Ostatnią – szóstą zasadą jest podkreślenie, że celem coachingu jest w dużej mierze motywowanie do działania, a co za tym idzie spowodowanie jakiejś konkretnej zmiany – to jest jeden z głównych powodów podejmowania procesu coachingowego. Zadaniem coacha jest pomoc w osiągnięciu wyznaczonych celów. Szósta zasada podkreśla, że coaching ma na celu spowodowanie jakiejś zmiany i motywowanie do działania. Z tego właśnie powodu klienci w ogóle decydują się na coaching. Natomiast do zadań coacha należy pomoc w osiągnięciu tego celu. W przypadku kiedy klient artykułując chęć zmiany nie podejmuje stosownych działań w obranym kierunku, coaching powinien zostać przerwany.

Wiedząc już, na jakich zasadach powinien opierać się coaching należy przejść do opisu samego

procesu, elementów z których się składa. W zilustrowaniu tego zjawiska pomocny okazuje się „Podręcznik coachingu. Podręcznik szkolenia. Niezbędnik dla instruktorów i menedżerów” autorstwa S. Thorpe i J. Clifford, gdzie wyróżnionych jest sześć etapów:

- „określenie potrzeb i celów coachingu,
- uzgadnianie konkretnych potrzeb rozwojowych,
- opracowanie szczegółowego planu coachingu,
- wykonywanie zadania bądź czynności,
- przegląd działania i planowanie lepszego funkcjonowania,
- zakończenie coachingu” (Thorpe, Clifford, 2011: 47-98).

Etap dotyczący określenia potrzeb i celów coachingu należy definiować w obszarze stwierdzenia istnienia potrzeby rozwojowej oraz jej ogólnego zdefiniowania. Dodatkowo sam klient i inne osoby, które są w jakiś sposób zaangażowane powinny mieć świadomość pojęcia coachingu i jego znaczenia. Na tym etapie coach i klient powinni jasno określić cele coachingu.

Uzgadnianie konkretnych potrzeb rozwojowych jest etapem, gdzie następuje nawiązanie lepszej relacji z klientem oraz ustalanie szczegółów, które dotyczą konkretnych potrzeb rozwojowych. Coach musi mieć już jasno zobrazowane możliwości klienta, oraz przedstawione jego doświadczenie w ten sposób, by móc razem z nim uzgodnić kryteria osiągnięcia sukcesu.

Opracowywanie szczegółowego planu coachingu należy do odcinka, gdzie dokładnie opisuje się postępowanie w jego trakcie, wyraźnie określa czas trwania a przede wszystkim kroki mające przysłużyć się do osiągnięcia celów rozwojowych.

Wykonywanie zadania bądź czynności jest bardzo istotnym elementem, gdyż służy wprowadzeniu w życie uzgodnionego wcześniej planu. Uwaga jest tutaj zwrócona w szczególności na klienta, który to powinien się skupić na zaplanowanych czynnościach w taki sposób, by w miarę sprawnie móc pracować w następnym etapie nad konkretnymi aspektami wyróżniającymi się potrzebą zmiany, mającej na celu poprawę wyników działania. W przypadku coacha należy tutaj wyróżnić działania obejmujące dwie kategorie: zastosowanie (ćwiczenia) oraz zbieranie danych i spostrzeżeń jak dany klient radził sobie podczas wykonywania zadania (obserwacja, informacja zwrotna, raport).

Etapem piątym jest przegląd działania i planowanie lepszego funkcjonowania i obejmuje on dyskusję na temat tego, co się wydarzyło oraz obszarów do poprawienia podczas ponownie wykonywanego zadania. Warto tutaj podkreślić, że ważne staje się sporządzenie listy mocnych stron osoby doświadczającej procesu coachingowego oraz zdefiniowanie obszarów, w który powinna się ona rozwijać. Podstawowe informacje, które są przydatne do realizacji tego etapu można uzyskać z: porównania rezultatów działania z wymaganym standardem, komentarzy osób postronnych – zebranych przez klienta, obserwacji coacha oraz spostrzeżeń klienta.

Proces coachingowy powinien mieć swój początek i wyraźny koniec, gdzie klient jest już gotów sam podejmować dalsze działania bez wsparcia coacha. Jednakże nie oznacza to zaprzestania rozwoju. Należy skupić uwagę na ocenie programu coachingu oraz określeniu działań, które mają mieć miejsce w przyszłości.

Kompetencje profesjonalnego coacha

W nawiązaniu do poprzedniego podrozdziału warto zatrzymać się na chwilę i określić jakie kompetencje powinien posiadać coach, aby skutecznie i należytą starannością prowadzić proces coachingu. Kompetencje te zostaną przedstawione tabelarycznie w odniesieniu do etapów procesu coachingowego, gdyż na każdym z nich potrzebne są inne, w zależności od przebiegu relacji z klientem.

Tabela 1 Kompetencje profesjonalnego coacha w odniesieniu do etapów procesu coachingowego

Etap	Nazwa	Wymagane kompetencje
1.	Określenie potrzeb i celów coachingu	Komunikacja (asertywność, podsumowywanie, interpretacja zachowań niewerbalnych, słuchanie, zadawanie pytań) Interpretacja i analizowanie informacji
2.	Uzgadnianie konkretnych potrzeb rozwojowych	Analityczne Komunikacji werbalnej i pisemnej (budowania relacji, przedstawiania informacji, słuchania, zadawania pytań, negocjowania) Podsumowywania Zarządzania czasem Pomagania innym w uczeniu się i nabywaniu nowych umiejętności
3.	Opracowywanie szczegółowego planu coachingu	Planowanie Ustalanie priorytetów
4.	Wykonywanie zadania bądź czynności	Obserwowanie Słuchanie Przedstawianie informacji
5.	Przegląd działania i planowanie lepszego funkcjonowania	Słuchanie Zadawanie pytań Pomaganie innym w uczeniu się i rozwijaniu nowych umiejętności Komunikacja werbalna Przedstawianie pomysłów Planowanie Analizowanie
6.	Zakończenie coachingu	Komunikacja werbalna Asertywność

Zródło: opracowanie własne na podstawie (Thorpe ,Clifford , 2011: 47-98)

Przedstawione w powyższej tabeli kompetencje coacha powinny dać mu satysfakcję z możliwości towarzyszenia klientowi w rozwijaniu jego potencjału jak i obserwowanie pozytywnych efektów. Widać tutaj dość szeroki wachlarz kompetencji, bez typowo profesjonalnych, gdyż „coach przede wszystkim powinien być coachem, co oznacza, że nie musi być ekspertem w danej dziedzinie”(Kukielka – Pucher, 2009:67).

Wyzwania dla coachingu w perspektywie współczesnej edukacji

Edukacja niewątpliwie jest tworem, który ewoluuje w czasie, a taki stan rzeczy dzieje się „pod wpływem zmian i rozwoju życia społecznego” (Wołoszyn, 1964:31). Dlatego właśnie warto implementować coaching, gdyż metoda ta ma na celu zbudowanie unikatowej, jedynej w swoim rodzaju indywidualnej relacji pomiędzy coachem a uczniem, która realizowana jest w trakcie ustalonych spotkań i opartej na szacunku, wzajemnym zaufaniu i wolności. Poniżej przedstawiono założenia, które odgrywają istotną rolę w realizowaniu tej metody (Mesjasz, 2013: 75-76):

- posiada formę sesji, które realizowane są w stałych odstępach czasu;
- cele są zawsze precyzyjnie określone przed coachingiem, a metody dostosowane do potrzeb ucznia;
- działania są formalne;
- coach wspiera ucznia pomaga mu w zdefiniowaniu problemu, jednakże stara się unikać rad;
- najczęściej przyjmuje się perspektywę efektywności ucznia;
- kluczowe stają się kompetencje coacha (mniej jego doświadczenie życiowe);
- coach musi podpowiadać i pomagać uczniowi w samodzielnym definiowaniu problemów i poszukiwaniu rozwiązań;
- jest to proces zaplanowany (określona struktura i przebieg);
- widoczny jest proces dzielenia się wiedzą.

Warto przedstawić programy coachingowe skierowane do młodzieży, które prowadzą m.in. Dorota Górecka i Lilianna Kupaj. Dorota Górecka prowadzi cykl „Moja przyszłość – mój wybór”

(<http://www.mabor.com.pl/Coaching-dla-m%C5%82odziezy.aspx>, dostęp z dnia: 06.07.2014), gdzie głównymi celami programu są: potencjał (identyfikowanie i rozwój młodzieży, budowanie pewności siebie i samoświadomości, umiejętności radzenia sobie z przeciwnościami i zadaniami); planowanie i motywacja (nieustanny rozwój umiejętności planowania i automotywacji w dążeniu do realizacji wyznaczonych celów); wartości, zasoby i preferencje (określenie tych kluczowych obszarów i odniesienie ich do własnych planów związanych ze szkołą, karierą, życiem osobistym); umiejętności społeczne (rozwijanie tych niezbędnych do budowania zdrowych i udanych relacji z innymi, kształtowanie postawy szacunku i zrozumienia wobec siebie i innych). Ważna w tym programie jest szkolna profilaktyka, do której zalicza się przede wszystkim: wsparcie szkoły i rodziców w procesie wychowania oraz nauczania, motywację do wyznaczania sobie ambitnych celów oraz zachętę do dbania o bezpieczny i zdrowy styl życia, do asertywnego podejmowania decyzji w oparciu o analizę dostępnych zasobów, możliwości i preferencji.

Niejako uzupełnieniem do wyżej wspomnianego programu może być podsumowanie dotyczące korzyści i zagrożeń, jakie coaching może dać uczniom, nauczycielom, szkole i rodzicom, który zaproponowały w swojej książce Lilianna Kupaj i Wiesława Krysa (Kupaj, Krysa, 2014:11-175).

Tabela 2 Korzyści i zagrożenia wynikające z coachingu w powiązaniu z wyzwaniami w edukacji

DLA UCZNIA	
Korzyści	Zagrożenia
<ul style="list-style-type: none"> wzmocnienie poczucia własnej wartości rozwiniecie umiejętności uczenia się wzrost motywacji do nauki postępy w nauce rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem i emocjami wzrost zaufania do nauczyciela i pogłębianie z nim relacji 	<ul style="list-style-type: none"> zbyt duża liczebność klas powoduje większą anonimowość ucznia i brak kontaktu między uczniami a nauczycielem czujący się anonimowo uczeń nie będzie chciał być otwartym i skorym do zwierzeń człowiekiem w dużej grupie można spotkać dzieci zróżnicowane pod względem systemów myślowych (reprezentacji)
DLA NAUCZYCIELA	
Korzyści	Zagrożenia
<ul style="list-style-type: none"> zwiększenie pewności siebie poprzez wzrost samoświadomości większe zaangażowanie w organizację lub w pracę zespołową większa odpowiedzialność za podejmowanie własnych zobowiązań większa efektywność we współpracy z innymi samoświadomość jakości własnej pracy wzrost własnych kompetencji zawodowych poczucie wsparcia lepszy kontakt z uczniami 	<ul style="list-style-type: none"> zmęczony wysiłkiem fizycznym nauczyciel nie będzie chciał być coachem zmuszony do ścisłej realizacji programu nauczania nauczyciel nie ma czasu na podejmowanie działań coachingowych mała otwartość na nową metodę wynikająca ze zmęczenia podstawową pracą
DLA SZKOŁY	
Korzyści	Zagrożenia
<ul style="list-style-type: none"> poprawa jakości nauczania np.: wzrost i poprawa wyników, wzrost zadowolenia pracowników oraz uczniów, lepsze wyniki w rankingach, większa zdawalność i średnia ocen wzrost zaangażowania i motywacji uczniów oraz nauczycieli wzmocnienie kultury wzajemnego uczenia się i współpracy poprawa wizerunku szkoły jako instytucji uczącej się 	<ul style="list-style-type: none"> finansowe czasowe personalne
DLA RODZICÓW	
Korzyści	Zagrożenia
<ul style="list-style-type: none"> wzrost zaangażowania w motywowanie dzieci do uczenia się rozwój w zakresie umiejętności wspierania dziecka w nauce lepsze rozumienie sytuacji dziecka w szkole wzrost współpracy i pogłębienie relacji z nauczycielem pogłębienie świadomości procesów rozwojowych, którym podlega dziecko w danym czasie 	<ul style="list-style-type: none"> brak rodziców w miejscu zamieszkania i uczęszczania dziecka do szkoły – bo pozostają za granicą rodzice, którzy mają niewłaściwe postawy rodzicielskie, np. nadmiernie chroniące, nadmiernie wymagające, liberalne – nie chcą popracować nad żadnymi pomysłami usprawniającymi pracę z dziećmi rodzice po rozwodach – traktujący dzieci jako element przetargowy w relacjach między sobą rodzice pracujący poza domem przez przeważającą część dnia – zrzucają całą edukację wyłącznie na szkołę i „umywają” ręce

Źródło: (Kupaj, Krysa, 2014: 11-175)

Podsumowując rozważania na temat coachingu w edukacji należy stwierdzić, że jest to proces, dzięki któremu można zidentyfikować talenty, marzenia, określić umiejętności i zasoby młodzieży oraz zdobyć tak silnie podkreślaną dzisiaj pewność siebie niezbędną w realizacji celów. Coach powinien wierać młodzież i zwiększać świadomość bycia „kowalem własnego losu” zadając odpowiednie pytania.

Podsumowanie

Coaching jako nowoczesna metoda, która ma na celu uwolnienie potencjału tkwiącego w człowieku nosi znamiona sukcesu w przyszłości. W danej chwili wciąż bardzo mało osób ma jego świadomość, wie czym jest i jakimi cechami się odznacza. Nie posiada jednej, ogólnie przyjętej definicji. Dlatego też do klienteli korzystającej z tej metody zaliczyć można przede wszystkim menedżerów w korporacjach, które finansowo są w stanie zapewnić tę formę rozwoju swoim pracownikom.

Dobór odpowiedniego coacha jest kluczowym wyzwaniem, gdyż od jego kompetencji zależy jakość przeprowadzonego procesu coachingowego. Taka osoba powinna budzić zaufanie, posiadać odpowiednio duże doświadczenie, być szczerą i otwartą na relacje. Musi również mieć bardzo dobre rozwinięte umiejętności: wnikliwej obserwacji, odpowiedniego zadawania pytań, udzielania informacji zwrotnej oraz aktywnego słuchania.

Mówiąc o coachingu należy przede wszystkim wiedzieć, że zarówno uczeń, jak i coach odgrywają w nim zasadniczą i jednocześnie równą rolę. Takie podejście do budowanej relacji staje się gwarantem osiągnięcia sukcesu i satysfakcji z postawionych w trakcie procesu coachingowego celów i potrzeb rozwojowych.

Bibliografia

- Bratnicki M., *Konfiguracyjne ujęcie przedsiębiorczości organizacyjnej*, „*Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*”, nr 6/2008.
- Mesjasz J., *Bariery i ograniczenia mentoringu w polskich organizacjach*, „*Forum Oświatowe*”, nr 2(49)/2013, s. 73-88.
- Kukielka – Pucher D., *Kompetencje profesjonalnego coacha*, [w:] Sidor – Rządowska M. (red.), *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2009.
- Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014.
- Rogers J., *Coaching. Podstawy umiejętności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Starr J., *Coaching dla menedżerów. Słuchaj, motywuj i zwiększ potencjał zespołu*, Wydawnictwo Samo Sedno, Warszawa 2011.
- Starr J., *Podręcznik coachingu. Sprawdzone techniki treningu personalnego*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- System Akredytacji Izby Coachingu*, http://www.izbacoachingu.com/files/2012/11/22/ic_system_akredytacji_2211.pdf, dostęp z dnia 07.03.2014r.
- Szczepan M., *Historia coachingu*, <http://www.treco.pl/wiedza/artykuly-szczegoly/id/771/page/50/historia-coachingu>, dostęp z dnia 07.03.2014r.
- Thorpe S., Clifford J., *Podręcznik coachingu. Podręcznik szkolenia. Niezbędnik dla instruktorów i menedżerów*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2011.
- Woloszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964.

Coaching – addressing the challenges of modern education

Summary

Coaching is a process enabling the identification of one's talents and dreams, and allowing for the determination of one's resources and skills. It also helps boost personal confidence in the drive to reach personal goals. Therefore, the process deserves special attention when it comes to the challenges in modern education. The main purpose of the article is to determine these challenges and, more importantly, to present them (in reference to the existing literature of the subject) in view of the coaching process. It is the coach who, in the triad of pupil (student) – school (university) – coach, supports the youth in their search for individual solutions, and the development of introspective and planning skills. The coach also helps build students' independence and strengthens their awareness of being 'the architects of their own future'.

Key words: coaching; development of skills; the challenges in modern education.

PIOTR WINCZEWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim

MARTA KARBOWIAK

Uniwersytet Medyczny w Łodzi

Ocena udostępnienia infrastruktury społecznej osobom niepełnosprawnym

Wprowadzenie

Charakteryzująca współczesne populacje świadomość potrzeb osób niepełnosprawnych podlega ciągłej ewolucji. Ilustrują to znaczne zmiany w podejściu do procesu terapii, rehabilitacji, edukowania i socjalizowania się tych osób, które nastąpiły w minionym wieku (Rottermund, 2007: 7). Do szczególnie intensywnych przeobrażeń na tym polu doszło w Polsce po przełomie 1989 r. (Winczewski, 2013).

Wskutek tych przemian ewoluuje także sposób definiowania niepełnosprawności. Dawniejsze, rozwijane na gruncie medycyny, sposoby jej opisywania wzbogacane są o ujęcia wypracowane na gruncie nauk społecznych. W efekcie współcześnie kształtuje się tzw. biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności (WHO: 1997). Jej szczególnym walorem jest interdyscyplinarność. Zgodnie z tą koncepcją ograniczenie sprawności to nie tylko dysfunkcja zmysłów, skutek choroby czy urazu, ale także wynik utrudnień (architektonicznych, urbanistycznych, edukacyjnych, prawnych), na które natrafia człowiek nie w pełni sprawny. W tej perspektywie niepełnosprawność nie jest jedynie cechą jednostki, lecz także skutkiem takiej organizacji społeczeństwa, która uniemożliwia niektórym ludziom czynny udział w życiu społecznym i przybieranie form aktywności typowych dla ich rówieśników (Barnes, Mercer, 2008: 19).

Opisane wyżej ewoluowanie postrzegania niepełnosprawności pociąga znamienne implikacje. Otóż w ślad za nim wykrystalizowało się rozpatrywanie utrudnień, na które natrafiają osoby o ograniczonej sprawności, jako formy „społecznej opresji” populacji wobec jednostek. „Opresja” ta wyraża się głównie brakiem wrażliwości zbiorowości na potrzeby najsłabszych jej członków (Abberley, 1997: 231-245). Może to skutkować marginalizacją osób niepełnosprawnych. Przyjmuje się wobec tego konsekwentnie, że powinnością każdego obywatela jest przeciwdziałanie takiemu zjawisku (Hall, 1996: 15). Zepchniecie osób nie w pełni sprawnych na margines życia społecznego jest porównywane do wykluczania jednostek z powodu odmiennej rasy, statusu społecznego, orientacji seksualnej, czy wyznawanej religii (Allott, Robb, 2001: 112; Long, 2000: 178-187).

Wymiernym efektem przemian sposobu postrzegania niepełnosprawności jest adekwatne poszerzenie sposobu rozumienia rehabilitacji. Ewoluuje ona ku usprawnianiu kompleksowemu, czyli kształtowaniu jakości życia osoby niepełnosprawnej we wszystkich jego aspektach. Współcześnie zatem rehabilitacja to zarazem usprawnianie pacjenta zwiększające jego zachowany potencjał i udzielanie mu wsparcia w stawianiu czoła wyzwaniom w życiu społecznym (Rutkowska, 2012: 39-40). Do zadań rehabilitacji należy także edukowanie populacji, by stała się ona otwarta na potrzeby osób niepełnosprawnych. Ma to także postać swoistego „promowania” udziału osób niepełnosprawnych w typowych formach życia społecznego, przeciwdziałania marginalizowaniu ich oraz uwrażliwianiu ogółu populacji na potrzeby osób z ograniczoną sprawnością (Gibb, 2005: 34-82). Opisane działania są przejawem rehabilitacji społecznej (Kowalik, 2007: 143-147). Postrzega się ją jako możliwie jak naj-

pełniejsze przywracanie osobie z ograniczoną sprawnością możliwości samodzielnego funkcjonowania i czynnego włączania się w życie społeczne (Milanowska, Stachowska, 1993: 123-125).

pozytywne efekty opisanych działań osiąga się dzięki interdyscyplinarnemu dążeniu do poznawania i likwidowania wszelkiego rodzaju barier wpływających na izolowanie osób z różnymi dysfunkcjami. Pełne uczestnictwo osoby niepełnosprawnej w życiu społecznym i integrowanie się jej z populacją nie będą bowiem możliwe, jeśli napotka ona na utrudnienia w najbliższym otoczeniu. W związku z tym obszar zainteresowań rehabilitacji społecznej poszerza się o infrastrukturę miejską, w której skład wchodzi m. in.: urbanistyka, architektura, transport, urządzenia techniczne, a także komunikowanie się (Zawadzki, 1973: 169). Właściwy stan tych komponentów osobom o ograniczonej sprawności daje szansę na samodzielność i niezależność. Zarazem jednak niedostosowanie infrastruktury miejskiej do potrzeb tych osób może sprawić, iż znajdą się one w niełatwej sytuacji. Dlatego dąży się do adaptowania przestrzeni publicznej do ich potrzeb (Wadell, Burton, 2004).

Opisany sposób organizowania przestrzeni miejskiej wpisuje się w ideę koncepcji projektowania dla wszystkich (Thematic report, 2007: 7). Skupia się ona na szeroko pojmowanej różnorodności zbiorowości ludzkich: nikt nie zostaje wykluczony, a korzyści z tego mają wszyscy użytkownicy przestrzeni publicznej. Każda jednostka ma bowiem prawo należeć do danego środowiska, współtworzyć je i rozwijać się w nim (Carr, Weir, D. Azar, N. Azar, 2013). Stąd też obiektem infrastruktury społecznej stawia się szereg wymogów i określa normy, jakie powinny one spełniać (Prawo Budowlane, 1994; Rozporządzenie, 2002).

Potrzeby osób o ograniczonej sprawności rozpatruje się przy tym m. in. przez pryzmat respektowania zasad ergonomii na etapie wyposażania i aranżowania wnętrza. Dba się także o „przyjazność” budynków i ich otoczenia oraz o funkcjonalność rozwiązań urbanistycznych całych kompleksów mieszkaniowych, osiedli, dzielnic, miast (Gałkowski, 1986: 33). Całościowość oceny dostosowania przestrzeni publicznej do potrzeb osób niepełnosprawnych wynika stąd, iż np. nie wystarczy zbudowanie podjazdu do budynku, gdy drzwi, do których on prowadzi nie będą miały odpowiedniej szerokości.

Wymogi stawiane przestrzeni publicznej

Dostosowanie architektoniczne budynku do potrzeb użytkowników z dysfunkcją narządu ruchu rozpatruje się wieloaspektowo. Ocenia się wówczas np. możliwości dostania się i wydostania się z obiektu oraz swobodę pełnej komunikacji w jego obrębie. Poza tym w budynku użyteczności publicznej powinna być co najmniej jedna dostosowana do potrzeb osób niepełnosprawnych toaleta (Jankowska, 2002: 81; Grabowska, Milewska, Stasiak, 2007: 78-86). W zgodzie z przytaczanymi normami prawa budowlanego, o dostępności danego pomieszczenia decyduje najczęściej szerokość drzwi (minimum 0,9m) i brak progów. Drzwi nie mogą być trwale zamknięte („na klucz”), ale łatwo i ogólnie dostępne. Ponadto ważne jest zachowanie wewnątrz pomieszczeń wolnej przestrzeni manewrowej (1,5m x 1,5m). Za istotne uznaje się także dostosowanie elementów wyposażenia, takich jak: umywalka, miska ustępowa, uchwyty, lustro.

By zapewnić osobom o ograniczonej sprawności bezkolizyjne, swobodne i samodzielne poruszanie się, kształtuje się bezpośrednie otoczenie budynków, w tym m. in.: wjazdy, dojścia piesze, bramy, furtki, wejścia. Szerokość ciągów komunikacyjnych powinna mieć minimum 1,5m. Należy wyposażyć je w utwardzone nawierzchnie. Ponadto wystające ponad poziom podłoża elementy nawierzchni nie mogą mieć więcej niż 0,02m wysokości. Bramy i furtki powinny otwierać się do wnętrza posesji. Ich zalecana szerokość to odpowiednio minimum 2,4m (bramy) oraz 0,9m (furtki). Płaszczyzna podestu bezpośrednio przy wejściu do budynku powinna wynosić minimum 1,5m x 1,5m lub 1,5m x 2m (Nowak, 2010: 5). Ponadto zabrania się umieszczania odbojów, wycieraczek i urządzeń wystających ponad poziom.

Szerokość użytkowa schodów powinna wynosić co najmniej 1,2m; minimalna szerokość stopni to 0,35m, a ich wysokość maksymalna to 0,17m. Liczba stopni w jednym biegu nie powinna przekraczać 10, ponadto nie powinny one mieć nosków, podcięć i wrębów (Nowak, Budny, Kowalski, 2008: 13-14). Schody muszą być zaopatrzone w balustrady zabezpieczające użytkownika od strony otwartej przestrzeni oraz poręcze przyściennie. Jako alternatywne wobec schodów traktuje się podjazdy i pochylnie. Szerokość pochylni musi mieć minimum 1,2m i kąt nachylenia, który jest uzależniony od wysokości i miejsca zastosowania. Pochylnie dłuższe niż 9m powinny być podzielone na odcinki, pomiędzy

nimi stosuje się spoczniki. Na początku i końcu pochylni powinna być przestrzeń manewrowa o długości minimum 1,5m. Pochylnię należy wyposażyć w obustronne poręcze na wysokości 0,75m i 0,9m oraz krawężniki o wysokości minimalnej 0,07m (Nowak, Budny, Kowalski, 2008: 17).

Wejścia do obiektów powinny mieć szerokość nie mniejszą niż 0,9m, zaś progi nie powinny być wyższe niż 0,02m (Rozporządzenie, 2004). Klamki, uchwyty domofony, dzwonki itp. muszą znajdować się na wysokości pomiędzy 0,8m, a 1,1m od podłoża (Budny, 2009: 36).

Odpowiednio zaadaptowane wnętrze budynku powinno zapewnić potencjalnym niepełnosprawnym użytkownikom bezpieczną i swobodną komunikację zarówno poziomą, jak i pionową. W ramach jednej kondygnacji należy unikać zmian poziomów. W sytuacji, gdy nie da się tego uniknąć, można zastosować pochylnię lub rampę. Minimalna szerokość korytarza po odjęciu przestrzeni zajmowanej przez umeblowanie lub inne przeszkody to 1,2m (Wysocki, 2009: 35).

Schody wewnętrzne powinny mieć wymiary podobne do schodów zewnętrznych. Szerokość schodów ruchomych nie może być mniejsza niż 0,8m. Dla ułatwienia komunikacji pionowej można zastosować także: podnośniki, platformy lub dźwigi osobowe. Drzwi do kabiny windy winny mieć szerokość 0,9m i otwierać się automatycznie. Kabina dźwigu powinna mieć szerokość co najmniej 1,1m i długość 1,4m. Po obu jej stronach powinny znajdować się ciągłe poręcze; ich górną część lokuje się na wysokości 0,9m (Kowalski, 2011: 11).

Coraz częściej wybieranym przez osoby niepełnosprawne środkiem lokomocji, jest samochód osobowy (Nowak, Budny, Kowalski, 2008: 11). W związku z tym określa się także parametry miejsc postojowych. Co najmniej 5% z nich należy zaadaptować do potrzeb osób nie w pełni sprawnych. Nawierzchnię parkingu należy utwardzić, a jego lokalizacja ma być dogodna (Nowak, Budny, Kowalski, 2008: 12). Określa się także minimalne wymiary miejsca postojowego dla osoby niepełnosprawnej.

Dostosowanie wymienionych i opisanych elementów infrastruktury w dużej mierze decyduje o tym, czy osoba niepełnosprawna będzie pełnoprawnym członkiem społeczeństwa aktywnie uczestniczącym we wszystkich aspektach życia zbiorowego, czy też stanie się więźniem własnego mieszkania.

Cel badań

Celem przedstawianej eksploracji było oszacowanie, czy obiekty infrastruktury Łodzi są dostosowane do potrzeb osób o ograniczonej sprawności. W szczególności rozważano, czy osoby niepełnosprawne nie napotkają na utrudnienia w trakcie prób dotarcia do badanych obiektów oraz przemieszczania się wewnątrz nich (MacDonald, 1996: 201-216).

Uzasadnienie użyteczności eksploracji

Badania umożliwią oszacowanie stopnia respektowania uprawnień osób niepełnosprawnych. Dzięki nim można będzie ocenić, czy osoby niepełnosprawne mają równe szanse korzystania z infrastruktury społecznej, co ich pełnosprawni rówieśnicy. Przestrzeń publiczną traktujemy przy tym jako miejsce, w którym potencjalnie może dochodzić do interakcji i integracji populacji. Jest ona swoistym warunkiem koniecznym rehabilitacji społecznej.

Prezentowane badania mogą potencjalnie ujawnić ewentualne utrudnienia w socjalizowaniu (się) osób o ograniczonej sprawności. Przeprowadzona ocena ma zatem potencjalnie charakter aplikacyjny. Po zrealizowaniu badań można bowiem wysnuwać wnioski praktyczne, które mogą zmienić funkcjonowanie poszczególnych instytucji.

Materiał badawczy

Badania przeprowadzono w Łodzi. Objęto nimi 53 obiekty, które dobrano losowo i reprezentatywnie. W trakcie eksploracji oceniano ciągi komunikacyjne prowadzące do obiektów infrastruktury społecznej umożliwiające przemieszczanie się wewnątrz nich. Oszacowywano ponadto możliwość przemieszczania się pomiędzy częściami budynków.

Pośród ocenianych obiektów było 11 placówek usługowo – handlowych (2 centra handlowe, 3 sklepy samoobsługowe, 4 sklepy osiedlowe i 2 banki) i 5 budynków użyteczności publicznej (3

urzędy i 2 sądy). Badaniami objęto także 4 placówki oświatowe i 2 biblioteki oraz 6 placówek ochrony zdrowia. Oceniono ponadto 10 instytucji kultury (3 kina, 3 teatry, 2 kluby muzyczne, dom kultury i filharmonię). Przebadano także tereny rekreacyjne (5 parków), 4 urzędy pocztowe, 3 budynki instytucji kultury religijnej i 3 inne obiekty (dom pomocy społecznej, bursa szkolna i dworzec kolejowy).

W poszczególnych fragmentach badań ocenie poddano mniejszą liczbę obiektów niż 53, ponieważ niektóre z uregulowań i norm nie dotyczyły ich w pewnych zakresach (były to wyłączenia od zasad ogólnych).

Metoda

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem skategoryzowanej, ukierunkowanej (kontrolowanej) obserwacji (Łobocki, 2003: 45-49). Oparto ją o standaryzowany arkusz obserwacji uwzględniający hipotezy i przyjęte wskaźniki zmiennych (Bell, 1986; McNeill, 1986). W ten sposób uzyskano możliwość porównania zgodności rozwiązań faktycznych z wymogami wynikającymi z przytoczonych przepisów i norm projektowych.

Hipotezy

Na etapie studialnym badań przyjęto następujące hipotezy:

H1: Szlaki komunikacyjne prowadzące do obiektów infrastruktury społecznej są zgodne z wymogami i przepisami prawa budowlanego. Oznacza to, iż budynki te są w pełni dostępne dla ich potencjalnych niepełnosprawnych użytkowników.

H2: Stan wejść do obiektów infrastruktury społecznej jest w pełni zgodny z wymogami. Osoby niepełnosprawne mogą swobodnie przedostawać się przez nie do wnętrza budynków.

H3: Ciągi komunikacyjne wewnątrz obiektów są zgodne z wymogami prawa budowlanego. Oznacza to, iż osoby niepełnosprawne w trakcie przemieszczania się pomiędzy częściami (skrzydłami, piętrami) poszczególnych obiektów nie napotykały trudności.

H4: Wymiary, wyposażenie i konfiguracje sanitariatów obiektów są zgodne z wymogami, co świadczy o ich udostępnieniu osobom poruszającym się na wózkach inwalidzkich.

H5: Towarzystwające obiektom infrastruktury społecznej miejsca parkingowe są w pełni dostosowane do potrzeb ich potencjalnych niepełnosprawnych użytkowników.

Próba weryfikacji H1

Oszacowując prawdziwość H1 oceniono stan szlaków komunikacyjnych prowadzących do obiektów infrastruktury społecznej. Szczegółowy rozkład obserwacji i pomiarów z tym związanych przedstawiono w tabeli 1.

Tab. 1. Stan ciągów komunikacyjnych prowadzących do badanych obiektów infrastruktury społecznej [N=53].

L.p.	Rodzaj ocenianego kryterium	Zgodność z wymogami		Niezdgodność z wymogami		Nie dotyczy danego obiektu	
		n	%	n	%	n	%
1.	Nawierzchnia	53	100	0	0	0	0
2.	Szerokość	53	100	0	0	0	0
3.	Wystawianie detali podłoża	53	100	0	0	0	0
4.	Parametry bram i furtek	12	22,64	1	1,88	40	75,48
5.	Schody zewnętrzne	18	33,96	17	32,08	18	33,96
6.	Pochylnie	4	7,55	17	32,08	32	60,37
7.	Podjazdy	2	3,76	8	15,09	43	81,15
8.	Podest przed wejściem	33	62,26	13	24,53	7	13,21
9.	Wycieraczki	43	81,14	5	9,43	5	9,43

Jak zauważamy, stan szlaków komunikacyjnych jest nie w pełni zharmonizowany. Zastosowane nawierzchnie, szerokości i ich podłoża są w pełni zgodne z wymogami. W zasadzie także bramy

i furtki nie budzą zastrzeżeń. Równocześnie jednak parametry schodów, pochylni, podjazdów, podestów i sposób umieszczania wycieraczek są rozbieżne z normami.

W związku z powyższym rozkładem obserwacji i pomiarów uznajemy H1 za odrzuconą. Okazało się bowiem, iż ciągi komunikacyjne prowadzące do ocenianych obiektów nie są w pełni dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych.

Próba weryfikacji H2

W trakcie próby weryfikacji H2 oceniano zgodność stanu wejść do obiektów infrastruktury społecznej z wymogami stawianymi im przez prawo stanowiące i normy projektowe. Dane źródłowe wykorzystane w tej próbie przedstawia tabela 2.

Tab. 2. Stan wejść do obiektów infrastruktury społecznej [N=53].

L.p.	Rodzaj ocenianego kryterium	Zgodność z wymogami		Niezdgodność z wymogami		Nie dotyczy danego obiektu	
		n	%	n	%	n	%
1.	Drzwi	48	90,57	0	0	5	9,43
2.	Usytuowanie	38	71,75	10	18,81	5	9,43
3.	Szerokość wejścia	46	86,81	2	3,76	5	9,43
4.	Próg	47	88,69	1	1,88	5	9,43
5.	Inne elementy	23	43,40	9	16,98	21	39,62

Powyższy rozkład obserwacji i pomiarów wskazuje, iż wejścia do budynków nieomal w każdym przypadku wypełniają wymogi przepisów i norm. Zastrzeżenia budzi jedynie kategoria innych elementów (domofonów i dzwonek).

W związku z powyższym uznajemy H2 za nieomal w pełni zweryfikowaną. Wejścia do budynków są dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych z zastrzeżeniem niepełnej staranności lokowania niektórych elementów wyposażenia dodatkowego.

Próba weryfikacji H3

Przeprowadzając próbę weryfikacji H3 oceniano ciągi komunikacyjne wewnątrz obiektów. Materiał źródłowy do wnioskowania przedstawiono w poniższej tabeli 3.

Tab. 3. Stan wewnętrznych ciągów komunikacyjnych [N=53].

L.p.	Rodzaj ocenianego kryterium	Zgodność z wymogami		Niezdgodność z wymogami		Nie dotyczy danego obiektu	
		n	%	n	%	n	%
1.	Szerokość schodów	28	52,83	3	5,66	22	41,51
2.	Szerokość spocznika	24	45,29	5	9,43	24	45,285
3.	Szerokość stopnia	30	56,61	1	1,88	22	41,51
4.	Wysokość stopnia	30	56,61	1	1,88	22	41,51
5.	Liczba stopni	31	58,49	0	0	22	41,51
6.	Noski i wryby stopni	20	37,74	11	20,75	22	41,51
7.	Poręcze	31	58,49	0	0	22	41,51
8.	Wysokość poręczy	8	15,08	23	43,41	22	41,51
9.	Schody ruchome	4	7,55	0	0	49	92,45
10.	Barierki platform	5	9,43	1	1,88	47	88,69
11.	Wjazdy platform	4	7,55	3	5,66	46	86,79
12.	Dostępność windy	20	37,73	5	9,43	28	52,84
13.	Wejście windy	20	37,73	5	9,43	28	52,84
14.	Drzwi windy	17	32,08	8	15,08	28	52,84

15.	Drzwi automatyczne	17	32,08	8	15,08	28	52,84
16.	Wymiary kabiny	15	28,30	10	18,86	28	52,84
17.	Poręcze w windzie	13	24,53	12	22,63	28	52,84
18.	Panel guzikowy	16	30,18	9	16,98	28	52,84
19.	Szerokość korytarza	47	88,69	1	1,88	5	9,43
20.	Nachylenie rampy	4	7,55	2	3,76	47	88,69

Na podstawie powyższego zestawienia wnioskujemy, iż stan wewnętrznych ciągów komunikacyjnych był zróżnicowany. Niektóre z ich detali (szerokości, wysokości i liczba stopni) w zasadzie nie budziły zastrzeżeń, zarazem jednak inne (obecność nosków i zrębów, brak właściwych poręczy, niewłaściwe parametry wind) nie były zgodne z potrzebami osób niepełnosprawnych.

Wewnętrzne ciągi komunikacyjne ocenianych budynków nie były zatem w pełni zgodne z wymogami. W efekcie uznajemy H3 za odrzuconą, bowiem osoby o ograniczonej sprawności nie mogą w pełni swobodnie poruszać się po wnętrzach budynków infrastruktury społecznej.

Próba weryfikacji H4

Próbkę weryfikacji H4 oparto o ocenę stanu sanitariatów. Pomiary źródłowe i rezultaty obserwacji zamieszczono w tabeli 4.

Tab. 4. Stan sanitariatów [N=30]

L.p.	Rodzaj kryterium	Zgodność z wymogami		Niezdgodność z wymogami	
		n	%	n	%
1.	Ogólnodostępność	17	56,67	13	43,33
2.	Szerokość drzwi	17	56,67	13	43,33
3.	Przestrzeń manewrowa	20	66,67	10	33,33
4.	Wyposażenie	2	6,67	28	93,33

Jak wnioskujemy z powyższej tabeli, sanitariaty były jedynie połowicznie dostosowane do wymogów prawa i norm projektowych. W związku z tym uznajemy H4 za odrzuconą. Oceniane sanitariaty nie były w pełni dostosowane do potrzeb ich potencjalnych niepełnosprawnych użytkowników.

Próba weryfikacji H5

H5 rozpatrywano w oparciu o pomiary i obserwacje odnoszące się do miejsc parkingowych towarzyszących obiektom infrastruktury społecznej. Zestawiono je w tabeli 5.

Tab. 5. Dostępność dostosowanych do potrzeb osób niepełnosprawnych miejsc parkingowych [N=53].

L.p.	Rodzaj ocenianego kryterium	Zgodność z wymogami		Niezdgodność z wymogami		Nie dotyczy danego obiektu	
		n	%	n	%	n	%
1.	Dojście	41	77,36	12	22,64	0	0
2.	Wymiary miejsc parkingowych	13	24,53	40	75,47	0	0
3.	Odsetek miejsc	18	33,96	35	66,04	0	0
4.	Parking wielopoziomowy	3	5,66	0	0	50	94,34

Na podstawie rozkładu danych źródłowych wnioskujemy, iż w przeważając miejsca parkingowe nie były w pełni zgodne z wymogami stawianymi przez odnośne przepisy i normy projektowe.

W efekcie uznajemy H5 za odrzuconą. Oznacza to, iż osoby niepełnosprawne nie mają realnej możliwości korzystania w pobliżu badanych obiektów z parkingów zgodnych z ich potrzebami.

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonej oceny uznajemy, iż badane obiekty nie są w pełni przystosowane do potrzeb ich potencjalnych niepełnosprawnych użytkowników. Niezgodne z wymogami były: szlaki komunikacyjne wiodące ku budynkom, ciągi komunikacyjne wewnątrz nich, sanitariaty oraz towarzyszące obiektom parkingi. Jedynie wejścia do budynków okazały się w zasadzie zgodne z wymogami.

W związku z powyższym stwierdzamy, iż rehabilitacja społeczna w Łodzi nie jest zakomponowana w sposób zgodny ze współczesnymi standardami.

Bibliografia

- Abberley P., *The concept of oppression and the development of a social theory of disability* [w:] T. Booth (red.) *Policies for Diversity in Education*, The Open University, Bristol 1997.
- Allott M., Robb M., *Understanding Health and Social Care. An Introductory Reader*, The Open University, SAGE Publications, London 2001.
- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Siel, Warszawa 2008.
- Bell J., *Doing your research project*, Open University Press Buckingham 1995.
- Budny J., *Dostosowanie budynków użyteczności publicznej- teoria i narzędzia*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2009.
- Carr K., Weir P., Azar D., Azar N., *Universal Design: A Step toward Successful Aging*, <http://www.hindawi.com/journals/jar/2013/324624/> (dostęp: 30.06.2014).
- Gałkowski A. E., *Problemy barier architektonicznych i urbanistycznych* [w:] A. Hulek (red.) *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie. Materiały z II Kongresu TWK warszawa 1-2 października 1983 r.*, PZWL, Warszawa 1986.
- Gibb S., *Equality of opportunity and anti-discriminatory practice* [w:] Miller J. (red.) *Care in practice for Higher Still*, Hodder Arnold, London 2005.
- Grabowski J., Milewska M., Stasiak A., *Vademecum organizatora turystyki niepełnosprawnych*, WSTH, Łódź 2007.
- Hall D. M. B., *Health for All Children. Report of the Third Joint Working Party on Child Health Surveillance*, Oxford University Press, Oxford 1996.
- Jankowska A., *Typy niepełnosprawności i ich konsekwencje* [w:] E. Stachowska- Musiał, F. Czajkowski (red.), *Biblioteka otwarta dla czytelników niepełnosprawnych. Materiały z Konferencji Grudziądz 2001- Warszawa 2002*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2002.
- Kowalik S., *Psychologia rehabilitacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Kowalski K., *Projektowanie bez barier- wytyczne*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2011.
- Long M., *The Psychology of Education*, Routledge Falmer, London 2000.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003.
- MacDonald K., *Building respectability* [w:] Nigel G. (red.), *Researching social life*, SAGE Publications, London 1996.
- McNeill P., *Research Methods*, Tavistock Publications London 1986.
- Milanowska K., Stachowska M., *Rehabilitacja społeczna* [w:] Dega W., Milanowska K. (red.), *Rehabilitacja medyczna*, PZWL, Warszawa 1993.
- Nowak B., *Niepełnosprawni, wymagania techniczno- budowlane*, PIP, Warszawa 2010.
- Nowak E., Budny J., Kowalski K., *Mieszkanie dostępne dla osób z dysfunkcją narządu ruchu*, Biblioteczka dla Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 2008.
- Prawo Budowlane, Ustawa z dnia 7 lipca 1994 r.*, Dz. U. 1994 nr 89, poz. 414.
- Rottermund J., *Wstęp* [w:] J. Rottermund (red.) *Wielowymiarowość procesu rehabilitacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie*, Dz. U. 2002 nr 75, poz. 690.
- Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 7 kwietnia 2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowania*, Dz. U. 2004 Nr 109, poz. 1156.
- Rutkowska E., *Wsparcie jako element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność- zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr III/2012(4), s. 39- 52.
- Thematic report: Universal design- clarification of the concept*, The Norwegian Ministry of the Environment, November 2007.
- Waddell G., Burton A. K., *Concepts of rehabilitation for the management of common health problems*, The Stationery Office, London 2004.
- WHO: *International Classification of Impairments, Activities and Participation. A Manual of Disablement and Functioning. BETA-1 DRAFT FOR FIELD TRIALS*, WHO, Geneva 1997.
- Winczewski P., *Ewolucja form zatrudniania osób niepełnosprawnych w Polsce*, „Forum Edukacyjne Fizjoterapii i Kosmetologii”

2013/2, s. 100 – 111.

Wysocki M., *Dostępna przestrzeń publiczna. Samorząd równych szans*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2009.

Zawadzki S. M., *Polska, przestrzeń, społeczeństwo*, PWE, Warszawa 1973.

The assessment of making social infrastructure available to handicapped people

Summary

This text is a report from research into the activeness of handicapped people. In the material presented, an access to 53 objects of social infrastructure for these people, was assessed. Thank to the research presented it may be said whether handicapped people have equal opportunities of using social infrastructure to their healthy peers. In this way it is potentially probable to disclose possible difficulties connected with the process of socializing both groups

Key words: disability; social infrastructure.

Sposoby przeciwdziałania sytuacjom stresowym w edukacji - raport z badań

Wstęp

Sytuacje stresowe pełnią nieodłączną rolę w życiu człowieka począwszy od jego najmłodszych lat. W środowisku szkolnym z sytuacjami stresowymi dzieci radzą sobie już od przedszkola, gdzie ich głównym źródłem jest rozstanie z rodzicami oraz przystosowanie się do nowego środowiska. Jednak wraz z wiekiem i kolejnymi etapami nauczania stresorów przybywa. Środowisko szkolne staje się dla ucznia znaczącym źródłem stresu, z którym nie zawsze jest sobie w stanie poradzić. Znaczącą rolę spełniają tu rodzice oraz nauczyciele. Ich zadaniem jest wskazanie uczniom różnych alternatyw, aby sprościli oni sytuacjom stresowym. Istotne jest również, aby uświadomili uczniom, iż nie wszystkie sposoby radzenia sobie ze stresem, jakie stosują uczniowie mają korzystny wpływ na ich zdrowie oraz samopoczucie. Uwrażliwienie wychowanków na sytuacje stresowe od najmłodszych lat, pozwoli uniknąć ich bezradności wobec tego zjawiska na kolejnych etapach nauczania.

Kluczowe jest, aby szkoła będąca środowiskiem w którym uczeń funkcjonuje efektywnie niwelowała sytuacje stresowe stanowiące barierę dla uczniów. W tym celu należy określić dotychczasowe sposoby przeciwdziałania sytuacjom stresowym, jakie podejmuje szkoła w opinii uczniów na poszczególnych etapach kształcenia.

Charakterystyka badań i grupy badawczej

Badania zostały przeprowadzone w lutym w 2012 roku wśród uczniów ze szkół województwa lubelskiego.

W poniżej tabelce przedstawione zostały informacje odnośnie liczby uczniów z podziałem na płeć w poszczególnym rodzaju szkół: szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, technikum oraz szkoła zawodowa.

Tab. 1. Liczba uczniów na poszczególnych etapach kształcenia.

Lp.	Szkoła	Płeć				Ogółem	
		Dziewczęta		Chłopcy		Liczba	%
		Liczba	%	Liczba	%		
		N=118		N=80		N=198	
1.	Szkoła podstawowa	22	18,6	15	18,8	37	18,7
2.	Gimnazjum	20	17,0	20	25,0	40	20,2
3.	Liceum	36	30,5	8	10,0	44	22,2
4.	Technikum	19	16,1	25	31,2	44	22,2
5.	Szkoła zawodowa	21	17,8	12	15,0	33	16,7
	Ogółem	118	100,0	80	100,0	198	100

N = Liczba ankietowanych uczniów w poszczególnych szkołach oraz ogółem.

Dane przedstawione w powyższej tabeli pokazują, że łącznie przebadano 198 uczniów w wybranych szkołach województwa lubelskiego. Najmniej uczniów zostało przebadanych w szkole zawodowej co stanowi 16,7% wszystkich uczniów. W dalszej kolejności zankietowano uczniów w szkole podstawowej, gdzie uczniowie Ci stanowili 18,7 % wszystkich badanych. Z kolei w liceum i technikum przebadana została jednakowa liczba osób. W każdej z tych szkół w ankiecie wzięło udział

22,2% wszystkich ankietowanych (44 osoby). Natomiast uczniowie gimnazjum stanowili 20,2% badanych.

Wśród ankietowanych dzieci i młodzieży 59,60% (118 osób) stanowiły dziewczęta, natomiast 40,40% (80 osób) stanowili chłopcy. Najwięcej dziewcząt liczyło liceum, gdzie stanowiły one 30,5% wszystkich ankietowanych dziewcząt. Z kolei wśród wszystkich chłopców najwięcej z nich, gdyż 31,3% uczęszczało do technikum.

Metodą wykorzystaną w badaniach był sondaż diagnostyczny, technikę stanowiło ankietowanie, zaś narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety.

Na użytek niniejszego artykułu wykorzystane zostały wyniki odnoszące się do sposobów przeciwdziałania sytuacjom stresowym, jakie inicjuje szkoła na danym etapie kształcenia.

Przeciwdziałanie sytuacjom stresowym podejmowane przez szkołę w opinii ankietowanych

Działania mające na celu przeciwdziałać sytuacjom stresowym mogą podejmować zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. W aspekcie omawianego zagadnienia przedstawione zostaną czynności przeciwdziałające sytuacjom stresowym, jakie podejmowane są przez nauczycieli oraz dyrektorów. Następnie scharakteryzowane zostaną odpowiedzi uczniów z uwzględnieniem konkretnych etapów nauczania, które określać będą czy ich szkoły przeciwdziałają sytuacji stresowym.

W tabeli nr 2 zestawione zostały wszystkie odpowiedzi ankietowanych dotyczące działań podejmowanych przez nauczycieli na rzecz przeciwdziałania powstawaniu sytuacji stresowych.

Tab.2. Działania podejmowane przez nauczycieli w opinii ankietowanych uczniów.

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Ogółem	
		Łiczba	%
		N=198	
1.	Nie podejmują działań	85	42,9
2.	Miła atmosfera w szkole	59	29,8
3.	Zyczliwość dla uczniów	54	27,3
4.	Rozmowy	54	27,3
5.	Tolerancja	44	22,2
6.	Inne	3	1,5

N = Liczba ankietowanych uczniów ogółem.

Uwaga. Ankietowani uczniowie mogli wskazać 3 odpowiedzi. Ilość wskazań jednego objawu odnosi się w procentach do liczby wszystkich uczniów w klasie.

Z danych zamieszczonych w powyższej tabeli można stwierdzić, iż ankietowani w 42,9% uznali, że nauczyciele nie podejmują działań, które przeciwdziałałyby sytuacjom stresowym w ich szkołach. Natomiast zdaniem 29,8% uczniów podejmowane inicjatywy skupiają się na tworzeniu miłej atmosfery. W dalszej kolejności ankietowani w 27,3% wyróżniają zyczliwość nauczycieli oraz podejmowane przez nich rozmowy z uczniami. Z kolei w opinii 22,2% istotną inicjatywą jest zwracanie uwagi na tolerancję. Spośród wszystkich ankietowanych 1,5% nie potrafiło ustosunkować się do pytania.

Zgodnie z przedstawionymi powyżej wynikami badań oraz ich analizą stosunek uczniów względem działań podejmowanych przez nauczycieli jest zróżnicowany. Z jednej strony niemal połowa uczniów jest zdania, iż nauczyciele nie podejmują działań przeciwdziałających powstawaniu sytuacji stresowych, z kolei ponad połowa jest przeciwnego zdania i wyłania: miłą atmosferę, zyczliwość, inicjowanie rozmów oraz tolerancję. Należy zwrócić uwagę czy sytuacja ta ma odzwierciedlenie na poszczególnych etapach kształcenia.

W poniższej tabeli przedstawione są informacje dotyczące podejmowanych przez nauczycieli działań w celu przeciwdziałania w powstawaniu sytuacji stresowych w opinii uczniów szkoły podstawowej oraz gimnazjum.

Tab.3. Działania podejmowane przez nauczycieli w opinii uczniów szkoły podstawowej oraz gimnazjum.

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Szkoła podstawowa		Gimnazjum	
		Liczba N=37	%	Liczba N=40	%
1.	Miła atmosfera w szkole	16	43,2	11	27,5
2.	Zyczliwość dla uczniów	14	37,8	16	40,0
3.	Rozmowy	13	35,1	9	22,5
4.	Nie podejmują działań	11	29,7	16	40,0
5.	Tolerancja	9	24,3	10	25,0
6.	Inne	0	0,0	3	7,5

N = Liczba ankietowanych uczniów w poszczególnych szkołach.

Uwaga. Ankietowani uczniowie mogli wskazać 3 odpowiedzi. Ilość wskazań jednego objawu odnosi się w procentach do liczby wszystkich uczniów w klasie.

Z danych zawartych w tab. nr 3 wynika, że w szkole podstawowej zdaniem uczniów nauczyciele głównie zapewniają miłą atmosferę w szkole (43,2%), są życzliwi (37,8%) oraz rozmawiają z uczniami (35,1%). W dalszej kolejności ankietowani wyróżniają w 24,3% tolerancję pedagogów względem innych podmiotów środowiska szkolnego. Istotne jest również to, iż zdaniem 29,7% uczniów nauczyciele nie podejmują żadnych działań mających na celu przeciwdziałanie sytuacjom stresowym.

Z kolei w opinii 40,0% gimnazjalistów nauczyciele są życzliwi, a także taka sama grupa jest zdania, iż nie podejmują oni żadnych działań zmniejszających ryzyko powstawania sytuacji stresowych. Uczniowie gimnazjum w 27,5% stwierdzili, że w ich szkole pedagogzy troszczą się o miłą atmosferę. W dalszej kolejności ankietowani wyróżniają tolerancję (25,0%) oraz rozmowy (22,5%). Natomiast 7,5% gimnazjalistów nie potrafi ustosunkować się do zagadnienia.

Zarówno w szkole podstawowej jak i gimnazjum uczniowie zwrócili uwagę na takie działania nauczycieli jak miła atmosfera w szkole oraz zyczliwość względem uczniów. Istotne jest jednak to, iż ankietowani na obu etapach nauczania stwierdzali, iż nauczyciele nie podejmują żadnych działań, aby w ich szkole nie powstawały sytuacje stresowe. Należy zwrócić uwagę, iż liczba osób posiadających taką opinię jest większa w szkole gimnazjalnej, niż w szkole podstawowej.

W tab. nr 4 przedstawione zostały opinie uczniów szkół ponadgimnazjalnych odnoszące się do podejmowania przez ich nauczycieli działań mających na celu przeciwdziałanie w powstawaniu sytuacji stresowych.

Tab. 4. Działania podejmowane przez nauczycieli w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Liceum		Technikum		Szkoła zawodowa	
		Liczba N=44	%	Liczba N=44	%	Liczba N=33	%
1.	Nie podejmują działań	28	63,6	30	68,2	10	30,3
2.	Miła atmosfera w szkole	8	18,2	7	15,9	17	51,5
3.	Tolerancja	8	18,2	8	18,2	9	27,3
4.	Rozmowy	8	18,2	9	20,5	15	45,5
5.	Zyczliwość dla uczniów	7	15,9	4	9,1	13	39,4
6.	Inne	0	0,0	0	0,0	0	0,0

N = Liczba ankietowanych uczniów w poszczególnych szkołach.

Uwaga. Ankietowani uczniowie mogli wskazać 3 odpowiedzi. Ilość wskazań jednego objawu odnosi się w procentach do liczby wszystkich uczniów w klasie.

Z danych zamieszczonych w powyższej tabeli wynika, iż w opinii 63,6% uczniów liceum nauczyciele nie podejmują żadnych działań mających na celu przeciwdziałanie sytuacjom stresowym. W dalszej kolejności licealiści w 18,2% są zdania, iż nauczyciele na ich etapie nauczania zwracają uwagę na miłą atmosferę, tolerancję oraz rozmawiają z uczniami. Najmniej uczniów liceum (15,9%) stwierdza, że pedagogzy są dla nich życzliwi.

Uczniowie technikum również w większości (68,2%) są zdania, że nauczyciele w ich szkole nie podejmują żadnych działań, które zmniejszałyby ryzyko powstawania sytuacji stresowych. Ankietowani wyróżniają jednak działania takie jak rozmowy (20,5%), tolerancję (18,2%) oraz miłą atmosferę w szkole (15,9%). Nieliczni badani (9,1%) są zdania, że nauczyciele są życzliwi w stosunku do uczniów,

Z kolei uczniowie uczęszczający do szkoły zawodowej w 51,5% są zdania, że w ich szkole nauczyciele głównie działają, aby poprawiać panującą w szkole atmosferę. W dalszej kolejności wymieniają oni takie inicjatywy jak rozmowy (45,5%) oraz życzliwość dla uczniów (39,4%). Istotne jest również, że ankietowani w 30,3% są zdania, że w ich szkole nauczyciele nie podejmują żadnych działań, które przeciwdziałałyby w powstawaniu sytuacji stresowych. Uczniowie szkoły zawodowej w 27,3% stwierdzili również, że pedagodzy zwracają uwagę na tolerancję.

W szkołach ponadgimnazjalnych uczniowie w różnym stopniu określają zaangażowanie nauczycieli w działania zmniejszające powstawanie sytuacji stresowych, które stają się dla nich barierą trudną do przezwyciężenia. Zarówno w liceum jak i w technikum większość uczniów jest zdania, iż nauczyciele nie podejmują żadnych działań antystresowych. Natomiast w szkole zawodowej ankietowani zwrócili szczególną uwagę na miłą atmosferę w szkole, która jest efektem działań ich nauczycieli.

Na każdym etapie nauczania uczniowie za istotne uznali w różnym stopniu podejmowane przez nauczycieli inicjatywy. Istotne jest, że w trzech szkołach (gimnazjum, liceum, technikum) uczniowie w większości uznali brak podejmowania działań, zaś w dwóch pozostałych (szkoła podstawowa, szkoła zawodowa) stwierdzili, iż główna uwaga nauczycieli skupia się na tworzeniu miłej atmosfery. Poza kluczowymi działaniami uczniowie wyróżnili również inne działania na poszczególnych etapach, które zostały opisane powyżej. Warto zwrócić uwagę, iż najwięcej działań podejmowanych przez nauczycieli wyłonili uczniowie szkoły podstawowej, bowiem względem klasy ilość wszystkich udzielonych przez nich odpowiedzi wynosi 194,0%.

Wiedząc w jaki sposób ankietowani oceniają działania podejmowane przez nauczycieli w celu przeciwdziałania sytuacjom stresowym, warto zwrócić uwagę w jaki sposób oceniają działania inicjowane przez dyrektorów. Uzyskane w tym celu wyniki zostały przedstawione za pomocą tabel nr 5.

Tab. 5. Działania podejmowane przez dyrektorów w opinii ankietowanych uczniów.

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Ogółem	
		Liczba	%
		N=198	
1.	Nie podejmują działań	108	54,5
2.	Miła atmosfera w szkole	51	25,8
3.	Życzliwość dla uczniów	47	23,7
4.	Rozmowy	39	19,7
5.	Tolerancja	35	17,7
6.	Inne	5	2,5

N = Liczba ankietowanych uczniów ogółem.

Uwaga. Ankietowani uczniowie mogli wskazać 3 odpowiedzi. Ilość wskazań jednego objawu odnosi się w procentach do liczby wszystkich uczniów w klasie.

Zgodnie z danymi zawartymi w tab. nr 5 ankietowani w 54,5% są zdania, że dyrektor nie podejmuje żadnych działań, które przeciwdziałałyby sytuacjom stresowym w ich szkole. Natomiast 25,8% osób stwierdza, iż zmniejszaniu ryzyka pojawienia się sytuacji stresowych sprzyja miła atmosfera, która panuje w środowisku szkolnym. Z kolei 23,7% uczniów podkreśla życzliwość dla uczniów, zaś 19,7% docenia rozmowy dyrektora z uczniami. Ankietowani w 17,7% opiniują, że dyrektor zapewnia w szkole tolerancję co również eliminuje powstawanie stresów. Z kolei 2,5% wyłoniło inne działania dyrektorów, które zostały opisane w charakterystyce poszczególnych etapów nauczania.

W poniższej tabeli przedstawione zostały opinie uczniów szkoły podstawowej oraz gimnazjum dotyczące działań podejmowanych przez dyrektorów w celu przeciwdziałania sytuacjom stresowym.

Tab.6.Działania podejmowane przez dyrektorów w opinii uczniów szkoły podstawowej oraz gimnazjum.

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Szkoła podstawowa		Gimnazjum	
		Liczba N=37	%	Liczba N=40	%
1.	Nie podejmują działań	16	43,2	20	50,0
2.	Miła atmosfera w szkole	13	35,1	11	27,5
3.	Rozmowy	11	29,7	6	15,0
4.	Życzliwość dla uczniów	10	27,0	12	30,0
5.	Tolerancja	4	10,8	8	20,0
6.	Inne	0	0,0	3	7,5

N = Liczba ankietowanych uczniów w poszczególnych szkołach.

Uwaga. Ankietowani uczniowie mogli wskazać 3 odpowiedzi. Ilość wskazań jednego objawu odnosi się w procentach do liczby wszystkich uczniów w klasie.

Z danych przedstawionych w powyższej tabeli wynika, iż 43,2% uczniów szkoły podstawowej jest zdania, że dyrektor w ich szkole nie podejmuje działań mających na celu przeciwdziałanie sytuacjom stresowym. Z kolei 35,1% stwierdza, że podejmuje on inicjatywy zapewniające miłą atmosferę, zaś 29,7% wyróżnia prowadzone z uczniami rozmowy. W dalszej kolejności ankietowani podkreślają okazywaną życzliwość (35,1%) oraz zwracanie uwagi na panującą tolerancję (10,8%).

Gimnazjaliści jako największą liczbą odpowiedzi stanowiącą 50,0% stwierdzili, że w ich szkole dyrektor nie podejmuje żadnych działań. Natomiast 30,0% uczniów jest zdania, że jest on życzliwy dla uczniów, natomiast 27,5% osób zawdzięcza mu miłą atmosferę, która panuje w szkole. W dalszej kolejności ankietowani podkreślają tolerancję (20,0%) oraz podejmowane z uczniami rozmowy (15,0%). Wśród wszystkich gimnazjalistów 7,5% nie potrafiło udzielić odpowiedzi na to pytanie.

W obu szkołach najwięcej uczniów jest zdania, iż dyrektorzy nie podejmują działań mających na celu przeciwdziałanie sytuacjom stresowym. Istotne jest jednak, że pozostali uczniowie wyróżniają różne działania dyrektorów, które zmniejszają pojawianie się sytuacji stresowych w ich szkołach.

Opinie uczniów szkół ponadgimnazjalnych dotyczące działań podejmowanych przez dyrektorów szkół do których uczęszczają w celu przeciwdziałania sytuacjom stresowym zostały zawarte w poniższej tabeli.

Tab.7. Przeciwdziałania sytuacjom stresowym podejmowane przez dyrektorów w opinii uczniów szkoły zawodowej oraz gimnazjum.

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Liceum		Technikum		Szkoła zawodowa	
		Liczba N=44	%	Liczba N=44	%	Liczba N=33	%
1.	Nie podejmują działań	32	72,7	26	59,1	14	42,4
2.	Miła atmosfera w szkole	9	20,5	3	6,8	15	45,5
3.	Tolerancja	8	18,2	6	13,6	9	27,3
4.	Życzliwość dla uczniów	7	15,9	5	11,4	13	39,4
5.	Rozmowy	5	11,4	9	20,5	8	24,2
6.	Inne	0	0,0	2	4,5	0	0,0

N = Liczba ankietowanych uczniów w poszczególnych szkołach.

Uwaga. Ankietowani uczniowie mogli wskazać 3 odpowiedzi. Ilość wskazań jednego objawu odnosi się w procentach do liczby wszystkich uczniów w klasie.

Z danych zawartych w powyższej tabeli można stwierdzić, że 72,7% licealistów jest zdania, iż dyrektor nie podejmuje żadnych działań, aby przeciwdziałać sytuacjom stresowym. Jednak pozostali uczniowie wyróżniają inicjatywy zmniejszające ryzyko powstawania sytuacji stresowych. Do działań tych zaliczają oni miłą atmosferę w szkole (20,5%), panującą tolerancję (18,2%), życzliwość dla uczniów (15,9%) oraz podejmowane z uczniami rozmowy (11,4%).

Uczniowie technikum podobnie jak licealiści w 59,1% uznali, że dyrektor nie podejmuje żadnych działań niwelujących pojawiające się sytuacje stresowe. Natomiast 20,5% osób stwierdziło, iż przeprowadzane są rozmowy z wychowankami, zaś 13,6% zwróciło uwagę na istniejącą w szkole tolerancję (13,6%). Ankietowani wyróżnili również życzliwość dyrektora dla uczniów (11,4%) oraz miłą atmosferę w środowisku szkolnym (6,8%). Wśród wszystkich uczniów 4,5% stwierdziło, że organizowane są zebrania tematyczne dla rodziców, które pozwalają przeciwdziałać sytuacjom stre-

sowym w szkole.

Z kolei uczniowie w szkole zawodowej jako główne działanie dyrektora wyróżnili utrzymywanie miłej atmosfery w szkole (45,5%). W dalszej kolejności ankietowani w 42,4% uznali, że nie są podejmowane żadne inicjatywy, które przeciwdziałałyby powstawaniu sytuacji stresowych. Natomiast 39,4% uczniów zwróciło uwagę, iż dyrektor okazuje życzliwość dla uczniów (39,4%) co sprzyja zmniejszaniu się ryzyka w pojawianiu stresów. Ankietowani stwierdzili również, że dyrektor dba o to, aby w szkole panowała tolerancja (27,3%) oraz rozmawia z uczniami (24,2%).

Opinie uczniów szkół ponadgimnazjalnych dotyczące działań podejmowanych przez dyrektora w celu przeciwdziałania sytuacjom stresowym są różne. W liceum oraz technikum uczniowie w większości uważają, że nie występują żadne inicjatywy, które przeciwdziałałyby stresom. Z kolei w szkole zawodowej mimo, iż uczniowie są również tego zdania, natomiast pozostali wyróżniają wiele działań, które są podejmowane przez dyrektorów.

We wszystkich ankietowanych szkołach uczniowie wyróżniają brak inicjatyw ze strony dyrektora. Jednak w znacznej mierze pozostali uczniowie wyróżniają działania, które ich zdaniem przeciwdziałają sytuacjom stresowym. Warto również zwrócić uwagę, iż w szkole zawodowej ilość opinii w stosunku do liczby uczniów jest najwyższa w stosunku do pozostałych szkół i wynosi 178,8% odpowiedzi.

W powyższych analizach uczniowie ustosunkowali się względem działań, jakie podejmują nauczyciele oraz dyrektorzy w celu przeciwdziałania pojawiającym się sytuacjom stresowym. Nie mniej jednak istotne jest czy w szkole występowały inicjatywy, a nauczyciele i dyrektorzy je rozpowszechniali, czy też działania niwelujące pojawianie się sytuacji stresowych nie były prowadzone. Stąd też należy zwrócić uwagę czy zdaniem ankietowanych w szkołach do których uczęszczali w czasie badań podejmowane były ogólnie jakiegokolwiek inicjatywy przeciwdziałające sytuacjom stresowym, zarówno teoretycznie, jak i praktycznie.

W tab. nr 8 zestawione zostały wszystkie odpowiedzi uczniów dotyczące przeciwdziałania sytuacjom stresowym podejmowanych przez środowiska szkolne w wybranych szkołach województwa lubelskiego.

Tab. 8. Podejmowanie inicjatyw przez szkołę w opinii ankietowanych.

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Ogółem	
		Liczba N=198	%
1.	Nie	132	66,7
2.	Tak	66	33,3
	Ogółem	198	100,0

N = Liczba ankietowanych uczniów ogółem.

Zgodnie z danymi zawartymi w powyższej tabeli 66,7% ankietowanych jest zdania, że na ich etapie nauczania szkoła nie podejmuje działań, które przeciwdziałałyby sytuacjom stresowym. Natomiast 33,3% uczniów opiniuje pozytywnie inicjatywy, które są podejmowane. Różnice w opiniach dotyczących przeciwdziałania sytuacjom stresowym w środowiskach szkolnych pomogą zrozumieć uzasadnienia odpowiedzi podane przez ankietowanych.

W poniższej tabeli przedstawione są zdania uczniów odnoszące się do przeciwdziałania sytuacjom stresowym podejmowanych przez szkołę z uwzględnieniem poszczególnych etapów nauczania.

Tab.9. Inicjatywy przeciwdziałania sytuacjom stresowym podejmowane przez szkołę w opinii uczniów na poszczególnych etapach nauczania.

Lp.	Kategorie odp.	Szkoła podstawowa N=37		Gimnazjum N=40		Liceum N=44		Technikum N=44		Szkoła zawodowa N=33	
		Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1.	Tak	19	51,4	9	22,5	9	20,5	12	27,3	17	51,5
2.	Nie	18	48,6	31	77,5	35	79,5	32	72,7	16	48,5
	Ogółem	37	100,0	40	100,0	44	100,0	44	100,0	33	100,0

N = Liczba ankietowanych uczniów w poszczególnych szkołach.

W celu sprawdzenia istotności związku między analizowanymi zmiennymi przeprowadzono test niezależności pięciu zmiennych – chi-kwadrat, gdzie $\chi^2=16,438$; $p=0,0025$. Oznacza to, iż związek ten między odpowiedziami uczniów uczęszczających na poszczególne etapy kształcenia jest istotny statystycznie.

Zgodnie z danymi zamieszczonymi w powyższej tabeli uczniowie w różny sposób oceniają podejmowane przez ich szkołę przeciwdziałania sytuacjom stresowym.

Uczniowie szkoły podstawowej w 51,4% są zdania, że szkoła przeciwdziała pojawiającym się sytuacjom stresowym, natomiast 48,6% osób jest przeciwnego zdania.

Z kolei gimnazjaliści w 77,5% opiniują, że na ich etapie nauczania nie przeciwdziała się sytuacjom stresowym. Jednak 22,5% gimnazjalistów uważa, iż w ich szkole podejmowane są działania, które zmniejszają ryzyko pojawienia się sytuacji stresowych.

Podobnie sądzą licealiści, bowiem 79,5% jest negatywnie nastawiona do inicjatyw szkoły, zaś 20,5% pozytywnie ocenia działania szkoły.

Również uczniowie technikum w 72,7% nie zauważyli działań niwelujących sytuacje stresowe. Natomiast 27,3% ankietowanych uczęszczających do technikum opiniuje pozytywnie na ten temat.

Uczniowie szkoły zawodowej w większości (51,5%) są zdania, że na ich etapie nauczania szkoła przeciwdziała stresom, jednak pozostali (48,5%) jest odmiennego zdania.

Ankietowani z wybranych szkół województwa lubelskiego mają odmiennie zdania na temat przeciwdziałania sytuacjom stresowym przez szkoły do których uczęszczają. Jedynie w szkole podstawowej oraz szkole zawodowej większość uczniów jest zdania, iż szkoła podejmuje inicjatywy zmniejszające powstawanie sytuacji stresowych. Jednak i w tych szkołach pozostali uczniowie są odmiennego zdania.

Badani uczniowie w uzasadnieniach swoich odpowiedzi dotyczących podejmowania inicjatyw przez ich szkoły wyróżniali życzliwość ze strony nauczycieli, miłą atmosferę w szkole, wyrozumiałość, podejmowane rozmowy z uczniami, wspieranie, a także zwracanie uwagi na bezpieczeństwo np. monitoring. Z kolei uczniowie, którzy wyrazili negatywną opinię są zdania, iż zajęć takich nigdy nie było, zaś sytuacje stresowe zwiększają się coraz bardziej. Ankietowani podkreślają, iż w szkole nie jest istotny uczeń, ale osiągnięcia jakie uzyskuje. Uczniowie zwracają również uwagę, iż nie ma żadnych działań, które integrowałyby środowisko szkolne.

Zakończenie

Niniejsze opracowanie przedstawia działania, które w opinii uczniów podejmowane są zarówno przez nauczycieli, jak i dyrektorów w niwelowaniu sytuacji stresowych. Ankietowani w większości lub w znacznym stopniu stwierdzili, że w szkołach zarówno nauczyciele jak i dyrektor nie podejmują działań, które przeciwdziałają pojawianiu się sytuacji stresowych w środowisku szkolnym. Również w aspekcie ogólnych działań podejmowanych przez szkołę uczniowie wyrazili swoje opinie odmiennie na każdym z etapów nauczania. Warto zwrócić uwagę, że jedynie w szkole podstawowej oraz zawodowej większość uczniów jest zdania, że szkoła przeciwdziała powstawaniu sytuacjom stresowym. Uczniowie w swoich wypowiedziach podkreślają, że działania, które integrowałyby środowisko szkolne zarówno w odniesieniu do uczniów jak i do uczniów i nauczycieli nie są podejmowane.

Analiza uzyskanych wyników pozwala stwierdzić, że zjawisko stresu w edukacji szkolnej zależy od etapu kształcenia na jakim znajdują się ankietowani. Istotne jest, że w wielu pytaniach odpowiedzi uczniów są zbliżone. Często jednak to, co uczniowie jednej szkoły uznali za priorytetowe dla innych znalazło się w dalszej kolejności. W przeprowadzonych badaniach ważną rolę pełniły również uzasadnienia udzielanych przez uczniów odpowiedzi, bowiem pozwalały one zrozumieć ich punkt widzenia oraz sposób postępowania.

Szkoła powinna spełniać oczekiwania uczniów, a także skupiać większą uwagę na integracji oraz działaniach realizowanych w środowisku szkolnym. Poniżej przedstawione zostaną propozycje działań, jakie powinna podjąć szkoła, aby uczeń skutecznie radził sobie z pojawiającymi się sytuacjami stresowymi w edukacji szkolnej. Należą do nich przykładowe wskazania:

Pedagog szkolny oraz nauczyciele powinni zorganizować szereg zajęć dotyczących zjawiska stresu w edukacji szkolnej za pomocą metod aktywizujących - w zajęciach takich powinni obowią-

kowo wziąć udział wszyscy uczniowie na danych etapach nauczania. Kluczowe jest, aby odbywały się one na godzinach wychowawczych, gdzie uczniowie mają obowiązek uczęszczać. Przekazywane informacje należy przedstawiać za pomocą metod aktywizujących oraz różnych sprzętów multimedialnych w sposób jak najbardziej przystępny.

Nauczyciel/pedagog powinien tak formułować tematy zajęć, aby zachęcały uczniów - przykładowe hasła mogą stanowić: „Stresor – wróg czy przyjaciel”, „Wielkie oczy, mały stres”, „100 pomysłów zwalczania stresorów”.

Należy wprowadzić warsztaty relaksacyjne - spotkania takie wyciszałyby uczniów, pozwalały im się odprężyć, a przede wszystkim zrelaksować. Istotne jest, że ich występowanie mogłoby odbywać się zarówno przed zajęciami szkolnymi jak i po nich. Warsztaty takie, aby zachęcić uczniów mogą kończyć się (na koniec semestru/roku) wręczeniem symbolicznego świadectwa, czy też dyplomu informującego, iż uczeń ten zna różne techniki relaksacyjne, a także potrafi je samodzielnie wykorzystywać. Spotkania takie należy wprowadzić zwłaszcza w szkołach podstawowych, gdyż uczeń od najmłodszych lat będzie potrafił zrelaksować się w sytuacjach silnego stresu.

Wśród uczniów powinny być przeprowadzone testy odporności na stres – działanie takie istotne jest na każdym etapie nauczania, gdyż pozwala skumulować działania tam, gdzie są one najbardziej pożądane i wskazane. Badania takie pozwoliłyby wyłonić te osoby, które posiadają najsłabszy próg reaktywności i na które nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę.

Należy wprowadzić konkursy dotyczące zjawiska stresu w edukacji - zadaniem uczniów samodzielnie, bądź grupowo byłoby opracowanie wylosowanego zagadnienia dotyczącego stresu. Aktywność taka pozwala zarówno wykazać się uczniom, jak i efektywniej zapamiętać opracowywany przez siebie materiał. Następnie przy wspólnej prezentacji zakończonej dyskusją będą mogli uzupełnić swoje wiadomości oraz swobodnie wypowiedzieć swoje zdanie.

Nauczyciele powinni wzmacniać u uczniów poczucie własnej wartości. Należy pomóc uczniom, aby uświadomili sobie swoje mocne strony, a także, aby potrafili obiektywnie określać swoje cele w stosunku do posiadanych umiejętności.

Należy wprowadzić program edukacyjno – profilaktyczny „Ja i mój stres” – program taki powinien obejmować te klasy, które kończą dany etap nauczania. Jego zagadnienia należy skupić na egzaminach końcowych, a także na dalszych wyborach dotyczących zarówno kolejnych etapów kształcenia (uczniowie szkoły podstawowej oraz gimnazjaliści), jak i kariery zawodowej (uczniowie technikum, szkoły zawodowej oraz liceum).

Powyższe wskazówki odnoszą się do działań jakie należy wprowadzić w szkołach, aby pomóc uczniom skutecznie radzić sobie z sytuacjami stresowymi. Wdrażanie nowych działań oraz programów przede wszystkim zachęci młodzież do uczestnictwa w nich oraz angażowania się w życie szkoły.

Istotne jest również podejmowanie kolejnych badań w celu uzupełniania oraz uaktualniania wyników dotyczących omawianego zagadnienia. Warto podjąć badania nad zjawiskiem stresu które dotyczyłyby związku między poszczególnymi etapami nauczania, a płcią uczniów, miejscem zamieszkania, a także wykształceniem rodziców. Kluczowe byłoby również przebadanie nauczycieli oraz rodziców w aspekcie rozumienia przez nich zjawiska stresu w edukacji szkolnej, działań jakie podejmują w celu jego niwelowania, a także podejmowanych przez nich działań mających pomóc uczniom w sytuacjach stresowych. Należy również zwrócić uwagę na zachowania uczniów oraz sposoby, jakie ich zdaniem niwelują powstawanie sytuacji stresowych. Znaczące byłyby także badania dotyczące przeprowadzania w szkołach projektów edukacyjno – profilaktycznych w aspekcie zjawiska stresu.

Ways of counteracting stressful situations in education – research report

Summary

Stressful situations are an inseparable element of school education occurring both formerly and present. It is significant, that they will take place despite of efforts of different schools and parents. Nevertheless preparing students to dealing with stress will reduce its negative impact, on the cost of positive role of stressors. Then, stressful situation happening to students will, instead of scaring, become mobilization to undertake new activities. School environment, in which students function daily, plays key role.

In the following elaboration, ways of counteracting stressful situation that are being implemented by educational institutions (primary school, secondary school, high school, technical school and trade school) were brought to attention. Students opinion about initiatives undertaken by school in the field of debated issue, as well as action taken by teachers and principals of schools where respondents attended, was included. Research has been covered by 198 students on five stages of education: primary school, secondary school, high school, technical school and trade school. Results allow to conclude in what way students relate to actions undertaken in order to prevent stressful situations in each step of education.

Key words: stressful situation; stress; forms of counteracting stressful situations; education; school.

Uniwersytet powinien kształtować poszukującą postawę, którą zatracamy...

„Pracy pedagoga zmierzyć się nie da. Prawdziwy pedagog przypomina siewcę, który rozrzuca ziarno na długim, wąskim polu, postępuje do przodu i nigdy nie pozostaje w tyle. Działa i wie, że wiele z tego, co wysiał, wszędzie dopiero za kilka lub kilkadziesiąt lat. Ten, kto chce być efektywny jako pedagog, nie może oczekiwać szybkiego sukcesu lub pragnąć go osiągnąć. Nauczyciel, bez względu na okoliczności, ma obowiązek głoszenia i bronięcia prawdy w nauce” (Brühlmeier, 2011: 240).

Współcześnie mamy trzystopniowe studia wyższe. Student ma możliwość wyboru, kiedy chce zakończyć studiowanie. Dawniej awansem społecznym było pozytywne ukończenie szkoły średniej. Absolwent z średnim wykształceniem mógł być pewny, że będzie wykonywał satysfakcjonującą pracę. Współcześnie jest zupełnie ambiwalentnie, ukończenie studiów wyższych niestety nie daje gwarancji pewnego zatrudnienia. Dlatego młodzież coraz częściej równolegle podejmuje studia na innym kierunku. Próbuje oni wszelkimi sposobami ułatwić sobie start zawodowy. Ponadto często podejmują po ukończeniu pierwszego etapu, studiów licencjackich, pracę i oczywiście konsekwentnie dalej kontynuują kształcenie. Niestety studenci jednolitych studiów pięcioletnich nie mają możliwości nawet, gdy znajdują się w trudnej sytuacji życiowej, przerwania nauki bez ogromnych konsekwencji (Żegnałek, 2007:56-157). Często uzyskanie dyplomu licencjata jest dla młodzieży jedynie etapem wstępnym na drodze do uzyskania dyplomu magistra (Buchner-Jeziorska red., 2005: 77).

Warto wymienić zalety dwustopniowego trybu studiowania. Zaliczamy do nich głównie: możliwość przerwy w kształceniu i dokończenie studiów w późniejszym, dogodnym terminie; pogłębianie zdobytej wiedzy a także umiejętności; możliwość zmiany kierunku studiów; pozytywne ukończenie jednego etapu motywuje do dalszej nauki; ukończenie studiów może wpłynąć korzystnie na otrzymanie pracy; wyższe wykształcenie można uzyskać już po trzech latach; kończąc jeden etap nie trzeba kontynuować kolejnych; możliwość zmiany uczelni; zdobycie doświadczenia w pisaniu prac dyplomowych. Wartościowe wydaje się przedstawienie również negatywnych aspektów dwustopniowego trybu studiowania: konieczność uzupełniania programowych różnic; przygotowywanie dwóch prac dyplomowych; dwie rekrutacje i dwie obrony; dodatkowy stres i dodatkowe koszty; nie każda uczelnia umożliwi kontynuację tego samego kierunku studiów; często zajęcia dydaktyczne powtarzają się na kolejnym stopniu studiów; brak mobilizacji do kontynuacji studiów na kolejnym stopniu; przerwa w kształceniu działa demotywująco na studentów (tamże: 78-79).

Podział studiów na dzienne studia licencjackie, które powinny mieć charakter zawodowy i studia magisterskie (uzupełniające) o charakterze akademickim jest głównym przesłaniem Deklaracji Bolońskiej z 1999 roku. To rozwiązanie w założeniu miało zapewnić

porównywalność a także kompatybilność dyplomów nie tylko w obrębie europejskiego kontynentu a także między Europą i innymi kontynentami (tamże: 29). Oczywiście owocna współpraca z uczelniami zagranicznymi wpływa na możliwość różnicowania oferty programowej. Dlatego współcześnie obserwowalna jest rezerwa szkół wyższych wobec współpracy z konkurentami w kraju (tamże : 41).

Uczelnie tak samo jak programy studiów konkurują między sobą głównie: ceną, jakością studiów, kosztami, selektywnością kandydatów, udziałem w rynku a także wykwalifikowaną kadrą dydaktyczną (tamże: 37). Wykładowca powinien być przede wszystkim „specjalistą od wszechstron-

nego rozwoju człowieka”. Zdaniem W. Okonia nauczyciel spełnia wiele ważnych zadań i funkcji. Przykładowo kształtuje postawy i charakter podopiecznych, przekazuje wiedzę i własne doświadczenia, wspiera i przygotowuje do procesów autowychowania i autodydaktyki, uczy korzystania w różnorodnych istniejących źródłach wiedzy (Rujna, 1994: 239).

Studenti z pewnością cenią u nauczycieli akademickich wiele cech: obiektywizm, pracowitość, kulturę osobistą, owocną współpracę ze studentami, umiejętność przekazywania wiedzy, pasję do pracy naukowej i badawczej, miłą atmosferę pracy, wysokie i sprecyzowane wymagania, skromność, zaangażowanie (Nosal, 1984: 142). Studenci oczekują od wykładowców przede wszystkim: „gotowości udzielenia wyczerpującej odpowiedzi na dowolne pytanie o charakterze naukowym; sprawiedliwych ocen własnych dokonań; wysokich umiejętności pedagogiczno-metodycznych w procesie nauczania; gotowości do prowadzenia sporów naukowych; traktowania studenta jako partnera naukowego; zróżnicowanego podejścia do każdego studenta” (Schaale, 1995: 35).

Współcześnie kontakt mistrza ze studentami jest szczególnie ważny. Bliskie relacje z mistrzem sprzyjają powrotom podopiecznych na wyższą uczelnię. W dobie całonocnego uczenia się, często wracają, by rozwiązać pewne problemy, otrzymać pewne rady, bądź na studia podyplomowe, kolejne studia czy na uniwersytet trzeciego wieku. Według Magdaleny Kapeli bardzo ważne jest pielęgnowanie relacji między studentem a wykładowcą: „Dzięki tym kontaktom realizowane są cele współczesnej edukacji, które na pierwszym miejscu stawiają przede wszystkim tworzenie odpowiednich warunków do rozwoju osobowości i kształtowania systemu wartości uniwersalnych” (Kapela, 2012: 62).

Jaki powinien być kompetentny nauczyciel? Kompetentny nauczyciel powinien stale pogłębiać wiedzę, być tolerancyjnym i sprawiedliwym, posiadać umiar w wydawaniu sądów, być godnym zaufania, posiadać krytyczne myślenie i wiedzę specjalistyczną, być sympatyczny i kulturalny (Datta-Jakubowska, 2000: 19, 22). Nie zawsze kompetencja idzie w parze z sympatią studentów do wykładowców. Współcześnie potrzebny jest nauczyciel, który będzie wspierał rozwój ucznia, zbędny jest zatem nauczyciel-lider, który stale nakazuje (tamże: 24). Warto dodać, że nauczyciel akademicki powinien poznać naturę studentów, by właściwie mógł ich kształtować. Powinni być świadomi istnienia różnic indywidualnych. Dzięki poznaniu cech specyficznych studentów, którzy chcą osiągnąć sukcesy w pracy dydaktyczno-naukowej mogą skuteczniej oddziaływać na zachowania studenta (Czarnecki, 2012: 27). Wojciech Poznaniak sprecyzował siedem zasad niezbędnych dla utrzymania pozytywnego kontaktu ze studentami. Powinny one być stale obecne w pracy pedagoga: „zasada podmiotowości; zasada szanowania prywatności ucznia; zasada pluralizmu, otwarcie na inność; zasada równych szans – czyli, że nauczyciel wysłuchuje uczniów, a nie wychodzi z założenia, iż wie lepiej; zasada najmniejszej interwencji – ingerowanie w życie i sprawy jednostki tylko o tyle, o ile sama ona tego pragnie; zasada nadrzędności dobra indywidualnego nad dobrem kolektywnym; zasada traktowania człowieka jako osoby wolnej, zdolnej do dokonywania wyborów” (Kowalska, 2008: 145).

Stosowanie sprawdzonych i skutecznych metod daje bardzo dobre rezultaty. Uczniowie powinni rozwiązywać problemy łącząc własne dotychczasowe doświadczenie z wiedzą podręcznikową. Każdy popełnia błędy, nie powinniśmy krytykować studentów za błędy, które pojawiają się w trakcie rozwiązywania danych aspektów. Krzysztof Rubacha zauważył, że wykładowca nie zawsze ma rację, powinien przyjmować także punkt widzenia studentów, nie ma rozwiązań słusznych i jedynych, powinniśmy rozwiązywać problemy tak, by nikogo nie krzywdzić (Rubacha, 2000: 159).

Wykładowca powinien być skuteczny. Posiadać kilka dyspozycji: „umiejętność odraczania gratyfikacji (to umiejętność rezygnowania z nagrody do czasu osiągnięcia wysokiego standardu działania), wiara we własne siły (to przekonanie, że jest się zdolnym do zrobienia czegoś), motywacja rozwojowa (to dążenie do przekraczania własnych możliwości), wytrwałość w działaniu (to długotrwała koncentracja na jednym zadaniu), umiejętność przekładania celów na program działania (to umiejętność doboru zadań do wyznaczonego celu), odporność na frustrację i stres (to umiejętność rozwiązywania zadań w sytuacji napięcia), poczucie sprawstwa (to postrzeganie siebie jako człowieka zdolnego do ingerowania w zdarzenia w taki sposób, aby zmienić ich przebieg i skutki)” (Rubacha, 2008: 62-63).

Uniwersytet istnieje dla dobra ogółu, ma na celu przekazywanie wiedzy i umiejętności. Porównywany jest do przedsiębiorstwa, które oczywiście przynosi wyjątkowo duże zyski. Ludzie powinni

zdobywać wiedzę głównie z korzyścią dla siebie. Uniwersytet nie zwraca tak dużej uwagi na przydatność wiedzy jak na jej jakość. Jest to instytucja wychowująca do demokracji a także dla demokracji. Ma za zadanie przekazywać wiedzę a także socjalizować nowych obywateli demokratycznego państwa. Państwo potrzebuje wykształcone jednostki, by mogło sprawnie funkcjonować (Król, 1998: 116).

Zdaniem Teresy Bauman posiadamy cztery różne koncepcje istnienia uniwersytetu. Wyróżniamy po pierwsze jedność nauki i nauczania, czyli połączenie kształcenia studentów z pracą badawczą. Jest to po drugie miejsce, gdzie kształcą się studentów kulturalnych, jedynie wybrane jednostki włącza się w badawczy proces. Po trzecie mamy ideę zawodowego kształcenia studentów na poziomie wyższym. Kolejną czwartą ideą jest chęć kształcenia młodzieży, bez możliwości wprowadzania osób w proces badawczy. Zadaniem uczelni jest kształcenie kultury umysłu. Należy poddać go odpowiednim ćwiczeniom, by stworzyć powiązany w całość odpowiedni i właściwy pogląd na rzeczy (Bauman, 2001: 17).

Tworzenie i upowszechnienie nauki jest jednym z podstawowych zadań uniwersytetu.

Oczywiście do głównych zadań uniwersytetu wymienił K. Jaspers między innymi: nauczanie, pracę badawczą i edukację. Przecież „misję uniwersytetu” powinno się utożsamiać z nieustannym odkrywaniem prawd naukowych, z „oświecaniem” człowieka, przybliżaniem problemów obecnego świata, przekazywaniem kultury. Wspomniany K. Jaspers powtarzał, że nie powinniśmy dzielić nauki na wiele drobnych specjalności. Celem uczelni wyższej nie jest kształcenie młodzieży pod kątem ich przyszłej pracy zawodowej. Z kolei J. H. Newman zupełnie inaczej rozumie zadania uniwersytetu. Jest to dla niego miejsce nauczania uniwersalnej wiedzy. Zajmuje się głównie przekazywaniem wiedzy, niż jej tworzeniem a także postępem (tamże: 18-19).

Henryk Depta stwierdził, że uczelnie wyższe są pewnego rodzaju moratorium, dzięki niej studenci mogą na jakiś czas oddalić swoją decyzję o wyborze określonej drogi życiowej. Pełni także funkcję schronienia dla niezatrudnionej młodzieży. Studia są dla młodych ludzi formą społecznej integracji, jest to jednak zastępcza integracja, młodzież nie ma dziś możliwości uczestnictwa w życiu zawodowym a także społecznym (Depta, 1994: 108). Warto wymienić funkcje, jakie spełnia wykształcenie wyższe. Z pewnością funkcję społeczną (aktywne uczestnictwo w życiu politycznym), ekonomiczną (większa wydajność i jakość pracy), konsumpcyjną (pragnienie człowieka do wielostronnego kształcenia głównie osobowości) a także funkcję kulturotwórczą (stosunek człowieka do sztuki czy nauki). Zdaniem Renaty Zielińskiej w wymienionych kategoriach mieści się dużo zadań szkół wyższych. Wymienić można: motywowanie do indywidualnego rozwoju, kształcenie świetnie wykształconych specjalistów, przekazywanie wartości kultury, prowadzenie badań naukowych, kształcenie elity społecznej czyli „naukowego narybku” a także niwelowanie nierówności społecznej (Zielińska, 1994: 131).

Uczelnia powinna kształcić studentów do aktywnego życia. Dzięki przykładom, nowatorskiemu działaniu, stawianym wymaganiom, odpowiedzialności, uczciwości i umiejętności przestrzegania terminów powinna wychowywać swoich podopiecznych (Jackowski, 1998: 144). Jak zauważył Franciszek Bereźnicki dydaktyka szkoły powinna oscylować wokół samodzielnego myślenia i działania, kształtowania postaw niestereotypowych, a także wspomagania rozwoju studenta. Kluczowski J. wypowiadając się o zmianach innowacyjnych zauważył, iż: „w uczelniach można zaobserwować niechęć do wprowadzenia nowych metod pracy. W praktyce większość innowacji jest przyjmowana z rezerwą, a nawet niechęcią. Pokonanie obecnych problemów dydaktycznych jest w dużej mierze uzależnione od tego, na ile ulegną zmianie postawy akademickich ...” (Bereźnicki, 1994: 220-221).

Warto wymienić postulaty odnoszące się do zarządzania jakością kształcenia w szkołach: stałe doskonalenie kadry dydaktycznej, pełna realizacja misji szkoły, dbanie o potrzeby konsumenta, właściwa organizacja pracy, miła atmosfera nauki i pracy, nadzorowanie procesu kształcenia, zaangażowanie w realizację celów, podwyższanie jakości usług, konsekwentne realizowanie działań (Bartmińska, Raczkowska, 2007: 67). Anna Frąckowiak (Frąckowiak, 2011: 88) dodała, że zasadniczym zadaniem było: „prowadzenie studiów podyplomowych, kursów i szkoleń w celu kształcenia nowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy w systemie uczenia się przez całe życie”.

Uniwersytet powinien dbać, by właściwie przygotować studentów do prawidłowego funkcjonowania w różnych dziedzinach społecznego życia: „chodzi bowiem o dostarczenie społeczeństwu jednostek wszechstronnie rozwiniętych, to znaczy odznaczających się niezbędnym zasobem wiedzy

i umiejętności zawodowych, samodzielnością w wyborze ideałów i wartości życiowych – czyli jednostek sprawnych, twórczych zawodowo i społecznie, świadomie uczestniczących w życiu kulturalnym narodu” (Parafiniuk-Soińska, 1986: 3).

Michel Foucault stwierdził, że uczelnie wyższe pełnią ogromną rolę w dyscyplinowaniu wiedzy. Po pierwsze istotna jest hierarchizacja. Należy do wiedzy formalnej i ogólnej dołączyć wiedzę szczegółową. Po drugie istotna jest odpowiednia selekcja wiedzy, dyskwalifikacja wiedzy nieprzydatnej i nieużytecznej, bardzo kosztownej. Po trzecie ważne jest tworzenie istotnych mechanizmów kontrolowania wiedzy. Kolejno istotna jest normalizacja. Powiązanie wielu dziedzin i komunikacja między nimi pozwala na prawdziwe dopasowanie i wymienialność różnych rodzajów wiedzy, ludzi, którzy oczywiście tę wiedzę posiadają (Czerepaniak- Walczak red., 2013: 76). Dawniej zalecano pamięciowe przyswajanie wiadomości materiału programowego. Wiadomości te miały służyć młodeму człowiekowi na całe życie. Obecnie zaleca się, by student samodzielnie zdobył ważne dla siebie informacje. Powtarzając za Janem Zborowskim: „od dłuższego czasu szkolnictwo wyższe przeżywa kryzys w związku z gwałtownie rozrastającymi się planami i treściami nauczania oraz z ogromnym wzrostem liczby kandydatów. Podejmuje się różnorodne próby intensyfikacji i akceleracji procesu dydaktycznego, m. in. przez wykorzystanie nowoczesnych środków technicznych”. Współcześnie wykładowca powinien jedynie prawidłowo sterować samodzielnym procesem poznawczym studenta i przygotować podopiecznego, by prawidłowo stosował wiedzę, którą zdobył, która pomoże mu w przekształcaniu badanej rzeczywistości (Zborowski, 1976: 375-376).

Uniwersytety powinny nieustannie dostosowywać kierunki studiów do potrzeb gospodarki. Według Elżbiety Kryńskiej mamy dziewięć obszarów w których zachodzą współcześnie największe zmiany. Z analizy gospodarki rynkowej wynika, iż jest to: biotechnologia, ochrona środowiska, opieka zdrowotna nad ludźmi starszymi, edukacja, eksploatacja morza i dna morskiego, obsługa procesów integracji regionalnej, informatyka, telekomunikacja, ochrona zdrowia, elektroniczna bankowość (Kryńska, 2002: 10).

Obecnie akredytacja jest częstym mechanizmem, który w szkolnictwie wyższym zapewnia jakość kształcenia. Państwowa akredytacja czuwa, by wyższe szkoły spełniały wymogi niezbędne do nadawania stopni i tytułów naukowych. Mamy jeszcze także akredytację środowiskową. Jej głównym zadaniem jest promowanie działań prowadzących do stałego doskonalenia jakości usług edukacyjnych (Piasecka, 2007: 35). Janusz Gęsicki zauważył także, że „zadaniem Komisji Akredytacyjnej jest wspomaganie polskich uczelni publicznych i niepublicznych w budowaniu standardów edukacyjnych na miarę najlepszych wzorców obowiązujących w europejskiej i globalnej przestrzeni akademickiej. Działania te zmierzają do zapewnienia absolwentom polskich szkół wyższych wysokiej pozycji na krajowym i międzynarodowym rynku pracy oraz do zwiększenia konkurencyjności polskich uczelni jako instytucji europejskich” (Gęsicki, 2007: 32).

Uniwersytet powinien dążyć, by odpowiednio przygotować studentów do życia w świecie. Powinien przekazać uniwersalne umiejętności i kompetencje. Obecnie zmuszani jesteśmy do ciągłych zmian własnych zawodowych statusów (Neckar-Ilnicka, 2011: 66). Ważne jest także zintensyfikowanie współpracy różnych placówek edukacyjnych w Europie. Otóż proces Boloński wskazuje na potrzebę zwiększenia mobilności nie tylko kadry akademickiej ale także studentów. Konkludując w trakcie edukacji akademickiej można zdobyć wiele różnorodnych umiejętności. Z pewnością są to umiejętności: pracy zespołowej, zdecydowane podejmowanie decyzji, prawidłowa organizowania pracy własnej, doskonalenie umiejętności, umiejętności negocjacyjne, znajomości języków obcych, pisanie syntetycznych raportów (Buchner-Jeziorskiej red., 2005: 152-153). Powtarzając za Teresą Neckar-Ilnicką (Neckar- Ilnicka, 2011: 68): „celem edukacji w szkole wyższej jest kształcenie umiejętności umożliwiających twórcze przekształcanie rzeczywistości, to konieczne wydaje się podejmowanie przez organizatorów tego procesu takich działań, które umożliwiają kształcenie dyspozycji do rozwoju wewnętrznego, ułatwiającemu namysł i refleksyjną praktykę w różnych obszarach aktywności”.

Często brak czasu wpływa na wybór metody uczenia się. Student preferuje metody pozwalające na wykonanie danego zadania w możliwie najkrótszym czasie. Warto dodać, że nie musi on uważać, że wybrany sposób jest najlepszy z istniejących. Wincenty Okoń zaakcentował, że wyróżniamy kilka najważniejszych zasad nauczania. Po pierwsze aktywny i świadomy udział w procesie dydaktycznym a także ukazanie znaczenia i roli wykonywanych czynności. Po drugie zasada łączenia teorii

z praktyką. Po trzecie zasada stopniowania trudności. Powinniśmy rozpoczynać od tego co znane, łatwiejsze, bliższe do tego, co dalekie, nieznanne, trudniejsze. Kolejną zasadę stworzył Jan Amos Komeński, dotyczy ona wychowania i nauczania powszechnego, postuluje, iż „wszyscy wszystko mogą osiągnąć”. Jest to zasada podładowości, jest także zasada systematyczności, logicznej kolejności. Dotyczy to zarówno podopiecznego jak i wychowawcy (Kunikowski, 2004: 132-133).

Obecnie uczniowie z trudnością stawiają pytania podczas procesu dydaktycznego. Od najwcześniejszych szczebli edukacji sformułowanie pytania jest kłopotliwe. Studenci z kolei rzadko dostrzegają własną niewiedzę, mało aspektów jest dla nich problematycznych (Bauman, 2001: 147). Jak słusznie podkreśla Teresa Bauman zadawanie pytań jest bardzo dobrym sposobem samodzielnego uczenia. Niestety często nauczyciele formułują podczas zajęć zbyt dużo pytań. Jest to niedoceniane narzędzie nauczania w teoriach kształcenia a także w praktyce edukacyjnej. Każde pytanie zawiera w sobie pewną wiedzę, bez której niemożliwe byłoby sformułowanie go a także niewiedzę, która wskazuje na niedopowiedzenia w wiedzy zadającego pytanie, którą nauczyciel powinien wypełnić. Jest to przejaw krytycznej świadomości pytającego. Pytanie może być także wyrażeniem pewnej refleksji wobec danego tekstu, wypowiedzi, stwierdzenia (tamże: 145).

Wraz ze stworzeniem uniwersytetów żywe słowo było w centrum zainteresowania. Niestety niektórzy wykładowcy zaczynając od pomagania sobie sporządzonymi notatkami zaczęło czytać z kartki. Można stwierdzić, że czytanie wykładu z pewnością sprzyjało zarzuconej metodzie dyktowania. Czytanie podważa autorytet mistrza, pozbawia wykład siły wyrazu, studenci biorą przykład i pamięciowo uczą się wielu tekstów bez wkładania jakiegokolwiek wysiłku w zrozumienie poruszanych kwestii (Baszkievicz, 1963: 149).

Prawidłowe prowadzenie notatek jest niezbędnym warunkiem świadomego korzystania z wykładów. Uważnie słuchając należy selekcjonować, student powinien wiedzieć co powinien zanotować i zapamiętać. Nieliczni prowadzący uznają dyktowanie treści. Student musi znaleźć najlepszy dla siebie sposób sporządzania notatek, notowanie jest kodowaniem na swój sposób i użytek wiadomości, myśli, uwag, które wykładowca, chce nam przekazać (Dobrołowicz, 1976: 58-59). Wykład obligatoryjnie powinien prowadzony jedynie przez profesora, by był naprawdę oryginalny. Profesor może opowiedzieć jak prowadzi się badania naukowe, bo naprawdę sam je prowadzi. Potrafi nie tylko streścić i przedstawić obecne prace badaczy ale także wypowiedzieć się na ich temat, bowiem ma do nich krytyczny i osobisty stosunek. Ponadto profesor w dziedzinie, która jest przedmiotem jego badań może wylegitymować się znaczącymi osiągnięciami. Stąd wniosek, że uniwersytet powinien zapewnić profesorowi wszelkie niezbędne nie tylko organizacyjne ale i materialne warunki badawczej pracy (Brzeziński, 1998: 93).

Błędnym założeniem współczesnych programów nauczania jest przekazywanie bardzo szczegółowej wiedzy (Wróblewski, 1998: 152). Prawdopodobnie przyczyną zbytowego uszczegółowienia była ewolucja uniwersyteckich programów i pogląd, że edukujemy własnych pracowników naukowych i następców. Studenci po zakończonym procesie edukacyjnym powinni być kompetentni i chętni do współpracy i podjęcia pracy badawczej w danym instytucie, zakładzie czy jednostce (tamże: 153).

Teresa Bauman zauważyła, że wykłady są ciekawą okazją do uczenia się. Powinien stanowić on rodzaj zachęty do dalszej owocnej, samodzielnej pracy. Wykład jest przekazem informacji, próbą rozbudzenia zainteresowania danym przedmiotem i wprowadzeniem w nowatorskie metody dochodzenia do wiedzy (Bauman, 2001: 122). Należy podkreślić, że nie tylko wykłady są wzbogacającymi zajęciami. Oczywiście podczas zajęć pozawykładowych również realizuje się ważne cele. Po pierwsze utrwalenie i usystematyzowanie wiadomości, przedstawienie uzupełniających treści wykładu wiadomości, stosowanie umiejętności samodzielnego studiowania. Podczas tych zajęć, zdaniem Krystyny Pauzewicz, studenci realizują poznawcze cele związane nie tylko z uzupełnieniem, ale także z utrwalaniem, systematyzowaniem i wyjaśnianiem wiedzy zdobytej podczas wykładów (Pauzewicz, 1978: 58). Pożądane wyniki dają z pewnością zajęcia, gdzie studenci mogą samodzielnie realizować zadania, najważniejsze by student miał świadomość celowości ich wykonania. Powinien widzieć przydatność danego zadania do dalszego kształcenia bądź do przyszłej pracy zawodowej (tamże: 68).

Studenci ambitni, posiadający wyższe edukacyjne aspiracje cenią doskonałą znajomość uprawianej dyscypliny u swoich wykładowców. Ważna dla kształcenia jest także forma i umiejętność przekazywania danych informacji (Wróblewska, 1998: 176). Cianciara i Uściska (Ciekom, 2004: 55)

interesująco opisały efektywność zapamiętywania informacji u studentów w zależności od danej formy przekazu. Przykładowo student zapamiętuje 9/10 tego, co wykonał samodzielnie, 1/10 informacji otrzymanych podczas czytania, 8/10 tego, co student sam powie, 2/10 słyszanych informacji, 3/10 informacji, którą zobaczy, a 7/10 informacji, które jednocześnie widzi i słyszy.

Powinam wspomnieć, że studenci odnoszą korzyść z wykładu pod warunkiem, że zdaniem Johannes Reicherta nastawia się na niego wewnętrznie oczywiście przed jego faktycznym rozpoczęciem. Dodatkowo każdy mógłby i powinien postawić sobie pytanie: Co mi wiadomo o tym problemie? Czego nowego mogę oczekiwać? Zaleca się uczęszczanie w wykładach osobom wyspanym i wypoczętym. Dzięki temu nic istotnego nie pozostanie przez studenta niezauważone, niestety znużenie i zmęczenie wpływa negatywnie na dokładne zrozumienie omawianego tematu. Wykład należy śledzić z ogromną uwagą (Reichert, 1969: 100). Jak zauważyła Krystyna Pauzewicz: „na pierwszym roku studiów dominującym celem kształcenia byłoby przygotowanie studentów do samodzielnego studiowania, na drugim roku można byłoby skoncentrować się przede wszystkim na kształtowaniu umiejętności przeprowadzania badań naukowych, na dalszych zaś latach – na kształceniu umiejętności samodzielnego wykonywania prac związanych z kierunkiem zawodowym studiów i twórczym przekształcaniu rzeczywistości” (Pauzewicz K, 1978: 61).

Zauważył B. Śliwerski, iż obecnie wiele z uczelni wyższych stosuje nowoczesne strategie. Przykładowo przygotowanie prac dyplomowych zamienia się na rzecz pracy w grupach kilkusobowych metodą projektu. Proponują, by studia były zakończone egzaminem końcowym. Wprowadzane są „egzamin z otwartą książką”. To forma zaliczenia w której student ma prawo do korzystania z różnorodnych źródeł podczas egzaminu. Ważne jest, by młody człowiek poprawnie rozwiązywał różne zadania problemowe, posiadanie danej wiedzy nie jest wystarczające. Dzięki temu można nauczyć studenta obrony własnych poglądów i stanowisk. Kolejno obserwowalne jest wprowadzanie spotkań warsztatowych. Wartościowe jest ćwiczenie wystąpień publicznych. Dzięki temu studenci mają możliwość wyrażania myśli, stanowisk, są odważni i pewni siebie, uczą się współpracy, potrafią konstruktywnie krytykować (Neckar-Ilnicka, 2011: 75). Kolejno ważnym i wzbogacającym elementem dla studenta powinny być praktyki. To czas kiedy studenci mają możliwość zastosowania zdobytej uprzednio wiedzy w praktyce. Jest to również czas przygotowań do pracy w przyszłym zawodzie. Oprócz praktycznego zastosowania wiedzy mają także możliwość poszerzenia jej w niektórych kwestiach. Powtarzając za Jakubem Kosowskim korzystnie na jakość kształcenia z pewnością wpływa obowiązek odbywania praktyk studenckich (Kosowski, 2007: 48). Małgorzata Zaleska (Zaleska, 2004: 156) zauważyła, że interesujące i korzystne byłoby z pewnością przeniesienie części przedmiotów o charakterze ogólnym na studia uzupełniające magisterskie. Stwierdziła iż oferty uniwersytetów powinny korelować z obecnymi potrzebami rynku. Warto jest uaktualnić i unowocześnić niektóre programy przedmiotów a także tworzyć nowe kierunki i specjalizacje studiów. Jeśli mówimy o wykładach to z pewnością powinny uwzględniać najnowsze osiągnięcia nauki, materiał nauczania powinien być aktualizowany.

Student pisząc pracę dyplomową powinien udowodnić, że posiada konieczną i potrzebną w danej profesji wiedzę i oczywiście umiejętności. Powinien pokazać, iż wiedzę i doświadczenia zdobyte w czasie praktyk umie zastosować w określonych sytuacjach. To ważny moment. Pisanie pracy dyplomowej jest świetną okazją, by postawione zadanie samodzielnie zrealizować. Oczywiście osiągnięcie celu nie jest etapem końcowym kształcenia i uczenia się. Czas pisania prac jest śmiałym twierdzeniem okresem najintensywniejszej pracy i nauki (Reichert, 1969: 149). Jeśli podopiecznemu trudność sprawia samodzielne zdobywanie wiedzy to z pewnością będzie mniej chętny do nauki własnej. Ambitni studenci preferują samodzielne zdobywanie wiedzy, które przynosi im ogromną satysfakcję (Palka, 1976: 43). Zdaniem Romana Kamienieckiego: „egzamin zatem jest końcową kontrolą globalną, wymagającą od studenta wykazania się umiejętnością samodzielnego operowania całokształtem zintegrowanej wiedzy z tej dyscypliny, poprawnego naukowo rozwiązywania zarówno zagadnień teoretycznych, jak i praktycznych” (Kamieniecki, 1976: 204).

Bibliografia

- Bartmińska A., Raczkowska E., *Standardy kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia a jakość kształcenia* [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red.) B. Sitarskiej, R. Droby, K. Jankowskiego, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007.
- Baszkiewicz J., *Młodość Uniwersytetu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1963.
- Bauman T., *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.
- Bereźnicki F., *Ustawiczne doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich* [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, (red.) J. Półturzyckiego, E. A. Wesołowskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.
- Brühlmeier A., *Kształtowanie człowieka: 27 kamyczków jednej mozaiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Brzeziński J., *Doświadczenia uniwersytetu europejskiego a przyszła organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, (red.) H. Żytkowicz, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 1998.
- Ciekom K., *Wybrane aspekty interakcji nauczyciele akademicy- studiujący, a jakość kształcenia* [w:] *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, (red.) K. Jankowskiego, B. Sitarskiej, C. Tkaczuka, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004.
- Czarnecki K. M., *Różnice indywidualne studentów jako problem pedagogiczny nauczycieli akademickich*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012.
- Datta-Jakubowska Alicja, *Cechy nauczycieli w opinii studentów* [w:] „Amicus”, nr 3/2000, s. 19 i 22.
- Depta H., *Założenia, wyniki i konsekwencje badań motywów wyboru studiów wyższych* [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, (red.) J. Półturzyckiego, E. A. Wesołowskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.
- Dobrołowicz W., *Wiadomości studentów z zakresu racjonalnej organizacji czynności uczenia się* [w:] *Nauka własna studenta*, (red.) J. Zborowskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
- Frąckowiak A., *Efekty kształcenia na poziomie wyższym wobec koncepcji kształcenia ustawicznego* [w:] *Studenci konsumentami wiedzy akademickiej*, (red.) D. Ciechanowskiej, Wydawnictwo OR TVP, Szczecin 2011.
- Gęsicki J., *Akredytacja a jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym* [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red.) B. Sitarskiej, R. Droby, K. Jankowskiego, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007.
- Jackowski S., *Samorządność i odpowiedzialność* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, (red.) H. Żytkowicz, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 1998.
- Kamieniecki R., *Przygotowanie się studenta do egzaminów* [w:] *Nauka własna studenta*, (red.) J. Zborowskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
- Kapela M., *Student w kulturze ponowoczesnej* [w:] „Edukacja i dialog”, nr 3/4, rok 2012, s. 62.
- Kosowski J., *Standardy kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia a jakość kształcenia w świetle funkcjonowania Państwowej Komisji Akredytacyjnej* [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red.) B. Sitarskiej, R. Droby, K. Jankowskiego, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007.
- Kowalska D., *Etyczne przygotowanie studentów do pracy zawodowej – zadaniem szkoły wyższej* [w:] *Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie. Teoria i praktyka*, (red.) S. Kaczora, D. Kowalskiej, D. Widelaka, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Opole 2008.
- Kunikowski J., *Związek motywacji edukacyjnej, nauczania i wychowania* [w:] *Studia dzienne a studia zaoczne. Porównania standardów kształcenia*, (red.) E. Moskalewicz-Ziółkowskiej i K. Polańskiej, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2004.
- Król M., *Społeczeństwo liberalne a wizja uniwersytetu* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, (red.) H. Żytkowicz, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 1998.
- Kryńska E., *Studia i co potem? Bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych* [w:] „Polityka społeczna”, nr 5/6, rok 2002, s. 10.
- Neckar- Ilnicka T., *Kształcenie i rozwijanie umiejętności korzystania z informacji w szkole wyższej* [w:] „Teraźniejszość, człowiek, edukacja”, nr 1/ 2011, s. 66.
- Nosal A., *Obraz nauczyciela akademickiego a wyniki w studiowaniu* [w:] *Psychospołeczne czynniki przebiegu studiów wyższych*, (red.) B. Pileckiej, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 1984.
- Palka S., *Postawa studentów wobec nauki własnej* [w:] *Nauka własna studenta*, (red.) J. Zborowskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
- Parafiniuk-Soińska J., *Studenci a kultura*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Fabryki dyplomów czy universitas?*, (red.) M. Czerepaniak- Walczak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Pauzewicz K., *Kształtowanie umiejętności samodzielnego studiowania poprzez system zadań realizowanych przez studentów* [w:] *Umiejętności studiowania słuchaczy pierwszego roku studiów wyższych*, (red.) W. Pawłaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1978.
- Piasecka A., *Standardy kształcenia w środowiskowych komisjach akredytacyjnych* [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red.) B. Sitarskiej, R. Droby, K. Jankowskiego, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007.
- Reichert J., *Jak studiować?*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.
- Rujna E., *Z problematyki przygotowania kadr dowódczych* [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, (red.) J. Półturzyckiego, E. Wesołowskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.
- Schaale D., Schulze-Herrmann E., Stock H., *Przemiany w nauczaniu i w nauce na uniwersytecie Humboldta w świetle opinii studentów* [w:] *Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*, (red.) J. Półturzyckiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995.
- Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce*, pod red. A. Buchner-Jeziorskiej, Oficyna Wydawnicza Szkoła

Główna Handlowa, Warszawa 2005.

Wróblewska W., *Oczekiwanie studentów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych i z różnych kierunków w stosunku do nauczycieli akademickich* [w:] *Student – nauczyciel akademicki*, (red.) E. Radeckiego, Wydawnictwo „PoNaD”, Szczecin 1998.

Wróblewski A. K., *Uniwersytet dla przyszłości* [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, (red.) H. Żytkowicz, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 1998.

Zaleska M., *Potrzeba reorganizacji struktury i treści merytorycznych na studiach zaocznych* [w:] *Studia dzienne a studia zaoczne. Porównania standardów kształcenia*, (red.) E. Moskalewicz-Ziółkowskiej i K. Polańskiej, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2004.

Zborowski J., *Podsumowanie i wnioski* [w:] *Nauka własna studenta*, (red.) Jana Zborowskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.

Zielińska R., *Studenci a studia i uczelnia* [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, (red.) J. Pólturzyckiego, E. A. Wesołowskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.

Żegnałek K., *Studia trzystopniowe – za i przeciw* [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, (red.) B. Sitarskiej, R. Droby, K. Jankowskiego, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007.

The university should develop the inquisitive attitude, which we are losing...

Summary

Universities exist for the common good and its aim is to pass knowledge and skills. It is an institution created to bring up to live in the democracy and for the democracy. Its task is to pass on the knowledge, and to socialize new citizens of a democratic country. For a country needs educated citizens in order to run efficiently. Contributing to the development of the sciences and popularizing them is one of the basic tasks of a university. The institution should train its students in active life. It should also bring up its students with the help of examples, innovative thinking and setting up the requirements, but also by teaching values such as honesty, reliability and the ability to meet the deadlines. The university ought to take care of a proper preparation of its students to function in different areas of social life in a correct way. The ambitious students who possess higher academic aspirations value their lecturers' excellent knowledge of their academic fields. A university should strive to properly prepare its students to live in today's life. It should also pass on universal skills and competences. Nowadays, we are forced to constantly change our professional statuses.

Key words: university; lecturer; educator/educationalist; higher/academic education; diploma; studies; education.

O skutecznej komunikacji w sytuacjach konfliktowych w szkole

Wprowadzenie

Komunikowanie jest jednym z najstarszych procesów społecznych. Towarzyszy człowiekowi od momentu, kiedy istoty ludzkie zaczęły żyć w grupach i organizować pierwsze struktury. W stosunkach międzyludzkich, interpersonalnych czy masowych, zjawisko konfliktu jest nieuniknione. Wynika ono z faktu współistnienia ludzi na tym samym obszarze oraz z indywidualnej natury każdego człowieka. Konflikt jako składnik procesów społecznych od dawna interesował wielu badaczy i uczonych. W literaturze przedmiotu znaleźć możemy teoretyczne modele wskazujące na przyczyny i mechanizmy zachowań konfliktowych. Porozumiewanie się jest jedną z podstawowych umiejętności warunkujących skuteczne działanie i współpracę ludzi. Jest to czynność wykonywana wspólnie między ludźmi i zależy od zaangażowania obojga.

W kontekście stosunków interpersonalnych konflikt jest takim rodzajem interakcji między ludźmi, w której wyraźnie uświadamiają oni sobie dzielące ich różnice interesów, potrzeb, dążeń. W znaczeniu potocznym konflikt utożsamia się z walką, wzajemnym wyrządzeniem sobie przykrości, utrudnianiem życia (Zajączkowska, 2006: 37).

Konflikt – źródła i rodzaje

Konflikt rozumie się też jako stosunek między dwoma lub większą liczbą osobników, działających z różnych, niedających się pogodzić motywów, prowadzących do tak różnych celów, że osiągnięcie jednego utrudnia lub wyklucza osiągnięcie drugiego (Witkowski & Chełpa, 1995).

Dziecko wchodząc w rolę ucznia poszerza i wzbogaca swoje środowisko społeczne. Jednostka organizacyjna jaką jest szkoła, oprócz funkcji edukacyjno-wychowawczej stanowi również zbiorowość społeczną (Przetacznik-Gierowska & Włodarski, 1994). Biorąc pod uwagę złożoność stosunków i zależności zachodzące w szkole i klasie, faktem jest, że członkowie muszą posiadać pewne umiejętności życiowe mające istotny wpływ na prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Takimi umiejętnościami są: asertywność, zdolność do nawiązywania kontaktów i przyjaźni, radzenie sobie ze stresem ale także zdolność radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych bez użycia przemocy (Zajączkowska, 2006).

Wśród uczniów można wyróżnić dwie grupy konfliktów:

- Konflikty między potrzebami a możliwościami, których główną przyczyną są najczęściej trudności w nauce tzw. konflikty wewnętrzne.

- Konflikty na tle zaburzeń relacji z otoczeniem tzw. konflikty zewnętrzne.

- Konflikty zewnętrzne można podzielić na interpersonalne i grupowe. W kontekście szkoły najczęściej spotykane konflikty to:

- Uczeń – uczeń,
- Uczeń – nauczyciel,
- Nauczyciel – grupa uczniowska,
- Uczeń – grupa uczniowska,
- Grupa uczniowska – grupa uczniowska,

- Nauczyciel – Nauczyciel (Porębska, 1985).

Biorąc pod uwagę przyczyny w organizacjach czyli także i w szkołach, spotyka się następujące rodzaje konfliktów:

- Konflikt interesów,
- Konflikt strukturalny,
- Konflikt wartości,
- Konflikt relacji,
- Konflikt danych.

• Konflikt interesów – jest spowodowany współzawodnictwem o pewne dobra lub wynika z odmiennych potrzeb stron. Powstaje wówczas, gdy jedna lub więcej stron pragnie zaspokoić swoje potrzeby kosztem drugiej. Ten typ konfliktu może dotyczyć kwestii rzeczowych (materialnych), spraw proceduralnych czy potrzeb psychologicznych.

• Konflikt strukturalny – może wynikać z pewnych zewnętrznych ograniczeń, które utrudniają dojście do porozumienia.

• Konflikt wartości – jest powodowany odmiennymi systemami wartości osób zaangażowanych w daną sytuację.

• Konflikt relacji – pojawia się w wyniku działania silnych negatywnych emocji, stereotypów, błędnego spostrzegania lub niezrozumienia, wadliwej komunikacji lub odwetowych zachowań między ludźmi.

• Konflikt danych – powstaje, kiedy strony nie dysponują niezbędnymi danymi, są niedoinformowane bądź informacje, które otrzymują są błędne, kiedy wyciągają odmiennie wnioski z tych samych przesłanek. Większość konfliktów w tym obszarze wynika głównie z nieumiejętności porozumiewania się (Cwalina & Sobek, 2010).

Najczęstszymi przyczynami konfliktów są:

- Błędy w komunikacji,
- Niezaspokojone potrzeby, oczekiwania,
- Funkcjonowanie w określonej roli społecznej,
- Koniczność podtrzymywania pozytywnej samooceny,
- Stereotypy,
- Błędy w spostrzeganiu osób i sytuacji (Kazimierczak, 2008).

Osoby będące w konflikcie przyjmują różne postawy, jak:

• Unikanie - jest to styl charakterystyczny dla ludzi, dla których samo napięcie emocjonalne i frustracja, spowodowana konfliktem są na tyle silne, że wolą wycofać się z konfliktu, niż w sposób konstruktywny rozwiązywać go.

• Rywalizacja - polega na dążeniu do zaspokojenia własnych potrzeb kosztem innych, żądaniu dla siebie określonych dóbr, przejawianiu niechęci do współdziałania. Uczestnik konfliktu postrzega konflikt jako na grę do wygrania. Wygrana oznacza sukces i dobry wynik, przegrana porażkę, słabość i utratę prestiżu.

• Dostosowanie - charakteryzuje się całkowitym brakiem pewności siebie. Uczestnik konfliktu postępuje zgodnie z interesem strony przeciwnej. Nastawiony jest na utrzymanie dobrych kontaktów z innymi bez uwzględniania własnych interesów z obawy przed osamotnieniem i utratą dobrych relacji z innymi.

• Kompromis - taka postawa w sytuacji konfliktowej jest czymś pośrednim między rywalizacją a dostosowaniem się. Każda ze stron konfliktu, może coś zdobyć, ale też każda może coś stracić.

• Współpraca - jest przeciwieństwem unikania. Uczestnicy konfliktu zakładają, że zawsze można znaleźć rozwiązanie, które usatysfakcjonuje obie strony sporu. Postawa ta wiąże się zawsze z wolą zaakceptowania celów drugiej strony bez rezygnacji z własnych (Gut & Haman, 1993).

Praktycznie każdy nauczyciel w swojej pracy zawodowej staje przed problemem radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi w szkole. Skuteczność kształcenia jest w dużym stopniu uzależniona od skuteczności w komunikowaniu się nauczyciela z uczniami. W dalszej części artykułu chciałabym przedstawić jak ważna jest skuteczna komunikacja w szkole w sytuacjach konfliktowych.

Rola szkoły/nauczyciela w sytuacjach konfliktowych

Komunikacja interpersonalna pełni różne funkcje i naczelnym działaniem służącym budowaniu właściwych, pożądanych relacji w szkole. Nic więc dziwnego, że w procesie wychowania umiejętność porozumiewania się nauczyciela, wychowawcy z uczniami jest uznawana za „kompetencję bazową” (Dylak, 2004).

Dobra komunikacja interpersonalna ma fundamentalne znaczenie w pracy w szkole:

- we wszystkich sytuacjach związanych z nauczaniem i uczeniem się (komunikacja nauczyciel–uczeń, komunikacja uczeń–uczeń),
- w procesach komunikacji w kadrze nauczycielskiej, niezbędnych ze względu na porozumienie się w sprawach organizacyjnych w szkole, do objaśniania celów, pracy nad rozwiązywaniem konfliktów i problemów, jak również do wspólnego planowania procesów rozwoju w szkole (komunikacja nauczyciel–nauczyciel),
- w kontaktach pomiędzy nauczycielami a dyrekcją szkoły,
- w kontaktach nauczycieli z pedagogami, z dozorcą szkoły, sekretarką, administracją szkoły, organami nadzoru szkolnego,
- w kontaktach z rodzicami, z partnerami zewnętrznymi, spoza szkoły, urzędami itp. (Behrnd - Wrznel & Henzel, 2013).

Efektywność wszystkich procesów komunikowania się, bez względu na poziom i sposób porozumiewania się, zależy od dwóch podstawowych form:

- komunikowania werbalnego (słowa)
- komunikowania niewerbalnego (ton, natężenie głosu, mimika, gesty, postawa ciała, sposoby używania przedmiotów).

Z reguły obie formy występują jednocześnie, uzupełniając się. Osobowość nauczyciela jest odzwierciedlona w obu tych formach komunikacji interpersonalnej. Uczniowie są szczególnie wrażliwymi i spostrzegawczymi odbiorcami komunikatów niewerbalnych. Te komunikaty są odbierane intuicyjnie, a także intuicyjnie interpretowane i mają istotny wpływ na samopoczucie ucznia w zespole klasowym (Dobek-Ostrowska, 2002).

Chciałabym krótko zatrzymać się nad błędami w komunikacji uczniów i nad przyczynami konfliktów między nimi. Na terenie szkoły i w jej otoczeniu konflikt najczęściej występuje właśnie między uczniami. Dzieci w szkole często obrażają siebie nawzajem, wyzywają, śmieją się z wyglądu, gorszego ubrania, telefonu, itp. To swego rodzaju ognisko zapalne prowadzące do konfliktu. Takie zachowanie wynika przede wszystkim z braku umiejętności nazywania i wyrażania uczuć, które budzą się po obu stronach. Dziecko obrażane i wyzywane, złości się, nierzadko prowokując bójkę. Nie wie ono jednak, że często sprawca konfliktu doświadcza takich samych uczuć niezadowolenia, złości, naruszenia godności jak i ono same.

Ze strony nauczyciela bardzo ważne jest aby umiał on właściwie zareagować w konfliktowej sytuacji i umiał wysłuchać racji obu stron. Niestety bywa, że nauczyciele popełniają błędy w rozwiązywaniu konfliktów. Zaczynają prowadzenie „śledztwa” kto zaczął, zajmują stanowiska po stronie ucznia, który płacze, generalizują, oceniają, osądzają, odwracają uwagę od problemu lub podają gotowe jego rozwiązanie np. „przepróście siebie nawzajem”.

Zadaniem każdego nauczyciela jest wysłuchanie obu stron konfliktu, pomoc w szukaniu rozwiązywaniu konfliktu i dopilnowanie żeby wyrządzona szkoda została naprawiona.

Niemal w każdej trudnej sytuacji nauczyciel czy pedagog może przyjąć określoną postawę, nawiązując do jednego z trzech systemów podejścia do sytuacji konfliktowych:

- Moralistycznego – odwołującego się do wartości i norm moralnych;
- Legalistycznego – którego podstawę stanowi obowiązujący w danym miejscu zbiór reguł i zasad postępowania, wraz z hierarchicznie uporządkowanymi sankcjami za ich łamanie;
- Humanistycznego – którego celem jest dążenie do zrozumienia drugiej strony, często do porozumienia.

Każde z wymienionych stanowisk ma swoje mocne i słabe strony. Podejście moralistyczne może być skuteczne, wówczas gdy uczniowie traktują przyjęty system wartości jako własny, a dorośli są dla nich wzorem do naśladowania. Podejście legalistyczne daje możliwości szybkiego reagowania przez odwołanie się do obowiązujących regulaminów, rozporządzeń czy innych aktów prawnych.

Podejście to rzadko daje trwałe efekty. Dobrze sprawdza się w działaniu sytuacyjnym – „tu i teraz”. Podejście humanistyczne skupia się na zrozumieniu, kontakcie i porozumieniu z drugą stroną. Wymaga od nauczyciela dojrzałości emocjonalnej i wielu umiejętności komunikacyjnych. To jedyny sposób podejścia do sytuacji konfliktowej, który daje obu stronom szanse potraktowania w pełno podmiotowo i podejmowania samodzielnych decyzji. Podejście humanistyczne daje trwałe efekty, jednak aby je osiągnąć trzeba dużo czasu, energii i wysiłku (Gasik, 2014: 2)

Teoretycznie zakłada się, że każdy nauczyciel powinien posiadać niezbędne kompetencje interpretacyjno - komunikacyjne, które wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak też niewerbalnych. Dotyczą one głównie:

- Posiadania wiedzy o komunikacji interpersonalnej i umiejętności spożytkowania jej dla celów edukacyjnych,
- Nabycia umiejętności interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z uczniem,
- Nabycia umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem, a także właściwego odbierania i interpretowania przekazów edukacyjnych,
- Zrozumienia dialogowego charakteru relacji nauczyciel-uczeń i umiejętności właściwego formułowania przekazów edukacyjnych,
- Nabycia umiejętności posługiwania się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu,
- Doskonalenia poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych, np. umiejętności kształtowania wrażliwości językowej wychowanków, odsłanianie wartości dziedzictwa kulturowego i funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się (Szempruch, 2001: 114).

Szkoła jest miejscem, w którym konflikty są powszechne, zadaniem dorosłych jest nauczenie nieagresywnych sposobów rozwiązywania konfliktów. Schmuck i Runkel zaproponowali sześć umiejętności, które mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia siebie nawzajem. Warto aby zarówno nauczyciele, jak i uczniowie nabyli te umiejętności. Oto one:

1. Parafrazowanie/Aktywne słuchanie.
2. Sprawdzanie odniesionego wrażenia.
3. Opisywanie zachowania partnera.
4. Opisywanie swojego zachowania.
5. Jasne przedstawienie swoich myśli.
6. Opisywanie swoich uczuć (Schmuck & Runkel, 1988).
7. Oprócz wyżej wymienionych umiejętności innymi czynnikami, które wspierają skuteczną komunikację są: poważne traktowanie partnera, wyciąganie wniosków, pytania o wyjaśnienia, empatia, zaciekawienie, aktywne słuchanie (Kiedrowska, 2008).

Metody rozwiązywania konfliktów

W rozwiązywaniu konfliktów występujących w szkole na uwagę zasługują metody z wykorzystaniem dialogu. Najczęściej stosowane to:

- negocjacje,
- mediacje,
- koncyliacje (Gasik, 2014).

Negocjacje to bezpośrednie rozmowy uczestników sporu w celu jego rozstrzygnięcia. Może ona mieć charakter pozycyjny, czyli każda ze stron przedstawia swoje stanowisko i próbuje umożliwić sobie ich realizację. Wyróżniamy negocjacje twarde, gdzie uczestnicy aktywnie walczą o realizację swoich celów, chcąc przeforsować swoje zdanie nie dbając o przeciwnika i jego interesy. Negocjacje miękkie natomiast, polegają na próbie porozumienia się na drodze kompromisu. Rozmówcy poznają wzajemne oczekiwania i godzą się na małe ustępstwa.

Mediacje to młoda metoda rozwiązywania konfliktów. Mediacje mają bardzo dobre zastosowanie w szkole. Najprościej można ją zdefiniować jako negocjacje prowadzone przy udziale bezstronnego mediatora. Jego zadaniem nie jest rozwiązywanie konfliktów ale jego diagnozowanie, uczenie prawidłowej komunikacji, doprowadzenie do wymiany informacji oraz motywowanie do

ugory i porozumienia. Istnieje 8 zasad mediacji, których stosowanie jest warunkiem jej powodzenia. Oto one:

- Dobrowolność.
- Bezstronność mediatora.
- Własność konfliktu.
- Poufność.
- Prywatność.
- Gotowość do ugody.
- Działanie w dobrej wierze.
- Satysfakcja dwóch stron (Śliwa, 2006: 50).

Mediator do samego końca pozostaje tylko bezstronnym pośrednikiem w procesie porozumienia się skłóconych osób. W trakcie całej rozmowy pozostaje neutralny wobec tematu konfliktu i nie poddaje sposobów jego rozwiązania.

Koncyliacje jest to kolejna metoda ułatwiająca rozwiązywanie konfliktów w szkole. Polega ona na negocjacjach w obecności koncyliatora. Jego rolą jest pośredniczenie w rozmowie, parafrazowanie, odzwierciedlanie przeżywanego uczuć oraz podsumowywanie prowadzonych negocjacji. W przeciwieństwie do mediatora, pomaga skonfliktowanym osobom w poszukiwaniu zadawalającego obie strony rozwiązania (Gasik, 2014: 11).

Opisane wyżej metody są najbliższe humanistycznemu podejściu radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Ich główną cechą jest prowadzenie dialogu między osobami zaangażowanymi w konflikt, a więc aktywny udział stron w dochodzeniu do jego rozwiązania (Gasik, 2014, s. 6)

Podsumowanie

Przestrzeganie przez nauczycieli i uczniów tych prostych wskazówek może rozwinąć zdolności komunikacyjne, poprawić relacje z innymi. Jasna i udana komunikacja ma ogromne znaczenie w procesie nauczania i uczenia się w szkole, a także w procesach planowania, rozwoju i kontroli jakości. Wspomaganie rozwoju ucznia jest możliwe dzięki poprawnej wymianie informacji. Nabyte kompetencje komunikacyjne umożliwiają pełniejsze zrozumienie przez ucznia własnych potrzeb, aspiracji i celów. Umiejętne porozumiewanie się często decyduje o sukcesie ucznia i nauczyciela zarówno w szkole, jak też w życiu zawodowym i społecznym. Komunikując się, zdobywamy i przekazujemy wiedzę na określony temat, wyrażamy swoje opinie i emocje, nawiązujemy kontakt z otoczeniem. Prawidłowa komunikacja wzmacnia więzi między ludźmi, sprzyja nawiązywaniu przyjaźni, podejmowaniu współpracy, buduje zaufanie i poczucie bezpieczeństwa.

Bibliografia

- Behrnd - Wrznel, B., & Henzel, H. (2013). Refleksje na temat umiejętności komunikowania się w szkole. *Przywództwo i zmiana w edukacji*.
- Dobek - Ostrowska, B. (2002). *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Dylak, S. (2004). Nauczyciel - kompetencje i kształcenie zawodowe. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*.
- Gasik, H. (2014). Metody rozwiązywania sytuacji konfliktowych w szkole. *Ośrodek Rozwoju Edukacji*.
- Gut, J., & Haman, W. (1993). *Docenić konflikt*. Warszawa: Wydawnictwo Kontrakt.
- Kazimierzczak, M. (2008). *Rozwiązywanie konfliktów w szkole. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: CODN.
- Kiedrowska, M. (2008). Porozumiewanie się w procesie wychowania. *Wychowanie na co dzień*.
- Porębska, M. (1985). *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*. Warszawa: WSiP.
- Przetacznik-Gierowska, M., & Włodarski, Z. (1994). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
- Schmuck, R., & Runkel, P. (1988). *The handbook of Organisation Development in School*.
- Szemppruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*.
- Śliwa, J. (2006). *Rozwiązywanie konfliktów w szkole*. Szczecin: Oficyna Wydawnicza CDiDN w Szczecinie.
- Witkowski, T., & Chełpa, S. (1995). *Psychologia konfliktów*. Warszawa: WSiP.
- Zajączkowska, M. (2006). Sposoby rozwiązywania konfliktów przez nauczycieli i uczniów w środowisku szkolnym. *Rozwiązywanie konfliktów w szkole*.

Summary

Communication is one of the oldest processes. It is accompanied by a man from the moment when humans began to live in groups and organize the first structures. In interpersonal and mass relationships the phenomenon of conflict is inevitable. It results from the coexistence of people in the same area and the individual nature of every human being. Conflict as a component of social processes have long been interested many researchers and scholars.

Taking into account the complexity of relationships and dependencies occurring in the school and classroom, the fact is that its members must possess certain skills in life to have a significant impact on the proper functioning of society. Such skills are: assertiveness, ability to establish contacts and friendship, coping with stress but also the ability to deal with conflict situations without the use of violence.

Key words: conflict; communication; assertiveness; cooperation; teacher; student.

Internet jako źródło porad wychowawczych dla rodziców

Wstęp

Choć stwierdzenie faktu rosnącej popularności Internetu jest kolokwializmem, to z punktu widzenia pedagoga warto zauważyć wysoką popularność tego „narzędzia” wśród rodziców poszukujących porad wychowawczych.

Raport z badań popularności serwisów parentingowych (Świerczewska, Pliszka, 2011) wskazuje rosnącą liczbę użytkowników- od 2006 roku do 2010 wzrosła ponad siedmiokrotnie do 5 012 171 (tamże: 12). 60% użytkowników serwisów parentingowych to kobiety, najczęściej w wieku 25- 34 lata. Dość wysoką popularnością cieszą się one wśród mieszkańców wsi (32% użytkowników) oraz miast do 20 tys. mieszkańców (15%) (tamże: 18-20). W ślad za rosnącą popularnością w okresie 2006-2010 blisko pięciokrotnie wzrosła liczba witryn przeznaczonych dla rodziców.

Przedstawione dane generują konieczność zadania kilka pytań, związanych z rolą Internetu jako źródła aktualnego i przyszłego kształtowania kultury pedagogicznej rodziców, której- jak stwierdza Kułaczkowski (2009: 122), istotnym składnikiem jest wiedza o wychowaniu. Ważne staje się pytanie o zakres odpowiedzialności, jaką ponoszą wszystkie podmioty „manipulujące” tym narzędziem oraz analiza tendencji w popularności cyberprzestrzeni, będąca tłem założeń o stałej skłonności rodziców do poszukiwania w niej informacji.

Internet - funkcje, warstwy, formy zasobów

Jak stwierdza Justyna Hofmokl (2009: 64), główną funkcją Internetu jest wyszukiwanie i pozyskiwanie informacji zgromadzonych w systemie usług internetowych i udostępnianych przez instytucje i osoby prywatne, w oparciu o zasadą „e2e” (*end-to-end*) (tamże: 110-111). W języku potocznym oznacza to, że informacja utworzona w komputerze nadawcy dociera bezpośrednio do komputera odbiorcy, który nie musi zdawać sobie sprawy ani z technologicznej złożoności transmisji danych, ani ze „specyficznych walorów” ich autora, bowiem anonimowość jest jedną z cech definicyjnych komunikacji elektronicznej (tamże: 113). Hierarchiczna warstwowość Internetu i tempo, w jakim rozwija się każda z warstw niesie ze sobą określone zmiany w behawioralnej sferze funkcjonowania człowieka. Warstwy o których mowa, to *fizyczna*, zawierająca instrumenty i urządzenia, dzięki którym ludzie się komunikują, *logiczna*, na którą składają się standardy techniczne, dające możliwość wykorzystania urządzeń oraz *warstwa treści*, będąca ostatecznym komunikatem w postaci cyfrowej (Benkler, 2000, za: Hofmokl, 2009: 122). Hierarchiczność warstw sprawia, że nieustanny rozwój pierwszej pociąga za sobą coraz większy dostęp do ostatniej (warstwy treści), rozwój technologii wymaga dodatkowo tempo dostępu.

Z perspektywy pedagogicznej istotna wydaje się warstwa treści, która konstruuje także wiedzę pedagogiczną rodziców, taktowaną jako zbiór informacji wraz ze zrozumieniem możliwości ich zastosowania (Hess, Ostrom, 2003, za: Hofmokl, 2009: 149). O ile trudność sprawia opisanie algorytmu konstruowania tej wiedzy, o tyle z łatwością można przyjrzeć się formom informacji dostępnych w Internecie.

Hofmokl (2009: 150-152), podążając za opinią Hess i Ostrom (2003), wymienia trzy, współza-

leżne formy zasobów informacyjnych: artefakty, infrastrukturę i idee. *Artefakt* w cyberprzestrzeni tworzą strony www, pliki tekstowe, muzyczne, graficzne, filmy i bazy danych, które są obserwowalną reprezentacją idei. Artefakty cyfrowe w postaci artykułów, blogów, e-booków zastępują artefakty fizyczne- prasę, książki, drukowane pamiętniki, czy poradniki. *Infrastrukturę* tworzą biblioteki i archiwa cyfrowe, sieci komputerowe oraz Internet. Stają się zatem „zastępcą” fizycznych księgozbiorów, bibliotek, archiwów, ale także realnej oferty usług poradniczych (także terapeutycznych), prowadzonych w gabinetach i poradniach, w których zasobem informacyjnym jest doradca (lub terapeuta). *Idee* zawarte w artefakcie to jego treść- przekazywana informacja lub kreatywna wizja, która za sprawą digitalizacji szybko i w szerokim zasięgu się rozprzestrzenia.

Cyfrowa, zorganizowana tematycznie infrastruktura kanalizuje nasze poszukiwania- mamy do nieograniczonej dyspozycji swobodny przegląd zasobów skupionych w tematycznych serwisach (artefaktach) przez wpisanie do przeglądarki Internetu hasła, wyrażającego interesującą nas ideę (treść). Stwierdzając kolokwialnie- artefakt mamy „pod ręką” wraz z zawartą w nim ideą, nie zdając sobie najczęściej sprawy z wykorzystywanej infrastruktury. Przekładając ten fakt na rodzicielską potrzebę uzyskania porady, otrzymujemy stan swoistej dychotomii cech Internetu vs rzeczywistej sytuacji, co ilustruje poniższa tabela.

Tabela 1. Cechy poradnictwa realnego vs wirtualnego

Cecha	Stan cechy w poradnictwie realnym	Stan cechy w poradnictwie wirtualnym
<i>Wybór doradcy</i>	doradcę trudno wybrać (jedni polecają, inni ganią)	doradca zjawia się sam (i zwykle mamy na raz kilku do wyboru)
<i>Czas oczekiwania na poradę</i>	czekamy w kolejce do doradcy	doradcę mamy zaraz
<i>Nakład fizyczny</i>	do doradcy musimy dojść	doradca jest wszędzie, gdzie mamy dostęp do sieci
<i>Identyfikacja</i>	u doradcy musimy się zidentyfikować (jako osobę i problem)	doradca nie musi być świadom naszego istnienia
<i>Nakład finansowy</i>	doradca może oczekiwać zapłaty	doradca działa „charytatywnie”
<i>Czas udzielania porady</i>	doradca ma ograniczony czas wizyty	z zasobów doradcy korzystamy tak długo, jak chcemy
<i>Weryfikacja potrzebującego porady</i>	doradca czasem zadaje trudne pytania	doradca nie pyta o nic
<i>Emocje</i>	istnieje ryzyko, że doradca nas zgani	doradcę nie interesuje nasze realne postępowanie

Źródło: opracowanie własne

Zestawienia stanu cech ujawnia, że rodzic nie wtajemniczony w wagę postępowania poradniczego i jego skutków we własnym działaniu, będzie preferować Internet jako źródło oczekiwanej informacji.

Serwisy parentingowe - skala i dynamika rozwoju popularności

Jak wspomniano we wstępie, serwisy parentingowe cieszyły się w latach 2006-2010 wysokim zainteresowaniem internautów. Choć skala popularności poszczególnych witryn się zmieniała w kolejnych latach i miesiącach, to możemy stwierdzić wzrost liczby użytkowników w okresie od 2010 do 2013 roku. Dynamikę zmian w próbach miesięcznych w 2013 i 2014 roku ujawnia tabela poniżej.

Tabela 2. TOP15 serwisów parentingowych w lutym 2013 i 2014 (Badanie Megapanel PBI/Gemius)

Serwis	Real users (RU) ¹ 2013	Real users (RU) 2014	Odsłony ogółem 2013	Odsłony ogółem 2014	Tendencja zmian w RU 2013/2014 (↑ wzrost; spadek)↓
kobieta.onet.pl/dziecko	1 076 255	1 591 808	16 087 961	21 238 418	↑
dzieci.pl	888 793	1 411 172	7 590 658	9 732 583	↑
forum – edziecko.pl	812 432	913 464	15 263 596	12 300 901	↑
edziecko.pl	591 561	800 536	588 282	6 019 466	↑
mamdziecko.interia.pl	475 916	648 963	2 466 843	2 322 576	↑
rodzice.pl	384 344	283 681	2 160 04	1 187 721	↓
dobramama.pl	354 111	258 65	3 961 958	2 255 186	↓
czasdzieci.pl	328 273	369 794	4 477 195	3 152 563	↑
parenting.pl	326 997	521 091	2 310 04	2 997 546	↑
babyonline.pl	322 101	333 454	3 274 175	3 274 999	↑
babyboom.pl	303 088	264 506	4 540 783	2 702 534	↓
mamazone.pl	275 376	285 016	2 922 806	2 267 046	↑
familie.pl	214 889	235 595	1 293 182	938 238	↑
miastodzieci.pl	189 288	<i>poza listą</i>	1 528 396	<i>poza listą</i>	↓
maluchy.pl	162 253	<i>poza listą</i>	1 049 517	<i>poza listą</i>	↓

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.wirtualnemedi.pl/artukul/top-15-serwisow-parentingowych-onet-na-czele-zyskuje-interia-w-dol-dobramama-pl-i-czasdzieci-pl>. Stan na luty 2013 roku; Źródło: <http://nextwebmedia.pl/blog/parentingpl-w-zestawieniu-top-15-najlepszych-serwisow-parentingowych-w-polsce> stan na luty 2014.

W opinii autorki można stwierdzić, że liczba użytkowników serwisów Internetowych się zwiększa, choć należy także założyć, że witryny z których korzystają rodzice wychodzą poza konwencję serwisów parentingowych. Warto zauważyć, że w latach 2006–2010 kobiety będące w ciąży lub rodzice dzieci w wieku 0–3 lata w chwili obecnej są „poszukiwaczami” porad wychowawczych, dotyczących dzieci 4–7 letnich. Otrzymując bieżące wsparcie ze strony instytucji (są przecież rodzicami przedszkolaków i uczniów) być może poszukują porad tylko w sytuacji nie radzenia sobie z problemami natury wychowawczej.

Nie można jednoznacznie rozstrzygnąć, na ile poradnictwo internetowe staje się komponentem stylu życia młodych rodziców, można jednak stwierdzić, że jest ważnym i popularnym narzędziem poszukiwania informacji o wychowaniu dziecka.

Zakres odpowiedzialności Twórców porad internetowych

Internet jest postrzegany jako potencjalne źródło zagrożeń dla dzieci i młodzieży (m.in. Szumańska, 2014, 2013; Pyżalski, 2012), coraz częściej na arenie międzynarodowej rozpatrujemy go jako obszar powstających u dzieci i dorosłych uzależnień i zaburzeń (m.in. Cho i wsp. 2014; King, Delafabbro, 2014; Nordgren i wsp., 2014). Brakuje jednak analiz traktujących o związkach Internetu z procesem zdobywania przez rodziców wiedzy o wychowaniu. Brakuje danych i opracowań traktujących o odpowiedzialności twórców witryn za napisane w nich słowo oraz moc, z jaką „uderza” w rodzicielskie ideologie i metody wychowania.

Odpowiedzialność, jak stwierdza Agnieszka Gąstoł (2013: 11–12) jest pojęciem wielowymiarowym, w którym zawiera się zarówno posłuszeństwo wobec norm, jak i ich pełne zrozumienie i internalizacja, ubolewając jednocześnie nad coraz częstszą tendencją do jej dzielenia i unikania. Autorka, dokonując przeglądu ujęć problematyki odpowiedzialności zwraca uwagę na *poczytalność*

czynu, za który ponosimy odpowiedzialność (ujęcie etyczne), *panowanie nad własnym działaniem i jego skutkami* (ujęcie filozoficzne) oraz *intencje decydujące o świadomym działaniu* (psychologiczne ujęcie atrybucyjne) (tamże: 12-16).

Adaptując opinię Andrzeja M. de Tchorzewskiego (1998: 95), stwierdzić możemy, że autor: ponosi odpowiedzialność za własne czyny z racji roli i funkcji jaką sobie w wirtualnej przestrzeni przypisał (nauczyciel rodziców, ekspert), jest pociągany do odpowiedzialności za efekt jaki wywołał oraz działa odpowiedzialnie w zakresie subiektywnie postrzeganych, znanych sobie norm postępowania. W jaki sposób może jednak zostać pociągnięty do odpowiedzialności?

Niestety normy prawne nie regulują spraw, dotyczących odpowiedzialności autorów porad, czy innych wypowiedzi, za skutek w postaci *wiary rodzica w jej prawdziwość, czy rzetelność*. Logika nakazuje w takich sytuacjach przywołanie odpowiedzialności rodziców za roztropność podejścia do jej treści, co więcej, zawsze można stwierdzić, że nikt nie zmuszał do zawierzenia „ekspertowi” i zastosowania się do zawartych w porady sugestii zachowania. Choć art. 415 Kodeksu Cywilnego przewiduje konieczność naprawienia wyrządzonej szkody, to trudno wyobrazić sobie sytuację, w której rodzic udowodni: powstanie szkody, związek jaki zaistniał pomiędzy powstałą szkodą a działaniem autora porady oraz bezwzględną winę autora, któremu musiałyby przypisać premedytację, a tym samym sobie „głupotę”.

Prawo nie rozstrzyga także sytuacji, gdy publikujący poradę autor, posługując się własnym nazwiskiem, konfabuluje swoją charakterystykę (wizytówkę), by uczynić się w oczach czytelnika „ekspertem”. Cyberprzestrzeń pozwala na swobodę kreowania stylu elektronicznych wizytówek, a w ten sposób można bezkarnie manipulować ekspercką tożsamością i tym samym przekonaniem rodziców o wartości udzielonej porady.

Uznać zatem można, że mamy do czynienia ze stanem braku możliwości zastosowania konsekwencji wobec autorów porad. Czy jednak możemy tym samym wyłączyć odpowiedzialnością obarczyć rodziców? Trudno rozstrzygnąć, podobnie jak trudno stwierdzić, czy autorka przypadkiem nie demonizuje „nieistniejącego” problemu. Faktem jest natomiast, że statystycznie dwie na trzy matki korzystające z porad autorki¹ typu „face-to-face” zwykle na początku rozmowy stwierdzały „... a w Internecie czytałam...”. Czyniły to w dwóch kontekstach: 1/ w celu usprawiedliwienia udania się po poradę dopiero w sytuacji eskalacji problemu oraz 2/ kontrolując treść porady udzielanej przez autorkę. Na pytanie o sposób poszukiwania informacji w Internecie wszystkie odpowiadały tak samo: „wpisuję swoje pytanie w okienko przeglądarki”.

Internetowe poradnictwo dla rodziców - próba badawcza

W przekonaniu autorki prowadzenie wiarygodnych badań łączących obszar mediów, wychowania dzieci oraz działalności wychowawczej rodziców wymaga powołania interdyscyplinarnego zespołu badawczego, co nie jest proste w polskiej rzeczywistości naukowej. Mając jednak taki dalekosiężny cel na uwadze zdecydowano się na prostą próbę badawczą, pozwalającą wykryć ogólne schematy wirtualnej przestrzeni poradniczej i zastanowić się nad sensem prowadzenia szerokich badań.

Odtwarzając najczęstszy algorytm poszukiwania informacji w Internecie przez rodziców, analizie poddano pierwszych dziesięć stron Internetowych, pozycjonowanych według hasła „*co zrobić gdy dziecko bije rówieśników*” w przeglądarce Google, pojawiających się w dniu 22 maja oraz 22 czerwca 2014 roku.

Poszukiwano informacji o specyficznych cechach serwisów udzielających porady, ich popularności (wyrażonej liczbą wejść na stronę). Poszukiwano także danych o deklarowanym, merytorycznym przygotowaniu doradców do udzielenia wskazówek wychowawczych, analizując ich wizytówki. Powierzchnowej analizie poddano treść samej porady.

¹ Od 2002 roku autorka systematycznie udziela porad dotyczących wychowania dzieci z ADHD i Zespołem Aspergera oraz innych, przejawiających różnego typu problemy wychowawcze; od 2009 roku coraz częściej spotyka się z powoływaniem się rodziców na informacje i porady zaczerpnięte z Internetu.

Pozycjonowanie stron w dniach badania

Tabela 3. Pierwsza dziesiątka stron Internetowych w haśle „co zrobić gdy dziecko bije rówieśników”

Pozycjonowanie stron w dniu 22 maja 2014		Pozycjonowanie stron w dniu 22 czerwca 2014	
Hasło tytułowe	Serwis/ adres	Hasło tytułowe	Serwis/ adres
Spełniona Mama- Co zrobić gdy dziecko bije?	spelnionamama.pl	Malec bije innych? Jest na to sposób! - Dziecko - Interia.pl	mamdziecko.interia.pl
Malec bije innych? Jest na to sposób! - Dziecko- Interia.pl	mamdziecko.interia.pl	Agresywny chłopiec bije rówieśników w szkole. Rozwiązanie?	natemat.pl
Gdy dziecko bije parenting.pl	parenting.pl	Gdy dziecko bije parenting.pl	parenting.pl
Agresywny chłopiec bije rówieśników w szkole. Rozwiązanie?	natemat.pl	2 LATEK BIJE - forum, dyskusje, rozmowy - Forum.gazeta.pl	index.forum.gazeta.pl
2 LATEK BIJE - forum, dyskusje, rozmowy - Forum.gazeta.pl	index.forum.gazeta.pl	Trzylatek bije - Przedszkolak.pl :: Portal nauczycieli i rodziców	przedszkolak.pl
Trzylatek bije - Przedszkolak.pl :: Portal nauczycieli i rodziców	przedszkolak.pl	Agresja - przyczyny i sposoby przeciwdziałania - Edux.pl	www.edukacja.edux.pl
DWULATEK BIJE- Niemowlę, dziecko, przedszkolak...	edziecko.pl	Syn bije swoich rówieśników - Kobieta- WP.PL	kobieta.wp.pl
3,5 latka bije rówieśników- KobietyPoradnik.pl	kobietyPoradnik.pl	DWULATEK BIJE - Niemowlę, dziecko, przedszkolak ...	edziecko.pl
Syn bije swoich rówieśników - Kobieta- WP.PL	kobieta.wp.pl	3,5 latka bije rówieśników- KobietyPoradnik.pl	kobietyPoradnik.pl
Agresywne dziecko:: Problemy wychowawcze	problemy-wychowawcze.manifo.com	Gdy dziecko jest agresywne - Urwisowo - dla dzieci i rodziców	urwisowo.pl

Źródło: opracowanie własne na podstawie pozycjonowania stron w przeglądarce Google.pl

Pomiędzy dwiema próbkami czasowymi nie wystąpiły zasadnicze różnice. Choć nieznacznie zmienia się pozycja stron na liście, to czytelnik ma do dyspozycji w ośmiu na dziesięć przypadków te same serwisy. 22 czerwca znika z pierwszej pozycji serwis „spelnionamama.pl” (nie ma go także w kolejnej dwudziestce stron), „problemy-wychowawcze.manifo.com” spadają na 15-tą pozycję, nowością jest wejście na listę „urwisowo.pl” oraz www.edukacja.edux.pl.

Warto zauważyć, zestawiając powyższe dane z TOP-em 15 serwisów parentingowych z lutego 2014 (patrz: tabela 2), że odpowiedź na potencjalne pytanie rodzica, w pierwszej dziesiątce pozycjonowania, przynoszą zaledwie trzy, uznane za najpopularniejsze serwisy: „mamdziecko.interia.pl”, „parenting.pl” oraz „edziecko.pl”. Mamy zatem prawdopodobnie do czynienia z dwiema skalami popularności: 1/ uogólniona, mierzona przez PBI oraz 2/ tematyczna, generowana poszukiwaniem odpowiedzi na konkretne pytanie, na którą składa się także pozycjonowanie stron, podpowiadające rodzicom drogę poszukiwania informacji.

Cechy specyficzne serwisów analizowanych w próbkach badawczych

W wykryciu rodzajów serwisów wzięto pod uwagę ich popularną klasyfikację oraz wizytówkę serwisu, sporządzoną przez jego autorów. Uwzględniono także dane, mogące świadczyć o popularności serwisów.

Tabela 4. Rodzaje serwisów Internetowych, pozycjonowanych w hasle „co zrobić gdy dziecko bije rówieśników”

Serwis/ adres	Wizytówka serwisu	Cechy specyficzne serwisu	Wskaźniki popularności zamieszczony na stronie (stan na 22 maja 2014)
spełnionamama.pl	Brak informacji	Blog: autorka relacjonuje wydarzenia z prywatnego życia, zawierając odpowiedzi na zadane przez czytelników pytania	Brak danych
mamdziecko.interia.pl	Brak informacji	Wortal: skupia informacje na temat dziecka i związanych z jego posiadaniem zagadnień (opieka, wychowanie, prawo rodzinne, itp.)	4,5 tys „polubień” na facebooku
parenting.pl	Brak informacji	Wortal: skupia informacje na temat dziecka i związanych z jego posiadaniem zagadnień (opieka, wychowanie, prawo rodzinne, itp.)	7,6 tys „polubień” na facebooku
natemat.pl	Brak informacji	Portal: wielotematyczny, oparty na blogach , skupionych wokół różnych tematów	58 tys. „polubień” na facebooku
index.forum.gazeta.pl	Brak informacji	Portal: wielotematyczny, oparty na dyskusjach internautów (zatem także serwis społecznościowy), skupionych wokół różnych tematów	4 881 forów, 104 362 683 postów
przedszkolak.pl	<i>„Portal rodziców i nauczycieli w wieku przedszkolnym”</i>	Wortal: skupia informacje na temat dziecka w wieku przedszkolnym w kilku typach zasobów, zawiera także sekcję „rady i porady”	Brak danych
edziecko.pl	<i>„Jesteśmy największym polskim serwisem o dzieciach”</i>	Wortal: skupia informacje na temat dziecka	28 tys. „polubień” na facebooku
kobiecyporadnik.pl	Brak informacji	Wortal: skupia informacje w formie porad, dotyczących kobiet i wielu obszarów ich personalnego i społecznego funkcjonowania	Brak danych
kobieta.wp.pl	Brak informacji	Wortal: skupia informacje dotyczące kobiet i wielu obszarów ich personalnego i społecznego funkcjonowania. Zawiera serwis społecznościowy.	Brak danych
problemy-wychowawcze.manifo.com	<i>„Kreator stron www”</i>	Trudny do sklasyfikowania. Zawiera elementy bloga (autorzy tekstów nawiązują do własnych doświadczeń), nastawiony na upowszechnianie wiedzy o problemach wychowawczych - zatem być może „szkoleniowy”	10 „polubień” na facebooku

urwisowo.pl	„W naszym serwisie znajdziesz informacje dla całej rodziny”	Wortal: skupia informacje dotyczące rodziny, promujący ideę aktywnego spędzania czasu. Zawiera sekcję porad.	Brak danych
www.edukacja.edux.pl	„Portal edukacyjny. Na łamach serwisu Edux.pl zamieszczamy nadsyłane do nas publikacje edukacyjne nauczycieli rozmaitych szczebli kształcenia.”	Serwis szkoleniowy: nastawiony na upowszechnianie (dzielenie się) wiedzą nauczycieli	3,01 tys. „polubień” na facebooku

Zródło: opracowanie własne

Większość serwisów to wortalie skupione na tematyce dziecka, rodziny i kobiety. Pojedyncze przypadki to blog i serwis szkoleniowy. Tylko cztery z dziesięciu wymienionych serwisów definiuje własny profil. Strony nie zawierają licznika wejść, na kilku z nich można odczytać „liczbę polubień” na zakotwiczonym symbolu facebooka, choć należy zauważyć, że te wskazane w tabeli określają popularność całego serwisu, nie konkretnej strony, realizującej wyszukiwany temat.

Autorzy i treść wypowiedzi na temat „co zrobić, gdy dziecko bije”

Manipulowanie tożsamością „doradcy”, w przypadku udzielania porady wychowawczej w złożonym problemie agresywnego zachowania dzieci, może być ryzykowne dla rodziców. W przypadku zawodu doradcy i psychologa- terapeuty, działającego w bezpośredniej relacji zakres odpowiedzialności jest regulowany kodeksem etyki zawodowej, w której jedną z naczelnych zasad jest świadomość własnych kompetencji (BAC, 1998, 1999). Doradca internetowy, nawet wtedy, gdy przypisuje sobie w wizytówce jedną z tych profesji, może, ale nie musi tych zasad przestrzegać (patrz: podrozdział „odpowiedzialność”). Co więcej, zakładając brak bezpośrednich interakcji, może z góry założyć, że wyprodukowana przez niego idea zawarta w artefakcie nie nosi znamion sytuacji poradniczej. Choć trudno oszacować auto- interpretację działania autorów tekstów, to można prześledzić stan informacji o autorze, z jakim spotyka się rodzic, poszukujący porady.

Tabela poniżej ujawnia, deklarowaną na stronach internetowych, tożsamość autorów.

Tabela 5. Autorzy wypowiedzi zawartych na stronach w haśle „co zrobić gdy dziecko bije rówieśników”

Serwis/ adres	Autorzy porad, wypowiedzi
spefnionamama.pl	„Spełniona Mama: pełnoetatowa mama, psycholog, blogerka”
mamdziecko.interia.pl	Brak wizytówki autora
parenting.pl	Brakuje nazwiska autora, podano informację: „WERYFIKACJA MERYTORYCZNA (tu stopień zawodowy, imię i nazwisko) Psycholog społeczny, prowadząca warsztatów z doradztwa zawodowego i komunikacji międzypięciowej oraz autorka wielu publikacji dotyczących rozwoju osobistego”. Wskazano bibliografię, na podstawie której opracowano wypowiedź.
natemat.pl	Podano imię i nazwisko autorki. Wypowiedź jest reportażem zdarzeń w jednej z warszawskich szkół, dotyczących agresywnego zachowania ucznia. Nosi tytuł: „Agresywny chłopiec bije rówieśników w szkole. Rozwiązanie? Wszyscy mają być cicho”. Nie zawiera cech „porady” dla rodziców.

index.forum.gazeta.pl	Forum, autorzy czasem podają swoje imiona i nazwiska, innym razem tylko imiona, najczęściej pseudonimy, przypisujące rolę („nauczycielka”, „bezradna”). Wypowiedzi tworzą dyskusję o problemie agresywnego zachowania 3 latków. Dyskusja trwa od 2006 roku, ostatnia wypowiedź pochodzi z 2013 roku. Warto ją zacytować: „i tak to agresja rodzi agresje. gratuluje!”
przedszkolak.pl	Podano imię i nazwisko autorki , „psycholog dziecięcy, bajkoterapeuta”
edziecko.pl	Brak wizytówki autora
kobiecyporadnik.pl	„Porady udziela (tu imię i nazwisko), psycholog dziecięcy”. Porada jest wywołana zadaniem pytania przez rodzica.
kobieta.wp.pl	Brak wizytówki autora. Porada jest odpowiedzią na list matki do redakcji.
problemy-wychowawcze.manifo.com	Podano imię i nazwisko autorki .
urwisowo.pl	„Napisane przez KCH”.
www.edukacja.edux.pl	Podane imię i nazwisko autorki , „psycholog”

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy treści stron

W połowie przypadków nie wiemy, kto jest autorem wypowiedzi. Satysfakcjonujący jest natomiast fakt, że w trzech serwisach porady udziela psycholog, ujawniający swoje personalia, co podnosi wiarygodność jego kompetencji. W dwóch przypadkach treść porady miała także wszelkie cechy profesjonalizmu- doradca nawiązuje interakcję przez przywołanie z rodzicem, odnosi się bezpośrednio do opisanego w pytaniu problemu, wskazuje możliwie rozwiązania i profesje osób, jakie w sytuacji realnej mogą pomóc. Większość zamieszczonych treści to w zasadzie referaty prezentujące ogólną problematykę zachowań agresywnych u dzieci, tylko w jednym przypadku popartych podaniem bibliografii źródłowej. Istotny niepokój budzą dyskusje rodziców prowadzone na forach pod wypowiedziami (tzw. komentarze) – dostrzega się w nich różne interpretacje i napięcia, co skłania do zastanowienia się nad skutkami jakie wypowiedź wygenerowała.

Abstrahując od wartości merytorycznej wypowiedzi (w zasadzie z wszystkimi można się zgodzić, choć ani podjęta akcja, ani treść nie spełniają cech poradnictwa), należy zauważyć, że na stronach odnajdujemy także mechanizmy manipulacji „wiarygodnością” ekspercką. W jednym z serwisów, którego autorka się podpisuje jako „mama-psycholog”, czytamy np.: „*Jako mama dwóch energicznych chłopców mam temat przemyślany i przerobiony wzdłuż i wszerz, teoretycznie i praktycznie*”. Inną manipulacją wydaje się być tzw. „konsultacja merytoryczna”, która w analizowanym przypadku została wykonana przez psychologa społecznego, zajmującego się „doradztwem zawodowym i rozwojem osobistym”.

Podsumowanie

Wykonana próba badawcza potwierdza potrzebę prowadzenia dalszych badań. Ogólny schemat poradnictwa w cyberprzestrzeni budzi niepokój i wymaga wsparcia rodziców i twórców w posługiwaniu się tym narzędziem, tym bardziej, że wskazuje tendencje wzrostowe jako „edukacja przyszłości”. Choć próba nie dotyczyła badania skutków internetowego poradnictwa po stronie rodziców, to już pobieżna analiza ich wypowiedzi na forach dyskusyjnych daje podstawy do stwierdzenia, że idee zawarte w cyfrowych artefaktach konstruuja ich pedagogiczną wiedzę, jednak nie czynią z niej wiedzy adekwatnej do rozwojowych potrzeb dziecka. Wykrycie przyczyn takiego stanu wydaje się kluczowe w dalszych badaniach.

Bibliografia

- BAC, British Association for Counselling, *Code of Ethics and Practise for Counsellors*. Rugby 1998.
- BAC, British Association for Counselling, *Code of Ethics and Practise Guidelines for Those Using Counselling Skills in Their Work*, Rugby 1999.
- Benkler Y., *From Consumers to Users: Shifting the Deeper Structures od Regulation Towards Sustainable Commons and Users Access*, "Federal Communications Law Journal", vol.52/2000, s. 561-579.
- Cho H., Kwon M., Choi J. Lee S. Choi J.S., Choi S., Kim D., *Development of the Internet addiction scale based on Internet Gaming Disorder criteria suggested in DSM-5, "Addictive Behaviours"* 39 (2014), p. 1361-1366.
- de Tchorzewski A., *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Wers, Bydgoszcz 1998.
- Gąstoł A., *Czym jest odpowiedzialność? Zarys teoretyczny*, w: Rodzice, nauczyciele, media. Kto ponosi odpowiedzialność za wychowanie i edukację dzieci? A. Jegier (red.), Difin, Warszawa 2013.
- Hess Ch., Ostrom E., *Ideas, Arefacts, and Facilities. Informationa as a Common- Pool- Recourse*, "Law and Contemporary Problems", vol. 62(1-2)/2003, s. 111-146.
- Hofmokł J., *Internet jako nowe dobro wspólne*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- King D.L., Delfabbro P.H., *The cognitive psychology of Internet gaming disorder*, "Clinical Psychology Review 34(2014), s. 298-308.
- Kodeks cywilny, Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19640160093>, [dostęp 19.06.2014].
- Kułażkowski J., *Rola kultury w procesie wychowania dziecka w rodzinie*, w: Wybrane obszary badań pedagogiki rodziny, J. Kułażkowski (red.), Bonus Liber Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej, Warszawa, Rzeszów, 2009.
- Nordgren L.B., Hedman E., Etienne J., Bodin J., Kadowaki A., Eriksson S., Lindkvist E., Andersson G., Carlbring P., *Effectiveness and cost-effectiveness of individually tailored Internet- delivered cognitive behavior therapy for anxiety disorders in primary care population: A randomized controlled trial*, "Behaviour Research and Therapy 59(2014), s.1-11.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Impuls, Kraków 2012.
- Szumańska M., *Dzieci w cyfrowym świecie*, „Edukacja, Internet, Dialog”, 2013, http://www.eid.edu.pl/blog/wpis,dzieci_w_cyfrowym_swiecie,1363.html, [dostęp 20.06.2014] [15] Szumańska M., *Dzieci w Internecie: na oczach świata*, „Edukacja, Internet, Dialog”, 2014, http://www.eid.edu.pl/blog/wpis,dzieci_w_internecie_na_oczach_swiate,1384.html, [dostęp 20.06.2014].
- Świerczewska H., Pliszka S., *Serwisy parentingowe w Polsce: zawartość serwisów, popularność wśród internautów, profil użytkowników*, Polskie Badania Internetu (PBI), 2011.

Internet as a Source of Counselling for Parents

Summary

This article presents the result of a research sample, concerning generalized structure and trends in online counseling for parents. Basing on 2006-2014 popularity scale for parenting Internet services and the analysis of responsibility level counsellors take for their advice, the author points out those Internet features that potentially reinforce searching for information by parents in order to build their knowledge about upbringing of children. The results of the research sample illustrate the types of services and counsellors' profiles posted and positioned on web pages as the top ten ones that respond to a question "what to do when your child is beating...?". Partially, they also have their meaning in reference to a professional level of counselling and the potential impact these actions have on pedagogic culture of parents.

Key words: Internet; counselling; parents.

(Footnotes)

1 „Real users” to pojęcie określające liczbę osób (realnych użytkowników internetu, a nie cookies, przeglądarek czy komputerów), które w danym miesiącu odwiedziły witrynę.

Uniwersytety Trzeciego Wieku jako forma edukacji ustawicznej

Wprowadzenie

Starzenie się ludności jest jedną z cech współczesnego społeczeństwa. Obserwowany wzrost populacji ludzi w starszym wieku determinuje zmiany w podejściu do starości. Przejście na emeryturę nie powinno być okresem nagłego wycofania się z życia społecznego, kulturalnego i towarzyskiego, gdyż może to powodować osamotnienie i izolację jednostki. Celem artykułu jest przedstawienie Uniwersytetu Trzeciego Wieku jako jednej z form mającej na celu kształcenie i aktywizowanie ludzi starszych w konwencji uczenia się przez całe życie.

Istotą pracy na rzecz seniorów jest dążenie do poprawy jakości ich życia, dogodnego starzenia się poprzez aktywizację społeczną (por. Tanaś, 2014: 42). Po latach aktywności zawodowej osoba starsza musi poradzić sobie z nadmiarem czasu wolnego, którego nie sposób w całości przeznaczyć na obowiązki domowe, sen i wypoczynek. Ten etap życia to idealny moment na rozpoczęcie nauki, opanowanie nowych umiejętności, to również czas na interakcję z otoczeniem. Zachowanie aktywności przez osoby starsze na wielu poziomach zapobiega poczuciu izolacji i marginalizacji (Zych, 2010: 56). Edukacja w dojrzałym wieku jest nie tylko źródłem wiedzy, ale przede wszystkim daje poczucie satysfakcji i zwiększa poziom własnej wartości. Taką oto formą aktywizacji intelektualnej osób starszych są działające w Polsce od 1975 roku Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW), które stanowią najpopularniejszą formę aktywności edukacyjnej seniorów.

Uniwersytet Trzeciego Wieku, jako placówka należąca do systemu kształcenia ustawicznego, realizuje cel główny, czyli szeroko rozumianą edukację oraz cele szczegółowe, wymienić należy tu rozwój osobowości słuchaczy, upowszechnienie wiedzy z zakresu różnych dziedzin, poprawę jakości życia, usprawnienie i aktywizowanie w sferze fizycznej, psychicznej i społecznej, która to pozwala przeżyć godnie i ciekawie fazę starości (Leszczyńska-Rejchert, 2005: 46).

Kształcenie ustawiczne zawiera się niewątpliwie w koncepcji uczenia się przez całe życie, która obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach, w systemie formalnym i nieformalnym, w szkołach w placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych, także UTW, oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, w pracy oraz w swojej społeczności.

Idea Uniwersytetu Trzeciego Wieku

Pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku powstał we Francji w Tuluzie w 1973 roku, jego założycielem był profesor prawa międzynarodowego i socjologii Pierre Vellas. Kilka czynników miało wpływ na tę inicjatywę. Po pierwsze w Europie i na świecie proces starzenia się ludności zaczął osiągać wysokie wskaźniki, po drugie młodzież na uniwersytetach Europy Zachodniej chciała zreformować uczelnie. I na ich apele uniwersytety odpowiedziały projektem otwarcia uczelni dla innych grup wiekowych, w tym również dla emerytów (Ziębińska, 2007: 156).

W Polsce pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku powstał za sprawą prof. dr nauk medycznych Haliny Szwarz, która dzięki spotkaniu z prof. Pierrem Vellasem w Mediolanie zaczęła organizować zajęcia dla osób starszych w budynku Centrum Medycznego Kształcenia Podyplomowego w War-

szawie. UTW oficjalnie zaczął funkcjonować 12 listopada 1975 roku pod nazwą Studium III Wieku i liczył 400 słuchaczy (Ziębińska, 2007: 175-178). Obecnie liczba polskich UTW jest imponująca: 280 działających uniwersytetów i ponad 100 tysięcy słuchaczy, głównie emerytów, rencistów i starszych osób bezrobotnych (Lenart, 2009: 4-6). Rok akademicki na Uniwersytecie Trzeciego Wieku trwa, jak na tradycyjnych uczelniach, od października do połowy czerwca. W zależności od formy organizacyjnej uniwersytetu, starsi studenci mogą liczyć na otrzymanie dyplomu, potwierdzającego ukończenie danego kursu, który trwa rok lub dwa lata.

Uniwersytety Trzeciego Wieku to placówki o profilu edukacyjnym przeznaczone przede wszystkim dla osób starszych (nie ma granicy wieku), które proponują swoim słuchaczom między innymi kursy, wykłady, seminaria, konwersatoria, lektoraty języków obcych, pracę w różnych sekcjach i kołach zainteresowań (Zych, 2001: 234).

Przedstawiając formalno-prawne zasady działania Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce, wyróżnia się przede wszystkim trzy typy działalności (Web-01).

Pierwszy typ to działający jako organizacje pozarządowe, są to zatem stowarzyszenia i fundacje UTW. Podmioty te działają w oparciu o ustawę prawo o stowarzyszeniach, ustawę o fundacjach oraz ustawę o działalności pożytku publicznego i wolontariacie. Wszystkie te podmioty posiadają osobowość prawną. Są niezależne w działaniu, samodzielnie organizują zajęcia i zaplecze logistyczne. Posiadają władze, które wybierane są zgodnie z procedurami ustalonymi w ich statutach. Członkowie UTW opłacają składki członkowskie lub wnoszą opłaty za zajęcia. Podmioty te często współpracują z uczelniami wyższymi, posiadają ich patronat naukowy i korzystają z kadry dydaktycznej, także z jednostkami samorządu lokalnego i innymi organizacjami pozarządowymi.

Drugi typ to organizacje działające w strukturach uczelni wyższych, publicznych i niepublicznych. Uniwersytety Trzeciego Wieku działające w ramach uczelni wyższych powoływane są przez władze uczelni i kierowane przez pełnomocnika rektora. Uczelnia określa zasady ich działania oraz wspiera UTW w organizacji i prowadzeniu zajęć dydaktycznych. Słuchacze wnoszą opłaty za zajęcia edukacyjno-aktywizujące. Podmioty funkcjonujące w takiej formie nie posiadają samodzielności w działaniu, są strukturalnie i finansowo uzależnione od władz uczelni.

Trzeci typ to organizacje działające w strukturach jednostek organizacyjnych samorządu lokalnego, centrach kultury, centrach kształcenia ustawicznego, bibliotekach, ośrodkach pomocy społecznej. Uniwersytety Trzeciego Wieku działające w strukturach samorządowych tworzone są przez władze samorządowe i kierowane przez wyznaczonych pracowników. Władze samorządowe określają zasady ich działania oraz wspierają UTW w organizacji zajęć dydaktycznych. Słuchacze wnoszą opłaty za zajęcia. Podmioty funkcjonujące w takiej formule nie posiadają samodzielności i odrębności w działaniu, są strukturalnie i finansowo uzależnione od jednostek organizacyjnych lokalnych samorządów.

Cele i zadania działalności Uniwersytetu Trzeciego Wieku to głównie stymulowanie aktywności intelektualnej słuchaczy w wieku starszym, poprzez podstawowe formy zajęć takie jak wykłady audytoryjne bądź modułowe (Ziębińska, 2007: 177-178). Tematyka wykładów zależy od preferencji słuchaczy (zdrowie psychosomatyczne, sztuka, literatura, filozofia, historia, problemy kraju i świata, zajęcia seminaryjno-konwersatoryjne, zajęcia warsztatowe, lektoraty, zajęcia z kultury fizycznej, zajęcia o charakterze niesystematycznym czyli plenery, wycieczki, wyjścia do placówek kulturalnych, zajęcia inspirujące do działań na rzecz środowiska lokalnego).

Działalność UTW zależy od struktury tej organizacji, statusu, sposobu finansowania i lokalizacji. Programy zajęć uwzględniają specyfikę terytorialną i zainteresowania słuchaczy. W Uniwersytetach Trzeciego Wieku działających w strukturach uniwersyteckich wykłady prowadzą nauczyciele akademicy, w pozostałych placówkach wykłady prowadzą nauczyciele miejscowych szkół, lekarze, psychologowie, socjologowie, historycy. Aktywność studentów UTW ma wpływ na innych potencjalnych kandydatów, zachęca do zajęć, wzajemnych odwiedzin, uczestnictwa w wykładach. UTW propagują swoją działalność szerząc wzory aktywności dla osób starszych UTW wnoszą wkład w świadomość regionalną, tworząc między innymi historię ulicy czy historię domu, liczba czynnych słuchaczy w poszczególnych UTW waha się od 50 do 1500 osób, źródłami finansowania UTW są składki słuchaczy, dotacje samorządowe, sponsorzy, środki przekazywane przez państwo. Władze uczelnie wyższe (Ziębińska, 2007: 178). Krajowa polityka społeczna wobec osób starszych skierowana jest na obszar wzmocnienia spójności społecznej (Welskop, 2009: 232), przeciwdziałając

w ten sposób wykluczeniu społecznemu.

Chętni do udziału w zajęciach przeważnie zobowiązani są do uiszczenia symbolicznej, rocznej składki, która spełnia funkcję motywującą do udziału w zajęciach, ale – jak wynika z badań przeprowadzonych przez Ogólnopolską Federację UTW w 2009 roku – jest jednocześnie głównym źródłem utrzymania UTW. Tylko niektóre uniwersytety utrzymują się z grantów i dotacji, a także organizują sobie pomoc sponsorów. Niestety, mniejsze UTW borykają się z problemami finansowymi, co negatywnie wpływa na poziom oferowanego przez nie kształcenia, dlatego bardzo ważne jest poszukiwanie innych, stałych sposobów finansowania uniwersytetów trzeciego wieku, aby ich oferta kształcenia była możliwie jak najlepsza i zróżnicowana (Borczyk, 2009: 29-37).

Uniwersytet Trzeciego Wieku spełnia w życiu ludzi starszych bardzo ważną rolę, ponieważ propaguje przeciwdziałanie starości, co pozwala na poprawę jakości życia. Zaspokaja potrzeby poznawcze i pozwala się osobom starszym twórczo rozwijać. Uczestnictwo w zajęciach uniwersytetu sprzyja dobrej kondycji psychofizycznej i pozwala wyrównywać braki w posiadanej wiedzy. A co najważniejsze, zapełnia wrażenie pustki i samotności poprzez sprawienie poczucia przynależności i umożliwienie przebywania ludziom starszym w grupie. W dużej mierze sprzyja to integracji społecznej osób starszych i eliminuje zjawisko wykluczenia społecznego. Dlatego dla wielu seniorów tak istotne jest uczestnictwo w zajęciach tego rodzaju placówek, a co za tym idzie aktywne włączanie się oraz organizowanie pracy uniwersytetów.

Kształcenie ustawiczne

Realizacja kształcenia ustawicznego pozwala na wszechstronne rozwinięcie osobowości i sprawności umysłowej dorosłego już człowieka, rozwija zdolności, wzbogaca wiedzę i podnosi poziom kwalifikacji zawodowych. Proces kształcenia ustawicznego realizowany jest indywidualnie, grupowo bądź w ramach określonych instytucji (w takich właśnie formach funkcjonują UTW). Podlega on określonym normom, w tym m.in. zasadzie poszukiwania optymalnych dla danej jednostki ludzkiej treści, form i metod kształcenia ustawicznego.

Najlepszą drogą na sprzeczanie wymaganiom dzisiejszej cywilizacji i wciąż zmieniającej się technologii jest podjęcie kształcenia ustawicznego. Dodatkowym atutem tego rodzaju edukacji jest to, że posiada ona szeroką ofertę, jest powszechnie dostępna i dostosowana do wymagań oraz możliwości danego człowieka. Kształcenie ustawiczne to inaczej kształcenie permanentne, trwające do końca życia. Określa się je zazwyczaj jako ogół procesów oświatowo-wychowawczych, stanowiących przedłużenie kształcenia w szkołach podstawowych, średnich, zasadniczych i wyższych (Lubryczyńska-Cichocka, 2013: 215). Do tej formy kształcenia zalicza się także UTW.

Ramy prawne funkcjonowania kształcenia dorosłych w Polsce określone są w szeregu ustawach, głównie w ustawie o systemie oświaty, ale także w ustawie o szkolnictwie wyższym, ustawie o zatrudnieniu i bezrobociu, Kodeksie Pracy, ustawach podatkowych oraz w wielu innych ustawach zawierających wymogi kwalifikacyjne dla poszczególnych zawodów (np. nauczycieli, przedstawicieli zawodów medycznych). Konstytucja zobowiązuje władze państwowe do organizowania i wspierania poradnictwa i szkolenia zawodowego (Osiecka-Chojnicka, 2003: 1-2).

Specyficzny charakter uczenia się dorosłych opisuje bardzo trafnie M. Marczuk (Marczuk, 1994: 120). Autor twierdzi, iż o swoistości uczenia się dorosłych decydują procesy poznawcze oraz towarzyszące im procesy emocjonalne, wolicjonalne i motywacyjne. Ta swoistość uczenia się uwarunkowana jest zróżnicowanym doświadczeniem życiowym, zainteresowaniami, stanem wiedzy i jej strukturą, potrzebami i motywacją, opanowaniem techniki uczenia się, aktywnością edukacyjną w okresie po zakończeniu edukacji szkolnej, pełnionymi rolami społecznymi, ilością i strukturą czasu wolnego. Można zatem wyróżnić pozytywne cechy uczenia się dorosłych, do których zalicza się: bogatsze, pełniejsze, sprzyjające uczeniu się procesy poznawcze powstałe w wyniku doświadczenia zawodowego i życiowego. Uwagę, której znaczenie w toku uczenia się jest duże, cechuje większa stałość, pojemność, podzielność i przetrwalność, dominuje tu uwaga dowolna, umiejętność skupienia się na materiale nauczania oraz zdolność do systematycznego wysiłku. Dalej jest to zdolność do zapamiętywania, głównie związków i zależności, która często jest wyższa niż u młodzieży, jak również dobra pamięć słowno-logiczna. To także zdolność do myślenia abstrakcyjnego, stanowiącego istotę poznania oraz podstawę skutecznego uczenia się. Osobę dorosłą cechuje większa dojrzałość

emocjonalna i wolicjonalna, a jej uczucia są bardziej podporządkowane rozumowi i woli. Może ona w większym stopniu niż młodzież wyznaczać cele i zadania w zakresie swojej edukacji, ustalać treści, formy, metody pracy edukacyjnej, a także kontrolować swój proces uczenia się. Kolejną cechą jest samodzielność w uczeniu się, bez przymusu, nakazu, często drogą samokształcenia, to także motywacja, która odgrywa ogromną rolę w uczeniu się dorosłych.

B. Sitarska opisując kształcenie ustawiczne słusznie wskazuje iż: „Człowiek staje się podmiotem, a nie przedmiotem kształcenia, ma coraz większą swobodę w wyborze metod, form i narzędzi edukacyjnych. W związku z tym pojawia się postulat jak najdalej posuniętej tu elastyczności i różnorodności. Dzięki temu człowiek mógłby podejmować uczenie się w dowolnym czasie i miejscu, a w procesie edukacyjnym ogólny aspekt spoczywałby na samokształceniu i samowychowaniu. Koncepcja kształcenia ustawicznego wiąże się ściśle nie tylko z ideą ciągłości i integracji procesu edukacyjnego, ale w równej mierze z hasłami pełnego i harmonijnego rozwoju człowieka, powszechności kształcenia i wychowania społeczeństwa wychowującego oraz samokształcenia i samowychowania. (...) Kształcenie permanentne to zjawisko związane z koniecznością ciągłej modyfikacji wykształcenia i nadążanie za postępem nauki i technologii” (Web-02).

Jakość życia seniorów wyznaczona jest wieloma zależnymi od siebie czynnikami, należy wymienić tu czynniki materialne, stan zdrowia, warunki bytowe, poczucie użyteczności, akceptację otoczenia, zazwyczaj stanowią one naturalną konsekwencję wcześniejszego stylu życia. Można więc postawić tezę, iż starość nie jest tożsama dla wszystkich. Każdy człowiek starzeje się inaczej, przyjmując określoną postawę wobec życia. Ludzie starsi starają się odnaleźć w nowej roli poprzez kontakty z byłymi współpracownikami, kontynuowanie swoich zainteresowań, realizowanie funkcji społecznych. Ważne jest, aby ułatwić im korzystanie z różnorodnych form rozwoju osobistego, motywować do aktywności w tym okresie życia, ponieważ osoba aktywna (Miszczak, 2012: 48) w obliczu trudności nie zamyka się w sobie, ale mając w pamięci wcześniejsze, udane sposoby radzenia sobie z kłopotami, przyjmuje zjawiające się wyzwania jako naturalną kolej rzeczy.

Podsumowanie

Cywilizowany świat starzeje się. Także w Polsce wydłuża się przeciętna długość życia co implikuje problemy prawie we wszystkich aspektach funkcjonowania jednostki. Celem koncepcji aktywnego starzenia się jest wypracowanie nowej wizji funkcjonowania seniorów i ich roli społecznej, bardziej przystosowanej do obecnej rzeczywistości.

Duże znaczenie ma włączanie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego, tak by ludzie ci mogli aktualizować swoją wiedzę, aby mogli aktywnie uczestniczyć w procesach zachodzących wokół nich, by zachować i zwiększyć ich sprawność intelektualną, psychiczną i fizyczną. W wyniku starań o włączenie ludzi starszych do systemu kształcenia rozpoczęto powoływanie Uniwersytetów trzeciego wieku popularną w ostatnich latach formę edukacji ludzi starszych, istotnej i potrzebnej z uwagi na zachodzące w świecie zmiany demograficzne oraz ich konsekwencje.

Obecnie w coraz większej różnorodności i zawilóści życia społecznego, żyjąc w globalnym społeczeństwie informacyjnym, uczenie się to rodzaj postawy wobec wiedzy, ale również wobec życia. Nadrzędnym celem UTW jest aktywizacja ludzi starszych, poprawa jakości ich życia. Niewątpliwie dzięki aktywności UTW zmienia się jakość starzenia się. Uczenie się przez całe życie jest niezbędnym elementem aktywnego starzenia się, gdyż zapewnia rozwijanie nowych umiejętności do końca kariery zawodowej oraz w czasie emerytury, wspierając w ten sposób funkcje społeczne seniorów i ich dobre samopoczucie. Z pewnością wzmacnia także potencjał osób starszych w zakresie aktywnego udziału w życiu społeczeństwa, poprzez płatne zatrudnienie, wolontariat, aktywny udział w życiu obywatelskim i zaradność w samodzielnym życiu.

Okres starości wcale nie musi być zawsze etapem życia kojarzonym z chorobami, niepełnosprawnością, samotnością i marginalizacją. Może stać się czasem, kiedy dążenia i potrzeby odsuwane przez wiele lat z racji nadmiaru obowiązków i pełnienia wielu ról społecznych mogą być z satysfakcją realizowane w tej oto fazie życia.

Bibliografia

- Błędownski P., *Starzenie się jako problem społeczny. Perspektywy demograficznego starzenia się ludności Polski do roku 2035* [w:] M. Mossakowska, A. Węcek, P. Błędownski (red.) *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Termedia Wydawnictwa Medyczne, Poznań 2012.
- Borczyk W., *Edukacja osób starszych. Rola i znaczenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku* [w:] *Małopolskie Studia Regionalne* 2/17/2009, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Kraków 2009.
- Lenart M., *Raport z diagnozy Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce*, Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń UTW, Nowy Sącz 2009.
- Leszczyńska-Rejchert A., *Człowiek stary i jego wspomaganie w stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010.
- Lubryczyńska-Cichocka K., *Rozwój kształcenia ustawicznego w polskich uczelniach wyższych na przykładzie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego* [w:] Dziewulak D., (red.) *Nauka i szkolnictwo wyższe*, Studia BAS, nr 3(35) 2013, s. 215.
- Marczuk M., (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Lublin-Radom 1994.
- Miszczak E., *Aktywny senior – aktywny junior. Współpraca starszego i młodszego pokolenia na różnych płaszczyznach życia społecznego* [w:] Komorowska M., (red.) *Seniorzy dla młodości-młodość dla seniorów*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Lublinie i Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2012.
- Osiecka-Chojnicka J., *Kształcenie ustawiczne i kształcenie dorosłych w Polsce*, „Biuro Studiów i Ekspertyz”, nr 983/2003, s. 1-2.
- Tanaś V., *Instytucjonalna opieka gerontologiczna w Polsce jako element zapobiegający wykluczeniu społecznemu* [w:] „Perspektywy edukacyjno-społeczne”, nr 2/2014, s. 42.
- Welskop W., *Polityka społeczna Unii Europejskiej wobec zjawiska ubóstwa i wykluczenia społecznego*, [w:] G. Wrzeszcz-Kamińska (red.) *Spójność społeczna i ekonomiczna Unii Europejskiej*, Wyższa Szkoła Handlowa, Wrocław 2009.
- Ziębińska B., *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Uniwersytet Śląski. Wydział Nauk Społecznych, Katowice 2007.
- Zych A. A., *Leksykon gerontologii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Zych A. A., *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Witryny internetowe
(Web-01) Borczyk W., Nalepa W., Knapik B., Knapik W, *Standardy działania uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*, Nowy Sącz 2012.
<http://www.federacjautw.pl/putw/images/głowna/standardy.pdf>, dostęp: 05.07.2014.
- (Web-02) Sitarska B., *Początkowa edukacja zintegrowana a edukacja permanentna*, Szczecin 1999.
<http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/edukacja.htm>, dostęp: 30.06.2014.

University of the Third Age as a form of lifelong education

Summary

The aging of the population is one of the features of modern society. The observed increase in the population of older people determines the changes in the approach to old age. It is important to inclusion of older people to lifelong learning system. At the Universities of the Third Age older people can actively participate in the processes around them and they can maintain and improve their intellectual, mental and physical performance. As a result of efforts the inclusion of older people to the education system, universities started to create the Universities of the Third Age. It is the popular form of older people education in recent years and it is very important and necessary in connection with demographic changes and their consequences in the world.

Key words: University of the Third Age; lifelong learning; education of older people.

Słowa, ewolucja i wychowanie, czyli język jako przedłużenie mechanizmów lustrzanych

Człowiek jest istotą społeczną. Od samego początku naszej drogi na Ziemi budowaliśmy swoją przyszłość opierając się na tym fakcie. Spośród wielu rozwiązań podstawowych problemów jakie stawia środowisko, to właśnie działanie w zespole okazało się najbardziej wydajne.

Siła człowieka, w biologicznym sensie, to jego społeczne otoczenie. Jesteśmy słabi, delikatni i słabo wyspecjalizowani. Wśród ssaków, naczelne to prymitywny rząd, ale w ewolucyjnej grze o ograniczone zasoby środowiska, brak specjalizacji nie zawsze jest wadą. Gatunek, który wyspecjalizował się w specyficznym sposobie korzystania z zasobów środowiska (jak liczne przecież gatunki motyli, które sięgają w głąb kwiatów po nektar niedostępny innym owadom) wygrywa bo jego przystosowanie ogranicza konkurentów. Jednak jeśli z jakiegoś powodu środowisko zmieni się tak, że zabraknie w nim elementu, który był podstawą specjalizacji, gatunek zginie. Przy takiej strategii zmiana środowiska oznacza zagładę.

Słabo wyspecjalizowany organizm ma trudności z wytrzymywaniem presji ze strony „specjalistów”, ale też większe możliwości wyboru. Jeśli nie wytrzyma nacisku z ich strony, szuka innej niszy. Jest plastyczny, może łatwo zmieniać preferencje, wchodzić na różne, często odległe ścieżki przystosowań. Może szukać własnego miejsca. Kluczy, pokonuje dłuższą drogę, ale trwa.

Jak kręte były ścieżki naszego rozwoju, odkąd z górą 5 mln lat temu rozeszły się nasze drogi z innymi przedstawicielami naczelnymi, wiedzą dobrze paleontolodzy. Po początkowej fazie w miarę jednoznacznych odkryć sprawy zaczęły się mocno komplikować i dzisiaj spory na temat zestawu naszych przodków są powszechne w antropologii. Na szczęście nie są one przedmiotem naszego zainteresowania.

Wystarczy, że zwrócimy uwagę na to, że podstawą rozwiązań była w naszej linii ewolucyjnej nie sztywna specjalizacja, a nieco chaotyczna wielozadaniowość. Możliwość szybkiej zmiany kursu, poszukiwanie nowych rozwiązań.

Na potrzeby naszych rozważań przyjmijmy, że ludzki umysł jest funkcją działania mózgu. Jest epifenomenem, objawem cudownie złożonej fizjologii, tego najbardziej ze wszystkich nam znanych, złożonego systemu.

Wzrost jego złożoności, który bezspornie obserwujemy badając czaszki naszych przodków, był związany ze wzrostem plastyczności zachowań, różnorodnością reakcji na, zasadniczo stałe, problemy środowiska. Nasza biologia ukształtowała narząd zdolny do wyręczania mozolnej i powolnej biologicznej ewolucji. Organizm obdarzony dużym sprawnym mózgiem nie musi polegać na genetycznie utrwalonym zestawie zachowań. Oczywiście korzysta wtedy, kiedy środowisko stawia przed nim podstawowe i powtarzalne problemy, takie jak zdobycie pokarmu, partnera, czy ucieczka przed drapieżnikiem, ale może także szukać nowych rozwiązań tam, gdzie środowisko jest kapryśne.

Wielki mózg to plastyczne, na bieżąco modyfikowane zachowanie. Organizm, który go nosi, ma przewagę nad innymi ponieważ reaguje szybko i precyzyjnie. Jeden wielki mózg może wyręczyć miliony lat ewolucji. No właśnie, jeden, a gdyby połączyć ich kilka, kilkanaście... kilkadziesiąt?

Powstanie mechanizmu służącego do przekazywania informacji na temat stanów wewnętrznych, wydaje się w takiej sytuacji jedynie kwestią czasu. Długo wydawało się nam, że takim mechanizmem jest język, złożony, sformalizowany system kodów za pomocą którego możemy ko-

munikować wewnętrzne stany. Kulturowo uwarunkowany system przekazu informacji, wspierany jedynie starszym, choć mającym zasadniczo podobne pochodzenie, przekazem pozawerbalnym, rozumianym jako mniej formalny i odwołujący się do naszego biologicznego podłoża zestaw gestów i zachowań. Empatia uważana była za umiejętność odczytywania i interpretowania takich właśnie, środowiskowo warunkowanych, kodów (Bauer, 2008).

I pewnie wciąż tak byśmy o niej myśleli gdyby nie pewna grupa włoskich badaczy profesora Giakomo Rizzolattiego. Jego zespół zajmował się badaniem tak zwanego „mózgu ruchowego”. Konkretnie: obszarów mózgu odpowiedzialnych za planowanie i wykonanie określonych ruchów.

Włoscy naukowcy zdołali wszczepić do mózgu małp (konkretnie makaków japońskich) bardzo delikatne elektrody, które były w stanie rejestrować pobudzenia pojedynczych komórek. Dzięki temu udało się odkryć neurony, które mają zwyczaj uaktywniania się jedynie w ściśle określonych warunkach.

Jednym z bohaterów tych badań stał się w końcu lat dziewięćdziesiątych neuron, który reagował pobudzeniem jedynie wtedy, kiedy małpa sięgała po leżący przed nią na stole przedmiot (konkretnie orzech ziemny). Pozostawał natomiast w uśpieniu, kiedy małpa wykonywała jakikolwiek inny rodzaj ruchu, a nawet kiedy sięgała jedynie w stronę pustego miejsca.

Co ciekawe neuron „sięgania po orzech ziemny” uaktywniał się nawet wtedy kiedy małpa wykonywała tę czynność w całkowitej ciemności i tylko wiedziała co robi ponieważ pokazano jej położenie orzecha wcześniej. Jednym słowem neuron od „konkretnej roboty”...

Oczywiście trudno oczekiwać żeby sięganie po orzech było w jakiś sposób wpisane w jedną jedyłą komórkę nerwową. Nawet jeśli przyjmiemy (choć dane neurobiologiczne wcale tego nie wymagają), że w mózgu istnieje jakiś jeden określony podzespół „sięgania po orzech”, to będzie to zapewne złożona grupa wzajemnie ze sobą powiązanych i wspólnie działających komórek nerwowych, której nasz neuron stanowi jedynie element. Ważne dla nas jest to, że prof. Rizzolatti mógł śledzić związki pomiędzy aktywnością tego funkcjonalnie zdefiniowanego obszaru a czynnością.

W czasie jednej z przerw opiekun małpy podszedł do stołu, i zabrał leżący przed nią orzech. Okazało się, że neuron „sięgania po orzech” uaktywnia się także wtedy, kiedy małpa tylko patrzy jak taką czynność wykonuje ktoś inny.

Pozornie to zjawisko wydaje się mało znaczące, nawet grupa Rizzolattiego potrzebowała kilku lat żeby je w pełni docenić. Jest to jednak bez wątpienia jedno z najbardziej doniosłych odkryć przełomu XX i XIX wieku. Wyjaśnia bowiem jak to możliwe, że obserwując innych ludzi potrafimy określić, oczywiście mniej lub bardziej precyzyjnie, w jakim są stanie emocjonalnym. Inaczej mówiąc prof. Rizzolatti i jego współpracownicy odkryli neurobiologiczne podłoże empatii (Gallese, Ceysers, Rizzolatti, 2004).

Włoscy badacze nazwali odkrytą przez siebie komórkę neuronem lustrzanym. Określenie to przyjęło się w neurobiologii, potem rozszerzono je na bardziej ogóle - „mechanizmy lustrzane”. Pozwalają one bowiem na odbicie wewnętrznego stanu osoby obserwowanej w umyśle obserwatora.

Kiedy widzimy jak ktoś krzywi się z bólu potrafimy mniej więcej określić jego napięcie nawet jeśli nie wiemy, co konkretnie boli obserwowaną przez nas osobę. Kiedy widzimy kogoś uśmiechniętego, szukamy w jego otoczeniu czegoś, co nas rozbawi a często sami mamy nagle lepszy humor. Wszystkie opisane wyżej zjawiska są przykładami działania mechanizmów lustrzanych, które jak się okazało są wyjątkowo liczne u ludzi.

Reakcje lustrzane nie dotyczą jedynie planowania ruchu, bólu czy śmiechu. Praktycznie wszystkie stany umysłu mogą być w taki sposób przenoszone. Warto jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na pewne zagadnienie. Otóż wbrew nazwie, mechanizmy lustrzane nie służą do kopiowania odczuć innych ludzi. To raczej sposób na pojawienie się stanu mózgu jaki towarzyszy u obserwatora obserwowanej przez niego czynności. Inaczej mówiąc widząc zdumienie na twarzy obserwowanej osoby, obserwator uaktywni te obszary mózgu, które działają kiedy on sam się nudzi.

To spora różnica zwłaszcza kiedy nie mamy pewności, że to, co widzimy jest rzeczywiście adekwatne do tego co czuje obserwowany obiekt.

Dobry aktor potrafi wywołać reakcje lustrzane stojące w sprzeczności z jego aktualnym nastrojem. To dlatego jest tak cenny dla reżysera. Nie trzeba czekać aż jego humor przybliży się do nastroju postaci.

Mechanizmy lustrzane są też znaczące w procesie motywacji działań, a to ma już bezpośrednie

znaczenie w procesie nauczania i wychowania. Nie istnieje bowiem nic bardziej zabójczego dla zainteresowań przyrodniczych pięciolatka, niż znudzenie lub obrzydzenie na twarzy jego opiekuna, który widzi jak dziecko z móżdżkiem wyłubuje z miękkiej ziemi wijącą się dżdżownicę. Mechanizmy lustrzane tego kilkulatka rejestrują sygnały znudzenia i nagle w jego umyśle pojawia się zniechęcenie. Niedawne odkrycie staje się jakby mniej ciekawe. Z lustrzanym wstrętem odrzuca wijące się stworzonko i wstaje gwałtownie otrzepując ręce.

Takie obrazki widuje się częściej niż byśmy sobie mogli tego życzyć. Same w sobie nie są niczym wyjątkowym, ale widziane poprzez pryzmat zjawisk lustrzanych mogą wyglądać znacznie poważniej.

Co tak naprawdę nas interesuje, co jest zbiorem naszych własnych sądów na temat świata? I co najważniejsze, kiedy kształtuje się nasz do niego stosunek? W świetle odkryć Rizzolattiego wszystkie te pytania trzeba chyba postawić na nowo....

Stający przed klasą nauczyciel, przygotowany do poprowadzenia lekcji, swoją postawą, wyrazem twarzy, głosem i gestem wyraża także stosunek do sytuacji w jakiej się znajduje. Neurony/mechanizmy lustrzane uczniów działają i lekcja będzie dla nich, w znacznej mierze taka, jak to, co poczują obserwując nauczyciela. Jeśli jest znudzony, zniechęcony, zły lub obolały, takie też będą w znacznym stopniu umysły jego podopiecznych/słuchaczy.

Na szczęście jest też odwrotnie. Uśmiech wywołuje stany towarzyszące uśmiechowi, a te zwykle nie bywają nieprzyjemne. Sposób mówienia sugerujący zaangażowanie obudzi je w umyśle ucznia. Ciekawość, z jaką nauczyciel pochyla się nad wynikiem doświadczenia, wzbudzi się również u jego podopiecznych.

Oczywiście także nauczycielskie mechanizmy lustrzane nie są odporne na zachowania uczniów. Niezwykle trudno jest wykrzesać z siebie zaangażowanie jeśli 90% słuchaczy wyraźnie się nudzi. Choć w takim przypadku problem jest raczej z wykładem, nie z mechanizmami lustrzanymi.

Nawet pojedynczy słuchacz, który wyraźnie komunikuje zniecierpliwienie lub nudę potrafi utrudnić zadanie wykładowcy. Nie ma nic gorszego na wykładzie niż wierząca się z tyłu osoba, która co kilka minut spogląda na zegarek i łapie się z niedowierzaniem za głowę, kiedy inni chcą jeszcze zadawać pytania mimo tego, że minął już przepisowy czas wykładu.

Stanać naprzeciwko z założenia zniechęconej klasy to koszmar, który znają wszyscy nauczyciele. Jeśli jednak jesteśmy na tyle silni żeby oprzeć się naszej reakcji lustrzanej (można na przykład udawać przez kilka pierwszych minut lekcji, że mówimy jedynie do tej jednej uśmiechniętej twarzy z pierwszej ławki) wtedy nagroda, w postaci stopniowo pojawiającego się u uczniów zainteresowania, jest bezcenna.

To oczywiście trudna sztuka, choć nie niemożliwa. Czasem nie musimy dokładnie wyjaśniać uczniom znaczenia wiedzy jaką staramy się przekazywać, nie musimy też zawsze przekonywać o tym, że jest ciekawa. Jeśli dobrze to rozegramy przekonają ich o tym ich własne neurony lustrzane. Oczywiście tylko wtedy, kiedy będą miały co odbijać.

Możemy w tym miejscu założyć, z konieczności nieco upraszczając zagadnienie, że część procesu socjalizacji polega na odpowiednim skalowaniu aktywności mechanizmów lustrzanych.

Wyobraźmy sobie potencjalny obszar lustrzany w korze mózgowej dziecka. Niech to będzie ta jego część, która odpowiada za kopiowanie wrażeń związanych z odczuwaniem/współodczuwaniem bólu. Dorosła osoba widząca grymas bólu na twarzy aktora grającego w reklamie nowego środka przeciwbólowego jest w stanie, dzięki mechanizmom lustrzanym, mniej więcej ocenić natężenie bólu. Widząc cierpiącą osobę, dorosły może określić w przybliżeniu, jak silne jest jej cierpienie. Skąd bierze się ta umiejętność?

Dziecko przychodzi na świat z kompletem mechanizmów o charakterze lustrzanym. Okazały się one na tyle przystosowawczo korzystne, że zostały utrwalone przez dobór naturalny. Ich działanie jest jednak ostatecznie uzależnione od czynników zewnętrznych.

Obserwowane reakcje innych osób mają w określonych warunkach pewne natężenie. Konkretny bodziec (przykładowo uraz ciała) wywołuje adekwatne zachowanie, świadczące o sile bólu. To zachowanie jest z kolei sygnałem dla mechanizmów lustrzanych obserwatora, który wywołuje reakcję lustrzaną. W tym przypadku następuje porównanie rodzaju reakcji z doświadczeniem podobnych obserwacji w przeszłości, co daje reakcję lustrzaną o adekwatnej sile.

U dziecka w trakcie pierwszych obserwacji może dochodzić do swoistego „skalowania” mecha-

nizmów lustrzanych. W ten sposób rodzaj urazu, reakcja na niego u osoby zranionej oraz intensywność odczuwanego bólu tworzy w miarę stałą triadę. Silny ból powoduje adekwatną reakcję, odpowiednio stymuluje mechanizmy lustrzane obserwatora, który współodczuwa ból o adekwatnej sile. Jednak jeśli osoby znajdujące się w środowisku obserwatora, który dopiero skaluje mechanizmy lustrzane, będą reagowały nieadekwatnie (na przykład zbyt intensywnie w stosunku do odczuwanego bólu), istnieje prawdopodobieństwo, że taka reakcja zostanie przyporządkowana jako adekwatna. Niewielki uraz wywoła bardzo intensywną reakcję, a może i rzeczywisty, znaczny ból. Dotyczy to oczywiście także reakcji opiekunów na uraz dziecka. Taka zwrotna reakcja staje się punktem odniesienia, pozwalającym umieścić intensywność własnego wrażenia bólu na skali wrażeń odczuwanych przez innych ludzi. Jeśli opiekun reaguje histerycznie na niewielki uraz małego dziecka, jego reakcja może zostać na trwałe sprzężona z reakcją dziecka na taki właśnie uraz, a być może także z intensywnością jego subiektywnie odczuwanego bólu (Kaczmarzyk, 2012).

Mechanizmy lustrzane to sposób na przeniesienie stanów z umysłu obserwowanej osoby do umysłu obserwatora. W klasycznym wydaniu tego procesu konieczna jest bezpośrednia obserwacja. Nasze zmysły potrzebują konkretnych danych pochodzących bezpośrednio od obserwowanego podmiotu/partnera. Owa bezpośrednia dostępność to spore ograniczenie, kiedy bowiem obserwowany osobnik znika nam z oczu, tracimy zdolność współodczuwania.

W trakcie ewolucji naszego gatunku wzrastająca plastyczność naszych, wciąż rosnących, mózgów, pozwoliła na stopniowe rozwiązywanie tego problemu. Spróbujmy sobie wyobrazić, że jakiś określony stan, powiedzmy strachu przed drapieżnikiem, daje się sprowadzić do jednego prostego bodźca.

Strach, czy nawet tylko niepokój, towarzyszący obecności zagrożenia jest przystosowawczo cenny z wielu powodów. Pod jego wpływem stajemy się bardziej czujni, nasze mózgi zmieniają hierarchię ważności bodźców jakie docierają do naszych zmysłów tak, żeby najistotniejsze stały się te, które mogą oznaczać zagrożenie. Nasz mózg zarządza także inaczej energią kierując znaczną część zasobów do narządów ruchu, które mogą być niedługo przydatne, jednym słowem taki stan daje większe szanse w ewentualnym starciu.

W typowym działaniu lustrzanym obserwacja osobnika, który zdradza niepokój spowoduje pojawienie się stanów związanych z niepokojem obserwatora. Jednak jeśli go nie widzimy jego niepokój nic nam nie da, chyba że istnieje jakaś określona czynność, powiedzmy wydany przez niego dźwięk, który jest skrótem całej sekwencji widocznych u niego objawów lęku, przerażenia. Taki bodziec mógłby automatycznie wyzwać odpowiednie stany w mózgu wszystkich tych, do których dociera. Byłby symbolem konkretnego stanu. A jeśli wyobrazimy sobie zestaw takich skrótów, dodatkowo dający możliwość określania relacji pomiędzy wyzwalanymi reakcjami, który może być łatwo i sprawnie przekazywany kolejnym pokoleniom, zobaczymy nie mniej nie więcej tylko prawdopodobne źródła języka (Dunbar, 2009).

Z naszej perspektywy język jest właśnie przedłużeniem mechanizmów lustrzanych. Kiedy słyszemy zdanie opisujące jakieś zdarzenie z udziałem ludzi, możemy sobie wyobrazić nie tylko ich reakcje czy bezpośrednie działania, ale także emocje jakie im towarzyszyły. Język pozwala nam na wymianę wewnętrznych stanów umysłu bez bezpośredniej obserwacji, pozwala pokonać przestrzeń i czas.

To zapewne nie przypadek, że obszary odpowiedzialne za poszczególne funkcje języka rozrzucone są po korce mózgowej w miejscach związanych z czynnościami, które opisują. Korowe reprezentacje słów opisujących dźwięki leżą w okolicach kory słuchowej, słów służących nam do opisu czynności (czasowników) w pobliżu kory ruchowej a ściślej rzecz ujmując tej części kory, która planuje ruchy. Obszary kory odpowiedzialne za tworzenie reprezentacji obiektów jakie widzimy uaktywniają się kiedy nazywamy jakiś widziany przez nas obiekt, zaś kora somatosensoryczna, zawierająca reprezentację przestrzeni, aktywna jest także wtedy kiedy opisujemy zależności pomiędzy elementami (Szeląg, 2005).

Ludzki język to jednak nie tylko symbole/komunikaty poszczególnych słów. W jego strukturze zamknięta/zakodowana jest też podstawowa wiedza na temat świata¹. Nie zauważamy jej, chyba że

¹ Potwierdza to Czesław Lachur pisząc, że: „[dla] kognitywisty język jest przede wszystkim środkiem kumulacji (nagromadzenia, skupienia) międzypokoleniowej wiedzy o świecie i rzeczywistości, wiedzy będącej skutkiem wielowiekowych obserwacji przyrody i relacji międzyludzkich oraz wynikających z nich systemów ważności, ocen

usłyszymy zdanie, które jej przeczy. Jeśli ktoś powie: "... jutro pomyliłem mieszkania...", wypowiada zdanie, które jest niepoprawne gramatycznie chociażby przez to, że stoi w sprzeczności z jednym z ogólnie przyjętych, podstawowych praw fizyki jakim jest strzałka czasu².

Związek słowa z innymi kanałami przekazu reakcji lustrzanych potwierdza także fakt ich silnego zespolenia. Mimika twarzy, czy gest jest także w czasie mówienia związany w przekazem lustrzanym. Ciekawe, że nawet wtedy, kiedy używamy języka w sytuacji kiedy jesteśmy całkowicie świadomi, że inne kanały nie działają (jak w przypadku rozmowy telefonicznej) mimo to mowie towarzyszy mimika i gesty (Buss, 2003).

To, co słyszymy od innych ludzi a także to, co czytamy, ma ogromny wpływ na nasze postrzeganie świata. Musimy jednak wiedzieć, że owe wpływy nie dotyczą jedynie myśli, konkretnych idei jakie przynosi język. To oczywiście zapewne dziś główna jego rola, szczególnie w preferowanej przez media skrótovej formie przekazu. Jednak poza tym język służy do przenoszenia wewnętrznych stanów o wiele głębszych niż sama myśl. Idea, o której czytamy lub słyszymy, nie zajmie w naszym umyśle określonego miejsca, jedynie na podstawie jej logicznej wartości, a nawet spójności z naszą wizją świata. Przeciwnie, ogromne znaczenie będzie miało to jak zostanie ona opisana, w jaki sposób mówi o niej człowiek, którego słuchamy.

Mowa jest przedłużeniem mechanizmów lustrzanych, ich kulturowym wcieleniem. Być może powstała właśnie z powodów rozrastania się naszych potrzeb w zakresie przenoszenia wewnętrznych stanów umysłu, ukonkretnienia tych stanów i gromadzenia ich w bezpiecznej postaci.

Wracając do szkoły i relacji nauczyciel-uczeń. W świetle powyższych stwierdzeń to, co mamy do powiedzenia na lekcji jest oczywiście ważne, stanowi fundament naszej roli. Jednak to jak to robimy, jakie są nasze kompetencje w zakresie oddziaływania na mechanizmy lustrzane i sprawność w ich wykorzystaniu, może mieć i ma równie duże znaczenie.

Refleksja nad znaczeniem empatii w kontekście funkcji języka jest w dyskursie dydaktycznym obecna od dawna. Nowością jest dzisiaj spojrzenie wyrastające na gruncie najnowszych odkryć neurobiologii. O działaniu naszego mózgu dowiedziano się bowiem więcej w ciągu ostatnich 20 lat niż w ciągu poprzednich 150 (Ramachandran, 2012). Nowe metody badawcze, zwłaszcza neuroobrazowanie zapewniające wgląd w aktywność żywego mózgu, pozwala na stawianie pytań jakich wcześniej nie można było postawić.

Oddzielone dotąd od siebie dyscypliny nauki takie jak lingwistyka, socjologia, neurobiologia i dydaktyka mogą przenikać się wzajemnie dając nowy i poznawczo bardzo atrakcyjny obraz subiektywnej, ludzkiej, mentalnej rzeczywistości. Warto prowadzić ten dyskurs bo dzięki zmianie punktu widzenia, każda z dyscyplin może dostrzec więcej, a to wzmacnia przekaz w stronę praktyków jak zawsze oczekujących wyjaśnień, na których można będzie oprzeć konieczne w dydaktyce zmiany.

Bibliografia

- Bauer J., *Empatia. Co potrafią neurony lustrzane*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
Buss D. M., *Psychologia ewolucyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
Dunbar R., *Pchły, plotki i ewolucja języka*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009.
Kaczmarzyk M., *Zielony mem*, Śląski Ogród Botaniczny, Mikołów 2012.
Lachur Cz., *Zarys językoznawstwa ogólnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
Ramachandran V. S., *Neuronauka o podstawach człowieczeństwa*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
Szelaż E., *Mózg, a mowa* [w:] T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska (red.) *Podstawy neurologopedii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Words, evolution and upbringing or language as an extension of the mirror mechanisms

Summary

Contemporary human being is a product of millions of years of evolution specific for our species. One of its many aspects is the phenomenon of developing a complex system of communication. Thanks to big, effective brains our ancestors were

i wartości rzeczy i zjawisk." (Lachur, 2004: 31).

² Poprawnymi zdaniem są: „jutro pomyłłem mieszkania” - zdanie odnoszące się do przyszłości (czas przyszły) lub „wczoraj pomyliłem mieszkania”, które wskazuje, że dana czynność wydarzyła się w przeszłości (czas przeszły).

able to react in a complex and flexible manner to the ever-changing environment. One of the mechanisms which made that possible are the mirror mechanisms. They are the neurological basis for empathy, thus allowing us to share our brain states. From the article's perspective language is an extension of the mirror mechanisms which allows them to work without the necessity of direct observation. The language allows us to transfer brain states between individuals, which makes us, humans, able to communicate without the restraints of both space and time.

Key words: language, mirror neurons; evolution of language; neurodidactics.

