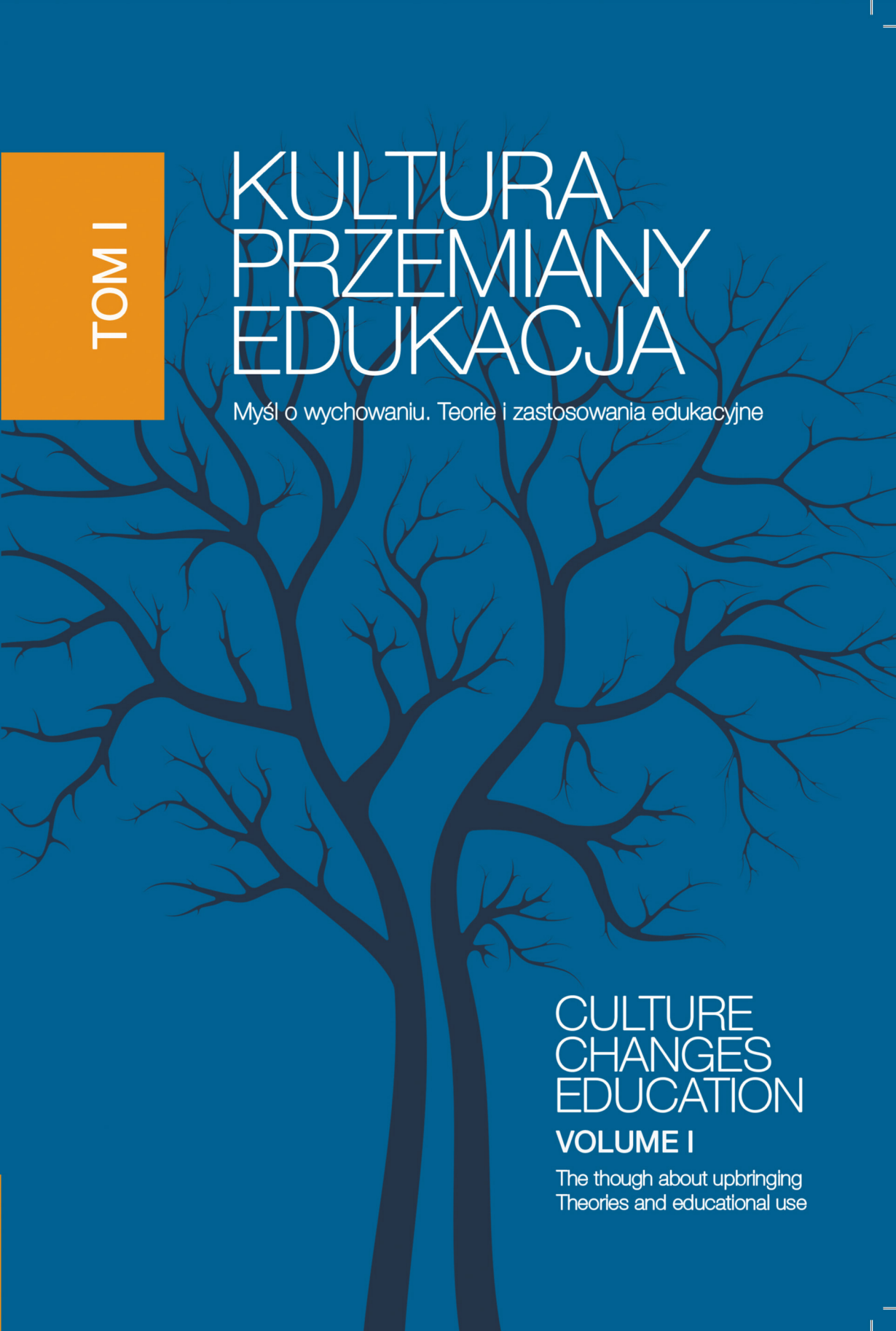
TOM I

KULTURA PRZEMIANY EDUKACJA

Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne



CULTURE CHANGES EDUCATION

VOLUME I

The though about upbringing
Theories and educational use

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom I

Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume I

The though about upbringing. Theories and educational use

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom I

Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume I

The though about upbringing. Theories and educational use

Redakcja naukowa

KAZIMIERZ SZMYD, ANDRZEJ GARBARZ
ZOFIA FRĄCZEK, BARBARA SKOCZYŃSKA-PROKOPOWICZ

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2013

Recenzował
prof. zw. dr hab. JAN SZMYD

Komitet Redakcyjny
dr hab. Kazimierz Szmyd, prof. nadzw. – przewodniczący,
dr hab. Andrzej Garbarz, prof. nadzw. – wiceprzewodniczący, dr Zofia Frączek – wiceprzewodnicząca,
dr Barbara Skoczyńska-Prokopowicz – sekretarz

Rada Naukowa
prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu) – przewodniczący,
dr hab. Ryszard Pęczkowski, prof. nadzw. (Uniwersytet Rzeszowski) – wiceprzewodniczący,
dr hab. Grzegorz Grzybek, prof. nadzw. (Uniwersytet Rzeszowski) – wiceprzewodniczący,
prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander (Krakowska Akademia im. A.M. Modrzewskiego),
doc. PhDr. Beáta Balogová, PhD., prof. nadzw. (Uniwersytet Preszowski), dr hab. Krystyna Barłóg,
prof. nadzw. (Uniwersytet Rzeszowski), dr hab. Henryk Cudak, prof. nadzw. (Społeczna Akademia Nauk
w Łodzi), prof. zw. dr hab. Maria Chodkowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), Prof. PhDr.
Vasil Gluchman CSc. (Uniwersytet Preszowski), prof. dr hab. Dmytro Hertciuk (Uniwersytet
im. I. Franki we Lwowie), dr hab. Janusz Miąso, prof. nadzw. (Uniwersytet Rzeszowski), dr hab. Marek
Paluch, prof. nadzw. (Uniwersytet Rzeszowski), prof. dr hab. Jurii Pelekh (Międzynarodowy Uniwersytet
Humanistyczno-Ekonomiczny w Równem), dr hab. Mieczysław Radochoński, prof. nadzw. (Uniwersytet
Rzeszowski), prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki (Uniwersytet Zielonogórski),
prof. zw. dr hab. Jan Szmyd (Krakowska Akademia im. A.M. Modrzewskiego), Prof. PhDr.
Anna Tokarová CSc. (Uniwersytet Preszowski), dr hab. Marta Uberman, prof. nadzw. (Uniwersytet
Rzeszowski), dr hab. Alicja Ungeheuer-Gołąb, prof. nadzw. (Uniwersytet Rzeszowski)

Opracowanie redakcyjne i korekta
JOLANTA DUBIEL

Opracowanie techniczne
KRYSTYNA BARAN

Projekt okładki
GRZEGORZ WOLAŃSKI

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2013

ISBN 978-83-7338-901-4

896

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigonia 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26
e-mail: wydaw@univ.rzeszow.pl; http://wydawnictwo.univ.rzeszow.pl
wydanie I; format B5; ark. wyd. 24,55; ark. druk. 26,5; zlec. red. 29/2013

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

SPIS TREŚCI

Contents 7

Wstęp 9

Część I
HISTORYCZNA CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

Tadeusz Aleksander, Problemy globalnej edukacji dorosłych XXI wieku 15

Jan Szmyd, Regresja antropologiczna w świecie „ponowoczesnym" i kryzys edukacyjny 27

Mária Podhájecká, Vladimír Gerka, Historický kontext predškolského veku v dielach Komenského a Osvalda ako odkaz pre súčasnosť 46

Część II
AKSJOLOGICZNE I SPOŁECZNE OBSZARY WYCHOWANIA I ROZWOJU CZŁOWIEKA

Kazimierz Szmyd, Wychowanie wobec przemian życia – konteksty cywilizacyjne i kulturowe 63

Krystyna Barłóg, Cierpienie jako wartość i sens ludzkiej egzystencji 86

Barbara Baraniak, Praca podstawową kategorią pedagogiki pracy i jej aksjologizm 96

Hanna Sommer, Hubert Sommer, Wpływ globalizacji na proces wychowania (kilka uwag o zjawisku) 107

Część III
DIALOG I WSPÓŁISTNIENIE KULTUR WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Igor Kominarec, Edita Kominarecová, Faktory ovplyvňujúce komunikáciu v multikultúrnom edukačnom prostredí 121

Igor Kominarec, Spoločenské zmeny v súčasnej multikultúrnej spoločnosti 129

Valentína Šuťáková, Janka Ferencová, Multikultúrna výchova ako súčasť výchovy k hodnotám demokratického občianstva v škole 134

Ольга Біляковська, Лідія Мацевко-Бекерська, Діалог культур у фаховій підготовці педагога 150

Małgorzata Świdrak, Edukacja kulturowa wobec problemów współczesnej cywilizacji 169

Część IV
RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI

Zofia Frączek, Znaczenie rodziny w pomnażaniu kapitału ludzkiego 185

Barbara Lulek, Rodzina pomiędzy przedsiębiorczością a samotnością – ujęcie teoretyczne i perspektywa empiryczna 208

Magda Urbańska, Emancypacja kobiet – nowy wzorzec wychowawczy w XIX i XX wieku 228

Janusz Czerny, Mariola Boratyn, Dyssypacja współczesnej rodziny na tle neokultury XXI wieku 248

Część V
PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

Antoni Krauz, Agnieszka Krauz, Przykładowy scenariusz działania w zakresie studium indywidualnego przypadku 257

Barbara Skoczyńska-Prokopowicz, Zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników dydaktycznych centrów językowych w uczelniach Rzeszowa 279

Katarzyna Sobczak, Zachowania prozdrowotne studentów fizjoterapii Uniwersytetu Rzeszowskiego 301

Eva Schnitzerová, Adolescentná mládež a vnímanie rovesníkov s problémom alkoholu z hľadiska rodu 321

Mária Zahatňanská, Možnosti prevencie kriminality mládeže 329

Część VI
UNIWERSYTETY I SZKOŁY WYŻSZE W PERSPEKTYWIE WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH

Michaił Janicki, Jurii Pelekh, Andriej Seryy, Wartości i kulturowe uwarunkowania reformy szkolnictwa wyższego na obszarze postradzieckim 355

Monica Salassa, La qualità delle scuole Montessori in Italia: uno studio di caso multiplo 364

Michaela Tureckiová, Miejsce dalszego doskonalenia zawodowego w systemie uczenia się przez całe życie 390

Інна Осадченко Іванівна, Дидактичне значення поетапної педагогічної рефлексії на заняттях у ВНЗ 404

Олексій Караманов, Виховання у просторі музею: сучасні підходи до організації занять у вищій школі..... 414

Notki o Autorach 422

CONTENTS

Introduction 9

Part I
HISTORICAL CONTINUITY AND CHANGE IN EDUCATIONAL THOUGHT

Tadeusz Aleksander, Problems of adult's global education in XXI century 15
Jan Szmyd, Anthropologistic regression in „after-modern" world and educational crisis 27
Mária Podhájecká, Vladimír Gerka, Historical context of pre-school age in the work of Comenius and Osvald as the message for present education 46

Part II
AXIOLOGICAL AND SOCIAL ASPECTS OF UPBRINGING AND HUMAN'S DEVELOPMENT

Kazimierz Szmyd, Upbringing towards life changes – contexts of civilization and culture 63
Krystyna Barłóg, Suffering as the value and meaning of human existence 86
Barbara Baraniak, Work as a basic category of pedagogy of work and its axiology 96
Hanna Sommer, Hubert Sommer, The impact of globalization on the process of education (some comments about the phenomenon) 107

Part III
DIALOGUE AND COEXISTENCE OF CULTURES IN CONTEMPORARY EDUCATION

Igor Kominarec, Edita Kominarecová, Factors Affecting Communication in Multicultural Education 121
Igor Kominarec, Social Changes in Contemporary Multicultural Society (zmiany społeczne w społeczeństwie wielokulturowym) 129
Valentína Šuťáková, Janka Ferencová, Multicultural education as a part of education for democratic citizenship values in school 134
Ольга Біляковська, Лідія Мацевко-Бекерська, Dialogue of culures in the professional training of a pedagogue 150
Małgorzata Świdrak, Cultural education towards the problems of contemporary civilisation 169

Part IV
FAMILY AND SCHOOL – COMMON ASPECTS OF EDUCATION, UPBRINGING AND ATTENTION

Zofia Frączek, Meaning of the family in human capital increase 185

Barbara Lulek, Family between enterprising and loneliness – theoretical depiction and empirical study 208

Magda Urbańska, Women's emancipation – a new educational model in the 19th and 20th centuries 228

Janusz Czerny, Mariola Boratyn, Division of contemporary family in the face of neoculture in XXI century 248

Part V
PSYCHOLOGY TOWARDS CONTEMPORARY PROBLEMS IN EDUCATION AND UPBRINGING PROCESS

Antoni Krauz, Agnieszka Krauz, Example scenario activities individual case study 257

Barbara Skoczyńska-Prokopowicz, A phenomenon of professional burn-out among didactic employees of language centres at academic schools in Rzeszów 279

Katarzyna Sobczak, Pro-healthy behaviours of physiotherapy students at University of Rzeszów 301

Eva Schnitzerová, Adolescents' perceptions of alcohol-related problems among their peers in the context of gender issues 321

Mária Zahatňanská, Options of the youth criminality prevention 329

Part VI
UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE OF CHALLENGES OF CIVILIZATION

Michaił Janicki, Jurii Pelekh, Andriej Seryy, Valuable and cultural determinants of the reform of higher education in the post-Soviet countries 355

Monica Salassa, The Quality of Montessori Schools in Italy: a multiple case study 364

Michaela Tureckiová, The position of continuing vocational education within the system of lifelong learning 390

Інна Осадченко Іванівна, Meaning of pedagogical reflection during lessons at the university 404

Олексій Караманов, Education in the space museum: modern approaches to study in the high school 414

WSTĘP

Powołanie do życia akademickiego periodyku pedagogicznego „Kultura – Przemiany – Edukacja" uzasadniają ważne powody naukowe i intencje badawcze środowiska pedagogicznego na Uniwersytecie Rzeszowskim. Najważniejsze z nich to chęć stworzenia platformy dla dyskursu naukowego w obszarze interdyscyplinarnie pojętych dziedzin wychowania. W istocie chodzi o podjęcie na łamach stałego cyklu wydawniczego próby przezwyciężenia znamiennej dla obecnej doby „postmodernistycznej pedagogii" chaosu i swoistej ambiwalencji w naukach o wychowaniu.

Zależy nam na ambitnej, ale jak zakładamy, realistycznej próbie godzenia dominujących w pedagogice akademickiej tendencji; tj. nader abstrakcyjnych „metateorii" pedagogicznych z daleko idącą dyferencjacją nauk o wychowaniu; nadmierną specjalizację gubiącą holistyczną naturę podmiotów wychowania, tożsamy sens tego zjawiska kulturowego i osobowego zarazem. Chodzi także o dyskursywne weryfikowanie wielu koncepcji pedagogicznych i edukacyjnych nieprzystających do życia. Zwłaszcza tych, które nadmiernie abstrahują od istoty rzeczywistego wychowania, fragmentaryzując człowieka, tym samym proces jego wychowywania. Niektóre z nich doprowadzają w istocie rzeczy do absurdalnej, neoliberalnej alienacji osoby wychowanka i nauczyciela-wychowawcy, atomizując te osobowe byty, wbrew zindywidualizowanej i „całej" zarazem naturze rzeczywistego wychowania.

Wszystko to sprawia, że znaczna część potencjału twórczego i edukacyjnego na uczelniach kształcących nauczycieli i rzeczywistego (nie)wychowywania funkcjonuje poza realnymi problemami i potrzebami edukacji. Jest to ewidentna strata potencjału społecznego i kulturotwórczego, stan nieurzeczywistniania szans i możliwości tworzenia optymalnych podstaw dla edukacji wychowującej. Powstaje zatem poważne uchybienie wobec współczesnych potrzeb cywilizacyjnych, etycznych, przesileń sfery wartości, dylematów osoby człowieka, jego współbycia zbiorowego itp. Ma to również znamiona pokoleniowego zaniechania i braku odpowiedzialności za przyszłe generacje.

Pragniemy również identyfikować źródła „ucieczki" ucznia i wychowanka od nauczyciela i wychowawcy – przyczyny coraz szybszego oddalania się obszarów realnego wpływu i skutecznego oddziaływania myśli i praktyki pedagogicznej od ich realnego punktu odniesienia, tzn. konkretnych podmiotów edukacyjnych i wychowawczych. Chcielibyśmy poszukiwać trudnej odpowiedzi na pytanie: dlaczego „przyspieszonej rzeczywistości" społecznej i kulturowej nie towarzyszy odpowiednia dynamika rozwoju teorii pedagogicznej. W tym świe-

tle kategoria „przyspieszonej zmienności" staje się dziś dla nauk społecznych, dziedzin o człowieku, a zwłaszcza dyscyplin pedagogicznych kategorią centralną. Pragniemy zmierzyć się również z potrzebą wypracowywania skutecznych sposobów odczytywania i rozumienia przemian świata ludzkiego i cywilizacji, która „degraduje" kondycję ludzką. Dotyczy to zwłaszcza przemian w sferze wartości i duchowości człowieka współczesnego, stylów i modeli, psychiczności i mentalności jednostek i zbiorowości ludzkich.

Ważny pozostaje dylemat „osłabienia" znaczenia, swoistej erozji klasycznego paradygmatu pedagogiki, który w dużej mierze poznawczo i aplikacyjnie pozostaje bezradny, a nowe sensy i znaczenia pedagogiczne trzeba kompetentnie poszukiwać. Taką wizję dyskursu na łamach stałego wydawnictwa Uniwersytetu Rzeszowskiego chcemy urzeczywistniać.

Inicjatorom edycji i środowiska, które będzie ona reprezentować, oraz licznym współpracownikom w kraju i poza granicami chodzi o poszukiwanie rzeczywistej „optymalizacji edukacyjnej" zastosowań wiedzy, doświadczeń pedagogicznych łączących teorię z praktyką wychowania. Zjawiska pojmowanego jako dziedzina antropologiczna, filogenetyczna i osobnicza (ontogenetyczna), ale też wielorako zindywidualizowana, ogólna i specyficzna zarazem. Seria wydawnicza stanowić będzie forum wymiany myśli, służąc konfrontacji „osobistych", „nieobowiązujących" obszarów wiedzy teoretycznej z rzeczywistością edukacyjno-wychowawczą, która, jak wiemy, przeżywa obecnie kryzys własnej tożsamości.

Zakładamy również, że pismo nie stanie się miejscem zamieszczania „pobożnych życzeń" edukacyjnych i abstrakcyjnych wizji publicystycznych na temat wychowania i szkoły. Jego założeniem jest otwarcie przestrzeni do dyskursu dla młodych i dojrzałych badaczy oraz nauczycieli – bezpośrednich uczestników procesu edukacyjnego i wychowawczego. Ma ono również w swoim założeniu integrować środowisko pedagogiczne Uniwersytetu Rzeszowskiego wokół najnowszych koncepcji i projektów badawczych. Może także inspirować współdziałanie na rzecz podnoszenia naukowego i dydaktycznego poziomu Wydziału i Instytutu Pedagogiki UR, również innych jednostek Uniwersytetu zorientowanych na problematykę człowieka, wychowanie, kulturę, psychologię, socjologię itp.

Nowa rzeszowska edycja poświęcona naukom o wychowaniu otwarta jest na ścisłą współpracę z uczelniami polskimi i zagranicznymi. Zamierza realizować ideę edukacji regionalnej i uniwersalnej, wieloetnicznej, historycznej, cywilizacyjnej, problematykę wychowania społecznego, etycznego i duchowego, zorientowaną na wielokulturowość i międzykulturowość. Pragniemy te zadania realizować we współpracy z Uniwersytetem Lwowskim, Preszowskim na Słowacji, w Równem na Ukrainie, w Czechach, na Litwie i innymi ośrodkami akademickimi. Żywimy przekonanie, że uda się zachować otwartość na pluralistyczną dyskusję społeczno-edukacyjną, przy konsekwentnym, ale elastycznie pojętym kanonie interdyscyplinarności w kręgu przyjętej problematyki. Ambicją redagujących wydawnictwo akademickie jest więc prezentowanie wyników

badań i studiów, odniesień krytycznych i analiz na pograniczach teorii pedagogicznych i zastosowań edukacyjnych. W tym kontekście przewidujemy na łamach otwieranej edycji książkowej następujące obszary myśli o wychowaniu i dziedzin praktyki edukacyjnej:

– *Historyczna ciągłość i zmiana myśli edukacyjnej;*
– *Aksjologiczne i społeczne obszary wychowania i rozwoju człowieka;*
– *Dialog i współistnienie kultur we współczesnej edukacji;*
– *Rodzina i szkoła – wspólne obszary kształcenia, wychowania i opieki;*
– *Psychologia wobec współczesnych problemów edukacyjnych i wychowawczych;*
– *Uniwersytety i szkoły wyższe w perspektywie wyzwań cywilizacyjnych.*

Zapraszamy Szanownych Państwa, osoby zawodowo i pozaprofesjonalnie zainteresowane problemami wychowania i edukacji do współtworzenia pewnego „ruchu myśli" pedagogicznej w Rzeszowie. Do intelektualnego współtworzenia regionalnego i międzynarodowego forum pedagogów, psychologów, socjologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych, kulturoznawczych, teoretycznych i stosowanych. Zależy nam na wielodyscyplinarnym i wieloaspektowym traktowaniu edukacji, jako uniwersalnej dziedziny wiedzy, jej doniosłych dla obecnej doby aplikacji społecznych i wychowujących, współtworzących współczesnego człowieka, jego kulturę w perspektywie historycznej, współczesnej i prospektywnej.

Kazimierz Szmyd
Zofia Frączek

Część I

HISTORYCZNA CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

Tadeusz Aleksander

PROBLEMY GLOBALNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH XXI WIEKU

(W ŚWIETLE „GLOBALNEGO RAPORTU O UCZENIU SIĘ I EDUKACJI DOROSŁYCH" VI MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI OŚWIATY DOROSŁYCH W BELEM)

PROBLEMS OF ADULTS' GLOBAL EDUCATION IN XXI CENTURY

Streszczenie

Prezentowany tekst ukazuje edukację dorosłych jako ważne ogniwa uczenia się człowieka w ciągu całego życia. Działania na rzecz jej rozwoju są przejawem troski o dobro poszczególnych krajów i kontynentów. Wyrazem zainteresowania stanem i przyszłością edukacji dorosłych są międzynarodowe konferencje naukowe umożliwiające badaczom wymianę doświadczeń i projektowanie strategii jej rozwoju.

Słowa kluczowe: globalizacja, edukacja dorosłych, konferencje międzynarodowe.

Abstract

Presented text show adults' education as an important aspect of learning during whole life. Taken steps proves care about good for particular countries and continents. Expression of interested in state and future of adults' education are international, sience conferences, which gives opportunity to exchange experiences and project strategy by researches.

Key words: globalization, adults' education, international conferences.

Bardzo ważnym elementem rozwoju edukacji dorosłych XX w. w skali świata stało się organizowanie międzynarodowych konferencji. Celem ich była wymiana doświadczeń pomiędzy teoretykami i praktykami na temat organizacji i sposobu kształcenia dorosłych, skoordynowanie działań w tym zakresie oraz wytyczenie głównych strategii rozwoju tej edukacji na kolejne pokonferencyjne lata. Początek temu ważnemu elementowi integracji świata przez edukację dała Wszechświatowa Konferencja Kształcenia Dorosłych, zorganizowana w 1929 r. w Cambridge. Jej organizatorem było Światowe Stowarzyszenie Oświaty Dorosłych, pierwsza tego typu organizacja w skali naszego globu.

Po II wojnie światowej międzynarodowe konferencje edukacji dorosłych organizuje UNESCO. Odbywają się one co 10–12 lat. Powojenną serię tych konferencji rozpoczęło spotkanie w Elsinore (Dania) w 1949 r., określane później jako I Konferencja. Następne odbyły się w Montrealu (1960) i Tokio (1972), Paryżu

(1985) i Hamburgu (1997). Oprócz numeracji porządkowej konferencje te mają również nazwy wywiedzione od miast, w których się odbywały. Drugą z nich zwykło się – w literaturze naukowej – nazywać „montrealską, następną – „tokijską", kolejne: „paryską" i „hamburską". Uczestniczyli w nich przedstawiciele rządów (głównie ministrowie oświaty) i instytucji edukacji dorosłych z wielu krajów świata. I tak: na III Międzynarodowej Konferencji w Tokio było 367 delegatów z 83 państw i 37 przedstawicieli pozarządowych organizacji oświatowych, natomiast na V Międzynarodową Konferencję do Hamburga przybyło prawie 1500 delegatów ze 144 krajów i 428 stowarzyszeń oświatowych.

Na każdej z nich obradowano (sesje plenarne, sekcje problemowe, komisje specjalistyczne, grupy tematyczne) nad jednym wybranym problemem. Hasłem przewodnim Konferencji w Montrealu stała się „Oświata dorosłych w zmieniającym się świecie", a mottem przewodnim V Konferencji w Hamburgu było „Edukacja dorosłych jako klucz do XXI wieku".

Kolejna, VI Międzynarodowa Konferencja Oświaty Dorosłych (Confintea VI) odbyła się w dniach od 1 do 4 grudnia 2009 r. w brazylijskim mieście Belem (Amazonia). Uczestniczyło w niej 1125 osób ze 144 krajów, w tym 55 reprezentowanych przez ministrów i wiceministrów edukacji. Zorganizowano ją w Brazylii z myślą złożenia hołdu pamięci Paulo Freire (1921–1997), tamtejszemu pedagogowi i działaczowi oświatowemu, twórcy nowych metod i programów alfabetyzacji dorosłych oraz inicjatorowi ruchu tzw. pedagogiki wyzwolenia. Hasłem przewodnim Konferencji belemskiej było: „Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych". Konferencji przewodniczył Fernando Haddad – Minister Edukacji Brazylii.

VI Międzynarodową Konferencję Oświaty Dorosłych poprzedziło długie jej przygotowywanie w skali świata. Miało ono kilka etapów. Pierwszym było sporządzenie (przesłanych następnie do UNESCO) krajowych raportów o stanie oświaty dorosłych. Opracowano je w 154 krajach świata (w tym także w Polsce). Drugim etapem – zorganizowanie pięciu tzw. regionalnych konferencji oświaty dorosłych i opracowanie adekwatnie do nich (regionalnych) raportów o poziomie rozwoju i potrzebach stymulowania kształcenia dorosłych. W kolejności były to: konferencja w mieście Meksyk (10–13 września 2008 r.) dla krajów Ameryki Łacińskiej i Karaibów, w Seulu (6–8 października 2008 r.) dla regionu Azji i Pacyfiku, Nairobi (5–7 listopada 2008 r.) dla Afryki Subsaharyjskiej, Budapeszcie (3–5 grudnia 2008 r.) dla regionu Europy i Ameryki Północnej (a także Izraela) oraz konferencja w Tunisie (5–7 stycznia 2009 r.) dla krajów arabskich. Trzeci i ostatni etap przygotowania VI Międzynarodowej Konferencji to opracowanie „Globalnego raportu o uczeniu się i edukacji dorosłych". Raport ten powstał z materiału wspomnianych 154 raportów narodowych i pięciu sygnalizowanych syntetycznych raportów regionalnych. Jego treść wskazuje też na to, że przy sporządzaniu Raportu sięgano także do znaczących publikacji naukowych (z reguły o zasięgu międzynarodowym)

na temat edukacji i wychowania dorosłych. Przykładem znaczące raporty sprzed lat opracowane przez międzynarodowe komisje dla potrzeb UNESCO: E. Faure'a – *Uczyć się, aby być*[1], J. Delorsa – *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*[2]. Nad zredagowaniem „Globalnego raportu" (z wymienionego ogromnego materiału) pracował przez ponad 20 miesięcy zespół międzynarodowych ekspertów (kilkakrotne spotkania w celach redakcyjnych) powołanych przez UNESCO do realizacji tego zadania.

Opracowany w omawianych warunkach i ze wspomnianych materiałów „Globalny raport o uczeniu się i edukacji dorosłych" opublikowany w naszym kraju przez Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu liczy 130 stron (wraz z zapłaconą do niego – 8 stron – bibliografią – głównie anglojęzycznych raportów i książek na temat współczesnej oświaty dorosłych)[3]. Jest on istną kopalnią wiarygodnych informacji nie tylko na temat poziomu i dynamiki rozwoju bieżącej edukacji dorosłych w skali świata, ale także obrazuje wiele ważnych elementów odnośnie stanu i poziomu nauczania dzieci i młodzieży na naszym globie. Sytuacja ta wynika z faktu, że w zasadzie żaden dobrze zredagowany raport o edukacji dorosłych nie może pominąć odniesień do oświaty dzieci i młodzieży, których ta edukacja jest kontynuacją. Oba te poziomy kształcenia i wychowania (dzieci i młodzieży oraz dorosłych) stanowią integralną całość, w związku z tym trudno byłoby napisać dobry raport o jakości jednego, nie wspominając o poziomie drugiego.

Problemy poruszone w „Globalnym raporcie" stały się przedmiotem dyskusji podczas obrad VI Międzynarodowej Konferencji. Dyskutowano nad nimi podczas 12 sesji plenarnych, na 5 sesjach okrągłego stołu, 32 warsztatach tematycznych oraz na posiedzeniach wielu różnych komisji. W wyniku takich dyskusji „Globalny raport" został uzupełniony i przyjęty jako podstawa do kontynuowania działań stymulujących rozwój edukacji zarówno ludzi dorosłych, jak i korekt oraz doskonalenia oświaty dla dzieci i młodzieży.

Treść „Globalnego raportu" jest bardzo bogata. Informuje o poziomie i współczesnych trendach rozwoju edukacji dorosłych w skali świata, regionalnych i krajowych zróżnicowaniach (w zakresie form, treści, metod i organizacji), jej społecznych funkcjach oraz możliwościach doskonalenia i dalszego rozwoju. Z charakterystyki tych ostatnich wypływają jednoznaczne sugestie dla zarządzających tą edukacją oraz jej organizatorów (realizatorów) i badaczy. Charakteryzowane w nim zagadnienia sprowadzić można do sześciu wielkich problemów, z jakimi musi się uporać współczesna praktyka edukacyjna na naszym globie, zwłaszcza w odniesieniu do ludzi dorosłych.

[1] E. Faure, *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.

[2] J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

[3] H. Bednarczyk (red.), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Radom 2010.

Problem pierwszy to sprawa konieczności dalszego rozwoju edukacji dorosłych (i uczenia się) wypływająca z pełnionych przez tę edukację funkcji. Za rozwojem tej edukacji przemawia – zdaniem autorów „Globalnego raportu" – potrzeba przystosowania człowieka do szybkich i złożonych przemian gospodarczych, technologicznych i kulturowych, a także do „lepszego korzystania z wiedzy", edukacja jest ich zdaniem kluczem do ekonomicznej, politycznej i kulturowej transformacji jednostek, wspólnot lokalnych i szerszych społeczeństw. Nawiązując do wspomnianej publikacji E. Faure'a, uznają, że dorosły ma się uczyć, aby wiedzieć, aby działać, aby żyć wspólnie i aby być. Warunki globalnej, stale zaostrzającej się konkurencji wymagają od człowieka intensywnego uczenia się i zdobywania wiedzy, bez niej nie odniesie się sukcesu w czasach totalnej i globalnej konkurencji (także na rynkach). W warunkach dzisiejszych oświata służyć ma umocnieniu demokracji, w tym także zrodziła się konieczność potraktowania jej „jako centralnego narzędzia sprzeciwu wobec wykluczeniu [...] społecznemu"[4]. Obecnie na świecie pojawia się wiele niepokojących zjawisk, takich jak choroby, głód, degradacja środowiska naturalnego bezrobocie, brak stabilności politycznej, a nawet wojny. Niszczą one „społeczne sieci wspólnot i rodzin", stając się przyczyną wykluczenia i marginalizacji. Edukacja dorosłych w jej różnych odmianach: formalnej, nieformalnej i pozaformalnej przynosi ludziom wiele korzyści. Wspiera człowieka w różnych sytuacjach życia: ułatwia mu poznanie innych ludzi, ich kultur i pracy, języków. W skali świata przyczynia się do przezwyciężenia niesprawiedliwości i ograniczenia nierówności społecznej. Mocno przeciwdziała wykluczeniu społecznemu. Pod jej wpływem następuje poprawa zdrowia wielu ludzi (np. kobiet w Afryce), obniżanie zasięgu nałogów (np. palenia tytoniu, a w konsekwencji i obniżenie zachorowań nowotworowych). Uczący się dorośli lepiej niż ludzie bierni umysłowo korzystają na co dzień z technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Edukacja dorosłych jest elementem zachowania równości i sprawiedliwości społecznej, a także sprzyja utrzymaniu demokracji i godności ludzkiej. W początkowej części „Globalnego raportu" znajduje się sporo informacji z poszczególnych krajów wskazujących na przykłady owych korzyści wynoszonych z kształcenia dorosłych zakończonych postulatami dotyczącymi konieczności wzmocnienia (przez stosowną – odmienną w zróżnicowanych krajach świata – politykę społeczną i edukacyjną) i dalszego rozwoju edukacji dorosłych w skali globalnej. Strategie te to m.in. intensywniejszy rozwój („priorytetyzacja") nauczania szkolnego (szczególnie w Afryce), przygotowującego do uczestnictwa edukacyjnego w dorosłości, sensowniejsza profesjonalizacja (fachowe wykształcenie, sposób zatrudnienia, status społeczny) kadr oświaty dorosłych, koordynacja wysiłku organizacyjnego interesariuszy tej oświaty i in. Uczestnicy Confintea VI uznali w omawianym „Globalnym raporcie" (s. 47) za

[4] Tamże, s. 35.

konieczne szybkie przejście w realizacji tych strategii od retoryki do konkretnego działania.

Problem drugi współczesnej praktyki kształcenia i wychowania dorosłych w świetle omawianego „Globalnego raportu o uczeniu się i edukacji dorosłych" to polityka wobec edukacji dorosłych i zarządzanie tą oświatą oraz dokonująca się w ostatnich latach ewolucja w tych zakresach w poszczególnych krajach świata. O stopniu uznania politycznego oświaty dorosłych świadczy poziom organizacyjny polityki wobec niej mierzonej m.in. powołaniem do istnienia nadzorujących nią instytucji politycznych i działalność legislacyjna tych instytucji. Treść omawianego „Globalnego raportu" informuje, że w zaangażowanych w Confintea VI 154 krajach naszego globu poziom politycznego zainteresowania rządów jest zróżnicowany. Region europejski ma najwyższy – bo sięgający 92% – stopień uregulowań prawnych w obszarze edukacji dorosłych. Następne miejsca pod tym względem zajmują: kraje azjatyckie – średnio 83%, region Ameryki Łacińskiej i Karaibów – 80%, Afryka Subsaharyjska – 79%. Na ostatnim miejscu znalazł się region państw arabskich ze wskaźnikiem 68% uregulowań prawnych działań składających się na edukację dorosłych. Owe uwarunkowania prawne to odpowiednie dokumenty, począwszy od konstytucji poprzez różne decyzje rządowe i akty ustawodawcze do średnioterminowych planów rozwoju tej edukacji. Wymienione wskaźniki (uregulowań prawnych w sferze kształcenia dorosłych) uznać można za wyraz poziomu profesjonalizacji i sformalizowania (instytucjonalizacji) edukacji dorosłych. Prezentowane dość dobre ogólnie statystycznie uregulowania prawne w edukacji dorosłych nie zawsze idą w poszczególnych krajach z jakością systemu legislacyjnego. Niejednokrotnie w wielu krajach świata akty prawne dotyczące edukacji dorosłych nie są w treści spójne. Ponadto w przypadku pewnej części krajów formalna polityka edukacyjna niewiele ma wspólnego z codzienną praktyką kształcenia i wychowania dorosłych. W zarządzaniu edukacją dorosłych wielu krajów dominuje model nakazowo-kontrolny (władze centralne i regionalne programują i nakazują, instytucje i siły lokalne – często nie otrzymawszy należytych środków – wykonują. Taka strategia nie należy do zjawisk korzystnych. Ona bowiem „podważa lokalną autonomię decyzyjną i elastyczność oraz uderza w zasady społeczeństwa obywatelskiego"[5]. Niski poziom polityki oświatowej, a także błędy w zarządzaniu edukacją dorosłych pociągają za sobą niską jakość kształcenia dorosłych, angażowanie do jej realizacji kadry o wątpliwej wartości oraz nierówny dostęp do niej obywateli, którzy winni się stać uczestnikami intensywnych działań oświatowych i wychowawczych. Pozytywnym zjawiskiem w polityce oświatowej czasów współczesnych (widać to wyraźnie na przykładzie Europy i Stanów Zjednoczonych) jest angażowanie (przez legislatorów) pracodawców i związków zawodowych w realizację działalności edukacyjnej

[5] Tamże, s. 49.

wśród dorosłych oraz przeznaczanie na to znaczących niekiedy środków finansowych. Mimo takich doświadczeń za mało w wielu krajach angażuje się sektor publiczny w programowanie i finansowanie oświaty dorosłych, określanie jej standardów i wskaźników jakościowych, a także do monitorowania i ewaluacji jej przebiegu i osiąganych efektów.

W tych warunkach – zdaniem autorów „Globalnego raportu" – winno nastąpić wyraźne zdecentralizowanie form zarządzania i nadzoru (jako sfery politycznej) nad edukacją dorosłych. Edukacja dorosłych jest osadzona w konkretnych realiach (kontekstach) społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturalnych. Z tych kontekstów czerpie ona – przynajmniej częściowo – swoją żywotność i tendencje do demokratyzacji. Przekazanie na ten lokalny szczebel wykonawczy przynajmniej części zarządzania i nadzoru nad nią spowoduje czerpanie z tej żywotności i sygnalizowanych tendencji. Z decentralizacją związana jest nadzieja na wsparcie planowania i organizacji działań edukacyjnych ze strony lokalnych sił społecznych, jednostkowych i zbiorowych. Pociąga ono za sobą także obniżenie (czy nawet „zdjęcie") stopnia odpowiedzialności sfer centralnych (rządowych) zarówno za poziom edukacji szkolnej dzieci i młodzieży, jak i kształcenia dorosłych.

Warunkiem poprawy zarządzania i nadzoru nad edukacją dorosłych w skali świata jest decentralizacja i poprawa zaangażowania społecznego przy jej rozpoczynaniu i realizacji. Może się to stać formą kompensaty braku silnych – w niektórych krajach – instytucjonalnych form zarządzania i nadzoru, zarówno nad edukacją dorosłych, jak i nad systemem kształcenia dzieci i młodzieży.

Uważna lektura „Globalnego raportu" z VI Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych przekonuje czytającego, w jakim stopniu jest on także źródłem rozległej wiedzy na temat kolejnego problemu współczesnej edukacji dorosłych w skali świata. Jest nim struktura organizacyjna tej oświaty. Otóż oświatę tę w poszczególnych krajach realizuje wielu organizatorów („interesariuszy"). Należą do nich: władze publiczne (one częściej nadzorują tę edukację, niż ją realizują), pracodawcy, związki zawodowe, organizacje pozarządowe, fundacje charytatywne, kościoły i związki wyznaniowe, instytucje kultury, grupy kulturowe i in. Organizatorzy ci, powołując do istnienia rozmaite instytucje i działania edukacyjne, kierują się różnymi motywami („interesami"). Jedni bardzo ogólnymi („dobrobyt społeczny"), inni – znacznie węższym (dotyczącym np. doskonalenia zawodowego pracowników). W zakresie liczebności (oraz zakresu i różnorodności) organizatorów omawianej edukacji dostrzega się w skali świata wyraźną prawidłowość. Czym kraj lepiej cywilizacyjnie rozwinięty i bardziej demokratyczny, tym organizatorów („interesariuszy") edukacji jest więcej. W krajach słabiej cywilizacyjnie i gospodarczo rozwiniętych (a są to głównie państwa Południa) organizatorem tym są z reguły (tylko) władze administracyjne, kościoły i związki wyznaniowe oraz fundacje charytatywne. W obszarze organizatorów edukacji dorosłych w skali świata dostrzega się

w ostatnich latach dość wyraźny trend. Polega on na tym, że rządy wielu krajów powoli rezygnują z bezpośredniego angażowania się w edukację dorosłych. Swoje kompetencje (w znaczeniu uprawnień) w tym zakresie coraz częściej przenoszą na innych organizatorów: sektor prywatny, organizacje pozarządowe, fundacje charytatywne, organizacje komercyjne i in. Duża, stale rosnąca w poszczególnych krajach liczba organizatorów edukacji dorosłych wzmacnia potrzebę dobrej koordynacji działań przez nich podejmowanych. Ta zaś (tj. koordynacja) zależy od jakości pracy czynnika politycznego, jakim są agendy zajmujące się w poszczególnych krajach formowaniem polityki edukacyjnej (kierowanie i zarządzanie).

Globalną (światową) praktykę edukacji dorosłych cechuje wielość form organizacyjnych, odmienność celów i różnorodność treści. Liczne formy organizacyjne edukacji dorosłych autorzy „Globalnego raportu" sprowadzają do takich grup, jak: kształcenie formalne, nieformalne i pozaformalne. Cele stawiane rozmaitym działaniom edukacyjnym sprowadzają się w przypadku większości krajów do zmian w wykształceniu obywateli – elementarnym, zawodowym, a także na poziomie wyższym. Wielość treściowa działań edukacyjnych w oświacie dorosłych sprawia, że w kształceniu tym dochodzą do głosu rozmaite, dominujące w określonym środowisku, nurty: polityczne, ekonomiczne, wyznaniowe, kulturowe i in. Wymienione trzy elementy procesu organizacyjnego edukacji dorosłych (formy, cele, treści) są silnie, w skali świata, warunkowane geograficznie, cywilizacyjnie i gospodarczo. W krajach Afryki Subsaharyjskiej i Ameryki Łacińskiej – gdzie spory odsetek ludzi nie umie czytać i pisać – dominującą formą edukacji dorosłych stały się kursy nauki czytania i pisania dla analfabetów. Natomiast w krajach europejskich i USA, gdzie jedną z kluczowych trosk jest znalezienie i utrzymanie pracy, edukacja dorosłych skierowała się na kształcenie i dokształcanie zawodowe związane z pracą. W krajach o wyraźnie konkurencyjnej gospodarce kształcenie dorosłych ukierunkowuje się na kształtowanie umiejętności niezbędnych do radzenia sobie w takim środowisku pracy.

Sygnalizowana duża ilość form, różnorodność celów i bogata różnorodność programów edukacji dorosłych w skali świata i w obrębie poszczególnych krajów wyzwala w tym obszarze mechanizmy konkurencyjne. Jest to niewątpliwie zjawisko pozytywne. Może ono wpłynąć korzystnie na szeroko pojętą (programy, organizacja i metodyka, efekty) jakość tej edukacji.

Kolejny czwarty problem światowej edukacji dorosłych dogłębnie omawiany na VI Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych to kwestia uczestnictwa w tej edukacji. Uznano na niej, że dostęp do „odpowiedniej i właściwej edukacji dorosłych oraz udział w niej są fundamentalnymi aspektami [warunkami – A.T.] rozwoju indywidualnego, ekonomicznego i społecznego"[6]. Mimo takiej nadziei rzeczywiste wskaźniki uczestnictwa w edukacji

[6] Tamże, s. 79.

dorosłych są w skali świata dość niskie, a zarazem zróżnicowane, co przeczy zasadzie sprawiedliwości społecznej. Różnice występują w obrębie poszczególnych krajów, a także między krajami. Dowodzi to faktu, że edukacja dorosłych zamiast zmierzać do wyrównania edukacyjnego obywateli poszczególnych krajów, sprzyja pogłębianiu różnic między nimi. Ludność poszczególnych krajów, formalnie ma prawo korzystania z edukacji dorosłych, ale w niej należycie nie uczestniczy.

Autorzy przygotowujący „Globalny raport" na potrzeby Confintea VI podzielili kraje należące do UNESCO pod względem wskaźnika uczestnictwa ludzi dorosłych w edukacji (sformalizowanej) na cztery kategorie. Pierwszą tworzą kraje o wskaźniku uczestnictwa bliskim lub nieco wyższym niż 50% ogółu ludzi dorosłych. Należą do nich państwa nordyckie (Dania, Finlandia, Islandia, Norwegia i Szwecja). Na drugim miejscu umieszczono kraje o wskaźniku od 35% do 50% dorosłych uczących się. Do grupy tej zakwalifikowano prawie wszystkie kraje pochodzenia anglosaskiego na świecie, a także Austrię, Luksemburg, Holandię i Szwajcarię oraz karaibski archipelag Bermudy. Trzecią grupę w omawianej typologii stanowią kraje o wskaźniku uczestnictwa ludzi dorosłych w kierowanych do nich ofertach edukacyjnych od 20% do 35%. W niej znalazło się kilka krajów europejskich, takich jak: Niemcy, Belgia, Irlandia, Czechy, Słowenia, Francja, Włochy i Hiszpania. Do ostatniej grupy o wskaźniku uczących się dorosłych niższym niż 20% zaliczono z krajów europejskich Grecję, Portugalię, Węgry i Polskę[7], a z innych kontynentów Chile. Wskaźniki tej partycypacji są na ogół skorelowane z poziomem rozwoju poszczególnych krajów mierzonym w PKB. Można bez cienia przesady powiedzieć, że im lepiej prosperujące państwo, tym wyższy wskaźnik partycypacji jego obywateli w różnych formach edukacji dorosłych.

Niezależnie od sygnalizowanych różnic w uczestnictwie w kształceniu dorosłych we wszystkich krajach, które przygotowały raporty na omawianą Konferencję, dostrzeżono w obszarze uczestnictwa w edukacji dorosłych wyraźną prawidłowość. Ludzie dorośli, którzy już wcześniej osiągnęli wyższy poziom wykształcenia, usiłują nadal go podnosić poprzez „chętne" uczestnictwo w różnych formach edukacji dorosłych, natomiast osoby niewykształcone czynią to znacznie rzadziej i nierzadko z oporem. Dla tych ostatnich zdobywanie wykształcenia to działanie trudne, którego starają się niejednokrotnie świadomie unikać. Zdaje się, że przemyślana praca terapeutyczna z takimi osobami, zmie-

[7] Wskaźnik uczących się dorosłych dotyczący Polski jest tutaj – jak się wydaje – mocno zaniżony. Zaniżenie wynika z faktu, że autor raportu polskiego dla UNESCO zaliczył do uczestników oświaty dorosłych uczących się wyłącznie w systemie szkół dla dorosłych. Jeśli wziąć pod uwagę także uczących się w różnych formach oświaty pozaszkolnej oraz zorganizowanego samokształcenia, to wymieniony tutaj wskaźnik osiągnie znacznie większą wartość (być może sięgającą 50% ogółu dorosłych).

rzająca do pogłębienia u nich poczucia podmiotowości oraz ukształtowania odpowiednio silnych motywów uczenia się, może doprowadzić po jakimś czasie do zmiany tej prawidłowości. Świadomość takiej strategii poprawy stanu edukacji dorosłych jest w poszczególnych krajach UNESCO powszechna. Nieco gorzej jest z jej realizacją.

Omawiany „Globalny raport" wskazuje również na główne przyczyny i uwarunkowania wskazanego zróżnicowania. Tkwią one w pierwszym rzędzie w zróżnicowanej dostępności do edukacji dorosłych. Następnie w nieco innym poziomie wykształcenia elementarnego dorosłych wyniesionego ze szkoły dziecięcej i młodzieżowej. W przypadku Europy sprawa wygląda dość dobrze. Większość obywateli krajów europejskich kończy przynajmniej naukę w szkole podstawowej, przygotowującej absolwentów jako tako do kontynuowania nauki w życiu dorosłym. Gorzej jest natomiast w krajach Ameryki Łacińskiej i na Karaibach, gdzie około 30% ogółu dorosłej ludności nie ma ukończonej szkoły podstawowej (część z nich nigdy do niej nie uczęszczała). W przypadku ludności w krajach arabskich wskaźnik ten wynosi 48%, Afryki Subsaharyjskiej – 50%, a Azji Południowej i Zachodniej – 53%. Wskaźniki te są skorelowane z na ogół niskim poziomem uczestnictwa edukacyjnego (w tym także kursach nauczania analfabetów). Ponieważ te regiony cechuje także wysoki wskaźnik ubóstwa, autorzy „Globalnego raportu" generalnie konkludują, iż „wskaźnik uczestnictwa w edukacji dorosłych jest skorelowany wprost proporcjonalnie z poziomem rozwoju gospodarczego danego kraju [...] im bogatszy kraj, tym wyższy wskaźnik uczestnictwa"[8]. Kraje bogate wypracowały polityki publiczne promujące edukacje dorosłych i ułatwiające pojedynczym obywatelom (i grupom) defaworyzowanym pokonanie licznych niekiedy barier (instytucjonalnych, sytuacyjnych i predyspozycyjnych) edukacyjnych.

Autorzy omawianego „Globalnego raportu" wskazali też na różne strategie osłabienia nierówności w dostępie i uczestnictwie w edukacji dorosłych. Jedną z nich jest klarowne wskazanie obywatelom (w tym i osobom, i grupom defaworyzowanym) korzyści płynących z tej edukacji, a zwłaszcza w zakresie tworzenia trwałego dobrobytu społeczno-ekonomicznego. Strategia następna to przeciwdziałanie barierom tego uczestnictwa (instytucjonalnym, sytuacyjnym, predyspozycyjnym). Strategia kolejna to ograniczanie opłat (z prywatnej kieszeni uczącego się) za uczestnictwo w oświacie oraz zorganizowanie różnych form pomocy osobom uczącym się na czas nauki – łącznie ze wzmacnianiem systemu motywacyjnego kontynuowania nauki. Strategia następna to tworzenie programów edukacyjnych dla grup specjalnych (bezrobotni, niepełnosprawni, migranci i uchodźcy, więźniowie, mniejszości etniczne) dostosowanych do ich potrzeb edukacyjnych, możliwości i warunków uczenia się. Istotnym elementem tej

[8] Tamże, s. 83.

strategii może być odwołanie się w poszczególnych krajach w organizowaniu edukacji tych grup do współczesnych technologii informatycznych.

Kolejny duży problem edukacji dorosłych naszego globu poruszany w dokumentach i podczas obrad VI Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych to kwestia jakości w kształceniu dorosłych. Ilość miejsca poświęcana tej sprawie w dokumentach i podczas obrad konferencyjnych dowodzi znaczenia tego problemu zarówno dla polityków oświatowych, jak i dla organizatorów edukacji dorosłych. Interesuje ona także ludzi z licznych, w poszczególnych krajach świata, instytucji subsydiujących („donatorów") edukację dorosłych. Świadomość tej jakości i osiąganych w edukacji efektów przyciągnie do niej potencjalnych uczestników i to także z kręgów i środowisk, którym taka partycypacja jest najbardziej potrzebna (np. bezrobotni, społecznie wykluczeni wymagający specjalnej troski). Jakość tę w poszczególnych krajach należących do UNESCO wyraża się w liczbie uczących się w tej edukacji oraz w osiąganych w niej efektach, których wyrazem jest nie tylko liczba kończących wybraną przez siebie formę kształcenia, ale i rodzaj zmian dokonanych w osobowości uczącego się, a następnie stopień poprawy (w wyniku partycypacji edukacyjnej) warunków jego życia (np. znalezienie pracy po ukończeniu kursu zawodowego czy spadek zachorowalności – co obserwuje się m.in. w krajach Afryki Subsacharyjskiej – na groźną chorobę po serii zajęć z zakresu oświaty zdrowotnej).

W poszczególnych krajach świata teoretycy i praktycy edukacji dorosłych wypracowali (i zweryfikowali) skuteczne strategie zapewnienia jakości różnorodnym działaniom edukacyjnym. Strategie te to m.in. dostosowanie („adekwatność") programów oświatowych do potrzeb oświatowych (umysłowych i zawodowych) ludzi z poszczególnych środowisk, a także osadzenie tych programów w podstawowym nurcie kulturowym grupy etnicznej („poszanowanie" w nich tradycji kulturowej potencjalnych uczestników), w której mają być realizowane. Strategia inna to zgodność (też „adekwatność") treści i działań edukacyjnych z innymi programami rozwoju (gospodarczego, zdrowotnego, cywilizacyjnego, społecznego) danego kraju czy określonych kręgów społecznych. Przykładem praktyka edukacyjna w Malezji, gdzie kursy z zakresu mody i szycia połączono z nauczaniem czytania i pisania, czy Chin, gdzie Federacja Kobiet połączyła naukę dorosłych analfabetów z doskonaleniem technik rolnych. Te strategie – zdaniem raportów nadesłanych z wielu krajów świata do organizatorów Confintea VI – zmotywują dorosłych do partycypacji w oferowanych im zajęciach edukacyjnych i obudzą ich entuzjazm edukacyjny. Tworzenie i podtrzymanie tego entuzjazmu to nadzieja na zapewnienie wysokiej jakości działaniom edukacyjnym.

Kolejnymi strategiami zagwarantowania jakości edukacji dorosłych w zaleceniach „Globalnego raportu" są: poprawa infrastruktury edukacji dorosłych, doskonalenie procesu dydaktycznego w postaci m.in. szerszego odwołania się

w nim do metod nauczania opartych na technologii informatycznej (w tym także nauczanie na odległość), a także doskonalenie i zmiana sposobu pracy (nie uczenie, a wspieranie – „facylitacja") nauczycieli (i „trenerów") dorosłych. Ważnym mechanizmem zapewnienia jakości kształcenia dorosłych w wielu krajach stały się monitoring i ewaluacja, zwłaszcza realizowane przez „reprezentatywne, niezbiurokratyzowane oraz autonomiczne rady edukacji dorosłych"[9].

Ostatnim, szóstym, problemem, któremu poświęcono wiele uwagi w krajowych i regionalnych raportach opracowanych dla celów VI Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych oraz w „Globalnym raporcie" z Konferencji jest stan finansowania tej oświaty. W szczególności oceniono w nich stopień realizacji zobowiązań z wcześniejszej konferencji (Hamburg 1997) odnośnie poprawy stany finansowania tej oświaty. Następnie wskazano (mimo że finansują ją publiczni i prywatni interesariusze) na dalsze ogromne niedoinwestowanie (w większości krajów świata) współczesnej edukacji dorosłych. Szacunkowo globalny deficyt edukacji dorosłych wynosi 72 miliardy dolarów (s. 12). Z ogólnego budżetu na cele oświaty nie przeznacza się na nią nawet przyjętego zwyczajowo minimum w postaci 3% ogółu wydatków (całego resortu oświaty i wychowania). W wielu krajach świata kształcenie dorosłych zostało sektorem wyraźnie marginalizowanym, a potrzeby w tym zakresie w skali świata są ogromne, czego sygnałem może być zjawisko analfabetyzmu, którym nadal dotkniętych jest 774 miliony ludzi w wieku powyżej 15 roku życia.

Z tej sytuacji wypływają jednoznaczne wnioski odnośnie potrzeby skierowania znacznie większych środków na ożywienie edukacji dorosłych oraz konieczności lepszej (sprawiedliwszej i bardziej demokratycznej) dystrybucji finansów na jej cele. Niezbędne jest również bardziej racjonalne wykorzystanie zasobów już na nią uzyskanych. Optymalne rozwiązywanie tych kwestii jest podstawowym warunkiem intensywniejszego rozwoju oraz dalszego wzrostu efektywności oświaty dorosłych, zarówno w skali poszczególnych krajów, regionów (w znaczeniu obszarów wyodrębnionych w niniejszej refleksji dla celów opisu zróżnicowania edukacji dorosłych w skali globu), jak i świata.

Uczestnicy VI Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych podtrzymali wcześniejsze ustalenia UNESCO z poprzednich konferencji o traktowaniu edukacji dorosłych jako ważnego ogniwa uczenia się człowieka w ciągu całego życia. Z jednej strony winna być ona kontynuacją dobrej (a taką trzeba w wielu krajach dopiero stworzyć) edukacji powszechnej dla dzieci i młodzieży, z drugiej kontynuować rozwój człowieka rozpoczęty w młodości. Takie bowiem zorganizowanie całej edukacji czyni z niej – zdaniem twórców i uczestników wymienionej konferencji – najważniejszą strategię rozwoju poszczególnych krajów i kontynentów. Nic też dziwnego, że winny jej sprzyjać działania polityczne i legislacyjne w poszczególnych krajach i regionach świata.

[9] Tamże, s. 107.

Bibliografia

Aleksander T., *Miejsce międzynarodowych konferencji oświaty dorosłych w integracji myśli andragogicznej* [w:] *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, red. A. Granat, M. Janik, Lublin 2009.

Bednarczyk H. (red.), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Radom 2010.

Confintea VI. Adult Education and Development. Institut fur Internationele Zusammenarbeit DVV, Bonn 2010, nr 75.

Knoll J.H., The history of the UNESCO international conferences on adult education from Helsingor (1949) to Hamburg (1997), Convergence XL 2007 (3–4), s. 21–41.

Półturzycki J., *Konferencje oświaty dorosłych* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003.

Jan Szmyd

REGRESJA ANTROPOLOGICZNA W ŚWIECIE „PONOWOCZESNYM" I KRYZYS EDUKACYJNY

ANTHROPOLOGISTIC REGRESSION IN „AFTER- MODERN" WORLD AND EDUCATIONAL CRISIS

Streszczenie

Cywilizacja techniczna i informatyczna oraz związany z nią neoliberalistyczny system społeczno-ekonomiczny (kapitalizm) wywołuje nasilające się niekorzystne zmiany w sferze psychicznej, mentalnej, zachowaniowej i zdrowotnej człowieka współczesnego. Zmiany te zwane tu regresją antropologiczną w istotnej mierze i w różnoraki sposób ograniczają, hamują, a dość często wręcz deformują proces kształtowania głębszej duchowości jednostek ludzkich, ich indywidualnej tożsamości, „ja" osobowościowego, światopoglądu społecznego oraz jakości stylu życia i relacji międzyludzkich. W naturze ludzkiej wyzwalają się ponad miarę „twarde" siły i tendencje (egoizm, popęd walki, bezwzględna rywalizacja, dążności do życia ułatwionego i przyjemnego, wybujały konsumpcjonizm, pragmatyzm życiowy itp.); ograniczane i hamowane są natomiast „miękkie" nastawienia i predyspozycje (bezinteresowność, solidarność, opiekuńczość, życzliwość, empatia itp.). Proces ten ewidentnie zagraża nie tylko harmonijnemu kształtowaniu osobowości człowieka i pełnej jego duchowości, ale także zagraża człowieczeństwu jako takiemu. Prowadzić może do cofnięcia się ewolucji gatunku ludzkiego na tory regresywne, wsteczne. W związku z tym pojawia się pilna potrzeba zmiany ładu społeczno-ekonomicznego i cywilizacyjnego, który ów proces nieuchronnie generuje i permanentnie nasila zmiany. Chodzi o bardzo trudny i nie wiadomo, czy ten cywilizacyjny przełom jest już/jeszcze możliwy. Pewną rolę w tym proludzkim, jakby prometejskim wysiłku odegrać mogłoby „wydobyte" z aktualnego kryzysu wychowanie i „wyłamana" korzystnie ze starych paradygmatów współczesna myśl pedagogiczna.

Słowa kluczowe: ewolucja, regresja antropologiczna, natura ludzka, wychowanie, myśl pedagogiczna, człowiek współczesny, kryzys edukacyjny, kryzys wychowania.

Abstract

Technical and informatical civilization and connected with it neoliberalistic, social-economical system causes unfavourable changes in psychological, mental and health sphere of human in contemporary world. These changes, called also as anthropologistic regression, in significant extent slow down and sometimes even deform process of shaping the inside of human. Because of that, there appears a need of change social-economical and civilizational order. Main role in this effort could play upbringing, „taken" from actual crisis and contemporary, pedagogical though.

Key words: evolution, anthropologistic regression, human's nature, upbringing, pedagogical though, contemporary human, educational crisis, crisis of upbringing.

1. Cywilizacja techniczna i informatyczna oraz zakorzeniony w niej neoliberalistyczny system społeczno-ekonomiczny (kapitalizm) wywołuje wiele niekorzystnych zmian w sferze psychicznej, mentalnej, osobowościowej i zdrowotnej człowieka współczesnego; człowieka świata „ponowoczesnego".

Szczególnie negatywny ich wpływ zaznacza się w sferze jego duchowości, rozwoju wewnętrznym oraz cechach konstytuujących człowieczeństwo.

Charakterystycznymi przejawami interesujących nas tu zmian są m.in.: nasilające się symptomy osłabienia nerwowego u wielu ludzi, zwłaszcza ludzi młodych, swoista dezintegracja ich osobowości, ujednostronnienie mentalności, obniżenie zdolności rozumienia i pojmowania świata, w którym się żyje, nasilające się niepokoje i frustracje wewnętrzne, pojawianie się różnych odmian nowych neuroz i chorób społecznych.

Do bardziej wymownych przejawów omawianych tu zmian zaliczyć m.in. można: ubożenie sfery emocjonalnej i empatycznej wielu jednostek ludzkich, osłabienie i ujednostronnienie relacji międzyludzkich, przekształcanie ich głównie w relacje interesowne, formalne i funkcjonalne, a odchodzenie od więzi motywowanych po prostu potrzebą spotkania i współbycia z innym, spłycanie i upraszczanie stylów życia, pozbawianie ich głębszego sensu, popadanie w bezmyślny i irracjonalny konsumpcjonizm oraz w powszedni hedonizm, w życie głównie spod znaku „mieć" i „użyć", a nie według intencji „być", wzbogacić się wewnętrznie, samorealizować sensownie, egzystencjalnie spełniać.

Bezpośrednimi lub pośrednimi czynnikami sprawczymi czy przyczynami głównymi owych na ogół niekorzystnych antropologicznych przemian dokonujących się w kontekście cywilizacji technicznej i informatycznej oraz w kręgu współczesnych procesów globalizacyjnych są m.in.: przemożny wpływ na mentalność, postawy i zachowania przeciętnego człowieka medialnego (czytaj: nieadekwatnego, jednostronnego i w znacznej mierze zdeformowanego) obrazu rzeczywistości, przyspieszony i – co więcej – coraz większemu przyspieszeniu ulegający rozwój technologiczny i informatyczny, którego rezultaty – w postaci różnych konstrukcji, urządzeń, przedmiotów użytkowych („gadżetów"), programów informatycznych itp. – użytkowane są tyle powszechnie, co na ogół niezrozumiale od strony ich mechanizmów wewnętrznych i technicznej funkcjonalności, a zwłaszcza od strony różnorakich i długofalowych skutków na psychikę ludzką ich przesadnie częstej używalności, np. zdecydowanie nieumiarkowanej już używalności „komórki" telefonicznej, Internetu, tabletu przez młodzież, ze znanymi, naukowo potwierdzonymi, negatywnymi skutkami tego stanu rzeczy na ich mentalność, postawy życiowe i zdrowotność.

Do dalszych czynników sprawczych omawianych tu zmian antropologicznych należy wszechwładne już oddziaływanie na umysłowość i emocjonalność człowieka współczesnego różnych odmian kultury masowej; odmian często bardzo pośledniego i duchowo otępiającego odbiorcę gatunku (przykładem może być m.in. większość amerykańskiej, „rozlanej" po całym świecie

produkcji filmowej i rozrywkowej, z powodzeniem wypierającej ze sfery swych wpływów wytwory homokreatywnej kultury wysokiej). Przykładem może tu być także programowy i agresywnie narzucany, głównie poprzez masową i socjotechnicznie wyrafinowaną reklamę, wybujały konsumpcjonizm i pragmatyzm życiowy czy nieodrodny od cywilizacji technicznej i informatycznej relatywizm aksjologiczny i moralny.

Omawiane zmiany antropologiczne, społeczne i kulturowe, często programowo inspirowane i ukierunkowywane przez globalne ośrodki ekonomiczne i finansowe, nie tylko deformują i wypaczają sferę duchowości, świadomości i behawioru człowieka „ponowoczesnego", stwarzając poważne zagrożenie dla prawidłowego jego rozwoju czy wręcz dla przetrwania jako gatunku, ale mają też wysoce prawdopodobny wpływ na bardziej długofalowy proces homokreatywny: na dalszą ewolucję społeczną i kulturową człowieka, a w pewnej mierze także na jego ewolucję biologiczną. Są one już tak silne i tak głęboko destrukcyjnie „wwiercające się" w głębsze pokłady struktury psychosomatycznej jednostek ludzkich, że bez przesady uznać je można za czynniki antropologicznie groźne. Zawiązują się one w złożony syndrom przyczyn hamowania i spowolniania, w pewnych przypadkach nawet swoistego „zawracania" kierunku przemian – w tym przypadku „biegu" ewolucji gatunku ludzkiego; „zawracania" z kierunku progresywnego na kierunek regresywny, a w konsekwencji na kierunek stopniowego obniżania zdolności przystosowawczej do środowiska życia podmiotu owego procesu ewolucyjnego; kierunku zwanego tu „regresją antropologiczną" (pojęcie wprowadzone w dyskurs naukowy i filozoficzny przez autora tego tekstu).

2. Bliższa charakterystyka procesu, który określamy tu mianem „regresji antropologicznej" – w odróżnieniu od znaczeniowo podobnych, ale treściowo nieco odmiennych terminów, takich np. jak: „pomniejszanie człowieka", „regres człowieczeństwa", „homodestrukcja", „rozpad koherencji człowieka" itp. – wymaga przede wszystkim przypomnienia podstawowego znaczenia pojęcia ewolucji; ewolucji w szerszym, nie tylko biologicznym znaczeniu.

Otóż za czołowymi odkrywcami i teoretykami tego procesu przyjmujemy tu takie jego rozumienie, według którego proces ten oznacza – w ogólnej swej tendencji – zmianę kreatywną i zarazem progresywną; zmianę rodzącą struktury czy układy coraz bardziej złożone i zróżnicowane, funkcjonalnie bogatsze i sprawniejsze, coraz lepiej „uczące się" swego środowiska, sposobu skutecznego doń przystosowania się i możliwie długiego w nim przetrwania; mówiąc ogólniej i nieco metaforycznie – idzie tu o rozwój „w górę".

Przypomniane cechy ewolucyjnej zmiany nie wykluczają jednak tego, co rzadziej się w nim zauważa i podkreśla, a mianowicie tej jej charakterystycznej cechy, którą – ogólnie mówiąc – określić można jako zmianę „w dół", tzn. jej swoisty zwrot w kierunku regresywnym; kierunku przeciwstawnym temu, który kojarzy się zwykle z progresją.

Rozmaicie określa się w literaturze przedmiotu ten – mówiąc paradoksalnie – „rozwój w dół", m.in. określa się go jako „ewolucję regresywną", „inwolucję", „regresję", „rozwój wadliwy" itp.

Tu zaś przyjmujemy dla oznaczenia tego „wstecznego" procesu ewolucyjnego określenie, które – jak się nam wydaje – spełnia najlepiej, chociaż oczywiście w przybliżeniu, wymóg względnej adekwatności, a mianowicie nazwę „regresja ewolucyjna"; regresja, która w odniesieniu do ewolucji człowieka, zwłaszcza na obecnym jej etapie, daje się przeformułować na termin „regresja antropologiczna".

To swoiste „odstępstwo" czy ten jak gdyby „buntowniczy" zwrot w dominującym trendzie procesu ewolucyjnego nie jest już tylko hipotetycznym założeniem we współczesnych teoriach ewolucji (a jest ich – jak wiadomo – wiele), ale empiryczną naukową konstatacją faktu/fenomenu bezspornego[1].

Jest to jednak fakt/fenomen niezwykle złożony i skomplikowany, a zarazem o zasadniczym – w istocie rzeczy decydującym o jakości i przetrwaniu podmiotów ewolucyjnych – znaczeniu. Spróbujmy go wstępnie i skrótowo w tym miejscu wyjaśnić w odniesieniu do samego człowieka.

3. Otóż człowiek, który z natury rzeczy „wyewoluował" z szerokiego kręgu swoich przodków, których pierwszoplanowym zadaniem była mordercza walka o przetrwanie, zachowanie życia, zdobycie pożywienia, uchronienie i zabezpieczenie życiowe własnego potomstwa itp., wyposażony został w pierwszym rzędzie przez mechanizmy i procesy ewolucyjne w – żeby tak powiedzieć – „twarde" siły i zdolności adaptacyjne i witalne. Należy do nich obok popędu walki, samozachowania także popęd nie tylko do życia zabezpieczonego i uchronionego, ale również do życia coraz bardziej ułatwionego, wygodnego i przyjemniejszego, dopiero na drugim miejscu wyposażony został w siły i predyspozycje potrzebne z kolei we współżyciu i współdziałaniu z innymi – w tzw. siły i predyspozycje „miękkie", takie np. jak skłonność do bezinteresownej pomocy, zainteresowania i zatroskania innym, spontaniczna „bliskość" i solidarność, szacunek i życzliwość, więź emocjonalna, empatia itp.

Człowiek z różnym powodzeniem i skutkiem urzeczywistniał w kolejnych etapach swej gatunkowej ewolucji te dwie w znacznej mierze przeciwstawne sobie i w zasadzie sprzeczne strony swej natury. W jednych czasach i sytuacjach wyzwalał w sobie w większym wymiarze siły i popędy „twarde" (np. w czasie wojen, rewolucji społecznych, konfliktów wewnętrznych itp.)

[1] Por. K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, przeł. A.D. Tauszyńska, Warszawa 1986; J. Levine, D. Suzuki, *Tajemnica życia*, tłum. Gasparska, B. Skarżyńska, Warszawa 1996; H. Skolimowski, *Święte siedlisko człowieka. O magii i pięknie życia*, tłum. R. Palusiński, Warszawa 1999; Z. Piątek, *Ekofilozofia*, Kraków 2008; H. Skolimowski, J.K. Górecki, *Zielone oko Kosmosu. Wokół filozofii w rozmowie i esejach*, Wrocław 2003; Z. Piątek, *Pawi ogon, czyli o biologicznych uwarunkowaniach kultury*, wyd. I, Kraków 2007; A.T. Tymieniecka, *Logos and Life: Impetus and Equipoise in the Life – Stragedies of Reason*, BooK 4, Analecta Husserialana, Vol. C, Springer 2009.

w innych zaś je nieco przyhamowywał i dawał ujście dla sił i popędów „miękkich", proludzkich (właściwie całą historię ludzkości można by z tego punktu widzenia interesująco opisać).

Trzeba tu jednak podkreślić to, że człowiek w wyniku dość przypadkowego zbiegu historycznych okoliczności (handlowych, geograficzno-odkrywczych, kolonialno-zaborczych, technicznych, naukowych, filozoficznych – wśród nich racjonalizmu i utylitaryzmu filozoficznego i naukowego – Kartezjusza, Newtona, Voltaire'a, francuskich Encyklopedystów, angielskich etyków i ekonomistów – J.S. Milla, J. Benthama i innych), a nie w wyniku nieuchronnych konieczności i prawidłowości dziejowych „wpadł" – żeby tak powiedzieć – już we wczesnych czasach nowożytnych, tzn. w XV, XVI, XVII w. – na trop systemu społeczno-ekonomicznego – rozwijanego dynamicznie i ekspansywnie po dziś dzień – systemu zwanego kapitalizmem (obecnie możemy go nazwać globalnym neokapitalizmem lub postkapitalizmem).

System ten, jak żaden inny, maksymalnie wyzwolił wspomniane wyżej „twarde" tendencje i popędy natury ludzkiej, stworzył dla nich potężne i skuteczne stymulacje oraz względnie optymalne warunki ich rozwoju oraz dogodne sposoby, narzędzia i środki niemal powszechnego ich zaspokajania. Równocześnie skutecznie przyhamował, stłumił, a nierzadko wręcz zablokował siły i impulsy „miękkie"– też integralnie przynależne naturze ludzkiej. Chodzi tu nie tylko o naturalne predyspozycje do altruizmu, bezinteresowności, solidarności, pomocniczości, czy o etyczną i estetyczną wrażliwość, ale nadto o takie subtelne cechy ludzkiej natury i mentalności, jak kontemplacja rzeczywistości, metafizyczna i religijna refleksyjność, głębsza duchowość wewnętrzna, żywsza uczuciowość i empatyczność itp.

Wyzwalając ponad miarę „twarde" popędy i skłonności, wśród nich: wybujały egoizm, skrajną interesowność, brak troski o „innego", drapieżną rywalizację, nadmierną wojowniczość o „łup", agresję i przemoc, nieumiarkowaną chęć posiadania i zysku, czyniąc je z reguły dominującymi w sferze ludzkich pragnień i dążności, planów i aspiracji życiowych, w pewnej mierze „wytrącił" ewolucję człowieka z jej wewnętrznej równowagi, harmonii i skierował jej pewne toki czy kierunki rozwojowe na jak gdyby boczny tor, poważnie zakłócając prawidłowości procesu ewolucyjnego człowieka.

W wyniku tego zasadniczego zakłócenia procesu ewolucyjnego stopniowo popada on w nieharmonijny i nierównomierny tok rozwoju swych naturalnych skłonności i predyspozycji, pogrąża się w pewne ewolucyjne „rozdarcie", a nawet w pewną antynomię rozwojową oraz w niebezpieczne dla jego zrównoważonego rozwoju zahamowania i cofnięcia ewolucyjne, zwane tu „regresją antropologiczną". Stan ten oznacza głęboką deformację całościowo i harmonijnie pojętej istoty ludzkiej. Ściślej rzecz ujmując – oznacza on postępujący rozpad „koherencji życia wewnętrznego" człowieka,

tzn. narastającą rozpiętość między tempem rozwoju intelektualnego, racjonalno-pojęciowego a rozwojem emocjonalnym i duchowym[2].

Nadto oznacza on nader niebezpieczną rozwartość między stosunkowo wolnym tempem rozwoju filogenetycznego a przyspieszonym rozwojem funkcjonalno-cywilizacyjnym człowieka; między zastojem a nawet regresem głębszej duchowości człowieka a bardzo szybkim tempem rozwoju jego umiejętności funkcjonalno-technicznych; między pragmatyzmem życiowym a sferą doświadczeń i przeżyć wyższych wartości oraz żywotności duchowej transcendencji: metafizycznej, religijnej, estetycznej, co niektórzy badacze nazywają – i chyba nie bez pewnej racji – „psuciem", „upadkiem", a nawet „śmiercią" człowieka, a w każdym razie wyraźnym regresem człowieczeństwa[3].

4. Najdobitniejszym i chyba najbardziej wymownym przejawem i zarazem współczynnikiem „regresji antropologicznej" jest to, co Jose' Louis Sampedro[4] – znany hiszpański myśliciel i bankowiec oraz jeden z czołowych przywódców duchowych „oburzonych" – nazwał mianem „karłowatego" światopoglądu społecznego, tzn. takiego ogólnego poglądu na świat ludzki, według którego wszystko sprowadza się do pieniądza; w którym pieniądz jest totalnym odniesieniem dla wszystkiego, ostatecznym kryterium większości wartości i ocen; w którym wartości rynkowe, ekonomiczne uznaje się za najważniejsze; interes, zysk, rentowność, majątek, posiadanie przedmiotów materialnych, żądzę władzy i wpływów, dominacji i panowania – za przewodnie motywacje wysiłku życiowego i działalności publicznej; zaś wydajność ekonomiczną i tzw. „postęp ekonomiczny" traktuje się za najważniejszy i całkowicie bezsporny wyznacznik rozwoju społecznego i cywilizacyjnego, a w tym kontekście – rozwoju samego człowieka.

To, że jest to rzeczywiście „karłowaty" i nazbyt jednostronny, żeby nie powiedzieć mentalnie i moralnie upośledzony światopogląd społeczny, jednak prawie nikomu nie przychodzi do głowy w sytuacji niemal powszechnego i zadziwiająco skutecznego indoktrynowania nim większości umysłów ludzkich (głównie przez mass media) – poza zdecydowaną mniejszością ludzi jeszcze niezupełnie uległych tej superindoktrynacji, tzn. nielicznych intelektualistów, wybitnych myślicieli, filozofów i artystów oraz poszerzających się i rosnących na sile społecznego „przebicia" zbiorowości ruchu „oburzonych", alterglobalistów, antyglobalistów i innych radykalnych współczesnych ugrupowań społecznych.

---

[2] Por. K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa...*, s. 35, 158.

[3] Por. H. Skolimowski, *Święte siedlisko człowieka...*, s. 12, 162; J. Legowicz, *Człowiek istota ludzka*, Warszawa 1992; Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994; P. Singer, *Jeden Świat. Etyka globalizacji*, przeł. C. Ciesielski, Warszawa 2006; J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2011.

[4] Por. J.L. Sampedro, *Nadchodzi lepszy świat*, „Gazeta Wyborcza", 21–22 kwietnia 2012, s. 15–16.

Przy tym ludzie zindoktrynowani tym „karłowatym" i – jak powiedzieliśmy – intelektualnie upośledzonym światopoglądem na ogół nie zdają sobie sprawy z tego oczywistego faktu, że światopogląd ów nieustannie traci nie tylko swoją teoretyczną i moralną rację, ale po prostu swoje „pokrycie" w zasobach naturalnych i energetycznych Natury (Gai) oraz na przyzwoleniu intelektualnym, etycznym i humanistycznym ludzi głęboko refleksyjnych i prawdziwie zatroskanych bliższą i dalszą przyszłością człowieka i najlepszych jego osiągnięć kulturowych i cywilizacyjnych.

Nasuwa się pytanie: jakie jest wyjście z tej – ogólnie mówiąc – regresywnej sytuacji antropologicznej?

Wszystko wskazuje na to, że wyjście jest tylko jedno – jedyne, a mianowicie zmiana albo gruntowna naprawa systemu społeczno-ekonomicznego, który te sytuacje nieuchronnie generuje i nieustannie pogłębia – ze wszystkimi negatywnymi i destrukcyjnymi skutkami; który w masowej skali, bezpośrednio lub pośrednio, wpływa na postępującą regresję w sferze ludzkiej mentalności, duchowości, zachowaniowości i egzystencjalnej kreatywności.

Ta zmiana czy radykalna reforma jest – wbrew pozorom i ukształtowanym w ostatnich stuleciach nawykom i stereotypom myślowym – bezalternatywnie niezbędna i konieczna, jeśli regresja człowieczeństwa ma być skutecznie powstrzymana albo przynajmniej znacząco pomniejszona.

Jednakże taka systemowa, społeczno-cywilizacyjna zmiana jest, rzecz jasna, zmianą niezmiernie trudną i nie wiadomo, czy w ogóle już/jeszcze możliwą.

Nie można na razie dostrzec odpowiednio dużych sił społecznych, politycznych i ideologicznych mogących dokonać tego epokowego przewrotu dziejowego. Nie widać też jakiejś większej determinacji i ideowej inspiracji w sprawie jego urzeczywistnienia, chyba że o sprawie zdecyduje splot jakichś wielkich i niespodziewanych wydarzeń społecznych czy totalnych kryzysów ekonomicznych lub jakichś nagłych, niewyobrażalnych dziś załamań cywilizacyjnych, czy może coś z tego rodzaju perspektywy, że takie ruchy społeczne jak ruch „oburzonych" czy ugrupowania antyglobalistów lub podobne im ruchy przyszłościowe urosną w taką siłę, że rzeczywiście będą one w stanie przeprowadzić ten fundamentalny i – jak się wydaje – konieczny z punktu widzenia perspektywicznego interesu człowieka – rewolucyjny lub ewolucyjny zwrot w aktualnych i – jak próbowaliśmy to wyżej wykazać – znacznie obecnie zaburzonych trendach rozwojowych gatunku ludzkiego[5].

Nie wypowiadając, z oczywistych względów, żadnego określonego sądu czy choćby przypuszczenia dotyczącego takiej z natury rzeczy nieprzewidywalnej,

[5] Por. T.K. Toeplitz, *Dokąd prowadzą nas media*, Warszawa 2006; W. Sztumski, *Qvo ruis, homo? Środowisko życia, czas, ludzie*, Katowice 2008; Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, tłum. M. Bogdan, Warszawa 2010; J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.

a nawet niezupełnie wyobrażalnej przemiany cywilizacyjnej – przemiany o zasadniczych konsekwencjach dla prawidłowego i niezagrożonego rozwoju istoty ludzkiej, można już jednak – jak sądzę – formułować dość uprawnioną tezę, że poruszone tu zagadnienie coraz wyraźniej staje się wyzwaniem dla światłych i odpowiedzialnych elit intelektualnych i ideowych świata współczesnego; dla wybitnych wpływowych, ale niezależnych przedstawicieli nauk społecznych i przyrodniczych, dla twórczych i humanistycznie usposobionych filozofów i moralistów, dla wielkich indywidualności w dziedzinie sztuki i religii. Natomiast na obecne elity polityczne, finansowe, medialne – elity władzy, wpływów i posiadania nie ma tu co, w większości przypadków i z dobrze znanych względów, liczyć.

5. Jedną z poważniejszych i najbardziej niepokojących z punktu widzenia dostrzegalnych i przewidywalnych skutków sytuacji kryzysowych globalizującego się świata jest stan rzeczy we współczesnej edukacji, a zwłaszcza w wychowaniu doby tzw. ponowoczesności; powszechnie już uznawany za kryzys edukacyjny, w szczególności kryzys wychowania.

Kryzys edukacyjny jest faktem empirycznie potwierdzonym w cywilizacji współczesnej. Nie jest jednak teoretycznie dostatecznie ujęty i wyjaśniony: naukowa i społeczna wiedza o tym zjawisku wykazuje znaczne braki i niedostatki. Przede wszystkim nie ma w niej jednoznacznej odpowiedzi na pytania dotyczące istoty tego kryzysu, jego cywilizacyjnych i kulturowych uwarunkowań oraz konsekwencji dla przyszłości cywilizacji i gatunku ludzkiego w ogóle. Ci, którzy jeszcze nie dostrzegają tego kryzysu w pełnych jego wymiarach i negatywnych skutkach, a należą do nich m.in. autorzy wydanych w ostatnich latach w naszym kraju akademickich podręczników z zakresu teorii wychowania, używają dla oznaczenia tego zjawiska pojęć o osłabionym i bardziej wieloznacznym znaczeniu, takich m.in. jak: „rozdroże", „zagrożenie", „niewydolność", „niesprawność", „zapaść", „bezsiła" itp.

Jeśli przyjąć szerokie rozumienie pojęcia kryzysu, tzn. utratę równowagi wewnętrznej danej struktury, zanik w niej zasady i siły integrującej całość, radykalne obniżenie skuteczności funkcjonowania tej struktury i wiążące się z tym stanem rzeczy – na poziomie świadomości i odczuć – poczucie chaosu, niepewności i zagrożenia, obawy i troski, to większość z tych określeń w większym lub mniejszym stopniu odnosi się jednak do współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, choć nie ogarnia jej całokształtu[6].

Skoro jest tak, jak pisze B. Suchodolski, że „żyjemy w epoce zmierzchu wychowania, a nawet jego likwidacji", że „Nie jesteśmy wprawdzie społeczeństwem bez szkół – co obiecywał kiedyś I. Illich – ale jesteśmy już społeczeństwem bez szkół wychowujących, a może nawet społeczeństwem bez wychowa-

[6] Por. R. Ricour, *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne* [w:] *O kryzysie*, przygotował i przedmową opatrzył K. Mikulski, Warszawa 1990.

nia prawdziwego w ogóle"[7], to nader aktualne i w pełni zasadne jest pytanie o charakter tego kryzysu, jego najgłębsze uwarunkowania, najpoważniejsze skutki, przede wszystkim zaś o jego istotę i perspektywiczne możliwości jego rozwiązania. Spróbujmy pokrótce odpowiedzieć na te pytania.

Zacznijmy od pytania o charakter interesującego nas tutaj kryzysu. Daje się tu przede wszystkim stwierdzić, że nie jest to kryzys sam w sobie, autonomiczny, niezależny. Nie jest to też kryzys funkcji wychowawczych samej szkoły – w większości przypadków robi ona w tym zakresie niemal wszystko, co może. Natomiast jest on składnikiem szerszego procesu, spokrewniony i uzależniony od wielu innych nurtów całościowego procesu, mianowicie jest jednym z charakterystycznych i bodaj najbardziej istotnych przejawów kryzysu ogólnocywilizacyjnego; kryzysu cywilizacji współczesnej, głównie cywilizacji Zachodu. Wraz z kryzysem społecznym, kulturowym, moralnym, aksjologicznym odzwierciedla on główne braki, schorzenia, deformacje oraz rozdroża tego typu cywilizacji na obecnym, globalizacyjnym etapie jej przemian i funkcjonowania. Zatem nie może być oderwany od żadnego kontekstu cywilizacyjnego „świata ponowoczesnego" i poza nim wyjaśniany. Jak pisze znawca tego zagadnienia: „w sytuacji, w której cywilizacja znajduje się na rozdrożu", także i edukacja znaleźć się musi na podobnym rozdrożu i dodaje, iż w „krytyce współczesnej cywilizacji i w wizjach nowego stylu życia zawierały się i zawierają najistotniejsze problemy pedagogiczne"[8]. Można nawet powiedzieć, że kryzys edukacyjny, a w szczególności kryzys wychowania jest swoistą esencją kryzysu ogólnocywilizacyjnego, jego specyficznym zogniskowaniem, najwymowniejszym i najbardziej niepokojącym symptomem.

Cechą charakterystyczną omawianego kryzysu jest m.in. to, że stale poszerza się i nasila skala generujących go czynników, a w związku z tym nieustannie powiększa się jego zasięg i intensyfikują negatywne przejawy. Oczywiście, dawno już wykroczył on poza mury szkół i uczelni, poza tradycyjne instytucje i ośrodki wychowawcze, z rodziną i kościołami włącznie, i niejako rozlał się na całe społeczeństwo i właściwie na całą wspólnotę ludzką naszego kręgu kulturowego. Stał się więc zjawiskiem społecznie powszechnym. „Wiek XX słusznie szczyci się swoją cywilizacją: postępem naukowym, technicznym i edukacyjnym. I w tym sensie był »stuleciem dziecka«. Z drugiej strony – pisze znawca problemów wychowania – stał się stuleciem niesłychanego barbarzyństwa: wyniszczających powszechnych wojen, bezpardonowego ludobójstwa, ślepych walk lokalnych i »czystek etnicznych«, kultu wszelakiego rodzaju ksenofobii i dyskryminacji, politycznego i mafijnego terroryzmu, kidnaperstwa itd. I to trwa. Zjawiska te rzutują naturalnie na los i wychowanie dzieci. Dzieci są ofiarami, ale są też świadomie wcią-

[7] B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980, s. 306, 315.
[8] Tamże, s. 203–204, 308.

gane do czynów jak najbardziej niegodnych. Na tym polegają »kryzysy« i »klęski wychowawcze« tego stulecia"[9].

Ta trafna wypowiedź cenionego pedagoga wskazuje jednak nie tyle na złożoną strukturę i istotę współczesnych „kryzysów" czy „klęsk" wychowawczych, co na ich społeczno-cywilizacyjne uwarunkowania. Tymczasem zarówno struktura, jak i istota omawianego tu fenomenu wymagają pełniejszego wyjaśnienia. Jeśli chodzi o tę pierwszą kwestię, to dostrzec się daje rozbudowana i niemal maksymalnie rozrośnięta struktura owego kryzysu. Mianowicie obejmuje on swym zasięgiem zarówno intencjonalną, teleologiczno-aksjologiczną stronę wychowania, czyli jego cele i wartości, jak i stronę technologiczno-instrumentalną, czyli jego metody, sposoby, środki, całe instrumentarium działania. Sięga także do sfery teorii wychowania i innych teorii pedagogicznych oraz do czynnika podmiotowego procesu wychowawczego, czyli „wychowawców" w szerokim znaczeniu tego słowa.

Inną charakterystyczną cechą omawianego kryzysu jest wyprowadzanie czy swoiste wypychanie wychowania z najbardziej naturalnego dla niego terenu, w którym może być najskuteczniej przeprowadzone, tzn. ze szkoły i rodziny, i żywiołowe spychanie go w obszar instytucji i środowisk pozaszkolnych i pozarodzinnych, które z reguły bywają dla niego obszarem małej skuteczności, a nawet zupełnej niemożności. Nadzieja na „społeczeństwo wychowujące" staje się coraz bardziej płonna; najbardziej wpływowe obecnie jego agendy, takie np. jak środki masowego przekazu, instytucje państwowe i samorządowe, struktury biznesowe, organizacje i partie polityczne, stają się coraz wyraźniej czynnikami antywychowawczymi, a w lepszym razie pseudowychowawczymi albo wychowawczo bezradnymi. Ogólnie mówiąc, transfer zła przetacza się coraz szerszym i gwałtowniejszym nurtem do dzieci i młodzieży z kręgu tego właśnie rodzaju instytucji i poniekąd z całego społeczeństwa[10].

Jeśli przystać na to, że – mimo historycznej, społecznej i cywilizacyjnej relatywizacji teleologicznej intencjonalności i praktyki wychowania – przede wszystkim chodzi w nim o wyposażenie wychowanka w kanon podstawowych i uniwersalnych wartości, o ukształtowanie zgodnych z nimi cnót, kreujących człowieczą postawę; takich zwłaszcza jak altruizm, tolerancja, odpowiedzialność, wolność, sprawiedliwość, i takich też jak prawość, uczciwość, prawdomówność, godność, dobroczynność, honor, poszanowanie bliźniego, sumienność, pracowitość, życzliwość, umiejętność współżycia i współdziałania z innymi. Jeśli przyjąć, że w wychowaniu każdorazowo chodzi o wszechstronny

[9] S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. nauk. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, Warszawa 2003, s. 180.

[10] W. Hock, *Social destruction in our world*, New York 1995; H. Weil, *The social problems of our world*, New York 1995; *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, Warszawa 1996; *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002.

rozwój osobowości wychowanka, o przygotowanie go do życia społecznego i aktywnego udziału w kulturze[11] (jak mówi Maúrice Debesse, o „podnoszenie go do stanu człowieka"[12]; lub – jak postuluje z kolei ks. Janusz Tarnowski – o odnalezienie i urzeczywistnienie „najgłębszego ja" wychowanka)[13], to uznać trzeba, że współczesny kryzys wychowania dotyczy granic i możliwości skutecznej działalności wychowawczej. Wbrew pozorom bardziej dzisiaj aktualne jest pytanie nie tyle o to, jak wychowywać, ile o to, czy można jeszcze właściwie i efektywnie wychowywać?

Jeśli chodzi o główne uwarunkowania omawianego kryzysu edukacyjnego, to wyróżnić się w nich dają dwa różne rodzaje: historyczno-społeczne i cywilizacyjno-kulturowe oraz aksjologiczne. Pierwsze to makroprocesy i zjawiska o zdecydowanie negatywnej wymowie społecznej, moralnej i humanistycznej. Mówiąc w przenośni, to największe „grzechy" ludzkości naszych i wcześniejszych czasów: wojny, ideologie totalitarne i ludobójstwo, rasizm i nacjonalizm, fanatyzm religijny i ksenofobia, ubóstwo i nędza, przemoc i agresja, nienawiść i nietolerancja, przestępczość i narkomania, patologie społeczne i kryminalizacja życia zbiorowego. Ponadto także różne, nasilające się, negatywne skutki globalizacji ekonomicznej, społecznej i kulturowej, jak np. podział na biedne Południe i bogatą Północ, transfer bogactw z krajów biednych do bogatych, obniżanie suwerenności gospodarczej i politycznej państw narodowych, wzrost bezrobocia i sfery ubóstwa, osłabianie państwa socjalnego i poczucia bezpieczeństwa egzystencjalnego, obniżanie tożsamości kulturowej i indywidualnej, odrębności duchowych i kultury wyższej itp.[14]

Podkreślmy jednak, że zjawiska te nie miały i nie mają decydującego wpływu na genezę, charakter i żywotność współczesnego kryzysu wychowania. Pierwotny i rozstrzygający wpływ przypada tu czynnikom o charakterze aksjologicznym i moralnym. To one określają istotę i dynamikę tego kryzysu.

Należą do nich dwa czynniki: po pierwsze, tzw. „przesunięcie aksjologiczne", po drugie, swoista entropia rzeczywistości społecznej. Pierwszy czynnik oznacza radykalną reorientację aksjologiczną człowieka cywilizacji zachodniej oraz gruntowną zmianę w jego stylu życia. Ukierunkowanie się głównie na wartości materialne i użytkowe, przy niedostatku uznania dla wartości duchowych; i bardziej na zasadę „mieć" niż „być", w większej mierze na konsumpcyjny i komercjalny styl życia niż duchowy. Powoduje to nie tylko spłaszczenie i wyjałowienie życia jednostkowego, zubożenie duchowości i postaw życiowych

[11] Por. M. Sobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 121–144.

[12] M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1996, s. 120.

[13] Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

[14] Por. Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000; W.J. Cynarski, *Globalizacja a spotkanie kultur*, Rzeszów 2003; W. Sztumski, *My zagubieni w świecie*, Katowice 2004; J.E. Stiglitz, *Globalizacja*, przeł. A. Simbirowicz, Warszawa 2005; J. Szmyd, *Tożsamość a globalizacja*, Kraków 2006.

jednostek, nierzadko także deformacje psychiczne i zdrowotne, ale także różne negatywne zjawiska społeczne i kulturowe, w postaci rozmaitych patologii społecznych, destrukcji prawnych i moralnych, utrudnień, a nawet blokad wychowawczych itp. „Świat współczesny – piszą znani pedagogowie niemieccy – gloryfikuje zdecydowanie wartości materialne i komercyjny styl życia, dyskredytując jednocześnie wartości duchowe. Wartości materialne stały się fetyszem, bez względu na sposoby ich uzyskiwania. Wywołuje to demoralizację, anarchię i patologie społeczne”[15]. Utrudnia, a dość często uniemożliwia w pewnych kręgach młodzieży prawidłową i skuteczną działalność wychowawczą. Tę tezę uzasadniają niemieccy uczeni na podstawie własnych badań empirycznych przeprowadzonych w kilku krajach europejskich. Potwierdzona ona także została w wielu innych współczesnych badaniach nad stanem wychowania i edukacji i uchodzi dziś już za tezę bezsporną[16].

Aksjologiczna reorientacja większości jednostek ludzkich i całych społeczeństw z kręgu współczesnej cywilizacji i kultury, preferencja i absolutyzacja w ich mentalności i postawach wartości materialnych oraz konsumpcyjnego modelu życia stanowi – jak już wcześniej stwierdzono – pierwotną przyczynę współczesnego kryzysu wychowawczego – kryzysu, który w istocie rzeczy jest kryzysem aksjologicznym, kryzysem wartości. Jest konsekwencją dopuszczenia do głębszych warstw świadomości potrzeb i motywacji pragnienia „mieć” nad pragnieniem „być”. Pewnie ma rację jeden z badaczy zachodnich, kiedy oznajmia, że „Pieniądz stał się »wirusem« przełomu 20 i 21 wieku”. I rację ma też jeden z polskich autorów, gdy objaśnia to skrótowe i aforystyczne doniesienie, zaznaczając, że „Owczy pęd do posiadania materialnego sprawia, że jedni ludzie osiągają pewien status własną pracą, inni natomiast wolą sobie przywłaszczać dobra innych na drodze przemocy, gwałtu, kombinowania, łamania prawa. Wyjaśnia to w znacznym stopniu motywy, dla których głównie młodzi ludzie popadają w kolizję z prawem i zasadami moralności”[17]. A to, rzecz jasna, nie stwarza dogodnych kontekstów wychowawczych, ani nie sprzyja utrwalaniu efektów wcześniejszych wysiłków w dziedzinie wychowania.

Nasuwa się tu nieuchronnie pytanie: co w tej sytuacji można jeszcze uczynić na rzecz wychowania? Odpowiedzi na nie będą zapewne zróżnicowane. Jedni, idąc za Abrahamem Malowem, być może stwierdzą, że jest pewna nadzieja, ponieważ po zaspokojeniu „potrzeb braku”, potrzeb materialnych przyjdzie kolej na potrzeby wyższego rzędu, na „metapotrzeby”, czyli potrzeby duchowe. Jak twierdzi Richard Moore, im szybciej i więcej ludzkość zgromadzi dobór materialnych, tym szybciej i chętniej sięgnie po dobra duchowe; mówiąc inaczej – za „dobrobytem materialnym” (ekonomicznym) wcześniej czy później

[15] Por. C. Gründe, M. Meyer, *Die Hauptprobleme der hentibgen Mensch*, Mainz 1994.
[16] Por. R. Moore, *Values and economy*, Princeton 1996.
[17] J. Czerny, *Zagrożenia wychowania we współczesnym świecie*, Kraków 1999.

pójdzie „dobrobyt duchowy"[18] i przez to otworzą się lepsze perspektywy dla wychowania. Drudzy zaś – podzielając np. pogląd Józefa Bańki, zgodnie z którym nie ma w sferze potrzeb człowieka wytyczonych na stałe granic posiadania materialnego, a przeciwnie, granice te ciągle się przesuwają, nie prowadząc do poczucia nasycenia[19] – nie będą w rozważanej tu kwestii tak optymistyczni. Najwyżej może uwierzą w możliwości osiągnięcia w określonych warunkach jakiegoś kompromisu aksjologicznego, jakiejś równowagi w wyborach ludzkich pomiędzy wartościami materialnymi a duchowymi, jakiegoś wewnętrznego „sojuszu" pomiędzy nimi, a tym samym dla większych możliwości wychowawczych[20].

Za inną z ważniejszych przyczyn kryzysu wychowania można uznać entropię rzeczywistości społecznej i cywilizacyjnej, tzn. coraz większe komplikowanie się tej rzeczywistości, narastanie w niej swoistego „bałaganiarstwa", a co za tym idzie – stawanie się jej dla człowieka coraz mniej przejrzystą, zrozumiałą i czytelną. W tej komplikującej się i „bałaganiającej" rzeczywistości kształcenie i wychowanie staje się coraz trudniejsze i samo też się coraz bardziej komplikuje, popadając w stany kryzysogenne. Dotyczy to głównie strony teleologicznej i aksjologicznej struktury naczelnych celów i wartości wychowania. Przede wszystkim zaś komplikująca się rzeczywistość zaciera sensy i kontury wartości w odbieranym przez człowieka jej obrazie, zamazuje i relatywizuje świat wartości, alienuje się i wyobcowuje, staje się niejasna i niezrozumiała, coraz mniej kontaktowa i człowiekowi przychylna, wzbudza niepokoje i frustracje. Oczywiście w takich warunkach coraz trudniej formułować i wprowadzać w praktykę wychowawczą adekwatne w stosunku do niej i samego wychowanka cele wysiłku wychowawczego.

Niełatwo jest też określać obiektywne kryteria wartości i skutecznie motywować do trafnych i pożądanych ich wyborów. W rezultacie trudno jest programować i wykonywać działalność wychowawczą. Aby przekraczać coraz bardziej zacieśniające się tu pole możliwości, trzeba znacząco naprawiać i uefektywniać poznawcze odczytywanie komplikującego się świata, a o to jest trudno w sytuacji nienadążania za przyspieszonym tempem przemian rzeczywistości współczesnych nauk społecznych i pedagogicznych oraz filozofii wychowania.

Wypracowywane współcześnie w naukach o wychowaniu bardziej lub mniej pogłębione diagnozy zaistniałej sytuacji oraz pewne strategie wychodzenia z kry-

[18] Por. A. Malow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1986; R. Moore, *Values and economy...*

[19] Por. A. Bańka, *Etyka prostomyślności*, Katowice 1985.

[20] Por. raporty edukacyjne E. Faure'a, *Ucz się, aby żyć*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975; J. Piageta, *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. A. Domańska, Warszawa 1977; J. Delorsa, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 2001 oraz zbliżone do nich książki: B. Suchodolski, *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003; A. Horbowski, *Kultura w edukacji*, Rzeszów 2004.

zysu, w postaci różnych projektów reformy edukacji i wychowania, popadają dość często w trudne do rozwiązania antynomie. Oto kilka przykładów.

Wiele danych wskazuje na to, że jednym z ważniejszych sposobów uzdrowienia i uefektywnienia wychowania byłoby jego powszechne uspołecznienie, tzn. nałożenie obowiązku w wychowywaniu na całe społeczeństwo, na możliwie wszystkie jego struktury i ogniwa, daleko wykraczające poza system szkolny i oświatowy. Jest to jednak w obecnych warunkach cywilizujących i społecznych bardzo trudne albo wręcz niemożliwe, bo struktury te i ogniwa nie posiadają już właściwie zdolności wychowawczych lub szybko je tracą, czego wymownym przykładem są środki masowego przekazu, partie polityczne, rządy, parlamenty i administracja państwowa. „Społeczeństwo wychowujące", z którym wiązano do niedawna jeszcze duże nadzieje, w gruncie rzeczy już nie istnieje.

6. Naprawa wychowania we współczesnych realiach społecznych i kulturowych wymaga radykalnego wzrostu wiedzy i informacji o świecie zewnętrznym oraz jakościowego przełomu w rozwoju nauk społecznych, humanistycznych i pedagogicznych. Tymczasem postępująca „entropia" tego świata, tzn. jego komplikowanie się, „bałaganienie" i przyspieszony rytm zmian sprawia, że ten typ wiedzy za tymi procesami wyraźnie nie nadąża. W konsekwencji problematyka wychowawcza wykazuje powiększające się niedostatki w zakresie dostosowanego do aktualnych potrzeb wyposażenia teoretycznego. Nic nie wskazuje na to, by ta niefortunna sytuacja, zamrażająca niejako aktualny kryzys wychowania, miała ulec w bliższej przyszłości pożądanej zmianie.

Pewne nadzieje na polepszenie sytuacji w dziedzinie wychowania wiązać by można z umiędzynarodowieniem demokratycznie uzgodnionych inicjatyw i kierunków działalności wychowawczej, z pewną ich uniwersalizacją i unifikacją (działające w tym duchu od dziesiątków już lat różne międzynarodowe agendy i organizacje oświatowe, z UNESCO na czele, odnoszą jednak tylko umiarkowane sukcesy). Aktualne procesy globalizacyjne owocują w dziedzinie edukacji wieloma negatywnymi (obok pozytywnych) skutkami, np. obniżeniem poziomu edukacji w wielu krajach, łamaniem zasady (prawa) równego startu do edukacji, destrukcją tożsamości kulturowych i osobowych, stymulowaniem konfliktów ideologicznych i religijnych, stymulowaniem zróżnicowań w sferze mentalności i duchowości zbiorowej i jednostkowej itp. Wszystko to staje się przeszkodą do umiędzynarodowienia i pozytywnej globalizacji metod i środków działania na rzecz podniesienia standardów i efektów wychowania w skali ogólnoludzkiej.

Kryzys wychowania, rozumiany jako niemożność dostatecznie skutecznego działania wychowawczego, stale się poszerza i pogłębia. Równocześnie nie widać w kontekście współczesnej cywilizacji i kształtowanej w niej rzeczywistości społeczno-kulturowej poważniejszych i większą nadzieją napawających sposobów jego rozwiązania albo przynajmniej zahamowania. Pomimo to jednak zaakcepto-

wać należy nadzieję. Trzeba ją przyjąć, bo nie ma dla niej dobrej alternatywy: Andre Malraux twierdził, że w. XXI będzie wiekiem religii albo go wcale nie będzie. My zaś zaryzykujmy tu stwierdzenie, że w. XXI będzie wiekiem odrodzonego wychowania albo go rzeczywiście nie będzie.

Nieco wcześniej i na innym miejscu pisałem o nienadążaniu teorii, a zwłaszcza praktyki pedagogicznej za obecnie przyspieszonymi zmianami społecznymi, kulturowymi, cywilizacyjnymi oraz o pogłębiającym się kryzysie szkoły i wychowania[21]. Obecnie z gorzką satysfakcją mogę stwierdzić, że wyrażone wówczas przeze mnie hipotezy i spostrzeżenia w pełni, a nawet z nawiązką w swej trafności obecnie się sprawdzają, zwłaszcza w odniesieniu do polskiej rzeczywistości edukacyjnej.

Świadczą o tym dość liczne ogłoszone w ostatnim czasie publikacje dotyczące aktualnych problemów systemu oświatowego i społecznego wychowania w naszym kraju oraz konferencje naukowe im poświęcone. Przykładem może być wywiad z Prof. Ewą Nawrocką z Uniwersytetu Gdańskiego zatytułowany jakże charakterystycznie *Na diabła nam taka edukacja*[22] czy znany artykuł Prof. Jana Stanka z Uniwersytetu Jagiellońskiego *Jesteście oszukani* (mowa o absolwentach znacznej części polskich uczelni, zwłaszcza „społecznych"), a w szczególności materiały z głośnej konferencji z 18 kwietnia 2012 r. zorganizowanej na Uniwersytecie Gdańskim nt. „Wściekłość i oburzenie. Obrazy rewolty w kulturze współczesnej"[23].

Wszystkie te materiały przekonująco ukazują zasadnicze wadliwości polskiego systemu edukacyjnego, zwłaszcza na szczeblu średnim i wyższym, jego edukacyjną i wychowawczą niewydolność, pogłębiający się kryzys oraz wadliwe i niekompetentne nim zarządzanie, zwłaszcza odgórne, ministerialne.

Nie ma tu miejsca na bliższą charakterystykę zawartości merytorycznej i programowej tych materiałów, natomiast nieco uwagi poświęćmy na koniec sprawom ogólniejszym, dotyczącym relacji edukacji współczesnej i wychowania do interesującej nas tu „regresji antropologicznej".

Oto kilka twierdzeń:

Po pierwsze:

Części, jeśli nie większości nurtów pedagogiki funkcjonujących w obecnych systemach edukacyjnych, brakuje po prostu długofalowego spojrzenia na swoje funkcje i zadania, inaczej mówiąc – brakuje im poważnej edukacyjnej i wychowawczej futurologii, tego co B. Suchodolski nazywał „wychowaniem

[21] Por. J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002; tenże, *Kryzys wychowania*, „Dziś. Przegląd Społeczny", nr 11(194), listopad 2006, s. 33–41.

[22] Por. *Na diabła nam taka edukacja*. Z Prof. Ewą Nawrocką rozmawia Roman Daszczyński, „Gazeta Wyborcza", 5–6 maja 2012, s. 18.

[23] Por. tamże.

dla przyszłości" (oczywiście we współczesnym rozumieniu tej idei), czy mówiąc po prostu – wizji pedagogicznej[24].

W zasadzie nie wychodzi ona poza edukacyjne i wychowawcze „tu i teraz", poza realia zastanego kontekstu cywilizacyjnego, kulturowego i skolarnego. Poza nielicznymi wyjątkami nie ma ona w sobie, jak już pisałem, „skrzydeł", tzn. siły i zdolności koncepcyjnej projektującej transcendencji pedagogicznej, wyobraźni i przewidywalności dalekiego zasięgu. Nie wychodzi ona, jak to kiedyś w wielkich systemach pedagogicznych bywało, np. w „Nowym Wychowaniu" czy choćby w pedagogice „zmiennej rzeczywistości" Z. Mysłakowskiego, poza granice własnej epoki. Może tylko jest coś z tego w niektórych pedagogiach postmodernistycznych lub w koncepcjach edukacyjnych tzw. „Nowego Oświecenia" i ekologicznym programie tzw. „Zrównoważonego Rozwoju"[25].

Po drugie:

Aktualna teoria i praktyka pedagogiczna jest w swych funkcjach i nastawieniach nazbyt pragmatyczna i utylitarna, żeby nie powiedzieć – merkantylna i komercyjna (porównaj tzw. „reformę" polskiego szkolnictwa wyższego ostatnio przeforsowaną i nierozsądne rozwiązania nałożone na szkolnictwo średnie i wyższe). Swoje zadania i intencje ogranicza głównie do doraźnego przysposobienia ludzi młodych do aktualnych ról zawodowych; do wyuczania ich odpowiednich umiejętności i sprawności zawodowych oraz do różnorakiej funkcjonalności praktycznej, mniej natomiast troszczy się o przysposobienie wychowanków do mądrego i sensownego życia, do osiągania i głębszej satysfakcji życiowej, do roli i znaczenia wartości kultury wyższej w życiu, do pogłębionej refleksji nad egzystencją i jej sensem lub po prostu do samodzielnego i krytycznego myślenia. Do rozumienia i pojmowania świata, w którym się żyje, i siebie samego oraz choćby minimum samowiedzy i oświecenia światopoglądowego[26].

---

[24] Por. B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990; J. Szmyd, *Edukacja „drugiego dnia". Wychowanie i edukacja w koncepcji ponowoczesności Zygmunta Baumana*, Rzeszów 2004, s. 136–144.

[25] Por. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964; F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I: *Społeczeństwo wychowujące*, wstępem zaopatrzył J. Szczepański, Warszawa 1975; Z. Kwieciński, *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu* [w:] *Polacy u progu...*, red. J. Brzeziński i Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe" 1997, nr 1–2(16–17), s. 267–275; *Curriculum and Instruction. Alternatives in Education*, eds. H. Giroux, A. Penna, W. Pinar, Berkeley, California 1981; *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, Warszawa 1996; R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W.J. Popowski, Warszawa 1996; B. Suchodolski, *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003; Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kuntz, Kraków 2006; W. Sztumski, *Człowiek wobec środowiska. Propedeutyka sozofilozofii*, Częstochowa 2012.

[26] Por. K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego*, Warszawa 1998; L. Ostasz, *Dobre, złe, odpowiedzialne, sprawiedliwe*, Warszawa 2012; J. Szmyd, *Czy w świecie „płynnej nowoczesno-*

Po trzecie:

Aktualna teoria pedagogiczna jest niedostatecznie krytyczna, a nazbyt afirmatywna w stosunku do cywilizacji technicznej i globalnego neoliberalnego systemu społeczno-ekonomicznego. W zasadzie tylko przysposabia, a raczej przystosowuje swe podmioty, dzieci i młodzież, do życia i funkcjonowania w tym typie cywilizacji i w tym systemie gospodarczym – co, oczywiście, jest rzeczą niezbędną – przecież ludzie młodzi muszą umiejętnie i wydajnie pracować i odpowiednio społecznie się zachowywać w zastanej rzeczywistości. Jednakże obecnie uprawiane nauki pedagogiczne, z bezspornymi dużymi osiągnięciami opisowo-empirycznymi i historycznymi, zdecydowanie niedostatecznie obrazują rozliczne i fundamentalne schorzenia obecnej cywilizacji, jej rozdroża i „drogi do nikąd", patologie i schorzenia, niebezpieczeństwa i zagrożenia. W dostatecznej też mierze nie ukazują sposobów i możliwości chronienia człowieka przed nimi, ich eliminowania lub choćby pomniejszania czy jakiejś naprawy. Raczej skłaniają dzieci i młodzież do przyjmowania tej cywilizacyjnej rzeczywistości za w pełni „zdrową", „normalną", niekryzysową i pełną znaków zapytania. I na ogół pomija się w niej sprawę alternatywnej cywilizacji i alternatywnego systemu społeczno-ekonomicznego. Również i w tej kwestii jest ona mało perspektywiczna.

I po czwarte:

Współczesne systemy edukacyjne i wychowawcze na ogół nie dość wyraźnie dostrzegają i przyjmują w krąg swych zainteresowań omówioną w tym artykule „regresję antropologiczną" jako – jak się już obecnie dowodnie to ukazuje – niezmiernie ważny i aktualny problem. W konsekwencji nie tworzą one i nie wprowadzają w życie dobrze przemyślanych pomysłów i sposobów jakiegoś rozwiązania tego newralgicznego, jak się wydaje, i dla obecnych, i dla przyszłościowych systemów edukacyjno-wychowawczych, problemu.

Bibliografia

Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.
Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000.
Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kuntz, Kraków 2006.
Bauman Z., *Socjalizm. Utopia w działaniu*, tłum. M. Bogdan, Warszawa 2010.
Cynarski W.J., *Globalizacja a spotkanie kultur*, Rzeszów 2003.
Czerny J., *Zagrożenia wychowania we współczesnym świecie*, Kraków 1999.
Debesse M., *Etapy wychowania*, Warszawa 1996.
Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 2001.

ści" można budować ogólną teorię wychowania? [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. I: *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012.

Faure E. *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.
Gründe C., Meyer M., *Die Hauptprobleme der hentibgen Mensch*, Mainz 1994.
Hock W., *Social destruction in our world*, New York 1995.
Horbowski A., *Kultura w edukacji*, Rzeszów 2004.
Kwieciński Z., *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu* [w:] *Polacy u progu...*, red. J. Brzeziński i Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe" 1997, nr 1–2(16–17).
Legowicz J., *Człowiek istota ludzka*, Warszawa 1992.
Levine J., Suzuki D., *Tajemnica życia*, tłum. Gasparska, B. Skarżyńska, Warszawa 1996.
Lorenz K., *Regres człowieczeństwa*, przeł. A.D. Tauszyńska, Warszawa 1986.
Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003.
Malow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1986.
Moore R., *Values and economy*, Princeton 1996.
Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości*. *Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964.
Ostasz L., *Dobre, złe, odpowiedzialne, sprawiedliwe*, Warszawa 2012.
Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. A. Domańska, Warszawa 1977.
Piątek Z., *Ekofilozofia*, Kraków 2008.
Piątek Z., *Pawi ogon, czyli o biologicznych uwarunkowaniach kultury*, wyd. I, Kraków 2007.
Ricour R., *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne* [w:] *O kryzysie*, przygotował i przedmową opatrzył K. Mikulski, Warszawa 1990.
Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W.J. Popowski, Warszawa 1996.
Sampedro J.L., *Nadchodzi lepszy świat*, „Gazeta Wyborcza", 21–22 kwietnia 2012.
Singer P., *Jeden Świat. Etyka globalizacji*, przeł. C. Ciesielski, Warszawa 2006.
Skolimowski H., Górecki J.K., *Zielone oko Kosmosu. Wokół filozofii w rozmowie i esejach*, Wrocław 2003.
Stiglitz J.E., *Globalizacja*, przeł. A. Simbirowicz, Warszawa 2005.
Suchodolski B., *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*. Warszawa 2003.
Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980.
Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego*, Warszawa 1998.
Szmyd J., *Czy w świecie „płynnej nowoczesności" można budować ogólną teorię wychowania?* [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. I: *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012.
Szmyd J., *Edukacja „drugiego dnia"*. *Wychowanie i edukacja w koncepcji ponowoczesności Zygmunta Baumana*, Rzeszów 2004.
Szmyd J., *Kryzys wychowania*, „Dziś. Przegląd Społeczny", nr 11(194), listopad 2006.
Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.
Szmyd J., *Tożsamość a globalizacja*, Kraków 2006.
Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002.
Sztumski W., *Człowiek wobec środowiska. Propedeutyka sozofilozofii*, Częstochowa 2012.
Sztumski W., *My zagubieni w świecie*, Katowice 2004.
Sztumski W., *Qvo ruis, homo? Środowisko życia, czas, ludzie*, Katowice 2008.
Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
Tchorzewski A.M. de (red.), *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, Bydgoszcz 2002.
Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2011.

Toeplitz T.K., *Dokąd prowadzą nas media*, Warszawa 2006.
Tymieniecka A.T., *Logos and Life: Impetus and Equipoise in the Life – Stragedies of Reason*, BooK 4, Analecta Husserialana, Vol. C, Springer 2009.
Weil H., *The social problems of our world*, New York 1995.
Wojnar I. (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996.
Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX wieku* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, Warszawa 2003.
Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. I: *Społeczeństwo wychowujące*, wstępem opatrzył J. Szczepański, Warszawa 1975.

Mária Podhájecká, Vladimír Gerka

HISTORICKÝ KONTEXT PREDŠKOLSKÉHO VEKU V DIELACH KOMENSKÉHO A OSVALDA AKO ODKAZ PRE SÚČASNOSŤ

HISTORICAL CONTEXT OF PRE-SCHOOL AGE IN THE WORK OF COMENIUS AND OSVALD AS THE MESSAGE FOR PRESENT EDUCATION

Abstract

The paper is focused on the opinions of John Amos Comenius (1592–1670) and František Richard Oswald (1845–1926) concerning the education and training of pre-school children influenced by parents' bringing up. These ideas reflect the contemporary concept of pre-primary education.

Key words: Jan Amos Comenius, František Richard Osvald, child, preschool education, family, family bringing up, institutional education.

Abstrakt

Obsahovým zámerom príspevku sú názory Jana Amosa Komenského (1592–1670) a Františka Richarda Osvalda (1845–1926) na výchovu a vzdelávanie dieťaťa predškolského veku vplyvom rodinnej výchovy. Tieto myšlienky reflektujeme na novodobú koncepciu predprimárnej edukácie.

Kľúčové slová: Jan Amos Komenský, František Richard Osvald, dieťa, predškolská výchova, rodina, rodina výchova, inštitucionálna výchova.

Úvod

Obsahovým zámerom príspevku sú názory Jana Amosa Komenského (1592–1670) a Františka Richarda Osvalda (1845–1926) na výchovu a vzdelávanie dieťaťa predškolského veku vplyvom rodinnej výchovy. Širokej odbornej verejnosti na Slovensku a vo svete je známa Komenského osobnosť, jeho idey a ciele, jeho celoživotný boj za vzdelanie človeka, za uskutočnenie krásnych a vznešených ideálov národného oslobodenia i obnovy sveta bez násilia, ako ich vyslovil vo *Všeobecnej porade o náprave veci ľudských*. Dobovo oveľa neskôr pôsobiaci František Richard Osvald, propagátor myšlienok Komenského, je ako osobnosť so svojim pedagogickým zmýšľaním menej známy, hoci jeho pedagogické dielo malo veľký vplyv na slovenský národ. Na základe toho sa mu budeme venovať v širšom kontexte.

František Richard Osvald sa vyznačuje mnohostrannou, činorodou, národne orientovanou aktivitou, je to osobnosť slovenského katolíckeho kňaza, spisovateľa, publicistu, redaktora a vydavateľa, prekladateľa, múzejníka a cirkevného hodnostára, ktorého citlivý vzťah k národnej a kultúrnej minulosti Slovákov sa stal jedným z hnacích motorov všetkých jeho aktivít. Do dnešných dní ešte nie je komplexne zhodnotená Osvaldova práca. Jej hodnoty, ako uvádza aj J. Beňovský (2001), si neprisvojili ani všetky kultúrne a vedecké disciplíny, v ktorých pôsobil. A do toho spektra patrí aj pedagogika, ktorej František Richard Osvald venoval značnú pozornosť už od svojich mladých literárnych prvopočiatkov a počas celého svojho tvorivého pôsobenia. Bol vnímavým pozorovateľom života okolo seba a bol presvedčený, že rodina a škola majú dôležitú úlohu pri výchove a vzdelávaní detí. Tvrdil: „v prvom rade tí, čo zabezpečujú výchovu, musia čítať dobré knihy a byť vzdelaní" (1881).

Ako kaplán, kňaz, učiteľ, škôldozorca, vychovávateľ nielen detí, ale aj dospelých, sa so svojimi výchovno-vzdelávacími článkami vo veľkej miere pričinil o kultúrne, výchovné a vzdelanostné pozdvihnutie svojho národa.

Historický kontext predškolského veku v dielach J.A. Komenského a F.R. Osvalda ako odkaz pre súčasnosť

J.A. Komenský v *Informatóriu školy materskej* zaznamenáva: „Najlepšia opatera ľudského pokolenia je v kolíske, ako dosvedčuje Boh u Izaiáša (Iz 28, 8, 9) Lebo predísť skaze je ľahšie ako pokazené naprávať, ba čo viac, to, čo je úplne pokazené, nemožno naprávať. Z toho vyplýva: *Všetko závisí od začiatku. Ako sa položia základy, tak ide potom všetko*"[1]. F.R. Osvald (1845–1926) myslí v tej istej línii: „Všetok budúci mravný život dieťaťa je rozložený okolo jeho kolísky. Aký duch panuje okolo kolísky v rodine, takí z nej vychádzajú občania"[2]. Komenský vo *Vševýchove* uvádza: „Keďže s výchovou mládeže sa má začať už od detstva, musíme to obšírnejšie vysvetliť kvôli niektorým ľahostajným a hlúpym rodičom, ktorí sa domnievajú, že deťom treba v prvých rokoch života všetko dovoliť, pričom si myslia, že budú vo všetkom schopnejšie, keď dospejú"[3]. Komenský zdôrazňuje zásadu *všetko v pravom čase a načas*, lebo čo sa zmešká, je stratené. „Na príkladoch všetkých vecí sa ukazuje, že len to je pevné a stále, čo sa vštepí v prvom veku"[4]. Podobne o predškolskom období usudzuje aj Osvald: „Dobrá výchova dieťaťa je tá najťažšia a najhlbšia veda a práve pre jej ťažkosti a pre roky, ktoré sa tak chytro míňajú, rodič nesmie

[1] J.A. Komenský, *Informatórium školy materskej*, Bratislava 1991, s. 15.
[2] F.R. Osvald, *Od kolísky*, Ružomberok 1889, s. 44.
[3] J.A. Komenský, *Vševýchova*, Bratislava 1992, s. 154.
[4] J.A. Komenský, *Vševýchova*, Bratislava 1992, s. 155.

tratiť. Hovorí sa, že čas sú peniaze. Vo výchove je čas zvláštny peniaz, nedá sa ničím nahradiť na svete, ani dukátmi – ba ani len novým časom"[5].

Komenský vo svojich textoch poukazuje na význam detstva. Deťom treba venovať najväčšiu starostlivosť, lebo sú najcennejším Božím darom a najdrahším klenotom, ktorý sa nedá s ničím porovnať[6]. Túto nosnú myšlienku zdôvodnil v širokých náboženských a sociálnych súvislostiach v prvej kapitoly *Informatória školy materskej*. Význam, poslanie a pochopenie detstva propagoval zhodne s názorom J.A. Komenského aj F.R. Osvald. Deklaroval to aj v článku pod názvom *Čo sú deti*[7].

Nosnou myšlienkou Osvaldových prác je potreba vychovávať dieťa od narodenia, vrátane prenatálneho obdobia. Tvrdil, že i v období detského veku treba na dieťa cieľavedome pôsobiť.

Názornou ukážkou pozýva rodičov pozrieť sa na výchovu detí do iného domu, aby poukázal na ďalší príklad, ktorý má slúžiť ako zdroj názorného poučenia pre ostatných.

Osvaldom odporúčaná dôležitá rada pre rodičov je zapájať deti do všetkých domácich a spoločenských činností. Netreba deti podceňovať, že to či ono nedokážu urobiť, ani ich ľutovať, že sú ešte malé. Naopak, treba ich neustále povzbudzovať, motivovať, posilňovať u nich sebadôveru a venovať sa im[8]. Rodičia často robia chybu, že chcú výchovu a vzdelávanie detí urýchliť. Chcú mať z nich výnimočné deti. Prílišné nároky na ne môžu mať za následok odpor k vzdelávaniu i psychické problémy. Prehnané ambície rodičov majú aj negatívny odraz vo výchove detí. Nedostatok detských radostí a hier má dopad na ich celý budúci život. Osvald o tom napísal: „Rodičia stávajú sa akosi nedočkavými, keď i tomu telu svojich detí musia popriať toho času potrebného k jeho vývinu, chceli by mať už z maľučkých dietok hotových »múdrych« ľudí. Chudiatka málo poznajú pravé radosti ani ich nikdy veselo nezažijú. Od ich detinskej náchylnosti k veciam ich veku primeraným, odráža ich rodičovo nešťastné ´fuj´ alebo ´hanba´, alebo ´nechaj to, veď ty si už múdrejší´"[9].

Je obdivuhodné ako poeticky precízne a pedagogicky významovo charakterizoval dieťa: „Čo je dieťa? Nevýslovne príjemné, šťastlivé stvorenie, ktoré si v nevinnej nevedomosti stavia z kvetov a farieb nebo plné krásy a čiar, ktoré otca i matku, bratov i sestry nevýslovným blahom k sebe priťahuje a na pestrej lúke i bystrého potôčka v lúčoch slnečných svoje hry sprevádza. Tomuto dieťaťu tieto jeho detské radosti pokaziť bolo by zrovna zločinom"[10].

[5] F.R. Osvald, *Od kolísky*, Ružomberok 1889, s. 15.
[6] J.A. Komenský, *Informatórium školy materskej*, Bratislava 1991.
[7] F.R. Osvald, *Čo sú deti?* In: *Jednota – katolický kalendár*, Cleveland 1897, s. 35–36.
[8] F.R. Osvald, *Len jedno je potrebné*, Turčiansky Svätý Martin 1881; 2. vydanie, Trnava 1907.
[9] F.R. Osvald, *Od kolísky*, Ružomberok 1889, s. 106.
[10] F.R. Osvald, *Čo sú deti?* In: *Jednota – katolický kalendár*, Cleveland, roč. 2, 1897, s. 36.

Dieťaťu nestačí samotná fyzická prítomnosť matky alebo otca. Ich aktívna starostlivosť prejavujúca sa v láskavých slovách, pohladení, spoluúčasť pri hrách a iných činnostiach s dieťaťom stimuluje jeho učenie sa. Rodičovská spoluúčasť je základom ďalšieho komplexného rozvoja sociálno-emocionálnej, telesnej a poznávacej oblasti dieťaťa. Navyše dieťaťu prináša radosť. „Dieťa je najväčšie šťastie, ktorého sa môže človeku dostať"[11]. Ústredný a naliehavý problém pedagogických a sociálnych snažení Osvalda spočíval vo výchove, vzdelávaní a hlavne poznaní dieťaťa a vedení ho správnou cestou v každodennom kresťanskom živote.

Pre Osvalda je rodina východiskovou a centrálnou inštitúciou pri výchove a vzdelávaní detí. V dielach hovorí o *domácej výchove detí*, ktorá vychádza z kresťanských princípov. Rodičia sú prví najvýznamnejší vychovávatelia a učitelia pre dieťa. V tomto ohľade sa nelíšil od J.A. Komenského a ďalších pedagógov.

Osvald pôsobil v dobe silnejúceho maďarizačného tlaku, ktorý sa prejavoval aj prostredníctvom škôl. Z tohto hľadiska mal snahu presúvať výchovu viac do rodín. „Dobré kresťanské domáce vychovávanie chráni ľudí od nákazy, ono poisťuje blažené časy"[12]. Podľa neho v slovensky hovoriacich rodinách, by sa mal udržať materinský jazyk a rozvíjať slovenská vzdelanosť. Jeho aktuálnym cieľom bolo najprv podchytiť rodičov, vzdelávať a vychovávať ich a prostredníctvom nich aj ďalšie generácie. Pre tento účel napísal a zostavil knihy *Len jedno je potrebné* a *Od kolísky*. Dával v nich do pozornosti rodinné prostredie, v ktorom sa dieťa učí rozprávať, hrať, porozumieť prírodným, kultúrnym a spoločenským zákonitostiam. Správať sa k druhým ľuďom, byť čestným a úprimným, rozumieť disciplíne a osvojovať si základy náboženskej vierouky. Názor na prvopočiatočnú rodinnú výchovu vyjadril v myšlienkach: „Žiaden čas zameškaný pri výchove sa už nevráti ani nedá dohnať. Vo výchove je čas zlatý peniaz; nedá sa ničím nahradiť na svete, ani dukátmi – ba ani len novým časom. Odkladať s výchovou na ďalšie časy, keď dieťa bude staršie, je najťažší hriech proti dieťaťu"[13].

F.R. Osvald vychádzal z potrieb praxe. Rodina, ktorá je pre kresťanskú spoločnosť základným stavebným pilierom, nositeľom morálky a tradičných hodnôt, sa mala stať i prvkom vzdelania a sebazáchovy slovenského národa. Z hľadiska svojho zamerania patria jeho diela *Len jedno je potrebné* a *Od kolísky* k ojedinelým výchovným a vzdelávacím prácam so širokým sociálnym záberom. V istom zmysle ide o metodické príručky pre rodičov – ako majú

[11] F.R. Osvald, *Len jedno je potrebné*, Turčiansky Svätý Martin 1881.

[12] F.R. Osvald, *Len jedno je potrebné*, Turčiansky Svätý Martin 1881; 2. vydanie, Trnava 1907, s. 4.

[13] F.R. Osvald, *Od kolísky*, Ružomberok 1889, s. 15–16.

vychovávať a učiť svoje deti. Keď sa Osvald rozhodol spracovávať výchovné a vzdelávacie problémy, skúmal ich nielen už spracované v dostupnej literatúre, ale aj dôsledným pozorovaním vo svojom okolí. Ich výsledky navodil do konkrétnych príkladov a podoprel vlastnými životnými skúsenosťami. Odporúčal rodičom, na čo sa majú zamerať v jednotlivých vekových obdobiach detí. Kresťanskej výchove a vzdelávaniu v rodine sa venoval Osvald aj na stránkach časopiseckej a periodickej tlače. Napríklad v „Katolických novinách" a časopise „Dom a škola", dopĺňal rad ďalších národných autorov píšucich na túto tému, ku ktorým patrili F.V. Sasinek, K. Salva, F. Škutil, J. Buday, R. Rehák a ďalší.

Rodinné prostredie naplnené láskavým vzťahom rodičov k dieťaťu pokladal za jediný prirodzený a nevyhnutný základ výchovy. Rodinu vnímal ako systém citovej, emocionálnej, poznávacej, kultúrnej, spoločenskej podpory. Matke prisudzoval pri výchove prvoradé postavenie. Podľa neho vyplýva to z jej samotného biologického materského poslania. Prvé obdobie po narodení, aj prvé roky trávi dieťa v spoločnosti matky. U nej získava prvé poznatky o okolí, matka ho učí prvé kroky, učí ho jesť, piť, obliekať sa, umývať sa, všetko, čo súvisí s hygienou a sebaobsluhou. Matka ho učí aj prvé slová, veršíky, modlitbičky i pesničky. U matky, starajúcej sa o domácnosť, získava i prvé vedomosti z mravnej a náboženskej výchovy, čo sa smie a môže, prvé informácie z rozumovej výchovy. Ona dáva dieťaťu prvé poznatky, ktoré sa neskôr v jeho vedomí rozvíjajú[14]. Vo svojich dielach cituje zakladateľa katolíckych spolkov tovarišských Adolfa Kolpinga. Súhlasí s ním, že dobrá matka je hlavnou duchovnou oporou a spomienkou, ktorá ovplyvňuje konanie človeka po celý život. Matka, ktorej obraz načrtol v pedagogických dielach *Len jedno je potrebné* a *Od kolísky*, má rozvíjať telesné sily a dbať na zdravú telesnú výchovu, duchovné a duševné vlohy dieťaťa, vychovávať v ňom lásku k ľuďom, vštepovať mu pracovné návyky a základné vedomosti. Dieťa sa už od prvých mesiacov vychováva a učí. Treba sa mu prihovárať, hoci sa môže zdať, že nerozumie. Rado počúva pesničky, hrá sa s dospelými a vytvára si priamy kontakt s predmetmi rôzneho druhu[15].

Významnejšiu rolu otcovi ukladá až od tretieho roku života a hlavne v neskoršom vekovom období dieťaťa. V roku 1901 uverejnil článok, ktorý bol venovaný úlohe otca pri výchove dieťaťa. Vysvetľuje v ňom, ako on vidí jeho rolu, kde je jeho miesto a zodpovednosť. Táto nerozsiahla úvaha zaplnila medzeru o postavení a úlohe otca vo výchove v rodine. V článku píše: „Predovšetkým, výchova detí je a musí byť prvou aj najvyššou starosťou otcov.

[14] F.R. Osvald, *Len jedno je potrebné*, Turčiansky Svätý Martin 1881.

[15] F.R. Osvald, *Len jedno je potrebné*, Turčiansky Svätý Martin 1881; 2. vydanie, Trnava 1907; F.R. Osvald, *Od kolísky*, Ružomberok 1889.

Výchova vlastných detí nemôže byť iba vecou matky, aj keď je pravda, že tá v prvých rokoch najviac ovplyvňuje výchovu dieťaťa. Ale ak otec matku nepodporuje, ak dáva deťom zlý príklad, robí opak toho, čo matka učí, ak zanedbáva náboženské povinnosti, ak koná zle, tak z detí dobrí ľudia nevyrastú. Otec má dbať na ochranu nevinnosti dieťaťa. Ochraňovať ho pred hriechmi a pokušeniami, pred nemravnosťami, s ktorými by sa mohlo stretnúť. Je otcovou úlohou, aby dozeral na školské povinnosti detí.

Najdôležitejšou otcovou úlohou je *byť príkladom* pre deti. Ak otec bude dávať deťom ponaučenia, napomínať ich a pritom bude konať inak, zbytočná bude jeho výchova"[16]. Osvald uvádza, že dieťa sa viac učí očami ako ušami. To, čo vidí u otca, to napodobňuje. V článku sa snažil poukázať *na úlohy a povinnosti otca* v rodine.

Z vyššie uvedeného ich možno zhrnúť do nasledujúcich bodov:
– výchova detí má byť prvou a najvyššou starosťou,
– má chrániť vieru a nevinnosť detí,
– má spolupracovať so školou,
– má sa s deťmi učiť a cez učenie vychovávať,
– má dozerať na domáci poriadok,
– má byť dobrým príkladom.

Na rozdiel od povinností matky, ktorej Osvald ukladá množstvo konkrétnych úloh a činností, ostávajú povinnosti otca viac vo všeobecnej rovine. Nepotláča sa však tým jeho rola a dôležitosť, iba viac sa zdôrazňuje celková zodpovednosť otca za celú rodinu.

V počiatočnej výchove dieťaťa nikto nemôže nahradiť otca a matku. S rodičmi a v rodine trávia deti najviac času, pozorujú a vnímajú chod domácnosti, uvedomujú si, že rodičia sú kľúčovými postavami rodiny. Okrem lásky k nim cítia prirodzený rešpekt.

Rodičia majú pre prvú výchovu neformálny nástroj, a tou je *rodičovská autorita*. Treba si zapamätať: „Život rodičov býva malým deťom najvyšší zákon, ktorý uznávajú a nasledujú"[17]. Osvald prízvukuje: *otec a matka musia deti v prvom rade vychovávať jednotne a v kresťanskom duchu.* Ak to neurobia rodičia, škola ani cirkev už to nedokáže.

Výchovu a vzdelávanie detí chápal ako dlhodobú úlohu. Videl a stretával sa s ťažkosťami, ktoré trápia mladých rodičov pri prvých výchovných, vzdelávacích krokoch a snažil sa im pomôcť. V rodinách, osobitne na vidieku, nebola v tom čase jeho pôsobenia k dispozícii žiadna odborná a prakticky ani iná literatúra poskytujúca pedagogické rady pre rodičov. Prvá výchova a vzdelávanie sa

[16] F.R. Osvald (pseudonym Veritas), *Rodičom*. In: „Katolické noviny", Roč. 52, 5. 9. 1901, č. 17, s. 156.

[17] F.R. Osvald, *Od kolísky*, Ružomberok 1889, s. 43.

vykonávali iba na základe prenosu skúseností z rodičov na deti, krajových zvyklostí, osobným vplyvom a kvalitou miestnych autorít (učiteľ, kňaz).

Osvaldova zásluha spočíva v snahe šíriť pedagogickú osvetu po Slovensku populárnou a prístupnou formou, či knihami alebo periodikami. Jeho rady sa týkali mnohých pedagogických a sociálnych oblastí. Rozpracoval viacero tém z rodinného kruhu. Do problematiky vnášal rozsiahle skúsenosti vnímavého pozorovateľa. „Všetkému sa treba učiť. Len jednému umeniu chce každý na svete rozumieť sám od seba. A nepokladá ani za potrebné dať sa o ňom poučiť, čítať, ba ani len premýšľať. *Tým umením je výchova detí – umením, ako treba deti vychovávať*. Najdôležitejšie je učiť rodičov, akými cestami, prostriedkami a podľa akých pravidiel majú vychovávať svoje deti!"[18] Každý, kto sa chce udržať vo svojom postavení, ďalej rásť a udržiavať krok s dobou, sa permanentne učí. Ale tej najdôležitejšej veci, ako vychovávať a vzdelávať vlastné deti, tomu sa nevenuje.

Je dôležité, aby rodičia pochopili zmysel a potrebu vlastného sebavzdelávania v tomto smere. *Kde sa dnes budúci rodičia učia tomu veľkému životnému umeniu?* Súčasný vzdelávací systém na Slovensku vo svojom programe nemá komplexný systém vzdelávania a výchovy k rodičovstvu, výchovy a vzdelávania detí v rodine. Čiastočne sú niektoré prvky tohto vzdelávania (hlavne vo vzťahu k predškolskému a školskému veku dieťaťa) zahrnuté do koncepcie učiteľských smerov a študijných programov pedagogických škôl, fakúlt, univerzít.

Osvaldove názory, úvahy a rady sú mimoriadne aktuálne i pre súčasnosť. Zaoberal sa aj mnohými výchovno-diagnostickými a sociálnymi myšlienkami. Rodičom radil, že okrem znalosti biologických potrieb dieťaťa, stravy, ich oblečenia, je potrebné zacieliť sa aj na výchovu i učenie detí. Treba si všímať ako sa dieťa od narodenia rozvíja, aké má potreby a možnosti. Čo je schopné už chápať, na čo ešte nestačí, alebo či je už dávno pripravená jeho rozumová, mravná, či telesná, emocionálna schránka z hľadiska jeho veku a individuálnych osobitostí. „Nikdy neľutujme čas na trávenie chvíľ s dieťaťom a na jeho pozorovanie. Pozorovanie jeho vývinu a pokrokov. Ak má byť výchova dobrou, musí byť podložená vedomosťami. A vedomosti sa dajú dosiahnuť učením a precvičovaním"[19].

Deti pri rôznych aktivitách a činnostiach si vyžadujú *pozornosť*, ale aj *spolupatričnosť* dospelého. *Rodičia nemajú byť ľahostajní k hrám* a iným záujmom detí. Trpezlivo ich majú počúvať, vysvetľovať a odpovedať na ich otázky. Veľkej chyby sa dopúšťajú rodičia, ktorí považujú problémy a ťažkosti

[18] F.R. Osvald, *Len jedno je potrebné*, Turčiansky Svätý Martin 1881.

[19] F.R. Osvald, *Len jedno je potrebné*, Turčiansky Svätý Martin 1881; 2. vydanie, Trnava 1907; F.R. Osvald, *Od kolísky*, Ružomberok 1889.

detí za malicherné a nedôležité. Z výchovného hľadiska je nutné sa zaoberať každým problémom dieťaťa[20].

Možno konštatovať, že najrozsiahlejšia časť Osvaldovej práce, týkajúca sa výchovy a vzdelávania vo vzťahu k rodičom, jeho záverov a odporúčaní, sa venuje predškolskému obdobiu. Nie je to nič zvláštne. V tomto období, a najmä v prvých mesiacoch a rokoch detského života sú *rodičia a starší súrodenci* praktick*y jeho jedinými vzormi*. Deti sa naučia len to, čo vidia na rodičoch. Prvou *školou* dieťaťa je jeho okolie a učiteľmi jemu najbližší – rodičia. „Čo sa dieťa v tejto škole naučí, to ostane... Ono vidí, počuje, pozoruje všetko, čo sa okolo neho deje, a to i napodobňuje. Hovorí slová, ako ich počulo, trebárs im nerozumie, napodobňuje reč, tvár, posunky, pohyby, celé držanie rodičov alebo bratov, sestier, pestúnok"[21]. Rodičia nemajú zabudnúť, že deti ich neustále pozorujú. Ich pohľad je vnímavý a aj keď si to rodičia často neuvedomujú, ich konanie a vystupovanie si deti pamätajú. V ranom období sú rodičia pre deti *vzorom*. Osvald sa obracia na rodičov slovami: „Zapamätaj si, že si knihou, z ktorej deti čítajú, že si zrkadlom, z ktorého sa učia, aké majú byť"[22]. Všetok budúci život detí je ovplyvnený správaním a konaním rodičov. I v dospelosti sa ľudia často zamyslia nad tým, ako to či ono robili ich rodičia. Veľa slovenských prísloví hovorí o tom, ako sa deti podobajú v skutkoch na svojich rodičov. Osvald k nim pridáva: „Dieťa môžeme nazvať tôňou rodičov. Aké teleso, taká jeho tôňa, aký život rodičov, také chovanie ich dieťaťa. Všetok budúci mravný život dieťaťa rozložený okolo jeho kolísky. Ktorýsi spisovateľ riekol, že štáty bývajú spravované z detských izieb, aký duch panuje okolo kolísky v rodine, takí z nej vychádzajú občania"[23]. „Rodičia! ako chodí starý rak, aj mladí sa učí tak"[24].

Rodičom nestačí vedieť, že sú vzorom pre deti. Musia si uvedomiť, že sú pre deti aj *príkladom*. Vzor môže byť pozitívny i negatívny, preto každý, kto chce dieťa dobre vychovať, musí sám byť dobre vychovaný.

S rozvojom poznania, rozširovaním obzoru vedomostí začínajú deti *porovnávať*. Porovnávajú tiež konanie, správanie rodičov. Ich skutky a činy s ich výchovnými slovami. Porovnávajú svojich rodičov i s inými osobami. Pre výchovu je nesmierne dôležité, aby sa rodičia nedopúšťali takých vecí a skutkov, pre ktoré by ich deti nenávideli, nectili alebo dokonca nimi opovrhovali.

Deti majú veľmi vyvinutý *zmysel pre spravodlivosť*. Treba ho udržovať a rozvíjať. Deťom škodí, ak sa im deje krivda. Každé surové zaobchádzanie od

[20] F.R. Osvald, *Len jedno je potrebné*, 2. vydanie, Trnava 1907.
[21] F.R. Osvald, *Od kolísky*, Ružomberok 1889, s. 63.
[22] F.R. Osvald, *Od kolísky*, Ružomberok 1889, s. 63.
[23] F.R. Osvald, *Od kolísky*, Ružomberok 1889, s. 44.
[24] F.R. Osvald, *Len jedno je potrebné*, Turčiansky Svätý Martin 1881, s. 116.

rodičov ich uráža, ľaká, odstrašuje, zarmucuje, utláča. Rodičom má veľmi záležať, aby si získali dôveru a oddanosť dieťaťa. Musia sa mu čo najviac venovať a s láskou mu pomáhať. Dieťa potrebuje, aby ho rodičia viedli, boli mu nápomocní. Keď je potrebné, potešili ho. Keď je mu úzko, keď mu niekto ubližuje, vysmieva sa, uráža, pomohli mu. Tým, že dieťa sa ešte nedokáže brániť, nadobudne poznanie, že pravdu máva silnejší. Na deti zle vplýva i časté a neprimerané verejné hanenie. Môžu sa stať zatrpknutými. Netreba ich potupovať a zbytočne karhať pred inými. Pre ďalšiu výchovu je alarmujúce, ak si deti prestanú vážiť rodičov a ich rady.

Rodičia k svojim deťom majú pristupovať s láskou a pochopením. *Chyby na deťoch sa dopúšťajú rodičia, ak vyzdvihujú jedno dieťa pred druhým.* Deti majú byť rodičom v láske rovnaké. Pomáhajú u detí vytvárať *city* k rodine. *Vyzdvihovanie jedného dieťaťa prináša krivdu druhému.* Vyzdvihované dieťa dostáva základ poznania, že *slabosť* rodičov k nemu je možné *zneužívať*[25].

V prvých rokoch života dieťaťa je pre rodičov výchova k *poslušnosti* jedna z ťažších úloh. K tejto výchove treba aj trochu prísnosti, ktorej sa ale netreba báť. Častou chybou býva, ak sa vyžaduje splnenie úloh, ktoré sú nad duševné i fyzické sily dieťaťa. Tak ako pri iných úlohách, aj pri výchove k poslušnosti je najvhodnejšie dodržiavať postupnosť a vekuprimeranosť[26].

Deti počúvajú najochotnejšie, keď si rodičia získajú ich *lásku*. Láska zmôže všetko a uľahčuje dieťaťu vyplnenie rodičovských príkazov. Dieťa, ktoré miluje, je poslušné. Poslušnosť nemožno od detí vymáhať. Poslušnosť pod hrozbou trestu je diametrálne odlišná od poslušnosti z lásky. Hoci sa môže zdať, že dieťa, ktoré poslúcha zo strachu, je dobré vychované, opak je často pravdou. Poslušnosť z lásky znamená konať s ochotou, s radosťou. Poslušnosť sa postupne stáva *zvykom, cnosťou*. Iba takáto poslušnosť je zárukou slušného správania, mravného vystupovania. Dieťa má cítiť, že chce, a nie, že musí! Ako Osvald písal, aj v jeho časoch sa rodičia sťažovali na neposlušnosť detí. Čím viac sa rodičia sťažujú, tým výraznejšie sa odkrývajú ich nedostatky vo výchove. *Poslušnosť ide ruka v ruke s láskou a to, aké sú deti, je zrkadlom výchovy rodičov. Osvald poukazuje na niektoré praktické prostriedky, ktorými si rodičia môžu získať lásku svojich detí.* Láska medzi rodičmi a deťmi sa má odzrkadľovať v prirodzenom pomere. Treba ju len vyvinúť a pestovať. Dieťa to cíti prirodzene, že mu treba priľnúť k rodičom, je vďačné, keď sa mu od nich dostáva ochrany a pomoci. Odpláca to láskou. Dieťa potrebuje cítiť rodičovskú oporu. Potrebuje aj pohladenie i pritúlenie. Láske treba deti učiť![27] Láska detí sa prejavuje v ich *úslužnosti a poslušnosti*. Dieťa chce pomáhať matke a otcovi

[25] F.R. Osvald, *Od kolísky*, Ružomberok 1889.

[26] F.R. Osvald, *Len jedno je potrebné*, 2. vydanie, Trnava 1907.

[27] F.R. Osvald, *Len jedno je potrebné*, 2. vydanie, Trnava 1907; F.R. Osvald, *Od kolísky*, Ružomberok 1889.

uľahčiť prácu. Takúto pomoc treba prijímať aj keď sa rodičom môže zdať, že pomoc je nad sily dieťaťa. „Vďačne prijímajte, rodičia, túto pomoc, doprajte dieťaťu príležitosti takto dokazovať sa vďačným, i keby táto ich pomoc po pravde nebola žiadnou pomocou, i keby vám vo vašich prácach trochu zavadzala"[28]. Venoval sa aj charakterizovaniu vlastností rodičov, ktoré sú dôležité pri výchove a vzdelávaní v rodine. Smerom k rodičom vyslovil mnohé adresné a zmysluplné myšlienky. Predstavujú určité životné pravidlá pre rodičov vo vzťahu k výchove dieťaťa.

Aj keď rodinnú výchovu považoval za prvú a prvoradú, od rodičov vyžadoval spolupracovať so školou pri výchove a vzdelávaní. Viedol rodičov k tomu, aby si vážili namáhavú prácu učiteľa, spolupracovali s ním a pomáhali mu. Bez spolupráce rodičov a učiteľa nebude záruka, že dieťa dostane kvalitné vzdelanie a všestrannú prípravu pre život.

Celý život Osvald venoval otázkam pozdvihnutia statusu rodiny, na ktorej mu silne záležalo. Už v Ostrihome preštudoval dielo Ľ. Clerica *Výchova* (1867). Jeho snahou bolo, aby deti vychovávala dobrá kresťanská matka. Avšak si kládol otázku, kde vezmeme tie dobré matky, keď nemáme dobré školy na ich výchovu a vzdelanie. Preto sa snažil článkami a knihami vyplňovať vzniknutú medzeru a takto prispieť k náprave veci[29]. Hlboko si uvedomoval, že rodičia potrebujú knihy založené na praxi, ale aj na príslušnej odbornej úrovni. Od rodičov sa mali deti naučiť všetkému, no hlavne dobrému a pozitívnemu. Bol presvedčený o tom, že ani jeden zodpovedný rodič si neželá hrať ruletu s výchovou svojich detí.

Mnohé zachované Osvaldove autorské práce, knihy, články, korešpondencia, ponúkajú čitateľom pri pozornom čítaní, respektíve hlbšej teoretickej, didakticko-metodickej, sociálnej analýze, ďalšie podnetné myšlienkové úvahy hodné zapamätania. Okrem zvyčajnej obsahovej náplne každej práce s priamočiarou ideou sú v nich skryté ďalšie myšlienky. V mnohých prípadoch sú vyjadrené v krátkych, ale celistvo, jasne, jednoducho zreteľne pomenovaných postrehoch, náhľadoch, osobnej mienky na tú či onú situáciu. Autor obdivuhodne dokázal presne vystihnúť ich podstatu a jadro. Zvyčajne ide o vyjadrenia majúce v sebe deklaratívny náboj, vyjadrenia, ktoré považoval za samozrejmé. Pri zbežnom čítaní tieto krátke výrazové prostriedky akoby podporovali a argumentačne oživovali hlavné smerovanie príslušnej stati jeho diel. V mnohých prípadoch je ich možné vzhľadom na ich popisnú exaktnosť, samostatne citovať.

---

[28] F.R. Osvald, *Učte deti poslúchať z lásky.* In: *Jednota – Katolický kalendár*, Cleveland, roč. 6, 1901, s. 93.

[29] F.R. Osvald, *Len jedno je potrebné*, Turčiansky Svätý Martin 1881; 2. vydanie, Trnava 1907; F.R. Osvald, *Slovo o kresťanskom domácom vychovávaní*. In: *Dom a škola*. Roč. 3, 1887, č. 1, s. 5–7; č. 2, s. 33–36; č. 3, s. 82–83.

Z dostupných archiválií sme niektoré Osvaldove myšlienky s edukačným a sociálnym vplyvom vybrali, kategorizovali, usporiadali podľa ideovej príbuznosti a nazvali *zrnká múdrosti*:

- Prvou školou dieťaťa je jeho okolie a jemu najbližší – rodičia. Čo sa dieťa v tejto škole naučí, to ostane. (OK, s. 63)
- Pravidlá života pre rodičov:
  – si knihou z ktorej Tvoje deti čítajú,
  – si zrkadlom z ktorého sa učia aké majú byť, a preto:
  – buď taký, aké chceš mať deti,
  – čiň, čo majú činiť deti,
  – nečiň, čo nesmú činiť deti,
  –ži, ako sa sluší žiť pred deťmi, nielen keď Ťa vidia, lež i keď Ťa nevidia,
  – keď sa Ti dieťa nepozdáva, spytuj seba, skúmaj svoje zmýšľanie, reči a skutky,
  – keď badáš chyby, hriechy, poblúdenia na dieťati, najprv naprav seba a potom hľaď napraviť dieťa,
  – pamätaj, že Tvoje okolie je svetlo, ale také, aké sa odráža od Tvojho žitia. (OK, s. 63–64)
- Aký duch panuje okolo kolísky v rodine, takí z nej vychádzajú občania. (OK, s. 44)
- Vo výchove je čas zlatý peniaz; nedá sa ničím nahradiť na svete, ani dukátmi – ba ani len novým časom. (OK, s. 16)
- Odkladať s výchovou na ďalšie časy, keď dieťa bude staršie, je najťažší hriech proti dieťaťu. (OK, s. 16)
- Dobrá výchova dieťaťa je tá najťažšia a najhlbšia veda. (OK, s. 15)
- Výchova dietok je dielo veliké, práca ťažká. (OK, s. 19)
- Dieťa sa učí napodobňovaním. (OK, s. 43)
- Dieťa už od malučká musí byť vychovávané k dobrému; a celá jeho prvá výchova záleží na privykaní a napodobňovaní. (OK, s. 46)
- Život rodičov býva malým deťom najvyšší zákon, ktorý uznávajú a nasledujú. (OK, s. 43)
- Keby ste s výchovou, či s dobrým učením a príkladom, chceli čakať do tých čias, kým ono bude vedieť posúdiť, či to, čo vidí, čo počuje, čo sa mu káže, k čomu ho nútia, je dobré alebo zlé, či to má robiť a či nie: do tých čias bolo by Vaše dieťa už celkom skazené. (OK, s. 46)
- Deti sa naučia to, čo im rodičia príkladom ukazujú. (OK, s. 50)
- Jeden malý príklad vo výchove má väčšiu hodnotu než sto veľkých kázní. (LJP, s. 112)
- Človek zostáva obyčajne za celý život taký, aký bol v prvých šiestich rokoch. (LJP, s. 68)
- Mravný život rodičov je základ zdravia dieťaťa. (LJP, s. 9)
- Láska sa má odzrkadľovať v prirodzenom pomere medzi rodičmi a deťmi. Treba ju len vyvinúť a pestovať. (JKk, 1906, s. 93)

- Každé surové zaobchádzanie od rodičov ho (dieťa – poznámka autorov) uráža, ľaká, odstrašuje, zarmucuje, utláča. (JKk, 1906, s. 93)
- Prílišné trestanie otupuje, žiadne posmeľuje. (LJP, s. 145)
- Malé dieťa mnohému rozumie, na čo vy ani nepomyslíte. (LJP, s. 73)
- Každý rozumný rodič akonáhle zbadá, že dieťa robí, čo nie je dobré, má ho pokarhať. (LJP, s. 75)
- Hľaďte, aby Vás deti počúvali vďačne a s radosťou. (LJP, s. 110)
- Neučte svoje dietky márnotratnosti, keď im peniaze do ruky dávate k slobodnému nakladaniu. (LJP, s. 66)
- Ak budeš svojmu dieťaťu stále slúžiť stane sa ti ťarbavým. (LJP, s. 78)
- Pomôžte deťom pri zhotovovaní hračiek a ukážte im, ako sa majú s nimi zabávať i sami zahrajte sa s nimi. (JKk, 1901, s. 93)
- Ako sa Vaše dieťa v škole chová a učí pýtajte sa často učiteľa. (LJP, s. 86)
- Učte svoje deti zavčasu Boha ctiť a milovať a deti budú i k Vám mať väčšiu úctu a lásku. (LJP, s. 93)
- Mravnosť bez náboženstva je strom zbavený koreňa, ktorý mu sily a život podával. (KfŠ, roč. 1, 1871, s. 83)
- Škola je základ blahobytu krajín, uholný kameň šťastnej budúcnosti ľudí. (KfŠ, 1872, s. 123)
- V rukách učiteľov leží naša budúcnosť. (KfŠ, 1872, s. 72)
- Učiteľ musí dobre poznať svojich žiakov. (KŠ, 1875, s. 116)
- Učiteľ potrebuje dôveru rodiča. (KfŠ, 1872, s. 5)
- Domov – to nie je len miesto, to je i stav duše.
- Niet veľkosti bez obety a každá obeta je kus bolesti.
- Všetko veľké je ťažké. A vo chvíli veľkého utrpenia a veľkej opustenosti spoznáme pravú hodnotu Božej opory[30].

Hĺbka zoskupených myšlienok z mnohých publikovaných diel rezonuje rozmer, do akej šírky a rozsahu sa Osvald zamýšľal vo svojej obsahovej línii nad výchovnými a vzdelávacími aspektmi. Mnohých pri ich čítaní zaujme ich myšlienková hodnota, spoločenský, sociálny, pedagogický rozmer a najmä nadčasovosť. Sú odrazom doby, v ktorej žil. Sú žriedlom poučenia. Inšpirujú k duchovnému a duševnému zamysleniu a tvorivému pracovaniu s nimi v neobmedzenom čase a priestore.

Zrnká múdrosti F.R. Osvalda predstavujú *súbor edukačných a sociálnych pravidiel, úvah, poučení a zásad*, určených rodičom, vychovávateľom, učiteľom, katechétom ale aj širšej verejnosti a sú bezhranične aktuálne do dnešných dní.

[30] Zoznam skratiek: JKk – Jednota – Katolický kalendár, KŠ – Katolická škola, KfŠ – Konfessionálna škola, LJP – Len jedno je potrebné, OK – Od kolísky. Myšlienky bez odkazu na prameň sú prevzaté z expozície k 75. výročiu úmrtia Františka Richarda Osvalda v Oláhovom seminári v Trnave, 2001–2002.

Dielo Osvalda je výrazne humanistické, postavené na vzájomnej kooperácii a tolerancii rodiny, školy, cirkvi, štátu. Výchovno-vzdelávacie a hlboké sociálne názory, aktivity, rady ponúkal v prvom rade rodičom ako kľúčovým činiteľom výchovy. Významnou úlohou a poslaním bolo pre neho vzdelávať rodičov, vychovávateľov, katechétov a učiteľov. Radil im, poučoval o telesnom, duševnom, duchovnom, emocionálnom a sociálnom vývoji dieťaťa. Aký múdry to odkaz pre dnešnú spoločnosť.

Znamenitú pozornosť tak ako Komenský aj Osvald venoval zásadám, metódam výchovy a vzdelávania detí v predškolskom a mladšom školskom veku.

Názory a aktivity Osvalda obsahujú predovšetkým múdroslovné poznatky odpozorované zo života ľudu, poznatky nadobudnuté štúdiom kníh a sprístupnené prostredníctvom jednoduchého vyjadrovania zložitých pedagogických myšlienok. Rámec jeho diel je tvorený svojským spôsobom, do ktorého vložil reflexie, ktoré tvoria hlavnú časť jeho obsahovej línie. Výchovno-vzdelávacie a sociálne problémy sú v jeho diele stanovené nadčasovo a všeľudsky.

Záver

V príspevku sme viac pozornosti venovali menej známej osobnosti v pedagogickej verejnosti – F.R. Osvaldovi v snahe sprístupniť jeho pedagogické myšlienky a pedagogické aktivity. J.A. Komenský s F.R. Osvaldom zhodne zdôrazňovali, že rozvoj dieťaťa v predškolskom veku a jeho výchova sa nemôže uskutočňovať sama od seba, bez akéhokoľvek zásahu, vedenia zo strany rodičov. Obaja dávali veľký akcent na rodinnú výchovu. Nabádali, povzbudzovali rodičov, aby sa stali múdrymi radcami detí a sprievodcami ich života. Tieto pripomienky J.A. Komenského a F.R. Osvalda na adresu rodičov sa nám zdajú mimoriadne aktuálne aj vo vzťahu k dnešným rodičom a v celom globálnom kontexte predprimárnej edukácie. Mnohí rodičia sa domnievajú, že ich deti majú dostatočný príjem výchovno-vzdelávacích vplyvov prostredníctvom materskej školy, televízie, počítača, mobilu. Veľa rodičov si odvyklo byť intenzívne s deťmi, zaujímať sa o ich detský svet, o ich hry, zážitky, potreby. Svoju výchovnú neprítomnosť a nedostatok vzájomnej blízkosti sa snažia nahrádzať drahými hračkami a rôznymi technickými vymoženosťami. No aj tá najperfektnejšie zariadená detská izba nemusí byť pre dieťa miestom, v ktorom nachádza pocit istoty, bezpečnosti, ľudskej vzájomnosti, miestom, v ktorom nachádza svoj domov. Tieto a mnohé ďalšie postoje súčasných rodičov ku svojim deťom pozorujú pedagogickí zamestnanci materských škôl. Snažme sa v reálnom živote o humanistický prístup k výchove a vzdelávaniu, aby rodiny a školy v intenciách J.A. Komenského myšlienky sa stali *dielňami ľudskosti*.

Zoznam bibliografických odkazov

Beňovský J., *K literárno-muzeologickému mysleniu F.R. Osvalda*. In: *Odborný seminár František Richard Osvald*, Trnava: Spolok svätého Vojtecha 2001.

Gerka M., *Sociálna služba v Cirkvi Soľ zeme.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2007.

Karšai F., *Jan Amos Komenský a Slovensko*, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970.

Komenský J.A., *Vševýchova*, Bratislava: Obzor, 1992.

Komenský J.A., *Všenáprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věci lidských* (část šestá). Praha: [b. v.], 1950.

Komenský J.A., *Informatórium školy materskej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991.

Komenský J.A., *Vševýchova*, Bratislava: Obzor, 1992.

Osvald F.R., *Len jedno je potrebné*, Turčiansky Svätý Martin: Nákladom vydavateľovým, 1881.

Osvald F.R., *Slovo o kresťanskom domácom vychovávaní*. In: *Dom a škola*. Roč. 3, 1887, č. 1, s. 5–7.

Osvald F.R., *Slovo o kresťanskom domácom vychovávaní*. In: *Dom a škola*. Roč. 3, 1887, č. 2, s. 33–36.

Osvald F.R., *Slovo o kresťanskom domácom vychovávaní*. In: *Dom a škola*. Roč. 3, 1887, č. 3, s. 82–83.

Osvald F.R., *Od kolísky*, Ružomberok: Karol Salva, 1889.

Osvald F.R., *Čo sú deti?* In: *Jednota – katolický kalendár*. Cleveland: [b. v.]. Roč. 2, 1897, s. 35–36.

Osvald F.R., *Učte deti poslúchať z lásky.* In: *Jednota – Katolický kalendár*. Zostavil Š. Furdek. Cleveland: [b. v.]. Roč. 6, 1901, s. 93–94.

Osvald F.R. (pseudonym Veritas), *Rodičom*. In: „Katolické noviny", Roč. 52, 5. 9. 1901, č. 17, s. 156.

Osvald F.R., *Len jedno je potrebné*, 2. vydanie, Trnava: Spolok svätého Adalberta (Vojtecha), 1907.

Podhájecká, m: *Pedagogické názory a aktivity Františka Richarda Osvalda*, Ružomberok: VERBUM, 2010. ISBN 978-80-8084-624-4.

Pšenák J. (zost.), *Výber z potockých spisov a rečí Jana Amosa Komenského*. Martin: Univerzita Komenského v Bratislave, 1992. ISBN 80-223-0415-8.

Część II

AKSJOLOGICZNE I SPOŁECZNE OBSZARY WYCHOWANIA I ROZWOJU CZŁOWIEKA

Kazimierz Szmyd

WYCHOWANIE WOBEC PRZEMIAN ŻYCIA – KONTEKSTY CYWILIZACYJNE I KULTUROWE

UPBRINGING TOWARDS LIFE CHANGES – CONTEXTS OF CIVILIZATION AND CULTURE

Streszczenie

Tekst jest próbą spojrzenia na dyskurs, który toczy się w literaturze pedagogicznej, socjologicznej, kulturoznawczej i filozoficznej na temat współczesnych problemów życia w perspektywie przemian kulturowych, cywilizacyjnych i pokoleniowych. Sformułowano tezę, zgodnie z którą cywilizacja postmodernistyczna i liberalno-demokratyczna przynosi różnorodne, często destruktywne skutki kulturowe, aksjologiczne, etyczne i edukacyjne, zmieniające współczesne życie jednostkowe, społeczne, pokoleniowe i międzygeneracyjne. Generalnie mamy do czynienia z zanikiem więzi społecznych, empatii międzyludzkiej, erozji społecznych i indywidualnych autorytetów, z narastaniem przemocy, a nawet brutalizacji w przestrzeni społecznej i kulturowej. Dochodzi do znamiennego dla doby postmodernistycznej rozmijania się kultury tradycyjnej i uniwersalnej, poszerza się także dystans niezrozumienia pomiędzy pokoleniami. W powszechnym odczuciu w relacjach między ludźmi ma miejsce swoiste „oszustwo" w sferze rzeczywistych intencji i postaw.

Tekst odwołuje się do wielu stanowisk badawczych i analiz teoretycznych, głównie polskich, ale także do zagranicznych publikacji. Stara się znaleźć pewną wspólną perspektywę postrzegania tych złożonych zjawisk kulturowych i psychologicznych – zarówno negatywnych, jak i rokujących nadzieje na naprawę kondycji humanistycznej współczesnego człowieka. Wiele miejsca poświęcono ocenom i postulatom edukacyjnym, wychowawczym, ważnym dla zachowania wartości uniwersalnych, tradycji i symboli kulturowych, dla kontynuacji podstawowych wartości humanistycznych. Sformułowano postulaty dotyczące wychowania dla życia, pojmowanego jako fenomen istnienia i rozwoju człowieka, wartości filogenetycznych i ontogenetycznych. Problematyka wychowania dla kontynuacji pożądanych wartości kultury i więzi pokoleniowych nie może podlegać ślepej grze nihilistycznych tendencji i skrajnie liberalnym modom życia, które stają się zaprzeczeniem świadomego kształtowania oblicza przyszłości przez refleksyjne i świadome wychowanie. Część twierdzeń zawartych w tekście wywiedziono z badań społeczno-edukacyjnych i etnologicznych oraz ujęć porównawczych i przemyśleń autora.

Słowa kluczowe: edukacja, wychowanie, kultura, pokolenia, generacja, cywilizacja, postmodernizm, tradycja, konsumpcja.

Abstract

The text concerns contemporary life problems in perspective of changes in culture, civilization and generation. The author shows that postmodernism and liberal-democratic civilization gives destructive cultural, axiological, ethical and educational effects, which change life of individual human and society.

Key words: education, upbringing, culture, generation, civilization, postmodernism, tradition, consumption.

Wprowadzenie

Historyczna i aksjologiczna egzegeza wychowania człowieka wskazuje na nierozwiązywalną opozycję pomiędzy ideami i intencjami tego zjawiska a indywidualnymi i zbiorowymi skutkami kulturowego fenomenu istnienia człowieka. Fakt ten ujawnia immanentne ograniczenia zjawiska wychowania i wychowalności człowieka, sprzeczności pomiędzy jego funkcją adaptacyjną a nieustanną progresją zmieniającej się rzeczywistości[1]. Tym bardziej że ponadczasowym zadaniem teleologii wychowania człowieka pozostaje jego filogenetyczny rozwój, przygotowanie do zastanej cywilizacji i przyszłych jej form, zachowując i rozwijając równocześnie jego humanistyczną kondycję.

Kolejna fundamentalna sprzeczność zasadza się pomiędzy zbiorową i kulturową stroną wymogów życia a indywidualnym, podmiotowym spełnianiem własnego, człowieczego losu. Inaczej mówiąc, nieprzezwyciężalną w pełni pozostaje antynomia więzi i odrębności pomiędzy kulturowo-społecznym wymiarem życia a indywidualnym fenomenu istnienia i autonomii życia osobniczego.

W tym kontekście nasuwa się pytanie, czy można tę ontologiczną sprzeczność w jakiś sposób pozytywnie rozwiązywać, czy jest to możliwe i pożądane, konieczne dla uzyskania swoistej harmonii pomiędzy istnieniem indywidualnym i zbiorowym bytowaniem człowieka. Istnieje wiele różnych stanowisk w obrębie filozofii kultury, antropologii kulturowej, pedagogiki kultury, psychoanalizy i personalizmu humanistycznego, które próbowały ten problem rozwiązać z punktu widzenia aksjologii kultury i psychologii humanistycznej, teorii wartości w wychowaniu (m.in.: H. Ricker, W. Windelband, W. Dilthey, E. Spranger, S. Hessen, B. Nawroczyński, Z. Mysłakowski, B. Suchodolski i inni)[2].

Poszukiwania autorów tego nurtu pedagogiki i filozofii kultury zmierzały do rozwiązania opozycji egzystencjalno-kulturowej; sytuacji człowieka osobowego, indywidualnego wobec człowieka zbiorowego, uspołecznionego, wytwarzającego i „konsumującego" kulturę. Próbowano kompromisowego zatarcia czy zintegrowania owej naturalnej nierozdzielności i różnorodności natury człowieka – polegającej na subiektywnej twórczości dóbr kulturowych, a jej zdolnością do uniwersalizacji i obiektywizacji kultury ponadindywidualnej. Usiłowano przezwyciężyć opozycję pomiędzy tym, co ponadczasowe, filogenetyczne, a autonomiczne i jednostkowe, niepowtarzalne w osobie ludzkiej. Choć koncepcje te nie rozwiązały problemu, zarówno w płaszczyźnie antropologicznej, jak i edukacyjnej, to stworzyły wartościową teorię, która

[1] Por. m.in. Z. Mysłakowski, *Wychowanie w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964; B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980.

[2] K. Szmyd, *Między tradycją a zmianą teleologii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2003, nr 3(189), s. 91–104; tenże, *Antyczne i renesansowe rodowody humanistyki*, „Oświata i Wychowanie" 2003, 3(748), s. 27–30; tenże, *Edukacja dla kultury współżycia. Konteksty uniwersalne i lokalne (środowiskowe)*, Rzeszów 2010.

zmierzała do zintegrowania człowieka osobowego ze światem zewnętrznym, kulturowym i przedmiotowym.

Problem ten nabiera szczególnego znaczenia w dobie przesileń postmodernistycznych, w świecie globalnym, wtedy kiedy mamy do czynienia z procesem gubienia autotelicznych, humanistycznych wartości fenomenu życia, jako całej, holistycznej formy. Aktualne bowiem pozostaje pytanie o sens harmonijnego wychowania, dla wielowymiarowej egzystencji ludzi w obliczu nadmiernego indywidualizmu i skrajnego subiektywizmu współczesnej doby cywilizacyjnej, przy jednoczesnym naruszeniu podstaw „ludzkiego współbycia razem". Świat w istocie stał się „obcy i niepojęty", coraz częściej opresyjny wobec tych, którzy tworzą tę „mało ludzką" rzeczywistość[3].

Paradoks obecnego czasu polega na tym, że fundamentalny postulat indywidualizacji i wolności jednostki zwraca się przeciwko jednostce w zbiorowym i indywidualnym życiu. Z kolei współczesne formy życia zbiorowego stają się trudne do zaakceptowania przez coraz bardziej „samoalienujące się" w tym świecie jednostki, głównie ze względu na brak wzajemnej empatii w rozpędzonym „konglomeracie odczłowieczonego" życia. Powstały mechanizmy życia głuche i odporne na wszelkie nawoływania i działania na rzecz ograniczenia przemocy strukturalnej, kulturowej i indywidualnej. Zawodzi edukacja i wychowanie, nie przynosi oczekiwanych zmian w powszechnej skali. Powyższe uwagi wstępne są, jak się wydaje, adekwatne do istniejącego stanu rzeczy, rzeczywiste, ale równocześnie niezbędne do uwzględnienia w kulturowej edukacji pokoleń współczesnych, jako rezultat empirycznej diagnozy tych zjawisk w skali lokalnej i globalnej oraz poważnych publikacji w tym obszarze[4].

1. W stronę uniwersaliów

Z wymienionych wyżej powodów pożądany staje się uniwersalny i zarazem szczególny rodzaj pedagogii antropologiczno-humanistycznej obecnego czasu pozwalającej na ponowne niejako „odkrywanie człowieka", kulturowego i oso-

[3] Problematyka ta jest prezentowana z różnych punktów widzenia w literaturze poświęconej dobie postmodernistycznej, m.in. Z. Bauman, Z. Melosik, J. Bańka, H. Skolimowski, W. Sztumski, J. Szmyd, B. Śliwerski, T. Szkudlarek, S. Kawula, J.E. Stiglitz, P. Singer, A.T. Tymieniecka.

[4] W kontekście tej problematyki należy przywołać m.in. następujące pozycje: B. Suchodolski, *Skąd i dokąd idziemy*, Warszawa 1999; I. Wojnar, *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce* [w:] *Świat przyszłości a Polska*, Warszawa 1995, s. 123–136; J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984; J. Bańka, *Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości*, Warszawa 1995; Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006; H. Skolimowski, *Medytacje o prawdziwych wartościach człowieka, który poszukuje sensu życia*, Wrocław 1991; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995; J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.

bowego człowieczeństwa, nie tylko „dla siebie", ale dla życia „razem i ze sobą" – stanowczo przeciwstawiająca się ideologii życia: „obok siebie" czy tym bardziej: „przeciw sobie". W tym kontekście niezbędna jest refleksja nad światopoglądem, także nad tzw. sumieniem, jako uniwersalnych kategorii wychowania i rozwoju człowieka indywidualnego, autonomicznego oraz człowieka zbiorowego, jako organicznej cząstki życia kulturowego, a zatem człowieka istniejącego w dwóch wymiarach: ontogenetycznym i filogenetycznym.

W tym kontekście odwołajmy się do klasyka i uniwersalnego pojęcia „światopogląd". Sergiusz Hessen użył sformułowania „człowiek jako mikrokosmos"[5], co można rozumieć jako swoiste skupienie w jednym „małym" istnieniu ludzkim „wszystkiego". Kładzie on także nacisk na sens budowania i odkrywania siebie, tworzenia własnego życia. Przez to staje się fenomenem własnego istnienia osobowego, skazanym równocześnie na obcowanie we wspólnotach ludzkich. Obie te formy istnienia ludzkiego funkcjonują razem, ale też osobno, mają odrębną i podobną zarazem naturę. Główny problem polega jednak na tym, jaki kształtujemy stosunek do siebie jako cząstki ogólnego świata i większości wartości.

Autor twierdzi, że może to być stosunek poznawczy, afirmujący czy odrzucający owe wartości. W każdym przypadku jest to wybór, czyli ocena aksjologiczna podmiotu[6]. Ale też może zachodzić, co w dobie postmodernistycznej jest coraz częstsze, postawa skrajnie egocentryczna, indyferentyzm i ambiwalencja aksjologiczna. W istocie rzeczy w ten sposób powstaje lub nie powstaje określony ideał życiowy, który można określić jako światopogląd wyrażający stosunek nie tylko do świata jako całości, ale nade wszystko do człowieka, który jest kwintesencją i ludzkim upostaciowieniem owego świata. Stanowi zatem konstrukt poznawczy (wiedzy o świecie i życiu) oraz przeżyciowy i wartościujący. Z tym wiąże się system postaw, czyli względnie trwałych i adekwatnych zachowań i działań człowieka jednostkowego i ludzi.

Światopogląd w tym znaczeniu staje się pojęciem szerokim, pojemnym, swoistym narzędziem pedagogicznym, stanowiąc wraz z osobowością integralne odniesienie dla działań wychowawczych i edukacyjnych. Kategoria ta jest współcześnie marginalizowana, być może ze względu na jej stereotypowe konotacje ideologiczne czy religijne. Tymczasem jest to dziedzina określająca każdorazowy fenomen egzystencjalny człowieka, życie osobnicze, oświetlająca ów mikrokosmos, biosferę indywidualnego poznania, rozumienia i przeżywania świata. Obrazuje indywidualną i zbiorową aksjologię istnienia człowieka w historycznie wytworzonej, ciągle rekonstruowanej kulturze i cywilizacji. Wymienione paradygmaty ulegają indywidualnej i społecznej zmianie, kształtują życie jednostkowe i wspólnotowe. Jako takie przynależą również do fenome-

[5] S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa 1997, s. 21.

[6] Tamże, s. 21.

nu edukacji, jako działań wspólnotowych i „unifikujących" ludzi, ale też inicjujących osobistą autokreację człowieka w ciągu życia i poprzez życie. Mikro-kosmos samoświadomości i świadomości świata ma znaczenie dla wartościowania edukacyjnych efektów tworzenia człowieka, dostarcza również pragmatycznych narzędzi dla teleologii wychowawczej.

Światopogląd i wynikająca z niego samowiedza pozwalają rozumieć ludzkie postępowanie, kierować nim, nadawać sens osobisty, umożliwiając formułowanie celów, wartości, zobowiązań[7]. Ma zatem swoją indywidualną dynamikę jako autoteliczną własność człowieka, ale także zbiorową, kulturową tendencję rozwojową, momenty względnie stałe i zmienne. Jest strukturą naturalną, posiada również wymiar edukacyjny i wychowawczy. Dla edukacji, autokreacji i samowychowania człowieka, dla podmiotowego i kulturowego formowania się wyjątkowości każdego życia, jest to sfera doniosła teoretycznie i empirycznie dla urzeczywistnianego życia, dla postępowania wobec siebie i innych, dla antropocentrycznego wymiaru życia.

Nie chodzi tu o jakąś metafizyczną „nową wiarę", a raczej o nawiązanie do tego, co jest immanentnie wpisane w dążenie poszukiwania przez człowieka swojej pozycji wobec tajemnic natury świata, przejawów życia i jego aksjologii. Jest to ważny, złożony, ale jednocześnie oczywisty fundament tworzenia człowieka w każdym przypadku osobnego, za każdym razem innego i na nowo, ale też życia podobnego innym w sensie podstawowych wartości uniwersalnych i osobliwych dla własnego środowiska życia. Jest tak dlatego, że światopogląd, samowiedza i autokreacja społeczna człowieka określają kulturowe, historyczne i cywilizacyjne zmiany bytu ludzkiego, fenomenu życia. Wszystko to ze szczególną siłą objawia się w życiu generacji ponowoczesnych, w świecie globalnych uwarunkowań myślenia, moralności, kultury i zachowań człowieka. W tym obszarze trwa wielostronny dyskurs na temat współczesnych potrzeb edukacyjnych[8].

2. Humanistyczna kondycja współczesnego człowieka

Można tu przywołać z kręgu literatury kulturowo-pedagogicznej i aksjologii wychowania wiele prób analizy tego zjawiska. Są to również próby diagnozy i propozycje terapii antropoedukacyjnej, kulturotwórczej i osobowo-

[7] Tamże, s. 24–26.

[8] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; T. Kuczyński, *Czy człowiek współczesny ma jeszcze duszę,* Radom 2005; Z. Kwieciński, *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu* [w:] *Polacy na progu*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe" 1997, t. 1–2(6–7), Warszawa–Toruń 1997; T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993; L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.

twórczej[9]. Niektórzy autorzy wymieniają intrygujące określenia stosowane w opisie tej „niezrównoważonej rzeczywistości", m.in.: „arytmia egzystencji", „płaska ziemia", „komercjalizacja życia", „spłaszczenie życia", „taniec na linie", „płynąca nowoczesność", „ zagubieni w niepojętym świecie". Dodajmy do tego i takie określenia: „człowiek niezakorzeniony", „wędrujący człowiek", „pokolenie bez przyszłości", „nieprzewidzialna perspektywa", „karnawalizacja życia" itp.

Wszystkie te hasła, mniej czy bardziej treściowo jasne, czy poznawczo uzasadnione konstatacje, efektowne przenośnie i metafory są świadectwem zainteresowania współczesnym „kryzysem wychowania" człowieka w makroskali moralno-kulturowej, wyrażają niepokój, rysują obraz szans i zagrożeń dla kondycji humanistycznej człowieka, jego kultury i cywilizacji.

Warto w tym kontekście przytoczyć m.in. takie opinie: „W naszym jakże skomplikowanym świecie nie umiemy znaleźć własnego miejsca, jakiejś radości istnienia; nie potrafimy zrozumieć struktury świata, który się zmienił"[10] czy inne, choć podobne stwierdzenie: „Większość z nas nie rozumie świata, to znaczy nie wie, co się dzieje i dlaczego tak właśnie się dzieje"[11]. Szerzej i bardziej wyczerpująco opisuje te zjawiska J. Szmyd, stwierdzając: „Szczególnie duże trudności w rozumiejącym odczytywaniu współczesności [...] mają z reguły ludzie starsi; ludzie ukształtowani w sferze swych postaw, mentalności i umiejętności w dobie poprzedzającej »ponowoczesność« – ery zasadniczo odmiennej od całej dotychczasowej ludzkiej przeszłości"[12]. Powstaje równocześnie nie akademickie, ale realne, edukacyjne pytanie: czy „zagubienie w niepojętym świecie" dotyczy tylko ludzi starszych. W tym świetle warto przyglądać się sytuacji młodszych pokoleń, a zwłaszcza zjawiskom naruszającym więzi i poznawczo-duchowy solidaryzm międzypokoleniowy i narastający dystans kulturowej recepcji i zaburzenia wielopokoleniowego tworzenia współczesności i przyszłości.

W tym kontekście warto przeanalizować niektóre kwestie z pogranicza fenomenu życia i próby jego modelowania przez edukację w wymiarze filogenetycznym i antropologicznym. Według K. Wilbera, dla współczesnej egzystencji w coraz szerszej skali liczy się „Natura powierzchni, mononatura, świat sensorycznych, materialnych form – oto Bóg, oto Bogini materialistycznego i post-

[9] Por. *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2001. Tamże teksty m.in.: W. Pasterniak, Z. Melosik, A. Radziewicz-Winnicki, M. Dąbrowska-Bąk, J. Gnitecki, S. Kawula, W. Pomykało i inni; I. Wojnar, J. Kubina, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1998.

[10] H. Skolimowski, J.K. Górecki, *Zielone oko Kosmosu. Wokół filozofii w rozmowie i esejach*, Wrocław 2003, s. 15.

[11] J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1999, s. 57.

[12] J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 25.

modernistycznego świata”[13]. W związku z tym nasila się wołanie o zatrzymanie „postmodernistycznego kontredansu”, nie ustają ostrzeżenia, aby zatrzymać się w radykalnych dążeniach do ostatecznego „zinstrumentalizowania” człowieka, aby spojrzeć w stronę humanizmu ludzkiego i ponownie go odkryć w dobie komercji „wszystkich wartości”. Tym bardziej że „sensoryczny” Bóg nie nadchodzi i nie spełnia oczekiwań, czyni zagubienie człowieka i jego aksjologiczną pustkę. „Nowy Bóg” się nie pojawia, a ten który istnieje w postaci pozbawionej podstaw duchowości, urzeczowiony w formach konsumpcji neoliberalnej i rozpędzonej kultury masowej nie przynosi ukojenia, tym bardziej rozwiązań problemów współczesnego życia. Mimo wielu rzeczy-gadżetów cywilizacyjnych i towarzyszących im doznań „sensorycznych” postawionych do dyspozycji człowieka nie odczuwa on pełnej hedonii. Rzeczywistość sprawia, że „gorączkowo szukamy w skończonym życiu skończonego zbawienia i żyjemy w okrytych kurzem ruinach całkowitej niemożności”[14]. Dzieje się tak w obu głównych wymiarach życia człowieka, jednostkowym i zbiorowym, co fundamentalnie zaburza jego kondycję, paradoksalnie wtedy, gdy powinien być szczęśliwy, gdyż pożądane przedmioty stają się dostępne, realne, osiągalne.

Czy jednak wystarczająco wielu ludzi współczesnych ma ten rodzaj świadomości, syntetyczny „własny ogląd” i światopogląd, formy samoświadomości informujące go o zaistniałym stanie rzeczy. Czy posiada wystarczająco jasne poczucie ograniczoności takiej egzystencji. Zapewne zdecydowana większość – nie. Nie ma też samoświadomości „dramatu” swojego życia i istnienia pozbawionego poczucia pokoleniowej kontynuacji i zakorzenienia gdzieś i u kogoś. Co więcej, współczesna populacja nie ma świadomości „spłaszczenia życia”, wystarczają gadżety, konsumpcja materialna, kultura obrazu, pospieszny karnawał życia, bezrefleksyjność, krótka chwila życia, szybkie życie i przeżywanie, zmęczenie pośpiechem, oczekiwanie na coś więcej itp. Rodzi to narastanie i spotęgowanie pośpiechu, w końcu zniechęcenie i duchowo-podmiotowa pustkę.

Jednocześnie również towarzyszy temu spłaszczenie edukacji, jednostronny styl edukacji, która porzuciła wspólnotę, kolektywizm na rzecz kultu neoliberalnego nihilizmu humanistycznego, pozbawionego uczuciowej emocjonalności, aksjologicznych interakcji w szkole z rówieśnikami, w rodzinie i całym życiu. Edukacja staje się ułomną, a nawet bezrozumną funkcją czasu doby ponowoczesnej, która wytwarza w sposób niezamierzony, ale rzeczywisty niedorozwój całego holistycznie pojętego człowieka.

W tym kontekście powstaje pytanie, czy rzeczywiście mamy do czynienia z „wysychaniem” kultury aksjologicznej, kultury skłaniającej do oceny i wzruszeń, do transcendencji w obrębie życia ludzkiego i bytu poza nim, ale z nim immanentnie związanym. Niknie kultura oceniająca i postawa fenomenologicz-

[13] K. Wilber, *Krótka historia wszystkiego*, Warszawa 1987, s. 311.
[14] Tamże, s. 311.

na, poza- i ponadzałożeniowa, istniejąca poza jakimikolwiek kanonami i zniewalającymi wzorami narzuconymi przez rzeczywistość pędu i podporządkowania ludzi. Zanika również kultura zawierająca pierwiastek piękna, harmonii, sensu wykraczającego poza horyzont chwili, pseudohedonii, zaspokajania teraźniejszego egocentryzmu posiadania i dysponowania. Problematyka ta jest przedmiotem zainteresowania filozofów, nauk społecznych, historycznych, socjologii, psychologii, kulturoznawstwa duchowego, systemów etycznych, a także współczesnej pedagogiki i edukacji, twierdzących, że „umierają symbole”[15]. Cokolwiek można przez to pojęcie zrozumieć – współczesne życie eliminuje wartości symboliczne, pozostaje inwencyjność tyleż wyraźna, co krępująca, ograniczająca umysł i refleksję, przeżycie i emocje. Jednocześnie i paradoksalnie rodzą się przejawy nietolerancji dla inności światopoglądowej, obyczajowej i kulturowej, fundamentalne aksjologie, zastygłe w schematach ideologii spoza uniwersalnego humanizmu.

W ten sposób giną w zapomnieniu immanentne i archetypowe drogowskazy, konstrukcje etyczno-aksjologiczne, różne, ale uniwersalizujące systemy myślenia i orientacji kultury życia. Erozji ulega poczucie tożsamości, etosu, więzi, komunikacji przy gwałtownej modernizacji zastępującej „żywego człowieka” doby ponowoczesnej i globalnej. Tradycja i symbolika wartości stają się niewygodnym hamulcem na drodze do aksjologicznego hierarchizowania i scalania świata, w dramatycznym poszukiwaniu ładu i stałości. Ale na to w obecnej kulturze brakuje miejsca, co powoduje dezintegrację kulturową i egzystencjalną, wewnętrzną i zewnętrzną współczesnego człowieka. Następuje „oddzielenie tego, co jest, od tego, co było i co być powinno”[16]. Zatem niezrealizowana w sensie humanistycznym przestrzeń edukacyjna tworzy lukę światopoglądową, niezdolność do samofunkcjonowania w całej i ciągłej kulturze życia.

3. Konsumpcja i wartości życia

Przede wszystkim w powszechnym odczuciu współczesne pokolenia pozostają w stanie swoistej „dezorientacji cywilizacyjnej”, co wyraża się schizofrenią poznawczą i aksjologiczną. Z jednej strony w sposób naturalny oczekuje się kontynuacji tradycji zapewniającej pewną trwałość i ciągłość wartości. Z drugiej zaś starsze pokolenie traktuje następujące (obecne) pokolenie jako „bezcenny kapitał społeczny i narodowy, nadzieję na lepszą przyszłość”[17]. Równocześnie zmiany,

[15] W. Pasterniak, *Aksjologiczne bariery cywilizacyjne a nadzieje pedagogiki* [w:] *Arytmia egzystencji...*, s. 105.

[16] K. Dąbrowski, *Elementy filozofii rozwoju*, Warszawa 1989, s. 23.

[17] Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej* [w:] *Arytmia egzystencji...*, s. 362.

które ucieleśnia młodzież, postrzegane są jako zagrożenie dla istniejącego porządku życia indywidualnego i zbiorowego, jako naruszające kulturowe normy i formy życia, a nawet niebezpieczne dla „normalnych ludzi". W świadomości generacji schodzących i pokoleń w „sile wieku" narasta poczucie zagrożenia zawarte w takich m.in. pytaniach: czy młodzi ludzie nadal żyją razem w społecznościach opartych na naturalnych więziach, czy tylko obok siebie, a często przeciw sobie. Ale też pokolenie to jest „produktem" rodzin przeżywających permanentny kryzys wartości, są też pokoleniem rozwodów, instrumentalizacji życia rodzinnego, eurosieroctwa itp.

Jak widać, jest to przejaw swoistego dualizmu egzystencjalnego, świadomościowego i światopoglądowego ludzi pokoleń „przedmodernistycznych" wobec formacji „postmodernistycznych". I nie jest to „zwykły", w pewnym sensie naturalny konflikt międzypokoleniowy, który na ogół rodził zmiany i postęp współtworzony w partycypacji i kontynuacji międzypokoleniowej[18]. Dziś mamy do czynienia z drastycznym przerwaniem nici powiązań, zwłaszcza w sferze duchowej, spowodowanej dystansem techniczno-cywilizacyjnym, co wiąże się ze swoistą rezygnacją, banicją osobową i pokoleniową ludzi starszych i średnich pokoleń. Powstaje nieznany dotąd mechanizm „autozastraszenia cywilizacyjnego", narastania barier psychomentalnych, zanik dialogu i przekazu. W rezultacie generuje to rozdzielenie i rozwarstwienie ludzi w różnym wieku. W tej sytuacji brak jest humanistycznie pojętej alternatywy edukacyjnej dla waloryzowania obu stron tej cywilizacyjnej i kulturowej próżni, dysonansu kulturowo-pokoleniowego.

Mimo wielu badań, analiz i opisów nie udaje się tak naprawdę określić charakteru i wyczerpującego zdefiniowania tożsamości egzystencjalnej i kulturowej współczesnego pokolenia, pojętego jako formacja wielogeneracyjna, a zatem wewnętrznie zróżnicowana. Tym bardziej trudne do zidentyfikowania są szybko zmieniające się i dokonujące procesy psychologii i socjologii wartości w obrębie generacji w tym pokoleniu. Raczej oceniamy te społeczne, kulturowe i demograficzne byty i procesy dość powierzchownie, nie wiemy, jak jest naprawdę. Dla pełnego poznania nie wystarczają już klasyczne, pozytywistyczne i oświeceniowe metody, które badają zewnętrzne, ilościowe przejawy zjawisk. Ich natura wymaga niekonwencjonalnych – hermeneutycznych, aksjologicznych, fenomenologicznych, porównawczych i jakościowych sposobów badawczych[19].

---

[18] I. Wojnar, *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie* [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1998, s. 11–35.

[19] Por. B. Gołębiowski, *Od kulturozbieractwa do Internetu*, Warszawa 2001; M. Jaworska, *Polityka życia młodego pokolenia przełomu wieków XX/XXI. Studia socjologiczno-politologiczne*, Toruń 2006; K. Szmyd, *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego*, Rzeszów 2012.

Przede wszystkim barierą na drodze do określenia czynników warunkujących istotne składniki natury pokoleniowej jest w istocie rzeczy ambiwalencja metodologiczna i intelektualna, dominują raczej atrakcyjne opisy publicystyczne. Brak jest rzetelnej diagnozy, a zwłaszcza odpowiedzialnej edukacji kulturowej, aksjologicznej, brak autorytetów, relatywizm wartościowania poczynań ludzkich. Faktu tego nie tłumaczy ani pluralizm i wolność jednostki, także konsumeryzm egzystencjalny. Sam konsumeryzm, choć oczywisty w swoich przejawach i skutkach, jest i coraz bardziej staje się bezrozumnym, samym w sobie „spektaklem kulturowym" (Z. Melosik). Jest równocześnie organicznym, archetypowym pragnieniem zaspokajania przez człowieka potrzeby szczęścia. Ten trend do zewnętrznego szczęścia to szczęście ograniczone, ale jest ono jednocześnie głęboko ludzkie, zakorzenione w dążeniu gatunkowym człowieka, trudno więc go ograniczać prostymi środkami, co w istocie nie jest możliwe do spełnienia.

Współczesna cywilizacja podsuwa najłatwiejszy z możliwych sposobów zaspokajania potrzeb rozbudzonych przez cywilizację globalną i postmodernistyczną. Jest to zaspokajanie uniwersalnej dla człowieka ciekawości, dążenie do próbowania wszystkiego i osiągania satysfakcji według rzymskiej tradycji: „nic co ludzkie nie jest nam obce". Ale zawsze pozostaje pytanie: co jest tak naprawdę ludzkie, humanistyczne, cenne i wartościowe, co tak naprawdę sprzyja fenomenowi ludzkiego tworzenia kondycji humanistycznej człowieka i jego kultury. Owa konsumpcja pozornie i na krótki czas „wzbogaca jego egzystencję i czyni go szczęśliwym"[20]. W kontekście dzisiejszego czasu pojawia się pytanie, jakie wartości mogą zapewnić harmonijne szczęście człowieka w jego egzystencji, czy i w jakim stopniu kontynuować tradycję, jak też humanizować to, co zostało zdehumanizowane „odczłowieczoną technologią życia". Zabawa i radość egzystencjalna były zawsze celem samym w sobie. Dzisiaj jednak owa przyjemność doznaniowo-materialna jest wszechwładna, jest ustawiczna, ma wypełniać całe życie bez reszty, stając się swoistą religią, swoistym „celem najwyższym"[21].

Kulturowym i mentalnym następstwem tej ideologii życiowej jest wymienialność, wyścig, postęp za wszelką cenę, eksploatacyjne podejście do przyrody, zasobów natury, a nawet samego człowieka, eksploatacja zarówno siebie, jak i innych, nadużywanie zarówno pracy, jak i wypoczynku. W rozwarstwionym, neoliberalnym życiu tworzy się nowa hierarchia celów życia budowana na konsumpcji. Nieuchronnie towarzyszy jej frustracja, narastające wyzwalanie niezbyt dobrych cech człowieka, raczej jego drapieżnej aniżeli empatycznej, afirmatywnej i koncyliacyjnej natury. Przyczynia się to do ograniczeń poczucia

[20] Z. Melosik, *Młodzież a przemiany...*, s. 366.
[21] Tamże; M. Feathherstone, *Consumer Culture and Postmodernism*, London 1991, s. 91.

siebie, jako istoty przeżywającej duchowo i postrzegającej intelektualnie i przeżyciowo ludzki i przyrodniczy, bliski i dalszy świat. Nie sprzyja to wyzwalaniu indywidualnego i zbiorowego myślenia o antropologicznym przede wszystkim wymiarze świata. Wyzwala swoisty, mentalny rozpęd do kolejnych alienacji, na coraz to wyższym poziomie niespełnień konsumpcji przedmiotowych. Taki bowiem kształt i treść jednostronnej hedonii staje się nieskończonym ciągiem konsumowania, które narasta i w zasadzie nigdy się nie kończy. Co więcej, ma małe szanse na zmianę kierunku[22].

Inne stanowisko w tej kwestii mówi o tym, że wraz z tym procesem dopełniania się formacji postmodernistycznej pogłębia się relatywizm kulturowy, niechęć do stałości, tradycji, równowagi i umiaru. Można w tym kontekście postawić pytanie, czy nastąpi kiedyś ludzkie nasycenie dobrami materialnymi. Być może wtedy nastąpi zwrot ku wartościom ponadmaterialnym i powrót do naturalnej równowagi wartości duchowych i materialno-konsumpcyjnych. S. Kowalczyk pisze, że konieczne i możliwe będzie w powszechnej skali rozpoznawanie transcendujące świat materialny, jak też tworzenie odbiorców wytworów kultury, bez których wychowanie nie byłoby możliwe[23]. Nawiązuje w ten sposób do wiary w antropologiczną siłę wartości kulturowych i edukacyjnych, subiektywnych i obiektywnych wyrażanych przez aksjologiczny nurt pedagogiki kultury[24].

W podobny sposób rozumuje L. Kołakowski, który stwierdza, że mimo różnych prób demitologizacji życia ludzkość nie obejdzie się bez rzeczywistości mistycznej i symbolicznej[25]. Dodajmy, że we współczesnej dobie dochodzi do swoistego przesilenia, do pewnego opamiętania i początku kresu radykalnych modeli liberalno-postmodernistycznych przełomu XX i XXI w., że stopniowo odradza się wrażliwość antropologiczna, świadomość zagrożeń i próby antycypowania humanistycznych elementów życia na nowym poziomie konsumpcji. Świadczy o tym uciekanie się „sytych materialnie" w przestrzeń „dobrego życia", tzn. „spokojnego życia", „zwolnionego życia". Jest to znamienny efekt zmęczenia pędzącą cywilizacją, dewastującą siły i naturalny porządek istoty ludzkiej. Jest to przejaw pozytywnej i równocześnie negatywnej tendencji, ponieważ nie rezygnuje się tu z bezwzględnego wyścigu po dobra materialne, ale

[22] Z. Melosik, *Młodzież a przemiany...*; J. Baudrillard, *From Marxism to Postmodernism and Beyond*, Cambridge 1989, s. 365; E. Sullivan, *Critical Pedagogy and Television* [w:] Z. Melosik, *Młodzież a przemiany...*, s. 365.

[23] Por. S. Kowalczyk, *Filozofia kultury*, Lublin 1997.

[24] Por. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1964, s. 343–422.

[25] L. Kołakowski, *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Kraków 2009; tenże, *Obecność mitu*, Paryż 1977; por. także: J. Bańka, *Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości*, Warszawa 1995; W. Sztumski, *My zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy enwiromentologii,* Katowice 2006.

po to, aby w zaciszu odgrodzonych od świata rezydencji „na łonie natury" sycić się krótkotrwałym spokojem i niekoniecznie „wysoką kulturą". I nadal w istocie rzeczy jest to egocentryczna postawa konsumpcyjna. Poza tym dotyczy to wąskich grup ludzi zmęczonych cywilizacyjną gonitwą, którzy już coś osiągnęli, cała reszta pozostaje w rydwanie pogoni za kumulacją dóbr materialnych. Ten wykwit współczesności raczej dezintegruje ciągłość, wymianę, narusza zasady równości i egalitaryzmu społecznego, więzi społeczne, wrażliwość i współczucie międzyludzkie, zdolność do empatii ponadgrupowej.

Zwłaszcza z końcem I dekady XXI w. pojawiają się w dyskursie antropologicznym i aksjologii edukacyjnej symptomy powrotu do wartości trwałych, zweryfikowanych w edukacji filogenetycznej i pokoleniowej, do korzeni życia środowiskowego i lokalnych kultur życia, tradycji regionalnych, kultur osobnych itp.[26] Są to swoiste przejawy ułomnej, nadal komercjalnej i do pewnego stopnia karykaturalnej formacji humanizmu „postpostmodernistyczgo". Jest to też postać swoistej ambiwalencji i zewnętrznego traktowania kultury antropologicznej, jako swoistej namiastki i substytut esencji kultury humanistycznej. Ale pozostaje ona nadal „spłaszczona", choć względnie otwarta i poszukująca nowych form, treści i wartości, chwilowej uroczystości, zabawy, ale nie jest przejawem zmiany zasadniczego nurtu kultury.

Zdaje się, że ten powrót do mitologii humanistycznej jest nieuchronny ze względu na siłę pragnień i istotę ludzkich dążności. Takie zjawiska występują w globalnych społeczeństwach, które dostrzegają potrzebę odnajdywania i przywracania do życia swojej unikalności, korzeni, swoistości, niepowtarzalności, lokalności, fenomenu form swojego istnienia. Następuje niejako nowa mitologizacja, a właściwie poszukiwanie współczesnego mitu w obliczu zagrożenia ostatecznego zagubienia[27].

Paradoksalnie w globalnych społeczeństwach o kulturze opozycyjnej wobec tradycji, mitu, symboli krepujących indywidualną ekspresję człowieka następuje w młodym pokoleniu fragmentaryzacja tożsamości własnej, indywidualnej na zasadzie różnorodności stylu, odmienności własnej „inscenizacji". Dzieje się tak według raczej przypadkowych wyróżników, w kręgu składników tej samej „spłaszczonej" kultury. Jest to, co mówią A.T. Tymieniecka, J.E. Stiglitz, Z. Bauman, Z. Melosik, T. Szkudlarek, L. Witkowski, J. Szmyd i inni – różnica przypadkowa, koniunkturalna, tymczasowa obliczona na efekt chwilowy. Bo tak naprawdę dominuje ten sam schemat kulturowy czasu. Pozostają dwa rozwiązania: akceptować istniejący stan rzeczy, uznając, że tak musi być, czy podejmować działania wychowawcze dla kultury humanistycznej, uznając, że jest to „zły tor" w dziejach historii człowieka.

[26] K. Szmyd, *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego*, Rzeszów 2012.

[27] K. Dobrowolski, *Wychowanie dla wartości kultury*, Warszawa 1997, s. 105.

4. Pokolenia a kultura życia (współżycia)

Wielu badaczy współczesnych zjawisk megateorii wychowania i edukacji dla kultury życia zwraca uwagę na pokoleniową „ambiwalencję" wobec rzeczywistych; egzystencjalnych, etycznych i „antropokulturowych" przejawów współczesnego życia[28] (J.E. Stiglitz, Z. Bauman, Z. Melosik, T. Szkudlarek, J. Szmyd, W. Sztumski, I. Wojnar, S. Wielgus, T. Frąckowiak). Różne stanowiska diagnozowania, opisywania i interpretowania tych zjawisk prowadzą do podobnej konkluzji. Zgodnie z nią w powszechnej, cywilizacyjnej skali mamy do czynienia z odwracaniem uwagi od wymiaru duchowego, transcendencyjnego wymiaru własnego, osobnego i wspólnotowego współistnienia, zrozumienia społeczno-empirycznej i swoiście metafizycznej współzależności ludzi wobec siebie. Coraz mniej jest refleksji i naturalnej zdolności do przeżywania ludzkiej wspólnoty jako całości, ciągłości, celu, skutków, możliwości i potrzeby myślenia o zagrożeniach wspólnoty losu, np. „erozji człowieczeństwa", etycznej odpowiedzialności za świat i Ziemię, która jest póki co jedynym światem dla ludzi itp.

Owa bezrefleksyjność w stosunku do życia staje się „jedynym mitem jednoczącym, marzeniem, jedynym kontekstem, w którym może ona (młodzież) znaleźć komfort"[29]. Jest to właściwie stan swoistego zawierzenia i przeświadczenia egzystencjalnego i kulturowego, zgodnie z którym trzeba iść dalej, spieszyć się, starać się o swoje szczęście, które i tak nie jest osiągalne, ale jakąś cząstkę można uchwycić za wszelką cenę. Natomiast rzeczywistość, w której odbywa się to pospieszne życie i gwałtowne pożądanie do szczęścia, traktowana jest jako „wytwórnia przyjemności", ale także licznych „nieprzyjemności". Trzeba szybko wybierać w tym potoku zdarzeń i nadarzających się sytuacji.

Również pokolenia młodych ludzi obecnego czasu są wielorako zróżnicowane – zwłaszcza środowiskowo, co determinuje wiele innych składników życiowych postaw, losów, możliwości, perspektyw socjalnych, zawodowych, kulturowych i w zakresie wartości życiowych. Istnieje jednak wiele dość oczywistych cech wspólnych dla całej ponowoczesnej „formacji ludzkiej". Generacja ludzi młodych i dochodzących do średniego wieku nadal nie buduje alternatywy dla postawy egzystencjalnej „polskiego postmodernizmu", który wyrastał jako specyficzna kontestacja i wybicie się ponad ograniczenia socrealizmu. Łączy je wspólny rodowód syndromu „transformacyjno-liberalny", swoisty kazus neoficki ludzi wyzwalających się z ograniczeń ustrojowych, sterowanego życia i reglamentowanej kultury, ograniczonej ekspresji siebie i subkultur pokoleniowych. Ale też towarzyszy temu wspólny rozbrat z tradycją, kulturą humani-

[28] Por. J. Bańka, *Cywilizacja – obawy i nadzieje*, Warszawa 1979; A.T. Tymieniecka, *Życie w pełni logos, księga I: Metafizyka Nowego Oświecenia*, Poznań 2011.

[29] Z. Melosik, *Młodzież a przemiany*..., s. 376.

styczną, legendą polskości, z historyczną tożsamością, jaka była dotąd. Uznaje się ją jako obciążenie i ograniczenie indywidualnej i generacyjnej ekspresji wolności. Generacje te są nade wszystko zorientowane na „na urzeczywistnianie liberalnej wersji sukcesu życiowego rozumianego jako zdobycie symbolicznego prestiżu i wysokiego poziomu materialnego życia. Postrzega ona swoją przyszłość w kontekście drabiny, po szczeblach której należy się spinać, a życie jako wyścig”[30].

Z. Melosik określa kształtujące się odłamy współczesnych generacji ludzi mianem: „X i Y”. Przypisuje im odmienności i różnice, dość trudne do zidentyfikowania i całkowitego rozdzielenia socjologiczno-kulturowego. Pierwszą z tych formacji pokoleniowych charakteryzują „Przypadkowe spotkania, nieustrukturalizowane »przyjaźnie« i »odejścia«, banalność; wszystko to okraszone »momentami euforycznej intensywności«”[31]. Natomiast pokolenie Y zachowując podobne cechy społecznego i kulturowego funkcjonowania, „cieszy się ogromnym zainteresowaniem mediów, które komercjalizują ich w stopniu ekstremalnym”[32]. Obie te generacje według wielu autorów w świecie i w Europie rodzą się i tworzą swoją tożsamość pokoleniową w atmosferze dominacji świata informatyki i kultury komputerowej, jednocześnie w obliczu kryzysu rodziny, zamętu wartości, pozornego bogactwa materialnego, coraz powszechniejszego bezrobocia, rozwodów i swoistego sieroctwa cywilizacyjnego, w dobie dominacji i manipulacji świadomościowej mass mediów nad właściwą treścią „miazgi życia” wytwarzaną w naturalnych związkach ludzkich, w rodzinie, w sąsiedztwie, we wspólnocie lokalnej, środowiskowej itp.

Istotnym zjawiskiem egzystencjalnym i kulturowym staje się przesunięcie relacji i miejsca tych różnych względem siebie współistniejących tendencji w holistycznie pojętej osobie ludzkiej. Generalnie w konsumpcji materialnej, rzeczowej i przedmiotowej egzystencji fizykalna i hedonistyczna strona istnienia człowieka i całego pokolenia wysuwa się na plan pierwszy w hierarchii znaczeń istnienia człowieka, jego współczesnego „etosu”. Koncentracja na „ucieczkę w ciało”[33] jest w dużej mierze rezultatem modelu przygodnych wartości, ale też często towarzyszy temu swoiste doskonalenie rozumu, jako instrumentu, własnego narzędzia do walki o osobisty prestiż. Rodzi to swoiste humanistyczne i osobowe zwyrodnienie, jednocześnie zagubienie, bezradność wobec szerszego spektrum życia, które w ich oczach zawęża się subiektywnie. Ale też obiektywna rzeczywistość życia im dostępna staje się również podobna. Przekonująco przedstawia to szersze zjawisko Z. Melosik: „Młodzież głównego nurtu [...] jest bowiem zorientowana na urzeczywistnianie liberalnej wersji sukcesu

[30] Tamże, s. 379.
[31] Tamże, s. 378.
[32] Tamże, s. 379.
[33] Tamże, s. 381.

życiowego, jako zdobycie »symbolicznego prestiżu« [...]. Postrzega ona swoją przyszłość w kontekście drabiny, po szczeblach której należy się wspinać, a życie jako wyścig"[34].

Współczesna dbałość o konsumpcję i formę cielesną jest krucha, pozbawiona motywacji racjonalnych, pozbawiona harmonii ciała i ducha, fizis i psyche, współczesnej eudajmonii. Wszelkie sztuczne doskonalenia i korekty własnej osoby mają charakter doraźny, często tragiczny w skutkach. Z drugiej zaś strony pokoleniu młodych coraz rzadziej towarzyszy naturalna radość istnienia psychofizycznego, dbałość o kondycję ciała, raczej próbuje się, mniej czy bardziej skutecznie, upiększać to, co jest naturalne, przez to samo w sobie piękne. Wygląda to na absurdalne targowisko próżności, porównywanie własnych ciał, co uruchamia niepożądane działania prowadzące np. do anoreksji i innych zaburzeń umysłu, ducha i ciała, relacji kulturowych i społecznych.

W sumie następuje nienaturalne nagromadzenie w „zwyczajnym życiu" „nadzwyczajnych" czynników, stresogennych prób przekraczania ludzkich możliwości i ograniczeń według absurdalnego i nieosiągalnego ideału człowieka. Ten nowy mit, osobliwy etos pokolenia prowadzi do niepowodzeń, frustracji, rezygnacji, w istocie rzeczy odwodzi od tego, co jest możliwością i perspektywą każdego człowieka, nad czym należałoby się koncentrować w „interedukacji" pokoleniowej i wielopokoleniowej w globalnych społeczeństwach. Sama zaś globalność współczesności powinna być efektywniej wykorzystana jako narzędzia skrócenia drogi człowieka do człowieka.

5. Kulturowy neoliberalizm i edukacja dla życia

Globalizm cywilizacyjny, postmodernizm kulturowy i nihilistyczny liberalizm społeczno-ekonomiczny i edukacyjny w przestrzeni życia początku XXI w. obok wielu negatywnych aspektów „dehumanizujących" tradycyjny ład wartości i form życia może przynosić również realne korzyści i możliwości. Można bowiem założyć, że ten „paranoiczny" pod wieloma względami pęd cywilizacyjny, nieprzewidywalny czas biegnący jakby obok całego dorobku „humanizmu klasycznego", przynoszący chaos aksjologiczny, wyniszczający tradycyjne wartości, naruszający ciągłość pokoleniowego przekazu, kontynuacji i ograniczony rekonstrukcjonizm przynosi również egalitaryzm kulturowy, otwartość i dostępność w najszerszej skali do wartości postępu „naczelnego gatunku". Wszechdominująca kultura popularna, jak stwierdzaliśmy wielokrotnie, stanowi nie-

[34] Por. D. Keller, *Media Culture. Curtural studiem, identity and politiks betveen the modern and postmodern*, London 1995 [w:] Z. Melosik, *Młodzież a przemiany*..., s. 338–379; Por. także Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995, s. 23–25.

wątpliwie szansę dla tej formacji dziejowej, tego etapu filogenetycznego rozwoju człowieka.

Jednocześnie proces ten nie może odbywać się w sposób żywiołowy, pozbawiony osłony humanistycznego doświadczenia filogenezy ludzkiej. Coraz bardziej zauważalna jest „dramatyczna luka" pomiędzy człowiekiem a systemami cywilizacyjnymi, które on stwarza, nad którymi nie panuje w indywidualnym i zbiorowym życiu, które stają się coraz bardziej niesprawiedliwe, ale też niosą często złudną nadzieję na spełnienie osobiste, życiowe i pokoleniowe. Problem zatem polega na tym, że współczesna epoka oferuje wiele, ale nie wiele zapewnia. Powstaje więc dysonans ludzki i cywilizacyjny, konflikt wiary i realiów życia.

Również epoka ta cechuje się niezależnie od tych ocen swoistym upodmiotowieniem człowieka, jego wolności w kręgu rzeczy i przedmiotów konsumpcyjnych, ekspresji „bycia kimkolwiek", do granicy zatracenia swojej odrębności, niepowtarzalności, w sumie całej tożsamości osobowej jednostki. Ta antropocentryczna, pojemna i jednostkowa równocześnie formuła współczesnego życia pozwala na wielość dróg i realizacji różnorodnych celów ludzkich, spełniania w pewnych ramach fenomenu „życia informatycznego, konsumpcyjnego i pozarefleksyjnego". Wiąże się to także z brakiem całościowego spojrzenia, historycznego i kulturowego na przyszłość własnego gatunku we współczesnej edukacji wychowującej.

Jednocześnie również przez ten fakt współczesna rzeczywistość niesie tyleż samo zagrożeń co obiecujących nadziei. „Człowiek staje więc wyeksponowany, znów staje się najważniejszy, równocześnie jednak zostaje postawiony w obliczu wielkiej odpowiedzialności za siebie i swój los"[35]. Ale czy ta ponowoczesna nobilitacja i wyzwolenie człowieka są powszechne i polifoniczne, wielowymiarowe we wszystkich kulturach globalnego życia w świecie? – zapewnie nie. Obok neo-liberalnych nierówności ekonomicznych, niesprawiedliwości globalnego podziału dóbr materialnych, duchowych i kulturowych pojawił się nowy problem życia. Staje się nim „uzależnienie od własnej aktywności", od swoistej, wolnościowej, egalitarnej do granic egotycznej, nihilistycznej i destrukcyjnej postawy. Może to prowadzić do indywidualnego i zbiorowego zagubienia perspektyw życia, świadomej odpowiedzialności za siebie i własną zbiorowość, najbliższą społeczność, grozi utratą świadomości swoich korzeni, rodowodów etnokulturowych, rodzinnych itp.

W tej sytuacji bardzo doniosły staje się dylemat: „ku czemu zdążać, czego unikać, jak osiągać sukces, a jak stronić od dotkliwej porażki"[36]. Ale też z drugiej strony humanizm egzystencjalny J.P. Sartre'a stanowi, że jednostka jest wartością samą w sobie i „dla samej siebie". Zatem epoka współczesna w skraj-

[35] Z. Wołk, *Zagrożenia dorosłej egzystencji* [w:] *Arytmia egzystencji*..., s. 491.

[36] T. Frąckowiak, *Kontrowersje wokół świata wartości a przeobrażenia społeczne* [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa 1999, s. 492.

nej postaci i formie eksploatuje ów imperatyw egzystencjalny, zgodnie z którym uprawnione pozostaje poszukiwanie sensu własnego istnienia i tworzenia własnego istnienia nie tylko poprzez ogólnie pojętą cywilizację wytwarzania i konsumowania, ale poprzez edukacyjny powrót do mitologicznej i symbolicznej, etosowej strony życia ludzkiego.

Wobec różnorodnych zagrożeń, o których była mowa wcześniej, powstaje pytanie o to, co, jak i poprzez jakie środki edukacyjne, psychologiczne i kulturotwórcze te cele można i należy jednak urzeczywistniać. Inne pytanie dotyczy tego, jak wprzęgnąć tradycje i wartości uniwersalne kultury do zrównoważenia współczesnego wychowania antropologicznego, humanistycznego i uspołeczniającego jednostkę. Jednym z głównych postulatów współczesnej makroedukacji i metapedagogii w globalnej perspektywie antropologicznej – przy zachowaniu i poszanowaniu różnorodności geokulturowych – pozostaje konieczność zrównoważenia elitarnej tradycji kulturowej i egalitarnej kultury popularnej. Daje to szansę na – w pewnym sensie – ponowne odkrycie w ponowoczesnym egocentryzmie takich wartości, jak wielowymiarowość życia, złożoność i dynamika osobowości, powrót do wrażliwości na drugiego człowieka itp. Chodzi zwłaszcza o przełamanie ambiwalentnych nastawień do tego, co jest całym i realnym doświadczeniem kulturowym, z fundamentalnym ładem uniwersalnych wartości.

W tych okolicznościach warto lepiej rozpoznawać sens i wartość kultury masowej, pełniej rozumieć osobowościowe i zbiorowe nastawienia jej wyznawców. Stanowi ona bowiem rozległe tło wszelkich, współczesnych – egzystencjalnych i kulturowych ekspresji pokoleniowych, stając się ważnym zadaniem edukacji i wychowania kulturotwórczego dla perspektywy humanistycznej. Często zapomina się, że ponowoczesna kultura masowa jest też alternatywą mniej czy bardziej świadomą, ale istotną wobec współczesnych dekadencji, zaniechań kulturowych. Odwrócenie się od sensu i treści popkultury, ignorowanie jej pod względem diagnostycznym i teleologii pedagogicznych prowadzić może do jeszcze większej indolencji wychowania kulturowego, aksjologicznego, humanistycznego i ogólnie „antropofilogenetycznego" itp.

Z punktu widzenia wartości pedagogicznych nigdy nie wiadomo, co jest już, a co może być potencjalną i perspektywiczną wartością wychowania. Należałoby odrzucić dominujące nastawienie w różnych pedagogiach, które „a priori" zakładają wyższość kultury elitarnej nad popularną. Przyjmują arbitralną postawę, stosując swoistą przemoc wobec szerokich rzeszy pokoleniowych twórców i uczestników kultury masowej. Trzeba ją lepiej zrozumieć, aby mieć na nią edukacyjny wpływ. Takie stanowiska reprezentują postawy wyższości moralnej i aksjologicznej, są życiowo nieuprawnione[37]. Pozostają w zasadniczej sprzecz-

[37] Por. J. Jensen, *Fandom as a pathology* [w:] *The Adoring Audience*, red. A. Lewis, *Fun Culture and Popular Media*, London 1992, s. 3, 24–25, cyt. za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie...*, s. 386.

ności z pojmowaniem różnorodności, równoważności tego co racjonalne i ewolucyjne w historycznym, holistycznie i kulturowo pojętym istnieniu człowieka. Ten rodzaj postawy nie uwzględnia doświadczenia, przemian i ciągłości, zasady podmiotowości indywidualnej i zbiorowej, kulturotwórczej roli generacji i pokoleń. W efekcie „wytwarza się luka między doświadczeniami i oczekiwaniami młodego pokolenia a ofertą pedagogiczną, która jest po prostu odrzucana[38].

Jest to zatem fundamentalny dylemat współczesnej edukacji antropologicznej i kulturotwórczej, wychowania dla życia. Dotyczy bowiem wyczerpywania się wizji intelektualnych, konceptualnych i aksjologiczno-antropologicznych w kulturze i cywilizacji współczesnej Europy i Ameryki, w istocie całego świata, ale w różny sposób. Problem swoistego „rozpadu kulturowego" dotyczy w zasadzie wszystkich kręgów i przestrzeni kulturowych w Azji, Afryce, w całym globalnym świecie. W tej sytuacji konieczna jest zmiana edukacji z przedmiotowo-funkcjonalnej, z natury rzeczy skłaniającej do konkurencji, przezwyciężania i zwyciężania drugiego, innego człowieka – na orientację afirmatywną, otwartą na „współdziałanie dla tworzenia". Nie ma wyboru – kultura popularna staje się istotną płaszczyzną działania edukacyjnego całej współczesnej kultury pedagogicznej, porzucającej neoliberalny instrumentalizm na rzecz „neohumanizmu postmodernistycznego". Co więcej, pedagogika i wychowanie współczesne nie chcą i nie rozumieją zbyt dobrze tego co oddolne, autentycznie ludzkie, co nadal jest związane z osobistym mitem, pragnieniami istnienia i rozwoju każdego młodego człowieka. W tym nurcie zatraca się odczuwanie, przeżywanie i myślenie młodzieży kategoriami wspólnoty i solidaryzmu pokoleń schodzących i wstępujących, które jednak nadal istnieje.

6. Postulaty pedagogiczne i edukacyjne

Współczesna edukacja, jak się wydaje, w dużej mierze pogubiła najważniejsze cele i główną swoją misję. Niewystarczająco rozpoznaje i uwzględnia wagę przełomowego zjawiska ludzkiego, jakim jest współczesność. Pedagogika raczej opisuje, aniżeli rozwiązuje teoretyczne i praktyczne problemy nabrzmiałe we współczesności. Główny jej wymiar polega na „odchodzeniu człowieka od człowieka". Mimo różnych narracji, werbalnych zapewnień o potrzebie badań, analiz i gruntownego poznania, współczesna pedagogika raczej feruje oceny, klasyfikuje, oczekuje uznania i posłuszeństwa dla i wobec wartości, które są coraz mniej rozumiane, nieuwewnętrzniane w jednostkowych i zbiorowych fenomenach życia[39].

[38] Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie...*, s. 387.

[39] Por. P. Carrigan, *Punkt, Pedagogy and Popular Cultur Forms* [w:] Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie...*, s. 387; tamże, J. Fiske, *Understanding Popular Cultur*, London 1991, s. 387.

Współcześnie, w dobie gruntownej przebudowy kulturowo-cywilizacyjnej, porównywalnej do przełomów oświecenia i industrializacji XIX i XX w., w głównej mierze chodzi o ponowne ustalanie i rekonstruowanie w odmiennych realiach technologicznych „nowej tożsamości" człowieka. „Rzeczywistość, w której żyjemy, ma charakter zfragmentaryzowany. Tysiące sprzecznych prawd rywalizuje w niej ze sobą o status jedynej prawdy, relatywizując siebie nieustannie. Wszystko jest zmieszane do granic niemożliwości"[40]. Oznacza to, że nie ma stałych, względnie trwałych odniesień poznawczych, obiektywnych i aksjologiczno-normatywnych. Wszelkie wartościowanie, formułowanie ocen i porównań wobec braku ładu staje się trudne, wręcz niemożliwe. W tej sytuacji należy zgodzić się z Z. Melosikiem, że w obliczu tych wszystkich „wariacji" wyczerpuje się „pedagogika nowoczesna" z jej paradygmatami prawdy, ponieważ ta prawda jest abstrakcyjna, życzeniowa, postulatywna i nierealistyczna. Prawdy należy poszukiwać tam, gdzie ona jest, tj. we wszystkich realnych odcieniach życia.

W tych okolicznościach dokonuje się niezależny proces swoistego „samowychowania pokoleniowego". Polega on na tworzeniu się niezależnych „odrębnych tożsamości" wspólnot pokoleniowych, wykraczających ponad tradycyjne, naturalne więzi środowiskowo-rodzinne. Oznacza to, że rzeczywisty proces wychowania do życia odbywa się poprzez „pozaedukacyjne", osobne eksperymenty życiowe, w łonie społeczności doby ponowoczesnej. Dlatego pożądana staje się pedagogia różnych tożsamości lokalnych, środowiskowych, osobowych, wychodząca naprzeciw afirmacji różnych światów kulturowych, rozmaitych doświadczeń ludzi, dążeń i pragnień, które są w ludzki sposób własne i autonomiczne dla każdego. Nie może to być tylko potwierdzanie zastanych stereotypów kulturowych, intelektualnych i egzystencjalnych, ale poszukiwanie „mapy różnych dyskursów" o wszystkim, o przeszłości, tradycji, współczesności i przyszłości, bez definitywnych kategoryzacji[41]. Ale przede wszystkim niezbędna staje się pokora i zaduma nad różnorodnością tak wielu wariacji, nie zaś przyjmowanie istniejącego świata ludzkiego jako monolit, choćby nawet najbardziej powszechnej kultury. Istnieją jego liczne złożone i sprzeczne formy i przejawy, podobne i niepodobne fenomeny życia.

W edukacji i wychowaniu dla współczesności nie wystarcza już hermetyczne pojęta definicja osobowości. Ta kategoria egzystencjalna i psychologiczna musi teoretycznie, a zwłaszcza w praktyce wychowawczej ulec istotnemu dopełnieniu edukacyjnemu i kulturowemu. Chodzi o to, aby niezbędną edukację kulturowo-aksjologiczną ujmować pojemnie – jednostkowo i ponadjednostkowo – czyli w sensie istnienia, rozwoju i moralnego wymiaru udziału młodzieży

[40] Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie...*, s. 389.

[41] Por. J. Rutkowiak, *„Pulsujące kategorie" jako wyznacznik i mapy odmian myślenia o edukacji* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 5–51.

w „swoim i nie swoim" świecie. Dla współczesnych generacji świat ten nie jest edenem ani piekłem, często jednak jest to świat pełen koszmarów zafundowanych przez „poprawnych" godnych, autorytarnych „misjonarzy" ładu, porządku i „wartości obowiązujących". Zatem „Głębokiej reorientacji wymaga także kształt aspiracji edukacyjnych oraz towarzyszących im wartości", i dalej: „jak ongiś, zapewne nadal będą dostrzegalne nieuchronne przecież konflikty i napięcia [...], wiele osób odczuwać będzie znaną naszemu pokoleniu, lub też nieznaną, jakąś formę społecznej, politycznej czy ekonomicznej degradacji"[42].

Czy jednak można w edukacji pojętej jako egzystencjalna i kulturowa zarazem odrzucić i pominąć takie ważne kanony filogenezy ludzkiej, jak: prawda obiektywna, piękno, wartości dobra, słuszność, zasadność, racjonalność, ustalone kategorie wartości moralnych, estetycznych itp.[43] Pokolenia współczesne wartości tych nie odrzucają, raczej się je lekceważy, niedowierza im, jest wobec nich sceptycznym, agnostycznym itp. Stąd dość bliska droga do twórczego krytycyzmu i dyskursu w obszarze wartości życiowych. I ta właśnie sfera podlega refleksji wychowawczej i aplikacji edukacyjnej na rzecz osobowości i światopoglądu człowieka współczesnego.

W tej sytuacji kultura, która jest najwszechstronniejszym systemem znaczeń ludzkich, łączności, relacji i wymiany, ulega w globalnym czasie zaburzeniom jako całość świadomości współtworzenia jej treści i wartości. Ale też problemy te, poza dyskursem akademickim, toczonym w kręgach filozoficznych, socjologów, kulturoznawców i pedagogów, są ignorowane w edukacji i najszerzej pojętym wychowaniu, w ogólnej polityce kulturalnej i edukacyjnej. Brakuje kierunkowych myśli i orientacyjnych aplikacji w całej infrastrukturze społecznej, kulturalnej, oświatowej, także wizji w ośrodkach wychowania moralno-religijnego. Brak jest zainteresowania dla głębszej reorientacji wychowania, dla aspiracji edukacyjnych, którym towarzyszą wartości[44]. Zapomina się o wartościach autotelicznych, humanistycznego recentywizmu wartości dla bycia, nie tylko dla posiadania wyłącznie[45]. We współczesnej edukacyjnej i kulturowo-cywilizacyjnej „wariacji" i sprzeczności konieczne staje się radykalne przewartościowanie podmiotu wychowawczo-edukacyjnego, jakim jest osobowość człowieka, pojmowana jako osobliwy i niepowtarzalny hessenowski „mikro-

[42] A. Radziewicz-Winnicki, *Zręby potocznego myślenia humanisty o nowym stuleciu* [w:] T. Frąckowiak, *Kontrowersje wokół...*, s. 174–175. Por. także, *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999.

[43] A. Radziewicz-Winnicki, *Zręby potocznego...*, s. 172.

[44] Tamże, s. 174.

[45] Por. C. Banach, *Edukacja wobec wyzwań współczesnego świata* [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, red. I Wojnar, Warszawa 2003; J. Bańka, *Edukacja i czas...*; J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002.

kosmos", jako krąg znaczeń aksjologii osobistej i wielorakich jej odniesień do świata dostępnych człowiekowi wartości.

Może to polegać na łagodzeniu „spełnień i niespełnień pokoleniowych", na ograniczaniu huraoptymizmu i nadmiernego pesymizmu międzypokoleniowego, na humanistycznym dowartościowaniu postmodernizmu, jako nieuniknionej perspektywy, z jej kulturą „wytwarzania i konsumpcji", na stabilizowaniu „płynącej rzeczywistości", na zacieraniu granic pomiędzy realną rzeczywistością a mirażami i iluzjami przekroczenia granic technologii, wobec labilności i wirtualnego myślenia o rzeczywistości, która zawsze pozostaje realna. Chodzi również o przeciwstawienie się w edukacji nierealistycznej, niemożliwej do spełnienia nadziei na wypełnienie całego życia „uniwersalną" hedonią materialno-konsumpcyjną, swoistym karnawałem i nierównowagą pomiędzy duchem i materialną rzeczywistością.

Można by zatem powiedzieć, że edukacja dla i na rzecz człowieka może przyczynić się do współtworzenia fenomenu ciągłości zjawisk ludzkiego życia. Wobec zaistniałych pęknięć kulturowej ciągłości, pogłębiających się antynomii pokoleniowych i cywilizacyjnych, wobec przyspieszonej zmiany świadomości człowieka i jego bycia w tym świecie edukacja musi podjąć bardziej współtwórczą i odpowiedzialną rolę za perspektywę antropologiczną gatunku. Powinna zdecydowanie bardziej uwzględnić współczesne realia życia, ucząc humanistycznej aksjologii życia. Pedagogika i edukacja, jako dziedziny w wyjątkowy sposób syntezujące i stosujące w praktyce społeczno-kulturowej wiedzę o człowieku, dysponując narzędziami jego zmieniania, powinny podjąć rolę misji zachowania i rozwoju jego kondycji humanistycznej. Może to czynić poprzez humanistyczne dowartościowanie miejsca życia, pracy, środowiska współuczestników własnego i innych życia. Postulaty te wyraźnie wykraczają poza obecną teleologię i aksjologię edukacji i wychowania, poza wyczerpany już w dużym stopniu schemat obecnej szkoły, programy, mentalność nauczycieli, klimat w szkole i wokół niej, relacji edukacji z życiem, które jest urzeczywistnianiem kultury w indywidualnym i zbiorowym życiu człowieka.

Bibliografia

Banach C., *Edukacja wobec wyzwań współczesnego świata* [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, red. I. Wojnar, Warszawa 2003.
Bańka J., *Cywilizacja – obawy i nadzieje*, Warszawa 1979.
Bańka J., *Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości*, Warszawa 1995.
Baudrillard J., *From Marxism to Postmodernism and Beyond*, Cambridge 1989.
Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1964.
Corrigan P., *Punkt, Pedagogy and Popular Cultur Forms*, „Curriculum and Teaching" 1988, nr 1–2.
Czerny J., *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1999.
Dąbrowski K., *Elementy filozofii rozwoju*, Warszawa 1989.

Dobrowolski K., *Wychowanie dla wartości kultury*, Warszawa 1997.
Feathherstone M., *Consumer Culture and Postmodernism*, London 1991.
Fiske J., *Understanding Popular Cultur*, London 1991.
Frąckowiak T., *Kontrowersje wokół świata wartości a przeobrażenia społeczne* [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa 1999.
Frąckowiak T. (red), *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, Warszawa 2001.
Gołębiowski B., *Od kulturozbieractwa do Internetu*, Warszawa 2001.
Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa 1997.
Jaworska M., *Polityka życia młodego pokolenia przełomu wieków XX/XXI*. Studia socjologiczno-politologiczne, Toruń 2006.
Jensen J., *Fandom as a pathology* [w:] *The Adoring Audience*, red. A. Lewis, Fun Culture and Popular Media, London 1992.
Keller D., *Media Culture. Curtural studiem, identity and politiks betveen the modern and post-modern*, London 1995.
Kołakowski L., *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Kraków 2009.
Kołakowski L., *Obecność mitu*, Paryż 1977.
Kowalczyk S., *Filozofia kultury*, Lublin 1997.
Kuczyński T., *Czy człowiek współczesny ma jeszcze duszę*, Radom 2005.
Kwieciński Z., *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu* [w:] *Polacy na progu*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe" 1997, t. 1–2(6–7), Warszawa–Toruń 1997.
Melosik Z., *Młodzież a przemiany kultury współczesnej* [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2001.
Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995.
Mysłakowski Z., *Wychowanie w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964.
Pasterniak W., *Aksjologiczne bariery cywilizacyjne a nadzieje pedagogiki* [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2001.
Radziewicz-Winnicki A., *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999.
Radziewicz-Winnicki A., *Zręby potocznego myślenia humanisty o nowym stuleciu* [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2001.
Rutkowiak J., *„Pulsujące kategorie" jako wyznacznik i mapy odmian myślenia o edukacji* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
Skolimowski H., Górecki J.K., *Zielone oko Kosmosu. Wokół filozofii w rozmowie i esejach*, Wrocław 2003.
Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980.
Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.
Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna,* Kraków 2011.
Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002.
Szmyd K., *Antyczne i renesansowe rodowody humanistyki*, „Oświata i Wychowanie" 2003, nr 3(748).
Szmyd K., *Edukacja dla kultury współżycia. Konteksty uniwersalne i lokalne (środowiskowe)*, Rzeszów 2010.
Szmyd K., *Między tradycją a zmianą teleologii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2003, nr 3(189).

Szmyd K., *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego*, Rzeszów 2012.
Sztumski W., *My zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy enwiromentologii*, Katowice 2006.
Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
Tymieniecka A.T., *Życie w pełni logos, księga I: Metafizyka Nowego Oświecenia*, Poznań 2011.
Wilber K., *Krótka historia wszystkiego*, Warszawa 1987.
Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.
Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie* [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1998.
Wojnar I., Kubina J., *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1998.
Wołk Z., *Zagrożenia dorosłej egzystencji* [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2000.

Krystyna Barłóg

CIERPIENIE JAKO WARTOŚĆ I SENS LUDZKIEJ EGZYSTENCJI

SUFFERING AS THE VALUE AND MEANING OF HUMAN EXISTENCE

Wartości, którymi człowiek powinien się stać, nie zależą od niego. Ofiarowują mu się, poruszając go i pociągając całe jego bycie do utożsamienia się z nimi, bez stawania się ich panem. Człowiek współodczuwa te wartości. Współodczucie czyni go „bliźnim" bytu, który go poruszył i pociągnął[1].

Streszczenie

Treścią artykułu uczyniono cierpienie jako szczególną wartość dla rozwoju, stawania się człowiekiem. Analizie poddano ból, cierpienie, jego rodzaje, etapy, trajektoryjny przebieg, traumę osób nim dotkniętych, a jednocześnie fenomen ludzkiego cierpienia dla lepszego doświadczania siebie, konstruktywnego, kreatywnego, duchowego rozwoju, dla rozwoju człowieczeństwa.

Słowa kluczowe: cierpienie, ból, trajektoria cierpienia, wartości, życie, egzystencja.

Summary

The article is about suffering as a special value in the development, in becoming a human. The author analysed the pain, suffering, its types, stages, trajectorial course, the trauma of the affected people, and at the same time the phenomenon of human suffering for experiencing oneself, constructive, spiritual development of humanity.

Key words: suffering, pain, trajectory of suffering (course, stages), values, life, existence.

Wprowadzenie

Choroba, ból to okoliczność wyzwalająca refleksję, ciszę, gdzie nie ma miejsca na różnorodne zewnętrzne bodźce i informacje. W sytuacji traumy człowiek jest zmuszony poddać refleksji swoje życie, przeanalizować wiele wydarzeń z przeszłości, spróbować dokonać odpowiedzi na pytanie dotyczące przyczyny cierpienia, spojrzeć niejako do własnej egzystencji, zminimalizować cele i zadania, spojrzeć w trudną przyszłość z innej niejako perspektywy.

[1] S. Grygiel, *Edukacja ku wartościom?* [w:] *Dolentium Hominum. Duchowni i świeccy wobec ludzkiego cierpienia*, red. A. Muszala, J. Binnebesel, P. Krakowiak, M. Krobicki, Kraków 2011, s. 373.

Każdy człowiek w swoim życiu i rozwoju może doświadczać cierpienia. Niezależnie od ludzkiego doświadczenia, drogi życia, cech osobowych czy społecznego statusu cierpienie może stanowić jedynie zasygnalizowany problem, jakiś zaskakujący epizod wprowadzający w lęk, lub może stać się całym trajektoryjnym procesem złożonym z etapów bólu i rozpaczy, strachu i bezsilności. Może więc stać się nieodłącznym elementem całożyciowej ludzkiej egzystencji, prowadząc do pokory, bólu, wyboru szczególnych wartości.

W książce *Sprawy ludzkie* (1984) Jan Szczepański m.in. pisze: „W tych godzinach, gdy mija sen po narkozie, a zbudzona świadomość reaguje nadczynnością, jakby uszczęśliwiona wyrwaniem się z niebytu, sprawdzająca wszystkie swoje możliwości funkcjonowania jakby na przekór minionej nieczułości i niepamięci, uświadomiłem sobie, co chcę napisać. Więc o sprawach ludzkich, ale tych, które tkwią w nas. Nie o tych sprawach człowieka w cywilizacji technicznej, naukowej itp., ale o tych, z którymi musi się rozprawić każdy człowiek, bez względu na epokę, poziom wykształcenia, poglądy, orientacje polityczne, przynależność klasową [...]. Są to sprawy »świata wewnętrznego« człowieka, »czystej indywidualności«, możliwości życia, ludzkiego budowania w cywilizacji poza dążeniem i działaniem”[2].

1. Cierpienie, ból – czym jest fenomen cierpienia?

Cierpienie w swej wielowymiarowości jest pojęciem interdyscyplinarnym, szerokim, niezmiernie trudnym do jednoznacznego zdefiniowania. Jest elementem ludzkiego doświadczenia. Już w starożytności poszukiwano sensu i wartości ludzkiego cierpienia. Współcześnie „również nie brakuje teorii, które szukają najlepszego sposobu oswojenia, przyzwyczajenia się do bolesnej ludzkiej egzystencji, a nawet do wykorzystania cierpienia do zdobycia wewnętrznej dojrzałości i głębszego przeżycia człowieczeństwa (w sensie psychologiczno-etycznym). W tym przypadku cierpienie pomaga dotrzeć do istoty ludzkich wartości, pozbawia złudzeń, masek i egoizmu, oczyszcza i wyzwala. Wynikiem doświadczenia cierpienia może być też otwarcie na los drugiego człowieka w duchu międzyludzkiej solidarności”[3].

Już samo pojęcie cierpienia rozpatrywać można zarówno w jednostkowym aspekcie, jak i w szerszych kontekstach, takich jak: psychologicznym, pedagogicznym, filozoficznym, socjologicznym, etycznym. Najczęściej przyjmuje się, że cierpienie to: „doznanie konkretnej osoby w konkretnej sytuacji”[4]. Również

[2] J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984, s. 5–6.

[3] A. Gretkowski, za: J. Brusiło, *Cierpienie człowieka jako konstruktywny element natury ludzkiej* [w:] *Dolentium Hominum*..., s. 424.

[4] M. Górecki, *Cierpienie jako doświadczenie siebie i świata* [w:] *Czego obawiają się ludzie? (Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie)*, red. M. Libiszewska-Żółkowska, Wrocław 2007, s. 62.

„cierpienie zawsze się wiąże z tym, że trzeba się przystosować do nowej roli (pacjenta), do nowego otoczenia (szpitala) czy do nowego słownictwa (używanego przez personel medyczny). Osoba, która przekracza próg szpitala, czuje się oszołomiona i zagubiona. Odzyska spokój, jeśli będzie mogła zaufać personelowi”[5]. Według *Słownika języka polskiego* cierpienie to „ból, męka, męczarnia, dolegliwość, przykrość”[6] . Natomiast cierpieć to „odczuwać, przeżywać, znosić ból fizyczny lub moralny, boleć nad czymś lub z powodu czegoś, doznawać czegoś przykrego. Cierpieć z powodu rany w nodze. Cierpieć ból, głód, nędzę, zimno. Cierpieć za popełnione winy. Cierpieć nad czyimś nieszczęściem”[7]. Pojęcie cierpienia tożsame jest z pojęciem bólu. Ból to: „wrażenie zmysłowe, cierpienie powstające pod wpływem bodźców uszkadzających tkankę. Dotkliwy, ostry, przejmujący ból. Ból w boku, w kolanie. Cierpieć na ból (bóle) głowy. Jęczeć, wić się z bólu. Skarżyć się na bóle. Odczuwać ból. Uśmierzyć, złagodzić ból. Lekarstwo od bólu głowy. Ból dolega, chwyta, nie ustaje”[8].

W etycznym aspekcie, skłaniając się ku aksjologii wartości, cierpienie doświadczane przez człowieka staje się dla niego pomostem wiodącym do osiągnięcia trwałego dobra moralnego. W rozdziale *Cierpienie jako doświadczanie siebie i świata* M. Górecki[9] prezentuje je jako warunek pełni bytu oraz bodziec stymulujący rozwój wewnętrznego życia. Autor ten przyjmuje, że racjonalne, rozumowe przyjęcie i zaakceptowanie cierpienia oraz trwanie w cierpieniu bez postawy buntu, sprzeciwu wobec jego bólu w konsekwencji może prowadzić do formowania się aksjologicznej osobowości jednostki zbliżającej się do wyższych etapów jej rozwoju, jej moralności, jej człowieczeństwa, jak: altruizmu, empatii, samorealizacji.

„Cierpienie jest czymś bardziej jeszcze podstawowym od choroby, bardziej wielorakim, a zarazem głębiej jeszcze osadzonym w całym człowieczeństwie. Jakiś pogląd na tę sprawę daje nam rozróżnienie pomiędzy cierpieniem fizycznym a cierpieniem moralnym [...]. O ile można do pewnego stopnia używać zamiennie wyrazów »cierpienie«, »ból«, o tyle cierpienie fizyczne zachodzi wówczas, gdy w jakikolwiek sposób »boli ciało«, cierpienie moralne natomiast jest »bólem duszy«. Oczywiście istnieje jeszcze cierpienie psychiczne, można mówić o »cierpieniu świata«, które obejmuje w zasadzie wszystko, co się kojarzy ze złem, chorobą, przykrością, niedostatkiem, a w końcu także z przemijaniem, starością, śmiercią”[10]. Przypisując cierpieniu potężne właściwości w ukształtowaniu człowieka, należy stwierdzić, iż „cierpienie jest najpowszechniejszym zjawiskiem życia. Co

[5] A. Pangrazzi, *Kapelan, opieka duchowa i kapelania* [w:] *Dolentium Hominum*..., s. 278.

[6] *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I, Warszawa 1995, s. 283.

[7] Tamże.

[8] Tamże, s. 182.

[9] Por. M. Górecki, *Cierpienie jako*...

[10] J. Brusiło, *Cierpienie człowieka jako konstruktywny element natury ludzkiej* [w:] *Dolentium Hominum*..., s. 423–424.

więcej, jest ono koniecznością rozwoju. Bez cierpienia nie ma korekty dążeń ludzkich i nie ma dążenia do doskonałości. Nie ma uczenia się i nie ma refleksji nad własnym postępowaniem. Dla wielu filozofów życia cierpienie jest jego podstawowym składnikiem"[11]. Cierpienie, podobnie jak śmierć, charakteryzuje się „podobną ambiwalencją, która z punktu widzenia teologicznej nadprzyrodzonej ciągłości życia po śmierci nie będzie stanowić już nawet żadnej przypadłości, natomiast filozoficznie rzeczywiście może stanowić integralną część natury ludzkiej, w rozwiniętej klasycznej formule filozofii człowieka"[12].

2. Cierpienie jako wartość, jego znaczenie w procesie rozwoju człowieczeństwa

To właśnie długotrwałe cierpienie jest okolicznością i doświadczeniem, które uczula na ból i traumatyczny los drugiego człowieka, na jego przeżycia, rozpacz, samotność, akceptację bólu i trudne wybory, krzywdę. W adaptacji do sytuacji cierpienia, w przyjęciu go jako wartość – osoba doświadczająca bólu żyje bardziej w perspektywie wyodrębnienia, nazwania i odróżnienia rzeczy ważnych od mniej znaczących, przyjęcia postawy wobec konieczności hierarchizacji podstawowych, życiowych wartości. W sytuacji cierpienia u osoby zanika egoizm, pycha, zarozumiałość. „Cierpienie jest zatem tym wspólnym światem przeżyć, gdzie spotykają się wszyscy wielcy i mali, biedni i bogaci, wierzący i niewierzący, panujący i poddani, wszyscy jednakowo prawie wyposażeni w zdolność odczuwania cierpienia i w mechanizmy jego unikania"[13].

W linii życia każdy człowiek doświadcza również sytuacji cierpienia, „mianowicie: musi on umrzeć, musi cierpieć, musi walczyć. Zdany też jest na działanie przypadku oraz w sposób nieunikniony wplątany jest w winę"[14]. Jednak z innej perspektywy „cierpienie jest impulsem każącym zrozumieć i poznać ludzi. Bo mogą być źródłem cierpienia lub też mogą być wyzwoleniem od niego. Lecz poza tym utylitarnym dążeniem do poznawania ludzi właśnie cierpienie pozwala mi poznać i zrozumieć u innych ludzi to, co i dla mnie jest wielkiej wagi – mogę pojąć innego człowieka jako istotę tak samo podlegającą cierpieniu i tak samo jak ja szukającą od niego ucieczki. Moja samolubna postawa, wynikająca z faktu, że jestem przede wszystkim istotą cierpiącą, każąca mi patrzeć na innych ludzi przede wszystkim jako na możliwe źródło cierpienia lub też jako na możliwe źródło ulgi w cierpieniu, nie przeszkadza mi jednak dojrzeć, że inni ludzie są tak samo

[11] J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*..., s. 10.

[12] J. Galarowicz, za: J. Brusiło, *Cierpienie człowieka*..., s. 427.

[13] J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*..., s. 13.

[14] K. Ablewicz, *Cierpienie warunkiem wzrostu? Rozważania nad sensem bolesności w wymiarze pedagogicznym* [w:] *Pedagogiczne problemy edukacji dzieci i młodzieży*, red. J. Włodek-Chronowska, Kraków 1996, s. 61.

istotami cierpiącymi, i że współczucie w cierpieniu jest podstawowym faktem leżącym u podstaw wszelkiej ludzkiej solidarności”[15].

Cierpienie może być również warunkiem wzrostu, rozwoju i przemiany osoby ku uniwersalnym wartościom. Można zaryzykować twierdzenie, że to właśnie cierpienie jest „koniecznością rozwoju. Bez cierpienia nie ma korekty dążeń ludzkich i nie ma dążenia do doskonałości. Nie ma uczenia się i nie ma refleksji nad własnym postępowaniem [...] Człowiek musi cierpieć, aby działać [...]. Cierpienie jest także przyczyną odkrywania świata i poznawania świata. Jest motorem dążeń poznawczych. Bez cierpienia inteligencja człowieka pozbawiona byłaby kierunkowskazu. Cierpienie było pierwszym sygnałem wskazującym różnicę między prawdą i fałszem, między dobrem i złem, między drogą właściwą i niewłaściwą. W tym sensie cierpienie jest drogą rozwoju cech uznawanych za najistotniejsze dla człowieka: cech moralnych, intelektualnych i estetycznych”[16].

Z perspektywy swej złożoności cierpienie jako proces może mieć także: „wymiar społeczny, a nawet ogólnoludzki [...]. Fenomen cierpienia, które wiążemy raczej z doświadczeniem indywidualnym, jednostkowym, może więc przekształcać się w cierpienie ludzkości czy świata. Zbiorowe cierpienie może być czynnikiem intrygującym daną społeczność lub przeciwnie – dzielącym ją”[17].

3. Etiologia, rodzaje cierpienia

W poszukiwaniu etiologii cierpienia uzasadniające jest przyjęcie wielości jego przyczyn i uwarunkowań. W zasadzie źródłem ludzkiego cierpienia „może stać się ciało człowieka (dolegliwości, niesprawność, defekty kosmetyczne), jego psychika (depresja, lęk, zaburzenia sprawności umysłowej), duchowość (poczucie winy, poczucie ograniczenia wolności, kryzys egzystencjalny). Poza tym cierpienie może być także spowodowane przez skutki własnych lub cudzych czynów, a także przez zdarzenia losowe (kataklizmy, wypadki itp.)”[18]. Również w zależności od przyjęcia określonych kryteriów można zaproponować różne ujęcia i klasyfikacje cierpienia. J. Szczepański pisze: „tam gdzie ból fizjologiczny każe człowiekowi cofać się i uciekać, tam gdzie strach przed bólem i samo odczuwanie bólu każe człowiekowi rezygnować z wysiłku, moralny i filozoficzny wymiar cierpienia, powiedziałbym »ludzki wymiar« cierpienia, każe człowiekowi go szukać, znosić, mierzyć się z nim, czynić cierpienie miarą swojej wartości ludzkiej, »za nic mieć sobie śmierć i cierpienie« – jak mówił Sokrates.

[15] J. Szczepański, *Sprawy ludzkie...*, s. 12–13.

[16] Tamże, s. 10–11.

[17] Z.J. Ryn, *Sens cierpienia*, „Charaktery” 2004, nr 4, s. 62.

[18] K. de Walden-Gałuszko, *Problem cierpienia u osób z chorobą nowotworową*, „Pedagogia Christiana” 2006, nr 1(17), s. 149.

Oczywiście nie możemy pominąć czy lekceważyć fizjologicznego i psychicznego poziomu cierpienia"[19].

W zależności od sfery osobowego funkcjonowania człowieka, w której umiejscowiony jest ból, można dokonać następującej klasyfikacji cierpienia:
– fizyczne,
– psychiczne,
– duchowe.

Cierpienie fizyczne to odczuwanie bólu fizjologicznego, jako konsekwencji dolegliwości somatycznych, fizycznych, z choroby, niesprawności organizmu. Tego rodzaju cierpienie zazwyczaj powoduje u osoby nią dotkniętej poczucie niezawinionej krzywdy, szok, lęk czy niepokój. Czasem może być sytuacją rezygnacji czy odnalezienia się w innej, duchowej przestrzeni, w wewnętrznej wolności[20]. Z kolei psychiczne cierpienie jest odnoszone do psychiki i jest związane z procesami zachodzącymi w psychice, obejmując dobry lub zły stan psychiczny człowieka[21]. Natomiast cierpienie duchowe/moralne jest głęboko osadzone w całym człowieku, jest „bólem duszy", łączy się z wizją filozoficzną osoby ludzkiej, osobiste decyzje mogą utrudniać wolność i miłość jednostce, zdolność do przeżywania uczuć wyższych, mogą zaburzać poczucie sensu ludzkiego życia[22]. Cierpienie niejako stanowi swoisty świat i egzystuje z człowiekiem, prowadząc do pytania o jego sens. W literaturze cierpienie pokazane jest jako trajektoryjny proces, w którym można wyodrębnić etap szoku, kryzysu emocjonalnego, pozornego przystosowania i realistycznego przystosowania się do nowej trudnej sytuacji[23]. Również Jan Paweł II[24] wyodrębnia etapy cierpienia, jakiego doświadcza osoba. Są to:
– uświadomienie cierpienia,
– twórcza akceptacja,
– ofiara.

Z takiej perspektywy cierpienie staje się wartością, gdzie następuje jego przekształcenie w twórcze wartości, w miłość, dla osiągnięcia bezkresnej wewnętrznej wolności[25]. Z perspektywy osoby należy więc uwzględnić różne wymiary funkcjonowania człowieka chorego, czyli nie tylko biologiczny, somatyczny wymiar fizyczny, ale również psychologiczny, duchowy, neotyczny.

---

[19] J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*..., s. 11.

[20] Por. M. Górecki, *Cierpienie jako*... Por. J. Brusiło, *Cierpienie człowieka*...

[21] Por. *Słownik języka*...

[22] J. Brusiło, *Cierpienie człowieka*...

[23] Por. W. Dykcik, A. Twardowski, *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, Poznań 2004; E. Pisula, *Potrzeby rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju* [w:] *Wspomaganie i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, red. W. Dykcik, A. Twardowski, Poznań 2004.

[24] Por. Jan Paweł II, za: J. Brusiło, *Cierpienie człowieka*...

[25] Por. Z.J. Ryn, *Sens cierpienia*...

4. Interdyscyplinarna perspektywa cierpienia

W swym fazowym, trajektoryjnym przebiegu cierpienie staje się punktem wyjścia dla rozwoju jednostki, dla przyjęcia wartości. W pedagogicznym aspekcie w sytuacji cierpienia następuje z jednej strony poznanie np. własnej bezsilności, niemocy, natomiast z drugiej w perspektywie ma miejsce poszukiwanie siły w sobie, mocy walki z cierpieniem, bólem, dążenie do jego przezwyciężenia. „Jestem istotą cierpiącą i szukam współczucia, pomocy, ulgi. Każdy mój bliźni jest w tej samej ludzkiej kondycji. Każdy cierpi i szuka współczucia, pomocy, ulgi. Można spojrzeć na sprawę z punktu widzenia racjonalnego egoizmu i powiedzieć sobie: pomagaj innym, to najpewniejszy sposób zapewniania pomocy sobie. Można patrzeć z punktu widzenia innych filozofii: pomagaj innym, a wtedy zmniejszysz rozmiar ludzkiego cierpienia, zmienisz ludzką egzystencję. Pomagaj innym, żeby stwarzać przekonanie o ludzkiej dobroci i stwarzać wizję świata moralnie lepszego”[26].

W wychowawczym aspekcie cierpienia w jednostce dokonuje się wewnętrzna przemiana, przeorganizowanie wartości, celów życiowych, wyborów i sensów. Zmianie ulega hierarchizacja wartości, perspektywa postrzegania własnego życia oraz innych: „muszę cierpieć, by spełniło się moje powołanie ludzkie, moje przeznaczenie, żyję, aby być zbawionym, i dlatego cierpienie jest próbą i ceną płaconą za wieczną szczęśliwość i rozkosz bez cierpień. Albo: żyję, aby tworzyć dzieła świadczące o wielkości człowieka, i dlatego muszę cierpieć, aby znać wszystkie wymiary jego wielkości. Albo: żyję, aby używać świata i jego rozkoszy, ale bez cierpienia wszystkie rozkosze szybko by zbladły i straciły swój smak, cierpienie jest więc odmianą, która pozwala mi poznać głębię rozkoszy, jest więc ceną za rozkosz, tu na ziemi. Albo: żyję, by spełnić obowiązek wobec innych ludzi, a cierpienie jest koniecznością, by osiągnąć moralną doskonałość lub zbliżyć się do niej w służbie innych ludzi”[27].

W edukacyjnym aspekcie cierpienie uczy cierpliwości i pokory, zmienia cele i decyzje, wybory i sądy, przekonania, nastawienia i postawy, postrzeganie własnego życia i innych. „Ku takiej rozszerzonej antropologii skłaniają pewne życiowe obserwacje: między miłością a cierpieniem jest często cienka, płynna granica dla wielu ludzi, którzy potrafią nadać cierpieniu subiektywny sens, życie z bólem (często niewyobrażalnym) pozwala na pogłębienie swojego człowieczeństwa, rozumne dowartościowanie wolności i miłości, poza tym istnieje bogata sfera odniesień teologicznych, w których sam Bóg przyjmuje cierpienie, aby na nowo ukonstytuować pierwotną wielkość natury ludzkiej”[28].

[26] J. Szczepański, *Sprawy ludzkie...*, s. 15.
[27] Tamże, s. 17.
[28] J. Brusiło, *Cierpienie człowieka...*, s. 421.

W aktywizującym aspekcie cała aktywność jednostki jest zmotywowana do aktywności w sensie wyboru najbardziej oczekiwanych wartości. Jednostka koncentruje się tu na wyciszeniu bólu, przyjęciu postawy dla złagodzenia cierpienia, przyjęcia i oferowania pomocy. Również w sytuacji zagrożenia życia, przygotowania się do śmierci, doświadczania cierpienia, co prowadzi do formułowania pytań dotyczących sensu życia, ludzkiej egzystencji, otwarcia się na uniwersalne wartości, nawet z edukacyjną potrzebą kształtowania określonego nastawienia, postawy wobec śmierci[29].

Mimo iż cierpienie najczęściej postrzegane jest z perspektywy zła, jakie wyrządza człowiekowi ból, to w swojej istocie przeżywanie, doświadczanie cierpienia prowadzi do rozwoju osobowego, poznania własnego wewnętrznego ja i osiągnięcia moralnego dobra. W filozoficznej perspektywie cierpienie i jego przebieg „rzeczywiście może stanowić integralną część natury ludzkiej, w rozwiniętej klasycznej formule filozofii człowieka. Biorąc pod uwagę tradycję arystotelesowsko-tomistyczną oraz antropologię adekwatną[30] Karola Wojtyły, do takich cech natury ludzkiej jak podmiotowa samoistność, wolność, rozumność (w tym zdolność do miłości) prawdopodobnie można dodać także świadome i dobrowolne przeżywanie cierpienia we wszystkich wymiarach. Ku takiej rozszerzonej antropologii skłaniają pewne życiowe obserwacje: między miłością a cierpieniem jest często cienka, płynna granica dla wielu ludzi, którzy potrafią nadać cierpieniu subiektywny sens, życie z bólem (często niewyobrażalnym) pozwala na pogłębienie swojego człowieczeństwa, rozumne dowartościowanie wolności i miłości, poza tym istnieje bogata sfera odniesień teologicznych”[31].

5. Cierpienie jako paradygmat w doświadczaniu siebie i świata

Człowiek jako autonomiczny podmiot posiada godność i wartość samą w sobie jako osoba. Zbyt wielka, nadmierna siła człowieka może stać się przyczyną destrukcji, upadku, moralnej degradacji, może człowieka przytłoczyć i stłamsić. Może być przyczyną degradacji, zastoju w rozwoju psychicznym i fizycznym. Jednocześnie nadmiar cierpienia może stać się początkiem rozwoju, moralnego wzrostu i wejścia na drogę ku wartościom. Duchowość nadaje sens ludzkiej egzystencji. To duchowość jako indywidualna sprawa każdego człowieka dyktuje wartości, jako dekalog dla ludzkiego życia. Osoby, które przejawiają pozytywny stosunek do samego siebie, akceptują i doceniają siebie jako wartość, mają szansę na rozwijanie swej duchowości.

---

[29] Por. T. Olearczyk, *Wybrane aspekty cierpienia. Czego może uczyć cierpienie?* [w:] *Ból i cierpienie*, red. G. Makiełło-Jarża, Z. Gajda, Kraków 2007.

[30] J. Galarowicz, za: J. Brusiło, *Cierpienie człowieka...*, s. 427.

[31] J. Brusiło, *Cierpienie człowieka...*, s. 428.

W zasadzie można przyjąć, że „człowiek radzi sobie z cierpieniem dzięki wyzwolonej instynktem życia nadziei: zdolności trwania mimo i wbrew oczekiwaniom. Człowiek nie traci jej nawet wtedy, gdy traci godność i honor, ani wtedy, gdy nie ma już żadnych rokowań na pomyślną zmianę – *Dum Spiro spero*”[32].

Zakończenie

W konkluzji istotne wydaje się postawienie pytania o sens cierpienia, cele i wartości. W odpowiedzi należy wskazać, że musimy zrozumieć, że człowiek to coś więcej niż tylko jego organizm, że cierpienie domaga się spojrzenia na osobę w jej wielowymiarowości, w ujęciu holistycznym, w osobowej wartości. „Domniemywać można, że jest celowe – czemuś służy. Brak celowości cierpienia czyniłby go niepotrzebnym, trudnym, a nawet niemożliwym do zniesienia, szczególnie gdy ból przekracza granice ludzkiej wytrzymałości”[33].

Cierpienie, ból, choroba „to nie tylko problem natury biochemicznej czy zmiana w organizmie. To także doświadczenie, które wpływa na całość funkcjonowania człowieka. Chory to nie tylko »ciało«, czy »istota ludzka«. Człowiek jest osobą, posiada inteligencję i wolność, wyznaje pewne wartości, wchodzi w relacje międzyludzkie, ma pewne wyobrażenie o sobie i o świecie, planuje swoje życie i bierze za nie odpowiedzialność”[34].

Mimo wielu negatywnych aspektów „uczestnictwo w tajemnicy cierpienia zmusza do refleksji, ukazuje mękę cierpienia i radość pomocy, budzi postawę pokory wobec człowieka cierpiącego, uświadamia specyfikę pedagogicznych treści z niego płynących”[35].

Ostateczny sens cierpienia można dostrzec jedynie po skonfrontowaniu go z wartościami absolutnymi. Cierpienie może stać się również początkowym ogniwem prowadzącym do duchowego rozwoju człowieka, a tym samym doprowadzić do wewnętrznej dojrzałości i pełni człowieczeństwa[36]. Cierpienie samo w sobie nie decyduje jeszcze o osobowym rozwoju w kierunku podstawowych wartości. Może być jednak początkiem, punktem wyjścia i w sytuacji jego przyjęcia drogą ku dojrzałości i moralności, skonfrontowania swoich możliwości, odkrywania swojego człowieczeństwa i pogłębiania wewnętrznej duchowości ku absolutnym wartościom. Uczestnictwo w tajemnicy cierpienia zmusza do refleksji, ukazuje mękę cierpienia i radość pomocy, budzi postawę pokory[37].

---

[32] M. Górecki, *Cierpienie jako doświadczanie siebie i świata* [w:] *Czego obawiają się...*, s. 68.
[33] T. Olearczyk, *Wybrane aspekty...*, s. 98.
[34] J.A. Pagola, *W stronę medycyny holistycznej* [w:] *Dolentium Hominum...*, s. 289–290.
[35] T. Olearczyk, *Wybrane aspekty...*, s. 107.
[36] Por. tamże.
[37] Tamże.

Bibliografia

Ablewicz K., *Cierpienie warunkiem wzrostu? Rozważania nad sensem bolesności w wymiarze pedagogicznym* [w:] *Pedagogiczne problemy edukacji dzieci i młodzieży*, red. J. Włodek-Chronowska, Kraków 1996.

Brusiło J., *Cierpienie człowieka jako konstruktywny element natury ludzkiej* [w:] *Dolentium Hominum. Duchowni i świeccy wobec ludzkiego cierpienia*, red. A. Muszala, J. Binnebesel, P. Krakowiak, M. Krobicki, Kraków 2011.

Dykcik W., Twardowski A., *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, Poznań 2004.

Górecki M., *Cierpienie jako doświadczanie siebie i świata* [w:] *Czego obawiają się ludzie? (Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie)*, red. M. Libiszewska-Żółkowska, Wrocław 2007.

Grygiel S., *Edukacja ku wartościom?* [w:] *Dolentium Hominum. Duchowni i świeccy wobec ludzkiego cierpienia*, red. A. Muszala, J. Binnebesel, P. Krakowiak, M. Krobicki, Kraków 2011.

Olearczyk T., *Wybrane aspekty cierpienia. Czego może uczyć cierpienie?* [w:] *Ból i cierpienie*, red. G. Makiełło-Jarża, Z. Gajda, Kraków 2007.

Pagola J.A., *W stronę medycyny holistycznej* [w:] *Dolentium Hominum. Duchowni i świeccy wobec ludzkiego cierpienia*, red. A. Muszala, J. Binnebesel, P. Krakowiak, M. Krobicki, Kraków 2011.

Pangrazzi A., *Kapelan, opieka duchowa i kapelania* [w:] *Dolentium Hominum. Duchowni i świeccy wobec ludzkiego cierpienia*, red. A. Muszala, J. Binnebesel, P. Krakowiak, M. Krobicki, Kraków 2011.

Pilsula E., *Potrzeby rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju* [w:] *Wspomaganie i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, red. W. Dykcik, A. Twardowski, Poznań 2004.

Ryn Z.J., *Sens cierpienia*, „Charaktery" 2004, nr 4.

Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, Warszawa 1995.

Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984.

Walden Gałuszko K. de, *Problem cierpienia u osób z chorobą nowotworową*, „Pedagogia Christiana" 2006, nr 1(17).

Barbara Baraniak

PRACA PODSTAWOWĄ KATEGORIĄ PEDAGOGIKI PRACY I JEJ AKSJOLOGIZM

WORK AS A BASIC CATEGORY OF PEDAGOGY OF WORK AND ITS AXIOLOGY

Streszczenie

Podjęte w tym tekście rozważania dowodzą, że praca to nie tylko jedna z podstawowych kategorii pojęciowych pedagogiki pracy, ale również wartość istotna dla procesu edukacji, a przede wszystkim dla człowieka. Pracę człowiek postrzega jako wartość nie tylko samą w sobie, ale źródło innych wartości. Wyrażają je efekty pracy człowieka będące źródłem dobra dla innych.

Słowa kluczowe: praca, wartości, pedagogika pracy.

Abstract

The text shows that work is not only one of basic categories in pedagogy of work. It is also a significant value in education process, mainly for human. People see work as a value, which is a source of other values. It is expressed by humans' work effects- good for other people.

Key words: work, values, pedagogy of work.

Wprowadzenie

Rozważania nad pracą w kategoriach wartości rodzą potrzebę odwołania się do twórców i piewców wartości. Za takich uważa się filozofów starożytnych z Platonem na czele, któremu zawdzięczamy trzy wartości przenikające i nadające sens życiu człowieka. Za takie uznał prawdę, dobro i piękno, które nazwane zostały wartościami uniwersalnymi. Ich najwyższym wymiarem są ideały prawdy, dobra i piękna, nieosiągalne dla człowieka żyjącego na ziemi, dlatego są ideą, a model owego wychowania nazwano wychowaniem duchowym[1], które dopełnia się – obok wychowania umysłowego opisanych życiem, zachowaniem i prawdą, wychowaniem moralnym z podstawową kategorią wartości jaką jest dobro oraz wychowaniem estetycznym odniesionym do piękna jako podstawowej kategorii wartości, wyznaczając sens ludzkich dążeń.

[1] S.C. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Lublin 1993, 1996.

W aspekcie uniwersalnych wartości i wychowania do nich spójrzmy na pracę, często opisywaną takimi wartościami, jak: sensowna, użyteczna, odpowiedzialna, potrzebna, dokładna, szanowana, dostosowana do możliwości człowieka, oszczędna, punktualna, rzetelna, sumienna, dobra, rozwijająca, dowartościowująca[2], umożliwiająca samorealizację[3] i urzeczywistnianie się człowieka w procesie pracy, a także godną człowieka, potrzebą bycia podmiotem pracy i solidaryzującego się z bliźnimi[4]. Wartości te pracy nadają charakter humanistyczny, czyniąc ją „dobrem człowieka, dobrem jego człowieczeństwa [...], praca jest czynem, a jej doświadczanie jest kluczem do prawdy"[5], co sprawia, że człowieka poprzez pracę „nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd staje się człowiekiem"[6].

1. Rodowód, istota i struktury wartości

W ostatnich latach termin „wartości" należy do szczególnie modnych. Jego pojęcie wywodzi się od słów łacińskich *valor, valére* i oznacza „być silnym, zdrowym, potężnym, wartym, mającym znaczenie dla siebie i dla kogoś"[7]. Zacytowany zakres znaczeniowy odnosi się przede wszystkim do człowieka, który zawsze chce być silnym, zdrowym, potężnym, wartym, mającym znaczenie dla siebie, ale również dla kogoś. Poprzez te cechy człowiek chce się dowartościowywać, ponieważ mają one znaczenie zarówno dla danej osoby, jak i dla członków danej zbiorowości społecznej, w której on żyje, pracuje i działa. Powyższy dualizm interpretacyjny to wynik „pozytywnych emocji, skupiający na sobie pragnienie i dążenie człowieka", który unaocznia co jest „ważne i istotne w życiu, godne pożądania, na zdobyciu czego jednostce najbardziej zależy oraz czego na co dzień poszukuje jako rzeczy cennej"[8]. Pogląd ten ilustruje sposób myślenia, działania, dążenia, któremu towarzyszą wartości nieujawnione wprost, a które cechują „mglistość, płynność i podatność na

[2] W. Furmanek, *Podstawy edukacji technicznej*, Rzeszów 2000, s. 172–173; tenże, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006; por. Z. Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004; tenże, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz, Włocławek 2005.

[3] T. Lewowicki, *Humanista i idee humanizmu spełnione w pedagogice pracy* [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. H. Bednarczyk, U. Jeruszka, Z. Wiatrowski, Warszawa 2003, s. 15.

[4] J. Moskwa, *Prorok i polityk*, Warszawa 2003, s. 86.

[5] Jan Paweł II, *Homilie. Wybór*, Warszawa 1999, 2005.

[6] Jan Paweł II, *Laborem exercens*. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II, t. I, wyd. II, Kraków 1981, 1996.

[7] *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1994, s. 448.

[8] J. Mariański, W. Zdunkiewicz, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1991.

rozmaite interpretacje”[9]. Te grupy wartości, których doświadcza człowiek, często świadomie (umysłowo, zmysłowo) lub nieświadomie (intuicyjnie) mają charakter niewymierny, ponieważ to co dla jednego człowieka jest cenne, godne pożądania, stanowi wzór do naśladowania, dla innego nie posiada żadnej wartości. Ten rodzaj wartości dotyczy przekonań i przeżyć, myśli i pragnień człowieka[10].

Inne rozumienie wartości odnosi się do rzeczy realnie istniejących, które mają swoją wartość jako przedmiot wyznaczony ceną, chęcią posiadania, modą i innymi walorami, przez co ma on znaczenie dla innych. Ów aspekt ilustruje wymierny charakter wartości i opisany jest cechami danej rzeczy, wartej posiadania przez człowieka. W tym wymiarze wartością jest to, co stanowi odpowiedź na potrzebę w sensie jej zaspokojenia. Wartość jest również cechą opisaną ceną przypisaną danemu zjawisku, rzeczy, na podstawie ich aprobaty, przeżycia[11]. Powyższe dowodzenie prowadzi do tezy, że „wartości istnieją niezależnie od tych, którzy je poznają”, nie ujawniają się wprost, lecz manifestują się poprzez sposób myślenia i ekspresji, są niedookreślone, co wynika z ich złożonego charakteru[12]. Są tym, co człowiek uznaje, zatem są czymś obiektywnym i subiektywnym, bytem realnym i psychicznym, pochodnym aktów świadomości, tzw. fenomenów[13]. Stawiają człowiekowi wymagania, wywołując przymus wewnętrzny, przez co człowiek działa na te rzeczy, które uznaje za dobre, prawdziwe, piękne, ponieważ „prawda doskonali intelekt, dobro rozwija wolę, a piękno kształtuje uczucia”[14], dają radość człowiekowi, pozwalają lepiej i łatwiej znosić trudy życia. Dlatego wartości – poza tym, że mogą istnieć same w sobie – istnieją również w sytuacji aksjologicznej, a człowiek jako podmiot musi wytworzyć warunki do zaistnienia i ukazania przedmiotu i jego wartości – to trzecie rozumienie wartości. R. Ingarden[15] określa je stosunkiem podmiotu do przedmiotu i rozumie jako wartości. Czwarte stanowisko prezentowane przez Platona wynosi wartości poza świat ludzki, nadając im „egzystencję wieczystą”, z którą oddziaływuje nasz świat[16]. Platon określa je wartościami uniwersalistycznymi, ideami, to jest wartościami, których pełnia jest nieosiągalna dla człowieka za jego życia i ważne jest przygotowanie człowieka na spotkanie z owymi ideałami, których człowiek może doświadczyć w „domu Pana”[17]. Zadanie wypełnia – zdaniem

[9] K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań 1994, s. 15.

[10] Por. T. Nowacki, *Postawy i wartości* [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły,* red. E. Laska, Rzeszów 2006, s. 179–181.

[11] Z. Ziembiński, *O pojmowaniu pozytywizmu oraz prawa moralnego*, Poznań 1993.

[12] K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej...*, s. 14–15.

[13] T. Nowacki, *Postawy i wartości...*, s. 183.

[14] J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Warszawa 1996, s. 39.

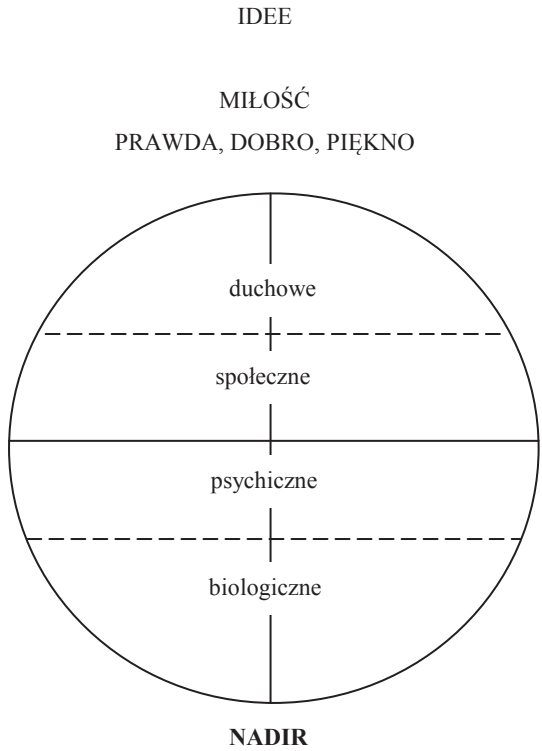
[15] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.

[16] T. Nowacki, *Postawy i wartości...*, s. 183.

[17] Jan Paweł II, *Homilie. Wybór*, Warszawa 2005.

S. Hessena[18] i S. Kunowskiego[19] – wychowanie duchowe, a J. Tischnera[20] i A. Solaka[21] – etyka chrześcijańska.

Relacje między wartościami ziemskimi i dostępnymi człowiekowi a ideami ilustruje rys. 1, które – zdaniem T. Nowackiego[22] – może posłużyć za punkt wyjścia podziału wartości, według kryterium bodźców, a ściślej ich przynależności do czterech sfer.



Rys. 1. Sfery wartości według kryterium rodzaju bodźców[23]

Warstwa pierwsza, czyli biologiczna (zob. rys. 1) wyrażona stosunkiem człowieka do bodźców to biologiczna potrzeba, która ilustruje stopień jej zaspokojenia wartościami użytkowymi i utylitarnymi, takimi jak pożywienie, pieniądze, cenne przedmioty, przydatne np. na wymianę.

[18] S.C. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*
[19] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Lublin 1993, 1996.
[20] J. Tischner, *Etyka Solidarności*, Kraków 1981.
[21] A. Solak, *Człowiek i jego wychowanie. Zagadnienia wybrane*, Tarnów 2001.
[22] T. Nowacki, *Postawy i wartości...*, s. 185.
[23] Za: T. Nowacki, *Postawy i wartości...*, s. 185.

Warstwa druga obejmuje wartości psychiczne, takie jak np. przeżycia, radość, smutek, zadowolenie, wzniosłość itp.

Wreszcie trzecia warstwa skupia wartości społeczne, wśród których mieszczą się obyczaje, kultura danej społeczności, jej prawo itp.

Owe warstwy dopełnia sfera duchowa wartości, których charakter wykracza poza wymienione trzy sfery wartości, dają one radość człowiekowi, pozwalają lepiej i łatwiej znosić trudy życia i nadawać mu sens.

Jak pisze T. Nowacki[24]: „wartości każdej ze sfer nie są oddzielone nieprzeniknioną linią, lecz wręcz przeciwnie – oddziałują na siebie wzajemnie"[25], podlegając nieustannym zmianom, wzmacniając istniejące wartości lub przesuwając je na rozmaitych skalach.

Jakie zatem wartości są cenne dla człowieka? Czy będą to wartości realne, autoteliczne i co do nich się zalicza, czy też wartości absolutne, uniwersalne i co z kolei tworzy ów świat wartości?

Odpowiedź na powyższe pytania wiedzie do ich typologii, wśród których istotne miejsce przypada wartościom autotelicznym. Są nimi człowiek, nauka, praca oraz prawa moralne. One same w sobie są wartością, czego dowodzą poglądy m.in. M. Gołaszewskiej, personalistów z osobą Jana Pawła II (1920–2005) i J. Tischnera (1931–2002), a także pedagogów: K. Denka[26] i J. Półturzyckiego[27], w tym pedagogów pracy: T. Nowackiego[28] i Z. Wiatrowskiego[29].

Można zatem postawić tezę, że wartości powstawały wraz ze światem. One sprawiły, że człowiek zaczął dostrzegać nie tylko piękno i grozę przyrody, ale również jej użyteczność i potrzebę uczenia się pewnych zachowań i czynności. One pozwalały korzystać człowiekowi z dóbr przyrody i umożliwiły mu przetrwanie. Obcowanie praczłowieka z przyrodą pozwoliło dostrzec Platonowi (427–347 p.n.e.) również te jej walory, istotne dla człowieka, które określił mianem wartości i uznał je nie tylko za podstawowe dla człowieka, ale uniwersalne. Stały się one podstawą do tworzenia różnych zbiorów wartości, np.: 1) witalnych identyfikowanych z życiem, zdrowiem; 2) poznawczych utożsamianych z prawdą, prostotą, teorią, sądem; 3) estetycznych kojarzonych z brzydotą, ekspresją, fantastycznością, komizmem, łatwością, patosem, poetycznością itp.; 4) moralnych, których odpowiednikami mogą być m.in.: bezinteresowność, dobro, godność, miłosierdzie,

[24] Tamże.

[25] Tamże, s. 184.

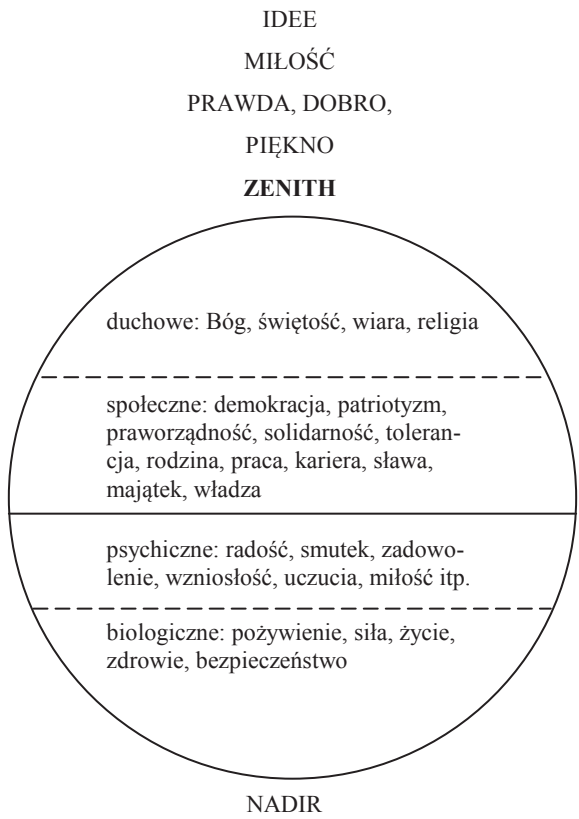
[26] K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej...*

[27] J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli...*

[28] T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004; tenże, *Postawy i wartości...*; tenże, *Wartości w andragogice* [w:] *Stan i perspektywy refleksji nad edukacją dorosłych*, red. T. Aleksander, D. Barwińska, Kraków–Radom 2007; tenże, *Praca ludzka*, Radom 2008.

[29] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz, Włocławek 1994, 2000, 2004.

odpowiedzialność, ofiarność, szlachetność, szczerość, zrozumienie, użyteczność, uczciwość itp.; 5) hedonistycznych kojarzonych z przyjemnościami zabawy, rozrywką, wypoczynkiem, seksem itp.; 6) religijnych kojarzonych z Bogiem, dekalogiem, świętością[30].



Rys. 2. Opis warstw wartości według wyodrębnionego przez T. Nowackiego[31] kryterium rodzajów bodźca zbierania wartości (z własną modyfikacją)[32]

W obliczu różnych typologii zasadne staje się ponowienie pytania o grupy wartości i ich cenność dla człowieka oraz miejsce ich kształtowania. Odpowiedzi na powyższe pytania dostarczają typologie m.in. E. Sprangera (1882–1963), W. Tatarkiewicza (1886–1980), M. Schelera (1874–1928), R. Ingardena (1893–1970), J. Tischnera (1931–2002) czy T. Kotarbińskiego (1901–1984), Jana Pawła II

[30] K. Kotłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław 1968, s. 50–54.
[31] T. Nowacki, *Postawy i wartości...*
[32] Por. B. Baraniak, *Współczesna pedagogika pracy*, Warszawa 2010.

(1920–2005), K. Popielskiego[33], a także A. Solaka[34], którzy uważają, że by wartości mogły zaistnieć w człowieku, musi się on na nie otworzyć i je zaakceptować: „na nich kształtują się cechy właściwości i zachowania człowieka, sposób życia. Ich typologie wartości nie tylko mieszczą się w ramach podziału wartości wg rodzaju bodźców"[35], ale pozwalają opisać każdą z warstw różnymi wartościami (zob. rys. 2).

Jak już wspomniano, kryterium tworzenia rozmaitych typologii wartości stały się prawda, dobro i piękno, które traktuje się jako byty wzorcowe, co oznacza, że najwyższy ich poziom znajduje się poza zasięgiem ludzkiego życia i działania, ponieważ człowiek nigdy w pełni ich nie osiągnie, tj. „nie pozna pełnej i całkowitej prawdy o sobie i świecie", „nie osiągnie pełni dobra, bo każde z nich skażone jest cząstką zła" oraz „nigdy nie ujrzy piękna pełnego, bez skazy"[36] bytując na ziemi.

Dążenie do powyższych wartości to zadanie człowieka wyrażone powinnością, czyli potrzebą ich poznawania i kształtowania oraz rozumienia ich roli i znaczenia dla człowieczeństwa. Wyraża go aspekt świadomościowy, dzięki któremu człowiek dokonuje wyborów między dobrem a złem, prawdą a fałszem oraz pięknem a brzydotą w przeświadczeniu, że „dobro chroni przed czynami niegodnymi [...] prawda przed zakłamaniem", wydając owoc w postaci dobra i prawdy[37]. On daje radość człowiekowi, pozwala cieszyć się poprzez dostrzeganie jego piękna. Uniwersalny charakter wartości dowodzi, że są one istotnym składnikiem świata ludzkiego, człowiek musi wytworzyć warunki do ich zaistnienia, ukazania i określenia ich znaczenia. Jednym z takich warunków jest wykonywanie określonych czynności, istotnych dla teorii pedagogiki pracy, której ważnym elementem są kwalifikacje człowieka.

Zatem, jakie są związki wartości z pracą? W odpowiedzi na powyższe pytanie stwierdzić należy, że stanowią kryterium wartościowania pracy.

2. Wartościowanie pracy

Wyodrębnione przez Platona trzy wartości: prawda, dobro i piękno nazwane zostały wartościami uniwersalnymi, są one bowiem podstawą różnych innych typologii. Zasadne jest pytanie, czy one również odnoszą się do pracy człowieka i jak oddziałują na niego, pracę oraz jej wytwór?

---

[33] K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens*, Lublin 1996, s. 71–73.

[34] A. Solak, *Człowiek i jego wychowanie*, Tarnów 2003; tenże, *Wychowanie i praca. Studium współzależności*, Tarnów 2003.

[35] T. Nowacki, *Postawy i wartości...*

[36] K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej...*, s. 19.

[37] A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1987.

Odpowiedzi na powyższe pytania dostarcza charakterystyka pracy opisana takimi przymiotami, jak np.: praca sensowna, użyteczna, odpowiedzialna, potrzebna, dokładna, szanowana, dostosowana do możliwości człowieka, oszczędna, punktualna, sumienna, dobra, rozwijająca, dowartościowująca, samorealizująca, godna, urzeczywistniająca itp.

Powyższe przymioty pracy wyznaczają zadania dla człowieka, który chcąc wytworzyć dobry, piękny, użyteczny i wciąż poszukiwany produkt musi:

1) mieć przeświadczenie o sensie pracy w wymiarze osobistym oraz społecznym. Pozwolą one na wykorzystanie posiadanego potencjału intelektualno-sprawnościowego w podejmowaniu decyzji zgodnych z wymaganiami procesu technologicznego, co do ilości i jakości stosowanych surowców i materiałów pomocniczych, do wytworzenia jednostki produktu dobrej jakości oraz społecznie pożądanej. Owo podejście do pracy uczyni ją **wolną, odpowiedzialną, oszczędną, a także oczekiwaną i społecznie pożądaną**;
2) wypełniać normatyw produkcji wyrażony ilością i jakością zastosowanych surowców oraz materiałów pomocniczych, a także efektywnym wykorzystaniem czasu pracy, co będzie możliwe dzięki właściwemu stosunkowi do pracy, wyrażonemu **sumiennością w pracy** oraz **poczuciem przydatności pracownika**;
3) chcieć wytworzyć produkt odpowiadający cechom opisanym we właściwej normie przedmiotowej, dzięki czemu powstanie produkt **dobry, piękny, społecznie pożądany, użyteczny**;
4) podejmować inicjatywy usprawniające pracę, przez co stanie się ona **rozwijająca, dowartościowująca, urzeczywistniająca, sensowna i godna człowieka oraz** będzie odbywać się w bardziej **przyjaznych i bezpiecznych** warunkach;
5) być przekonany o społecznej przydatności wytwarzanych produktów, przez co praca uznana zostanie za **społecznie pożądaną, sensowną, użyteczną itp.**

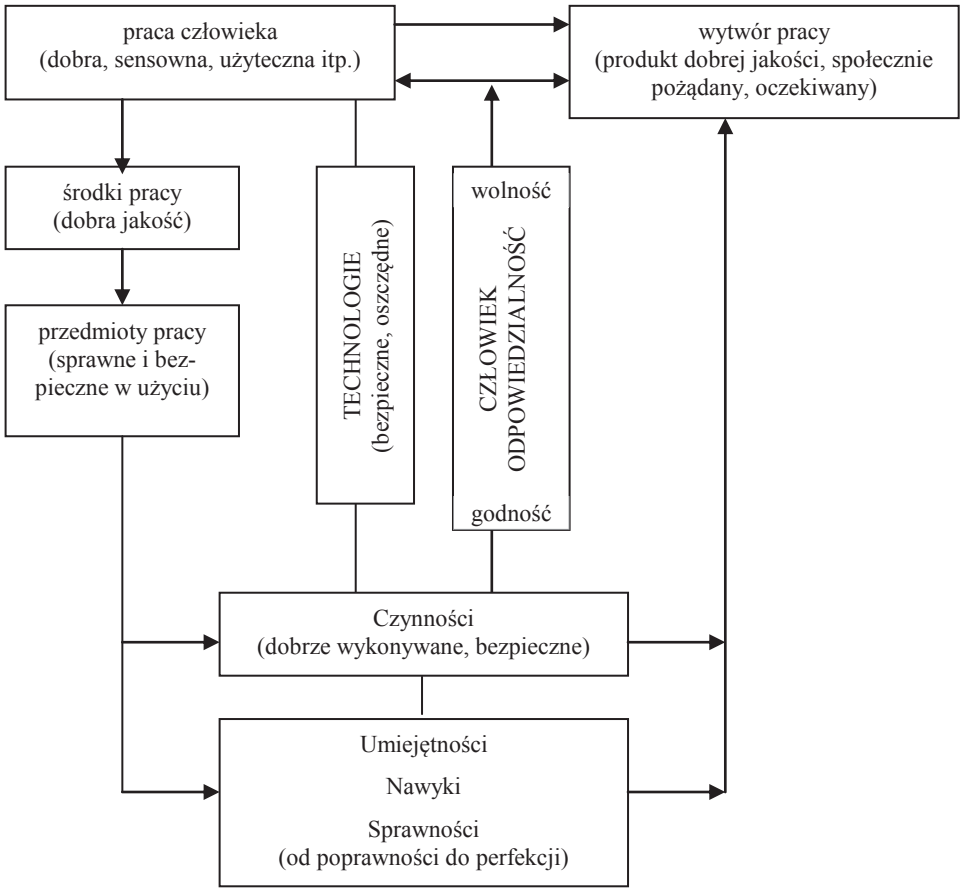
Wartościowy kontekst procesu pracy dominującą rolę przypisuje człowiekowi (zob. rys. 3), którego postawa i stosunek do pracy pozwala ją postrzegać jako godną, wolną i odpowiedzialna, a przez to dobrą, rzetelną, sumienną, mądrą, twórczą, poszukującą, rozwijającą, dowartościowującą, społecznie pożądaną i oczekiwaną.

Pozostające w nurcie wartości twierdzenia: „Człowiek wartością najwyższą" i „Praca miernikiem wartości człowieka"[38] wyznaczają prymat człowieka nad otoczeniem i wszelką działalnością[39], w tym pracą (por. rys. 3).

Człowiek poprzez wolne wybory pozyskuje godne jemu wykształcenie, dzięki któremu podejmuje kolejne, wolne decyzje co do miejsca pracy. Wówczas w niej dzięki odpowiedzialnemu działaniu wpływa na jakość, efektywność,

[38] Z. Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących...*
[39] M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000, s. 155.

przebieg i produkcję użytecznych i społecznie pożądanych wytworów, zgodnych z normą, modą i trendami rozwojowymi. Wymogi te podkreślają dominującą rolę człowieka we wszelkiej działalności, która zawsze pozostaje wtórna, ponieważ stanowi następstwo myśli, które czynią go twórcą.



Rys. 3. Człowiek i proces pracy w konstelacji wartości
(model własny)[40]

Zakończenie

Podjęte rozważania dowodzą, że praca to nie tylko jedna z podstawowych kategorii pojęciowych pedagogiki pracy, ale również jako wartość istotna dla

[40] B. Baraniak, *Współczesna pedagogika pracy...*; por. także M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 155.

procesu edukacji, ale przede wszystkim człowieka. Pracę człowiek postrzega jako wartość nie tylko samą w sobie, ale źródło innej wartości. Wyrażają je efekty pracy człowieka będące źródłem dobra dla innych. Kolejny wymiar wartości pracy to jej zmienność i potrzeba jej celem zaspokajania coraz wyższych potrzeb człowieka. Te ostatnie stają się impulsem dla projektantów, twórców starających się sprostać oczekiwaniom społecznym, których konsekwencją stają się coraz lepsze wytwory pracy, poprawiają się jej warunki, nadając pracy nowe, bardziej wartościowe oblicze, które wymaga innego, często nowego przygotowania, a tym samym doskonalenia zawodowego wyrażonego potrzebą dążenia do mistrzostwa, którego wartością jest idea i potrzeba jej osiągnięcia przez człowieka. One – człowiek, praca i idea – wyjaśnią uniwersalistyczny ich sens opisany aksjologicznymi twierdzeniami, według których: „Praca jest miernikiem wartości człowieka", natomiast „Człowiek wartością najwyższą"[41].

Bibliografia

Anzenbacher A., *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1987.

Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy*, Warszawa 2010.

Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań 1994.

Furmanek W., *Podstawy edukacji technicznej*, Rzeszów 2000.

Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006.

Hessen S.C., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931.

Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.

Jan Paweł II, *Homilie. Wybór*, Warszawa 1999, 2005.

Jan Paweł II, *Laborem exercens*. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II, t. I, wyd. II, Kraków 1996.

Kotłowski K., *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław 1968.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Lublin 1993, 1996.

Lewowicki T., *Humanista i idee humanizmu spełnione w pedagogice pracy* [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. H. Bednarczyk, U. Jeruszka, Z. Wiatrowski, Warszawa 2003.

Mariański J., Zdunkiewicz W., *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1991.

Moskwa J., *Prorok i polityk*, Warszawa 2003.

Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.

Nowacki T., *Postawy i wartości* [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły,* red. E. Laska, Rzeszów 2006.

Nowacki T., *Praca ludzka*, Radom 2008.

Nowacki T., *Wartości w andragogice* [w:] *Stan i perspektywy refleksji na edukacją dorosłych*, red. T. Aleksander, D. Barwińska, Kraków–Radom 2007.

Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000.

Popielski K. (red.), *Człowiek – wartości – sens*, Lublin 1996.

Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Warszawa 1996.

[41] Z. Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących...*, s. 176.

Solak A., *Człowiek i jego wychowanie*, Tarnów 2003.
Solak A., *Wychowanie i praca. Studium współzależności*, Tarnów 2003.
Słownik wyrazów obcych, Warszawa 1994.
Tischner J., *Etyka Solidarności*, Kraków 1981.
Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz, Włocławek 1994, 2000, 2004.
Wiatrowski Z., *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004.
Ziembiński Z., *O pojmowaniu pozytywizmu oraz prawa moralnego*, Poznań 1993.

Hanna Sommer, Hubert Sommer

WPŁYW GLOBALIZACJI NA PROCES WYCHOWANIA (KILKA UWAG O ZJAWISKU)

THE IMPACT OF GLOBALIZATION ON THE PROCESS OF EDUCATION (SOME COMMENTS ABOUT THE PHENOMENON)

Streszczenie

Zasadniczym zadaniem autorów tekstu było zasygnalizowanie wpływu, jaki na współczesny proces wychowania wywiera szeroko rozumiana globalizacja. Należy zaznaczyć, iż zjawisko to nie objęło swym zasięgiem wyłącznie sfer politycznych czy ekonomicznych. W znaczącym stopniu globalizacja, wkraczając w świat ludzi dorosłych, wpłynęła na sposób postrzegania świata przez młodych ludzi.

Słowa klucze: globalizacja, wychowanie, system wartości.

Summary

The main task of the authors of the text was to signal the impact on contemporary parenting process-ing globalization has broadly understood. It should be noted that this phenomenon does not only embraced the spheres of political or economic. The globalization significantly entering the world of adults, affected the perception of the world by young people.

Key words: globalization, education, system of values.

Wprowadzenie

Za truizm można uznać twierdzenie, z którego wynika, iż szalony rozwój współczesnego świata w zasadzie we wszystkich dziedzinach ma charakter nieodwracalny. Owo szaleństwo polega jednak na tym, iż nierzadko ów rozwój ma wymiar o zdecydowanie pejoratywnym zabarwieniu. Nie zawsze bowiem człowiek chce, by „dobro" stanowiło istotny punkt odniesienia. Świadczyć mogą o tym liczne konflikty zbrojne, zwłaszcza na kontynencie afrykańskim, których dramatyczne konsekwencje odczuwają przede wszystkim ci beneficjenci, którzy w żadnym wypadku nie są w nie uwikłani. W pewnym sensie odpowiada za to proces globalizacji, który obok aspektów pozytywnych doprowadził do swoistej polaryzacji współczesnego świata, w którym interes tzw. „słabych" podporządkowany jest całkowicie interesom tzw. „silnych". Z pewnością można stwierdzić, iż jest to już taka cywilizacyjna tradycja, zapoczątkowana jeszcze w cza-

sach starożytności (Egipt, Rzym), a kontynuowana w okresie wieków średnich, czy rewolucji przemysłowej z przełomu XVIII i XIX w. dającej podstawy tzw. „feudalnemu kapitalizmowi", w którym podobnie jak w średniowieczu panował permanentny wyzysk człowieka przez człowieka (zmieniły się jedynie nazwy wyzyskiwanych, i tak chłopa zastąpił robotnik). Z drugiej jednak strony patrząc, trochę się jednak zmieniło na świecie (niekoniecznie dlatego, iż mamy Internet i telefonię komórkową) w relacjach międzyludzkich. Gdy się jednak przyjrzymy temu bardziej dogłębnie, to można odnieść wrażenie, iż owe zmiany na lepsze są jedynie pozorne. Zamierzeniem autorów niniejszego tekstu nie jest jakaś radykalnie negatywna ocena procesu globalizacji, a raczej analiza jego zarówno pozytywnego, jak i negatywnego wpływu na wychowanie współczesnych młodych ludzi.

Globalizacja – wybrane aspekty

Przedstawiciele nauk społecznych od wielu lat toczą nieustanny spór o istotę procesu globalizacji. Nie ma co prawda w tej kwestii jednoznacznego stanowiska, niemniej jednak ich charakter wydaje się być coraz bardziej zbliżony. Warto przytoczyć kilka najbardziej znanych definicji tego zagadnienia. Martin Albrow[1] pisze, iż globalizacja „odnosi się do tych wszystkich procesów, w wyniku których narody świata zostają włączone w jedno światowe społeczeństwo, społeczeństwo globalne". Inny znany badacz Roland Robertson dostrzega w tym zjawisku „zespół procesów, które tworzą jeden wspólny świat"[2].

Dla Anthone'go Giddensa globalizację można zdefiniować jako „intensyfikację stosunków społecznych o światowym zasięgu, która łączy lokalności w taki sposób, że lokalne wydarzenia kształtowane są przez zdarzenia zachodzące w odległości wielu tysięcy mil i same zwrotnie na nie oddziałują"[3].

Przytoczone powyżej definicje globalizacji, których autorami są wybitni badacze i znawcy analizowanej problematyki, wskazują na ponadwymiarowość tego procesu. Rację zatem miał Marshall McLuhan, który w 1962 r. w swoim epokowym dziele *Galaktyka Gutenberga* użył terminu „globalna wioska", opisując w nim jednocześnie swoisty trend, którego głównym punktem odniesienia staną się elektroniczne mass media, obalające szeroko rozumiane granice czasowe i przestrzenne, umożliwiające ludziom komunikowanie się na szeroką skalę. Świat więc dzięki takim wynalazkom, jak telewizja (czy nieco później Internet) skurczy się, co w konsekwencji wpłynie na gwałtowny rozwój procesu globalizacji.

[1] M. Albrow, *Introduction* [w:] *Globalization, Knowledge and Society*, red. M. Albrow, E. King, London 1990, s. 9.

[2] R. Robertson, *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London 1992, s. 396.

[3] A. Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge 1990, s. 64.

Piotr Sztompka[4] proponuje za cytowanym wyżej amerykańskim socjologiem R. Robertsonem wprowadzenie swoistej typologii czterech „obrazów porządku globalnego".

Pierwszy to „Globalny Gemeinschaft I". Świat jest tu postrzegany jako bogata mozaika zamkniętych, odgraniczonych wzajemnie wspólnot albo unikalnych i egalitarnych, albo – co prawda – wyższych i niższych w rozwoju kulturowym, ale wzajemnie izolowanych i niemających aspiracji do podporządkowania odmiennych od siebie. Taki obraz jest typowy dla ideologii antyglobalizmu, gdzie uzyskuje zabarwienie normatywne raczej niż opisowe. Jest wyrazem sprzeciwu wobec odmiennych realiów uniformizacji kultury. W wersji hierarchicznej pojawia się w fundamentalistycznych orientacjach religijnych (np. islamie), które postulują odrodzenie własnych wspólnot w czystym, idealnym kształcie, z pozostawieniem niewiernych samym sobie, w sidłach ich podrzędnych kultur, nie mogą one bowiem w niczym zagrozić kulturze nadrzędnej.

Drugi obraz to „Globalny Gemeinschaft II". Jest to idea ogólnoludzkiego konsensu wokół pewnych wspólnych wartości i ideałów. Również i tu występuje ton postulatywny raczej niż sprawozdawczy. Świat jeszcze nie jest jednością gatunku ludzkiego, ale trzeba, by takim się stawał. Takie przesłanie niosą chrześcijańska idea królestwa bożego na ziemi, koncepcja Kościoła powszechnego i tendencje ekumeniczne we współczesnym katolicyzmie wyrażone w haśle nowej ewangelizacji świata przez Jana Pawła II. W dziedzinie świeckiej takie ogólnoludzkie aspiracje wyrażają ruchy pokojowe czy ekologiczne, a także ruch praw człowieka.

Wizja trzecia to „Globalny Gesellschaft I", a więc mozaika suwerennych, niezależnych państw narodowych powiązanych silnymi, wzajemnymi więziami kooperacyjnymi w dziedzinie ekonomii, polityki i kultury. Niegdyś określało się to jako „koncepcję pokojowego współistnienia". W wersji egalitarnej widzi się uczestniczące państwa jako równych partnerów zaangażowanych we wzajemnie korzystną współpracę. W wersji hierarchicznej uznaje się istnienie wiodącego mocarstwa czy mocarstw, które, nie ingerując w wewnętrzne sprawy innych krajów, biorą na siebie powinność utrzymania światowego porządku (rolę „światowego policjanta").

Wreszcie wizja czwarta, „Globalny Gesellschaft II", przewiduje zanik państw narodowych i unifikację najpierw regionalną, a później globalną pod egidą wspólnej organizacji politycznej czy ponadnarodowego rządu światowego. Najsilniejsze wysiłki w kierunku przybliżenia takiej wizji pojawiły się w Europie, poczynając od integracyjnych instytucji ekonomicznych typu Wspólnoty Węgla i Stali, potem Wspólnego Rynku, aż po unię walutową. Towarzyszą im nowe, ponadnarodowe instytucje wymiaru sprawiedliwości – Trybunały w Hadze czy Strasburgu, a także coraz silniejsze ciała polityczne: Parla-

[4] P. Sztompka, *Socjologia – analiza społeczeństwa,* Kraków 2002, s. 596–597.

ment Europejski czy Komisja Europejska. Dokonuje się unifikacja tego ogromnie istotnego segmentu kultury, jakim jest prawo, w postaci zintegrowanego bloku prawa europejskiego. W tym przypadku procesy globalizacji dokonujące się oddolnie i spontanicznie uzyskują mocne wsparcie w celowym integracyjnym projekcie ekonomicznym i politycznym. Globalizacja przestaje być tylko tendencją społeczną, a staje się pomysłem na lepsze urządzenie ludzkiego świata.

I ta ostatnia wizja zdaje się być powoli, aczkolwiek bardzo symptomatycznie realizowana na starym kontynencie (na przykładzie Wspólnoty Europejskiej), który wciąż obok Stanów Zjednoczonych wyznacza swoiste standardy cywilizacyjne dla ludzkości. Nie należy w niniejszych słowach doszukiwać się żadnej megalomanii, jest to raczej oczywisty fakt, z którym jakakolwiek polemika wydaje się być bezcelowa.

Tutaj warto zatem postawić sobie pytanie, o to jaki jest właściwie związek między wydaje się krańcowo odległymi procesami (przynajmniej pozornie), jakimi są we współczesnym, zunifikowanym świecie globalizacja i wychowanie?

Proces wychowania

Polski pedagog i historyk wychowania K. Szmyd dostrzega bardzo istotną kwestię, z której jednoznacznie wynika, iż „w kontekście [...] problemów wychowania i samowychowania człowieka w realiach warunków środowiskowych istotne znaczenie ma poszukiwanie swoistej jedności edukacyjnej regionalizmu i uniwersalizmu. Jest to zagadnienie trudne, zwłaszcza wobec zamętu wartości i niejasności teleologii wychowawczych doby ponowoczesnej. Przez regionalizm rozumiemy tu terytorialną, geokulturową odmienność tradycji, wartości treści kultury, życia, obyczaju, a nawet pewnych elementów myślenia, refleksji egzystencjalnej, światopoglądu. A nade wszystko wyraża się on odmiennością stylów życia, kulturą materialną, symboliczną, charakterystycznym rodzajem zachowań ludzi, typem ludzkich postaw”[5].

Wniosek wydaje się zatem tutaj aż nazbyt czytelny, a mianowicie proces dyfuzji kulturowej w szalonym okresie cywilizacyjnej i postmodernistycznej hekatomby doprowadza w zastraszającym tempie do jednej z pozytywnych zmian wynikających z szeroko rozumianego mieszania się różnych aspektów życia społecznego poszczególnych wspólnot narodowych, ale również nierzadko wypierania tych wartości wśród niektórych z nich, które dzisiaj można uznać za archaiczne.

Ponadto autor ten zauważa również, że „współcześnie rozumiany regionalizm dotyczy zarówno egzystencjalnych aspektów życia człowieka, [...] ale także, a może przede wszystkim w świecie globalnej wioski zainteresowanie od-

[5] K. Szmyd, *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010,* Rzeszów 2012, s. 466.

rębnością kultury poszczególnych regionów całej ojczyzny i postmodernistycznego świata bez granic fizycznych, kulturowych, cywilizacyjnych. [...]. Na całą rzeczywistość kulturowego i cywilizacyjnego istnienia człowieka składają się wartości powszechne, ponadczasowe, uniwersalne, które wyrażają się z osobności życia człowieka i małych grup oraz globalnej wymiany wartości humanistycznych. Te dwa światy wzajemnie się dopełniają i wzbogacają, tworząc ogólną i osobną zarazem kulturę ludzką"[6].

Gdzie zatem w tym wszystkim ulokować wychowanie, które przecież jest nieodłącznym aspektem kultury ludzkiej. Zagadnienie wychowania, a może lepiej proces bywa definiowany na wiele, rozmaitych sposobów. Są tacy badacze, którzy twierdzą, iż istnieje tyle definicji tego pojęcia, ile jest współcześnie teorii i nurtów z nim związanych. Niektórzy nawet twierdzą, że w naukach pedagogicznych czy społecznych jest dużo różnorodnych rodzajów definicji, przy czym każda z nich kładzie nacisk tylko na pewien aspekt, uznając go za ważny, gdzie w innej aspekt ten jest mało istotny. Należy jednak pamiętać, że większość dotychczasowych definicji oprócz tego, że są formułowane różnym językiem i podkreślają odmienne jego aspekty, bywa na ogół wyrazem określonej koncepcji teoretycznej znanej w pedagogice i naukach jej pokrewnych[7].

Warto zauważyć, iż teoria wychowania jest jedną z podstawowych subdyscyplin współczesnej pedagogiki jako nauki, natomiast przedmiotem jej badań jest usystematyzowana, spójna i uporządkowana wiedza o wychowaniu, jego celach, treściach, metodach, formach, środkach i uwarunkowaniach. W *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia teoria wychowania jest definiowana jako „dyscyplina uważana w Polsce za jedną z podstawowych nauk pedagogicznych, zajmująca się problematyką celów, treści, metod i organizacji wychowania moralnego, społecznego, estetycznego i fizycznego"[8]. Warto zauważyć, iż samo pojęcie wychowania „określane jest jako świadome i celowe działanie pedagogiczne zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków (zmian rozwojowych) w osobowości wychowanka"[9].

Wyodrębnia się definicje wychowania formułowane na użytek wyłącznie pedagogiki, psychologii, socjologii lub filozofii. Różnorodność i wielość definicji wychowania skłania badaczy tej problematyki do swoistego wyodrębnienia ich podstawowych rodzajów, czyli uporządkowania według określonego kryterium ich podziału. Jedna z definicji sformułowana dla potrzeb pedagogiki mówi, iż proces wychowania jest to dynamiczny, złożony układ oddziaływań społecznych, instytucjonalnych, interpersonalnych, pośrednich i bezpośrednich, wywołujących zmiany w osobowości człowieka tym oddziaływaniom poddawanego.

[6] Tamże, s. 467.
[7] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005, s. 32.
[8] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 40.
[9] Tamże, s. 319.

Wychowanie jako proces – zgodnie z większością definicji – jest utożsamiane z oddziaływaniem na psychikę i zachowanie człowieka, przy czym przez oddziaływanie to rozumie się szczególnie wywieranie wpływu na zmiany czy przeobrażenia w osobowości i zachowaniu, zwłaszcza opinii i przekonań o otaczającym świecie oraz postaw wobec ludzi, samych siebie i wartości. O tym, iż wychowanie jest przede wszystkim dokonywaniem zmian w osobowości człowieka lub – najogólniej mówiąc – w jego rozwoju (przez wywieranie na niego wpływu z zewnątrz, można dowiedzieć się z wielu definicji tego pojęcia. Warto przytoczyć kilka z nich, i tak wychowanie to:

– „dynamiczny, złożony układ oddziaływań społecznych [...] wywołujących zmiany w osobowości człowieka tym oddziaływaniom poddanego”[10];

– „społecznie uznawany system działania pokoleń starszych na dorastające, celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania według określonego ideału nowego człowieka do przyszłego życia”[11];

– „działanie zmierzające do trwałej modyfikacji, ukształtowania lub rozwinięcia dyspozycji emocjonalno-wolicjonalnych, a więc kierunkowych, w osobowości jednostki”[12];

– „system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych”[13];

– „całość wpływów i oddziaływań kształtujących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie”[14].

Takie podejścia sugerują – zdaniem niektórych pedagogów i psychologów – nadmierne kierowanie rozwojem człowieka w procesie wychowania. Widzi się w tym niebezpieczeństwo manipulowania wychowankami lub wręcz ich uprzedmiotowiania w najgorszym rozumieniu tego słowa (zwraca na to szczególną uwagę M. Łobocki), a nawet groźbę bardziej lub mniej jawnego sprzeniewierzenia się przez wychowawców poszanowania godności i niezależności osobistej wychowanków. Ostatnimi czasy jednak w wielu definicjach wychowania akcentuje się nie tyle wywieranie bezpośredniego wpływu na wychowanków, ile wspomaganie ich w naturalnym i spontanicznym rozwoju. Postulat ten znajduje głębsze uzasadnienie w psychologii humanistycznej, jak również w wielu koncepcjach pedagogicznych[15].

Przytoczone definicje mogą z pewnością znaleźć zastosowanie zarówno w pedagogice, jak i psychologii, jednakże godną uwagi jest definicja wychowania w ujęciu klasyka francuskiej myśli socjologicznej Emila Durheima, z której

[10] A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979, s. 55.

[11] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 189.

[12] H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1978, s. 29.

[13] R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976, s. 11.

[14] T. Pilch, T. Wujek, *Metody i techniki badań w pedagogice* [w:] *Pedagogika*, red. M. Godlewski, M. Krawcewicz, S. Wujek, Warszawa 1974, s. 31.

[15] Cyt. za: M. Łobocki, *ABC wychowania*, Warszawa 1982, s. 11.

wynika, iż „wychowanie jest oddziaływaniem pokoleń dorosłych na te, które nie dojrzały jeszcze do życia społecznego. Inny socjolog Jan Szczepański traktuje wychowanie jako intencjonalne kształtowanie osobowości dokonywane w ramach stosunku wychowawczego między wychowawcą a wychowankiem, według przyjętego w grupie ideału wychowawczego”[16].

Najdawniejszą, pierwotną formą wychowania było wychowanie naturalne, które dokonywało się dzięki uczestnictwu dzieci i młodzieży w życiu społeczeństwa dorosłych. Przez kontakt i wzór, ulegając wymaganiom, jakie stawiało otoczenie, występując na drogi naśladownictwa, młode pokolenie stawało się podobne do dorosłych, przejmowało wszystko to, czym żyła grupa i co w przyszłości uosobione w ich samych stawało się z kolei modelem dla następnego pokolenia. Taki typ wychowania zachował się aż do naszych czasów. Zanim dziecko przejdzie dziś pod opiekę zawodowych wychowawców w przedszkolu czy w szkole, jest ono już w pewien sposób ukształtowane przez oddziaływanie rodziny, otoczenia, środowiska. Wychowanie naturalne, zarówno przed wiekami, jak i współcześnie, ma charakter zachowawczy i przystosowuje człowieka do istniejącej rzeczywistości[17].

Za sprawą wychowania naturalnego młode pokolenie wzrasta powoli w kulturę dorosłych, uczy się uznawać jej wymagania, staje się posłuszne istniejącemu stylowi życia. Ów proces wydaje się być oczywisty i nieodwracalny.

Wychowanie celowe to kształcenie zorganizowane celowo, ale dokonujące się w powiązaniu i na marginesie czynności społeczno-zawodowych ludzi dorosłych, zachowuje swe znaczenie aż do dnia dzisiejszego. Ten typ kształcenia nie tylko przetrwał do naszych czasów, ale zyskuje sobie coraz większe uznanie ze względu na bezpośrednią łączność z rzeczywistością. Wychowanie organizowane świadomie i celowo na tle procesów wychowania naturalnego miało i ma charakter podobny do charakteru wychowania naturalnego, z którego wyrastało.

Działało ono podobnie jak wychowanie naturalne, przystosowująco, ale bywało jednak siłą służącą do rozpowszechniania tego, co nowe[18].

Współczesny świat zaczyna jednak lansować paradygmaty wychowawcze, które znacznie zaczynają odbiegać od ogólnie przyjętych wartości. Bez wątpienia ma na to wpływ proces globalizacji, który obok ewidentnych cech pozytywnych posiada szereg negatywnych aspektów.

Wychowanie globalne w perspektywie przyszłości – wnioski

Wydaje się, iż nawet w tak konsumpcyjnych czasach, jakie mamy obecnie, niektóre wartości powinny być trwałe i niezniszczalne. „Dobroć”, „życzliwość”,

[16] Tamże, s. 13.
[17] B. Suchodolski, *Pedagogika*, Warszawa 1985, s. 11–13.
[18] Tamże, s. 16.

„uczciwość", „poczucie sprawiedliwości", „szacunek", „prawda", „piękno" czy „wiarygodność" to z punktu widzenia aksjologicznego pojęcia, które powinny być wpisane w momencie urodzenia w kod genetyczny każdego człowieka.

Systemy normatywne muszą, a przynajmniej powinny obowiązywać każde społeczeństwo. Są one bowiem swoistą matrycą tożsamości, w którą każde, nowe pokolenie jest niejako wkomponowane.

Już XX w., a zwłaszcza jego koniec pokazał jednoznacznie, iż zmienią się sensu largo reguły gry. Wartości nie odgrywają już takiej roli, jak miało to miejsce w latach poprzednich, zwłaszcza że życie nabrało zupełnie nowego tempa, które generacji przykładowo w. XIX było całkowicie obce. Dzisiaj więc wartości można przyjmować i porzucać do woli, a to zwłaszcza dlatego, że środki masowej komunikacji nierzadko w sposób decydujący wpływają na poczucie naszego „ja". Szeroko rozumiana kultura popularna w ogromnym stopniu dominuje w życiu codziennym współczesnych społeczeństw, zwłaszcza starego kontynentu i USA. Ma to oczywiście przełożenie na kształtowanie się tożsamości młodzieży i preferowanego przez nią stylu życia.

Jeden z bardziej znanych badaczy problemu Z. Melosik zauważa istotny paradoks dotyczący debaty na temat tożsamości młodzieży, dostrzegając z jednej strony nowo powstające różnorodne teorie i koncepcje wychowania, które mają udzielić odpowiedzi: jak wychowywać?, z drugiej zaś w praktyce mamy do czynienia z sytuacją, w której tradycyjne instytucje, takie jak rodzina, szkoła czy Kościół wyraźnie tracą na znaczeniu, a ich rolę przejmują grupy rówieśnicze, a zwłaszcza środki masowego komunikowania.

Warto pamiętać o tym, że dorośli zawsze chcieli wpływać na opinie młodych ludzi, jest to zjawisko powszechne i zrozumiałe, z tym że luka międzypokoleniowa występująca zwłaszcza w obecnych czasach wydaje się być tak duża, że trudno oczekiwać, aby udało się ją w najbliższych latach zniwelować. Świat tzw. „tradycyjnych pedagogik" – pisze Z. Melosik – odchodzi w przeszłość, a na jego miejsce pojawia się świat oparty na nowych zasadach, objęty zjawiskiem globalizacji[19].

W procesie wychowywania i edukowania młodych ludzi pojawił się nowy „bożek", który odrzuca wspomniane wcześniej tradycyjne wartości lansowane chociażby przez rodzinę czy szkołę, a jest nim skrajny konsumpcjonizm. Dla współczesnych, młodych ludzi ów świat konsumpcji stał się światem całkowicie normalnym, naturalnym i obowiązującym w szeroko rozumianym przekazie kulturowym. Powszechne wydaje się przekonanie, z którego wynika, że jest to świat optymalny, jedyny do przyjęcia.

Główną ideologią tego świata jest wszechogarniająca przyjemność. Zmienia się system moralny, w którym kiedyś obowiązywały jakieś zasady nierzadko czerpane z religii, dziś głównym obowiązkiem zwłaszcza młodego człowieka

[19] Z. Melosik, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości* [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001, s. 33.

jest hedonizm w każdej postaci. Zasadniczą regułą tej nowej moralności jest usprawiedliwianie radości połączone z przekonaniem jej wyznawców, iż życie bardziej radosne jest moralne, a nie jak na przykład twierdzi Kościół katolicki – grzeszne. Swoistym potwierdzeniem tego jest prawo konsumenta, które wymusza wręcz na nim otaczanie się osobami, produktami, towarami, które uczynią go szczęśliwym. Radość i zabawa stają się w tym wypadku celami samymi w sobie. Sama idea przyjemności zawiera w sobie swoisty obowiązek bycia szczęśliwym niezależnie od okoliczności i za przysłowiową wszelką cenę. Wyraźnie zatem zmienił się w globalnym świecie wymiar szczęścia, który dawniej oparty był na udanym życiu rodzinnym, duchowym czy zawodowym. Dzisiaj jego synonimem są przykładowo euforyczne zakupy w hipermarkecie bądź galerii handlowej czy jak to mówią młodzi ludzie: „ekstatyczny seks" na przypadkowej imprezie. Zbieżność zjawisk bynajmniej nie jest tutaj przypadkowa. Najważniejsze wydaje się w tym wypadku bycie „trendy". Styl życia ponad wszystko musi być nowoczesny, ciekawy, a przede wszystkim zgodny z duchem czasu. Wszystko co przestarzałe jest „passe".

Tempo życia nie pozwala się cofać, wszystko należy robić szybko, najlepiej natychmiast. Wśród młodzieży obowiązująca jest swoista triada, której symbolem stały się:

– fast food (to kuchenka mikrofalowa, rozpuszczalna kawa, gorący kubek, McDonald's i coca-cola jako natychmiastowa forma skondensowanej przyjemności);
– fast sex (to natychmiastowa satysfakcja seksualna, bez zobowiązań i zaangażowania emocjonalnego, niosąca jednak zagrożenie AIDS);
– fast car (to Concorde – symbol kurczenia się czasu i przestrzeni).

Nie bez znaczenia jest tutaj błyskawiczna komunikacja, do której rzecz jasna potrzebne są telefony komórkowe, e-maile, Internet. Dla młodych ludzi są to rzeczy tak oczywiste, że trudno sobie w ich opiniach wyobrazić świat bez tych „drobiazgów". To wszystko w zasadniczy sposób wpływa nie tylko na styl życia młodzieży, ale przede wszystkim ich tożsamość. To pokolenie wychowane w tzw. „natychmiastowości" nie chce i nie potrafi, a może nawet nie umie czekać. Wszystko ma być podane na przysłowiowe „wczoraj".

Zjawisko to z punktu widzenia pedagogów, socjologów czy psychologów wydaje się być mocno niepokojące, zwłaszcza że poprzednie pokolenia zmieniały się stosunkowo wolno, miało to raczej charakter ewolucyjny. Dziś mamy do czynienia ze swoistą generacyjną rewoltą, dla której głównym punktem odniesienia staje się czas i pieniądz, bo to właśnie dzięki nim można żyć beztrosko i przyjemnie. Dla współczesnej młodzieży umiejętność i nawyk adaptacji ciągłych zmian jest całkowicie normalny, a to dlatego, iż żyje ona w tzw. „nieustannej przyszłości".

Proces globalizacji zrelatywizował również tzw. pojęcie sensu życia. Kiedyś oddanie życia w imię wielkiej sprawy (przykładowo za ojczyznę) można było uznać za swoiste przeznaczenie człowieka. Obecnie czas wzniosłych idei

minął bezpowrotnie, sam rytm życia składa się z drobnych, codziennych momentów czy czynności. Młodzież delektuje się rozmowami telefonicznymi, z których nic nie wynika, najczęściej dotyczą one problemów dnia codziennego. Tak zwane tematy trudne w zasadzie są przez nich unikane. Nie może więc dziwić fakt, iż w opiniach dorosłych takie postawy młodych ludzi wywołują wrażenie, iż tożsamość tego pokolenia jest pozbawiona głębi i istoty. Refleksja nad istnieniem czy poszukiwanie sensu życia są tematami, które młodzież uważa za sobie całkowicie obce. Rodzice, nauczyciele czy księża to w ich opinii „nudziarze", którzy nie potrafią cieszyć się życiem. A ono jest zbyt krótkie, by tracić czas na jakieś refleksyjno-egzystencjalne dyskursy.

Współczesna generacja młodzieży żyje w świecie całkowicie zdominowanym przez media, w których ogromną rolę odgrywają tzw. „opery mydlane", stanowiące swoisty substytut szarego, nudnego i monotonnego życia przeciętnego chłopca czy dziewczyny, którzy uciekają w ów często nierzeczywisty, nierealny świat wspaniałych miłości, bogactwa czy sławy. To w konsekwencji powoduje nie tylko brak poczucia rzeczywistości i realizmu, ale nierzadko stany chorobowe z depresją na czele.

Obserwacje zachowań współczesnych nastolatków potwierdzają ich globalną tożsamość. Trudno w niej dostrzec wartości narodowe czy państwowe, dominuje tu raczej opisywana wyżej ideologia konsumpcji (MTV, słuchanie anglojęzycznej muzyki, deskorolka, McDonald's czy coca-cola). Podobieństwo stylów życia nastolatków w Polsce do ich rówieśników w bogatej Europie Zachodniej czy USA wydaje się aż nazbyt oczywiste. Wniosek zdaje się być tutaj aż nazbyt czytelny, a mianowicie tzw. kultura popularna niweluje różnice narodowe, państwowe czy językowe. Dominującą cechą nastolatków staje się pragmatyzm, łatwość komunikowania, a także tolerancja dla różnic i odmienności. Wspomniane wcześniej zmiany wymuszają na nim szybką internalizację niezbędną do kulturowego przetrwania.

Przed naukami społecznymi, zwłaszcza pedagogiką czy socjologią wychowania stoją dzisiaj nie lada problemy, które można sprowadzić do pytania o to, czy bycie istotą globalną jest zjawiskiem pozytywnym czy raczej negatywnym. Zdania są w tej kwestii mocno podzielone. Krytycy twierdzą, iż globalizm redukuje człowieka do zwykłego zwierzęcia, nadając mu ksywkę „człowiek-nikt". Istota ludzka została tu pozbawiona decyzyjności, woli, refleksji, kierując się jedynie ku masowej wegetacji, w której jest tak dużo zjawisk dysfunkcjonalnych czy wręcz patologicznych (narkotyki, alkoholizm, sekty itd.).

Warto też zaznaczyć, iż globalizacja może być przyczyną innego niebezpieczeństwa, a mianowicie unifikacji i standaryzacji myślenia, zachowań i postaw ludzi w skali wykraczającej poza społeczność lokalną. To wiąże się z zagrożeniem utraty tożsamości, a w konsekwencji spłyceniem uczestnictwa w kulturze opartej na najmniej wartościowych treściach.

Optymistyczne wydaje się jednak to, że pomimo wszystkich zasygnalizowanych powyżej wątpliwości i zagrożeń istnieje możliwość dotarcia do młodzieży, a może nawet zmiany ich stosunku do życia. Wiązać się to będzie z umiejętnością prowadzenia dialogu, wsłuchiwania się w potrzeby i problemy młodych ludzi, rozmowy o tym, co ich bezpośrednio dotyczy i interesuje. Pomimo kryzysu szeroko rozumianych autorytetów w dobie globalizacji wspomniana powyżej zwykła rozmowa z młodzieżą może podtrzymać ducha wartości etycznych i moralnych w jednostce.

Bibliografia

Albrow M., *Introduction* [w:] *Globalization, Knowledge and Society*, red. M. Albrow, E. King, London 1990.
Giddens A., *The Consequences of Modernity*, Cambridge 1990.
Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979.
Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.
Łobocki M., *ABC wychowania*, Warszawa 1982.
Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005.
Melosik Z., *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości* [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001.
Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1978.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
Pilch T., Wujek T., *Metody i techniki badań w pedagogice* [w:] *Pedagogika*, red. M. Godlewski, M. Krawcewicz, S. Wujek, Warszawa 1974.
Robertson R., *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London 1992.
Suchodolski B., *Pedagogika*, Warszawa 1985.
Szmyd K., *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010*, Rzeszów 2012.
Sztompka P., *Socjologia – analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976.

Część III

DIALOG I WSPÓŁISTNIENIE KULTUR WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Igor Kominarec, Edita Kominarecová

FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE KOMUNIKÁCIU V MULTIKULTÚRNOM EDUKAČNOM PROSTREDÍ

FACTORS AFFECTING COMMUNICATION IN MULTICULTURAL EDUCATION

Abstract

The paper analyses factors affecting communication in the educational environment. The study is focused on communication styles and skills in the teacher's work. Then the attention is paid to the intercultural communication within the content of curriculum and its effectiveness in the learning process as well as the factors of gender differences in communication are discussed. The paper is written within a theoretical framework, its core content is based on two research projects coordinated by the authors in the Slovak Republic.

Key words: communication style, teacher's competencies, multicultural communication, gender differences.

Abstrakt

V príspevku je analyzovaná problematika faktorov vplývajúcich na komunikáciu v edukačnom prostredí. Obsah štúdie je zameraný na komunikačné štýly a kompetencie v práci učiteľa. V nasledujúcej časti orientujeme pozornosť na multikultúrnu komunikáciu v obsahovom kurikule a jej efektivitu v edukačnom procese. V poslednej časti štúdie je analyzovaný faktor rodovej odlišnosti v komunikácii. Štúdia má teoretické zameranie, jej obsah vychádza z dvoch výskumných projektov ktoré jej autori koordinovali v Slovenskej republike.

Kľúčové slová: komunikačný štýl, kompetencie učiteľa, multikultúrna komunikácia, rodová odlišnosť.

Úvod

Otázkam multikulturality a jazyka sa vo svetovom meradle venovalo veľa pozornosti. Pedagogická práca v multikultúrnom prostredí si vyžaduje rešpektovať špecifické rozdiely v edukácii. Tieto rozdiely môžu vyplývať z rodinného, školského alebo mimoškolského prostredia, z postojov pedagogických pracovníkov a rodičov k edukácii, osobnosti žiaka, kultúrnych a historických tradícií príslušného naroda alebo etnika. Vzhľadom na šírku a rôznorodosť týchto činiteľov sa týmito otázkami zaoberá nielen pedagogika, ale aj sociológia, kulturológia, psychológia a iné vedy. V tejto štúdii

orientujeme pozornosť na školské prostredie a osobnosť učiteľa. Podľa J. Průchu[1] existujú významné rozdiely vo vzdelávaní medzi jednotlivými krajinami. Tieto sú z pedagogického hľadiska podmienené:
– inou organizáciou vyučovania, z hľadiska činnosti školy a obsahu vyučovania,
– inými cieľmi a hodnotami, ktoré učitelia na vyučovaní sledujú,
– rozdielnou prácou učiteľov na hodinách pri výbere metód, foriem a prostriedkov práce,
– odlišným komunikačným štýlom práce učiteľa pri práci so žiakmi.

1. Komunikačné štýly práce učiteľa so žiakmi

Vo svojom príspevku svoju pozornosť zameriame na odlišné komunikačná štýly práce učiteľa so žiakmi. Repertoár komunikačného správania vo veľkej miere závisí na kultúre, v ktorej sme boli vychovávaní. Týka sa to teda aj komunikácie učiteľa, ktorá je podmienená edukačnou úrovňou vysokej školy obsahujúcej prvky tradícií príslušnej kultúry národa. Komunikačný štýl ktorý si pritom učiteľ osvojil nemusí byť v intenciách s komunikačným štýlom žiaka. Aby sme predišli prípadným nedorozumeniam vyplývajúcim z rôznorodosti komunikačných štýlov je potrebná príprava učiteľa pre multikultúrne edukačné prostredie. O kurikulárnom modeli takejto prípravy boli publikované viaceré práce[2]. (Kominarec I., Kominarecová E., Mistrík E.)[3]. Súčasťou tohto modelu je aj nadobudnutie multikultúrnych komunikačných kompetencií, ktoré sú podľa nášho názoru implementované v troch základných zložkách osobnosti učiteľa: motivačnej, poznávacej a komunikatívnej. Na základe teoretickej analýzy sme z týchto zložiek deduktívnym spôsobom špecifikovali nasledovné kompetencie učiteľa (Kominarec I., Kominarecová E.)[4]:

2. Kompetencie učiteľa

Motivačná zložka
– vzbudenie záujmu – motivácia záujmu o riešenie problému je dôležitou súčasťou multikultúrnej výchovy. Motivácia je predpokladom úspešnosti riešenia edukačnej situácie;

[1] J. Průcha, Interkultúrní psychologie, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.
[2] I. Kominarec, E. Kominarecová, Multikulturalita a edukácia, Prešov: Prešovská univerzita FHPV, 2005. ISBN 80-8068-380-8.
[3] E. Mistrík, Multikultúrna výchova v príprave učiteľov, Bratislava: IRIS, 2000, ISBN 80-89018-10-6.
[4] I. Kominarec, E. Kominarecová, Multikulturalita a edukácia, Prešov: Prešovská univerzita FHPV, 2005. ISBN 80-8068-380-8.

– prejav rešpektu – prejavenie rešpektu pre iných ľudí, žiakov je všeobecne platná norma multikultúrneho správania. Rešpekt sa môže vyjadriť verbálnymi aj neverbálnymi prejavmi;
– empatický postoj – jednotlivci, ktorí sú schopní prejaviť svoje vnímanie iných osôb, žiakov, vniknúť do ich pocitov a skúseností sú považovaní za kompetentnejších v multikultúrnej interakcii.

Poznávacia zložka

– orientácia na poznanie – znamená pochopenie svojho miesta vo svete. Kompetentné poznávanie sa realizuje vtedy, keď všetka skúsenosť a jej interpretácia je individuálna, získaná vlastnou skúsenosťou a nie zovšeobecnená;
– tvorivý prístup – nakoľko multikultúrna výchova sa uskutočňuje často v reálnom živote, pochopenie a získanie schopnosti riešenia problémov je veľmi dôležité;
– tolerancia pre odlišnosti – kompetentný multikultúrny komunikátor je schopný prekonať nervozitu a frustráciu, ktoré sprevádzajú zložité situácie, vie sa prispôsobiť zmenám a adaptovať na nové meniace sa edukačné situácie.

Komunikatívna zložka

– Interakčný manažment – mnohí jedinci sú schopní pri uskutočňovaní interakcie diskutovať, správne reagovať na situáciu a pod. Tieto zručnosti sú veľmi dôležité, pretože vzájomná interakcia prispieva k obohateniu človeka o nové poznatky a skúsenosti;
– Nehodnotiaci postoj – znamená schopnosť odpovedať nehodnotiacim spôsobom, založenom viac na opisnom, ako na hodnotiacom stanovisku;
– Definovanie problému – predpokladá jasné a konkrétne stanovenie problému a spôsoby jeho riešenia.

3. Multikultúrna komunikácia a edukačné kurikulum

Prikláňame k názoru, že je potrebné začleniť multikultúrnu komunikáciu do edukačného kurikula, a to či už v rámci výučby cudzích jazykov, alebo ako súčasť iných predmetov tak, ako je to v európskom vzdelávacom systéme. Uvádzame základné kultúrne podmienené faktory, ktoré je potrebné zvládnuť na dosiahnutie komunikatívnych kompetencií. Ide o päť oblastí ilustrujúcich socio-kultúrne aspekty procesu učenia sa jazyka:

1) štruktúra a organizácia jazykového prejavu,
2) vhodnosť použitia jazyka v sociálnom prostredí,
3) paralingvistické prejavy (hlasitosť a intonácia, neverbálne prejavy, vzdialenosť pri komunikácii, gestá, výrazové prostriedky, reč tela atď.),

4) jazyková pragmatika (explicitnosť a implicitnosť prejavu, rýchlosť reči, spôsob počúvania, kultúrne normy, kedy a ako je vhodné sa vyjadriť, priame a nepriame vyjadrovanie, vyjadrenie statusu, výber tém atď.),
5) kognitívno-akademická jazyková vyspelosť (abstraktnosť a konkrétnosť prejavu).

4. Efektivita multikultúrnej výchovy a komunikácie

Na základe poznania príčin obmedzujúcich kvalitu multikultúrnej výchovy a komunikácie sa domnievame, že jej efektívnosť bude závislá na týchto faktoroch:

– **Uvedomenie významu multikultúrnej výchovy** – učitelia tejto kategórie si uvedomujú potrebu multikultúrnej výchovy v edukačnom procese.
– **Získavanie informácií** – kontinuálne sebavzdelávanie obsahujúce nielen všeobecné poznatky o multikultúrnej výchove ale aj poznanie špecifických informácií z tejto oblasti, ktoré začleňujú do učebných osnov a vyučovacieho procesu.
– **Osobnostné a profesionálne kvality** – súvisia s interiorizáciou multikultúrnej výchovy vo vnútornom presvedčení a vonkajšom vystupovaní učiteľa, čo sa prejavuje v potrebe uplatňovať požiadavky multikultúrnej výchovy.
– **Realizácia v edukačnom proces** – súvisí s inovatívnym prístupom k realizácii multikultúrnej výchovy v edukačnom prostredí. Učitelia aktívne tvoria a aplikujú metódy a prostriedky multikultúrnej výchovy v praxi.
– **Výsledky edukácie** – komplexný rozvoj osobnosti žiaka vrátane jeho multikultúrnych hodnôt je v centre záujmu tejto skupiny učiteľov. Podpora ich sebadôvery a aktivity, odstraňovanie predsudkov k iným kultúram a ich hodnotám.
– **Spolupráca v edukácii** – súvisí so snahou o sociálny konsenzus, koordináciu a spoluprácu s pedagogickými pracovníkmi, rodičmi a žiakmi, nájsť spoločné a efektívne spôsoby realizácie multikultúrnej výchovy.
– **Eliminácia nerovnosti** – demokratický prístup spojený so snahou o neustále dosiahnutie rovnosti a spravodlivosti. Títo učitelia hľadajú tvorivé spôsoby v posilňovaní sebavedomia študentov a vzájomného ocenenia.

Potrebu skvalitnenia a širšieho uplatňovania multikultúrnej výchovy na školách potvrdzujú aj naše skúsenosti z tejto oblasti vychádzajúce z práce v Learning Centre (vzdelávacie centrum) na americkej vysokej škole. Tieto sú zamerané na prípravu najmä zahraničných študentov v oblastiach: jazykových a multikultúrnych kompetencií, voľno časových aktivít a oboznamujú so systémom vzdelávania na amerických vysokých školách. Programy edukačného procesu v USA sú založené na filozofii interdisciplinárnej integrácii poznatkov a dostupnosti vzdelávania pre všetkých.

Základné charakteristiky fungovania tohto programu určeného na poskytovanie akademických príležitostí pre študentov z menej výhodného prostredia, či už v zmysle finančných príjmov alebo podmienené úrovňou predtým navštevovaných škôl v mieste bydliska, im dáva možnosť vyrovnať vzdelanostné štandardy. Poukazujú aj na dostupnosť rôznorodých voľno-časových aktivít, ktorých cieľom je formovanie postojov v danom kultúrnom priestore. Vychádzajúc z vlastných skúseností z pobytu a pozorovania na Penn State (USA) ich možno rozdeliť do viacerých kategórií. Existencia týchto vzdelávacích centier potvrdzuje tvrdenie antropológa Brislina, že kultúra môže slúžiť ako nástroj procesu komunikácie vtedy, keď vyučuje kultúrne podmienené správanie a konvencie[5].

Domnievame sa, že samotné informácie nemusia viesť k hlbšiemu pohľadu na podstatu veci, ale multikultúrne uvedomenie podnecuje kritické myslenie a dáva väčší priestor pre porozumenie a toleranciu. Kľúčovým atribútom činnosti vzdelávacieho centra je filozofia zdôrazňujúca fakt, že žiadna z kultúr nemôže byť dominantná alebo podceňovaná a študenti si musia uvedomovať ich rôznorodosť a následne to rešpektovať. Multidimenzionalita kultúry podmieňuje odlišnosti komunikácie, preto sa domnievame, že je potrebné venovať týmto fenoménom náležitú pozornosť a dodávame, že obsahovo by mala táto zložka výchovy a vzdelávania byť súčasťou kurikula, nielen v rámci výučby cudzieho jazyka na vysokých školách alebo implicitne zahrnutá do jednotlivých predmetov v našom výchovno-vzdelávacom procese.

5. Fenomén rodovej odlišností v komunikácii

Problematika rodových odlišností je tiež závažným fenoménom multikultúrnej edukácie. Uvedieme niektoré teoreticko – metodologické východiská podmieňujúce rodové odlišnosti. Novodobé výskumy potvrdzujú, že rod, či mužský alebo ženský, má značný vplyv na používanie jazyka a mnohé slová, súvisiace s maskulinitou majú pozitívnejšie konotácie než opačne a že aj tu sa dá hovoriť o istej diskriminácii. V súčasnosti je silná tendencia vyhýbať sa rodovo podmieneným výrazom a nahrádzať ich rodovo neutrálnymi. (napr. požiarnik, hasič nemá v našom jazyku ženskú paralelu a je spájaný zväčša s mužským rodom).

Z celej škály ľudí, ktorí ovplyvňujú našu orientáciu sú rodičia na prvom mieste. Preberanie rodičovských modelov a s nimi spojených rodových rozdielov prechádza fázami od napodobňovania vzorov, k oceneniu, pokarhaniu, atď. Od dievčat sa zväčša vyžaduje pomáhanie, spolupráca, starostlivosť, správanie vnímané svojim významom ako ženské. Chlapci naopak sú vedení k asertivite, súťaživosti, nezávislosti, atď. Formovanie rodovej príslušnosti

[5] R. Brislin, Understanding Culture´s Influence On Behaviour, Florida. Orlando: Harcourt College Publishers, 2000.

a celková komunikácia sú výrazne ovplyvňované pozorovaním rodičov a ich napodobňovanie. Rodové stereotypy sú istou odpoveďou na sociálne správanie okolia, ktoré má nesmierny vplyv na rozvoj každého jedinca, formujú jeho repertoár správania a napĺňanie očakávaní. Existujú mnohé odborné štúdie[6] (Tannen) zaoberajúce sa odlišnosťami rodičovského prístupu k opačnému pohlaviu. V podstate možno konštatovať, že rozvoj interpersonálnych vzťahov, správanie sa k okolitému svetu, stupeň asertivity a odlišné sociálne zručnosti sú reakciou na rodičovské prístupy a celkove na výchovu.

K tomuto výdatne prispievajú ďalšie faktory, ako sú napr. hračky, výber oblečenia, prideľovanie úloh a rôznych povinností. Aj napriek tomu, že v útlom veku ešte nie sú výrazne rozdiely vo výbere hier a hračiek, rodičia ich však smerujú istým smerom[7]. Ďalším spôsobom ako rodičia ovplyvňujú rodovú orientáciu je prideľovanie domácich prác, resp. odlišnosťami v očakávaniach od chlapcov a dievčat. Toto sa premieta aj do vonkajšieho výzoru a starostlivosti o zovňajšok. Vo všeobecnosti je zaužívaný postoj explicitnejšej a tvrdšej komunikácie v spoločenskom priestore chlapcov ako dievčat. Od nich sa to priam neočakáva a naopak, vyžaduje sa od nich istá „ženskosť a jemnosť", nehovoriac o dôležitosti, význame až nadradenosti mužských potomkov pred ženskými platných v niektorých kultúrach.

Rodičia majú nezastupiteľnú rolu vo formovaní chápania rodovej príslušnosti a orientácie svojich detí. Prostredníctvom vedomých a podvedomých procesov, napodobňovania správania, odrážajú rodičovské postoje a interakcie. Rodová socializácia začína v útlom detstve a pokračuje do neskoršieho veku ovplyvňovaná okolím, kultúrou, médiami a celkove prostredím, v ktorom sa jedinec vyvíja.

6. Neverbálna komunikácia, rod a edukačné prostredie

Neverbálny komunikačný štýl v rodovej interakcii predstavuje ďalšie výrazné odlišnosti vo formovaní rodovej identity a kultivovaní kognitívnych sociálnych zručností. Artefakty sú silným komunikátorom a indikátorom kultúrnych odlišností a stereotypov manifestujúcim prejavy feminity a maskulinity. Medzi ne patrí štýl odievania, ich farebnosť, typy hračiek, športové aktivity, dokonca aj jedlo a rôzne veci osobnej potreby typické pre mužský alebo ženský stereotyp. Známy antropológ Edward Hall[8] umocňuje a dokumentuje uvedené odlišnosti veľkosťou komunikačného priestoru, ktorý sa výrazne odlišuje v závislosti na kultúrnom podklade.

[6] D. Tannen, You Just Don't Understand, New York: Ballantine Books, 1990, ISBN 0-345-37205-0.

[7] Ibid.

[8] E.T. Hall, The hidden dimension, Garden City, New York: Doubleday/Anchor Books, 1966.

Súčasťou neverbálnej komunikácie sú dotyky, vyjadrujúce rodové očakávania, odrážajú istým spôsobom mužskú dominantnosť, silu a odlišné socializačné vzory, ku ktorým bol nasmerovaný celý výchovný proces od útleho detstva. Reč tela, mimika tváre, očný kontakt, otvorené vyjadrovanie citov, sú nesporne ďalším faktorom reflektujúcim rodové odlišnosti signalizujúce komunikačnú ústretovosť, respektíve rezervovanosť.

V posledných desaťročiach nastal výrazný posun v rodovej komunikácii. Ženy hlasnejšie verbalizujú svoju rovnosť s mužmi, ich repertoár komunikačného štýlu je omnoho rovnoprávnejší ako v minulosti. Masmediálne prostriedky v tomto zohrávajú veľmi silnú podpornú rolu, tým že odstraňujú mýty o pretrvávaní tradičného podriadeného postavenia žien. V USA sa rozbehlo tzv. hnutie sily dievčat (girl power movement)[9]. Avšak nielen ženská komunikácia zaznamenáva značné komunikačné posuny a zmeny. Historicky mužský komunikačný prejav ako otvorený, priamočiary, vychádzajúci z dominantného postavenia a moci mení obsah a silu svojej rétoriky a komunikačné stereotypy. Súčasťou moderných civilizačných trendov je zmena ponímania komunikačných štýlov muža a ženy v tom zmysle že sa mení tradičná mužská a ženská rola v komunikácii. Stierajú sa typické črty maskulinity a feminity v komunikácii. Súčasťou týchto zmien je aj veľmi početná literatúra ktorá sa zaoberá rodovou podmienenosťou v komunikácii a jej prepojením na kultúrne špecifiká.

Tieto významné zmeny komunikácie sa odrážajú aj v edukačnom kontexte. Prejavuje sa to v dominantnejšom postavení žien v riadiacich funkciách vzdelávania a školstva, ako aj v zmenách v komunikačnej interakcii (učiteľ – rodič – žiak). Viaceré výskumy potvrdzujú nové dimenzie vyrovnávania rodových rozdielov (mužov a žien), čo sa prejavuje v rôznych rovinách: vo výbere vzdelávacieho záujmu a tiež v pracovných pozíciách aj na úrovni školstva. Tradičná rola pedagóga v našej spoločnosti zostáva síce stále ženskou doménou, čo však výrazne ovplyvňuje ekonomický a nie rodový faktor. V západoeurópskych krajinách a USA sa tieto rozdiely medzi percentuálnym zastúpením žien a mužov v školstve vyrovnávajú. Širší rámec profesionálneho života v súčasnosti predstavuje vyšší stupeň rodovej rovnosti v našej spoločnosti, čo je tiež postupný trend aj v školstve, napr. pri zastávaní rôznych funkcií.

Záver

Z hľadiska perspektív budúcej inteligentnej spoločnosti sa nevyhnutne bude podporovať rovnaký status mužov a žien aj vytváraním rovnocenných podmienok už na základných stupňoch edukačného procesu, a to v zmysle

[9] J.T. Wood, Gender Lives. Belmont California: Wadsworth/Thomson Learning, 2003, s. 327. ISBN 0-534-58163-3.

sebauvedomovania, definovania vlastnej identity a podporovania eliminácie rodovej odlišnosti. Je potrebné mať stále mysli, že komunikácia, rod a kultúra sú navzájom prepojené a vzájomne sa ovplyvňujú. Úlohy modernej spoločnosti spočívajú v chápaní a rešpektovaní odlišnosti rodovej identity, kultúrnej podmienenosti a socio-ekonomického postavenia ľudí. Je však potrebné vytvárať novú víziu tejto spoločnosti z hľadiska rovnocenného participovania na rozvoji tohto sveta, bez ohľadu na rod, rasu, triednu príslušnosť a orientáciu.

Bibliografia

Brislin R., Understanding Culture´s Influence On Behaviour, Florida. Orlando: Harcourt College Publishers, 2000.

Hall E.T., The hidden dimension, Garden City, New York: Doubleday/Anchor Books, 1966.

Kominarec I., Kominarecová E., Multikulturalita a edukácia, Prešov: Prešovská univerzita FHPV, 2005. ISBN 80-8068-380-8.

Mistrík E., Multikultúrna výchova v príprave učiteľov, Bratislava: IRIS, 2000, ISBN 80-89018-10-6.

Průcha J., Interkultúrní psychologie, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.

Tannen D., You Just Don't Understand, New York: Ballantine Books, 1990, ISBN 0-345-37205-0.

Wood J.T., Gender Lives, Belmont California: Wadsworth/Thomson Learning, 2003, ISBN 0-534-58163-3.

Igor Kominarec

SPOLOČENSKÉ ZMENY V SÚČASNEJ MULTIKULTÚRNEJ SPOLOČNOSTI

SOCIAL CHANGES IN CONTEMPORARY MULTICULTURAL SOCIETY

Abstract

The author of the paper, based on the analysis of social situation, raises the need to address problems of multicultural education in the society. The educational setting plays an important role as well as the educators. Within the context of multiculturalism it is also necessary to change the content of educators' training. The author proposes to include it into educational programs; the stresses that media also have an impact on issues of multiculturalism.

Key words: social change, relations between national, ethnic groups, multiculturalism.

Abstrakt

Autor v príspevku na základe analýzy spoločenskej situácie nastoľuje potrebu riešenia multikultúrnej výchovy v spoločnosti. V edukačnom prostredí má v tejto výchove dôležitú úlohu každý vychovávateľ. V súvislosti s multikultúrnosťou prostredia je potrebné zmeniť aj obsah ich prípravy. Navrhuje zaradiť do vzdelávacích programov a mediálnych vplyvov aj problematiku multikulturality.

Kľúčové slová: spoločenské zmeny, vzťahy medzi národnými a etnickými skupinami, multikulturalita.

1. Reflexia multikultúrneho prostredia

Súčasný svet je svetom globalizácie, ktorá sa prejavuje v každej oblasti nášho života. Globálna je ekonomika, v ktorej rozhodujúci vplyv majú nadnárodné monopoly, globálnou je politika v ktorej rozhodujúci vplyv majú mocenské štáty a tento vplyv sa prenáša aj do oblasti vzdelávania a kultúry. V dôsledku rozvoja cestovného ruchu a turizmu, vzniku nadnárodných firiem, otvárania spoločných pracovných trhov, dochádza k zvýšenej migrácii obyvateľstva. Na jednej strane sa týmito zmenami stierajú rozdiely medzi jednotlivými kultúrami dochádza k vzniku transkultúrnosti pri ktorom sa jedna kultúra stáva priesečníkom viacerých kultúr. Na strane druhej je tento proces ovplyvnený aj tým že postoje príslušníkov domácej krajiny k imigrantom závisia na miere rozdielnosti, ktorá je medzi ich kultúrou a kultúrou imigrantov. Čím

väčšia je táto kultúrna diferenciácia, tým je pravdepodobnejšie, že imigranti budú menej pozitívne prijímaní novou krajinou a kultúrou[1].

Napriek týmto nezastaviteľným globálnym trendom si spoločenské zmeny multikultúrneho prostredia vyžadujú rešpektovať špecifické rozdiely v každej sfére a aj v edukačnom prostredí. Tieto rozdiely vyplývajú z mnohých faktorov, z rodinného, školského, alebo mimoškolského prostredia, z postojov pedagogických pracovníkov a rodičov k edukácii, osobnosti žiaka, kultúrnych a historických tradícií príslušného etnika. Vzhľadom na šírku a rôznorodosť týchto činiteľov sa týmito otázkami zaoberá nielen pedagogika ale aj sociológia, kulturológia, psychológia, politológia a iné vedy. Dieťa, ktoré vyrastá v etnicky, alebo národnostne rôznorodej rodine, je často nielen bilingválne alebo bikultúrne otvorené novým veciam, nemá problém pohybovať sa v rôznych prostrediach. Do života ho rodičia vybavia toleranciou a schopnosťou rozmýšľať bez predsudkov. Vo všeobecnosti sa dá hovoriť skôr o pozitívach takéhoto prostredia. Ako negatívum sa javí, ak je dieťa vychovávané v uzavretom minoritnom sociokultúrnom prostredí a po stretnutí s rovesníkmi z majoritnej kultúry má problém s adaptáciou. Iným prípadom je rodina kultúrne rôznorodá. Ideálnym stavom je, keď sa partneri v takomto multikultúrnom vzťahu vzájomne obohacujú a rešpektuje to aj ich okolie. Odvrátenou stránkou je naopak odsúdenie okolím, ktoré vedie partnerov k tomu, aby sa známosti vzdali. Netolerantnosť v spoločnosti má svoje dôvody hlavne v predsudkoch, ktoré vládnu v krajinách s nižšou mierou kultúrnej tolerancie a spoločenskej demokracie.

Z pohľadu na náboženstvo je možné považovať Slovensko za nábožensky homogénnu krajinu. Za veriacich sa na Slovensku označilo v sčítaní obyvateľstva približne 84% obyvateľov, pričom niektorú z kresťanských cirkví si zvolilo takmer 82% obyvateľov. Toto číslo je pravdepodobne dosť nadhodnotené, pretože nie všetci veriaci aj praktizujú vieru. Iných vierovyznaní ako kresťanského (moslimovia, židia, budhisti) je pomerne málo. Hoci ľudia nie sú vo svojom vierovyznaní takí prísni, neznamená to, že by napríklad nemali problém zobrať si neveriaceho alebo človeka inej cirkvi. Slovensko je mimoriadne konzervatívna krajina. Ľudia, ktorí deklarujú, ale nepraktizujú náboženstvo, aj tak zastávajú mnohé tradičné hodnoty. To sa týka hlavne vidieckeho prostredia, ktoré je možné hodnotiť ako tradičné a uzavreté. A ako sa prejavuje táto uzavretosť, aké predsudky máme? Jedným slovom by sa to dalo označiť ako xenofóbia. Obsahom tohto slova je strach z iných. Sme malá krajina, ktorá má síce národnostné menšiny, ale v skutočnosti nemá skúsenosť s odlišnosťou. Nevieme, ako funguje spolužitie s inými kultúrami.

[1] J. Průcha, Interkultúrní psychologie, Praha: Portál, 2004. ISBN80-7178-885-6, s. 103.

Z výsledkov prieskumu názorov pre kampaň Rady Európy z roku 2006 *Každý iný – všetci rovní*[2] vyplýva, že až 70% mladých ľudí si myslí, že utečenci z nedemokratických krajín by u nás mali dostať šancu na dôstojný život. Stále však zostáva 30%, ktoré si myslia, že by sa nemali utvárať podmienky na to, aby sa tu usadili. Je teda potrebné niečo zmeniť, aby ľudia vnímali utečencov, alebo cudzincov ako plnohodnotnú súčasť spoločnosti. Určite sa musí zmeniť vzdelávací systém a multikultúrna výchova. Deti aj mládež si nemajú kde formovať postoje, pretože napríklad vo vyučovacích predmetoch na školách sa žiaci o menšinách učia veľmi málo resp. nič. Žiaci nemajú takmer žiadnu osobnú skúsenosť a v škole ich nevedú k tomu, aby všetkých ľudí vnímali otvorene. Multikultúrna výchova by preto mala informovať o tom, akí ľudia žijú na Slovensku, a podporovať s nimi interkultúrny dialóg. Ideálna je preventívna, nenásilná forma vzdelávania. Príkladom menšiny, ktorá žije na Slovensku a vieme o nej veľmi málo sú Vietnamci, ktorá je v poradí 9 najpočetnejšia komunita na Slovensku. Je tu už prvá generácia detí, ktoré sa tu narodili a chodia do slovenských škôl, poznajú našu kultúru a jazyk. Na druhej strane chýba iniciatíva zoznámiť sa s touto nám vzdialenou kultúrou. Je škoda, že bežné slovenské dieťa, ktoré má vietnamských spolužiakov, nevie o Vietname nič. Multikultúrna výchova by sa mohla realizovať aj v spolupráci s týmito deťmi a ich rodičmi pri ukážkach ich jedla, obliekania, kultúrnych tradícií, zvykov a pod. Jednalo by sa o zaujímavú ale aj zábavnú formu učenia.

Oproti mnohým krajinám máme omnoho väčší podiel národnostných menšín, štatistický úrad Slovenskej republiky[3] uvádza ich počet 18. Podľa sčítania obyvateľstva z roku 2001 tvoria príslušníci menšín niečo vyše 14% populácie. Vieme však, že pri sčítaniach sa mnohí Rómovia nehlásia k rómskej národnosti preto ich počet 1,6% je reálne vyšší a tvorí okolo 5–6% populácie. O cudzincoch, ktorí žijú na Slovensku, vieme veľmi málo. Poznáme síce ich počet alebo z akých krajín pochádzajú, ale veľmi málo sa vie o nich samotných.

O tom, že multikultúrna výchova na Slovensku je potrebná, potvrdzuje aj prieskum, ktorý sa realizoval na vzorke rómskej a nerómskej populácie žiakov základných a stredných škôl v Košickom kraji[4]. Výsledky tohto prieskumu naznačili že Rómovia sú menej akceptovaní ako iní občania žijúci na Slovensku, či už ako susedia v dome, alebo priatelia. Rómov pokladá mládež za skupinu, ktorá je sociálne málo prispôsobivá.

Problémovým je predovšetkým odlišný životný štýl, tradície, hodnoty, rómske myslenie, svojrázny temperament a ďalšie hlboko zakorenené inštinkty a sociálne návyky, s ktorých dispozíciami už prichádzajú na svet z ktorých

[2] http://www.radaeuropy.sk/?kampan-kazdy-iny-vsetci-rovni

[3] http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=31412

[4] I. Kominarec, E. Kominarecová, Multikulturalita a edukácia, Prešov: Grafotlač, 2005. ISBN 80-8068-380-8.

niektoré možno charakterizovať ako sociálne dedičné. Najviac im prekáža u Rómov vyhýbanie sa poctivej práci, nedostatočná hygiena a neprispôsobivé správanie.

Existuje značný rozdiel v hodnotovej orientácii rómskych a nerómskych žiakov. Obidve skupiny respondentov považujú za najdôležitejšie hodnoty zdravie a lásku. V ostatných hodnotách sú väčšie rozdiely. Rómski respondenti považujú za dôležitú hodnotu slobodný život a poslednou hodnotou v rebríčku hodnôt je úspech v zamestnaní.

Z aspektu interakčných vzťahov prieskum ukázal, že postoje nerómskych žiakov k Rómom sú viac negatívne, ako postoje rómskych žiakov k nerómom a to bez ohľadu na vek. Nerómski žiaci sa cítia viac zvýhodňovaní v porovnaní s rómskymi žiakmi. Je tomu tak preto, lebo Rómovia sú národnostná menšina a vo vzťahu k majoritnej skupine sa podceňujú. Naopak majoritná skupina sa povyšuje a podceňuje Rómov. V oblasti medziľudských vzťahov, majú nerómovia horšie postoje k Rómom aj preto, že mali s nimi zlé osobné skúsenosti. Nerómski respondenti nám potvrdili, že sa nevedia vcítiť do kultúry, tradícií a mentality Rómov. Nechápu, že ich správanie a konanie neprekračuje ich hranice kultúry.

Proces odstraňovania bariér spolužitia rómskeho a nerómskeho etnika je procesom zdĺhavým a zasahuje všetky oblasti utvárania osobného a spoločenského vedomia. Doterajšie skúsenosti však potvrdzujú že rozhodujúcu úlohu v tomto procese má utváranie autonómnej mravnej identity. Ako uvádza M. Žilínek v tomto procese musíme pri utváraní mravnej osobnosti vychádzať z jej plnej zvrchovanosti, reflektovať kultúru jej vlastného poznávania, hodnotového prežívania a uskutočňovania[5]. Pri utváraní mravnej identity osobnosti musíme rozvíjať aj jej multikultúrne hodnoty a to z aspektu sebapoznania i sebarealizácie jednotlivca v širších sociálnych vzťahoch. V tomto smere má významnú úlohu spoločenský edukačný systém a profesionálny prístup jednotlivých jeho komponentov.

Záver

V príspevku sme sa snažili ukázať na zmeny v spoločenskom prostredí, ktoré ovplyvňujú aj edukačné výchovné prostredie. Tieto zmeny súvisia s viacerými globálnymi otázkami ako sú integrácia európskych krajín v rámci jednotného kultúrneho, ekonomického a politického priestoru. Zvýšený záujem ľudstva o spoločné problémy súvisiace so zachovaním mieru a odstránením vojen, násilia, terorizmu. Snahou o vyrovnávanie ekonomických rozdielov

[5] M. Žilínek, Étos a utváranie mravnej identity osobnosti, Bratislava: IRIS, 1997, s. 73. ISBN 80-88778-60-3.

medzi jednotlivými krajinami sveta. Tieto ako aj ďalšie globálne otázky a problémy ľudstva ovplyvňujú aj edukačné prostredie. Prejavuje sa to vo väčšej miere riešiť aj otázky multikultúrnej prípravy obyvateľstva a mládeže. V tomto smere majú rozhodujúcu úlohu okrem rodiny, školy, mimoškolských výchovných zariadení aj iné inštitúcie spoločnosti ako sú polícia, cirkev, masmédiá a iné. Edukácia vždy bola a bude determinovaná ľudskou činnosťou. Preto sme toho názoru, že kultúrno-antropologický a sociálno-psychologický aspekt výchovy v súčasnej dobe nadobúdajú intenzívnejší rozmer.

V multikultúrnej výchove má veľmi významnú úlohu edukátor nech je v akejkoľvek pozícii: rodiča, učiteľa, voľnočasového pedagóga, sociálneho pracovníka, policajta, kňaza, resp. iného ktorý pracuje s deťmi a mládežou. Domnievame sa, že súčasný stav prípravy profesionálnych pedagogických pracovníkov nezodpovedá týmto zmenám a požiadavkám výchovy. Navrhujeme preto aby do ich prípravy boli zaradené aj špecifické problémy multikultúrnej výchovy. Okrem teoretických vedomostí z tejto oblasti, ktoré každý pedagogický pracovník môže aplikačne využiť v oblasti ktorej pracuje s deťmi a mládežou, by mali byť súčasťou jeho prípravy aj pedagogicko-psychologické výcviky pri riešení rôznych kultúrnych a psychologických odlišností detí a mládeže. Preto na niektorých univerzitách pripravujúcich napríklad budúcich učiteľov sa zaraďujú špeciálne predmety a výcviky z multikultúrnej výchovy.

Bibliografia

Kominarec I., Kominarecová E., Multikulturalita a edukácia, Prešov: Grafotlač, 2005. ISBN 80-8068-380-8.

Průcha J., Interkultúrní psychologie, Praha: Portál, 2004. ISBN80-7178-885-6.

Žilínek M., Étos a utváranie mravnej identity osobnosti, Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-88778-60-3.

Internetové zdroje

http://www.radaeuropy.sk/?kampan-kazdy-iny-vsetci-rovni
http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=31412

Valentína Šuťáková, Janka Ferencová

MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA AKO SÚČASŤ VÝCHOVY K HODNOTÁM DEMOKRATICKÉHO OBČIANSTVA V ŠKOLE

MULTICULTURAL EDUCATION AS A PART OF EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP VALUES IN SCHOOL

Abstract

The issue of values is still the hot topic of various sciences. Pedagogy, like other social sciences deals with different values, specifically addressing their relationship to education. In contemporary society the more that we often meet with the notion of crisis of values. In this paper we focus on the area values of democratic citizenship, which is possible to develop by a child already using diverse educational actors, processes, strategies, resources. One of the most important and overriding factors is undoubtedly the family, but also the school. The importance of this group of values is due to the nature of contemporary society, its needs and the needs of every individual who wants to succeed as a citizen of a democratic society. The aim of this paper is to indicate and emphasize the need to develop a holistic personality through school education, to emphasize educational, but also formative role of the school. In our contribution we focus on the values of democratic citizenship and the role of multicultural education in their development. In accordance with the intention of the contribution the content line runs through the definitions of value, value system, value orientation, a brief description of types of values, through closer characteristic values of democratic citizenship, an indication of possible schools for their formation through multicultural education and closer characteristics of this cross-cutting theme, the nature, objectives and means of achieving them. Although the possibility of schools in promoting the values of democratic citizenship much more diverse, we focused on the area of multicultural education, the importance of which grows mainly in connection with the hybridization of different cultures in today's global society and the need to know and respect the different culture and to know, respect and know to vindicate own culture.

Key words: Value, Value system, The value orientation, The values of democratic citizenship, Values education, Multicultural Education.

Abstrakt

Problematika hodnôt je a bude stále aktuálnou témou rôznych vied. Pedagogika, podobne ako ďalšie spoločenské náuky, sa zaoberá rozličnými hodnotami, špecificky rieši ich vzťah k výchove, ktorá je základným predmetom jej skúmania. V súčasnej spoločnosti o to viac, že sa často stretávame s pojmom kríza hodnôt. Pedagogika nazerá na hodnoty predovšetkým ako na cieľové kategórie výchovy a vzdelávania. V príspevku sa zameriavame na oblasť hodnôt demokratického občianstva, ktoré je možné a žiaduce rozvíjať už u dieťaťa využitím najrozmanitejších výchovných činiteľov,

postupov, stratégií, prostriedkov. Jedným z najvýznamnejších a prvoradých činiteľov je nepochybne rodina, no významným cieľavedomým, zámerným charakterom pôsobenia sa na rozvíjaní hodnôt demokratického občianstva podieľa aj škola. Význam tejto skupiny hodnôt je daný charakterom súčasnej spoločnosti, jej potrebami a potrebami každého jedinca, ktorý chce obstáť ako občan demokratickej spoločnosti. Cieľom príspevku je naznačiť a zdôrazniť potrebu rozvíjať celistvú osobnosť prostredníctvom školskej edukácie, zdôrazniť nielen vzdelávaciu, ale aj výchovnú a formatívnu funkciu školy. V našom príspevku sa zameriavame na hodnoty demokratického občianstva a úlohu multikultúrnej výchovy pri ich rozvíjaní. V súlade so zámerom príspevku sa jeho obsahová línia tiahne cez vymedzenie pojmov hodnota, hodnotový systém, hodnotová orientácia, stručnú charakteristiku druhov hodnôt vychádzajúc z dimenzií utvárania osobnosti človeka, cez bližšiu charakteristiku hodnôt demokratického občianstva, naznačenie možností školy pri ich formovaní prostredníctvom multikultúrnej výchovy a bližšiu charakteristiku tejto prierezovej témy, jej podstaty, cieľov a prostriedkov ich dosahovania. Aj keď sú možnosti školy pri rozvíjaní hodnôt demokratického občianstva oveľa rôznorodejšie, zamerali sme sa na oblasť multikultúrnej výchovy, ktorej význam rastie najmä v súvislosti s prelínaním rôznych kultúr v súčasnej globálnej spoločnosti a s potrebou poznať a rešpektovať tieto kultúry a zároveň poznať, rešpektovať a vedieť sa zastať kultúry vlastnej.

Kľúčové slová: Hodnota. Hodnotový systém. Hodnotová orientácia. Hodnoty demokratického občianstva. Výchova k hodnotám. Multikultúrna výchova.

Úvod

Súčasná humanisticky orientovaná škola plní v spoločnosti i z hľadiska vývinu jedinca niekoľko dôležitých úloh. Jej prvoradou úlohou je nepochybne vzdelávať, avšak čoraz viac sa tiež zdôrazňuje jej úloha výchovná i formatívna, smerujúca k rozvíjaniu nielen kognitívnej, ale aj afektívnej stránky osobnosti, k rozvoju postojov, záujmov, hodnôt.

Hodnoty, hodnotový systém, hodnotová orientácia, vzťah hodnôt a výchovy

Hodnoty zohrávajú nezastupiteľnú formačnú úlohu v živote človeka, lebo svojím primárnym a dynamizujúcim zdrojom motivujú človeka, čo je dôležité najmä z hľadiska výchovy. Samotný pojem hodnota, ako uvádza Sedláček a Novotný (1948), je odvodený z gréckeho timé (cena, hodnota, odmena, pocta), alebo axón – os, axis – os, vertikála a latisnkého slova valor. Spočiatku sa používal na označenie výmeny materiálnych vecí, ich úžitkovej (ceny) hodnoty. Väčšina súčasných axiológov prisudzuje pojem hodnota všetkému, čo človeka uspokojuje, čo človek považuje za nutné, užitočné, o čo sa usiluje, čo si váži a oceňuje.

V dejinách filozofie pojem hodnota nie je definovaný jednotne. Celý rad axiológov od staroveku (sofisti, skeptici, Spinoza, Locke, pozitivisti) vychádza

zo zistenia, že hodnota nejakého predmetu je podmienená jednak objektívnymi kvalitami, jednak kvalitami hodnotiaceho subjektu, ale ani kvality objektu, ani kvality subjektu nie sú hodnotami. Podstata hodnoty netkvie v kvalite, ale vo vzťahu. Vzťahové poňatie hodnôt so zmyslom pre nezanedbateľnú súčinnosť subjektu a objektu v akte hodnotenia je svojou povahou dialektické. Hodnota je jav subjektívno-objektívny. Hodnoty nám ponúkajú rôzne javy vo vzťahu k ľudským potrebám, tendenciám, hodnoty človek objavuje, vytvára ich svojím životom tvárou v tvár skutočnosti. Každá potreba si hľadá objekt, cieľ, účel, ktorý ju uspokojí (Juhasová, 2010).

Pojem hodnota by sem mohli rozoberať z rozličných prístupov a hľadísk. Nás zaujíma predovšetkým poňatie pedagogické, podľa ktorého je hodnota subjektívne ocenenie alebo miera dôležitosti, ktorú jedinec pripisuje určitým veciam, javom, symbolom a iným cieľom. Hodnoty sú osvojované v procesoch socializácie (celoživotný proces, v priebehu ktorého si jedinec osvojuje špecificky ľudské formy správania a konania, jazyk, poznatky, hodnoty, kultúru a začleňuje sa tak do spoločnosti) a enkulturácie (proces, prostredníctvom ktorého si jedinec v priebehu svojho života osvojuje kultúru danej spoločnosti).

Ako uvádza Darák (2004), ľudské hodnoty pramenia v dimenziách, v ktorých si človek osvojuje svet. Veci, javy a okolnosti, ktoré pomáhajú človeku vyrovnávať sa s tlakom prírodnej determinácie a uspokojovať jeho vrodené biologické potreby človek oceňuje ako *prírodné hodnoty*. Nachádza ich vo svojom biologicko-prírodnom prostredí. K uspokojovaniu špecificky ľudských materiálnych i duchovných potrieb, ktoré vyplývajú z kultúrno-spoločenskej determinácie, človek využíva sústavu prebratých a osvojených *spoločensko--kultúrnych hodnôt materiálnej i duchovnej povahy*. V procese sebarealizácie potom človek vytvára celý rad vlastných, *osobnostno-kultúrnych hodnôt*, čím napĺňa zmysel vlastnej sebarealizácie a zároveň prispieva k rozvoju spoločnosti i jej kultúry.

Hodnoty, ktoré človek uznáva a ktoré ho priťahujú, nepredstavujú ani konglomerát, ani náhodné zoskupenie, ale sú medzi sebou navzájom usporiadané tak, že predstavujú určitý poriadok, a preto hovoríme o hodnotovej hierarchii, resp. ***hodnotovom systéme***. Tento systém má nielen konkrétny človek, ale aj skupina a spoločnosť. Individuálny hodnotový systém sa môže viac alebo menej blížiť k hodnotovému systému skupiny alebo spoločnosti, v ktorej človek žije. Približovanie alebo vzďaľovanie sa individuálneho hodnotového systému od spoločenského je meradlom sociálnej začlenenosti jedinca i meradlom psychickej vyváženosti a duševného zdravia. Hodnotový systém je výrazom vzťahu, podľa ktorého v poradí hodnôt je niečo prvé a niečo posledné, niečo na začiatku a niečo na konci. Nejestvuje však jediný princíp delenia, podľa ktorého sa hodnoty navzájom medzi sebou odstupňujú.

Vznik hodnôt a hodnotového systému a jeho pôsobenia je u každého normálneho človeka zložitý psychický proces, ktorý zvyčajne vyjadrujeme

pojmom ***hodnotová orientácia***, ktorá pozostáva z latinského oriens – východ, ráno a orientatio – smerovanie na východ (http://sk.wikipedia.org/wiki/Hodnotová_orientrientácia). V našom poňatí hodnotovou orientáciou rozumieme spôsob, ako a prečo sa určité javy a predmety odrážajú u daného človeka ako hodnoty a hodnotové systémy a ako vzniknuté hodnoty a hodnotové systémy orientujú ľudské správanie určitým smerom. Aj preto pokladáme hodnotovú orientáciu za dôležitú zložku ľudskej osobnosti, pretože je podstatným činiteľom motivačnej sféry každého z nás. Združuje v sebe významné životné skúsenosti, ktoré človek nadobúda počas svojho života. Človek prežíva svoj život v ľudskej spoločnosti a táto spätosť spôsobuje, že človek má dojem, že sám rozhoduje pri utváraní vlastných životných hodnôt. V skutočnosti systém hodnôt závisí od hodnotového systému spoločnosti. Najväčší vplyv má výchovné pôsobenie.

Hodnotová orientácia v podstate odpovedá na dve otázky:

– ako sa človek orientuje pri vzniku hodnotového systému (vyplýva to z tvrdenia, prečo u človeka vzniká práve taký systém);
– ako vzniknutý hodnotový systém ďalej orientuje ľudské správanie a do akej miery ovplyvňuje výchovu človeka v spoločnosti (Grác, 1979)

Ďalším hľadiskom hodnotovej orientácie, ktorá sa v súvislosti s daným hodnotovým systémom uplatňuje, je jej vertikálna štruktúrovanosť. Spravidla po odhalení obsahového okruhu človek zisťuje, ktoré hodnoty v jeho systéme sú dominantné, ktoré závažnejšie a ktoré menej závažné, ide tu o interhodnotovú analýzu. Nezanedbateľným činiteľom hodnotovej orientácie človeka v jeho systéme hodnôt je aj intrahodnotová analýza, ktorej úlohou je odhaliť, ako intenzívne človek prežíva, uznáva alebo si žiada určitú hodnotu.

Hodnoty a hodnotový systém človeka je ovplyvňovaný mnohými faktormi. Rodina je prvým prostredím, v ktorom sa formujú hodnoty človeka (Krajčová, Pasternáková, 2009). Výsledky výskumov poukazujú na jej dominantný vplyv na formovanie a utváranie osobnosti, a tým i jej hodnôt. Výchova v akomkoľvek ponímaní sa chápe tiež ako pokus o ovplyvnenie, resp. usmernenie hodnotového sveta jednotlivca, v súlade s výchovnými cieľmi. Pedagogický proces vytvára tak pre pedagóga široký priestor pre výchovu k hodnotám. Klauner a kol. (1981, In Langmeier, 2007) rozdeľujú výchovu do troch významových koncepcií:

1. Normatívne vymedzenie výchovy – výchovou sa rozumie také konanie vychovávateľa, ktorým pôsobí na vychovávaného so zámerom dosiahnuť určitý pozitívny cieľ vo vývoji jeho osobnosti.
2. Preskriptívne poňatie výchovy – určené morálkou spoločnosti a užšieho spoločenstva ako rodina, škola.
3. Deskriptívne poňatie výchovy – skúmajú sa všetky postupy, ktoré vychovávatelia používajú, či už vedú k žiaducim, či nežiaducim výsledkom.

Z hľadiska výchovného pôsobenia je dôležité poznamenať, ako to uvádza Klčovanská (2001), že vytváranie hodnotovej orientácie každý z nás

uskutočňuje v trichotomickej rovine: na základe intelektuálneho úsudku (intelektuálna aktivita pri výbere hodnôt), emocionálnych preferencií (emocionálne zaangažovanie sa) a existenciálneho prežívania (skúsenosť).

Vo vzťahu k hodnotám a jednotlivým druhom hodnôt vymedzených z hľadiska vyššie spomínaných dimenzií utvárania človeka je ďalej pre výchovu z hľadiska napĺňania jej humanizačného zmyslu možné vymedziť tri základné funkcie, ktoré spočívajú:

1. V kultivácii a transformácii prirodzenosti dieťaťa, jeho vitálnych potrieb, hodnôt a väzieb so svetom prírody. Pôvodne biologické reakcie spája s hodnotovým konaním, ktoré prenáša vitálne potreby do roviny kultúrno-spoločenského súžitia.
2. V sprostredkúvaní kultúrnych hodnôt, tradícií, poznatkov a skúseností, nevyhnutných pre úspešné začlenenie a prispôsobenie sa jedinca podmienkam danej spoločnosti.
3. V rozvoji osobnosti ako neopakovateľnej individuality, ktorá je schopná vytvárať vlastné hodnoty v procese sebarealizácie (podľa: Darák, 2004, s. 41)

Vzťah hodnôt a výchovy výstižne charakterizuje Blížkovský (1992), ktorý uvádza, že výchova z overených hodnôt vychádza, hodnotami sa uskutočňuje, k hodnotám smeruje, je nimi napĺňaná a sama ich napĺňa. Hodnoty sa tak stávajú východiskom, cieľom i prostriedkom výchovy.

V našom príspevku hovoríme o hodnotách ako o cieľových kategóriách výchovy a vzdelávania. Špecificky sa zameriavame na hodnoty, ktorých význam rastie v súvislosti s charakterom súčasnej spoločnosti, o hodnotách demokratického občianstva.

Hodnoty demokratického občianstva

Hodnoty demokratického občianstva patria do skupiny civilizačných, mravných hodnôt. V súvislosti s touto skupinou hodnôt je dôležité ozrejmiť samotný pojem demokracia, na ktorý sa dané hodnoty viažu.

Demokracia (http://sk.wikipedia.org/wiki/Demokracia) pochádza z gréckeho slova δημοκρατία (kracia), čo v preklade znamená vláda ľudu a z gréckeho slova δημος (demos), čo v preklade značí ľud v spojení s κρατειν (kratein), čo je vládnuť. Tento pojem môžeme analyzovať takto:

– demokracia je formou politického zriadenia, v ktorej je zdrojom všetkej moci ľud. Vo všeobecnej forme demokracie sa menšina v rámci daných politických organizačných štruktúr podriaďuje rozhodnutiam väčšiny a táto väčšina je zároveň zaviazaná k rešpektovaniu neodobrateľných práv menšiny. V dnešnej dobe je demokracia všeobecne považovaná za „najmenej zlý" (Churchill) model vlády,

– demokracia je forma historicky politického zriadenia v starovekom Grécku vo väčšine jeho mestských štátoch, najmä v Aténach v 6. – 4. storočí pre naším letopočtom,
– demokracia v širšom slova zmysle označuje aj súbor názorov a postojov jednotlivca k okolitému svetu.

Podľa Lobkowicza (In Pol, Rabušicová, Novotný, 2006) môžeme rozlíšiť rôzne významy podstatného mena demokracia a prídavného mena demokratický:
– spôsob vlády, ktorý buď existuje, alebo neexistuje, my nemôžeme hovoriť o tom, či je demokracia demokratickejšia alebo nedemokratickejšia,
– spôsob chovania, usporiadania (demokratických) vzťahov, ktoré sa týkajú nielen štátov a foriem vlád, ale aj prejavovanie týchto vzťahov v iných inštitúciách,
– cnosť, ktorá má čo robiť so spravodlivosťou.

Všeobecne sa konštatuje, že pôvod modernej demokracie vidíme v tom, že sa začína presadzovať vo všetkých formách ľudskej spoločnosti, preto aj z tohto hľadiska sa začali na školách zaoberať demokraciou a vnášať ju do jej priestoru, či už prostredníctvom konkrétnych predmetov alebo vzťahov. Škola sa takto humanizuje a v rámci tejto humanizácie prezentuje hodnoty demokracie a to prostredníctvom výchovy k národným hodnotám, snaží sa tak vychovať jedinca, ktorý bude prospešný pre demokratickú spoločnosť. Demokracia v sebe ukrýva hodnoty, ku ktorým by mal spieť každý jedinec, ako je: *participácia* – účasť na rozhodovaní, *spravodlivosť* – vyjadruje vzťah medzi skutkami a javmi z hľadiska rozdelenia pomeru dobra a zla medzi ľuďmi; pojem spravodlivosti sa týka vzťahu medzi skutkom a odplatou za nejaký čin, medzi zásluhami a odmenami, medzi právami a povinnosťami, *rovnosť* – odstránenie akejkoľvek diskriminácie, *spoločné rozhodovanie*, *tímová práca*, *spolupráca*, *zodpovednosť* – charakterizuje vzťah jednotlivca k spoločnosti z hľadiska toho, ako uskutočňuje určité morálne požiadavky, ktoré sú mu kladené; problém zodpovednosti je v konečnom dôsledku otázkou reálnej mravnej slobody človeka, ktorá sa v plnej miere uskutočňuje len na základe harmonického rozvoja osobnosti človeka, teda ide tu o jeho celostný rozvoj osobnosti, *čestnosť*, *vzájomný rešpekt*, *voľbu výberu*, *deľbu právomocí*, či posilňovanie rol rôznych ľudí a ich skupín, *svedomie* – schopnosť človeka uskutočňovať morálnu sebakontrolu, samostatne formulovať morálne povinnosti pre seba, vyžadovať ich dodržiavanie a robiť sebahodnotenie svojich činov, *povinnosť* – predstavuje nevyhnutnosť, ktorá je vyjadrená v morálnych požiadavkách v takej forme, v akej ony vystupujú pred určitým konkrétnym človekom, *dôstojnosť* – vyjadruje predstavu o hodnote každého človeka ako mravnej osobnosti a aj kategórie etiky, ktorá vyjadruje špecifický morálny vzťah človeka k sebe samému a vzťah spoločnosti k nemu, v ktorom sa uznáva hodnota osobnosti človeka; prostredníctvom uvedomenia si svojej vlastnej dôstojnosti dochádza k sebauvedomeniu a sebakontrole osobnosti, na ktorej sa zakladá náročnosť

človeka k sebe samému. K hodnotám demokratického občianstva ďalej patria hodnoty *ľudských práv*, *porozumenia a rešpektu*, *tolerancie*, *sociálnej spravodlivosti* a pod., hodnoty ako *láska k rodnej krajine, k národu, ale aj k občanom iných národností žijúcich na území danej krajiny, občianska angažovanosť, úcta k rodine, medzinárodné porozumenie a solidarita*.

Ako sme už spomínali, rozvíjanie týchto hodnôt je v súčasnosti neoddeliteľnou súčasťou výchovy a vzdelávania. Pri ich kreovaní dôležitú úlohu zohráva nielen rodina, ale aj škola. Práve škola disponuje rôznymi prostriedkami rozvíjania hodnôt demokratického občianstva. Má a mala by aj využívať rozličné možnosti pre vytvorenie demokratického kurikula. Ide o typ kurikula, ktorý vytvára podmienky pre sebarealizáciu a rozvíjanie hodnôt, ktoré človeku uľahčia život v spoločnosti, pretože ho naučia rešpektovať jej princípy a pravidlá.

Multikultúrna výchova v kurikule školy

Myšlienka učenia demokratickému občianstvu je založená na veľkom množstve inovatívnych prístupov. Tieto prístupy sa zameriavajú na: ľudské práva, posilňovanie sociálnej súdržnosti podporovaním mieru a nenásilia, občianskej zodpovednosti, podporovanie kultúrneho pluralizmu a tolerancie k odlišnostiam, otázky globálnej vzájomnej závislosti a pod. Tieto prístupy je možné nájsť v povinných i nepovinných učebných predmetoch, niektoré prenikajú vzdelávacími procesmi kros-kultúrne a iné sa realizujú mimo školu. Aj keď sa líšia v zameraní a spôsobe realizácie, ich dlhodobé ciele sú rovnaké, t.j. podpora zodpovednosti za udržateľnú demokraciu založenú na univerzálnych ľudských hodnotách.

V súčasnosti sa najmä v súvislosti s procesmi globalizácie zdôrazňuje ako súčasť výchovy k demokratickým hodnotám výchova multikultúrna. Má nezastupiteľné miesto v kurikulách slovenských škôl.

Samotný pojem ***multikultúrna výchova*** je v Pedagogickom slovníku (1998) ponímaný ako vyjadrenie snahy prostredníctvom vzdelávacích programov vytvárať spôsobilosť ľudí chápať a rešpektovať iné kultúry než len svoju vlastnú. Podľa Mistríka (2000) označuje výchovu k medzikutúrnemu porozumeniu. Je to výchova, ktorá podporuje kultúrnu pluralitu a mierové spolunažívanie v tejto pluralite. Podľa autora pomáha chápať kultúru vlastného spoločenstva a utvrdiť sa v nej, pomáha oslobodiť sa od vlastných kultúrnych obmedzení a vybavuje kompetenciami, ktoré im umožnia utvárať a spravovať občianske spoločenstvo pracujúce pre spoločné dobro. Průcha (2002) hovorí o multikultúrnej výchove a chápe ju jednak ako proces, prostredníctvom ktorého si jedinci vytvárajú predpoklady na pozitívne vnímanie a hodnotenie odlišných kultúr a učia sa regulovať svoje správanie k príslušníkom iných kultúr, jednak ako

konkrétny vzdelávací program, ktorý v programoch vyučovania zabezpečuje také vzdelávacie prostredia, ktoré sú prispôsobené jazykovým, kultúrnym potrebám žiakov z rôznych minorít (jazykových, rasových, náboženských a iných).

Pri vymedzení multikultúrnej výchovy by sme mali vychádzať predovšetkým zo Štátneho vzdelávacieho programu. Podľa dokumentu je „multikultúrna výchova zaradená do obsahu vzdelávania s ohľadom na slovenské kultúrne prostredie, kde po stáročia spolunažívali príslušníci rôzneho etnického, národného, náboženského a kultúrneho pôvodu. Tradičná kultúrna rozmanitosť sa pritom v súčasnosti ešte prehlbuje vďaka viacerým trendom, ktoré sa často zastrešujú pojmom globalizácia. Jedným z týchto trendov, ktorý výrazne zvyšuje rozmanitosť kultúr na Slovensku, je migrácia príslušníkov vzdialenejších a doposiaľ nepoznaných kultúr a subkultúr. Multikultúrnosť slovenskej spoločnosti však nikdy neznamenala len pokojné spolunažívanie rôznych skupín obyvateľov, ale vždy bola a dodnes je poznačená aj predsudkami a stereotypmi, ktoré sa prejavujú v rôznych podobách neznášanlivosti, rasizmu, či xenofóbie". (http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Vzdelavacie-oblasti-a-prierezove-temy/Prierezove-temy/Multikulturna-vychova.alej) .

Ako uvádza Kominarec a Kominarecová (2005), školské prostredie predstavuje široký priestor pre multikultúrnu výchovu, čo je dané okrem osobnosti učiteľa aj obsahom vyučovania a obsahom vyučovacích predmetov. Multikultúrnu výchovu možno prirodzene začleniť do humanitných a spoločenskovedných predmetov. Prvky multikultúrnej výchovy však možno v obsahovej a metodickej rovine či s pomocou vhodných príkladov rozvíjať aj v prírodovedných predmetoch či pri výučbe materinského a cudzích jazykov. Ako prierezová téma má nadpredmetový charakter, školy si však môžu vyčleniť aj samostatný predmet zameraný práve na túto obsahovú oblasť edukácie. Ako uvádza Dúbravová (2006) priestor pre rozvíjanie cieľov multikultúrnej výchovy poskytuje množstvo výchovných predmetov, ako je výtvarná výchova, hudobná výchova, ale aj telesná výchova. Ďalej sú to spoločenskovedné predmety ako dejepis, zemepis, literatúra, cudzie jazyky cez témy zamerané na poznávanie vlastnej kultúry i iných kultúr. Dokonca aj učitelia matematiky, fyziky, chémie pripravujú slovné úlohy tak, že obsahovo korešpondujú s multikultúrnou výchovou.

Podľa Mistríka (2000) je multikultúrna výchova výchovou hodnotovou, ktorá okrem vzdelávania chce zasahovať do hodnotových orientácií vychovávaných, a tak formuje ich postoje a empatické schopnosti. Multikultúrnou výchovou rozvíjame všetky stránky osobnosti žiaka, formujeme ňou aj tzv. kľúčové kompetencie osobnosti, ktoré sú ako ciele výchovy a vzdelávania zadefinované aj v zákone o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Multikultúrnou výchovou sa podieľame predovšetkým na rozvíjaní takých kompetencií ako sú: sociálne a občianske kompetencie, kultúrne kompetencie, schopnosť riešiť problémy,

posilňovať úctu k svojej kultúre, pripravovať sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti, v smere porozumenia a znášanlivosti, rozvíjať priateľstvá medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami.

Cieľom prierezovej témy multikultúrna výchova je „výchovné a vzdelávacie pôsobenie zamerané na rozvoj poznania rozličných tradičných aj nových kultúr a subkultúr, akceptáciu kultúrnej rozmanitosti ako spoločenskej reality a rozvoj tolerancie, rešpektu a prosociálneho správania a konania vo vzťahu ku kultúrnej odlišnosti. Edukačná činnosť je zameraná na to, aby škola a školské vzdelávanie fungovali ako spravodlivé systémy, kde majú všetci žiaci rovnakú príležitosť rozvíjať svoj potenciál. Žiaci spoznávajú svoju kultúru aj iné kultúry, históriu, zvyky a tradície ich predstaviteľov, rešpektujú tieto kultúry ako rovnocenné a dokážu s ich príslušníkmi konštruktívne komunikovať a spolupracovať". (http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Vzdelavacie-oblasti-a-prierezove-temy/Prierezove-temy/Multikulturna-vychova.alej).

Podľa Manniovej (2005) sa prostredníctvom multikultúrnej výchovy žiaci naučia: spoznávať kultúrnu diferenciáciu, včleniť rôznorodé kultúry a spoločenstvá do svetovej histórie, budú lepšie chápať vzájomnú komunikáciu a dynamiku kultúr, ľahšie nadviažu dialóg s inými kultúrami a vstúpia do dialógu s inými kultúrami, naučia sa lepšie chápať vzťahy vlastnej kultúry s inými kultúrami, ich prepojenie a ovplyvňovanie, výhody či obmedzenia vlastnej kultúry a iných kultúr, naučia sa rozvíjať toleranciu a empatiu voči iným kultúram, ale aj spolupracovať s nimi, či poskytnúť im starostlivosť, naučia sa schopnosti prekonávať bariéry medzi ľuďmi a žiť s nimi v optimálnej integrácii. Je zrejmé, a na tomto mieste to znova pripomíname, že ciele multikultúrnej výchovy sa týkajú všetkých rovín osobnosti. Ako uvádza Mistrík (2000) výsledky procesu multikultúrnej výchovy je možné pozorovať v kognitívnych a afektívnych zručnostiach a tiež v zručnostiach ovplyvňujúcich správanie.

Všeobecné ciele multikultúrnej výchovy prehľadne vymedzuje Dúbravová (2006, s. 17):

– poznávať rôzne etnické a kultúrne skupiny, ktoré žijú na Slovensku a v Európe (aj v širšom svete, podľa záujmu žiakov);
– rozumieť a charakterizovať základné pojmy multikulturalizmu – kultúra, kultúrna pluralita, etnikum, národnosť, identita, diskriminácia, xenofóbia, rasizmus, extrémizmus;
– poznávať dokumenty v oblasti ľudských práv a ďalšie, ktoré legislatívne zakotvujú práva a slobody etnických skupín na Slovensku a v EÚ, vedieť, čo je majorita a minorita a mať informácie o postavení menšín na Slovensku;
– poznať zákonné možnosti, ako vyjadriť vlastný názor v oblasti multikulturalizmu;
– poznať symboly národnej identity, poznať zásady ich používania a význam používania symbolov rôznych sociokultúrnych skupín;

– schopnosť rozpoznať prejavy a dopady rasovej neznášanlivosti a poznať možnosti prevencie vzniku xenofóbie, extrémizmu;
– rozpoznať a tolerovať odlišnosti iných etnických, náboženských a sociálnych skupín;
– poznať viaceré príčiny (sociálne, politické, ekonomické, historické) imigrácie, orientovať sa v tom, kto je azylant, utečenec;
– vedieť, ktoré inštitúcie a organizácie možno žiadať o pomoc pri riešení problémov multikultúrneho charakteru a poznať organizácie na podporu multikulturality – UNICEF, Amnesty International a ďalšie.

V oblasti zručností a postojov zdôrazňuje schopnosti:
– komunikovať a žiť s príslušníkmi iných sociokultúrnych skupín, vedieť o svojich právach, rešpektovať práva iných (pozitívna asertivita);
– chápať, že všetci ľudia majú právo spoločne žiť a spolupracovať;
– uvedomovať si a vedieť prejaviť vlastnú identitu (kto som), vedieť o vlastnom kultúrnom zázemí (odkiaľ prichádzam);
– ovplyvňovať hodnotový systém s dosahom aj na zmeny správania žiakov, tým, že ich učí, ako ovplyvňujú predsudky a stereotypy vzťahy majority a minorít aj k cudzincom (Dúbravová, 2006, s. 17).

Pre podmienky slovenských škôl spracovala Hurajtová (2009, s. 8) pracovný materiál k prierezovým témam (návrh učebných osnov), kde vymedzuje obsahový aj cieľový štandard aj pre prierezovú oblasť Multikultúrna výchova. Do obsahového štandardu zaradila autorka nasledovné obsahové oblasti:

1) Kultúrna diferenciácia (vnímať jedinečnosť každého človeka a jeho individuálne zvláštnosti, vnímať človeka ako nedeliteľnú jednotu telesnej a duchovnej stránky, ale i ako súčasť etnika, spoznávať vlastné kultúrne zakotvenie, rešpektovať zvláštnosti rôznych etník/zvlášť cudzincov alebo príslušníkov etník žijúcich v mieste školy/, rozpoznávať problémy sociokultúrnych rozdielov v Slovenskej republike a v Európe).

2) Ľudské vzťahy (uvedomovať si právo všetkých ľudí žiť spoločne a podieľať sa na spolupráci, udržiavať tolerantné vzťahy a rozvíjať spoluprácu s inými ľuďmi, bez ohľadu na ich kultúrnu, sociálnu, náboženskú, záujmovú alebo generačnú príslušnosť, vzťahy medzi kultúrami /objavovať vzájomné obohacovanie rôznych kultúr, ale i konfliktov vyplývajúcich z ich rozdielnosti/, konfrontovať predsudky a živé stereotypy majority /príčiny a dôsledky diskriminácie/, objavovať a osvojovať si dôležitosť integrácie jedinca v rodinných, vrstovníckych a profesijných vzťahoch, uplatňovať princípy slušného správania /základné morálne normy/, chápať význam kvality vzťahov na harmonický rozvoj osobnosti, prakticky si osvojovať toleranciu, empatiu, vedieť sa vžiť do role druhého človeka, prejavovať ľudskú solidaritu, osobne prispievať k zapojeniu spolužiakov z odlišného kultúrneho prostredia do kolektívu triedy).

3) Etnický pôvod (oceniť a akceptovať rovnocennosť všetkých etnických skupín a kultúr, odlišnosť ľudí a ich vzájomnú rovnosť, analyzovať postavenie národnostných menšín, osvojiť si základné informácie o rôznych etnických a kultúrnych skupinách žijúcich v slovenskej a európskej spoločnosti, spoznávať rôzne spôsoby života, odlišné myslenie a vnímanie sveta, rozpoznávať dôvody vzniku rasovej neznášanlivosti).

4) Multikulturalita (spoznávať multikulturalitu dnešného sveta a jej predpokladaný vývoj v budúcnosti, vnímať a ohodnotiť multikulturalitu ako prostriedok vzájomného obohacovania, spoznávať špecifické rysy jazykov a ich rovnocennosť, učiť sa načúvať druhým, komunikovať s príslušníkmi odlišných sociokultúrnych skupín, vytvárať si otvorený a ústretový postoj k odlišnostiam, chápať význam využívania cudzieho jazyka ako nástroja dorozumenia a celoživotného vzdelávania sa).

5) Princíp sociálneho zmieru a solidarity (osvojovať si postoj zodpovednosti a vnímať potrebu aktívneho prispievania jednotlivca k odstráneniu predsudkov voči etnickým skupinám, osvojiť si postoj nekonfliktnosti v multikultúrnej spoločnosti, osvojiť si zručnosti aktívneho podieľania sa /podľa svojich možností/ na pretváraní spoločnosti, zohľadňovať potreby minoritných skupín, konfrontovať otázku ľudských práv so základnými dokumentmi a s ich praktickým uplatňovaním v spoločnosti) (Hurajtová, 2009, s. 9–10).

Výkonový štandard podľa autorky tvorí:

1. V oblasti vedomostí, zručností a schopností žiak sa učí:

– osvojiť si znalosti o rôznych etnických a kultúrnych skupinách žijúcich v slovenskej a európskej spoločnosti,
– rozvíjať zručnosti orientovania sa v pluralitnej spoločnosti a využívať interkultúrne kontakty k vzájomnému obohateniu seba i druhých,
– komunikovať a žiť v skupine s príslušníkmi odlišných sociokultúrnych skupín, uplatňovať svoje práva a rešpektovať práva druhých, chápať a tolerovať odlišné záujmy, názory i schopnosti druhých,
– prijímať druhého ako jedinca s rovnakými právami, uvedomovať si, že všetky etnické skupiny a kultúry sú rovnocenné a žiadna nie je nadradená inej,
– rozvíjať schopnosť spoznávať a tolerovať odlišnosti iných národnostných, etnických, náboženských, sociálnych skupín a spolupracovať s príslušníkmi odlišných sociokultúrnych skupín,
– rozvíjať schopnosti rozpoznať prejavy rasovej neznášanlivosti a napomáhať prevencii vzniku xenofóbie,
– uvedomovať si možné dopady svojich verbálnych i neverbálnych prejavov a pripravenosť niesť zodpovednosť za svoje správanie,
– osvojovať si znalosť niektorých základných pojmov multikultúrnej terminológie: kultúra, etnikum, identita, diskriminácia, xenofóbia, rasizmus, národnosť, netolerancia...,

2. V oblasti postojov a hodnôt žiak sa učí:
– prostredníctvom informácií vytvárať postoje a rešpekt k odlišným sociokultúrnym skupinám, reflektovať zázemie príslušníkov ostatných sociokultúrnych skupín a uznávať ich,
– uvedomovať si vlastnú identitu, byť sám sebou, reflektovať vlastné sociokultúrne zázemie,
– stimulovať, ovplyvňovať a korigovať svoje správanie a svoj hodnotový systém, učiť sa vnímať odlišnosti ako príležitosti k obohateniu, nie ako zdroj konfliktu,
– uvedomovať si nezlučiteľnosť rasovej /náboženskej alebo inej/ intolerancie s princípmi života v demokratickej spoločnosti,
– angažovať sa pri potieraní prejavov intolerancie, xenofóbie, diskriminácie, rasizmu,
– vnímať seba ako občana, ktorý sa aktívne spolupodieľa na utváraní vzťahu spoločnosti k minoritným skupinám (Hurajtová, 2009, s. 8–9).

Ak v procese multikultúrnej výchovy máme sledovať formovanie osobnosti vo všetkých troch v pedagogike vymedzovaných rovinách, potom je veľmi dôležitá aj otázka voľby stratégií, ktorými stanovené ciele dosahujeme pri rešpektovaní didaktických zásad multikultúrnej výchovy. *Zásady a postupy multikultúrnej výchovy* vymedzuje Dúbravová (2006, s. 25) nasledovne:

1. Výučba musí podporovať rozvoj žiaka komplexne, vo všetkých oblastiach (zásada komplexného rozvoja osobnosti žiaka).

2. Učenie má rozvíjať individuálne predpoklady žiaka (zásada primeranosti a individuálneho prístupu).

3. Predkladané teórie, poznatky prepojiť s praxou, so životom a ukázať na možnosť ich aplikácie, učiť sa činnosťou (zásada prepojenia teórie s praxou).

4. Výučba poskytuje nielen overené, vedecké poznatky, ale má podporovať u žiakov hľadanie a objavovanie „nových“ poznatkov vo všetkých oblastiach (zásada vedeckosti).

5. Vysvetliť žiakom, čo sa učia, aj k čomu ich učenie smeruje. Informovať žiakov o možnosti dosiahnuť ciele v určitej kvalite a informovať ich o dosiahnutých výsledkoch. Poskytnúť podnety na samostatnú aj skupinovú prácu. Myslieť na to, čo žiakov motivuje a aktivizuje (zásada uvedomelosti a aktivity).

6. Podnety na učenie poskytovať tak, aby boli zapojené všetky zmysly a myseľ žiaka mala čo „spracúvať“ (zásada názornosti).

7. Poskytovať poznatky a rozvíjať životné zručnosti aj upevňovať hodnotové postoje je optimálne tak, že v určitej logickej postupnosti rozvíjame, rozširujeme, doplňujeme a upevňujeme (zásada sústavnosti).

8. Zabezpečiť socializáciu žiakov v zmysle rešpektu medzi pohlaviami, sociálnymi skupinami a rozličnými kultúrami (zásada kultúrneho kontextu).

9. Stavať na vedomostiach a predchádzajúcich zručnostiach a postojoch žiakov, neustále to zisťovať a nadväzovať na ne pri konštruovaní alebo

rekonštruovaní žiakových poznatkov, zručností a postojov (zásada predchádzajúcich spôsobilostí).

10. Rozmanitosť učebných štýlov žiakov a úroveň osvojeného poznania a schopností spolu s rešpektom k podnetom pre všetky zmysly a pre deti z rôznych kultúr, prispôsobiť výučbu ich potrebám (zásada rozmanitosti) (Dúbravová, 2006, s. 25).

I pri výbere *metód* je potrebné mať na pamäti celostný rozvoj osobnosti. V tomto smere ako najefektívnejšie uvádza Mistrík (2000) tieto metódy multikultúrnej výchovy:

– skúsenostné učenie – žiaci a študenti touto metódou na základe vlastnej zisťujú, čo znamená pochopiť inú kultúru, ako sa dá vcítiť do inej kultúry, ako prebieha kultúrna výmena, ako vzťahy kultúr vplývajú na pocity človeka,
– kooperatívne učenie – je to metóda prostredníctvom, ktorej sa žiaci aktívne zapájajú do skupinovej práce a získavajú tak zručnosti pre spoluprácu. Študenti sa učia chápať a rešpektovať odlišnosti i sa podľa nich správať,
– metóda riešenie konfliktov – napomáhajú im procesy kooperatívneho učenia sa, pri prezentovaní ale aj riešení konfliktov študenti lepšie spoznávajú stanoviská aj postoje druhých, hľadajú korene týchto postojov a rôznorodosť záujmov, hľadajú kompromisy a spoločné riešenia.

Metódy ako kooperatívne učenie a metódy riešenia konfliktov by sa mali zakladať na prezentovaní kultúrnych artefaktov a aby budovanie spolupráce prebiehalo v prítomnosti rôznych kultúr. V multikultúrnej výchove efektívne pôsobia tiež individuálne projektové práce, práca v teréne či exkurzie, tvorba prípadových štúdií, portfólia. Dôležitú úlohu plnia študijné pobyty v zahraničí, diskusie, moderné média (najmä internet).

Kominarec, Kominarecová (2005) uvádza tiež tieto metódy multikultúrnej výchovy:

Z hľadiska štruktúry osobnosti:
– metóda objasňovania,
– metóda presvedčovania,
– metóda príkladovania,
– metóda cvičenia,
– metóda zhodnocovania.

Metódy z hľadiska zdroja podnetov:
– prednášky,
– písomné materiály,
– počítačové programy, filmy,
– metódy problémového učenia a metóda inscenačnej hry,
– metódy prípadových štúdií,
– multikultúrne cvičenia.

Podľa fáz vyučovacieho procesu prehľadným spôsobom delí metódy multikultúrnej výchovy Dúbravová (2006, s. 27):

Motivačné metódy/aktivity – čítanie príbehu, vlastná skúsenosť – rozprávanie, hudba, metafory, text pesničky, hádanky, kvíz, pozorovanie správania – videofilm, kreslenie, asociácie.

Expozičné metódy (viažu sa na fázu výkladu učiva) – vysvetľovanie, prednáška, rozprávanie, diskusia, stretnutie s odborníkom, metóda otázok a odpovedí, heuristická, problémová výskumná metóda, metódy zážitkového učenia, napríklad hry (situačné, rolové, tvorivé), dramatizácie, párové, skupinové interview, nedokončené vety.

Fixačné – dramatizácia, hry, riešenia prípadových štúdií, samostatná práca – projekty, kvízy, otázky a odpovede medzi žiakmi v triede, krížovky.

Diagnostické – testy, kvízy, otázky, odpovede, súťaž, vyplnenie pracovných listov, rolové hry, praktické cvičenia, simulácie, kreslenie obrázkov, schém, učenie sa získavať informácie k téme, zapisovať si štruktúru výkladu, zostavovať otázky do interview a pod.

Aplikačné – písanie – esej, denník, akčný plán, domáce zadanie, vypracovanie projektu, hry so scenárom, návrh na postup riešenia, vypracovanie zadania, napísanie textu básne, piesne, vyhľadávanie v literatúre, praktické činnosti.

Výhodou aplikácie uvedených metód vo vyučovaní je, že je nimi možné rozvíjať nielen nami popisovanú oblasť multikultúrnej výchovy, ale zároveň realizovať aj ďalšie ciele späté s rozvíjaním kľúčových kompetencií osobnosti i aplikáciou prierezových tém do vyučovania bežných vyučovacích predmetov.

Záver

Výchova je a stále bude dôležitým procesom formovania hodnôt jedinca. Formovania hodnôt, ktoré budú žiaduce z hľadiska potrieb jeho samotného ako individuality, ale aj z hľadiska potrieb súčasnej spoločnosti. Vo výchove plní, alebo mala by plniť, prvoradú úlohu rodina. Je však nepochybné, že aj úlohou školy ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie je formovať nielen kognitívnu, ale aj afektívnu a konatívnu zložku osobnosti. V súčasnej dobe sa veľmi zdôrazňuje práve tento formatívny vplyv školy, dôraz sa kladie na hodnotovú výchovu, ktorá by mala byť neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacieho procesu. V našej práci sme sa zamerali na oblasť výchovy k hodnotám demokratického občianstva, špecificky na oblasť rozvíjania hodnôt, ktoré sú dôležité pre človeka dnešnej globálnej spoločnosti. Tá si vyžaduje a kladie dôraz na schopnosť rešpektovať a tolerovať ľudí odlišnej národnosti, etnika, sociálnej či náboženskej príslušnosti, schopnosť rešpektovať vo všeobecnosti inakosť a zároveň poznať, byť hrdý a vedieť si zastať svoju odlišnosť, vyplývajúcu z kultúrnych tradícií. V súlade s týmito potrebami sa v súčasnej slovenskej škole mimoriadne zdôrazňuje rozvoj občianskych kompetencií ako cieľových

kategórií výchovy a vzdelávania, ako aj potreba uplatnenia multikultúrnej výchovy ako obsahovej zložky školskej edukácie, ktorá smeruje k rozvíjaniu hodnôt demokratického občianstva. V príspevku definujeme o ktoré hodnoty konkrétne ide, ako sa premietajú do cieľov, obsahu i procesu multikultúrnej výchovy v škole. Zdôrazňujeme, že práve prostredníctvom procesuálnej zložky vyučovania je možné realizovať aktuálne ciele multikultúrnej výchovy, ciele, ktoré vyplývajú z potrieb súčasnej spoločnosti a súčasného jedinca. Domnievame sa, že nie je potrebné preťažovať žiakov množstvom nových predmetov zavádzaných do kurikula školy ako povinne voliteľné predmety, ale je potrebné hľadať cesty, možnosti, ako v rámci existujúcich predmetov formovať osobnosť žiaka nielen po stránke kognitívnej, ale aj afektívnej a konatívnej, a to v súlade s cieľmi stanovenými v školskom zákone a podrobnejšie v štátnom vzdelávacom programe pre jednotlivé stupne škôl.

Bibliografia

Blížkovský. 1991. *Systémová pedagogika.* Ostrava: Amosium servis, 1992.

Darák M. 2004. *Antropologicko-axiologický model výchovy*. In Darák M. a kol. *Kapitoly z teórie výchovy*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2004. ISBN 80-8068-225-0.

Dúbravová V. 2006. *Multikultúrna výchova*. [online]. [cit. 2012-02-02]. Dostupné na internete: < http://www.multikulti.sk/dok/kapitola-1.pdf>.

Grác J. 1979. *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: SNP, 1979.

Hodnotová orientácia. [online]. [cit. 2012-02-02]. Dostupné na internete: <http://sk.wikipedia.org/wiki/Hodnotová_orientrientácia>.

Hurajtová. 2009. *Pracovný materiál k prierezovým témam (návrh učebných osnov).* [online]. [cit. 2012-03-02]. Dostupné na internete: <*www.kpkc.sk/data/rozne/down/Prierezove-temy_I..doc*>.

Juhásová M. 2011. *Vnímanie hodnôt demokratického občianstva u stredoškolákov: magisterská práca*. Školiteľ: J. Ferencová. Prešov: Katedra pedagogiky, FHPV PU. 108 s, s. 24.

Klčovanská E. *Hodnotová orientácia súčasnej mládeže a jej význam v pedagogickom procese*. [online].[cit.2011-1-21]. Dostupné na internete:<http://www.uski.sk/frm_2009/ran/2004/ran-2004-1-02.pdf>Pedagogický slovník. 1998.

Kominarec I., Kominarecová E. 2005. *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: Prešovská univerzita 2005. ISBN 80-8068-380-8.

Krajčová N., Pasternáková L. 2009. *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: PU, 2009, s. 62.

Manniová. 2005. *Multikultúrna výchova – nové poslanie školy*. In Prokop J., Rybičková M. (ed.). *Proměny pedagogiky*. Praha: Česká pedagogikcá společnost, 2005, s. 161–166. ISBN 80-7790-226-1.

Mistrík E. 2000. *Multikultúrna výchova pre učiteľov*. Bratislava: Iris, 2000. 63 s. ISBN 80-8901-810-6.

Mistrík E. (ed.). 2001. *Od kultúrnej tolerancie ku kultúrnej identite. Texty pre multikultúrnu výchovu*. Bratislava: Iris 2001.

Multikultúrna výchova. [online]. [cit. 2012-03-12]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu. sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-SCED-2/Vzdelavacie-oblasti-a-prierezove-temy/Prierezove-temy/Multikulturna-vychova.alej >.

Pol M., Rabušcová M., Novotný P. 2006. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9.

Průcha J., Walterová E., Mareš J. 1998. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1998. 327 s. ISBN 80-7178-252-1.

Průcha J. 2001. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV 2001.

Průcha J. 2002. *Multikulturní výchova*. Praha: Portál 2002.

Sedláček J., Novotný F. 1948. *Latinsko-Český slovník*. Praha: Česká grafická únia, 1948. ISBN 80-88778-60-3.

Ольга Біляковська, Лідія Мацевко-Бекерська

ДІАЛОГ КУЛЬТУР У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА

DIALOGUE OF CULURES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A PEDAGOGUE

Streszczenie

Przygotowanie „nauczyciela-Europejczyka" powinno być skierowane na rozwijanie jego otwartości na świat, szacunek dla kultur różnych narodów oraz skupiać się na kształtowaniu umiejętności dialogu z innymi kulturami. Współczesny nauczyciel musi być mobilny w swoim rozwoju i pracy, powinien posiadać systemowe i krytyczne myślenie oraz rozumieć związki i wzajemne zależności decydujące o rozwoju społecznym. W artykule tym analizujemy różne aspekty formowania nauczyciela-fachowca, który charakteryzuje się odpowiedzialnością za własny rozwój zawodowy, naukowy i twórczością w działalności praktycznej, a także nieustającą pracą nad systematycznym doskonaleniem.

Słowa kluczowe: kultura, dialogiczność myślenia, kreatywność, społeczeństwo zglobalizowane, metanawyki.

Abstract

Development and training of the „European pedagogue" should be focused on the openness to the world, respectful attitude towards other cultures, and orientated to the international dialogue. Modern educators should be active in their development and work; their thinking should be systemic and critical, they should always remain open to novelty and understand interconnections of the societal development. Thus, the author of this article considers some aspects of the educators' formation, which are personal responsibility, scientific foundation, creativity at practice, continuous and systemic education, and constant professional development.

Key words: culture, dialogical thinking, creativity, global society, metaskills.

Глобалізований характер сучасного суспільства зумовлює перетин життєвих і культурних шляхів як окремих людей, так і цивілізацій. Саме в цивілізаційному вимірі особливого статусу набувають проблеми комунікації культур різних народів і спільнот, зокрема, й проблема їх співіснування в єдиному світовому просторі. З огляду на це, важливо зрозуміти місце кожної самостійної культури в єдиній загальнолюдській культурі, коли, з одного боку, відбувається процес взаємопроникнення і взаємозбагачення культур, а з іншого – не припиняється змагання культур. Водночас постає питання: „Чи можливе цивілізоване

співіснування різних культур у єдиному світовому просторі в епоху глобальних змін?" Адже XX століття – це століття, у якому величезний потенціал культури виявився у здатності докорінно змінювати життя людей. Вочевидь, насамперед, це пов'язано з науково-технічною культурою. Адже відомо, що за умов сучасного науково-технічного прогресу кожні 5–6 років відбувається зміна поколінь техніки. А це вимагає відповідних професійних знань і навичок, якими мають володіти фахівці, водночас змінюється спосіб життя людей та їхні потреби. Окрім того, існує величезна небезпека стихійного розвитку культури, використання досягнень людської творчості у вузькокорисливих інтересах, для створення нових інструментів і форм пригнублення людини, недооцінювання її цінності. Саме тому, одним з найважливіших завдань на сучасному етапі у підготовці фахівців, майбутніх педагогів є вироблення і проведення продуманої культурної політики, тобто політики в сфері культури, яка визначає цілі культурного розвитку, основні принципи, методи і засоби регулювання культурних процесів у сучасному суспільстві.

Як зазначає В. Маслова, „культура – це сукупність всіх форм діяльності суб'єкта у світі, що ґрунтується на системі установок..., цінностей та норм, прикладів та ідеалів, це пам'ять колективу, що існує тільки в діалозі з іншими культурами"[1]. Водночас, система освіти є тим посередником між людиною та загальною культурою, через яку майже кожна людина не тільки пізнає основний зміст культури, й засвоює її.

Головними принципами освітньої культурної політики на яких має ґрунтуватися процес підготовки сучасного фахівця-педагога є: принцип єдності і різноманіття культури, принцип культурного виміру розвитку людства, принцип культурної демократії. Принцип єдності і різноманіття культури полягає в тому, що світова культура є результатом творчості культур усіх народів, які складають людство. Позаяк культура кожного народу є частиною світової культури, то з цього слідує, що неправильно розподіляти культури на „вищі" та „нижчі". Адже, як зазначено у Декларації Мехіко „необхідно визначити рівність у цінності всіх культур і право кожного народу і кожного культурного співтовариства утверджувати, зберігати свою культурну самобутність і забезпечувати її повагу". Окрім того, збереження культури – це обов'язок не тільки народу, що її створив, але й усього міжнародного співтовариства, оскільки творіння культури цього народу є частиною світової культури.

Наступний важливий принцип – це принцип культурного виміру розвитку людства, який полягає у тому, що будь-які програми розвитку

[1] В.А. Маслова, Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учебн. завед./ В.А. Маслова. – М. : Высш. образование, 2001. – С. 11.

людського суспільства – економічні, соціальні, політичні, науково-технічні обов'язково мають включати в себе як складову частину і як критерій необхідності освітніх програм культурний аспект. Важливим тут є розуміння того, що людина – це початок і кінцева мета розвитку. Слід зауважити, що мета розвитку – це не зростання виробництва, прибутків і споживання вироблених товарів, а їх вплив на можливості розвитку та вдосконалення особистості, на більш повне задоволення її духовних прагнень і запитів. Саме тому, необхідно гуманізувати розвиток людства, надати планам і стратегіям розвитку збалансованого, ціннісно-гуманного характеру.

Ще один важливий принцип, який лежить в основі підготовки фахівця полікультурного світового товариства – принцип культурної демократії. Цей принцип базується на розумінні того, що культура створюється суспільством і належить усьому суспільству, а тому, створення культури і користування її благами не повинні бути привілеєм еліти. Культурна демократія несумісна з дискримінацією, зі спробами обмежити участь людей у створенні, поширенні і користуванні культурою на основі їх соціального становища і походження, статі, мови, національності, релігійних переконань, належності до певних етнічних груп. Культурна демократія передбачає географічну і адміністративну децентралізацію культурного життя, більш рівномірний розподіл культурних центрів на території країни, наближення їх до потреб населення конкретних регіонів, визначення культурних планів і програм у процесі діалогу різних культур.

Отже, важливість культури в житті сучасного суспільства і кожної людини зокрема є беззаперечним, а тому важливим аспектом у підготовці фахівця, майбутнього педагога. Знання культури власного народу і світової культури сприяє духовному розвитку особистості, збагаченню її духовного світу. Знання і розуміння культур інших народів, повага до їх цінностей і уміння гідно представити культуру власного народу – характерні риси сучасної, по-справжньому культурної людини .

На даному етапі стрімкого переходу людства на якісно новий рівень глобального розвитку з'явився культурний гіперпростір, характерною ознакою якого є взаємозалежність культур народів світу. Змодельована картина сучасної світової культури – це сплав багатьох взаємодіючих самобутніх культур різних цивілізаційних регіонів, етносів, поколінь тощо. Всі вони знаходяться у постійному діалозі та взаємодії одна з одною.

Єдиною сприятливою формою їх спільного існування та взаємодії є діалог культур. Однак, щоби вести такий діалог, культуру потрібно пізнавати, знати і розуміти, потрібно бути укоріненим у ній. Важливе місце тут належить освіті, культурне ядро якої становлять загальнолюдські, гуманістичні цінності, що виховуються через відношення до майбутнього

фахівця як до вільної, цілісної особистості, що здатна у процесі свого розвитку самостійно обирати шляхи культурного самовизначення, цінності, способи творчої самореалізації.

Феномен діалогу був і залишається предметом вивчення філософів, культурологів, лінгвістів, літературознавців, мистецтвознавців, соціологів, психологів, педагогів, які досліджували різні його аспекти: як загальнолюдську реальність, форму людської свідомості та самосвідомості (М. Бахтін, М. Бубер та ін.); природу діалогу та діалогічність мислення (В. Біблер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Соколов та ін.); рольову діалогічну взаємодію у комунікації (А. Добрович, В. М'ясищєв, Я. Яноушек та ін.); особливості, структуру, функції діалогу (М. Бахтін, М. Біблер, В. Кучинський та ін.). Однак, широке коло питань, що стосуються діалогу культур у процесі професійної підготовки педагога ще недостатньо досліджене.

Філософський словник визначає „діалог культур" як:

1) процес спілкування культур, у ході якого має місце їх взаємна трансформація;

2) різновид міжкультурної взаємодії, що передбачає активний обмін змістом культур контрагентів при збереженні ними своєї самобутності[2].

У соціально-когнітивному відношенні діалог культур передбачає широкий спектр питань, загалом другорядного характеру, за якими у межах кожної культури активно вивчається „думка" культури-контрагента, шукаються і виробляються власні паралелі й аналогії; обмін іде на рівні периферійних інтерпретацій, не зачіпаючи ядра когнітивних структур культур-контрагентів, які зберігають свою структуру і зміст. У соціальному плані діалог культур передбачає наявність більш-менш широких прошарків, які відносяться до суб'єктів тієї чи іншої культури.

За В. Біблером, „діалог культур" – це ситуація зіткнення культур мислення, що принципово не зводяться одна до одної, різних форм розуміння[3].

Ученими виокремлено три можливі стратегії взаємодії культур: домінування однієї з них, синтезування культури без збереження її самобутності, синтезування зі збереженням її самобутності. Тільки третя стратегія передбачає можливість збагачення та справжній синтез культур, при цьому межі їх своєрідності не порушуються а, навпаки, розширюються, що сприяє їх подальшому розвитку.

У вищих навчальних закладах діалог культур реалізується у процесі вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін, гуманітарних

[2] Філософський енциклопедичний словник / Нац. акад. наук України, ін-т філософії ім. Г. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – С. 169.

[3] В.С. Библер, От наукоучения – к логике культуры / В.С. Библер. – М.: Владос, 1991. – С. 162.

предметів, що уможливлює створення сприятливих навчальних ситуацій, коли студенти простежують певні розбіжності у своїй та чужих культурах, вчаться з повагою ставитися до них. Водночас у майбутніх фахівців-педагогів формується почуття гордості за свою країну, народ, культуру. Зокрема можна говорити про міжкультурний компонент циклу гуманітарних дисциплін, що сприяє формуванню у студентів уявлення про діалог культур як про єдину можливу в сучасних полікультурних спільнотах філософію існування, яка відрізняється етнічною, расовою, соціальною та релігійною толерантністю до представників інших культур у процесі глобалізаційних освітніх викликів. Адже освіта на усіх рівнях є одним із засобів створення світової культури. Вона дуже активно реагує на глобалізаційні світові виклики, будучи головним інститутом сучасного інформаційного суспільства, який закладає основи не лише професійної, а й громадянської і екзистенціально-особистісної самоідентифікації людини. Глобалізація не лише радикально змінює світові освітні процеси, а й сама змінюється під їх впливом.

Україна належить до держав із полікультурним середовищем, яке формувалося упродовж багатьох століть. Одне покоління залишало після себе традиції, звичаї, інше, удосконаливши їх, передавало наступним поколінням. Співіснування різноетнічних груп у певних соціальних умовах сприяло напрацюванню соціального досвіду, певних норм у взаєминах.

Полікультурне середовище, в якому живе і працює особистість, спонукає людину бути готовим до будь-яких умов життя, які швидко змінюються. Тому, розвиток сучасної особистості передбачає залучення її в соціокультурне середовище, до різних видів культурної діяльності, інкультурації та самореалізації особистості. Полікультурність будь-якого суспільства вимагає від педагога розуміння й толерантного ставлення до людей, які мають відмінності в способі життя, переконаннях, діях, поведінці тощо. Таке розуміння можливе лише за умови сформованої в майбутнього фахівця полікультурної картини світу, яку треба розвивати з дитинства і, зокрема, у шкільному віці. Тому майбутньому фахівцеві, зокрема педагогові потрібно бути обізнаним із механізмами формування полікультурного образу світу дитини, володіти ефективними методами роботи з молоддю[4].

Полікультурна компетентність розглядається як категорія, що відображає якісні характеристики, які свідчать про готовність і здатність педагога здійснювати виховання дитини як людини культури у полікультурному освітньому просторі. Водночас вчителеві необхідно

[4] Л.А. Гончаренко, Підготовка вчителів до формування в учнів полікультурної картини світу / Л.А. Гончаренко, А.М. Зубко, В.В. Кузьменко / За ред. В.В. Кузьменка. – Херсон: РІПО, 209. – С. 4.

усвідомлювати, що він частиною системи культурологічної особистісно-орієнтованої освіти, засадничими принципами якої є: індивідуально-особистісний підхід, ціннісно-смисловий підхід, співпраця, паритетні взаємовідносини, взаємоповага. Зокрема, Хоманн виділяє дві складові полікультурної освіти: „…по-перше, спільне вирішення міжкультурних конфліктів існування яких має бути визнане і усвідомлене, по-друге, збагачення власної культури за рахунок діалогу з чужими культурами”[5]. Такої ж думки дотримується Томас, вважаючи, що „полікультурна освіта має місце, коли певна особа прагне в спілкуванні з людьми іншої культури до розуміння їх специфічної системи сприйняття, пізнання і мислення, прагнути до розуміння їх системи цінностей і вчинків”[6]. Водночас з пізнанням чужої культури в процесі діалогового підходу полікультурна освіта спонукає до аналізу власної культури. Модернізація процесу підготовки майбутнього педагога безпосередньо стосується й виховної роботи, яку здійснюватиме майбутній фахівець у освітніх навчальних закладах. До вимог сучасного глобалізованого суспільства вона повинна здійснювати на полікультурній основі, через формування толерантності, поваги до етнічного, конфесійного, культурного розмаїття та гордості за власне національне буття, культуру, ідентичність. В університеті має домінувати особистісне навчання і виховання, дух творчості і співпраці викладача і студента. А тому, аби майбутні педагоги могли забезпечити виховання учнів на основі діалогу культур, їхня підготовка має базуватися на принципах:

– усвідомлення сутності як власної національної культури, так і культури етнічних спільнот, різних народів;

– забезпечення глибокого розуміння майбутніми педагогами економічних, політичних, історичних причин міграції;

– формування переконання шкідливості егоцентричних позицій і стереотипів в морально-етичній поведінці особистості;

– визнання себе учасниками процесу культурного взаємообміну;

– забезпечення сприятливих умов вивчення інших культур;

– створення міжкультурних центрів для накопичення і ознайомлення широкого загалу з досягненнями інших культур;

– взаємообмін між студентами і викладачами вищих навчальних закладів з метою ознайомлення з культурно-етнічними особливостями країн, їхніми освітніми системами тощо;

---

[5] M. Hohmann, Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. – Berlin: VE-Info, 1987. – S. 98.

[6] H. Thomas, Modellversuch „Integration ausländischer Schüler an Gesamtschulen”. Gesamtschulinformationen Sondern. – Berlin: VE-Info, 1987. – S. 83.

– розробка і використання навчально-методичного забезпечення, яке б сприяло реалізації міжкультурної взаємодії.

З огляду на це, актуальною є думка В. Кременя про те, що: „сьогодні через розвиток культури ми повинні міняти менталітет нашої нації. Будемо чесними, українська нація – не модерна, а консервативна. І це обумовлено попереднім розвитком. Українець не завжди готовий до змін – і це погано. Особливо сьогодні, коли людство вступило в інноваційний тип цивілізації – коли змінність є не виключенням в житті народу чи людини – а найбільш характерною ознакою способу життя і діяльності націй та людей. Знання й технології змінюються швидше, ніж життя однієї людини. Тому ми повинні виховувати людину, здатну сприймати і творити розумні зміни".

Для того, щоб бути привабливим і ефективним, особистість майбутнього педагога має відповідати вимогам часу, потребам практики, тим перспективам, які окреслюються в процесі суспільної трансформації. Відповідь на вимоги часу якраз і визначає основні напрямки формування і розвитку особистісних характеристик сучасного педагога. Серед них, зокрема, слід виокремити: 1) поглиблення і розширення наукового світогляду педагога; 2) підвищення загальної його культури – політичної, моральної, етичної; 3) постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості; 4) кристалізацію вольових якостей; 5) підвищення педагогічної майстерності; 6) поглиблення органічного зв'язку педагога з життям, соціальною практикою, взаємини та спілкування з представниками етнічних груп; 7) утвердження активної життєвої позиції на засадах діалогу культур.

Вважаємо за необхідне виділити п'ять типів проблемних культурознавчих завдань, які сприятимуть полікультурному розвитку студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін:

– визнання себе полікультурним суб'єктом у рідному середовищі;

– розуміння факту існування різних рівнозначних культур;

– виявлення студентами соціокультурних подібностей та розбіжностей між представниками різних культурних груп;

– визначення студентом свого місця, ролі і значимості в діалозі культур;

– ініціація та участь у діях, направлених проти культурної агресії, культурної дискримінації та „культурного вандалізму".

Зазначимо, що залучення студентів до оволодіння полікультурними знаннями сприяє визнанню кожним учасником навчального процесу своєї особистості як носія певної національної культури і в той же час громадянина світу, готового до відкритого спілкування з носіями іншої культури.

Однак, слід зауважити, що студенти не завжди є експертами у своїй рідній культурі. Інформація про свою рідну культуру недостатньо

представлена у навчальних посібниках з педагогіки та психології, тоді як „без знання рідної культури студент не може бути повноцінним суб'єктом діалогу культур"[7].

Ураховуючи вищевикладене, потрібно визначити основні принципи методики діалогу культур в підготовці майбутнього педагога:

– людина, як суб'єкт культури, власного життя і індивідуального розвитку;

– освіта розуміється як культурно розвивальне середовище, що вирощує і живить особистість майбутнього фахівця, додає її життю культурного сенсу;

– творчість і діалог виступають способами існування і саморозвитку майбутнього фахівця в культурно-освітньому просторі.

Сучасна парадигма освіти, попри усвідомлену та вголос артикульовану кризу дотеперішнього її формату, попри дискусійність способів подолання як чинників, так і наслідків цієї кризи, дедалі активніше апелює до фундаментальних, онтологічних засад людської природи, що так чи інакше апелює до контексту діалогу культур. Промовиста метафора Ісаака Ньютона додає дискурсові патетики й практичності водночас: „самому собі я видавався тільки хлопчиком, що бавиться на морському березі, час від часу знаходячи то краще відшліфованого камінчика, то мушлю, гарнішу від інших, тимчасом як величезний океан істини лежав переді мною геть незвіданий"[8]. По трьох століттях засвідчимо: глобальні наукові відкриття, детальні дослідження макро-, мікро- та мегасвітів неминуче сусідять із тим самим незвіданим „величезним океаном істини". Тому, як монолітна споруда з найхимернішим фасадом починається із ретельно спасованих каменів у своєму фундаменті, так і якісна, високорезультативна освіта починається із школи – того середовища, де мають гармонійно „зустрітися" неповторна ментальність, інтелект і ефективний менеджмент.

Проблема підготовки адекватного сучасним вимогам вчителя та викладача задекларована у ряді державних документів України: Державній національній програмі „Освіта" (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, Указі Президента України „Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні" (2001 року), Законі України „Про освіту"; Постанові Верховної Ради України „Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні" (2001 року), Указі Президента України „Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні" (1995 року), цільовій комплексній програмі

[7] Р.П. Мильруд, Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур / Р.П. Мильруд // Иностранные язики в школе. – 1997. – № 4. – С. 19.

[8] М. Кайку, Візії: як наука змінить XXI сторіччя. – Львів: Літопис, 2004. – С. 8.

„Вчитель", прийнятій у 1997 році і констатованій як ефективно виконуваній у запропоновані терміни. Погляд держави на ситуацію із підготовкою молодого педагога виразно кореспондується із принциповими засадами ряду визнаних Україною міжнародних документів: Програмним документ ЮНЕСКО (1995 року), Лісабонською Конвенцією про визнання кваліфікацій стосовно вищої освіти в європейському регіоні (1995 року), Спільною декларацією зустрічі Міністрів освіти Європи (м. Болонья, 1999 року), Програмою ТАСІС в Україні. Позитивна динаміка як дослідження засадничих аспектів, так і відпрацювання ефективних методик чи їх елементів засвідчена науковцями, методистами, учителями.

На переконання О. Савченко, „аналіз сучасної дійсності дає підстави зробити ряд важливих висновків: 1) професійне становлення молодого вчителя відбувається в суперечливому педагогічному середовищі, яке активно змінюється, і в соціальному середовищі, що далеко не завжди є сприятливим для освіти і виховання; 2) останнім часом стихійно розширилися й ускладнилися функції вчительської праці"[9]. Саме площина інтегрування школи та різноманітності інституційно позаосвітнього простору потребує адекватного розуміння та своєчасної трансформації. Мікросередовище навчального закладу синтезує першопричину і наслідок глобально діалогізованого контексту: з одного боку, унаочнює проблеми суспільства, з другого – моделює та персоніфікує їх майбутній формат. Тому криза є перманентною ознакою школи, свідченням її внутрішньої динаміки, а також спонукою до активного контакту із світом „поза шкільною брамою". Невипадково розмова щодо реформування освіти триває вже досить довго, більше того, дискусія стає багатоаспектною і яскраво засвідчує свою актуальність, наукову обґрунтованість і методичну результативність.

Однією із найбільш помітних проблем, які супроводжують підготовку вчителя та викладача, є комунікативна компетентність майбутнього педагога. Ускладнення та розширення функцій освіти як особистісного та суспільного проектів потребує засадничої корекції системи фахового навчання. Мічіо Кайку, покликаючись на досвід і авторитет у царині менеджменту Лестера Турова, твердить, що сьогодні спостерігається „сейсмічний зсув у генеруванні багатства на планеті" і пояснює: „у двадцять першому сторіччі ключовими стратегічними чинниками будуть розумові здібності й уява, винахідливість та організація нових

[9] О. Савченко, Інваріантна компонента у підготовці вчителя початкових класів // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти: Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції: 1–2 квітня 2004 р. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – С. 3.

технологій”[10]. Отже, професійна педагогічна освіта поставлена перед необхідністю розвинути настільки оптимальну систему навичок і вмінь, наскільки цього потребує стрімкий розвиток суспільства. Обсяг знань помітно поступається компоненті їх практичності, ситуативної значущості, діалогічності. Кількість джерел інформації безупинно зростає, тому актуальність перемістилася із наявності знання у свідомості й пам’яті на технології отримання, модифікації та оприявнення цього знання.

Етап привласнення чужого досвіду, гармонійного і творчого його засвоєння на сьогочасний момент виглядає надто стрімким, отже – поверховим і спричиненим здебільшого міркуванням корисності „тут-і-тепер”. Варто погодитися із висновком Х. Ортеги-і-Гассета про те, що „треба було дочекатися початку ХХ сторіччя, аби побачити неймовірну виставу – виставу специфічного невігластва й агресивної дурости, коли людина, знаючи багато з одного предмету, не має жодного уявлення про всі інші”[11]. Людина, раціонально проектуючи своє майбутнє, зумисно відгороджується від усього, що позірно видається зайвим. Часто захистом перед інформативною агресією зовнішнього світу стає специфічна самоізоляція, яка виявляється у вибірковості й схематизмі пізнання. Такий психологічний чинник, можливо, й виправдовує значні прогалини у площині необхідних знань, однак масштабність і важливість „об’єктивно невивченого” стає помітною загрозою для розвитку як цілісної особистості, так і середовища, в якому вона перебуває у певному соціальному статусі.

Найбільш значущим чинником, який діагностує і прогнозує інтелектуальний, емоційно-ціннісний, поведінковий стереотип, традиційно є освітній діалогічний простір. Численні інноваційні експерименти (щоправда, переважно технологічного характеру) лише засвідчують базове, фундаментальне місце цього етапу здобуття знань особливо у контексті підвищених соціальних вимог до школи. До функціональної тріади вчителювання – „навчання, виховання, розвиток” – додалося чимало інших аспектів. Для сучасного вчителя і викладача необхідними є такі універсальні якості, як високорозвинена креативність, відпрацьована здатність до активної систематичної інноваційної діяльності на користь індивідуального та особистісного розвитку кожної особистості. Сьогодні педагог постає у значно зміненому позаосвітньому просторі, позаяк його особиста відповідальність виходить на далекосяжну комунікативну орбіту. Освітній дискурс дедалі активніше домінує в суспільстві, від нього відцентровуються не лише учні чи студенти як ключовий об’єкт його

[10] М. Кайку, Вказ. праця. – С. 190.

[11] Ортега-і-Гассет Х., Місія Університету // Ідея Університету: Антологія. – Львів: Літопис, 2002. – С. 79.

діяльності, але й цілі родини, громадські організації, позанавчальні установи тощо. Інтерес до школи усіх рівнів є цілком закономірним та виправданим, оскільки саме її середовище є найбільш яскравою мікромоделлю суспільства з усіма його вадами і проблемами, а одночасно – з ряду об'єктивних причин – чи не найефективнішим „секспериментальним майданчиком" для апробації нового. Разом із тим, школа залишається тим консервативним інститутом, який завдяки виклику „навчити – виховати – розвинути" зберігає власну інтелектуальну вартість і спроможний оптимально модифікуватися в умовах глобалізаційного поступу.

Цікавою з цього погляду видається концепція В. Гумбольдта щодо системи шкільної освіти, яка виходить із концепту Fundament (базова освіта) – того чинника, що дозволить виховати і сформувати громадян, які самі впливатимуть не лише на свою долю, але й на долю країни. Важливо, що ідея навчання впродовж життя з синтезом Wissentschaft-Bildung (наука-освіта) виразно кореспондується із методичними настановами для школи: „зосередитися на розвиткові кожнісінького таланту своїх вихованців; обмеживши кількість дисциплін, якнайповніше плекати його нахили; так закласти усі знання у його вдачу, щоб розумова праця та пізнання принаджували його не лише під тиском зовнішніх обставин, а завдяки притаманній їм прецизійності, гармонії та красі"[12]. Як бачимо, історія засвідчує продуктивну тяглість ідей Гумбольдта, надто у частині активного заохочення кожної дитини до свідомого інтелектуального вдосконалення задля оприявнення того майбутнього, у якому очікується тріумф „розумових здібностей, уяви" тощо. Отже, попри стрімку суспільно-технологічну динаміку школа потребує вчителя, який хоче навчити вчитися, а для цього володіє хистом і вмінням. Власне у парадигмі педагогічної освіти спостерігається комунікативна проблема, причому її присутність супроводжує весь процес: від етапу „абітурієнт" до етапу „вчитель". Залишаючи поза увагою тих молодих людей, яким важливо бути студентом будь-якого вищого навчального закладу, спробуємо з'ясувати цілісний портрет майбутнього педагога крізь призму діалогічності мікро- та макрокультурних чинників. Ідеально домінуючим у ньому є покликання не лише як відсторонене апріорі уявлене „я-колись", але і бодай приблизно окреслений світоглядний діяльнісний стереотип. Його передумовами є безпосередні комунікативні моделі, де провідна роль належить головним чином учителеві.

У переважній більшості майбутній фах спирається на особистісний авторитет того вчителя, чий артикульований досвід постає як

[12] В. Гумбольдт, Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні // Ідея Університету: Антологія. – Львів: Літопис, 2002. – С. 29.

привласнений, як взірцевий. Однак відбір до педагогічного навчального закладу оминає креативно-комунікативну складову. Прагнення цілком об'єктивно і неупереджено сформувати студентське середовище виразно засвідчує дві негативні тенденції: по-перше, домінує настанова на письмову стандартизовану відповідь, яка оптимально діагностує лише здатність до репродукції знань, до деталізованого відтворення певної інформаційної бази; по-друге, відсутність суб'єкт-суб'єктного контакту на старті здобування фахової освіти звужує дискурс високоякісного спілкування майбутнього студента із наставником. Вважаємо, що початок педагогічних студій мав би певним чином інтегрувати елементи творчого конкурсу (за аналогією з театрознавством, акторською майстерністю, журналістикою). Серед десяти тенденцій, що характеризують функціонування освітніх систем розвинених країн світу, проф. А. Яновскі особливо виокремлює „наближення підготовки вчителя до практики": „якщо вчитель має впевнено почуватися в класі, то найкраще навчитися цьому, спостерігаючи досвідчених практиків, які здатні навчати і виховувати – більше дасть копіювання добрих зразків аніж вивчення теорії"[13]. Педагогічний навчальний заклад унікальний своєю мікрокультурою, оскільки він не готує до професії в класичному розумінні, а є її постійною презентацією. Молода людина, постановивши стати вчителем, свідомо фіксує моделі пізнавальної діяльності, стереотипи поведінки, спілкування задля їх власної реалізації, різновіддаленої від сприйнятого. Саме тому необхідним і важливим видається встановлення не лише середньоосвітніх компетентностей, але й потенційної здатності опанувати фах учителя. Ймовірно, формами гармонізації необхідних знань із передумовами результативного професійного навчання були б психологічні тести, співбесіда, інтерактивні вправи тощо.

Процес здобуття педагогічної освіти як діалогічно зорієнтованого проекту майбутнього фаху відбувається в умовах Університету, що, на переконання Дж. Г. Ньюмена, вирізняється своєю первинною функцією як stadium generale, себто „школи універсальної освіти". Значний інтелектуальний контекст долучає майбутнього вчителя чи викладача до активної пізнавальної праці, лекція-концепція певного аспекту проблеми заохочує студента динамічно мислити, критично сприймати навіть фундаментальні знання. Особливий комунікативний дискурс визначається стилем навчального закладу, переважанням сократичного виховання, характерною ознакою якого є критерій „дорослості-самостійності": „внутрішня свобода – єдина висока цінність, яку окрема особа може здобути самовихованням в атмосфері Університету [...] лише будучи

[13] А. Яновські, До чого схиляє нас світ: Освітні тенденції в розвинутих країнах. – Львів: Літопис, 2000. – С. 12.

вільними, ми досвідчуємо первісне прагнення до знань, а відтак людську самостійність, даровану і водночас накинену Богом"[14]. В унісон із поглядом К. Ясперса на мікросвіт Університету звучить висновок М. Зубрицької про сучасні виклики освіти: „на тлі глобалізаційних процесів дедалі виразнішими і глибшими стають духовні проблеми, які спонукають до необхідності культивувати духовну та культурну єдність, засадничим принципом яких є гідність людини"[15]. Вчитель, як і викладач покликаний „сіяти мудре, добре, вічне", має зосередити свої зусилля на тому, аби розгадати природне обдарування вихованця, розвинути у нього метанавик вчитися, а також гармонійно інтегрувати його у зовнішній світ. Саме тому для підготовки доброго вчителя немає нічого ані зайвого, ані другорядного. Засадничі аспекти існування Університету і школи ідентичні – здобування і передавання знань.

Пізнавально-етичні моделі педагогічної освіти закономірно адаптуються і трансформуються у моделі практики вчителювання. Відповідно формат безпосередньої комунікації так чи інакше знайде своє втілення у професійній реалізації вчителя або викладача. Еталонне мовлення має супроводжувати кожен елемент педагогічного діалогу:

– вчитель – учень
– вчитель – вчитель
– вчитель – батьки
– учень – батьки (батьки – учень)
– випускник – Університет (в особі викладача)
– Університет – студент
– студент – студент
– випускник Університету – школа (у всіх складових).

У середовищі педагогічного навчального закладу розвиток фахових навиків та вмінь по-перше, має виразне функціональне спрямування, а по-друге, відбувається у специфічному комунікативному вимірі. Діяльність викладача проектується на досить віддалену перспективу і заздалегідь ґрунтується на очікуванні копіювання. Тому універсальність знання органічно поєднується із формуванням цілісної особистості, яка властиво через спілкування зреалізує і креативність, і творчість, і толерантність, і гідність.

М. Фуллан акцентує на двох ключових проблемах, з якими зустрічаються вчителі, особливо на початку професійного шляху: менеджмент і методичні навички. Обидві можуть бути хоча б частково

[14] К. Ясперс, Ідея Університету // Ідея Університету: Антологія. – Львів: Літопис, 2002. – С. 132.

[15] М. Зубрицька, Філософський дискурс ідеї Університету: в складних лабіринтах пошуку істини // Ідея Університету: Антологія. – Львів: Літопис, 2002. – С. 11.

подолані, якщо завдання, що постають перед учителем, у комунікативній площині осмисляться і систематизуються студентами. Отже, „сім змін учителя майбутнього”[16] окреслюються як:

1) „мають прагнути до моральної мети” – слід артикулювати усі відомі психологічні та етичні проблеми, дискутувати про способи їх вирішення;

2) „суттєво поглибити свої знання з педагогіки” – необхідно активно впроваджувати інтерактивні моделі, що засвідчують першість за апробацією правил;

3) зв’язок моральної мети у школі зі „значущими питаннями освітньої політики та соціального розвитку” – студенти повинні обговорювати власне бачення якнайширшого культурологічного дискурсу школи;

4) „виявляти високий рівень взаємодії і співпраці” – у системі ділової гри відпрацьовуються як потреба в чужому досвіді, так і вміння його творчо запозичити;

5) об’єднання у нові структури учнів, учителів, батьків – лише ситуативне, прогностичне обговорення часткових питань допоможе уникнути комунікативних складностей у специфічному, різномотиваційному середовищі;

6) „розвивати вміння і навички постійного пошуку і навчання” – постановка проблеми довершується розмовою про результат вивчення, що своєю чергою кристалізує мислення і дослідницький процес у його тяглості;

7) „побачити, наскільки життєво важливий конфлікт” – озвучення передумов, складових і висновків конфлікту, будучи відпрацьованим в часі навчання, спричиниться до гнучкості уяви та максимальної толерантності спілкування.

Таким чином, упродовж фахового навчання майбутній вчитель перебуває у стані постійного діалогу в його різноманітних тематично-проблемних, змістових, морально-етичних модифікаціях. Комунікативна діяльність увиразнює водночас інтелект особистості й духовний досвід, а тому потребує постійного вдосконалення.

Сьогодні комунікація та освіта демонструють нову якість взаємодії на основних рівнях: особа – навчальний заклад – держава – глобальна спільнота. Тотальна комп’ютеризація спонукає до пошуку моделей активного вербального спілкування. Саме проблема еталонного мовлення має супроводжувати наш наполегливий поступ до „Європи знань”. У цьому контексті комунікативна компетентність є однією із домінуючих для сучасного вчителя, однак і однією із ризикованих в умовах аудіовізуальної та інформаційної експансії, саме тією складовою фахової

[16] М. Фуллан, Сили змін. – Львів: Літопис, 2000. – С. 141–143.

освіти, де оптимально можуть „зустрітися" консервативний універсалізм та різнопланові інноваційні моделі.

У контексті формування діалогічного формату культури методика викладання будь-якої наукової чи суто навчальної дисципліни перебуває у найбільш складному для становлення, розвитку й модифікації становищі. Це пов'язано з її інтегративним характером: з одного боку, а з другого – мати достатній рівень креативної здатності з тим, аби нові досягнення науки якомога комфортніше могли стати надбанням широкого кола зацікавлених у новому знанні осіб. Як зауважує Х. Ортега-і-Гасет, „реформа – це завжди створення нового порядку"[17], тобто спроби осучаснити досі наявний методичний інстументарій не може дати оптимального результату. Сподівання на можливості класичних методів та форм організації пізнавальної діяльності нинішнього учня чи студента назагал не справджується. Цілком очевидним є той факт, що сьогоднішній споживач освітніх послуг показує себе зовсім іншим, аніж до нього звикла стереотипна думка масового педагогічного процесу. Беззаперечним є успіх діяльності попереднього покоління вчителів та викладачів, позаяк критична маса їх вихованців демонструвала достатній рівень володіння мінімумом знань та засвідчувала свою компетентність у досить розширеному полі практичних навичок.

Власне парадигма підготовки компетентного вчителя/викладача потребує кардинального реформування. Головне завдання вищої школи, на переконання В. Гумбольдта, полягає у тому, щоби „поєднати у собі об'єктивну науку з суб'єктивною освітою, а ззовні – повну шкільну освіту з першими кроками самостійного навчання"[18]. Доповнимо це твердження міркуванням К. Ясперса: „Школи покликані виховати і навчити всіх доручених їм вихованців. Університет не має такого обов'язку. Сенсом університетської освіти є те, що її обирають люди, які володіють незвичайною духовною силою й відповідним інструментарієм. Але фактично до Університету приходить пересічна маса людей, які можуть здобути потрібні їм знання, відвідуючи вищу школу"[19]. Властиво конфлікт стартових можливостей і потреб та кінцевого „продукту" двох способів навчання має помітну, досить негативну проекцію зокрема на рівні викладання окремих навчальних дисциплін.

Університетська методика позначена фундаментальністю, глибиною, суперечливістю, критикою і самокритикою, постійним зосередженням як викладача, так і студента на проблемах нового наукового пошуку. Тобто на перший план виходить цінність самого знання і самоцінність його

[17] Х. Ортега-і-Гассет, Вказ. праця. – С. 68.
[18] В. Гумбольдт, Вказ. праця. – С. 25.
[19] К. Ясперс, Вказ. праця. – С. 124.

у свідомості кожного студента в товаристві гармонійного збігу інтересів та можливостей. Натомість школа мусить користати з тієї методичної системи, яка дозволить закоренити у свідомості учня необхідний інструментарій для засвоєння нових знань, розвинути мета навик вчитися, грамотної міжособистісної комунікації, сформувати мислення учня таким чином, аби він автоматично слугувався способами самоосвіти.

Проблеми дискурсивної риторики, які сьогодні опановують свідомістю людей, причетних не лише до закладів освіти, актуалізують методичні пошуки вчителів та викладачів. Навала інформації, її стрімке оновлення потребують розвинутого вміння давати собі раду із власне професійними джерелами її, здатністю оперативно та адекватно їх опрацьовувати. Тому вчитель, як і викладач потребує достатньої предметно-методичної підготовки. Замало добре опанувати здобутки сучасної науки, достеменно знати про особливості дискурсивних проблем її окремих напрямів. Конче необхідно дати у користування вчителя оптимальний набір засобів для ефективної праці з найбільш складною з огляду на вікові фізіолого-психологічні особливості категорією учнів (11–18 років). Справедливим є висновок М. Фуллана про те, що „майже всі вчителі пережили процес входження в учителювання як найважчий у своєму житті та кар'єрі [...], а більшість проблем пов'язана з менеджментом та методичними навичками"[20]. Саме ця загроза є найбільш реальною та показовою у сучасній методичній компетентності вчителя та викладача Єдиним доповненням до наведеного міркування може бути те, що до методичних ризиків нині вразливі не лише вчителі-початківці, але й вчителі зі значним досвідом праці у школі. Причиною цього є перманентно тривала реформа навчальних програм, недостатня забезпеченість найнеобхіднішими засобами для результативної діяльності як вчителя/викладача, так і учня/студента. Разом з тим, особливості постмодерного етапу розвитку науки, які пов'язані з атрибутами постмодерної діалогічної суспільної свідомості, неодмінно позначаються на способах передачі базового знання. Сьогодні за шкільної партою перебувають особистості якісно іншого способу мислення, для яких неефективною виявляється відпрацьована і постійно вдосконалювана методика навчання. Дедалі помітнішою стає індивідуальна диференціація потреб і можливостей учнів та студентів, і методика повинна зробитися якомога більше гнучкою, ліберальною у ситуативних потребах та консервативною у загальній стратегічній настанові щодо універсальної компетентності загалу учнів та студентів.

Методична концепція мусить кореспондуватися з особливостями сприйняття власне матеріалу, а він, на думку М. Зубрицької, характерний тим, що „подібно до процесу творчості, є неоднорідним, нерівним, не

[20] М. Фуллан, Вказ. праця. – С. 182.

підлягає програмуванню і прогнозуванню, тому теоретично його важко звести до єдиної універсальної моделі"[21]. Власне цим можна пояснити ріст зацікавлення новітніми техніками й методиками, в тому числі інтерактивними. Оскільки смисл методичного пошуку визначається потребою ефективної передачі знання та формування системи самонавчання, то вчитель має щоразу пристосовувати тип, форму уроку, його змістову та формальну конфігурацію до матеріалу, що вивчається. Так само викладач повинен керуватися передусім діалогічним потенціалом того, що пропонується студентам. Таким чином, сучасний виклик фаховим методикам центрується довкола проблем осмислення логіки сприймання певного наукового явища, способу його аналізу з використанням відомого учням/студентам алгоритму із одночасним його ускладненням, а також врахування життєвих інтересів та потреб певного кола осіб, котрі перебувають у навчальному діалозі.

Вважаємо, що головне завдання полягає у тому, щоби поставити пересічного учня/студента у центр освітньої діяльності загалом, переконати у самоважливості кожного наступного його здобутку і показати кінцеву потребу та затребуваність сьогоднішньої праці. Тому поза академічними знаннями вчитель/викладач зобов'язаний слугуватися найновішими досягненнями психології, дидактики, нейролінгвістики і перебувати у постійному пристосуванні до реальних можливостей та потреб учнів/студентів, тоді він стане більш динамічним і гнучким саме в методичному плані, що, своєю чергою, зумовить постійний прогрес освітнього діалогу. Тут велика відповідальність покладається знову-таки на академічну спільноту, яка усвідомила необхідність методичної фахової підготовки завтрашнього вчителя, проте з об'єктивних причин (головна з яких – брак часу) наразі не може суттєво якісно виправити ситуацію.

Конструктивною формою міжкультурної комунікації можна вважати ідею синтезу культур, що є об'єднанням різнокультурних елементів: орієнтирів, цінностей, норм, типів поведінки, коли виникають якісно нові утворення. Синтез має місце тоді, коли соціокультурна система переймає та засвоює досвід інших суспільств у сферах, що є недостатньо розвинутими у ній самій, але при цьому зберігає власну, притаманну їй парадигму, яка дозволяє говорити про її самобутність, про здатність підтримання цілісності та стабільності.

Зауважимо, що в освітній системі проходять складні та суперечливі процеси, що обумовлені необхідністю підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які мають бути готовими до праці в умовах всезростаючого різноманіття полікультурного, глобалізованого світу. Зростає роль

[21] М. Зубрицька, Homo legens: читання як соціокультурний феномен. – Львів: Літопис, 2004. – С. 13.

мультикультурної освіти з такими її домінантами, як розвиток та становлення людини – громадянина світу; активна участь особистості у соціальному реформуванні. Також зазнає змін модель сучасного фахівця, в якій виділяють такі складові, як професіоналізм (достатній або адекватний до вимог сьогодення, обсяг спеціальних знань); сприйняття нового, ініціативність, вміння адаптуватися до мінливих умов суспільного життя; висока комунікативність, здатність до критичного мислення та рефлексії; прагнення до постійного професійного зростання; вміння ефективно працювати в умовах діалогу культур.

Підсумовуючи, зазначимо, що на часі підготовка та формування „педагога-європейця" як людини, котра, по-перше, відкрита світові і для світу, з повагою ставиться до культури різних народів і спрямована на діалог з іншими культурами; по-друге, як людини мобільної у своєму розвитку й праці, тобто здатної сприймати нове, системно та критично мислити, розуміти взаємозв'язки і взаємозалежності в суспільному розвитку; по-третє, як професіонала своєї справи, якому притаманні особистісна відповідальність за безперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності, неперервна і системна освіта й професійна підготовка.

Бібліографія

Библер В.С., От наукоучения – к логике культуры / В.С. Библер. – М.: Владос, 1991. – 317 с.

Гончаренко Л.А., Підготовка вчителів до формування в учнів полікультурної картини світу / Л.А. Гончаренко, А.М. Зубко, В.В. Кузьменко / За ред. В.В. Кузьменка. – Херсон: РІПО, 209. – 196 с.

Гумбольдт В., Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні // Ідея Університету: Антологія. – Львів: Літопис, 2002. – С. 25–33.

Зубрицька М., Homo legens: читання як соціокультурний феномен. – Львів: Літопис, 2004. – 352 с.

Зубрицька М., Філософський дискурс ідеї Університету: в складних лабіринтах пошуку істини // Ідея Університету: Антологія. – Львів: Літопис, 2002. – С. 7–22.

Кайку М., Візії: як наука змінить XXI сторіччя. – Львів: Літопис, 2004. – 544 с.

Маслова В.А., Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учебн. завед. / В.А. Маслова. – М. : Высш. образование, 2001. – 136 с.

Мильруд Р.П., Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур / Р.П. Мильруд // Иностранные язики в школе. – 1997. – № 4. – С. 17–22.

Ортега-і-Гассет Х., Місія Університету // Ідея Університету: Антологія. – Львів: Літопис, 2002. – С. 67–107.

Савченко О., Інваріантна компонента у підготовці вчителя початкових класів // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти: Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції: 1–2 квітня 2004 р. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 298 с.

Філософський енциклопедичний словник / Нац. акад. наук України, ін-т філософії ім. Г. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

Фуллан М., Сили змін. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.

Яновські А., До чого схиляє нас світ: Освітні тенденції в розвинутих країнах. – Львів: Літопис, 2000. – 13 с.

Ясперс К., Ідея Університету // Ідея Університету: Антологія. – Львів: Літопис, 2002. – С. 111–165.

Hohmann M., Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. – Berlin: VE-Info, 1987. – S. 98.

Thomas H., Modellversuch „Integration ausländischer Schüler an Gesamtschulen". Gesamtschulinformationen Sondern. – Berlin: VE-Info, 1987. – S. 83.

Małgorzata Świdrak

EDUKACJA KULTUROWA WOBEC PROBLEMÓW WSPÓŁCZESNEJ CYWILIZACJI

CULTURAL EDUCATION TOWARDS THE PROBLEMS OF CONTEMPORARY CIVILISATION

Do Ciebie wołam, Człowieku, Ciebie szukam – w którym
historia ludzi może znaleźć swe ciało.
Ku Tobie idę i nie mówię przybądź,
ale po prostu „bądź",
bądź tam, gdzie w rzeczach żaden nie widnieje zapis,
a człowiek był,
był duszą, sercem, pragnieniem, cierpieniem, wolą
gdzie go trawiły uczucia i palił najświętszy wstyd –
bądź jak wieczysty Sejsmograf tego, co niewidzialne,
a rzeczywiste. [...] *Szukam Twej głębi*[1].

Streszczenie

Artykuł *Edukacja kulturowa wobec problemów współczesnej cywilizacji* dotyczy zadań, jakie ma do spełnienia współczesna edukacja kulturowa, zwłaszcza w epoce nowoczesnej ponowoczesności. Autorka stara się wyjaśnić przyczyny kryzysu kondycji humanistycznej człowieka, kryzysu wychowania, a tym samym kryzysu edukacji kulturowej. Wskazuje na sposoby, przyczyny pokonania owego kryzysu edukacyjno-kulturowego, który dotyczy sfery wartości człowieka, żyjącego w ponowoczesnym świecie, który zapomniał o swoim filogenetycznym dziedzictwie kulturowo-humanistycznym.

Słowa kluczowe: kultura, edukacja kulturowa, przemiany kulturowe, kryzys kondycji humanistycznej człowieka, kryzys wychowania, kryzys edukacyjno-kulturowy.

Abstract

The paper on *Cultural education towards the problems of contemporary civilisation* concerns the tasks the present-day cultural education has to fulfil, especially at the time of up-to-date post-modernity. The author tries to explain the causes of the crisis of a human being's humanistic condition, upbringing, as well as, cultural education. The author points the causes and ways to overcome the educational-cultural crisis which concerns the value of a human being who lives in the post-modern world and forgot about their philogenetic cultural-humanistic heritage.

Key words: culture, cultural education, cultural transformation, the crisis of a human being's humanistic condition, the crisis of upbringing, educational-cultural crisis.

[1] Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie wieków*, Kraków 2005, s. 59–160.

E. Tylor wyjaśnia, że „kultura, czyli cywilizacja jest to złożona całość, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawa, obyczaje oraz inne zdolności i nawyki nabyte przez ludzi jako członków społeczeństwa”[2]. Kultura obejmuje również pewne zasady zachowania, wzory oraz oceny moralne przyjęte w danej grupie społecznej. A. Kłoskowska uzasadnia, że kultura to „względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierające wytwory takich zachowań”[3]. B Suchodolski stwierdzał, że „kultura to całokształt dorobku ludzkości społecznie utrwalony i gromadzony w ciągu dziejów, stale wzbogacany nowymi dziełami twórczymi i pracą wszystkich społeczeństw [...] w danej epoce historycznej”[4].

Współcześnie kulturę pojmuje się jako „procesy tworzenia dóbr, normy, wartości i wzory zachowań, wytworzone przez ludzi dzieła, zarówno wartości naukowe i artystyczne, społeczne i techniczno-cywilizacyjne”[5]. Chociaż jak pisał W. Tatarkiewicz: definiowanie wartości „jest niezmiernie trudne, jeśli w ogóle możliwe”[6].

Różnorodne definicje „kultury” pozwalają przyjąć za B. Suchodolskim, że „kultura to królestwo człowieka (*regnum homini*), to świat człowieka, to rzeczywistość w której i przez którą człowiek staje się ludzki. I w tym też znaczeniu *edukacja kulturalna, edukacja kulturowa* ma być sposobem uratowania człowieka przed chaosem życia [...] widmem zniszczenia termojądrowego, zatruciem środowiska, głodem i nowymi chorobami [...] tak aby jego egzystencja stawała się prawdziwie ludzka”[7], a proces wychowawczy uwzględniał humanistyczne elementy, np. empatia, miłość, przyjaźń, współpraca itp.

„Edukacja kulturowa” jest nowym terminem powstałym z „refleksji nad ogólną edukacją członków społeczeństwa i potrzeby wydobycia i dowartościowania tych elementów, które pozostają niedocenione lub pominięte w praktyce utylitaryzacji kształcenia”[8]. W Polsce o edukacji kulturowej mówiono i pisano w latach 80. XX w. Wcześniej używano terminologii „wychowanie estetyczne”. Edukacja kulturowa swoimi korzeniami sięga do „pedagogiki kultury”, która pojawiła się w latach 20–30. XX w. jako zbiór koncepcji niemieckich filozofów, m.in. W. Diltheya, E. Springera, G. Kerschensteinera, a w Polsce B. Nawroczyń-

[2] J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Kraków 2008, s. 23.

[3] Tamże, s. 120–121.

[4] Tamże.

[5] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 152.

[6] M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2006, s. 9.

[7] J. Gajda, *Antropologia kulturowa...*, s. 120.

[8] D. Jankowski, *Edukacja kulturalna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 923–924.

skiego, S. Hessena, F. Znanieckiego, B. Suchodolskiego. Jak pisze I. Wojnar: „pedagogika kultury ujmuje świat kultury jako autonomiczny i obiektywny układ powinności i wartości, który apeluje do duchowych wymiarów życia jednostki, pobudza jej życie duchowe i pogłębia osobową tożsamość, analizuje czynności budzenia w jednostce jej kultury subiektywnej. Proces ten wyraża się w sposobie ujmowania i przeżywania wytworów kultury”[9].

Tradycyjna pedagogika kultury łączy się z procesem kształcenia i wychowania człowieka, których celem jest „kształtowanie osobowości kulturalnej, a dokładniej kulturowej struktury osobowości”[10]. B. Suchodolski uważał, „że droga człowieka do kultury prowadzić winna nie tyle przez kontakt z tradycyjnymi wartościami, choć są one ważne, ile przez udział człowieka w nowoczesnych formach życia i działania kulturalnego, społecznego i zawodowego, w powołaniu wszystkich ludzi do kreowania świata antycypowanego – możliwego i pożądanego”[11].

W epoce nowoczesnej ponowoczesności, w świecie głębokich przemian kulturowych o globalnym zasięgu, przepełnionym rywalizacją i konfliktami ludzi między sobą, w dobie trwającej już od prawie dwudziestu lat transformacji uobecniają się zagrożenia w sferze wartości kulturowych, orientacji aksjologicznych, celów i ideałów wychowawczych. Jest to też okres nieustającego dyskursu na temat zadań edukacji, relacji z różnorodnymi orientacjami pedagogicznymi, dziedzinami życia i nauki, właściwego przygotowania nauczycieli w celu kompetentnego wprowadzania młodego pokolenia w świat kultury i wdrażania do właściwego korzystania z jej rozległych dóbr; duchowych, symbolicznych, estetycznych, etycznych, intelektualnych i innych. W tym kontekście J. Gajda słusznie uważa, że „istotą edukacji jest świadome wprowadzanie w świat wartości, uczenie trafnego ich wyboru, a przez to współkreowanie rzeczywistości w imię przyjmowanych ideałów i wyzwań”[12]. Dlatego należy powrócić do wartości ogólnoludzkich, takich jak m.in. prawda, wolność, odpowiedzialność, godność, sprawiedliwość, ale też tolerancja oraz otwartość na zmiany ponowoczesnego świata.

Współczesny kryzys aksjologiczny to kryzys kondycji humanistycznej człowieka, który opanował technologię informacyjną, ale zagubił do pewnego stopnia podstawowe wartości ludzkie, takie jak: dobro, piękno, sumienność, altruizm, odpowiedzialność za siebie i innych itp. Człowiekiem – mieszkańcem

[9] Tamże, s. 926.

[10] B. Milerski, *Pedagogika kultury* [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, t. 4, Gdańsk 2010, s. 69.

[11] D. Jankowski, *Aktywność kulturalna a edukacja kulturalna w perspektywie permanencji i procesów rozwoju człowieka* [w:] *Pedagogika kultury*, red. D. Kubinowski, t. I, Lublin 2005, s. 128–129.

[12] J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006, s. 172.

globalnej wioski zaczęły rządzić pragnienia posiadania dóbr materialnych, pogoń za sukcesem, brak panowania nad emocjami. Pieniądz „stał się wirusem przełomu XX i XXI wieku”[13]. To sprawiło, że wielu ludzi osiąga swoją pozycję społeczną dzięki własnej solidnej i uczciwej pracy, a inni zaś „drogą na skróty”, stosując przemoc i przejawiając amoralne postawy, nie licząc się z własnym filogenetycznym dziedzictwem kulturowo-humanistycznym. Zachwiany został tradycyjny sens życia, wiara w ideały i wartości autoteliczne. „Współczesny człowiek coraz częściej bywa niezadowolony z ról świata rzeczywistego i podejmuje próby kreowania samego siebie w świecie wirtualnym, w którym nie musi ponosić odpowiedzialności za swoje zachowanie i czyny, a może otrzymać natychmiastową gratyfikację”[14]. Widoczny jest brak harmonii duchowej, równowagi między wewnętrznymi i zewnętrznymi potrzebami jednostki. Współczesnemu człowiekowi, żyjącemu w „nierzeczywistym i wirtualnym” świecie, obca staje się filozofia życia i refleksja nad jego wartościami i kulturowymi następstwami. To prowadzi coraz częściej do chorób cywilizacyjnych, obojętności dla humanistycznego wymiaru życia itp. A chodzi przecież tylko i aż o „sensowne, godziwe życie, cechujące się pełną dojrzałością aksjologiczną w sferze poznawczej, emocjonalnej i moralnej, a także wybór dobra w imię godności człowieka”[15]. Czyżby zatem prorocze i ponadczasowe stały się słowa B. Suchodolskiego, który mówił: „żyjemy w epoce zmierzchu wychowania, a nawet jej likwidacji [...] nie jesteśmy wprawdzie społeczeństwem bez szkół – jesteśmy społeczeństwem bez szkół wychowujących, a może nawet społeczeństwem bez wychowania prawdziwego w ogóle”[16].

Kryzys wychowania, a tym samym kryzys kultury jest cywilizacyjnym faktem i zarazem zmianą nie tylko kulturowych, ale i aksjologicznych, ekologicznych, gospodarczych, politycznych przemian we współczesnych, ponowoczesnych społeczeństwach. Ale głównie jest to kryzys Człowieka, upadku jego wartości i zasad moralnych wypartych dążeniem za „przyjemnościami”, przygodą w pełnym tego słowa znaczeniu. Brakiem harmonii duchowej i pogonią za sukcesem, nie bacząc, co gubi się po drodze. Kryzys Człowieka to inaczej – chaos, troska i niepewność o „jutro”. Obawa o utratę pracy, zagrożenie ze strony np. przestępców różnego typu.

Z niepokojem można zauważyć, że ów kryzys edukacyjno-kulturowy widoczny jest w wielu krajach europejskich. W krajach, w których nastąpił szybki wzrost zmian cywilizacyjnych. Co prawda, pedagodzy oraz instytucje oświatowe próbują to jakoś tłumaczyć i szukać rozwiązań, ale póki co z marnym skutkiem. Wprowadza się reformy oświatowe, dokonuje coraz nowych sposobów

[13] J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1994, s. 34.
[14] J. Nikitorowicz, *Ku tożsamości międzykulturowej*, „Życie Szkoły”, Warszawa 2005, s. 9.
[15] J. Gajda, *Pedagogika kultury...*, s. 121.
[16] B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 152.

ewaluacji pracy placówek oświatowych, mimo to zjawisko kryzysu pogłębia się i panoszy w społeczeństwach różnych kultur. Należy podkreślić, że jest to kryzys cywilizacyjny, najbardziej widoczny i najbardziej niepokojący. Niepokojący dlatego, że dotyczy – jak wcześniej pisałam – Człowieka i jego hierarchii wartości, a właściwie jej braku.

Kryzys, o którym mowa, wkroczył już poza mury szkół wszystkich typów, poza tradycyjne wychowanie w rodzinie, stając się mimowolnie zjawiskiem społecznie powszechnym, ale na szczęście nieuznawanym przez większość pedagogów i nieakceptowanym. Współczesna „globalna wioska", w której tak szybko nastąpił rozwój technologii informacyjnej, technicznej, naukowej, stała się również miejscem np. walk etnicznych, barbarzyństwa, kidnaperstwa, dyskryminacji, manipulacji emocjami dzieci, młodzieży, a nawet osób dorosłych.

Zatem kryzys kultury, o którym mowa, obejmuje cały obszar wychowania, sięgając również do jakże ważnej podmiotowości w procesie wychowania. Innymi słowy, proces wychowawczy traktowany jest marginalnie, a nawet pomijany, począwszy od rodziny poprzez szkołę, a skończywszy na instytucjach nie tylko oświatowych, ponieważ samorządy, partie polityczne, mass media stają się ośrodkami pseudowychowawczymi i antywychowawczymi.

Zapowiadają się jeszcze gorsze czasy, ponieważ władze samorządowe, które za zgodą ministra edukacji narodowej decydują o funkcjonowaniu np. szkół i innych placówek wychowawczych, w ramach oszczędności zwiększają liczbę uczniów w klasach (nawet 30 i więcej), co nie sprzyja ani wyrównywaniu szans edukacyjnych, ani indywidualizacji kształcenia, ani też kształtowaniu właściwych postaw kulturowych. Pomija się specyfikę nauczanych przedmiotów, warunki pracy uczniów, nauczycieli itp. Dzieje się tak w chwili, gdy „za kształcenie i wychowanie młodego pokolenia biorą się osoby przygotowane do tego w sposób mniej lub bardziej profesjonalny i powołane do służby pedagogicznej w instytucjach oświaty publicznej [...] każdy z podmiotów usiłuje zaakcentować swoje prawo do wpływu"[17] na funkcjonowanie szkoły, nie bacząc na to, jakie to przyniesie efekty i „dysolucje procesów socjalizacyjnych"[18], siejąc pustkę i zniszczenie nie tylko w głowach uczniów, rodziców i nauczycieli, ale również w organizowaniu i funkcjonowaniu placówek oświatowych.

Zło, przemoc, kłamstwo, brak szacunku, tolerancji, godności, altruizmu, wolności widoczne są już wszędzie, w każdej „komórce" społecznej. Co gorsza widoczny jest również brak skuteczności w działalności wychowawczo-naprawczej. Zdumiewający jest fakt, iż współczesna szkoła nie przygotowuje młodzieży do współpracy, odpowiedzialności w wypełnianiu zadań i ról społecznych, nie dba o zachowanie tradycji rodzinnych, kulturowych, ale sposobi

[17] B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001, s. 270.
[18] Tamże.

„do uprzedmiotowionej konkurencji i rywalizacji na gruncie zdehumanizowanych relacji ekonomicznych”[19] i międzyludzkich. Zachodzi wiec pytanie, czy w dzisiejszych czasach można jeszcze wychowywać dla kultury i poprzez kulturę humanistyczną?

Uważam, że można i trzeba wychowywać. A wychowanie popierać autorytetami oraz przemyślaną wymianą interaktywną (cele, metody itp.), nie zapominając o uniwersalnych, autotelicznych wartościach sięgających swoimi korzeniami kultury starożytnej paidei.

Nie ulega wątpliwości, że kryzys edukacji kulturowej i życia ludzkiego nie pojawił się ot tak sobie. Rodził się on latami, występując w różnych odmianach fanatyzmów religijnych, geokulturowych i niektórych koncepcjach pedagogiki alternatywnej, różnorodnych ruchach kulturowych, wzroście bezrobocia, braku poczucia bezpieczeństwa oraz zanikaniu tożsamości kulturowej i duchowej jednostki.

Na nasilenie się owego kryzysu miały również wpływ elementy cywilizacyjne, gospodarczo-polityczne, które wprowadzały negatywne zmiany do procesu wychowawczego w szkołach różnego typu, deformując osobowość wychowanków. Wprowadzając fikcyjność, źle pojmowaną wolność, brak kompetencji, a nawet bezsilność i bezkarność. Nastąpiła radykalna zmiana mentalności aksjologicznej człowieka XXI w. oraz zmiana jego stylu życia. Człowiek jako istota społeczna nagle zachłysnął się pogonią za wartościami materialnymi, przyjemnościami, brakiem szacunku dla wartości duchowych, brakiem altruizmu i zdecydowanie brakiem refleksji nad swoim życiem. To sprawiło, że jednostka zagubiła się duchowo, psychicznie. Pojawiły się bardzo wyraźnie patologie społeczne i różnorodne blokady moralno-zdrowotne. „Świat współczesny gloryfikuje zdecydowanie wartości materialne i komercyjny styl życia, dyskredytując jednocześnie wartości duchowe, o które z takim zaangażowaniem zabiegał m.in. Platon. Wartości materialne stały się fetyszem, bez względu na sposoby ich uzyskiwania. Wywołuje to demoralizację, anarchię i patologie społeczne”[20]. Taka sytuacja uniemożliwia prawidłowe oddziaływanie edukacyjno-kulturowe w stosunku do młodzieży żyjącej w globalnym świecie cywilizacyjnych zmian, co oznacza, że owe zmiany nie są wartościowe dla procesu wychowania. Taka dezorientacja człowieka prowadzi nieuchronnie do deformacji życia, co jest już widoczne we wszystkich cywilizowanych społeczeństwach, a tym samym do kryzysu wartości, do kryzysu głównie aksjologicznego i w efekcie do kryzysu samego człowieka.

[19] K. Szmyd, M. Uberman, *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności* [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 36.

[20] J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze...*, s. 14.

Całkowity przewrót wartości moralnych i duchowych we współczesnej egzystencji człowieka ponowoczesnego wymaga koniecznie szczegółowych badań, obserwacji, analiz celem zahamowania dalszej degradacji aksjologicznych aspektów występujących w procesie wychowania. Chociaż słyszy się i takie głosy, że „im szybciej ludzkość zgromadzi dobra materialne, tym szybciej i chętniej sięgnie po dobra duchowe"[21]. Oby autor owych słów miał rację. Ale są i takie głosy, że jeśli chodzi o potrzeby człowieka, to w tej kwestii nie ma żadnych granic. W związku z tym, nie ma żadnej pewności, że człowiek gdy się wreszcie „nasyci błyskotkami", zapragnie równowagi duchowej i aksjologicznej.

W tak bardzo komplikującej się i zmieniającej się rzeczywistości proces wychowania kulturotwórczego jest niezwykle trudny. Zwłaszcza jeśli chodzi o główne cele i zadania wychowania. Mam tutaj na myśli stronę aksjologiczną. Trudno jest bowiem wprowadzać i egzekwować wybraną hierarchię wartości, jeżeli proces wychowawczy nie nadąża za zmianami cywilizacyjnymi lub też wprowadza dosyć kontrowersyjne elementy, np. z koncepcji reprezentowanej przez antypedagogów lub postmodernistów.

Dobrze by się stało, gdyby udało się uspołecznić proces wychowawczy, ale zachodzi pytanie: jak to zrobić, skoro już nie istnieje tzw.„społeczeństwo wychowujące"[22]. Współczesne społeczeństwa pod wieloma względami bardzo się zmieniły, dlatego należałoby jak najszybciej modyfikować współczesny proces wychowawczy. I mimo oporów z różnych stron wprowadzać pozytywne zmiany na miarę potrzeb współczesnej cywilizacji, by podnieść standardy wychowania w całej tzw. „globalnej wiosce" i nie dopuścić do dalszej zapaści tego, co w egzystencji człowieka jest najważniejsze, czyli wychowania, zasad moralnych, równowagi duchowej, humanistycznej, kulturowej itp.

Ponieważ w wyniku owych zmian cywilizacyjnych człowiek zaczął się gubić, dlatego trzeba „dobrego humanistycznego wykształcenia, krytycyzmu, posiadania w sobie kryteriów aksjologicznych i etycznych, zdolności sądzenia, żeby znajdować rozwiązania dla własnej drogi w tym labiryncie. Większość ludzi nie ma po temu ani kompetencji, ani potrzeby ich kształtowania. W sytuacji gwałtownego przesilenia uciekają oni od odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne"[23].

Kryzys wychowawczy jest jednym z największych zagrożeń kulturowych współczesnych czasów. Dlatego „epoka współczesna jest wyścigiem między wychowaniem a katastrofą"[24]. Stajemy się, albo już jesteśmy, społeczeństwem

[21] J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 286.

[22] Tamże.

[23] J. Łach, Z. Kwieciński, *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu* [w:] *Polacy na progu*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe" 1/2(6/7), tom specjalny, Warszawa–Toruń 1997, s. 69.

[24] B. Suchodolski, *Wychowanie mimo...*, s. 315.

antywychowawczym, bez prawdziwego wychowania w szkołach, rodzinach oraz instytucjach różnego typu.

Myślę, iż kryzys wychowawczy, aksjologiczny, kulturowy polega na ogromnych różnicach w koncepcjach pedagogiki alternatywnej, które zbyt szybko, bez głębszego zastanowienia się, dyskursów, badań, polemik, zaczęły wprowadzać swoje nieraz kontrowersyjne założenia do procesu wychowawczego. I tak, prawdę powiedziawszy, większość z nas się nimi zachłysnęła.

Mimo zmian w myśli pedagogicznej ów kryzys polega również na niemożliwości z nadążaniem za zmianami społecznymi oraz cywilizacyjno-kulturowymi. Dlatego słusznie pisze B. Śliwerski, iż „pedagogikę trzeba ciągle pisać na nowo"[25]. Coraz bardziej bowiem widoczne jest pogorszenie się efektywności wychowawczej, i to nie tylko w Polsce, ale i w innych krajach europejskich i nie tylko.

Chociażby widoczny spadek autorytetu nauczycieli, rodziców, opiekunów, szkół, instytucji oświatowych to po części wynik naleciałości do procesu wychowawczego różnych elementów koncepcji ponowoczesnej pedagogiki oraz nieuchronnych zmian cywilizacyjnych, dla których nadrzędnym celem był np. brak autorytetów. Mimo to, nie bacząc na przeszkody, uważam, iż należy z całą mocą w każdych warunkach historycznych, kulturowych, cywilizacyjnych zabiegać o odpowiedzialne, przemyślane, zgodne aksjologicznie wychowanie młodego pokolenia.

Kryzys owszem jest faktem niezaprzeczalnym, ale należy szukać różnych rozwiązań i dróg wyjścia z owego impasu niemocy edukacyjnej. Nad tym zadaniem powinni pracować nie tylko nauczyciele, ale wszystkie struktury oświatowe i państwowe, czyli cała społeczność edukacyjna. Należy na nowo i bardzo dokładnie odczytywać i poszukiwać rozwiązań w nowych trendach zmian kulturowo-cywilizacyjnych i wybierać do procesu wychowawczego tylko elementy jasne, czytelne, wartościowe, ponadczasowe, by wesprzeć młode pokolenie do radzenia sobie w labiryncie zmian polityczno-społeczno-kulturowo-egzystencjalnych.

Może należałoby uporządkować różne nurty pedagogiki alternatywnej, aby zapobiec dalszemu rozwarstwieniu na nieraz rozbieżne i przeciwstawne sobie koncepcje pedagogiczne, by w efekcie doprowadzić do spójności wewnętrznej.

W celu pokonania kryzysu edukacyjno-kulturowego należy ponownie przeanalizować wszystkie nowe koncepcje pedagogiczne. Przyjrzeć się dokładnie samej pedagogice i jej elementom nowatorskim, rozwojowym wraz z naukami społecznymi, psychologicznymi, ekonomicznymi. Dokonać modyfikacji, by pedagogika mogła jak dawniej służyć różnym instytucjom wychowawczym oraz ludziom, którzy biorą udział w procesie wychowania młodego pokolenia.

[25] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 27.

Należy szukać wspólnych elementów w zmianach kulturowo-cywilizacyjnych i w dziedzinie zasad i wartości globalnej wioski, by wprowadzać w proces wychowawczy akceptowane struktury i wartości. Jak wiadomo, wychowanie w każdej epoce miało swój specyficzny charakter. Warto zadbać, by tak było i teraz, tzn. by jasno określić cele, zadania oraz dynamikę owego rozwoju. Ponieważ „wychowanie jeśli ma być skuteczne, bardziej owocne w jego homokreatywnej funkcji, musi mieć rozleglejszy horyzont swych celów, długofalową perspektywę zadań; musi przyświecać mu [...] pewien idealizm, śmiała perspektywa, a nawet swoista pedagogiczna utopia; mówić w przenośni, musi mieć ono skrzydła i dalekie horyzontalne punkty dolotu. Bez nich skazuje się na niedający większości efektów minimalizm, konserwatyzm i praktycyzm pedagogiczny”[26].

W każdej epoce bez względu na dziejowe zakręty należy i powinno się wychowywać. A nowe orientacje pedagogiczne, np. antypedagogika, postmodernizm owszem mają swoje miejsce w naukach o wychowaniu, ale należy z owych koncepcji wybierać rozsądne rozwiązania, a nie na „ślepo” zachwycać się czymś tylko dlatego, że jest „nowe”, co nie oznacza dobre i właściwe dla naszej cywilizacji.

Nauczyciele, wychowawcy, rodzice, instytucje oświatowe powinni podejmować działania celem przygotowania młodego człowieka do szybko zmieniającej się rzeczywistości, do umiejętności zmieniania planów życiowych, zawodów na miarę potrzeb, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, wyboru zasad i norm postępowania, rozwiązywania problemów, a nie uciekania przed nimi i pogrążania się w ponowoczesnym chaosie.

Aby pokonać panoszący się kryzys edukacyjno-kulturowy, należy:
– systematycznie modyfikować system oświaty;
– integrować ów system z najnowszymi osiągnięciami naukowymi w dziedzinie pedagogiki i nauk pokrewnych;
– dbać o nieschematyczne, kreatywne i twórcze działanie podmiotów biorących udział w procesie edukacyjno-kulturalnym;
– akceptować wspólnotę ludzką, jej autentyczność realizującą się w kategoriach „ja i ty”;
– uznawać wartości nieinstrumentalne ponad wartościami instrumentalnymi;
– zmieniać i dostosowywać edukację kulturową do realiów współczesnego świata;
– poszukiwać w dialogu różnych wartości i miejsca dla człowieka, który chce „być kimś”, a nie „mieć coś”;
– zaangażować w ten proces odnowy systemu oświaty jak najszersze środowiska oświatowe, społeczne, kulturotwórcze.

Przy kulturowo-społecznych zmianach – jak pisał J. Chałasiński – „Musi współdziałać potężny ruch społeczny wyrastający z rzeczowo obiektywnego

[26] J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności...*, s. 293.

podłoża życia zbiorowego i niosący ze sobą nowe reformy współżycia i nowe ideały społeczeństwa"[27], a edukacja kulturalna powinna wspierać każdą jednostkę w jej własnym dążeniu do wartości. Jednostkę zdolną „nadać humanistyczny sens własnemu życiu i doprowadzić do ukształtowania własnej jednostkowej natury psychicznej – »ja« podmiotowego"[28]. Edukacja kulturalna powinna wzbogacać człowieka, kształcić nie tylko jego umysł, ale też wrażliwość społeczną, emocjonalną, estetyczną, pobudzać wyobraźnię, postawę twórczą i ciekawość świata.

W podobnym duchu wypowiadał swoje poglądy B. Suchodolski, który „pisał o trzech horyzontach edukacji kulturalnej:
– z punktu widzenia jednostki ludzkiej postrzegał ją jako kształcenie osobowości na podstawie wartości;
– z punktu widzenia narodu i jego losów jako edukacja w tożsamości narodowej;
– z punktu widzenia losów świata jako wychowanie w duchu ogólnoludzkiego dialogu ponad podziałami"[29].

Jednak w wymienionych przeze mnie działaniach nie wystarczy dbałość o aspekt m.in. humanistyczny w procesie edukacyjno-wychowawczo-kulturalnym, ponieważ potrzebny jest niekończący się dialog, rozmowa, dyskusja, a także zaangażowanie w wielostronną działalność oraz refleksja w poszukiwaniu uprawomocnionej wiedzy o człowieku, o społeczeństwie i jego kulturze.

Z. Bauman pisze wprost, że „ponowoczesność wniosła do sytuacji życiowej człowieka zanik »celu ostatecznego« życiowej wędrówki, wzoru osobowego, jaki przyświecać mógłby wysiłkom od początku do końca drogi życiowej"[30]. „Rodzi kruchości panujących układów, związków, porządków. Przekształca świat w jedno wielkie targowisko, wyzbyte wartości i głębszych idei"[31], co nieuchronnie prowadzi do patologii jednostki ludzkiej.

W wyniku czego dochodzi do:
– ekonomiczno-kulturowo-cywilizacyjnej marginalizacji ubogich ludzi;
– wzrostu niesprawiedliwości społecznej, głodu, bezrobocia, wyzysku, chorób, samobójstw;
– dewastacji środowiska naturalnego w wielu rejonach świata;
– pojawiania się w relacjach międzyludzkich różnych przejawów przemocy, wrogości i nietolerancji;
– gromadzenia broni masowej zagłady, terroryzm, dominacje ekonomiczne, presje kulturowe itp.

[27] J. Chałasiński, *Socjologiczne założenia reformy wychowania*, Łódź 1946, s. 11–12.
[28] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2003, s. 928–929.
[29] D. Jankowski, *Aktywność kulturalna...*, s. 135.
[30] Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 20.
[31] M. Michalik, *Wyzwania moralne XXI wieku*, Warszawa 2002, s. 57.

Widoczne jest jednak światełko w tunelu w postaci ludzi, którzy jeszcze są wrażliwi, odpowiedzialni, refleksyjni, podchodzący z pewną rezerwą do cywilizacyjnych przemian. W relacjach partnerskich starają się zaakceptować różnorodności kultury, tym samym tworząc miejsce do dialogu, empatii i samorealizacji. W tej sytuacji myślę, że nikt nie zaprzeczy wypowiedzi A. Toynbee, który mówi: „Należy się wstydzić [...] że obecne zagrożenie dla przetrwania człowieka jest jego własnym dziełem. Byłoby czymś jeszcze bardziej wstydliwym, gdybyśmy nie potrafili ocalić siebie w sytuacji, w której mamy na to siły – jeśli tylko dokonamy wysiłku duchowego, aby zapanować nad swym egoizmem. Wstydliwy charakter tej sytuacji powinien pobudzać nas do tego wysiłku, natomiast świadomość, że dysponujemy siłą pozwalającą odnieść sukces, powinien nam dawać nadzieję, odwagę i energię do sprostania temu wyzwaniu”[32].

W obszarze kultury zmiany dotyczą wypierania oraz niszczenia dorobku kulturowej edukacji dla zachowania humanistycznych pryncypiów kondycji filogenetycznej tożsamości kultury człowieka, a także osłabiania tradycji kulturowej, rodzimej, jej znaczenia dla przyszłych pokoleń. W związku z tym widoczna jest dezintegracja tożsamości kulturowej, stylów życia, obyczajowości i światopoglądu jednostki, osłabienie hierarchii wartości, relacji międzyludzkich, ograniczenie braku dostępu do kreatywnych poszukiwań w oryginalności lokalnych kultur.

Zmienia to – jak widać – w zasadniczy sposób podstawowe sensy edukacyjne w relacji z postulatami kultury, a przecież edukacja kulturowa powinna urzeczywistniać, kreować i tworzyć tożsamość kulturową. Współczesna edukacja kulturowa powinna kształtować i przekazywać hierarchię wartości, kanon zachowań i norm społecznych. Powinna być kontynuatorką sprawdzonych wartości z poprzednich pokoleń. Bez odpowiedzialnej edukacji kulturowej nie nastąpi wzrost poziomu kapitału społecznego ani ekonomicznego.

Współczesna edukacja kulturowa powinna koncentrować się na „wartościach, które powinny przenikać cały proces kształcenia i wychowania. W tym znaczeniu powinna [...] opierać się na wartościach etycznych i prowadzić do wpajania ich młodym ludziom”[33]. Nie zapominając tym samym o osobach dorosłych, ludziach starszych, schorowanych, mniej sprawnych intelektualnie, którzy mają pełne prawo uczestniczyć w dynamicznym przekształcaniu się nie tylko kultury, ale także innych sfer życia ludzkiego.

Należy pamiętać, że to właśnie ludzie starsi są skarbnicą wiedzy, żywym dowodem tradycji rodzinnych, narodowych, ogromną siłą kulturotwórczą,

[32] A. Toynbee, D. Ikada, *Wybierz życie. Dialog o ludzkiej przyszłości*, Warszawa 1999, s. 58.

[33] A. Śniegulska, *Wychowanie a miłość* [w:] *Człowiek a wychowanie. Europejskie możliwości i zagrożenia*, red. J. Łach, Rzeszów 2007, s. 95.

a także sposobem przenikania i tworzenia „międzypokoleniowych więzi wspólnotowych”[34] i kulturowych.

Współczesna edukacja kulturowa powinna również opierać się na „miłości jako podstawowej w życiu każdego człowieka wartości”[35]. Ponieważ „miłość polega na tym, by wspierać tych, którzy postępują szlachetnie, upominać tych, którzy błądzą i bronić się przed tymi, którzy próbują nas krzywdzić”[36]. Powinna również korzystać z nowości technologicznych współczesnej ponowoczesnej epoki, by zdobywać wiedzę na temat wartości i kultur całego świata. Promować refleksyjną i kreatywną aktywność kulturalną, ale też „chronić przed bezwolnym oddawaniem się pokusom wzbudzanym przez rynek, modę, przed blichtrem nowoczesności, uwodzeniem i łatwym sukcesem”[37].

Bibliografia

Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.

Chałasiński J., *Socjologiczne założenia reformy wychowania*, Łódź 1946.

Czerny J., *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1994.

Dziewiecki M., *Kochać i wymagać. Pedagogika ewangelii*, Kraków 2006.

Encyklopedia XXI wieku, t. I, II, Warszawa 2003.

Gajda J., *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Kraków 2008.

Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006.

Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie wieków*, Kraków 2005.

Jankowski D., *Aktywność kulturalna a edukacja kulturalna w perspektywie permanencji i procesów rozwoju człowieka* [w:] *Pedagogika kultury*, red. D. Kubinowski, t. I, Lublin 2005.

Jankowski D., *Edukacja kulturalna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003.

Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002.

Kubinowski D., *Pedagogika kultury*, t. I, II, III, IV, Lublin 2005, 2007, 2008.

Łach J., Kwieciński Z., *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu* [w:] *Polacy na progu*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe” 1/2(6/7), tom specjalny, Warszawa–Toruń 1997.

Michalik M., *Wyzwania moralne XXI wieku*, Warszawa 2002.

Milerski B., *Pedagogika kultury* [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, t. 4, Gdańsk 2010.

Nikitorowicz J., *Ku tożsamości międzykulturowej*, „Życie Szkoły”, Warszawa 2005.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987.

Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.

[34] D. Jankowski, *Edukacja kulturalna...*, s. 929.

[35] A. Śniegulska, *Wychowanie...*, s. 95.

[36] M. Dziewiecki, *Kochać i wymagać. Pedagogika ewangelii*, Kraków 2006, s. 65.

[37] D. Jankowski, *Edukacja kulturalna...*, s. 928.

Szmyd K., Uberman M., *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności* [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008.
Szymański M.J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2006.
Szulz R., *Pedagogika jako nauka o człowieku: próba dookreślenia idei* [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Kraków 2004.
Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001.
Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańsk 2010.
Śniegulska A., *Wychowanie a miłość* [w:] *Człowiek a wychowanie. Europejskie możliwości i zagrożenia*, red. J. Łach, Rzeszów 2007.
Toynbee A., Ikada D., *Wybierz życie. Dialog o ludzkiej przyszłości*, Warszawa 1999.

Część IV

RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI

Zofia Frączek

ZNACZENIE RODZINY W POMNAŻANIU KAPITAŁU LUDZKIEGO

MEANING OF THE FAMILY IN HUMAN CAPITAL INCREASE

Człowiek jest istotą rozumną. Potrzebuje sensu i jasnego celu swoich działań, horyzontu, który wyznaczałby trud codzienności, nadawał jej wartość[1].

Streszczenie

Rodzina poprzez wypełnianie istotnych funkcji i zadań stanowi pierwsze i podstawowe środowisko dla budowania kapitału ludzkiego. Problemy, których rodzina dziś doświadcza, są zagrożeniem dla jej rozwoju oraz rozwoju społecznego. W tych okolicznościach niezbędne staje się konstruowanie prawnych i instytucjonalnych środków wspierania rodziny.

Słowa kluczowe: rodzina, funkcje i zadania rodziny, kapitał społeczny.

Summary

Family by fulfilling its functions and challenges is the first and basic environment in human capital's development. Problems, which family has got at present, are a danger for its and social development. In this situation, creating institutional means of family support, becomes necessary.

Key words: family, functions and challenges of family, human capital.

1. Rodzina jako miejsce budowania kapitału ludzkiego

Rodzina opisywana jest w literaturze w kontekście grupy społecznej, instytucji, środowiska wychowawczego, zrzeszenia oraz wspólnoty. Dla pedagogów najistotniejsze jest podejście do rodziny jako podstawowego środowiska wychowawczego, na które składają się m.in. takie elementy, jak:
– jakość stosunków międzyludzkich w rodzinie;
– umiejętność wzajemnego komunikowania się poprzez rozumienie przeżyć i uczuć członków rodziny;
– istnienie symboli kulturowych kształtujących relacje w rodzinie[2].

[1] K. Denek, *Filozofia życia*, Poznań 2012, s. 88.

[2] Por. B. Matyjas, *Pedagogika społeczna i rodzinna – nowe obszary badawcze*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2003, nr 10, s. 16–17.

Rodzina odgrywa główną rolę w rozwoju człowieka. To, w jaki sposób zaznaczy się ona w indywidualnym istnieniu ludzkim, uzależnione jest od jakości szeroko rozumianego wychowania rodzinnego. Stwarzając określone warunki dla życia i rozwoju swoich członków, decyduje ona nie tylko o własnym trwaniu, ale także o kondycji całego społeczeństwa. Jest miejscem budowania ludzkiego kapitału[3].

Już w czasach pierwotnych istotna była wartość człowieka – jego kondycja fizyczna, mądrość, pomysłowość oraz wewnętrzna determinacja. Znaczącą rolę odgrywał ten, kto posiadał umiejętności przywódcze. Ważny był spryt i umiejętność współdziałania. Moc była w sile, a siła w grupie. Wykluczenie i brak umiejętności kooperatywnych oznaczał koniec egzystencji jednostki[4].

Rozwój społeczno-ekonomiczny i kulturalno-edukacyjny dokonuje się dzięki człowiekowi, kapitałowi ludzkiemu. W opracowaniach naukowych brak jest jednoznacznego, precyzyjnego określenia pojęcia kapitału ludzkiego. Posługują się nim reprezentanci bardzo wielu dyscyplin naukowych. Na użytek własnych dociekań badawczych podejmują oni liczne próby uściślenia tego terminu. Działania takie występują także w obszarze pedagogiki. Przykładem są rozważania K. Denka, który wyjaśnia, że istotę kapitału ludzkiego stanowi zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia i energii witalnej tkwiący w każdym narodzie. Jest on źródłem przyszłej satysfakcji, wynagrodzenia za wykonywaną pracę, czyli świadczonych usług społecznie wartościowych. Jakość kapitału ludzkiego wzrasta poprzez ochronę zdrowia (wpływając na długość życia, witalność, siłę i wigor ludzki); kształcenie i doskonalenie kadr; gromadzenie informacji i prowadzenie badań naukowych. Inwestowanie w człowieka sprzyja postępowi cywilizacyjnemu, pomnaża bogactwo kraju oraz zwiększa jego konkurencyjność w wymianie międzynarodowej[5].

Potencjał kapitału ludzkiego powiększa się w drodze wspierania rozwoju człowieka, który rozpoczyna się już w środowisku rodzinnym. Poprzez wypełnianie swych funkcji i wynikających z nich szczegółowych zadań rodzina sprzyja rozwojowi swych członków w wymiarze fizycznym, intelektualnym, społecznym, emocjonalnym oraz duchowym. W literaturze przedmiotu istnieje wiele klasyfikacji funkcji rodziny. Ich autorami są m.in. Z. Tyszka, M. Ziemska, F. Adamski, S. Kawula, K. Ostrowska.

Z. Tyszka wyjaśnia, że funkcje rodziny to: „wyspecjalizowane oraz permanentne działania i współdziałania członków rodziny, wynikające z bardziej lub

[3] Por. A.W. Janke, *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Toruń 2008, s. 13–23.

[4] Por. G. Kryk, *Uniwersytet dziecięcy w rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego* [w:] *Edukacja jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012, s. 187.

[5] Por. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011, s. 216–218.

mniej uświadomionych sobie przez nich zadań, podejmowanych w ramach wyznaczonych przez obowiązujące normy i wzory, a prowadzące do określonych efektów głównych i pobocznych"[6].

Opisując funkcje rodziny, M. Ziemska wskazała na funkcję prokreacyjną, zarobkową, usługowo-opiekuńczą, socjalizacyjną i psychohigieniczną[7].

Z kolei Z. Tyszka wyróżnił funkcje:
– biopsychiczne (funkcja prokreacyjna i seksualna);
– ekonomiczne (funkcja materialno-ekonomiczna i opiekuńczo-zabezpieczająca);
– społeczno-wyznaczające (funkcja klasowa i legalizacyjno-kontrolna);
– socjopsychologiczne (funkcja socjalizacyjna, kulturalna, rekreacyjno-towarzyska, emocjonalno-ekspresyjna)[8].

S. Kawula zwraca uwagę na to, że nie ma potrzeby mnożyć funkcji rodziny, gdyż odwraca to uwagę od jej podstawowych i pochodnych funkcji. Autor podaje cztery podstawowe funkcje: biologiczno-opiekuńczą, kulturalno-towarzyską, ekonomiczną i wychowawczą[9].

Godną uwagi klasyfikację funkcji rodziny zaprezentowała K. Ostrowska. Mając na względzie potrzebę przeciwdziałania narastającej patologii życia społecznego, autorka przypisała rodzinie pewne nowe funkcje. Oprócz funkcji prokreacyjnej, socjalizacyjno-kulturotwórczej, opiekuńczo-wychowawczej oraz ekonomicznej wyróżniła także funkcję wspomagającą rozwój osobowości i funkcję profilaktyczną[10]. Na szczególną uwagę zasługuje funkcja profilaktyczna, której realizacja polega na stałej obserwacji i neutralizacji tych czynników, które mogą zagrażać zdrowiu, życiu, rozwojowi psychicznemu, społecznemu oraz duchowemu wspólnoty. Jest to zatem stymulowanie i poszukiwanie działania tych czynników, które sprzyjają zdrowiu, rozwojowi osób i jedności rodziny[11].

Przegląd opracowanych przez badaczy klasyfikacji funkcji rodziny pozwala na dokonanie pewnej ich syntezy i wyodrębnienie następującego podziału:
1. Funkcje instytucjonalne (związane z podejściem instytucjonalnym do rodziny i małżeństwa):
   – prokreacyjna – zapewniająca ciągłość społeczeństwa;
   – seksualna – wiąże się z akceptowanym w społeczeństwie sposobem współżycia seksualnego;

---

[6] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 696.

[7] Por. M. Ziemska, *Wpływ przemian funkcji rodziny na socjalizację dzieci* [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1979, s. 236–250.

[8] Por. Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1974, s. 61–69.

[9] Por. S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza* [w:] *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 2005, s. 59.

[10] Por. K. Ostrowska, *Podstawowe funkcje rodziny* [w:] *Wychowanie do życia w rodzinie*, red. K. Ostrowska, M. Ryś, Warszawa 1999, s. 137.

[11] Tamże, s. 148–150.

– ekonomiczna – umożliwiająca zaspokojenie potrzeb o charakterze materialnym każdego członka rodziny, składają się na nią podfunkcje: produkcyjna, zarobkowa, gospodarcza i usługowo-konsumpcyjna;
– opiekuńczo-zabezpieczająca – chroniąca członków rodziny;
– integracyjna – powiązana jest ze społeczną kontrolą zachowań członków rodziny;
– socjalizacyjno-wychowawcza – realizuje się poprzez przygotowanie członków rodziny do wejścia w społeczeństwo i poprzez wspólne dopasowywanie indywidualnych cech osobowości czynione przez oboje małżonków;
– stratyfikacyjna – określająca status społeczny wszystkich swoich członków;
– rekreacyjna – zaspokaja potrzeby członków rodziny dotyczące relaksu, odpoczynku i rozrywki,
– kulturalna – podtrzymująca tradycję krzewienia kultury i przekazująca zasady stosownego zachowania się;
– moralno-religijna – zabezpieczająca wychowanie dzieci w duchu ideałów zgodnych z wyznawaną religią;
– profilaktyczna – chroniąca członków rodziny przed negatywnymi wpływami zewnętrznego świata;
– emocjonalno-ekspresyjna – zaspokajająca potrzebę uczuć i emocji członków rodziny oraz wyrażania osobowości na zewnątrz.

2. Funkcje osobowe (związane z podejściem do rodziny jako grupy społecznej o charakterze pierwotnym i osobowym):
– małżeńska – zaspokajająca potrzeby intymnego życia małżonków;
– rodzicielska – realizująca potrzeby uczuciowe rodziców i potomstwa;
– braterska – polegająca na obdarowywaniu się miłością przez rodzeństwo[12].

Dokonujący się postęp społeczny prowadzi do przemian w realizacji przez rodzinę jej funkcji i zadań oraz do wypełniania niektórych funkcji rodziny przez wyspecjalizowane instytucje społeczne. Należy jednak podkreślić, że wśród funkcji rodziny są także i takie, których przemiany (w zakresie ich realizacji) nie są dla rodziny korzystne, a wypełnianie funkcji rodziny przez instytucje również nie przynosi oczekiwanych efektów.

2. Przeobrażenia w zakresie wypełniania przez rodzinę jej funkcji oraz zadań – uwarunkowania i konsekwencje

Rodzina budziła od dawna zainteresowanie nauki. Współcześnie jest ono coraz większe ze względu na troskę o jej trwanie i przyszłość społeczeństwa. Istotny wpływ na rodzinę wywiera społeczeństwo globalne. Kondycja dzisiej-

[12] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2007, s. 306–316.

szej rodziny jest wypadkową trwających przez stulecia przemian społecznych, których główną składową są społeczno-gospodarcze przeobrażenia świata. Globalizacja rozwinęła na szeroką skalę międzyludzką więź ekonomiczną i informacyjną. W związku ze wzrostem przestrzennej ruchliwości ludności dochodzi do częstego zderzania się kultur oraz coraz większej atomizacji społecznej. Nastąpiła też dalsza liberalizacja życia społecznego w dziedzinie obyczajów i moralności, autonomizacja jednostek w ramach makro-, mezo- i mikrostruktur społecznych[13]. Procesy zachodzące w społeczeństwie globalnym są powodem wielu przemian w życiu rodzinnym, do których należy:

– wzrost zatrudnienia kobiet nie tylko ze względów ekonomicznych, ale spowodowany również potrzebą samorealizacji;
– daleko posunięty proces egalitaryzacji w małżeństwie i rodzinie;
– wzrost wartości dóbr konsumpcyjnych, które stają się wyznacznikiem pozycji społecznej jednostki;
– coraz mniejsze znaczenie tradycyjnych wartości rodzinnych;
– zindywidualizowanie form aktywności i zainteresowań wśród członków rodziny;
– procesy autonomizacji członków w obrębie rodziny;
– postępująca dezintegracja znacznej liczby rodzin;
– narastanie konfliktów małżeńskich skutkujących wzrostem rozwodów;
– wzrost liczby związków konkubenckich i osób żyjących w stanie wolnym;
– zwiększenie się zjawisk patologii społecznej i psychospołecznej jednostek mających swe źródło w rodzinie[14].

Warto podkreślić, że przeobrażenia współczesnej rodziny ukształtowały nową hierarchię dóbr rodzinnych. Wysoko cenionym dobrem stała się satysfakcja z życia małżeńskiego i rodzinnego. Trwałość rodziny nie jest już dobrem naczelnym. Brak satysfakcji usprawiedliwia decyzję o rozwodzie, priorytetem jest szczęście małżonków. Niekiedy nawet dobro dzieci jest sprawą drugorzędną.

Zasadnicze zmiany, które zaszły w rodzinie wiążą się, w ocenie Z. Tyszki, z następującymi przemianami w realizacji jej funkcji:

– funkcja seksualna – nastąpił wzrost przedmałżeńskich i pozamałżeńskich kontaktów seksualnych;

– funkcja ekonomiczna – widoczna jest partykularyzacja dochodów członków rodziny, w wielu przypadkach zarobkują oboje małżonkowie, a często także dorosłe dzieci, przy czym na budżet rodzinny składa się tylko część uzyskanych dochodów, reszta jest przeznaczana na indywidualne cele;

– funkcja kontrolna – wystąpiło znaczne jej ograniczenie (m.in. z uwagi na wzrost anonimowości społecznej, autonomizację członków rodziny, zwiększenie

[13] Por. M. Bieńko, *Znaczenie więzi wielopokoleniowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2007, nr 9, s. 3–10.

[14] Por. Z Tyszka, *Niełatwe problemy rodziny współczesnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1999, nr 3, wkładka.

się czasu ich pobytu poza domem), przy jednoczesnym zmniejszeniu samokontroli jednostki i kontroli społecznej na wszystkich poziomach;

– funkcja socjalizacyjno-wychowawcza – jej zakres uległ zawężeniu ze względu na zwiększenie się obszaru działań instytucjonalnych, zaznaczyła się także indywidualizacja oddziaływań ze względu na zróżnicowanie postaw rodzicielskich matek i ojców;

– funkcja kulturalna – nastąpiło wytworzenie i znaczne upowszechnienie domowych środków przekazu informacji i kultury;

– funkcja profilaktyczna – to nowa funkcja będąca wyznacznikiem czasów współczesnych, stanowiąca wyzwanie dla rodziców. Związana jest ze świadomym i aktywnym ich włączaniem się w przeciwdziałanie uzależnieniom członków rodziny[15]. Jej realizacja jest dziś bardzo utrudniona z uwagi na braki w wiedzy i doświadczeniu rodziców w zakresie specyfiki różnych środków toksycznych oraz ich działania na organizm człowieka.

Rodzina stanowi grupę relacji umiejscowioną w całościowej strukturze relacji człowieka ze światem, a także jeden z psychologicznych wyznaczników wysokiej jakości życia w wymiarze aktualnym i perspektywicznym. Jest ona niejako obszarem, na którym młody człowiek uczy się rozwiązywać swoje życiowe problemy i podejmować ważne decyzje. Tu kształtują się również mechanizmy regulacyjne, warunkujące w przyszłości skuteczne radzenie sobie z trudnościami życiowymi. Rodzina jest odpowiedzialna za wykorzystanie potencjału rozwojowego tkwiącego w człowieku. Powinna ona stanowić wsparcie dla młodego człowieka w jego rozwoju i relacjach ze światem[16]. Chodzi tu o wsparcie informacyjne, emocjonalne, materialne i duchowe. Jak widać, współczesna rodzina podlega powolnym, lecz nieodwracalnym przeobrażeniom w realizacji funkcji i zadań. Szczególnie istotne znaczenie dla jej członków mają przemiany dokonujące się w samej rodzinie. Coraz częściej płaci ona wysoką cenę za szybkie tempo życia, które zmniejsza możliwość wspólnotowego przeżywania wartości, dzielenia się uczuciami i emocjami. Rodzina staje się bliższa modelowi zrzeszenia, odchodzi od modelu grupy nierozerwalnej i trwałej. Jako podstawowe środowisko wychowawcze nie realizuje swych obowiązków w pożądany sposób, nie zaspokaja w pełni potrzeb swych członków, a w szczególności potrzeb młodego pokolenia[17].

Warto zwrócić uwagę na fakt, że przemiany społeczno-ekonomiczne, które zaszły w Polsce (pod wpływem procesów globalnych) na przełomie XX i XXI w.,

[15] Szerzej o tym: Z. Tyszka, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa* [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 137–152.

[16] Por. B. Bartosz, *Niektóre zagadnienia wsparcia społecznego*, „Prace Psychologiczne" XXIV, Wrocław 1992, s. 29–30.

[17] Por. A. Żurek, *Orientacje na mikrostrukturę a rodzina* [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa 2001, s. 32–43.

przyniosły ze sobą problemy społeczne, które wywierają wpływ na wypełnianie funkcji i zadań przez wiele rodzin. Przykładem są zmiany na rynku pracy – wprowadzenie nowych technologii do przemysłu, a także komputeryzacja linii produkcyjnych spowodowały likwidację licznych zawodów i związanych z tym miejsc pracy, ograniczenie zatrudnienia i wzrost wskaźnika bezrobocia[18]. To właśnie brak pracy, czyli bezrobocie jest jednym z głównych czynników, który nieustannie zagraża prawidłowemu funkcjonowaniu rodziny. Jest to problem społeczeństwa i rodziny, ale najbardziej dotkliwe konsekwencje w tym zakresie ponosi właśnie rodzina. Bezrobocie ma ogromny wpływ na jakość życia ludzi. Dzieci i młodzież, którzy dorastają w niedostatku, czują się gorsi od innych. Mają gorszej jakości ubrania, bywa też, że są niewłaściwie odżywiani. Warto zauważyć, że ta „inność" zostaje jakby zakodowana w ich psychice. Uczą się zaspokajania tylko najbardziej niezbędnych potrzeb, a ponadto często utrwala się w nich postawa roszczeniowa, przeświadczenie, że to inni mają zadbać o ich podstawowe potrzeby. Brak środków finansowych nie pozwala rodzicom na zaplanowane kształcenie swych dzieci, przez co zmniejszają się ich szanse na poprawę warunków bytowych. Często w takich sytuacjach rodzice próbują poprawiać standard życia rodzinnego poprzez wyjazd za granicę. Jednak migracja zarobkowa nie jest najlepszym rozwiązaniem, gdyż w rodzinach emigrantów pojawiają się zakłócenia ról rodzinnych. Najczęściej matki zmuszone są do podejmowania ról i obowiązków nieobecnych mężów. Choć bywa też i tak, że to pozostający w kraju ojcowie starają się przejąć obowiązki swych żon i matek. Czasem w realizację rodzicielskich obowiązków włączają się także starsze dzieci i dalsza rodzina. „Rodziny emigrantów, podejmując decyzję o migracji zarobkowej jednego rodzica (czasami nawet obojga), stanowią specyficzny typ rodziny rozłączonej na dłuższe lub krótsze okresy. Z punktu widzenia formalnego pozostają rodziną pełną, jednak ze względu na długotrwały lub częsty brak któregoś z rodziców posiadają wiele cech rodziny niepełnej, z typowym układem ról rodzinnych i małżeńskich, odmiennym klimatem emocjonalnym (atmosferą domową), zakłóconym procesem komunikacji i realizacji poszczególnych zadań"[19].

Kolejną przyczyną zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny jest problem alkoholowy. Może on być wynikiem bezradności współczesnego człowieka, braku umiejętności radzenia sobie z odnajdywaniem się w nowej rzeczywistości gospodarczej, w sytuacji bezrobocia. Nałóg ten wpływa destrukcyjnie na funkcjonowanie całej rodziny, ale najdotkliwiej dotyka dzieci, gdyż zakłóca on poczu-

[18] Szerzej o tym: T. Rostowska, *Aktywność zawodowa małżonków a jakość ich życia* [w:] *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Warszawa 2009, s. 62–75.

[19] T. Rostowska, *Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego* [w:] *Psychologia rodziny*..., s. 107.

cie ich bezpieczeństwa, akceptacji i miłości. Często jest przyczyną agresji i stosowania przemocy wobec współmałżonka czy dzieci. Problem alkoholowy rodzi przede wszystkim bardzo napiętą atmosferę domową, która niszczy więzi rodzinne. Bywa, że jest on przyczyną rozpadu rodziny. Dzieci z rodzin alkoholowych najczęściej sprawiają trudności wychowawcze. Występuje u nich zaburzony rozwój emocjonalny, intelektualny i osobowościowy. Bardzo często używają wulgarnych słów, kłamią, nie mają poczucia wstydu czy wyrzutów sumienia, niekiedy nie mają też wyrobionych podstawowych nawyków higieny osobistej oraz kultury bycia[20].

Do niebezpieczeństw zagrażających rodzinie, a powiązanych z bezrobociem i problemem alkoholowym należy przemoc. Jest to zjawisko popularne i powszechnie akceptowane w naszym społeczeństwie. Przemoc jest obecna w codziennym życiu, spotykamy się z nią wszędzie – w rodzinie, w szkole, zakładzie pracy, telewizji, radiu, Internecie. Najczęściej przemocy doświadczają dzieci, kobiety i osoby starsze, w znacznie mniejszych rozmiarach mówi się o mężczyznach jako ofiarach przemocy. Formami przemocy stosowanymi wobec dzieci czy współmałżonka jest przeważnie przemoc fizyczna, psychiczna, wykorzystywanie seksualne i zaniedbywanie[21].

W każdej rodzinie pojawiają się problemy, które są mniejszej lub większej wagi. Jedne rodziny rozwiązują je bardzo szybko, inne zaś nie umieją sobie same poradzić. Czasami problemy te nawarstwiają się i jest ich tak dużo, że rodzina nie potrafi ich rozwiązać. Prowadzi to wówczas do powstania tzw. rodziny dysfunkcyjnej, która, jak sama nazwa wskazuje, nie funkcjonuje tak jak powinna. Rodzina dysfunkcjonalna to taka**,** która nie potrafi dostatecznie dobrze wypełniać swoich funkcji, a więc taka, która nie potrafi sprostać swoim obowiązkom względem dzieci i innych członków oraz pomyślnie rozwiązywać swoich problemów i sytuacji kryzysowych. Dysfunkcjonalność rodziny może dotyczyć realizacji różnych zadań oraz różnego ich zakresu. Można zatem wyróżnić dysfunkcję całkowitą**,** oznaczającą, że w rodzinie występuje kompletne niepowodzenie w realizacji zadań oraz funkcji rodziny i muszą ją w tym zastąpić wyspecjalizowane rodziny bądź instytucje, oraz dysfunkcję częściową, oznaczającą że rodzina nie potrafi realizować prawidłowo niektórych swych zadań i funkcji[22].

Różnego rodzaju zagrożenia, których doświadcza rodzina, niweczą jej prawidłowy ład. Do jednych z ważniejszych, co warto podkreślić, należą: bezrobo-

[20] Por. B. Komorowska, *Zjawisko trudności wychowawczych – ważny problem w aspekcie patologii społecznej* [w:] *Rodziny problemowe i możliwości ich wspomagania*, red. R. Stojecka-Zuber, A. Róg, Tarnobrzeg 2007, s. 93.

[21] Szerzej o tym: J. Brągiel, *Zagadnienie przemocy wobec dziecka w rodzinie* [w:] *Pedagogika rodziny*..., s. 295–297.

[22] Por. S. Badora, B. Czeredrecka, D. Marzec, *Rodzina i formy jej wspomagania*, Kraków 2001, s. 53–54.

cie, ubóstwo, alkoholizm oraz przemoc panująca w rodzinie i lokalnym środowisku. Uwarunkowań tych szkodliwych zjawisk można dopatrywać się w przemianach globalnych. Determinują one szerokie przeobrażenia ekonomiczne oraz wyzwalają problemy występujące w polskim społeczeństwie i rodzinie. Wskazane wyżej zagrożenia często współwystępują, wzajemnie się łączą, co jeszcze bardziej komplikuje funkcjonowanie rodziny. Konieczna staje się wówczas interwencja instytucjonalna i jej zewnętrzne wspomaganie.

3. Opieka, wsparcie i pomoc rodzinie wzmacnianiem kapitału ludzkiego

W życiu człowieka występują cztery „stany" (sytuacje życiowe): stan opieki (wtedy, gdy potrzebna jest opieka); stan wsparcia (kiedy konieczne jest wsparcie społeczne); stan pomocy (kiedy niezbędna jest pomoc) oraz stan pełnej samodzielności. W okresie życia ludzkiego samodzielność przechodzi od stanu minimalnego do maksymalnego i odwrotnie. Wpływ na to ma: wiek, stan zdrowia, wykształcenie, zawód, zaplecze materialne i rodzinne, więzi społeczne i zaplecze socjalne państwa.

Opieka to działalność ukierunkowana na zaspokojenie potrzeb (są to potrzeby pierwotne, wtórne i wyższe) podopiecznego, przybierająca postać ciągłego i bezinteresownego działania opartego na odpowiedzialności opiekuna za podopiecznego. Natomiast pomoc polega na określonym wspomaganiu podmiotu w niesprzyjającej dla niego sytuacji, które jest niezbędne do pokonania problemów. Pomoc oznacza więc działanie jednostki, określonej grupy społecznej lub instytucji na rzecz drugiego człowieka, który jest w sytuacji trudnej do samodzielnego przezwyciężenia. Cechą działania pomocnego jest to, że: korzystający z pomocy po pewnym czasie jest w stanie samodzielnie rozwiązać problem; pomagający nie bierze odpowiedzialności za odbiorcę pomocy; korzystający z pomocy i świadczący pomoc przyjmują postawy aktywne, współdziałają i współpracują; podłożem pomocy są wartości humanistyczne; działalność ma charakter profesjonalny. Pomoc jest ujęta w ramy prawne i nastawiona na wynik obiektywny, z czym wiążą się nakłady finansowe.

Z kolei wsparcie społeczne to określony kompleks czynności jednych ludzi lub grup społecznych wobec innych jednostek lub zbiorowości, które znalazły się w sytuacji trudnej spowodowanej czynnikami wewnętrznymi lub zewnętrznymi. Działanie to może mieć charakter świadomy lub nieświadomy i wynikać z dobrych chęci, pobudek moralnych, religijnych. Świadczenia z zakresu wsparcia społecznego polegają na przekazywaniu informacji, uczuć, usług, instrumentów działania czy dóbr materialnych, mogą też mieć postać więzi społecznej i współpracy. Wsparcie społeczne wiąże ludzi uczuciowo, wynika z dobrej woli, podyktowane jest współczuciem i empatią. Nie jest sformalizowane i nastawio-

ne na wynik ekonomiczny tylko subiektywny. Dawać wsparcie mogą sąsiedzi, przyjaciele, znajomi, bliscy w rodzinie, księża, społeczne grupy wsparcia[23].

Rodzina, podobnie jak jednostka, w procesie swego „trwania" doświadcza wymienionych „stanów". Nie jest ona zawieszona w próżni, żyje w środowisku społecznym i stąd ma prawo oczekiwać pomocy, opieki i wsparcia.

Ludzkość nie wypracowała dotychczas żadnej instytucji, która byłaby w stanie zastąpić rodzinę. Może ona jednak stwarzać jednostce i społeczeństwu problemy, zwłaszcza wtedy, gdy jej funkcjonowanie ulega zakłóceniu. Jest wówczas źródłem bólu i nieszczęść. Niezbędne jest wtedy poszukiwanie i wdrażanie różnorodnych form jej wzmacniania. W realizacji działań wspomagających dziecko i rodzinę oraz w uzupełnianiu funkcji rodziny bierze udział wiele podmiotów. Literatura naukowa dość wyczerpująco opisuje organizację i funkcjonowanie najważniejszych form wspomagania rodziny – dzieci, młodzieży i dorosłych w ich rozwoju i funkcjach życiowych, a także form interwencyjnych w sytuacjach kryzysu oraz form zastępczych w nowym środowisku opiekuńczym lub opiekuńczo-wychowawczym.

W opracowaniu przygotowanym przez J. Brągiel i S. Badorę wyróżniono:

– formy opieki i pomocy rodzinie, do których zaliczono: instytucje uzupełniające funkcje rodziny (żłobek, przedszkole, szkołę i jej agendy – świetlicę, internat); instytucje wsparcia rodziny w trudnych sytuacjach życiowych (ośrodek pomocy społecznej, powiatowe centrum pomocy rodzinie, ośrodek adopcyjno-opiekuńczy, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie rodzinne); instytucje interwencji kryzysowej (ośrodek interwencji kryzysowej, dom matki i dziecka, ośrodki dla bezdomnych);

– formy opieki nad dziećmi i młodzieżą, wśród których można wyróżnić: cenione we współczesnym systemie opiekuńczo-wychowawczym placówki wsparcia dziennego, których działalność ma charakter opiekuńczo-profilaktyczny, a niekiedy także terapeutyczny (świetlice środowiskowe i socjoterapeutyczne, ogniska wychowawcze, warsztaty terapii zajęciowej); formy zastępczej opieki rodzinnej, z którymi mamy do czynienia wtedy, gdy wsparcie i pomoc rodzinie naturalnej nie przynosi pożądanych efektów i rozwój dziecka jest zagrożony (rodzina adopcyjna, rodzina zastępcza); placówki interwencyjne (pogotowie opiekuńcze, policyjna izba dziecka); placówki opieki zastępczej instytucjonalnej (placówki opiekuńczo-wychowawcze typu rodzinnego – rodzinny dom dziecka, wioska dziecięca; placówki opiekuńczo-wychowawcze typu socjalizacyjnego – dom dziecka, placówka wielofunkcyjna); formy opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym i chorym (szkoła życia, ośrodek szkolno-wychowawczy, ośrodek rehabilitacyjno-wychowawczy, szkoła przyszpitalna); placówki opiekuńczo-wychowawcze typu resocjalizacyjnego (młodzieżowy ośrodek wychowawczy,

[23] Szerzej o tym: M. Winiarski, *Od opieki do wsparcia społecznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1999, nr 5, s. 4–8.

zakład poprawczy, schronisko dla nieletnich, ośrodek rehabilitacyjno-readaptacyjny dla uzależnionych; opieka sprawowana przez kuratora w środowisku rodzinnym nieletniego);

– formy opieki nad ludźmi starszymi i niepełnosprawnymi, do których należą formy o charakterze kreacyjnym dla osób pełnosprawnych w starszym wieku (uniwersytet trzeciego wieku, biblioteka terapeutyczna); formy wsparcia i opieki nad niepełnosprawnymi i chorymi (ośrodki wsparcia dziennego, dom pomocy społecznej, hospicjum)[24].

Skuteczność działań wymienionych podmiotów uwarunkowana jest w znacznej mierze tworzonymi prawnymi podstawami ich funkcjonowania. Zasadniczym kryterium kształtowania tych podstaw powinno być dobro rodziny.

4. Prawne środki wspierania rodziny

Na straży dobra rodziny i osób w niej funkcjonujących winny stać tworzone regulacje prawne. Prawo jest jednym z podstawowych i nieodłącznych instrumentów polityki państwa wobec rodziny. Odpowiednie uregulowanie ustawowe różnych aspektów funkcjonowania rodziny sprzyja ochronie jej wartości i trwałości oraz ułatwia realizowanie przez nią różnorodnych funkcji i zadań[25]. Ochrona prawna rodziny jest jedną z najważniejszych zasad konstytucyjnych, która znajduje rozwinięcie i konkretyzację w przepisach ustaw szczegółowych, przede wszystkim w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym[26]. Wiąże się ona także z przyjętymi przez Polskę uregulowaniami międzynarodowymi, takimi jak Konwencja o Prawach Dziecka[27] czy Europejska Karta Społeczna[28]. Zatem przepisy prawne dotyczące rodziny znajdują dla siebie miejsce w rozmaitych aktach prawnych należących do różnych dziedzin prawa. Stąd też wynika trudność w całościowej analizie tych przepisów. Niemniej jednak ranga unormowań zawartych we wskazanych aktach normatywnych stwarza konieczność chociażby ogólnego ich scharakteryzowania.

System ochrony praw człowieka można najogólniej określić jako grupę instrumentów prawnych i instytucjonalnych (zarówno krajowych, jak i międzynarodowych), służących kontroli przestrzegania i egzekwowania praw człowieka. W aspekcie instytucjonalnym systemu ochrony praw człowieka wskazać można na:

[24] Szerzej o tym: J. Brągiel, S. Badora, *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole 2005.

[25] Por. Zalecenia Sądu Najwyższego w sprawie wzmożenia ochrony rodziny (http://prawoity.pl/wiadomosci/zalecenia-sadu-najwyzszrgo-w-sprawie-wzmozenia-ochrony-rodziny).

[26] Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (DzU nr 9, poz. 59 z późn. zm.).

[27] Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. (DzU z 1991 r., nr 120, poz. 526 z późn. zm.).

[28] Europejska Kart Społeczna z dnia 18 października 1961 r. (DzU z 1999 r., nr 8, poz. 67).

– organy państwowe (m.in. Rzecznik Praw Obywatelskich, Rzecznik Praw Dziecka, Trybunał Konstytucyjny);
– organy międzynarodowe (np. Trybunał Praw Człowieka w Strasburgu)[29].

Analizę systemu ochrony prawnej i wsparcia polskiej rodziny należy bez wątpienia rozpocząć od Ustawy Zasadniczej. Prawa rodziny i prawa dziecka stanowią bowiem dobra prawnie chronione przede wszystkim przez przepisy Konstytucji RP[30]. W art. 18 określa ona małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny i deklaruje, iż jako takie – obok rodziny, macierzyństwa i rodzicielstwa – znajduje się ono pod ochroną i opieką Państwa. Nadto, przyznaje rodzicom prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami, uznając ograniczenie i pozbawienie praw rodzicielskich za sytuację wyjątkową – może to nastąpić jedynie w przypadkach określonych w ustawie i wyłącznie na podstawie prawomocnego wyroku sądowego. Konstytucja stwierdza, iż: „to rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność sumienia i wyznania oraz przekonania" (art. 48). Z artykułem tym ściśle wiąże się – wyrażona w art. 53 – dyrektywa dotycząca prawa do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego oraz religijnego. Należy również zauważyć, że Ustawa Zasadnicza nakłada na Państwo obowiązek uwzględniania w swej polityce, tak społecznej, jak i gospodarczej, dobra rodziny. Stwierdza, iż rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych (art. 71). Natomiast art. 72 Konstytucji RP zapewnia ochronę praw dziecka. Zgodnie z treścią tego artykułu każdy ma prawo żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją. Dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych. Warto dodać, iż stosunki rodzinne, a w zasadzie małżeńskie, są regulowane w prawie polskim z poszanowaniem konstytucyjnej zasady równych praw kobiet i mężczyzn we wszystkich dziedzinach życia. Wyraża to art. 33 ust. 1 Konstytucji RP w sformułowaniu, że: „kobieta i mężczyzna w Rzeczypospolitej Polskiej mają równe prawa w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym". Drugi ustęp niniejszego artykułu gwarantuje kobietom i mężczyznom równe prawo m.in. do kształcenia, zatrudnienia i awansów, do jednakowego wynagrodzenia za prace jednakowej wartości, do zabezpieczenia społecznego oraz do zajmowania stanowisk.

Przepisy ustaw zwykłych lub aktów wykonawczych muszą uwzględniać konstytucyjną zasadę ochrony wartości rodziny. W przypadku zaistnienia sprzeczności mogą być zaskarżone do Trybunału Konstytucyjnego przez wła-

[29] http://pl.shvoong.com/law-and-politics/1840572-prawa-cz%C5%82owieka-ochrony-praw-z%C5%82owieka/

[30] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (DzU nr 78, poz. 483).

ściwy podmiot. Należy podkreślić, że realizacja konstytucyjnych zasad ochrony rodziny często zależy od uregulowań w zakresie prawa podatkowego czy ubezpieczeniowego[31].

Podstawowe zasady prawne, dotyczące ochrony wartości rodziny oraz wartości małżeństwa, zostały zawarte również w ustawie z 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Małżeństwo, rozumiane jako związek kobiety i mężczyzny oraz fundament, na którym została zbudowana rodzina, oparte jest na zasadach: monogamii, trwałości, równouprawnienia, świeckości. Aby jednak doszło do zawarcia związku małżeńskiego, muszą być spełnione następujące warunki: różnica płci, oboje jednocześnie obecni, zgodne oświadczenia o woli zawarcia związku, sporządzenie aktu zawarcia związku przez kierownika Urzędu Stanu Cywilnego, ukończone 18 lat. Nie może zawrzeć małżeństwa osoba niemająca ukończonych 18 lat. Należy przy tym zaznaczyć, iż z ważnych powodów sąd opiekuńczy może pozwolić na zawarcie małżeństwa kobiecie, która ukończyła lat 16, a z okoliczności wynika, że zawarcie małżeństwa będzie zgodne z dobrem rodziny. Próba rozciągnięcia tej zasady na mężczyzn (inicjatywa na rzecz równości) nie powiodła się. W związku z tym adolescencja chłopców 16-letnich nie predestynuje ich do podołania takiemu wyzwaniu ze względu na dobro rodziny[32]. Z podobnych względów nie mogą również zawrzeć związku osoby: ubezwłasnowolnione, chore psychicznie lub niedorozwinięte umysłowo (zgoda sądu), pozostające we wcześniejszym związku, spokrewnione w linii prostej, rodzeństwo, powinowaci (zgoda sądu) czy będące w stosunku przysposobienia.

Prawa i obowiązki małżonków dotyczą przede wszystkim: równouprawnienia (m.in. wspólne rozstrzyganie o sprawach rodziny, wspólne decyzje wobec dzieci, osobiste starania każdego małżonka o wychowanie dzieci); obowiązku wspólnego pożycia i współdziałania dla dobra rodziny; obowiązku zaspokajania potrzeb rodziny (równe zaspokajanie potrzeb wszystkich członków rodziny, praca zarobkowa), a także wzajemnej reprezentacji małżonków i solidarnej odpowiedzialności.

Prawa rodziny, a w szczególności wartość małżeństwa chroniona jest przede wszystkim poprzez normy zakazujące udzielenia rozwodu, gdy zaistnieje jedna z następujących przesłanek:
– jeżeli między małżonkami nie nastąpił zupełny i trwały rozkład pożycia;
– jeżeli wskutek niego miałoby ucierpieć dobro wspólnych małoletnich dzieci małżonków, albo jeżeli z innych względów orzeczenie rozwodu byłoby sprzeczne z zasadami współżycia społecznego;

[31] H. Zięba-Załucka, *System organów państwowych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2005, s. 188–193.

[32] M. Kaczmarek, *Standardy prawa rodzinnego – zagadnienia prawne dotyczące dziecka i rodziny. Materiały szkoleniowe dla osób pracujących z dzieckiem i rodziną* (http://frs.pl/materiały.php).

– jeżeli żąda go małżonek wyłącznie winny rozkładu pożycia, chyba że drugi małżonek wyrazi zgodę na rozwód, albo że odmowa jego zgody na rozwód jest w danych okolicznościach sprzeczna z zasadami współżycia społecznego (art. 56 k.r.o.).

Warto dodać, że sąd – zanim podejmie decyzję o rozwodzie – może skierować strony do mediacji (art. 436 § 1 k.p.c.). Ponadto sąd obligatoryjnie zawiesza postępowanie w sprawie o rozwód, jeżeli nabierze przekonania, że istnieją widoki na utrzymanie pożycia małżeńskiego (art. 440 § 1 k.p.c.).

Zgodnie z treścią przepisów k.r.o. rodzice i dzieci są obowiązani do wzajemnego szacunku i wspierania się (art. 87 k.r.o.). Rodzice sprawują władzę rodzicielską nad dzieckiem, a dziecko winne jest im posłuszeństwo. Władzę rodzicielską powinni oni sprawować zgodnie z dobrem swojego dziecka, uwzględniając w swoich decyzjach – w myśl art. art. 95 k.r.o. – stopień jego dojrzałości. Nienależyte wykonywanie władzy rodzicielskiej, które zagraża dobru dziecka, wiąże się z ingerencją sądu opiekuńczego, który w zależności od stopnia tego zagrożenia może wydać stosowne zarządzenie, m.in.:

– zobowiązać rodziców oraz małoletniego do określonego zachowania z jednoczesnym wskazaniem sposobu kontroli wykonania wydanych zarządzeń;

– określić, jakie czynności nie mogą być przez rodziców dokonywane bez zezwolenia sądu, albo poddać rodziców innym ograniczeniom, jakim podlega opiekun;

– poddać wykonywanie władzy rodzicielskiej stałemu nadzorowi kuratora sądowego;

– skierować małoletniego do organizacji lub instytucji powołanej do przygotowania zawodowego albo do innej placówki sprawującej częściową pieczę nad dziećmi;

– zarządzić umieszczenie małoletniego w rodzinie zastępczej albo w placówce opiekuńczo-wychowawczej (art. 109 k.r.o.).

W przypadku „przemijającej przeszkody" w sprawowaniu władzy rodzicielskiej sąd opiekuńczy może orzec jej zawieszenie. Zawieszenie zostanie uchylone w przypadku, gdy przyczyna uniemożliwiająca wykonywanie władzy rodzicielskiej ustanie. Przyczynami stanowiącymi podstawę do zawieszenia władzy rodzicielskiej mogą być m.in.: odbywanie przez rodzica wieloletniej kary pozbawienia wolności. Jeżeli jednak władza rodzicielska nie może być wykonywana z powodu trwałej przeszkody (np. przebywanie rodzica w zakładzie leczniczym z powodu nieuleczalnej choroby) albo jeżeli rodzice nadużywają władzy rodzicielskiej bądź też w sposób rażący zaniedbują swe obowiązki względem dziecka, sąd opiekuńczy może pozbawić rodziców władzy rodzicielskiej[33]. Pozbawienie władzy rodzicielskiej może być orzeczone także w stosunku do jednego z rodziców. Sąd może pozbawić rodziców władzy rodzicielskiej

[33] K. Piasecki (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Warszawa 2009, s. 794–825.

w szczególności wtedy, gdy rodzice trwale nie interesują się dzieckiem. W przypadku ustania przyczyny, która była podstawą pozbawienia władzy rodzicielskiej, sąd opiekuńczy może władzę rodzicielską przywrócić (art. 111 k.r.o.).

Kodeks cywilny[34] nie jest bezpośrednio związany z ochroną rodziny. Jednakże z punktu widzenia interesów rodziny na podkreślenie zasługują w nim m.in. przepisy dotyczące małoletniego oraz zasady prawa spadkowego. Warto wskazać przede wszystkim na art. 14 k.c., który stanowi, że czynność prawna dokonana przez osobę, która nie ma zdolności do czynności prawnych, jest nieważna. Natomiast – w myśl art. 19 k.c. – w przypadku dokonania przez osobę ograniczoną w zdolności do czynności prawnych jednostronnej czynności prawnej, do której ustawa wymaga zgody przedstawiciela ustawowego, czynność jest nieważna.

W zakresie prawa spadkowego dobro rodziny zabezpiecza dziedziczenie ustawowe występujące w sytuacji braku testamentu. Wówczas – z mocy ustawy – w pierwszej kolejności powołane są do spadku dzieci spadkodawcy oraz małżonek (art. 931 k.c.). Dopiero w braku zstępnych spadkodawcy powołani do spadku zostają małżonek, rodzice i rodzeństwo. Co więcej, w przypadku testamentu, który pomija członków rodziny, prawo przewiduje instytucję „ochronną" – zachowek. Zgodnie z brzemieniem art. 991 k.c. – zstępnym, małżonkowi oraz rodzicom spadkodawcy, którzy byliby powołani do spadku z ustawy, należą się, jeżeli uprawniony jest trwale niezdolny do pracy albo jeżeli zstępnym uprawnionym jest małoletni – dwie trzecie wartości udziału spadkowego, który by mu przypadał przy dziedziczeniu ustawowym, w innych zaś wypadkach – połowa wartości tego udziału. Natomiast jeżeli uprawniony nie otrzymał należnego mu zachowku, przysługuje mu przeciwko spadkobiercy roszczenie o zapłatę sumy pieniężnej potrzebnej do pokrycia zachowku albo do jego uzupełnienia.

Realizacji zasad ochrony i trwałości małżeństwa służy przewidziana w Kodeksie postępowania cywilnego instytucja posiedzeń pojednawczych. Poprzedzają one rozprawę rozwodową i zmierzają do skłonienia małżonków do pojednania ze względu na dobro dziecka i znaczenie trwałości rodziny. Zgodnie bowiem z art. 436 k.p.c., jeżeli istnieją widoki na utrzymanie małżeństwa, sąd może skierować strony do mediacji. Skierowanie to jest możliwe także wtedy, gdy postępowanie zostało zawieszone. Dodatkowo sąd obligatoryjnie zawiesza postępowanie w sprawie o rozwód, jeżeli nabierze przekonania, że istnieją widoki na utrzymanie pożycia małżeńskiego (art. 440 § 1 k.p.c.).

W sytuacjach kryzysowych, tj.: przemocy, rażącego naruszenia prawa, wykorzystywania seksualnego dziecka, prawo nie pozwala na swobodną ocenę i kierowanie się w takich sytuacjach własnymi odczuciami. Stosowne przepisy przewidują tzw. społeczny bądź prawny obowiązek powiadomienia. Każdy, komu znane jest zdarzenie zagrażające dobru dziecka i działania rodziców na

[34] Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (DzU nr 16, poz. 93 z późn. zm.).

jego szkodę, obowiązany jest powiadomić o tym sąd. Obowiązek ten spoczywa przede wszystkim na urzędach administracji publicznej, takich jak: policja, placówki oświatowe i instytucje zajmujące się pomocą rodzinie, opiekunowie społeczni, placówki, które powzięły taką informację w związku ze swoją działalnością (art. 572 k.p.c.)[35].

Z kolei Kodeks karny[36] w rozdziale XXVI części szczególnej wymienia szereg przestępstw przeciwko rodzinie, opiece i młodzieży. Zalicza do nich: bigamię (art. 206 k.k.), fizyczne i psychiczne znęcanie się nad członkami rodziny (art. 207 k.k.), rozpijanie małoletniego (art. 208 k.k.), uchylanie się od obowiązku alimentacyjnego (art. 209 k.k.), porzucenie osoby małoletniej lub nieporadnej (art. 210 k.k.) oraz uprowadzenie lub zatrzymanie dziecka wbrew woli opiekuna (art. 211 k.k.)[37]. Ponadto, w razie popełnienia przestępstwa na szkodę małoletniego lub we współdziałaniu z nim sąd, uznając za celowe orzeczenie pozbawienia lub ograniczenia praw rodzicielskich lub opiekuńczych, zawiadamia o tym właściwy sąd rodzinny (art. 51 k.k.).

Kolejnym aktem prawnym odnoszącym się do ochrony prawnej rodziny w sferze prawa karnego jest ustawa z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich[38], która ma na celu przeciwdziałanie demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz dążenie do umacniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej i poczucia odpowiedzialności rodzin za wychowanie nieletnich. W przypadkach świadczących o demoralizacji osoby nieletniej ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich nakłada na każdego obowiązek zawiadamiania policji i sądu rodzinnego (art. 4 § 1).

Kodeks postępowania karnego jedynie pośrednio odnosi się do ochrony prawnej rodziny. Jako przykład można wskazać na art. 304 k.p.k.[39], który mówi o tym, że jeżeli dowiadujemy się o popełnieniu przestępstwa ściganego z urzędu (np. na szkodę dziecka, przeciwko rodzinie lub opiece), powinniśmy o tym niezwłocznie zawiadomić policję bądź prokuratora.

Kodeks pracy nawiązuje do ochrony interesów rodziny przede wszystkim poprzez ochronę macierzyństwa i ochronę zdrowia kobiet. Przepisy działu „Uprawnienia pracowników związane z rodzicielstwem" stanowią między innymi, że pracodawca nie może wypowiedzieć ani rozwiązać umowy o pracę w okresie ciąży, a także w okresie urlopu macierzyńskiego pracownicy, chyba że zachodzą przyczyny uzasadniające rozwiązanie umowy bez wypowiedzenia

[35] M. Kaczmarek, *Standardy prawa...*, s. 8.

[36] Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (DzU nr 88, poz. 553 z późn. zm.).

[37] Por. J. Ignatowicz, M. Nazar, *Prawo rodzinne*, Warszawa 2005, s. 52.

[38] Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU z 2002 r., nr 11, poz. 109 z późn. zm.).

[39] Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks postępowania karnego (DzU nr 89, poz. 555 z późn. zm.).

z jej winy i reprezentująca pracownicę zakładowa organizacja związkowa wyraziła zgodę na rozwiązanie umowy (art. 177 k.p.). Ponadto – zgodnie z art. 178 k.p. – kobiety w ciąży nie wolno zatrudniać w godzinach nadliczbowych, w porze nocnej ani bez jej zgody delegować poza stałe miejsce pracy. Co więcej, pracodawca jest obowiązany przenieść na inne stanowisko kobietę zatrudnioną przy pracy wzbronionej kobietom w ciąży oraz w razie stwierdzenie przez zakład społecznej służby zdrowia, że ze względu na stan ciąży nie powinna wykonywać dotychczasowej pracy[40].

Pracodawca jest obowiązany udzielać pracownicy ciężarnej zwolnień od pracy na zlecone przez lekarza badania lekarskie przeprowadzane w związku z ciążą. Za czas nieobecności w pracy z tego powodu pracownica zachowuje prawo do wynagrodzenia (art. 185 § 2 k.p.). Ponadto przepisy Kodeksu pracy stanowią gwarancję uzyskania przez pracownicę urlopu macierzyńskiego oraz udzielenia jej urlopu wychowawczego. Niestety, jak pokazują liczne badania, z uwagi na deficyt wolnych miejsc pracy wiele przepisów Kodeksu pracy, bezpośrednio dotyczących kobiet ciężarnych, nie jest przestrzeganych.

Na straży dobra i wartości rodziny stoi Ustawa o pomocy społecznej i Ustawa o świadczeniach rodzinnych. Po rozdzieleniu świadczeń pomocy społecznej na świadczenia z ustawy o pomocy społecznej[41] i świadczenia rodzinne większość świadczeń dotyczących pomocy rodzinie i dziecku znalazła się w ustawie o świadczeniach rodzinnych[42] z 28 listopada 2003 r.

Zgodnie z art. 2 Ustawy o świadczeniach rodzinnych, świadczeniami rodzinnymi są:
– zasiłek rodzinny oraz dodatki do zasiłku rodzinnego;
– świadczenia opiekuńcze: zasiłek pielęgnacyjny i świadczenie pielęgnacyjne[43].

Z kolei art. 2 Ustawy o pomocy społecznej stanowi, że pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości. Pomoc społeczna wspiera osoby i rodziny w wysiłkach zmierzających do zaspokojenia niezbędnych potrzeb i umożliwia im życie w warunkach odpowiadających godności człowieka (art. 3 ustawy). Odbywa się to poprzez podejmowanie działań zmierzających do życiowego usamodzielnienia osób i rodzin oraz ich integracji ze środowiskiem. W tym zakresie, stosownie do art. 15 ustawy, pomoc społeczna polega w szczególności na: przyznawaniu i wypłacaniu przewidzianych ustawą świadczeń (m.in. zasiłków stałych i okresowych), pracy socjal-

[40] http://www.srk.opoka.org.pl/srk/srk_pliki/dokumenty/6-1-3.html (Raport o sytuacji polskich rodzin).

[41] Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU nr 64, poz. 593 z późn. zm.).

[42] Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (DzU nr 6, poz. 69).

[43] M. Kaczmarek, *Standardy prawa*..., s. 26.

nej i prowadzeniu niezbędnej infrastruktury socjalnej[44]. Ponadto ustawa nakłada na rodzinę obowiązek podjęcia aktywności i współpracy z instytucjami pomagającymi jej przezwyciężyć trudności życiowe i usunąć przyczyny, z powodu których umieszczono jej dziecko w pieczy zastępczej. Przy dobrych rokowaniach sąd może przywrócić władzę rodzicielską. Natomiast w sytuacji rażącego zaniedbywania swych obowiązków lub trwałego braku zainteresowania sytuacją dziecka może pozbawić władzy rodzicielskiej.

W ustawie o pomocy społecznej wyeksponowano fakt, że udzielanie pomocy musi uwzględniać podmiotowość dziecka i rodziny. Zwrócono również uwagę na to, że dziecko ma prawo do:
– wychowania w rodzinie, a w przypadku wychowania dziecka poza rodziną do zapewnienia mu w miarę możliwości zgodnie z jego potrzebami opieki i wychowania w rodzinnych formach opieki zastępczej;
– zapewnienia stabilnego środowiska wychowawczego;
– utrzymywania osobistych kontaktów z rodziną;
– powrotu do rodziny naturalnej;
– ochrony przed arbitralną lub bezprawną ingerencją w życie prywatne;
– ochrony przed poniżającym traktowaniem i karaniem[45].

Na straży dobra rodziny, dziecka i innych cennych wartości związanych z życiem rodzinny stoją liczne konwencje i pakty międzynarodowe, traktujące o szeroko rozumianych prawach człowieka, ujmują człowieka również jako członka społeczności, w tym także jako członka rodziny. Można to doskonale zauważyć na przykładzie ratyfikowanej przez Polskę 7 czerwca 1991 r. Konwencji o Prawach Dziecka. Z przepisów Konwencji wynika zasada nadrzędności kryterium dobra dziecka. Art. 3 zobowiązuje państwa-strony do działania na rzecz zapewnienia dziecku w takim stopniu ochrony i opieki, w jakim jest to konieczne dla jego dobra, mając na względzie prawa i obowiązki rodziców dziecka, opiekunów prawnych lub innych osób prawnie za nie odpowiedzialnych. W art. 9 Konwencja zawiera postanowienia regulujące relacje między interesami dziecka oraz jego rodziców. Wspomniany artykuł zapewnia, że dziecko nie może być oddzielone od rodziców wbrew ich woli, chyba że takie oddzielenie jest konieczne ze względu na najlepiej pojęte interesy dziecka. Decyzję o oddzieleniu mogą podjąć, zgodnie zobowiązującym prawem oraz stosownym postępowaniem, kompetentne władze podlegające nadzorowi sądowemu. W ust. 3 wspomniany art. 9 podkreśla wyraźnie priorytet interesów dziecka w stosunku do jego rodziców. Utrzymywanie regularnych stosunków osobistych i bezpośrednich kontaktów z obojgiem rodziców jest bowiem przywilejem dziecka, a nie jego rodziców i prawo to może być ograniczone jedynie ze względu na dobro dziecka. Konwencja zobowiązuje państwo, aby zarówno

[44] E. Ura, E. Ura, *Prawo administracyjne*, Warszawa 2006, s. 499–500.
[45] Por. J. Stecz, *Praca socjalna*, Warszawa 2008, s. 89.

przez odpowiednie ustawodawstwo, jak i na drodze prorodzinnej polityki prawnej, społecznej oraz gospodarczej umożliwiało urzeczywistnienie prawa dziecka do życia i rozwoju w rodzinie. Państwo powinno szanować prawo, obowiązek i wspólną odpowiedzialność obojga rodziców za dziecko i jego rozwój oraz zapewnić im pomoc w wykonywaniu tych obowiązków przez rozwój instytucji w zakresie opieki nad dziećmi[46].

Konieczność wkraczania państwa w sferę kompetencji rodziców powoduje jednak swoisty konflikt z pierwszeństwem rodziców w wychowaniu dzieci i zasadą niezależności rodziny od wpływów zewnętrznych, dlatego też przepisy Konwencji o prawach dziecka wyraźnie określają przesłanki umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej i zawężają je do sytuacji, gdy:

– dzieci zostały pozbawione pieczy rodziców z przyczyn związanych z niewłaściwą relacją pomiędzy rodzicami a dziećmi;

– wynikają one z nagannego sposobu sprawowania przez rodziców pieczy nad dzieckiem, czyli w sytuacji, gdy rodzice nie wywiązują się należycie z zobowiązań względem dziecka (art. 20 Konwencji).

Konwencja stwierdza, że to rodzice mają prawo do wychowania dziecka i na nich spoczywa główna odpowiedzialność za dzieci. Państwo zaś powinno szanować odpowiedzialność, prawo i obowiązki rodziców wobec dziecko (art. 5). Rozwinięcie tej zasady znajduje odzwierciedlenie w art. 18 Konwencji podkreślającym, że dziecko jest przedmiotem największej troski ze strony obojga rodziców, którzy ponoszą odpowiedzialność za wychowanie dziecka, mając prawo do korzystania z pomocy państwa. Państwo będzie podejmowało niezbędne kroki mające na celu wspomaganie rodziny w wypełnianiu tych funkcji (art. 27 Konwencji). Konwencja o prawach dziecka rodzi zobowiązanie dla państw-stron wobec dzieci i ich rodzin do tego, że będą podjęte programy i działania na rzecz dzieci zmierzające do wyeliminowania ubóstwa, przemocy oraz że zostaną podjęte strategie na rzecz równych szans edukacyjnych i rozwoju wszystkich dzieci. Prawa dziecka zostały zatem zagwarantowane w Konwencji poprzez nałożony na rodziców obowiązek wychowania dziecka i wypełnianie podstawowych funkcji rodziny – z jednej strony, z drugiej zaś – poprzez zobligowanie państwa-strony Konwencji do tworzenia systemu wspierania rodziny. Konwencja przyznaje w ten sposób pierwszeństwo rodzinie w opiece i wychowaniu dzieci, stwierdzając, że ingerencja w sferę władzy rodzicielskiej jest sytuacją wyjątkową (art. 9 ust. 1) i uwzględniającą dobro dziecka (art. 3 Konwencji).

Europejska Karta Społeczna z 1961 r., ratyfikowana przez Polskę w 1997 r., w szeregu przepisów gwarantuje ochronę dobra rodziny. Wskazać należy przede wszystkim na art. 16 stwierdzający, iż w celu zapewnienia warunków niezbęd-

[46] http://www.srk.opoka.org.pl/srk/srk_pliki/dokumenty/6-2.html#621 (Raport o sytuacji polskich rodzin).

nych dla pełnego rozwoju rodziny, która jest podstawową komórką społeczeństwa, państwa-strony zobowiązują się popierać ekonomiczną, prawną i społeczną ochronę życia rodzinnego, zwłaszcza przez takie środki, jak: świadczenia społeczne i rodzinne, rozwiązania podatkowe, zachęcanie do budowy mieszkań dostosowanych do potrzeb rodzin, świadczenia dla młodych małżeństw oraz wszelkie inne stosowne środki. Z kolei art. 17 w swej treści zawiera obowiązek ochrony matek i dzieci. Zgodnie z tym przepisem: „W celu zapewnienia skutecznego wykonywania prawa matek i dzieci do ochrony społecznej i ekonomicznej, Umawiające się Strony zobowiązują się podejmować wszelkie konieczne odpowiednie środki w tym celu, włączając w to ustanowienie lub utrzymywanie odpowiednich instytucji lub służb". Do tekstu dodane jest zastrzeżenie „bez względu na stan cywilny". To zastrzeżenie nadaje artykułowi dodatkowy wymiar, stanowiąc wyjaśnienie szczególnej uwagi poświęcanej sytuacji samotnych matek i nieślubnych dzieci[47].

W ostatnim czasie idea wspierania rodziny znalazła dla siebie wyraz w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Wspieranie rodziny przeżywającej trudności w wypełnianiu swych funkcji stanowi zespół planowanych działań mających na celu przywrócenie rodzinie zdolności do ich wypełniania[48]. Obowiązek wspierania rodziny oraz organizacji pieczy zastępczej spoczywa na jednostkach samorządu terytorialnego oraz na organach administracji rządowej. Ma on być realizowany we współpracy ze środowiskiem lokalnym, sądami i ich organami pomocniczymi, Policją, instytucjami oświatowymi, podmiotami leczniczymi, a także kościołami i związkami wyznaniowymi oraz organizacjami społecznymi[49]. W myśl dokumentu rodzinie przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych wójt zapewnia wsparcie, które opiera się na:

– analizie sytuacji rodziny i środowiska rodzinnego oraz przyczyn kryzysu w rodzinie;
– wzmocnieniu roli i funkcji rodziny;
– rozwijaniu umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodziny;
– podniesieniu świadomości w zakresie planowania oraz funkcjonowania rodziny;
– pomocy w integracji rodziny;
– przeciwdziałaniu marginalizacji i degradacji społecznej rodziny;
– dążeniu do reintegracji rodziny.

Wspieranie rodziny ma być prowadzone za jej zgodą i przy aktywnym udziale. Z uwzględnieniem jej własnych zasobów oraz źródeł wsparcia zewnętrznego. Może przybierać formę pracy z rodziną oraz pomocy w opiece

[47] Tamże.

[48] Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (DzU z 2011 r., nr 149, poz. 887, art. 2.1).

[49] Tamże, art. 3.1, 3.2.

i wychowaniu dziecka[50]. Ustawa przewiduje także powołanie nowego specjalisty zajmującego się pracą z rodziną – asystenta rodziny, który ma być przydzielany rodzinie przez kierownika ośrodka pomocy społecznej na wniosek pracownika socjalnego[51].

Kolejną nową formą wsparcia rodziny określoną w uchwalonej ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej jest objęcie jej pomocą rodziny wspierającej. Rodzina wspierająca, współpracując z asystentem rodziny, ma pomagać rodzinie przeżywającej trudności w opiece oraz wychowaniu dziecka; prowadzeniu gospodarstwa domowego; kształtowaniu i realizowaniu ról społecznych. Wypełnianie funkcji rodziny wspierającej może być powierzone osobom z bezpośredniego otoczenia dziecka. Ustanawia ją wójt po uzyskaniu pozytywnej opinii kierownika ośrodka pomocy społecznej, wydanej na podstawie przeprowadzonego rodzinnego wywiadu środowiskowego. Rodzina wspierająca może otrzymać zwrot kosztów związanych z udzielaniem pomocy[52]. Jako formę wsparcia rodziny w analizowanej ustawie wskazano także objęcie dziecka wychowaniem w placówce wsparcia dziennego[53].

W rodzinie odbywa się start życiowy człowieka. To w niej kształtują się jego postawy, poglądy, ocena własnej osoby oraz obserwowanych ludzi i zjawisk. Od pierwszych swych dni dziecko jest „zanurzone" w klimacie życia rodzinnego, który tworzą relacje pomiędzy rodzicami, rodzicami i dziećmi oraz pomiędzy dziećmi. Rodzina może przygotować do wartościowego jednostkowego i społecznego życia albo może też zniszczyć potencjał, jaki tkwi w człowieku, wiarę w siebie oraz zdolność do społecznego funkcjonowania. Dlatego też w obliczu zachodzących procesów globalizacyjnych, których nie można powstrzymać, państwo powinno konstruować takie możliwości prawnego i instytucjonalnego wspierania rodziny, aby wzrastające kolejne pokolenia Polaków stanowiły wartościowy ludzki kapitał, który będzie w stanie pomnażać dobro narodowe oraz tworzyć warunki dla życia i rozwoju następnych pokoleń.

Bibliografia

Badora S., Czeredrecka B., Marzec D., *Rodzina i formy jej wspomagania*, Kraków 2001.

Bartosz B., *Niektóre zagadnienia wsparcia społecznego*, „Prace Psychologiczne" XXIV, Wrocław 1992.

Bieńko M., *Znaczenie więzi wielopokoleniowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2007, nr 9.

Brągiel J., Badora S., *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole 2005.

[50] Tamże, art. 8.

[51] Tamże, art. 11.

[52] Tamże, art. 29, 30.

[53] Tamże, art. 18.1.

Denek K., *Filozofia życia*, Poznań 2012.
Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011.
Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
Ignatowicz J., Nazar M., *Prawo rodzinne*, Warszawa 2005.
Janke A.W., *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Toruń 2008.
Kawula S., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza* [w:] *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 2005.
Komorowska B., *Zjawisko trudności wychowawczych – ważny problem w aspekcie patologii społecznej* [w:] *Rodziny problemowe i możliwości ich wspomagania*, red. R. Stojecka-Zuber, A. Róg, Tarnobrzeg 2007.
Kryk G., *Uniwersytet dziecięcy w rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego* [w:] *Edukacja jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012.
Matyjas B., *Pedagogika społeczna i rodzina. Nowe obszary badawcze*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2003, nr 10.
Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2007.
Ostrowska K., *Podstawowe funkcje rodziny* [w:] *Wychowanie do życia w rodzinie*, red. K. Ostrowska, M. Ryś, Warszawa 1999.
Piasecki K. (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Warszawa 2009.
Rostowska T., *Aktywność zawodowa małżonków a jakość ich życia* [w:] *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Warszawa 2009.
Rostowska T., *Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego* [w:] *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Warszawa 2009.
Stecz J., *Praca socjalna*, Warszawa 2008.
Tyszka Z., *Niełatwe problemy rodziny współczesnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1999, nr 3.
Tyszka Z., *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa* [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 2003.
Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, Warszawa 1974.
Ura E., Ura E., *Prawo administracyjne*, Warszawa 2006.
Winiarski M., *Od opieki do wsparcia społecznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1999, nr 5.
Ziemska M., *Wpływ przemian funkcji rodziny na socjalizację dzieci* [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1979.
Zięba-Załucka H., *System organów państwowych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2005.
Żurek A., *Orientacje na mikrostrukturę a rodzina* [w:] *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa 2001.

Źródła prawa

Europejska Karta Społeczna z dnia 18 października 1961 r. (DzU z 1999 r., nr 8, poz. 67).
Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (DzU nr 78, poz. 483).
Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. (DzU z 1991 r., nr 120, poz. 526 z późn. zm.).
Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (DzU nr 9, poz. 59 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (DzU nr 16, poz. 93 z późn. zm.).
Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (DzU nr 88, poz. 553 z późn. zm.).
Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU z 2002 r., nr 11, poz. 109 z późn. zm.).
Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (DzU nr 6, poz. 69).
Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU nr 64, poz. 593 z późn. zm.).
Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (DzU z 2011 r., nr 149, poz. 887).

Źródła internetowe

Kaczmarek M., *Standardy prawa rodzinnego – zagadnienia prawne dotyczące dziecka i rodziny. Materiały szkoleniowe dla osób pracujących z dzieckiem i rodziną* (http://frs.pl/materiały.php).
http://pl.shvoong.com/law-and-politics/1840572-prawa-cz%C5%82owieka-ochrony-praw-z%C5%82owieka/
http://www.srk.opoka.org.pl/srk/srk_pliki/dokumenty/6-1-3.html (Raport o sytuacji polskich rodzin).
Zalecenia Sądu Najwyższego w sprawie wzmożenia ochrony rodziny (http://prawoity.pl/wiadomosci/zalecenia-sadu-najwyzszrgo-w-sprawie-wzmozenia-ochrony-rodziny).

Barbara Lulek

RODZINA POMIĘDZY PRZEDSIĘBIORCZOŚCIĄ A SAMOTNOŚCIĄ – UJĘCIE TEORETYCZNE I PERSPEKTYWA EMPIRYCZNA

FAMILY BETWEEN ENTERPRISING AND LONELINESS – THEORETICAL DEPICTION AND EMPIRICAL STUDY

Streszczenie

Rodzina jest naturalnym i jednocześnie najważniejszym środowiskiem wychowawczym dla członków rodziny, w którym dziecko uczy się zasad postępowania i przygotowuje się do funkcjonowania w społeczeństwie. To wspólnota ludzi pośrednicząca pomiędzy jednostką a społeczeństwem. W dobie współczesnej owa przestrzeń rodzinnego funkcjonowania jednostki, gwarantująca bezpieczeństwo, będąca źródłem zaspokojenia potrzeb, stymulująca rozwój osobowości, spotyka się z wieloma zagrożeniami i, stają przed nią liczne wyzwania. Jednym z problemów współczesnej rodziny jest konieczność odnalezienia się członków rodziny w obszarze przedsiębiorczości. Stąd też obserwować można często skrajne stany nadmiernego zanurzenia się rodzin w dobrobycie materialnym, konsumpcjonizmie, skoncentrowania się przede wszystkim na funkcji ekonomicznej rodziny kosztem dysfunkcjonalności w innych obszarach życia rodziny. Prezentowane opracowanie jest próbą zakreślenia szans, które rozwój przedsiębiorczości rodziny gwarantuje, jak też wskazania zagrożeń wynikających z dysfunkcjonalności rodziny w obszarze radzenia sobie na rynku pracy. Znajdziemy tutaj refleksje poświęcone modelowi rodziny przedsiębiorczej, zasobności rodziny, ale także osamotnieniu dziecka w rodzinach przedsiębiorczych.

Słowa kluczowe: rodzina, przedsiębiorczość, samotność, model rodziny przedsiębiorczej.

Summary

Family is at the same time a natural and the most important educational environment for all family members, which teaches and prepares children for behaving properly and functioning in society. Family as a union stands in between individual and society. Individuals' space of family running which guarantees safety is a source of satisfied needs and which stimulates personality development, is facing nowadays many threats and numerous challenges. Modern families have many problems. One of them is that family members found themselves adapted into initiative area. Hence there are frequent extreme states observed, such as families' excessive immersion into material well-being, consumption and most of all, concentrating on economic function of a family at the expense of families' dysfunction in other areas of family life. Presented study tries to outline chances guaranteed by families' initiative development, as well as it tries to point out threats arising from families' dysfunction in handling labour market. This paper includes reflection over enterprising family model, family well-being, as well as over children loneliness in enterprising families.

Key words: family, initiative, loneliness, model of enterprising family.

Obraz rodziny współczesnej – między biernością a przedsiębiorczością

Rodzina – a zwłaszcza jej kondycja w zmieniających się warunkach społecznych – od dawna była i nadal jest przedmiotem zainteresowania zarówno teoretyków, badaczy, jak i działaczy społecznych. Sytuacja taka wynika z rangi i znaczenia egzystencjalnego wspomnianej grupy społecznej, owego małego, najbardziej prywatnego świata człowieka, przestrzeni intymnych uczuć i doznań, wspólnoty ludzkich odniesień[1].

Pomimo swej niepowtarzalności i niemożności jej zastąpienia rodzina współczesna doświadcza całego szeregu reperkusji społecznych i ekonomicznych. Przemiany ostatnich dziesięcioleci wyraźnie odsłaniają obraz współczesnej rodziny, wyraźnie różniącej się w porównaniu do rodziny tradycyjnej. Rodzina zmienia się w licznych płaszczyznach. Dostrzec należy modernizację wyposażenia technicznego gospodarstw domowych, pracę zawodową kobiet poza domem, zwiększenie się znacznie liczby pracujących matek, spadek liczby małżeństw zawieranych z przyczyn ekonomicznych, jak też charakter więzi małżeńskiej. Zmianom ulegają także kulturowe podstawy życia rodzinnego, występuje znaczna swoboda obyczajowa. Upowszechnił się także nowy wzór rodziny – dwupokoleniowej, małodzietnej, egalitarnej, nie zawsze trwałej, od której oczekuje się umiejętnego dostosowania do szybko zmieniających się warunków społecznych[2].

Dla funkcjonowania rodziny, zwłaszcza w kontekście odejścia od państwa opiekuńczego, na rzecz tendencji liberalistycznych, bardzo istotne znaczenia ma odnalezienie się członków rodziny w sytuacji niewielkiego wzrostu gospodarczego, znacznego poziomu bezrobocia, narastania globalnego kryzysu ekonomicznego. W wielu rodzinach zmalało poczucie pewności jutra, wzrósł poziom stresu dotyczący obawy utraty pracy, niepokoje dotyczące nienadążania z dochodami za społeczną tendencją, wątpliwości, co do materialnych możliwości zapewnienia dzieciom odpowiedniego startu życiowego.

Współczesna rodzina z jednej strony wyraźnie próbuje się odnaleźć w warunkach kurczącego się czasu i przestrzeni, podejmując różnorodne inicjatywy na rynku pracy, współpracując z licznymi podmiotami, adaptuje się do nowych rozwiązań. Z drugiej strony, napotykając na bariery, których nie potrafi przezwyciężyć, zmaga się z następującym nieustannie zubożeniem znacznej części społeczeństwa, trudnościami i przeszkodami w dążeniu do pozyskania pracy zawodowej oraz jej utrzymania, patologicznym zjawiskiem bezrobocia, z szerzącą się beznadziejnością życia znacznej części społeczeństwa ludzi dorosłych w okresie ich stanu rentowego lub emerytalnego, z utratą wiary i nadziei na

[1] Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003, s. 52.
[2] Tamże, s. 20–27.

polepszenie egzystencji oraz uzyskanie gwarancji na spokojne, dostatnie i bezpieczne życie rodzinne[3].

Tak złożona sytuacja społeczna wymogła niejako na członkach rodziny konieczność dopasowania się do nowych reguł egzystencji, poszukując i częściowo odnajdując sposoby życiowego funkcjonowania w zmodernizowanym już znacznie społeczeństwie. W związku z tym ujawniły się dwie zasadnicze grupy rodzin. Pierwsza, doskonale adaptując się do nowych warunków gospodarki rynkowej, tworzy nowy typ rodziny przedsiębiorczej. W tej grupie funkcjonują jednostki przekonane o możliwości budowania własnego dobrobytu w oparciu o własną pracę. Druga grupa rodzin funkcjonuje na najniższych szczeblach materialnej egzystencji, prezentując postawy roszczeniowe, nie dostrzega zarazem możliwości awansu społecznego i ekonomicznego[4].

Współczesna rodzina styka się zatem z koniecznością znalezienia właściwego miejsca dla swoich członków na płaszczyźnie przedsiębiorczości rozumianej jako sposób zachowania się jednostek gotowych i zdolnych do podejmowania i rozwiązywania w sposób twórczy i nowatorski nowych problemów ekonomicznych, społecznych i kulturowych. To umiejętność wykorzystywania pojawiających się szans i okazji oraz elastycznego przystosowywania się do zmieniających się warunków[5]. Przedsiębiorczość jednostki, grupy osób – rodziny służy przekształcaniu rzeczywistości, wytwarzaniu nowych dóbr, otwieraniu się na nowe możliwości, wykraczaniu poza istniejący stan rzeczy. Odwołuje się do trzech charakterystycznych cech: ekspansji, innowacji, twórczości[6].

Przedsiębiorcza jednostka ma silną potrzebę osiągnięć, cechuje ją wytrwałość i determinacja, autonomia (niezależność) działania, umiarkowana skłonność do ryzyka, zaufanie do własnych zdolności kontrolowania zdarzeń, umiejętność przyjmowania porażki i wyciągania z niej wniosków, optymizm życiowy i entuzjazm pracy, kreatywność i innowacyjność.

Funkcjonowanie członków rodziny w tak określonej perspektywie życia społeczno-ekonomicznego nie jest zadaniem łatwym. Lokalizuje wspólnotę rodzinną w obszarze działania wyznaczanego w zasadzie dwoma skrajnymi stanami. Jeden biegun wyznacza doświadczanie bogactwa materialnego jednostek przedsiębiorczych, uznania społecznego, przywilejów społecznych, przynależności do określonej klasy społecznej. Na przeciwległym biegunie funkcjonują wspólnoty rodzinne, którym przypisać należy brak zaradności

[3] Z. Wiatrowski, *Tradycyjne i współczesne spojrzenie na rodzinę* [w:] T. Sołtysiak, M. Gołembowska, *Zagrożenia i zaburzenia funkcjonowania polskich rodzin*, Włocławek 2007, s. 22.

[4] Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie...*, s. 98–99.

[5] P.F. Drucker, *Praktyka zarządzania*, Warszawa 2003; tenże, *Menedżer skuteczny*, Warszawa 2003.

[6] J. Reykowski, *Postawy i wartości Polaków a zmiany systemowe*, Warszawa 1993.

w tym obszarze prowadzący do bezrobocia, ubóstwa, trudności adaptacyjnych do nowej rzeczywistości, a zatem marginalizacji i wykluczenia społecznego.

I tak, zarysowany obszar poszukiwań będzie przedmiotem dalszych rozważań lokalizujących wspólnotę rodzinną w płaszczyźnie przedsiębiorczości – efektywnych działań lub też pewnych zakłóceń, a nawet braków w wymienionym zakresie. Autorka opracowania ze względu na jego ramy skoncentruje się na symptomach zachodzących przeobrażeń rodziny, wskazujących na jej wysoki poziom przedsiębiorczości, jak i pogłębiającym się natężeniu zjawisk niesprzyjających rozwojowi rodziny, w tym samotności i poczucia osamotnienia.

Przedsiębiorczość rodziców – zasobność rodziny – osamotnienie dziecka

W miarę utrwalania się w Polsce mechanizmów wolnego rynku rodziny w coraz szerszym zakresie zaczęły przyjmować postawę aktywną, i to szczególnie w sferze zdobywania dochodów jako podstawy poprawy sytuacji materialnej. Wzrosła zatem aktywność zawodowa, a praca stała się dla ludności wartością podstawową.

W postawach dorosłych (i nie tylko) przeważa przedsiębiorczość i dążenie do zdobywania wysokich dochodów, choćby przez utrzymywanie się z więcej niż tylko jednego źródła. Należy także zauważyć, że o sytuacji materialnej rodziny decydują nie tylko dochody bieżące. Ważnym jej wskaźnikiem są posiadane zasoby finansowe w jakiejkolwiek formie (np. lokaty w bankach, obligacjach, funduszu powierniczym, papierach wartościowych, oszczędności trzymane w domu)[7]. Obserwujemy ponadto wzrost komfortu życiowego rodzin zarówno w zakresie dostępności do dóbr materialnych i kulturalnych, jak i usług z tego zakresu.

Przedsiębiorczość w rodzinie łącząca się przede wszystkim z umiejętnością funkcjonowania na złożonym, dynamicznym rynku pracy gwarantuje materialną egzystencję rodziny oraz zachowania i działania członków rodziny odnoszące się do spraw materialnych. A zatem obejmuje głównie obszar działań podejmowanych w imię materialnego interesu rodziny, choć niekiedy przekracza granice spraw materialnych.

Dzięki wypełnianiu materialno-ekonomicznych funkcji zaspokajane są potrzeby materialne małżonków i dzieci, potrzeby aktualne, jak też związane z zabezpieczeniem przyszłości. Zakres realizacji na właściwym poziomie funkcji materialno-ekonomicznych obejmuje zdobycie środków umożliwiających zaspokojenie materialnych potrzeb rodziny, prowadzenie gospodarstwa domowego, zapewnienie odpowiednich warunków mieszkaniowych, gromadzenie

[7] H. Marzec, *Sytuacja dziecka w rodzinie o wysokim statusie ekonomicznym* [w:] Z. Tyszka, *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2001, s. 323–324.

dóbr trwałych, zagwarantowanie pomocy materialnej potrzebującym pomocy w rodzinie, zabezpieczenie startu życiowego dzieciom[8].

Funkcjonowanie rodziny w obfitości materialnej gwarantuje ich członkom dostęp do nowych mieszkań i ich komfortowego urządzenia, często ponad stan, korzystania z pomocy wykwalifikowanej kadry do prowadzenia domu – sprzątanie, pranie, gotowanie, finansowania dzieciom korzystania z usług różnych placówek prowadzących działalność pozaszkolną czy pozalekcyjną – są to zajęcia związane z nabywaniem umiejętności językowych, sportowych, muzycznych itp., przywiązywanie wagi do stanu zdrowotnego członków rodziny. Jednakże należy zauważyć, że obfitość materialna jest także przyczyną izolowania się członków rodziny od siebie. Każdy z domowników ma swój dobrze urządzony pokój, który często staje się swoistego rodzaju odrębnym światem, miejscem osamotnienia dziecka czy dorosłego członka rodziny.

Z założenia wydawać się może, że w rodzinach, gdzie nie ma kłopotów materialnych, atmosfera winna być korzystna, sprzyjająca właściwemu rozwojowi i samopoczuciu wszystkich członków. Niestety, jak wynika z badań H. Marzec, w rodzinach o wysokim statusie materialnym dzieci zbyt często pozostawiane są same sobie z własnymi problemami i kłopotami. Rodzice zajęci pracą we własnym przedsiębiorstwie, zaangażowani w życie społeczne i polityczne nie mają czasu dla swych dzieci.

Osamotnienia szczególnie często doświadcza dziecko pozostawione samo sobie, gdyż bardzo silnie odczuwa ono potrzebę opieki, troski, miłości, przynależności, uznania ze strony innych, pragnie stałych kontaktów międzyludzkich, przebywania zawsze z kimś. Ponadto, o ile człowiek dorosły ma swój wewnętrzny świat, do którego może schronić się, odwołać się, czerpać siłę i treści do życia, izolując się od innych, to dziecko jeszcze tego wewnętrznego świata nie posiada (niemowlę) lub posiada (dziecko starsze) w stopniu ograniczonym i tak ściśle powiązanym ze światem zewnętrznym, że oddzielenie tych dwóch światów niesie ze sobą katastrofę rozwoju personalnego[9]. Osamotnienie dziecka to pewnego rodzaju konieczność, przez którą dziecko zostaje skazane na niepowodzenia w łączności z innymi. Jest ono skutkiem zawsze określonej sytuacji życiowej, w jakiej dziecko wzrasta (np. w rodzinie nadmierne skupienie się rodziców na pracy, funkcjonowanie rodziców w niepodzielnym obszarze praca-praca), i charakteryzuje się tym, że wzajemna łączność między dzieckiem a innymi osobami (matką, ojcem, rodzeństwem, kolegami) ulega osłabieniu, rozluźnieniu.

---

[8] Z. Tyszka, *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*, Poznań 2001, s. 71–72.

[9] J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej – przejawy, przyczyny, wsparcie* [w:] E. Jundziłł, R.E. Jundziłł, R. Pawłowska, *Pedagogika opiekuńcza, przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Gdańsk 2008, s. 361.

Dziecko z poczuciem osamotnienia w rodzinie nie ma oparcia emocjonalnego przede wszystkim w rodzicach i rodzeństwie. Doświadcza braku poczucia bezpieczeństwa oraz ma zachwianą równowagę emocjonalną. Nie czując się kochane, nie czuje się bezpieczne ani szczęśliwe. Brak oparcia psychicznego w rodzicach sprawia, że nie potrafi współprzeżywać z drugim człowiekiem, bo nie posiada nikogo, kto by ogarniając je uczuciem skierowanym tylko na nie i dla niego wyłącznie przeznaczonym, umożliwił mu zaakceptowanie siebie jako niepowtarzalnej, posiadającej wartość jednostki ludzkiej[10].

Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie objawia się określonymi symptomami, do których zalicza się: występowanie u dzieci zachowań impulsywnych lub zahamowanych, trudności w osiąganiu oddalonego celu, problemy w procesie uczenia się na własnych doświadczeniach, trudności w ocenie własnej wartości. Ponadto dziecko, które czuje się niekochane w rodzinie, zwykle nie ma poczucia, że ktoś go poniża lub że ono kogoś poniża, pozwala innym wykorzystywać się fizycznie, seksualnie, emocjonalnie lub intelektualnie, zwykle wciela się w rolę napastnika lub ofiary, daje sobą manipulować. Z czasem dziecko osamotnione staje się tak oderwane od swojej emocjonalnej rzeczywistości (zwłaszcza poczucia wstydu), że odczuwa skłonności do napastowania i dręczenia innych.

A zatem możemy przyjąć, że główne objawy poczucia osamotnienia dziecka związane są z zaburzeniami życia emocjonalnego, polegającymi na wystąpieniu zahamowań utrudniających nawiązywanie i utrzymywanie przez dziecko więzi emocjonalnych, zaburzenia nerwicowe i charakterologiczne, trudności w przystosowaniu do wymagań środowiska szkolnego, np.: niepowodzenia szkolne, złe postępy w nauce, wagary, ucieczki z domu, włóczęgostwo, przebywanie w towarzystwie zdemoralizowanych kolegów, picie alkoholu, zachowania agresywne. Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie łączy się z deprywacją potrzeb psychicznych dziecka, zaburzeniem wrażliwości emocjonalnej, z brakiem zrozumienia i porozumienia w rodzinie.

Osamotnieniu dziecka w rodzinie sprzyjają pewne czynniki. Wspomnieć należy tutaj o braku więzi emocjonalnej pomiędzy dzieckiem a rodzicami i funkcjonowaniu dziecka obok rodziców, ale nie z nimi i nie dla nich, w efekcie tego dziecko doświadcza pustki emocjonalnej tak dotkliwej, że może doprowadzić do głębokich stanów apatii i izolacji społecznej. Osamotnieniu dziecka sprzyja także postawa autokratyczna rodziców względem dziecka, która nie pozwala na wykształcenie się silnych więzi emocjonalnych, jak też niewłaściwy wychowawczo system kar i nagród. Ponadto R. Pawłowska do sytuacji sprzyjających pojawieniu się osamotnienia dziecka zalicza brak czasu ze strony rodziców dla dziecka, kłótnie rodzinne, rozwód, rekonstrukcję rodziny, chorobę lub

[10] M. Gawęcka, *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Toruń 2005, s. 12.

niepełnosprawność dziecka, dysfunkcjonalność i patologię w obrębie rodziny oraz status społeczny rodziny[11].

Procesem mającym ogromny wpływ na zjawiska życia rodzinnego jest autonomizacja jednostki. Proces ten wyraża się w narastającym, coraz większym prymacie interesów i dążeń osobistych jednostki w stosunku do interesów i celów grupowych. W sferze subiektywnej wyraża się to w dążeniu jednostki do autonomii i względnej przynajmniej niezależności, w upominaniu się o własne szeroko pojęte korzyści (nie tylko materialne), w ograniczeniu skłonności do poświęceń[12].

Kierując się takimi przesłankami, w niektórych rodzinach realizacja idei przedsiębiorczości łączy się z podjęciem przez kobietę działalności biznesowej, funkcje przypisywane jej przez tradycje są zaniedbywane. Z reguły w takich sytuacjach wyeksponowaniu ulegają instrumentalno-materialne składniki roli żony – matki, natomiast znaczne ograniczenia towarzyszą realizacji zadań socjopsychologicznych i biopsychicznych. Bardziej korzystny jest układ, w którym oboje współmałżonkowie pracują wspólnie, gdyż częściej wówczas dochodzi do partnerskich układów[13].

Jednakże zauważyć należy, że nawet w odniesieniu do członków rodziny pracujących zawodowo najbardziej niepokoi i uwidacznia się także w domu rodzinnym niepewność dalszej pracy zawodowej, obawa przed zwolnieniem bez wystarczającego uzasadnienia. Okazuje się, że często pracownicy nawet z wysokimi kwalifikacjami i kompetencjami żyją w stanie zagrożenia, które z reguły przenosi się do domu rodzinnego lub wywołuje zachowania naganne moralnie i społecznie.

Pisząc o przedsiębiorczości członków rodziny, zwłaszcza matki i ojca, nie sposób pominąć kwestii wzrostu konsumpcji w przedsiębiorczych rodzinach, spowodowanego polepszeniem się sytuacji ekonomicznej tej grupy społecznej. Konsumpcja rozumiana jako wydatki gospodarstw domowych na dobra i usługi jest zjawiskiem naturalnym i sprzyja zaspokojeniu potrzeb członków rodziny. Istotą tego zagadnienia są nie tylko potrzeby biologiczne, materialne i gospodarcze, ale także potrzeby wynikające ze struktury osobowości, a więc potrzeby psychiczne, społeczne i kulturowe. Jednostka przejawiając określone zachowania konsumpcyjne, kieruje się głównie dwoma czynnikami: funkcjonującą w świadomości hierarchią wartości oraz ekonomicznymi możliwościami ich urzeczywistnienia. Zarówno teoretycy, jak i badacze wskazują jednak, że podstawową zmienną decydującą o charakterze i rozmiarach kon-

[11] R. Pawłowska, *Samotność człowieka – rozważania teoretyczne* [w:] R. Pawłowska, E. Jundziłł, *Pedagogika człowieka samotnego*, Gdańsk 2006, s. 30–33.

[12] Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie...*, s. 41.

[13] A. Wachowiak, J. Frątczak, *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich* [w:] Z. Tyszka, *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2001, s. 106.

sumpcji jest dochód[14]. W rodzinach przedsiębiorczych wyższy dochód rodziny nierzadko przekłada się na możliwość zakupu większej liczby dóbr materialnych i określanie wartości rodziny tylko w takiej perspektywie.

Jednym z istotnych wymiarów przedsiębiorczości w rodzinie jest praca zawodowa kobiet. Upowszechniony w okresie powojennym model rodziny z dwiema pracującymi zawodowo osobami zyskał wielu zwolenników również wśród kobiet i dziś trudno od takiego wzoru zatrudnienia odejść[15]. Praca zawodowa kobiet jest czynnikiem o ogromnym znaczeniu w kształtowaniu struktury zamożności rodzin pracowniczych. Niewątpliwie zatrudnienie kobiet gwarantuje rodzinie wyższy poziom dochodów i większe poczucie bezpieczeństwa dla pozostałych członków rodziny w sytuacji utraty pracy przez jednego ze współmałżonków. Podwójny dochód w rodzinie w środowiskach pracowniczych, z powodu zmian w sposobie konsumpcji, podniesienia przeciętnego standardu zaspokajania potrzeb, stał się niezbędną normą dochodową dla większości rodzin z dziećmi[16]. Ponadto zauważyć należy, że uwidacznia się partykularyzacja dochodów członków rodziny. W bardzo wielu przypadkach zarobkują nie tylko oboje małżonkowie, ale też zwiększają dochody rodzinne dorastające dzieci. Wspólne dochody tworzy tylko część uzyskanych pieniędzy, reszta pozostaje w gestii poszczególnych członków rodziny i może być przeznaczana na indywidualne cele[17].

Nie mniej jednak funkcjonowanie kobiet na rynku pracy napotyka na liczne bariery o złożonym podłożu. Kobiety pomimo odpowiedniego poziomu wykształcenia, kompetencji zawodowych, znacznej twórczości są postrzegane jako mniej atrakcyjni pracownicy w porównaniu z mężczyznami – to także wymiar przedsiębiorczości. Taka sytuacja wynika z węższego zakresu dyspozycyjności kobiet w pracy zawodowej, spowodowanej pełnieniem określonych ról w środowisku rodzinnym, przypisywaniem kobiecie zadań i obowiązków domowych, jak też podejmowaniem przez kobiety trudu macierzyństwa[18]. Ostatnia kwestia jest niezwykle istotna, gdyż rozwój przedsiębiorczości kobiet, umacnianie ich pozycji na rynku pracy niestety łączy się nierzadko z zagrożeniem macierzyństwa. Zmiany wymagań rynku pracy powodują, że podjęcie decyzji o urodzeniu dziecka przestaje być prostą konsekwencją zdarzeń, kobiety łączą te decyzje z obawami o zatrudnienie, gdyż rzeczywistość społeczna wskazuje na związek między utratą pracy a wykorzystaniem przywilejów ustawowych.

---

[14] W. Nowak, *Konsumpcja i prosumpcja w rodzinach województwa kujawsko-pomorskiego* [w:] Z. Tyszka, *Życie rodzinne – uwarunkowania makro- i mikrostrukturalne*, Poznań 2003, s. 72.

[15] A. Kwak, G. Pascall, *Kobieta na rynku pracy – bariery płci* [w:] A. Michalska, *Dylematy współczesnych rodzin*, Poznań 2005, s. 11.

[16] D. Graniewska, *Rodzina a bezrobocie* [w:] Z. Tyszka, *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian...*, s. 337.

[17] Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie...*, s. 41.

[18] A. Kwak, G. Pascall, *Kobieta na rynku pracy – bariery płci...*, s. 25.

Zmieniające się dynamicznie warunki życia powodują, że współczesne kobiety, żony i matki w analizowanym obszarze przedsiębiorczości lub jej braku zmierzyć się muszą z wyzwaniami domowej ekonomii wynikającej z potrzeb wspólnoty rodzinnej, poziomu konsumpcji dóbr i usług w gospodarstwach domowych, jakości życia rodziny. Kobiety w tej perspektywie rozpatrują funkcjonowanie rodziny w obszarze kulturowym, konsumenckim, zdrowotnym i wewnątrzrodzinnym. Kierując się oszczędnością, zaradnością, przedsiębiorczością – o czym już pisano wcześniej – kobiety prowadzą rodzinę przez zawiłości prowadzenia domu, dbania o zaspokojenie potrzeb członków rodziny, warunki mieszkaniowe a nawet zasoby finansowe[19].

Przedsiębiorcza rodzina w ujęciu modelowym

Transformacja ustrojowa i ekonomiczna dokonująca się współcześnie w Polsce wywołuje zmiany w strukturze społecznej, warunkowane przede wszystkim poziomem dochodów i wykształceniem. Społeczeństwo według tego kryterium coraz wyraźniej rozwarstwia się w schemacie gradacyjnym na klasę wyższą, uzyskującą najwyższe dochody i wykształcenie, średnią, czyli znajdującą się w sferze dochodów poniżej klasy wyższej, oraz klasę niższą, uzyskującą dochody najniższe i posiadającą najniższy stopień wykształcenia.

Zakwalifikowanie członków rodziny do klasy średniej jest dość trudne, ze względu na funkcjonowanie obok siebie dwóch frakcji w jej obrębie. Pierwsza warstwa to klasa średnia o najdłuższym rodowodzie, tzn. jednostki samodzielnie wykonujące na własny rachunek działalność gospodarczą. Druga warstwa to wykwalifikowani pracownicy umysłowi i fizyczni.

Wytworzył się także swoisty model rodziny klasy średniej, bardziej szczegółowo charakteryzowany w odniesieniu do wzoru kobiety, mężczyzny i dziecka. Wzór osobowy żony i matki we wspomnianym typie rodzin charakteryzuje umiejętność godzenia obowiązków domowych i zawodowych. Znaczące miejsce w takim ujęciu roli żony i matki przypisuje się cechom emocjonalnym, związanym z miłością i przyjaźnią, tolerancji, trosce o dzieci, ich wychowanie, zgodności i wyrozumiałości. Powyższe cechy decydują o realizacji funkcji emocjonalno-ekspresyjnej, socjalizacyjno-wychowawczej i opiekuńczo-zabezpieczającej. Ponadto oczekuje się od kobiety w rodzinach przedsiębiorczych pracowitości, oszczędności, gospodarności i dbałości o konsumpcyjną stronę życia.

W przedsiębiorczych, zaradnych, twórczych rodzinach klasy średniej obraz kobiety określany jest zatem w czterech płaszczyznach: emocjonalnej – troskliwość, opiekuńczość, serdeczność, ciepło; materialnych podstaw rodziny – przedsiębiorczość, pracowitość, wnoszenie wkładu w utrzymanie rodziny, oszczędność; wycho-

[19] A. Wachowiak, *Pomiędzy codzienną rutyną a profesjonalizacją. Nowe zadania kobiety w domowej ekonomii* [w:] A. Wachowiak, *Współczesne problemy socjologii rodziny*, Poznań 2001, s. 143–147.

wawczej – tolerancja, troska o dzieci, poświęcanie się wychowaniu oraz osobistej – ambicja zawodowa, obiektywizm, inteligencja, dbałość o wygląd, elegancja.

Pomimo tak bogatego spektrum cech oczekiwanych od kobiety w rodzinie przedsiębiorczej, jak też partnerstwa z małżonkiem w zakresie wymiany obowiązków związanych z prowadzeniem domu i przedsiębiorstwa, nie zawsze jest możliwe pełne realizowanie przez kobiety matki w tego typu rodzinach funkcji socjopsychologicznych i biopsychicznych.

W modelu mężczyzny pierwszoplanową pozycję zajmują jego zalety, które decydują o warunkach bytowych rodziny. Są to: przedsiębiorczość, zaradność, pracowitość, umiejętność zagwarantowania rodzinie odpowiedniego poziomu życia, umiejętność inwestowania pieniędzy, oszczędność. Dopiero na tym tle przyporządkowuje się mężczyźnie cechy ekspresyjne, niezbędne do wychowania dziecka i związane z wyglądem zewnętrznym.

Konstruując wzorzec dziecka, przedstawiciela klasy średniej, wskazuje się zazwyczaj na następujące cechy: dokładanie starań w celu osiągnięcia czegoś w życiu, właściwe ocenianie siebie i otoczenia, umiejętność współżycia z innymi, odpowiedzialność, uczuciowość, dobre wychowanie oraz umiejętność kierowania sobą[20].

Rodzice przedsiębiorczy oczekują od dziecko działań, które umożliwią mu w przyszłości zajęcie prestiżowego miejsca w społeczeństwie. Osiągnięcie tego stanu u dziecka możliwe jest przez realizowanie nauki szkolnej na właściwym poziomie, o czym informują dobre oceny w szkole, odpowiedzialny sposób realizowania wyznaczanych sobie celów zgodnie z aspiracjami rodziców. Ponadto znaczącą rolę przypisano rozwinięciu u dziecka takich cech, jak: uczciwość, respektowanie zasady posłuszeństwa, ćwiczenie samodzielności intelektualnej i samodzielności wyborów i ocen[21].

Podsumowując, rodzice z klasy średniej kładą szczególny nacisk na zaszczepienie dzieciom niezależności i autonomii w działaniu, zwracając uwagę na samoodpowiedzialność i samosterowanie, czyli zdolności do samodzielnego kierowania swoimi poczynaniami. Można przyjąć, że prowadzą własne dzieci w kierunku twórczego funkcjonowania w nowej rzeczywistości społecznej.

Na zakończenie warto podkreślić, że kategoria rodzin, których członkowie są przedstawicielami klasy średniej, realizuje w sposób nieco odmienny zadania przypisane rodzinie. Po pierwsze, rodzice na ogół w tej kategorii rodzin są w znacznym stopniu obciążeni pracą zawodową, co sprawia, iż dysponują znacznie mniejszymi możliwościami czasowymi bycia z rodziną i realizowania roli ojca i matki. Ulegają także przekształceniu typowe więzi rodzinne na podłożu emocjonalnym. Zastępują je powiązania typu organizacyjnego, sformalizowanego. W miejsce wspólnoty wartości pojawia się wspólnota interesów. Sytu-

[20] J. Frątczak, *Kobieta, mężczyzna i dziecko w rodzinie polskiej klasy średniej* [w:] A. Wachowiak, *Współczesne problemy socjologii rodziny...*, s. 132–137.

[21] A. Wachowiak, J. Frątczak, *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich* [w:] Z. Tyszka, *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian...*, s. 105–114.

acji tej towarzyszy specyficzny poziom konsumpcji związany z określeniem własnej pozycji materialnej, korzystaniem z szerokiej oferty rekreacyjnej. W takich warunkach nierzadko dziecku towarzyszy poczucie osamotnienia.

Zarys koncepcji badań

Podejmując tematykę funkcjonowania współczesnej rodziny pomiędzy przedsiębiorczością a poczuciem osamotnienia dzieci, dążono do udzielenia odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jak rodzinę definiują dzieci z rodzin przedsiębiorczych? Jakie uczucia towarzyszą dzieciom w odniesieniu do słowa rodzina? Przyjęto, że definiując rodzinę, jak też opisując uczucia, które towarzyszą badanym w rodzinie, w swobodnych wypowiedziach dzieci odzwierciedla rzeczywiste jej funkcjonowanie.

Nadmienić należy, że tak zarysowane poszukiwania badawcze stanowią fragment szerszych badań poświęconych rodzinie widzianej oczami dziecka. Wśród badanej populacji udało się autorce opracowania wyselekcjonować grupę 50 dzieci klas I–III, których rodzice prowadzą własną działalność gospodarczą na różnym szczeblu, uprawiają wolne zawody, są urzędnikami wyższych szczebli administracji, jak też wykwalifikowanymi pracownikami fizycznymi prowadzącymi własną firmę usługową.

Podejmując próbę odpowiedzi na tak postawione pytania, które jednocześnie stały się problemami badawczymi, oparto się na wynikach badań prowadzonych w latach 2008–2010 na terenie województwa podkarpackiego. Objęto nimi dzieci nauczania zintegrowanego, 12 szkół podstawowych powiatu rzeszowskiego i 6 szkół podstawowych powiatu krośnieńskiego.

Metodą, jaką zastosowano do przeprowadzenia badań, jest metoda sondażu diagnostycznego. W obrębie tej metody sięgnięto do techniki wywiadu, który przeprowadzono z uczniami, którzy wychowują się w rodzinach klasy średniej i prowadzą własną działalność gospodarczą.

Rodzina w oczach dzieci wywodzących się z przedsiębiorczych rodzin

Wśród bytów najbliższych człowiekowi i najbardziej dla niego znaczących znajduje się rodzina[22], w której jednostka rodzi się w sposób najbardziej godny i ludzki, w której rozwija życie duchowe, jak też w perspektywie dalszego samodzielnego życia w rodzinie osoba nadaje swemu życiu ostateczny kształt,

[22] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny*, Toruń 1999, s. 82–83.

sens i wartość[23]. Podkreślając wielkie znaczenie rodziny w życiu człowieka, należy zauważyć, że „Człowiek jest jednostką rodzinną, gdyż przychodzi na świat z woli rodziców i najczęściej w rodzinie, w rodzinie wzrasta on i kształtuje się jako jednostka ludzka, dąży ku rodzinie własnej. Rodzina staje się więc symbolem współwyznaczającym ludzkie życie"[24].

Wydaje się zatem zasadne zapytać, jak definiowana jest owa wspólnota najbardziej intymna dla swych członków w sytuacji, gdy życie rodzinne ulega zmianom na skutek zachodzących przemian społeczno-ekonomicznych, gdy praca zawodowa rodziców zostaje skonfrontowana z obowiązkami rodzicielskimi zwłaszcza w rodzinach przedsiębiorczych.

W celu poznania przez autorkę dziecięcej definicji terminu „rodzina" zapytano uczniów klas I–III: „Co to jest Twoim zdaniem rodzina? Czym ona dla ciebie jest?"

Odpowiedzi badanych uczniów zaprezentowane zostały w tabeli 1.

Tabela 1. Definicja rodziny zdaniem badanych uczniów według płci

Rodzaj definicji	Definicje rodziny według dziewczyn	Definicje rodziny według chłopców
1	*2*	*3*
Rodzina jako grupa społeczna	– „Rodzina to mama, tata i rodzeństwo". – „Rodzina to bliscy i kochający się ludzie". – „Rodzina to mama, tata, rodzeństwo i dziadkowie". – „Rodzina to mama, tata i ja". – „Rodzina to mama, tata, brat i ja". – „Dla mnie rodzina to rodzice i rodzeństwo". – „Rodzina to osoby, które się kochają". – „Rodzina to mama, tata i dzieci". – „Rodzina to rodzice, dzieci, babcie, dziadkowie, ciocie i wujkowie, a także kuzyni". – „Rodzina to bliscy sobie ludzie".	– „Rodzina to mama, tata, moja siostra i dziadkowie". – „Rodzina to kochające się osoby". – „Moim zdaniem rodzina to mama i tata". – „Rodzina to rodzice, brat, siostra, ciotka, wujek, dziadek i babcia". – „Rodzina to grupa ludzi wzajemnie się kochających". – „Rodzina to mama, tata i dzieci". – „Rodzina to mama, tata i rodzeństwo". – „Rodzina to rodzice i inni bliscy". – „Rodzina to mama, tata, brat i dziadkowie".
Rodzina jako instytucja społeczna	– „Rodzina to kochające się osoby, które wzajemnie sobie pomagają". – „Rodzina to osoby, które wspólnie coś robią, realizują zadania, pełnią rolę. Ja jestem dzieckiem i bratem, a mama mamą i żoną". – „To miejsce, gdzie rodzą się dzieci i wychowuje się je". – „Rodzina opiekuje się dziećmi i starszymi i sobą".	– „Rodzina to ludzie, na których zawsze mogę liczyć". – „Rodzina to bliscy ludzie, przy których czuję się bezpieczny". – „Rodzina uczy życia". – „Rodzina to wspólne mieszkanie w domu".

[23] J. Wilk, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2002, s. 6–7.

[24] A.W. Janke, *Rodzina jako przestrzeń doświadczania wartości samego siebie* [w:] *Doświadczenie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*, red. A.M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1997, s. 59.

1	*2*	*3*
Rodzina jako środowisko wychowawcze	– „Rodzina to miejsce, w którym każdy bardzo się lubi i nikt na nikogo się nie złości”. – „Moim zdaniem rodzina to miłość i ciepło”. – „Rodzina to miłość, troska, zaufanie”. – „Rodzina moim zdaniem jest to poczucie bezpieczeństwa, miłości i ciepła”. – „Rodzina to miłość, szczęście, radość”. – „Rodzina to kochający się dom”.	– „Rodzina to ciepło, miłość, zaufanie, poczucie bezpieczeństwa”. – „Rodzina to miłość”. – „Rodzina to kochający dom i kochający ludzie”. – „Rodzina to dobro i miłość”. – „Rodzina to wspaniały dom”. – „Rodzina to miłość i bezpieczeństwo”.
Rodzina jako wspólnota przedsiębiorcza	– „Rodzina to przedsiębiorstwo”. – „Rodzina to wspólnota oparta na pieniądzach”. – „Rodzina to współpraca z innymi”. – „Rodzina to brak mamy, bo prowadzi biznes”. – „Rodzina piękny dom, białe kanapy, a w nim ja – pustka”.	– „Rodzina to część firmy”. – „Rodzina to mama i ja. Tata ustawicznie w pracy”. – „Rodzina to wspólnota interesów – tak mówi mój tata”. – „Rodzina to mama tata i ja, i wakacje”.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Wypowiedzi ankietowanych uczniów wywodzących się z rodzin przedsiębiorców, prowadzących działalność gospodarczą o różnym zakresie wydają się być typowe dla wręcz literaturowego ujęcia rodziny. Znaczna grupa badanych ujmowała rodzinę jako małą grupę społeczną składającą się z rodziców, dzieci i krewnych, akcentując jednocześnie, że członkowie rodziny połączeni są ze sobą więzami krwi i więziami emocjonalnymi, jak też pomiędzy rodzicami i dziećmi występują specyficzne więzi, które stanowią przecież o istocie wychowania. Stąd też definicje rodziny formułowane przez dzieci nierzadko sprowadzały się do wymieniania członków rodziny. Wśród tych wypowiedzi pojawiły się takie, które opisywały typową współczesną rodzinę małą, jak też rodzinę wielopokoleniową, obejmującą bliższych i dalszych krewnych w linii prostej lub bocznej. W tym kontekście dostrzec należy, iż respondenci podkreślali w swych wypowiedziach znaczenie atmosfery rodzinnej, wyrastającej przede wszystkim z miłości, która łączy rodziców ze sobą oraz dziećmi, a także rodzeństwo pomiędzy sobą. Badane dzieci są przekonane, że w owej rodzinnej przestrzeni życia rodzi się wśród członków rodziny poczucie odpowiedzialności za rodzinę jako całość oraz za każdego z osobna. Dzieci dostrzegają także nasycenie emocjonalne i nastrój uczuciowy rodziny, pełny wzajemnego szacunku, miłości, życzliwości i zrozumienia, w którym zanurzone są od urodzenia[25].

Wśród ogółu wypowiedzi dzieci dostrzec należy i te, w których akcentowany jest także wymiar instytucjonalny rodziny, powiązany z zauważaniem przez bada-

[25] J. Wilk, *Pedagogika rodziny...*, s. 54–55.

nych realizowanych przez rodzinę zadań i funkcji, związanych z zaspokajaniem indywidualnych potrzeb jednostek oraz wypełnianiem przez rodzinę oczekiwań formułowanych wobec niej przez szersze zewnętrzne układy. Respondenci wydają się podzielać stanowisko S. Kawuli[26] o braku zasadności mnożenia funkcji rodziny. Wskazują podstawowe funkcje rodziny: prokreacyjną, opiekuńczą, wychowawczą, socjalizacyjną i emocjonalną. Dzieci łączą przyjście na świat dziecka z funkcjonowaniem rodziny, podobnie jak uznają, iż jest to najwłaściwsze środowisko do wychowania potomstwa. Rozumieją, że rodzina tworząc gospodarstwo domowe, realizuje cały szereg zadań związanych z materialnym funkcjonowaniem jednostek. Respondenci dostrzegają zaspokajanie potrzeb materialnych członków rodziny, wyposażenie mieszkania w trwałe dobra, dbałość o przestrzeń usługowo-konsumpcyjną członków. W pewnym sensie zaskakuje także świadomość dzieci, iż rodzina zapewnia członkom rodziny codzienne usługi (wyżywienie, odzież, mieszkanie) oraz opiekę dzieciom i osobom starszym, zaspokajając w ten sposób potrzeby bytowe i opiekuńcze członków rodziny, jak też przekazuje wzory zachowań, wartości moralne i kulturowe. Ponadto ankietowani rozpatrują rodzinę jako przestrzeń dla właściwego rozwoju osobowości członków rodziny poprzez zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, stabilizacji, przynależności.

Podsumowując, można stwierdzić, że większość badanych definiuje rodzinę jako instytucję poprzez zabieg przypisania jej szeregu specyficznych zadań, takich jak: zapewnienie wszystkim członkom rodziny poczucia bezpieczeństwa i szacunku; zadbanie o odpowiednie warunki materialne, o środki do życia; otoczenie wszystkich uczuciem miłości; stworzenie dzieciom właściwych warunków rozwoju, przygotowanie ich do uczestnictwa w kulturze, stworzenie silnej więzi wewnątrzrodzinnej przy zachowaniu autonomii poszczególnych członków rodziny, zachowanie ciągłości rodziny pomimo zmian zachodzących zarówno wewnątrz niej, jak i na zewnątrz[27].

Zwraca uwagę także grupa wypowiedzi badanych uczniów klas I–III, w których podkreślano, iż rodzina jest jednym z najważniejszych kręgów środowiskowych każdego człowieka. Uczniowie łączą rodzinę z uczuciami, którymi są: miłość, poczucie bezpieczeństwa i zaufanie, a także wartościami, takimi jak dobro i prawda. Wypowiedzi badanych wskazują, że rodzina to miejsce odkrywania i realizacji miłości. Zakłada ona szacunek, odpowiedzialność i wiedzę. Dzięki temu członkowie rodziny dążą do rozwoju i szczęścia[28]. Dzieci dostrzegają, iż miłości doświadcza się od urodzenia, uczy się jej w rodzinie od małego dziecka, a nauczycielami miłości najczęściej są rodzice i inni członkowie rodziny.

---

[26] S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza* [w:] *Pedagogika rodziny...*, s. 59.

[27] E. Zubrzycka, *Narzeczeństwo, małżeństwo, rodzina, rozwód*, Gdańsk 1993, s. 97.

[28] E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, Warszawa–Wrocław 1994, s. 55.

Od tak korzystnie prezentującego się obrazu rodziny odbiegają wypowiedzi uczniów wyodrębnione w kategorii rodzina jako wspólnota przedsiębiorcza. Do tej kategorii zaliczono wypowiedzi badanych wskazujące na pewne specyficzne ujmowanie rodziny – przez pryzmat wykonywanej przez rodziców pracy, prowadzenie przedsiębiorstwa. Prezentowane definicje uczniów można podzielić na dwie grupy. W pierwszej znajdują się wypowiedzi sugerujące, iż rodzina to nie osoby tworzące wspólnotę opartą na wartościach, a raczej osoby, które łączy wspólny interes. Innymi słowy, dzieci dostrzegają, że w rodzinach przedsiębiorców, w których się wychowują, brakuje więzi emocjonalnych, które zostały zastąpione więziami organizacyjnymi. Wszystkie podejmowane działania ukierunkowane są nie tyle na samorealizację członków rodziny, co raczej na rozwój prowadzonej działalności, utrzymanie dotychczasowego stanu posiadania. Stąd też w wypowiedziach uczniów pojawiają się sformułowania, iż rodzina staje się swoistym zakładnikiem firmy, zespołem ludzi, których łączą interesy bądź pieniądze. Z opisywaną sytuacją związany jest wielogodzinny pobyt przedsiębiorczego rodzica, czy też rodziców poza domem, i doświadczanie przez dziecko poczucia osamotnienia, owej obezwładniającej i przerażającej pustki, co wyraźnie akcentują definicje przyporządkowane do drugiej grupy. Permanentna, wielogodzinna absencja rodziców poza domem, życie rodzinne podporządkowane całotygodniowemu zarabianiu pieniędzy może prowadzić i nierzadko prowadzi do samotności i poczucia osamotnienia dziecka kojarzonego z brakiem pozytywnych więzi emocjonalnych między członkami rodziny, z brakiem rodziców, z byciem samemu, jak też niepożądanymi stanami emocjonalnymi. W tej grupie wypowiedzi pojawiła się i taka, że rodzina to członkowie rodziny na wakacjach. Należałoby ja najprawdopodobniej wiązać z upowszechnieniem wśród rodzin przedsiębiorczych klasy średniej nowego typu rekreacji rodzinnej w wersji niezwykle ekskluzywnej, ale odbywającej się na ogół w okresie wolnym od nauki szkolnej dziecka.

Podsumowując, należy stwierdzić, że rodzina jest dla uczniów klas I–III wywodzących się z rodzin przedsiębiorczych na ogół wspólnotą emocjonalną opartą na miłości, naturalnym środowiskiem życia, miejscem przekazu wartości, intymności uczuciowej i wspólnych przeżyć. Nie mniej jednak może być także przestrzenią samotności i pustki spowodowaną nieustannym pobytem rodziców w przedsiębiorstwie.

Uczucia kojarzące się z pojęciem rodziny zdaniem uczniów klas I–III

Nie budzi wątpliwości stwierdzenie, że rodzina jest najlepszym i jedynym miejscem prawidłowego rozwoju dziecka we wszystkich jego wymiarach. To środowisko charakteryzujące się stałością, cielesnością, unikatowością i sponta-

nicznością[29], a także intymnością[30], pozostaje szczególną, jedyną i niepowtarzalną drogą rozwoju każdego człowieka[31], na której towarzyszą jednostce określone uczucia.

Przede wszystkim relacjom rodziców i dzieci powinny towarzyszyć: miłość, ciepło, zrozumienie, szacunek. Uczucia te kształtowane są w oparciu o stosunki panujące pomiędzy rodzicami oraz sposób organizowania przez nich życia rodzinnego, który staje się okazją do nauki dawania i brania miłości[32].

Nie zawsze jednak stosunki pomiędzy rodzicami układają się harmonijnie, co nierzadko prowadzi do zaburzonych relacji z dziećmi. Chcąc poznać percepcję rodziny w ujęciu dzieci z rodzin przedsiębiorczych, zapytano respondentów: jakie uczucia kojarzą się im z rodziną?

Wyniki badań prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Uczucia kojarzące się z pojęciem rodziny zdaniem badanych według płci

Lp.	Uczucia kojarzące się z pojęciem rodziny	Ogółem		Według płci			
		N = 50		dziewczyny N = 20		chłopcy N = 30	
		l. b.	%	l. b.	%	l. b.	%
1	miłość	49	98,0	20	100,0	29	96,7
2	ciepło	38	76,0	15	75,0	23	76,7
3	zaufanie	47	94,0	20	100,0	27	90,0
4	poczucie bezpieczeństwa	43	86,0	18	90,0	25	83,3
5	przyjaźń	32	64,0	11	55,0	21	70,0
6	tolerancja	22	44,0	13	65,0	9	30,0
7	pustka	12	24,0	10	50,0	2	6,6
8	strach	6	12,0	1	5,0	5	16,6
9	samotność	6	12,0	4	20,0	2	6,6
10	obojętność	1	2,0	–	–	–	–
11	brak zrozumienia	1	2,0	–	–	1	3,3
12	nienawiść	1	2,0	–	–	1	3,3
13	inne	–	–	–	–	–	–

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych. Możliwość wybrania więcej niż jednej odpowiedzi.

Funkcjonowanie w rodzinie, stosunki i kontakty pomiędzy członkami rodziny są podstawą tworzenia całych kompleksów sił przyciągających jednostki do siebie i wiążących je ze sobą. Powstają więc więzi emocjonalne i osobowe, któ-

[29] S. Badora, B. Czeredrecka, D. Marzec, *Rodzina i formy jej wspomagania*, Kraków 2001, s. 25–29.

[30] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny...*, s. 96.

[31] J. Wilk, *Pedagogika rodziny...*, s. 6.

[32] J. Maciaszkowa, *O współżyciu w rodzinie*, Warszawa 1980, s. 35.

rych treścią są myśli, uczucia, aspiracje i wzajemne postawy zajmowane przez członków rodziny[33]. Na bazie więzi osobowych w rodzinie dziecko doświadcza kontaktu emocjonalnego, a tym samym doświadcza szeregu uczuć, m.in. uczucia miłości, o czym informują prawie wszystkie badane dzieci z klas I–III. Badani uczniowie w swych wypowiedziach opisują słownie sytuacje, z których wynika, że miłość rodziców do dzieci jest swoistego rodzaju siłą, energią duchową[34], która pomaga im przezwyciężyć dziecięce trudności, przynosi spokój i szczęście. Potwierdzają to wypowiedzi uczniów: „rodzice mnie kochają i to dodaje mi skrzydeł" (kwestionariusz wywiadu nr 32, dz., kl. III), „dzięki temu, że rodzice mówią, kochamy Ciebie, mam siłę do robienia różnych rzeczy – gram w piłkę, tenisa, dobrze się uczę" (kwestionariusz wywiadu nr 12, ch., kl. II). W kontekście takich opinii można stwierdzić, że miłość w rodzinach przedsiębiorczych jest jednym ze sposobów bycia człowiekiem, który zdolny jest angażować się dla drugiej osoby – dziecka, ujmowanego jako wartość sama w sobie. Miłość, która kojarzy się dzieciom przede wszystkim z rodziną, prowadzi do wyzbywania się egoizmu, do rozwijania u rodziców i dzieci zdolności empatycznego bytowania ze sobą dla dobra innych podmiotów. Stąd nie dziwią także odpowiedzi respondentów, którzy wskazują na takie doznania kojarzące się z rodziną, jak: zaufanie, poczucie bezpieczeństwa i ciepło, przyjaźń i tolerancja. W rozumieniu dzieci miłość jest konstelacją całego szeregu uczuć i emocji, które tworzą klimat rodziny.

W wypowiedziach badanych dostrzec należy może niezbyt liczne, ale jednak niepożądane sygnały wskazujące na osłabienie owych wewnętrznych sił łączących członków rodziny, prowadzących jednostkę do poczucia osamotnienia i izolacji. Prawie 1/4 badanych rodzinę kojarzy z pustką, a 12,0% ankietowanych dzieci wspomina o samotności jako dominującym stanie występującym w rodzinie. W swoich wypowiedziach uczniowie akcentują, że rodzina czasem, a nieliczni respondenci wskazują, że zawsze, „kojarzy im się z brakiem pozytywnych więzi emocjonalnych między członkami rodziny, z brakiem rodziców, którzy zbyt mocno zaangażowali się w pracę, z byciem samemu, jak też niepożądanymi stanami emocjonalnymi". Oto przykładowe wypowiedzi dzieci: „rodzina – pozostawia mnie samym i jest mi wtedy smutno" (kwestionariusz wywiadu nr 16, ch., kl. III), „w rodzinie jestem samotna i smutna, dlatego wolę być z naszą Panią" (kwestionariusz wywiadu nr 45, dz., kl. II), „rodzina – wielki pusty dom" (kwestionariusz wywiadu nr 13, dz., kl. I).

Można przyjąć, że niewielka grupa badanych dzieci postrzega rodzinę przez pryzmat własnego w niej osamotnienia. Percepcja rodziny w takim przypadku związana jest z pewną specyficzną perspektywą związaną na ogół

[33] Por. S. Kawula, *Więzi społeczne* [w:] D. Lalak, T. Pilch, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 330–331.

[34] P. Bosmans, *Szczęście na każdy dzień*, Warszawa 2005, s. 63.

z własnymi, dziecięcymi, nierzadko ujemnymi przeżyciami i doświadczeniami. W tym zakresie otrzymane wyniki badań są zgodne z wynikami uzyskanymi przez H. Cudaka[35].

Konkluzje

Współczesna rodzina polska od lat 90. uległa zmianom prawie we wszystkich obszarach swego funkcjonowania. Zmienił się model współczesnej rodziny, pojawiły się alternatywne formy życia rodzinnego, dostrzec należy przemiany licznych funkcji rodziny, m.in. związane z dzietnością, sprawowaniem opieki nad dzieckiem; zaspokajaniem podstawowych potrzeb; dbaniem o prawidłowy rozwój fizyczny dziecka, a także zapewnieniem bezpieczeństwa, akceptacji, miłości i szacunku; jak też osłabienie wsparcia dla rodziny w trudnościach. Nie ulega wątpliwości, że rodzina doświadczyła także poważnych zagrożeń. Zaliczyć należy do nich rozwarstwienie społeczeństwa, wzrost bezrobocia, emigrację zarobkową, koncentrowanie się rodziny na sferze materialnej, wzrost konsumpcji, liberalizację poglądów moralnych. Członkowie rodziny w konfrontacji z wymienionymi zjawiskami osiągnęli różne rezultaty. Niektóre rodziny niebezpiecznie przesunęły się w kierunku sfery ubóstwa, inne zaś podążyły w kierunku zamożności i awansu społecznego. W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na rodzinach, które doświadczyły wyraźnej poprawy jakości życia, odnalazły się w skomplikowanych mechanizmach gospodarki wolnorynkowej i osiągnęły sukces. Patrząc na rodzinę – wspólnotę ludzi, jej egzystencję na płaszczyźnie przedsiębiorczości, zauważyć należy, że wymieniona idea niesie ze sobą dla rodziny wyzwania i możliwości, jak i zakłóca drastycznie rytm jej funkcjonowania.

Realizacja przedsiębiorczości w określonych warunkach społecznych prowadzi do podnoszenia statusu materialnego rodziny, wartościuje rodzinę w kategoriach posiadania, sprzyja podnoszeniu kwalifikacji członków rodziny w imię interesów rodzinnych i wyznacza jasne kryteria w procesie wychowania dzieci – na ogół konsekwentnie przestrzegane. Jednak należy dostrzec też liczne mankamenty wynikające z nadmiernego koncentrowania się na przedsiębiorczości członków rodziny. Bolesnych konsekwencji wynikających z takiego stanu doświadczają przede wszystkim dzieci, żyjące dostatnio, ale nie zawsze doświadczając miłości, życzliwości, akceptacji, tolerancji. Zdarza się – o czym informują badane dzieci z klas I–III – że w przedsiębiorczych rodzinach dziecko jest samotne i doświadcza przejawów osamotnienia, występuje brak poczucia emocjonalnego bezpieczeństwa.

[35] H. Cudak, *Osamotnienie dziecka we współczesnej rodzinie*, „Pedagogika Społeczna" 2001, nr 2.

Prowadzone dociekania dotyczące poznania percepcji rodziny w oczach dziecka funkcjonującego w rodzinie przedsiębiorczej pozwalają dostrzec, że rodzina jest dla nich na ogół przestrzenią intymności, wspólnotą ludzi realizujących określone zadania wobec siebie na płaszczyźnie miłości. Badani uczniowie postrzegają jednak rodzinę jako związek ludzi, których łączy wspólny interes, swoisty biznesplan, w którym bliskie osobowe relacje pełne ciepła i zrozumienia zastąpiono formalnymi powiązaniami, opartymi na dystansie i chłodzie emocjonalnym. Stąd też przestrzeń miłości ustępuje miejsca pustce i osamotnieniu dziecka.

Bibliografia

Badora S., Czeredrecka B., Marzec D., *Rodzina i formy jej wspomagania*, Kraków 2001.

Bosmans P., *Szczęście na każdy dzień*, Warszawa 2005.

Cudak H., *Osamotnienie dziecka we współczesnej rodzinie*, „Pedagogika Społeczna" 2001, nr 2.

Drucker P.F., *Menedżer skuteczny*, Warszawa 2003.

Drucker P.F., *Praktyka zarządzania*, Warszawa 2003.

Frątczak J., *Kobieta, mężczyzna i dziecko w rodzinie polskiej klasy średniej* [w:] A. Wachowiak, *Współczesne problemy socjologii rodziny*, Poznań 2001.

Fromm E., *Niech się stanie człowiek*, Warszawa–Wrocław 1994.

Gawęcka M., *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Toruń 2005.

Gołembowska, *Zagrożenia i zaburzenia funkcjonowania polskich rodzin*, Włocławek 2007.

Graniewska D., *Rodzina a bezrobocie* [w:] Z. Tyszka, *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2001.

Izdebska J., *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej – przejawy, przyczyny, wsparcie* [w:] E. Jundziłł, R. Pawłowska, *Pedagogika opiekuńcza, przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Gdańsk 2008.

Janke A.W., *Rodzina jako przestrzeń doświadczania wartości samego siebie* [w:] *Doświadczenie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*, red. A.M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1997.

Kawula S., *Więzi społeczne* [w:] D. Lalak, T. Pilch, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.

Kawula S., Brągiel S., Janke A.W. (red.), *Pedagogika rodziny*, Toruń 1999.

Kwak A., Pascall G., *Kobieta na rynku pracy – bariery płci* [w:] A. Michalska, *Dylematy współczesnych rodzin*, Poznań 2005.

Maciaszkowa J., *O współżyciu w rodzinie*, Warszawa 1980.

Marzec H., *Sytuacja dziecka w rodzinie o wysokim statusie ekonomicznym* [w:] Z. Tyszka, *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2001.

Nowak W., *Konsumpcja i prosumpcja w rodzinach województwa kujawsko-pomorskiego* [w:] Z. Tyszka, *Życie rodzinne – uwarunkowania makro- i mikrostrukturalne*, Poznań 2003.

Pawłowska R., *Samotność człowieka – rozważania teoretyczne* [w:] R. Pawłowska, E. Jundziłł, *Pedagogika człowieka samotnego*, Gdańsk 2006.

Reykowski J., *Postawy i wartości Polaków a zmiany systemowe*, Warszawa 1993.

Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003.

Tyszka Z., *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*, Poznań 2001.

Wachowiak A., *Pomiędzy codzienna rutyną a profesjonalizacją. Nowe zadania kobiety w domowej ekonomii* [w:] A. Wachowiak, *Współczesne problemy socjologii rodziny*, Poznań 2001.

Wachowiak A., Frątczak J., *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich* [w:] Z. Tyszka, *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2001.

Wiatrowski Z., *Tradycyjne i współczesne spojrzenie na rodzinę* [w:] T. Sołtysiak, J. Wilk, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2002.

Zubrzycka E., *Narzeczeństwo, małżeństwo, rodzina, rozwód*, Gdańsk 1993.

Magda Urbańska

EMANCYPACJA KOBIET – NOWY WZORZEC WYCHOWAWCZY W XIX I XX WIEKU

WOMEN'S EMANCIPATION – A NEW EDUCATIONAL MODEL IN THE 19TH AND 20TH CENTURIES

Równość ludzi i poczucie sprawiedliwości wymagają równouprawnienia kobiet. Ci, co tego nie rozumieją, potrzebują wychowania, a nie dowodów.

Leon Petrażycki, 1906, przemówienie w Dumie

Streszczenie

W XIX i XX w. emancypacja kobiet stała się nowym wzorem wychowawczym, zmieniającym wyobrażenie o roli kobiety w społeczeństwie. Jej głównymi postulatami były: dostęp kobiet do wyższego wykształcenia, możliwość pracy zawodowej oraz posiadanie praw wyborczych. Emancypacja oznaczała rozszerzenie roli społecznej kobiety na sferę pozarodzinną i zrównanie praw z mężczyznami, a jako nowy wzorzec wychowawczy stała się przedmiotem debaty publicznej. Celem artykułu jest ukazanie historycznego kontekstu emancypacji kobiet i kształtowania się wzorów kulturowych i prawnych, które umożliwiły realizację emancypacyjnych postulatów, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji w Polsce na przełomie XIX i XX w.

Słowa kluczowe: emancypacja kobiet, edukacja uniwersytecka, praca zawodowa kobiet, prawa wyborcze „bez różnicy płci".

Abstract

In the 19th and 20th centuries, women's emancipation became a new educational model that changed the perception of the woman's role in the society. Its main demands were: women's access to higher education, their right to work professionally and their holding voting rights. Emancipation meant that women's social role went outside their families and that women should have the same rights as men. Women's emancipation as a new educational model became an object of public debate. The aim of the article is to show women's emancipation in historical context and to show how cultural and legal models that made meeting the emancipation demands possible were forming, especially taking into account the situation in Poland at the turn of the 19th and 20th centuries.

Key words: women's emancipation, university education, women's working professionally, the same voting rights „regardless of sex".

Wprowadzenie

Emancypacja kobiet to pojęcie, które pojawiło się na początku XIX w. i było rozumiane jako postulat zwiększenia udziału kobiet w życiu publicznym

poprzez dostęp do edukacji i pracy zawodowej. Tym pojęciem określana była każda działalność kobieca, która wychodziła poza rolę społeczną matki i żony i umożliwiała realizację w sferze publicznej.

W XIX i XX w. stanęły naprzeciw siebie dwie tendencje wychowawcze: tradycyjna, w której wychowanie kobiet ograniczone było do roli żony, matki i gospodyni domowej, oraz emancypacyjna – dążąca do rozszerzenia roli kobiety także na sferę pozarodzinną i zrównanie praw kobiet z mężczyznami. Zwolennicy pierwszego wzoru uważali, że „być żoną i matką, przeznaczeniem jest kobiety; na to stworzona i cel wszystkich nauk, napomnień, całego jej wychowania ten jest: żeby potrafiła uszczęśliwić małżonka i dobrze wychować dzieci”[1]. Coraz częściej pojawiały się jednak głosy, że „wychowanie umysłowe kobiety nie tylko zdobycie męża i możność błyszczenia powinno mieć na celu, ale że zadaniem jego jest uczynić z kobiety przede wszystkim człowieka, człowieka z jasną i szeroką myślą, z uzdolnieniem do pracy i z mocą do samoistnego życia”[2]. Oba wzorce wychowawcze nakładały się na siebie i dały początek społecznej debacie w tzw. „kwestii kobiecej”, dotyczącej wykształcenia kobiet, pracy zawodowej oraz praw politycznych.

1. Edukacja uniwersytecka

Do kobiecej edukacji nie przykładano wielkiej wagi. System nauczania obejmował wyłącznie chłopców oraz młodych mężczyzn i tylko nieliczne dziewczęta, córki znamienitych rodów, mogły pobierać nauki na dworach królewskich. Pozostałe uczone były w domach, a nauka ograniczała się do obowiązków domowych. Dopiero w II połowie IV w., kiedy powstały klasztory żeńskie i utworzono przy nich szkoły, bogate rodziny mogły kształcić tam córki, nie ograniczając nauki do umiejętności potrzebnych do prowadzenia domu. W szkołach przyklasztornych uczono bowiem nie tylko śpiewu i muzyki na instrumentach, haftu, tkania gobelinów oraz malarstwa, ale także greki i łaciny, dziewczęta czytały Senekę, Platona i Ojców Kościoła, zapoznawały się z elementami historii i geografii[3]. Ze względu na koszty nauki dostęp do szkół klasztornych był jednak ograniczony i dlatego większość dziewcząt uczona była, w bardzo ograniczonym stopniu, w domu rodzinnym.

Na zmianę podejścia do edukacji kobiet wpłynął renesans. Epoka ta stała się czasem społecznej debaty, którą zapoczątkowały pierwsze postulaty dostępu kobiet do wykształcenia. Pionierką była Wenecjanka Christine de Pizan (1365–1430), któ-

[1] K. Hoffmanowa, *Pamiątka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki*, Złoczów 1819, s. 188.

[2] E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, Lwów 1873, s. 105.

[3] M. Bogucka, *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2005, s. 41.

ra w swojej apologii kobiet *Le Tresor de la Cite des Dames* twierdziła, że kobiety są równe mężczyznom, a ich gorsza sytuacja wynika z braku edukacji. U podstaw tego twierdzenia tkwiło przekonanie, że właśnie brak dostępu do nauki oraz zamknięcie w domu uniemożliwiają kobietom zdobycie doświadczenia i wyrobienia sobie opinii na temat otaczającego je świata[4]. Twierdzenia de Pizan wywołały spór renesansowych pisarzy i filozofów, gdyż uważano, że „Bóg stworzył kobietę do płaczu, gadania i tkania"[5]. Stąd też wielu myślicieli było zdecydowanymi przeciwnikami edukacji kobiet. Uważali oni, że dziewczętom wystarczy tylko nauka przędzenia i szycia, przygotowywania posiłków, służby domowi i mężowi, a inna nauka nie jest potrzebna[6].

Również w Polsce rozbrzmiewały dyskusje na temat edukacji kobiet. Jej zwolennikami byli np. Andrzej Glaber z Kobylina czy Łukasz Górnicki. Do przeciwników należał jezuita Aleksander Lorencowic, który głosił, że wykształcenie jest szkodliwe dla niewiast[7]. Postawa taka skutkowała nieumiejętnością pisania wśród kobiet, dużo większą niż wśród mężczyzn. Jako przykład może służyć zachodnia Małopolska, gdzie wśród XVI-wiecznych magnatów pisać umiało 100% mężczyzn i 85% kobiet, wśród bogatej szlachty – odpowiednio 95% i 45%, natomiast wśród szlachty drobnej – 75% mężczyzn i 20% kobiet[8]. W podziale na warstwy społeczne w miastach Małopolski wśród patrycjatu pisać umiało 70% mężczyzn i 25% kobiet, z pospólstwa – odpowiednio 40% i 12%, z kolei w przypadku plebsu pisać umiało 8% mężczyzn, kobiety nie umiały pisać[9]. Można więc zauważyć, że edukacja kobiet, w przeciwieństwie do mężczyzn, była lekceważona i zaniedbywana.

Dyskusje dotyczące edukacji kobiecej odżyły ponownie w XVIII w. Oświecenie przyniosło szereg postaw, które z równym zacięciem krytykowały kobiety za ich chęć nauki, jak też w pełni ją pochwalały. Głosy te powiązane były z przekonaniem o naturze kobiety[10]. Jednak, mimo sceptycyzmu, edukacja

[4] M. Wrześniak, *Miasto dam – Christine de Pizan*, „Saeculum Christianum" 2009, nr 2, s. 39–40.

[5] Tamże, s. 39.

[6] Przeciwnikami edukacji kobiet byli np. Michele Alberto Carrara i Leon Battista Alberti. Za częściową edukacją kobiet opowiadali się Erazm z Rotterdamu i Juan Luis Vives. Trzecim głosem w dyskusji był postulat pełnego dostępu kobiet do edukacji a także dostępu kobiet do funkcji publicznych na równi z mężczyznami – opowiadał się za nim m.in. niemiecki humanista Cornelius Agrippa von Nettesheim. M. Bogucka, *Gorsza płeć…*, s. 116–119.

[7] Tamże, s. 214.

[8] M. Ferenc, *Czasy nowożytne* [w:] *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, red. A. Chwalba, Warszawa 2008, s. 125.

[9] Tamże, s. 125.

[10] Do zwolenników edukacji kobiet należeli np. John Lock, Daniel Defoe i Jonathan Swift, którzy uważali, że matka jest pierwszą nauczycielką dziecka, a wykształcona kobieta jest lepszą towarzyszką mężczyzny. Przeciwnikiem byli m.in. Jean Jacques Rousseau, Charles Montesquieu, Johann G. Fichte, Georg W.F. Hegel oraz Immanuel Kant, który uważał, że nauka szkodzi kobiecie, gdyż zabija w niej piękno i kobiecość. M. Bogucka, *Gorsza płeć…*, s. 141.

kobiet rozwijała się intensywnie. Podstawowe wykształcenie dziewczęta odbierały nadal w domu (tzw. kształcenie domowe). W wielu miastach Europy powstawały szkoły średnie, tzw. szkoły realne dla dziewcząt, które kształciły w duchu nowo powstałego ruchu pedagogicznego filantropów. Nauka na poziomie uniwersyteckim była jednak niemożliwa, gdyż bramy akademii pozostawały dla kobiet zamknięte. Tylko nielicznym udało się przekonać władze uczelni, żeby pozwoliły kobietom na studiowanie, ale wymagało to licznych koneksji i zdecydowanego poparcia rodziny. Pierwszymi kobietami, które studiowały były: Elisabeth Elstob – na Uniwersytecie w Oxfordzie (XVIII w.), Dorota Krystyna Leporin – na uniwersytecie w Halle w 1754 r. przyznano jej tytuł Medicinae Doctor, Laura Bassi – na uniwersytecie w Bolonii uzyskała doktorat z fizyki i wykładała tam w latach 1732–1778[11]. Kobiet, które realizowały się na drodze edukacji było więcej. Ze względu na brak formalnego wykształcenia wiele pozostawało „niewidzialnymi pomocnicami" swoich mężów[12]. Należały do nich np.: Elżbieta Heweliuszowa (1647–1693), Marie Anne Pierrette Paluze Lavoisier (1758–1836), Mary Horner Lyell (1808–1873)[13].

W Polce na przełomie XIX i XX w. polskie emancypantki walczyły z przekonaniem, że „kobieta nie nad potrzebę uczyć się powinna. Użyteczność jest miarą nauki kobiet"[14]. Takie stanowisko powodowało, że w 1882 r. aż 90,5% dziewcząt pomiędzy 5 a 20 rokiem życia nie chodziło nigdy do żadnej szkoły (do szkoły nie chodziło 79,5% chłopców)[15]. Dziewczęta i młode kobiety tylko w bogatszych domach były kształcone przez guwernantki i bony, zwracano jednak uwagę, aby uczyć je według modelu salonowego, czyli języków obcych (głównie francuskiego) oraz gry na fortepianie, śpiewu i rysunku. Takie kształcenie okazało się niewystarczające. Pojawiły się postulaty dostępu kobiet do wykształcenia akademickiego „bez różnicy płci". I tak w 1883 r. powstały w Warszawie tajne kursy dla dziewcząt założone przez Jadwigę Szczawińską-Dawidową. W 1885 r. kursy przekształcono w nielegalną uczelnię wyższą zwaną Uniwersytetem Latającym. Słuchaczkami Uniwersytetu były w większości kobiety. Studia trwały tam do sześciu lat i obejmowały kierunki: nauki społecz-

[11] Tamże, s. 218.

[12] Jak pisze E. Pakszys, kategoria „niewidocznej/niewidzialnej pomocnicy" dotyczyła kobiet w rolach rodzinnych: córki, żony lub siostry wybitnych badaczy. Spełnienie tych ról wiązało się z funkcją wspomagania działań naukowych ojca, męża lub brata. Niewidoczność kobiet stanowi egzemplifikację obyczajowej reguły patriarchalnej i patrylinearnej, gdzie kobieta – jako przynależna do sfery prywatnej swojego rodu – powinna być niewidoczna lub nawet nieobecna w sferze publicznej. E Pakszys, *Rola Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w zmianie pozycji kobiet w nauce i filozofii polskiej*, „Pełnym Głosem" 1997, nr 5, s. 3.

[13] Tamże, s. 3.

[14] A. Górnicka-Boratyńska, *Stańmy się sobą. Cztery projekty emancypacji (1863–1939)*, Izabelin 2001, s. 13.

[15] Tamże, s. 13.

ne, filologiczno-historyczne, nauki matematyczno-przyrodnicze i pedagogikę. Najsłynniejszą absolwentką tej tajnej szkoły była Maria Skłodowska-Curie. W 1905 r. Uniwersytet Latający przekształcono w Towarzystwo Kursów Naukowych. W Galicji szczególnie zaangażowana w działalność samokształceniową kobiet była Kazimiera Bujwidowa (1867–1932). Prowadziła ona kobiecą czytelnię oraz agitowała na rzecz otwarcia uniwersytetów dla kobiet.

Wiele XIX i XX-wiecznych polskich emancypantek pisało o potrzebie edukacji kobiet. Z goryczą zauważały, że w rodzinach kładzie się nacisk na edukację chłopców, zaniedbując przy tym dziewczęta i kształcąc je w ograniczonym zakresie: „Podczas gdy najwyższym pragnieniem rodziców jest widzieć syna sławnym uczonym, znakomitym inżynierem, genialnym artystą, córkę pragną oni uczynić tylko dobrą żoną i matką”[16]. Jedna z największych orędowniczek edukacji kobiet – Eliza Orzeszkowa (1841–1910) sprzeciwiała się salonowemu wykształceniu kobiet, uważając, że kobieta „potrzebuje wiedzy, aby brakiem umysłowego rozwoju nie odtrącić męża od domowego ogniska i nie stać się dlań kulą u nogi zamiast pomocy; aby umieć dzieci swoje wychować w równowadze fizycznej, moralnej i umysłowej; aby mieć cel życia, gdy nie zostanie żoną ni matką; aby zdobyć sobie kawałek chleba, gdy jest ubogą”[17]. Podkreślano, że edukacja jest społecznie użyteczna, a kobiety „szczerze pragną służyć bliźnim swoim, [...] na wszystkie poświęcenia i trudy byłyby gotowe”[18]. Zwolennicy kobiecej edukacji podkreślali, że nauka jest potrzebna kobietom, aby były dobrymi żonami i matkami, a dzięki edukacji będą lepiej wypełniać kobiece obowiązki, ponieważ „kobieta z prawdziwie wykształconym umysłem, nie zagłębi się nigdy w książkach tak, aby zapomniała o powinnościach swoich”[19]. Nie proponowano zmiany tradycyjnych ról, ale podkreślano, że „w życiu domowym kobieta prawdziwie oświecona nie poczuje odrazy do najgrubszych choćby zajęć”[20]. Nie brano pod uwagę tego, że kobiety mogłyby się kształcić dla własnej satysfakcji i samorozwoju, podkreślano za to, że wyedukowane kobiety ulepszą sposób wykonywania swoich dotychczasowych obowiązków.

Pierwszym krajem europejskim, gdzie kobiety mogły studiować, była Szwajcaria, która w latach 40. XIX w. otworzyła drzwi swoich uniwersytetów. W Anglii uniwersytet w Londynie zaczął przyjmować studentki od 1879 r., ale Oxford i Cambridge dopiero po I wojnie światowej. We Francji pełny dostęp do edukacji na wszystkich wydziałach kobiety otrzymały dopiero w 1924 r. Nie-

[16] I. Moszczeńska, *Co każda matka swojej dorastającej córce powiedzieć powinna*, Warszawa 1904, s. 8–9; cyt. za: tamże, s. 50.

[17] E. Orzeszkowa, *Kilka słów…*, s. 99.

[18] N. Żmichowska, *Słowo przedwstępne do dzieł dydaktycznych pani Hoffmanowej* [w:] A. Górnicka-Boratyńska, *Chcemy całego życia. Antologia polskich tekstów feministycznych z lat 1870–1939,* Warszawa 1999, s. 47.

[19] E. Orzeszkowa, *Kilka słów…*, s. 154.

[20] Tamże, s. 155.

mieckie uniwersytety w Berlinie i Getyndze przyjęły pierwsze studentki w 1895 r., inne dopiero w latach 1900–1913. Polki mogły studiować od 1897 r. na uniwersytecie we Lwowie i Krakowie. Jednakże pierwszym uniwersytetem na świecie, który przyjął kobiety był Oberlin College w Stanach Zjednoczonych. Stało się to już w 1837 r., ale odbyło się na szczególnych warunkach: studentki musiały prać, cerować, sprzątać i podawać do stołu studiującym mężczyznom, nie mogły studiować łaciny i greki oraz matematyki, zabierać głosu w dyskusji i odczytywać własnych prac[21]. Różne także były kierunki, na które przyjmowano kobiety i mężczyzn: mężczyźni studiowali inżynierię, nauki filozoficzne i przyrodnicze, biznes, prawo, medycynę, kobiety – gospodarstwo domowe, pielęgniarstwo i nauczanie początkowe[22]. Pierwszą w historii kobietą, która uzyskała dyplom ukończenia studiów wyższych, była Catherine Brewer, kończąca w 1840 r. Georgia Female College.

W Polsce kobiety mogły studiować od 1897 r. Pierwszy otworzył swoje bramy Uniwersytet Jagielloński, który na podstawie indywidualnej zgody Senatu już w 1894 r. pozwolił kobietom uczęszczać na wykłady, jednak bez prawa do zdawania egzaminów i uzyskania dyplomów. Pierwszymi hospicjantkami (taka nazwa obejmowała studentki nieposiadające pełni praw) były: Stanisława Dowgiałło, Janina Kosmowska i Jadwiga Sikorska[23]. W 1895 r. kobiet było już pięć. Od 1897 r. kobiety mogły studiować na Wydziale Filozoficznym, a od 1900 r. na wydziałach lekarskich. Wydział Prawa przyjął pierwsze studentki dopiero w 1919 r. Jednakże już w czerwcu 1900 r. wydział ten powołał specjalną komisję, która miała zdecydować o przyjęciu kobiet. Odmowę uzasadniono: „[kobiety] ze względu na szczególne właściwości ich temperamentu i ich uzdolnienia umysłowego nie posiadają odpowiedniej kwalifikacji, aby z pożytkiem dla dobra publicznego spełniać ważne obowiązki sędziego, prokuratora, adwokata lub urzędnika administracyjnego, [...] dopuszczenie kobiet do studiów prawniczych byłoby środkiem nieprowadzącym do żadnego rozumnego celu”[24]. Pomimo tak ostro wyrażonego sprzeciwu na początku XX w. kobiety stanowiły 10% wszystkich studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego, a w latach 30. było ich już 30%[25].

Studiujące kobiety musiały przełamywać wiele barier obyczajowych i kulturowych, gdyż w środowisku krakowskim nadmierna samodzielność kobiet nie była dobrze widziana. Studentki miały problem ze znalezieniem odpowiedniego

[21] M. Fuszara, *Kobiety w polityce,* Warszawa 2006, s. 38.

[22] C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2008, s. 143.

[23] M. Fuszara, *Kobiety*…, s. 39.

[24] S. Milewski, *Zanim kobieta została adwokatem*, „Palestra” 2002, nr 1–2, s. 1–2; www.palestra.pl/ index.php?go=artykul&id=579 (08.06.2010).

[25] U. Perkowska, *Kształtowanie się etosu studentki polskiej w dwóch pierwszych pokoleniach studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego z lat 1894–1934* [w:] *Kobieta i kultura życia codziennego*. *Wiek XIX i XX*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1997, s. 388.

mieszkania, w spotkaniach z kolegami, na wycieczkach czy różnego rodzaju imprezach studenckich studentkom musieli towarzyszyć krewni lub inne osoby dorosłe. Obawiano się, że koedukacyjne spotkania studenckie mogą zagrozić powadze uniwersytetu[26]. Studiowaniu kobiet sprzeciwiało się także wielu krakowskich profesorów. Ignorowali oni swoje studentki, wygłaszali złośliwe uwagi i na wiele sposobów próbowali zniechęcać do uczestnictwa w zajęciach. Widać to wyraźnie na przykładzie Wydziału Lekarskiego, który w 1923 r. ograniczył liczbę kobiet do 5% ogółu swoich studentów, uzasadniając, że kobiety „nie odznaczają się [...] ani pilnością, ani postępami w nauce i tylko niepotrzebnie zabierają miejsca w szczupłych pracowniach"[27]. Takie stanowisko nie zniechęciło kobiet i własną nauką nieustannie udowadniały, że mają takie samo prawo do studiowania i zdobywania stopni akademickich jak mężczyźni.

W odróżnieniu od trudności, które stały się udziałem studentek krakowskich, Uniwersytet Warszawski nie stawiał przed kobietami żadnych barier w przyjęciu na studia. W 1915 r. podjęto decyzję o przyjęciu kobiet na wszystkie wydziały, w tym na Wydział Prawa, co jak podają badacze: było „aktem śmiałym i bezprecedensowym w tej części Europy"[28]. Przyczyniła się do tego działalność tajnego Uniwersytetu Latającego i Towarzystwa Kursów Naukowych, które przełamały barierę kulturową i umożliwiły kształcenie kobiet na poziomie uniwersyteckim[29]. Z uwagi na to, że żeńskie szkoły średnie w większości nie miały prawa dawania matury, w 1915 r. studia podjęły tylko 94 kobiety, stanowiąc 9% ogółu studentów Uniwersytetu Warszawskiego, ale już w 1918 r. liczba ta zwiększyła się do 473 (20% ogółu)[30]. Najbardziej sfeminizowanym wydziałem był Wydział Filozoficzny, gdzie kobiety od 1918 r. stanowiły większość studentów. Udział kobiet na Wydziale Lekarskim wahał się od 8–14% w 1918 r. do prawie 30%, na Wydziale Prawa od 3,6% do 15–20%, na weterynarii – 3–5%[31]. Kobiety nie studiowały na trzech kierunkach teologicznych. Środowisko profesorów warszawskich było bardzo przychylnie nastawione do edukacji kobiet, ale pojawiały się głosy, że po ukończeniu studiów kobiety w ograniczonym stopniu podejmują pracę zawodową i ich wysiłek intelektualny ulega zaprzepaszczeniu[32]. Mimo to kobiety pięły się po

[26] S. Milewski, *Zanim kobieta…*, s. 2.

[27] U. Perkowska, *Kształtowanie…*, s. 394–395.

[28] W 1915 r. na Uniwersytecie Warszawskim kwestia dopuszczenia kobiet do studiów nie budziła żadnych emocji. J. Halbersztadt, *Kobiety w murach Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1939* [w:] *Kobieta i kultura. Kobiety wśród twórców kultury intelektualnej i artystycznej w dobie rozbiorów i w niepodległym państwie polskim*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1996, s. 108.

[29] Tamże, s. 108–109.

[30] Tamże, s. 109.

[31] Tamże, s. 111.

[32] W 1925 r. rektor Uniwersytetu Warszawskiego Franciszek Krzyształowicz podczas inauguracji roku akademickiego mówił m.in.: „Pragnę się chwilkę zatrzymać na tym fakcie wzmagającej się frekwencji kobiet na uniwersytecie, co można rozpatrywać z rozmaitych stron. W każdym razie

szczeblach kariery naukowej i wiele pracowało w charakterze asystentek, demonstratorek oraz prowadziło zajęcia zlecone. Swoją pilnością, rzetelnością i oddaniem nauce dowodziły, że kobieca edukacja jest tak samo „naturalna" jak męska.

Wydawać by się więc mogło, że nic już nie stoi na przeszkodzie wykształceniu uniwersyteckiemu kobiet. Okazało się jednak, że stereotypy związane z płcią[33] i uprzedzenia kulturowe są tak silne, że w końcu XX w. – pomimo upływu 100 lat od formalnego otwarcia uniwersytetów dla kobiet – w niektórych dziedzinach edukacji kobiety nadal nie mogły uczestniczyć. Tym razem na drodze nie stanęło prawo – dyskryminujące kobiety w dostępie do edukacji, ale decyzje, postawy oraz wyobrażenia urzędników i władz uczelnianych o tym, czym kobieta powinna się zajmować. Wiele interwencji w tej sprawie prowadził Rzecznik Praw Obywatelskich, gdy w latach 90. okazało się, że odmawiano kobietom przyjęcia do wyższych szkół wojskowych. W uzasadnieniu władze uczelni pisały zgłaszającym się kobietom, że szkolnictwo wojskowe nie jest przygotowane na ich przyjęcie ze względu na płeć[34]. Dzięki temu np. Wojskowa Akademia Techniczna czy Wojskowa Akademia Medyczna w ogóle nie przyjmowały kobiet, podobnie jak wiele szkół wyższych podległych Ministerstwu Obrony Narodowej i Ministerstwu Spraw Wewnętrznych. Do 1997 r. w Szkole Policyjnej w Szczytnie oficjalnie obowiązywał limit przyjęć kobiet[35]. Pełne otwarcie wszystkich typów uczelni wyższych na edukację kobiet nastąpiło dopiero w roku akademickim 1999/2000[36]. Obecnie na poziomie wyższym kształci się w Polsce ponad milion kobiet, stanowiąc 58% ogółu wszystkich studentów[37].

2. Praca zawodowa

Podobnie jak nauka na poziomie uniwersyteckim, praca zawodowa kobiet przez długi czas nie była aprobowana społecznie. Działo się tak, gdyż sfera pracy zawodowej powiązana była kulturowo ze sferą publiczną, w której działali wyłącznie mężczyźni, a kobiety przyporządkowane były do sfery prywatnej,

objaw ten nie zdaje się być zdrowym, bo jest to dążność kobiet do pracy najczęściej nieproduktywnej z dużym nakładem pracy i wysiłków w kierunku umysłowym i ekonomicznym". Tamże, s. 111.

[33] Stereotypy związane z płcią (ang. *gender stereotypes*) są jednostronnym, zniekształconym obrazem kobiety i mężczyzny, stale pojawiającym się w życiu potocznym. *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, Warszawa 2006, s. 360.

[34] J. Arcimowicz, *Kwestia dyskryminacji kobiet w działalności Rzecznika Praw Obywatelskich* [w:] M. Fuszara, *Kobiety na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?*, Warszawa 2002, s. 117–118.

[35] M. Fuszara, *Kobiety*..., s. 54.

[36] Tamże, s. 55.

[37] W roku akademickim 2009/2010 na uczelniach wyższych kształciło się 1 900 014 osób, w tym 1 105 442 kobiety. Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse*, Warszawa 2010, s. 26.

gdzie zajmowały się sprawami domu i dzieci. Praca kobiet powiązana była zawsze z pracą na rzecz domu oraz członków rodziny. Utrwalały to normy kulturowe, traktujące sferę prywatną jako sferę kobiet i tylko tam się realizujących jako matki, żony i gospodynie.

Przez wiele wieków pod względem materialnym i prawnym kobiety były całkowicie niesamodzielne i uzależnione od woli męskich opiekunów: ojca i męża. W tej sytuacji tylko nielicznym kobietom udawało się funkcjonować na rynku pracy. W czasach średniowiecza kobiety zajmowały się drobnym handlem, produkcją i szynkowaniem piwa oraz prowadzeniem gospód i karczm, a także małych lombardów[38]. Niektóre cechy godziły się na przyjmowanie kobiet w swe szeregi, np. w Montpellier, Zurychu, Londynie i Lejdzie, natomiast w Paryżu i Kolonii kobiety mogły zakładać własne cechy[39]. Licznie pracowały przy produkcji przędzy i jedwabiu, wyrobie złotych nici i tkanin lnianych, czesactwie wełny oraz w rzemiośle skórniczym, odzieżowym i metalowym[40]. Kobiecymi zawodami stały się profesje: położnej, akuszerki i mamki[41]. Tylko nieliczne kobiety pracowały jako nauczycielki i lekarki[42], gdyż powszechnie uważano, że kobietom nie jest potrzebne wykształcenie. Kobiety niezamężne miały dwie możliwości pracy zawodowej: służbę domową lub prostytucję[43]. Z czasem sytuacja kobiet na rynku pracy stała się bardzo trudna, a związane to było z obostrzeniami prawnymi i obyczajowymi. Nie zgadzano się na przyjmowanie kobiet do cechów i zakazywano kształcenia uczennic. Kobiety mogły pracować jedynie w domu i pod kontrolą męża w ramach rodzinnych warsztatów. Podobnie działo się w Polsce, gdzie kobiety, w zależności od warstwy społecznej, zajmowały się uprawą roli, rzemiosłem i handlem oraz lecznictwem[44].

Sytuacja pracujących kobiet uległa ponownej zmianie w czasach wczesnego kapitalizmu XV i XVI w. Powstały wtedy manufaktury, a produkcja została skierowana na rynek. Tym samym praca kobiet wykonywana w domu, w ramach warsztatów rodzinnych, została pozbawiona znaczenia. W odczuciu społecznym była mało ważna i nie tworzyła żadnej wartości. Dodatkowo zaczęto je także usuwać z tych zawodów, które do tej pory były ich specjalnością. Kobiety poszukiwały więc nowych zajęć, które umożliwiłyby im egzystencję. Pojawiły się: nauczycielki, guwernantki, szwaczki i praczki[45]. Nasiliła się także prostytucja[46].

[38] M. Bogucka, *Gorsza płeć*..., s. 69.
[39] Tamże, s. 68.
[40] Tamże.
[41] Tamże, s. 70.
[42] M. Ciechomska, *Od matriarchatu do feminizmu*, Poznań 1996, s. 54.
[43] M. Bogucka, *Gorsza płeć*..., s. 71.
[44] M. Ciechomska, *Od matriarchatu*..., s. 62.
[45] M. Bogucka, *Gorsza płeć*..., s. 112–113.
[46] M. Ciechomska, *Od matriarchatu*..., s. 70.

W każdej dziedzinie płace kobiet były jednak niższe niż mężczyzn i wynosiły od połowy do jednej trzeciej męskiego wynagrodzenia[47].

W Polsce postulaty prawa kobiet do pracy zawodowej pojawiły się dopiero w XIX w. Na skutek licznych powstań oraz represji popowstaniowych w stosunku do mężczyzn kobiety stały się odpowiedzialne za byt ekonomiczny swoich rodzin. Równouprawnienie kobiet stało się koniecznością życiową, jednak ze względu na ograniczenia obyczajowe nie wszystkie prace mogły być wykonywane przez kobiety[48]. Praca zawodowa wiązała się także z odpowiednim wykształceniem, a polskim kobietom go brakowało. Z tego względu Narcyza Żmichowska nawoływała do kobiecej edukacji, gdyż „przy załatwieniu najprostszej majątkowej sprawy, przy wykonaniu najpoczciwszego zamiaru, brakowało im [kobietom] zasadniczych, praktycznych wiadomości. W niczym sobie poradzić nie umiały"[49]. Brak wykształcenia stał więc na przeszkodzie do znalezienia i utrzymania pracy.

Starano się zatem przekonać do kobiecej edukacji, wskazując, że dzięki wykształceniu kobiety mogą pracować. Orędowniczkami edukacji były najbardziej znane pisarki tamtego czasu: Klementyna z Tańskich Hoffmanowa (1798–1845), Narcyza Żmichowska (1819–1876), Eliza Orzeszkowa (1841–1910) i Maria Konopnicka (1842–1910). Eliza Orzeszkowa pisała: „minęła pora Rezydentek i panien na Respekcie – a nadszedł czas pracownic"[50]. Czasem pracownic stał się zwłaszcza rok 1864, kiedy po upadku powstania styczniowego i licznych represjach, które dotknęły mężczyzn, wiele kobiet zostało samych, bez pomocy męża. Właśnie w tym czasie kobiety musiały zacząć pracować, aby utrzymać siebie i swoje rodziny. Kobiety pracowały jako służące, chałupniczki, w przemyśle, handlu, rzemiośle i usługach jako krawcowe, szwaczki, modniarki, prowadziły pralnie, magle i łaźnie[51]. Kobiety ze zubożałych rodzin ziemiańskich najczęściej pracowały jako nauczycielki. Było to jednak bardzo trudne, gdyż należało zdobyć tzw. patent nauczycielski, a do tego egzaminu nie przygotowywała żeńska pensja. Z uwagi na to, że w tym czasie uniwersytety nie pozwalały kobietom na studia, Polki wyjeżdżały za granicę. Po powrocie często okazywało się, że dyplomy zagranicznych uczelni nie są w Polsce uznawane. Z powodu płci nie mogły pracować w wyuczonych zawodach m.in.: Anna Tomaszewicz-Dobrska – pierwsza w Polsce lekarka, absolwentka wydziału medycznego w Zurychu, Maria Skłodowska – absolwentka paryskiej Sorbony, której odmówiono pracy na Uniwersytecie

[47] M. Bogucka, *Gorsza płeć…*, s. 112.

[48] J. Hoff, *Kobieta aktywna zawodowo w kodeksach savoir-vivre'u XIX i pierwszej połowie XX wieku* [w:] *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 2000, s. 245–249.

[49] N. Żmichowska, *Słowo przedwstępne...*, s. 47.

[50] E. Orzeszkowa, *Kilka słów…*, s. 125.

[51] M. Nietyksza, *Ramy prawne zarobkowania kobiet w Królestwie Polskim w XIX i na początku XX wieku na tle porównawczym* [w:] *Kobieta i praca…*, s. 15–19.

Jagiellońskim oraz Józefa Joteyko – psycholog po paryskiej Akademii Nauk, której z racji płci odmówiono katedry na Uniwersytecie Warszawskim[52].

Jednak pomimo trudności i barier obyczajowych wiele kobiet zmuszonych było do pracy zawodowej, aby utrzymać swoje rodziny. Nadal nie były traktowane w sposób równy z mężczyznami – bez względu na rodzaj pracy zawsze miały niższe wynagrodzenie[53]. Inne były także pozapłacowe warunki zatrudnienia[54].

Wydawało się, że zrównanie prawne sytuacji zawodowej kobiet i mężczyzn nastąpiło w 1921 r., kiedy Konstytucja Marcowa potwierdziła m.in. prawo kobiet do pracy zawodowej, stwierdzając, że: „Wszyscy obywatele są równi wobec prawa. Urzędy publiczne są w równej mierze dla wszystkich dostępne na warunkach prawem przepisanych"[55]. Za prawem nie poszła jednak praktyka dnia codziennego. Kobiety były dyskryminowane przy przyjmowaniu do służby państwowej, gdzie uzależniano podjęcie pracy przez mężatkę od zgody męża. Tym sposobem kobiety nie były dopuszczane do zawodu sędziowskiego i prokuratorskiego, nauczycielskiego, pracowników kolei i poczty, nie mogły pełnić funkcji przysięgłych[56]. Ograniczeniem prawa kobiet do pracy zawodowej była także tzw. ustawa celibatowa, obowiązująca w województwie śląskim w latach 1926–1938, a wymagająca od nauczycielki rezygnacji z pracy z chwilą zamążpójścia[57]. Dopiero po II wojnie światowej wprowadzono regulacje prawne, które zapewniły kobietom równe mężczyznom warunki zawodowe.

Współcześnie o szansach kobiet na rynku pracy mówi się w kontekście polityki równości płci. Zauważalna stała się tendencja, że pomimo formalnej równości kobiet i mężczyzn wobec prawa na rynku pracy ogranicza się kobietom szanse w tej dziedzinie. Źródeł tego zjawiska można upatrywać w stereotypach płci, które wiążą kobietę ze sferą domową i tam widzą realizację jej roli społecznej jako żony i matki, a nie jako pracownika w sferze zawodowej. Sprzyja to praktykom dyskryminacyjnym, znacznie zawężającym pole aktywności zawodowej kobiet. Należą do nich m.in.: praktyki stosowane przy przyjęciu do pracy – odmienne ze względu na płeć, feminizacja zawodów, segregacja zawodowa, ograniczony dostęp do niektórych zawodów i systemów kształcenia, tzw.

[52] J. Kulikowski, *Medycynierka. Pierwsza polska lekarka,* Pomocnik historyczny „Polityka" 2007, nr 34, s. 39–43; J. Podgórska, *Chcemy całego życia!,* „Polityka" 2008, nr 48, s. 72.

[53] F. Nossing, *Ekonomiczna strona kwestii kobiecej* [w:] A. Górnicka-Boratyńska, *Chcemy całego życia…*, s. 134.

[54] S. Walczewska, *Damy, rycerze i feministki. Kobiecy dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Kraków 2006, s. 85.

[55] Art. 96 Ustawy z 17 marca 1921 r. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (DzU RP, nr 44, poz. 267; nr 79, poz. 550; nr 101, poz. 935).

[56] M. Pietrzak, *Sytuacja prawna kobiet w Drugiej Rzeczypospolitej* [w:] *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 2000, s. 79–80.

[57] A. Glimos-Nadgórska, *Tradycjonalizm śląski a równouprawnienie kobiet. Praca zawodowa i życie codzienne nauczycielek województwa śląskiego (1922–1939)* [w:] *Równe prawa…*, s. 157–161.

„ochronne" przepisy prawa pracy oraz wyższe bezrobocie. Najbardziej widocznymi przejawami ograniczeń na rynku pracy są: zróżnicowanie zarobków oraz ograniczenia w awansie zawodowym. Zróżnicowanie zarobków powoduje, że kobiety otrzymują mniejsze wynagrodzenie niż mężczyźni, przy jednakowym doświadczeniu zawodowym i wykształceniu. Różnica ta wynosi średnio ok. 20% na niekorzyść kobiet[58]. Nierówne wynagrodzenie niezależne jest od poziomu wykształcenia[59]. Płeć jest także jedną z barier awansu zawodowego. Pomimo posiadania odpowiednich kwalifikacji kobiety mają ograniczone możliwości awansu. Zjawisko to określane jest mianem „szklanego sufitu" (ang. *glass ceiling*). „Szklany sufit" to bariera, która nie pozwala kobietom na awans na stanowiska związane z najwyższym szczeblem zarządzania, pomimo posiadania odpowiedniego doświadczenia i wykształcenia. Jest to „widoczność awansu przy równoczesnej jego nieosiągalności"[60], a jego przejawem jest sytuacja, gdy na coraz wyższych szczeblach hierarchii jest coraz mniej kobiet. Bariera awansu nie wynika jednak z przyczyn formalnych, ale ze stereotypów lub kultury organizacyjnej firmy, uniemożliwiającej kobietom awans. W efekcie tych praktyk kobiety rzadko zajmują stanowiska kierownicze, zwłaszcza wyższego szczebla[61].

Współczesny rynek pracy zmienia się jednak dynamicznie. W latach 2003–2007 systematycznie wzrastała liczba pracujących kobiet. Obecnie kobiety stanowią ok. 45% ogółu pracujących[62]. Tym działaniom sprzyja unijna polityka równości płci, będąca jedną z naczelnych zasad prawnych Unii Europejskiej. Zakłada ona równe traktowanie kobiet i mężczyzn oraz brak zróżnicowania ze względu na płeć we wszystkich przejawach życia gospodarczego i społecznego, przede wszystkim w stosunkach pracy. Szczególnego znaczenia nabiera tutaj postulat równej płacy za równą pracę[63].

---

[58] W 2004 r. przeciętne wynagrodzenie brutto kobiet stanowiło 83,6% przeciętnego wynagrodzenia brutto dla mężczyzn. Dwa lata później – 78,3%. Główny Urząd Statystyczny, *Kobiety w Polsce*, Warszawa 2007, s. 20; Główny Urząd Statystyczny, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Warszawa 2008, s. 9.

[59] W grupie osób o najniższym wykształceniu wynagrodzenie kobiet wynosi 73,8% wynagrodzenia mężczyzn, zaś w grupie pracowników o najwyższym wykształceniu wynagrodzenie kobiet stanowi 67,6% wynagrodzenia mężczyzn. W przypadku najwyższych stanowisk, a więc grupy parlamentarzystów, wyższych urzędników i kierowników płace kobiet w 2004 r. stanowiły 70,9% wynagrodzenia mężczyzn. Główny Urząd Statystyczny, *Kobiety w…*, s. 20, 195.

[60] A. Titkow, *Wstęp. Co pomaga dostrzec „szklany sufit"* [w:] *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska*, red. A. Titkow, Warszawa 2003, s. 9.

[61] Jak podaje GUS, w 2007 r. wśród pracujących na stanowiskach kierowniczych kobiety stanowiły 36%. Główny Urząd Statystyczny, *Kobiety i mężczyźni…*, s. 6.

[62] Tamże, s. 4.

[63] Po raz pierwszy w 2011 r. Komisja Europejska ustanowiła 5 marca ogólnounijnym Dniem Równej Płacy. Jest to wynik realizacji unijnej „Strategii równości między kobietami i mężczyznami 2010–2015" i ma być próbą zwrócenia uwagi na rozbieżności płacowe ze względu na płeć w Europie.

3. Prawa wyborcze

Jednym z postulatów emancypacyjnych było wezwanie do posiadania przez kobiety praw wyborczych. Wiązało się to z wejściem do sfery publicznej i podjęciem walki o możliwość dokonywania wyborów politycznych. Pierwsze postulaty pojawiły się w XVIII w., gdy w Europie i Stanach Zjednoczonych zaczął rozwijać się ruch sufrażystek, domagający się praw dla kobiet: prawa wyborczego i prawa do edukacji.

Polskie emancypantki rozpoczęły swoją działalność w XIX w., wzywając do prawnego, ekonomicznego, zawodowego, edukacyjnego oraz obyczajowego równouprawnienia. Powstające organizacje kobiece domagały się m.in. praw wyborczych dla kobiet na takich samych warunkach jak mężczyźni. Polskimi pionierkami w walce o prawa wyborcze dla kobiet były: Paulina Kuczalska-Reinschmit (1859–1921), Maria Turzyma (1860–1922) i Maria Dulębianka (1861–1919). Szczególnie zasłużona w działaniu na rzecz praw wyborczych była Kuczalska-Reinschmit, dla której priorytetem była kwestia wyrażona hasłem: „prawo, które na zasadzie różnicy płci nie wzywa kobiet do urn wyborczych, nie jest powszechnym”[64], zaś zasadą uczestnictwa w polityce – zasada „bez różnicy płci”[65]. Prawo miało być w jej przekonaniu nie tyle równe, co nie zróżnicowane ze względu na płeć: „[kobiety] domagały się jedynie tego, by między mężczyznami a kobietami nie wprowadzano nieuzasadnionych różnic w dostępie do praw politycznych”[66]. Domagając się równości politycznej, podkreślano walkę kobiet za sprawę narodową i tym samym prawo do decydowania o losach kraju: „Nasze kobiety dobijają się przede wszystkim o udział w życiu obywatelskim i to bez upominania się o prawa, byle by wolno im było spełniać obywatelskie obowiązki, a więc współdziałać w pracy podejmowanej dla społecznego dobra”[67]. Oparcia szukano u polskich intelektualistów, m.in. Adama Wiślickiego, Aleksandra Świętochowskiego czy Edwarda Prądzyńskiego, którzy postulowali równouprawnienie płci w edukacji i pracy zawodowej oraz głosili zrównanie praw kobiet i mężczyzn w każdej dziedzinie. W prawie kobiet do edukacji oraz uczestnictwa w życiu politycznym widzieli oni jeden z czynników wzmacniających poczucie tożsamości narodowej Polaków, a co za tym idzie podniesienie poziomu oświaty społeczeństwa i rozwój gospodarczy kraju[68].

---

[64] P. Kuczalska-Reinschmit, *Wyborcze prawa kobiet* [w:] A. Górnicka-Boratyńska, *Chcemy całego życia…*, s. 171.

[65] Tamże, s. 164–171.

[66] S. Walczewska, *Damy, rycerze i feministki…*, s. 63–64.

[67] Cyt. za: A. Górnicka-Boratyńska, *Stańmy się sobą…*, s. 85.

[68] R. Siemieńska, *Polacy i Polki w życiu publicznym – podobni czy różni od mieszkańców Unii Europejskiej* [w:] *Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*, red. R. Siemieńska, Warszawa 2003, s. 219.

Działania podejmowane na rzecz praw wyborczych dla kobiet prowadzone były w różnych częściach Polski. Niekiedy próbowano wykorzystać istniejące już regulacje prawne. Przykładem może być miasto Biała, gdzie w 1896 r. kobiety stwierdziły, że spełniają kryteria przewidziane w ustawie o samorządzie miejskim[69]. Ustawa nie mówiła nic o płci i dlatego kobiety chciały wziąć udział w wyborach. Jednak dla ówczesnych ustawodawców oczywiste było, że słowo „każdy" znajdujące się w ustawie odnosi się tylko do mężczyzn, a kobiety nie mogą uczestniczyć w wyborach. Po odmowie magistratu kobiety odwołały się do Trybunału Państwa, który rozstrzygnął, że „każdy" to kobieta i mężczyzna, ale kobieta może głosować tylko przez pełnomocnika[70].

Działania na rzecz praw wyborczych dla kobiet prowadziły także organizacje kobiece skupione przy kobiecych czytelniach. Pierwsze zorganizowane działania na rzecz otrzymania praw wyborczych kobiety podjęły w Galicji. W 1881 r. w czytelni kobiecej Stanisławy Wechslerowej we Lwowie zebrano cztery tysiące podpisów w sprawie przyznania prawa wyborczego zamiast pełnomocnictwa[71]. Podobnie działo się w Krakowie, gdzie w 1896 r. w czytelni kobiecej Marii Siedleckiej zgromadzono dwanaście tysięcy podpisów w tej sprawie[72]. W 1908 r. w Galicji emancypantki wysunęły nawet kandydaturę malarki i działaczki kobiecej Marii Dulębianki w wyborach do Sejmu Galicyjskiego.

Jednak działania te nie przyspieszyły formalnego nadania praw wyborczych kobietom. Polkom wydawało się, że odrodzona Polska będzie także ich państwem, ponieważ na równi z mężczyznami działały w sprawie narodowej. Paulina Kuczalska-Reinschmit pisała w 1911 r.: „Polki czują się obywatelkami kraju, więc pragną mieć taką możliwość spełniania tych obowiązków, jakie daje dopiero pełnia praw" oraz „Równouprawnienie polityczne kobiet stanowi część nieodłączną ogólnych dążeń wolnościowych i tylko w łączności z nimi bywa osiągane"[73]. Akcent położony na prawa kobiet, wyraźnie przedkładany ponad postulatami niepodległościowymi, nie był przychylnie postrzegany przez ów-

[69] Ustawa mówiła, że w wyborach może wziąć udział każdy, kto spełnia warunki dotyczące pełnoletniości, zamieszkania w gminie od co najmniej roku i opłacania podatków bezpośrednich w określonej wysokości. M. Fuszara, *Kobiety…*, s. 85–86.

[70] W wyniku odwołania mieszkankom 15 większych miast w Galicji przyznano prawa wyborcze do rady miejskiej i w kurii miejskiej do sejmu krajowego. Miasta Lwów i Kraków otrzymały oddzielne statuty i ordynacje wyborcze, gdzie wybranym grupom kobiet (ze względu na wykształcenie lub status majątkowy) przyznano prawa wyborcze, jednak głos oddawał za nie pełnomocnik. W Krakowie klasztory żeńskie posiadały także prawo głosu, ale również tutaj oddawał go pełnomocnik. M. Sikorska-Kowalska, *„O wyborcze prawa kobiet". Historia politycznej emancypacji polskich kobiet* [w:] I. Desperak, G. Matuszak, M. Sikorska-Kowalska, *Emancypantki, włókniarki i ciche bohaterki. Znikające kobiety, czyli białe plamy naszej historii*, Łódź 2009, s. 17.

[71] S. Walczewska, *Damy, rycerze i feministki…*, s. 59.

[72] Tamże, s. 60.

[73] Cyt. za: S. Walczewska, *Damy, rycerze i feministki…*, s. 61–62.

czesnych polityków. Pojawiały się opinie, że żądanie praw kobiet jest rozbijaniem jedności narodowej i klasowej, a także jest zagrożeniem dla „naturalnego" porządku społecznego[74]. Pisała o tym z wyrzutem Maria Dulębianka, podkreślając, że niegodna jest walka o prawa narodu przy zapomnieniu praw kobiet, które także są narodem: „Tu zaś, na tej ziemi, my, kobiety, żądając równouprawnienia, żądamy współudziału w walce o prawa narodu, w pracy dla jego przyszłości, żądamy uczestnictwa w odbudowywaniu gmachu narodowego. A żądamy tego, bo mamy prawo sądzić, że ta budowa będzie lepsza i pewniejsza, i silniejsza, gdy i my rękę swą do niej przyłożymy. Bo czujemy się na siłach pracować na wszelkich posterunkach i na wszelkich polach, nie tylko na nieużytkach. Toteż pełne ironii wydają się nam słowa: »teraz szkoda czasu na walkę o prawa kobiety«"[75]. Mimo tych postulatów równouprawnienie kobiet stało się dla polityków sprawą drugorzędną. Okazało się to już w 1916 r., gdy Tymczasowa Rada Stanu w projekcie konstytucyjnym rozszerzyła prawo wyborcze, ale tylko dla mężczyzn. To zjednoczyło środowiska kobiece, które 9 września 1917 r. zorganizowały w Warszawie Zjazd Kobiet Polskich, na którym po raz kolejny sformułowane zostały postulaty równouprawnienia płci. Zjazd ten wybrał reprezentację, której przewodniczyła dr Justyna Budzińska-Tylicka i dał jej pełnomocnictwo do rozmów z tworzącym się rządem polskim[76].

Naciski kobiet poskutkowały i tym samym niepodległość Polski stała się także przypieczętowaniem praw politycznych dla kobiet. Dekretem Józefa Piłsudskiego z 28 listopada 1918 r. prawa wyborcze zostały przyznane każdemu obywatelowi bez względu na płeć. Fundamentalne znaczenie dla kobiet miały dwa punkty: „Wyborcą do Sejmu jest każdy obywatel państwa bez różnicy płci, który do dnia ogłoszenia wyborów ukończył 21 lat" oraz „Wybieralni do Sejmu są wszyscy obywatele (obywatelki) państwa posiadający czynne prawo wyborcze"[77]. Nadanie praw wyborczych kobietom potwierdziła Konstytucja Marcowa z 1921 r.[78] Tym samym Polska znalazła się w grupie krajów, które jako pierwsze uznały prawa wyborcze kobiet. Najwcześniej prawo do głosowania kobiety otrzymały w Nowej Zelandii – w 1893 r. Kolejno wprowadzały go: 1896 r. – cztery stany amerykańskie: Colorado, Idaho, Utah, Wyoming, 1902 r. – Australia, 1906 r. – Finlandia, 1913 r. – Norwegia, 1915 r. – Dania, Islandia, 1917 r. –

[74] D. Kałwa, *Model kobiety aktywnej na tle sporów światopoglądowych. Ruch feministyczny w dwudziestoleciu międzywojennym* [w:] *Równe prawa…*, s. 137–138.

[75] M. Dulębianka, *Polityczne stanowisko kobiety* [w:] A. Górnicka-Boratyńska, *Chcemy całego życia…*, s. 232.

[76] Jak podaje S. Walczewska, delegacja kobiet została przetrzymana kilka godzin na mrozie przed willą Piłsudskiego na Mokotowie. S. Walczewska, *Damy, rycerze i feministki…*, s. 64.

[77] Art. 1 i art. 7 Dekretu z 28 listopada 1918 r. o ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego (Dz. P.P.P., nr 18, poz. 46).

[78] Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (DzU nr 44, poz. 267).

Holandia, Rosja, 1918 r. – Irlandia, Kanada, Luksemburg, Polska, Wielka Brytania. Niektóre kraje uznały to prawo znacznie później, np. Szwajcaria w 1971 r. czy Liechtenstein w 1984 r.

W Polsce po otrzymaniu praw wyborczych kobiety w niewielkim stopniu zaangażowały się w działalność polityczną, gdyż istotne okazały się liczne przeszkody. Należały do nich m.in.: opór bliższego i dalszego otoczenia o wielorakim podłożu, także obyczajowym, tradycja przypisująca kobiecie – jako podstawową, rolę matki i żony oraz opór samych kobiet[79]. Wydaje się, że dominujące znaczenie w przypadku polskich kobiet miał stereotyp kobiety przypisanej do obowiązków domowych. Może o tym świadczyć choćby sceptyczny stosunek polityków-mężczyzn do kobiet, które były zaangażowane w działalność polityczną i ich opowiadanie się za utrzymaniem tradycyjnej roli kobiety[80]. Emancypacji kobiet nie sprzeciwiano się jednak otwarcie. Pojawiała się za to wśród polityków obawa, że kobiety nie będą „umiały wykorzystać swych praw rozsądnie, gdyż mentalność kobiety z natury jest konserwatywna i łatwo jest na nie wpływać"[81].

Po otrzymaniu praw wyborczych w 1918 r. kobiety nie od razu podjęły aktywność polityczną. Wszystkie ówczesne stronnictwa polityczne zabiegały jednak o elektorat kobiecy. Wynikało to stąd, że w pierwszych wyborach parlamentarnych w styczniu 1919 r. w niektórych miastach kobiety stanowiły ponad 55% ogółu uprawnionych do głosowania[82]. Istotne jest jednak to, że zabieganie o głosy kobiet nie było równoznaczne z ustąpieniem kobietom miejsca na listach wyborczych. Tylko nielicznym kobietom zaproponowano kandydowanie i to nawet wtedy umieszczono ich nazwiska na końcu list wyborczych[83]. Mimo niewielu kandydatek w wyborach w 1919 r. kobieca frekwencja okazała się dość wysoka[84]. Sam udział kobiet w wyborach nie spowodował jednak wprowadzenia do parlamentu dużej kobiecej reprezentacji. W poszczególnych kadencjach Sejmu i Senatu II Rzeczypospolitej udział kobiet nie przekroczył 3% miejsc w Sejmie i 5,5% w Senacie[85]. Pierwszymi kobietami, które w 1919 r. zdobyły mandat posłanki, były: Gabriela Balicka,

[79] A. Chojnowski, *Aktywność kobiet w życiu politycznym* [w:] *Równe prawa…*, s. 38.

[80] R. Wapiński, *Kobiety i życie publiczne – przemiany pokoleniowe* [w:] *Równe prawa…*, s. 32.

[81] A. Piłsudska, *Wspomnienia*, Warszawa 1989, s. 87.

[82] Jak podaje M. Śliwa, w wyborach do Sejmu Ustawodawczego w Warszawie kobiety stanowiły 57,9% ogółu uprawnionych do głosowania, w Łodzi – 55,9%, w Krakowie – 57,6%. M. Śliwa, *Udział kobiet w wyborach i ich działalność parlamentarna* [w:] *Równe prawa…*, s. 50.

[83] Tamże, s. 51.

[84] Tamże, s. 52.

[85] Procentowy udział kobiet w składzie Parlamentu II Rzeczypospolitej (Sejm i Senat): Sejm Ustawodawczy (1919–1922) – 1,38%, Sejm i Senat I kadencji (1922–1928) – odpowiednio 2,02% i 3,6%, II kadencji (1928–1930) – 1,8% i 3,6%, III kadencji (1930–1935) – 3,37% i 3,6%, IV kadencji (1935–1938) – 0,97% i 5,2%, V kadencji (1938–1939) – 0,48% i 4,16%. Tamże, s. 53.

Jadwiga Dziubińska, Irena Kosmowska, Maria Moczydłowska, Zofia Oraczewska, Anna Piasecka, Zofia Sokolnicka oraz Franciszka Wilczkowiakowa[86]. Wybór ten pozostał jednak niezauważony, co widoczne było w przemówieniu Józefa Piłsudskiego, który otwierając obrady Sejmu Ustawodawczego, nie zauważył obecności posłanek i w orędziu zwracał się wyłącznie do mężczyzn[87]. Jednak to właśnie od tego czasu kobiety w Polsce na trwałe weszły do sfery publicznej i zaangażowały się w działalność polityczną.

Pierwsze parlamentarzystki wyróżniały się gruntownym wykształceniem. 61,3% posłanek i 50% senatorek miało wykształcenie wyższe, najczęściej uniwersyteckie[88]. Były wśród nich nauczycielki, redaktorki pism i publicystki. Kilka posiadało dyplomy doktorskie. Jednak mimo wykształcenia i przygotowania zawodowego tylko trzy piastowały funkcje reprezentacyjne: Maria Jaworska w latach 1930–1935 była przewodniczącą sejmowej komisji oświaty, Halina Jaroszewiczowa pełniła funkcję sekretarza Prezydium Sejmu i Senatu III kadencji, natomiast Irena Kosmowska była wiceprzewodniczącą polskiej grupy Unii Międzyparlamentarnej. Pozostałe parlamentarzystki pracowały w komisjach, które zajmowały się oświatą, zdrowiem publicznym, opieką społeczną i inwalidztwem, ochroną pracy i administracją. Senatorki pracowały w komisji oświaty i kultury oraz spraw zagranicznych. Parlamentarzystki, mimo wyznawania odmiennych systemów wartości, pracowały wspólnie i dzięki ich porozumieniu oraz świadomości kobiecych interesów udało się wprowadzić wiele ustaw społecznie ważnych, np. dotyczących alkoholizmu (1919 r.), likwidacji ograniczeń praw cywilnych kobiet (1921 r.), zagwarantowania opieki społecznej (1923 r.) oraz ochrony pracy młodocianych i kobiet (1924 r.).

Nabycie praw wyborczych przez kobiety stało się krokiem milowym na kobiecej drodze ku aktywności politycznej. Współcześnie coraz więcej kobiet angażuje się w działalność polityczną, a z roku na rok reprezentacja kobiet w parlamencie stopniowo się zwiększa[89]. Sprzyja temu także działalność społeczna i zaangażowanie się kobiet w sprawy społeczności lokalnych. Narzędziem, które umacnia udział kobiet w życiu politycznym, jest ponadto tzw. ustawa parytetowa, gwarantująca 35% udział kobiet na listach wyborczych[90].

---

[86] M. Fuszara, *Kobiety…*, s. 87.

[87] Józef Piłsudski zwracał się do parlamentarzystów słowami: „panowie posłowie", „synowie Ojczyzny", „panowie", nie zauważając, że wśród nich są także posłanki. A. Piłsudska, *Wspomnienia...*, s. 180–181.

[88] M. Śliwa, *Udział kobiet…*, s. 54.

[89] Posłanki na Sejm RP: I kadencji – 9,6%, II – 13,0%, III – 13,00%, IV – 20,2%, V – 20,4%. Kobiety-senatorowie RP: II kadencji – 8,0%, III – 13,0%, IV – 12,0%, V – 23,0%, VI – 13,0%. Główny Urząd Statystyczny, *Kobiety w…*, Warszawa 2007, s. 229, 232.

[90] Art. 211, par. 3, pkt 1 Ustawy z dnia 5 stycznia 2011 r. Kodeks wyborczy (DzU z 2011 r., nr 21, poz. 112).

Podsumowanie

XIX i XX w. to czas społecznej debaty na temat emancypacji i równouprawnienia kobiet. Po raz pierwszy w historii tak mocno zostały wyartykułowane postulaty dostępu kobiet do wykształcenia akademickiego, pracy zawodowej, a także wezwanie do nadania czynnych i biernych praw wyborczych „bez różnicy płci". Sprzyjał temu nowy wzorzec wychowawczy, umożliwiający zwiększenie udziału kobiet w życiu publicznym poprzez zniesienie wielu barier prawnych, społecznych, kulturowych i obyczajowych. W Polsce postulat emancypacji propagowany był szczególnie mocno, miał wielu zwolenników wśród ówczesnych publicystów, pisarzy i pisarek oraz działaczy społecznych. Ze względu na historyczne doświadczenia naszego kraju emancypacja stała się koniecznością życiową. Pozbawione męskiej opieki kobiety musiały pracować, aby utrzymać swoje rodziny. Wymusiło to zmianę wzoru wychowawczego, który do tej pory propagował wykształcenie salonowe. Konsekwencją takiego podejścia stała się właśnie emancypacja – aby żyć, należało się emancypować: kształcić, pracować zawodowo, angażować politycznie i wreszcie stawać się równoprawnymi obywatelkami „z jasną i szeroką myślą, z uzdolnieniem do pracy i z mocą do samoistnego życia".

Współcześnie emancypacja wydaje się problemem zupełnie zapomnianym. Po 100 latach od otwarcia bram uniwersytetów oraz otrzymania praw wyborczych kobiety działają we wszystkich obszarach aktywności: domowej, rodzinnej, edukacyjnej, zawodowej, politycznej. Hasła emancypacyjne zniknęły z historycznej pamięci, ale XXI w. nadal boryka się z wieloma barierami uniemożliwiającymi lub ograniczającymi udział kobiet w życiu publicznym.

Bibliografia

Arcimowicz J., *Kwestia dyskryminacji kobiet w działalności Rzecznika Praw Obywatelskich* [w:] *Kobiety na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?*, red. M. Fuszara, Warszawa 2002.

Bogucka M., *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2005.

Chojnowski A., *Aktywność kobiet w życiu politycznym* [w:] *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 2000.

Ciechomska M., *Od matriarchatu do feminizmu*, Poznań 1996.

Dekret z 28 listopada 1918 r. o ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego (Dz. P.P.P., nr 18, poz. 46).

Dulębianka M., *Polityczne stanowisko kobiety* [w:] A. Górnicka-Boratyńska, *Chcemy całego życia. Antologia polskich tekstów feministycznych z lat 1870–1939*, Warszawa 1999.

Ferenc M., *Czasy nowożytne* [w:] *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, red. A. Chwalba, Warszawa 2008.

Fuszara M., *Kobiety w polityce*, Warszawa 2006.

Glimos-Nadgórska A., *Tradycjonalizm śląski a równouprawnienie kobiet. Praca zawodowa i życie codzienne nauczycielek województwa śląskiego (1922–1939)* [w:] *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 2000.

Główny Urząd Statystyczny, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Warszawa 2008.
Główny Urząd Statystyczny, *Kobiety w Polsce*, Warszawa 2007.
Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse*, Warszawa 2010.
Górnicka-Boratyńska A., *Stańmy się sobą. Cztery projekty emancypacji (1863–1939)*, Izabelin 2001.
Halbersztadt J., *Kobiety w murach Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1939* [w:] *Kobieta i kultura. Kobiety wśród twórców kultury intelektualnej i artystycznej w dobie rozbiorów i w niepodległym państwie polskim*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1996.
Hoff J., *Kobieta aktywna zawodowo w kodeksach savoir-vivre'u XIX i pierwszej połowie XX wieku* [w:] *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 2000.
Hoffmanowa K., *Pamiątka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki*, Złoczów 1819.
Kałwa D., *Model kobiety aktywnej na tle sporów światopoglądowych. Ruch feministyczny w dwudziestoleciu międzywojennym* [w:] *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 2000.
Kuczalska-Reinschmit P., *Wyborcze prawa kobiet* [w:] A. Górnicka-Boratyńska, *Chcemy całego życia. Antologia polskich tekstów feministycznych z lat 1870–1939*, Warszawa 1999.
Kulikowski J., *Medycynierka. Pierwsza polska lekarka,* Pomocnik historyczny „Polityka" 2007, nr 34.
Marshall G. (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2006.
Milewski S., *Zanim kobieta została adwokatem*, „Palestra" 2002, nr 1–2; www.palestra.pl/index.php?go=artykul&id=579 (08.06.2010).
Nietyksza M., *Ramy prawne zarobkowania kobiet w Królestwie Polskim w XIX i na początku XX wieku na tle porównawczym* [w:] *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 2000.
Nossing F., *Ekonomiczna strona kwestii kobiecej* [w:] A. Górnicka-Boratyńska, *Chcemy całego życia. Antologia polskich tekstów feministycznych z lat 1870–1939*, Warszawa 1999.
Orzeszkowa E., *Kilka słów o kobietach*, Lwów 1873.
Pakszys E., *Rola Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w zmianie pozycji kobiet w nauce i filozofii polskiej*, „Pełnym Głosem" 1997, nr 5.
Perkowska U., *Kształtowanie się etosu studentki polskiej w dwóch pierwszych pokoleniach studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego z lat 1894–1934* [w:] *Kobieta i kultura życia codziennego. Wiek XIX i XX*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1997.
Pietrzak M., *Sytuacja prawna kobiet w Drugiej Rzeczypospolitej* [w:] *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 2000.
Piłsudska A., *Wspomnienia*, Warszawa 1989.
Podgórska J., *Chcemy całego życia!,* „Polityka" 2008, nr 48.
Renzetti C.M., Curran D.J., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2008.
Siemieńska R., *Polacy i Polki w życiu publicznym – podobni czy różni od mieszkańców Unii Europejskiej* [w:] *Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*, red. R. Siemieńska, Warszawa 2003.
Sikorska-Kowalska M., *„O wyborcze prawa kobiet". Historia politycznej emancypacji polskich kobiet* [w:] I. Desperak, G. Matuszak, M. Sikorska-Kowalska, *Emancypantki, włókniarki i ciche bohaterki. Znikające kobiety, czyli białe plamy naszej historii*, Łódź 2009.
Śliwa M., *Udział kobiet w wyborach i ich działalność parlamentarna* [w:] *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 2000.
Titkow A., *Wstęp. Co pomaga dostrzec „szklany sufit"* [w:] *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska*, red. A. Titkow, Warszawa 2003.

Ustawa z 17 marca 1921 r. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (DzU RP, nr 44, poz. 267; nr 79, poz. 550; nr 101, poz. 935).

Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (DzU nr 44, poz. 267).

Ustawa z dnia 5 stycznia 2011 r. Kodeks wyborczy (DzU z 2011 r., nr 21, poz. 112).

Walczewska S., *Damy, rycerze i feministki. Kobiecy dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Kraków 2006.

Wapiński R., *Kobiety i życie publiczne – przemiany pokoleniowe* [w:] *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 2000.

Wrześniak M., *Miasto dam – Christine de Pizan*, „Saeculum Christianum" 2009, nr 2.

Żmichowska N., *Słowo przedwstępne do dzieł dydaktycznych pani Hoffmanowej* [w:] A. Górnicka-Boratyńska, *Chcemy całego życia. Antologia polskich tekstów feministycznych z lat 1870–1939*, Warszawa 1999.

Janusz Czerny, Mariola Boratyn

DYSSYPACJA WSPÓŁCZESNEJ RODZINY NA TLE NEOKULTURY XXI WIEKU

DIVISION OF CONTEMPORARY FAMILY IN THE FACE OF NEOCULTURE IN XXI CENTURY

Streszczenie

Prezentowany tekst przybliża zagrożenia dla życia rodzinnego, które są wynikiem masowych migracji zarobkowych członków rodziny. Warto zauważyć, że poprawa sytuacji materialnej rodziny nie idzie w parze ze wzrostem jej integracji, lecz powoduje jej „demontaż" i destrukcję.

Słowa kluczowe: dyssypacja, współczesna rodzina, neokultura.

Abstract

Presented text concerns dangers for family life, which are an effect of labour migration of family members. Integration does not follow improvement of material situation in family, which causes it's division.

Key words: division, contemporary family, neoculture.

Początek XXI w. zaznaczył się niespotykanym w dziejach ludzkości swoistym exodusem „za chlebem". Współcześnie zjawisko to nazywamy mobilnością, wolnym rynkiem pracy, przepływem kapitału itp. Politycy i ekonomiści poczytują sobie ten fakt za przejaw postępu gospodarczego oraz cywilizacyjnego, lecz wnikliwi badacze oceniają i dostrzegają w tym masowym ruchu czyhające na ludzkość zagrożenia. Tekst tego artykułu ma przybliżyć obraz nadchodzących niebezpieczeństw oraz pułapek – głównie pod kątem zjawiska zwanego dyssypacją współczesnych rodzin. William Parker w swojej publikacji pod znamiennym tytułem *Lost contemporary family* napisał, że: „W XXI wieku obserwujemy chroniczny rozpad rodzin na całym świecie. Dzisiaj co czwarta na kuli ziemskiej rodzina jest niekompletna"[1]. Przytoczona tu wypowiedź W. Parkera posłuży nam za swoiste „motto" (a zarazem twierdzenie), wokół którego tekst ten zostanie zorganizowany. Aby lepiej zrozumieć przesłanie tego opracowania, dokonamy kilku objaśnień natury semantycznej.

Zaczniemy od terminu łacińskiego – „dissipatio" (*la dissipatio*), który jest najbardziej rozpoznawalny w termodynamice, a oznacza on „rozproszenie ener-

[1] W. Parker, *Family law and estates casus* [w:] A. Fischer, *Leibniz Kongres*, Berlin 1994, s. 217.

gii" (jej utratę)[2]. Oczywiście w szkicu niniejszym będzie mowa o „rozproszeniu rodziny" (jej demontażu) w kontekście bieżących przeobrażeń cywilizacyjnych, jakie przechodzi współcześnie świat. W artykule tym położymy akcent jedynie na implikacje natury aksjologicznej kondycji rodziny u progu XXI w.

A czym jest „neokultura"? Przez tę kategorię pojęciową rozumiemy taki kontekst społeczny, w którym kultura pozostaje pod przemożnym wpływem technicznej cywilizacji. Bliżej myśl tę rozwiniemy w dalszej części niniejszego opracowania. Ostatecznie główna idea tego szkicu mówi o tym, że rozpad (demontaż) współczesnej rodziny zostaje przyspieszony przez współczesną cywilizację, która działa niczym katalizator w procesach chemicznych. Z przedstawionych tu wywodów wynika konkluzja, iż głównym sprawcą rozpadu rodziny XXI w. jest nasza cywilizacja[3].

Janusz Czerny w pracy *Pułapki cywilizacji XXI wieku* napisał m.in.: „Cywilizacja XXI wieku to synonim postępu technicznego i technologicznego. Oba te rodzaje rozwoju badacze określili mianem »logistic«. Ale ten przejaw progresu w niczym nie przeobraża osoby ludzkiej. Człowiek, który korzysta w swojej pracy z komputera, wcale nie jest lepszy od człowieka, który posługiwał się dzidą czy łukiem"[4]. Wynika stąd, iż postęp cywilizacyjny nie przekłada się na postęp humanistyczny. Parafrazując tę myśl, możemy powiedzieć, że przebiegają one własnymi drogami i chociaż Karol Marks mówił i pisał, że „byt kształtuje świadomość", to jednak nie sprecyzował, o jaki rodzaj bytu chodziło. Jednak z pewnością nie chodziło mu o ten cywilizacyjny. Sam poziom cywilizacji w niczym nie doskonali osoby ludzkiej, ale za to czyni ją chciwą bogactwa i władzy. To po prostu zmasowany makiawelizm.

Neokultura uczyniła życie człowieka bardziej skomercjalizowanym, w którym sfera fronesis góruje nad sferą thymos. I w tej dysproporcji zasadza się dramat człowieka XXI w. Dyssypacja współczesnej rodziny to jeden z przejawów tego humanistycznego kryzysu, w którym kapitał wyparł osobę ludzką. Ale w jaki sposób współczesna cywilizacja przeobraża nasze dzisiejsze życie? Zjawisko tak zwanego „wolnego rynku pracy" oraz swobodnego przepływu kapitału spotęgowało wzrost migracji ludności na świecie.

W. Parker uświadamia, że na początku XX w. migrowało około 100 milionów ludzi na świecie. Dzisiaj liczba migrujących osób wynosi ponad 2 miliardy[5]. To bardzo wymowny wskaźnik, za którym kryje się ogrom najróżniejszych zjawisk o charakterze:
– społecznym,
– socjologicznym,
– gospodarczym,

[2] K. Wróblewski, *Historia fizyki*, Warszawa 2002, s. 193.
[3] Neokultura to jej współczesna forma urabiana przez dzisiejszą cywilizację.
[4] J. Czerny, *Pułapki cywilizacji XXI wieku*, Łódź 2010, s. 32.
[5] Tamże, s. 21.

– politycznym,
– rodzinnym[6].

Wzrost mobilności ludności świata został wywołany głównie potrzebami egzystencjalnymi. Kraje ekonomicznie ubogie „produkują" co roku olbrzymie rzesze biedoty, która desperacko usiłuje znaleźć środki do utrzymania się przy życiu (czyli poszukuje pracy). Kraje takie nie są w stanie zapewnić swoim obywatelom pełnego zatrudnienia, dlatego ludzie ci są zmuszeni do poszukiwania pracy w państwach gospodarczo zamożnych, na tak zwanym „Zachodzie". Ten zmasowany ruch „za chlebem" odbywa się jednokierunkowo: ze Wschodu na Zachód. Kraje Zachodu zaczynają uszczelniać swoje granice. Nierówności społeczne i ekonomiczne generują masowy przepływ ludności. W tym zmasowanym ruchu za pracą dominują z reguły ludzie o niskich kwalifikacjach zawodowych i aspiracjach społecznych. Przyświeca im dewiza „Dauert". Przetrwać i ewentualnie pomóc swojej rodzinie, która została w kraju macierzystym. Ten gospodarczy exodus niesie ze sobą wiele następstw wielkoskalowych, które według socjologów i ekonomistów dadzą o sobie znać w drugiej połowie XXI w. Dobrą ilustracją omawianych tu zjawisk może być stanowisko wielu badaczy Zachodu.

Niemiecki futurolog Uwe Reiner w pracy pod tytułem *Leute in der Zukunft* prognozuje, że u schyłku XXI w. dojdzie do zjawiska, które nazywa „Überschwimmungscivilization", czyli „cywilizacyjnym przepełnieniem". Według tego badacza, na świecie zapanują: wielkoskalowe bezrobocie, skrajna pauperyzacja i pogłębiająca się bieda. Pojęcie rodziny zdewaluuje się do granic możliwości. Zacznie się masowy exodus za pracą (zarobkiem), za chlebem. Zniknie pojęcie państwa, małżeństwa, rodziny – w ich tradycyjnym rozumieniu. Za cenę swoiście pojętej „wolności osobistej" ludzie się zatomizują. Wskaźnikiem życia będzie stan posiadania, czyli kapitał. Historycznie tradycyjne wartości, takie jak: dom rodzinny, rodzina, przyjaźń, przywiązanie do miejsca urodzenia, będą tracić na swoim dawnym znaczeniu. Umysły ludzi zostaną skierowane na zdobywanie kapitału[7]. Na pewne niebezpieczeństwa masowej mobilności ludności świata zwrócił też uwagę amerykański socjolog M. Shipman.

Za M. Shipmanem przypomnimy jedynie o niektórych z nich. Uczony ten wraz ze swoim zespołem badawczym w California University w specjalnym raporcie sporządzonym w 2011 r. na zlecenie sekcji gospodarczej FAO przy ONZ napisał m.in.: „U schyłku XXI wieku zawęzi się radykalnie rynek pracy. Upowszechnienie inteligentnej technologii oraz dalszy rozwój techniki cyfrowej sprawi, że zmniejszy się popyt na pracę rąk ludzkich. Wszędzie dominować będzie robotyka oraz automatyzacja. Pracę uzyskają tylko ludzie wykształceni, z wysokimi kwalifikacjami i dużym doświadczeniem zawodowym. Reszta zasili armię bezrobotnych, szacowaną

[6] Czyli całą socjologią.
[7] U. Reiner, *Leute in der Zukunft*, Vortrag 24 September, Hannover 2005.

na przeszło 3 miliardy ludzi”[8]. Ta ponura prognoza M. Shipmana musi budzić grozę i przerażenie. Nigdy w historii ludzkości nie było tak ogromnego odsetka ludzi poza rynkiem pracy. Takiego scenariusza nie przewidział nawet sam Karol Marks. Na razie trwa „wędrówka” ludzi za chlebem. Nas oczywiście interesują pedagogiczne i opiekuńcze następstwa tych migracji.

Szacuje się, że w skali globu ziemskiego przemieszcza się rocznie około miliarda ludzi. W znacznej mierze są to emigracje zarobkowe, które niosą ze sobą poważne konsekwencje. Nawiązuje do nich m.in. badacz rynku europejskiego Richard Stocke w swojej pracy *The emigration movement after transformation in Eastern – Europe*, w której napisał m.in.: „Obywatele państw dawnego bloku wschodniego upatrzyli sobie za cel emigracji zarobkowej określone kraje, głównie USA, Kanada, Niemcy i kraje skandynawskie. Wynika to z okoliczności, że przed wojną ludzie tych terenów emigrowali w poszukiwaniu pracy do USA (nowela: *Za chlebem*). Natomiast obywatele ziem zachodnich za cel emigracji obierają przeważnie Niemcy lub Skandynawię. To raczej historyczne uwarunkowania”[9].

Nieco dalej badacz ten pisze następująco: „Ciekawy jest też strukturalny skład socjologiczny osób opuszczających swój rodzinny kraj w poszukiwaniu pracy. Prawie 70% z nich to ludzie młodzi w przedziale wiekowym od 18 do 32 lat. 23% to ludzie w pełni dorośli od 32 do 50 lat, a tylko 7% z nich to ludzie wiekowo zaawansowani, ale za to z dużym kapitałem doświadczenia zawodowego”[10]. Okazuje się, że w tym exodusie o pracę aż 68% to kobiety, 20% całej emigracji zarobkowej to ludzie z wyższym wykształceniem. 64% to osoby z wykształceniem średnim, a reszta to absolwenci szkół zawodowych. Najwięcej emigrantów pracuje na budowach, w handlu, gastronomii, turystyce i służbie zdrowia. Znakomita część emigrantów wykonuje prace wartościowe, ale nie na kierowniczych stanowiskach. Są to raczej prace proste. Pedagoga powinny zainteresować społeczne skutki emigracji. A jakie one są? To obrazuje częściowo m.in. Peter Hoeß z Hanowerskiego Uniwersytetu. Poniżej przedstawione są niektóre jego ustalenia badawcze.

Spośród całej emigracji zarobkowej tylko 16% decyduje się pozostać już na stałe w kraju docelowym. Około 34% jest w tak zwanym „ruchu charterowym”. Blisko 50% pracuje dorywczo, wraca do kraju rodzinnego, a potem znowu podejmuje pracę[11]. Z całej tej populacji emigracyjnej blisko 26% zrywa swoje narzeczeństwa lub związki małżeńskie. Około 47% emigrantów żyje w stałej separacji, a blisko 27% przejawia mało trwałe związki ze swoją rodziną, dziećmi, przyjaciółmi. Zaobserwowano niepokojące zjawisko „sierot europejskich” –

[8] M. Shipman, *Hazard of our civilization*, Kalifornia Univ. Press, ltd, 2008, s. 31.

[9] R. Stocke, *The emigration movement after transformation in Eastern – Europe*, UNESCO, N.Y. 2011 (report).

[10] Bo mają swoich znajomych, krewnych czy rodziny. Tamże.

[11] P. Hoeß, *Arbeitswanderer*, Hannover Univ. Press, 2002.

dzieci pozostawionych w kraju macierzystym, zdanych na siebie przez ich rodziców, którzy wyemigrowali do pracy za granicę, „ufając w dojrzałość i zaradność swoich dzieci".

Uczeni i badacze biją na alarm. Społeczna cena emigracji zarobkowej jest nieodwracalnie ponura. Pomimo iż co miesiąc na koncie rodziny pojawia się wpłata gotówki, nic nie jest w stanie zastąpić bliskości drugiej osoby. Chociaż cywilizacja stworzyła liczne komunikatory, które umożliwiają kontaktowanie się z rodziną nawet z najdalszych zakątków świata, to jednak jest to niewystarczające, i nie mogą zastąpić żywych kontaktów międzyludzkich. Taki dystans często staje się usprawiedliwianiem rozbicia małżeństwa, zerwania przyjaźni czy koleżeństwa. Poprzez taką odległość nie da się wychowywać dzieci. Pieniądze przecież to nie wszystko. Często słyszy się tłumaczenia typu: „Wyjechałem, żeby zarobić, bo chcę zabezpieczyć finansowo swoją rodzinę, bo chcę, żeby moim dzieciom niczego nie brakowało". Ludzie często zapominają, że przecież dzieciom najbardziej potrzeba kontaktu z rodzicami. Dziecięcy świat wartości znacznie różni się od świata wartości dorosłych.

Politycy i ekonomiści oceniają efekty pracy zarobkowej na emigracji w dolarach, euro i innych walutach. A kto policzy społeczne straty tego zmasowanego zjawiska? Blisko 40% emigrantów zarażone jest wenerycznie. Około 37% emigrantów popada w narkomanię. Prawie 17% emigrantów popada w konflikt z prawem. Politycy i ekonomiści poczytują sobie za zaszczyt fakt pozyskiwania pracy za granicą. Ale rozmiary destrukcji tego masowego zjawiska są przerażająco pustoszące. Ponurym zjawiskiem jest fakt, że wiodącym argumentem emigracji są pieniądze, a nie pozostawione dzieci, narzeczone, schorowani rodzice, rozczarowani przyjaciele. Zaczyna obowiązywać dewiza, która została wypowiedziana przez Wolfganga Schleicherta: „Tam ojczyzna, gdzie pieniądze"[12].

Emigracja współczesna zbiera swoje smutne żniwo. Rozłąki, nostalgie za krajem, choroby psychiczne, targnięcia się na własne życie – to skutki pozostawiania bliskich znajomych i rodziny. Czy zatem zjawisko emigracji można uznać za sukces, jak chcą tego politycy? Należy jednak otwarcie przyznać, że emigracja nie stanowi jedynego źródła „demoralizacji współczesnej rodziny". Kapitalną rolę odgrywa tutaj rozwiązłość obyczajów, demokracja, a więc poczucie swoiście zrozumiałej „swobody". Mąż nie jest własnością żony ani żona własnością męża. Ta „równość" sprawia, że rodzina w XXI w. „atomizuje się". Kiedy teraz zsumuje się zjawiska migracji ludności, powszechnej mobilności, to w efekcie dochodzi do dyssypacji współczesnej rodziny. Dawne tradycyjne więzi rodzinne coraz mocniej rozluźnia chęć posiadania kapitału, wypiera je pazerność. Migracje zawsze w historii ludzkości destabilizowały życie rodzinne. Tak było dawniej, tak jest i dzisiaj. Trzeba tu koniecznie dodać ważny fakt, że cywilizacja typu „techne" zmienia obyczajowość i tryb życia człowieka.

[12] W. Schleichert, *Geld und Lost*, Oldenburg 2007, s. 19.

Dawniej ludzie na ogół pracowali tam, gdzie mieszkali. Rozpowszechnienie środków lokomocji sprawiło, że człowiek XXI w. stał się „homo mobilus". Człowiek XXI w. spędza często więcej czasu w pracy bądź w drodze do pracy aniżeli w swoim rodzinnym domu. Dom rodzinny zacznie powoli przypominać „noclegownię". Rodzice, którzy bardziej skupiają się na pracy aniżeli na rodzicielskich obowiązkach, narażają swoje dzieci na ryzyko uzależnień, zaniżoną samoocenę czy spaczenie psychiczne. Zwłaszcza w okresie dorastania, który niesie ze sobą bunt i agresję. Ale to nie jest wyłącznie problem rodzin, w których przynajmniej jeden rodzic emigruje. Takie zaniedbania mają miejsce także w rodzinach pracujących w kraju. To przejaw dyssypacji rodziny czasów nam obecnych. Nie wysyłamy dzisiaj kartek świątecznych. Zastąpiła je technika elektroniczna – w postaci życzeń wysyłanych jako sms-y lub e-maile. Święta coraz rzadziej są spędzane jak dawniej w gronie rodzinnym, na rzecz wyjazdów do zagranicznych, renomowanych kurortów. Fakt, że cywilizacja zmienia naszą codzienną obyczajowość, nazywamy „neokulturą"[13]. Neokultura nie służy scalaniu rodziny, raczej ją dyssypuje.

Procesy cywilizacji technicznej będą się nasilać, a przez to samo wzrośnie mobilność ludzi na świecie. To masowe zjawisko rozmontuje życie rodzinne od podstaw. To tylko kwestia czasu. Współczesna rodzina powoli dekomponuje się. Jest to zjawisko postępujące, a więc społecznie destrukcyjne. Tradycyjne pojęcie rodziny zacznie obumierać. Zrodzi się nowy typ człowieka „homo exodus" (człowiek wędrujący). Zacznie zanikać typ człowieka „homo families". Cywilizacja techniczna działa w tych procesach niczym katalizator. To, czego dzisiaj nie wiemy, to pytanie: do czego ten proces demontażu rodziny doprowadzi. Do trybu życia rodzaju „Ziegeunerlager" (Sußmann) czy może „Wanderer Mensch"? Takie pytania zadaje sobie na świecie coraz to więcej uczonych. Ale odpowiedzi na nie dzisiaj nie zna nikt. To motyw, dla którego autorzy zredagowali ten artykuł.

Bibliografia

Czerny J., *Pułapki cywilizacji XXI wieku*, Łódź 2010.
Hoeß P., *Arbeitswanderer*, Hannover Univ. Press, 2002.
Parker W., *Family law and estates casus* [w:] A. Fischer, *Leibniz Kongres*, Berlin 1994.
Reiner U., *Leute in der Zukunft*, Vortrag 24 September, Hannover 2005.
Schleichert W., *Geld und Lost*, Oldenburg 2007.
Shipman M., *Hazard of our civilization*, Kalifornia Univ. Press, ltd, 2008.
Stocke R., *The emigration movement after transformation in Eastern – Europe*, UNESCO, N.Y. 2011 (report).
Wróblewski K., *Historia fizyki*, Warszawa 2002.

[13] Czyli wypieranie wartości tradycyjnych przez cywilizację techniczną.

Część V

PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

Antoni Krauz, Agnieszka Krauz

PRZYKŁADOWY SCENARIUSZ DZIAŁANIA W ZAKRESIE STUDIUM INDYWIDUALNEGO PRZYPADKU

EXAMPLE SCENARIO ACTIVITIES INDIVIDUAL CASE STUDY

Istnieje coś bardziej niespotykanego,
coś o wiele lepszego niż zdolności.
To jest zdolność rozpoznawania zdolności.

Albert Humbart

Streszczenie

Prezentowany artykuł przedstawia propozycje ogólnych zasad i procedury postępowania przy rozpatrywaniu i wyjaśnianiu problemów ucznia z wykorzystaniem metody indywidualnego przypadku. Przeprowadzone badania oparto na przykładzie ucznia szkoły podstawowej. Dokonano wszechstronnej charakterystyki ucznia z zakresu sytuacji rodzinnej, oceny z dotychczasowego i aktualnego okresu uczęszczania do szkoły. Opracowany scenariusz i rozpatrywane zagadnienia zostały ujęte według zasad przedstawionych przez T. Pilcha z wykorzystaniem następujących technik i narzędzi badań: wywiadu, analizy dokumentów, obserwacji, ankiety, badania socjometrycznego. Zastosowana metoda pozwoliła na przedstawienie stosownych wniosków, diagnozy dla rodziców oraz kadry dydaktycznej szkoły w zakresie podjęcia działań terapeutycznych, udzielenia pomocy uczniowi celem wyjścia z niektórych uwikłanych sytuacji wychowawczych oraz psychologiczno-społecznych.

Słowa kluczowe: scenariusz, studium indywidualnego przypadku, sytuacje wychowawcze, badania socjometryczne.

Summary

This paper presents article for general principles and procedures in dealing with student problems and explaining the method of using individual case. The study was based on the example of a primary school pupil. There have been a pupil with a comprehensive range of characteristics of the family situation, assessment of previous and current period to attend school. Prepared script and considered issues were included according to the principles set out by T. Pilch using the following techniques and tools of research: interviews, document analysis, observation, surveys, sociometric studies. The method used allowed to submit relevant proposals, diagnosis for parents and teaching staff of schools in the therapeutic action, help the pupil to exit with some implicit educational situation and psycho-social.

Key words: scenario, individual case studies, educational situations, sociometric studies.

Wprowadzenie

Metoda indywidualnych przypadków według T. Pilcha jest sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich, uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej przez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych. Najczęściej stosowanymi technikami badawczymi są:
– wywiad środowiskowy,
– analiza dokumentów,
– obserwacja uczestnicząca,
– analiza wytworów.

Natomiast R. Pachociński tak określa studium przypadku: „Metoda ta obejmuje zebranie danych na temat przypadku lub przypadków oraz przygotowanie sprawozdania lub prezentacji wydarzeń”[1]. Studium przypadku to zebranie wszystkich dostępnych danych o dziecku, o jego zachowaniu emocjonalnym, społecznym oraz możliwościach intelektualnych[2].

Obaj autorzy w podobny sposób ujmują problematykę badań dotyczących rozpatrywanego indywidualnego przypadku. Bazując na tych wyjaśnieniach i wytycznych, przeprowadzono badania opracowując stosowny scenariusz postępowania przy analizie indywidualnego przypadku.

1. Charakterystyka osobowa ucznia podczas badań w ramach studium indywidualnego przypadku

Imię i nazwisko ucznia: Adam S. Miejsce zamieszkania: Rzeszów, klasa II szkoły podstawowej, Szkoła Podstawowa w Łańcucie. Czy był kierowany do poradni pedagogiczno-psychologicznej: nie. Sytuacja rodzinna: rodzina pełna. Rodzeństwo: siostra, 7 lat. Opieka nad dzieckiem, zaspokajanie potrzeb: wystarczające, dziecko jest zadbane, czysto ubrane, zawsze nosi do szkoły drugie śniadanie. Warunki materialne, mieszkaniowe: trudne, pracuje tylko ojciec, Adam nie ma własnego pokoju.

1) Sytuacja rodzinno-bytowa; dziecko pochodzi z rodziny pełnej, która składa się z 3 osób. Na utrzymaniu rodziców jest dwoje dzieci w wieku 7 i 9 lat. Pracuje tylko ojciec, matka pozostaje w domu, zajmuje się wychowaniem młodszej siostry. Matka określiła sytuację materialną rodziny jako złą. Rodzina mieszka w bloku niedaleko szkoły. Adam nie ma własnego pokoju, osobnego miejsca do nauki. Jednak jego podstawowe potrzeby są zaspokajane. Dziecko je

[1] S. Palka, *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998, s. 5.
[2] W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, *Podstawy psychologii*, Kraków 1998, s. 511.

obiady w szkole. Zawsze ma ze sobą drugie śniadanie. Jest czysto ubrany i zadbany. Adam nie korzysta ze świetlicy, po lekcjach odbierają go rodzice lub dziadkowie.

2) Charakterystyka wyników w nauce; postępy w nauce: chłopiec jest inteligentny, nie ma trudności w opanowywaniu nowego materiału, szybko nadrabia też zaległości powstające podczas nieobecności w szkole. Przedmioty, które sprawiają mu trudność: Adam nie lubi języka polskiego i plastyki, ale nie ma z nimi większych trudności. Aktywność na lekcjach: w porównaniu z pozostałymi dziećmi w klasie określić należy ją jako słabą. Opanowanie techniki czytania: dobre; pisania: dobre, pisze wolno, ale poprawnie. Opanowanie materiału z matematyki: bardzo dobre. Stosunek do obowiązków szkolnych, przygotowanie się do zajęć: samodzielnie odrabia zadania domowe, ale często zdarza mu się zapomnieć przyborów szkolnych lub pomocy, o jakie prosi wychowawca, np. na plastykę. Frekwencja, przyczyny nieobecności: słaba, często opuszcza zajęcia z powodu choroby zwykle powstałej na tle alergicznym. Stosunek do kolegów: uległy, podporządkowuje się innym. Stosunek kolegów do dziecka: Adam jest wyłączony z codziennego życia w klasie, jest odrzucany przez uczniów.

2. Charakterystyka trudności szkolnych i przyczyny niepowodzeń ucznia

1) Charakterystyka zachowania ucznia w świetle literatury. Adam przejawia bierność społeczną, która jest jedną z form zaburzeń we współżyciu społecznym dzieci. Bywa, że dzieci przejawiające to zaburzenie określane są mianem: zahamowane, nieśmiałe, lękliwe. W mowie potocznej nazywa się je cichymi, bardzo spokojnymi, odludkami, samotnikami. Jak informuje Z. Szymańska, dzieci zahamowane są: ciche, trwożliwe, małomówne, powolne, stroniące od grupy. Niechętnie biorą udział w grach zespołowych, nie garną się do sportu. W szkole na przerwach szukają cichego i spokojnego miejsca. Są niezaradne, nie wykazują inicjatywy, żyją własnym bardzo bogatym życiem wewnętrznym[3]. Dzieci takie nie sprawiają trudności wychowawczych nauczycielom i rodzicom, są zdyscyplinowane, bez sprzeciwu wykonują polecenia, nie popadają w konflikty z rówieśnikami[4]. Badania eksperymentalne Z. Włodarskiego wykazały, że dzieci te są mało ruchliwe, ich reakcje wydają się być zwolnione, również myślenie. Często sprawiają wrażenie nieobecnych, będących w półśnie[5]. A. Gurycka pisze: „bierność społeczna jest to obserwowalna słaba dążność do oddziaływania na

[3] Z. Szymańska, *Dziecko nerwowe*, Warszawa 1962, s. 87.

[4] Z. Skorny, *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1992, s. 188.

[5] Z. Włodarski, *Zaburzenia równowagi procesów nerwowych u dzieci*, Warszawa 1960, s. 70–71.

otoczenie"[6]. Wyróżnia ona bierność sytuacyjną oraz postawę bierności społecznej[7]. Pierwsza z nich jest uwarunkowana aktualnie zaistniałą sytuacją, druga jest względnie trwałą cechą osobowości, która może występować od pierwszych lat życia dziecka. Dzieci bierne społecznie wykazują trudności w przystosowaniu się do nowego otoczenia. Kłopoty te przejawiają się w tęsknocie za domem, rodzeństwem, w okresie długiej, utrzymującej się izolacji od środowiska. Brak aktywności w działaniu jest kompensowany przez skłonność do marzycielstwa. Marzenia stanowią namiastkę uczestnictwa w różnych formach kontaktów społecznych[8].

Dzieci bierne bywają przedmiotem agresji ze strony osobników agresywnych. Z postawą bierną wiążą się zaburzania zachowania, jakie przejawiają dzieci zahamowane. Symptomy typowe dla dzieci zahamowanych to:

– w sferze ruchowej – ograniczenie spontanicznej aktywności ruchowej, symptomy niepokoju ruchowego i dezorganizacji czynności wykonawczych;
– w sferze emocjonalnej – ograniczenie ekspresji emocjonalnej przy wzmocnionej reaktywności tej sfery i dużej liczbie bodźców w znaczeniu emocjonalnym[9]. Zaburzenia równowagi procesów nerwowych stwarzają dziecku swoiste trudności w sprostaniu wymogom otoczenia, gdyż liczne zadania są dla niego subiektywnie trudniejsze niż dla jego rówieśników o układzie nerwowym funkcjonującym normalnie;
– w sferze poznawczej – zawężenie zakresu ekspansji poznawczej i sytuacyjne ograniczenie jej zewnętrznych form ekspresyjnych[10].

Fizjologicznym podłożem bierności społecznej oraz związanego z nią braku aktywności może być osłabienie organizmu będące następstwem np. przebytej choroby zakaźnej, powodujące złe samopoczucie, bóle głowy, senność, przedwczesne męczenie się i inne dolegliwości sprzyjające zahamowaniu aktywności. Podobne konsekwencje może wywołać długotrwały stan chorobowy, np. schorzenia alergiczne, również schorzenia górnych dróg oddechowych (chroniczny katar), powodując niedotlenienie mózgu, sprzyja powstawaniu zmęczenia, senności, braku chęci do działania[11]. Bierność społeczna bywa następstwem zbytniego ograniczenia przez rodziców aktywności dziecka, wskutek czego nie przejawia ono inicjatywy oraz nie ma należycie ukształtowanych nawyków samodzielnego działania[12]. Dziecko może unikać nawiązywania kontaktów interper-

[6] A. Gurycka, *Dzieci bierne społecznie*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1970, s. 25.

[7] A. Gurycka, *Analiza społecznych zachowań uczniów*, „Psychologia Wychowawcza" 1968, nr 2.

[8] Z. Skorny, *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1992, s. 191.

[9] B. Czeredrecka, *Analiza pedagogiczna zaburzeń w zachowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Rzeszów 1994, s. 36.

[10] H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1975, s. 13.

[11] Z. Skorny, *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1992, s. 192.

[12] Tamże, s. 196–197.

sonalnych pod wpływem błędów wychowawczych[13] oraz nieprawidłowych postaw przejawianych przez jego rodziców.

2) Charakterystyka przystosowania społecznego ucznia. Adam przejawia niedojrzałość społeczno-emocjonalną, co utrudniło przystosowanie się do warunków szkolnych. Dojrzałość społeczno-emocjonalna jest jednym z wyznaczników dojrzałości szkolnej, na którą składają się jeszcze dojrzałość fizyczna i psychiczna. Osiągnięcie prawidłowego rozwoju wszystkich jej składników umożliwia przystosowanie się do wymagań szkolnych oraz sprawne wykonywanie zadań wynikających z pełnienia roli społecznej – ucznia. Niedojrzałość społeczno-emocjonalna przejawia się w braku umiejętności współżycia z innymi dziećmi oraz braku samodzielności[14]. Trudności w przystosowaniu się do warunków szkolnych bywają uwarunkowane wpływem środowiska rodzinnego. Występują one nieraz u dzieci, których rodzice przejawiają nadmierną troskliwość, które są otoczone zbytnią opieką, wyręczane w wykonywaniu różnych czynności z zakresu samoobsługi. Dzieci takie charakteryzuje prawidłowy rozwój fizyczny i umysłowy, przejawiają one jednak małą samodzielność i niską odpowiedzialność na doznawane frustracje[15]. Na początku edukacji dzieci niedojrzałe są lękliwe, stoją na uboczu lub nie umieją pohamować swoich emocji, wszczynając bójki, awantury. Często głównie u chłopców dochodzi do agresji. Niechętnie bawią się w grupie. Są nadruchliwe albo zbyt zahamowane, wręcz infantylne i trudno z nimi nawiązać kontakt[16]. Dzieci te mają tendencję do przebywania w miejscach cichych, odizolowanych, zamkniętych, pragnienia bycia biernym, zależnym, doznawania opieki i oparcia[17].

3. Analiza wyników szkolnych ucznia na podstawie dokumentów

1) Analiza wyników na podstawie dziennika szkolnego 2005/2006:

– Analiza ocen za pierwszy semestr: Matematyka: odejmowanie, praca domowa (0), sprawdzian (0, bd, bd), praca samodzielna (w, bd, w, 0), mnożenie i dzielenie (0). Język polski: czytanie (bd), alfabet (+d), wypowiedzi pisemne (d, d, bd), samodzielne pisanie (+s, bd, 0), wiadomości z gramatyki (0). Edukacja ruchowa (d, d, s, w). Edukacja plastyczno-techniczna (d, d, bd). Edukacja muzyczna (d, s). Edukacja społeczno-przyrodnicza (bd, d). Religia (d). Język angielski: czytanie (bd), ćwiczenia (+bd), odpowiedzi (d), słuchanie (d).

[13] P. Tyrała, A. Olak, *Prakseologia w edukacji dla bezpieczeństwa*, Rzeszów 2012, s. 48–52.

[14] Tamże, s. 150–151.

[15] Tamże, s. 152.

[16] D. Mazur, *Zaburzenia społeczne i emocjonalne dzieci w klasach niższych*, „Życie Szkoły" 1998, nr 3, s. 148.

[17] M. Kopacz, *Niedojrzałość emocjonalno-społeczna dzieci a poziom dojrzałości ich rodziców*, Białystok 1990, s. 19.

– Analiza ocen za drugi semestr: Matematyka: dodawanie i odejmowanie sprawdzian (bd, 0, bd, bd), praca samodzielna (w, bd, bd), mnożenie i dzielenie (w). Język angielski: kartkówka (w), test (bd, d, bd, w), odpowiedzi (bd). Język polski: dyktando (w), sprawdzian (+d), samodzielne pisanie (bd, d), recytacja wiersza (w).

Legenda:

1) (w) – wspaniale, (bd) – bardzo dobrze, (d) – dobrze, (s) – słabo.
2) Ocena zeszytu uwag: wychowawczyni nie prowadziła zeszytu uwag.
3) Ocena arkuszy promocyjnych: w klasie drugiej nie ma arkuszy promocyjnych.
4) Ocena frekwencji w szkole:

Miesiące	Obecności	Nieobecności	Spóźnienia
Wrzesień	18	5	0
Październik	15	6	1
Listopad	15	5	2
Grudzień	9	4	2
Styczeń	6	13	0
Luty	5	5	1
Marzec	6	7	1
Kwiecień	15	4	0

Wnioski:

1) Chłopiec nie sprawia trudności wychowawczych, jest posłuszny, cichy, spokojny, jakby zagubiony. Na lekcjach zdarza się mu zamyślać, sprawia czasem wrażenie nieobecnego, trzeba go wtedy „obudzić", przypomnieć gdzie jest i co ma robić. Odrabia zadania domowe, ale często zapomina o pomocach szkolnych, np. na plastykę; blok rysunkowy, farby.

2) Jest słaby z wychowania fizycznego, zwłaszcza w grach zespołowych, np. „w dwa ognie".

3) Ze względu na osiągnięcia w nauce Adama można określić jako ucznia dobrego. Wyróżnia się z matematyki, w tej dziedzinie jest jednym z najlepszych. Jest zdolny, inteligentny. Frekwencja Adama na zajęciach jest niska, często choruje i opuszcza wiele zajęć, jednak szybko nadrabia zaległości, które powstają podczas nieobecności. Nie ma trudności w uczeniu się pozostałych przedmiotów, choć jak sam mówi, nie lubi języka polskiego i plastyki.

4. Analiza wyników z wykorzystaniem narzędzi badań: wywiadu, obserwacji, kwestionariusza ankiety

Wywiad z pedagogiem szkolnym dał wynik, że Adam nie wymagał żadnych oddziaływań z jego strony.

Wywiad z wychowawcą klasy został przeprowadzony na podstawie niżej zamieszczonych pytań:

1) Czy Adam we właściwym wieku rozpoczął naukę szkolną? Tak.
2) Czy był gotowy do podjęcia nauki? Pod względem intelektualnym tak, był prawidłowo rozwinięty. Posiadał więcej informacji np. z matematyki niż inne dzieci. Natomiast był niedojrzały społecznie i emocjonalnie.
3) Czy w związku z tym Adam utrudnia prowadzenie lekcji? Właściwie nie, czasem zamyśla się na lekcji i trzeba mu „pstryknąć palcami przed nosem", żeby się ocknął, przypomnieć mu, że właśnie robimy to ćwiczenie na tej stronie.
4) Czy opiekunowie Adama wyręczają go w jego obowiązkach, np. odrabiają za niego zadania domowe? Jeżeli chodzi o zadania domowe, to nie, Adam sam je rozwiązuje. Natomiast jest wyręczany, zwłaszcza przez dziadków z innych obowiązków? Z jakich? Zdarzały się takie sytuacje, zwłaszcza w pierwszej klasie, że Adam zgłaszał mi np., że spadł mu ołówek i czekał aż mu go podniosę, musiałam mu wytłumaczyć, że sam musi go podnieść.
5) Jak się to objawiało? Adam był niesamodzielny, babcia przychodziła go karmić na stołówkę, miał problem z przebieraniem się na zajęcia wychowania fizycznego, nigdy nie mógł zdążyć. Jednocześnie Adam jest bardzo powolny, często się zamyśla, wyłącza, sprawia wrażenie nieobecnego.
6) Czy nadal widoczne są objawy tej niedojrzałości? Tak, Adam wciąż odstaje od grupy, jednak jest lepiej niż w pierwszej klasie.
7) Czy Adam dużo opuszcza zajęć? Tak.
8) Z jakiego powodu? Często choruje, jest alergikiem i astmatykiem.
9) Czy Adam pochodzi z pełnej rodziny? Tak.
10) Czy można powiedzieć, że dziadkowie są nadopiekuńczy? Tak, zdecydowanie.
11) Czy w tej rodzinie występuje patologia? Nie.
12) Jak Pani określiłaby atmosferę panującą w jego w domu? Dobra.
13) Czy w związku z tym Adam zażywa lekarstwa wpływające na jego zachowanie? Tak, niektóre wpływają na osłabienie koncentracji, powodują ospałość i rozkojarzenie.
14) Jak Adam radzi sobie z zaległościami, które powstają podczas długich nieobecności? Adam jest bardzo inteligentny, szybko nadrabia zaległości i uzupełnia braki.
15) Jakim dzieckiem jest Adam, jak by go Pani scharakteryzowała? Intelektualista, lecz jest bardzo powolny, ospały, wręcz flegmatyczny.
16) Co Pani może powiedzieć o jego sprawności fizycznej? Adam jest bardzo słaby pod tym względem.
17) Czy rodzice pracują z dzieckiem, pomagają mu w nadrabianiu zaległości? Tak, zwłaszcza ojciec.

18) Jak Pani opisałaby jego stosunki z rówieśnikami? Czy jest izolowany w klasie? Nie, dzieci wiedzą, jaki on jest, już się do niego przyzwyczaiły i przyjmują go takiego, wiedzą, że czasami trzeba na niego poczekać, bo to Adam.
19) Czy ma wielu kolegów, czy raczej jest samotnikiem? Adam jest samotnikiem.

Wnioski:

1) Stosunek nauczycielki wobec Adama jest właściwy. Wychowawczyni ma dobry kontakt z uczniem. Wie, że dziecko jest niedojrzałe społecznie i ma problemy z koncentracją uwagi, przez to często się wyłącza i sprawia wrażenie nieobecnego, to jednak nie przeszkadza nauczycielce w prawidłowym prowadzeniu lekcji.

2) Jej opinia o nieizolowaniu Adama w klasie nie ma potwierdzenia w badaniu socjometrycznym, należy przypuszczać, że ta wiedza pomogłaby zmienić jej nastawienie klasy wobec Adama.

Wywiad z Adamem został przeprowadzony na podstawie niżej zamieszczonych pytań:

1) Czym najchętniej zajmujesz się poza szkołą? Lubię grać na komputerze, bawić się z siostrą, rozwiązywać krzyżówki, rebusy.
2) Masz przyjaciela? Tak, Andrzeja, chodzimy razem do klasy.
3) Ile twoja siostra ma lat? Jest w wieku 7 lat.
4) W co się najczęściej bawicie? Różnie, najczęściej opowiadamy sobie kawały, gramy na komputerze.
5) Kogo jeszcze lubisz w klasie? Właściwie wszystkich, najbardziej Andrzeja i Justynę.
6) Jest ktoś, kogo nie lubisz? Raczej nie, może Tomka, bo mi dokucza.
7) Lubisz się uczyć? Tak.
8) Jakie są twoje ulubione przedmioty? Matematyka.
9) Jakich nie lubisz? Nie lubię polskiego i plastyki.
10) Lubisz chodzić do szkoły? Tak, lubię.
11) Kiedy odrabiasz lekcje? Zwykle po obiedzie.
12) Ktoś Ci pomaga? Raczej nikt mi nie pomaga.
13) Daleko masz do szkoły? Nie, blisko.
14) Mieszkasz w domu czy w bloku? W bloku.
15) Mieszkasz z dziadkami? Nie.
16) A z kim? Z siostrą Anią, mamą i Pawłem – tatą.
17) Chodzisz na świetlicę? Nie.
18) Kto Cię najczęściej odprowadza i przyprowadza do szkoły? Rodzice, dziadek.
19) Czy często chorujesz? Tak, na alergię.

Wnioski:

1) Podczas rozmowy Adam nie utrzymywał ze mną kontaktu wzrokowego. Mówił cicho i dość niewyraźnie. Gdy mówił, rozglądał się, jakby się nudził. Często przeciągał wyrazy, np. „taak", jakby chciał się w trakcie wypowiadania wyrazu zastanowić, co może jeszcze powiedzieć.

2) Często najpierw odpowiadał zdawkowym „tak" lub „nie", a po chwili dodawał „chyba, że...".

3) Zastanawiający jest sposób, w jaki chłopiec opisywał, z kim mieszka i kolejność, w jakiej wymieniał poszczególnych członków rodziny. Najpierw wymienia siostrę, w jej imieniu używa zdrobnienia, może to świadczyć o silnej więzi emocjonalnej łączącej rodzeństwo. Następnie wymienia mamę, a na końcu „Pawła, czyli tatę". Chłopiec wymienił ojca jako ostatniego, poza tym użył najpierw imienia do przedstawienia go, dopiero później powiedział o nim tato. Może to świadczyć o ubogim kontakcie emocjonalnym z ojcem.

Obserwację czynności ucznia przeprowadzono na lekcji. Celem obserwacji było: uzyskanie informacji o zachowaniu dziecka na lekcji matematyki. Rodzaj obserwacji: próbki czasowe[18], czas trwania: 9.00–9.45, dnia 16.05.2005 r.

Czas	Czynności nauczyciela	Zachowanie ucznia	Zachowanie innych	Uwagi
1	*2*	*3*	*4*	*5*
9.00–9.05	Organizuje konkurs ze znajomości tabliczki mnożenia, prosi o zgłaszanie się chętnych, nauczycielka wybiera Adama i jeszcze jednego chłopca.	Zgłasza się, wyznaczony przez nauczycielkę wstaje i wychodzi na środek.	Dzieci zgłaszają się również.	Wydaje się być nieco przestraszony, onieśmielony.
9.05–9.10	Ucisza klasę.	Stoi na środku obok kolegi.	Dzieci śmieją się, gdy widzą, kto będzie ze sobą konkurował.	Dzieci śmieją się z Adama, nie wierzą w możliwość jego wygranej.
9.10–9.15	Kolejno zadaje pytania z tabliczki mnożenia. Nauczycielka gratuluje zwycięzcy, prosi, by chłopcy wrócili do swoich ławek.	Adam zgłasza się po zastanowieniu, jest wolniejszy od kolegi, ale zawsze udziela poprawnych odpowiedzi. Adam wygrywa konkurs ze zdecydowaną przewagą punktów.	Dzieci reagują żywiołowo i ze zdziwieniem, gdy Adam udziela poprawnych odpowiedzi na trudne pytania. Dzieci są pełne podziwu dla Adama, niektóre klaszczą.	Chłopcy zgłaszają się, gdy znają odpowiedź na pytanie. Dzieci pozytywnie oceniły Adama wówczas, gdy ten wygrał konkurs.

[18] Obserwacja próbek czasowych polega na obserwowaniu w określonych interwałach czasowych, np. 15, 20, 30 minut określonego ucznia lub grupy uczniów pod określonym kątem, np. pod względem aktywności na lekcjach, współpracy z innymi uczniami, stopnia uspołecznienia, zachowania na przerwie, boisku, na wycieczce. Wartość tak zebranych informacji i materiałów zależy przede wszystkim od warunków i czasu, w jakim obserwacja taka była przeprowadzana (A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004, s. 163).

1	*2*	*3*	*4*	*5*
9.15–9.20	Przechodzi do tematu lekcji, tłumaczy zadania tekstowe, zapowiada samodzielną pracę nad ich rozwiązywaniem.	Siedzi spokojnie, słucha nauczycielki.	Słuchają nauczycielki.	W klasie panuje spokój.
9.20–9.25	Kontroluje pracę uczniów, podchodzi do uczniów i ocenia ich pracę.	Adam wyciąga zeszyt, wierci się, czyta zadania, zastanawia się, notuje w zeszycie rozwiązania, gdy skończył, czeka. Adam się odsuwa, pokazuje mu coś w jego zeszycie, tłumaczy, pozwala mu zaglądać do swojego zeszytu.	Wyjmują zeszyty, przystępują do pracy, dzieci, które skończyły, zgłaszają się. Kolega z ławki zagląda do Adama, coś mu pokazuje w zeszycie, o coś się pyta.	Adam wydaje się być poirytowany zachowaniem kolegi.
9.25–9.30	Proponuje ćwiczenia gimnastyczne, kiedy widzi, że dzieci skończyły rozwiązywać zadania.	Adam wykonuje ćwiczenia razem z innymi dziećmi.	Dzieci przedstawiają wyniki działań matematycznych za pomocą przysiadów, pajacyków, klaśnięć.	Sprawia wrażenie nieporadności.
9.30–9.35	Zadaje kolejne zadanie do samodzielnego rozwiązania.	Adam pracuje nad zadaniem, od czasu do czasu rozmawia z kolegą z ławki, zastanawia się nad zadaniem.	Dzieci wracają do ławek.	Kolega Adama zajmuje większą część ławki, jest bardzo ruchliwy, wciąż zagląda do zeszytu Adama, co zdaje się chłopca denerwować.
9.35–9.40	Podchodzi i sprawdza zadania, Adam wykonał je prawidłowo.	Adam odgradza się od sąsiada piórnikiem, by ten nie mógł od niego odpisywać. Adam zgłasza się, gdy kończy rozwiązywać zadanie.	Kolega przestaje zaglądać.	
9.40–9.45	Podchodzi i sprawdza zadanie. Adam prawidłowo wykonał obliczenia, ale nie napisał odpowiedzi, nauczycielka tłumaczy mu, co i jak powinien napisać.	Kolejne zadanie Adam zrobił bardzo szybko, zgłasza się. Po wyjaśnieniu nauczycielki Adam kończy zadanie i pakuje swoje rzeczy.	Dzieci kończą rozwiązywanie zadań i pakują swoje rzeczy.	

Obserwacji zachowania ucznia dokonano podczas przerwy lekcyjnej. Celem obserwacji było uzyskanie informacji o zachowaniu się ucznia na przerwie, rodzaj obserwacji: próbki czasowe, czas trwania: 10.45–10.50., dnia 16.05.2005 r.

Adam siedzi sam na ławce i je śniadanie. Wstał, spaceruje po korytarzu. Wychodzi na zewnątrz budynku. Dołącza do dzieci bawiących się w ściganego. Chwycił jednego kolegę, zaczął go ciągnąć i popychać. Przerywa to dzwonek na lekcje. Adam razem z innymi dziećmi biegnie na zajęcia.

Wnioski:

1) Adam na zajęciach jest spokojny, nieco rozkojarzony. Czasem trzeba mu przypomnieć, gdzie jest i co ma robić. Zdarza mu się zapomnieć przyborów, np. na plastykę. Jest raczej mało aktywny, zwłaszcza w porównaniu z innymi dziećmi z klasy. Nie bierze udziału w chóralnych wypowiedziach klasy. Zapytany odpowiada jednym słowem lub krótkim zdaniem.

2) Adam wolno pisze, ale widoczne jest to dopiero przy dłuższym pisaniu. Na przerwach Adam spaceruje po korytarzu sam lub ze swoim przyjacielem. Czasem tylko dołącza się do pozostałych dzieci z klasy, zwykle stoi na uboczu.

3) Przy odpowiedzi zawsze wstaje, mówi cicho, niewyraźnie, jakby nieśmiało. Zadania wykonuje zwykle poprawnie, nie zajmuje mu też to więcej czasu jak innym dzieciom, niektóre wykonuje szybciej, zwłaszcza zadania z matematyki.

Badania wśród rodziców w sprawie Adama przeprowadzono z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety. W tytule ankiety określono, że prowadzone badania dotyczą sposobu praktycznego wykorzystania w edukacji metody indywidualnego przypadku oraz opracowania do tego celu stosownego scenariusza. Podano że przedstawione pytania są jednokrotnego i wielokrotnego wyboru, niektóre również wymagają pisemnego uzupełnienia lub można udzielić krótkiej wypowiedzi. Ponadto przedstawiony do wypełnienia kwestionariusz jest dobrowolny. Istnieje prośba o rzetelne i szczere odpowiedzi. Odpowiedzi należy podkreślić lub dopisać treści. Za jego wypełnienie składa się podziękowanie.

1. Kto z rodziców wypełnia ankietę?
2. W skład Państwa rodziny wchodzą:
   a) rodzice
   b) dzieci (ile?)
   c) dziadkowie
   d) inne osoby zamieszkujące razem
3. Czy sytuacja materialna w Państwa rodzinie jest?
   a) bardzo dobra
   b) dobra
   c) wystarczająca
   d) trudna

4. Zawodowo pracuje?
   a) oboje rodzice
   b) tylko ojciec
   c) tylko matka
   d) nie pracują
   e) inne
5. Czy samodzielnie odrabia zadania domowe?
   a) tak
   b) nie
6. Czy dziecko ma własny pokój?
   a) tak
   b) nie
7. Jeśli nie, czy ma kącik do nauki?
   a) tak
   b) nie
8. Czy dziecko pamięta o swoich szkolnych obowiązkach?
   a) tak, jest obowiązkowe
   b) zwykle tak
   c) nie, często zapomina
9. Jaka jest Państwa postawa wobec dziecka?
   a) pobłażliwa
   b) rygorystyczna
   c) partnerska – matka
   d) krytykująca
   e) wyrozumiała
   f) unikająca
   g) inna (jaka?)
10. Jakie są stosunki między rodzeństwem?
    a) przyjacielskie
    b) konfliktowe
    c) inne (jakie?)
11. Czy dziecko ma obowiązki domowe?
    a) tak (jakie?)
    b) nie
12. Czy chętnie pomaga w domu i wykonuje swoje obowiązki?
    a) tak
    b) nie
13. Z kim z rodziny dziecko jest najbardziej związane uczuciowo?
14. Czy dziecko sprawia trudności wychowawcze?
    a) tak (jeśli tak, to jakie?)
    b) nie

15. Czy stosują Państwo kary wobec dziecka?
    a) tak (jeśli tak, to jakie?)
    b) nie
16. Jak dziecko reaguje na kary?
    a) płacze
    b) staje się zamknięte
    c) odsuwa się od pozostałych członków rodziny
    d) wstydzi się
    e) skarży się pozostałym członkom rodziny
    f) nie przejmuje się
    g) poprawia się
    h) buntuje się
    i) inne zachowania
17. Czy i kiedy stosują Państwo nagrody?
18. Jakie nagrody Państwo stosują?
19. Czy dziecko ma przyjaciela?
    a) tak
    b) nie
    c) nie wiem
20. Czy często się zwierza?
    a) tak
    b) nie
21. Komu najczęściej powierza swoje troski?
22. Czy Państwa dziecko łatwo nawiązuje kontakty z rówieśnikami?
    a) tak
    b) raczej tak
    c) nie
    d) raczej nie
    e) nie wiem
23. Czy dziecko odwiedzają w domu koledzy lub koleżanki?
    a) tak
    b) nie
    c) nie wiem
24. W jakim wieku jest większość kolegów, koleżanek Państwa dziecka?
    a) starsi
    b) w tym samym wieku
    c) młodsi od dziecka
    d) nie wiem
25. Czy dziecko boi się czegoś w szkole?
    a) kolegów
    b) nauczyciela

c) złych ocen
d) inne

26. Jakie stosunki utrzymuje dziecko z rówieśnikami?
a) przyjazne, ma wielu kolegów
b) uległe
c) konfliktowe
d) szuka raczej samotności
e) ma tylko kilku kolegów i koleżanek
f) nie ma kolegów i koleżanek
27. Czy dziecko ma jakieś zainteresowania?
a) tak (jakie?)
b) nie
28. Czy dziecko wyróżnia się z jakiegoś przedmiotu?
a) tak (z jakiego?)
b) nie
29. Czy dziecko miało trudności w przystosowaniu się do warunków szkolnych?
a) tak (jeśli tak to, czym się to objawiało i co sprawiło mu największa trudność?)
b) nie
30. Czy lubi chodzić do szkoły?
a) tak
b) raczej tak
c) nie
d) raczej nie
e) nie wiem
31. Czy dziecko jest:
a) samodzielne
b) mało samodzielne
c) nie jest samodzielne
32. Jakich przedmiotów dziecko nie lubi?
33. Czy dziecko bywa rozkojarzone, nieobecne?
a) bardzo często
b) często
c) rzadko
d) nigdy
34. Czy dziecko w klasie jest lubiane?
a) tak
b) raczej tak
c) nie
d) raczej nie
e) nie jest lubiane
f) nie wiem

35. Czy dziecko często choruje?
    a) tak
    b) raczej tak
    c) nie
    d) raczej nie
36. Czy dziecko zażywa leki, które mogą powodować osłabienie koncentracji lub powodują rozkojarzenie?
    a) tak
    b) czasami
    c) nie
37. Czy dziecko interesuje się sportem?
    a) tak, jaka jest to dziedzina?
    b) nie
38. Czy uprawia czynnie sport?
    a) tak, jaka jest to dyscyplina
    b) nie

Wnioski:

1) Adam interesuje się grą w szachy, rozwiązywaniem szarad, krzyżówek. Są to czynności typowo intelektualne, niewymagające sprawności fizycznej i szybkości reakcji, natomiast wymagają logicznego i skrupulatnego rozumowania.

2) Z ankiety wynika, że sytuacja materialna rodziny jest trudna. Adam nie ma własnego pokoju, kącika do nauki. Trudne warunki materialne mogą nie pozwalać na zaspokojenie wszystkich potrzeb dziecka.

3) Matka dziecka zdaje sobie sprawę, że rozkojarzenie Adama wpłynęło niekorzystnie na przystosowanie się do warunków szkolnych. Osłabienie koncentracji wzmagają dodatkowo lekarstwa, które przyjmuje Adam.

5. Ocena ucznia w klasie na podstawie wyników badania socjometrycznego

Badanie socjometryczne zostało przeprowadzone za pomocą techniki J.L. Moreno. Dzieci miały odpowiedzieć na niżej wymienione sześć pytań, wybierając do każdego po trzy osoby z klasy.

Pytania dla wyborów pozytywnych:

1) Kogo zaprosiłabyś/zaprosiłbyś do siebie na wakacje?
2) Z kim chciałabyś/chciałbyś siedzieć w autokarze jadąc na wycieczkę szkolną?
3) Z kim chciałabyś/chciałbyś siedzieć w ławce pisząc wypracowanie?

Pytania dla wyborów negatywnych:

1) Kogo nie zaprosiłabyś/nie zaprosiłbyś do siebie na wakacje?

2) Z kim nie chciałabyś/nie chciałbyś siedzieć w autokarze jadąc na wycieczkę szkolną?
3) Z kim nie chciałabyś/nie chciałbyś siedzieć w ławce pisząc wypracowanie?

W badaniu dla wyborów pozytywnych z 21 osób wybierających tylko 3 wybrały Adama. W sumie uzyskał on 4 wybory pozytywne, z czego 3 były odwzajemnione. Były to też wybory wewnętrzne, czyli w obrębie tej samej płci. Dla porównania należy podać, że „gwiazdą socjometryczną" została osoba z 21 wyborami pozytywnymi. Adam dokonał 8 wyborów pozytywnych, które dotyczyły czterech osób. Trzy wybory były wewnętrzne, z czego 3 były odwzajemnione, a pozostałe 5 było wyborami zewnętrznymi. Dwa spośród nich spotkały się z reakcją przeciwną. W badaniu wyborów negatywnych Adama wybrało 11 osób z 21 wybierających. Adam negatywnie ustosunkował się do 4 chłopców, w sumie dając im po 4 wybory negatywne, w sumie 8, z czego 4 było wyborami odwzajemnionymi. Biorąc pod uwagę wszystkie pytania, Adam otrzymał 26 wyborów negatywnych. Jest to jeden z najwyższych wyników (najwyższy to 30 wyborów negatywnych). Z 26 wyborów 9 stanowiły wybory wewnętrzne, 17 wybory zewnętrzne.

Wnioski:

1) Z badania socjometrycznego wynika, że Adam jest negatywnie odbierany w klasie. Z badania wyborów pozytywnych wynika, że jest izolowany, czyli prawie przez nikogo niewybierany, jakby obojętny. Jest osobą nielubianą.

2) Z badania wyborów negatywnych wynika, że Adam jest odrzucany, czyli celowo wybierany, darzony niechęcią.

6. Analiza merytoryczna zeszytów i rysunków ucznia

1) Analiza treści rysunków przedstawionych przez ucznia:

– *Dom moich marzeń* – obrazek świadczy o dużej wyobraźni chłopca i bogatym życiu wewnętrznym. Każdy element jest dokładnie przemyślany, ma swoje zastosowanie i nazwę. Centralne miejsce na rysunku zajmują „jabłko-pomarańcze", które zestrzelone za pomocą „strzelb" znajdujących się poniżej powodują pojawienie się np. samochodu. Może to oznaczać niespełnione marzenia lub niemożność zaspokojenia przez rodziców pragnień dziecka. Błyskawica, która daje prąd i deszcz, który pada prosto do łazienki, dając wodę, świadczą o poczuciu niezależności lub o potrzebie niezależności. Litery oznaczają członków rodziny i mieszkańców domu. I tu znów na pierwszym miejscu jest siostra Adama, a na ostatnim ojciec. Drzwi do domu są zamknięte „specjalnym zamknięciem", aby nikt nie mógł wejść. Może oznaczać to obawę przez światem zewnętrznym oraz poczucie bezpieczeństwa w domu.

– *Drzewo* – narysowane przez Adama jest symetryczne, a więc przywiązanie do matki i ojca jest porównywalne. Niewielka korona i długi pień świadczą o realizmie dziecka. Łukowate linie korony tworzące zamkniętą figurę świadczą

o gadatliwości i drobiazgowości dziecka. Owoce oznaczają potrzebę sukcesu, a liście poczucie estetyki, narcyzm i akceptację. Duże symetryczne gałęzie charakteryzują osobę, która myśli i działa w logiczny i uporządkowany sposób.

– *Tunel czasoprzestrzenny* – może świadczyć o potrzebie ucieczki w świat wyobraźni i marzeń. „Specjalna poduszka" może nas odbić, aż do komina, z którego możemy jechać jak po zjeżdżalni. W tym elemencie można doszukać się odniesienia do gry komputerowej.

2) Analiza stylu pisma, dbałości o zeszyty:
   – z matematyki: zeszyt jest oprawiony, kartki nie są pozaginane. Cyfry są nierówne, wychodzą poza linijki. Niektóre wydają się być pisane w pośpiechu, są mniej staranne. Nie ma błędów w rachunkach;
   – z języka polskiego: zeszyt jest oprawiony, staranny, kartki zeszytu nie są pozaginane. Zdania formułowane są poprawnie i logicznie. Pismo jest przejrzyste i czytelne. Litery są równej wielkości, ale nieregularne. W wyrazach poszczególne litery łączą się prawidłowo. Widoczny jest brak wprawy w pisaniu. Niektóre litery wychodzą poza linijki.

Wnioski:

Można zauważyć brak wprawy w pisaniu, jednak chłopiec czyni starania, aby poprawnie pisać, świadczy o tym wygląd zeszytu. Wydaje się, że Adam większą uwagę zwraca na poprawność pisma w zeszycie do języka polskiego.

7. Charakterystyka psychologiczna ucznia

1) Sposób funkcjonowania dziecka w szkole:
   – funkcjonowanie społeczne – Adam sprawia wrażenie indywidualisty, stoi na uboczu, nie nawiązuje kontaktów z rówieśnikami. Na lekcjach nie wykazuje zbytniej aktywności, włącza się do udziału w niej tylko czasami. W klasie ma tylko jednego przyjaciela;
   – funkcjonowanie poznawcze – sprawność umysłowa ucznia jest dobra. Jego ulubione zajęcia to matematyka, jest jednym z najlepszych z tego przedmiotu. Jego zainteresowania to gry komputerowe, rozwiązywanie rebusów i krzyżówek, gra w szachy. Na lekcji Adam ma problemy z koncentracją i skupieniem uwagi, często się wyłącza, zamyśla. Nie ma problemów w nauce z żadnego przedmiotu, chociaż jak sam mówi, nie lubi języka polskiego i plastyki. Adam ma niską frekwencję, opuszcza dużo zajęć z powodów zdrowotnych. Przerwy spędza samotnie, przyglądając się zabawie innych dzieci, rzadko włącza się do zabawy.

2) Sytuacja dydaktyczno-wychowawcza ucznia w szkole:
   – praca wychowawcza ze strony szkoły: Adam był kierowany do poradni pedagogiczno-psychologicznej na prośbę matki, ale jeszcze nie był poddany badaniu. Adam uczęszcza do normalnej klasy, nie jest objęty specjalnym

programem nauczania. Dziecko nie uczestniczy w zajęciach wyrównawczych. Jak twierdzi pedagog szkolny, Adam nie wymagał współpracy z jego strony. Wychowawczyni ma dobry kontakt z uczniem. Wie, że dziecko jest niedojrzałe społecznie i ma problemy z koncentracją uwagi, przez to często się wyłącza i sprawia wrażenie nieobecnego, to jednak nie przeszkadza nauczycielce w prawidłowym prowadzeniu lekcji. Stosunek nauczycielki wobec Adama jest właściwy;

– charakterystyka klasy, do której uczęszcza dziecko: Adam jest uczniem II klasy szkoły podstawowej, jest to klasa mieszana. Adam siedzi w pierwszej ławce w pierwszym rzędzie. Pedagog szkolny i wychowawczyni określają ją jako bardzo zdolną i aktywną[19]. Dzieci zawsze siedzą w ławkach w tych samych miejscach. Jak wynika z badania socjometrycznego, dzieci nie lubią i nie akceptują Adama, ich uczucia są w stosunku do niego obojętne lub negatywne.

3) Wpływ rodziny na zachowanie ucznia:

Adam pochodzi z rodziny pełnej. Adam ma młodszą 7-letnią siostrę. Jego ojciec pracuje jako matematyk, matka pozostaje w domu, zajmując się dziećmi. Ich sytuacja materialna, jak twierdzi matka, jest trudna. Ważną rolę w życiu dziecka odgrywają dziadkowie, z którymi ma bardzo dobry kontakt. Adam spędza z nimi dużo czasu, są mu bliscy. Jednak wykazują oni postawę nadmiernie chroniącą Adama, często go wyręczają. Adam najlepszy kontakt ma z matką oraz siostrą, z którą jest bardzo silnie związany emocjonalnie. Matka przyjmuje wobec dziecka postawę partnerską, natomiast ojciec wymagającą. Mają oni równy wpływ na wychowanie dzieci. Ojciec dużą uwagę zwraca na rozwój intelektualny Adama, często pracuje z nim w domu przy nadrabianiu zaległości.

4) Analiza rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka:

– stosunek do przyrody i przedmiotów: dba o swoje rzeczy. Jego zeszyty są starannie oprawione, czyste i zadbane;
– stosunek do samego siebie: Adam ma pozytywny stosunek do samego siebie;
– stosunek do obecnej sytuacji: należy zauważyć, że Adam nie zdaje sobie sprawy z izolacji w klasie. Jest w wieku, kiedy potrzeba przynależności do grupy nie jest jeszcze silna. Dopiero około 9 roku życia dziecko odczuwa potrzebę bycia w grupie;
– stosunek do kolegów i dorosłych: Adam w stosunku do kolegów, jak i dorosłych jest uległy, podporządkowuje się. Bez sprzeciwu wykonuje polecenia.

5) Analiza procesów poznawczych ucznia:

– Pamięć – początkowo jest mechaniczna, potem przekształca się w logiczną. Stosowane przez dzieci sposoby zapamiętywania zmieniają się. Coraz częściej starają się zrozumieć treść tego, czego się uczą, dokonując samodzielnej

[19] P. Tyrała, A. Olak, *Prakseologia w edukacji dla bezpieczeństwa*, Rzeszów 2012, s. 80–82.

analizy, przekształcenia informacji zawartych w materiale. Dzieci w miarę upływu lat stosują odpowiednie strategie pamięciowe. Między 6/7 a 10 rokiem życia stosują następujące strategie: wyliczanie i powtarzanie, tworzenie wskazówek, opracowanie.

– Uwaga – sprawia, że dziecko mogąc skupić się na przedmiocie percepcji, treści zadania czy kontroli czynności własnej, jest zarazem zdolne do zdobycia zorganizowanego doświadczenia. Dzięki uwadze możliwe jest zarówno uzyskanie potrzebnych informacji, jak i ich przetworzenie oraz zapamiętanie. Między 5 a 7 rokiem życia uwaga zaczyna być kontrolowana przez wewnętrzne reguły poznawcze.

– Myślenie – późne dzieciństwo to okres, w którym następuje przejście od myślenia przedoperacyjnego do stadium operacji formalnych. Pojawia się myślenie logiczne, pozwalające na wnioskowanie o charakterze przyczynowo-skutkowym[20].

Adam ma problemy z pamięcią (często zapomina przyborów) i skupieniem uwagi (często sprawia wrażenie nieobecnego, będącego w półśnie). Sukcesy w nauce matematyki mogą świadczyć o dobrze rozwiniętym myśleniu logicznym.

8. Diagnoza profilaktyczna w celu udzielenia pomocy uczniowi

a) Niezbędne jest tolerancyjne i opiekuńcze nastawienie nauczycieli, w tym celu wychowawca powinien mieć stały kontakt z nauczycielami poszczególnych przedmiotów, powinien zapoznać ich z problemami dziecka i na bieżąco informować ich o stanie zdrowia;
b) Potrzebne są oddziaływania zmierzające do podniesienia samooceny oraz zaradności i odpowiedzialności, w tym celu zaleca się:
   – wyznaczanie dziecku zadań, np. przyniesienie/odniesienie dziennika,
   – piastowanie przez dziecko w klasie określonych funkcji, np. dyżurnego lub opiekuna kwiatów,
   – przynależność dziecka do kół zainteresowań, np. z matematyki (przedmiotu z którego się wyróżnia), gdzie będzie mógł się wykazać i udowodnić swoje umiejętności;
c) Potrzebne jest indywidualne zajęcie się dzieckiem przez wychowawcę, pedagoga, nauczycieli, ponieważ Adam ma problem z koncentracją uwagi; nauczyciele powinni:
   – często aktywować dziecko podczas zajęć, np. pytaniem dotyczącym tematu, prośbą o przeczytanie zadania itp.,

[20] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992, s. 134–135.

– stosować na lekcji metody i techniki zróżnicowane, z przewagą aktywnych – aktywizujących ucznia,
– chłopiec powinien być objęty opieką terapeutyczną na terenie szkoły przez pedagoga szkolnego, np. przez uczestnictwo na zajęciach wyrównawczych,
– zajęcia teoretyczne powinien łączyć i przeplatać z ćwiczeniami i aktywnością ruchową;

d) Potrzebne jest odpowiednie zarządzanie klasą, które posłuży poprawie pozycji Adama wśród rówieśników, nauczyciel może zastosować technikę manipulacyjną, np. technikę pozytywnego wzmocnienia zachowań, co powinno doprowadzić do zmiany w strukturze klasy;
e) Wychowawca i pedagog szkolny powinni spotkać się z rodzicami, by wspólnie opracować plan oddziaływań w stosunku do dziecka, aby były to oddziaływania całościowe, a sytuacja wychowawcza w szkole była uzupełniana w domu; w tym celu wychowawca powinien:
– zwrócić uwagę na niewłaściwą postawę dziadków, którzy są nadopiekuńczy, co prowadzi do ograniczenia samodzielności dziecka,
– zwrócić uwagę rodziców na potrzebę rozwijania samodzielność dziecka, np. przez stałe obowiązki domowe, niewyręczanie dziecka z wykonywania czynności, które jest w stanie lub powinien sam wykonywać;
f) Niezbędne jest indywidualne traktowanie dziecka, dlatego potrzebna jest nauczycielowi znajomość stanu zdrowia, co pozwoli na zróżnicowanie wymagań, zaleca się więc współpracę szkoły z rodzicami dziecka, aby na bieżąco znać stan jego zdrowia, stałe cotygodniowe spotkania wychowawcy z rodzicami lub w miarę konieczności częstsze;
g) W sytuacjach trudnych – po uzgodnieniu z rodzicami wskazana jest również pomoc psychologa, socjologa czy innego specjalisty.

9. Działania terapeutyczno-zapobiegawcze

Przy odpowiednim podejściu rodziców i wychowawcy szkolnego, nauczycieli, klasy szkolnej, a w niektórych przypadkach nawet psychologa, socjologa Adam powinien osiągnąć prawidłowy rozwój społeczno-emocjonalny i aktywność społeczną. Wraz z zaplanowanymi ćwiczeniami dziecko stanie się bardziej samodzielne, aktywne, zaradne. Niedojrzałość i bierność społeczna Adama mogą prowadzić do coraz większej izolacji w grupie, jego pogłębiającej się samotności, a nawet wykluczenia przez grupę klasową. Może to spowodować, że chłopiec poczuje się odrzucony i osamotniony, zacznie się wycofywać, przez co zjawisko bierności społecznej się nasili, a jeśli, jak pisze M. Brach w swoim artykule: „dziecko ma trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu więzi z kolegami, jest izolowane lub odrzucane przez klasę szkolną, jest prawdopodobne, że będzie ono poszukiwać kontaktów zaspokajających jego potrzeby społeczne

i uczuciowe w grupach marginesowych"[21]. Gdy zacznie współpracować z grupą szkolną, nauczycielami, rodzicami poprawi się jego pozycja i pewność siebie w tych środowiskach. Przy wszechstronnej pomocy proces socjalizacji w szkole i domu rodzinnym[22] zacznie przebiegać naturalnie.

Podsumowanie

W zamieszczonym artykule przedstawiono scenariusz dotyczący prowadzenia badań w zakresie studium indywidualnego przypadku. Zamieszczona propozycja procedury zawiera kolejne zagadnienia i tematy wymagające wyjaśnienia, sporządzenia diagnozy i wniosków w ramach prowadzonych badań tego typu. Określa zbiór różnorodnych, bardzo ważnych z punktu widzenia socjologicznego, psychologicznego, pedagogicznego, społecznego aspektów dotyczących osoby, w tym wypadku ucznia szkoły podstawowej. Przedstawiona chronologia wykonywanych czynności przez badacza w zakresie wyjaśnienia istotnych problemów i występujących zjawisk wokół osoby badanej w sposób przejrzysty przyczynia się do rozwiązania pojawiających się problemów na poziomie środowiska szkolnego, rodziny – dla dobra ucznia.

Z uwagi na ochronę danych osobowych i sytuacji ucznia zamieszczone w artykule imiona zostały zmienione, nie zamieszczono również adresu szkoły, w której były prowadzone badania.

Bibliografia

Brach M., *Przystosowanie się uczniów do warunków szkolnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2002, nr 3.

Czeredrecka B., *Analiza pedagogiczna zaburzeń w zachowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Rzeszów 1994.

Gurycka A., *Analiza społecznych zachowań uczniów*, „Psychologia Wychowawcza" 1969, nr 2.

Gurycka A., *Dzieci bierne społecznie*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1970.

Kopacz M., *Niedojrzałość emocjonalno-społeczna dzieci a dojrzałość ich rodziców*, Białystok 1990.

Maszke A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004.

Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003.

Mazur R., *Zaburzenia społeczne i emocjonalne dzieci w klasach szkolnych*, „Życie Szkoły" 1999, nr 3.

Olak A., *Bezpieczeństwo rodziny w świetle zagrożeń*, Rzeszów 2010.

Palka S. (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999.

[21] M. Brach, *Przystosowanie się uczniów do warunków szkolnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2002, nr 3.

[22] Zob. A. Olak, *Bezpieczeństwo rodziny w świetle zagrożeń*, Rzeszów 2010.

Pietrzak H., Hałaj J.B., *Psychologia społeczna w praktyce*, Rzeszów 2000.
Pilecka W., Rudkowska G., Wrona L. (red.), *Podstawy psychologii*, Kraków 1999.
Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.
Skorny Z., *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1992.
Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1975.
Szymańska Z., *Dziecko nerwowe*, Warszawa 1962.
Tyrała P., Olak A., *Prakseologia w edukacji dla bezpieczeństwa*, Rzeszów 2012.
Włodarski Z., *Zaburzenia równowagi procesów nerwowych u dzieci*, Warszawa 1996.

Barbara Skoczyńska-Prokopowicz

ZJAWISKO WYPALENIA ZAWODOWEGO WŚRÓD PRACOWNIKÓW DYDAKTYCZNYCH CENTRÓW JĘZYKOWYCH W UCZELNIACH RZESZOWA

A PHENOMENON OF PROFESSIONAL BURN-OUT AMONG DIDACTIC EMPLOYEES OF LANGUAGE CENTRES AT ACADEMIC SCHOOLS IN RZESZÓW

Streszczenie

Artykuł złożony jest z dwóch części. Pierwsza stanowi analizę sytuacji nauczyciela akademickiego zatrudnionego na stanowisku dydaktycznym w charakterze lektora, wykładowcy i starszego wykładowcy w świetle nowych regulacji ustawowych: poprzednia Ustawa o szkolnictwie wyższym wprowadzała instytucję nauczyciela mianowanego, które to zaszeregowanie dawało pracownikowi stabilizację dotyczącą zapewnionego zatrudnienia (wyjątkowe okoliczności pozwalają na jego zwolnienie). Nowa ustawa: Prawo o szkolnictwie wyższym pozostawia taką możliwość dla zatrudniania jedynie pracowników samodzielnych (profesorów). W tekście zaprezentowano wszelkie informacje, które w syntetyczny sposób ukazują prawa i obowiązki nauczyciela akademickiego – pracownika dydaktycznego.

W drugiej części przedstawiono opinie nauczycieli zatrudnionych w charakterze lektorów na temat ich pracy w kontekście zjawiska wypalenia zawodowego.

Zapytani (pracownicy 2 uczelni wyższych w Rzeszowie) zjawisko to znają, są poddani ciągłej ocenie przez młodzież, doskwierają im nieuregulowane godziny pracy i brak kontaktu ze współpracownikami. Jednocześnie wymieniają pozytywne aspekty bycia nauczycielem akademickim: możliwość podjęcia dodatkowej pracy, posiadanie pełnych świadczeń socjalnych.

Słowa kluczowe: nauczyciel akademicki, praca, zatrudnienie, prawa i obowiązki pracownicze, badana zbiorowość, zjawisko wypalenia zawodowego, symptomy, specyfika zawodu, negatywne aspekty pracy, samoocena, propozycje zmian.

Abstract

The article consists of two parts. The first one is an analysis of a situation of an academic teacher employed at the didactic post in a character of a language teacher, lecturer, senior lecturer in the light of the new statutory regulations: the previous Act on higher education schools introduced the institution of an appointed teacher, which classification gave an employee a stabilisation concerning the ensured employment (the exceptional circumstances allow to relieve him/her). The new Act on higher education schools leaves such a possibility to employ exclusively independent employees (professors). The author collected every information, which in a synthetic way present rights and obligations of an academic teacher – a didactic employee.

In the second part the author presents opinions of teachers employed in a character of language teachers on the subject of their work in a context of the professional burn-out.

The asked persons (the employees of two academic schools in Rzeszów) know this phenomenon, they are subject to a continuous evaluation by the young people, are troubled by irregular hours of work and a lack of contact with co-workers. At the same time they mention positive aspects of being the academic teacher: a possibility of undertaking an additional work, possessing full social benefits.

Key words: an academic teacher, work, employment, employee's rights and obligations, researched community, a phenomenon of professional burn-out, symptoms, specificity of a profession, negative aspects of work, self-evaluation, proposals of changes.

A. Funkcjonowanie lektorów jako nauczycieli akademickich

Rozumienie pojęcia nauczyciel

Nauczyciel to „osoba ucząca innych przez przekazywanie wiadomości (treści), wprowadzająca w świat wartości oraz kształtująca kompetencje i umiejętności, w tym uczenia się przez całe życie"[1].

Współczesny nauczyciel „to profesjonalista, przygotowany merytorycznie, pedagogicznie, psychologicznie oraz metodycznie. Jest źródłem wiedzy i etycznych wartości oraz doświadczenia społecznego i życiowego w zmieniającym się świecie; wyzwala aktywność uczących się i wspomaga ich rozwój"[2].

W *Słowniku pedagogicznym* czytamy, że „nauczyciel oznacza kogoś, kto uczy innych, przekazuje im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć"[3].

Natomiast za lektora uważany jest: „1) nauczyciel języka obcego w uczelni wyższej, mający z reguły stopień magistra danej specjalności i doświadczenie w nauczaniu danego języka; 2) specjalista, który wygłasza odczyty z jakiejś dziedziny; 3) urządzenie do odczytywania mikrofilmów"[4].

Przepisy dotyczące szkół wyższych i pracowników uczelni zawarte były w kolejnych ustawach oraz m.in. w aktach wewnątrzzakładowych, tj. statutach szkół wyższych.

Według ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z 1990 r. nauczycielami akademickimi są osoby wymienione w art. 75: 1) pracownicy naukowo-dydaktyczni zatrudnieni na stanowiskach: profesora zwyczajnego, profesora nadzwyczajnego, adiunkta, asystenta; 2) pracownicy dydaktyczni zatrudnieni na stanowiskach: starszego wykładowcy, wykładowcy, lektora, instruktora; 3) pracownicy naukowi zatrudniani na stanowiskach jak w p. 1. Osoby te muszą po-

[1] Cz. Banach [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. III, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 548.

[2] Tamże, s. 548.

[3] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 27 [za:] W. Okoń, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, s. 439.

[4] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 208.

siadać kwalifikacje zawodowe określone przez statut uczelni oraz zgodnie z rozporządzeniem ministra do spraw szkolnictwa wyższego[5].

Ustawowe regulacje dotyczące funkcjonowania w zawodzie nauczyciela akademickiego, pracownika dydaktycznego w świetle ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. (z odniesieniem do ustawy wcześniejszej z 1990 r.).

Zatrudnianie pracowników szkół wyższych. Nawiązanie stosunku pracy. Dodatkowe zatrudnianie

Zgodnie z art. 85 ustawy stosunek pracy z nauczycielem akademickim nawiązywano na podstawie mianowania, chyba że przepisy stanowią inaczej. Mianowanie po raz pierwszy pracownika dydaktycznego na stanowisko pracownika naukowo-dydaktycznego, naukowego, starszego wykładowcy i wykładowcy następowało na drodze konkursu otwartego, a statut uczelni określał kryteria kwalifikacyjne i tryb jego przeprowadzenia. Na pozostałe stanowiska nauczycieli akademickich oraz na stanowiska określone w art. 77 mianuje się na czas nieokreślony.

Poza mianowaniem profesorów zwyczajnych rektor mianuje nauczycieli akademickich na inne stanowiska na wydziale lub innych podstawowych jednostkach organizacyjnych na wniosek dziekana lub kierownika jednostki określonej w statucie uczelni[6].

Zgodnie z ustawą z 27 maja 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365) nauczycielem akademickim może zostać osoba, która: posiada kwalifikacje określone w ustawie; ma pełną zdolność do czynności prawnych; nie została ukarana prawomocnym wyrokiem sądowym za przestępstwo umyślne; nie została ukarana karą dyscyplinarną wymienioną w art. 140 ust. 1 pkt 4; korzysta z pełni praw publicznych (art. 109 ust. 1).

W myśl art. 109 ust. 2 nauczyciel akademicki może pozostawać w tym samym czasie tylko w jednym, podstawowym miejscu pracy. Ma to zasadnicze znaczenie dla zatrudnionego i uczelni, ponieważ nauczyciel jest związany z uczelnią i można mu powierzyć określone funkcje, ma wpływ na spełnienie warunków prowadzenia danego kierunku studiów. Dla nauczyciela ważna jest także realizacja uprawnień pracowniczych, np. prawo do urlopu, dodatkowego wynagrodzenia, emerytury itp. Podstawowym miejscem pracy jest uczelnia, w której nauczyciel pozostaje w stosunku pracy w pełnym wymiarze czasu pracy[7].

---

[5] Art. 83 ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (DzU z 1990, nr 65, poz. 385).

[6] Art. 86 ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (DzU z 1990, nr 65, poz. 385).

[7] M. Litwo [w:] *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, red. S. Waltoś, A. Rozmus, Rzeszów 2008, s. 195.

Według art. 114 ust. 7, na stanowiskach dydaktycznych mogą zostać zatrudnione osoby posiadające tytuł zawodowy magistra lub równorzędny. Poza tym statut uczelni może określać dodatkowe wymagania i kwalifikacje zawodowe nauczycieli wymienionych w art. 110[8].

W myśl tej ustawy nastąpiła zmiana dotycząca nawiązania stosunku pracy z nauczycielem akademickim, gdyż następuje na podstawie mianowania (tylko w pełnym wymiarze czasu pracy) albo umowy o pracę (art. 118). Na podstawie mianowania zatrudnia się wyłącznie nauczycieli akademickich posiadających tytuł profesora i w pełnym wymiarze czasu pracy, a mianowanie następuje na czas nieokreślony lub określony. Zawarcie umowy na podstawie mianowania jest uwarunkowane oświadczeniem na piśmie, że uczelnia jest dla pracownika podstawowym miejscem pracy. Statut uczelni określa tryb postępowania poprzedzającego zatrudnienie nauczyciela. Akt mianowania oraz umowa o pracę nauczyciela akademickiego poza stronami, rodzajem umowy, datą zawarcia, warunkami pracy i płacy określa: rodzaj i miejsce pracy, czy uczelnia jest podstawowym miejscem pracy, wynagrodzenie ze składnikami, wymiar czasu pracy i termin rozpoczęcia pracy.

Zatrudnienie nauczyciela akademickiego w wymiarze przewyższającym połowę etatu na czas określony lub nieokreślony w uczelni publicznej na stanowiskach, o których mowa w art. 110, następuje po przeprowadzeniu otwartego konkursu. Tryb i warunki postępowania konkursowego określa statut. Nauczyciela akademickiego, który nabył uprawnienia emerytalne, można zatrudnić ponownie na tym samym stanowisku, w tej samej uczelni bez postępowania konkursowego[9].

W myśl ustawy z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym stosunek pracy na uczelni publicznej nawiązuje i rozwiązuje rektor w trybie określonym w statucie.

Ustawa w dziale III, rozdziale II zawiera wbrew tytułowi przepisy, które wykraczają poza zakres pojęcia stosunku pracy, tj. przepisy o czasie pracy i urlopach. Rozdział nie jest przejrzysty, ponieważ prawny stosunek pracy posiada cechy charakterystyczne, różniące go od innych regulacji prawa pracy, zawartych także w tym rozdziale, podczas gdy w Kodeksie pracy regulacje te są zamieszczone w oddzielnych działach. W prawnym stosunku pracy pracownik zostaje włączony do działalności pracodawcy, podporządkowany okresowym obowiązkom, natomiast w rzeczywistości zakres przepisów Kodeksu pracy jest znacznie szerszy w sprawach nieuregulowanych ustawą[10].

[8] Art. 114.7 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365).

[9] Art. 118–121 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365).

[10] M. Litwo [w:] *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja...*, s. 201.

Możliwości rozwiązania stosunku pracy

Rozwiązanie stosunku pracy z mianowanym nauczycielem akademickim może nastąpić poprzez porozumienie stron, wypowiedzenie dokonane przez jedną ze stron lub bez wypowiedzenia. Rektor może wypowiedzieć stosunek pracy w przypadku czasowej niezdolności mianowanego nauczyciela akademickiego do pracy z powodu choroby, postępowania w sprawie likwidacji uczelni, otrzymania przez nauczyciela negatywnej oceny, podjęcia dodatkowego zatrudnienia bez zgody rektora. Rektor rozwiązuje stosunek pracy z nauczycielem, który otrzymał dwie negatywne oceny[11].

Art. 125–126 zawierają pozostałe przepisy dotyczące rozwiązania stosunku pracy z mianowanym nauczycielem, natomiast art. 127 podaje przepisy związane z rozwiązaniem lub wygaśnięciem umowy o pracę z nauczycielem akademickim, tj. na zasadach określonych w Kodeksie pracy, rozwiązanie umowy o pracę za wypowiedzeniem następuje z końcem semestru. Stosunek pracy mianowanego nauczyciela akademickiego zatrudnionego w uczelni publicznej wygasa z końcem roku akademickiego, w którym ukończył on sześćdziesiąty piąty rok życia. Stosunek pracy mianowanego nauczyciela akademickiego posiadającego tytuł naukowy profesora, zatrudnionego na stanowisku profesora nadzwyczajnego lub zwyczajnego w uczelni publicznej wygasa z końcem roku akademickiego, w którym ukończył on siedemdziesiąty rok życia. Wygaśnięcie stosunku pracy stwierdza rektor[12].

W tym miejscu należy nadmienić, iż po wygaśnięciu stosunku pracy dla pracownika dydaktycznego, jakim jest lektor (wykładowca, starszy wykładowca), który postanawia podjąć pracę w charakterze nauczyciela w szkole podstawowej czy ponadpodstawowej rozpoczyna się etap zatrudnienia w charakterze nauczyciela – stażysty. Wcześniejsze osiągnięcia w karierze nauczyciela akademickiego i staż pracy nie mają przełożenia ustawowego na możliwość zatrudnienia na stanowisku nauczyciela dyplomowanego w szkole podstawowej czy średniej.

Obowiązki. Czas pracy. Okresowe oceny

W myśl art. 111 ust. 1 pracownicy naukowo-dydaktyczni są zobowiązani kształcić i wychowywać studentów; prowadzić badania naukowe i prace rozwojowe, rozwijać twórczość naukową albo artystyczną; uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni. Nauczyciele akademiccy posiadający tytuł naukowy profesora lub doktora habilitowanego mają kształcić kadrę naukową.

[11] Art. 123–124 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

[12] Art. 127 i 128 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

Zgodnie z art. 111 ust. 4 ustawy do obowiązków pracowników dydaktycznych należy kształcenie i wychowywanie studentów, innych uczestników studiów i kursów prowadzonych przez uczelnię, podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych oraz uczestniczenie w pracach organizacyjnych uczelni[13].

Czas pracy nauczyciela akademickiego jest określony zakresem jego obowiązków dydaktycznych, naukowych i organizacyjnych. Zakres obowiązków, rodzaj zajęć dydaktycznych i ich wymiar dla poszczególnych stanowisk oraz zasady rozliczania godzin dydaktycznych określa senat uczelni. Roczny wymiar zajęć dydaktycznych wynosi 120–240 godzin dydaktycznych dla pracowników naukowo-dydaktycznych; 240–360 godzin dydaktycznych dla pracowników dydaktycznych, ale zatrudnionych jako lektorzy, instruktorów wynosi minimalnie 300, a maksymalnie 540 godzin dydaktycznych. Szczegółowy zakres i wymiar obowiązków nauczyciela akademickiego określa kierownik jednostki organizacyjnej określonej w statucie.

Zajęcia dydaktyczne mogą być także wykonywane poza uczelnią, w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej prowadzonej przez uczelnię według zasad określonych przez senat[14].

W szczególnych przypadkach, uzasadnionych koniecznością realizacji programu nauczania, nauczyciel akademicki może być zobowiązany do prowadzenia zajęć dydaktycznych w godzinach ponadwymiarowych. Liczba tych godzin nie może przekraczać dla pracowników naukowo-dydaktycznych 1/4, a dla pracowników dydaktycznych 1/2 wymiaru obowiązków dydaktycznych (art. 130 ust. 3 i 4). Nauczycielowi akademickiemu, za jego zgodą, można powierzyć prowadzenie zajęć dydaktycznych przekraczających liczbę godzin ponadwymiarowych określoną w ust. 1, tryb i zasady określa senat. Nauczyciela akademickiego w ciąży lub wychowującego dziecko do jednego roku nie można zatrudniać w godzinach ponadwymiarowych bez jego zgody[15].

Wszyscy nauczyciele akademiccy podlegają okresowej ocenie w zakresie wykonywania obowiązków, ocena dokonywana jest nie rzadziej niż co 2 lata przez podmiot wskazany w statucie uczelni. Tryb dokonywania, kryteria oceny, zasady dokonywania i sposób wykorzystania określa statut. Podczas dokonywania oceny podmiot uwzględnia ocenę przedstawioną przez studentów po zakończeniu cyklu zajęć dydaktycznych[16].

---

[13] Art. 111 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

[14] Art. 130 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

[15] Art. 131 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

[16] Art. 132 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

Prawa

Nauczycielowi przysługuje prawo do urlopu wypoczynkowego w liczbie trzydziestu sześciu dni roboczych w ciągu roku, który winien być wykorzystany w okresie wolnym od zajęć dydaktycznych. Sformułowanie to pozwala przyjąć, że możliwe są też inne, uzgodnione terminy wykorzystania urlopu. Prawo do pierwszego urlopu wypoczynkowego nauczyciel uzyskuje w ostatnim dniu poprzedzającym letnią przerwę w zajęciach dydaktycznych pod warunkiem podjęcia pracy na stanowisku nauczyciela akademickiego, a do kolejnych od początku każdego następnego roku kalendarzowego.

Zgodnie z zasadą nowego prawa urlopowego dni wolnych od pracy wynikających z rozkładu pracy nie wlicza się do urlopu pracownika (art. 133 ust. 4). Niedziele i święta będą dniami pracy, jeśli pracownik wykonuje pracę w tych dniach. Senat określa tryb udzielania urlopu wypoczynkowego. Sposób wynagrodzenia za urlop wypoczynkowy i ekwiwalent pieniężny za niewykorzystany czas urlopu wypoczynkowego nauczyciela akademickiego określa Rozporządzenie MNiSW z 2 listopada 2006 r.[17]

Nauczycielowi, który podejmuje pracę na stanowisku asystenta, lektora, wykładowcy należy się jednorazowy zasiłek na zagospodarowanie – dwumiesięczne wynagrodzenie zasadnicze. Jeśli stosunek pracy trwa co najmniej 3 lata, rektor może w uzasadnionych przypadkach zwolnić pracownika od obowiązku zwrotu tego zasiłku[18].

Nauczyciel akademicki zatrudniony w pełnym wymiarze czasu pracy po przepracowaniu co najmniej pięciu lat na uczelni ma prawo do płatnego urlopu dla poratowania zdrowia w wymiarze, który nie przekracza jednorazowo sześciu miesięcy, jeżeli stan jego zdrowia wymaga powstrzymania się od pracy w celu przeprowadzenia zaleconego leczenia. Łączny wymiar urlopu dla poratowania zdrowia w okresie całego zatrudnienia nauczyciela akademickiego nie może przekraczać dwóch lat. Minister właściwy do spraw zdrowia w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw szkolnictwa wyższego określi, w drodze rozporządzenia, tryb orzekania o potrzebie udzielenia nauczycielowi akademickiemu urlopu dla poratowania zdrowia, sposób prowadzenia dokumentacji związanej z wydawaniem orzeczeń o potrzebie udzielenia tego urlopu, uzasadniania wydawanych orzeczeń trybu udzielania urlopu. Rektor udziela nauczycielowi akademickiemu urlopu, o którym mowa w ust. 5, na jego pisemny wniosek. Do wniosku nauczyciel akademicki dołącza orzeczenie lekarza ubezpieczenia zdrowotnego, leczącego tego nauczyciela akademickiego. Nauczyciel akademicki nie ponosi kosztów związanych z orzekaniem o stanie jego zdrowia w związku z potrzebą udzielenia urlopu dla poratowania zdrowia. Pracownik korzystający z płatnego urlopu, o którym

[17] M. Litwo [w:] *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja...*, s. 195.

[18] Art. 1 ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (DzU z 1990 r., nr 65, poz. 385).

mowa w ust. 5, nie może w tym czasie wykonywać pracy w ramach stosunku pracy ani prowadzić działalności gospodarczej[19].

Mianowany nauczyciel akademicki może na swój wniosek przejść na emeryturę: mężczyzna po ukończeniu 60 lat, jeśli przepracował 39 lat, w tym 20 w szkolnictwie lub instytucjach naukowych; kobieta, kiedy ukończyła 55 lat i przepracowała 25 lat, w tym 20 w szkolnictwie lub instytucjach naukowych (dotyczy osób urodzonych przed dniem 1 stycznia 1949 r.)[20].

Nauczyciel akademicki oraz członkowie jego rodziny mają prawo do świadczeń na podstawie przepisów o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych, z uwzględnieniem przepisów ust. 2 i 3. Nauczyciel akademicki przechodzący na emeryturę bądź rentę z tytułu niezdolności do pracy ma prawo do jednorazowej odprawy w wysokości trzykrotnego wynagrodzenia zasadniczego otrzymanego za ostatni miesiąc zatrudnienia[21].

Wynagrodzenie i inne świadczenia

Warunki wynagrodzenia za pracę i przyznawania innych świadczeń związanych z pracą do czasu objęcia pracowników uczelni układem zbiorowym określi właściwy minister, ustalając wysokość minimalnej i maksymalnej stawki wynagrodzenia zasadniczego dla danego stanowiska, oraz warunki innych składników wynagrodzenia, aby wysokość przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia w uczelni publicznej w odniesieniu do kwoty bazowej ustalonej w ustawie budżetowej (DzU nr 110, poz. 1125, z późn. zm.) nie była niższa w grupie stanowisk docentów, adiunktów, starszych wykładowców od 251,2%, a w grupie stanowisk asystentów, wykładowców, lektorów od 130,6%. Składniki wynagrodzenia są wypłacane miesięcznie z góry, zgodnie z zasadą, że prawo do wynagrodzenia wygasa z ostatnim dniem miesiąca, w którym ustał stosunek pracy. Jednak pracownik zachowuje wynagrodzenie wypłacone za ten miesiąc.

Zgodnie z ustawą senatowi uczelni publicznej przyznano uprawnienie do przeznaczenia dodatkowych funduszy na zwiększenie wynagrodzenia pod warunkiem, że będą pochodzić ze środków innych niż z budżetu państwa (art. 161 ust. 8)[22].

---

[19] Art. 133 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

[20] Art. 122 ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (DzU z 1990 r., nr 65, poz. 385).

[21] Art. 137–138 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365).

[22] Art. 151.1. ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365).

Nauczyciel akademicki zachowuje prawo do wynagrodzenia za czas usprawiedliwionej nieobecności w pracy, a więc pracę niewykonaną spowodowaną chorobą (art. 154).

Poza wynagrodzeniem podstawowym są dodatki do podstawowego wynagrodzenia, czyli dodatki funkcyjne i stażowe (art. 154 ust. 2 i 3), które będą musiały być ujęte w układach zbiorowych pracy jako obowiązkowe składniki wynagrodzenia.

Prawo o szkolnictwie wyższym przewiduje także możliwość nagród za osiągnięcia naukowe, dydaktyczne, całokształt dorobku lub organizacyjne, przyznawane przez rektora lub ministra ds. szkolnictwa wyższego (art. 155 ust. 1). Pracownicy uczelni publicznej mają prawo do nagrody jubileuszowej (art. 156 ust. 1), warunki przyznawania tej nagrody, sposób jej wyliczania i wypłacania określa rozporządzenie MNiSW z 14 września 2006 r. (DzU nr 169, poz. 1211). Nagrody jubileuszowe są związane z pracą, a pracownik ma do niej prawo, gdy takie świadczenie przewidują przepisy płacowe pracodawcy.

Pracownicy sfery budżetowej otrzymują także dodatkowe wynagrodzenie roczne zgodnie z przepisami ustawy z 12 grudnia 1997 r. (DzU nr 160, poz. 1080 z późn. zm.)[23].

Organizacja uczelni

W myśl art. 84 ust. 3 w uczelni mogą być tworzone inne jednostki organizacyjne, w szczególności ogólnouczelniane, międzywydziałowe i pozawydziałowe, na warunkach oraz w trybie określonym przez statut uczelni[24].

Statut Uniwersytetu Rzeszowskiego z 26 stycznia 2012 r. (Uchwała Senatu nr 350/01/2012) stanowi, że mogą być powoływane m.in. centra dydaktyczno-naukowe i dydaktyczne jako jednostki wydziałowe, międzywydziałowe lub międzyuczelniane do realizacji określonych zadań dydaktycznych i organizacyjnych. Centra takie tworzy, przekształca i znosi Rektor za zgodą Senatu. Szczegółowe zasady funkcjonowania centrów dydaktyczno-badawczych oraz centrów dydaktycznych określa regulamin zatwierdzony przez Rektora; kierowników centrów naukowych, dydaktyczno-naukowych i dydaktycznych powołuje Rektor po zasięgnięciu opinii Senatu[25].

W celu wypełniania zadań dydaktycznych w Uniwersytecie mogą być tworzone studia jako jednostki pozawydziałowe, prowadzące usługową działalność dydaktyczną na rzecz innych jednostek organizacyjnych Uniwersytetu. Jednostki te mogą prowadzić studia podyplomowe i kursy wspólnie z innymi podmiotami, w szczególności ze stowarzyszeniami naukowymi, na podstawie odrębnych porozumień.

[23] M. Litwo [w:] *Szkolnictwo wyższe...*, s. 220.

[24] Art. 84 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365).

[25] Statut Uniwersytetu Rzeszowskiego z dnia 26 stycznia 2012 r., § 19.

Zadania i zakres oraz strukturę organizacyjną jednostek ogólnouczelnianych, pozawydziałowych, wydziałowych oraz centrów określają ich regulaminy zatwierdzone przez właściwe organy[26].

W szkołach wyższych funkcjonowały i nadal funkcjonują studia nauki języka obcego, zatrudniające lektorów posiadających wysokie kwalifikacje merytoryczne (ukończone studia magisterskie z zakresu filologii) i przygotowanie metodyczne oraz pedagogiczne. Studenci podczas lektoratu uczą się i rozwijają swoje umiejętności nie tylko z języka ogólnego, ale także specjalistycznego związanego z kierunkiem ich studiów. Każda uczelnia bowiem musi zaoferować kształcącym się w niej studentom taką ofertę usługi edukacyjnej, by absolwent odpowiadał wymogom nakreślonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zapisanym w „Standardach nauczania". Opisują one umiejętności absolwenta w nakreślonej „Sylwetce absolwenta"; zawiera ona ramowe wymagania dotyczące wszelkich kwalifikacji, w tym znajomości języka obcego (czasami ze wskazaniem – jakiego), określenia poziomu zgodnie z obowiązującymi w Unii Europejskiej standardami i zwróceniem uwagi na język specjalistyczny z dziedziny ukończonego przez studenta kierunku.

Wielu lektorów jest egzaminatorami certyfikatów języka obcego, tłumaczami przysięgłymi, posiadają oni teoretyczną i praktyczną wiedzę z języka specjalistycznego, pogłębianą w trakcie kursów zewnętrznych, studiów podyplomowych oraz pracy własnej. Należy nadmienić, iż Ustawa nie określa wymogów dotyczących podnoszenia kwalifikacji przez tę grupę zawodową. Trzeba również podkreślić, iż pracownicy dydaktyczni studiów/centrów językowych wykonują swą pracę zgodnie z układanymi co semestr harmonogramami zajęć dla studiów stacjonarnych i niestacjonarnych – pracują więc nie tylko w dni powszednie, ale w niedziele i soboty. Nie ma dokładnej wykładni, jak należy takie godziny rozliczać: niektóre uczelnie posiadają specjalne zapisy statutowe, które regulują tę kwestię na poszczególnych wydziałach, jednak centra językowe (studium praktycznej nauki języków obcych i inne nazwy) nie są traktowane jak wydział czy instytut, często więc są w regulacjach zewnętrznych pomijane w określeniu wykładni, co skutkuje nierównym traktowaniem pracowników dydaktycznych i dydaktyczno-naukowych .

Istnienie studium języków obcych jest bardzo istotne i niezbędne dla uczelni, ponieważ lektorzy poza nauczaniem języka obcego podczas lektoratu wykonują również inne usługi dla szkoły wyższej.

I tak na przykład w ramach Uniwersytetu Rzeszowskiego istnieje Uniwersyteckie Centrum Nauki Języków Obcych. Lektorzy prowadzą dla studentów, doktorantów i innych pracowników uczelni kursy językowe oraz przygotowujące do praktyk zagranicznych, egzaminów oraz różnorodnych certyfikatów, także specjalistycznych: TOLES, TOEIC, LCCI, TELC. Wykonują tłumaczenia pi-

[26] Tamże, § 31, 32.

semne publikacji naukowych, opracowań dla Działu współpracy z zagranicą, stron internetowych wydziałów itp. oraz wykonują ustne tłumaczenia podczas seminariów, konferencji, wykładów gości z uczelni zagranicznych, opiekują się zagranicznymi gośćmi uczelni itp. Pracownicy UCNJO przeprowadzają egzaminy dla doktorantów, egzaminy na certyfikaty, np. znajomości języka prawniczego, ekonomicznego – TOLES i LCCI. Prowadzą także odpłatne usługi – kursy dla urzędów i instytucji państwowych. Stale pogłębiają swoją wiedzę i umiejętności, uczestnicząc w szkoleniach, warsztatach krajowych oraz kursach i wizytach studyjnych za granicą.

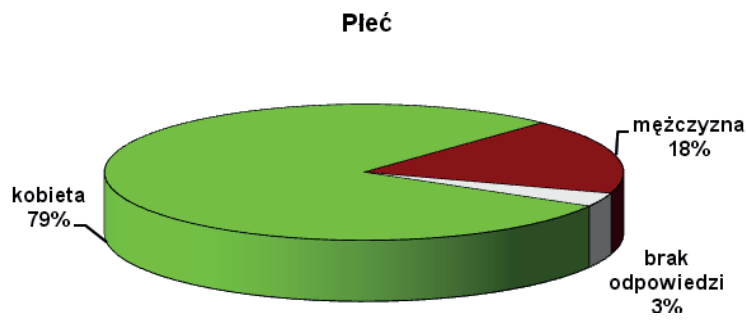
B. Zjawisko wypalenia zawodowego wśród lektorów języka obcego – pracowników uczelni rzeszowskich

1. Charakterystyka badanej zbiorowości

Celem poniższego badania było rozpoznanie skali i ocena zjawiska wypalenia zawodowego wśród lektorów języków obcych pracujących na uczelniach wyższych miasta Rzeszowa.

Badanie ankietowe przeprowadzono wśród 61 nauczycieli, pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz Politechniki Rzeszowskiej w październiku 2011 r. W obu placówkach pracuje 105 osób na stanowiskach dydaktycznych, zatrudnionych na zasadzie umowy o pracę, jednak jedynie wyżej wymieniona liczba zdecydowała się na wypełnienie kwestionariusza ankiety sporządzonego przez autorkę tego opracowania specjalnie w tym celu. Poniżej przedstawiono charakterystykę badanej grupy zawodowej.

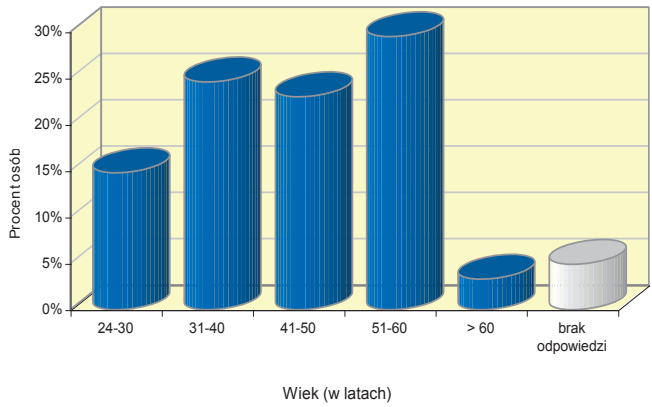
Płeć	Liczność	Procent
kobieta	48	78,7%
mężczyzna	11	18,0%
brak odpowiedzi	2	3,3%



Stan cywilny	Liczność	Procent
mężatka	34	55,7%
żonaty	5	8,2%
stan wolny	20	32,8%
brak odpowiedzi	2	3,3%

Ponad połowa ankietowanych osób liczy ponad 40 lat.

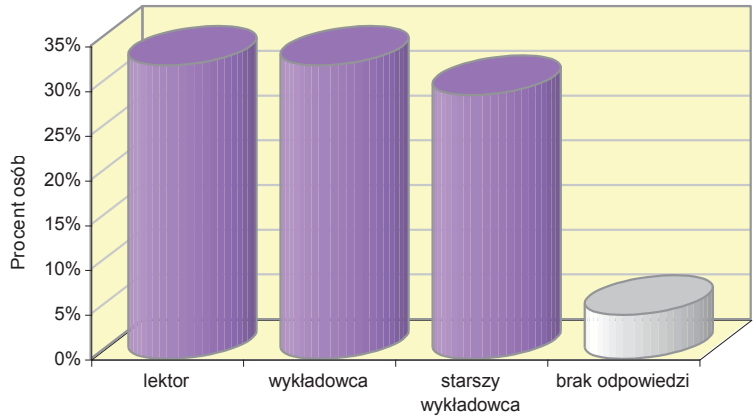
Wiek	Liczność	Procent
24–30 lat	9	14,8%
31–40 lat	15	24,6%
41–50 lat	14	23,0%
51–60 lat	18	29,5%
więcej niż 60 lat	2	3,3%
brak odpowiedzi	3	4,9%



Miejsce zamieszkania	Liczność	Procent
miasto	52	85,2%
wieś	7	11,5%
brak odpowiedzi	2	3,3%

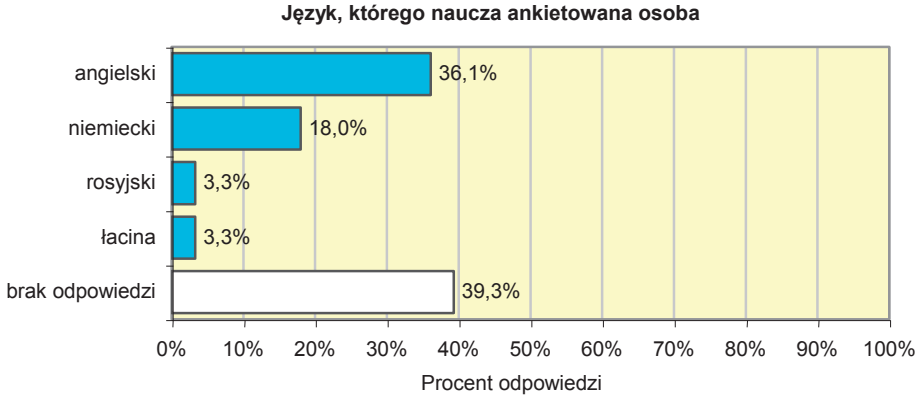
W omawianej grupie zawodowej bardzo zbliżony odsetek osób pracuje na stanowiskach: lektor, wykładowca i starszy wykładowca.

Stanowisko	Liczność	Procent
lektor	20	32,8%
wykładowca	20	32,8%
starszy wykładowca	18	29,5%
brak odpowiedzi	3	4,9%



Ponad 1/3 respondentów naucza języka angielskiego, mniej więcej co piąta osoba to nauczyciel języka niemieckiego. Spora grupa lektorów (więcej niż co trzeci) nie podała niestety języka, jaki wykłada.

Język	Liczność	Procent
angielski	22	36,1%
niemiecki	11	18,0%
rosyjski	2	3,3%
łacina	2	3,3%
brak odpowiedzi	24	39,3%



Średnia stażu pracy w zawodzie wynosi około 19 lat i jest większa od średniej długości lat pracy na uczelni. Połowa ankietowanych jest zatrudniona na

stanowisku nauczyciela akademickiego 16 lat. Opis stażu przedstawiono w formie statystyk opisowych[27]. Oczywiście informacja o rozkładzie stażu pracy jest bardzo zbliżona do informacji, jaką można otrzymać na podstawie analizy rozkładu wieku ankietowanych lektorów, gdyż obie te cechy są w oczywisty sposób ze sobą powiązane.

Staż pracy w zawodzie	$\bar{x}$	Me	s	min.	max
staż w zawodzie nauczyciela j. obcego	19,3	18,5	9,4	4	40
staż w zawodzie nauczyciela akademickiego	15,7	16,0	9,1	0	34

2. Specyfika zawodu nauczyciela języka obcego

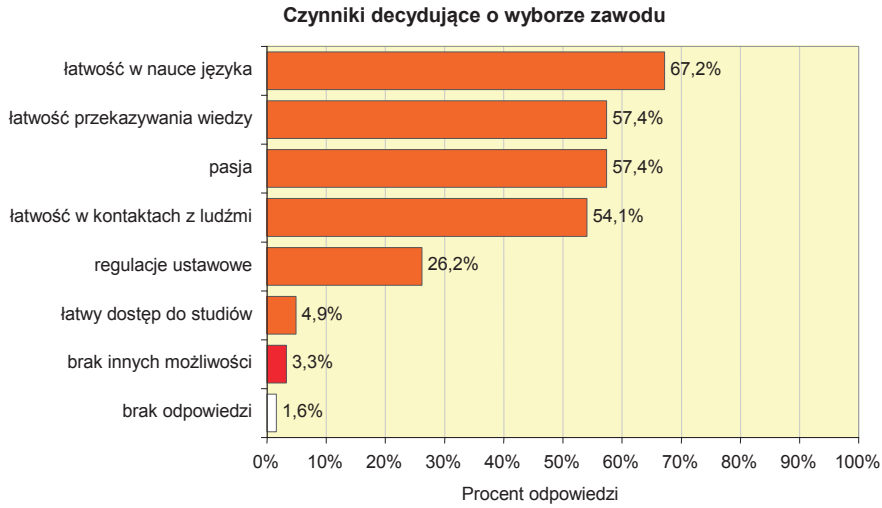
W tym punkcie przedstawiona zostanie ocena pracy nauczyciela akademickiego; zaangażowanie i problemy związane z wypełnianiem tego rodzaju pracy. Zamieszczone w tabelach wyniki ułożono według wariantów odpowiedzi pojawiających się najczęściej.

Zdaniem respondentów o wyborze omawianej profesji zadecydowały przede wszystkim umiejętności językowe i pedagogiczne oraz autentyczna chęć bycia nauczycielem. Najmniej wskazań pojawiło się przy wyborach „negatywnych", czyli wynikających z braku innych możliwości w znalezieniu pracy.

Czynniki decydujące o wyborze zawodu	Liczność	Procent*)
łatwość w nauce języka	41	67,2%
łatwość przekazywania wiedzy	35	57,4%
pasja	35	57,4%
łatwość w kontaktach z ludźmi	33	54,1%
regulacje ustawowe	16	26,2%
łatwy dostęp do studiów	3	4,9%
brak innych możliwości	2	3,3%
brak odpowiedzi	1	1,6%

*) Dane procentowe nie sumują się do 100, gdyż badani mogli wskazać dowolną liczbę odpowiedzi.

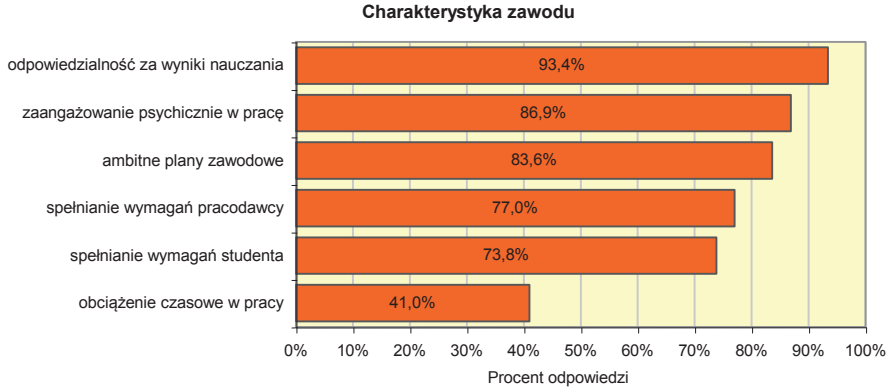
[27] Wyznaczone zostały wybrane charakterystyki liczbowe badanych parametrów – oto ich opis:
– średnia arytmetyczna – przeciętny poziom zmiennej;
– mediana (wartość środkowa) – połowa pomiarów osiąga wartości mniejsze, a połowa większe od mediany;
– wartość największa (maksimum) i najmniejsza (minimum);
– odchylenie standardowe (s) – jest to miara „przeciętnego" odchylenia od wartości średniej.



Praktycznie wszyscy (albo większość) nauczyciele oceniają siebie jako pracowników zaangażowanych, odpowiedzialnych i posiadających ambicje zawodowe.

Charakterystyka zawodu	Liczność	Procent*)
czy czujesz się odpowiedzialny za wyniki nauczania?	57	93,4%
czy jesteś zaangażowany psychicznie w pracę?	53	86,9%
czy masz ambitne plany zawodowe?	51	83,6%
czy dużo pracujesz, aby spełnić wymagania pracodawcy?	47	77,0%
czy dużo pracujesz, aby spełnić wymagania studenta?	45	73,8%
czy jesteś obciążony czasowo w pracy?	25	41,0%

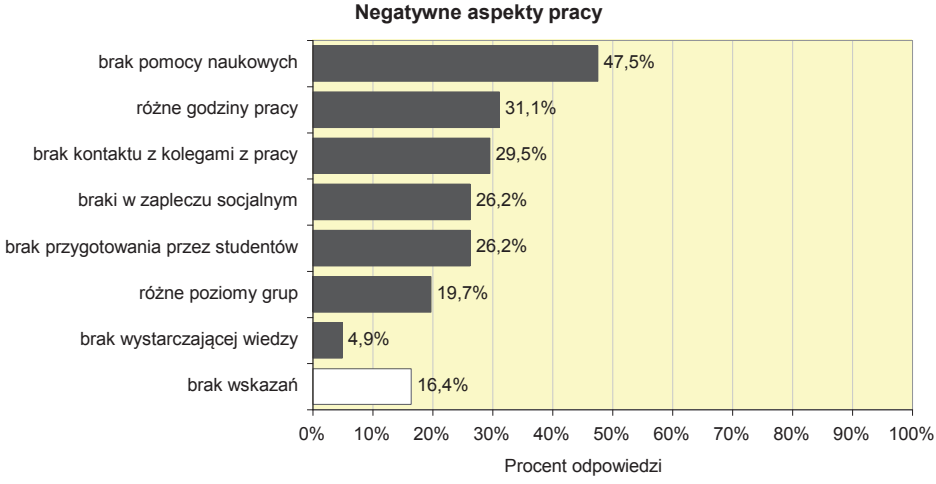
*) Dane procentowe nie sumują się do 100, gdyż badani mogli wskazać dowolną liczbę odpowiedzi.



Wśród negatywnych aspektów funkcjonowania w zawodzie nauczyciela respondenci wymieniali przede wszystkim skromny zasób pomocy naukowych (w tym też skromną bazę lokalową) oraz różne godziny pracy i wynikający z tego brak kontaktu z pozostałymi członkami zespołu.

Negatywne aspekty pracy	Liczność	Procent*)
brak pomocy naukowych	29	47,5%
różne godziny pracy	19	31,1%
brak kontaktu z kolegami z pracy	18	29,5%
braki w zapleczu socjalnym	16	26,2%
brak przygotowania tematów przez studentów	16	26,2%
różne poziomy grup	12	19,7%
boisz się, że nie znasz rzeczy, o które zapytają studenci	3	4,9%
brak wskazań negatywnych aspektów	10	16,4%

*) Dane procentowe nie sumują się do 100, gdyż badani mogli wskazać dowolną liczbę odpowiedzi



Ponad połowa badanych osób ocenia, że oprócz życia zawodowego ma również inne zainteresowania i potrafi od pracy odpocząć. Z kolei co trzeci lektor wskazał, iż angażuje się w swoją pracę w sposób nadmierny. Niewielu ankietowanych na szczęście traktuje swój zawód i zaangażowanie w pracę jako środek zastępczy w nieudanym życiu osobistym.

Samoocena realizowania zawodowego	Liczność	Procent*)
na szczęście mam też inne zainteresowania	36	59,0%
nieprzywiązywanie wagi do odpoczynku	24	39,3%
mam inne obowiązki niż praca	21	34,4%
nadmierne poświęcanie się pracy	19	31,1%
przepracowanie, bo jesteś jedyny i niezastąpiony	9	14,8%
mam inne zmartwienia niż praca	9	14,8%
pracuję, bo muszę	8	13,1%
zaangażowanie w pracę jako substytut nieudanego życia osobistego	5	8,2%
brak odpowiedzi	8	13,1%

*) Dane procentowe nie sumują się do 100, gdyż badani mogli wskazać dowolną liczbę odpowiedzi.

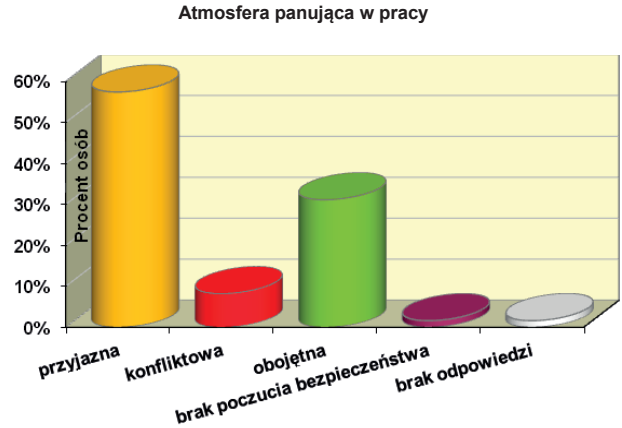
3. Praca a odczucie wypalenia zawodowego

Większość ankietowanych lektorów (około 3/4) uważa, że potrafi zdefiniować pojęcie wypalenia zawodowego.

Czy znasz pojęcie wypalenia zawodowego?	Liczność	Procent
tak	47	77,0%
nie	3	4,9%
brak odpowiedzi	11	18,0%

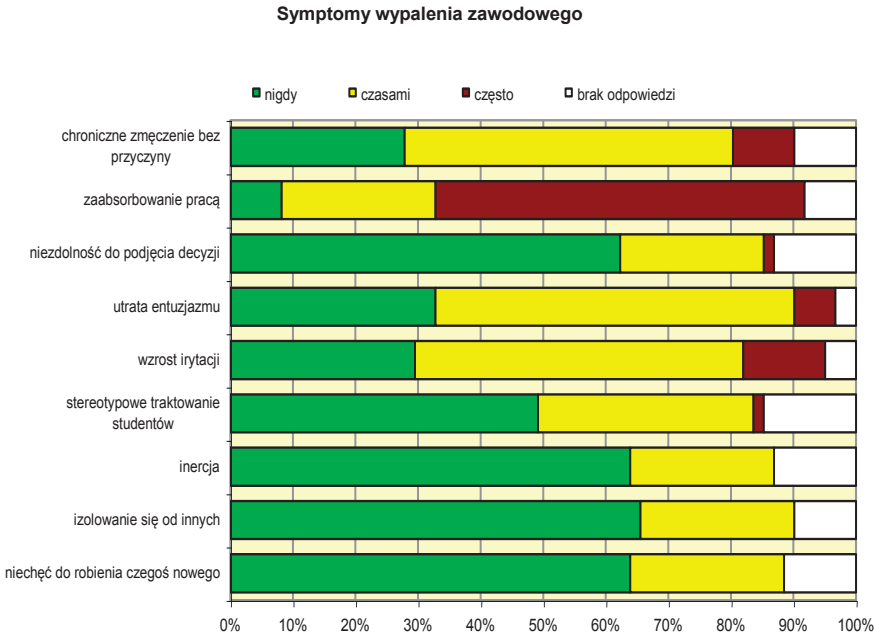
Ponad połowa respondentów ocenia atmosferę w pracy jako przyjazną, co trzeci uznaje ją za obojętną. Jedynie sporadycznie pojawiały się odpowiedzi wskazujące na negatywnie oddziałujący klimat pracy.

Atmosfera panująca w pracy	Liczność	Procent
przyjazna	35	57,4%
konfliktowa	5	8,2%
obojętna	19	31,1%
brak poczucia bezpieczeństwa	1	1,6%
brak odpowiedzi	1	1,6%



Nauczycielom podano kilka cech charakteryzujących pojawienie się syndromu wypalenia zawodowego. Wśród najczęściej wybieranych symptomów wypalenia przeważało: nadmierne zaabsorbowanie pracą, utrata entuzjazmu i wzrost irytacji.

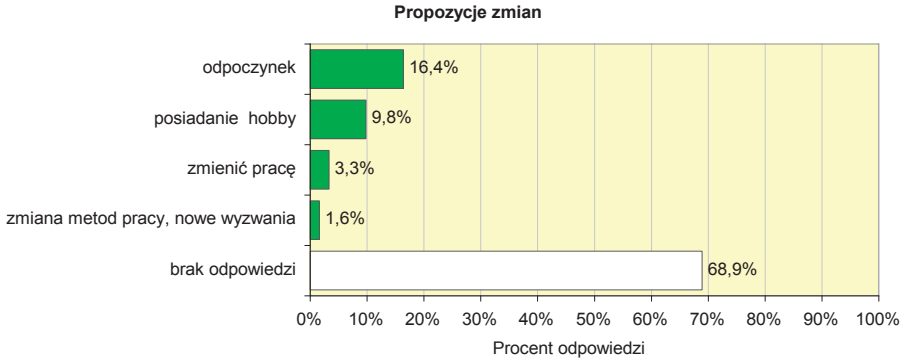
Symptomy wypalenia zawodowego	Wskazywany wariant odpowiedzi							
	nigdy		czasami		często		brak odpowiedzi	
chroniczne zmęczenie bez przyczyny	17	27,9%	32	52,5%	6	9,8%	6	9,8%
zaabsorbowanie pracą	5	8,2%	15	24,6%	36	59,0%	5	8,2%
rosnąca niezdolność do podjęcia decyzji	38	62,3%	14	23,0%	1	1,6%	8	13,1%
utrata entuzjazmu	20	32,8%	35	57,4%	4	6,6%	2	3,3%
wzrost irytacji	18	29,5%	32	52,5%	8	13,1%	3	4,9%
stereotypowe traktowanie studentów	30	49,2%	21	34,4%	1	1,6%	9	14,8%
inercja	39	63,9%	14	23,0%	0	0,0%	8	13,1%
izolowanie się od innych	40	65,6%	15	24,6%	0	0,0%	6	9,8%
niechęć do robienia czegoś nowego	39	63,9%	15	24,6%	0	0,0%	7	11,5%



Podobny odsetek (42,6%) nauczycieli deklaruje, iż wiedziałby, co zrobić w momencie pojawienia się wypalenia zawodowego, ale 49,2% miałoby trudności z rozwiązaniem tego problemu. Wśród najczęściej wymienianych propozycji ułatwiających pokonanie „wyczerpania pracą" pojawiał się odpoczynek.

Czy wiesz, co robić, aby tę sytuację zmienić?	Liczność	Procent
tak	26	42,6%
nie	30	49,2%
brak odpowiedzi	5	8,2%

Propozycje zmian	Liczność	Procent
odpoczynek	10	16,4%
posiadanie hobby	6	9,8%
zmienić pracę	2	3,3%
zmiana metod pracy, nowe wyzwania	1	1,6%
brak odpowiedzi	42	68,9%



Czy masz takie możliwości?	Liczność	Procent
tak	27	44,3%
nie	17	27,9%
brak odpowiedzi	17	27,9%

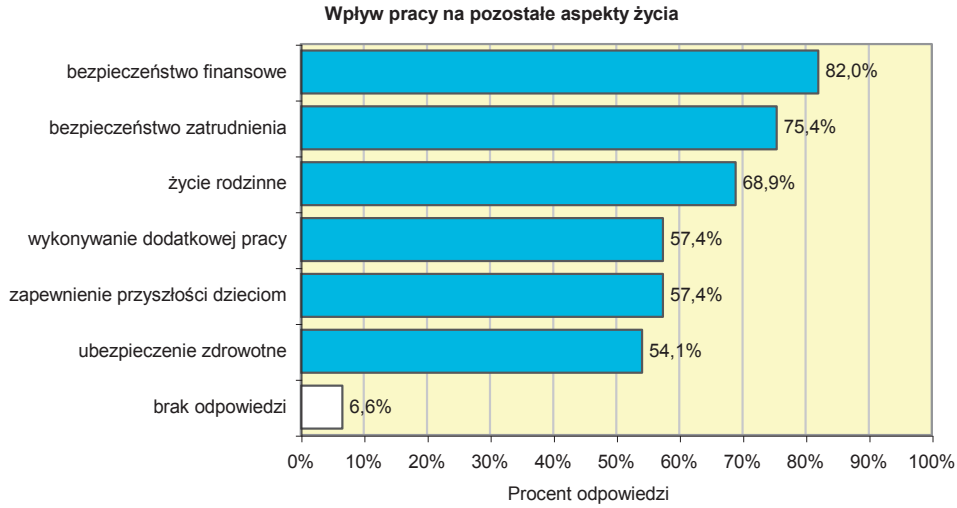
Czy masz ochotę coś przedsięwziąć?	Liczność	Procent
tak	43	70,5%
nie	8	13,1%
brak odpowiedzi	10	16,4%

Praca w zawodzie nauczyciela daje ankietowanym osobom przede wszystkim poczucie zabezpieczenia finansowego, a także komfort bycia osobą zatrudnioną. Ponad połowa docenia fakt posiadania ubezpieczenia zdrowotnego.

Wpływ pracy na pozostałe aspekty życia	Liczność	Procent*)
poczucie bezpieczeństwa finansowego	50	82,0%
poczucie bezpieczeństwa w zatrudnieniu	46	75,4%
życie rodzinne	42	68,9%
wykonywanie dodatkowej pracy	35	57,4%
poczucie bezpieczeństwa w zapewnieniu przyszłości dzieciom	35	57,4%
poczucie bezpieczeństwa w opiece zdrowotnej	33	54,1%
brak odpowiedzi	4	6,6%

*) Dane procentowe nie sumują się do 100, gdyż badani mogli wskazać dowolną liczbę odpowiedzi.

Praca w charakterze lektora umożliwia również wykonywanie dodatkowej pracy – świadomość tego ma ponad połowa respondentów, jednak z odpowiedzi nie można uzyskać informacji, czy wszystkie te osoby wykonują dodatkową pracę zarobkową.



Wnioski

1. Należy zadbać, by wszyscy pracownicy dydaktyczni zatrudnieni na stanowiskach lektorów, wykładowców czy starszych wykładowców w centrach językowych znali swoje ustawowe prawa i obowiązki w świetle zmieniających się przepisów. Wiedzę tę można pozyskać przez krótkie szkolenia na terenie danej jednostki oraz informacje pisemne skierowane do pracowników.

2. Takie działania powodują kształtowanie pozytywnego wizerunku uczelni jako pracodawcy i wpływają na tworzenie lojalnej kadry dydaktycznej.

3. Należy motywować pracowników do podnoszenia swoich kwalifikacji, co skutkuje wyższą efektywnością wyników pracy, umożliwia dodatkowe działania komercyjne, co z kolei umożliwia uzyskanie dodatkowych dochodów finansowych dla uczelni i pracowników.

4. Jak w każdej grupie zawodowej nauczyciele języka obcego pracujący na uczelni mogą być dotknięci zjawiskiem wypalenia zawodowego; zdają sobie z tego sprawę i potrafią podjąć działania, by się mu przeciwstawić.

5. Pracownicy zdają sobie sprawę, iż zatrudnienie w charakterze lektora daje poczucie bezpieczeństwa finansowego, zapewnia ubezpieczenie zdrowotne i daje możliwości dodatkowej pracy.

Bibliografia

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w*., t. III, Warszawa 2004.
Uchwała Senatu UR 350/01/2012, Statut Uniwersytetu Rzeszowskiego, WWW.univ.rzeszow.pl
Ustawa z dnia 12 września 1990 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 1990 r., nr 65, poz. 385).
Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 136 z późn. zm.).
Waltoś S., Rozmus A. (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, Rzeszów 2008.

Katarzyna Sobczak

ZACHOWANIA PROZDROWOTNE STUDENTÓW FIZJOTERAPII UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO

PRO-HEALTHY BEHAVIOURS OF PHYSIOTHERAPY STUDENTS AT UNIVERSITY OF RZESZÓW

Streszczenie

Zachowania prozdrowotne to formy celowej aktywności ukierunkowanej na umacnianie własnego zdrowia. Są to: odpowiednio zbilansowana dieta, unikanie używek, aktywność ruchowa, dbanie o ciało, badania profilaktyczne. Celem badań własnych było poznanie wybranych zachowań prozdrowotnych studentów fizjoterapii UR.

Słowa kluczowe: zdrowie, zachowania zdrowotne, aktywność ruchowa, nawyki żywieniowe, palenie papierosów, spożywanie alkoholu, kontrola stanu zdrowia.

Summary

Pro-health behaviour constitutes the forms of purposeful activity that is focused on strengthening an of one's health. It's: properly balanced diet, avoiding stimulants, physical activeness, taking care of the body, regular check-ups. The main aim of the research was a recognition of some chosen pro-healthy behaviours of physiotherapy students at University of Rzeszów.

Key words: Health, health behaviours, physical activity, eating habits, smoking, alcohol drinking, regular check-ups.

Wprowadzenie

Zachowania prozdrowotne to wszelkie formy celowej aktywności ukierunkowanej na umacnianie i ochronę własnego zdrowia. Obejmują one takie obszary, jak: odpowiednio zbilansowana dieta, unikanie używek, aktywność ruchowa, dbanie o ciało, badania profilaktyczne, unikanie zachowań ryzykownych, higiena pracy i wypoczynku. Jako element prozdrowotnego stylu życia stanowią bezcenną inwestycję we własne zdrowie. Zachowanie zdrowia, młodości, sprawności ciała i rozumu przez długie lata jest odwiecznym pragnieniem ludzkości. Osiągnięcia naukowo-techniczne ostatnich dziesięcioleci otworzyły przed człowiekiem XXI w. nowe możliwości poprawy jakości i długości życia. Jednak współczesny człowiek wykorzystując postęp techniki, coraz bardziej ogranicza swoją aktywność fizyczną, co prowadzi do obniżenia wydolności fizycznej oraz ograniczenia możliwości rozwoju osobniczego,

a nawet zdolności adaptacyjnych do stale zmieniających się warunków. Zdecydowane ograniczenie aktywności fizycznej połączone z nieodpowiednio zbilansowaną dietą, nadużywaniem alkoholu i paleniem papierosów przyczynia się do zwiększenia zapadalności na metaboliczne choroby cywilizacyjne, tj. miażdżycę, nadciśnienie, otyłość, cukrzycę; a co za tym idzie do zwiększenia umieralności.

Szybkie tempo życia, myślenia i działania, rywalizacja, konieczność ciągłego przystosowywania się do nowych warunków i sytuacji, panujące we współczesnym świecie zdominowanym przez szeroko rozumianą konsumpcję, sprawiają, że ludzie nie uświadamiają sobie konsekwencji niezdrowego trybu życia, obfitującego w stres, złą dietę, deficyt ruchu i choroby cywilizacyjne. W pędzie życia wartość zdrowia schodzi na plan dalszy, a dopiero choroba okresowo przypomina, na co zwrócił uwagę już renesansowy poeta Jan Kochanowski: „że nic nad zdrowie, ani lepszego, ani droższego; bo dobre mienie, perły, kamienie, także wiek młody i dar urody, miejsca wysokie, władze szerokie, dobre są, ale – gdy zdrowie w cale". Przed człowiekiem, którego granice możliwości i sił psychofizycznych nie uległy przecież w rozwoju filogenetycznym znacznej poprawie, stawiane są więc coraz większe wyzwania. Aby im sprostać, ludzie potrzebują nowych zasobów i umiejętności dla odnawiania sił życiowych oraz opanowania „sztuki życia" we współczesnym świecie pełnym zagrożeń i szkodliwych czynników. Potencjał zdrowotny uzyskany dzięki realizacji prozdrowotnego stylu życia pozwoliłby na stawienie im czoła.

Jednocześnie pozytywnym zjawiskiem, jakie możemy obecnie obserwować, jest tworząca się w Polsce moda na zachowania prozdrowotne, a co za tym idzie – powstanie grupy aktywnych zwolenników prozdrowotnego trybu życia, przez których dobre zdrowie i sprawność fizyczna są postrzegane jako niezbędny składnik osiągnięcia sukcesu. Przejawem tego jest rosnące zainteresowanie dbałością o ciało, dietetyką, aktywnością fizyczną, relaksacją, profilaktyką itp.

Mimo stopniowych zmian w stylu życia i rosnącej świadomości Polaków odnośnie dbałości o zdrowie wciąż jednak obserwujemy zbyt niski poziom kultury zdrowotnej społeczeństwa. Przyczyną takiego stanu jest między innymi fakt, iż w polityce zdrowotnej naszego kraju wciąż zbyt mało uwagi poświęca się promocji zdrowia, której społeczne skutki mogą być niewymiernie pozytywne. Przez promocję zdrowia należy rozumieć wszelkie działania mające na celu umożliwienie ludziom zwiększenia kontroli nad swoim zdrowiem oraz jego poprawy. Do jej zadań należy utworzenie jednolitej koncepcji sposobów i warunków życia zwiększających potencjał zdrowotny organizmu. Podstawowym filarem promocji zdrowia jest edukacja zdrowotna, która poprzez podnoszenie poziomu wiedzy o zdrowiu, poradnictwo z zakresu zagrożeń zdrowia itp. ma za zadanie motywować do podejmowania zachowań pro-

zdrowotnych i zmiany stylu życia oraz kształtować w jednostce poczucie odpowiedzialności za własne zdrowie. Uświadamianie i edukowanie społeczeństwa w zakresie doskonalenia ich zdrowia i jakości życia stanowi podstawę do eliminowania przez nich szkodliwych elementów stylu życia i wprowadzania nowych, prozdrowotnych modeli zachowań. Zapewnienie obywatelom edukacji zdrowotnej, stworzenie im warunków do stosowania zalecanych zachowań oraz nakreślenie wzorców do naśladowania ma w największym stopniu wpływ na kształtowanie zachowań prozdrowotnych w społeczeństwie. U osób dorosłych, u których nawyki zdrowotne są już mocno utrwalone, zmiana stylu życia jest zdecydowanie trudniejsza. Dlatego od najmłodszych lat powinno się kłaść nacisk na wychowanie zdrowotne i kształtować przekonanie o wartości własnego zdrowia, co będzie stanowić podstawę lepszej jakości życia i inwestycję na przyszłość. Mniejsza zachorowalność, skrócenie czasu leczenia, a tym samym obniżenie jego kosztów oraz przede wszystkim lepsza jakość życia obywateli to korzyści, jakie może nieść ze sobą popularyzacja promocji zdrowia.

Studenci fizjoterapii jako przedstawiciele kierunku medycznego, którzy w swojej pracy zawodowej będą działać na rzecz ochrony i promocji zdrowia, powinni stanowić wzorzec dla pacjentów, prowadząc prozdrowotny styl życia. Celem moich badań będzie więc zdiagnozowanie, czy rzeczywiście i w jakim obszarze studenci fizjoterapii Uniwersytetu Rzeszowskiego realizują zachowania prozdrowotne. Do podjęcia powyższego tematu badań zainspirowały mnie zwłaszcza następujące przesłanki: wpływ czynników socjodemograficznych na subiektywną ocenę własnych zachowań prozdrowotnych, zachowania ankietowanych wobec używek, zwyczaje żywieniowe ankietowanych, deklarowany przez ankietowanych udział w aktywności fizycznej i wypoczynku oraz świadomość ankietowanych w zakresie badań profilaktycznych.

Cel badań

Poznanie zachowań prozdrowotnych studentów fizjoterapii Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz ich socjodemograficznych uwarunkowań.

Materiał i metoda badań

Badania przeprowadzone zostały na przełomie kwietnia i maja 2009 r. wśród studentów I i V roku Uniwersytetu Rzeszowskiego kierunku fizjoterapia. Badania pilotażowe objęły 20 osób, a wyniki pilotażu zostały ujęte w wynikach końcowych. Anonimowym badaniom ankietowym została poddana grupa 120 osób, w tym 93 kobiety i 27 mężczyzn w wieku od 19 do 26 lat.

Wśród 120 ankietowanych połowę stanowią studenci pierwszego roku, a drugą połowę studenci piątego roku. Ponad 77% badanych to kobiety, których odsetek jest zdecydowanie większy niż mężczyzn zarówno wśród studentów pierwszego, jak i piątego roku. Najmniejszą grupę stanowią studenci pierwszego roku płci męskiej (16,7%).

Ponad połowa respondentów pochodzi z miasta, a grupę tę stanowią głównie mężczyźni (85,1%). Pochodzenie ze wsi natomiast deklaruje prawie 41% kobiet. Najliczniejszą grupę stanowią respondenci w wieku 19–20 oraz 23–24 lat. Wśród ankietowanych 11 kobiet osiągnęło już wiek 25–26 lat. Na 120 osób badanych około 44% (w tym co drugi respondent w wieku 19–20 lat) mieszka w domu rodzinnym. W wynajętym pokoju (mieszkaniu) mieszka natomiast około 39% respondentów należących do dwóch najliczniejszych grup wiekowych obejmujących 19–20 oraz 23–24 lata. Zaledwie 4 osoby ze 120 badanych mieszka we własnym mieszkaniu. Mężczyźni zdecydowanie częściej decydują się na mieszkanie w akademiku, podczas gdy kobiety w wynajętym mieszkaniu (pokoju). Bez względu na roku studiów badani utrzymywani są głównie przez rodziców. Aż 35% więcej studentów piątego roku korzysta ze stypendium naukowego, a 25% utrzymuje się również z własnych zarobków. Studenci pierwszego roku rzadziej niż starsi koledzy korzystają z kredytu studenckiego. Stypendium socjalne to źródło dochodów finansowych dla prawie 40% badanych studiujących na pierwszym roku. Podczas gdy badani obu płci utrzymywani są w równiej mierze przez rodziców, to aż 48% mężczyzn na utrzymanie poświęca również własne zarobki. Tymczasem kobiety częściej mogą liczyć na pomoc finansową uzyskiwaną w ramach stypendium naukowego. Połowa wszystkich respondentów ocenia swoją sytuację materialną jako dobrą. Ponad 52% ankietowanych pochodzących ze wsi deklaruje, iż ich sytuacja materialna jest przeciętna. Tę opinię podziela natomiast około 37% osób pochodzących z miasta. Niecałe 3% badanych znajduje się w bardzo złej i złej sytuacji materialnej.

Średni wzrost badanych wynosi 169 cm (157–187 cm). Średnia masa ciała – 63 kg (47–90 kg). Na podstawie otrzymanych danych wyliczono wskaźnik masy ciała BMI.

Dla większości, bo aż 69,2% ze 120 respondentów wskaźnik BMI mieści się w normie. Wskaźnik masy ciała mieszczący się w normie częściej występuje u mężczyzn (77,8%) niż u kobiet. Około 15% badanych ma nadwagę. Natomiast niedowagę stwierdza się u prawie 20% respondentów płci żeńskiej. U mężczyzn niedowaga nie występuje. Wśród ankietowanych nie stwierdza się również otyłości.

Aby w postępowaniu badawczym zebrać sprawdzone informacje i opinie dotyczące wybranych zachowań prozdrowotnych studentów fizjoterapii Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz ich socjodemograficznych uwarunkowań, w ni-

niejszej pracy zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę badania ankietowego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety. Ankieta została wręczona każdej osobie z prośbą o wypełnienie, po uprzednim udzieleniu zgody na udział w badaniach i zapewnieniu o ich anonimowości i wykorzystaniu wyłącznie do celów naukowych. Każdy został dokładnie poinformowany o ich procedurze i celu, a w razie potrzeby zostały udzielone wszelkie wyjaśnienia dotyczące sposobu jej wypełniania. Ankieta zawierała 25 pytań dotyczących zagadnień będących przedmiotem badań. Dane uzyskane z ankiety poddane zostały analizie statystycznej opisowej za pomocą programu Excel, wykorzystując charakterystyki podstawowe.

W celu obliczenia poziomu istotności zależności wykorzystany został test nieparametryczny Chi-kawdrat. Jest to test istotności, który pozwala na sprawdzenie, czy dwie badane cechy są niezależne. Test zgodności chi-kwadrat służy do weryfikowania hipotezy, że obserwowana cecha X charakteryzuje się w populacji określonym rodzajem rozkładu.

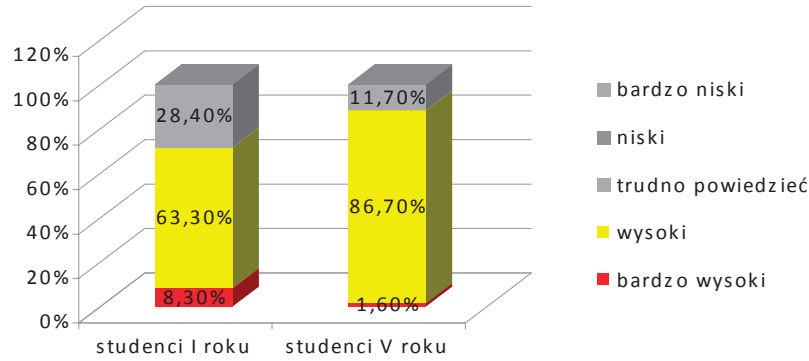
Wyniki

Stan zdrowia i zachowania zdrowotne

Respondenci zostali poproszeni o dokonanie subiektywnej samooceny stanu zdrowia. Ponad 58% spośród 120 ankietowanych, biorąc pod uwagę samopoczucie fizyczne i psychiczne, uważa swoje zdrowie za dobre. Bardzo dobre zdrowie deklaruje natomiast aż 66,7% badanych płci męskiej. Kobiety częściej niż mężczyźni nie potrafiły dokonać samooceny zdrowia. Żaden z respondentów nie ocenił swojego stanu zdrowia jako zły lub bardzo zły.

Swój stan zdrowia jako dobry uważa największy odsetek ankietowanych, bez względu na wartość ich wskaźnika masy ciała BMI. Pewne różnice można dostrzec jednak w rozkładzie pozostałych odpowiedzi. Ponieważ aż 42% respondentów, których wartość wskaźnika masy ciała mieści się w normie, oceniło swój stan zdrowia jako bardzo dobry. Takiej odpowiedzi udzieliło już tylko około 33% badanych z niedowagą i około 10% z nadwagą. Natomiast problem z dokonaniem samooceny stanu zdrowia mieli najczęściej respondenci z nadwagą, których aż 21% nie potrafiło jednoznacznie udzielić odpowiedzi.

Z danych dotyczących samooceny poziomu wiedzy wynika, iż wysoki poziom wiedzy o zdrowiu deklaruje 75% studentów, a co piąty nie potrafi dokonać jednoznacznej samooceny poziomu wiedzy o zdrowiu. Studenci piątego roku częściej niż pierwszego określają swój poziom wiedzy jako wysoki. Jednak spośród 120 badanych to około 8% studentów pierwszego roku określa swój poziom wiedzy o zdrowiu jako bardzo wysoki, podczas gdy tej samej odpowiedzi udzieliło tylko 1,6% studentów piątego roku.



Wykres 1. Jak ocenia Pan/i swój poziom wiedzy na temat zdrowia?

Źródło: badania własne.

Respondenci poproszeni zostali o wskazanie trzech odpowiedzi kojarzących im się z dobrym zdrowiem. Dla 77 spośród 120 ankietowanych, w tym aż 96,2% mężczyzn, dobre zdrowie kojarzy się z dobrą sprawnością fizyczną. 60% badanych wskazało także na brak dolegliwości bólowych. Trzecia pod względem największej ilości wyborów respondentów obu płci odpowiedź to dobre wyniki badań laboratoryjnych. Podczas gdy właściwa masa ciała jest wyznacznikiem dobrego zdrowia dla większej liczby kobiet niż mężczyzn (odpowiednio 35,5% i 11,1%), mężczyźni częściej niż kobiety wskazują na dobry apetyt (odpowiednio 22,2% i 6,5%).

60% badanych oceniło swój styl życia jako zdrowy. Prowadzenia niezdrowego lub bardzo niezdrowego stylu życia nie zadeklarował żaden z ankietowanych. Studenci piątego roku nieznacznie częściej oceniali swój styl życia jako zdrowy oraz nieznacznie częściej nie potrafili dokonać samooceny stylu życia.

Ankietowanych zapytano, czy podejmują jakieś zachowania prozdrowotne w życiu codziennym. Analiza odpowiedzi (wykres 1) pozwala stwierdzić jednoznacznie, iż bez względu na rok studiów około 99% badanych deklaruje podejmowanie zachowań prozdrowotnych.

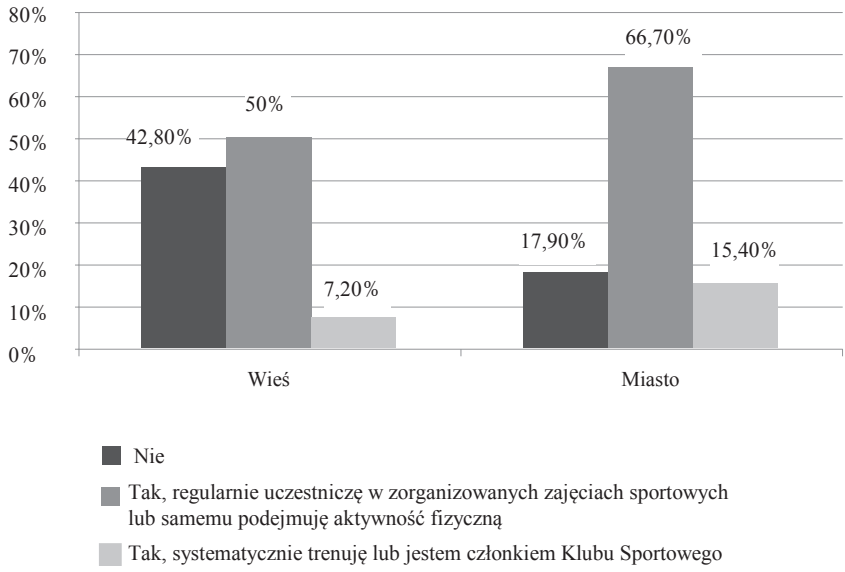
Najczęściej podejmowanymi przez badanych zachowaniami prozdrowotnymi jest zapinanie pasów bezpieczeństwa (ok. 66%), unikanie używek (ok. 57%) oraz dbałość o ciało (ok. 56%). Radzenie sobie ze stresem uzyskało najmniej wskazań ankietowanych. Kobiety zdecydowanie częściej niż mężczyźni deklarują zdrowe odżywianie się i uprawianie bezpiecznego seksu (odpowiednio 53,7% i 30,1%). Mężczyźni zaś zdecydowanie częściej wskazują na regularną aktywność fizyczną oraz radzenie sobie ze stresem (odpowiednio 62,9% i 40,2%).

W odpowiedzi na pytanie: Czy podejmuje Pan/i jakieś zachowania antyzdrowotne w życiu codziennym? 54,2% ankietowanych udzieliło odpowiedzi przeczącej. Mężczyźni zdecydowanie częściej niż kobiety (odpowiednio 48,4% i 74,1%) deklarowali, iż nie podejmują zachowań antyzdrowotnych. Natomiast studenci pierwszego roku częściej niż studenci piątego roku deklarują podejmowanie zachowań antyzdrowotnych w życiu codziennym. Do najczęściej wskazywanych przez badanych odpowiedzi należy: brak wypoczynku, mała ilość snu (20%), częste spożywanie alkoholu (13,3%) oraz palenie papierosów (8,3%). Kobiety zdecydowanie częściej niż mężczyźni deklarowały brak wypoczynku oraz stosowanie diet odchudzających. 55% badanych deklaruje, iż oni sami mają największy wpływ na kształtowanie zachowań zdrowotnych. Wpływ rodziny deklaruje 24,5% ankietowanych. Tylko 6,7% respondentów wskazało na wpływ mediów. Środowisko rówieśników wpływa na kształtowanie zachowań zdrowotnych ponad 20% badanych w wieku 19–20 i 21–22 lat. 46,7% badanych planuje w najbliższym czasie podjąć zachowania prozdrowotne. Studenci piątego roku zdecydowanie częściej niż studenci pierwszego roku deklarują zamiar podjęcia zachowań prozdrowotnych w swoim życia.

Aktywność fizyczna i wypoczynek

Ponad 70% badanych deklaruje stały kontakt z aktywnością fizyczną, w tym około 12% systematycznie trenuje jakąś dyscyplinę sportową. Ankietowani pochodzący ze wsi częściej niż pochodzący z miasta nie podejmują aktywności fizycznej. Dla zdecydowanej większości respondentów aktywność fizyczna jest przyjemnością, bez której nie wyobrażają sobie życia. Takiej odpowiedzi udzieliło aż 90,4% badanych, których wartość wskaźnika masy ciała BMI mieści się w normie. Natomiast osoby z nadwagą zdecydowanie częściej deklarowały, iż są świadome znaczenia aktywności fizycznej, ale mogłyby bez niej żyć.

Najwięcej badanych (41,7%) uprawia ćwiczenia sportowo-rekreacyjne raz w tygodniu. Mężczyźni dwa razy częściej niż kobiety poświęcają swój czas na ćwiczenia 2–3 razy w tygodniu. Rzadziej niż raz w tygodniu ćwiczenia sportowo-rekreacyjne wykonuje ponad 30% kobiet. Tylko 3,4% ogółu czyni to codziennie. Zdecydowana większość studentów poświęca na aktywność fizyczną 1–2 h dziennie. 5,4% kobiet podejmuje aktywność fizyczną trwającą mniej niż 1 h. Natomiast 2 mężczyzn deklaruje, iż aktywność fizyczna zajmuje im 3–4 h dziennie. Preferowaną przez studentów formą aktywności jest jazda na rowerze (46,6%) oraz spacery (39,1%). Oprócz jazdy na rowerze mężczyźni zdecydowanie częściej niż kobiety wskazywali bieganie (odpowiednio 44,4% i 6,4%) i zespołowe gry sportowe (odpowiednio 51,8% i 7,5%) oraz ćwiczenia na siłowni (25,9% i 1,1%). Spacery i zajęcia aerobiku to formy aktywności fizycznej uprawianej wyłącznie przez badane kobiety. Mężczyźni zdecydowanie częściej niż kobiety (odpowiednio 92,6% i 56,9%) preferują aktywną formę wypoczynku.



Wykres 2. Czy ma Pan/i stały kontakt z jakąś dyscypliną sportową lub formą rekreacji?

Źródło: badania własne.

74,2% badanych sypia 7–8 h na dobę. Kobiety zdecydowanie częściej niż mężczyźni (odpowiednio 21,5% i 3,7%) deklarują, iż sypiają krócej niż 7–8 h na dobę. Ponad połowa ankietowanych deklaruje dobrą jakość swojego snu, a 33,3% – bardzo dobrą. Kobiety nieco częściej niż mężczyźni wskazywały, że jakość ich snu jest zła lub bardzo zła.

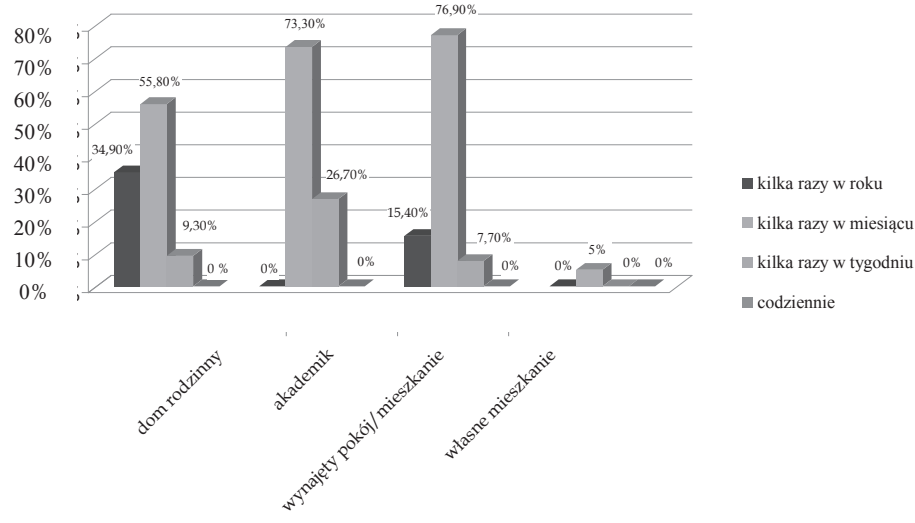
Używki

85% badanych, w tym nieco częściej kobiety niż mężczyźni, przyznaje się do spożywania alkoholu. 68,6% badanych spożywa alkohol kilka razy w miesiącu. 28,6% mężczyzn deklaruje spożywanie alkoholu kilka razy w tygodniu. Kilka razy w roku spożywa alkohol 25,9% kobiet. Spożywanie alkoholu kilka razy w roku deklaruje 34,9% ankietowanych mieszkających w domu rodzinnym. Natomiast badani mieszkający w akademiku zdecydowanie częściej deklarują spożycie alkoholu kilka razy w tygodniu.

Niecałe 70% ankietowanych jako najczęściej spożywany rodzaj trunku wskazuje piwo, 17,6% – wino, a 12,6% – wódkę i inne alkohole wysokoprocentowe.

Do palenia papierosów przyznaje się zaledwie 11,7% respondentów, w tym nieco częściej mężczyźni niż kobiety. Biorąc pod uwagę rok studiów badanych, można zauważyć, iż studenci pierwszego roku zdecydowanie rzadziej niż piątego (odpowiednio 3,3% i 20%) deklarują, iż palą papierosy. Najwięcej (42,5%)

studentów pali 1–5 papierosów dziennie. Nieznacznie mniejszy odsetek badanych (35,7%) deklaruje, iż w ciągu dnia wypala 6–10 papierosów. 16 i więcej papierosów dziennie palą tylko 3 osoby spośród 14.



Wykres 3. Jak często pije Pan/i alkohol?

Źródło: badania własne.

75% ankietowanych, w tym zdecydowana większość studentów pierwszego roku nigdy nie spożywała substancji psychoaktywnych. Studenci piątego roku zdecydowanie częściej niż pierwszego deklarują, iż spożywali te substancje przynajmniej raz (20%) lub kilka razy (16,7%).

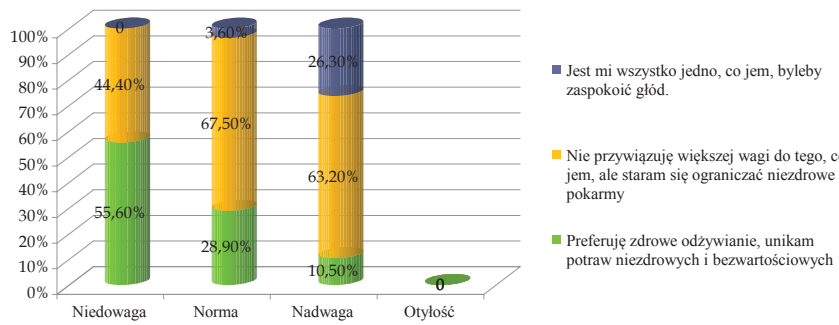
10% badanych przyjmuje leki często i grupę tę stanowią wyłącznie ankietowani płci żeńskiej. Tymczasem mężczyźni zdecydowanie częściej niż kobiety deklarują, iż korzystają z leków rzadko (odpowiednio 70,4% i 37,6%) lub nigdy (odpowiednio 22,2% i 3,3%).

Nawyki żywieniowe

60% badanych spożywa śniadanie zawsze, 25,8% – często, 6,8% – czasami, 3,3% – rzadko. 3,3% respondentów deklaruje, iż nigdy nie je śniadania i są to wyłącznie kobiety.

Spożywanie zawsze co najmniej trzech posiłków dziennie deklaruje 64,1%, często – 28,3% i czasami – 3,4% badanych. Kobiety nieco częściej niż mężczyźni spożywają co najmniej trzy posiłki rzadko lub nigdy. 63,3% badanych, głównie o przeciętnej sytuacji materialnej, nie przywiązuje większej wagi do tego, co je, ale stara się ograniczać niezdrowe pokarmy. Zdrowe odżywianie

oraz unikanie potraw niezdrowych i bezwartościowych deklaruje 30% ankietowanych, a grupę tę stanowi zdecydowana większość osób w bardzo dobrej sytuacji materialnej. Natomiast pozostałe 6,7% respondentów, deklarujących przeciętną, złą lub bardzo złą sytuację materialną, je wszystko, byle tylko zaspokoić głód. Badani z niedowagą (55,6%) zdecydowanie częściej niż pozostali preferują zdrowe odżywianie oraz unikają potraw niezdrowych i bezwartościowych. Nieprzywiązywanie większej wagi do tego, co jedzą deklaruje zdecydowana większość (67,5%) osób, których wartość wskaźnika masy ciała BMI mieści się w normie. Badani z nadwagą (26,3%) częściej jedzą wszystko, byle tylko zaspokoić głód. 90% ze 120 badanych deklaruje spożywanie przekąsek. Zdecydowana większość badanych (67,5%) deklaruje regularne spożywanie posiłków. Mężczyźni częściej niż kobiety przyznają, iż spożywają posiłki nieregularnie (odpowiednio 59,2% i 24,7%). 44,2% badanych spożywa owoce tylko raz dziennie. Co piąty student nie je owoców codziennie. Dwa razy dziennie owoce spożywają częściej kobiety niż mężczyźni (odpowiednio 31,2% i 18,5%). Większość studentów (41,6%) spożywa warzywa raz dziennie, podczas gdy tylko 10% czyni to 3 razy dziennie. Prawie co drugi mężczyzna nie spożywa warzyw codziennie. Najwięcej badanych spożywa słodycze kilka razy w tygodniu (37,5%) lub kilka razy dziennie (30%). Co czwarty student je słodycze raz dziennie. Tylko 2,5% respondentów nie je słodyczy.



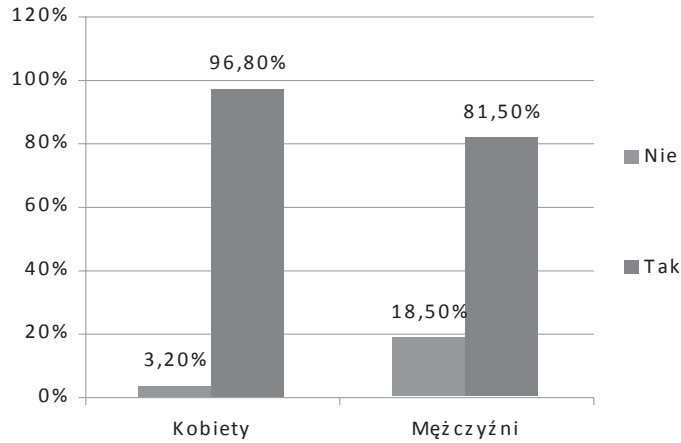
Wykres 4. Jakie ma Pan/i nawyki żywieniowe?

Źródło: badania własne.

Badania profilaktyczne

Ankietowani zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie: Czy zdrowy człowiek powinien mieć wykonywane jakieś badania profilaktyczne? 93,3% badanych udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Mężczyźni oraz ankietowani pochodzący ze wsi częściej niż pozostali deklarowali, iż w ich opinii zdrowy człowiek nie powinien mieć wykonywanych badań profilaktycznych. 45% poddaje się kontroli stomatologicznej przynajmniej raz na rok. Wykonywanie bada-

nia kontrolnego u stomatologa raz na pół roku deklaruje 37,5% badanych, podczas gdy pozostałe 17,5% respondentów do wizyty w gabinecie stomatologicznym skłania dopiero ból zęba. W rozkładzie odpowiedzi kobiet i mężczyzn nie obserwuje się większych różnic. 96,7% ankietowanych miało wykonane badanie ogólne krwi oraz pomiar ciśnienia tętniczego. Samobadanie piersi/jąder deklaruje 64,5% kobiet i tylko 22,2% mężczyzn.



Wykres 5. Czy zdrowy człowiek powinien mieć wykonywane jakieś badania profilaktyczne?

Źródło: badania własne.

Wnioski

1. Nie ma różnic w samoocenie zdrowia, stylu życia i poziomu wiedzy o zdrowiu pomiędzy studentami pierwszego i piątego roku.
2. Rok studiów badanych nie różnicuje podejmowania przez nich zachowań prozdrowotnych i antyzdrowotnych.
3. Wartość posiadanego przez ankietowanych wskaźnika BMI różnicuje ich samoocenę zdrowia, stosunek do aktywności fizycznej i nawyki żywieniowe.
4. Istnieją różnice między opiniami kobiet i mężczyzn odnośnie preferowanej formy wypoczynku i wykonywania badań profilaktycznych.
5. Pochodzenie studentów różnicuje ich udział w aktywności fizycznej, ale nie różnicuje opinii odnośnie wykonywania badań profilaktycznych.
6. Sytuacja materialna studentów różnicuje ich nawyki żywieniowe.
7. Miejsce zamieszkania badanych różnicuje częstotliwość spożywania przez nich alkoholu.

Podsumowanie

Podstawowym problemem współczesnego świata są choroby cywilizacyjne, które w 2005 r. stanowiły przyczynę 70% zgonów w Polsce. Rozpoznaje się je wśród coraz młodszych osób, co jest sygnałem pogarszającego się stanu zdrowia społeczeństwa. W młodzieży akademickiej, zwłaszcza kierunków medycznych, która ze względu na charakter przyszłych ról społecznych i zawodowych będzie pełnić funkcję kulturotwórczą, pokładane są więc nadzieje na poprawę tej niekorzystnej sytuacji. Uzasadnione wydaje się więc sprawdzenie, w jakim stopniu studenci podejmują zachowania prozdrowotne oraz jakie zachowania zagrażające ich zdrowiu stanowią element ich stylu życia.

Zjawiskiem pozytywnym jest to, iż 94% studentów fizjoterapii UR ocenia swoje zdrowie jako bardzo dobre lub dobre, przy czym mężczyźni dwa razy częściej niż kobiety wskazują na najwyższą ocenę stanu swojego zdrowia. Podobnie 91% studentów Instytutu Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej (K. Włostowska 1997/1998)[1] uważa się za zdrowych, jak i zdecydowana większość studentów AWF w Warszawie, deklarująca bardzo dobry lub dobry stan zdrowia (B. Wojtyczek 2002)[2]. Z drugiej jednak strony tak wysoka samoocena zdrowia studentów w połączeniu z równie wysoką samooceną stylu życia (ponad 60% studentów fizjoterapii UR ocenia swój styl życia jako zdrowy lub bardzo zdrowy) może powodować, iż badani nie będą odczuwać potrzeby dokonywania zmian w ich stylu życia i wprowadzenia do niego nowych zachowań prozdrowotnych.

Najistotniejszymi elementami stylu życia jest systematyczna i umiarkowana aktywność fizyczna oraz prawidłowe żywienie. Aktywność ruchowa jest biologiczną potrzebą człowieka i jednym z najskuteczniejszych środków w walce o zdrowie. Jest ona lekarstwem o bardzo szerokim i wszechstronnym zasięgu, gdyż doskonaląc sprawność funkcjonowania układu nerwowego człowieka, wzmacnia go fizycznie i psychicznie[3]. Rozwój cywilizacji spowodował, iż współczesny człowiek cierpi na niedobór ruchu, który jest przyczyną wielu chorób cywilizacyjnych. Według danych GUS (2004), zdecydowana większość dorosłych Polaków spędza czas wolny w sposób bierny lub wykonując czynności niewymagające zbyt intensywnej aktywności ruchowej.

Wypoczynek aktywny wśród studentów fizjoterapii UR preferuje 65% badanych, co stanowi duży odsetek w porównaniu do 40% studiujących fizjoterapię na AM w Gdańsku, również spędzających czas wolny aktywnie

[1] K. Włostowska, *Postawy prozdrowotne studentów Instytutu Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej,* „Kultura Fizyczna" 1999, nr 9–10, s. 4–5.

[2] B. Wojtyczek, *Ocena zachowań prozdrowotnych i wybranych wskaźników stanu zdrowia studentów I roku Akademii Wychowania Fizycznego*, Warszawa 2004, s. 23.

[3] A. Łuszczyńska, *Zmiana zachowań zdrowotnych*, Gdańsk 2004, s. 58.

(B. Kochanowicz 2004–2006)[4]. Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, iż zdecydowana większość studentów UR, podobnie jak studenci AWF w Warszawie (A. Fornal-Urban)[5], podejmuje aktywność fizyczną poza obowiązkowymi zajęciami na uczelni; regularnie, raz w tygodniu w wymiarze 1–2 h, przy ponad 60% ćwiczących tylko 1–3 razy w miesiącu lub niećwiczących wcale wśród studentów fizjoterapii AM w Łodzi (J. Lisowski 2002)[6]. Zdecydowanie najwięcej czasu na aktywność ruchową, bo dwie godziny dziennie, poświęcają studenci wychowania fizycznego i zdrowia publicznego AWFiS w Gdańsku (B. Duda 2004)[7].

Badani z UR wśród różnych form aktywności ruchowej preferują głównie jazdę na rowerze (77,8% mężczyzn) i spacery (50,5% kobiet), podczas gdy studenci AWFiS w Gdańsku – pływanie, spacer i bieganie[8], a studenci AM w Łodzi – zespołowe gry sportowe, pływanie i jazdę na rowerze[9]. Dane dotyczące aktywności fizycznej studentów fizjoterapii UR nie odbiegają znacznie od wyników badań innych autorów i wskazują, iż jest ona nieodłącznym elementem ich stylu życia. Taka sytuacja ma szczególnie pozytywne znaczenie, ponieważ specyfika zawodu fizjoterapeuty wymaga, aby usprawnianie pacjentów prowadziły osoby cieszące się dobrym zdrowiem, a zwłaszcza dobrą kondycją i sprawnością fizyczną.

Urozmaicona oraz odpowiednio zbilansowana dieta dostosowana do wieku, płci oraz trybu życia stanowi nieodłączny warunek zdrowia i dobrego samopoczucia człowieka. Jakościowe i ilościowe błędy dietetyczne wpływają na obniżanie się potencjału zdrowotnego jednostki oraz zwiększają zagrożenie wystąpienia degeneracyjnych chorób dietozależnych. Regularne spożywanie posiłków przynajmniej trzy razy dziennie, wysokie spożycie owoców i warzyw, ograniczenie spożycia cukru, niestosowanie przekąsek to niektóre z zaleceń żywieniowych[10].

---

[4] B. Kochanowicz, *Poziom sprawności fizycznej studentów kierunku fizjoterapii AM w Gdańsku a ich opinia wobec różnych form aktywności ruchowej,* „Ann. Acad. Med. Gedan." 2007, nr 37, s. 53–67.

[5] A. Fornal-Urban, *Wiedza studentów AWF w Warszawie na temat chorób cywilizacyjnych oraz ich styl życia w kontekście zapobiegania chorobom*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2007, nr 4, s. 29–34.

[6] J. Lisowski, *Aktywność fizyczna studentów fizjoterapii WAM w Łodzi*, „Zdrowie Publiczne" 2006, nr 116(2), s. 263–266.

[7] B. Duda, *Aktywność fizyczna studentów AWFiS w Gdańsku przykładem zdrowego stylu życia,* „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska", Lublin, Polonia 2005, vol. LX, suppl. XVI, 84, sec. B, s. 387.

[8] Tamże, s. 389.

[9] J. Lisowski, *Aktywność fizyczna*..., s. 266.

[10] Ś. Ziemlański, *Podstawy prawidłowego żywienia. Zalecenia żywieniowe dla ludności w Polsce*, Warszawa 1998, s. 33.

Niestety, przez większość badanych studentów fizjoterapii UR zalecenia te nie były realizowane, a uzyskane w badaniach dane nie różnią się znacząco od wyników innych badaczy. 67,5% studentów fizjoterapii UR, podobnie jak 71% studentów uczelni lubelskich (B. Królikowska 2003)[11] deklaruje, iż spożywa posiłki regularnie, co stanowi dość wysoki odsetek w porównaniu do 55,5% studentów warszawskiej AWF (A. Fornal-Urban 2005)[12] i 51% studentów AWF w Krakowie (M. Gacek 2003)[13].

Do nawyku podjadania między posiłkami, który może prowadzić do otyłości, przyznaje się podobnie we wszystkich badaniach większość studentów – 90% fizjoterapii UR, 90,4% studentów AWF Warszawa, 85,4% studentów Uniwersytetu Lubelskiego[14], 75% studentów uczelni lubelskich[15]. Wyjątek stanowią studenci AWF w Krakowie, wśród których tylko 43% deklaruje regularne podjadanie (M. Gacek 2003)[16].

Negatywny wpływ przekąsek potęguje fakt, iż są to najczęściej słodycze. Spożywanie tego rodzaju produktów, bogatych w tłuszcze i cukry proste, będących źródłem tak zwanych „pustych kalorii" hamuje uczucie głodu, ograniczając w ten sposób spożycie produktów o wyższej wartości odżywczej[17]. Wyniki badań wskazują, iż 37,5% studentów UR spożywa słodycze kilka razy w tygodniu, co stanowi najmniejszy odsetek na tle 59,9% studentów AWF w Krakowie[18], 40% AWF w Warszawie[19], sięgających po słodycze równie często.

Innym niekorzystnym zjawiskiem zaobserwowanym wśród studentów UR, jak i wśród studentów innych uczelni jest niski poziom spożycia owoców i warzyw w codziennej diecie. Może on prowadzić do niedostatecznej podaży witamin i składników mineralnych oraz flawonoidów, które są szczególnie ważne w profilaktyce miażdżycy i chorób nowotworowych. Poza tym zawarty w owo-

[11] B. Królikowska, *Styl życia studentów wydziału wychowania fizycznego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska", Lublin, Polonia, vol. LVIII, suppl. XII, nr 134, sec. D, s. 22.

[12] A. Fornal-Urban, *Wiedza studentów AWF w Warszawie...*, s. 30.

[13] M. Gacek, *Charakterystyka sposobu odżywiania się młodzieży rozpoczynającej studia w AWF w Krakowie*, „Roczniki PZH" 2003, nr 54, s. 2.

[14] B. Królikowska, *Styl życia studentów...*, s. 23.

[15] A. Czech, E. Grela, *Zwyczaje żywieniowe i częstotliwość spożywania produktów odżywczych wśród studentów uczelni lubelskich*, „Żywienie Człowieka i Metabolizm" 2003, XXX, nr 1/2, s. 15.

[16] M. Gacek, *Charakterystyka sposobu odżywiania się...*, s. 2.

[17] Z. Słońska, M. Misiuna, *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*, Warszawa 1994, s. 49.

[18] M. Gacek, *Charakterystyka sposobu odżywiania się...*, s. 2.

[19] A. Fornal-Urban, *Wiedza studentów AWF w Warszawie na temat chorób cywilizacyjnych...*, s. 30.

cach i warzywach błonnik pobudza ruchy perystaltyczne jelit i wiąże cholesterol, zapobiegając hiperlipidemii i rakowi jelita grubego[20].

Odsetek studentów UR (ok. 38%) deklarujących spożycie owoców i warzyw kilka razy dziennie stanowi jednak średnią wartość w porównaniu do studentów AWF w Warszawie (41,5%) i AWF w Krakowie (35,9%). Natomiast do spożywania owoców i warzyw rzadziej niż codziennie przyznało się 21,4% studentów warszawskiego AWF[21], około 17% studentów UR oraz 10,5% studentów AWF w Krakowie[22].

Do najczęstszych błędów żywieniowych studentów UR należy więc przede wszystkim podjadanie między posiłkami, niewystarczające dzienne spożycie warzyw i owoców, nadmierne spożywanie słodyczy oraz w najmniejszym stopniu nieregularne spożywanie posiłków. Potwierdzeniem tego zjawiska jest również fakt, iż 70% studentów UR deklaruje, że nie przywiązuje większej wagi do tego, co je, ale stara się ograniczać niezdrowe pokarmy lub jest im wszystko jedno, co jedzą, byle tylko zaspokoić głód.

Podsumowując wyniki badań własnych, należy stwierdzić, iż w badanej próbie młodzieży akademickiej w pełni uzasadniona wydaje się być realizacja edukacji zdrowotnej ze szczególnym uwzględnieniem higieny żywienia.

W ostatnim czasie coraz większe zainteresowanie budzi problem picia alkoholu przez studentów. Podyktowane jest to faktem, iż spożywanie alkoholu przez osoby w okresie wczesnej dorosłości jest, jak wynika z badań głównie pozakrajowych, obecnie bardziej powszechne niż w jakiejkolwiek innej grupie wiekowej. Mimo iż z badań wynika również, że w ostatnich latach nastąpił spadek spożycia alkoholu we wszystkich grupach wiekowych, to jednak najwyższe spożycie nadal pozostaje w grupie obejmującej osoby od 18 do 28 roku życia. Ponieważ jednak intensywne picie w okresie wczesnej dorosłości jest szeroko rozpowszechnione, wiele osób nie widzi w tych zachowaniach niczego niepokojącego[23]. Potrzeba zwrócenia szczególnej uwagi na zjawisko picia alkoholu przez młodzież studencką wynika również z doniesień wskazujących, że wśród osób w przedziale wiekowym 18–21 lat (a więc w grupie osób najintensywniej pijących) rozmiar picia alkoholu przez studentów przewyższa picie wśród osób niestudiujących[24].

---

[20] S. Bawa, *Rola flawonoidów w zapobieganiu chorób cywilizacyjnych* [w:] *Wybrane problemy nauki o żywieniu człowieka u progu XXI wieku*, red. A. Brzozowska, K. Gutkowska, Warszawa 2004, s. 54–56.

[21] A. Fornal-Urban, *Wiedza studentów AWF w Warszawie na temat chorób cywilizacyjnych*..., s. 31.

[22] M. Gacek, *Charakterystyka sposobu odżywiania się…*, s. 2.

[23] Z. Melosik (red.), *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Toruń–Poznań 1999, s. 7.

[24] T. Mach, *Stłuszczeniowa choroba wątroby – patogeneza, obraz kliniczny i leczenie*, „Nowa Klinika" 2003, nr 10(1–2), s. 26–32.

Alkohol stał się dla młodych ludzi nieodłącznym elementem życia. Towarzyszy im w takich sytuacjach jak choćby oblewanie zdanych egzaminów czy kolokwiów, pocieszania po niezdanych egzaminach, spotkania towarzyskie itp. Picie alkoholu sprzyja nawiązywaniu kontaktów między ludźmi, daje szybką poprawę nastroju, ułatwia zabawę i jest obietnicą kontrolowania stanu własnych uczuć, niezależnie od sytuacji. Daje więc między innymi to, czego ludzie młodzi potrzebują[25].

Badania GUS przeprowadzone w 2004 r. wskazują, że picie alkoholu jest w naszym kraju wciąż powszechnym zjawiskiem. W grupie wiekowej 15–29 lat do picia alkoholu przyznaje się prawie 75% młodych mężczyzn i 68% kobiet.

Przeprowadzone badania wskazują, że na tle tej ogólnopolskiej sytuacji epidemiologicznej rozpowszechnienie picia alkoholu wśród studentów fizjoterapii Uniwersytetu Rzeszowskiego (87,1% kobiet z 93 i 77,8% mężczyzn z 27) jest nieco wyższe (85% ogółu), co może wynikać z zawężenia grupy wiekowej badanych do przedziału, w którym wg doniesień rozmiar picia jest najwyższy; oraz objęcia badaniami wyłącznie osoby studiujące, wśród których, jak wskazują badania, rozmiar picia jest większy niż u niestudiujących.

Wyniki te pokrywają się z wynikami badań K. Włostowskiej (1997/1998)[26] przeprowadzonymi wśród studentów Instytutu Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej, w których do spożywania alkoholu przyznało się również 85% osób z badanej grupy 200 osób; wynikami badań B. Szczyrby (2002)[27], która przeprowadzając badania wśród studentów pielęgniarstwa i wydziału lekarskiego wykazała, iż po alkohol sięga 85% ze 103 osób; oraz wynikami badań Klimberg (2004/2005)[28], w których 85,1% z 1485 studiujących nauki medyczne (89,3% studentów i 83,7% studentek) deklarowało spożywanie alkoholu.

Według danych GUS (2004), piwo, będąc najczęściej preferowanym przez społeczeństwo trunkiem, powoli wypiera wódkę i inne napoje spirytusowe. Taki stan rzeczy potwierdzają także badania studentów UR, w których zostało wykazane, iż 69,6% studentów najchętniej pije piwo, 17,6% – wino i 12,8% – wódkę i inne alkohole wysokoprocentowe. Podobne preferencje w zakresie rodzaju spożywanego alkoholu wykazały badania K. Włostowskiej (1997/1998)[29], w których najchętniej spożywanym przez studentów trunkiem było piwo (70,1%), następnie wódka (16,4%) oraz wino (13,5%). W badaniach B. Szczyrby (2002)[30]

[25] Z. Melosik Z. (red.), *Ciało i zdrowie…*, s. 7.

[26] K. Włostowska, *Postawy prozdrowotne studentów Instytutu...*, s. 4–5.

[27] B. Szczyrba, *Alkohol i narkotyki wśród studentów kierunków medycznych,* Instytut Psychologii Zdrowia, http://www.psychologia.edu.pl/index.php?dz=czytelnia&op=opis&id=2586

[28] A. Siemińska, *Postawy wobec palenia tytoniu wśród studentów pierwszego roku medycyny*, „Pneumonol. Alergol. Pol." 2006, nr 74, s. 377–378.

[29] K. Włostowska, *Postawy prozdrowotne studentów Instytutu…*, s. 4.

[30] B. Szczyrba, *Alkohol i narkotyki...*

i Klimberg (2004/2005)[31] badani jako najpopularniejszy alkohol także wskazywali w kolejności: piwo, wino oraz wódkę.

Dane GUS (2004) zebrane w badaniu wskazują, że zwiększyła się także częstotliwość picia. Relatywnie więcej Polaków pije alkohol przynajmniej 1 raz w tygodniu, a w przypadku kobiet wzrósł również odsetek sięgających po alkohol trochę rzadziej, tj. kilka razy miesiącu oraz kilka razy w roku. Z zebranych danych wynika natomiast, że większość studentów (68,6%) spożywa alkohol kilka razy w miesiącu. 20,6% badanych deklaruje, iż pije alkohol tylko kilka razy w roku. Do spożywania alkoholu kilka razy w tygodniu przyznaje się 10,8% studentów, w tym prawie 5 razy więcej mężczyzn niż kobiet.

Nieco odmienny rozkład odpowiedzi uzyskała w badaniach K. Włostowska (1997/1998)[32]. Większość przebadanych przez nią studentów deklarowała, iż spożywa alkohol kilka razy w miesiącu (44%) lub kilka razy w roku (42%), a 14% – kilka razy w tygodniu. Podobne wyniki, chociaż wskazujące na nieznaczny spadek liczby studentów pijących alkohol kilka razy w tygodniu, otrzymała natomiast B. Szczyrba (2002)[33]. W przeprowadzonych przez nią badaniach do picia alkoholu 2–3 razy w miesiącu lub 1 raz w miesiącu lub rzadziej przyznało się odpowiednio 46,6% i 43,1%, a 2–4 razy w tygodniu alkohol piło 10,2% badanych studentów. Tymczasem tendencję wzrostową, jeśli chodzi o częstotliwość spożywania alkoholu, ukazuje sytuacja studentów w badaniach Klimberg (2004/2005)[34], w których 35,7% badanych deklarowało spożywanie alkoholu 1–2 razy w miesiącu, 25,6% – 1–2 razy w tygodniu, 18,5% – 3–4 razy w miesiącu, 15,9% – 3–4 razy w tygodniu, a 2,3% nawet codziennie.

Podsumowując wzorzec konsumpcji alkoholu u studentów fizjoterapii Uniwersytetu Rzeszowskiego, należy stwierdzić, iż alkohol jest dla nich używką powszechną, ale częstotliwość jego spożywania w porównaniu do studentów innych uczelni nie wskazuje na wysokie ryzyko uzależnienia od alkoholu. Jednak ogromne znaczenie stylu życia i stanu zdrowia studentów kierunku medycznego jako przyszłych pracowników służby zdrowia wiąże się z koniecznością intensywniejszego kształcenia w tym zakresie.

Regularnie w naszym kraju pali papierosy około 9 milionów osób[35]. Według danych GUS pod koniec 2004 r. tytoń paliło prawie 38% dorosłych mężczyzn i 23% kobiet. Palenie papierosów jest więc poważnym problemem społecznym w Polsce. W szczególnym stopniu problem ten dotyczy młodzieży i studentów,

[31] A. Siemińska, *Postawy wobec palenia tytoniu*..., s. 380.

[32] K. Włostowska, *Postawy prozdrowotne studentów Instytutu*..., s. 4–5.

[33] B. Szczyrba, *Alkohol i narkotyki*...

[34] A. Siemińska, *Postawy wobec palenia tytoniu*..., s. 381.

[35] W.B. Kannel, *Czynniki ryzyka chorób układu krążenia u osób w wieku podeszłym*, „Medycyna po Dyplomie" 1997, nr 5, s. 225.

ponieważ wczesne rozpoczęcie palenia związane jest z ryzykiem wystąpienia wielu chorób odtytoniowych, takich jak: gruźlica, choroby nowotworowe, choroby układu krążenia, odma i przewlekłe zapalenie płuc i oskrzeli, wrzody i problemy zdrowotne noworodków[36]. Mimo to wśród ludzi młodych stosunkowo duża grupa dokonuje zachowań antyzdrowotnych, mających świadczyć w ich opinii o dorosłości lub chcąc w ten sposób zyskać akceptację i podziw grupy rówieśniczej[37].

Przeprowadzone wśród studentów fizjoterapii UR badania wykazały, iż papierosy pali tylko 11,7% badanych – podobny odsetek mężczyzn i kobiet. Studenci piątego roku palą ponad 6 razy częściej niż studenci pierwszego roku. Zdecydowana większość studentów pali najczęściej 1–5 lub 6–10 papierosów dziennie.

Zbliżony odsetek palaczy (13,5%) znalazł się wśród studentów AWF w Katowicach (M. Majeranowski 2001), którzy również najczęściej wypalali 6–10 papierosów dziennie, natomiast ponad dwa razy więcej niż studentów UR i katowickiej AWF, bo 26% (spośród 200) studentów Instytutu Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej (głównie mężczyźni) (K. Włostowska 1997/1998)[38] oraz 26,9% studentów AWF w Warszawie (M. Majeranowski 2001)[39] deklarowało palenie papierosów. Nieco mniejszy odsetek studentów (21% z 412) I roku Wydziału Lekarskiego AM w Gdańsku, również z przewagą mężczyzn, badanych przez A. Siemińską (2002/2003)[40] przyznało się do palenia papierosów. Wśród nich aż 71% badanych paliło ponad 15 papierosów dziennie, 21% – 10–15 i 7% – mniej niż 10. Wyniki badań M. Kołpy (2007)[41] wskazują natomiast, iż papierosy pali aż 40% studentów pielęgniarstwa PWSZ w Tarnowie. Podobne badania donoszą, że pali 14,4% studentów pielęgniarstwa AM w Łodzi, 12,5% PWSliP w Łomży oraz 48,5% w Krakowie.

Analizując wyniki powyższych badań, można stwierdzić, iż odsetek palaczy wśród studentów fizjoterapii UR jest najmniejszy, co może być dowodem tego, iż wybór studiów na kierunku medycznym jest dokonywany przez osoby o ukształtowanej już postawie prozdrowotnej, ukierunkowanej na pielęgnowanie i potęgowanie przede wszystkim swojego zdrowia. Zaobserwowany większy odsetek palaczy wśród studentów piątego roku może być spowodowany zamiarem łagodzenia przez nich stresu związanego z zakończeniem studiów i perspektywą poszukiwania pracy.

---

[36] C. Korczak, J. Leowski, *Problemy higieny i ochrony zdrowia*, Warszawa 1977, s. 3.

[37] Z. Słońska, M. Misiuna, *Promocja zdrowia…*, s. 49.

[38] K. Włostowska, *Postawy prozdrowotne studentów Instytutu…*, s. 4–5.

[39] M. Majeranowski, *Elementy kultury zdrowotnej studentów I roku AWF*, „Zeszyty Metodyczno-Naukowe" 2001, nr 12.

[40] A. Siemińska, *Postawy wobec palenia…*, s. 381.

[41] M. Kołpa, *Palenie tytoniu wśród studentów PWSZ w Tarnowie kierunek pielęgniarstwo i informatyka*, „Probl. Hig. Epidemiol." 2007, nr 88, supl. 3, s. 75–80.

Z nielicznych badań krajowych (A. Zieliński 1992, 1996)[42] wynika, że studentów można zaliczyć do grupy o wysokich wskaźnikach konsumpcji środków psychoaktywnych. Narkotyki bądź inne środki psychoaktywne są również substancjami, które mogą poprawiać samopoczucie, modyfikować procesy myślenia i postrzegania, a ich popularność wśród studentów w ciągu ostatnich lat dramatycznie wzrosła. Młodzi ludzie eksperymentują z narkotykami często ze zwykłej ciekawości, skłonności do zachowań zabronionych czy ryzykownych, z potrzeby identyfikacji z grupą, czy też pod wpływem nacisków. W świetle tych informacji ciekawa wydaje się próba przyjrzenia się zagadnieniu rozpowszechnienia używania środków psychoaktywnych w grupie studiujących młodych dorosłych. Badania wykonane w ramach akcji „Uczelnie wolne od narkotyków" wskazały, iż 40% polskich studentów zetknęło się z substancjami psychoaktywnymi, a 12% zażywa narkotyki systematycznie. Na tle wielu innych krajów nie są to najgorsze wskaźniki, ale zagrożenie jest poważne[43].

Wśród studentów fizjoterapii UR 75% nigdy nie spożywało substancji psychoaktywnych o działaniu odurzającym, a około 12% – raz lub kilka razy. Do systematycznego korzystania z narkotyków nie przyznał się żaden student. Są to dane pomyślne w porównaniu do wyników badań różnych autorów, w tym badań B. Szczerby (2002), według których tylko 47% studentów pielęgniarstwa i medycyny ŚAM w Katowicach nigdy nie miało kontaktu z substancjami psychoaktywnymi, 31% miało z nimi kontakt jednorazowo lub kilkakrotnie, a 7% korzysta z nich stale. Tak optymistyczne dane dotyczące spożywania substancji psychoaktywnych o działaniu odurzającym przez studentów fizjoterapii UR mogą wskazywać na ich wysoką świadomość niebezpieczeństwa, jakie niosą ze sobą narkotyki[44].

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, iż badana grupa studentów fizjoterapii Uniwersytetu Rzeszowskiego charakteryzuje się przeciętnym poziomem zachowań prozdrowotnych na tle podobnych badań przeprowadzonych wśród studentów kierunków medycznych polskich uczelni. Uzyskane w toku badań wyniki wskazują na potrzebę intensyfikacji działań edukacyjnych w celu poprawy dotychczasowych zachowań zdrowotnych studentów, a zwłaszcza w zakresie nawyków żywieniowych i spożywania alkoholu.

Bibliografia

Bawa S., *Rola flawonoidów w zapobieganiu chorób cywilizacyjnych* [w:] *Wybrane problemy nauki o żywieniu człowieka u progu XXI wieku*, red. A. Brzozowska, K. Gutkowska, Warszawa 2004.

[42] A. Zieliński, *Studenci a środki psychoaktywne. Próba zmiany zachowań i postaw poprzez program edukacyjny*, „Alkoholizm i Narkomania" 1996, nr 24(3), s. 311–323.

[43] K. Zajączkowski, *Uzależnienie od substancji psychoaktywnych*, Warszawa 2003, s. 45.

[44] B. Szczyrba, *Alkohol i narkotyki wśród studentów…*

Czech A., Grela E., *Zwyczaje żywieniowe i częstotliwość spożywania produktów odżywczych wśród studentów uczelni lubelskich*, „Żywienie Człowieka i Metabolizm" 2003, XXX, 1/2.

Duda B., *Aktywność fizyczna studentów AWFiS w Gdańsku przykładem zdrowego stylu życia,* „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska", Lublin, Polonia 2005, vol. LX, suppl. XVI, 84, sec. B.

Fornal-Urban A., *Wiedza studentów AWF w Warszawie na temat chorób cywilizacyjnych oraz ich styl życia w kontekście zapobiegania chorobom,* „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2007, nr 4.

Gacek M., *Charakterystyka sposobu odżywiania się młodzieży rozpoczynającej studia w AWF w Krakowie*, „Roczniki PZH" 2003, nr 54.

Kochanowicz B., *Poziom sprawności fizycznej studentów kierunku fizjoterapii AM w Gdańsku a ich opinia wobec różnych form aktywności ruchowej*, „Ann. Acad. Med. Gedan." 2007, nr 37.

Kołpa M., *Palenie tytoniu wśród studentów PWSZ w Tarnowie kierunek pielęgniarstwo i informatyka*, „Probl. Hig. Epidemiol. 2007", 88, suppl. 3.

Korczak C., Leowski J., *Problemy higieny i ochrony zdrowia*, Warszawa, 1977.

Królikowska B., *Styl życia studentów wydziału wychowania fizycznego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska", Lublin, Polonia, vol. LVIII, suppl. XII, 134, sec. D.

Lisowski J., *Aktywność fizyczna studentów fizjoterapii WAM w Łodzi*, „Zdrowie Publiczne" 2006, nr 116(2).

Łuszczyńska A., *Zmiana zachowań zdrowotnych*, Gdańsk 2004.

Mach T., *Stłuszczeniowa choroba wątroby – patogeneza, obraz kliniczny i leczenie,* „Nowa Klinika" 2003, nr 10(1–2).

Majeranowski M., *Elementy kultury zdrowotnej studentów I roku AWF*, „Zeszyty Metodyczno-Naukowe" 2001, nr 12.

Melosik Z.(red.),*Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Toruń–Poznań 1999.

Siemińska A., *Postawy wobec palenia tytoniu wśród studentów pierwszego roku medycyny*, „Pneumonol. Alergol. Pol." 2006, nr 74.

Szczyrba B., *Alkohol i narkotyki wśród studentów kierunków medycznych, Instytut Psychologii Zdrowia,* http://www.psychologia.edu.pl/index.php?dz=czytelnia&op=opis&id=2586

Włostowska K., *Postawy prozdrowotne studentów Instytutu Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej*, „Kultura Fizyczna" 1999, nr 9–10.

Wojtyczek B., *Ocena zachowań prozdrowotnych i wybranych wskaźników stanu zdrowia studentów I roku Akademii Wychowania Fizycznego*, Warszawa 2004.

Zajączkowski K., *Uzależnienie od substancji psychoaktywnych*, Warszawa 2003.

Zieliński A., *Studenci a środki psychoaktywne. Próba zmiany zachowań i postaw poprzez program edukacyjny*, „Alkoholizm i Narkomania" 1996, nr 24(3).

Ziemlański Ś., *Podstawy prawidłowego żywienia. Zalecenia żywieniowe dla ludności w Polsce*, Warszawa 1998.

Eva Schnitzerová

ADOLESCENTNÁ MLÁDEŽ A VNÍMANIE ROVESNÍKOV S PROBLÉMOM ALKOHOLU Z HĽADISKA RODU

ADOLESCENTS' PERCEPTIONS OF ALCOHOL-RELATED PROBLEMS AMONG THEIR PEERS IN THE CONTEXT OF GENDER ISSUES

Abstract

The approach taken in this article is both theoretical and empirical. Attention is focused on the perceptions of young alcohol consumers by peers, especially in relation to gender aspects. The research sample consists of secondary school students (the used questionnaire version included peer-referent items). The survey findings are as follows: a) Students (females and males) have perceived alcohol consumers in both sexes negatively; b) It has proven that there are some gender differences in students' perceptions. Female students have shown to be „stricter" in their judgement. They have more negative attitudes towards peer drinking (in both sexes) in comparison with male students; c) No gender differences in the perceptions of male and female alcohol consumers have been indicated. In our survey, females who consume alcohol have not been perceived more negatively than male alcohol consumers.

Key words: alcohol consumption among the youth, age and gender aspects of alcohol use, students' perceptions related to female and male peer consumers of alcohol.

Abstrakt

Článok má teoreticko-empirický charakter. Je zameraný na vnímanie mladých konzumentov alkoholu, osobitne z rodového hľadiska. Prieskumnú vzorku tvoria študenti a študentky stredných škôl. Výsledky dotazníkového prieskumu ukázali: a) Študentky i študenti vnímajú konzumentov alkoholu oboch pohlaví negatívne; b) Rodový aspekt sa prejavil na strane posudzovateľov. Študentky ako posudzovateľky sú „prísnejšie". Konzumentov alkoholu (oboch pohlaví) vnímajú negatívnejšie ako študenti – posudzovatelia; c) Vo vnímaní konzumentov a konzumentiek alkoholu sa rodová optika neprejavila. Dievčatá, ktoré pijú alkohol neboli v našom prieskume vnímané negatívnejšie ako chlapci – konzumenti alkoholu.

Kľúčové slová: konzum alkoholu u mládeže, vekový a rodový aspekt konzumu alkoholu, vnímanie dievčat a chlapcov – konzumentov alkoholu.

Spoločensko-kultúrny a rodový kontext konzumu alkoholu u adolescentov

Spoločenské normy, tradície a zvyky zohrávajú dôležitú rolu v rozhodovaní sa pre užívanie návykových látok. Určujú, ktoré návykové látky, a v akých

situáciách možno akceptovať (Ondrejkovič, 2009, s. 281), pričom v sebe zahŕňajú vekový i rodový aspekt. Pokiaľ ide o alkohol, ten je v našom kultúrnom prostredí spoločensky akceptovaný a jeho užívanie je v širokej škále situácií sprevádzané značnou toleranciou, a to nielen vo vzťahu k dospelej populácii (Macek, 2003, Bakošová, 2008). Svedčí o tom bežná skúsenosť, keď pri predaji alkoholu sa nedostatočne rešpektuje zákonom stanovená veková hranica (18 rokov), ale dokumentujú to i výsledky rôznych prieskumov. Pri porovnávaní rozmanitých prostredí prvého kontaktu s alkoholom, Pavel Vacek (2006, in Kraus, B. et al., 2006) zistil, že na vrchole rebríčka – s veľkým predstihom pred ostatnými – sa umiestnilo domáce prostredie. Zo vzorky 929 stredoškolákov až 46% opýtaných uviedlo, že alkohol prvýkrát ochutnalo v rodine, na rodinnej oslave, v prítomnosti dospelých. Ďalšie prieskumy odhaľujú iné nepriaznivé trendy, napríklad, že stúpajú počty závislosti na alkohole, a to už vo vekovej skupine 14 a menej rokov (Škodáček, 1999, in Benkovič, 2009).

Uvoľňovanie spoločenských noriem a verejnej kontroly správania mladých ľudí sa spolupodieľa na tom, že pitie alkoholických nápojov (vrátane fajčenia či užívania marihuany) sa stáva prirodzenou súčasťou ich spoločenského života a určitým rovesníckym štandardom (Ondrejkovič, 1997; Miovský, 1997, in Macek, 2003). Prieskum ESPAD v roku 2007 ukázal, že podiel slovenskej stredoškolskej mládeže, ktorá v posledných 12-tich mesiacoch konzumovala alkohol je 88%, pričom európsky priemer je 82% (Grohol, 2010). Uvedené podčiarkuje význam výchovy k zdraviu a zdravému životnému štýlu ako súčasti drogovej prevencie v rodinách, školách, komunitách. Popri rodičoch ako primárnych vzoroch, dôležitú úlohu zohrávajú profesionáli z oblasti pedagogiky, psychológie, zdravotníctva a sociálnej práce. Viaceré štúdie potvrdzujú, že pozitívny vplyv na formovanie postojov mladých ľudí k užívaniu návykových látok majú i rovesnícke skupiny s dobre prepracovanými peer programami (Skácelová, 2003).

Väčšina adolescentov, ako uvádza Krejčová (2002, in Macek, 2003, s. 112), síce uznáva škodlivosť nadmerného pitia alkoholu, no pri porovnávaní občasnej opilosti a úplnej abstinencie je „tolerantnejšia" k opilosti. Úplnú abstinenciu považuje za prínosnú, no nudnú, za nie celkom „normálnu". Na druhej strane väčšina adolescentov odsudzuje, ak sa užívanie alkoholu (či iných drog) vymkne spod kontroly. Takýto postoj môže byť súčasťou vyhraňovania sa voči jednotlivcom či skupinám, ktoré alkohol (či inú návykovú látku) konzumujú frekventovane, v nadmernom množstve, resp. sa stávajú na ňom závislí. Meranie sociálneho odstupu (resp. sociálnej blízkosti) od osôb so špecifickými problémami, medzi ktorých patria i drogovo a alkoholovo závislí, býva súčasťou výskumu verejnej mienky. Jej výsledky, o ktorých informujú Robert Klobucký a Katarína Strapcová (2010, s. 20–21) ilustrujú, že napriek

spoločenskej tolerancii konzumu alkoholu, verejnosť si zachováva výrazný odstup od osôb so závislosťami, čo sa prejavuje v tom, že ťažkých alkoholikov a ináč drogovo závislých ľudí vysúva na periférium sociálnych vzťahov. Obe skupiny závislých osôb sa umiestnili na prvých dvoch priečkach najviac neželaných susedov a predstihli i osoby s kriminálnou minulosťou. Uvedený výskum sa týka dospelej populácie. S prácou, ktorá by mapovala sociálny odstup mládeže od závislých osôb sme sa nestretli.

Spoločenské normy zahŕňajú i normy rodové, ktoré sú nekodifikovanými predstavami spoločnosti o vhodnom správaní sa žien a mužov v rôznych sférach života (Bačová, Mikulášková, 2000, s. 98). V kontexte nášho problému ide o očakávané vzorce správania sa chlapcov/mužov a dievčat/žien v oblasti konzumu alkoholu. Tieto normy vykazujú medzikultúrne i intrakultúrne rozdiely. Dokresľuje to i historický pohľad na rodové rozdiely v možnostiach užívať alkohol. Na konci 16. storočia pili v našom regióne len muži, pitie u žien nebolo tolerované vôbec (Tokárová, 2008). Spoločensky obmedzený prístup k alkoholu mali ženy i na začiatku 20. storočia, no po 2. svetovej vojne sa so zmenami ich ekonomického a právneho postavenia uvoľnili normy a zvyklosti i v tejto sfére (Heller, Pecinovská, 1996). Toto uvoľnenie noriem sa z dospelej populácie žien rozšírilo i na nedospelú ženskú populáciu. Medzi osobami s problémom alkoholu stále dominuje mužská populácia, no empirické šetrenia potvrdzujú zvyšujúci sa počet „pijúcich" dievčat a trend postupného stierania pohlavných rozdielov v adolescentnom veku, najmä medzi 15–16-ročnými stredoškolákmi (EMCDDA, 2006, Grohol, 2010). I keď prístup k alkoholu sa vo všeobecnosti liberalizoval, prieskumy u dospelej populácii ukazujú, že v spoločnosti pretrváva rodovo rozdielny pohľad na jeho konzum. Podľa Martiny Mikitovej (2006) dnešok charakterizuje na jednej strane akceptácia pitia u žien, no na druhej strane i ich odsudzovanie. Ženy/dievčatá, ktoré konzumujú alkohol a osobitne tie, ktoré pijú na verejnosti a k tomu nadmerne, prípadne, ktoré sa stanú na alkohole závislé, stigmatizuje spoločnosť viac než mužov/chlapcov, ktorí sa ocitnú v tej istej situácii. Tieto postojové rozdiely sa odvíjajú od rodových stereotypov. Príkladom rodového stereotypu v oblasti užívania alkoholu môže byť presvedčenie, že „pitie je symbolom maskulinity". Tento druh rodových stereotypov existuje i v rodinách, prenáša sa z generácie na generáciu, je súčasťou rodovej socializácie. Niektoré jeho prejavy sa potvrdili i v prieskume Evy Schnitzerovej, Ireny Antoničovej a Silvii Capíkovej (2011). Rodové stereotypy a presvedčenia, ako napríklad, že „opité dievča je horšie ako opitý chlapec" môžu ovplyvňovať i sociálnu percepciu. Vnímanie a posudzovanie osôb konzumujúcich alkoholické nápoje sa v takom prípade deje cez rodovú optiku. Existencia, či neexistencia tohto fenoménu sa stala predmetom i našej prieskumnej sondy u študentov stredných škôl.

Prieskum a jeho výsledky

Čiastkovým cieľom prieskumu (ktorý bol širšie koncipovaný) bolo zistiť, ako stredoškoláci a stredoškoláčky vnímajú a posudzujú rovesníkov a rovesníčky, ktorí majú problém s alkoholom[1]. Súčasne sme sa zamerali na rodový aspekt sociálnej percepcie, a to z hľadiska posudzovateľov i posudzovaných. Zaujímalo nás najmä to, či medzi vnímaním chlapcov, ktorí majú problém s alkoholom a vnímaním dievčat, ktoré majú problém s alkoholom, budú rozdiely. Ďalší aspekt, ktorý nás zaujímal sa týkal sociálnej blízkosti respondentov/respondentiek k posudzovaným osobám.

Prieskumnú vzorku tvorili študentky (n = 33) a študenti (n = 43) druhého ročníka stredných odborných škôl a gymnázia. Údaje boli spracované od 30 dievčat a 41 chlapcov. Zo zvyšných piatich študentov/študentiek štyria uviedli, že osobu s problémom alkoholu nepoznajú a jeden respondent vyplnil položky chybne.

Použitou metodikou bol dotazník. Pozostával zo šiestich bipolárnych adjektív, podľa ktorých sa rovesník/rovesníčka s problémom alkoholu posudzovala. Každá položka mala pozitívny a negatívny variant: 1. správa sa slušne – nespráva sa slušne; 2. je zábavný/á spoločník/čka – nie je zábavný/á spoločník/čka; 3. je dôveryhodný/á – nie je dôveryhodný/á; 4. je sympatický/á – nie je sympatický/á; 5. je obľúbený/á – nie je obľúbený/á; 6. má dobrú povesť – kazí si povesť. Posudzovanie podľa adjektív sa robilo na 5-stupňovej škále. Skóre 5 sa vzťahovalo k pozitívnej forme výroku (napr. správa sa slušne), skóre 1 k negatívnej forme výroku (napr. nespráva sa slušne).

Okrem bipolárnych adjektív, dotazník obsahoval otázku, ktorej cieľom bolo mapovať sociálnu blízkosť respondenta k posudzovanej osobe. Otázka sa týkala hypotetickej možnosti, či by respondentovi vadilo/nevadilo, keby osoba s problémom alkoholu bola v internáte ubytovaná v susednej izbe. Odpoveď na otázku bola opäť škálovaná (5 – nevadilo by mi to; 4 – skôr by mi to nevadilo ako vadilo; 3 – je mi to jedno; 2 – skôr by mi to vadilo ako nevadilo; 1 – vadilo by mi to). Na vyhodnotenie údajov získaných dotazníkom sa použila opisná a testovacia štatistika (t-test).

Vnímanie rovesníkov a rovesníčok s problémom alkoholu

Získané výsledky ukázali, že stredoškoláčky i stredoškoláci vnímajú rovesníkov, ktorí majú problém s alkoholom veľmi kriticky, a to bez ohľadu na pohlavie. Svedčia o tom priemerné hodnoty všetkých adjektív. Tie sa pohybujú v rozpätí od 1,07 po 2,66, čo znamená, že respondenti i respondentky prisudzovali posudzovaným osobám v prevažnej väčšine negatívne adjektíva (tab. č. 1, 2).

[1] Osobu, ktorá má problém s alkoholom sme vymedzili ako takú, ktorá vyhľadáva príležitosť piť alkohol, pitie sa jej vymyká spod kontroly, opakovane bola podnapitá, prípadne opitá.

Ak porovnávame skupinu stredoškoláčok a skupinu stredoškolákov ako posudzovateľov vidíme medzi nimi rozdiely. Dievčatá sú kritickejšie, obe skupiny osôb s problémom alkoholu, t.j. rovesníkov i rovesníčky, vnímajú podľa bipolárnych adjektív negatívnejšie než chlapci. Konkrétne, celková priemerná hodnota, ktorú „chlapci s problémom alkoholu" získali na základe posudzovania od stredoškoláčok je 1,63 a od stredoškolákov 2,11 (tab. č. 1). Obdobný trend je i u „dievčat s problémom alkoholu". Tie na základe posudzovania získali celkovú priemernú hodnotu od stredoškoláčok 1,59 a od stredoškolákov 2,08 (tab. č. 2). V oboch prípadoch, štatistické testovanie významnosti rozdielu priemerných hodnôt ukázalo nižšiu mieru signifikantnosti.

Pokiaľ sa zameriame na jednotlivé adjektíva, z tabuľky č. 1 vidieť, že vnímanie „chlapcov s problémom alkoholu" študentkami a študentmi vykazuje významné rozdiely v štyroch posudzovaných adjektívach (adjektíva č. 3, 4, 5, 6). Študentky v porovnaní so študentmi vnímajú chlapcov, s takýmto problémom ako menej dôveryhodných, menej sympatických a menej obľúbených (tab. č. 1). Aj vnímanie „dievčat s problémom alkoholu" je negatívnejšie zo strany študentiek ako študentov (adjektíva č. 1, 3, 4, 5, 6). Študentky, v porovnaní so študentmi, posudzujú dievčatá s týmto problémom ako menej slušné, menej dôveryhodné, menej sympatické a menej obľúbené. Chlapci i dievčatá, ktorým sa pitie alkoholu vymyká spod kontroly si podľa posudzovateľov i posudzovateliek kazia povesť, pričom výraznejšie je to u dievčat (tab. č. 2.).

Tabuľka č. 1. Vnímanie chlapcov s problémom alkoholu

Posudzovatelia	Bipolárne adjektíva – AM						Celkové AM	p
	1	2	3	4	5	6		
študentky	1,70	1,97	1,67	1,33	1,83	1,27	1,63	*
študenti	1,76	1,90	2,34	2,02	2,66	1,98	2,11	
p			**	**	**	**		

AM – priemerná hodnota; ** p <.01; * p <.05

Tabuľka č. 2. Vnímanie dievčat s problémom alkoholu

Posudzovatelia	Bipolárne adjektíva – AM						Celkové AM	p
	1	2	3	4	5	6		
študentky	1,57	2,10	1,77	1,37	1,70	1,07	1,59	*
študenti	2,05	2,19	2,24	2,15	2,27	1,59	2,08	
p	**		*	**	*	**		

AM – priemerná hodnota; ** p <.01; * p <.05

Pri hľadaní odpovede na otázku, či naši respondenti a respondentky vnímajú a posudzujú osoby konzumujúce alkohol – pri ich vzájomnom porovnávaní na základe rodu – odlišne, sme zistili nasledovné. Celková priemerná hodnota,

ktorú od študentiek – posudzovateliek získali chlapci s problémom alkoholu bola 1,63 a dievčatá 1,59 (celkové AM v tab. č. 1 a tab. č. 2). Celková priemerná hodnota, ktorú od študentov – posudzovateľov získali chlapci bola 2,11 a dievčatá 2,08 (celkové AM v tab. č. 1 a tab. č. 2). Štatistické hodnotenie rozdielu uvedených hodnôt nebolo signifikantné. Následne, ani porovnávanie priemerných hodnôt jednotlivých adjektív, ktoré uvádzajú tabuľky č. 3 a 4, neukázalo rozdiely. Študentky posudzovali dievčatá i chlapcov s problémom alkoholu obdobne (tab. č. 3) a porovnateľný trend sa ukázal i na strane študentov – posudzovateľov (tab. č. 4). Z uvedeného vyplýva, že vnímanie konzumentov a konzumentiek alkoholu nebolo u respondentov zaťažené rodovou optikou a predpoklad negatívnejšieho hodnotenia dievčat (s problémom alkoholu), v porovnaní s hodnotením chlapcov (s problémom alkoholu) sa v našej sonde neukázal.

Tabuľka č. 3. Vnímanie chlapcov a dievčat s problémom alkoholu (ďalej len PA) zo strany študentiek

Osoby s PA:	Bipolárne adjektíva – AM					
	1	2	3	4	5	6
Chlapci s PA	1,70	1,97	1,67	1,33	1,83	1,27
Dievčatá s PA	1,57	2,10	1,77	1,37	1,70	1,07

Tabuľka č. 4. Vnímanie chlapcov a dievčat s problémom alkoholu (ďalej len PA) zo strany študentov

Osoby s PA:	Bipolárne adjektíva – AM					
	1	2	3	4	5	6
Chlapci s PA	1,76	1,90	2,34	2,02	2,66	1,98
Dievčatá s PA	2,05	2,19	2,24	2,15	2,27	1,59

Sociálna blízkosť respondentov k rovesníkom a rovesníčkam s problémom alkoholu

Meranie sociálnej blízkosti k dievčatám/chlapcom s problémom alkoholu prináša určité informácie o celkovom naladení k tejto skupine osôb a ochote udržiavať s nimi bližšie sociálne kontakty. Odpovede našich respondentov/ respondentiek na otázku, či by im vadilo, keby v susednej izbe na internáte bol ubytovaný chlapec (dievča) s problémom alkoholu ukázali, že takéto susedstvo by pre väčšinu z nich nebolo príjemné. Priemerné hodnoty sa pohybovali v rozpätí od 1,27 po 2,58, čo v slovnom vyjadrení znamená, že by im to „vadilo", resp. „skôr vadilo ako nevadilo" (tab. č. 5). Do pocitovej stránky z blízkosti takejto osoby sa však rodový aspekt nepremietol. Študentkám by v porovnateľnej miere vadilo ubytovanie dievčaťa i chlapca s problémom alkoholu a podobný trend sa ukázal i v skupine študentov. Celkovo však, napriek tomu, že i študentom – respondentom, by „pijúci" chlapec (dievča) ako

sused (suseda) skôr vadili ako nevadili (AM = 2,36 a 2,58), predsa by k takémuto susedstvu boli významne tolerantnejší než ich spolužiačky – respondentky (AM = 1,39 a 1,27).

Tabuľka č. 5. Miera sociálnej blízkosti študentov/študentiek k osobám s problémom alkoholu (ďalej len PA)

Osoby s PA:	Miera sociálnej blízkosti – AM		p
	Študentky	Študenti	
Chlapci s PA	1,27	2,58	**
Dievčatá s PA	1,39	2,36	**

AM – priemerná hodnota; ** p <.01

Získané výsledky, vzhľadom na rozsah prieskumnej vzorky, majú skôr ilustratívny charakter, no naznačujú, že obraz mladých ľudí s problémom alkoholu nie je v očiach stredoškolských študentov a študentiek pozitívny a aj sociálny kontakt s nimi charakterizuje skôr odstup ako blízkosť. Podľa nášho názoru tieto informácie možno využiť v edukačnej i drogovo preventívnej činnosti, nakoľko pre obdobie adolescencie je typická potreba akceptácie v rovesníckych skupinách.

Záver

Pitie alkoholických nápojov je u adolescentov značne rozšírené a k rozhodnutiu človeka konzumovať alkohol či iné návykové látky sa mladí ľudia stavajú tolerantne. Napriek tomu, náš prieskum ukázal, že vnímanie rovesníkov – ktorí strácajú kontrolu nad častosťou, či množstvom pitia – je negatívne. Rodový aspekt, ktorý sme v tejto súvislosti sledovali sa preukázal len čiastočne, a to na strane posudzovateľov – študentov a študentiek stredných škôl. Ukázalo sa, že študentky posudzujú osoby s problémom alkoholu „prísnejšie" ako ich spolužiaci, študenti. Súčasne sa ale ukázalo, že pohľad študentiek nevykazuje rozdiely vo vzťahu k „pijúcim" dievčatám a chlapcom. Obdobne sa pohľad – nezaťažený rodovou optikou – ukázal i u študentov. Rodový stereotyp a väčšia stigmatizácia ženskej populácie, konzumujúcej alkohol sa teda v našej sonde neprejavili. Či ide o reálne, alebo náhodne sa prejavujúci trend u mladej populácii je potrebné preveriť na väčšom počte respondentov. Okrem toho sme zistili, že študentkám i študentom (no významne viac študentkám) by vadila možnosť bývať v blízkom susedstve s osobami, ktoré majú problém s alkoholom. Toto zistenie naznačuje, že s negatívnym obrazom dievčat a chlapcov s problémom alkoholu korešponduje aj nízka miera sociálnej blízkosti voči nim.

Literatúra

Bačová V., Mikulášková G., *Čo si myslia adolescentní chlapci a dievčatá o úlohách ženy a muža v rodine*, „Aspekt" 2000, nr 1, s. 98–112.

Bakošová Z., *Sociálna pedagogika ako životná pomoc,* tretie rozšírené, aktualizované vydanie, UK FF, Bratislava 2008.

EMCDDA, *Rodová perspektíva užívania drog,* Tlačová správa z agentúry pre drogy v Lisabone, [online], Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť, Lisabon 2006, Aktualizované: 2006-11-23, [cit. 2011-04-20], Dostupné na: <http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att_23093_SK_GenderSK2006Final.pdf>.

Heller J., Pecinovská O. a kol., *Závislost známa neznáma,* vyd. 1., Grada, Praha 1996.

Klobucký R., Strapcová K., *Vývoj názorov na problematiku nelegálnych drog v Slovenskej spoločnosti* [w:] *Aktuálne problémy drogovej závislosti v SR i ďalších krajinách EÚ,* Zborník z vedeckého seminára pri príležitosti 70. výročia založenia Ekonomickej univerzity v Bratislave, Bratislava 2010, s. 18–31, Aktualizované: 17.01.2011, Dostupné na: <http://nhf. euba.sk/zborniky-z-konferencii-a-seminarov/doc_details/192-aktualne-problemy-drogovej-zavislosti-v-sr-i-alich-krajinach-eu>.

Kraus B. et al., *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století,* Paido, Brno 2006, s. 111–121.

Macek P., *Adolescence,* 2. upr. vydanie, Portál, Praha 2003.

Mikitová M., *O alkoholičkách*, [online], Drogový informačný portál, Bratislava 2006, Aktualizované: 2006-02-28, [cit. 2011-05-10], Dostupné na: <http://www.infodrogy.sk/ ActiveWeb/c/1308/o_alkoholickach.html>.

Ondrejkovič P., *Problematika drogových závislostí v optike spoločenského vývoja alebo mládež, drogy a dospelí* [w:] *Sociálna práca a ľudské práva*: zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, konanej v dňoch 13. 11. – 14. 11. 1996 v Prešove, A. Tokárová (ed.), FF PU, Prešov 1997b., s. 60–65.

Ondrejkovič P., *Konzumácia drog a drogové závislosti, alebo prečo ľudia užívajú drogy* [w:] *Sociálna patológia*, tretie vydanie, P. Ondrejkovič a kol., Veda SAV, Bratislava 2009, s. 265–292.

Schnitzerová E., Antoničová I., Capíková S., *Fajčenie a konzum alkoholu u mládeže z rodového hľadiska* [w:] *Sociálno-pedagogické aspekty agresie stredoškolákov a jej prevencie,* zborník z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou, I. Kominarec, N. Krajčová, E. Ondríková, C. Lewicki (eds.), PU, Prešov 2011, s. 31–36.

Skácelová L., *Vrstevnické skupiny, peer programy* [w:] *Drogy a drogové závislosti – mezioborový přístup 2.,* K. Kalina a kol., Úrad vlády ČR, Praha 2003, s. 307–310.

Tokárová A., *Boj proti alkoholizmu a ženy* [w:] *Alkohol, drogy, závislosti – čo s nimi?*, G. Paľa, A. Čusová (eds.), PU a GTF v Prešove, Prešov 2008, s. 20–32.

Mária Zahatňanská

MOŽNOSTI PREVENCIE KRIMINALITY MLÁDEŽE

OPTIONS OF THE YOUTH CRIMINALITY PREVENTION

Abstract

Article deals with the options of the youth criminality prevention in the school environment. It determins the basic concepts, analyzes the procedures and systems of the criminality prevention measures, elaborates and evaluates the actual condition of the youth criminality prevention options in the school environment in Trebišov district and provides the results and recommendations to improve that condition.

Key words: Crime Prevention, Youthful, Youth, The offense, Delinquency, A misdemeanor, Socio pathologies.

Abstrakt

Príspevok sa venuje riešeniu problematiky možností prevencie kriminality mládeže v školskom prostredí. Determinuje základné pojmy, analyzuje postupy a systémy opatrení prevencie kriminality, spracováva a vyhodnocuje skutočný stav možností prevencie kriminality mládeže v školskom prostredí v okrese Trebišov a poskytuje závery a odporúčania pre zlepšenie tohto stavu.

Kľúčové slová: Prevencia kriminality, Mladistvý, Mládež, Trestný čin, Delikvencia, Priestupok, Sociálno-patologické javy.

Úvod

Kriminalita mládeže je jedným z najnepriaznivejších problémov sociálnej patológie súčasnej doby. Príčinám kriminality sa venuje množstvo odborníkov z odborov psychológie, pedagogiky, sociológie a kriminológie (širšie vymedzenie). Napriek takémuto záujmu odbornej verejnosti a rôznym prevenívno-represívnym aktivitám sa s fenoménom kriminality stále stretávame. Aj keď štatistiky kriminality mládeže majú v posledných rokoch mierne klesajúcu tendenciu, nemôžeme sa s týmito číslami uspokojiť. V štatistickom vykazovaní sa objavia len prípady nahlásené verejnosťou a zistené orgánmi činnými v trestnom konaní. Skutočná kriminalita v sebe zahŕňa aj tzv. latentnú kriminalitu, čiže kriminalitu skrytú, ktorá vôbec nevyšla najavo, alebo sa nestala predmetom šetrenia orgánov činných v trestnom konaní z rôznych príčin (neoznámenie skutku a pod.). Práve vývoj latentnej kriminality mládeže vyvoláva v odbornej, ale i laickej verejnosti skutočné znepokojenie. Jedným

z dôvodov latencie kriminality je aj určitá rezignácia zo strany širokej verejnosti. Občan, ktorý má negatívnu osobnú skúsenosť s procesom objasňovania kriminálneho činu, alebo si vytvoril negatívne asociácie s medializovanými prípadmi, nemá následne záujem byť účastníkom takéhoto konania v žiadnej pozícii. Takto prichádzajú orgány činné v trestnom konaní o potenciálnych svedkov a obete kriminality o možnosť rehabilitácie. V poslednej dobe je snaha zvrátiť nepriaznivý vývoj latentnej kriminality mládeže etablovaním nových pomáhajúcich povolaní v rezorte školstva. Veľký potenciál vidíme v odbore sociálna pedagogika, ktorá už svojím názvom vystihuje a predurčuje stať sa absolventom tohto odboru odborníkmi na problematiku sociálnej deviácie v školskom prostredí. Teoretické vedomosti i praktické skúsenosti môžu sociálni pedagógovia zúročiť pri projektovaní programov prevencie, spolupracovať pri tvorbe školského poriadku a riešení výchovných problémov, iniciatívne sa zúčastňovať na aktivitách školy a vlastnými projektmi sa spolupodieľať na výchovno-vzdelávacom procese formou primárnej a sekundárnej prevencie.

Účinná prevencia, má byť istotou pre nerušenú prácu pedagógov i študentov, ktorí môžu byť exponovaní nepriaznivými účinkami sociálnej deviácie. Pretože žiaci i učitelia strávia v školskom prostredí viac ako tretinu dňa, je nanajvýš vhodné, aby tento čas strávili v primeraných a bezpečných podmienkach, dôležité je aby spolu komunikovali a viedli pozitívny sociálny dialóg (Roháčová-Zahatňanská, 2011). Prevencia kriminality mládeže nie je podľa nášho názoru len strohé zameranie sa na problém kriminality mládeže ako takej, ale sústrediť sa hlavne na sociálnu prevenciu v primárnej fáze. Cieľom prevencie akýchkoľvek sociálnych deviácií mládeže je vytvorenie sociálne priaznivého prostredia s množstvom zaujímavých podnetov k rozvoju osobnosti mladého človeka.

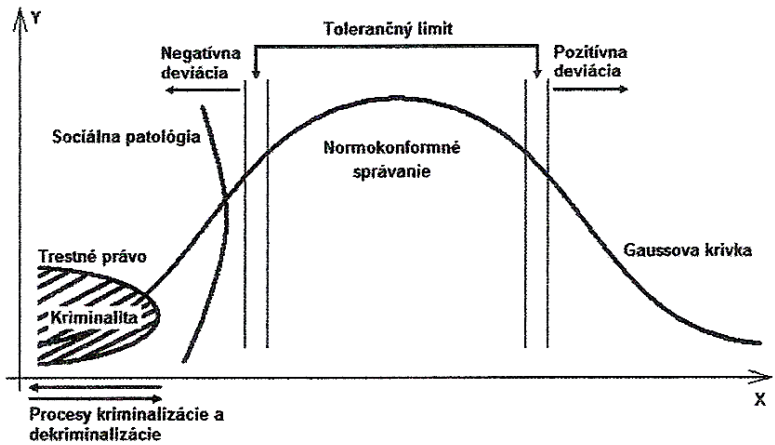
1. Kriminalita mládeže

Klasifikácia sociálne negatívnych javov sa menila súčasne s potrebami doby. Táto klasifikácia odrážala problémy, ktoré momentálne trápili spoločnosť. Aktuálne sa môžeme v literatúre stretnúť s týmto obsahovým vymedzením sociálne nežiaducich javov: delikvencia a kriminalita, samovražednosť, šikanovanie a agresivita, prostitúcia a iné sexuálne deviácie, týranie, zneužívanie a zanedbávanie detí, syndróm CAN a rodovo podmienené násilie, rôzne formy extrémizmu (napr. xenofóbia, rasizmus), patologické závislosti, chudoba, nezamestnanosť, dopravná nehodovosť, bezdomovstvo, patologické subkultúry mládeže a záškoláctvo. Delikvencia detí a kriminalita mladistvých v tejto skladbe predstavuje prvenstvo. Neznamená to však, že by ostatné nežiaduce javy boli pre spoločnosť i samotnú mládež menej nebezpečné. V tejto

oblasti je preto potrebné rozlišovať isté stupne sociálneho správania. Pre ilustráciu uvádzame škálu odchylného správania, ktorá má podľa závažnosti vzostupný charakter:

1) normokonformné správanie,
2) nápadné, provokujúce sociálne správanie,
3) od tretieho stupňa už ide o deviantné správanie:
   a) disociálne správanie,
   b) asociálne a antisociálne správanie,
   c) delikventné správanie,
   d) kriminalita (Ondrejkovič, 2009).

„Na názorné zobrazenie sociologického chápania deviácie a kriminality sa zvykne používať" znázornenie normálneho rozloženia (obr. 1). Normálne rozloženie nám tu reprezentuje distribúciu modalít sociálneho správania ľudí z hľadiska dodržiavania noriem. Os „x" zachycuje modality sociálneho správania, os „y" zachycuje ich frekvenciu" (Lubelcová, 2009, s. 17–18).



Obrázok 1. Kriminalita v štruktúre modalít sociálneho správania

Zdroj: (Lubelcová, 2009).

Mládež je jedinečná subkultúra spoločnosti, ktorá prechádza asi najbúrlivejším obdobím v živote človeka. Do tejto fázy vývinu prichádzajú mladí jedinci v období psychosomatických pubertálnych zmien spojených so sebauvedomením, hľadaním identity a kritikou okolia. Na konci tohto obdobia sa stávajú dospelými jedincami, ktorí majú plniť očakávania spoločnosti. Ako prebehne táto premena „z húsenice na motýľa" vo veľkej miere záleží aj na spoločnosti. Logicky z toho plynú prvoradé úlohy pre rodinu, ktorá je pri vstupe dieťaťa do spoločnosti. Výchovné úlohy pre školu, ktorá pomáha mladému človeku stať sa plnohodnotným členom spoločnosti. Úlohy pre štát, ktorý má

vytvárať vhodné podmienky pre realizáciu úloh rodiny, školy a ostatných subjektov, ktoré sa spolupodieľajú na výchove detí a mládeže. Nedostatok životných skúseností, schopností správne hodnotiť niektoré životné situácie, náchylnosť k napodobňovaniu negatívneho správania a iné skutočnosti, ktoré môžu viesť ku kriminálnemu správaniu reflektuje aj štát v prijatí celého radu dokumentov a zákonov. Štát však reaguje aj na aktuálny vývoj kriminality a k tomu upravuje potrebnú legislatívu. Vzhľadom na zmeny, ktoré v trestnom práve nastali po vydaní nového trestného zákona č. 300/2005 Z. z. a trestného poriadku č. 301/2005 Z. z. si pokladáme za dôležité upozorniť na zníženie vekovej hranice trestnej zodpovednosti z 15 rokov na 14 rokov. Avšak už pri samotnej trestnej zodpovednosti existujú tzv. privilegované odchýlky od trestnej zodpovednosti dospelých, ktoré poskytujú osobitnú ochranu deti a mladistvých, čo je deklarované v mnohých právnych aktoch (Ústava SR, Listina základných práv a slobôd, Dohovor o právach dieťaťa a iné). Nové trestné právo síce znížilo trestnú zodpovednosť z 15 rokov na 14 rokov, no na druhej strane zaviedlo povinnosť orgánov činných v trestnom konaní pred samotným meritórnym rozhodnutím v trestnej veci podrobiť obligatórnemu preskúmaniu rozumovej a mravnej vyspelosti mladistvých mladších ako 15 rokov. „Mladistvý mladší ako pätnásť rokov, ktorý v čase spáchania činu nedosiahol takú úroveň rozumovej a mravnej vyspelosti, aby mohol rozpoznať jeho protiprávnosť alebo ovládať svoje konanie, nie je za tento čin trestne zodpovedný" (§ 95 zák. č. 300/2005 Z. z.). Výnimku tvorí „trestný čin sexuálneho zneužívania podľa § 201, kde nie je trestne zodpovedný ten, kto v čase spáchania činu nedovŕšil pätnásty rok svojho veku" (§ 22 ods. 2 zák. č. 300/2005 Z. z.).

2. Etiológia kriminality mládeže

Už v rannom veku sa dieťa môže prejavovať agresívne, ale neznamená to automaticky, že má predispozície stať sa násilníkom. Skôr ide o prirodzené správanie pri presadzovaní svojich záujmov. Ako uvádza Heretik (in: Gajdošová, 2005) „agresivita je integrálnou súčasťou osobnosti a agresia prejavom správania každého človeka". Pri hodnotení takéhoto správania je potrebné brať do úvahy okolnosti, za ktorých došlo k nevhodnému správaniu. Ďalej sú to osobnostné a vývinové osobitosti, ktoré výrazne vplývajú na správanie jedinca. Aby sme zavčasu podchytili správanie dieťaťa, ktoré vybočuje z normy, musíme sa stať dobrými pozorovateľmi. Je potrebné všímať si, či sa dieťa pri svojich prejavoch len zoznamuje s okolím, experimentuje so svojimi schopnosťami alebo už zámerne opakuje asociálne prejavy.

Názory autorov na etiológiu kriminality mládeže sa v zásade líšia, nakoľko kriminalita mládeže je ako spoločenský fenomén podmienená mnohými faktormi. V princípe môžeme vychádzať z viacerých teórií, ktoré spomenieme

len okrajovo. Touto problematikou, príčinami kriminality a samotnou osobou páchateľa, sa začalo zaoberať až v 19. storočí. Nový filozofický smer pozitivizmus, sa na poli kriminológie začína zaoberať príčinami kriminálneho správania. „V období druhej polovice 19. storočia a prvej polovice 20. storočia sa objavuje množstvo kriminologických teórií, ktoré by sme mohli zaradiť do štyroch smerov" (Štablová 2008, s. 9):

1) biologické teórie,
2) psychologické teórie,
3) sociologické teórie,
4) mnohofaktorové teórie.

Biologické teórie vychádzajú z toho, že kriminalita jednotlivcov je spôsobená vrodenými biologickými vlastnosťami, prípadne získanými biologickými pochodmi. **Psychologické teórie** obracajú svoju pozornosť k osobnosti páchateľa, jeho duševným stavom a zvláštnej psychickej konštitúcii, ktorá môže byť buď vrodená alebo získaná. **Sociologické teórie** hľadajú príčiny kriminality v spoločenskom prostredí. V užšom slova zmysle ho reprezentuje rodina, pracovisko, škola či neformálne skupiny. V širšom ponímaní potom ide o celú spoločnosť. **Mnohofaktorové (multifaktorové*)* *teórie*** sa od iných líšia tým, že berú do úvahy viaceré činitele (faktory) pôsobiace na zločinnosť. Za najvýznamnejších predstaviteľov tejto teórie môžeme považovať manželov Glueckovcov.

Delenie etiológie kriminality mládeže je veľmi rôznorodé. V literatúre sa môžeme stretnúť s delením podľa rôznych kritérií, napr. podľa úrovne skúmania na všeobecné, konkrétne a zvláštne. Autori Madliak, Čverčko a Baňacký (2005, s. 257) zoširoka opisujú „etiológiu zločinnosti mladistvých s delením na vnútorné a vonkajšie kriminogénne faktory. Osobitnú pozornosť venujú toxikománii (alkoholovej a nealkoholovej) ako jedenému z kriminogénnych faktorov". Ďalším delením etiológie kriminality, s ktorým sa môžeme stretnúť, je delenie na subjektívne (psychické a fyzické faktory správania človeka) a objektívne (sociálne prostredie). Dzurčanin (2003, s. 34) rozlišuje „jednotlivé druhy kriminogénnych faktorov v oblastiach: sociálnej, kultúrnej, politickej a ekonomickej, právnej, viktimologickej, biologickej a psychologickej".

Uvádzame najfrekventovanejšie delenie faktorov zvyšujúcich pravdepodobnosť vzniku a rozvoja kriminality mládeže autormi Smik (in: Labáth, 2001), Novotný a Zapletal (2004), Fischer (2009) a ďalšími na:

1. Biologické faktory,
2. Psychické faktory,
3. Sociálne faktory.

Biologické faktory. Medzi biologické faktory zaradzujeme: vek, pohlavie, vrodené dispozície, fyziologické a biochemické poruchy v ontogenetickom vývine (napr. syndróm hyperaktivity ADHD, syndróm nedostatočnej mozgovej odozvy na podnet RDS) a iné. Podľa analýzy kriminality za obdobie rokov

2007–2010 je z hľadiska pohlavia najpočetnejšou skupinou páchateľov kriminality dlhodobo mužská kategória (85–90%). V uvedenom období však došlo k nárastu podielu žien (10–15%) na majetkovej, ekonomickej a násilnej kriminalite (uznesenie vlády SR č. 807/2011, s. 4). Biologické faktory sú podľa kriminologických výskumov častými príčinami mravnostnej a násilnej kriminality. Mladý človek je pre svoj biologický handicap často odstrkovaný od mnohých činností rovesníkov, čo môže mať v konečnom dôsledku vplyv na jeho správanie. Následkom sociálnej izolácie často dochádza k frustráciám, neadekvátnemu správaniu, ktoré môže prerásť k prekročeniu morálnych i právnych noriem. Osobitnou kategóriou biologickej roviny je reakcia mladého organizmu na alkohol a drogy. Každý jedinec má individuálnu mieru intoxikácie organizmu, ktorá vplýva na jeho reakcie, odbúravanie morálnych zábran, zvyšovanie agresivity a následne možnú kriminalitu. V súčasnej dobe dochádza u mladých ľudí k zrýchľovaniu biologického dozrievania na jednej strane, avšak na druhej strane sa prehlbuje ich psychická a sociálna nezrelosť. V tomto prípade sa hovorí o faktore akcelerácie.

Psychické faktory. Veľmi dôležitá je psychická stránka osobnosti mladého človeka vo vzťahu k adekvátnemu správaniu. Významnú úlohu pri jeho rozhodovaní má temperament, charakter, motivácia a inteligencia. Ako uvádzajú Novotný a Zapletal (2004, s. 391) „mladí delikventi majú v porovnaní s nedelikventnou populáciou častejšie nižšiu intelektovú kapacitu, čo je vysvetľované jednak nižšou úrovňou intelektových dispozícii, tak aj často výchovnou zanedbanosťou". Časté sú aj rôzne defekty, poruchy osobnosti, disociálne poruchy osobnosti, poruchy emocionálnej stability, poruchy sexuálnej preferencie (pedofília, sadizmus a pod.). „Vyššiu pravdepodobnosť k poruchám správania, čiže aj k delikvencii, má jedinec s cholerickým ladením (emočne labilný extrovert). Je silne vzrušivý, má sklon k výbuchom hnevu a k agresii, ťažko sa ovláda a reaguje často impulzívne a nerozvážne. Často reaguje bez zábran" (Nakonečný, 2004).

Sociálne faktory. Podstatný vplyv na vývin mládeže má sociálne prostredie. Zaujímavé je, že nie na každého jedinca vplýva relatívne rovnaké prostredie identickým spôsobom. Dôležitú úlohu v tomto prípade hrá psychická vyzretosť osoby. Ale aj napriek týmto skutočnostiam sú na základe sociologických a kriminologických výskumov známe určité prostredia, ktoré označujeme ako kriminogénne.

Najvýznamnejším sociálnym faktorom, ktorý najväčšou mierou vplýva na potenciálne kriminálne správanie mladého človeka je nepochybne rodina. Ako uvádza Emmerová (2007, s. 47) „viaceré výskumy ukazujú, že ide najmä o disfunkčné rodiny, s prítomnosťou alkoholizmu, vyšším výskytom punitivity a kombináciou viacerých negatívnych činiteľov". Rodina zabezpečuje základné potreby mladého človeka, vytvára pocit bezpečia, lásky, spolupatričnosti, učí komunikácii a buduje vzťahy. Rodina ponúka mladému človeku aj vzory

správania sa a systém hodnôt a postojov. Iste by sme mohli podrobne spomenúť všetky funkcie rodiny, ktoré nesmú byť pri výchove mladého človeka zanedbaná, no my však chceme poukázať na aktuálne problémy rodiny v kontexte so sociálnym prostredím. V súvislosti so zmenami, ktoré nastali v našej spoločnosti po roku 1989, dochádza čoraz k väčšiemu oslabeniu vplyvu rodiny na výchovu mládeže. V mnohých rodinách je aspoň jeden z rodičov nezamestnaný. V januári roku 2012 dosiahla miera nezamestnanosti z celkového počtu uchádzačov o zamestnanie na Slovensku úroveň 15,13% (408 874 osôb). Z toho najviac v Banskobystrickom kraji – 21,72%, následne v Prešovskom kraji – 21,56% a v Košickom kraji – 21,38%). Čo je najvyššia úroveň za posledných šesť rokov (zdroj: www.upsvar.sk/statistiky). Negatíva spojené s deficitom pracovnej realizácie rodičov a príjmom rodiny sa odrážajú na nemožnosti uspokojenia nárokov spätých s riadnym zabezpečením detí, či už po stránke ekonomickej, materiálnej a následne aj kultúrnej a sebarealizačnej. Rodina takto neplní naplno svoju funkciu. Podľa Fischera a Škodu (2009, s. 159) „negatívny vývin mladého človeka v orientačnej rodine ovplyvňujú najmä tieto aspekty:

1) otázka anormálnej osobnosti rodičov (rodičia sa sami dopúšťajú asociálneho a antisociálneho správania),
2) otázka kvality plnenia funkcií rodiny,
3) otázka úplnosti rodiny,
4) problematika syndrómu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa (CAN)".

Ďalším zo sociálnych faktorov sú vrstovnícke skupiny. Tieto skupiny sú rizikové z toho dôvodu, že môžu podporovať správanie mladého človeka v jeho asociálnych a antisociálnych náklonnostiach. Častý je skorší sexuálny život a promiskuita, ako vplyv hodnotových ideálov partie. Ako uvádzajú Matoušek a Matoušková (2011, s. 82–84) „kriminalita mládeže je páchaná skoro vždy v partiách čiže neformálnych vrstovníckych skupinách. Neformálne skupiny vznikajú vydelením zo skupín formálnych (najčastejšie spolužiaci zo škôl a školských zariadení). Vrstovnícke skupiny môžu vytvárať svoje vlastné, na prvý pohľad nezávislé ideológie, ktoré môžu byť živnou pôdou delikventného správania". Kriminogénne skupiny a subkultúry mládeže môžu mať rôzne podoby, najčastejšie sa v literatúre uvádzajú: stabilné alebo nestabilné skupiny, drogové subkultúry, rasistické subkultúry alebo pseudonáboženské subkultúry.

Škola je miestom, kde mladí ľudia trávia skoro tretinu svojho života. Je preto celkom logické, že sa tu mládež stretáva s rôznymi podnetmi, ktoré môžu viesť k ich rozvoju, alebo aj naopak k úpadku či k stagnácii, preto je dôležité aj to, akými spôsobmi vedie učiteľ výučbu, aby rozvíjal u žiakov tvorivé a kritické myslenie (Poráčová, 2010). Akým smerom sa bude uberať názorová orientácia mladého človeka a ako sa bude formovať jeho charakter, závisí na interakciách medzi ním a školským prostredím. Ako uvádza Hochelová (in: Sociálna

prevencia, 2007, s. 14) „celková atmosféra školy, ale najmä triedy, jej duchovné a hodnotové smerovanie až po konkrétnu rolovú pozíciu a statusové umiestnenie v triednej hierarchii na dlhý čas ovplyvní vývoj vnímania seba, svojej hodnoty a sociálnej pozície v ľudskej spoločnosti". Výrazný vplyv na reakcie mladého jedinca majú jeho intelektové vlastnosti, výchova v rodine a motivácia. Rozhodujúcou motiváciou pre antisociálne a disociálne správanie mládeže bývajú tieto fenomény: neúspech v školských činnostiach, pocit nedocenenia schopností, výkonov, neuspokojivé postavenie v rovesníckej skupine (triede, záujmovom útvare), určitá stigmatizácia (nálepkovanie) a šikanovanie v každej forme.

Voľný čas charakterizujú Hájek, Hofbauer a Pávková (2003, s. 13) ako „činnosť bezprostredne neutilitárnu, prinášajúcu príjemné zážitky a očakávania, kam človek vstupuje a kde sa jej účastní na základe svojho slobodného rozhodnutia. Základnými funkciami voľného času sú: odpočinok (regenerácia pracovných síl), zábava (obnova duševných síl) a rozvoj osobnosti (spoluúčasť na vytváraní kultúry)". K tejto definícii dodávame, že voľný čas by mal slúžiť mladému človeku aj k naplneniu jeho potrieb po stránke sociálnej (láska, kontakty, budovanie vzťahov apod.). Ak mládež tento čas využíva sociálne nevhodným spôsobom, môže to v konečnom dôsledku viesť ku kriminálnemu správaniu. Ako negatívne faktory trávenia voľného času uvádzajú autori Madliak, Čverčko a Baňacký (2005, s. 268):

1) pasívne trávenie voľného času a nuda,
2) nedostatok iniciatívy, samostatnosti a fantázie pri trávení voľného času,
3) nezáujem o čítanie kníh,
4) nezáujem o vzdelávanie, tvorbu, aktívne poznávanie, umenie,
5) systematické návštevy reštaurácií, barov, diskoték, nočných podnikov,
6) holdovanie alkoholu,
7) užívanie návykových látok.

Tieto rizikové faktory by sme mohli podľa „teórie sociálnych polí" Lewina (in: Ondrejkovič 2009, s. 220) pokladať za akési „predpolia kriminality", ktoré autor charakterizuje ako „sociálnopatologické javy, ktoré samotné nie sú trestnou činnosťou, ale trestnej činnosti najčastejšie predchádzajú, s trestnou činnosťou súvisia, alebo sa stávajú jednou z jej príčin".

Masmédiá v súčasnej pretechnizovanej dobe, plnej ľahko dostupných informácií rôzneho druhu, sa stávajú vysokorizikovým faktorom kriminality mládeže. Masmédia, hlavne televízia a internet vplývajú na názory, postoje a samotné myslenie mladých ľudí. Mladý človek, ktorý z dôvodu nedostatočných skúseností často nevýberovým spôsobom preberá za svoje informácie nevhodného obsahu. Televízia sa stáva jednou z najviac preferovaných aktivít trávenia voľného času. Neprítomnosť cenzúry v demokratickej spoločnosti umožňuje mládeži takmer neobmedzený prístup k programom nevhodným pre mládež v dopoludňajších a popoludňajších hodinách, čiže v čase neprítomnosti rodičov

doma. Za negatívne programové obsahy pokladáme: násilie v akejkoľvek podobe (filmy, správy), agresívne reklamy a reklamy propagujúce alkohol, pornografiu a extrémizmus všetkých foriem.

Pre účinnú prevenciu kriminality mládeže je potrebné poznať príčiny, pre ktoré ku kriminalite mládeže dochádza, významná je tiež demografická a situačná otázka rezistencie mládeže. Je zrejmé, že najviac sú kriminalitou postihnuté mestá, čo dokazujú aj každoročné štatistiky. V prípade mládeže vidíme príčinu hlavne v anonymite prostredia, výskyte sídliskových (pouličných) partií a väčšom množstve kriminogénnych nástrah mestského prostredia, je preto potrebné, aby sme nepodceňovali ani vplyv výchovy a vzdelávania (Odlerová, 2006).

3. Prevencia kriminality

Prevencia kriminality je podľa legislatívneho vymedzenia „cieľavedomé, plánovité, koordinované a komplexné pôsobenie na príčiny a podmienky, ktoré vyvolávajú alebo umožňujú kriminalitu a inú protispoločenskú činnosť, s cieľom ich predchádzania, potláčania a zamedzovania" (§ 3 zák. č. 583/2008 Z. z. o prevencii kriminality a inej protispoločenskej činnosti).

Bubelíni (1998, s. 5) charakterizuje prevenciu kriminality ako „vedecky zdôvodnené, zámerné, cieľavedomé, plánovité a koordinované pôsobenie na príčiny a podmienky kriminality s cieľom odstrániť ich, alebo ich vhodným výberom foriem a metód pôsobenia aspoň čo v najväčšej miere eliminovať, prípadne ich negatívne prejavy obmedziť a súčasne podporovať vytváranie antikriminogénnych podmienok".

„Prevencia je súbor opatrení zameraných na predchádzanie nežiaducich javov, najmä ochorení, poškodení a sociálno-patologických javov" (Průcha--Walterová-Mareš, 1998, s. 187).

„Prevenciou kriminality (v užšom zmysle) rozumieme súbor najrôznejších aktivít mimotrestného charakteru, orientovaných na odstránenie, oslabenie či neutralizáciu kriminogénnych faktorov s cieľom zastaviť rast kriminality alebo docieliť jeho zmenšenie. Ide teda o pôsobenie na faktory kriminality, na príležitosti a podnety k páchaniu trestných činov, o pôsobenie na potenciálnych páchateľov a potenciálne obete, o vytváranie zábran proti páchaniu trestných činov" (Novotný-Zapletal et al., 2004, s. 172).

Podľa Eminova (2006, s. 717) je prevencia kriminality „súbor vzájomne previazaných činností, vykonávaných orgánmi verejnej správy i verejnosťou s cieľom prevencie kriminality a odstraňovania príčin jej spúšťačov".

Vo výklade pojmu prevencia autori Průcha, Walterová a Mareš (1998) bližšie nešpecifikujú čo pod pojmom „predchádzanie" rozumejú, najmä nám tu chýba spôsob realizácie, na rozdiel od autorov Bubelínio (1998), Novotného

a Zapletala (2004). Eminov (2006) v závere svojej definície používa pojem „odstraňovanie". V súvislosti s príčinami kriminality je to podľa nášho názoru dosť odvážne tvrdenie a bolo by ho vhodné doplniť, podobne ako autori Bubelíni (1998) a Novotný-Zapletal (2004), termínmi „oslabenie či obmedzenie". Z uvedených dôvodov sa prikláňame k definícii podľa autora Bubelíniho (1998), ktorý podľa nášho názoru uvádza pojem prevencie v čo najužšom a transparentnom ponímaní.

3.1. Členenie prevencie kriminality

Preventívne aktivity triedime podľa Dzurčanina (2003, s. 61), Novotného a Zapletala (2004, s. 172), Štablovej (2008, s. 30) a ďalších autorov, najčastejšie na dve podskupiny:

A. podľa obsahového zamerania:
   1) sociálna prevencia,
   2) situačná prevencia,
   3) viktimačná prevencia.

B. podľa okruhu adresátov preventívnych aktivít:
   1) primárna prevencia,
   2) sekundárna prevencia,
   3) terciárna prevencia.

Sociálna prevencia je zameraná všeobecne na akékoľvek prejavy sociálnej patológie v spoločnosti, kriminalitu nevynímajúc a mala by byť súčasťou sociálnej politiky všetkých krajín. Jej základom je tvorba a udržiavanie vyhovujúcich ekonomických, kultúrnych, sociálnych, výchovno-vzdelávacích a iných podmienok obyvateľstva, za účelom naplnenia potrieb každodenného života občanov. Podľa Hroncovej (2004, s. 28) „pri sociálnej prevencii, teda ide o vytváranie takých podmienok, aby sa človek nestal páchateľom trestného činu, alebo, aby v páchaní trestnej činnosti nepokračoval". K zabezpečeniu týchto úloh štát buduje sústavu inštitucionálnych, kontrolných a legislatívnych opatrení. Myslíme si, že práve na prevenciu sa má vynaložiť čo najväčšie úsilie a majú sa na ňu vyčleniť zodpovedajúce finančné prostriedky. Keď sa nepodcení táto fáza prevencie, nebude nutné vynakladať až také úsilie a finančné prostriedky do realizácie ostatných stupňov prevencie. Vychádzajúc z oficiálnych štatistík štruktúry kriminality, má najväčší podiel na celkovej kriminalite práve majetková kriminalita. Nástroje sociálnej prevencie by sa preto mali orientovať hlavne na túto otázku. Ekonomická situácia je však problém celej spoločnosti a je privilegovanou úlohou každej vlády zodpovedne pristupovať k hospodáreniu štátu. Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2012–2015 v oblasti sociálnej prevencie je zameraná na „aktivity realizované vo vzťahu k verejnosti, vekovým, sociálnym a marginalizovaným skupinám, rodine, deťom a mladistvým,

osobám v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti" (uznesenie vlády SR č. 807/2011, s. 6). Pre úspešnú sociálnu prevenciu je nutná nielen realizácia nastavených cieľov sociálnej politiky, ale aj neustála depistáž kriminogénnych faktorov v spoločnosti akým sú nezamestnanosť, bezdomovectvo, extrémizmus, toxikománia, prostitúcia a iné. No ako upozorňuje Ondrejkovič (2001, s. 156) „vyhľadávanie, tzv. rizikových skupín, znamená už samo o sebe nezriedka nebezpečenstvo etiketovania – labelingu, preto je nevyhnutný kvalifikovaný prístup, profesionálna zručnosť a citlivosť".

Situačná prevencia „predstavuje súbor opatrení a prostriedkov zameraných na obmedzovanie príležitostí k páchaniu trestnej činnosti" (Štablová, 2008, s. 31). Obmedzovanie príležitostí alebo situácií, ktoré môžu viesť ku kriminálnemu konaniu, musí vychádzať z poznania kriminálnych aktivít, príležitostí a určitých miest (ako opustený park, neosvetlená ulica a pod.). „Teória situačnej prevencie vychádza z poznatkov, že určité druhy kriminality sa objavujú v určitom čase, na určitých miestach, za určitých okolností a dopúšťajú sa ich určité typy páchateľov" (Porada, 2007, s. 20). K zabezpečeniu úloh vyplývajúcich z tejto teórie, nám môže poslúžiť policajná štatistika, analýza jednotlivých kriminálnych prípadov a vlastná skúsenosť. Ako príklad uvedieme údaje zo štatistiky uličnej trestnej činnosti v SR za rok 2011. Najviac trestných skutkov bolo v uvedenom období spáchaných v piatok a najfrekventovanejší časový rozsah bol v čase od 14.00 hod. do 22.00 hod. Tento údaj je však celkový za Slovenskú republiku, napríklad v Trnavskom kraji to bola streda a v Nitrianskom kraji sobota (štatistika mvsr). Z uvedeného vyplýva, že morfológiu kriminality je potrebné skúmať regionálne a k tomu prispôsobiť aj kontrolu kriminality. Prínosom situačnej prevencie je, že potenciálnym páchateľom sťažuje spáchať trestnú činnosť a snaží sa eliminovať kriminogénne situácie a príležitosti ku kriminálnemu konaniu.

„**Viktimačná prevencia** (z lat. victima – obeť) je špecifickým druhom prevencie kriminality, ktorej podstatou, respektíve cieľom je tá skutočnosť, aby sa človek nestal obeťou trestného činu" (Madliak a kol., 2009, s. 61). Súhlasíme s uvedenou definíciou, ale je nutné poznamenať, že viktimačná prevencia sa nezaoberá len obeťou potenciálnou, ale aj reálnou v rámci terciárnej viktimačnej prevencie. Uskutočňuje sa individuálnou i skupinovou formou, metódami právneho, psychologického a výchovného poradenstva, rôznymi besedami, seminármi a kurzami ochrany, sebaobrany, správania sa v rizikových situáciách a v neposlednom rade sociálnymi službami. Z inštitucionálneho hľadiska sa prevencia viktimity uskutočňuje prostredníctvom štátnych inštitúcii, dobrovoľných a charitatívnych organizácií a cirkví v krízových centrách, útulkoch, DSS a pod.

Uvedené druhy prevencie – sociálna, situačná a prevencia viktimácie sa realizujú v troch stupňoch, podľa okruhu adresáta preventívnych aktivít ako primárna, sekundárna a terciárna prevencia.

Primárna prevencia kriminality mládeže je zameraná všeobecne na všetku mládež, všeobecné kriminogénne situácie, všetky objekty (školy, školské zariadenia a iné) a všetky potenciálne obete. Uskutočňuje sa v rovine spoločenskej makroštruktúry, mezoštruktúry a mikroštruktúry. Usiluje sa o rozvoj regiónov, školstva, zamestnanosti, infraštruktúry, občianskej vybavenosti.

„**Sekundárna prevencia** zahŕňa preventívne aktivity orientované na rizikové skupiny osôb alebo jednotlivcov, u ktorých je zvýšená pravdepodobnosť, že sa stanú potenciálnymi páchateľmi alebo potenciálnymi obeťami trestnej činnosti, ako aj na elimináciu kriminogénnych faktorov a situácií" (Porada, 2007, s. 25). Táto prevencia je zameraná na rizikové skupiny mladých nezamestnaných, záškolákov, mládež experimentujúcou s drogami, alkoholom, cigaretami a promiskuitnú mládež. Sekundárna prevencia nezabúda ani na potenciálne obete, akými môžu byť deti bez dozoru, fyzicky, psychicky a sociálne znevýhodnená mládež. V prípade aplikácie na situačnú prevenciu sa sekundárna prevencia zameriava na rizikové objekty, akými sú diskotéky, vestibuly a nástupištia železničných a autobusových staníc, kultúrne, športové a spoločenské podujatia a pod.

„**Terciárna prevencia**, ktorá je vo vzťahu k páchateľom a situáciám prevenciou recidívy trestnej činnosti, vo vzťahu k obetiam sociálnou, zdravotníckou, psychologickou a právnou pomocou s cieľom ich psychickej stabilizácie a sociálnej reintegrácie" (Očenášová, 2003, s. 31). Táto forma prevencie je zameraná na elimináciu recidívy páchania kriminálnych skutkov, minimalizáciu výskytu kriminogénnych situácií a zmiernenie následkov dokonaných alebo pretrvávajúcich kriminálnych skutkov.

V odbornej literatúre sú prezentované aj iné kvalifikácie prevencie kriminality. Každá sa však zakladá na iných kritériách. Môžeme spomenúť napr. delenie prevencie zohľadňujúce čas, ktoré pozná prevenciu kriminality: predeliktnú, deliktnú a postdeliktnú. Podobné vymedzenie prevencie na rannú, bezprostrednú a prevenciu recidívy. Prevencie s uplatnením hľadiska objektu a subjektu sú prevencie: rôznych atribútov preventívnych aktivít (ciel, trvanie a iné), zainteresovania rôznych odborov (kriminalistická, kriminologická, psychologická, výchovná alebo iná prevencia). Podľa nášho názoru by sa primárnej prevencii mali venovať predovšetkým školy, výchovno-vzdelávacie zariadenia, detské domovy a súhlasíme s názorom Birknerovej (2010), že je dôležité eliminovať a minimalizovať agresívne správanie žiakov v škole, aby sa predišlo ich výraznejším prejavom. Metódy a postupy sekundárnej prevencie by mali dominovať v činnosti centier výchovnej a psychologickej prevencie, centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, centrách špeciálno-pedagogického poradenstva a centrách špeciálno-pedagogického poradenstva. Terciárna úroveň prevencie by sa mala uplatňovať v diagnostických centrách, liečebno-výchovných sanatóriách a v reedukačných centrách. Každá

z uvedených typov prevencie má svoje špecifiká a úlohy, no v konečnom dôsledku sa nedajú realizovať výhradne samostatne, ale tvoria komplex prepojených činností.

4. Legislatíva a medzinárodná spolupráca v prevencii kriminality mládeže

Systém starostlivosti o deti a mládež je upravený v Ústave Slovenskej republiky a v Listine základných práv a slobôd, deklarujúcich osobitnú ochranu detí a mladistvých. Dohovor o právach dieťaťa, ktorý zaväzuje štáty, ktoré sú zmluvnými stranami dohovoru, rešpektovať a zabezpečiť práva ustanovené týmto Dohovorom každému dieťaťu nachádzajúcemu sa pod ich jurisdikciou bez akejkoľvek diskriminácie podľa rasy, farby pleti, pohlavia, jazyka, náboženstva, politického alebo iného zmýšľania, národnostného, etnického alebo sociálneho pôvodu, majetku, telesnej alebo duševnej nespôsobilosti, rodu a iného postavenia dieťaťa alebo jeho rodičov alebo zákonných zástupcov.

Kľúčovými právnymi kódexmi sú zákon č. 583/2008 Z. z. o prevencii kriminality a inej protispoločenskej činnosti, zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele, zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, zákon č. 36/2005 o rodine zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon, zákon č. 301/2005 Z. z. Trestný poriadok, zákon č. 372/1990 Zb. o priestupkoch.

Pomocnými právnymi normami sú najmä zákon č. 219/1996 Z. z. o ochrane pred zneužívaním alkoholických nápojov a o zriaďovaní a prevádzke protialkoholických záchytných izieb, zákon č. 377/2004 Z. z. o ochrane nefajčiarov, Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v SR na určité obdobie, Koncepcia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže v pôsobnosti rezortu MŠ SR na určité obdobie, Národná protidrogová stratégia, Národný plán výchovy k ľudským právam, Národný program boja proti obchodovaniu s ľuďmi a iné.

Charakteristika Stratégie prevencie kriminality – „Cieľom Stratégie prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2012–2015 je cieľavedome, komplexne a koordinovane pôsobiť na príčiny a podmienky, ktoré umožňujú páchanie kriminality a inej protispoločenskej činnosti so zámerom jej predchádzania, potláčania a zamedzovania. Zvýšiť podiel zainteresovaných subjektov prevencie kriminality na riešení aktuálnych celospoločenských problémov vyplývajúcich z kriminality v Slovenskej republike" (Komuniké k uzneseniu vlády SR č. 807/2011).

Medzinárodná spolupráca v prevencii kriminality mládeže

Z metodického hľadiska by sme medzinárodnú spoluprácu v oblasti prevencie kriminality mládeže mohli usporiadať do nasledujúcich úrovní:

– OSN,
– Európske inštitúcie,
– Bilaterálne zmluvy,
– Medzinárodné organizácie.

Organizácia spojených národov citlivo vníma otázku privilegovanej starostlivosti o deti a mládež. V Programe OSN pre prevenciu kriminality a trestnú justíciu otázka delikvencie detí a kriminality mládeže dominuje v od roku 1947. V roku 1959 bola OSN na základe Ženevskej deklarácie práv dieťaťa z roku 1924 prijatá Deklarácia práv dieťaťa a následne uznaná vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv, v Medzinárodnom pakte o občianskych a politických právach, v Medzinárodnom pakte o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach a iných štatútoch medzinárodných organizácií. Medzi najväčšie úspechy však OSN zaradzuje prijatie „Dohovoru o právach dieťaťa" takmer všetkými štátmi sveta dňa 20. novembra 1989. Týmto dohovorom boli uznané všetky práva a potreby detí a mládeže do osemnásteho roku života. Organizačne a inštitucionálne problematika prevencie kriminality v rámci OSN spadá pod Hospodársku a sociálnu radu. Jej výkonným orgánom je od roku 1992:

– Komisia OSN pre prevenciu kriminality a trestnú justíciu (UN CCPCJ);

Komisia OSN pravidelne v päťročných intervaloch organizuje kongresy o prevencii kriminality a trestnej justícii (doteraz dvanásť kongresov), kde sa venuje aj otázke výskumu, príčinám a následkom kriminality mládeže. Z kompetencií, ktoré OSN v rámci prevencie kriminality má spomenieme: medzinárodná a regionálna spolupráca v prevencii, iniciatívy k rešpektovaniu základných ľudských práv a slobôd, príprava a vydávanie medzinárodných dokumentov a dohovorov.

– Centrum pre medzinárodnú prevenciu kriminality (CICP);

Centrum je súčasťou Úradu OSN pre drogy a kriminalitu so sídlom vo Viedni, ktorého hlavná činnosť je rozdelená na tri oblasti: boj proti korupcii, nedovolené obchodovanie s ľuďmi a kontrola organizovaného zločinu. V Európskej únii je problematika prevencie kriminality riešená v rámci spoločnej politiky Radou pre spravodlivosť a vnútorné veci. Rada EÚ prijala Európsku koncepciu prevencie kriminality, ktorej základnými prvkami sa stali:

– Európska sieť pre prevenciu kriminality (EUCPN),
– program Hippocrates (financovanie vybraných projektov),
– európske fórum pre prevenciu organizovaného zločinu (Porada, 2007, s. 47).

Úlohou Európskej siete pre prevenciu kriminality je participovať na vzostupe prevencie kriminality v rámci EÚ a napomáhať v preventívnych iniciatívach v rámci národnej, regionálnej a miestnej úrovne. EUCPN vykonáva spoluprácu

a výmenu informácií medzi členskými štátmi EÚ a medzinárodnými organizáciami. Rada EUCPN v rámci svojej pôsobnosti vedie databázu kontaktných miest na odborníkov v oblasti prevencie kriminality. Ďalej rada zverejňuje úspešné projekty prevencie a organizuje konferencie a semináre k problematike prevencie kriminality. Personálne je európska sieť tvorená zástupcami z každého členského štátu a zasadá každý polrok. V SR je kontaktným pracoviskom siete sekretariát Rady vlády SR pre prevenciu kriminality.

Medzinárodné organizácie prezentujú hlavne nasledujúce subjekty:

– Medzinárodné centrum pre prevenciu kriminality (ICPC), so sídlom v Montreale (Quebec) v Kanade bolo založené v roku 1994 a je jedinou globálnou mimovládnou organizáciou s výhradným zameraním na prevenciu kriminality a bezpečnosti spoločnosti.

– Medzinárodná organizácia kriminálnej polície (INERPOL),

– Koniec detskej prostitúcií, detskej pornografii a obchodovaniu s deťmi za účelom sexuálneho vykorisťovania (ECPAT),

– Európska organizácia kriminálnej polície (EUROPOL).

Slovenskej republike v rámci medzinárodnej spolupráce ostáva otvorená otázka implementácie komplexnej politiky v oblasti súdnictva mládeže, ktorá by sa mala zaoberať aj otázkou prevencie kriminality. Výbor OSN totiž už v roku 2007 schválil všeobecnú pripomienku č. 10, nazvanú „Práva detí v oblasti súdnictva nad mládežou" („Children's rights in juvenile justice"), ktorej praktická realizácia zatiaľ v SR nebola uskutočnená. Z mladej generácie vyrastú dospelí ľudia, ktorí si založia svoje vlastné rodiny. Aké hodnoty prinesú ďalším generáciám, keď si neosvoja vzorce správania, ktoré sú v súlade s normami spoločnosti? Najschodnejšiu cestu realizácie negácie kriminality mládeže vidíme vo vynaložení čo najväčšieho úsilia do primárnej prevencie kriminality mládeže nenásilnou, prirodzenou formou, vplnením voľnočasových aktivít mládeže zmysluplnou činnosťou, podporou mladých začínajúcich rodín po finančnej stránke (mladomanželské pôžičky, bytová otázka), zefektívnenie pomoci začínajúcim rodinám s výchovou k rodičovstvu formou zážitkových aktivít a konzultácií.

Prevencia kriminality mládeže

Prevenciu kriminality mládeže je možné realizovať viacerými spôsobmi. Pre efektívne využívanie dostupných prostriedkov je však potrebné nájsť v tejto problematike určitý systém. Na sprehľadnenie možností realizácie prevencie kriminality mládeže uvádzame nasledujúcu štruktúru preventívnych aktivít:

– *Preventívne stratégie* predstavujú základné smery preventívnych aktivít a možno ich členiť podľa rôznych iných kritérií.

– *Preventívne opatrenia* sú základnými jednotkami preventívnej činnosti v rámci jednotlivých preventívnych stratégií. Môžu sa realizovať aj samostatne,

ale v záujme vyššej účinnosti sa spájajú do väčších súborov predstavujúcich preventívne programy.

– *Formy a metódy prevencie* kriminality predstavujú z hľadiska preventívnej činnosti základné postupy, resp. spôsoby realizácie preventívnych opatrení.

– *Preventívne projekty* sú náčrtom zámerov preventívnych činností, ktoré sa týkajú najmä východísk a cieľov prevencie. Ich dôležitým atribútom je, že majú rámcový charakter a sú základom pre prípravu preventívnych programov.

– *Preventívne programy* predstavujú súbory preventívnych opatrení, ktoré môžu vychádzať z jednej alebo viacerých preventívnych stratégií. Sú rozpracovaním preventívnych projektov. Obsahujú konkretizáciu úloh s vymedzením subjektu a termínu, resp. harmonogramu plnenia. Môžu tiež obsahovať formy a metódy plnenia úloh (Očenášová a kol. 2003).

4.1. Formy a metódy prevencie kriminality mládeže

Formy a metódy prevencie kriminality vyjadrujú činnostnú zložku spôsobov realizácie preventívnych opatrení. Pre úspešnú realizáciu preventívnych aktivít je potrebné zohľadňovať tieto princípy realizácie metód a foriem prevencie kriminality mládeže:

– *adekvátnosť* – čím je objekt napadnuteľnejší, tým viac je potrebné mu venovať pozornosť a je potrebné použiť viac efektívnych metód,

– *postupy, prostriedky a opatrenia* sa musia prispôsobovať konkrétnym podmienkam a aktuálnym problémom,

– *komplexnosť,* jednotlivé postupy, prostriedky a opatrenia tvoria súhrn a navzájom sa dopĺňajú,

– *účelnosť,* t.j. používajú sa také postupy, prostriedky a opatrenia, ktoré najlepšie, najefektívnejšie splnia požiadavky na ne kladené (Očenášová, 2003, s. 34).

Formy a metódy sú špecifickými nástrojmi pre každú rovinu prevencie. Niektoré metódy sa dajú použiť v každej fáze prevencie a iné majú väčší efekt pri konkrétnej rovine. Pre názornosť problematiky uvádzame heslovite najčastejšie používané formy a metódy prevencie podľa jednotlivých druhov prevencie (Madliak-Čverčko-Baňacký, 2009) a (Porada a kol., 2007):

Sociálno-preventívne aktivity

Primárna rovina: výchova a vzdelávanie všeobecne, rozvíjanie nadania, záujmov, zručností a koníčkov, finančná pomoc, rekvalifikačné kurzy, vzdelávanie odborných zamestnancov, pedagógov, pracovníkov školských zariadení a inštitúcií podieľajúcich sa na voľnočasových aktivitách, poradenská činnosť, aktivity počas voľného času mládeže, rozvoj a propagácia športu,

kultúry a turizmu, medializácia preventívnych aktivít, organizácia prednášok, besied, stretnutí s pomáhajúcimi profesionálmi a mnoho iných.
Sekundárna rovina: uskutočňovanie preventívnych programov v školách a školských zariadeniach, organizácia kurzov pre rizikovú mládež so zameraním sa na reguláciu agresívneho správania, drogové závislosti, predčasných sexuálnych aktivít, peer programy, činnosť centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, prevádzka zariadení sociálnych služieb a liniek dôvery.
Terciárna rovina: resocializačné výcviky a opatrenia, postpenitenciárna pomoc, poradenská a terapeutická pomoc, príprava odsúdených na život po prepustení z výkonu trestu, činnosť probačných a mediačných úradníkov.

Situačno-preventívne aktivity

Primárna rovina: priestorové usporiadanie objektov, využitie vhodných stavebných materiálov, osvetlenie ulíc a budov, mechanická ochrana (bezpečnostné zámky, mreže), fyzická ochrana (vrátnik, bezpečnostná služba a pod.), technická ochrana (elektrické zabezpečovacie systémy, kamery), režimová ochrana (súbor organizačných opatrení).
Sekundárna rovina: kontrola kriminogénnych situácii políciou na určitých miestach a v určitom čase. *Terciárna rovina:* predstavuje penitenciárnu a postpenitenciárnu starostlivosť.

Viktimačno-preventívne aktivity

Primárna rovina: propagácia prevencie viktimácie prostredníctvom masmédií, miestnych informačných prostriedkov, letákov a pod., osvetovo-informačné podujatia, stretnutia a besedy so zástupcami polície, verejnej správy a pod. orientované na bezpečnostnú situáciu a potrebu sebaochrany, poradne zamerané na zabezpečenie vlastného majetku a firmy realizujúce takéto zabezpečenie rôznymi prostriedkami situačnej prevencie, výcviky bezpečnostného správania sa pre občanov, tréningy sebaobrany a reagovania pri ohrození, aplikácia vhodných foriem a metód situačnej prevencie.
Sekundárna rovina: programy tykajúce sa bezpečnosti detí pre rodičov žijúcich v ohrozených lokalitách, programy bezpečného správania sa rizikových skupín (deti, ženy, starí občania, invalidi), identif1kácia a zverejňovanie kriminogénnych situácií s návrhom na ich riešenie občanmi, vytvorenie občianskych hliadok pôsobiacich v rámci susedstva, v dopravných prostriedkoch a pod. a spolupracujúcich s políciou, zabezpečenie ochranného sprievodu rizikovým osobám a fanúšikom športových podujatí, prevádzkovanie tiesňových telefonických liniek a liniek dôvery, krízové poradenstvo.
Terciárna rovina: psychologické, právne a sociálne poradenstvo pre obete trestnej činnosti, konkrétne formy pomoci obetiam trestnej činnosti, výcviky preventívneho správania sa pre občanov, ktorí sa už stali obeťami trestnej

činnosti, výcviky policajtov pre komunikáciu s obeťami trestnej činnosti, podnecovanie vzájomnej pomoci medzi občanmi, mediačná a probačná služba a podobne.

5. Realizácia a výsledky výskumu

Uskutočnili sme výskum, ktorého cieľom bolo zdokumentovať aktuálny vývoj kriminality mládeže v Slovenskej republike za obdobie posedných päť rokov po stránke kvantitatívnej i kvalitatívnej a zisťovali sme aj postoje k problematike prevencie kriminality mládeže zo strany odbornej verejnosti v okrese Trebišov. Stanovili sme si nasledujúce úlohy:

1) zistiť, aký je vývoj kriminality mládeže v SR.
2) zistiť, aké sú možnosti prevencie kriminality mládeže v okrese Trebišov.
3) získať námety na zlepšenie súčasného stavu prevencie kriminality mládeže.

K realizácii vytýčenej úlohy č. 1, sme použili prieskumnú metódu – analýzu štatistických údajov a k realizácii vytýčených úloh č. 2 a 3 sme použili prieskumnú metódu – pološtruktúrovaný rozhovor.

5.1. Analýza vývoja kriminality mládeže v SR

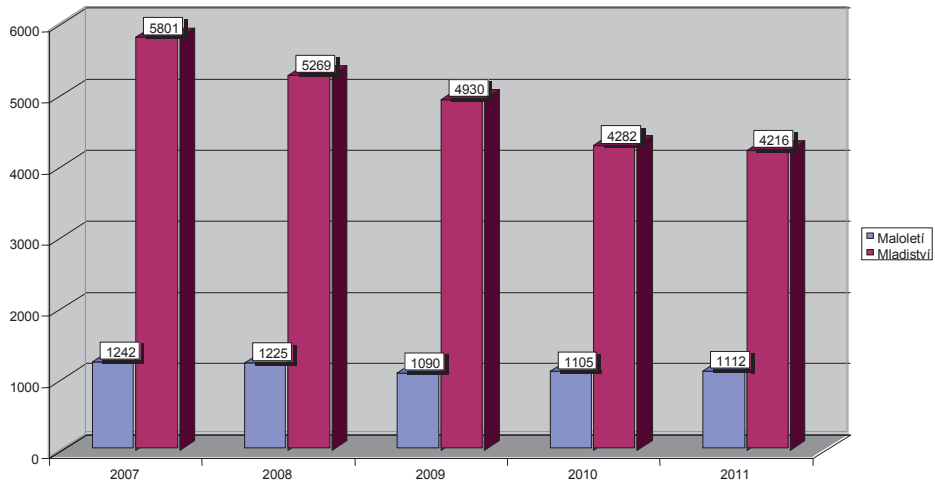
Analýzu vývoja kriminality mládeže v SR sme vykonali na základe selekcie dostupných údajov z celkovej kriminality v SR za časové obdobie od roku 2007 do roku 2011. Vybrané údaje o kriminalite mládeže sme spracovávali v programoch Word a Excel a pre prehľadnosť údajov sme vytvorili tabuľky a grafy. Pre porovnanie uvádzame tabuľky a grafy s evidovanou kriminalitou maloletých (deti do 14 rokov) a mladistvých (mládež vo veku 14–18 rokov). Samotnú analýzu vývoja kriminality sme rozdelili na dve časti, každá časť obsahuje tabuľku, graf a vlastný komentár. V našom príspevku uvádzame kvantitatívne zhodnotenie vývoja kriminality mládeže v SR.

5.2. Stav delikvencie maloletých a kriminality mladistvých a ich podiel na celkovej trestnej činnosti v SR

V úvode výskumu sme vykonali analýzu stavu kriminality maloletých a mladistvých v SR v jednotlivých rokoch v období od roku 2007 do 2011 (tabuľka 1 a graf 1), potom sme vykonali analýzu podielu maloletých a mladistvých na celkovej trestnej činnosti v SR v jednotlivých rokoch v období od roku 2007 do 2011 (tabuľka 2 a graf 2). Absolútne hodnoty (počet) i relatívne hodnoty (%) v prípade maloletých a mladistvých vychádzajú z celkovej objasnenej trestnej činnosti v SR (COTČ).

Tabuľka 1. Stav kriminality maloletých a mladistvých v SR

	2007	2008	2009	2010	2011
Maloletí (deti do 14 rokov)	1242	1225	1090	1105	1112
Mladiství (14-18 rokov)	5801	5269	4930	4282	4216



Graf 1. Vyjadrenie stavu kriminality maloletých a mladistvých páchateľov v SR

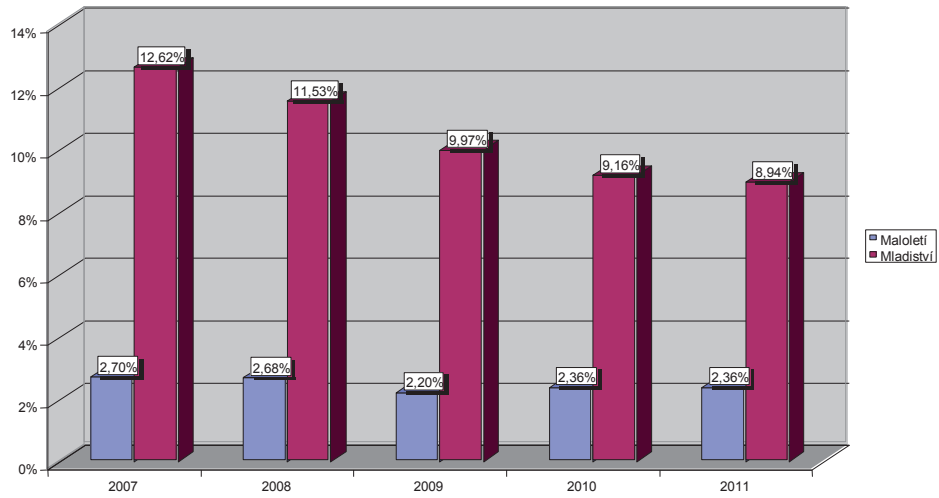
Tabuľka 2. Podiel kriminality maloletých a mladistvých na celkovej trestnej činnosti v SR

	2007	2008	2009	2010	2011
Kriminalita v SR celkom	110 802	104 759	104 905	95 252	92 873
objasnená (COTČ)	45 975	45 696	49 453	46 725	47 182
objasnená v %	41,49	43,62	47,14	49,05	50,80
z toho TČ					
maloletí v %	2,70	2,68	2,20	2,36	2,36
mladiství v %	12,62	11,53	9,97	9,16	8,94

Vysvetlivky: COTČ – celková objasnená trestná činnosť, TČ – trestná činnosť.

Analýzou bolo zistené, že v roku 2007 sa na celkovej trestnej činnosti podieľalo 1242 maloletých, čo predstavuje 2,70% z COTČ a 5801 mladistvých, čo predstavuje 12,62% z COTČ. V roku 2008 mierne poklesol počet maloletých páchateľov (2,68%) a výrazne poklesol počet mladistvých páchateľov (11,53%). V roku 2009 výrazne poklesol počet maloletých páchateľov (2,20%), výrazne poklesol aj počet mladistvých páchateľov (9,97%). V roku 2010 mierne stúpol počet maloletých páchateľov (2,36%) a výrazne poklesol počet mladistvých páchateľov (9,16%). V roku 2011 síce mierne stúpol počet maloletých páchateľov v absolútnych hodnotách (1112), ale vzhľadom na celkový počet

objasnenej trestnej činnosti zostal na úrovni (2,36%). Klesajúci trend zotrval u mladistvých aj v roku 2011 s relatívnou hodnotu (8,94%).



Graf 2. Vyjadrenie podielu maloletých a mladistvých páchateľov na celkovej objasnenej trestnej činnosti v SR

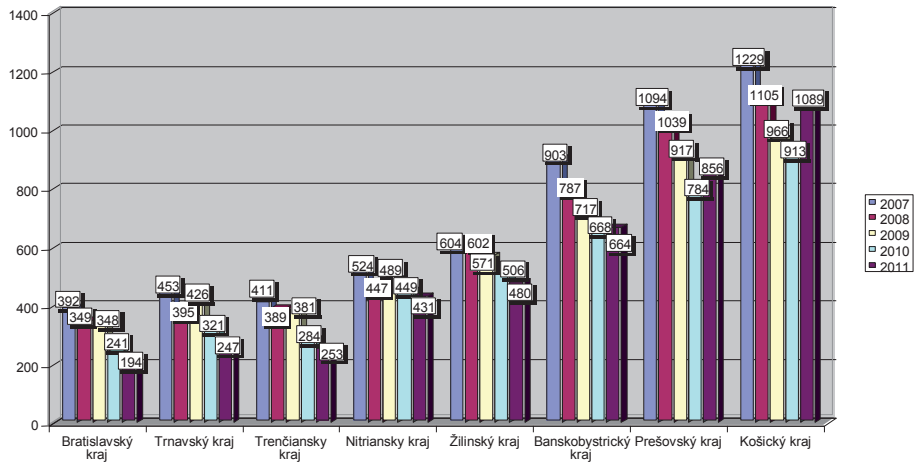
Celkovo bolo za hodnotené obdobie najviac maloletých delikventov v roku 2007 (2,70%) najmenej maloletých delikventov v roku 2009 (2,20%). Vzhľadom na prezentované údaje má trend kriminality maloletých za hodnotené obdobie kolísavé rozpätie. V prípade mladistvých bolo za hodnotené obdobie najviac páchateľov vo veku 14–18 rokov v roku 2007 (12,62%) najmenej mladistvých páchateľov v roku 2011 (8,94%). Zistili sme, že vývoj kriminality mladistvých má za hodnotené obdobie klesajúci trend.

5.3. Stav kriminality mladistvých v jednotlivých krajoch v SR

Vzhľadom na značné regionálne rozdiely v kriminalite mládeže sme vykonali analýzu stavu kriminality mladistvých podľa jednotlivých krajov v SR v období od roku 2007 do 2011 (tabuľka 3 a graf 3). Pre rozsiahlosť údajov uvádzame len absolútne hodnoty (počet), ktoré vychádzajú z celkovej objasnenej trestnej činnosti v SR za Policajný zbor SR (COTČ). Do tabuľky neboli zahrnuté údaje za Vojenskú políciu, Železničnú políciu, Zbor väzenskej a justičnej stráže a Colné riaditeľstvo. Trestné skutky mladistvých, objasňované uvedenými bezpečnostnými zbormi za hodnotené obdobie tvorili v celkovej kriminalite mladistvých v SR len nepatrné množstvo, alebo žiadne a navyše tieto údaje nie sú regionálne vyselektované.

Tabuľka 3. Stav kriminality mladistvých v jednotlivých krajoch SR

Celková kriminalita mladistvých v jednotlivých krajoch	2007	2008	2009	2010	2011
Bratislavský kraj	392	349	348	241	194
Trnavský kraj	453	395	426	321	247
Trenčiansky kraj	411	389	381	284	253
Nitriansky kraj	524	447	489	449	431
Žilinský kraj	604	602	571	506	480
Banskobystrický kraj	903	787	717	668	664
Prešovský kraj	1094	1039	917	784	856
Košický kraj	1229	1105	966	913	1089
SR spolu	5610	5113	4815	4166	4214



Graf 3. Vyjadrenie stavu kriminality mladistvých v jednotlivých krajoch SR

Analýzou bolo zistené, že v roku 2007 najviac trestných skutkov spáchali mladiství v Košickom kraji v počte 1229 trestných činov (TČ) a najmenej v Bratislavskom kraji v počte 392 trestných činov (TČ). V roku 2008 najviac trestných skutkov spáchali mladiství v Košickom kraji v počte 1105, čo predstavuje medziročný pokles v absolútnych číslach (-124) skutkov a najmenej trestných skutkov spáchali mladiství v Bratislavskom kraji v počte 349 trestných činov, čo predstavuje medziročný pokles v absolútnych číslach o (-43) skutkov. V roku 2009 najviac trestných skutkov spáchali mladiství v Košickom kraji v počte 966, čo predstavuje medziročný pokles v absolútnych číslach (-139) skutkov a najmenej trestných skutkov spáchali mladiství v Bratislavskom kraji v počte 348 trestných činov, čo predstavuje medziročný pokles v absolútnych číslach o (-1) skutok. V roku 2010 najviac trestných skutkov spáchali mladiství v Košickom kraji v počte 913, čo predstavuje medziročný pokles v absolútnych

číslach (-53) skutkov a najmenej trestných skutkov spáchali mladiství v Bratislavskom kraji v počte 241 trestných činov, čo predstavuje medziročný pokles v absolútnych číslach o (-107) skutkov. V roku 2011 najviac trestných skutkov spáchali mladiství v Košickom kraji v počte 1089, čo predstavuje medziročný vzostup v absolútnych číslach (+176) skutkov a najmenej trestných skutkov spáchali mladiství v Bratislavskom kraji v počte 194 trestných činov, čo predstavuje medziročný pokles v absolútnych číslach o (-47) skutkov.

Celkovo bolo za hodnotené obdobie najviac mladistvých páchateľov v roku 2007 v Košickom kraji v počte 1229 skutkov a najmenej mladistvých páchateľov v roku 2011 v Bratislavskom kraji v počte 194 skutkov. Vzhľadom na prezentované údaje má vývoj kriminality mladistvých podľa jednotlivých krajov za hodnotené obdobie celkovo klesajúci trend. Výnimku tvorí Košický a Prešovský kraj, kde za hodnotené obdobie registrujeme klesajúci trend do roku 2010. Rok 2011 predstavoval medziročný vzostup pre Košický kraj o (+176) skutkov a Prešovský kraj o (+72) skutkov.

V závere výskumu, by sme mohli skonštatovať, že síce štatistika kriminality mladistvých v rámci celej SR klesá, no v rámci regiónov má v Košickom a Prešovskom kraji stúpajúci trend. V Košickom kraji je stúpajúci trend najciteľnejší v okrese Spišská Nová Ves. Príčiny tohto stavu sa môžu stať predmetom ďalšieho skúmania. Z druhov kriminality mládeže je najfrekventovanejšia majetková kriminalita (vlámania, krádeže), nasleduje násilná kriminalita (vraždy, lúpeže, ublíženie na zdraví), ďalej ostatná kriminalita (drogové TČ, výtržníctvo, podpaľačstvo, marenie úradného rozhodnutia), mravnostná kriminalita (znásilnenie, pohlavné zneužívanie, detská pornografia, sexuálne násilie), ekonomická (pytliactvo, neoprávnené obstaranie platobnej karty, podvod, falšovanie) a zostávajúca kriminalita (dopravné nehody, TČ proti ľudskosti, neúmyselné ublíženie na zdraví, šírenie poplašnej správy).

Záver

Kriminalita nás obklopuje v bežnom živote na každom kroku a závisí len na nás, či si pod vplyvom prezentácie násilia v súčasných médiách, vôbec uvedomíme čo je správne. Pre správny vývin potrebuje mať mladý človek pocit bezpečia, lásky a istoty. Je na nás, aby sme naším deťom zabezpečili naplnenie týchto základných potrieb a samozrejme, že aj oveľa viac. V minulosti sa prevencia kriminality mládeže prejavovala väčšinou v rôznych zákazoch, upozorneniach a príkazoch. Tieto „opatrenia" mali za úlohu ochrániť mladú generáciu pred všetkými nebezpečenstvami a nástrahami. V skutočnosti v nich vyvolávali zvedavosť alebo strach. Obmedzovali ich v slobode, nezávislosti a autonómnosti. Deti sa stávali nerozhodnými a nesmelými. Týmito tendenciami

sa tak dosiahol nechcený opak. Bolo potrebné hľadať nové druhy prevencie. V štátoch západnej Európy a v USA sa tento proces mohol uskutočniť prirodzenou cestou postupného vývoja spoločnosti. Štáty bývalého „východného bloku" takúto možnosť nemali. Dynamika a rôznorodosť kriminality po páde socialistického režimu snáď najmenej prekvapila našich západných susedov. Veríme, že štatistiky v budúcnosti prinesú klesajúci trend v trestnej činnosti detí a mládeže, že deti nájdu dostatočné vzory správania najmä vo svojich rodinách a v prostredí školy.

Bibliografia

Birknerová Z., 2010, *Eliminácia agresivity a šikanovania prostredníctvom prosociálnosti.* In Prohuman – odborný internetový časopis, 2010. ISSN 1338-1415. Dostupné na internete: http://www.prohuman.sk/.

Bubelíni J., 1996, *Prevencia kriminality a inej protispoločenskej činnosti.* (Vybrané kapitoly). 1. vyd. Bratislava: OSVP MV SR, 1996. 66 s. bez ISBN.

Bubelíni J., 1998, *Prevencia kriminality.* 1. vyd. Trnava : Policajný inštitút AFG, 1998. 85 s. ISBN 80-9679-952-5.

Dzurčanin Š., 2003, *Kriminológia pre bezpečnostný manažment.* 1. vyd. Žilina: EDIS, 2003, 129 s. ISBN 80-8070-149-0.

Eminov B.E., 2004, *Kriminologija.* Moskva: Jurisť, 2006, 2. vyd., 734 s. ISBN 5-7975-0647-5.

Emmerová I., 2002, Programy prevencie drogových závislostí v podmienkach ZŠ. In: *Pedagogické rozhľady,* roč. 11, 2002, č. 3, s. 22–25, ISSN 1335-0404.

Emmerová I., 2007, *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí.* 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB – OZ Pedagóg, 2007. 129 s. ISBN 978-80-8083-440-1.

Fischer S., Škoda J., 2009, *Sociální patologie.* Analýza příčin a možnosti ovlivnování závažných sociálně patologických jevů. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2781-3.

Gajdošová E. a kol., *Spoločne proti násiliu za bránami škôl.* Nitra : Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2005, s. 45–54. ISBN 80-8050-879-8.

Hájek B., Hofbauer B., Pávková J., 2003, *Pedagogika volného času.* Praha : UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2003, 105 s., ISBN: 80-7290-128-1.

Hochelová M., 2007, Rizikové správanie detí a mládeže. *In: Sociálna prevencia – prevencia kriminality.* Bratislava: ročník 2. 2007 č. 1 Národné osvetové centrum. s. 14–18, ISSN 1336-9679.

Hroncová J. a kol., 2004, *Sociálna patológia a jej prevencia.* Banská Bystrica : PF UMB v Banskej Bystrici, 2004, 220 s., ISBN 80-8055-995-3.

http://sk.wikiquote.org/wiki/Latinské_výroky, dostupné dňa 12.01.2012

http://www.uips.sk/o-nas/vsetko-o-nas, dostupné dňa 08.02.2012

http://www.upsvar.sk/statistiky/nezamestnanost-mesacne-statistiky/2012.html?page_id=151827, dostupné dňa 20.02.2012

Lubelcová G., 2009, *Kriminalita ako spoločenský fenomén*. 1. vyd. Bratislava : Veda, 2009. 212 s. ISBN 978-80-224-1051-9.

Madliak J., Čverčko T., Baňacký M., 2005, *Kriminológia.* 1. vyd. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2005. 360 s. ISBN 80-7097-601-2.

Madliak J. a kol., 2009, *Prevencia kriminality.* Košice : VŠBM v Košiciach, 2009. 224 s. ISBN 978-80-89282-36-4.

Matoušek O., Matoušková A., 1998, *Mládež a delikvence.* Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže. 3. vyd. Praha : Portál, 2011. 344 s. ISBN 978-80-7367-825-8.

Nakonečný M., 2004, *Psychologie téměř pro každého*. Praha : Academia, 2004. 318 s. ISBN 80-200-1198-6

Novotný I., Ondrejkovič P., *Primárna prevencia drogových závislostí a jej najčastejšie chyby*. In: Ondrejkovič P. a kol., *Protidrogová výchova*. Bratislava : Veda, SAV, 1999. s. 179–197, ISBN: 80-224-0553-1.

Novotný O., Zapletal J. et al., 2004. *Kriminologie.* 2. vyd. Praha : ASPI Publishing, 2004. 251 s. ISBN 80-7357-026-2.

Očenášová E. a kol., 2003, *Kriminológia – všeobecná časť*. 2. diel. 1. vyd. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2003. 96 s. Bez ISBN.

Odlerová E., 2006, *Vplyv výchovy a vzdelávania na formovanie osobnosti.* In: Psychologicko--spirituálne a filozoficko-edukačné aspekty osobnosti. Bratislava: STU v Bratislave, 2006. s. 174–182. ISBN 80-227-2447-5.

Ondrejkovič P. a kol., 2001, *Sociálna patológia.* 2. vyd. Bratislava : Veda, 2001. 310 s. ISBN 80-224-0685-6.

Ondrejkovič P. a kol., 2000, *Sociálna patológia.* 3. vyd. Bratislava : Veda, 2009. 577 s. ISBN 978-80-224-1074-8.

Poráčová J., 2010, *Možnosti tvorivej výučby v súčasnej škole.* In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie – Integrácia teórie a praxe didaktiky, Košice, 4. – 5.11.2010, Košice: FF UPJŠ. s. 121–124. ISBN 978-80-7097-843-6.

Porada V. a kol., 2007, *Prevencia kriminality.* 1. vyd. Košice: MULTIPRINT, 2007. 97 s. ISBN 978-80-89282-06-7.

Průcha J., Walterová E., Mareš J., 1995, *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha : Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

Roháčová T., Zahatňanská M., 2011, *Komunikačné kompetencie ako súčasť sociálneho dialógu medzi žiakom a učiteľom.* In: Sociálna inteligencia v manažmente školy a v pracovnom procese: nekonferenčný vedecký zborník recenzovaných štúdií s medzinárodnou účasťou: Prešov, 2011. – Prešov : Fakulta manažmentu PU, 2011. s. 294–300. ISBN 978-80-555-0436-0.

Siegel L.J., Welsh C.B., Senna J.J., 2006, *Juvenile Delinquency: Theory, Practice, and Law*. 9. edition. Belmont: Wadsworth Publishing, 2010. 568 p. ISBN 978-0-49500-088-4.

Smik J., *Dospievanie a riziká dospievania.* In: LABÁTH, V. et al.: Riziková mládež. Praha : Sociologické nakladatelství, 2001. s. 14–19. ISBN 80-8585-066-4.

Smolík J., 2010, *Subkultury mládeže.* Uvedení do problematiky. Praha : Grada. 281 s. ISBN 978-80-247-2907-7.

Štablová R., 2008, *Kriminologie.* Studijní texty. Praha: VŠRR, 2008. 78 s. bez ISBN.

Uznesenie vlády SR č. 807/2011 k návrhu stratégie prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v SR na roky 2012–2015

Vágnerová M., 2005, *Vývojová psychologie* I. Dětství a dospívaní. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Część VI

UNIWERSYTETY I SZKOŁY WYŻSZE W PERSPEKTYWIE WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH

Michaił Janicki, Jurii Pelekh, Andriej Seryy

WARTOŚCI I KULTUROWE UWARUNKOWANIA REFORMY SZKOLNICTWA WYŻSZEGO NA OBSZARZE POSTRADZIECKIM

VALUABLE AND CULTURAL DETERMINANTS OF THE REFORM OF HIGHER EDUCATION IN THE POST-SOVIET COUNTRIES

Streszczenie

W tekście analizowane są uwarunkowania kulturowe i wartościujące aspekty reformy szkolnictwa wyższego na obszarze byłego Związku Radzieckiego. Charakteryzowane są funkcje systemu preferencji wartościowych studentów rosyjskich i ukraińskich. Uzasadniono również model wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla rozwoju sfery wartości u jednostki w procesie uzyskiwania wyższego wykształcenia. Podniesiono również problem tworzenia warunków dla internalizacji nabywanej wiedzy współtworzącej wartości społeczne i moralne.

Słowa kluczowe: edukacja, studenci, wartości, różnice kulturowe.

Summary

Cultural factors and valuable aspects of reforming of higher education system are analyzed. The peculiarities of system of valuable preferences of the Russian and Ukrainian students are described. The author grounded the model of psychological and educational support for development of sphere of values in higher education process. The text concerns also problem of creating new conditions for the internalization of knowledge.

Key words: education, students, values, cultural differences.

System szkolnictwa wyższego na obszarze byłego Związku Radzieckiego znajduje się w procesie zmian i dostosowań do europejskich standardów kształcenia. Są one przeprowadzane zgodnie z postanowieniami porozumienia bolońskiego. Ponadto różne kraje, zwłaszcza Rosja i Ukraina mają odmienne trajektorie i tempo wejścia do europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Charakteryzują się różnym stopniem integracji[1]. Oprócz obiektywnych czynników społeczno-politycznych na charakter reformy szkolnictwa wyższego mają wpływ cechy mentalności narodowych obu systemów oświatowych. Jest oczywiste, że kultu-

[1] M. Buryk, *Proces boloński w świecie i na Ukrainie*, Promocja 2009 [Electr. źródło] – http://propaganda-journal.net/1151.html

rowe uwarunkowania decydują o wyborze kierunku kształcenia, o formach i poziomie kształcenia, o różnych motywacjach prowadzących do uzyskania wykształcenia wyższego, odmiennych oczekiwaniach i perspektywach życiowych związanych z wyborami dróg edukacyjnych. W tym kontekście niezbędne jest uwzględnienie cech kulturowych podmiotów procesu edukacyjnego w Rosji i na Ukrainie oraz procesów adaptacji europejskich standardów kształcenia do warunków krajowych.

Wiemy, że różnice etniczne i kulturowe mają wpływ na cechy orientacji w dziedzinie wartości. N. Kryłowa definiuje wartość jako regulacyjne elementy każdej kultury, wcielające w życie ideały i koncepcje o ideale. Zatem orientacja wartościowa odnosi się do niej jako preferencja lub odrzucenie pewnych wzorców kulturowych, ideałów społecznych i moralnych, które są sformułowane na podstawie aktywności i zachowania[2]. N. Lapin stwierdza, że wartość to uogólniona reprezentacja ludzi o celach i normach postępowania, które uosabiają doświadczenia historyczne i wyrażają sens skoncentrowanej kultury danej grupy etnicznej i całego społeczeństwa. Są to istniejące w świadomości każdego człowieka kierunki, według których jednostki i grupy społeczne postępują[3]. Według F. Kluckhohna i F. Strodtbecka, „orientacja wartościowa to jest kompleks ściśle zdefiniowanych zasad [...], które w swej syntezie stanowią główny kierunek przejawów tej kultury, główny temat i które określają różnorodne działania człowieka i dają odpowiedź na tak zwane uniwersalne problemy człowieka”[4].

System wartości każdej wspólnoty jest zarówno czynnikiem integracji, wspierania tożsamości grupowej, warunkiem zachowania i reprodukcji kultury. Według L. Poczebut, „wartości – to semantyczna konstrukcja, która jednoczy i umacnia wspólnotę etniczno-kulturową”[5]. Wartości są nie tylko ustalone przez kulturę, ale również pojęcie „kultura” jest związane z wartościami. D. Matsumoto definiuje kulturę jako zbiór wartości, postaw, przekonań i zachowań podzielonych przez grupę ludzi, ale w różny sposób przez każdą osobę, i które przekazywane są z pokolenia na pokolenie[6]. T. Stefanenko, podsumowując istniejące koncepcje na temat rozumienia kultury poprzez badania wartości, myśli, że „dominujące wartości w społeczeństwie są kluczem, a być może i podstawą każdej kultury, a w konsekwencji głównym regulatorem zachowań socjotypo-

[2] N. Kryłowa, *Edukacja kulturalna*, Edukacja 2000, s. 272.

[3] N.I. Lapin, *Modernizacja podstawowych wartości Rosjan*, „Badania Socjologiczne” 1996, nr 5, s. 3–19.

[4] F. Kluckhohn and F. Strodtbeck, *Variation in Value Orientations*. Evenston, Ill, Elmsford, New York: Row Peterson, and comp., 1961, P. 10.

[5] L.G. Poczebut, *Psychologia społecznościowa (tłum, społeczeństwo, pochodzenie etniczne)*, Sankt-Petersburg 2002, s. 136.

[6] N. Lebiediewa, *Wprowadzenie do psychologii etnicznej i międzykulturowej*. Podręcznik, Stary Ogród 1998, s. 316.

wych”[7]. Tak więc utrwalenie różnic wartościowych jest głównym zadaniem badań międzykulturowych.

Badanie charakteru kulturowego określonych podmiotów procesu edukacyjnego w państwach postradzieckich obejmuje również badanie cech preferencji wartościowych. Celem podjętych badań zaprezentowanych w tej pracy było określenie preferencji wartościowych studentów rosyjskich i ukraińskich. Założyliśmy, że struktura wartościowa zbiorowej świadomości studentów rosyjskich i ukraińskich charakteryzuje się różną częstotliwością występowania głównych typów wartościowych.

R. Inglehart, wykorzystując koncepcję A. Maslowa, rozróżnia dwa rodzaje typów wartości: „materialne” (w odniesieniu do fizjologicznych wartości) i „postmaterialne” (społeczne wartości i wartości samorealizacji). Częstość występowania tych typów wartości w społeczeństwie decyduje o etapie jego rozwoju gospodarczego i społecznego. Dla postradzieckich państw charakterystyczna jest orientacja na wartości „materialne”, a dla państw Unii Europejskiej – w większym stopniu – na wartości „postmaterialne”[8].

Opierając się na typologii R. Ingleharta, opracowaliśmy własny model struktury wartościowej w zbiorowej świadomości studentów. Oparty jest on na założeniu, że istnieją trzy podstawowe rodzaje systemów wartościowych, które mają różne pochodzenie. Naszym zdaniem, struktura wartościowa w zbiorowej świadomości może być reprezentowana jako zbiór typów osobowości, które zorientowane są na następujące rodzaje wartości:

1) adaptacji (pragnienie bezpieczeństwa fizycznego i ekonomicznego),

2) socjalizacji (orientacja na społecznie akceptowane normy i wartości),

3) indywidualizacji (samorozwój i samorealizacja).

Stosunek tych rodzajów wartościowych w danym społeczeństwie jest określony przez społeczno-demograficzne czynniki wpływające na występowanie procesów adaptacji, socjalizacji i indywidualizacji w rozwój osobisty. Empiryczne badania w ramach zaproponowanego przez nas modelu[9] mogą dać uogólnioną psychologiczną charakterystykę wartościowych typów:

Typ adaptacyjny (A) – system wartościowy, który tworzony jest głównie przez psychologiczne mechanizmy obronne, koncentruje się na wartościach, takich jak: ochrona zdrowia, bogactwo materialne i rozrywki, których znaczenie w tym przypadku ma charakter deficytowy. Wartości i samorozwój, kreatywność i szczęście innych ludzi zajmują w hierarchii indywidualnej ostatnie miej-

[7] T.G. Stefanenko, *Etnopsychologia: podręcznik*, Moskwa 2003, s. 368.

[8] R. Inglehart, *Postmodern: zmieniające wartości i zmieniające się społeczeństwo*, „Polis” 1997, nr 4, s. 6–32.

[9] M.S. Janicki, *Model struktury wartościowej masowej świadomości i społeczno-psychologiczne charakterystyki głównych rodzajów wartościowych* [w:] *Duchowość osobowości: metodologia, teoria i praktyka*, zbiór prac nauk., nr 4(33), Ługańsk 2009, s. 145–157.

sce. Wiodącą ideą jest utrzymanie osiągniętych wyników, ważny jest także wysoki niepokój, napięcia i frustracje. „Wektorem" osobistego rozwoju jest uwolnienie od ograniczeń – „wolność od". Głównym mechanizmem społecznej kontroli zachowań jest strach, zasady i przepisy, aby uniknąć kary.

Socjalizujący typ wartości (C) – najbardziej zorientowany na społecznie akceptowane normy i wartości, charakteryzuje się przypisywaniem dużego znaczenia takim wartościom, jak: rodzina, kariera, prestiż i uznanie publiczne. Jako wiodący kierunek osobistych orientacji wartościujących można uznać orientację na innych. Ważne są także takie wartości, jak: zgodność, niezależność, asertywność. Rozwój osobisty jest określony przez tradycję. Podstawowym mechanizmem kontroli społecznej jest wstyd według ustanowionych norm grupowych, aby uniknąć przykrości ze strony znaczących osób.

Indywidualizujący typ wartości (I) – ukazuje niezależność ocen i osądów, „autonomiczną" moralność, dążenie do samorealizacji, kreatywności, wolności i tolerancji. Przejawia takie cechy psychologiczne jak wysoka sensowność życia, interaktywność i pozytywne koncepcje. Wiodącą orientacją osobowości jest nastawienie na siebie. Celem „Wektoru" rozwoju osobistego jest altruizm, i „wolność dla". Tak więc samorozwój ma tutaj bardziej egalitarny charakter i jest warunkiem dalszej służby społecznej. Posiada wewnętrzną regulację zachowania oraz internalizację norm społecznych. Głównym mechanizmem regulacji zachowań jest dążenie, aby uniknąć „dystonii'ego".

Pośredni typ (II) – charakteryzuje się brakiem systemu orientacji wartościowych, brakiem istotnych wytycznych wartości, koordynacji instrumentalnych wartości i brakiem uporządkowanej hierarchii wartości. Znamienna jest irracjonalność i prymitywny aparat poznawczy (sztywno spolaryzacyjne konstrukcje, stereotypy, mity, fobie), jak również ogólne psychospołeczne cierpienie. Normatywna regulacja zachowania nie jest sformalizowana. Właściwy jest „niestabilny" typ charakteru. Można zauważyć występowanie różnych form zachowań dewiacyjnych.

Dla rozpoznania przynależności do określonych kategorii wartościowych zmodyfikowano metodę R. Ingleharta i zaprojektowano swój własny program badań[10], tworząc jej ukraiński wariant[11]. Proponowana metoda opiera się na wyborze respondentów najważniejszych wartości z listy, która zawiera wskaźniki orientacji na wartości adaptacyjne, socjalizacji i indywidualizacji. Respondentom przedstawiono kartę zawierającą dziewięć pozycji reprezentujących trzy bloki po trzy punkty w każdym.

[10] M.S. Janicki, *Struktura wartościowa masowej świadomości współczesnej Rosji* [w:] *Polityczno-psychologiczne problemy w badaniu świadomości masowej.* Zbiorowa monografia, red. E.B. Szestopal, Moskwa 2002, s. 7–27.

[11] M.S. Yanicki, A.V. Seryy, Yu Pelekh, *Diagnostyka poziomu rozwoju wartościowo-semantycznej sfery osobowości*, Równe 2011, s. 149.

1. Brak potrzeby, dobrobyt materialny.
2. Rodzina.
3. Możliwość realizacji intelektualnej i artystycznej.
4. Oszczędzanie energii i zdrowia.
5. Prestiżowa praca.
6. Umiejętność korzystania z praw obywatelskich i wolności.
7. Utrzymanie porządku i stabilności w społeczeństwie.
8. Szacunek innych, uznanie społeczne.
9. Formowanie humanitarnego i tolerancyjnego społeczeństwa.

Punkty 1,4,7 są wskaźnikami orientacji na wartości adaptacji; punkty 2, 5, 8 – na wartości socjalizacji; 3,6,9 – na wartości indywidualizacji. Respondenci mieli wybrać na karcie to, co oni uważają za najważniejsze (można było wskazać od 1 do 3 opcji). Wybierając jedną opcję lub podobne warianty, wyznaczamy odpowiedni typ wartościowy. Wartościowy typ jest charakteryzowany poprzez zbieg dwóch z trzech wyborów. Na podstawie wyboru jednego z dwóch lub trzech wariantów odróżniających się sformułowano i określono pośredni typ wartościowy.

Częstość występowania wartości opisanych typów w różnych grupach etnicznych analizowano na podstawie metodologii zawartych w pracach wielu autorów, w szczególności I. Zhadan i A. Fedorenko[12]. Badania przeprowadzone wśród ukraińskich respondentów świadczą o znacznie większym niż w Rosji odsetku adaptacji wartościowej, tj. materialistyczne wartości związane z frustracjami związanymi z poczuciem bezpieczeństwa ekonomicznego i fizycznego. Oczywiście jest to spowodowane nie tylko etnicznymi i kulturowymi różnicami pomiędzy Rosjanami a Ukraińcami, ale również mogą być wyjaśnione przez obiektywne różnice istniejące dziś w sytuacji społeczno-gospodarczej w Rosji i na Ukrainie. Autorzy potwierdzają, że „w ukraińskim wariancie poziom posiadanego przez człowieka bogactwa traktowany jest jako wskaźnik rozwoju i samorealizacji”[13].

Zgodnie z celem niniejszej pracy, przeprowadziliśmy własne badania pilotażowe na temat występowania typów wartościowych w grupie rosyjskich i ukraińskich studentów z wykorzystaniem opracowanych przez nas metod modyfikacji R. Ingleharta. Ogólna liczba respondentów wynosiła 261 osób, w tym 172 rosyjskich i 89 ukraińskich studentów. Badanie zostało przeprowadzone w formie online-testów, poprzez wersję techniki samowypełnienia. Rosyjska subpróbka zawiera studentów z Władywostoku, Wołgogradu, Kemerowa, Kyzyłu, Moskwy, Nowosybirska, Omska, Pietropawłowska Kamczackiego,

[12] I. Zhadan, A. Fedorenko, *Wektor socjalizacji politycznej: orientacje wartościowe młodzieży studenckiej* [w:] *Problemy psychologii politycznej i jej rola w formowaniu obywatela Ukrainy*, zbiór prac nauk., red. M.M. Ślusarewski, W.O. Wasiutiński, I. Zhadan, P.D. Frolov, „Milenium” 2008, nr 8, s. 181–188.

[13] Tamże, s. 188.

Rostowa nad Donem, Sankt-Petersburga, Stawropola, Tiumenia, Ulan Ude. W tej podgrupie znaleźli się przedstawiciele z Rosji, Tatarzy i Tuweni, Buriaci, reprezentanci z ałtajskiej, marijskiej, mordwińskiej, awarskiej i czeczeńskiej grupy etnicznej. Ukraińska subpróbka uwzględnia studentów z Kijowa, Równego i Charkowa, i obejmuje wszystkie grupy etniczne Ukrainy. Wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Rozkład typów wartościowych w opisanych grupach studenckich

Grupy testowe	Typ wartościowy			
	А	С	И	П
rosyjscy studenci (n = 172)	9,3	33,7	23,8	31,1
ukraińscy studenci (n = 89)	18,0	40,5	7,9	33,7
Istotne różnice między tymi rodzajami typów: A (p = 0,04); I (p = 0,002)				

Na tej podstawie możemy sformułować wstępny wniosek, zgodnie z którym najczęściej w obu grupach spotykamy się z typem socjalizującym, co jest zgodne z osobliwościami wieku studenckiego, który charakteryzuje się dużym przywiązaniem do znaczenia zasad i przepisów przyjętych w grupie rówieśniczej. Zwraca się uwagę na dość wysoki procent pośredniego typu, tj. „niezdecydowanych" w określeniu wartości. To może być spowodowane faktem, że obecność instytucji szkolnictwa wyższego wykonuje rolę „opóźnienia" w podejmowaniu roli dorosłego człowieka, którą E. Erickson w kontekście formacji systemu wartościowego nazwał „psychospołecznym moratorium".

Nasze badania potwierdzą wyżej opisaną, wysoką częstość zmian i dostosowania do rzeczywistości rodzaju wartości wśród studentów ukraińskich. Jednocześnie te same wyniki wskazują na istotną różnicę w proporcji indywidualizacji typów wartości. Takie zjawisko rozpoznaje się trzy razy częściej u rosyjskich studentów. Jedną z możliwych wersji, które wyjaśniają te różnice, może być uzależnienie od kulturowego środowiska życia i socjalizacja opisanych grup studenckich.

Jak pokazaliśmy wcześniej, na wybór kierunku wartości adaptacji mają wpływ składniki kultury tradycyjnej tworzące systemy wartości, które mają miejsce w bardziej konserwatywnym czy „patriarchalnym" środowisku społeczno-kulturowym. Na przykład dotyczy to wsi (studenci ukraińskich uczelni to głównie mieszkańcy wsi). Ponadto na rozwój wartości indywidualizacji wpływają dynamicznie rozwijające się nowe wzorce kulturowe, w szczególności w dużych miastach, które stwarzają szersze możliwości edukacyjnej i ekonomicznej samorealizacji.

Ponieważ preferencje wartościowe różnych społeczności odgrywają rolę mechanizmu regulacji zachowań społecznych, wyznaczając jej kierunek, możemy założyć, że zidentyfikowane różnice będą przejawiać się w polityce edukacyjnej młodzieży rosyjskiej i ukraińskiej. Samokształcenie może przy-

bierać różne znaczenia. Może to być wartość końcowa, jako samorealizacja, lub wartość instrumentalna, środek prowadzący do osiągnięcia bezpieczeństwa finansowego.

Wtedy niezbędne jest wsparcie psychologiczno-pedagogiczne rozwoju sfery wartościowej jednostki w procesie kształcenia na wyższym poziomie. W związku z tym czynniki społeczne i współczesnej cywilizacji są przedmiotem wielu specjalnych badań dotyczących rozwoju zawodowego i orientacji wartościowych uczniów. Tak więc ważne są również, jak już wcześniej omówiono, czynniki i etapy kształtowania wartościowo-semantycznej gotowości studentów jako przyszłych nauczycieli, są to także ważne kryteria i poziomy formacji aksjologicznej i zawodowej. Na podstawie własnego modelu teoretycznego zostały potwierdzone specyficzne, psychologiczne i pedagogiczne technologie kształtowania wartościowo-semantycznej gotowości przyszłych nauczycieli przygotowujących młodzież do zawodu[14].

Jako kryterium edukacyjnego wpływu studiów wykorzystaliśmy rozwój osobisty studentów, miarą którego jest system wartości zawodowych, przyjmowany na poziomie indywidualnych znaczeń osobistych. Rozwój osobisty przez edukację przyszłych specjalistów umożliwia formowanie się warunków sprzyjających internalizacji nabytej wiedzy i wartości. Możemy uważać, że wprowadzenie zestawu organizacyjnych i materialnych czynników przyczynia się do optymalizacji procesu wszechstronnego przygotowania studiujących do zawodu. Są to m.in.: bardziej otwarte harmonogramy; tworzenie możliwości łączenia kursów; zwiększanie udziału pracy samodzielnej studentów; konsultacje z wykładowcami oraz zwiększanie praktycznie zorientowanego szkolenia w formie treningu. Ponadto potrzebne jest rozszerzanie zakresu aktywnego podejścia metodologicznego do treści kształcenia, biorąc pod uwagę uzdolnienia, potrzeby i zainteresowania studentów teoretycznymi i praktycznymi zagadnieniami wiedzy, także konwersacyjny styl komunikacji, niezależnie od formy treningu.

W opracowanym modelu kształcenia studentów Kemerowskiego Państwowego Uniwersytetu położono nacisk na tworzenie możliwości osobistego rozwoju studenta poprzez internalizację wiedzy, tworzenie przemyślanego podejścia do studentów, poprzez kształtowanie jedności teorii, metodologii i praktyki. Konieczna jest profesjonalna wizja świata, rozwój zawodowych i znaczących zdolności osobistych, indywidualnej i kulturalnej empatii, intencjonalności, autentyczności, inicjacja do profesjonalnego systemu orientacji wartościowych[15].

[14] Yu. Pelekh, *Wartościowo-semantyczny koncept kształcenia zawodowego przyszłego nauczyciela*, red. M.B. Yevtuch, Równe 2009, s. 400.

[15] A.W. Seryy, *System osobistych znaczeń: struktura, funkcja, dynamika*, red. M. Janicki, Kemerowo: Kuzbasswuzizdat 2004, s. 272.

Proces edukacji, realizowany w ramach tego modelu, to zrównoważony cykl wykładów, seminariów i szkoleń. Zajęcia naukowo-dydaktyczne odbywają się według założeń samodzielnej pracy studentów. Praktyczne lekcje poświęcone są zagadnieniom tożsamości zawodowej, celom życiowym, kryzysu i sytuacji problemowych w życiu studentów, które są rozwiązywane w świetle uzyskanej podczas wykładów wiedzy. Odbywa się to w trakcie praktycznie zorientowanych kursów organizowanych w formie szkoleń, w których przedmiotem badania materiału są problemowe sytuacje życiowe, które mają być modelowane i rozwiązywane przez studentów, a procedura psychologicznego rozwiązywania staje się przedmiotem analizy. Studenci mają możliwość być bezpośrednimi uczestnikami i obserwatorami, co pozwala im podczas kształcenia na aktualizację rozwiązywanych zadań, obserwowanie i analizowanie różnorodnych technik, metod oraz efektów i mechanizmów ukierunkowanego wpływu psychologicznego. Głównym środkiem pozwalającym na internalizację wiedzy i umiejętności w tym modelu procesu edukacyjnego jest system treningów. Jak wykazała analiza opracowanego modelu, internalizacja wiedzy przyczynia się do pozytywnej dynamiki systemu orientacji wartościowej studentów, co wyraża się rosnącym udziałem indywidualizacji wartości.

Tak więc przeprowadzone badania pozwalają sformułować następujące wstępne wnioski: u rosyjskich i ukraińskich studentów dominuje orientacja na wartości socjalizacyjne, przy czym rosyjscy i ukraińscy studenci wykazują pewne różnice w preferencjach wartościowych. Dla ukraińskich studentów właściwe jest uwzględnienie wartości adaptacji, a dla rosyjskich studentów – wartości indywidualizacji. Te różnice mogą również wpływać na wybór rosyjskich i ukraińskich studentów kierunku i poziomu szkolnictwa wyższego, które należy rozpatrywać w kontekście integracji do europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Środkiem psychologiczno-pedagogicznego wsparcia rozwoju sfery wartościowej jednostki w procesie uzyskania wyższego wykształcenia może być stworzenie warunków do osobistego rozwoju studentów poprzez internalizację nabytej wiedzy.

Bibliografia

Buryk M., *Proces boloński w świecie i na Ukrainie*, Promocja 2009 [Electr. źródło] http://propaganda-journal.net/1151.html

Inglehart R., *Postmodern: zmieniające wartości i zmieniające się społeczeństwo*, „Polis" 1997, nr 4.

Janicki M.S., *Model struktury wartościowej masowej świadomości i społeczno-psychologiczne charakterystyki głównych rodzajów wartościowych* [w:] *Duchowość osobowości: metodologia, teoria i praktyka*, zbiór prac nauk., nr 4(33), Ługańsk 2009.

Janicki M.S., *Struktura wartościowa masowej świadomości współczesnej Rosji* [w:] *Polityczno-psychologiczne problemy w badaniu świadomości masowej*. Zbiorowa monografia, red. E.B. Szestopal, Moskwa 2002.

Kluckhohn F. and Strodtbeck F., *Variation in Value Orientations*. Evenston, Ill, Elmsford, New York: Row Peterson, and comp., 1961.

Kryłowa N., *Edukacja kulturalna*, „Edukacja" 2000.

Lapin N.I., *Modernizacja podstawowych wartości Rosjan*, „Badania Socjologiczne" 1996, nr 5.

Lebiediewa N., *Wprowadzenie do psychologii etnicznej i międzykulturowej*. Podręcznik. Stary Ogród 1998.

Pelekh Yu., *Wartościowo-semantyczny koncept kształcenia zawodowego przyszłego nauczyciela*, red. M.B. Yevtuch, Równe 2009.

Poczebut L.G., *Psychologia społecznościowa (tłum, społeczeństwo, pochodzenie etniczne)*, Sankt-Petersburg 2002.

Seryy A.W., *System osobistych znaczeń: struktura, funkcja, dynamika*, red. M. Janicki, Kemerowo: Kuzbasswuzizdat 2004.

Stefanenko T.G., *Etnopsychologia: podręcznik*, Moskwa 2003.

Szmyd K., *Edukacja wobec kryzysu wartości społecznych*, „Oświata i Wychowanie", nr 2(775), Warszawa 2006.

Yanicki M.S., Seryy A.V., Pelekh Yu., *Diagnostyka poziomu rozwoju wartościowo-semantycznej sfery osobowości*, Równe 2011.

Zhadan I. Fedorenko A., *Wektor socjalizacji politycznej: orientacje wartościowe młodzieży studenckiej* [w:] *Problemy psychologii politycznej i jej rola w formowaniu obywatela Ukrainy,* zbiór prac nauk., red. M.M. Ślusarewski, W.O. Wasiutiński, I. Zhadan, P.D. Frolov, „Milenium" 2008, nr 8.

Monica Salassa

LA QUALITÀ DELLE SCUOLE MONTESSORI IN ITALIA: UNO STUDIO DI CASO MULTIPLO

THE QUALITY OF MONTESSORI SCHOOLS IN ITALY: A MULTIPLE CASE STUDY

Abstract

This article reports very briefly the work done by the author for her doctoral thesis. The survey deals with a topic yet completely unexplored in the research concerning the assessment of the quality of education. Although the Montessori schools now constitute a specific reality within the Italian school system, within which they cover a numerical exceeding one hundred units, yet little is known about how they work, and nothing has yet been produced empirically in relation to the issue of their compliance with quality standards or criteria that allow an inspection of the specific methodological aspects declared. The focus of the work consisted in developing a system of indicators for the Montessori school with the aim to assess the quality of this type of institution. In this sense it constitutes a first attempt to analyze a specific situation and the elements (structural, organizational, pedagogical) that determine their identity.

Starting from the theoretical and conceptual framework defined, the author presented the methodological approach followed in the conduct of the project QUAMO (Quality in the Montessori school), an empirical research on the Montessori school geared towards the development of an evaluation system that considers the specific characteristics of this particular kind of school.

The research was articulated through a long series of operational steps, in brief presented in this article. The investigation about the structural, organizational and pedagogical elements of the schools involved in the case study was conducted using specially developed tools (questionnaires, observation sheets, rating scale to evaluate quality level). Empirical data were subjected to qualitative and quantitative analysis, following which the author comes to produce an accurate profile of individual cases, documenting in depth the subject of her study; analyzes strengths and weaknesses of individual institutions; makes a cross comparison between cases that allows you to draw a comparative picture and the overall quality of the institutions under investigation.

Key words: Empirical research, Case study research, Montessori school, Quality evaluation, System of indicators, Montessori model, Quality of education, Quality standards, Preschool, Primary school.

Summary

Questo articolo riporta in estrema sintesi il lavoro svolto dall'autore per la sua tesi di dottorato. L'indagine indaga un tema ancora del tutto inesplorato all'interno del panorama della ricerca sulla valutazione della qualità dell'istruzione. Benché infatti le scuole Montessori costituiscano oggi una specifica realtà all'interno del sistema scolastico italiano, all'interno del

quale coprono una consistenza numerica che supera le cento unità, poco ancora si conosce circa il loro funzionamento, e nulla è stato ancora prodotto sul piano empirico in relazione al problema della loro rispondenza a *standard* di qualità o a criteri che consentano di verificarne la specificità metodologica dichiarata. Il *focus* del lavoro è consistito nella elaborazione di un sistema di indicatori per la scuola Montessori finalizzato ad una valutazione della qualità di questo tipo di istituzione. In tal senso esso costituisce anche un primo tentativo di analisi di una specifica realtà e degli elementi strutturali, organizzativi e didattici che ne determinano l'identità.

A partire dal quadro di riferimento teorico-concettuale definito, viene presentato il percorso metodologico seguito nella conduzione del progetto QUAMO (Qualità nella scuola Montessori), una ricerca empirica sui percorsi scolastici improntati al metodo Montessori finalizzata all'elaborazione di un sistema di valutazione che consideri le caratteristiche specifiche di questo particolare tipo di scuola.

La ricerca si è snodata attraverso una lunga serie di fasi operative, qui brevemente descritte. La rilevazione degli aspetti strutturali, organizzativi e didattici delle scuole coinvolte nello studio di caso è stata condotta tramite strumenti appositamente elaborati (questionari, schede di osservazione, scala di valutazione per la rilevazione della qualità). I dati empirici sono stati sottoposti ad analisi di tipo qualitativo e di tipo quantitativo, in seguito alle quali l'autrice arriva a produrre un accurato e documentato profilo dei singoli casi oggetto del suo studio, analizza punti di forza e di debolezza delle singole istituzioni, effettua un confronto trasversale tra casi che le consente di tracciare un quadro comparativo e d'insieme della qualità delle istituzioni considerate.

Parole chiave: Ricerca empirica, Studio di caso, Scuola Montessori, Valutazione della qualità, Sistema di indicatori, Modello pedagogico Montessori, Qualità dell'istruzione, Standard di qualità, Scuola dell'infanzia, Scuola primaria.

1. Il problema

All'interno del sistema italiano di istruzione le scuole Montessori, pur non raggiungendo la consistenza numerica di altri paesi europei, rappresentano una specifica realtà della quale si conosce tuttavia ancora poco, poiché non è previsto un sistema di monitoraggio e di accreditamento che consideri le caratteristiche specifiche di questo tipo di scuola. La presente ricerca si è pertanto proposta di indagare gli aspetti strutturali, organizzativi e pedagogici che concorrono a determinare l'identità della scuola Montessori e la sua qualità.

I principali interrogativi di ricerca che l'hanno guidata sono i seguenti:

– Come si riconosce una „autentica" scuola Montessori? Più in particolare: quali caratteristiche strutturali, organizzative e pedagogiche deve possedere una scuola che si dichiara improntata al Metodo?
– Quali sono gli elementi che facilitano oppure ostacolano la realizzazione di un „autentico" modello educativo montessoriano?

Il lavoro di ricerca è andato quindi delineandosi intorno ai seguenti obiettivi specifici:

1. Individuare gli aspetti strutturali, organizzativi e pedagogici che concorrono a determinare l'identità delle scuole Montessori;

2. individuare le caratteristiche del profilo professionale del personale docente che opera nelle istituzioni educative oggetto di studio;
3. individuare le caratteristiche del profilo personale e professionale del dirigente scolastico/direttore che guida le istituzioni educative oggetto di studio;
4. individuare procedure e collaudare strumenti di rilevazione ai fini delle pratiche di valutazione esterna;
5. operare un confronto tra i profili di qualità organizzativa, strutturale e pedagogica delle istituzioni educative coinvolte nello studio di caso.

Nell'ambito dell'indagine sono stati individuati indicatori di qualità della scuola montessoriana che hanno consentito una prima valutazione della conformità delle singole realtà scolastiche esaminate ai criteri di qualità ritenuti specifici per una scuola Montessori.

1.1. Il modello teorico: una mappa integrata della qualità della scuola Montessori

Il modello di analisi della qualità da cui si è partiti è un adattamento del modello integrato di efficacia scolastica proposto da J. Scheerens (Scheerens, 1990, 1992, 1997). Come è noto, tale modello implica lo studio delle interazioni tra le diverse componenti dell'istituto oggetto d'indagine, nella convinzione che la configurazione e/o la modificazione di una di esse si ripercuote su tutta l'attività scolastica influenzandone il funzionamento sia in positivo sia in negativo.

In questa ricerca la proposta originaria di Scheerens è stata adattata tenendo conto, da una parte, delle caratteristiche peculiari della scuola montessoriana e, dall'altra, di precedenti indagini sulla analisi della qualità condotte in Italia con l'utilizzo di indicatori (Bondioli, Ferrari, 2000). Il risultato è un modello per la valutazione della qualità della scuola Montessori secondo un approccio di tipo sistemico che implica lo studio delle interazioni tra le diverse componenti di questo tipo di scuola.

Lo schema presentato in Fig. 1 individua gli ambiti di qualità ritenuti più significativi per la nostra indagine. Essi rappresentano aree di esplorazione del servizio formativo da analizzare in rapporto ai criteri di qualità individuati come peculiari del modello montessoriano.

In particolare, nell'adattamento compiuto rimangono inalterate le quattro macro-aree principali del modello originario (Contesto, Risorse, Processi ed Esiti) mentre è stata effettuata un'ulteriore articolazione dei diversi ambiti di qualità.

Figura 1. Mappa integrata della qualità della scuola Montessori (adattamento da J. Scheerens, 1990)

Nello specifico:

- per l'area „Contesto" gli ambiti inseriti sono otto ed esplorano la storia dell'istituto, le sue dimensioni e la sua ubicazione, la composizione della popolazione scolastica, i rapporti con il territorio, con il sistema scolastico in generale e con la comunità montessoriana;
- per l'area „Risorse" sono stati individuati otto ambiti che esplorano le finalità educative e la progettualità educativa dell'istituto, il coinvolgimento dei genitori, le risorse materiali e le risorse umane, la professionalità del personale docente, le risorse strutturali consistenti in spazi e attrezzature, le attrezzature tecnologiche di cui l'istituto dispone con particolare riferimento all'utilizzo di Internet e ai servizi di posta elettronica;
- per l'area „Processi" si è tenuto conto della suddivisione del modello di riferimento che distingue processi a livello di scuola e processi a livello di classe. A livello di scuola sono stati individuati sette ambiti che esplorano lo stile di direzione, la partecipazione dell'utenza, l'organizzazione e il funzionamento dell'istituto, la continuità educativa e i processi di

orientamento, la cura dell'ambiente di apprendimento, lo sviluppo professionale dei docenti e i processi di valutazione attivati dall'istituto. A livello di classe, invece, gli ambiti ritenuti significativi sono quelli direttamente riconducibili alle caratteristiche peculiari del progetto educativo di matrice montessoriana declinati in tre principali aree di esplorazione: PC1 L'ambiente di apprendimento, PC2 Il clima pedagogico, PC3 La supervisione degli alunni (documentazione, monitoraggio, valutazione);

– per l'area „Esiti" si è considerato l'ambito relativo ai risultati degli alunni con riferimento agli esiti da essi conseguiti nella rilevazione degli apprendimenti del Servizio Nazionale di Valutazione (INValSI) per l'a.s. 2005–2006.

2. La metodologia

La ricerca è stata condotta nell'a.s. 2005–2006 attraverso uno studio di caso multiplo che ha coinvolto otto scuole montessoriane, selezionate sulla base dei seguenti criteri:

a) rappresentatività pedagogica (lunga tradizione nell'applicazione del Metodo);
b) presenza del *continuum* educativo (Casa dei Bambini e Scuola primaria);
c) rappresentatività a livello istituzionale (scuola statale, privata, paritaria, parificata);
d) rappresentatività a livello geografico (Nord, Centro, Sud).

La metodologia dello studio di caso prevede l'utilizzo di una strategia di ricerca integrata, capace di combinare opportunamente strumenti di indagine rispondenti ad esigenze di approfondimento e vincoli di tempo, attraverso l'impiego convergente e l'efficace triangolazione metodologica di fonti molteplici e tecniche di inchiesta diverse (Cecconi, 2002). In questo senso, prove raccolte mediante tecniche diverse possono facilmente convergere e confermare l'attendibilità e la veridicità di un determinato risultato.

Diversi pertanto sono stati gli strumenti di indagine utilizzati. Con riferimento alla mappa integrata della qualità della scuola Montessori prima illustrata, essi sono stati (tra parentesi la sigla dell'area della mappa che ciascuno strumento esplora e la fase di ricerca sul campo in cui è stato utilizzato):

1) Intervista a testimoni privilegiati (PC – Fase preliminare alla ricerca sul campo).
2) Intervista al Dirigente scolastico (PS – Fase 1).
3) Strumento A: Aspetti strutturali e organizzativi (C, I, PS – Fase 2).

4) Osservazione documentaria. Raccolta di documentazione prodotta dalla scuola (Fase 3).
5) Strumento B: Aspetti del progetto educativo (PC – Fase 4, valutazione interna; PC – Fase 8, valutazione esterna).
6) Scheda di valutazione degli strumenti A) e B) (Fase 4).
7) Scheda insegnante (I, PS – Fase 5).
8) Osservazione diretta nelle classi (PC – Fase 6).
9) Foto-documentazione (I, PS, PC – Fase 7).

Di seguito si fornisce una sintetica descrizione di ciascuno strumento.

1. Intervista a testimoni privilegiati (PC – Fase preliminare alla ricerca sul campo).

L'intervista è stata condotta allo scopo di raccogliere informazioni, opinioni, esperienze espresse da figure „autorevoli" che hanno fatto la storia del movimento montessoriano in Italia.

2. Intervista al Dirigente scolastico (PS - Fase 1).

È il primo degli strumenti d'indagine utilizzati sul campo durante la fase di visita alle scuole. Esso ha inteso indagare, la formazione, le opinioni, lo stile di direzione e la competenza del dirigente, in quanto condizioni importanti per le possibili ricadute sullo sviluppo della qualità della scuola.

3. Strumento A: Aspetti strutturali e organizzativi (C, I, PS - Fase 2).

Questo strumento è complementare allo „Strumento B: Questionario scuola. Aspetti del progetto educativo".

Nel complesso lo strumento è composto da 60 quesiti di cui alcuni a risposta chiusa e altri a risposta aperta che indagano ambiti di qualità riconducibili ad aspetti di contesto, risorse e processi a livello di scuola (Fig. 1). Esso si suddivide in sette sezioni principali che individuano altrettanti ambiti della qualità del contesto educativo. Tali ambiti, interconnessi tra loro e strettamente correlati alle condizioni di processo (sia a livello di scuola sia a livello di classe) indicate nella Mappa integrata della qualità, compongono un primo quadro circa la qualità „dichiarata" della scuola.

4. Strumento B: Aspetti del progetto educativo (PC - Fase 4, valutazione interna; PC – Fase 8, valutazione esterna).

La finalità generale dello strumento è quella di definire un sistema di indicatori in grado di cogliere la specificità del contesto educativo montessoriano.

Esso si suddivide in 3 aree ciascuna relativa ad aspetti diversi della qualità Montessori:

- Area I – L'ambiente di apprendimento.
- Area II – Il clima pedagogico.
- Area III – Il sistema di monitoraggio e supervisione del bambino.

Ogni area si articola in una o più sezioni. Per ciascuna sezione sono stati definiti una serie di indicatori. Il numero complessivo di indicatori individuati è di 158 (83 per l'Area I, 70 per l'Area II, 5 per l'Area III).

Ad ogni indicatore inserito nello strumento deve essere assegnato un punteggio su una scala da 1 a 4 (dove 1= minimo e 4= massimo), come nell'esempio che segue (Fig. 2).

Area I – L'ambiente di apprendimento									
Casa dei Bambini					Scuola primaria				
Sezione E L'insegnante									
1	2	3	4		1	2	3	4	Osservazioni
				E1 Crea periodi lavorativi in cui i bambini possano lavorare autonomamente					
				E2 Dà settimanalmente brevi lezioni di gruppo/brevi lezioni ausiliarie					
				E3 Promuove l'autonomia dei bambini applicando delle regole chiare					
				E4 Sviluppa settimanalmente attività che promuovano il coinvolgimento reciproco dei bambini					
				E5 Dà lezioni di gruppo su attività non ancora inserite nell'ambiente preparato					

Figura 2 – Strumento B: Questionario scuola. Aspetti del progetto educativo (Area I – L'ambiente di apprendimento. Sezione E: L'insegnante. Casa dei Bambini / Scuola primaria)

Lo „Strumento B" è stato compilato da un valutatore interno contestualmente alla visita del valutatore esterno. Alla fine si ottengono due profili come mostrato a titolo di esempio in Fig. 3 e Fig. 4 per l'Area I, Sezione E, Casa dei Bambini. La successiva analisi delle concordanze e/o discrepanze di

punteggio tra i diversi soggetti che valutano ha portato all'elaborazione di un dettagliato profilo per ciascuna singola scuola.

Fattore di qualità	Valutazione interna	Valutazione esterna	Differenza
Area I – L'ambiente di apprendimento			
IECB (Area I, Sezione E, Casa dei Bambini) L'insegnante	3.9	2.6	1.3

Figura 3 – Valutazione interna versus valutazione esterna. Sezione IECB (Area I – L'ambiente di apprendimento, Sezione E: L'insegnante, Casa dei Bambini). Media dei punteggi

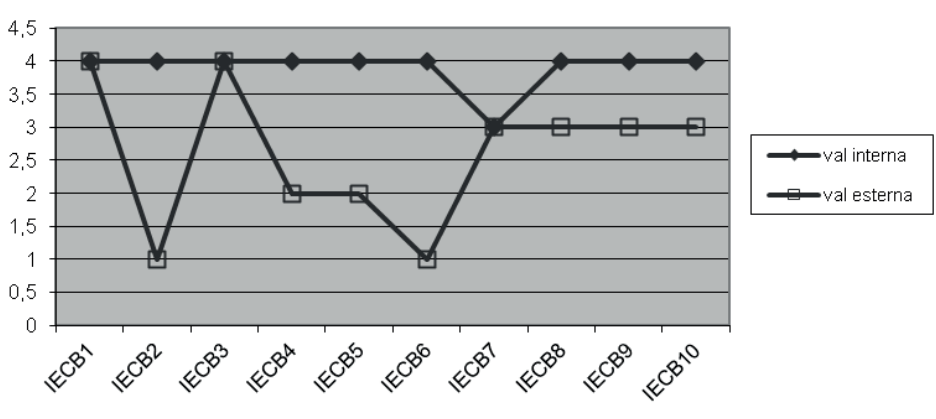


Figura 4 – Valutazione interna versus valutazione esterna. Sezione IECB (Area I – L'ambiente di apprendimento, Sezione E: L'insegnante, Casa dei Bambini). Indicatori

5. Osservazione documentaria. Raccolta di documentazione prodotta dalla scuola (Fase 3).

Tra i documenti elaborati dalle scuole è stato preso in considerazione, in particolare, il POF (Piano dell'Offerta Formativa) in quanto documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche all'interno del quale viene esplicitata la programmazione adottata dalla scuola. Il POF è un documento pubblico nel quale sono chiariti gli obiettivi educativi e didattici della scuola e le scelte organizzative operate per la loro realizzazione.

Del POF sono stati analizzati soprattutto i seguenti elementi:

– caratteristiche formali: aspetto estetico, rilegatura, numero di pagine, presenza di loghi o di citazioni;
– caratteristiche della struttura e dell'articolazione interna;
– presenza di eventuali allegati, tabelle di dati, schemi illustrativi;

– procedure seguite per l'elaborazione del POF e soggetti responsabili, se dichiarati.

6. Scheda di valutazione degli strumenti A) e B) (Fase 4).

Questo strumento è costituito da una scheda, allegata ai questionari „Strumento A" e „Strumento B", finalizzata a rilevare le impressioni generali su entrambi i documenti rispetto a: 1) Chiarezza; 2) Funzionalità; 3) Efficacia; 4) Quesiti o parole che hanno suscitato perplessità nell'interpretazione.

7. Scheda insegnante (I, PS – Fase 5).

Questo strumento è stato utilizzato per consentire la rilevazione di dati riguardanti alcune caratteristiche del personale docente delle scuole coinvolte nella ricerca.

In particolare:

- la formazione iniziale;
- l'anzianità di servizio;
- il percorso lavorativo e l'esperienza maturata;
- l'aggiornamento professionale e le eventuali pubblicazioni.

8. Osservazione diretta nelle classi (PC – Fase 6).

Questo strumento ha consentito la registrazione delle condizioni di impiego dello spazio, delle modalità di svolgimento delle attività individuali e in piccolo gruppo, delle interazioni tra soggetti nell'ambiente di apprendimento. Tale registrazione è stata funzionale alla compilazione da parte mia, in qualità di valutatore esterno, dello „Strumento B: Questionario scuola. Aspetti del progetto educativo".

9. Foto-documentazione (I, PS, PC – Fase 7).

L'utilizzo dello strumento fotografico costituisce una fonte ulteriore di informazioni per lo studio di caso. Obiettivo dei „reportage" è stato quello di documentare:

a) il percorso degli spostamenti eseguiti all'interno e all'esterno della struttura dell'istituto nel corso dell'indagine;
b) gli spazi vissuti, gli arredi, i materiali, le soluzioni architettoniche peculiari a livello di classe e a livello di scuola che a mano a mano si sono „rivelati" ai nostri occhi in concomitanza con le osservazioni nelle classi.

Tale documentazione ha costituito un costante riferimento a supporto della compilazione, da parte mia, dello „Strumento B: Questionario scuola. Aspetti del progetto educativo", da effettuare nei giorni successivi alla visita, in quanto capace di richiamare alla memoria forme, situazioni e peculiarità del singolo contesto oggetto di valutazione.

2.1. La ricerca sul campo

Di seguito riporto la procedura attraverso la quale ho strutturato i tempi della ricerca sul campo. Essa ha previsto l'effettuazione di una visita della durata di due giorni consecutivi in ciascun istituto coinvolto nella ricerca (Fig. 5).

1° giorno: inizio della visita alla scuola	Incontro con il Dirigente scolastico (Intervista, Strumento A). Incontro con il Coordinatore pedagogico o insegnante referente (Strumento B, Scheda insegnante, Piano delle osservazioni da condurre nelle classi). Visita generale della struttura. Osservazione documentaria: raccolta di documentazione prodotta dalla scuola. Osservazioni nelle classi. Foto-documentazione.
2° giorno: fine della visita alla scuola	Osservazioni nelle classi. Osservazione documentaria: raccolta di documentazione prodotta dalla scuola. Foto-documentazione. Ritiro o modalità di spedizione dei questionari A e B compilati. Ritiro o modalità di spedizione delle schede compilate dagli insegnanti. Incontro di restituzione con il Dirigente scolastico e/o il Coordinatore pedagogico.

Figura 5. Organizzazione delle fasi di ricerca sul campo

3. Analisi dei dati

I dati empirici raccolti nel corso della ricerca sono stati elaborati e presentati in profili separati per ciascuno studio di caso allo scopo di fornire un quadro descrittivo il più possibile esauriente delle singole realtà indagate. Successivamente è stato compiuto un confronto trasversale tra casi che ha avuto come obiettivo quello di tracciare un panorama complessivo dei risultati emersi dai profili di ciascun caso singolo. L'intento sarebbe quello di fornire argomentazioni analitiche che consentano di confrontare contesti, risorse, processi e situazioni che realizzano in misura maggiore o minore la qualità del servizio nelle otto scuole oggetto di studio.

Per quanto riguarda l'analisi trasversale tra casi, abbiamo ritenuto necessario, data la ricchezza e la quantità dei dati raccolti, procedere in maniera non esaustiva enucleando quindi solo alcuni elementi-chiave comuni fra tutti i casi in esame al fine di cogliere le peculiarità, considerate anche come discordanze fra casi, e le generalizzazioni, considerate anche come concordanze fra casi.

3.1. Profilo di qualità di un singolo studio di caso

Di ciascun istituto/plesso Montessori è stato proposto un profilo elaborato sulla base dei dati raccolti attraverso l'utilizzo degli strumenti messi a punto per l'indagine sul campo.

I profili si articolano secondo una struttura comune all'interno della quale di volta in volta vengono descritti, analizzati e commentati i dati relativi al singolo istituto.

Ogni profilo prevede lo sviluppo delle seguenti sezioni:

a) *Carta d'identità dell'Istituto*: dati essenziali per il riconoscimento della realtà oggetto d'indagine.
b) *Storia della scuola*: notizie sulla nascita e le vicende storiche della scuola.
c) *Visita alla scuola*: breve resoconto sulle modalità di svolgimento della visita alla scuola da parte del ricercatore e sull'accoglienza ricevuta, a partire da una prima impressione individuale data dall'impatto con il sistema.
d) *Pedagogia e architettura. Un percorso foto-documentato*: descrizione foto-documentata delle caratteristiche architettoniche e strutturali dell'istituto con particolare attenzione all'allestimento e all'utilizzo in chiave pedagogica di spazi esterni e ambienti interni.
e) *Struttura, Organizzazione, Offerta formativa*: analisi dei dati empirici e della documentazione raccolta con riferimento ad alcuni aspetti quali „A. Organizzazione", „B. Offerta formativa e valutazione", „C. La scuola come sistema aperto" (rapporti scuola-famiglia, rapporti con il territorio, inserimento nella comunità montessoriana, comunicazione in rete).
f) *Personale educativo*: qualifica, formazione, esperienza professionale, aggiornamento professionale e formazione continua, disseminazione della cultura montessoriana.
g) *Stile di direzione*: analisi del profilo umano e professionale del dirigente scolastico.
h) *Aspetti del progetto educativo. Valutazione interna versus valutazione esterna*: analisi e discussione di parte dei dati empirici rilevati attraverso la compilazione del questionario sugli aspetti del progetto educativo a confronto tra valutatore interno (il coordinatore pedagogico/delle attività educative o un'insegnante referente) e valutatore esterno (il ricercatore).
i) *Risultati della rilevazione nazionale degli apprendimenti INValSi*: risultati della rilevazione nazionale degli apprendimenti in italiano, matematica e scienze per le classi seconde e quarte della Scuola primaria, con un breve commento.
j) *Valutazione finale sulla qualità dell'istituto*: valutazione di sintesi del singolo istituto/plesso Montessori che, sulla base delle peculiarità e delle evidenze sin qui delineate, metta in evidenza i punti di forza e i punti di debolezza dell'istituto in esame suggerendo al tempo stesso possibili percorsi di miglioramento della qualità pedagogica per la qualità complessiva del servizio.
k) *Bibliografia essenziale sull'Istituto*: riferimenti bibliografici che riportano notizie o informazioni sull'istituto e sulle sue attività nel corso degli anni.

3.2. Profili di qualità a confronto: un'analisi trasversale multipla

Dalla lettura dei profili dei singoli istituti coinvolti nello studio di caso emerge una realtà piuttosto variegata che potremmo classificare in base a tre tipologie:

– istituti che esprimono una qualità elevata nella realizzazione del Metodo e che, per tale ragione, potrebbero essere considerati „scuole modello". Tali scuole potrebbero costituire un punto di riferimento importante per altri istituti che siano disposti a mettersi in discussione e a operare scelte anche coraggiose per una realizzazione coerente del modello educativo montessoriano;
– istituti con qualità bassa o mediocre nella realizzazione del Metodo ma dotati di un potenziale di sviluppo in chiave montessoriana se solo intraprendessero un serio percorso di autoanalisi attraverso il quale riflettere approfonditamente sullo specifico montessoriano allo scopo di ottenere un concreto miglioramento nelle modalità di applicazione dello stesso. In questo senso potrebbe verificarsi la necessità di un cambiamento radicale della propria rotta;
– istituti per i quali emerge un profilo di „non qualità" nella realizzazione del Metodo a causa di una „erosione sistemica" dello specifico montessoriano di cui sono vittime più o meno inconsapevoli. Tale processo conduce ad un progressivo e a volte irreversibile impoverimento/snaturamento della prassi educativa di matrice montessoriana.

Nome della scuola	Valutazione interna	Valutazione esterna	Differenza
7° Circolo Montessori – plesso via dei Marsi, RM N.B. House of Children not Primary school	3.37	2	1.37
Tito Livio, RM N.B. House of Children not Primary school	3.78	2.70	1.08
Nannarone, FG	3.64	2.69	0.95
7° Circolo Montessori – plesso Villa Paganini, RM	2.95	2.16	0.79
7° Circolo Montessori – sede centrale, RM	2.96	2.33	0.63
Vittorio Emanuele, BG	2.92	2.36	0.56
via Arosio, MI	3.23	2.70	0.53
Bignanico, CO	2.87	3.13	-0.26
Lemonia, RM	3.53	3.27	0.26
Bartolini, MI	3.52	3.42	0.1

Figura 6. Studio di caso multiplo: graduatoria della media globale dei punteggi in base al divario tra valutazione interna ed esterna

Le categorie sin qui delineate rendono il quadro complessivo mentre se vogliamo fare qualche considerazione nello specifico, vorremmo sottolineare come sia emersa nel corso della ricerca l'importanza di due elementi che in particolare facilitano la realizzazione della qualità complessiva dell'istituto in chiave montessoriana: a) il personale docente, la sua preparazione, le esperienze professionali condotte, la garanzia della sua stabilità, b) il dirigente

scolastico/direttore dell'istituto, la sua professionalità di conduzione e di gestione della scuola, la sua attenzione alle peculiarità dell'offerta formativa di matrice montessoriana, il suo personale impegno in un'ottica di miglioramento continuo.

Inoltre, i dati valutativi raccolti nelle singole realtà si prestano a un'ulteriore lettura. Considerati nel loro complesso consentono di evidenziare se esistono tratti comuni ai diversi servizi o se, al contrario, ciascuno di essi presenta peculiarità tali da renderlo sostanzialmente differente dagli altri. Con questa lettura trasversale si propone una prospettiva più ampia sulla realtà montessoriana italiana che consente a ciascuna scuola di riflettere sulla propria collocazione e la propria fisionomia in rapporto a quella di realtà analoghe, ma non sempre conosciute.

4. I risultati

Il lavoro valutativo condotto ha permesso di:

– determinare gli indicatori di qualità del progetto educativo montessoriano che consentono una verifica delle specificità metodologica dichiarata dalle istituzioni oggetto di studio;
– Individuare procedure e collaudare strumenti di rilevazione ai fini delle pratiche di valutazione esterna;
– Delineare il profilo di qualità del singolo istituto scolastico;
– Valutare la conformità di ciascuna realtà scolastica ai criteri di qualità predefiniti per gli aspetti pedagogici e metodologici montessoriani;
– Operare un confronto trasversale tra casi;
– Cogliere generalizzazioni e peculiarità: il caso della scuola Montessori di Como;
– Individuare le „buone pratiche" della qualità complessiva Montessori.

5. Considerazioni finali

Questo lavoro vuole essere l'inizio di un percorso di riflessione sulla valutazione della qualità della scuola Montessori che potrà avere ulteriori sviluppi con il contributo di più soggetti direttamente interessati. Le scuole Montessori dovranno essere progressivamente sensibilizzate e coinvolte in processi di autoanalisi per la valutazione della propria offerta formativa nell'ottica del miglioramento continuo.

Scopo di queste riflessioni pertanto non è tanto quello di trarre delle conclusioni ma quello di elaborare delle indicazioni su alcuni aspetti che ci sono parsi particolarmente problematici che riguardano da vicino la ricerca, le scuole coinvolte e i profili emersi.

Gli istituti montessoriani coinvolti nella nostra indagine si distinguono gli uni dagli altri per caratteristiche strutturali, organizzative e di funzionamento difformi anche se è stato possibile, attraverso la lettura trasversale dei casi operare generalizzazioni, considerate come concordanze tra casi. La lettura delle peculiarità della singola scuola deve essere comunque fatta considerando punto di riferimento imprescindibile il modello educativo montessoriano con le sue specificità. Qualora infatti i valori della pedagogia montessoriana, di cui gli istituti in esame dovrebbero essere portatori, non siano adeguatamente sostenuti da condizioni strutturali, organizzative e del personale pensate in funzione loro, si viene a creare un disequilibrio nel sistema che ne provoca un progressivo deterioramento.

È stato proprio ipotizzando questa diversità tra scuole Montessori che abbiamo indicato come le pratiche valutative volte all'accertamento delle caratteristiche di qualità della scuola Montessori debbano considerare e muoversi all'interno di due dimensioni di qualità: la qualità globale e la qualità locale.

Nel caso delle scuole Montessori abbiamo parlato di qualità locale riferendoci all'insieme delle pratiche didattiche e organizzative messe in atto da una determinata comunità educativa nell'intento di corrispondere con coerenza alle specifiche del Metodo valorizzando le proprie risorse e peculiarità, mentre abbiamo parlato di qualità globale riferendoci ai principi pedagogici e metodologici montessoriani universalmente validi e alle condizioni che ne garantiscono un'attuazione e una gestione coerenti nella singola realtà scolastica. Emerge allora la necessità che tra le due dimensioni si attivi un dialogo costante in quanto se la qualità locale è il luogo della valorizzazione delle risorse e delle potenzialità di ogni singola organizzazione educativa, la qualità globale è il luogo delle garanzie, cioè il rispetto dei principi montessoriani universali che prescindono dalla specificità del contesto locale.

Bibliografia

Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Milano, FrancoAngeli 2000.

Cecconi L. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, FrancoAngeli 2002.

Scheerens J., *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning*, „School effectiveness and school improvement", 1 (1990), n. 1, p. 61–80.

Scheerens J., *Effective schooling: research, theory and practice*, London, Cassell 1992.

Scheerens J., Bosker R., *The foundations of educational effectiveness*, London, Pergamon 1997.

Stake R.E., *The art of case study research*, London, Sage 1995.

Yin R.K., *Case study research. Design and methods*, Thousand Oaks [et al.], Sage 2003.

Appendice. Studio di caso N. 1

A titolo esemplificativo, di seguito si riporta un estratto dal profilo/dossier di una delle scuole Montessori coinvolte nell'indagine, con riferimento a quattro degli undici aspetti che lo caratterizzano:

a) Carta d'identità dell'Istituto.
d) Pedagogia e architettura: un percorso foto-documentato.
h) Aspetti del progetto educativo: valutazione interna versus valutazione esterna.
j) Valutazione finale.

Studio di caso N. 1
101° Circolo didattico „Don Filippo Rinaldi" – plesso Montessori – (Roma)

Carta d'identità dell'istituto

Denominazione: 101° Circolo didattico „Don Filippo Rinaldi".
Indirizzo: plesso Montessori – via Lemonia 242 – Roma.
Area geografica: centro Italia.
Natura giuridica: statale.
Configurazione: circolo didattico misto, con plesso Montessori.
Anno di fondazione: Roma, 6 gennaio 1957 (nella precedente sede di viale Spartaco, nel quartiere Tuscolano).
Anno di inizio nell'attuale sede: a.s. 1996–1997.
Dirigente scolastico/ direttrice attuale: Rita Caruso.
Capienza strutturale: 220 bambini.
Superficie spazi coperti (in mq.): mq 750, su un unico livello.
Superficie spazi esterni (in mq.): mq 1500.
Superficie altri spazi (in mq.): mq 100 circa per aule speciali; sala pranzo (*dépendance*).
N. sezioni di Casa dei Bambini: 4.
N. alunni di Casa dei Bambini: 95.
N. classi di Scuola primaria: 5.
N. alunni di Scuola primaria: 115.
N. insegnanti di Casa dei Bambini: 8.
N. insegnanti di Scuola primaria: 10.
N. insegnanti specialisti: 2 (religione Casa dei Bambini e Scuola primaria).
Sito Internet: no.
Indirizzo e-mail: sì, rmee10100p@istruzione.it
Segni particolari: scuola Montessori fondata a Roma nel 1957 da Flaminia Guidi nella sede di viale Spartaco, quartiere Tuscolano, e trasferitasi in via Lemonia circa quarant'anni dopo.

1. Pedagogia e architettura: un percorso foto-documentato
Con l'ausilio del materiale fotodocumentario raccolto e operando una severa selezione tra tutte le immagini acquisite, presentiamo una sintetica panoramica della struttura dell'istituto in esame attraverso un percorso fotodocumentato che mostra spazi esterni e ambienti interni che lo caratterizzano. Particolare attenzione viene posta nell'individuazione di soluzioni adottate dall'istituto per l'allestimento e l'utilizzo di spazi e ambienti in chiave pedagogica. Le immagini sono accompagnate da brevi didascalie.

Spazi esterni – generale

Foto 1. Il plesso Montessori è una struttura a un unico livello che si snoda in tre fabbricati moderni connessi tra loro: il primo è la Casa dei Bambini, il secondo accoglie le cinque classi della Scuola primaria, il terzo la cucina e la sala da pranzo. Il plesso ha sede in un quartiere molto popoloso di Roma, il quartiere Tuscolano, a poca distanza dagli studi di Cinecittà.

Foto 2. Panoramica sul lato sinistro dell'edificio e sul percorso esterno coperto che porta alla sala da pranzo, vista dal cancello d'ingresso del plesso. La sala da pranzo è uno spazio, attiguo alla cucina, in cui pranzano nel primo turno tutte le sezioni di Casa dei Bambini e nel secondo turno tutti i bambini della Scuola primaria (115 circa) con le loro insegnanti. Il momento del pranzo è in questo istituto una situazione collettiva di grande rilevanza sociale, cui concorrono molti fattori tra i quali in particolare l'attenzione a ogni dettaglio e la gestione del tutto affidata ai bambini (apparecchiatura, sparecchiatura, riordino). Nonostante alcuni compromessi, il lavoro attento ai particolari, che viene quotidianamente svolto, aiuta ulteriormente i bambini nella loro autonomia e nel senso di responsabilità.

Spazi esterni – giardino

Foto 3. L'ampio giardino in ghiaia gira tutto attorno al plesso suddividendosi in aree attrezzate sia per i bambini più piccoli sia per quelli più grandi. Nella zona dedicata alle attività di giardinaggio, fiori, piccoli arbusti ed erbe aromatiche sono seminati e curati dagli stessi bambini. Il bordo in muratura dell'aiuola può essere utilizzato come sedile per osservazioni sulle piante.

Foto 4. Le porte finestre di tutte le aule della Scuola primaria si aprono verso il giardino e sono quotidianamente utilizzate come passaggio verso l'esterno. Analogamente, le sezioni di Casa dei Bambini sono dotate di porte finestre che si aprono verso aree esterne del giardino appositamente organizzate per i bambini più piccoli.

Spazi interni – generale

Foto 5. Una volta entrati all'interno della struttura sulla destra troviamo un ampio spazio comune alle sezioni di Casa dei Bambini. Lo spazio è attrezzato sia per l'accoglienza sia per lo svolgimento di attività a terra con i materiali montessoriani sia per attività in piccolo gruppo. Da notare in primo piano, a sinistra e a destra, i piccoli guardaroba per spogliarsi, vestirsi, riporre lo zaino. In fondo, invece, un angolo allestito con scaffali-biblioteca, due tavolini di forma irregolare e alcune sedie per la lettura. Al centro, sul pavimento dell'ampio atrio un segno per eseguire gli esercizi montessoriani di movimento e ritmica „sul filo".

Foto 6. Una volta entrati all'interno della struttura sulla sinistra troviamo uno spazio guardaroba realizzato su misura per i bambini della Scuola primaria e altri spazi che si tramutano in un corridoio aperto verso la parte riservata alla Scuola primaria. Sul fondo si intravede la penisola realizzata in legno su misura che crea un angolo dove portare materiali ingombranti per lavorare o dove incontrarsi e osservare l'attività di un altro bambino. Sulla destra si intravede la porta della saletta per l'accoglienza dei visitatori con tavolo e sedie, angolo caffè, armadi per l'archiviazione di materiali, macchina fotocopiatrice.

Spazi interni – Casa dei Bambini

Foto 7. Per le sezioni di Casa dei Bambini sono stati appositamente predisposti due grandi ambienti ciascuno dei quali ospita circa cinquanta bambini. Nella Casa dei Bambini ciascuna delle due aule ha i servizi annessi, che, gabinetti a parte, si integrano nello spazio classe: questo favorisce al massimo l'alternanza spontanea tra le attività sensoriali e quelle con l'acqua, la cura delle piante e l'uso degli incastri per il disegno, la scoperta del linguaggio scritto o il mondo dei numeri. Da notare la disposizione dei tavoli a croce (3 posti a sedere) che invitano al lavoro individuale, gli scaffali aperti con il materiale di sviluppo montessoriano disposti lungo il perimetro dell'aula e il mobilio montessoriano d'epoca in tenui colori pastello.

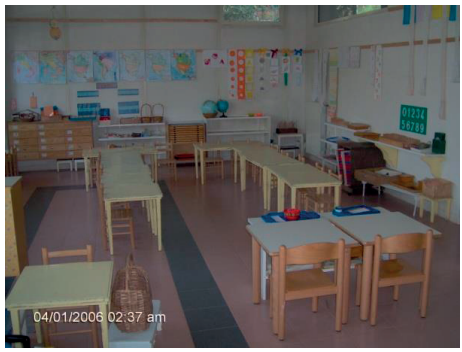


Foto 8. Analogamente all'altro ambiente di Casa dei Bambini, questo secondo ampio spazio può ospitare fino a cinquanta bambini contemporaneamente. Da notare le differenti dimensioni dei tavolini (quadrato a un posto, rettangolare a due posti) che peraltro sono componibili in più configurazioni a seconda delle reali esigenze di lavoro. Molta parte del mobilio montessoriano è di produzione artigianale d'epoca in tenui colori pastello. Le insegnanti di Casa dei Bambini e quelle di Scuola primaria quasi sempre indossano un camice da lavoro mentre i bambini portano il grembiule ma non indossano pantofole per muoversi nell'ambiente scuola.

Spazi interni – Scuola primaria primo ciclo

Foto 9. La prima e la seconda elementare condividono una grande stanza parzialmente suddivisa in due zone. Da notare l'uso della lavagna e dello scaffale bianco ad essa adiacente come divisori dello spazio. L'ambiente del ciclo primario è come un grande laboratorio dove è possibile, attraverso i materiali, seguire percorsi di apprendimento individualizzati.

Foto 10. Nella zona dedicata alla seconda elementare, che si trova oltre la lavagna e il mobile divisorio, i tavoli possono essere raggruppati o divisi per attività singole o di gruppo. In particolare, alcuni tavoli sono rivolti verso il muro per garantire intimità e concentrazione a chi vi svolge un lavoro.

Spazi interni – Scuola primaria secondo ciclo

Foto 11. Le aule del primo e del secondo ciclo sono poste le une di fronte alle altre e a loro volta collegate visivamente attraverso il corridoio di passaggio. Analogamente a quelle di quarta e quinta, l'aula di terza elementare è di medie dimensioni, arredata lungo il perimetro con mensole o scaffali che contengono i materiali montessoriani, con piante, con arredi che suddividono lo spazio o creano zone per il lavoro. Non ci sono porte se non quelle scorrevoli che mettono in comunicazione fra loro le tre aule del secondo ciclo. Sullo sfondo a sinistra si intravedono gli scaffali della biblioteca che ricoprono quasi interamente le pareti del corridoio. Il turno di bibliotecario, il registro dei libri in prestito, la pulizia e il riordino dei volumi sono svolti con responsabilità settimanale dai vari gruppi classe.

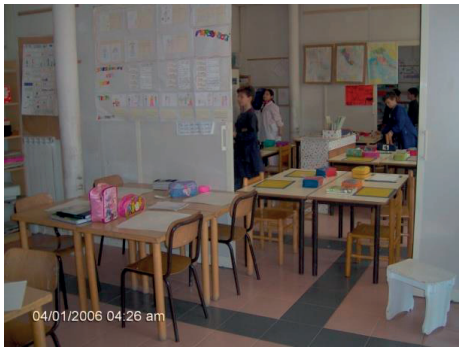


Foto 12. Il lavoro delle classi terza, quarta e quinta si svolge prevalentemente a classi aperte. Le tre aule sono collegate da ampie porte scorrevoli che per la maggior parte del tempo rimangono aperte. Da notare la disposizione dei tavoli a due a due (quattro posti a sedere) e la loro dimensione prevalentemente rettangolare. Da una parte le aule sono collegate tra loro e con il corridoio mentre dall'altra usufruiscono di grandi finestre e porte finestre che conducono all'esterno nel giardino.

Spazi interni – altri spazi

Foto 13. Un'aula è stata lasciata completamente sgombra per disporre di una certa libertà nell'organizzazione delle attività. Questo spazio polifunzionale permette di fare attività psicomotoria, accogliere incontri e lezioni collettive, svolgere attività progettate dai bambini della Scuola primaria. In occasione di grandi presentazioni ognuno arriva portando la propria sedia.

Foto 14. L'aula del doposcuola è uno spazio dove vengono svolte varie attività e anche lezioni di inglese e di religione.

2. Aspetti del progetto educativo: valutazione interna versus valutazione esterna

In questo paragrafo viene presentata, per l'istituto in esame, l'elaborazione dei dati empirici rilevati attraverso lo „Strumento B: Questionario scuola. Aspetti del progetto educativo" ponendo a confronto i punteggi medi di valutazione interna con i punteggi medi di valutazione esterna. Successivamente vengono selezionati, all'interno dei primi cinque fattori di qualità sia di Casa dei Bambini sia di Scuola primaria per i quali risulta maggiormente elevata la differenza tra punteggio medio di valutazione interna e punteggio medio di valutazione esterna, alcuni fattori sui quali focalizzeremo la nostra attenzione analizzando la differenza tra i punteggi attribuiti dalla valutazione interna e da quella esterna ai singoli indicatori di qualità ad essi riconducibili.

Due diversi referenti hanno compilato, per la valutazione interna, ciascuno la parte di sua competenza dello „Strumento B": la referente per Casa dei Bambini e una delle insegnanti del plesso collega della referente per Scuola primaria.

La media generale dei punteggi ottenuta dal plesso Montessori in esame è indicata nella tabella che segue (Tab. 1):

Tabella 1. Media generale dei punteggi di valutazione interna e di valutazione esterna

Istituto/plesso Montessori	Valutazione interna	Valutazione esterna
Via Lemonia, RM	3.53	3.27

Per quanto riguarda la media generale dei punteggi attribuiti agli aspetti del progetto educativo del plesso Montessori, notiamo che il risultato della valutazione interna è di poco superiore a quello della valutazione esterna (differenza 0.26). Entrambi i risultati però si collocano discretamente al di sopra della media del 3.

Invece, la media dei punteggi attribuiti per ciascun fattore di qualità comprendente un insieme di indicatori è indicata nella tabella seguente[1] (Tab. 2). All'interno della tabella sono evidenziati i primi cinque fattori di qualità per i quali risulta maggiormente evidente la differenza tra punteggio medio di valutazione interna e punteggio medio di valutazione esterna: in giallo i fattori per Casa dei Bambini e in celeste quelli per Scuola primaria.

[1] I fattori di qualità sono elencati nell'ordine in cui compaiono nello *Strumento B: Questionario scuola. Aspetti del progetto educativo*.

Tabella 2. Media dei punteggi attribuiti per ciascun fattore di qualità (Casa dei Bambini CB, Scuola primaria Pr) nella valutazione interna e nella valutazione esterna e indicazione della differenza

Fattore di qualità	Valutazione interna	Valutazione esterna	Differenza
1	*2*	*3*	*4*
Sezione I – L'ambiente di apprendimento			
IACB Lo spazio esterno	2.44	3.33	-0.89
IAPr Lo spazio esterno	3	3.33	-0.33
IBCB L'aula	3.51	2.95	0.56
IBPr L'aula	3.03	2.65	0.38
ICCB Gli spazi in comune	3.75	3.31	0.44
ICPr Gli spazi in comune	3.54	3.77	-0.23
IDCB Il materiale montessoriano	4	3.7	0.3
IDPr Il materiale montessoriano	3.23	3.3	-0.07
IECB L'insegnante	3.9	2.6	1.3
IEPr L'insegnante	3.2	3.33	-0.13
Sezione II – Il clima pedagogico			
IIACB La libera scelta del lavoro	3.5	2.71	0.79
IIAPr La libera scelta del lavoro	4	3.43	0.57
IIBCB La varietà di scelta	4	3.67	0.33
IIBPr La varietà di scelta	4	3.67	0.33
IICCB La responsabilità dell'ordine e della pulizia nel gruppo	4	2.8	1.2
IICPr La responsabilità dell'ordine e della pulizia nel gruppo	3.2	3	0.2
IIDCB Il rispetto degli altri e dell'ambiente	.	4	N.P.

1	*2*	*3*	*4*
IIDPr Il rispetto degli altri e dell'ambiente	3.83	3.8	0.03
IIECB Un clima di lavoro tranquillo	4	3.36	0.64
IIEPr Un clima di lavoro tranquillo	3.78	3	0.78
IIFCB L'agire pedagogico dell'insegnante	3.79	3.67	0.12
IIFPr L'agire pedagogico dell'insegnante	3.39	3.22	0.17
IIGCB L'organizzazione che accompagna il lavoro autonomo	3.93	3.21	0.72
IIGPr L'organizzazione che accompagna il lavoro autonomo	3.67	2.93	0.74
IIHCB La responsabilità del lavoro	4	3.2	0.8
IIHPr La responsabilità del lavoro	1.75	3.2	-1.45
Sezione III – Il monitoraggio e la supervisione degli alunni			
IIIACB Il sistema di supervisione del bambino	4	.	N.P.
IIIAPr Il sistema di supervisione del bambino	3	.	N.P.

Se la differenza tra i punteggi medi è di segno negativo significa che il punteggio medio del valutatore esterno, per quell'insieme di indicatori, è più elevato di quello del valutatore interno. Viceversa se la differenza tra i punteggi medi è di segno positivo significa che è il punteggio medio del valutatore interno a risultare più elevato di quello del valutatore esterno per quell'insieme di indicatori.

In questo caso rileviamo sei scarti di segno negativo, di cui due figurano tra i primi cinque più elevati valori di scarto, per i fattori di qualità: IIHPr *La responsabilità del lavoro* (-1.45), IACB *Lo spazio esterno* (-0.89), IAPr *Lo spazio esterno* (-0.33), ICPr *Gli spazi in comune* (-0.23), IEPr *L'insegnante* (-0.13), IDPr *Il materiale montessoriano* (-0.07).

I tre punteggi medi più elevati della valutazione interna sono 4, 3.93 e 3.9. Il punteggio 4 è associato a ben otto fattori di qualità: IIACB *Il sistema di supervisione del bambino*, IICCB *La responsabilità dell'ordine e della pulizia nel gruppo*, IIHCB *La responsabilità del lavoro*, IIECB *Un clima di lavoro tranquillo*, IIAPr *La libera scelta del lavoro*, IIBCB *La varietà di scelta*, IIBPr *La varietà di scelta*, IDCB *Il materiale montessoriano*. Gli altri punteggi sono associati ai fattori: IIGCB *L'organizzazione che accompagna il lavoro autonomo* (3.93), IECB *L'insegnante* (3.9). Invece, i tre punteggi medi più elevati della valutazione esterna sono associati ai fattori: IIDCB *Il rispetto degli altri e dell'ambiente* (4), IIDPr *Il rispetto degli altri e dell'ambiente* (3.8), ICPr *Gli spazi in comune* (3.77).
I tre punteggi medi meno elevati della valutazione interna sono associati ai fattori: IIHPr *La responsabilità del lavoro* (1.75), IACB *Lo spazio esterno* (2.44), IAPr *Lo spazio esterno* (3), IIIAPr *Il sistema di supervisione del bambino* (3). Invece, i tre punteggi medi meno elevati della valutazione esterna sono associati ai fattori: IECB *L'insegnante* (2.6), IBPr *L'aula* (2.65), IIACB *La libera scelta del lavoro* (2.71).
Infine, se osserviamo la distribuzione dei primi cinque fattori di qualità, per Casa dei Bambini e per Scuola primaria, evidenziati in giallo o in celeste nella Tabella 2 all'interno delle rispettive sezioni di appartenenza riscontriamo che:
– un fattore per Scuola primaria e due fattori per Casa dei Bambini appartengono alla *Sezione I – L'ambiente preparato*;
– quattro fattori per Scuola primaria e tre fattori per Casa dei Bambini appartengono alla *Sezione II – Il clima pedagogico*;
– nessun fattore appartiene alla *Sezione III – Il monitoraggio e la supervisione degli alunni*.
A titolo esemplificativo, di seguito riportiamo l'analisi, condotta con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, di alcuni fattori di qualità selezionati per la Casa dei Bambini (evidenziati in giallo nella Tabella 2) in base alla significatività della differenza osservata per i punteggi attribuiti ai singoli indicatori che li compongono.

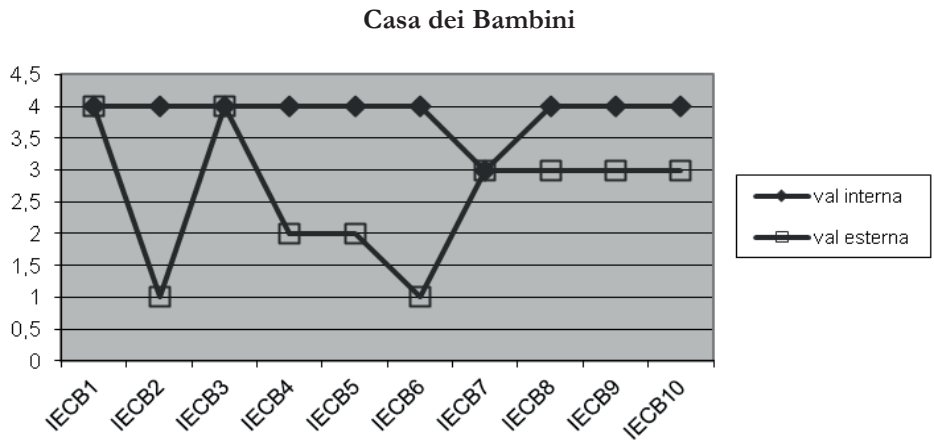


Figura 7. Fattore di qualità IECB. L'insegnante

Dall'analisi della Fig. 7 emerge, per il fattore di qualità IECB *L'insegnante*, che:
a) il 40% degli indicatori è caratterizzato da una disparità di giudizio tra i due valutatori con differenza tra i punteggi eguale o superiore ai due punti. Essi sono: 1) IECB2 (dà settimanalmente brevi lezioni di gruppo/brevi lezioni ausiliarie); 2) IECB4 (dà settimanalmente

una o più lezioni tematiche); 3) IECB5 (sviluppa settimanalmente attività che promuovano il coinvolgimento reciproco dei bambini); 4) IECB6 (dà lezioni di gruppo su attività non ancora inserite nell'ambiente preparato);

b) il 30% degli indicatori è caratterizzato da una coincidenza di giudizio tra i due valutatori nell'assegnazione di un valore complessivamente alto (punteggi 3 e 4). Essi sono: 1) IECB1 (crea periodi lavorativi in cui i bambini possano lavorare autonomamente); 2) IECB3 (promuove l'autonomia dei bambini applicando delle regole chiare); 3) IECB7 (si incontra settimanalmente con la collega di classe per discutere sui materiali da preparare e/o presentare);

c) non sono presenti indicatori caratterizzati da una coincidenza di giudizio tra i due valutatori nell'assegnazione di un valore complessivamente basso (punteggi 1 e 2).

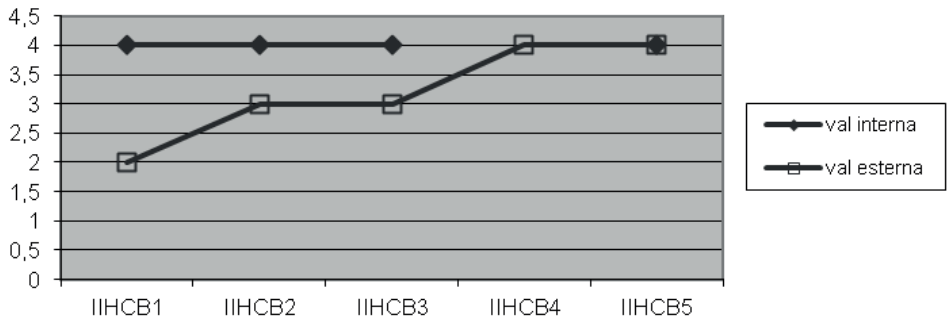


Figura 8. Fattore di qualità IIHCB. La responsabilità del lavoro

Dall'analisi della Fig. 8 emerge, per il fattore di qualità IIHCB *La responsabilità del lavoro*, che:

a) il 20% degli indicatori è caratterizzato da una disparità di giudizio tra i due valutatori con differenza tra i punteggi eguale o superiore ai due punti. Essi sono: 1) IIHCB1 (l'insegnante fornisce ai bambini indicazioni sulla quantità dei lavori e sulla scelta degli stessi);

b) un altro 20% degli indicatori è caratterizzato da una coincidenza di giudizio tra i due valutatori nell'assegnazione di un valore complessivamente alto (punteggi 3 e 4). Essi sono: 1) IIHCB5 (l'insegnante ricorda ai bambini i requisiti alla base del loro lavoro);

c) non sono presenti indicatori caratterizzati da una coincidenza di giudizio tra i due valutatori nell'assegnazione di un valore complessivamente basso (punteggi 1 e 2).

In particolare, per questo fattore di qualità, rileviamo che i punteggi assegnati dal valutatore interno sono più alti di quelli assegnati dal valutatore esterno per 3 indicatori su 5.

Inoltre, il valutatore interno si astiene dall'assegnare un punteggio all'indicatore IIHCB4 (l'insegnante lascia che i bambini seguano da soli le fasi del loro lavoro) annotando nell'apposito spazio la seguente osservazione, con riferimento all'insegnante: „talvolta urge la sua presenza».

3. Valutazione finale

a) Punti di forza

Da parte della scuola sono stati dichiarati i seguenti punti di forza[2]:

1) il „lavoro a classi aperte»;

2) il „rispetto reale dei principi pedagogici del metodo».

[2] Domanda n. 58 dello *Strumento A: Questionario scuola. Aspetti strutturali e organizzativi di base*.

b) Punti di debolezza

Da parte della scuola sono stati dichiarati i seguenti punti di debolezza[3]:

1) l'"instabilità del personale docente».

Da parte nostra condividiamo quanto espresso dalla direzione dell'istituto e aggiungiamo:

– tra i punti di forza: le dimensioni e la configurazione ottimale della struttura; la condizione strutturale e organizzativa di plesso completamente distaccato dal Circolo didattico cui afferisce; la valida preparazione pedagogica e metodologica del personale educativo; la compattezza dei docenti nel gestire tutti gli aspetti del lavoro quotidiano con i bambini; la capacità di mantenere la propria specifica identità pedagogica nonostante i tentativi di cooptazione da parte dei docenti delle sezioni/classi di scuola tradizionale afferenti allo stesso Circolo didattico;
– tra i punti di debolezza: un certo isolamento dell'istituto rispetto ad altre realtà montessoriane; una modesta attività propulsiva di disseminazione della cultura montessoriana verso l'esterno da parte di docenti che hanno costruito la loro esperienza professionale accanto ad una delle figure più carismatiche del mondo montessoriano italiano.

[3] *Ibid*.

Michaela Tureckiová

MIEJSCE DALSZEGO DOSKONALENIA ZAWODOWEGO W SYSTEMIE UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

THE POSITION OF CONTINUING VOCATIONAL EDUCATION WITHIN THE SYSTEM OF LIFELONG LEARNING

Streszczenie

Dalsze doskonalenie zawodowe należy do najbardziej wspieranych i jednocześnie najbardziej śledzonych segmentów kształcenia dorosłych. Również w ramach rozwoju idei uczenia się przez całe życie w krajach europejskich właśnie ta sfera edukacji dorosłych wzbudza, przynajmniej na przestrzeni ostatnich lat, najwięcej zainteresowania, zarówno wśród twórców polityki kształcenia, jak i metodyków edukacji dorosłych i jej pozostałych uczestników. Właśnie te zagadnienia poruszone są w niniejszym artykule, łącząc je z teoretycznym punktem wyjścia współczesnej koncepcji uczenia się przez całe życie i z zastosowaniem tej idei w praktyce kształcenia. Jednocześnie artykuł koncentruje się na porównaniu stanu dalszego doskonalenia zawodowego w Czechach i w innych krajach Unii Europejskiej oraz prezentuje główne kierunki rozwoju tego ważnego elementu uczenia się przez całe życie.

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, edukacja dorosłych, dalsze doskonalenie zawodowe, polityka edukacyjna.

Abstract

Continuing vocational education is among the segments of adult education that attract the greatest interest and support. Also within the development of the idea of lifelong learning in European countries, this area of adult education has received the most attention in recent years from education policy-makers as well as from the methodologists and other participants in adult education. The paper links the above facts with the theoretical background of the modern concept of lifelong learning and with the application of this idea in educational practice. At the same time, it compares the situation of continuing vocational education in the Czech Republic with that in other countries of the European Union and presents the main development trends in this important component of lifelong learning.

Key words: lifelong learning, adult education, continuing vocational education, education policy.

Uwagi wstępne

Idea uczenia się przez całe życie w swojej współczesnej postaci kształtowała się w latach 20. XX w. Jedną z jej podstawowych cech jest przede wszystkim przekonanie o tym, że uczenie się jest nieodłącznym elementem

życia jednostki, a zatem także edukacja powinna być niekończącym się procesem, w którego realizacji obok szkół i innych placówek szkolnictwa będą uczestniczyły również pozostałe instytucje. Ostatnia z wymienionych tez była i jest związana między innymi także z odczuwanym kryzysem, który dotknął szkoły będące do tej pory dominującymi podmiotami gwarantującymi edukację i w pierwszym rzędzie przeznaczone do zapewniania oddziaływań wychowawczo-kształcących na dzieci i młodzież.

Koncepcję uczenia się przez całe życie udało się implementować w praktyce dopiero kilkadziesiąt lat później. Było to bowiem możliwe wówczas, kiedy rozwój gospodarczy i społeczny na przełomie lat 60. i 70. XX w. stworzył odpowiednie warunki do przeforsowania tej idei i jej praktycznej realizacji. Pod wpływem zmian, które zachodziły zwłaszcza w sferze gospodarczej, w wymienionym okresie pojawiła się potrzeba społeczna, a wraz z nią także konieczność zajmowania się problematyką nowych kwalifikacji i jednocześnie żądanie zagwarantowania równego dostępu do edukacji. Przy znaczącym wsparciu międzynarodowych organizacji przeforsowano koncepcję edukacji permanentnej (*permanent education*), która opiera się na całościowym spojrzeniu na rozwój jednostki i jest zgodna z kluczową ideą uczenia się przez całe życie, tj. rozwojem demokracji i przeforsowaniem równości szans. Stopniowo wprowadzano także idee edukacji powrotnej (*reccurent education*), która wzbogaciła koncepcję uczenia się przez całe życie o możliwość zmiany posiadanych kwalifikacji i kształcenie się jednostki w ciągu całego swojego życia (na przykład wzięcie płatnego urlopu w celu edukacji).

Pierwotnym zamiarem tych działań było według J. Fielda (2008)[1] wsparcie kultury edukacji, zwiększenie konkurencyjności i zmniejszenie nierówności społecznych. Później dołączyły jeszcze dążenia do zmniejszenia różnic w zakresie edukacji między osobami wchodzącymi w życie i pokoleniem dorosłych, poprawa współpracy w układzie pionowym i poziomym między różnymi grupami i resortami rządowymi (J. Bengtsson, 2009)[2]. Aktualne warunki społeczne uwzględnia również kolejna inicjatywa UNESCO, które ogłosiło lata 2005–2014 Dekadą Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju z zamiarem „integracji zasad, wartości i praktyki zrównoważonego rozwoju we wszystkich dziedzinach edukacji i oświaty, w celu skoncentrowania się na problemach społecznych, ekonomicznych, kulturalnych i środowiskowych, z którymi zmagamy się w XXI wieku"[3]. W rozważanym tutaj kontekście uczenia się przez całe życie i tworzenia okazji do uczenia się w ramach krajów UE duże

[1] J. Field, *Lifelong learning and the new educational order*, Trowbridge 2006, s. 13.

[2] J. Bengtsson, *National Strategies for Implementating Life Long Learning (LLL): an International Perspective,* http://pure.pascalobservatory.org/sites/default/files/National%20 Strategies%20for%20Implementing%20LLL%20-%20Jarl%20Bengtsson.pdf, s. 3.

[3] UNESCO, *Learning our Way to Sustainability,* www.unesco.org/en/esd/ (tłum. M.T.).

znaczenie miało „Memorandum na temat uczenia się przez całe życie" (materiały robocze KE z 2000 r.), do których nawiązuje wiele innych dokumentów mających nie tylko charakter deklaracyjny, ale zawierających chociażby także ramy czasowe realizacji, wymieniające zakresy odpowiedzialności i sposoby monitorowania[4].

Konceptualizacja pojęć kluczowych i podstawy metodologiczne

Uczenie się przez całe życie w materiałach Komisji Europejskiej jest rozumiane jako „wszelka, trwająca całe życie aktywność uczenia się, mająca na celu rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie"[5]. A więc jak zwykle pojęcia uczenia się i edukacji traktuje się jako współzależne, przy czym jednak pojęcie uczenia się jest uważane za pojęcie nadrzędne (współcześnie jest również bardziej preferowane); równocześnie w ramach uczenia się przez całe życie analogicznie występuje edukacja ustawiczna, jako „aktywność planowana, świadoma celu i instytucjonalna, [...] podczas której realizuje się to, co społeczeństwo uważa za ważne"[6]. Zarazem jednak nie należy tracić z pola widzenia faktu, że uczenie się – zwłaszcza niezamierzone – odbywa się także poza procesem edukacji czy też poza nauczaniem.

Zgodnie z realizacją koncepcji uczenia się przez całe życie, która jako przewodnia idea zmiany koncepcji i podejścia do uczenia się i edukacji jest forsowana na płaszczyźnie polityki kształcenia na poziomie krajowym i globalnym i za której pośrednictwem ma nastąpić rozwój społeczeństwa uczącego się, a następnie społeczeństwa wiedzy, mówi się o filarach edukacji i również o filarach uczenia się przez całe życie. Jeśli filarami edukacji są następujące wymogi wobec uczenia się jednostek w XXI w., a mianowicie:

– uczyć się, aby wiedzieć – to znaczy, aby zdobyć narzędzia rozumienia świata i rozwinąć umiejętności potrzebne do uczenia się;
– uczyć się, aby działać – to znaczy nauczyć się twórczo oddziaływać na swoje środowisko życia (tzn. przyrodnicze oraz społeczne);
– uczyć się, aby być – to znaczy zrozumieć własną osobowość i jej kształtowanie się zgodnie z powszechnie przyjmowanymi normami moralnymi;

[4] Niektóre inne dokumenty kształtujące europejską postać uczenia się przez całe życie i dalszej edukacji osób dorosłych są wymienione w dalszej części niniejszego tekstu. Szerszy ogląd można zyskać za pośrednictwem stron internetowych Komisji Europejskiej.

[5] European Commission, *European Report on Quality Indicators in Lifelong Learning*, Brussels 2002, s. 7.

[6] M. Beneš, *Celoživotní učení a vzdělávání* [w:] *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých,* red. J. Veteška, Praha 2009, s. 25.

– uczyć się żyć wspólnie – to znaczy umieć współpracować z innymi i móc dzięki temu uczestniczyć w życiu społeczeństwa, znaleźć w nim swoje miejsce[7],

to za filary uczenia się przez całe życie w ogólnospołecznym sensie tego słowa bywają uważane poszczególne stopnie edukacji formalnej – tj. edukacja przedszkolna i ogólna edukacja podstawowa, przygotowanie zawodowe w ramach edukacji sekundarnej, edukacja wyższa i akademicka – i w swojej istocie raczej nieformalna – edukacja dorosłych. Przy czym, oprócz działań formalnych i nieformalnych, ma być także wspierane uczenie się informalne.

Dla jednostek uczestniczących w różnych formach uczenia się przez całe życie (uczniowie, studenci oraz osoby dorosłe uczące się) mają być tworzone okazje do zorganizowanego i „samoorganizowanego" uczenia się nie tylko w ciągu całego ich życia, ale także na całej jego szerokości (wymiar uczenia się przez całe życie określany jest jako uczenie się przez całą „szerokość życia", *life-wide learning*). Przy czym zwłaszcza uczenie się informalne nie musi być uczeniem się zamierzonym (intencjonalnym), prowadzi jednak do zdobywania wiedzy i umiejętności, które jednostka wykorzystuje w swoich różnych czynnościach i wpływa ono na podejmowane przez nią decyzje.

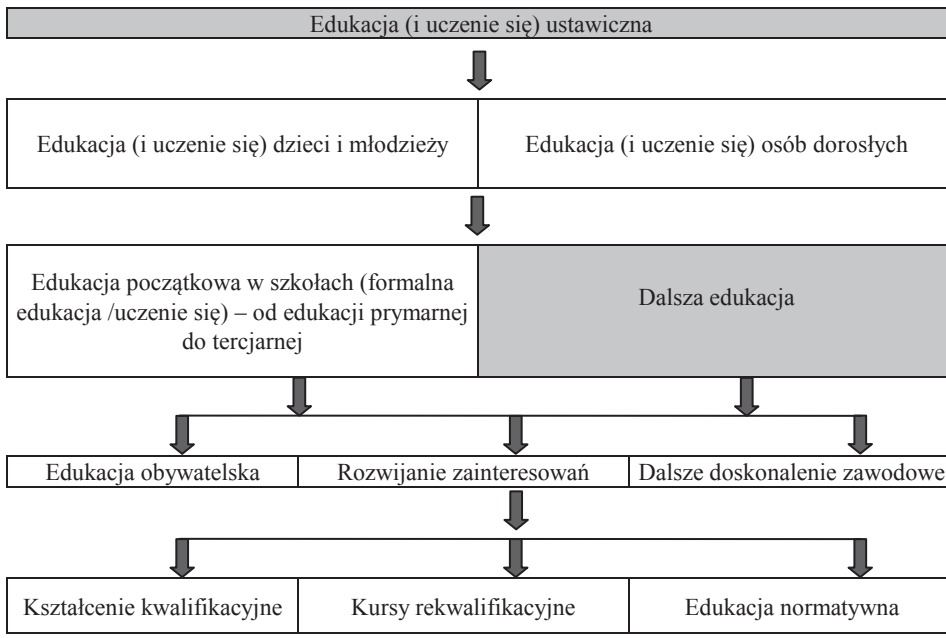
Według J.H. Knolla, który opiera się na terminologii UNESCO, w segmencie edukacji dorosłych rodzaje edukacji i uczenia się, określane także tutaj jako edukacja formalna i nieformalna oraz uczenie się informalne, można podzielić według innych kryteriów niż podane powyżej. W pierwszej kolejności według ich ukierunkowania (profilowanie zgodnie z dziedziną rzeczywistości społecznej, na której się koncentruje), sposobu ewaluacji i certyfikacji, i wreszcie według miejsca, gdzie uczenie się odbywa. J.H. Knoll dokonuje zatem następującego podziału wymienionych rodzajów edukacji i uczenia się:

a) formalna edukacja dorosłych – jest ukierunkowana na formalny certyfikat (świadectwo), na dalszą edukację i rozwój umiejętności (szkolenia lub ćwiczenia), na rekwalifikację i przebiega w instytucjach kształcenia; według cytowanego autora należą do nich także placówki pozaszkolne typu firmowych lub całobranżowych ośrodków szkolenia;
b) nieformalna edukacja dorosłych – edukacja niezawodowa, zorientowana na certyfikat (świadectwo końcowe), na przykład edukacja socjokulturowa, którą zapewniają instytucje prywatne lub państwowe, w których odbywa się także inna działalność niż kształcenie dorosłych, jako przykład są wymienione wspólnoty życia, instytucje kościelne, związki zawodowe;
c) informalne uczenie się dorosłych – alternatywne niezinstytucjonalizowane uczenie się dorosłych, uczenie przebiegające w różnych rodzajach instytucji społecznych, samorozwój[8].

[7] J. Delors, *Učení je skryté bohatství – „Vzdělávání pro 21. století",* Praha 1997, s. 125.

[8] J.H. Knoll, *Adult Education – Continuing Education – International Dimensions – Or: What Are the General Characteristics and the Common Core of Adult and Continuing Education?,* „Adult Education and Development" 2005, nr 64, s. 2.

Według cytowanego autora, czynnikiem odróżniającym poszczególne możliwości edukacji dorosłych jest treść czy też nastawienie na rozmaite obszary rzeczywistości społecznej i edukacyjnej: Edukacja formalna jest tutaj utożsamiana z edukacją zawodową, natomiast nieformalna z edukacją niezawodową (ogólną), uczenie się informalne przebiega za pośrednictwem komunikacji (interakcji i wymiany informacji między uczestnikami sytuacji społecznej). Wymienione rozróżnienie, jakkolwiek logiczne i zgodne z tradycją europejskiej koncepcji andragogiki, nie jest jednak typowe dla środowiska europejskich ram edukacyjnych i zostało tutaj wymienione jako przykład niejednolitości stosowanej terminologii. Natomiast rysunek 1 przedstawia zmodyfikowaną koncepcję uczenia się przez całe życie (edukacji) w sposób znany nam z czeskich publikacji. Wyodrębniono tu tradycyjne segmenty uczenia się przez całe życie wraz z podziałem edukacji ustawicznej (i uczenia się) w warunkach czeskich.



Rys. 1. Koncepcja edukacji ustawicznej (i uczenia się)

Źródło: M. Tureckiová, *Podnikové vzdělávání* [w:] *Pedagogická encyklopedie,* red. J. Průcha, Praha 2009, s. 509 (zmodyfikowano i zmieniono).

Jak już wspomniano właśnie powyższy schemat (rys. 1) edukacji ustawicznej i uczenia się opiera się na realnych warunkach i terminologii stosowanej w Republice Czeskiej. Również tutaj system edukacji reprezentujący sformali-

zowaną i wspieraną instytucjonalnie postać uczenia się przez całe życie dzieli się na edukację początkową i dalszą. Przy czym edukację początkową realizuje sieć szkół i innych instytucji szkolnych, zapewniających edukację formalną najpierw o charakterze ogólnym (jest to właściwie edukacja podstawowa realizowana w sieci państwowych i prywatnych szkół podstawowych i w niższych klasach liceów sześcio- i ośmioletnich i jej ogólna kontynuacja (uzupełnienie) w liceach czteroletnich i w wyższych klasach liceów sześcio- i ośmioletnich), a następnie ukierunkowaną na przygotowanie zawodowe (zwłaszcza edukacja sekundarna w średnich szkołach zawodowych i szkołach zawodowych, a następnie przede wszystkim w ramach studiów licencjackich w systemie edukacji tercjarnej, która ma być skoncentrowana właśnie na rozwoju kompetencji zawodowych). Za pewne uzupełnienie i jednocześnie obszar, na którym przenika się kształcenie początkowe i dalsza edukacja, można natomiast uważać edukację tercjarną na poziomie programów studiów magisterskich i doktoranckich.

Dalsza edukacja jest następnie realizowana w większej mierze poza formalnym systemem edukacji w sieci pozaszkolnych instytucji edukacji, przede wszystkim w ramach edukacji dostosowanej do potrzeb firm (przedsiębiorstw) i w pozostałych typach instytucji, gdzie edukacja nie jest główną czy decydującą czynnością. O tym, że dalsza edukacja ma raczej nieformalny charakter, świadczą także dane zawarte w elektronicznym dzienniku urzędowym „eLearning Papers", według których aż 80% edukacji osób dorosłych odbywa się poza formalnym systemem kształcenia, zwykle w ramach dalszego doskonalenia zawodowego czy też edukacji dostosowanej do potrzeb firm[9].

Ze względu na to, że w Czechach dzieci objęte są obowiązkiem nauczania przez dziewięć lat (edukacja podstawowa – zazwyczaj od 6 do 15 roku życia) i znaczna część populacji kontynuuje edukację formalną jeszcze w szkołach średnich, ewentualnie w szkołach zawodowych, element składowy dalszej edukacji jest niemal zastrzeżony dla osób dorosłych. W ten sposób rozumienie edukacji osób dorosłych w warunkach czeskich poniekąd różni się od jej określenia zawartego w dokumencie *Adult education trends and issues in Europe* (2006), gdzie jest zdefiniowana jako „wszelka podstawowa i dalsza edukacja i asystowane uczenie się młodzieży i osób dorosłych, formalna, nieformalna i informalna"[10], biorąc pod uwagę powyższe fakty, połączenie słowne „dalsza edukacja" będzie dotyczyć populacji osób dorosłych i w dalszej części niniejszego artykułu będziemy się zajmować tym jej elementem, który ma prowadzić do rozwoju zawodowego osób dorosłych bądź do takich zmian w kwalifikacjach i kompetencjach dorosłych, które zagwarantują im odnalezienie się na rynku pracy (zatrudnienie) – tzn. dalszym doskonaleniem zawodowym, które bywa

[9] *Vzdělávání a práce,* „eLearning Papers" 2010, nr 23.

[10] EAEA, *Adult education trends and issues in Europe*, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf, s. 5.

w sposób zawężony określane także jako kształcenie specjalistyczne i przynajmniej w Czechach odbywa się najczęściej w formie edukacji dostosowanej do potrzeb firm (przedsiębiorstw).

Według Z. Palána, dalsze doskonalenie zawodowe jest określeniem dla „wszystkich form edukacji zawodowej i specjalistycznej w ciągu aktywnego życia zawodowego, po ukończeniu kształcenia zawodowego i przygotowania do zawodu w systemie szkolnym. Jej zadaniem jest rozwijanie [kompetencji – zmieniła M.T.] wymaganych do wykonywania określonego zawodu"[11]. Wspomniany autor definiuje następnie edukację dostosowaną do potrzeb firm (przedsiębiorstw) jako „systematyczny proces zmian postępowania podczas pracy, poziomu wiedzy i umiejętności łącznie z motywacją pracowników, za pomocą którego obniża się różnica między […] kwalifikacjami pracowników a stawianymi im wymaganiami [...], tj. fachowością pracy"[12]. Dodajmy jeszcze, że wymóg systematyczności procesu edukacji na potrzeby firm nie jest dotychczas standardowo realizowany. Tym niemniej edukacja na potrzeby firm tworzy znaczący element składowy całości dalszego doskonalenia zawodowego i także w Czechach jest znacznie rozpowszechniona. Przynajmniej w zakresie edukacji normatywnej czy też tzw. edukacji ustawowej powinna być realizowana w 100% przypadków. Jednak tego poziomu czeskie instytucje nie osiągają. Tak przynajmniej wynika z badań przeprowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu[13].

Strategia edukacyjna i polityka edukacyjna w dziedzinie dalszego doskonalenia zawodowego – porównanie sytuacji w RC i w pozostałych krajach UE

Z punktu widzenia europejskiej strategii i polityki edukacyjnej w stosunku do rozwoju dalszego doskonalenia zawodowego podstawowymi i zarazem wiążącymi dokumentami są zwłaszcza „Strategia Lizbońska" (2000) i „Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie" (KE, 2000)[14]. Oprócz tych dokumentów, które mają raczej znaczenie ideowe niż rzeczywiście strategiczne, można jeszcze wymienić wspólny program roboczy „Edukacja i szkolenie" („ET

[11] Z. Palán, *Strategie a rozvoj lidských zdrojů – výkladový slovník,* http://topregion.cz/index.jsp?articleId=1918.

[12] Z. Palán, *Strategie a rozvoj lidských zdrojů – výkladový slovník,* http://topregion.cz/index.jsp?articleId=2117.

[13] Porównaj z M. Tureckiová, *Human capital development in a changing environment – examples of changes in strategies and practices for further professional education in the Czech Republic* [w:] *Lifelong learning international conference 2010*, Malaysia 2010, s. 1–7.

[14] W drugiej kolejności i w sposób pośredni można się oczywiście opierać na wcześniejszych dokumentach powstałych nie tylko w ramach Unii Europejskiej, ale także zwłaszcza na gruncie OSN (UNESCO) i OECD.

2010", 2001), do którego ostatnio nawiązał program „Strategiczne ramy współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji i szkoleń" („ET 2020", 2009).

Ostatni z wymienionych dokumentów przypisuje kluczową rolę także na nowo zdefiniowanym kwalifikacjom, które łączy z uczeniem się przez całe życie i innowacjami. Współcześnie pod pojęciem kwalifikacji rozumie się „formalny wynik procesu i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba uzyskała efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami"[15].

Jako całość materiał „ET 2020" ma się przyczynić do wzmocnienia partnerstwa między instytucjami edukacyjnymi, a zwłaszcza pracodawcami, i opiera się na czterech zasadach:
– uczeniu się przez całe życie i mobilności;
– jakości i efektywności;
– równym podejściu i aktywnej postawie obywatelskiej;
– kreatywności, innowacjach i myśleniu przedsiębiorczym.

Strategiczne ramy „ET 2020" reagują również na wcześniej przyjęte Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady o kompetencjach kluczowych do uczenia się przez całe życie (2008), które także w Czechach stało się podstawą do utworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji, Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego i Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolenia Zawodowego[16].

W powiązaniu i współdziałaniu z aktywnością UE w dziedzinie realizowania koncepcji kształcenia się przez całe życie rozwija się również czeska strategia uczenia się przez całe życie. W kontekście rozpatrywanego w niniejszym artykule aspektu uczenia się przez całe życie, tj. dalszego zawodowego doskonalenia dorosłych, nie można pominąć „Krajowego Programu Rozwoju Edukacji" (Biała Księga, 2001), czes. *Národní program rozvoje vzdělávání* (Bílá kniha, 2001), w którym kształceniu osób dorosłych poświęcony jest rozdział IV (w części B-4. Dalsze doskonalenie zawodowe, 5. Edukacja rekwalifikacyjna)[17]. Z innych czeskich dokumentów wymieńmy powstałą w 2003 r. „Strategię Rozwoju Zasobów Ludzkich dla Republiki Czeskiej" (NVF, 2003), czes. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* (NVF, 2003), w której między innymi mówi się o specyficznym znaczeniu zasobów ludzkich dla gospodarek tych krajów, które – podobnie jak RC – nie obfitują w zasoby naturalne.

W kontekście analizowanej dalej sytuacji w dziedzinie dalszego doskonalenia zawodowego jest rzeczą konieczną wspomnieć jeszcze o kluczowym doku-

[15] Cedefop, *Changing Qualifications – A review of qualifications, policies and practices,* Luxembourg 2010, s. 15.

[16] Szerzej zob. strony internetowe Krajowego Instytutu Edukacji Zawodowej (czes. *Národní ústav odborného vzdělávání*) (www.nuov.cz).

[17] MŠMT, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2011,* Praha 2001, s. 79–84.

mencie „Strategie uczenia się przez całe życie RC" (czeskie Ministerstwo Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego, 2007), czes. *Strategie celoživotního učení ČR* (MŠMT, 2007) i nawiązującego do niego „Planu implementacji strategii uczenia się przez całe życie RC" (czeskie Ministerstwo Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego, 2008), czes. *Strategie celoživotního učení ČR* (MŠMT, 2008), który wszedł w życie w 2009 r. i dotyczy lat 2009–2015, w których dalszemu doskonaleniu i jego jakości również jest poświęcona uwaga.

Według Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych (European Association for the Education of Adults, EAEA) w dziedzinie uczenia się osób dorosłych istnieje pięć kluczowych wymagań: aplikowanie podejścia holistycznego; zapewnienie podstawowego finansowania publicznego, zwłaszcza na rzecz grup znajdujących się w niekorzystnym położeniu oraz na rzecz możliwej do utrzymania miejscowej infrastruktury; interesowanie się wysoką jakością edukacji; zdobycie zaufania dla wszelkich rodzajów i możliwości edukacji oraz stworzenie prostych wskaźników kluczowych, które przyczyniłyby się do uznania wartości i znaczenia uczenia się dorosłych[18].

Oprócz czynników ekonomicznych i publicznego, a także indywidualnego wspierania edukacji dorosłych, które przejawiłoby się również w chęci inwestowania w edukację własnego (osobistego, wolnego) czasu i pieniędzy, we wspieraniu czy nawet konieczności uczestniczenia w uczeniu się przez całe życie odgrywają również rolę zmiany legislacyjne. Edukacja dorosłych w legislatywie różnych krajów europejskich jest uznawana i chroniona w minimalnym zakresie i w różny sposób. W wyniku dotychczasowych starań UE w dziedzinie edukacji ustawicznej udało się zaledwie w niewielkim zakresie zmienić jej formalną pozycję i źródła publiczne, które są na nią wydzielone. Uczenie się dorosłych wymaga walidacji i zakotwiczenia w wielu różnych agendach rządowych. Oprócz bezpośredniej opłacalności inwestowania w kapitał ludzki należy również uwzględnić pośrednie korzyści społeczne i inne o charakterze pozaekonomicznym. Przy czym jest rzeczą oczywistą, że poszczególne kraje na świecie ogólnie rzecz biorąc różnią się – często znacząco – pod względem uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie i partycypowaniu populacji dorosłych w (dalszej) edukacji[19].

Według R. Dejardinsa i K. Rubensona (2009), którzy zinterpretowali wyniki badań OECD, można podzielić kraje pod kątem podejmowanej problematyki na cztery grupy:

1) grupa – obejmująca stosunkowo małą liczbę krajów, w których jednak udział w uczeniu się przez całe życie przekracza 50%, należą do nich Dania, Szwecja, Finlandia, Norwegia i Islandia;

[18] EAEA, *Adult education…,* s. 9 (zmienione przez autorkę).

[19] H. Brožaitis (red.), *Assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on adult learning – FINAL REPORT,* Vilnius 2010, s. 11–24.

2) grupa – są to w przeważającej mierze kraje anglojęzyczne, do których – z krajów europejskich – zaliczana jest Wielka Brytania wraz z krajami pozaeuropejskimi (Australia, Nowa Zelandia, Kanada, Stany Zjednoczone), z pozostałych krajów Europy do tej grupy należy Luksemburg, Holandia i Szwajcaria, udział waha się od 35 do 50%;
3) grupa – w której udział wynosi od 20 do 35%, do której oprócz Czech należy także Austria, Belgia, Słowenia, Francja, Włochy i Hiszpania;
4) grupa – z udziałem niższym niż 20%, tę grupę tworzy Portugalia, Grecja, Węgry i Polska[20].

Wysoki poziom uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie jest łączony z aktywną polityką państwa w zakresie usuwania przeszkód zwłaszcza w sferze dalszego doskonalenia się i uczenia się dorosłych. Jednak, jak pokazał niedawny kryzys finansowy i ekonomiczny, nawet wysoki udział osób w procesie uczenia się przez całe życie nie gwarantuje dobrej kondycji ekonomicznej i stabilności państwa (przykład Islandii).

Nadal pozostając w sferze interpretacji wyników porównań międzynarodowych w zakresie edukacji zawodowej (w ściślejszym znaczeniu specjalistycznej), która obejmuje również szkolenie konkretnych umiejętności, można analogicznie stwierdzić, że pomimo tego, iż wiele krajów Europy – biorąc pod uwagę włączanie dorosłych w uczenie się przez całe życie i osiąganie wyższego poziomu kwalifikacji – notuje znaczny postęp, to w Europie jako całości występują ogromne różnice, co wywołuje potrzebę reakcji zarówno na poziomie politycznym, jak i wśród znawców przedmiotu (teoretyków i metodyków edukacji dorosłych oraz nauczycieli praktycznej nauki zawodu).

Z porównawczych badań międzynarodowych (przeprowadzonych w większości przypadków przez Eurostat) wynika między innymi, że jakkolwiek kraje europejskie, biorąc pod uwagę konkretny udział osób dorosłych w edukacji specjalistycznej, różnią się, to mimo wszystko można zaobserwować pewne ogólne tendencje, do których – w przypadku edukacji specjalistycznej – należą na przykład: różnice dotyczące udziału osób dorosłych w edukacji i szkoleniach specjalistycznych są zależne zwłaszcza od wieku, rodzaju zatrudnienia i osiągniętych kwalifikacji; starsi pracownicy, osoby pracujące na pół etatu oraz w zawodach niewymagających wysokiego wykształcenia specjalistycznego oraz gdzie to wykształcenie wykorzystywane jest w małym zakresie średnio uczą się mniej intensywnie (tj. na edukację przeznaczają mniej godzin) niż pozostałe osoby dorosłe. Te stosunkowo łatwe do przewidzenia wyniki wzbudzają pytania: jak wymienione właśnie grupy i oczywiście także pozostałe grupy docelowe pozyskać dla doskonalenia zawodowego, kiedy w dodatku wiemy, że w 25 krajach

[20] R. Dejardins, K. Rubenson, *The Impact of Welfare Regimes on Barriers to Participation,* „Adult Education Quarterly" 2009, nr 3, s. 193.

UE stwierdzono również 4-krotnie wyższy udział osób dorosłych w edukacji nieformalnej w porównaniu z edukacją formalną[21].

Innymi decydującymi czynnikami, które wpływają na konkretną realizację koncepcji uczenia się przez całe życie, a tym samym na sferę dalszego doskonalenia zawodowego, są przede wszystkim czynniki socjokulturowe i demograficzne. Z nich można wymienić przede wszystkim starzenie się populacji i problematykę migracji i imigracji.

Problematyka starzenia się populacji i odpowiednich narzędzi służących włączeniu seniorów w czynności edukacyjne i procesy uczenia się dotyczy oczywiście wszystkich typów uczenia się (edukacji) dorosłych. W ramach dalszego doskonalenia zawodowego należy osobno rozwiązać problematykę edukacji pracowników będących powyżej 50 roku życia i oczywiście także aktualną kwestię edukacji osób powyżej 60 i 65 roku życia, co jest z jednej strony związane z wykazanym niższym poziomem uczestnictwa i włączaniem starszych pracowników w edukację specjalistyczną, a z drugiej z przesuwaniem granicy maksymalnego wieku przechodzenia na emeryturę, ze zmianami na rynku pracy i z koniecznością zdobywania, rozwijania czy transformowania profilu kompetencji zgodnie z wymaganiami konkretnej instytucji oraz możliwościami rynku pracy.

Obecnie w ramach Unii ma dochodzić, nie tylko w zakresie edukacji w wieku seniorskim, do decentralizacji regionów i obszarów poszczególnych państw członkowskich, tak żeby można było lepiej określić miejscowe potrzeby edukacji, co miałoby prowadzić do zapewniania takiej edukacji, która na te potrzeby reaguje i za której pośrednictwem osiągane są różnorodne jej cele, przy jednoczesnym wprowadzaniu w życie strategicznego podejścia do edukacji dorosłych jako elementu składowego uczenia się przez całe życie. Wymóg doskonalenia zawodowego osób w wieku powyżej 50, a jeszcze bardziej powyżej 60 roku życia z całą pewnością generuje takie specyficzne grupy docelowe, na których trzeba będzie w przyszłości skoncentrować uwagę i stworzyć dla nich nie tylko odpowiednie formy, ale przede wszystkim także techniki edukacyjne. Różne formy edukacji nie tylko tej grupy nie powinny mieć charakteru wyłącznie instrumentalnego czy kognitywnego, ale także emocjonalny i samorefleksyjny.

Problematyka fal imigracyjnych i migracji jest aktualnym problemem nie tylko w ramach krajów UE i zawsze stwarza aktualną potrzebę definiowania i realizacji pożądanych stosunków między społecznością państw gospodarzy, imigrantami i migrantami, jeśli pozostaną w państwie gospodarza dostatecznie długo. Oprócz koniecznej i raczej formalnej edukacji imigrantów w zakresie umiejętności językowych, a także niektórych umiejętności zawodowych i obywatelskich, także tutaj w ramach edukacji dorosłych będzie raczej chodziło o działania mieszczące się w ramach edukacji nieformalnej i uczenia się informalnego. Dla populacji większościowej państwa – gospodarza w ramach dal-

[21] H. Brožaitis (red.), *Assessment…*, s. 126.

szego doskonalenia zawodowego zostanie jeszcze rozszerzona tematyka szkoleń interkulturowych i programów edukacyjnych związanych ze wspieraniem różnorodności socjokulturowych w miejscu pracy. Ewaluacja i walidacja takich rodzajów edukacji dorosłych już współcześnie staje się priorytetem.

Podstawowym podejściem, które w ramach koncepcji uczenia się przez całe życie forsuje także między innymi Europa, jest uczenie się i edukacja prowadząca do formowania i transformacyjnego rozwoju kompetencji. Tak zwane kluczowe czy też przekrojowe, tj. ponadzawodowe i międzyzawodowe kwalifikacje są aktualnie uważane za ważne rezultaty uczenia się i ich deficyt wśród stosunkowo dużej liczby osób dorosłych jest niezrealizowaną potrzebą edukacyjną, stwierdzoną przede wszystkim właśnie w tej dziedzinie dalszego doskonalenia zawodowego.

Uwagi końcowe

Zmiany zachodzące w sferze społeczno-ekonomicznej wywierają zwiększający się nacisk na udział jednostek w procesach edukacji i uczenia się oraz na rządy krajów, aby w trybie przyspieszonym stworzyły strategię i koncepcję edukacji dorosłych. Pewna ekonomizacja koncepcji uczenia się przez całe życie i w jej ramach zwłaszcza dalszej edukacji, w przeciwieństwie do raczej ogólnie negatywnie postrzeganej rozpatrywanej tu sfery dalszego doskonalenia zawodowego, przyniosła także pewne znaczące, pozytywne efekty, których nie można pominąć.

Podejście do uczenia się, którego rezultatem jest nie tylko wiedza i umiejętności, ale także kompetencje kluczowe i zawodowe, od chwili wykorzystania go właśnie w edukacji zawodowej, a zwłaszcza w edukacji na potrzeby firm, stało się elementem nowego paradygmatu uczenia się, który stopniowo jest także forsowany w edukacji początkowej. Zarazem w krytycznych dyskusjach znawców problematyki podkreśla się, że jednostronne ukierunkowanie uczenia się przez całe życie na kształtowanie kompetencji kluczowych i uczynienie z nich celów kształcenia początkowego prowadzi do deformacji koncepcji uczenia się przez całe życie i – przynajmniej potencjalnie – prowadzi do dysharmonicznego rozwoju potencjału pojedynczych osób. Dlatego też konieczne jest ukierunkowanie się w edukacji ogólnej przede wszystkim na przekazanie i przyswojenie fundamentalnej wiedzy oraz umiejętności, które między innymi zagwarantują przeniesienie zasadniczych wartości kulturowych, natomiast kompetencje kluczowe należy rozumieć jako wprawdzie istotny rezultat uczenia się, ale nie jego cel.

W sferze przygotowania zawodowego i dalszego doskonalenia kwalifikacje oparte na kompetencjach chyba rzeczywiście mogą się stać ważnym czynnikiem nie tylko w sferze okazji do edukacji, ale także walidacji i równou-

prawnienia różnorodnych dróg kształcenia i stylów uczenia się. W edukacji dorosłych należy nadal wspierać dalsze doskonalenie zawodowe i wraz z nim także wesprzeć i rozwinąć pozostałe segmenty edukacji dorosłych. Podczas rozwijania kompetencji w procesach uczenia się przez całe życie jest rzeczą niezbędną zadbanie o kompetencje refleksyjne i samorefleksyjne oraz skoncentrowanie się na tworzeniu pożądanych zapatrywań i orientacji wartościowo-normatywnych uczestników edukacji i uczących się jednostek bez względu na ich wiek i pozycję społeczną.

Bibliografia

Beneš M., *Celoživotní učení a vzdělávání* [w:] *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých,* red. J. Veteška, Praha 2009.

Bengtsson J., *National Strategies for Implementing Life Long Learning (LLL): an International Perspective,* http://pure.pascalobservatory.org/sites/default/files/National%20Strategies%20for%20Implementing%20LLL%20-%20Jarl%20Bengtsson.pdf [dostęp: 22.08.2011].

Brožaitis H. (red.), *Assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on adult learning – FINAL REPORT. Service contract. No. CONTRACT-2008-4945/001-001 GRU-GRUSTU with the European Commission Directorate General for Education and Culture,* http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/reforms.pdf [dostęp: 22.08.2011].

Cedefop, *Changing Qualifications – A review of qualifications, policies and practices,* Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010.

Dejardins R., Rubenson K., *The Impact of Welfare Regimes on Barriers to Participation,* „Adult Education Quarterly" 2009, nr 3.

Delors J., *Učení je skryté bohatství – „Vzdělávání pro 21. století"*. PdF UK, ÚVRŠ, Praha 1997.

EAEA, *Adult education trends and issues in Europe,* http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf [dostęp:16.06.2011].

European cooperation in education and training („ET 2020"), http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:CS:PDF [dostęp: 10.10.2010].

European Commission, *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. EC, Brussels 2002.

Evropská unie, *Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy („ET 2020"),* http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:CS:PDF [dostęp: 25.05.2011].

Field J., *Lefelong learning and the new educational order.* Tremtham Books Limited, Trowbridge 2006.

Knoll J.H., *Adult Education – Continuing Education – International Dimensions – Or: What Are the General Characteristics and the Common Core of Adult and Continuing Education?,* „Adult Education and Development" 2005, nr 64.

Memorandum Evropské unie k celoživotnímu učení, http://www.msmt.cz/vzdelavani/memorandum-evropske-unie-k-celozivotnimu-uceni [dostęp: 16.02.2011].

MŠMT, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2001*, Tauris, Praha 2001.

Núov, *Národní soustava kvalifikací,* http://www.nsk.nuov.cz/ [dostęp: 12.11.2011].

Palán Z., *Strategie a rozvoj lidských zdrojů – výkladový slovník,* http://topregion.cz/index.jsp?articleId=1918.

Palán Z., *Strategie a rozvoj lidských zdrojů – výkladový slovník,* http://topregion.cz/index.jsp?articleId=2117 [dostęp: 16.11.2011].

Tureckiová M., *Human capital development in a changing environment – examples of changes in strategies and practices for further professional education in the Czech Republic* [w:] *Life-long learning international konference 2010,* Universiti Utara Malaysia, Malaysia 2010.

Tureckiová M., *Podnikové vzdělávání* [w:] *Pedagogická encyklopedie,* red. J. Průcha, Portál, Praha 2009.

UNESCO, *Learning our Way to Sustainability,* http:// www.unesco.org/en/esd/ [dostęp: 10.05.2011].

Vzdělávání a práce, „eLearning Papers" 2010, nr 23, http://elearningpapers.eu/en/elearning_papers [dostęp: 10.12.2011].

Інна Осадченко Іванівна

ДИДАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ПОЕТАПНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ НА ЗАНЯТТЯХ У ВНЗ

MEANING OF PEDAGOGICAL REFLECTION DURING LESSONS AT THE UNIVERSITY

Abstract

On the basis of the psychological-pedagogical scientific sources analysis and empirical experience, the essence of the concept „stage-by-stage pedagogical reflection" as a making part of the pedagogical reflection is defined in the article; value of reflective activity in preparation of future teachers is described. Stage-by-stage pedagogical reflection is characterized as the reflection of a separate exercise on the lesson and as the reflection of the lesson as a whole. Didactic conditions of the organization efficiency and carrying out of the stage-by-stage pedagogical reflection on the lesson in high school of pedagogical direction are allocated.

Key words: vocational training; didactic conditions; stage-by-stage pedagogical reflection; lessons in high school; technologies of interactive training; reflec.

Резюме

У статті на основі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел та емпіричного досвіду з'ясовано сутність поняття „поетапна педагогічна рефлексія" як складника загальнопедагогічної рефлексії; встановлено значущість рефлексивної діяльності у підготовці майбутніх учителів. Охарактеризовано поетапну педагогічну рефлексію як рефлексію окремої вправи на занятті та як рефлексію заняття в цілому. Виокремлено дидактичні умови ефективності організації та проведення поетапної педагогічної рефлексії на заняттях у ВНЗ педагогічного спрямування.

Ключові слова: професійна підготовка; педагогічна рефлексія; дидактичні умови; поетапна педагогічна рефлексія; заняття у ВНЗ; технології інтерактивного навчання; рефлексивні вправи.

Постановка проблеми. Потребуючи вчителя, здатного і готового до самовдосконалення предмету своєї діяльності, тобто до особистісної рефлексії, функціонування сучасних загальноосвітніх закладів спонукає педагогів вищої школи переорієнтовувати у вказаному напрямі професійну підготовку спеціалістів. Для здійснення такої підготовки необхідно, на наш погляд, у навчальному процесі ВНЗ, по-перше, орієнтуватися на

формування загальнодіяльнісної педагогічної рефлексії як аналізу у цілому своєї професійної діяльності. По-друге, надавати пріоритетність аналізу діяльності у контексті пошуку виходу із конкретної педагогічної ситуації, формуючи уміння ситуаційної рефлексії. По-третє, вибудовувати заняття з акцентуванням на системному аналізі як окремому його фрагменті, так і занятті в цілому, формуючи у студентів уміння здійснювати поетапну педагогічну рефлексію.

Аналіз досліджень і публікацій. Рефлексивну діяльність з психологічної точки зору проаналізовано у працях І. Аносова, Л. Дунець, Т. Щербан та ін. Автори акцентують увагу на значущості рефлексії спілкування як беззаперечно суб'єктному процесі. Рефлексію як окремий, обов'язковий етап застосування сучасних активних методів навчання розглядали Л. Вавілова, Т. Паніна, А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех, а як складника педагогічної етики вчителя, його професійної компетентності – Л. Карпова, В. Метаєва, Т. Мішаткіна. В одній із статей ми виокремили та охарактеризували загальнодіяльнісну та ситуаційну педагогічні рефлексії[1]. Проте у наукових джерелах не визначено дидактичних умов формування у студентів уміння здійснювати поетапну педагогічну рефлексію – рефлексивну діяльність майбутнього вчителя як системний аналіз окремого фрагменту заняття і заняття в цілому.

Мета статті – з'ясувати сутність поетапної педагогічної рефлексії як ознаки технологічності процесу навчання у ВНЗ та визначити дидактичні умови її організації, проведення на занятті.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, зазначимо, що загалом під педагогічною рефлексією розуміємо аналіз кожного елементу педагогічної діяльності з подальшим виокремленням правил дій для уникнення аналогічних недоліків з моделюванням оптимальних шляхів педагогічного самостановлення.

Поетапну педагогічну рефлексію розглядаємо, спираючись на рекомендації науковців, як рефлексію окремої вправи на занятті та як рефлексію заняття в цілому:

1. „Рефлексія може бути груповою і проводитися з приводу заняття в цілому, окремого етапу або епізоду, з приводу діяльності мікрогрупи або ж індивідуальної (аналіз своєї поведінки, своїх надбань тощо)"[2].

---

[1] І.І. Осадченко, Сутність різновидової педагогічної рефлексії // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 4 (57). – С. 375–385.

[2] Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под. ред. Т.С. Паниной. – 2-е узд., стер. – М.: Издательский центр „Академия" 2006. – С. 34.

2. Рефлексію треба проводити після найважливіших інтерактивних вправ, після заняття, після закінчення певного етапу навчання[3].

Таку рефлексію О. Пометун, Л. Пироженко розглядають як обов'язковий і найважливіший елемент інтерактивного навчання[4], адже кожна вправа закінчується обговоренням, у якому треба відрефлексувати почуття, що виникли у студентів під час вправи, та дії, які вони виконували.

Таким чином, поетапна педагогічна рефлексія як елемент загальнодіяльнісної педагогічної рефлексії на занятті з використанням технологій інтерактивного навчання представлена як особлива підсумкова частина окремого фрагменту (етапу) заняття (інтерактивної вправи) та заняття в цілому.

Спершу визначимо особливості поетапної рефлексії як окремого етапу заняття та дидактичні умови її організації й проведення.

Аналіз наукових джерел (Л. Вавілова, Т. Паніна, А. Панченко, Л. Пироженко, О. Пометун, Т. Ремех, М. Скрипник та ін.) дозволив нам зробити висновок про те, що саме формування рефлексивних умінь – самоаналізу кожного етапу заняття – перетворюють методику навчання на технологію. По-перше, тому, що, з психологічної точки зору, структурними компонентами навчального пізнання є усвідомлення навчального матеріалу, застосування знань та умінь. Відповідно, на рефлексивному етапі заняття викладач створює умови усвідомлення студентами навчальних завдань, організовуючи сприйняття, усвідомлення і застосування засвоєного[5]. Адже мета рефлексії: „згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності, її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо"[6]. На противагу цьому, традиційне навчання не потребує переосмислення суб'єктами цього процесу і у ньому немає місця рефлексійним видам діяльності: застосовується закріплення та узагальнення отриманих знань, яке майже не передбачає наступного коригування педагогом змісту навчання[7].

По-друге, це спосіб постійного зв'язку із попереднім етапом навчального фрагменту заняття та повернення до нього за умови отримання негативної відповіді щодо самоаналізу виконаного фрагменту

---

[3] Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: Метод. посіб. / А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – С. 35.

[4] О.І. Пометун та ін., Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. − К.: Вид-во А.С.К., 2004. − С. 95.

[5] О.І. Пометун, Енциклопедія інтерактивного навчання. – К.: СПД Кулінічев Б.М., 2007. – 144 с.

[6] О.І. Пометун та ін., Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. − К.: Вид-во А.С.К., 2004. − С. 113.

[7] Там само, С. 112.

роботи („–”) або руху до наступного етапу заняття за умови успішного виконання попереднього („+”).

Тобто, схематично заняття методичного характеру можна зобразити так (див. рис. 1):

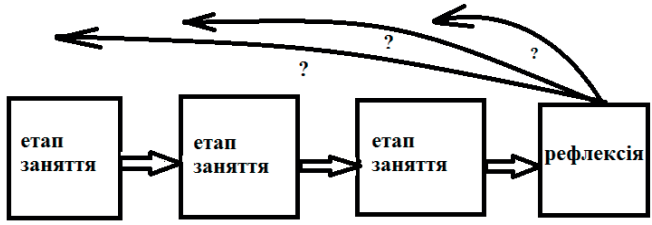


Рис. 1. Структура методичного заняття

а поетапну педагогічну рефлексію на занятті як засіб технологізації навчання можна зобразити, зовсім по-іншому (див. рис. 2):

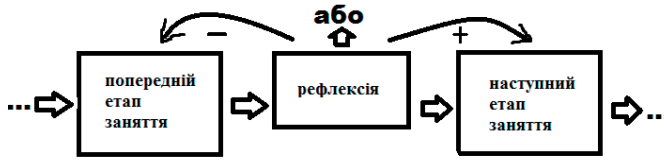


Рис. 2. Структура заняття із застосуванням поетапної педагогічної рефлексії кожного етапу заняття

Це – узагальнена структура заняття із застосуванням поетапної педагогічної рефлексії. Така схема доречніша для суб'єкта навчання „студент”, адже він за таких умов формулює мету свого навчання, „передбачає її досягнення і наступну рефлексію – усвідомлення способів досягнення поставленої мети. У цьому випадку рефлексія не лише підсумок, а й старт для нової освітньої діяльності і її нової мети”[8].

Для суб'єкта навчання „викладач”, вважаємо, така схема матиме складніший вигляд. У момент організації та проведення поетапної рефлексії для студентів викладач має реалізувати головну дидактичну умову такого навчання – застосувати свою, викладацьку, поетапну педагогічну рефлексію, тобто здійснити поточну, майже миттєву диференціацію, розподіляючи подальші завдання для студентів у залежності від переважання у них відсоткового співвідношення результатів цього етапу заняття („–” або „+”): для „+” – завдання наступного етапу заняття, для „–” – повернення до попереднього етапу

[8] О.І. Пометун та ін., Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. − К.: Вид-во А.С.К., 2004. − С. 113.

заняття з повторним виконанням або зміною інструктажу чи завдання. Зазначене значно ускладнює роботу викладача, проте, звісно, дає якість навчального результату.

Організовувати поетапну педагогічну рефлексію після завершення кожної інтерактивної вправи радять шляхом використанням таких запитань:

– *Чи легко працювати в групі? Хто відчував себе некомфортно і чому?*
– *З якою метою ми робили цю вправу? Навіщо ми це робили?*
– *Які думки вона у вас викликала?Як ви почувалися під час вправи? Які почуття вона у вас викликала?*
– *Чого ви особисто навчились? Чого б хотіли навчитися в подальшому?*
– *Чи завжди правий той, хто бере на себе керівну роль в групі?*
– *До якого результату приводить позиція тих, хто надає перевагу відмовчуванню?Що відчуває людина, якій не дають висловитись?*
– *Що допомагає і що заважає загальній роботі?*
– *Якою повинна бути допомога викладача?*
– *Який новий досвід ви набули в груповій роботі? Як можна покращити роботу в групі?*
– *Який висновок можна зробити після цієї вправи?*
– *Де ви можете використовувати цей досвід у своєму житті?*[9]

Проте, від початку застосування рефлексивних вправ на заняттях для активізації учасників варто ввести правило трьох „не можна”:

1. Не можна говорити, що все вже сказано.

2. Не можна відмовлятися висловлювати свою думку групі.

3. Не можна приховувати за висловлюванням свій поганий настрій або неприязнь до чогось (когось). Необхідно налаштовувати студентів на те, що почуття, які вони переживають, можуть бути подібними, але не ідентичними, тому словесно виявлятися вони можуть також по-різному[10].

Отже, ефективність кожного наступного етапу заняття і, як наслідок, заняття в цілому, прямопропорційно залежить від якості організації та проведення поетапної педагогічної рефлексії кожного етапу заняття, кожної інтерактивної вправи, дотримання викладачем чітких дидактичних вимог, адже поетапна педагогічна рефлексія під кінець заняття становить суму усіх попередньо здійснених рефлексивних вправ.

---

[9] Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под. ред. Т. С. Паниной. – 2-е узд., стер. – М.: Издательский центр „Академия”, 2006. – С. 35.

[10] Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под. ред. Т. С. Паниной. – 2-е узд., стер. – М.: Издательский центр „Академия”, 2006. – С. 35.

Щодо особливостей організації та проведення поетапної педагогічної рефлексії під кінець заняття, то маємо з цього приводу достатньо методичних рекомендацій (Л. Вавілова, Т. Паніна, А. Панченко, Л. Пироженко, О. Пометун, Т. Ремех, М. Скрипник та ін.). Однак, ці рекомендації, переважно, стосуються уроків у загальноосвітніх закладах, а не занять зі студентами. Враховуючи, що структура заняття у ВНЗ не тотожна структурі уроку у ЗОШ, треба адаптовувати методику проведення поетапної педагогічної рефлексії під кінець заняття саме до умов вищої школи, аналізуючи їх спільні та відмінні ознаки.

Спільними ознаками поетапної рефлексії як на уроках, так і на заняттях є, на наш погляд, визначені науковцями стадії рефлексії:

„1. Установлення фактів (що відбулося?).

2. Аналіз причин (чому це відбулося?).

3. Планування дій (що нам робити далі?)”[11].

Досвід включення до структури занять у вищій школі рефлексивного етапу показує, що традиційний підсумок заняття можна перетворити на етап формування у студентів рефлексивних умінь та навичок шляхом переформулювання (перефразування) звичних кожному викладачеві запитань. Наприклад, традиційне запитання *Що вивчали на занятті?* спонукає студентів до однозначної відповіді щодо назви теми заняття: більше одного студента не відповість на це запитання з причини мінімальності інформації. Натомість, рефлексивне запитання повинно носити для студента, відповідно до своєї сутності, особистісний характер, передбачаючи неоднозначну відповідь, стимулюючи до осмислення засвоєного, встановлення зв’язку між відомим та невідомим (*Про що дізналися на занятті вперше? Що вас сьогодні здивувало? Що ви сьогодні запам’ятали? Що змінило вашу думку? Що вам було виконувати найлегше, а що – найважче і чому?* тощо).

Однією із основних дидактичних умов уведення рефлексивної частини заняття у ВНЗ є, передусім, усвідомлення викладачем навчально-психологічної значущості цього етапу, розуміння того, що дидактичними функціями рефлексивного етапу заняття в цілому визначають:

– прояснення змісту опрацьованого; інтерпретацію нових понять, ідей;
– порівняння реальних результатів з очікуваними; оцінку власного навчання, його результатів;
– аналіз подій, явищ;
– формулювання висновків; виявлення особистого ставлення до матеріалу та процесу навчання;

[11] О.І. Пометун та ін., Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. − К.: Вид-во А.С.К., 2004. − С. 113.

– закріплення або корекцію засвоєного; апробування нових ідей;
– визначення нових тем для обміркування; формулювання додаткових запитань;
– встановлення зв'язків між відомим та невідомим;
– обмін думками;
– складення плану подальших дій[12].

У навчальному посібнику „Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання" автори подають опис рефлексивної частини заняття як важливого блоку навчального семінару будь-якого типу. Рефлексивна частина має містити анкетування, відповіді на запитання, записані в „Банку питань", підбиття підсумків та зіставлення їх з оголошеними очікуваними результатами, планування подальших дій під час наступних занять[13].

Наступною дидактичною умовою ефективності проведення поетапної педагогічної рефлексії є чітке усвідомлення викладачем її мети, визначення доречної, адаптованої до певної аудиторії студентів методики проведення, вибір оптимальних рефлексивних прийомів, дотримання певних організаційних вимог тощо.

Так, метою рефлексивної частини заняття є надання студентам можливості оцінити зміст і діяльність на занятті, а викладачам – отримати зворотний зв'язок, який фіксує найважливіші для студентів моменти заняття, витрачаючи при цьому від 5 до 10 хвилин. На рефлексивному етапі здійснюється аналіз причин, що обумовлюють фактичні результати навчання[14]. Водночас, рефлексія не повинна бути лише вербальною: можна використати малюнки, схеми, графіки, моделі тощо. Поточна (поетапна) рефлексія може здійснюватися в різних формах: у вигляді індивідуальної роботи, роботи в парах, групах, дискусії, письмовій та усній формі.

Методика проведення рефлексії на занятті містить такі етапи:

1. Зупинка дорефлексійної діяльності – будь-якої попередньої діяльності (якщо виникли труднощі – після рефлексії її розв'язання може бути продовжене).

2. Відновлення (пригадування) послідовності виконаних дій: усно або письмово відтворюється все, що зроблено, навіть дріб'язкове.

---

[12] О.І. Пометун, Енциклопедія інтерактивного навчання. – К.: СПД Кулінічев Б.М., 2007. – С. 109.

[13] Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: Метод. посіб. / А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – С. 33.

[14] М. Скрипник, Мистецтво бути педагогом: Збірник тренінгових занять. – К.: Вид. дім „Шкільний світ": Вид. Л. Галіціна, 2006. – С. 66.

3. Визначення ефективності, продуктивності та відповідності навчальної діяльності поставленим завданням згідно із параметрами, запропонованими викладачем.

4. Виявлення і формулювання результатів навчання:
– предметної продукції діяльності (ідеї, пропозиції, відповіді на запитання тощо);
– способів, які використовувались чи створювались у ході діяльності;
– гіпотези щодо майбутньої роботи.

5. Перевірка сформульованих гіпотез у наступній діяльності.

Серед прийомів проведення підсумкової частини заняття як способу формування уміння здійснювати поетапну педагогічну рефлексію найчастіше рекомендують застосовувати[15]:

1. Рефлективну бесіду (з використанням раніше згадуваних запитань).

2. „Листи самооцінювання". Студентам пропонується заповнити листи самооцінювання. Кількох студентів можна попросити прочитати свою оцінку та прокоментувати її, запитати, чого б вони хотіли навчитися надалі.

3. „Незакінчене речення" (усне і письмове), наприклад: *Для мене сьогодні важливим було..., Сьогодні я навчився..., Мені хотілося надалі навчитися...*, *Після цього заняття я зможу..., З цього заняття я йду з...*

4. Есе з чітким викладенням власної позиції або твір-п'ятихвилинку, у якому слід дати відповідь на основне питання заняття (аргументи „за" та „проти"; висловлення свого ставлення до проблеми).

5. Бліц-дискусію – коротку дискусію, що відбиває тему заняття: *Спробуйте знайти в своєму житті приклади. ... Які думки, почуття це у вас викликало? Які викликає зараз?*

6. „Одним словом": на великому аркуші паперу викладач просить студентів відзначити одним словом те, що найбільше сподобалося їм на занятті: зміст, методи, атмосферу, власну діяльність, результати тощо. Бажано кожен вибір прокоментувати.

7. „Потяг". На аркуші паперу студенти зображують потяг, де кожен вагон – це один розділ, а віконця на вагонах – теми розділу, що почергово вписуються на кожному занятті. Студенти фіксують на картках головні думки, ідеї, що сподобалось чи не сподобалось на занятті і прикріплюються картки у відповідне віконце вагону.

8. Анкету-газету. Пропонується відобразити своє ставлення, дати оцінку заняття, у вигляді дружніх карикатур, малюнків, поезій, невеличких

[15] О.І. Пометун, Енциклопедія інтерактивного навчання. – К.: СПД Кулінічев Б.М., 2007. – С. 130–134.

текстів, побажань, пропозицій, зауважень, запитань тощо на великому аркуші паперу.

9. „Журнал", „Щоденник" – особисті записи-враження від заняття та окремих його елементів чи структурних компонентів.

10. „Наплічник": намалювавши на аркуші паперу великий наплічник, попросити студентів назвати ті речі, які вони бажають покласти в цей наплічник, враховуючи те, що все в ньому – надбання (знання, уміння, навички) кожного. Починати опитування з того, хто виявить бажання сказати про це. Рухатись колом, не пропускаючи нікого з присутніх.

11. Перевірку очікуваних результатів. Якщо на початку заняття були зафіксовані його очікувані результати, то тепер потрібно їх перевірити. Наприклад, за умови використання на початку заняття малюнка вітрильника, треба домалювати на ньому хвилі й попросити студентів назвати слово-підсумок, що допоможе вітрильнику рухатися вперед.

12. „Віночок побажань". Попросити усіх студентів підвестися й утворити коло, пропонуючи бажаючим повернутися до того, хто знаходиться праворуч і висловити побажання особисто йому та покласти руку на плече, продовжуючи роботу колом. Наголосити, що побажання, висловлені в колі – побажання для всіх, тому треба закінчити вправу висловленням сподівання про те, що все сказане в колі, здійсниться.

13. „Зворотній квиток" – заповнення анонімних карток, на одному боці яких студенти пишуть найважливіше з того, чого вони навчилися за це заняття, а на другому боці – питання, на яке вони хотіли б знайти відповідь.

Як бачимо, існує досить широкий спектр прийомів проведення підсумкової частини заняття як способу формування уміння здійснювати поетапну педагогічну рефлексію, що дає змогу викладачеві урізноманітнити методику проведення заняття у ВНЗ.

Висновки. Таким чином, поетапна педагогічна рефлексія на занятті з використанням технологій інтерактивного навчання представлена у вигляді особливої підсумкової частини окремого етапу заняття (інтерактивної вправи) та заняття в цілому. Дидактичними умовами ефективності організації та проведення поетапної педагогічної рефлексії на занятті у ВНЗ є:

– здійснення викладачем поточної, майже миттєвої диференціації після студентського поетапного рефлексування, розподіляючи подальші завдання для студентів у залежності від результатів навчання певного етапу заняття;
– чітке формулювання рефлексивних запитань особистісного характеру для студента, передбачаючи неоднозначну відповідь, стимулюючи до осмислення засвоєного;

– усвідомлення викладачем конкретної мети поетапної педагогічної рефлексії (отримати зворотний зв'язок, аналіз причин, що обумовлюють результати навчання); визначення адаптованої до певної аудиторії студентів методики проведення поетапної рефлексії (зупинка дорефлексійної діяльності → відновлення послідовності виконаних дій → визначення ефективності діяльності → формулювання результатів навчання → перевірка сформульованих гіпотез у наступній діяльності); вибір оптимальних рефлексивних прийомів; дотримання певних організаційних вимог тощо.

Лише формування у студентів умінь та навичок здійснення поетапної педагогічної рефлексії становить передумови до формування умінь та навичок ситуаційної та загальнодіяльнісної рефлексії, перетворюючи методику навчання на технологію завдяки постійному зв'язку із попереднім етапом навчального фрагменту заняття. Проте у наукових джерелах не виокремлені дидактичні умови формування уміння здійснювати педагогічну рефлексію як складника алгоритму пошуку виходу із педагогічної ситуації та розв'язання педагогічної задачі – ситуаційної педагогічної рефлексії.

Бібліографія

Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: Метод. посіб. / А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – С. 33, 35.

Осадченко І.І., Сутність різновидової педагогічної рефлексії // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 4 (57). – С. 375–385.

Пометун О.І., Енциклопедія інтерактивного навчання. – К.: СПД Кулінічев Б.М., 2007. – 144 с.

Пометун О.І. та ін., Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. − К.: Вид-во А.С.К., 2004. − С. 95, 113.

Скрипник М., Мистецтво бути педагогом: Збірник тренінгових занять. – К.: Вид. дім „Шкільний світ": Вид. Л. Галіціна, 2006. – С. 66.

Олексій Караманов

ВИХОВАННЯ У ПРОСТОРІ МУЗЕЮ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

EDUCATION IN THE SPACE MUSEUM: MODERN APPROACHES TO STUDY IN THE HIGH SCHOOL

Streszczenie

Nowoczesne reformy edukacyjne potrzebują nowych sposobów interakcji w trakcie nauczania. Te nowe metody powinny skoncentrować się na rozwijaniu świadomego stosunku studentów do uczenia się przez działanie. Dlatego tak ważne jest, aby zwrócić uwagę na pomysł nauczycieli edukacji w muzeum, co pomaga podnieść poziom szkolenia, zapewnia bliskie współdziałanie między nauczycielem a uczniami, wzbudza pozytywne emocje, pobudza uczniów do zainteresowania – zwiedzania muzeum, zapewnia komfortowe warunki do nauki i zachęca do wysokiej jakości wiedzy. Specyfiką edukacji muzealnej na uczelni wyższej jest stworzenie zintegrowanego szkolenia, wyobrażenie świata eksponatów muzealnych i doskonalenie swoich umiejętności w różnych sytuacjach.

Słowa kluczowe: muzeum, szkoła wyższa, integracja, edukacja muzealna, interakcja, komfortowe warunki nauczania.

Abstract

Modern education reforms cause the need for new forms of interaction during the education process. These new methods of interaction should emphasize the development of students' conscious learning in the process of subject practical activity. Thus it would be appropriate to turn educators' attention to the idea of museum education which helps to improve the methodology of museum lecture conducting. These types of lectures and seminars should ensure close interaction between the teacher and students; encourage positive level of their communication; stimulate students' interest to the museum learning; provide comfortable learning environment and promote high quality of students' knowledge. Specific character of the museum education at university level is students' progressive inclusion into the world of museum exhibits and improvement of students' ability to pedagogic activity at various situations.

Key words: museum, high school, integration, museum education, interaction, comfortable learning environment.

Вступ

В умовах розвитку нових тенденцій в структурі європейської вищої освіти зростає інтерес до моделювання культурного простору музею

у виховних цілях. Даний процес дозволяє сконцентрувати увагу на манері і характер подачі знань, що передбачають діалогічний характер навчання, відкритість до соціальних змін, вивчення культурної спадщини, спрямованість на розширення світогляду студентів. Це забезпечує якість і рівноправність в освіті, надання більшої свободи та відповідальності для самих вихованців, автономію навчальних закладів, демократизм у відносинах викладачів і студентів, довгострокове планування розвитку освіти[1].

Метою нашого дослідження є аналіз актуальних проблем виховання в просторі музею у контексті вищої освіти. Ми вважаємо, що ця мета дозволяє розкрити не тільки специфіку педагогічної взаємодії в музейному просторі, а й вирішити деякі суперечливі моменти у підготовці майбутнього вчителя. Такі заняття можна проводити у ході викладання різних (переважно гуманітарних) навчальних курсів, що передбачають:

– більш глибоке розкриття виховного потенціалу конкретної навчальної теми;
– вивчення проблемних питань, пов'язаних з неоднозначністю в оцінках та інтерпретації;
– занурення в особливу музейну атмосферу з метою застосування різних прийомів спілкування.

Даний перелік можна продовжувати, проте слід зауважити, що однією з головних завдань занять у музеї є популяризація цих закладів культури, залучення до них нових відвідувачів, що особливо актуально в сучасних умовах. Тому для нас важливі виховні аспекти організації і проведення музейних занять.

Музейна педагогіка – наука про виховання засобами музею

Сучасне розуміння музейної педагогіки охоплює різні аспекти соціалізації особистості в музеї, зокрема, зміни психологічної атмосфери діяльності людини в умовах особистісно-орієнтованого виховання, постійної інтеграції педагогічних дисциплін, інтенсифікації навчального процесу.

Як зазначав російський вчений Б. Столяров, музейну педагогіку можна визначати по-різному: як науку про виховання засобами музею, як посередницьку діяльність, що забезпечує взаємозв'язок між музеями, їх колекціями та відвідувачами, і як наукову дисципліну на межі музеєзнавства та педагогічних наук, що вивчає освітньо-виховні цілі

[1] С.Ф. Клепко, Модернізаційнй процеси в сучасній освіті. – К.: Шкільний світ, 2008. – С. 50.

суспільства щодо специфічних умов музейної комунікації[2]. Отож, музейна педагогіка передбачає наявність власної внутрішньо узгодженої системи понять і категорій, центральне місце в якій посідає музей.

В умовах освітніх трансформацій передбачається нове осмислення культурологічної функції музею, що є не лише універсальним явищем культури, а й місцем спілкування, взаємодії відвідувачів. Таке розуміння виявляється у діалогічній формі музейної комунікації, характерної для музеїв, що виконують функції центрів культурно-громадського життя. У ході діалогу між різними людьми музей забезпечує взаємодію різних ціннісних установок, також притаманних і для суспільства.

Апробація музейних спецкурсів для студентів-істориків

На прикладі апробації спецкурсів „Основи музейної педагогіки" та „Культурно-освітня діяльність музеїв" для студентів III–IV курсів історичного факультету Львівського національного університету імені І. Франка нами виявлено актуальність музейно-педагогічної тематики у системі підготовки історика до професійної діяльності. Це зумовлено необхідністю широкого й повсюдного впровадження музейної педагогіки у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів, а також ознайомлення студентів – майбутніх вчителів історії з принципами, методами та формами роботи у музеях різного профілю, формування у них професійних навичок взаємодії з учнями у ході ознайомлення зі світової та національної культурою. Це сприяє підвищенню мотивації навчання студентів та особистісному зростанню майбутнього вчителя, вихованню його культури на основі реалізації принципів гуманізації та особистісно-орієнтованого виховання.

Елементи спецкурсів були включені також в тематику занять зі студентами інших факультетів гуманітарного напряму, що дозволило розкрити характер і зміст міждисциплінарних зв'язків музейної педагогіки.

Одним з найбільш вагомих досягнень було усвідомлення студентами своєї обізнаності у питаннях про життя молоді з різного культурного і соціального середовища. У результаті студенти почали усвідомлювати свою компетентність, бачити різні недоліки у системі навчальної та виховної роботи з учнями (невідповідність навчальних матеріалів і методів педагогічної взаємодії; неефективність навчання; невміння спілкуватися зі своїми колегами).

[2] Б.П. Столяров, Музейная педагогика. История, теория, практика: Учебное пособие. М., 2004. – С. 105.

Зазначені спецкурси сприяли вивченню студентами теоретичних й практичних аспектів розвитку музейної педагогіки у контексті:
– міжпредметної взаємодії з музеєзнавством, культурологією, мистецтв--ознавством, історією, літературою, краєзнавством;
– аналізу й узагальнення досвіду використання інноваційних технологій та науково-освітнього потенціалу музеїв для розкриття творчих здібностей особистості;
– формування у них навичок комунікації в процесі підготовки і проведення музейно-педагогічних занять з дитячою аудиторією;
– розвитку здібностей сприйняття музейної інформації, розуміння мови музейної експозиції;
– виховання емоційного ставлення до музейного предмету на основі розвитку уяви, фантазії і творчої активності.

Акцентування уваги на історії не є випадковим, оскільки саме вона надає музейної педагогіки широку дослідницьку базу, знаряддя праці, обумовлює актуальну постановку проблем будь-якого дослідження й розширює сферу його прикладного використання і т.д. Міждисциплінарний характер обумовлює також використання загальних методів дослідження, наприклад, аналізу джерел, інтерпретації, занурення в історичне середовище, порівняння.

Ми вважаємо, що сучасні заняття з історії повинні сприяти розвитку навичок критичного мислення, одночасно сприяючи якісному засвоєнню знань на основі принципів об'єктивності та науковості. Важливим завданням при цьому є підготовка в умовах сучасного вищого навчального закладу справжнього професіонала-історика, здатного вирішувати складні наукові завдання, одночасно, будучи авторитетним і доступним. Такий підхід допомагає подолати розбіжності між академічним професійним навчанням і неформальною освітою, акцентуючи увагу на практичному використанні отриманих знань[3].

У даному контексті можна використовувати простір музеїв для вироблення необхідних професійних навичок історичного мислення, виховання й формування певних особистісних якостей, організації різних тренінгів, лекцій та семінарів з музейної тематики, оскільки фаховість історика визначається не лише набором традиційних умінь і навичок, а й рівнем спілкування, можливістю організовувати предметні дискусії та ін.

[3] О.В. Караманов, Філософія конструктивізму і особистісно-зорієнтований підхід у педагогічній діяльності // Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського (Зб. наук. праць). – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – № 5–6. – С. 196–200.

Використання музейної педагогіки у професійній підготовці студентів

Як зазначають джерела, вибір музейно-педагогічних методів повинен бути ретельно обдуманим, оскільки їх застосування обумовлене такими параметрами, як напрям, форма, соціально-психологічні характеристики музейної аудиторії. Залежно від цілей, музейно-педагогічні методи можуть мати навчальний, виховний або розвивальний характер. Для вирішення завдань навчання у музеї найчастіше використовуються дидактичні та рольові ігри. Для вирішення завдань виховання – методи стимулювання самостійної діяльності й діалогічного спілкування, що дозволяють перевірити правомірність висловлюваних суджень. Розвивальні завдання допомагають вирішити методи порівняння та контрасту або метод театралізації[4].

В умовах вищого навчального закладу ми вважаємо доречним активну підготовку студентської молоді, що навчається на спеціальностях гуманітарного профілю, до професійної педагогічної діяльності шляхом використання засобів музейної педагогіки.

Для кращого розуміння інтеграції вищого навчального закладу у просторі музею необхідно визначити умови оптимальної взаємодії зі студентами; виявити потенційні міждисциплінарні можливості різних навчальних дисциплін, засоби активізації студентів та їх здатність до творчості; виділити чинники розвитку їх інтелекту на основі аналізу низки якостей – критичності, допитливості, гнучкості; встановити залежність формування інтелектуальних здібностей студентів у музеї від способів організації музейної комунікації.

Сучасне розуміння музею представляє його як репрезентатора соціокультурної функції у контексті розширення можливостей освіти. У той же час музей може розглядатися як інститут спілкування і взаємодії різних культур. Крім цього, музей здатний не тільки „занурювати" глядача до культури минулого, а й „прокладати містки" до цінностей сьогодення.

На нашу думку, у вищому навчальному закладі об'єктивно необхідним є розробка інтегрованих навчальних курсів, що передбачають активну діяльність студентів у просторі музею у ході створення комфортного середовища навчання й виховання. Зокрема, це можуть бути дисципліни педагогічного профілю – навчальні курси „Педагогіка", „Педагогічна майстерність", „Основи педагогіки і психології", „Педагогіка вищої школи". Для цього першим кроком до їх проведення може бути вступна музейна лекція на предмет розуміння і порівняння основних педагогічних

[4] Т.П. Мышева, Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. – С. 51.

категорій в освітньому просторі і середовищі музею. Таке заняття (разом з відповідно підібраними прийомами й дидактичним матеріалом) буде стимулювати студентів до роздумів про інтеграцію музею та вищого навчального закладу у напрямку створення нових музейно-педагогічних технологій, форм організації навчання та актуальних моделей комунікації з відвідувачами; підготовки до роботи з учнями загальноосвітніх шкіл[5].

Власне у музеї найбільш ефективно буде відбуватися самовираження й самореалізація особистості, розвиток її творчих здібностей, адже повноцінне формування сучасної молоді неможливо без засвоєння минулих культурних досягнень людства.

У цьому контексті доречно звернути увагу на навчальні дисципліни культурно-мистецького спрямування: „Історія мистецтва", „Естетика", „Теорія та історія культури" („Культурологія"), „Прикладна культурологія".

Включення цих дисциплін у простір музею може бути реалізоване на основі організації й проведення інтегрованих занять, що поєднуватимуть традиційні лекцію та семінар. Зокрема, такі заняття можна присвячувати обговоренню різних аспектів художніх творів, представлених у музеї (виділення історичних аспектів їх створення і появи у цьому музеї, визначення стилю, жанру, виду мистецтва; естетичної цінності експонатів, культурологічної складової картини, її значення для сучасності).

Найбільший потенціал у плані практичного застосування, на нашу думку, мають спеціалізовані курси: „Основи музейної педагогіки", „Музеєзнавство" („Музеологія") „Музейна комунікація", „Культурно-освітня діяльність музеїв"; „Музей і нематеріальна культура", „Історичне краєзнавство". Саме вони здатні забезпечити ефективну взаємодію викладача і студента у просторі музею, створити відповідні умови для засвоєння необхідних знань, оволодіння практичними методами та прийомами музейно-педагогічної діяльності.

Алгоритм роботи зі студентами під час реалізації даних спецкурсів передбачає постійну взаємодію, раціональне погодження теоретичного і практичного матеріалу, застосування сучасних освітніх технологій.

Вирішення актуальних проблем виховання засобами музейної педагогіки в умовах вищої школи ми вбачаємо у підвищенні загального рівня професійної орієнтації студентів. Це передбачає усвідомлення значущості музейного предмета, – з функції простого експонату він втілюється у своєрідний образ-символ певної епохи, культури і „перетворює" відвідувача на людину-творця, яка активно пізнає світ й намагається його змінити. У ході музейного заняття з'являється

[5] О.В. Караманов, Вищий навчальний заклад у просторі музею: перспективи впровадження інтегрованих курсів // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Вип. 26. – С. 138.

можливість досить точно виявити й продемонструвати, як триває процес пошуку та інтерпретації інформації, що міститься у кожному музейному предметі; як впливають на розуміння індивідуальні особливості та властивості пам'ятки; як слід правильно організувати роботу з музейним предметом для збільшення його емоційного впливу. Водночас музей формує малий світ предметів – своєрідну культуру в культурі, що інформує суспільство про його минуле.

Можливість продемонструвати й використовувати свої знання у процесі взаємодії з учнями, ознайомленні їх з музейними експонатами підвищує власну самооцінку студентів, сприяє безпосередньому формуванню у них професійних навичок, коли враховується їх мотивація до навчання, індивідуальний темп, професійні перспективи, загальні здібності та практичний досвід. На нашу думку, така практика дозволяє точніше визначати роль повсякденної історії у суспільному житті, обмінюватися інформацією та розуміти різні аспекти співпраці музею зі школою.

Організація виховної роботи зі студентами у просторі музею

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що характерними рисами організації виховної роботи зі студентами в просторі музею є:

– засвоєння інформації на якісно новому рівні у процесі формування додаткових знань на основі музейної комунікації;
– розвиток творчих здібностей особистості, що передбачає використання потенціалу музею, зосередженого в пам'ятках матеріальної та духовної культури, шляхом „входження" в систему кращих прикладів, традицій культури минулого;
– удосконалення навичок неформального міжособистісного спілкування у процесі встановлення ділових або дружніх контактів на основі спільних інтересів, пов'язаних з тематикою музею і змістом його колекцій[6].

Перспективами реалізації елементів музейної освіти в умовах вищої школи є організація культурно-освітніх центрів музейної педагогіки при вищих навчальних закладах під час їх співпраці з загальноосвітніми школами. Це важливо для пропаганди актуального культурної спадщини, активізації використання виховного потенціалу музею шляхом залучення більшої кількості молодих людей до музейно-педагогічної діяльності. Партнерство між школою, університетом та музеєм може стати одним

[6] О.В. Караманов, Музейна педагогіка як засіб формування професійних цінностей студента-історика // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – Вип. 21 – Ч. 2. – С. 119–125.

з найбільш яскравих прикладів „живого спілкування" у новому освітньому просторі, оскільки сприяє утворенню громадянського суспільства. Це партнерство спрямоване на об'єднання зусиль різних людей, надання для них можливості розглядати власні дії в контексті діяльності інших і вважати позиції інших вагомим аргументом для власного вибору.

Бібліографія

Караманов О.В., Вищий навчальний заклад у просторі музею: перспективи впровадження інтегрованих курсів // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Вип. 26.

Караманов О.В., Музейна педагогіка як засіб формування професійних цінностей студента-історика // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – Вип. 21 – Ч. 2. – С. 119–125.

Караманов О.В., Філософія конструктивізму і особистісно-зорієнтований підхід у педагогічній діяльності // Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К.Д. Ушинського (Зб. наук. праць). – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – № 5–6. – С. 196–200.

Клепко С. Ф., Модернізаційнй процеси в сучасній освіті. – К.: Шкільний світ, 2008.

Мышева Т.П., Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008.

Столяров Б.П., Музейная педагогика. История, теория, практика: Учебное пособие. М., 2004.

NOTKI O AUTORACH

Aleksander Tadeusz – prof. zw. dr hab., Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego
Baraniak Barbara – prof. dr hab., Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Barlóg Krystyna – prof. dr hab., Uniwersytet Rzeszowski
Біляковська Ольга – Dr, Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki
Boratyn Mariola – mgr, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa w Katowicach
Czerny Janusz – prof. dr hab., Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa w Katowicach
Ferencová Janka – PhDr., Uniwersytet w Preszowie
Frączek Zofia – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Gerka Vladimír – Mgr Ing., Słowacja
Janicki Michaił – prof. dr hab., Międzynarodowy Uniwersytet Humanistyczno-Ekonomiczny w Równym
Караманов Олексій – Dr, Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki
Kominarecová Edita – Doc.PhDr., Uniwersytet w Preszowie
Kominarec Igor – Prof. PhDr., Uniwersytet w Preszowie
Kominarec Igor – PhDr., Uniwersytet w Preszowie
Krauz Agnieszka – mgr, nauczyciel informatyki
Krauz Antoni – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Lulek Barbara – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Мацевко-Бекерська Лідія – Dr, Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki
Осадченко Інна Іванівна – Doc., Uniwersytet w Humaniu im. Pawła Tyczyny
Pelekh Jurii – prof. dr hab., Międzynarodowy Uniwersytet Humanistyczno-Ekonomiczny w Równym
Podhájecká Mária – Doc.PhDr., Uniwersytet w Preszowie
Salassa Monica – PhD, III Uniwersytet w Rzymie
Schnitzerová Eva – RNDr., Uniwersytet w Preszowie
Seryy Andriej – prof. dr hab., Międzynarodowy Uniwersytet Humanistyczno-Ekonomiczny w Równym
Skoczyńska-Prokopowicz Barbara – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Sobczak Katarzyna – mgr, absolwentka Uniwersytetu Rzeszowskiego
Sommer Hanna – dr, Politechnika Rzeszowska
Sommer Hubert – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Szmyd Jan – prof. zw. dr hab., Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego
Szmyd Kazimierz – prof. dr hab., Uniwersytet Rzeszowski
Šuťáková Valentína – PhDr., Uniwersytet w Preszowie
Świdrak Małgorzata – dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Krośnie
Tureckiová Michaela – PhDr., Uniwersytet Karola w Pradze
Urbańska Magda – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Zahatňanská Mária – Paed. Dr., Uniwersytet w Preszowie

Można chyba zaryzykować takie oto ogólne stwierdzenie: teoretycznie twórcza, a praktycznie skuteczna ogólna teoria wychowania czasów „ponowoczesności" jest integralną częścią całokształtu wiedzy o swej epoce i – jeśli udałoby się ją stworzyć, bo jak dotąd, jeszcze jej nie ma – oznaczałaby nierozerwalny element ogólnej teorii „ponowoczesności", której także w pełnym i bezdyskusyjnym kształcie jeszcze nie ma. Opiniowane seryjne wydawnictwo książkowe ma pewną szansę, cząstkowego choćby, przyczynienia się do ukształtowania istotnych składników teoretycznie unowocześnionej i praktycznie skuteczniejszej wiedzy o edukacji i wychowaniu w czasach obecnych. Pomieszczone w pierwszym, inauguracyjnym tomie serii materiały dają ku temu dobry początek. Jednakże, aby ten śmiały pomysł urzeczywistniać, trzeba dużego wysiłku organizacyjnego, autorskiego i redakcyjnego, dużej determinacji, żmudnego i upartego zmierzania do wyznaczonego celu. Można mieć jednak nadzieję, że takich zalet osobowościowych, organizatorskich i twórczych Zespołowi Redakcyjnemu i Komitetowi Naukowemu niniejszej serii wydawniczej nie zabraknie.

Z recenzji prof. zw. dra hab. Jana Szmyda

ISBN 978-83-7338-901-4