

Studia Społeczne

Warszawa 2011

„STUDIA SPOŁECZNE”

WYDAWCA: WYŻSZA SZKOŁA MENEDŻERSKA W WARSZAWIE

RADA NAUKOWA

Przewodniczący:

prof. dr hab. Janusz Hryniewicz

Członkowie:

prof. PhDr. Viera Bacova, PhD., DrSc. (Słowacja), prof. dr hab. inż. Ján Bajtoš (Słowacja), prof. dr hab. Alexander J. Belohlavek, dr h.c. (Czechy), prof. dr hab. Ewgenii Bobosow (Białoruś), prof. dr hab. Krzysztof Choraży, prof. dr hab. Paweł Czarnecki, prof. dr Stanisław Dawidziuk, prof. ThDr. Josef Dolista, CSc. (Czechy), prof. PhDr. Rudolf Dupkala, CSc. (Słowacja), prof. dr hab. Piotr Dutkiewicz (Kanada), prof. Devin Fore, PhD. (USA), prof. dr hab. Iurii Frytskyi (Ukraina), prof. dr Otar Gerzmava (Gruzja), PhDr. Marta Gluchman, PhD. (Słowacja), prof. Ing. dr Renáta Hótová (Czechy), prof. dr hab. Lech Jaczynowski, prof. dr hab. Bohdan Jałowiecki, prof. dr hab. Hassan Jamsheer (Irak), doc. PhDr. Nadežda Krajčova PhD. (Słowacja), prof. MUDr. Vladimír Krčmery, PhD, DrSc., dr h.c. Mult. (Słowacja), dr Izabella Kust, prof. dr Botwin Marenin (USA), JUDr. Maria Marinicova, PhD. (Słowacja), prof. dr hab. John McGraw (Kanada), prof. dr hab. Nella Nyczkało (Ukraina), prof. dr hab. dr h.c. Hans Joachim Schneider (Niemcy), Bp prof. ThDr. PhDr. Stanislav Stolarik PhD. (Słowacja), prof. dr hab. Maria Szyszkowska, prof. dr hab. Peter Vojcik (Słowacja), prof. dr hab. Minoru Yokoyama (Japonia).

KOLEGIUM REDAKCYJNE:

Redaktor Naczelny: doc. dr Kiejstut R. Szymański

Sekretarz redakcji: dr Roland Łukasiewicz

Redaktorzy tematyczni:

prof. dr hab. Jan Krukowski

prof. dr hab. Krzysztof Jasiecki

prof. dr hab. Wojciech Słomski, dr h.c. Mult.

Redaktor statystyczny: dr hab. Ewa Frątczak

Redaktorzy językowi:

Język polski: Dorota Bruszezwska, Język angielski: Eric Banks (native speaker), Marta Dawidziuk

Język rosyjski: Jadwiga Piłat, Język słowacki: Andrea Gieciová-Čusová (native speaker).

Redaktor techniczny: Jarosław JuszczaK

Opracowanie graficzne, skład i łamanie: Jarosław JuszczaK

Projekt okładki: Jarosław JuszczaK

Adres redakcji i wydawcy:

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

ul. Kawęczyńska 36, 03-772 Warszawa

www.wsm.warszawa.pl

ISSN 2081-0008

Printed in Poland

Nakład 500 egz.

LISTA RECENZENTÓW

prof. dr hab. Waldemar Bańka
doc. PhDr. Michal Bochin, PhD. (Słowacja)
prof. h.c. doc. JUDr. Maria Bujňáková, CSc. (Słowacja)
doc. Ing. Ivana Butoracová Šindlerová, PhD. (Słowacja)
doc. Mgr. Mgr. Andrej Démuth, PhD. (Słowacja)
prof. dr hab. Kazimierz Doktór
doc. PhDr. Mária Gažiová, PhD. (Słowacja)
prof. dr hab. Wasil Gluchman (Słowacja)
prof. dr hab. Wasilij Griszczenko (Rosja)
prof. dr hab. Janusz Gudowski
prof. dr hab. Michail Kozyr (Ukraina)
doc. Ing. Viera Kuzmišinová, PhD. (Słowacja)
doc. Ing. Ladislav Lukáč, CSc. (Słowacja)
prof. dr hab. Krystyna Poznańska
prof. dr hab. Taras Rak (Ukraina)
prof. dr hab. Wanda Rusiecka (Białoruś)
prof. dr hab. Zdzisław Sirojć
prof. dr hab. Alicja Sosnowska
doc. Ing. Vojtěch Spáčil, CSc. (Czechy)
doc. Ing. Martin Vološin, PhD. (Słowacja)
prof. dr Walentyn Wandyszew (Ukraina)
prof. dr hab. Tamara Yakovuk (Białoruś)
dr h.c prof. Daniel J. West Jr. PhD. FACHE, FACMPE (USA)
prof. dr hab. Nona Zinowiewa (Rosja)

© Copyright by Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczany
w systemach przechowywania informacji lub przekazywany w jakiegokolwiek
formie – elektronicznej, mechanicznej, fotokopii czy innych reprodukcji
– bez zgodny posiadacza praw autorskich.
Wersja wydania papierowego „Studia Społeczne”
jest wersją główną.

Wszystkie nadsyłane artykuły naukowe są recenzowane.
Procedura recenzowania artykułów, zaporą *ghostwriting* oraz zasady
przygotowywania tekstów i instrukcje dla autorów znajdują się na stronie
internetowej czasopisma www.wsm.warszawa.pl

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	9
--------------------------	----------

STUDIA I ARTYKUŁY**Brunon Hołyst**

PODEJŚCIE MIKROSPÓŁECZNE W BADANIACH NAD ZJAWISKAMI PATOLOGII SPOŁECZNEJ W OBRĘBIE RODZINY	11
---	-----------

Izabella Kust

WYZWANIA WOBEC KADRY KIEROWNICZEJ W ASPEKCIE ZWIĘKSZANIA EFEKTYWNOŚCI JKOŚCI ZARZĄDZANIA	37
---	-----------

Joanna Michalak-Dawidziuk

MODEL WYCHOWANIA W POLSCE PO 1989 R. – DOMINACJA TRADYCJI, CZY BEZKRYTYCZNA ADAPTACJA MODELU EUROPEJSKIEGO?	51
--	-----------

Katarzyna Siedlecka

TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ DZIECKA W KLASACH POCZĄTKOWYCH I DZIAŁANIA TERAPEUTYCZNE NAUCZYCIELA	63
---	-----------

Mirosław Murat

PEDAGOGIKA W POSZUKIWANIU PONOWOCZESNEJ PAIDEI	87
---	-----------

Czesław Galek

ROLA WIĘZI EMOCJONALNEJ DZIECKA Z OJCEM	95
--	-----------

OPINIE I REFLEKSJE

Karol Poznański

NIEUDANE PRÓBY URUCHOMIENIA PUBLICZNYCH CZYTELNI W KRÓLESTWIE POLSKIM W OKRESIE MIĘZYPOWSTANIOWYM	111
--	------------

Tadeusz Stolarski

NAUCZYCIELE JAKO MNIEJSZOŚĆ W SPOŁECZEŃSTWIE	125
---	------------

Stanisław Suchy

ASPEKTY DYDAKTYCZNE EDUKACJI DOROSŁYCH	133
---	------------

BADANIA

Roland Łukasiewicz

MOTYWACJE UCZNIÓW DO NAUKI	153
---	------------

RECENZJE

**SZYMON KAWALLA, EWA LEWANDOWSKA-TARASIUK,
JAN WIKTOR SIENKIEWICZ (RED. NAUK.),
SŁOWA OBRAZY DŹWIĘKI W WYCHOWANIU**

Recenzja (Ludwik Malinowski)	173
---	------------

IVAN ILLICH, ODSZKOLNIĆ SPOŁECZEŃSTWO

Recenzja (Ewa Szychaj)	177
-------------------------------------	------------

**J. CZAPIŃSKI, T. PANEK (RED.), DIAGNOZA SPOŁECZNA 2011.
WARUNKI I JAKOŚĆ ŻYCIA POLAKÓW. RAPORT**

Recenzja (Roland Łukasiewicz)	181
--	------------

TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA, PEDAGOGIKA OGÓLNA

Recenzja (Agnieszka Ciulak)	185
--	------------

INFORMACJE

Sprawozdanie z seminarium naukowego „Idea Janusza Korczaka w pedagogice” zorganizowanego przez Wydział Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, które odbyło się 10 marca 2012 r.	189
---	------------

Z ŻAŁOBNEJ KARTY

MIECZYŚLAW DUDEK – WSPOMNIENIE O DR. STANISŁAWIE STRYCHARZU (1941-2011)	191
KIEJSTUT SZYMAŃSKI – WSPOMNIENIE O PROF. NADZW. DR. STANISŁAWIE SUCHYM	195
AUTORZY ZAMIESZCZONYCH TEKSTÓW	197

TABLE OF CONENTS

FROM THE EDITOR	9
-----------------------	---

STUDIES AND ARTICLES

Brunon Holyst

MICROSOCIAL APPROACH IN THE STUDY OF PHENOMENA SOCIAL PATHOLOGY IN THE FAMILY	11
--	----

Izabella Kust

MANAGERS CHALLENGES IN ASPECT OF INCREASING EFFICIENCY AND QUALITYTHE MANAGEMENT	37
--	----

Joanna Michalak-Dawidziuk

MODEL OF EDUCATION IN POLAND AFTER 1989 – DOMINANCE TRADITION OR UNCRITICAL EUROPEAN MODEL ADAPTATION?	51
--	----

Katarzyna Siedlecka

LEARNING DISABILITIES IN GRADES CHILD INITIAL AND TEACHER THERAPEUTIC ACTION	63
---	----

Mirosław Murat

PEDAGOGY IN SEARCH POSTMODERN PAIDEIA	87
---	----

Czesław Galek

ROLE OF EMOTIONAL RELATIONSHIP CHILD WITH FATHER	95
---	----

OPINIONS AND REFLECTION

Karol Poznański

**UNSUCCESSFUL ATTEMPTS TO START THE PUBLIC READING
IN THE POLISH KINGDOM BETWEEN THE UPRISING 111**

Tadeusz Stolarski

TEACHERS AS A MINORITY IN SOCIETY 125

Stanisław Suchy

DIDACTIC ASPECTS IN ADULT EDUCATION 133

RESEARCH

Roland Łukasiewicz

MOTIVATION STUDENTS TO LEARN 153

REVIEWS

**SZYMON KAWALLA, EWA LEWANDOWSKA-TARASIUK,
JAN WIKTOR SIENKIEWICZ (RED. NAUK.),
WORDS SOUNDS IMAGES IN THE EDUCATION**

Review (Ludwik Malinowski) 173

IVAN ILLICH, DESCHOOLING SOCIETY

Review (Ewa Szychaj) 177

**J. CZAPIŃSKI, T. PANEK (RED.), SOCIAL DIAGNOSIS 2012.
CONDITION AND QUALITY OF LIFE OF POLES**

Review (Roland Łukasiewicz) 181

TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA, GENERAL PEDAGOGY

Review (Agnieszka Ciulak) 185

INFORMATION

Report from the scientific seminar “The idea of Janusz Korczak in education“ organized by the Faculty of Social Sciences Warsaw Management Academy	189
---	------------

THE FUNERAL CARD

MIECZYSLAW DUDEK – IN MEMORY OF DR. STANISLAW STRYCHARZU (1941-2011)	191
---	------------

KIEJSTUT SZYMAŃSKI – IN MEMORY OF PROF. NADZW. DR. STANISLAWIE SUCHYM	195
--	------------

AUTHORS APPEAR TEXTS	197
-----------------------------------	------------

OD REDAKCJI

Niniejszy numer *Studiów Społecznych* jest pierwszym numerem monotematycznym – „pedagogicznym”, kolejny poświęcony zostanie stosunkom międzynarodowym.

Łamy dalszych numerów pisma stawiamy do dyspozycji wszystkich tych, którzy zechcą zaprezentować swoje osiągnięcia naukowe, opinie, przemyślenia w szeroko, bardzo szeroko pojętej problematyce nauk społecznych, humanistycznych, pedagogicznych czy politycznych. Będą też szczegółowe informacje o ważnych wydarzeniach organizowanych w WSM, jak konferencje, sympozja oraz o wynikach przeprowadzonych badań itp.

Pośród kilkunastu publikacji zamieszczonych w numerze 5, szczególnie polecamy lekturę studium pióra prof. B. Hołysta traktującego o badaniach nad zjawiskami patologii w rodzinach, problemem szczególnie bolesnym, dotyczącym bowiem podstawowej grupy społecznej.

O palącym problemie konieczności profesjonalnego zarządzania placówkami oświatowymi pisze dr I. Kust.

Co z modelem wychowania po przełomie ustrojowym w 1989 r.? Sam tytuł artykułu dr J. Michalak-Dawidziuk zachęca do lektury i refleksji.

W każdym numerze *Studiów Społecznych* zamieszczane będą materiały historyczne, w tym właśnie pierwszy – autorstwa znanego i cenionego historyka oświaty prof. K. Poznańskiego.

Wszystkie recenzje omawiają cenne i godne polecenia pozycje, m.in.: E. Spychaj krytycznie prezentuje pracę I. Illicha, a mgr A. Ciulek dzieło prof. T. Hejnickiej-Bezwińskiej *Pedagogika ogólna*, nie kryjąc uwagi dla tej ważnej dla polskiej myśli pedagogicznej pracy.

Rok 2012 ustanowiono Rokiem Janusza Korczaka. Wielkiemu pedagogowi poświęcone zostało seminarium *Idea Janusza Korczaka w pedagogice*, które odbyło się 10 marca br. Wśród sześciu mówców byli m.in.: Marek Michalak –

Rzecznik Praw Dziecka, który wygłosił referat pt. *Dziecko – przedmiot czy podmiot*, prof. Karol Poznański – *Droga Janusza Korczaka do pedagogiki* i Małgorzata Grzegorzewska ze Studenckiego Koła Socjologów, studentka magisterskich studiów uzupełniających na pedagogice – *Janusz Korczak z praskiej perspektywy*.

Żegnamy też, zgodnie z przyjętym przez pismo zwyczajem, naszych zmarłych współpracowników dr. Stanisława Strycharza i prof. Stanisława Suchego.

Redaktor Naczelny

Prof. dr hab. Janusz Hryniewicz

Brunon Hołyst

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

PODEJŚCIE MIKROSPÓŁECZNE W BADANIACH NAD ZJAWISKAMI PATOLOGII SPOŁECZNEJ W OBRĘBIE RODZINY

Streszczenie

Artykuł prezentuje współczesną rodzinę pełniącą istotne funkcje w wielu dziedzinach życia, której funkcjonowanie narażone jest na rozliczne zagrożenia cywilizacyjne. Zmiany cywilizacyjne podkopują wręcz podstawy jej egzystencji. Dezorganizacja rodziny w mikroskali przejawia się w konfliktach o podłożu ekonomicznym, religijnym, moralnym a także politycznym. Patologia rodziny nie musi rodzić się jedynie w rodzinach rozbitych, dotyczy ona także rodzin, w których nieprzystosowanie małżeńskie może powodować zjawiska patologiczne. Nie sprzyja temu transformacja ustrojowa i stała reorganizacja społeczno-gospodarcza. Rozluźnienie więzi społecznych i zmniejszona kontrola społeczna sprzyjają dezintegracji społecznej i rozwojowi patologii. Jednocześnie zauważyć można, że procesy te wpływają pozytywnie na rozwój jednostek, które mają szersze perspektywy i więcej możliwości autorozwoju, choć to nieskrępowanie sprzyja indywidualizacji interesów jednostki. Przedstawione w mikroskali rodziny zjawiska patologii, w których przemoc wobec najmłodszych, starszych, kobiet i mężczyzn jest coraz częstsza, odzwierciedlają kulejącą kondycję globalnego społeczeństwa. Rozluźnienie obyczajów powoduje zachowania dezintegrujące i degradujące grupę oraz samą jednostkę. Badania tychże procesów w mikroskali powinny mieć charakter wieloaspektowej, integralnej analizy życia rodzinnego z uwzględnieniem zewnętrznej perspektywy społecznej.

Słowa kluczowe: patologia społeczna, rodzina, dezintegracja rodziny.

Twórca socjologii August Comte uważał rodzinę za najważniejszą, podstawową grupę społeczną, na której opiera się całe społeczeństwo. Współcześni socjologowie i psychologowie dzięki swym precyzyjnym i pogłębionym badaniom scharakteryzowali istotne funkcje rodziny, jakie ona pełni w rozlicznych dziedzinach życia jednostki oraz w różnorodnych zbiorowościach ludzkich. W drugiej połowie XX w.,

w miarę upływu dziesięcioleci utrwała się sformułowany w pierwszej połowie tegoż wieku pogląd, że współczesna cywilizacja stwarza w miarę swych postępów coraz większe zagrożenia dla rodziny, zakłócając jej funkcjonowanie i podkopując podstawy jej egzystencji¹. Organizacja Narodów Zjednoczonych proklamowała rok 1994 Międzynarodowym Rokiem Rodziny. Wynikało to niewątpliwie z dostrzeżenia niebezpieczeństw, na jakie narażona jest współczesna rodzina i z chęci zwrócenia uwagi na te niebezpieczeństwa w celu zmobilizowania działań przeciw nim skierowanym². Chodzi zwłaszcza o procesy dezorganizacji rodziny leżące u podstaw zjawisk patologii społecznej.

B. Tryfan wskazuje, że przy rodzeniu się każdej nowej rzeczywistości nieuniknione są konflikty³. Co więcej, są one immanentną cechą przejawiania się osobowości, a zarazem odzwierciedleniem panujących stosunków społecznych. Cytowana autorka analizuje przejawy dezorganizacji społecznej w mikroskali przejawiające się m.in. w konfliktach rodzinnych, które z kolei mogą mieć podłoże ekonomiczne, moralne, a nawet religijne i polityczne. Sprzeczność interesów grupowych, zarówno w ramach rodziny, w starciu jednostki silnej z zespołem słabych, w relacji władza i obywatel, w pozycji jednostki osaczonej przez opinię środowiska, znajdzie inny wyraz i inną ocenę w zależności od jednej tylko zmiennej decyzyjnej, a więc od tego, kto stworzył w danej grupie społecznej normę prawną.

W socjologii rodziny patologia społeczna zajmuje miejsce jako jedna z kategorii. Przybiera ona różne formy. Zdaniem Z. Tyszki zjawisk patologicznych życia rodzinnego nie można doszukiwać się wyłącznie w tych rodzinach, gdzie nastąpił formalny rozwód. Skrajne nieprzystosowanie małżeńskie może także powodować rozkład życia rodzinnego nie prowadzący do formalnego rozwodu nigdy lub przynajmniej przez dłuższy okres czasu. Według cytowanego powyżej autora liczba rozwodów nie jest dokładnym i jedynym wskaźnikiem nasilenia dezorganizacji i rozpadu rodzin⁴.

Współcześnie funkcjonowanie rodziny, a także zjawiska patologii społecznej, pozostają w związku z procesami transformacyjnymi, reorganizacyjnymi i częściowo dezintegracyjnymi zachodzącymi w społeczeństwach średnio- i wysoko rozwiniętych. Rodzina odgrywa kluczową rolę w funkcjonowaniu jednostek i społeczeństwa, a poważniejsze zakłócenia struktury i funkcjonowania rodziny prowadzą do perturbacji społeczeństwa⁵. Niektórzy wiążą ideę ochrony rodziny głównie ze stanowiskiem Kościoła Katolickiego i jego prorodzinną aktywnością. Należy jednak stwierdzić, że sprawa rodziny jest sprawą wszystkich ludzi, gdziekolwiek by oni nie egzystowali na świecie bez względu na to, jaki wyznają światow-

¹ C.C. Zimmerman, *Family and Civilization*, New York 1968.

² Z. Tyszka, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, s. 81-99.

³ B. Tryfan, *Zastosowanie modeli teoretycznych w badaniach nad rodziną wiejską*, „Studia Socjologii Rodziny”, t. III, 1991.

⁴ Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1979.

⁵ Z. Tyszka, *Rodzina...*, op. cit., s. 138.

pogląd i religię. Cytowany powyżej autor podkreśla, że lepsza lub gorsza egzystencja rodzinna wiąże się bezpośrednio z jakością ich życia oraz warunkuje w znacznej mierze stopień sprawności funkcjonowania społeczeństwa.

Z. Tyszka zwraca uwagę, iż badanie procesów dezintegracji w mikroskali powinno mieć charakter wieloaspektowej, integralnej analizy życia rodzinnego z uwzględnieniem interakcji z zewnętrznymi układami społecznymi. Kompleksowej analizie podlegać powinny wydzielone, ważne elementy struktur i funkcji rodziny oraz świadomości rodzinnej dotyczącej życia rodzinnego i zjawisk ściśle z życiem rodzinnym powiązanych. Badać powinno się wzajemne uwarunkowania tych elementów oraz składających się z nich subsystemów, posługując się według zasad odwracalności kategoriami zmiennych niezależnych i zależnych.

Określone struktury rodziny, sposób jej funkcjonowania (stopień poprawności i intensywności wypełniania poszczególnych funkcji) oraz świadomość dotycząca rodziny mogą w sposób istotny warunkować zewnątrzrodzinne układy i procesy społeczne – układ mikrostrukturalny, mezostrukturalny, makrostrukturalny oraz społeczno-globalny, tworząc w sumie zbiór zmiennych niezależnych w stosunku do reszty świata społecznego. Z drugiej jednak strony kształt i funkcjonowanie rodziny zależy w sposób istotny od całego świata społecznego, zewnętrznego w stosunku do rodziny, którego poszczególne układy mogą być w związku z tym z kolei również traktowane jako zbiór zmiennych niezależnych w stosunku do rodziny traktowanej jako zbiór zmiennych zależnych.

Spółczesność globalna wraz z zawartymi w nim zhierarchizowanymi układami społecznymi wpływa na rodzinę, odpowiednio modyfikując jej strukturę, funkcjonowanie, mentalność jej członków, a z kolei modyfikowana rodzina wywiera podlegające przekształceniom wpływy na społeczeństwo globalne. Jeśli społeczeństwo globalne znajduje się w trakcie intensywniejszych przeobrażeń, jego wpływ na rodzinę zwiększa się, rodzina ulega wyraźniejszym modyfikacjom, a nawet znacznym zmianom. Znacznie zmodyfikowana rodzina zmienia zakres i siłę swego wpływu na społeczeństwo globalne i jego substrukture. Rodzina więc bardzo intensywnie uczestniczy w przemianach społecznych – ulega przemianom pod wpływem czynników zewnętrznych oraz w trakcie swych przemian sama wpływa modyfikując na zewnętrzne układy społeczne, a wpływy te bywają niejednokrotnie bardzo istotne i nie sposób nie brać ich pod uwagę. Rodzina jest więc istotnym elementem społecznych interakcji. Od sposobu i poziomu jej funkcjonowania wiele w społeczeństwie zależy, może ona kreować zarówno pozytywne jak i negatywne zjawiska w społeczeństwie jako całości oraz jego podstrukturach.

Można stwierdzić, że rozwijająca się cywilizacja współczesna jako proces społeczno-globalny, bardziej czy mniej zaznaczający się obecnie w poszczególnych krajach na całym świecie, wywiera istotny wpływ na rodzinę, a zmieniająca się rodzina wywołuje specyficzne reperkusje w poszczególnych społeczeństwach. Zapoczątkowane w XIX w. procesy industrializacji i urbanizacji w sposób wszech-

stronny zmieniły życie społeczeństw w wieku XX⁶. Wywołana industrializacją ruchliwość geograficzna i społeczna ludności oraz heterogenizacja społeczeństw i społeczności stały się przyczynami rozluźnienia więzi wspólnotowych. Towarzyszyła temu heterogenizacja i relatywizacja norm etycznych i obyczajowych oraz wzorów życia. W Europie i Ameryce Północnej podniosła się znacznie stopa życiowa rodzin, także jej poziom zdrowotności, bardzo usprawnione zostało funkcjonowanie gospodarstw domowych dzięki wprowadzeniu do nich techniki materialno-usługowej. Wytworzenie i znaczne upowszechnienie się domowych środków przekazu informacji i kultury wpłynęło w dużej mierze na tryb i styl życia rodzin. Upowszechnienie się pracy kobiet zegalitaryzowało stosunki wewnątrzrodzinne (a szczególnie wewnątrzmażeńskie), ale stworzyło także napięcia związane z przeciążeniem kobiet, łączących role domowe z pozadomowymi. Zaznaczyła się coraz bardziej emancypacja rodziny dwupokoleniowej w stosunku do rodziny wielopokoleniowej i szerszej rodziny. Małały więzi rodzinno-sąsiedzkie, modyfikacjom podlegały więzi rodzinno-towarzyskie. Stopniowo wzrastała indywidualizacja członków rodziny – dobro oraz interes jednostki coraz bardziej górowały w praktyce życiowej nad interese i dobrem rodziny. Po dezintegracji szerszej rodziny następowała z kolei dezintegracja rodzin dwupokoleniowych generowana przede wszystkim konfliktami wewnątrz-mażeńskimi. W pierwszej połowie XX w. wzrosła znacznie liczba rozwodów, a proces ten nasilił się jeszcze bardziej w drugiej połowie obecnego stulecia⁷.

W drugiej połowie XX w. dalszy intensywny rozwój nauki i związanej z nią coraz bardziej techniki spowodował dalsze, znaczące przeobrażenia społeczno-ekonomiczne i społeczno-kulturowe. Szybki postęp naukowo-techniczny stał się czynnikiem rewolucjonizującym świat, styl życia i stosunki międzyludzkie. Nauka stała się siłą wiodącą rozwoju technicznego i ekonomicznego, a także kulturalnego i oświatowego dzięki unowocześnianiu środków przekazu i tworzeniu wspólnie z techniką nowszych ich form. Zaznaczył się na szeroką skalę rozwój działalności usługowej wspomagający rodzinę, zaspokajający potrzeby jej członków – zarówno materialne, jak i pozamaterialne. Przepływ ludności odbywa się przeważnie z krajów mniej rozwiniętych i uboższych do krajów bardziej rozwiniętych. Wymieszania kulturowe zwiększają poczucie obcości w społeczeństwach, potęgują atomizację społeczną. Wzrost atomizacji społecznej powodowany jest w znacznej mierze przez rozwój techniki – automatyczne urządzenia zastępują również ludzi w wypełnianiu wielu funkcji w coraz większej mierze. Nawet w domu rodzinnym każdy członek rodziny może spędzać wolny czas w sposób atrakcyjny bez udziału innych osób.

Narastają zagrożenia społeczne wynikające z dalszego rozluźnienia więzi społecznych (szczególnie wspólnotowych) i zmniejszenia możliwości kontroli społecznej – także ze strony rodziny. Narastają przesłanki sprzyjające dezintegracji

⁶ W.F. Ogburn, M.F. Nimkoff, *Technology and the Changing Family*, New York 1965.

⁷ E. Rosset, *Rozwody*, Warszawa 1986.

społecznej i rozwojowi zjawisk z zakresu patologii społecznej. Sytuacja rodziny jest zróżnicowana w zależności od tego, czy jest ona zlokalizowana w rozwiniętym społeczeństwie postindustrialnym, czy też w społeczeństwie średnio rozwiniętym. Można stwierdzić dalszy wzrost komfortu życiowego rodzin zarówno w zakresie dostępności do dóbr materialnych i kulturalnych jak i usług z tego zakresu.

Ogromnie wzrosło zabezpieczenie zdrowotne członków rodzin. Ogromnie zmalała śmiertelność kobiet w trakcie porodów, a także porodowa i poporodowa śmiertelność niemowląt. Rzadziej też występuje śmiertelność starszych dzieci oraz rodziców. Zmniejszyła się liczba owdowiałych żon i wdowców mających pod swoją opieką niedorosłe dzieci. Rozwój medycyny stał się też przesłanką powstania i rozpowszechnienia nowoczesnych środków antykoncepcyjnych, co przyczyniło się w krajach rozwiniętych do znacznego zmniejszenia przyrostu naturalnego, a w skali rodziny – do zmniejszenia jej dzietności i radykalnego oddzielenia jej funkcji seksualnej od funkcji prokreacyjnej. Większość małżeństw europejskiego kręgu kulturowego uznawała życie seksualne za wartość autonomiczną, kontynuowaną również bez zamiarów prokreacyjnych, czego dowodem jest zmniejszona znacznie dzietność rodzin nie wynikająca ze wstrzemięźliwości płciowej. Ograniczeniu uległa więc funkcja prokreacyjna rodziny, co odzwierciedliło się w jej strukturze.

Procesem mającym ogromny wpływ nie tylko na zjawiska życia rodzinnego, ale zaznaczającym się także w funkcjonowaniu szerszych struktur społecznych jest autonomizacja jednostki we współczesnych społeczeństwach europejskiego kręgu kulturowego. Proces ten wyraża się w narastającym 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 przynajmniej względnej niezależności, w upominaniu się o swe własne szeroko pojęte korzyści (nie tylko materialne), w ograniczeniu skłonności do poświęceń. Indywidualistyczne tendencje nie są w Europie wytworem współczesności. Współczesna cywilizacja jedynie rozwinęła, zintensyfikowała europejski indywidualizm dokonując zarazem jego upowszechnienia w społeczeństwach. Stylizowana rozwojem cywilizacji współczesnej indywidualizacja jest kluczem do zrozumienia przemian rodziny współczesnej. Ludzie stali się praktyczni, coraz mniej ceniąc ideologię, a coraz bardziej jakość życia, aktualną kondycję materialną, bezpieczeństwo socjalne, osobiste aspiracje życiowe. Są coraz mniej skłonni do wyrzeczeń w imię racji wyższych, coraz bardziej cenione są wartości służące jednostce i własnej rodzinie⁸.

Występuje wyraźna autonomizacja jednostek w rodzinie⁹. W coraz większej mierze jednostka jest wolna, nieskrępowana w swych dążeniach mających na celu jedynie interes indywidualny, ale też w coraz większej mierze może ona liczyć przede wszystkim na siebie – nawet w ramach kręgów wspólnotowych.

⁸ Z. Tyszka (red.), *Analiza przemian wybranych kategorii rodzin polskich*, Poznań 1990.

⁹ J. Turowski, *Teoria indywidualizacji rodziny małej i autonomizacja jednostki w świetle polskich badań socjologicznych*, „Studia Socjologiczne”, nr 3/1972.

Pogłębia się więc w dalszym ciągu autonomizacja społeczna przyczyniająca się do osamotnienia jednostki. Autonomizacja jednostki zbiega się z procesami indywidualizacji zachodzącymi wewnątrz rodziny. Od czasów pojawienia się produkcji przemysłowej zaistniały w rodzinie trzy istotne zmiany, z czasem coraz bardziej się umasawiające. W okresie preindustrialnym praca stanowiąca podstawę utrzymania wykonywana była na terenie domu rodzinnego lub w ścisłym z nim powiązaniu, a członkowie rodziny stanowili zazwyczaj „załogę produkcyjną” rodzinnej instytucji pracy. W okresie industrializacji, po pierwsze, mąż „wychodzi” z domu do pracy najemnej w pozarodzinnych instytucjach pracy, po drugie, w następnej kolejności czyni to samo żona, po trzecie wreszcie, na skutek umasowienia nauczania pozadomowego (rozwój szkolnictwa) dzieci „wychodzą” z domu rodzinnego do szkoły. Ojcowie, matki i dzieci wchodzi w odrębne pozadomowe środowiska, które wypełniają znaczną część ich życia, indywidualizują dążenia, przeżycia, są źródłem specyficznych, odrębnych doświadczeń różnych dla poszczególnych członków rodziny¹⁰. Różnicują się, indywidualizują ich postawy rodzinne i pozarodzinne nieobojętne dla funkcjonowania w rodzinie, następują przesunięcia pozycji społecznych wewnątrz rodziny i modyfikacja ról społecznych pełnionych przez jej członków. Postępująca wewnątrzrodzinna egalitaryzacja poszerza zakres swobody żon i dzieci. Wzrasta autonomia jednostek wewnątrz rodziny, zwiększają się ich możliwości decydowania o sobie, o swoich losach.

Obok indywidualizacji, drugim ważnym zjawiskiem współczesnego życia rodzinnego jest wzrost wymagań co do jego jakości. Dawniej kładziono większy nacisk na instytucjonalny aspekt rodziny. Żywiono przekonanie, że rodzina jest przede wszystkim instytucją powołaną do wykonywania funkcji prokreacyjnej oraz opieki nad dziećmi i ich wychowywania. Była też traktowana jako instytucja organizująca i zapewniająca materialne warunki życia jej członkom. Obecnie toruje sobie drogę przekonanie, że życie małżeńskie jedynie wtedy ma sens, jeśli daje pełną satysfakcję współmałżonkom. W razie trudności powstałych w życiu rodzinnym te dwie tendencje wspomagają się w nasileniu odczuwania złej jakości życia rodzinnego, co sprzyja konfliktom, dezorganizacji rodziny i rozwodom. Generalnie rzecz biorąc, możemy obecnie zaobserwować w skali międzynarodowej: wzrost liczby konfliktów małżeńskich i rozwodów; wzrost zatrudnienia kobiet nie tylko z pobudek ekonomicznych; relatywne zmniejszenie się wartości dzieci dla rodziców; indywidualizację zainteresowań i form aktywności w rodzinie; dyferencjację norm i wartości u poszczególnych członków rodziny.

Stwierdza się w badaniach dość znaczny wzrost przedmałżeńskich i pozamałżeńskich kontaktów seksualnych. Mimo to współżycie seksualne w relacjach małżeńskich jest bardziej cenione niż w przeszłości. W cenie jest jakość przeżyć, pełna satysfakcja seksualna obojga małżonków. W przeszłości żony

¹⁰ Z. Tyska, *Rodzina...*, op. cit., s. 143.

miały mniejsze wymagania pod tym względem od mężczyzny, ale kobieca „rewolucja seksualna” podwyższyła wymagania kobiet. Brak wystarczającej satysfakcji seksualnej jednego lub obojga współmałżonków jest obecnie znacznie bardziej konfliktogenny niż w przeszłości. Obserwuje się znaczne zmiany w świadomości społecznej dotyczącej życia seksualnego. Dostrzegalna jest coraz większa wyrozumiałość dla przedmałżeńskich i pozamałżeńskich kontaktów seksualnych. Wzrosła znacznie tolerancja wobec osób rozwiedzionych, niezamężnych matek oraz par nielegalizowanych. Wzrosła tolerancja wobec homogenicznych związków seksualnych (względnie trwale pary kobiece lub męskie). Znalazło to ostatnio wyraz w prawodawstwie niektórych krajów – stworzono możliwości legalizacji takich związków.

Daje się zaobserwować ograniczenie kontrolnej funkcji rodziny. Współczesne warunki życia (szczególnie miejskiego i wielkomiejskiego) nie sprzyjają roztoczeniu przez rodzinę nieformalnej kontroli nad swymi członkami (anoniowość jednostki poza domem, atomizacja społeczna, zmniejszenie się uprawnień kontrolnych rodziny na skutek autonomizacji jej członków, zwiększenie się czasu przebywania poza domem rodzinnym). Socjalizacyjno-wychowawcza funkcja rodziny uległa w czasach cywilizacji współczesnej znacznym przekształceniom. Jej zakres uległ zawężeniu ze względu na obszar działania innych instytucji, ale w tym zawężonym zakresie zwiększyły się znacznie jej socjalizacyjno-wychowawcze zadania ze względu na bardziej skomplikowane warunki społeczne świata współczesnego i zwiększone wymagania edukacyjne. Ze względu na zasadniczą rolę socjalizacji pierwotnej w rozwoju człowieka rodzina odgrywa kluczową rolę w tej socjalizacji¹¹. Nieprawidłowe zachowania jednostki mają przede wszystkim swe źródło w sytuacji rodzinnej. Również rodzina prokreacji może zakłócać funkcjonowanie jednostki, a nawet jej funkcjonowanie patologizować¹². Prawidłowa socjalizacja dokonywana przez miliony rodzin ma istotne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa, a nieprawidłowa rodzinna socjalizacja powoduje nasilenie zjawisk patologicznych w jego ramach, które jest szczególnie widoczne w opisanych powyżej warunkach współczesności, sprzyjają one bowiem rozprzestrzenianiu się zjawisk patologii społecznej.

Współcześnie mamy do czynienia z wyraźną emancypacją dzieci w rodzinie, zwiększył się ich zakres swobody i niezależności – zwłaszcza jeśli chodzi o młodzież. Relatywnie zmniejszył się świadomy wpływ rodziców na dzieci, ale w znacznie mniejszej mierze uległy zmniejszeniu wpływy wewnątrzrodzinnej spontanicznej socjalizacji. Rodzina w dalszym ciągu silnie oddziałuje na dzieci, jakkolwiek nastąpiła w jej ramach indywidualizacja oddziaływań ze względu na różnicowanie się postaw życiowych matek i ojców oraz ich działań wychowaw-

¹¹ M. Tyszkowa (red.), *Rodzina a rozwój jednostki*, Poznań 1990.

¹² Z. Tyszka, *Socjologia...*, *op. cit.*

czych. Procesy te silniej zaznaczają się, jak dotąd jeszcze, w innych krajach niż w Polsce.

W Polsce już w latach 90. rodzina zyskała w oczach ludzi na wartości¹³. Respondenci – bez względu na swój status społeczny i wykształcenie – w ramach swego systemu wartości na ogół na pierwszym miejscu umieszczają rodzinę. Wynikałoby stąd, iż ludzie prawidłowo oceniają rolę rodziny w swym życiu. Mimo wszystkich obaw odnoszących się obecnie do kondycji rodziny ten fakt przyczyniać się może do umiarkowanego optymizmu. W przemianach strukturalnych dotyczących rodziny uwidaczniają się przede wszystkim cztery procesy: autonomizacja członków rodziny, ich egalitaryzacja, zmniejszanie się spójności i dezintegracja rodziny oraz patologizacja społeczna i psychospołeczna jednostek, mająca istotne reperkusje w życiu rodzinnym.

Indywidualizacja daje znaczną wolność członkom rodziny w wielu dziedzinach. Rozluźnia się przy tym struktura rodziny. Ważne jest, aby indywidualizacja nie przekroczyła granic egoizmu, tzn. aby realizacja osobistych interesów i dążeń nie odbywała się w sposób bezwzględny kosztem dobra innych członków rodziny, na zasadzie nie liczenia się z nikim i niczym, bo i taki scenariusz jest możliwy i w niektórych rodzinach wydaje się być już obecny. Egalitaryzacja czyni zadość poczuciu godności i niezależności jej członków, zmienia układ ich wewnątrzrodzinnych pozycji, zmieniając tym samym wyrażnie jej strukturę. Maleje jednak spójność rodziny, co ułatwia jej dezintegrację, a z kolei także jej dezorganizację, czego następstwem a zarazem dowodem jest narastająca lawinowo liczba rozwodów¹⁴. Cywilizacja współczesna sprzyja patologii społecznej jednostek, a ulegające dewiacji jednostki czynią spustoszenie w rodzinach. Z kolei patologiczne rodziny wyniszczają swoich członków. Patologia indywidualna i rodzinna generują się, wzmacniają nawzajem, a z czasem mogą uczynić chorym i całe społeczeństwa, o ile procesy patologizacji nie zostaną zatrzymane.

Kryzys przeżywają miliony rodzin, wiele z nich się rozpada, niemniej jednak instytucja rodziny trwa nadal, zawierają się nowe małżeństwa, chociaż maleje liczba ślubów. Powstaje coraz więcej małżeństw i rodzin niesformalizowanych (konkubinat, kohabitacja) na niespotykaną dawniej skalę. Ludzie dostrzegają coraz mniejszą trwałość małżeństw, nie chcą przeżywać rozwodów. Poza tym coraz więcej par uważa swoje pożycie za sprawę prywatną, nie wymagającą instytucjonalizacji. Z socjologicznego punktu widzenia zarówno zalegalizowane pary jak i trwałe pary niezalegalizowane wraz ze swymi dziećmi tworzą instytucję rodziny, o ile wypełniają jej podstawowe funkcje.

Rodzina rozpatrywana jako zmienna zależna podlega wpływom zewnętrznych układów społecznych, jest bardzo „reaktywna” w stosunku do przemian społeczeństwa globalnego, odzwierciedla w swej strukturze i funkcjonowaniu

¹³ Z. Tyszka, *Rodziny polskie w procesie przemian*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich*, Poznań 1991.

¹⁴ E. Rosset, *op. cit.*

przeobrażenia ogólnospołeczne, dostosowując się do nich po upływie pewnego czasu, z opóźnieniem. Łącząc elementy tradycji z elementami postępującej stopniowo w jej ramach nowoczesności ułatwia swym członkom adaptację do zmieniającej się rzeczywistości społecznej, do jej wymogów – stanowi najbardziej dogodny pomost między przeszłością a najbardziej współczesną teraźniejszością, będąc zarazem strefą ochronną człowieka w tym procesie transformacji, oparciem w nowych sytuacjach.

Rodzina jest otwarta na wpływy zewnętrzne, zmienia się sama i zmienia razem jednostki dzięki mechanizmom wewnątrzrodzinnej socjalizacji. Zdaniem T. Tyszki jej rola zmiennej zależnej łączy się ściśle z rolą zmiennej niezależnej, kreującej zmiany jednostek¹⁵. Nadal rodzina jest najskuteczniejszym „przekaznikiem” do jednostki ogólnospołecznej kultury, podstawowych norm, wzorów i wartości – szczególnie w jej wcześniejszym okresie życia. Istotnym problemem społeczeństwa jest to, że wywierający silny wpływ na rodzinę i jednostkę rozwój cywilizacji współczesnej generuje również zjawiska niekorzystne z punktu widzenia funkcjonalności rodziny w stosunku do jednostek i społeczeństwa, z punktu widzenia funkcjonalności społeczeństwa w stosunku do jednostek i rodzin oraz z punktu widzenia funkcjonalności jednostek w stosunku do rodziny i społeczeństwa. Funkcjonują mechanizmy wzajemnych interakcji i wpływów wyliczonych powyżej elementów życia społecznego. Ich efektem jest również jakość życia współcześnie egzystujących jednostek.

Zdaniem cytowanego powyżej autora rodzina współczesna jako zmienna niezależna wpływa na osobowość, funkcjonowanie jednostek, a także kształtuje w znaczącym wymiarze ich losy. Jeśli funkcjonowanie rodzin, ich kondycja pogarsza się, odbija się to ujemnie na funkcjonowaniu i losach zarówno jednostek, jak i społeczeństwa. W interesie więc jednostek i społeczeństwa leży prawidłowe funkcjonowanie rodzin. Rodzina w swoim zintegrowanym uniwersalizmie społecznego i psychospołecznego funkcjonowania jest – jak dotychczas – nie do zastąpienia i nie sposób sobie wyobrazić jej nieobecności w społeczeństwie lub katastrofalnych efektów jej krańcowej patologizacji, gdyby takowa miała nastąpić w okresie dalszego rozwoju cywilizacji postindustrialnej. Ludzkość nie wypracowała dotychczas innej instytucji, która mogłaby skutecznie zastąpić rodzinę.

Podkreślić należy ogromną modelową funkcjonalność rodziny w stosunku do społeczeństwa i jednostki – mimo że może ona stwarzać jednostce i społeczeństwu problemy, zwłaszcza wówczas, gdy jej funkcjonowanie ulega zakłóceniu, jak to dzieje się wówczas, gdy któryś z członków rodziny staje się ofiarą przemocy. Problem najczęściej dotyczy kobiet. Powszechność stosowania przemocy wobec nich potwierdzają badania empiryczne. Badania pokazują, że blisko jedna piąta kobiet padła ofiarą przemocy ze strony męża, a 40% badanych kobiet zna takie kobiety. Wskaźniki te są dwukrotnie wyższe w odniesie-

¹⁵ Z. Tyszka, *Rodzina...*, op. cit., s. 151.

niu do kobiet rozwiedzionych. W tej grupie 41% kobiet przyznało, że były bite przez byłego męża i 32% uznało to za jeden z powodów rozwodu¹⁶. W badaniach I. Pospiszyl przeprowadzonych na 50-osobowej grupie kobiet, 28% przyznało, że było ofiarami przemocy ze strony męża, z czego 6-8% doświadczyło przemocy o bardzo dużym nasileniu (pobicie, kopanie, bicie pięścią), a 19% kobiet doświadcza przemocy regularnie¹⁷.

Najczęściej do aktów przemocy dochodzi w pierwszych latach trwania związku tj. do piątego roku wspólnego życia. Jednak warto pamiętać, że w niektórych związkach utrwała się pewien rodzaj więzi traumatycznej i przemoc powtarza się co jakiś czas. Pierwsze akty przemocy często pojawiają się już w fazie narzeczeństwa. W innych badaniach wykazano, że ok. 53% par narzeczeńskich pobiło się przynajmniej raz w życiu. Oczywiście nie wszystkie z tych par zawarły małżeństwo¹⁸.

Statystyki policyjne i sądowe wykazują, że na przemoc częściej narażone są kobiety o niskim wykształceniu, bez zawodu, finansowo zależne od męża, mające liczniejszą rodzinę. Jednak badania socjologiczne dowodzą, że wysoki status społeczny kobiety nie chroni jej przed przemocą ze strony partnera. Istotna różnica ujawnia się w częstotliwości opuszczania związku krzywdzącego przez kobietę o różnym statusie społecznym. Tak więc kobiety lepiej wykształcone, bardziej samodzielne finansowo i takie, które już raz podjęły próbę opuszczenia związku częściej rezygnują z małżeństwa krzywdzącego. Nie ma też istotnej różnicy pomiędzy kobietami wiejskimi i miejskimi w zakresie doświadczanej przemocy, chociaż społeczny stereotyp chętniej czyni ofiarą kobiety wiejskie. Warto przy tym zaznaczyć, że statystyki ujawniają tylko te przypadki przemocy, do których ofiary same się przyznają, a nie jest to wcale zjawisko powszechne. W opinii społecznej doświadczanie przemocy w specyficzny sposób negatywnie stygmatyzuje również ofiarę, dlatego ludzie niechętnie o tym mówią.

Przemoc mężczyzn w stosunku do związanych z nimi kobiet pojawia się we wszystkich grupach społecznych i nie jest zależna od rasy, zamożności, wykształcenia czy stanu zdrowia¹⁹. Ludzie nie tylko podtrzymują przekonanie, że przemoc w rodzinie jest zjawiskiem rzadkim, ale także lokalizują ją w grupach, w stosunku do których mogą się najskuteczniej dystansować definiujący rzeczywistość wykształceni biali mężczyźni z klasy średniej. W badaniach ankietowych przeprowadzonych na ogólnopolskiej reprezentatywnej grupie losowej dorosłych kobiet, 17% oświadczyło, że zdarzyło się, iż mąż je uderzył (8% „jeden, dwa razy”, 5% „kilkanaście razy”, 4% „wiele razy”), a 51% respondentek

¹⁶ *Przemoc w rodzinie*, Raport Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa 1997.

¹⁷ I. Pospiszyl, *Aktywność życiowa kobiet, ofiar przemocy wewnątrzmałżeńskiej*, Niepublikowana praca doktorska, 1992.

¹⁸ J.M. Makepeace, *Life events stress and curtsip violence*, "Family Relations", 1983, 32, s. 101-109.

¹⁹ A. Lipowska-Teutsch, *Wychować, wyleczyć, wyzwolić*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1998.

stwierdziło, że zna kobiety bite przez męża. Do przemocy w rodzinie dużo częściej przyznawały się kobiety o niskich dochodach (22%), z wykształceniem podstawowym (22%). Co piąta żona mężczyzny z wykształceniem podstawowym i co trzecia żona bezrobotnego deklarowała, że jest bita przez męża, 56% rozwiedzionych kobiet mówiło, że były bite przez męża, a co trzecia stwierdziła, że działo się to wielokrotnie. Przemoc mężczyzn w stosunku do związanych z nimi kobiet jest bardzo częsta. Na podstawie 40 badań statystycznych, opartych na reprezentowanych próbach w 24 krajach i na czterech kontynentach stwierdzono, że od 20% do 50% kobiet podaje, że na przestrzeni swego życia były przedmiotem fizycznej przemocy ze strony swoich partnerów²⁰.

Przemoc wobec kobiet ma nierzadko u swoich podstaw przesady i stereotypy o tożsamości kobiet i mężczyzn, ich roli i prawach w małżeństwie oraz o wychowaniu dzieci. Walka z nią wymaga nie tylko działań wspierających i chroniących osoby krzywdzone, ale również zmian tkwiących w polskiej mentalności schematów, sprzyjających niesprawiedliwości i umożliwiających krzywdzenie słabszych. Podejście socjologiczne do problemu przemocy w rodzinie wiąże się z upatrywaniem przyczyn przemocy wobec kobiet w czynnikach społecznych, które wywołują stres w rodzinie²¹. Twierdzi się, że czynniki stresu społecznego stanowią przejawy wartości i praktyk społeczno-kulturowych kształtujących strukturę rodziny, a ostateczną odpowiedzialność za przemoc w rodzinie ponosi społeczeństwo. Wśród czynników wywołujących stres i frustrację jednostki, które z kolei mogą prowadzić do przemocy wymienia się: niskie płace, bezrobocie, złe warunki mieszkaniowe, przeludnienie, izolację, warunki pracy powodujące poczucie wyobcowania. Sformułowano wniosek, iż przemoc jest formą adaptacji bądź reakcją na stres strukturalny. Jednakże przemoc w rodzinie nie dotyczy tylko grup o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, lecz całego społeczeństwa.

Występowanie przemocy wobec kobiet w rodzinie wyjaśnia się na gruncie podejścia ogólnosystemowego, jako zaburzenie struktur rodzinnych. Odwołując się do zaburzeń struktury autorytetów, twierdzi się, że przemoc osiąga największe nasilenie w przypadku, kiedy żona ma większy wpływ na podejmowanie decyzji. Ma to miejsce zwłaszcza wtedy, gdy mężczyzna cierpi z powodu niskiej samooceny i nieprzychylniej percepcji własnej osoby. Innym podejściem w którym także zwraca się uwagę na pozycję społeczną jednostki, jest koncepcja mikro-polityczna. Zakłada ona, że przemoc jednostki stanowi odzwierciedlenie relacji władzy w społeczeństwie. Na przykład w typowym podejściu feministycznym przemoc wobec kobiet i dzieci uważa się za pochodną ucisku kobiet w społeczeństwie. Celem przemocy mężczyzn jest w tym podejściu dążenie do przejęcia kontroli nad pozostałymi członkami rodziny²². Zwraca się

²⁰ za I. Pospiszyl, *Razem przeciw przemocy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.

²¹ K. Browne, M. Herbert, *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, Warszawa 1999.

²² R.J. Gelles, *An exchange/social theory*, [w:] D. Finkelhor et. al. (red), *The dark side of families*, Beverly Hills 1983.

uwagę, iż cały aparat państwowy reprezentuje interesy mężczyzn, a państwo o rozbudowanym systemie ubezpieczeń społecznych powoduje zależność kobiet.

Według innego ujęcia socjologicznego wartości kulturowe oraz bezkarność tych, którzy modelują zachowania agresywne, wywierają wpływ na stosunek jednostek do przemocy. Od tego z kolei zależy akceptacja agresji jako formy wyrażania emocji i metody kontrolowania innych ludzi²³. Wskazuje się, że przemoc w stosunku do kobiet można traktować jako wynik erozji społeczeństwa i rodziny. Zapobieganie jej wymaga kontrolowania takich zjawisk jak bezrobocie, nędza, transmisja międzypokoleniowa przemocy, wzrost przemocy w otoczeniu i mediach, rozpad rodziny, dezorientacja mężczyzn i kobiet co do swoich powinności, alkoholizm, narkomania, pozbawienie ludzi poczucia przynależności i bezpieczeństwa. Mężczyzna nie dlatego bije i zabija, że za bardzo jest mężczyzną, tylko, że jest nim zbyt mało. Pozbawiony ojca, pozbawiony odpowiedzialności i dumy zwraca swoją bezradną wściekłość ku tym, którymi winien się opiekować.

Kulturowo uwarunkowanym źródłem konfliktów w rodzinie jest również współczesny model rodziny nuklearnej – dwu-, trzypokoleniowej²⁴. Taki model izoluje ją od najbliższego otoczenia (krewnych, sąsiadów) i sprawia, iż ze wszystkimi problemami rodzina musi borykać się sama, bez żadnego wsparcia z zewnątrz. Ponadto model ten spowodował zanik swoistego rodzaju cenzora, jakim było przebywanie w domu osoby trzeciej. Stanowiło to pewną blokadę przed ujawnieniem zachowań agresywnych. Zwraca się uwagę, że nasza kultura pomimo zaawansowanego procesu emancypacji tworzy wiele uzależnień kobiety od mężczyzny²⁵. W nowoczesnych społeczeństwach w dalszym ciągu istnieje pewien rodzaj dyskryminacji zawodowej, przejawiającej się między innymi tym, że zawody wykonywane najczęściej przez kobietę są mniej popłatne.

Innym wyjaśnieniem zjawiska przemocy wobec kobiet jest kryminologiczna teoria rutynowych aktywności. W koncepcji tej zwraca się uwagę, iż do tego, by popełnić przestępstwo konieczne jest wystąpienie aż trzech elementów: motywacji u sprawcy, dostępnego, odpowiedniego celu oraz braku obecności „strażników”²⁶. Sprawcy przestępstw różnego typu wybierają zatem to miejsce, które jest dla nich najbezpieczniejsze i które wiąże się w ich percepcji z najmniejszym wysiłkiem, ponoszonym w trakcie dokonywania aktu. Na podstawie teorii tej można przyjąć, iż akty te mają najczęściej miejsce w domu, ponieważ ofiary są tam łatwo dostępne. W porównaniu z potencjalnymi ofiarami spoza domu, agresor musi włożyć mniej wysiłku w celu znalezienia ofiary; brak jest również potencjalnych „strażników”, czyli osób, które mogłyby interweniować w celu przerwania sytuacji przemocy. Zwraca się również uwagę, iż dom lub np. przedszkole, w którym dokonywana jest przemoc jest miejscem bardziej odizo-

²³ D.G. Gil, *Violence against children*, Cambridge 1970.

²⁴ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.

²⁵ R. Siemieńska, *Płeć, zawód, polityka*, Warszawa 1990.

²⁶ M. Felson, *Crime and everyday life*, Thousand Oaks, California 1994.

lowanym, niż np. ulica, a także, iż ofiary rzadziej są skłonne do zgłaszania tych aktów organom ścigania.

Podkreśla się też wagę teorii społecznego uczenia się, za pomocą której wyjaśnia się zjawisko przemocy, przenoszone międzygeneracyjnie²⁷. Akty przemocy dokonywanej wobec partnerów interpretuje się również wykorzystując teorię przywiązania, która zakłada, iż mężowie bijący swoje żony posługują się siłą fizyczną wówczas, gdy sądzą, że ich partnerki nie zaspokajają ich potrzeb dotyczących przywiązania. Przemoc stanowi więc nieprzystosowawczy sposób radzenia sobie ze spostrzeganym odrzuceniem przez żonę. Zwraca się również uwagę na zmienne demograficzne. Wskazuje się m.in., że wiek koreluje ujemnie z agresją fizyczną wobec partnerki. Stwierdzono, iż młody wiek (poniżej 30 roku życia) zwiększa prawdopodobieństwo stosowania siły fizycznej wobec partnera, ale tylko gdy rozpatruje się relatywnie mniej drastyczne akty przemocy.

Wskazuje się, że wbrew powszechnym opiniom rodzina w samej swojej naturze zawiera duży ładunek konfliktogenny. Tkwi on immanentnie w jej strukturze, jest nieodłącznie związany z procesem organizacji życia rodzinnego, układem ról i funkcjonowania rodziny. Powstaje w wyniku skupienia jednostek różnej płci, o różnych temperamentach, osobowościach, potrzebach, preferencjach, zainteresowaniach i wreszcie doświadczeniach w skomplikowanym systemie powiązań przynależności i odpowiedzialności. Oprócz czynników konfliktogennych wynikających z uwarunkowań kulturowych, z samej istoty rodziny lub z cyklu jej rozwoju – czynników w pewnym stopniu nieuniknionych – istnieje wiele sytuacji będących wynikiem niesprzyjających okoliczności zewnętrznych lub wewnętrznych stanów jednostki, sytuacji przejściowych, często nieprzewidywalnych, zwanymi stresami sytuacyjnymi.

Najczęstszym źródłem konfliktów małżeńskich są sprawy dotyczące rivalry, zabawy oraz aktywności towarzyskiej. Jedną z przyczyn konfliktów jest również poczucie izolacji społecznej, charakterystyczne dla: rodzin alkoholików, rodzin o statusie społecznym innym niż pozostałe w otoczeniu, młodych małżeństw zmieniających miejsce zamieszkania, wchodzących w nieznane środowisko. Częstym źródłem stresów sytuacyjnych są problemy ekonomiczne, z jakimi boryka się rodzina. Nie da się zaprzeczyć, iż stresy ekonomiczne, tj. zbyt niskie dochody, złe warunki mieszkaniowe, konieczność podejmowania dodatkowych zarobków, co wiąże się z kolei z przeciążeniem jednostki – niosą za sobą ogromny ładunek konfliktogenny. Zagrożenie prawidłowego funkcjonowania rodziny wywołane stresami ekonomicznymi jest tym większe, im większa jest kumulacja różnego rodzaju problemów.

Przemocy dopuszcza się częściej osoba mająca przewagę w systemie rodzinnym, to znaczy ta, która na przemoc może sobie pozwolić względnie bezkarnie, i niekoniecznie owa przewaga związana jest z siłą fizyczną. Przemoc

²⁷ K.F. Avakame, *Intergenerational transmission of violence and psychological aggression against wives*, "Canadian Journal of Behavioral Sciences", 1998, 30, s. 193-202.

jest więc nadużyciem w systemie, w którym z założenia prawa i obowiązki dorosłych członków są równe, w którym członkowie mają się wzajemnie wspierać i pomagać sobie i wreszcie w którym dzieci mają być chronione przed złym traktowaniem. Niewątpliwie większość aktów przemocy dokonywanych jest w sytuacji konfliktu. Ale rozstrzygnięcie tego konfliktu za pomocą agresji w systemie rodzinnym nie sprawdza się. Wskazuje się, iż agresja jest obecna w repertuarze zachowań każdej jednostki, a możliwość jej skutecznego kontrowania wykazują osoby z wysoką samooceną, mające dobre relacje z innymi oraz potrafiące radzić sobie ze stresem. Jakość relacji międzyludzkich oraz umiejętność radzenia sobie ze stresem zależą od osobowości, np.: niskiej samooceny, nieumiejętności zapanowania nad sobą czy gwałtownych wahań nastroju; zaburzenia te mogą być skutkiem wczesnych doświadczeń społecznych, które wpływają bezpośrednio na zachowanie w rodzinie.

Bardzo chętnie przypisuje się przemoc wyłącznie środowiskom patologicznym, albo uważa się, że jest czymś typowym dla innych kultur, na przykład dla społeczeństw gdzie kobiety i dzieci pozbawione są praw publicznych. Spychaniu przemocy do środowisk marginesu społecznego sprzyja także fakt, że tam jej skutki są bardziej widoczne. Jednak przemoc zdarza się w każdej grupie społecznej i to z porównywalną częstotliwością. Około jedna trzecia kobiet korzystających z placówek dla ofiar przemocy podawała, że ich mężowie są osobami szanowanymi w środowisku. Różnice środowiskowe dotyczyły jedynie sposobu przejawiania przemocy, a nie jej natężenia. I tak w rodzinach o niskim statusie częściej występuje stosowanie kar fizycznych i zaniedbywanie dziecka, a w rodzinach o wyższym statusie bardziej powszechne są kary psychiczne oraz – co ważne – mamy do czynienia z większą pomysłowością w stosowaniu kar.

Zdaniem niektórych autorów mit, że przemoc w rodzinie jest wzajemną walką małżonków, a nie znęcaniem się mężczyzny nad kobietą, nie znajduje potwierdzenia w badaniach, z których wynika, że prawie 90% osób, które doznały ciężkich obrażeń ze strony współmałżonka lub partnera to kobiety²⁸. Jedynie część kobiet doświadcza stale przemocy emocjonalnej, seksualnej i fizycznej. Prawie wszystkie kobiety narażone są na przemoc, jeśli nie respektują reguł społeczeństwa, w którym żyją, a gdzie oczekuje się od nich ostrożności i podporządkowania. Narażone są na atak w sferze prywatnej, wtedy gdy domagają się równych praw i w sferze publicznej, gdy rezygnują z ochrony. Pojawiając się w niewłaściwym miejscu o niewłaściwej porze narażone są na zaczepki, obelgi, popychanie, obmacywanie, wreszcie gwałt. Mężczyźni na ogół posługują się węższą definicją przemocy niż kobiety. Wzorcem przemocy jest dla nich przemoc fizyczna, przy czym często nie uważają za przemoc niszczenia przedmiotów, popychania, przytrzymywania, zamykania, a jedynie te formy fizycznego ataku, które łączą się z zamiarem sprawienia bólu i powodują widoczne obraże-

²⁸ A. Lipowska-Teusch, *Rodzina a przemoc*, Warszawa 1995.

nia. Mężczyźni nie dostrzegają jako przemocy wymuszeń pożycia seksualnego od swoich partnerek, czy też degradujących form tego pożycia.

Procesy dezintegracji w skali mikro znajdują swój wyraz także w zjawisku przemocy wobec osób starszych – rodziców. Przemoc wobec ludzi starych stosowana jest najczęściej przez ich rodziny; współmałżonka i dzieci, przy czym częściej przez synów niż córki. Dzieci częściej stosują przemoc psychologiczną i przez zaniedbanie, małżonkowie zaś częściej winni są przemocy fizycznej. Przyczyny pozostawiania ludzi starych w związku małżeńskim z osobą stosującą przemoc są najczęściej takie same jak w przypadku ludzi młodych. Należą do nich najczęściej: niskie poczucie własnej wartości, bierność w kontaktach społecznych, silne poczucie lojalności wobec partnera, ograniczone możliwości finansowe i zły stan zdrowia.

Złe traktowanie rodziców przez dorosłe dzieci ma prawdopodobne źródło w:

- cechach patologicznej osobowości napastników,
- doraźnym stresie przeżywanym przez dzieci,
- izolacji społecznej (wzmaga ona prawdopodobnie poczucie bezkarności, co przy patologicznych cechach osobowości staje się czynnikiem ułatwiającym wyzwolenie agresji),
- bezbronności rodziców²⁹.

Za czynniki ryzyka przyjmuje się natomiast:

- zależność sprawcy od ofiary (współwystępuje ona z przemocą fizyczną i finansową),
- uzależnienia i chorobę psychiczną sprawcy współwystępujące z przemocą fizyczną i psychologiczną,
- zaburzenie percepcji i świadomości ofiary współwystępujące z zaniedbaniem,
- izolację społeczną rodziny – wydaje się ona wyznaczać głównie zaniedbanie i przemoc finansową,
- stres przeżywany przez rodzinę – zwiększa on ogólne prawdopodobieństwo przemocy,
- przemoc występującą wcześniej w rodzinie – również zwiększa ogólne prawdopodobieństwo wystąpienia przemocy we wszelkich jej odmianach³⁰.

Związek wymienionych czynników z występowaniem przemocy w rodzinie wydaje się oczywisty i zdaje się mieć charakter stosunkowo uniwersalny. Są to, bowiem czynniki, które mogą ułatwiać pojawianie się przemocy we wszelkich sytuacjach społecznych. W świetle dotychczasowych badań okazuje się, że występowanie przedstawionych czynników jest najbardziej zagrażające właśnie dla człowieka starego. Dzieje się tak między innymi dlatego, że w przypadku

²⁹ S. Dąbrowski, L. Kubicki, *Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego*, Warszawa 1995, s. 28-42.

³⁰ B. Łoza, A. Czernikiewicz, A. Wójcicka, *Zachowania agresywne u chorych psychicznie – ocena z zastosowaniem skali SOAS*, Lublin 1995.

sytuacji ludzi starych mamy zwykle do czynienia z większą ilością czynników ryzyka jednocześnie. I tak np. na niewydolność fizyczną, powodującą zależność od opiekunów nakłada się często niewydolność umysłowa, bezradność w dochodzeniu do swoich praw, społeczne i emocjonalne opory przed oskarżaniem własnych dzieci i współmałżonków itp.

Problem postawy ludzi wobec człowieka starego od wieków budził żywe zainteresowanie badaczy. Dla antropologów, takich jak: M. Mead czy S. Riesman, stosunek do człowieka starego stanowi jeden z bardzo istotnych wskaźników dynamiki rozwoju stosunków społecznych. Wydaje się, że najwyższą pozycję ludzie starzy mają w społeczeństwach sterowanych tradycją, zwanych postfiguracywnymi, tj. wszędzie tam, gdzie zasadniczym spoiwem społeczeństwa jest przekonanie o nienaruszalności i niezmienności wzorów życia powielanych w każdym pokoleniu. O niezwykle wysokiej pozycji człowieka starego decyduje fakt, że to on właśnie jest nośnikiem całej mądrości, wiedzy i kultury społeczeństwa.

W społeczeństwach wewnątrzsterownych, w których liczy się dynamika zmian, a każde pokolenie kreuje swoje czasy w sposób dla siebie specyficzny, sytuacja zmienia się zasadniczo. W takich społeczeństwach pozycja człowieka starego spada nie tylko dlatego, że jego mądrość nie może stanowić drogowskazu dla nowych pokoleń, ale ze względu na zrozumiałą jego niechęć do ulegania narastającemu pędowi życia, konieczności zmian. Dodatkowo sytuację komplikuje wydłużenie długości życia człowieka, jakie ma miejsce wraz z rozwojem medycyny, a tym samym wzrost liczby ludzi starych. W takich warunkach gwałtownie potęguje się problem samotności, odrzucenia, bezdomności ludzi starych czy wreszcie zabójstw.

Problem czy przemoc wobec ludzi starych stanowi specyficzną kategorię wadliwych relacji wewnątrzrodzinnych, czy też podlega tym samym prawidłowościom, jakie towarzyszą przemocy wobec innych członków rodziny nie został dotąd rozstrzygnięty. Z badań przeprowadzonych w USA wynika, że około 3,2% ludzi starych doświadcza różnych form krzywdzenia, głównie przemocy fizycznej, słownej oraz zaniedbania³¹. W tej grupie 58% ofiar doświadczyło przemocy ze strony współmałżonka lub partnera, a 48% zostało skrzywdzonych przez dzieci lub inne osoby należące do rodziny. Dane te pozostają w zgodzie z innymi badaniami, w których ujawniono, że w małżeństwach o stażu wspólnego życia dłuższym niż 22,5 lat gwałtownie wzrasta natężenie przemocy we wzajemnych stosunkach.

Zdaniem niektórych autorów największe ryzyko doświadczenia przemocy występuje w wieku 75-84 lat (37,3%), w wieku 65-74 lat (26%) i w wieku 59-64 lat (16,7)³². W analizach porównawczych dotyczących natężenia przemocy w trzech wielkich miastach w USA uzyskano wiele interesujących danych na

³¹ K.A. Pillemer, R.S. Wolf, *Elder abuse: conflict in the family*, Dover 1986.

³² K.A. Pillemer, R.S. Wolf, *Intervention. Outcome and elder abuse*, [w:] G.T. Hotaling, D. Finkelhor (red.), *Coping with family violence*, Newbury Park 1988.

temat przemocy wobec ludzi starych, podkreślając jednocześnie zgodność wyników we wszystkich badanych miastach. Stwierdzono m.in., że ofiarą przemocy jest przede wszystkim kobieta (81,3%), najczęściej owdowiała (49,2%) lub zamężna (32,4%); krzywdzonych mężczyzn jest natomiast 18,7%. Zarówno osoby rozwiedzione (lub żyjące w separacji), jak i samotne stanowią nieliczną grupę doświadczającą przemocy ze strony osoby bliskiej (9,2%). Nie znaczy to jednak, że osoby mieszkające samotnie nie są narażone na przemoc – ofiary nie mieszkające z agresorem stanowiły aż 21,5%. Tylko 19,2% osób utrzymywało kontakty społeczne z innymi ludźmi raz w miesiącu, a codziennie kontakty takie miała ponad połowa badanych (59%). Nie zmienia to jednak faktu, że możliwości nawiązywania kontaktów i uczestnictwa w relacjach interpersonalnych ludzi starych są bardziej ograniczone. Agresorem jest najczęściej mężczyzna w wieku powyżej 50 lat. Wcale nierzadko miewa lub miewał w przeszłości problemy ze zdrowiem psychicznym, jak również uzależnieniem od środków odurzających.

Wśród różnych form krzywdzenia ludzi starszych najczęściej, podobnie jak w przypadku przemocy wobec pozostałych członków rodziny, występuje przemoc fizyczna (37,9%) i psychiczna (23%), następnie materialna (16,5%) i zaniedbywanie (11,3%). Zgodnie z opublikowanymi danymi w wyniku przemocy 6,1% ofiar zmarło, 5,9% wymagało hospitalizacji, 18% – opieki, 9% ze strony innej osoby, a 8,8% zmieniło miejsce zamieszkania. Wśród motywów przemocy stosowanej wobec ludzi starych najczęściej wymieniana się:

- wzrost zależności ofiary od agresora, np. z powodu choroby, niepełstwa, sytuacji finansowej,
- wzrost zależności agresora od ofiary, np. w wyniku upośledzenia fizycznego, zaburzeń psychicznych, uzależnienia od środków odurzających,
- obniżenie kontroli emocji ofiary w następstwie procesu starzenia się, co może być czynnikiem prowokującym do agresji.

Wskazuje się na pewne cechy specyficzne, jakie towarzyszą przemocy wobec ludzi w podeszłym wieku. Ludzie starzy funkcjonują poza siecią struktur społecznych, takich jak: szkoła, zakład pracy, organizacje społeczne, a także grupy nieformalne, które w sytuacjach krzywdzących mogą przyczynić się w sposób istotny do ujawnienia zjawiska i ewentualnie przyjść ofierze z pomocą albo wręcz powstrzymać agresora przed zachowaniem brutalnym (choćby w obawie, aby sprawa nie wydostała się na zewnątrz). Kiedy dziecko zostaje pobite, agresor musi liczyć się z faktem, że zauważy to nauczyciel, szkolna pielęgniarka, ktoś starszy. Podobnie kobieta mająca stały kontakt z zakładem pracy ma większą szansę na to, że ktoś dostrzeże jej problemy, dostarczy wsparcia, powie, gdzie szukać pomocy. Człowiek stary całymi miesiącami może być niezauważony przez otoczenie. Może także nie mieć dość siły, aby zgłosić się po pomoc, trapiiony chorobami podeszłego wieku oraz urazami doznanyymi w wyniku przemocy.

Doświadczanie przemocy ze strony osób bliskich wiąże się często z rozwojem poczucia winy u ofiary, które jest wynikiem przyjęcia odpowiedzialności za

naganne zachowanie agresora. Dzieje się tak najczęściej w relacjach rodzicielskich, kiedy to człowiek stary wyrzuca sobie, że nie potrafił dostatecznie dobrze wychować swojego dziecka, nauczyć go szacunku dla siebie. Istnieje tutaj podobieństwo z reakcją kobiet bitych. Człowiek stary ponosi większe ryzyko skrzywdzenia i dlatego, że zgromadzone przez niego w ciągu życia dobra materialne mogą być postrzegane przez agresora jako łatwy łup, w zdobyciu którego ofiara stanowi istotną przeszkodę, lub też mogą być łatwym obiektem eksploatacji.

Przejawem patologicznych procesów zachodzących w rodzinie jest również przemoc wobec dziecka. Zgodnie z dość szeroko akceptowaną definicją za przemoc wobec dziecka uznać należy zarówno zachowania aktywne, jak i pasywne rodziców lub opiekunów, które są uznawane tak przez wartości społeczne, jak i profesjonalne oceny za niestosowne lub szkodliwe³³. Aby jakieś zachowania można było określić mianem patologii społecznej, muszą być one w ten sposób odbierane przez opinię publiczną, ich występowanie musi być traktowane jako szkodliwe, dolegliwe, niepożądane. O ile nikt nie zawaha się w tym kontekście nazwać patologią społeczną przypadków okrutnego fizycznego znęcania się nad własnymi dziećmi lub brutalnych gwałtów popełnianych na nieletnich dziewczynkach, o tyle nieco „łagodniejszych” zachowań przemocy czy zaniedbywania dzieci przez własnych rodziców część ludzi nie jest skłonna nazywać patologią.

W badaniach przeprowadzonych w końcu minionego wieku stwierdzono, iż wśród zjawisk postrzeganych jako problemy społeczne, zjawisko przemocy wobec dzieci nie było w ogóle dostrzegane, zaś w rankingu zjawisk potępianych społecznie bicie dzieci znalazło się dopiero na 9 pozycji, wyprzedzone np. przez napady rabunkowe, złodziejstwo, chuligaństwo, alkoholizm i inne³⁴. Biorąc pod uwagę sygnalizowane wątpliwości co do zasadności posługiwania się terminem „patologia społeczna” dla określania zjawisk dotyczących przemocy interpersonalnej, słuszną w tym kontekście wydaje się propozycja mówienia raczej o problemach społecznych. Przemoc wobec dzieci w rodzinie stanowi problem społeczny, gdyż występuje stosunkowo często, przynosi szkodę w wymiarze nie tylko indywidualnym lecz również społecznym oraz mobilizuje społeczeństwa do organizowania interwencji społecznych w walce ze zjawiskiem.

Analizując sytuację w różnych państwach można zauważyć, iż wyższy poziom demokratyzacji życia społecznego skłania do traktowania przemocy wobec dzieci jako problemu społecznego. Stosowanie wobec dzieci różnych form przemocy łamie ich podstawowe prawa, gwarantowane przez akty międzynarodowe. W argumentacjach społecznych podkreśla się nie tyle fakt szkodliwości rozwojowych doznawania przez dzieci przemocy, jak i występowania późniejszych zaburzeń funkcjonowania społecznego, emocjonalnego i zawodowego,

³³ J. Garbarino, J. Yondra, *Psychological Maltreatment. Issues and Perspectives*, [w:] M.R. Brassard, R.B. Germain, S.N. Hart, *Psychological Maltreatment of Children and Youth*, New York 1987.

³⁴ E. Jarosz, *Przemoc wobec dzieci – patologia czy normalność?*, [w:] A. Nowak (red.), *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne*, Kraków 2000, s. 31.

wynikłych z takich doświadczeń, ile konieczność poszanowania i ochrony praw dzieci jako pełnoprawnych obywateli społeczeństw demokratycznych. Do końca XIX w. przeważał w Stanach Zjednoczonych pogląd, że życie rodzinne jest sprawą prywatną, a jego zakłócenia nie stanowią zagrożenia dla porządku społecznego i religijnego. Sądy mogły karać poważne przypadki krzywdzenia partnera, ale ustawy zakazujące przemocy domowej wprowadzono dopiero pod koniec XIX w. Prawna sytuacja dzieci była jeszcze gorsza, aż do 1874 r., w którym szczególnie drastyczny przypadek przemocy doprowadził do powstania Towarzystwa Zapobiegania Okrucieństwu wobec Dzieci (The Society for the Prevention of Cruelty to Children). Przez kolejnych sto lat podejmowano ze zmienną intensywnością wysiłki zmierzające do zapewnienia maltretowanym dzieciom ochrony prawnej. Z powodu braku precyzyjnych rejestrów i utrzymywania spraw rodzinnych w tajemnicy, nie możemy określić dokładnie, czy któraś forma przemocy pojawia się obecnie częściej niż sto lat temu.

Oficjalne statystyki, sporządzane przez służby społeczne lub różne agencje, wskazują, iż liczba przypadków krzywdzenia dziecka wydaje się wzrastać. Zgodnie z wynikami badań prowadzonych na reprezentatywnych próbach wskaźniki przemocy maleją. Sprzeczności występujące w badaniach można tłumaczyć na różne sposoby. Wzrost liczby zgłoszonych przypadków można przypisać większym rozmiarom przemocy we współczesnym świecie. Z kolei spadek przypadków przemocy w badaniach sondażowych może odzwierciedlać rosnącą świadomość braku społecznej akceptacji dla przemocy.

Reakcje na kary fizyczne stosowane wobec dzieci zależą nierzadko od okoliczności. Prawie wszyscy rodzice od czasu do czasu uciekają się do stosowania kar cielesnych, a więc pytani, jak zachowaliby się w sytuacji wymagającej zdyscyplinowania dziecka, chętnie przyznają, że braliby pod uwagę danie dziecku klapsa. Rodzice i inne osoby aprobujące bicie nieposłusznych dzieci przyjęli wcześniej zasadę, że w pewnych okolicznościach przemoc fizyczna może być zbawienna, a przynajmniej dopuszczalna. Ludziom wybaczącym stosowanie przemocy trudno rozstrzygnąć, kiedy przemoc jest do przyjęcia, a kiedy już nie. Można dojść do wniosku, że stawianie granicy pomiędzy tolerowanymi i nietolerowanymi formami przemocy zachęcić może do stopniowego włączania do zbioru zachowań tolerowanych coraz to poważniejsze formy przemocy.

Rodzice, którzy są zwolennikami demokratycznego stylu wychowania, włączają dzieci w sprawy rodziny, w tym w podejmowanie decyzji, zacierając w ten sposób nierówność statusu rodziców i dzieci. Ci rodzice unikają również ciężkich kar fizycznych. Ich przeciwieństwem są zwolennicy autokratycznego stylu wychowania, którzy narzucają dzieciom swoje zdanie, ustalają sztywne reguły, których dzieci muszą przestrzegać, a także uciekają się do kar fizycznych jako sposobu zapewnienia posłuchu i dyscypliny. Rodzice, którzy czują się „odpowiedzialni” za dzieci, częściej stosują przemoc jako wyraz swojej władzy, podczas gdy rodzice unikający demonstrowania hierarchicznej struktury rodziny odrzucają ją.

Rodzice nie zawsze uświadamiają sobie własne posłannictwo wychowawcze. Planując rodzinę biorą pod uwagę przede wszystkim względy materialne i mieszkaniowe, rzadziej uwzględniają stanowisko dotyczące posiadania dzieci i tworzenia im jak najkorzystniejszego środowiska wychowawczego, a wszystkim członkom zacisznego domu. W tworzeniu takiego domu najbardziej przeszkadzają: brak tolerancji, egoizm współmałżonków, brak dobrej woli i akceptacji. Wynikiem są najpierw drobne nieporozumienia, następnie dochodzi do wciąż narastających konfliktów i napięć emocjonalnych. W takich warunkach dom rodzinny staje się dla dziecka środowiskiem nerwicogennym. Kłótnie między rodzicami lub przedłużające się milczenie jest odbierane jako możliwość rozpadu rodziny, powstaje lęk o przyszłość kochanej matki i również kochanego ojca, lęk o własny los.

Potrzeba bezpieczeństwa, posiadania bezpiecznego domu, w którym człowiek jest akceptowany i znajduje zrozumienie, jest równie ważna jak codzienne pożywienie. W korzystnym rodzinnym środowisku wychowawczym dziecko od najwcześniejszych lat życia posiada pewien, coraz większy, zakres swobody i samodzielności, ucząc się w ten sam sposób podejmowania decyzji, co jest niezbędnym warunkiem poczucia odpowiedzialności za swoje postępowanie. Wzorem dla młodego pokolenia są przede wszystkim rodzice. Ich sumienność w pracy zawodowej, uczciwość i zawodowa satysfakcja oddziałują bezpośrednio na dzieci. Niepotrzebne są słowa, zbędne moralizowanie.

Dziecko boi się konfliktów między rodzicami. Zatraca wówczas poczucie bezpieczeństwa, gdyż w czasie kłótni grożą, że odejdzie jedno lub drugie. W rodzinach o głębokiej kulturze ogólnej i pedagogicznej konflikty i sprzeczki rozwiązuje się, kiedy dziecko nie słyszy i nie widzi zwaśnionych rodziców. Częściej jednak nie bierze się pod uwagę obecności zrozpaczonego dziecka. Najczęściej kocha ono ojca i matkę, a słyszy, że toczy się o nie swoisty przetarg. Prerażone dziecko nie wyobraża sobie, co będzie, kiedy straci ojca. Bywa jednak i tak, że jedno i drugie mówi, że nie weźmie dziecka w przypadku rozrodu³⁵.

Po rozwodzie występuje trudny problem kontaktów z tym rodzicem, który odszedł. Najczęściej jest to ojciec. Żona czując własną krzywdę, poniża męża w oczach dziecka. Jeśli dziecko bardzo kocha swego ojca, źle znosi wszystkie negatywne o nim opinie. Czasami protestuje, ale najczęściej słucha w milczeniu i mimo wszystko tęskni do kontaktów z nim. Rozsądna matka umożliwi spotkania, uważa, że zwłaszcza synowi są one potrzebne, chociaż jej sprawiają wiele bólu. Ona zajmuje się dzieckiem codziennie, wymaga spełnienia obowiązków, uczenia się, pomocy w gospodarstwie domowym, itp. Ojciec spotykając się raz w tygodniu lub rzadziej, stwarza odświeżającą atmosferę, kupuje prezenty, zapewnia o swoim przywiązaniu, a ono cierpi, bo chciałoby mieć go codziennie.

³⁵ I. Jundziłł, *Dziecko – ofiara przemocy*, Warszawa 1993.

W wyniku rozbicia rodziny niektórzy porzucają dzieci, oddają na wychowanie krewnym, a w ostatecznych przypadkach trafiają do placówki opiekuńczej. Współcześnie nie piętkuje się nieślubnych dzieci, mają równe prawa. Są rodziny, w których wszystkie dzieci (małżeńskie i pozamałżeńskie) traktuje się z jednakową troskliwością. Ale są i takie, w których ojciec lub matka znęca się nad dzieckiem, którego nie jest ojcem biologicznym. Zniewagi dotyczą zarówno matki, jak i jej nieślubnego dziecka. Różnie układają się też losy dzieci z rodzin zrekonstruowanych.

Na znaczenie roli rodziny zwraca się uwagę w różnych psychospołecznych teoriach uzależnień. Wśród nich można wyróżniać teorie o bardziej czysto psychologicznej orientacji i takie o orientacji psychospołecznej, których założenia pozostają w określonych związkach. Dlatego teorie uwzględniające tylko psychologiczne mechanizmy uzależnień, bez uwzględniania aspektów społeczno-kulturowych, ogranicza pole widzenia czynników sprawczych uzależnień narkotycznych na szerszych ich obszarach. Najczęściej wymieniane są takie uwarunkowania, które mają wpływ na socjalizację młodego pokolenia, w tym na internalizację wartości w jego strukturze osobowości, w stosunku do siebie samego i innych ludzi, do celów życiowych i środków realizujących te cele. Są wśród nich takie, jak³⁶:

- systematyczne używanie przez rodziców środków odurzających, w takim przypadku może dochodzić do identyfikowania się dzieci ze wzorami zachowań rodziców,
- nadużywanie przez rodziców alkoholu,
- brak wyraźnych celów życiowych rodziców żyjących „z dnia na dzień”,
- brak aktywności w rolach społecznych, jakie przypisuje się środowisku rodzinnemu,
- poszukiwanie silniejszych przeżyć na tle nudnego życia w rodzinie.

Przegląd poglądów na etiologię narkomanii pozwala przyjąć stanowisko, najbardziej chyba adekwatne do źródeł narkomanii, że słuszność i największą wartość poznawczą należy przypisać teorii wieloczynnikowej. Teoria ta akcentuje ogromną rolę czynników psychospołecznych³⁷.

Z badań empirycznych wynika, że osoby o niskim poziomie socjalizacji częściej używają środków odurzających, gdyż słabiej przeciwstawiają się presji rówieśników i wpływom podkultury narkomańskiej. Członkowie takiej grupy podkulturowej nie tylko dostarczają środków odurzających, ale zachęcają, a nawet zmuszają do ich zażywania. Dostarczają także wzorów odurzania się, uczą, czym i w jaki sposób można się narkotyzować. Mechanizmy wchodzenia, włączania się w podkulturę narkomańską są dosyć czytelne. Narkomani w większości pochodzą z rodzin o niskim statusie społecznym. Są to rodziny, w któ-

³⁶ E. Bielicki, *Z problematyki resocjalizacyjnej. Patologia społeczna, patologia indywidualna, etiologia kryminalna, kara*, Bydgoszcz 2005, s. 52.

³⁷ Z.B. Gaś, *Wybrane teorie uzależnienia lekowego*, „Przegląd Psychologiczny”, 1986, nr 1, s. 34-35.

rych wzajemne relacje między rodzicami a dziećmi są zaburzone, atmosfera rodzinna pozbawiona jest ciepła, a czasem nasycona niechęcią i wrogością. Są często zdeorganizowane z powodu separacji lub rozwodu.

Młody człowiek nie ma warunków do przyjmowania wartości prospołecznych, a w rodzinach zdemoralizowanych przyjmuje wartości negatywne. Brak wsparcia w rodzinie stwarza sprzyjające podłoże integrowania się z grupami podkulturowymi, w tym z podkulturą narkomańską. W niej spotyka się z warunkami sprzyjającymi inicjacji narkotycznej. Uzależnione od narkotyków grupy rówieśnicze tworzą często tak zwane „podkultury lekowe”, w których najważniejszymi elementami są wartości i normy postępowania. Najważniejszą wartością w niej jest doświadczenie euforii związanej z odurzaniem się. W podkulturze narkomańskiej normy postępowania określają główne kierunki aktywności jej członków. Szczególnie ważne są role sprzedawcy narkotyków, kupującego je i używającego³⁸.

Inne zagrożenia mają źródła w anomicznej sytuacji społecznej, w której wykrywa się czynniki warunkujące kształtowanie postaw charakteryzujących się apatią, zobojętnieniem, brakiem motywacji do konstruktywnego działania, poczuciem zmęczenia i buntu skierowanego przeciwko istniejącym warunkom społeczno-ekonomicznym i politycznym. Badania potwierdzają hipotezę, że środowisko rodzinne odgrywa istotną rolę warunkującą inicjatywę i przebieg uzależnienia. Chodzi w tym przypadku o konfliktowe postawy narkomanów wobec rodziny i rodziny wobec nich³⁹. Konflikty te są częstym powodem ucieczki z domu i przystawania do nieformalnych grup przestępczych, alkoholików i narkomanów, co jest wyrazem niedostosowania do środowiska rodzinnego i szkolnego. Rodziny narkomanów często przejawiają cechy rodzin patologicznych, w których stwierdza się alkoholizm, nikotynizm, przestępczość, prostytutkę, homoseksualizm i tym podobne zjawiskowe formy patologii.

Negatywna rola rodziny może zaznaczyć się również w takim zachowaniu, jak próby samobójcze dokonywane przez młodych ludzi. Nastolatki po próbach samobójczych podają najczęściej te same motywy: irytacja, porażka, niepowodzenia szkolne, problemy w domu, zawód miłosny, zniechęcenie, znużenie życiem, całkowita obojętność wobec różnych aspektów rzeczywistości. Jednak dwa główne czynniki skłaniające młodego człowieka do podjęcia próby samobójczej to warunki panujące w rodzinie i w szkole, które mogą kształtować pewne tendencje już od najmłodszych lat i nieodwracalnie wpływać na jego psychikę. Duże znaczenie mają stosunek rodziców i postawy wychowawcze wobec młodego człowieka reprezentowane przez jego nauczycieli.

Można wyróżnić następujące elementy oddziaływania środowiska rodzinnego:

³⁸ Z.B. Gaś, *Profilaktyka uzależnień*, WSiP, Warszawa 1993.

³⁹ M. Malewska, *Narkotyki w szkole i w domu. Zagrożenia*, Warszawa 2001.

- faktyczna lub symboliczna obecność ojca jako jeden z ważnych czynników sprzyjających samobójstwu,
- alkoholizm ojca,
- ciężka choroba lub też śmierć kogoś z rodziny, zwłaszcza samobójcza. W tych ostatnich przypadkach samobójstwo może wynikać z chęci połączenia się z utraconą osobą,
- oddanie dziecka pod opiekę instytucji, na przykład domu dziecka⁴⁰.

Najczęstsze błędy popełniane przez rodziców to:

1. Świadome lub też nieświadome pokładanie w dziecku ambiwalentnych pragnień, a tym samym stawianie mu wymagań nieadekwatnych do jego sił i możliwości. Pragnienia te są często wspierane dużymi nakładami finansowymi na dziecko – rodzice płacą za dodatkowe korepetycje, zajęcia, które tak naprawdę nie interesują młodego człowieka, czuje się on jednak zobligowany do uczestnictwa w nich. Przemęczenie, świadomość niemożności podołania wymaganiom rodziców prowadzi najczęściej do poczucia niedowartościowania i bezradności. Dziecko przenosi te zachowania ze swojej świadomości, ujawniając je w stosunku do grupy rówieśniczej i w obawie przed brakiem akceptacji zaczyna się od niej izolować. Staje się obojętne wobec otoczenia, a w końcu popełnia samobójstwo.

2. Niezgodność rodziców w stosowaniu metod wychowawczych, wzajemne oskarżanie się i podważanie swojego autorytetu w obecności dzieci może w konsekwencji prowadzić do przesadnego ograniczenia wolności dziecka bądź też do pobłażliwości i brak ingerencji w jego zachowanie⁴¹. W efekcie dziecko może zacząć szantażować rodziców pod groźbą wyrządzenia sobie krzywdy w celu wymuszenia korzyści dla siebie.

3. Poświęcanie uwagi głównie swojej karierze – opieka nad dzieckiem ogranicza się głównie do dawania mu pieniędzy.

4. Dostarczanie negatywnych wzorców postępowania przez rodzinę patologiczną lub z wyraźnie zaznaczonymi cechami patologii. Alkoholizm bywa zarówno przyczyną rozpadu rodziny, jak i pretekstem sięgania po alkohol. W takim przypadku zaniedbywanie obowiązków rodzicielskich prowadzi do tego, że dzieci są często pozbawione kontroli rodzicielskiej, a pozostawione same sobie, pozbawione więzi emocjonalnej, dysponując przy tym nadmierną wolnością, szukają oparcia poza domem, często poddając się wpływom różnych organizacji, takich jak grupy przestępcze, gdzie picie alkoholu, zażywanie narkotyków i rozboje są na porządku dziennym. Osoby takie są również podatne na agitację sekt, w których może dojść do totalnej degradacji osobowości.

5. Inne przypadki patologii rodziny związane z problemem alkoholowym: np. ojciec pracujący w dużej firmie jako jedyny żywiciel rodziny, który z po-

⁴⁰ A. Malczewska, *Rola pedagoga szkolnego w zapobieganiu zachowaniom samobójczym wśród uczniów*, „Suicydologia”, 2006, t. II, s. 100-107.

⁴¹ H. Iwanik, *Psychologiczno-socjalne uwarunkowania czynów samobójczych młodzieży*, „Zagadnienia Wychowania a Zdrowie Psychiczne”, 1988, nr 1, s. 19-25.

wodu nadmiernych stresów po pracy regularnie nadużywa alkoholu, znęcając się przy tym psychicznie i fizycznie nad rodziną. W opisywanym przypadku matka jest osobą młodą, około 34 roku życia, w rodzinie jest dwoje dzieci, jedno w wieku około roku, drugie w gimnazjum. Oczywiście problemy występują u młodego gimnazjalisty, który najczęściej nie może sobie poradzić z zaistniałą sytuacją. Matka nie chce prosić nikogo o pomoc, a dziecko, nie mając wsparcia w żadnym z rodziców, popada w coraz większą depresję, zaczynają się u niego pojawiać myśli samobójcze. Niestety, rodzice nie zawsze chcą rozmawiać, a tym bardziej współpracować – w takich przypadkach rola pedagogów szkolnych jest szczególnie ważna⁴².

LITERATURA:

- [1] Avakame K.F., *Intergenerational transmission of violence and psychological aggression against wives*, "Canadian Journal of Behavioral Sciences", 1998, 30, s. 193-202.
- [2] Bielicki E., *Z problematyki resocjalizacyjnej. Patologia społeczna, patologia indywidualna, etiologia kryminalna, kara*, Bydgoszcz 2005, s. 52.
- [3] Browne K., Herbert M., *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, Warszawa 1999.
- [4] Dąbrowski S., Kubicki L., *Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego*, Warszawa 1995, s. 28-42.
- [5] Felson M., *Crime and everyday life*, Thousand Oaks, California 1994.
- [6] Garbarino J., Yondra J., *Psychological Maltreatment. Issues and Perspectives*, [w:] Brassard M.R., Germain R.B., Hart S.N., *Psychological Maltreatment of Children and Youth*, New York 1987.
- [7] Gaś Z.B., *Profilaktyka uzależnień*, WSiP, Warszawa 1993.
- [8] Gaś Z.B., *Wybrane teorie uzależnienia lekowego*, „Przegląd Psychologiczny”, 1986, nr 1, s. 34-35.
- [9] Gelles R.J., *An exchange/social theory*, [w:] Finkelhor D. et. al. (red), *The dark side of families*, Beverly Hills 1983.
- [10] Gil D.G., *Violence against children*, Cambridge 1970.
- [11] Iwaniuk H., *Psychologiczno-społeczne uwarunkowania czynów samobójczych młodzieży*, „Zagadnienia Wychowania a Zdrowie Psychiczne”, 1988, nr 1, s. 19-25.
- [12] Jarosz E., *Przemoc wobec dzieci – patologia czy normalność?*, [w:] Nowak A. (red.), *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne*, Kraków 2000, s. 31.
- [13] Jundziłł I., *Dziecko – ofiara przemocy*, Warszawa 1993.

⁴² A. Malczewska, *op. cit.*, s. 103.

- [14] Lipowska-Teusch A., *Rodzina a przemoc*, Warszawa 1995.
- [15] Lipowska-Teusch A., *Wychować, wyleczyć, wyzwolić*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1998.
- [16] Łoza B., Czernikiewicz A., Wójcicka A., *Zachowania agresywne u chorych psychicznie – ocena z zastosowaniem skali SOAS*, Lublin 1995.
- [17] Makepeace J.M., *Life events stress and curship violence*, "Family Relations", 1983, 32, s. 101-109.
- [18] Malczewska A., *Rola pedagoga szkolnego w zapobieganiu zachowaniom samobójczym wśród uczniów*, „Suicydologia”, 2006, t. II, s. 100-107.
- [19] Malewska M., *Narkotyki w szkole i w domu. Zagrożenia*, Warszawa 2001.
- [20] Ogburn W.F., Nimkoff M.F., *Technology and the Changing Family*, New York 1965.
- [21] Pillemer K.A., Wolf R.S., *Elder abuse: conflict in the family*, Dover 1986.
- [22] Pillemer K.A., Wolf R.S., *Intervention. Outcome and elder abuse*, [w:] Hotaling G.T., Finkelhor D. (red.), *Coping with family violence*, Newbury Park 1988.
- [23] Pospiszyl I., *Aktywność życiowa kobiet, ofiar przemocy wewnątrzmałżeńskiej*, Niepublikowana praca doktorska, 1992.
- [24] Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.
- [25] Pospiszyl I., *Razem przeciw przemocy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- [26] *Przemoc w rodzinie*, Raport Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa 1997.
- [27] Rosset E., *Rozwody*, Warszawa 1986.
- [28] Siemieńska R., *Płeć, zawód, polityka*, Warszawa 1990.
- [29] Tryfan B., *Zastosowanie modeli teoretycznych w badaniach nad rodziną wiejską*, „Studia Socjologii Rodziny”, t. III, 1991.
- [30] Turowski J., *Teoria indywidualizacji rodziny malej i autonomizacja jednostki w świetle polskich badań socjologicznych*, „Studia Socjologiczne”, nr 3/1972.
- [31] Tyszka Z. (red.), *Analiza przemian wybranych kategorii rodzin polskich*, Poznań 1990.
- [32] Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, Warszawa 1979.
- [33] Tyszka Z., *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995.
- [34] Tyszka Z., *Rodziny polskie w procesie przemian*, [w:] Tyszka Z. (red.), *Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich*, Poznań 1991.
- [35] Tyszkowa M. (red.), *Rodzina a rozwój jednostki*, Poznań 1990.
- [36] Zimmerman C.C., *Family and Civilization*, New York 1968.

**MICROSOCIAL APPROACH IN THE STUDY OF PHENOMENA
SOCIAL PATHOLOGY IN THE FAMILY**

Abstract

This article presents a contemporary family holding important functions in many aspects of life and which operation and even basis of its existence is being exposed to numerous threats of changing civilization. Family disorganization in a micro-scale reflects in conflicts on economic, religious, moral and political grounds. Dysfunctional family does not have to exist only in broken families, it also affects families in which marital maladjustment can cause pathological effects. This does not support political transformation and constant social and economic reorganization. The loosening of social bonds and reduced social control encourage conducive to social disintegration and the development of pathology. At the same time it can be noted that these processes have a positive impact on the development of individuals who have a wider perspective and more development opportunities, although it favors customization of individual interests. The pathology effects, in which violence against children, the elderly, women and men are becoming more common, reflect the weak condition of the global society. The loosening of morals leads to behaviors that disintegrate and degrade the group and the entity itself. The study of these processes in the microscale should take a multifaceted, integral analysis of family life including an external perspective.

Key words: *social pathology, family, family disintegration.*

Izabella Kust

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

WYZWANIA WOBEC KADRY KIEROWNICZEJ W ASPEKTCIE ZWIĘKSZANIA EFEKTYWNOŚCI I JAKOŚCI ZARZĄDZANIA

Streszczenie

Zapewnienie powszechnie dostępnej edukacji na najwyższym poziomie jest pilnym wyzwaniem naszych czasów. Kondycja oświaty warunkuje rozwój społeczny i ekonomiczny państwa. Do tego potrzebne jest myślenie systemowe. Reforma szkolnictwa i wszelkie działania zmierzające do poprawy zarządzania szkołami bezpośrednio wpływają na konkurencyjność międzynarodową Polski. Marketingowe zarządzanie szkołą to koncepcja zarządzania, która łączy tradycyjne wartości i zasady administrowania szkołą z innowacyjnym podejściem do kwestii zarządzania personelem, jakości usług oraz marketingu. To propozycja dla dyrektorów szkół aby konkurencyjnie i innowacyjnie zarządzać w warunkach niżu demograficznego. Dyrektor szkoły zarządza organizacją, w której wiedza jest podstawą. Przemiany polityczne, gospodarcze, demograficzne i kulturalne zachodzące na przełomie XX i XXI w. będą decydować o kierunkach rozwoju systemów edukacyjnych w różnych regionach świata. Natomiast dla ukształtowania się społeczeństwa obywatelskiego i jego systemów edukacyjnych najistotniejsze znaczenie będą miały nowe techniki, technologie oraz środki komunikacji i informacji. W ramach reformy wciąż aktualne pozostają pytania: Czy kształcenie zawodowe ulegnie przemianom na skalę wyzwań XXI w. zarówno w zakresie doinwestowania bazy szkół zawodowych, procesu kształcenia, formuły zdawania egzaminów zawodowych, egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, jak również w zakresie zatrudniania specjalistów? Jaki będzie nadzór pedagogiczny wobec nowych, proponowanych zmian, zgodnie z projektem ustawy o systemie oświaty? Czy nowy podział kompetencji przyniesie oczekiwane rezultaty wobec współczesnych wyzwań i sprostą oczekiwaniom społecznym jak również standardom europejskim?

Słowa kluczowe: *Gospodarka Oparta na Wiedzy, kształcenie na odległość, innowacje i eksperyment pedagogiczny, reforma systemu oświaty, nadzór pedagogiczny, marketingowe zarządzanie szkołą, szkolnictwo zawodowe, kompetencje, umiejętności, osobowość, zdolności wrodzone, twórcza praca, talent, inteligencja.*

Kadra kierownicza placówek oświatowych w Polsce od 1989 r. poddana jest poważnym przemianom. Reforma systemu edukacji – wdrożona w 1999 r. – nakładała nowe zadania na dyrektorów placówek oświatowych. Poza elementarnymi kompetencjami, jak m.in. kreowanie polityki kadrowej w placówce, dyrektor współczesnej instytucji oświatowej stał się menedżerem, który nawiązuje współpracę z instytucjami lokalnymi oraz podejmuje inicjatywy na rzecz środowiska lokalnego. Oznaczało to zerwanie z modelem dyrektora – administratora, oczekującego na polecenia „z góry”. Współczesny dyrektor placówki oświatowej powinien być osobą kreatywną, obserwującą otaczającą rzeczywistość, posiadającą zdolności analityczne oraz adekwatnego reagowania na zmieniającą się rzeczywistość. Zreformowana polska szkoła stawiała zatem wobec dyrektora instytucji oświatowej wymóg umiejętności sprawnego zarządzania. Jednakże oprócz tej – jakże ważnej umiejętności – kadra kierownicza placówek oświatowych powinna posiadać jeszcze jedną – nie określoną w żadnych dokumentach prawnych, a także programach kształcenia w szkołach wyższych na kierunkach pedagogicznych tj. osobowość.

Głębokie przemiany wdrażane w szkołach, w tym m.in. utworzenie nowych typów szkół – gimnazjum i liceum profilowanego, nowych przedmiotów w szkołach (przedsiębiorczość, informatyka i inne) wymagały od dyrektorów wymienionych umiejętności. W latach 2002 i 2003 zostały przeprowadzone badania na terenie województwa mazowieckiego w zakresie wdrażania „nowej matury”. Wyniki badań stanowią przykład m.in. przygotowania kadry kierowniczej do realizacji zadań wynikających z reformy systemu edukacji w ww. okresie. Mogą one również posłużyć jako możliwość wyciągnięcia wniosków i wskazania nowych kierunków zarządzania wobec aktualnych wyzwań jakie musi spełnić współczesna szkoła, w tym przygotowanie młodzieży do zmieniającego się rynku pracy, kreowanie jakości w edukacji.

Zapewnienie powszechnie dostępnej edukacji na najwyższym poziomie jest pilnym wyzwaniem naszych czasów. Kondycja oświaty warunkuje rozwój społeczny i ekonomiczny państwa. Do tego potrzebne jest myślenie systemowe, które rozwijało się już w latach 20. XX w. jako podstawowa metoda różnych działań nauki. Przy tak szybko postępującym rozwoju cywilizacji w obecnej epoce węgla, ropy naftowej i epoki atomowej bardzo ważną rolę odgrywa – obok kultury materialnej – kultura duchowa.

Cywilizacja współczesna i informatyczna nie mogą ograniczać się tylko do niektórych elementów wspólnych kulturze i cywilizacji, ale muszą uwzględniać rozwój nauk, techniki, technologii, nowe formy i metody organizacji pracy, kooperacji, informacji, komunikacji oraz edukacji.

Tym wyzwaniom powinna sprostać edukacja i zarządzanie nią. Na kształt systemów edukacyjnych mają również wpływ różnorodne czynniki i uwarunkowania. Należą do nich czynniki demograficzne, ekonomiczne, polityczne. Nauka, technika i technologia są czynnikami i uwarunkowaniami systemów edukacyjnych zwłaszcza cywilizacji informatycznej.

Urszula Świętochowska¹ stwierdza, że systemy edukacyjne będą się zmieniały i dostosowywały do nowych wymagań jakie niesie informatyzacja. Poszczególne elementy systemów edukacyjnych zostaną zmodyfikowane, otwarte, dalekie od tradycyjnych placówek. Szeroki dostęp do informacji upowszechni edukację „na odległość” z wykorzystaniem urządzeń i narzędzi najwyższej generacji. Ograniczy to, a nawet wyeliminuje, używane obecnie podręczniki i zastąpi je innymi urządzeniami i materiałami. Sposób organizacji kształcenia na odległość określa rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych². Zapewne nie jest ono doskonałe, ale uwzględnia nowy sposób myślenia o edukacji i zarządzania nią.

Aby sprostać wymaganiom współczesnego świata należy zwrócić uwagę na zarządzanie w oświacie oraz profesjonalizm nauczyciela jako czynniki decydujące w dużej mierze o jakości nauczania i jej skuteczności. Zatem istnieje konieczność menedżerskiego spojrzenia na zarządzanie szkołą. Jednym z zadań określonych w art. 33 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty³, a związanych z nadzorem pedagogicznym, jest inspirowanie nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych. Zadania dyrektora szkoły/placówki z tym związane, określone są również w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki⁴. Prowadzone w szkole lub placówce innowacje oraz eksperymenty mają na celu poprawę jakości pracy szkoły.

Innowacją pedagogiczną prowadzoną w publicznych szkołach i placówkach są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły.

Eksperymentem pedagogicznym są działania służące podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole, w ramach których modyfikowane są warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania, prowadzone pod opieką jednostki naukowej.

Innowacje i eksperymenty nie mogą prowadzić do zmiany typu szkoły. Mogą obejmować wszystkie lub wybrane zajęcia edukacyjne, całą szkołę, oddział lub grupę. Rozpoczęcie innowacji lub eksperymentu jest możliwe po zapewnieniu przez szkołę odpowiednich warunków kadrowych i organizacyjnych, niezbędnych do realizacji planowanych działań innowacyjnych i eksperymentalnych. Innowacje lub eksperymenty wymagające przyznania szkole dodatkowych środków budżetowych mogą być podjęte po wyrażeniu przez organ prowadzący szkołę pisem-

¹ U. Świętochowska, *Systemy edukacyjne cywilizacji przełomu XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

² Dz.U. z 2006 r. Nr 31, poz. 216.

³ Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

⁴ Dz.U. Nr 56, poz. 506.

nej zgody na finansowanie planowanych działań. Rekrutacja odbywa się na zasadzie powszechnej dostępności. Udział nauczycieli w innowacji lub eksperymencie jest dobrowolny. Innowacje i eksperymenty nie mogą naruszać uprawnień ucznia do bezpłatnej nauki, wychowania i opieki w zakresie ustalonym w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, a także w zakresie uzyskania wiadomości i umiejętności niezbędnych do ukończenia danego typu szkoły oraz warunków i sposobu przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów.

Ważne jest zatem inspirowanie i twórcze działanie w zakresie programów autorskich poszukiwania nowych metod, form i środków zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych. Zależy to od wielu czynników, ale niebagatelną rolę odgrywa postawa dyrektora – może on wyzwoić postawy innowacyjne lub zniechęcić nawet najbardziej aktywnych. Innowacyjność to warunek niezbędny do skutecznego działania menedżera jak również umiejętność wdrażania pomysłów w praktyce. Nowe możliwości rozwoju szkoły to również zabiegi dyrektorów szkół o różnorodne certyfikaty międzynarodowe, które dają podstawy standaryzacji w danym zakresie, np. międzynarodowy certyfikat Part 66 – dotyczący obsługi statków powietrznych, ISO – który jest międzynarodowym certyfikatem dla systemów zarządzania jakością. Standard ten jest zaprojektowany w taki sposób, iż odnosi się do każdego rodzaju produkcji lub świadczenia usług, powstających w wyniku jakichkolwiek procesów, w dowolnym miejscu na świecie.

Coraz częściej dyrektorzy szkół czynią starania w zakresie tworzenia etatu doradcy zawodowego, nawiązania ścisłej współpracy z pracodawcami, uczelniami, stowarzyszeniami, fundacjami, jak również realizowania różnorodnych projektów oraz wymiany międzynarodowej prowadzonej między szkołami. Do nowoczesnego kierowania szkołą potrzebna jest fachowa wiedza merytoryczna i ciągle jej doskonalenie. To właśnie wiedza i umiejętność jej wykorzystania w kierowaniu placówką oświatową ma ogromny wpływ na efekty pracy szkoły, podnoszenie jakości pracy szkoły.

Ważnym wyzwaniem i celem jest zainspirowanie dyrektorów polskich szkół, menedżerów oświaty i nauczycieli do twórczej pracy. Niewątpliwie ważnymi czynnikami, które należy brać pod uwagę są:

- malejący nabór uczniów,
- brak entuzjazmu ze strony kadry nauczycielskiej,
- małe zaangażowanie ze strony rodziców zarówno w postępy dzieci, jak również w pracę szkoły,
- brak funduszy (pozyskiwanie sponsorów).

Podstawą zmian współczesnej szkoły jest konieczność dostosowania do realiów gospodarki postindustrialnej – gospodarki, w której dominują pracodawcy z sektora usług. Jednocześnie są oni głównymi odbiorcami usług świadczonych przez szkołę. Absolwenci szkół muszą być przygotowani do pracy w zmieniającym się otoczeniu, a w konsekwencji do podejmowania wyzwań i problemów, w których umiejętności społeczne są ważniejsze niż wiedza techniczna. Społe-

czeństwa krajów rozwiniętych określa się mianem społeczeństw opartych na wiedzy. Wyróżnia się cztery filary gospodarki opartej na wiedzy:

1. edukacja i szkolenia;
2. infrastruktura informatyczna;
3. bodźce ekonomiczne i warunki instytucjonalne;
4. systemy innowacji⁵.

Wykształcenie obywateli jest postrzegane jako niezbędny element rozwoju gospodarczego kraju i jego sukcesów.

Gospodarka oparta na wiedzy (GOW), o której pisze Amir Jan Fazlagić⁶ to nowa koncepcja rozwoju gospodarczego, gdzie wiedza traktowana jest jako najcenniejszy „surowiec strategiczny”. System edukacji, w którym główną rolę odgrywają szkoły, a także uniwersytet to jeden z czterech filarów wspierających rozwój GOW. Reforma szkolnictwa i wszelkie działania zmierzające do poprawy zarządzania szkołami powinny mieć bezpośredni wpływ na konkurencyjność międzynarodową Polski.

Zmiana ustroju spowodowała inne spojrzenie na edukację. Spośród siedmiu zaproponowanych przez Bank Światowy kategorii działań, jakie należy podjąć w celu podniesienia efektywności kształcenia, aż pięć jest związanych z usprawnieniem jakości zarządzania szkołami, a tylko dwa dotyczą programów nauczania.

Jest to bardzo ważny argument przemawiający za promowaniem nowoczesnych metod zarządzania szkołami w Polsce.

Reformy systemu edukacji w krajach byłego bloku socjalistycznego napotykają na pięć istotnych, wspólnych dla wszystkich problemów, tj.:

1. dostosowanie programu nauczania do nowych warunków – programy nauczania, które odpowiadały realiom gospodarki centralnie sterowanej nie odpowiadają nowemu kontekstowi. W związku z tym następuje spadek jakości nauczania wynikający z nowych, zmienionych wymagań;
2. wyrównywanie szans – edukacja jest ważnym czynnikiem wyrównywania szans na start życiowy i walki z ubóstwem;
3. finansowanie – należy racjonalizować systemy finansowania szkolnictwa;
4. efektywność – większość krajów nieefektywnie wykorzystuje nakłady, jakimi dysponuje. Przyczyną jest dziedzictwo systemu gospodarki centralnie sterowanej, gdzie zamiast cen i budżetów posługiwano się jednostkami naturalnymi;

⁵ Bank Światowy online, <http://www.worldbank.org>.

⁶ A.J. Fazlagić, *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.

5. zarządzanie i odpowiedzialność publiczna – obecnie systemy edukacji nie odpowiadają standardom przejrzystości, nie ma też mechanizmów umożliwiających wgląd w procedury postępowania⁷.

Reforma systemu oświaty w Polsce wprowadziła zmiany zarówno w organizacji systemu oświaty, jak i w metodach nauczania oraz relacjach między nauczycielem i uczniem. Jednakże jednym z ważniejszych elementów wdrażanych zmian była „nowa matura”. Reforma egzaminu dojrzałości obejmowała zarówno sposób jego organizacji m.in. wprowadzenie zewnętrznego oceniania oraz jednolitych wymagań wobec uczniów.

Złożoność zmian stanowiła wyzwanie nie tylko dla uczniów, ale także dla przygotowujących ich do udziału w zreformowanej maturze nauczycieli.

W roku szkolnym 2001/2002 przeprowadziłam badania na temat potrzeb i oczekiwań nauczycieli i uczniów klas IV liceów technicznych w zakresie przygotowania do egzaminu maturalnego. Celem badań była m.in. analiza procesu zmian w sposobie przeprowadzania matury, ze szczególnym uwzględnieniem liceów technicznych, funkcjonujących w zespołach szkół. Badania wykazały, że nauczyciele dostrzegali konieczność przygotowania się do nowych zadań. Jednocześnie w latach 1999-2002 ich zainteresowanie udziałem w formach doskonalenia poważnie wzrosła. Niewątpliwie badania wykazały niedociągnięcia we wdrażaniu zmian w egzaminie dojrzałości, jednakże należy pamiętać, iż wprowadzenie reformy systemu edukacji, w tym „nowej matury”, było trudnym procesem angażującym i wymagającym akceptacji całego środowiska oświatowego. W tak krótkim czasie nie było możliwe uzyskanie akceptacji wszystkich nauczycieli. Jednakże wyniki badań wykazały, iż ważny dla edukacji proces został uruchomiony, a obecny stan w 2012 roku potwierdza, że proces ten nadal trwa.

Wdrażanie „nowej matury” zwiększyło niewątpliwie szanse edukacyjne dla uczniów, jednakże warto zauważyć, iż równocześnie poważnie zaktywizowało nauczycieli, o czym świadczy dokonana przeze mnie analiza. Tak szeroki oddźwięk środowiska pozytywnie świadczy o nauczycielach. Oczywiście jest bowiem, iż o sukcesie zmian decydują nie ich autorzy lecz realizatorzy.

Reforma szkolnictwa i wszelkie działania zmierzające do poprawy zarządzania szkołami bezpośrednio wpływają na konkurencyjność międzynarodową Polski. Marketingowe zarządzanie szkołą to koncepcja zarządzania, która łączy tradycyjne wartości i zasady administrowania szkołą z innowacyjnym podejściem do kwestii zarządzania personelem, jakości usług oraz marketingu. Marketingowe zarządzanie to propozycja dla dyrektorów szkół, podpowiadająca jak przyciągnąć uczniów w warunkach nizu demograficznego i jak innowacyjnie zarządzać. Dyrektor szkoły zarządza organizacją, w której wiedza jest podstawą.

⁷ *IPTS/ESTO Studies on Reforms of Agriculture, Education and Social Systems within the Context of Enlargement and Demographic Change in the EU*, “European Science and Technology Observatory”, czerwiec 2000.

Nadzór pedagogiczny jest realizowany przez wykonywanie zadań i czynności określonych w art. 33 ustawy o systemie oświaty, w szczególności przez działalność diagnostyczno-oceniającą i wspomagającą, w procesie planowej i systematycznej współpracy organów sprawujących nadzór pedagogiczny, organów prowadzących szkoły i placówki, dyrektorów szkół i placówek oraz nauczycieli. Zadania dyrektora szkoły określa art. 39 ustawy i dotyczą one sprawowania nadzoru pedagogicznego, jak również odpowiedzialności za dysponowanie środkami określonymi w planie finansowym oraz możliwości organizowania administracyjnej, finansowej i gospodarczej obsługi placówki oświatowej.

Problem samodzielności finansowej dyrektorów polskich placówek oświatowych, a co za tym idzie – ich odpowiedzialności nie tylko za wykorzystywanie środków publicznych w zgodzie z przepisami prawa, ale jednocześnie w sposób przemyślany, oszczędny, racjonalny i efektywny – to ciągnący się już od kilkunastu lat dylemat zapewnienia im fachowej obsługi księgowej. Ustawa o finansach publicznych w sposób dość jednoznaczny określiła zasady obsługi rachunkowej i księgowej. Powinien realizować ją główny księgowy – pracownik jednostki, któremu kierownik powierza obowiązki i odpowiedzialność w zakresie: prowadzenia rachunkowości jednostki; wykonywania dyspozycji środkami pieniężnymi; dokonywania wstępnej kontroli zgodności operacji gospodarczych i finansowych z planem finansowym; dokonywania wstępnej kontroli kompletności i rzetelności dokumentów dotyczących operacji gospodarczych i finansowych.

Należy zwrócić uwagę na to, że przed kadrami kierowniczymi już na konkursach na to stanowisko stawia się wysokie wymagania. Zarówno w zakresie kwalifikacji, stażu pedagogicznego jak i oceny pracy. Na uwagę zasługuje wymóg wykształcenia pedagogicznego czyli nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej nauczanych w powiązaniu z kierunkami kształcenia i praktyką pedagogiczną (co najmniej 270 godz.). Zanim dyrektor przystąpi do zarządzania i marketingu musi dobrze rozpoznać zasoby ludzkie i właściwie zarządzać personelem, a w szczególności kadrami pedagogicznymi.

Program studiów na kierunkach nauczycielskich uwzględnia wymogi określone w standardach, tak aby absolwent studiów uzyskał przygotowanie do nauczania przedmiotu i kwalifikacje zawodowe.

Przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w zakresie: dydaktycznym, wychowawczym i społecznym, kreatywnym, prakseologicznym, komunikacyjnym, informacyjno-medialnym i językowym.

Absolwent studiów powinien być przygotowany do kompleksowej realizacji dydaktycznych wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły. Ponadto powinien umieć kierować własnym rozwojem, jak również posługiwać się przepisami prawa dotyczącymi systemu oświaty oraz statusu zawodowego nauczycieli.

Wyzwaniem w obszarze kształcenia zawodowego jest stworzenie możliwości zatrudniania osób niebędących nauczycielami, posiadających przygotowanie specjalistyczne do prowadzenia zajęć z zakresu kształcenia zawodowego na podstawie Kodeksu pracy lub umów cywilnoprawnych oraz ustalania wysokości wynagrodzenia przez dyrektora szkoły lub placówki.

Osobowość nauczyciela jest jednym z najistotniejszych czynników budowania wizerunku szkoły. Troskliwość, poczucie humoru, wielkoduszność, zaangażowanie nauczycieli to jedne z najważniejszych cech charakteryzujących dobrą szkołę. Większość dyrektorów uważa, że utalentowani nauczyciele powinni wykonywać najtrudniejsze prace. Natomiast nauczyciele ci powinni wykonywać taką pracę, w której najlepiej wykorzystaliby swoje zdolności. Osobowość człowieka stanowi przedmiot badań psychologii. Nie można jej obserwować bezpośrednio. Do jej określenia wykorzystuje się wnioskowanie na podstawie obserwacji zachowań lub ankiety.

Pośród najistotniejszych cech osobowości, które mają praktyczne znaczenie w zarządzaniu personelem w szkole należy wymienić:

1. ekstrawertyzm:

- behawioralny – impulsywność i skłonność do działania przeciwstawione refleksji nad działaniem,
- społeczny – preferowanie sytuacji społecznych.

Nauczyciele ekstrawertycy w sposób bardziej naturalny potrafią bardziej przyciągnąć uwagę uczniów. Dużo mówią, gestykują, są bardziej zadowoleni z pracy niż introwertycy, lecz szybciej wykazują znudzenie wykonywaną pracą.

2. neurotyzm – niezdolność do tolerowania stresu, niepokój, podatność na bóle głowy, bezsenność (około 5-10% populacji to neurotycy);

3. autorytaryzm (kierownik powinien znaleźć równowagę pomiędzy zarządzaniem autorytarnym i demokratycznym);

4. zdolność do poddawania się ocenie (kontrola wewnętrzna – zewnętrzna).

Oprócz cech osobowości należy rozróżnić zdolności wrodzone:

1. inteligencja – zdolność do rozwiązywania problemów, stosowania zasad rozróżniania relacji. Istnieją również bardziej szczegółowe zdolności umysłowe, powiązane z inteligencją ogólną: zdolności językowe, matematyczne, mechaniczne;

2. osąd – zdolność do realistycznej oceny praktycznych sytuacji i tworzenia rozwiązań. Osąd może być oceniany w czasie wywiadów, gdy zadaje się pytania dotyczące rozwiązań skomplikowanych problemów;

3. kreatywność – zdolność spoglądania na sytuację z nowego punktu widzenia i proponowanie nowych rozwiązań. Jednym ze sposobów badania kreatywności jest test sprawdzający jaką liczbę zastosowań osoba badana przypisze zwykłemu obiektowi;

4. zdolności motoryczne – niezbędne u nauczycieli wychowania fizycznego, lecz także ułatwiające kontakt z uczniem (koordynacja: ciało – umysł);

5. umiejętności społeczne – między innymi umiejętność perswazji, ekspresyjność, komunikacja niewerbalna, wrażliwość na potrzeby innych, zdolność do prowadzenia dialogu, podtrzymywania relacji⁸.

Motywacja jest zespołem wielu czynników – do najistotniejszych z nich należą potrzeby i zadania. Motywacja jako proces organizowania i zainicjowania czynności może przebiegać dwoma torami: „potrzeba – motyw” albo „zadanie – plan”. Efektywna praca jest wynikiem połączenia zdolności i motywacji.

Bardzo często barierą dla rozwoju i reorganizacji jest nie brak wiedzy, lecz „stara” wiedza. Zbyt wolne oduczanie się jest słabą stroną wielu organizacji. Trudniej oduczyć się zachowań, które zostały przyswojone w wyniku negatywnego sprzężenia zwrotnego, niż tych, które zostały wyuczone w trakcie pozytywnego sprzężenia zwrotnego. Pozytywne bodźce wzmacniają uczenie się, a negatywne pomagają oduczyć się poprzednich nawyków. O jakości pracy szkoły świadczy to, w jakim stopniu pomaga ona w rozwoju ucznia – tak intelektualnym, jak osobowościowym. K. Stróżyński zwraca uwagę na swego rodzaju wypaczenie, jakim jest ocenianie jakości szkół na podstawie rankingów. Niedocenia się faktu, że dobre wyniki nauczania są w dużym stopniu zasługą naboru kandydatów. Efektem dobrego naboru staje się wysoka skuteczność szkoły.

Jakość usług oceniamy na podstawie rezultatu jak i procesu świadczenia. TQM (Total Quality Management) to całościowe podejście do organizacji w celu poprawy jej działania w sposób ciągły i systematyczny. TQM dąży do zaspokojenia wymagań wszystkich klientów poprzez rozwój procesów pozbawionych błędów w ramach organizacji. TQM stworzyli w latach 50. XX w. amerykańscy specjaliści od zarządzania m.in. W.E. Deming i J.M. Juran. Prowadzili oni wiele szkoleń, ucząc japońskich menadżerów jak polepszyć reputację znanych z niskich jakości japońskich wyrobów (w tym czasie produkty japońskie nazywano „złomem”). Deming w roku 1950 przewidział, że dzięki filozofii zarządzania jakością produkty te mogą podbić rynki światowe w ciągu pięciu lat. Zasady Deminga sprowadzają się do następujących twierdzeń:

1. Organizacja musi skoncentrować się na klientach i dostawcach. Filozofia TQM traktuje zespoły uczniów i nauczycieli jako odpowiednik zespołu robotników przy taśmie produkcyjnej.

2. Każdy w organizacji musi zaangażować się w nieustanne doskonalenie. Ta uwaga odnosi się szczególnie do uczniów.

3. Deming sugeruje, aby z procesu nauczania wyeliminować system oceny stopniowej ponieważ uczniowie zamiast na procesie uczenia koncentrują się na zdobywaniu stopni. Postuluje się wprowadzenie lepszych systemów ocen w szkole, m.in. oceny zewnętrzne, oceny procesu nauki, wystawy osiągnięć uczniów.

4. Organizacja musi być postrzegana jako system. Deming sugeruje, że ponad 85% wszystkich pomyłek i usterek w wykonywaniu zadań jest spowod-

⁸ M. Argyle, *The Social Psychology of Work*, Penguin Books, London 1989, s. 235-239.

wane złą organizacją systemu pracy. Poszczególni nauczyciele i uczniowie nie są więc zazwyczaj odpowiedzialni za większość błędów. Zamiast nauczania, trzeba się w pierwszej kolejności skoncentrować na procesach zarządzania szkołą, które do takich rezultatów prowadzą.

5. Za sukces programu TQM jest odpowiedzialny dyrektor szkoły. To on odpowiada za stworzenie kontekstu w którym nauczyciele i uczniowie będą doskonalili swoją pracę.

Na przełomie lat 1989/90 w Polsce rozpoczęła się transformacja ustrojowa, gospodarcza i społeczna. Wraz z nimi rozpoczęły się zmiany w edukacji. Należy jednak zwrócić uwagę, że tempo tych zmian było niewspółmierne do potrzeb. Priorytetem stała się gospodarka rynkowa, a dziedziny jak: nauka, postęp techniczny, technologiczny, edukacja i wychowanie potraktowano jako dziedziny wyższego rzędu, które będą realizowane w dalszej perspektywie. Ustawa o systemie oświaty sankcjonowała wiele zmian, które wyprzedziły jej uchwalenie, np. organizowanie szkół niepublicznych, powoływanie kuratorów i dyrektorów szkół w drodze konkursu, uspołecznienie szkoły przez możliwość powoływania Rady Szkoły oraz próby reformy edukacji. Ważnym elementem było wprowadzenie opiniowania przez Samorząd Uczniowski np. przy skreślaniu z listy uczniów czy możliwość opiniowania przez rodziców awansu zawodowego nauczyciela.

W pierwszej połowie lat 90. podjęto próbę reformy edukacji w zakresie zmian w programach nauczania. Nastąpiła redukcja treści programów (1990). Później wprowadzono podstawę kształcenia ogólnego, w której uwzględniono inne kryteria doboru wiadomości i określono wokół jakich zasadniczych zadań rozwojowych koncentrować się będą treści kształcenia ogólnego.

Od 1 września 1997 r. weszła w życie reforma programowa. Przewidywano dwuletni okres dochodzenia do pełnej realizacji reformy. O podjęciu reformy programowej w szkole miały decydować rady pedagogiczne. Nowe programy miały obowiązywać wszystkie szkoły od 1 września 1999 r. Istotą tej reformy była samodzielność szkoły, nauczycieli i ucznia w kształtowaniu treści, form i metod nauczania. Przewidywano powstanie bloków tematycznych, które umożliwią integrację informacji z różnych dziedzin oraz pozwolą wyrabiać w uczniu umiejętności myślenia. Nowe programy zakładały ograniczenie wiedzy encyklopedycznej na rzecz myślenia, rozumienia zjawisk, samodzielnego stawiania pytań, wywoływania dyskusji. Przewidywano również w nowelizowanej ustawie rozpoczynanie nauki w szkole podstawowej przez dzieci w wieku 6 lat oraz nową strukturę edukacyjną.

Doświadczenia pierwszych lat XXI w. wskazują, że nie wszystkie założenia udało się wprowadzić w życie. Dynamiczny rozwój cywilizacyjny gospodarczy na przełomie XX i XXI w. stawia przed polską edukacją nowe zadania.

17 września 2008 r. na posiedzeniu Sejmu Katarzyna Hall, Minister Edukacji Narodowej przedstawiła informację na temat polskiej oświaty, wskazując istotne obszary działań w bieżącym okresie i kolejnych latach: wzmocnienia

pozycji zawodowej nauczyciela, upowszechnienia wychowania przedszkolnego, obniżenia wieku szkolnego, zmian podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, poprawy jakości kształcenia zawodowego, zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych, otwarcia polskiego systemu edukacji na świat, odbiurokratyzowania nadzoru pedagogicznego i jasnego rozdziału zadań między organy prowadzące szkoły oraz organy sprawujące nadzór pedagogiczny.

Jednym z ostatnich ważniejszych elementów tej polityki jest przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 29 lipca 2008 r. Program Rozwoju Edukacji na Obszarach Wiejskich na lata 2008-2013. Przyjęcie Programu stanowi potwierdzenie głównych kierunków rozwoju i prowadzenia polityki prozatrudnieniowej rządu oraz umożliwia wykorzystanie środków EFS w Polsce w latach 2007-2013. Program jest realizowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

28 września 2007 r. Komisja Europejska wydała decyzję w sprawie przyjęcia do realizacji Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, który jest jednym z programów operacyjnych służących realizacji Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia 2007-2013 i obejmuje całość interwencji Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) w Polsce. Program stanowi odpowiedź na wyzwania, jakie przed państwami członkowskimi UE, w tym również Polską, stawia odnowiona Strategia Lizbońska. Do wyzwań tych należą: uczynienie z Europy bardziej atrakcyjnego miejsca do lokowania inwestycji i podejmowania pracy, rozwijanie wiedzy i innowacji oraz tworzenie większej liczby trwałych miejsc pracy. Zgodnie z założeniami Strategii Lizbońskiej oraz celami polityki spójności krajów unijnych, rozwój kapitału ludzkiego i społecznego przyczynia się do pełniejszego wykorzystania zasobów pracy oraz wsparcia wzrostu konkurencyjności gospodarki.

W ramach programu wsparciem zostaną objęte następujące obszary: zatrudnienie, edukacja, integracja społeczna, adaptacyjność pracowników i przedsiębiorstw, zagadnienia związane z rozwojem zasobów ludzkich na terenach wiejskich, z budową sprawnej i skutecznej administracji publicznej oraz partnerskiego państwa, a także z promocją postaw zdrowotnych wśród osób pracujących⁹.

W ramach priorytetów edukacyjnych realizowana będzie modernizacja i wdrażanie reform w zakresie podwyższania jakości i efektywności kształcenia, odpowiadających warunkom gospodarki opartej na wiedzy.

Ponadto przewidziane jest dostosowanie programów i kierunków nauczania do wymogów rynku pracy, podnoszenie kompetencji i poziomu wiedzy uczniów i studentów w zakresie nauk o znaczeniu kluczowym dla gospodarki, współpraca między instytucjami systemu edukacji a przedsiębiorstwami i sektorem badawczo-rozwojowym, a także wymiana informacji o kwalifikacjach uzyskiwanych w kontekście danego kierunku kształcenia.

⁹ <http://www.funduszeuropejskie.gov.pl>.

Jednym z głównych kierunków działań będzie wyrównywanie szans edukacyjnych na wszystkich etapach kształcenia i podnoszenie jakości usług.

Program Operacyjny Kapitał Ludzki składa się z 10 Priorytetów, realizowanych równolegle na poziomie centralnym i regionalnym. W ramach priorytetów określone są zadania. Do nich należą m.in.: Działanie 7.2 Infrastruktura służąca edukacji oraz Działanie 9.2 Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego.

Celem Działania 7.2 Infrastruktura służąca edukacji jest wyrównywanie szans edukacyjnych przez poprawę jakości nauczania oraz dostępności regionalnej infrastruktury edukacyjnej na każdym poziomie kształcenia. Realizacja działania będzie miała wpływ na wzrost konkurencyjności regionu.

Wspierane będą przedsięwzięcia służące poprawie stanu i wyposażenia infrastruktury edukacyjnej dydaktycznej i pomocniczej w obiektach i ich otoczeniu, podnoszące jakość kształcenia. Realizacja działania będzie też służyć wyrównywaniu szans między wsią a miastem. Działanie ma również na celu nabycie niezbędnych umiejętności na rynku pracy młodzieży i osobom dorosłym. Realizacja idei uczenia przez całe życie zagwarantuje efektywne wykorzystanie powstałej i zmodernizowanej bazy edukacyjnej.

Celem Działania 9.2 jest Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego.

Szkolnictwo zawodowe w obecnej sytuacji znacznie odbiega jakością od szkolnictwa ogólnego przez co cieszy się znacznie niższym zainteresowaniem uczniów. W tym kontekście oraz zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy niezbędne jest zwiększenie potencjału szkół zawodowych i propagowanie korzyści płynących z wyboru tego typu kształcenia. Modernizacja szkolnictwa zawodowego powinna być wspierana dodatkowymi zachętami dla uczniów, którzy podejmą kształcenie w tym kierunku.

Działania w powyższym zakresie będą realizowane poprzez kompleksowe programy rozwojowe szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe obejmujące zarówno wyrównywanie dysproporcji edukacyjnych pomiędzy osiągnięciami uczniów, modernizację procesu kształcenia poprzez dodatkowe zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne rozwijające kluczowe kompetencje uczniów, doradztwo edukacyjno-zawodowe, jak i instrumenty o szczególnym znaczeniu dla szkolnictwa zawodowego: staże i praktyki realizowane we współpracy z pracodawcami. Programy rozwojowe umożliwiają włączenie pracodawców w proces kształcenia zawodowego w innych niż praktyczna nauka zawodu, formach np. diagnozowanie popytu rynku pracy na absolwentów o określonych kwalifikacjach zawodowych. W ramach programów rozwojowych szkoły i placówki realizujące kształcenie zawodowe będą mogły również wyposażyć uczniów w nowoczesne materiały dydaktyczne (w tym podręczniki szkolne), które za-

gwarantują wysoką jakość kształcenia zgodną z wymogami współczesnej gospodarki¹⁰.

Zapewne Program Operacyjny Kapitał Ludzki jest szansą m.in. dla szkół zawodowych i szkół wiejskich. Czy i w jakim stopniu będzie zrealizowany? O tym zdecydują jak już wcześniej wspomniałam nie ich autorzy lecz realizatorzy.

Ministerstwo Edukacji Narodowej realizuje również projekt współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego „Wyposażenie centrów kształcenia praktycznego, centrów kształcenia ustawicznego i szkół zawodowych w stanowiska do egzaminów zawodowych”.

Czy kształcenie zawodowe ulegnie przemianom na skalę wyzwań XXI w., zarówno w zakresie doinwestowania bazy szkół zawodowych, procesu kształcenia, formuły zdawania egzaminów zawodowych, egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, jak również w zakresie zatrudniania specjalistów?

Jaki będzie nadzór pedagogiczny wobec nowych, proponowanych zmian, zgodnie z projektem ustawy o systemie oświaty? Czy nowy podział kompetencji przyniesie oczekiwane rezultaty wobec współczesnych wyzwań i sprostą oczekiwaniom społecznym jak również standardom europejskim?

Przemiany polityczne, gospodarcze demograficzne i kulturalne zachodzące na przełomie XX i XXI w. będą decydować o kierunkach rozwoju systemów edukacyjnych w różnych regionach świata. Natomiast dla ukształtowania się społeczeństwa obywatelskiego i jego systemów edukacyjnych najistotniejsze znaczenie będą miały nowe techniki, technologie oraz środki komunikacji i informacji.

LITERATURA:

[1] Argyle M., *The Social Psychology of Work*, Penguin Books, London 1989, s. 235-239.

[2] Bank Światowy online, <http://www.worldbank.org>.

[3] Fazlagić A.J., *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.

[4] *IPTS/ESTO Studies on Reforms of Agriculture, Education and Social Systems within the Context of Enlargement and Demographic Change in the EU*, “European Science and Technology Observatory”, czerwiec 2000.

[5] Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Program Rozwoju Edukacji na Obszarach Wiejskich na lata 2008-2013*, Warszawa, 29 lipca 2008 r.

[6] Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej,

¹⁰ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Program Rozwoju Edukacji na Obszarach Wiejskich na lata 2008-2013*, Warszawa, 29 lipca 2008 r.

umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz.U. z 2006 r. Nr 31, poz. 216).

[7] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. Nr 56, poz. 506).

[8] Świętochowska U., *Systemy edukacyjne cywilizacji przełomu XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

[9] Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

[10] <http://www.fundusze-strukturalne.gov.pl>.

MANAGERS CHALLENGES IN ASPECT OF INCREASING EFFICIENCY AND QUALITY THE MANAGEMENT

Abstract

An urgent challenge of our times is to provide open access to the highest level of education. Social and economic development is determined by the condition of education. Systemic thinking is crucial to achieve this goal. International competitiveness of Poland is affected directly by the reform of the educational system and other actions focused on improving school management. Marketing school management is a type of management conception that combines traditional values and school management rules with innovative personnel management, services quality and marketing. This proposal is addressed to school directors so they can introduce competitive and innovative management in spite of the decrease of birth rate. A school director manages an organization in which knowledge is the basis. Political, economic, demographic and cultural transformations that are taking place at the turn of the 20th and 21st century will strongly influence the development of educational systems in different parts of the world.

What is crucial for the formation of the civil society and its educational systems are new techniques, technologies and ways to communicate and acquire information. As far as the reform is concerned these questions are still valid: Due to 21st century challenges will vocational training transformation include school database investment, the teaching process, vocational exam formula, exams which confirm professional competence as well as the employment of specialists? What will be the pedagogical supervision of the new proposed changes in accordance of the educational system law project? Will the new division of competencies bring the expected results due to modern challenges and meet the social expectations as well as European standards?

Key words: *knowledge economy, distance learning, innovation and pedagogical experiment, the reform of the education system, teacher supervision, marketing school management, professional training, competence, skills, personality, innate abilities, creative work, talent, intelligence.*

Joanna Michalak-Dawidziuk

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

MODEL WYCHOWANIA W POLSCE PO 1989 R. – DOMINACJA TRADYCJI, CZY BEZKRYTYCZNA ADAPTACJA MODELU EUROPEJSKIEGO?

Streszczenie

Przemiany 89 roku mające miejsce w Polsce dotyczyły nie tylko struktury gospodarczej i społecznej ale także i może przede wszystkim modelu edukacyjnego, który z planowego ideologicznie musiał zmienić się w demokratyczny, obiektywny i relatywistyczny system edukacyjny i wychowawczy. Problematyka wychowania dzieci i młodzieży była tematem eksplorowanym od wieków. Wiek XX był sceną wielu przemian charakteryzujących nie tylko kierunek wychowania, ale także sposób. Wiązało się to przede wszystkim z wprowadzonym w XX w. obowiązkiem szkolnym. Koniec XX w. charakteryzował się w Polsce, doświadczonej wieloma zmianami ustrojowymi, podejściem do edukacji i wychowania w sposób holistyczny. Zawiera on wiele zasad mających za zadanie rozwijanie u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny i poszanowania polskiego dziedzictwa. Wspomniana zasada, poparta wieloma aktami prawnymi, wprowadza edukację dla każdego, bez barier. Wiek XXI jest kontynuacją tej idei popartą wieloma możliwościami technicznymi i doświadczeniem zdobytym w latach poprzednich. Możliwości te z jednej strony służą pomocą instytucjom i rodzinie w wypełnianiu obowiązku edukacji i wychowania, z drugiej stoją w opozycji do ogromu niekontrolowanych informacji z zewnątrz. Wyzwaniom wychowawczo-edukacyjnym musi sprostać dzisiejsza rodzina a wsparcie jej jest naczelnym zadaniem prawa i instytucji państwowych.

Słowa kluczowe: *wychowanie, edukacja, model europejski wychowania, obowiązki wychowawczy.*

Od wieków wychowanie było przedmiotem rozważań, dyskusji i analiz filozofów, pedagogów i socjologów. Poglądy w tym zakresie ewoluowały wraz z rozwojem człowieka i postępem, którego był autorem. Mimo iż na przestrzeni wieków następowały zmiany w podejściu do procesu wychowania oraz metod

wychowawczych, jednoznacznie należy stwierdzić, iż kreowane podglądy, wskazywały na złożoność tego procesu.

W okresie starożytności wychowanie ateńskie akcentowało indywidualność i podmiotowość oraz aspiracje wychowanka. Już wtedy proces wychowawczy młodych pokoleń postrzegano jako złożony proces, na który składał się rozwój intelektualny, moralny, estetyczny i fizyczny. Ideą wychowawczą była grecka paideia, która przewidywała m.in. harmonię i wszechstronność rozwoju człowieka.

W XX w. prof. Bogdan Suchodolski nawiązuje do wychowania przez sztukę. W swej pracy podkreśla, iż sztuka rozwija postawę estetyczną i aspiracje u dzieci. Uważa, iż świat bez sztuki stałby się ośchły i obcy. Jednocześnie podkreśla znaczenie atmosfery w rodzinie oraz potrzeby miłości rodzinnej każdego dziecka¹.

W *Labiryntach współczesności* prof. Bogdan Suchodolski określa cel procesu wychowania dla wolności, jako rozbudzanie i rozwijanie zamiłowań oraz uzdolnień wśród jak największej liczby dzieci. Ważnym elementem wychowania dla wolności jest wzmocnienie życia jednostki tj. zwiększenie bogactwa przeżyć indywidualnych oraz rozszerzenie kontaktów międzyludzkich, jak również swego rodzaju obrona psychiczna przed niebezpieczeństwem zniszczenia jednostki nadmiarem wrażeń, wzbudzanych przez rzeczywistość.

Jednocześnie prof. B. Suchodolski stwierdza, iż wychowanie nie powinno służyć wyłącznie wyćwiczeniu określonych sprawności oraz umiejętności, lecz jego celem powinno być ukształtowanie w człowieku postaw pożądanych społecznie. Takie wychowanie umożliwia udzielenie odpowiedzi na pytanie o sens życia.

Według prof. Bogdana Suchodolskiego istnieją dwie wielkie koncepcje życia:

1. produkcyjne działanie – człowiek dążąc do tego, żeby „być kimś” żyje w służbie „czemuś” lub „komuś”;
2. konsumpcja dóbr – człowiek pragnie „być sobą”.

Pisząc o ważnej roli wychowania w życiu człowieka, prof. B. Suchodolski jednocześnie podkreśla znaczenie kształcenia, które daje człowiekowi nie tylko otwartość na postęp techniczny, ale także umiejętność korzystania z niego. Do tego niezbędne jest kształtowanie umiejętności myślenia i permanentnego uczenia się. Sugerował zatem uwzględnienie w programie nauczania więcej ćwiczeń kształtujących umiejętności analityczne. Rozważając kwestie związane z procesem wychowawczym na uwagę zasługuje rola wychowawcy czy też instytucji, które uczestniczą w tym procesie. Wg prof. Bogdana Suchodolskiego od instytucji tych, w tym zwłaszcza szkół, oczekuje się „zwiększonej i bardziej różnorodnej pomocy dla młodzieży w dziedzinach, w których dawniej nie musiało się

¹ B. Suchodolski *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.

jej takowej pomocy okazywać, ponieważ proces wrastania w świat dorosłych przebiegał dość automatycznie”.

Wprowadzenie na początku XX w. obowiązku szkolnego w większości państw europejskich oznaczało poważne zmiany w podejściu do procesu wychowania, jak i roli wykształcenia w życiu człowieka². Edukacja oznaczała przede wszystkim uzyskanie określonego wykształcenia, które było kluczem zarówno do uzyskania sukcesu zawodowego, jak również określonej pozycji społecznej. Te dwa elementy stały się silną motywacją do kształcenia. Na przestrzeni lat sukcesywnie wzrastała zatem rola przygotowania dziecka do nauki w szkole.

Jednocześnie edukacja dziecka w szkole pod koniec XX w. postrzegana jest w Polsce coraz bardziej holistycznie. W Preambule ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty³ podkreśla się, iż oświata polska kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej oraz powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Jednocześnie „kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.”

Ponadto, w pakiecie aktów prawnych wdrażających założenia reformy systemu edukacji z 1999 r. znajdują się liczne potwierdzenia kształtowania przez szkołę postawy ucznia kreatywnego, otwartego na świat i przygotowanego do funkcjonowania w nim. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego⁴ w zadaniach ogólnych szkoły podstawowej i gimnazjum wskazano na konieczność kształtowania „wszechstronnego rozwoju ucznia jako nadrzędnego celu pracy edukacyjnej”. Jednocześnie ww. akt prawny wskazuje, iż „edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania.” W zakresie realizacji procesu wychowawczego nauczyciel wspiera rodziców w tym zakresie m.in. poprzez:

- tworzenie w szkole środowiska wszechstronnego rozwoju osobowego (w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym, duchowym),
- rozwijanie postawy dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie,

² *Rola rodziców w systemach Unii Europejskiej*, EURYDICE Europejska Sieć Informacji o Edukacji, Bruksela 1997.

³ Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329, z późn. zm.

⁴ Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129.

- uczenie podejmowania różnorodnych ról w życiu rodzinnym i społecznym (zarówno na poziomie małych społeczności lokalnych, jak i państwa),
- kreowania całościowej filozofii życia, przejawiającej się w potrzebie permanentnego doskonalenia się.

Treści powyższe pozostają aktualne również w kolejnych rozporządzeniach:

1. Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych⁵;

2. Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół⁶.

3. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 stycznia 2005 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół⁷.

4. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 listopada 2006 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół⁸.

5. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół⁹.

Oprócz aktów prawnych regulujących kwestie dotyczące procesu wychowania na uwagę zasługuje Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci 2004-2012 „Polska dla Dzieci”, przyjęty przez Rząd RP w 2004 r. Dokument stanowi realizację podjętego przez Polskę zobowiązania, wynikającego z postanowień zawartych w Deklaracji i Planie Działania zamieszczonych w dokumencie „Świat przyjazny dzieciom” przyjętym podczas 27 Sesji Specjalnej Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych poświęconej sprawom dzieci.

Dokument, rozpoczynając się mottem: „Nie ma szczęśliwych społeczeństw bez szczęśliwych dzieci”, określa główny cel opracowania, tj. wyznaczenie działań zmierzających do polepszenia warunków kształcenia i funkcjonowania dzieci oraz harmonogramu realizacji tych zamierzeń.

Dokument przewiduje m.in.: „...zobowiązanie do budowania świata przyjaznego wszystkim dzieciom, w którym stały rozwój człowieka jest oparty na zasadach demokracji, równości, braku dyskryminacji, pokoju i sprawiedliwości społecznej oraz uniwersalności, niepodzielności, współzależności i wzajemnego

⁵ Dz.U. Nr 61, poz. 625.

⁶ Dz.U. Nr 51, poz. 458.

⁷ Dz.U. Nr 19, poz. 165.

⁸ Dz.U. Nr 228, poz. 1669.

⁹ Dz.U. Nr 157, poz. 1100.

powiązania wszystkich praw człowieka, z uwzględnieniem prawa do indywidualnego rozwoju”. Plan ma charakter strategii i obejmuje działania na rzecz dzieci, które zostały wyznaczone w obszarach dotyczących zdrowia, edukacji, rodziny i ochrony przed przemocą.

Pełny rozwój młodego człowieka bez względu na miejsce zamieszkania, rasę, poglądy religijne gwarantują nie tylko ww. dokumenty. Zapisy ustawy z dnia 7 września 1997 r. o systemie oświaty oraz przytoczone wyżej rozporządzenia ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania stanowią wypadkową Konstytucji RP z dnia 2 kwietnia 1997 r.¹⁰, która w art. 70 stanowi, iż:

1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa (...).
2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.
3. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych (...).
4. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów (...).

Kwestię równości szans młodzieży podejmują liczne dokumenty Unii Europejskiej, w tym rezolucja Rady i Reprezentantów Rządów – Państw Członkowskich na temat: „*Wyrównywanie szans młodych ludzi – uczestnictwo w społeczeństwie*”, przyjęta w Brukseli w czerwcu 2007 r. oraz *Europejski Pakt na Rzecz Młodzieży*. Ważnym instrumentem wspomagającym i inspirującym młodzież do permanentnego rozwoju są europejskie fundusze strukturalne realizowane w ramach programu *Młodzież* (zakończony w 2006 r.), a następnie od 2007 do 2009 w ramach programu *Młodzież w Działaniu*.

Powyższa analiza dokumentów krajowych oraz Unii Europejskiej w poważnym stopniu wyznacza kierunki współczesnego wychowania. Model edukacyjny XXI w. można zatem określić jako „edukację dla każdego” lub „edukację bez barier” kształtującą postawę otwartości oraz ogromnych szans rozwoju młodego człowieka. Sprzymierzeńcem tej idei jest niewątpliwie rozwój technologiczny, w tym Internet, a także nowoczesne formy kształcenia np. e-learning. Edukacja XXI wieku kreuje zatem model wychowania opartego na permanentnym rozwoju człowieka od najmłodszych lat do „jesieni życia”. Nawiązuje zatem tym samym do greckiego modelu wychowania człowieka kreatywnego, otwartego na dyskusję i polemikę, krytycznie odnoszącego się do otaczającego świata. Polska reforma systemu edukacji z 1999 r. wprowadzając do szkół m.in. ścieżkę międzyprzedmiotową „edukacja filozoficzna”, a także kreując nowe partnerskie relacje między nauczycielem i uczniem kształtuje w młodych ludziach otwartość na drugiego człowieka oraz otaczający go świat. Jednocześnie

¹⁰ Dz.U. Nr 78, poz. 483.

rozwija umiejętność prowadzenia dyskusji, która jest tak ważna w świecie, w którym dominuje komunikacja za pomocą sms – tj. krótka, bardzo zwięzła, pełna skrótowych wyrazów. Ważną kwestią jest wprowadzenie ścieżki międzyprzedmiotowej „edukacja regionalna”, która w kontekście funkcjonowania Polski w Unii Europejskiej nabiera szczególnego znaczenia. Poczucie bowiem tożsamości regionalnej, poznania historii i tradycji własnego miejsca urodzenia stanowi fundament funkcjonowania Unii Europejskiej, której siłą jest wspieranie różnorodności.

Pisząc o wychowaniu XXI w. nie sposób pominąć raport opracowany dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI w. pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa¹¹ „EDUKACJA jest w niej ukryty skarb”, gdzie edukację określa się jako „...szansę, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej”.

Jednocześnie dokument ten wskazując cztery filary edukacji, tj.:

- uczyć się, aby wiedzieć,
- uczyć się, aby działać,
- uczyć się, aby żyć wspólnie,
- uczyć się, aby być,

podkreśla znaczenie edukacji dla każdego oraz otwartości na Innego (o innym kolorze skóry, innej religii).

Te przesłania stanowią dla edukacji XXI w. bardzo poważne wyzwania. Wymagają one bowiem poważnych nakładów finansowych, ale także zmian w podejściu do edukacji. Oba czynniki wymagają czasu.

Współczesny model wychowania powinien wychodzić naprzeciw wyzwaniom, jakie niesie XXI wiek. Do nich należą m. in.:

- zjawisko zmiany, jakie towarzyszy człowiekowi przez całe życie,
- „starzejący się świat”,
- Internet – język komunikacyjny młodzieży.

Wobec zjawiska zmian, jakie towarzyszą człowiekowi od lat dziecięcych (okres przedszkolny, rozpoczęcie nauki w szkole, zmiany poszczególnych typów szkół w trakcie procesu kształcenia, a następnie zmiany pracy oraz funkcji) współczesny model wychowania powinien przygotowywać sukcesywnie młodego człowieka do tego zjawiska. Przygotowanie do zmiany, umożliwienie zrozumienia tego procesu, wyposażenie w wiedzę w zakresie możliwości działania w takich sytuacjach, w poważnym stopniu wzmacnia młodego człowieka. Zmiana w życiu – tak przygotowanej osoby – nie oznacza dramatu lecz jedynie zamknięcie danego etapu życia, który wzbogacił jej doświadczenie np. zawodowe (w przypadku utraty pracy), czy też życiowe.

¹¹ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, 1998.

Kolejne znamienne dla XXI w. zjawisko to „starzejący się świat”. Zjawisko to wymaga – oprócz chłodnych kalkulacji ekonomicznych – silniejszego akcentowania w procesie wychowawczym relacji młodych ludzi ze starszymi osobami. Współczesny model wychowania kształtuje człowieka w pełni sprawnego, samodzielnego, a jednocześnie – w wyniku nasilających się procesów i zjawisk zagrażających klasycznemu modelowi rodziny – samotnego. Współczesny proces wychowawczy zarówno nie uświadamia i nie przygotowuje do kolejnych etapów życia, jak również nie uwrażliwia na kontakt z osobami, przeżywającymi swą „jesień życia”. Kreowaniu wrażliwości na powyższą kwestię służy niewątpliwie wolontariat, który powinien być implementowany w proces wychowawczy od wczesnego okresu rozwoju człowieka.

Problematyka wolontariatu znajduje odzwierciedlenie w dokumentach Unii Europejskiej m.in. – w przyjętej w 2007 r. – rezolucji Rady Ministrów ds. Młodzieży Unii Europejskiej na temat aktywności młodych ludzi w zakresie wolontariatu. Wcześniej, tj. 15 listopada 2004 r. Rada przyjęła Rezolucję o powszechności celów z zakresu działalności młodzieży w obszarze wolontariatu. W dokumencie tym Rada podkreśliła znaczenie działalności młodzieży w obszarze wolontariatu, jednocześnie wskazała konieczność rozwijania, upowszechniania i promowania ww. obszaru działalności młodzieży.

Wolontariat – w świetle dokumentów Unii Europejskiej – nabiera wielorakiego znaczenia:

1. stanowi ważny element nieformalnego uczenia się;
2. odgrywa ważną rolę w samorozwoju młodych ludzi;
3. zobowiązuje ich do aktywnych postaw obywatelskich;
4. potwierdza i pomaga w osobistym rozwoju umiejętności oraz angażuje w społeczeństwo;
5. jest niezbędny do przejścia z edukacji do pracy i dorosłego życia.

Jednocześnie – w świetle rezolucji Rady z 2007 r. – wolontariat stanowi sposób budowania kulturalnych mostów pomiędzy Unią Europejską a krajami zewnętrznymi. Wolontariat młodzieży zatem jest postrzegany przez Unię Europejską jako płaszczyznę globalnej współpracy młodzieży, przy jednoczesnym poprawieniu międzykulturowego dialogu i promowaniu zaangażowania młodych ludzi z mniejszymi możliwościami z innych kultur i religii.

Poza ww. różnorodnym wymiarem wolontariatu, jaki kreuje Unia Europejska, wydaje się, iż wolontariat jest niekwestionowanym sposobem zdobywania doświadczenia przez młodych ludzi. Wobec ogromu reklam, promujących młodość i pełną sprawność człowieka, warto kreować wśród młodzieży również znaczenia wolontariatu jako sposobu:

1. uświadamiania wszystkich etapów życia człowieka, również okresu późnej starości, łączącej się z poważną niepełnosprawnością;
2. kreowania wrażliwości na los drugiego człowieka.

Warto również dostrzegać wolontariat jako możliwość zdobywania doświadczenia zawodowego, poprzez umożliwianie przez pracodawców skonfron-

towania zdobywanej przez młodego człowieka w okresie kształcenia (na poziomie wyższym) wiedzy z praktyką. Wolontariat zatem może być postrzegany również jako realizacja ważnego zadania dla edukacji XXI w., jakim jest zbliżenie edukacji do rzeczywistego rynku pracy, jej uelastycznienie oraz otwartości na zmianę.

Zjawisko „starzejącego się świata” jest zjawiskiem integrującym całą społeczność światową. W 2000 r. populacja ludzi w wieku ponad 60 lat wynosiła ponad 600 mln, tj. trzy razy więcej niż w 1950 r. W 2006 r. liczba osób starszych przekroczyła 700 mln. Do 2050 r. liczba ta wyniesie ponad 2 miliardy. Przewiduje się, iż w 2047 liczba osób starszych (powyżej 60 lat) po raz pierwszy będzie większa niż liczba dzieci (do 15 roku życia).

Obecnie krajem o najmłodszej populacji jest Uganda (przeciętny wiek mieszkańca wynosi 15 lat), najstarszą populacją jest japońska (przeciętny wiek obywatela to 43 lata). Światowa średnia wieku wynosi obecnie 28 lat, w 2050 r. zwiększy się do 38 lat¹².

Proces starzenia się społeczeństw jest zatem zjawiskiem nieodwracalnym, prognozy przewidują bowiem, iż poziom dzietności nie zwiększy się przynajmniej w ciągu kilkudziesięciu lat. Zjawisko to jednak najczęściej postrzegane jest pod kątem ekonomiczno-organizacyjnym. Również wiele uwagi poświęca się temu problemowi w sferze socjalnej tj. kształcie rodziny, trendach migracyjnych, sprawach epidemiologicznych, formie systemów opieki zdrowotnej. W 2002 r. odbyło się w Madrycie II Międzynarodowe Zgromadzenie na temat Starzenia się Społeczeństw. Ustalenia, podjęte wówczas, odnosiły się kreowania trendów mających na celu budowanie społeczeństw, w których istotną grupą będą osoby starsze. Podjęty w trakcie ww. konferencji plan działania będzie realizowany do 2021 r.

Przytoczone powyżej prognozy i fakty wskazują, że kwestia „starzejącego się świata” wymaga uwzględnienia jej również w kreowaniu modelu wychowania XXI w. Niewątpliwie wspomniany wyżej wolontariat może stanowić jeden z ważniejszych elementów wychowania, przygotowującego do funkcjonowania w starzejących się społeczeństwach.

Kolejne ważne wyzwanie XXI w. to rola Internetu w procesie wychowawczym. Internet – wynalazek XX w. – dokonał przeobrażenia w wielu dziedzinach życia społeczno-gospodarczego. Poza niewątpliwymi korzyściami coraz częściej podkreśla się niebezpieczeństwo jakie może spowodować Internet. W aspekcie wychowawczym w poważnym stopniu wpłynął na postawy młodzieży, ich relacje z rodzicami. Dotychczasowe bezpośrednie kontakty młodych ludzi z bliskimi oraz rówieśnikami zastąpione zostały wielogodziennymi rozmowami przez Internet, często z osobami, których nie znają. Internet zatem doprowadza do rozluźnienia relacji rodzinnych. W sposób powolny, ale konsekwentny izoluje młodego człowieka od realnego życia. Niebezpieczeństwo zatracania granicy

¹² J. Papiernik, *Świat się starzeje*, www.zycie.senior.pl, 25 sierpnia 2007 r.

między rzeczywistością a światem wirtualnym współcześnie stało się już faktem, zarówno w przypadku ludzi młodych, jak również osób dorosłych. Uwzględniając postęp w zakresie możliwości Internetu można stwierdzić, iż to groźne zjawisko nie zamyka listy dalszych zagrożeń związanych z Internetem.

Co zatem może skutecznie chronić młodego człowieka przed tego typu zagrożeniami? Wzmocnienie więzi rodzinnych, nawiązywanie do tradycji wydaje się, iż stanowi jeden z najważniejszych sposobów na aktualne zagrożenia związane z Internetem. Ale czy jedyne? Czy najbardziej skuteczne? Biorąc pod uwagę funkcjonujący obecnie model rodziny, z rozluźnionymi wewnętrznymi relacjami, niewątpliwie fundamentem kreowania modelu wychowawczego XXI w. jest wzmocnienie rodziny. Czy to możliwe? Czy jest możliwe poświęcanie więcej czasu dzieciom, np. w rodzinach, gdzie rodzice większą część dnia spędzają w pracy? Może zatem warto przyjrzeć się procesowi wychowania pod kątem przygotowania młodych ludzi do podejmowania ról w życiu, również rodzinnym. Tak aby w życiu dorosłym potrafili dokonywać właściwych wyborów, właściwie wartościować, doceniać znaczenie rodziny.

Czy współczesna wąła rodzina jest w stanie podjąć tak poważne wyzwanie? Wydaje się, iż szkoła wieku XXI w znaczący sposób powinna włączyć się w proces wychowania, uwzględniający wzmocnianie roli i znaczenia rodziny. Kreowanie wartości, które pozwolą młodemu człowiekowi odróżniać dobro od zła. Wykreowanie wyrazistego obrazu wartości stanowić będzie najpewniejsze zabezpieczenie młodego człowieka przed niebezpieczeństwami Internetu oraz będzie prawdziwym paszportem europejskim.

A zatem na wcześniej postawione pytanie „co zatem może skutecznie chronić młodego człowieka przed tego typu zagrożeniami?” odpowiedzią jest „On sam”.

LITERATURA:

- [1] Kot S., *Historia wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- [2] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz.U. Nr 78, poz. 483, z późn. zm.).
- [3] Kubiak-Szyborska E., Zajac D., *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Wydawnictwo WERTS, Bydgoszcz 2006.
- [4] Marynowicz-Hetka E. (red.), *Pedagogika społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007.
- [5] Papiernik J., *Świat się starzeje*, www.zycie.senior.pl, 25 sierpnia 2007 r.

[6] Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO 1996.

[7] *Rola rodziców w systemach Unii Europejskiej*, EURYDICE Europejska Sieć Informacji o Edukacji, Bruksela 1997.

[8] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. Nr 14, poz.129).

[9] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych (Dz.U. Nr61, poz.625).

[10] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 51, poz. 458, z późn. zm.).

[11] Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.

[12] Suchodolski B., *Problemy wychowania w cywilizacji współczesnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.

[13] Suchodolski B. *Świat – człowieka a wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.

[14] Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2004.

[15] Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329, z późn. zm.).

[16] Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.

**MODEL OF EDUCATION IN POLAND AFTER 1989 – DOMINANCE
TRADITION OR UNCRTICAL EUROPEAN MODEL ADAPTATION?*****Abstract***

The changes taking place in Poland in year 89. concerned not only economic and social structures but also, and perhaps above all educational model, which planned ideologically had to change into a democratic, objective and relativist education system. The issue of raising children and youth was the theme explored for centuries. The twentieth century was the scene of many changes that characterize not only education but also its direction and manner. This involved primarily introduced in the twentieth century compulsory school age. The end of the twentieth century was marked in Poland, experienced many systemic changes and approaches to education in a holistic way. It contains a number of rules designed to develop young people's sense of responsibility, love of country and respect for the Polish heritage. This principle, supported by many acts, introduces education for everyone, without barriers. Twenty-first century is a continuation of this idea, supported by a number of technical capability and experience gained in previous years. These opportunities are on the one hand helpful to the institutions and the family in fulfilling the obligation of education and upbringing, on the other hand stand in opposition to the magnitude of uncontrolled information from the outside. Today's family needs to meet educational challenges but to support a family is the primary task of the law and state institutions.

Key words: *education, the European model of education, parental obligation.*

Katarzyna Siedlecka

Zespół Szkół Integracyjnych nr 75 Warszawa

TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ DZIECKA W KLASACH POCZĄTKOWYCH I DZIAŁANIA TERAPEUTYCZNE NAUCZYCIELA

Streszczenie

Artykuł przedstawia różne trudności uczniów w nauce, dotyczące edukacji polonistycznej i edukacji matematycznej. Ukazuje niektóre przyczyny ich powstawania oraz podaje przykłady pokonywania tych trudności. Kładzie nacisk na konkretne czynnościowe działania terapeutyczne wynikające z praktyki szkolnej.

Słowa kluczowe: *proces nauczania/uczenia się, rozpoznawanie trudności, pokonywanie trudności.*

Celem tego artykułu jest pokazanie różnych trudności w nauce uczniów nie mających specyficznych zaburzeń, takich jak: dysgrafia, dysleksja, dysortografia, dyskalkulia oraz podanie przykładów terapeutycznych oddziaływań. Z uczniami z orzeczeniami w klasach integracyjnych pracuję metodami pedagogiki specjalnej, dostosowując do ich edukacji indywidualne programy nauczania.

W. Paczesna (2009) wyróżniła trudności spowodowane przez:

1. nauczyciela, takie jak: niewłaściwa organizacja lekcji, hałas, chaos, nie uwzględnianie indywidualnych możliwości, nieznamość uczniów, nieprecyzyjna kontrola i ocena, niewłaściwa atmosfera lekcji, nieprawidłowe relacje nauczyciel – uczeń, słabe umiejętności metodyczne, nauczanie werbalne, nie stosowanie przez nauczyciela pomocy dydaktycznych;
2. czynniki ekonomiczno-społeczne, takie jak: warunki mieszkaniowe, sytuacja materialna, poziom intelektualny rodziców, relacje rodziców z dzieckiem, stabilność rodziny, metody wychowawcze stosowane przez rodziców, trudna sytuacja rodzina, patologie społeczne i rodzinne;

3. uwarunkowania tkwiące w systemie szkolnym: nieprzystosowanie programów nauczania do możliwości uczniów, brak pomocy dydaktycznych, zbyt duża liczba uczniów w klasie, zła organizacja procesu nauczania (nauka na dwie zmiany, zły rozkład zajęć), brak wsparcia pedagogiczno-psychologicznego.

Skutkiem trudności w uczeniu się są oceny niedostateczne i drugoroczność.

Z punktu widzenia ucznia trudności powodują niechęć do nauki i brak motywacji, obniżanie się odporności nerwowej a nawet złe zachowanie się na lekcji i agresję.

Uczniowie klas I-III mogą doświadczać wielu trudności w procesie nauczania – uczenia się. Na temat uczniów mających trudności w uczeniu się napisano już wiele rozpraw, a problem jest nadal aktualny. Wiele nauczycieli spotyka się na lekcjach z uczniami, którzy nie potrafią czytać, pisać, rozwiązywać zadań, nie rozumieją podawanego materiału, nie pamiętają podstawowych praw, reguł, twierdzeń. U uczniów tych nie stwierdzono wyraźnych dysfunkcji w rozwoju, a mimo to nie osiągają pozytywnych ocen. Wydaje się, iż te trudności są nie do pokonania. Uczeń nie jest w stanie sprostać wymaganiom edukacyjnym, często bez dodatkowej pomocy nie może zrealizować programu przewidzianego dla danej klasy. Uczeń nie nabywa wymaganych kompetencji ani umiejętności w procesie nauczania – uczenia się.

Co zatem oznacza proces nauczania – uczenia się? Uczenie się może przebiegać w postaci pojedynczych aktów (czynności), jak i w czasie procesu. To samo dotyczy nauczania – polega ono na kierowaniu bądź pojedynczymi aktami, bądź procesem uczenia się. Nauczanie i uczenie się mogą występować jako odrębne dwuczłonowe akty, a mogą tworzyć łańcuchy warunkujących się wzajemnie czynności. Tak rozumiany proces nauczania – uczenia się charakteryzuje to, że:

- składa się z mniej lub bardziej dobranych zbiorów czynności (aktów) nauczania, uczenia się,
- uczenie się jest ściśle sprzężone z nauczaniem, co powoduje, że czynności uczenia się, będąc inspirowane, kierowane i oceniane przez nauczyciela równocześnie same modyfikują jego postępowanie,
- w przeciwieństwie do jednorazowych aktów jest systematyczny, zamierzony i długotrwały,
- zmierza do osiągnięcia wcześniej zaplanowanych rezultatów postulowanych przez programy nauczania.

W pracy dydaktycznej nauczyciel musi mieć świadomość skuteczności swojego działania i planowania poszczególnych czynności lekcji, tak je dobierać, aby uczniowie uczyli się na lekcji. Nauczyciel powinien przyjść uczniowi z wszechstronną możliwie szybką pomocą, tak aby uczeń szybko wyrównał swoje braki i podązał za klasą. Pomocne w pokonywaniu trudności jest:

- dobre poznanie uczniów z trudnościami w uczeniu się,
- zrozumienie istotnych trudności dziecka w poznawaniu świata,
- uświadomienie sobie istoty rewalidacji dziecka i dróg do niej wiodących,

- odpowiednio dobrane metody oparte na pogładowości, czynności ucznia, pracy poznawczej związanej ze zjawiskami życia, połączonej z pracą ręczną dostosowaną do sił i możliwości dziecka,
- poznawanie drogą wszystkich analizatorów,
- dobra i życzliwa atmosfera.

Nauczyciel powinien dokonać szybkiej diagnozy pedagogicznej w ocenie potencjalnych możliwości opanowania podstawowych technik szkolnych oraz w ocenie aktualnego poziomu wiadomości i umiejętności dziecka, aby jak najszybciej wyrównać zaistniałe u niego braki w wiedzy i realizować program nauczania. Uczniowie w nauczaniu początkowym doświadczają następujących trudności:

1. W edukacji polonistycznej – z nauką czytania, nauką pisania, nauką ortografii, umiejętnością wypowiadania się w różnych formach dłuższych wypowiedzi wielozdaniowych spójnych, jak np. (rozmów, prowadzenia dyskusji, wypowiedzi samorzutnych i swobodnych, opisu, opowiadania itp.).

2. W edukacji matematycznej – brak rozumienia pojęć, nieumiejętność zastosowania reguł, praw, błędy w prostych obliczeniach, niemożność rozwiązywania nawet prostych zadań tekstowych, trudności w abstrahowaniu i uogólnianiu.

Ta sytuacja z kolei spowoduje niechęć do nauki, bierność a z czasem nawet zachowania lękowe.

Trudności w uczeniu się mogą mieć charakter jawny lub ukryty. Trudności ukryte są wówczas, gdy nauczyciele nie dostrzegają braków w wiadomościach, umiejętnościach i nawykach uczniów, mimo że braki te już istnieją. W trudnościach jawnych nauczyciel stwierdza braki, oceniając je oceną niedostateczną. Niepowodzenia ukryte mogą dotyczyć najpierw niewielkich braków w wiadomościach powstałych na różnym tle, które niedostrzeżone w porę powodują niepowodzenia jawne.

Przyczyny trudności w nauce mogą tkwić w samym uczniu, jako:

- niezależne od niego – cechy osobowościowe, dolegliwości psychofizyczne, niska wydolność wysiłkowa, obniżone możliwości intelektualne (dolna granica normy), deficyty funkcji percepcyjnych (dysleksja, dysgrafia, dysortografia), zaburzenia sfery emocjonalnej (nadpobudliwość, nadruchliwość, nerwowość, impulsywność, męczliwość),
- zależne od niego – nieznanomość technik uczenia się, zniechęcenie niepowodzeniami, brak ciekawości poznawczej, niechęć do czytania, brak motywacji, absencja, problemy wychowawcze i zwykłe lenistwo.

Przystępując do pracy z dzieckiem w edukacji polonistycznej najpierw należy sprawdzić, czy dziecko zna litery, czy wyróżnia głoski, czy rozróżnia sylaby, czy składa litery, czy czyta literując, czy czyta sylabami, czy ujmuje wyraz całościowo, jakie ma tempo czytania.

W zależności od braków i trudności, jakie nauczyciel wykryje, stosuje indywidualną terapię z dzieckiem. Jeżeli dziecko nie zna liter, należy kolejno te litery

wprowadzić ucząc identyfikacji fonemów i grafemów oraz je utrzymywać. Przy wyrównywaniu braków w pisaniu można zastosować podpisywanie obrazków, na których znajdują się różne proste w pisowni przedmioty jedno lub dwusylabowe. Można przepisywać wyrazy, zdania lub krótkie teksty, wiersze.

Do wyrównywania braków w pisaniu stosuje rozsypanki literowe – układanie z liter sylab i wyrazów, rozsypanki sylabowe – układanie z sylab wyrazów, rozsypanki wyrazowe – układanie z wyrazów zdań, rozsypanki zdaniowe – polegające na układaniu jednego zdania w ten sposób, że uczeń szuka wyrazu rozpoczynającego zdanie, które jest zapisane wielką literą, przy ostatnim wyrazie jest kropka kończąca zdanie. Początkowo są to krótkie trzywyrazowe zdania, potem dłuższe. Jako pomoce stosuje różne suwaki do budowania nowych wyrazów z określonymi sylabami.

Wyrównywanie czytania powinno być podejmowane od czytania krótkich wyrazów początkowo jednosylabowych np. dom, kot, las, lis, oko itp. Następnie wprowadzam wyrazy dwusylabowe potem trzy- i z większą liczbą sylab.

Przy wyrównywaniu braków można zastosować wszystkie techniki stosowane w reedukacji dzieci dyslektycznych. W pracy nad wyrównywaniem braków w czytaniu stosuję prostą pomoc „okienko”, w którym mieści się początkowo jeden krótki wyraz, aby dziecko mogło go łatwiej wyodrębnić z tła całego tekstu, potem okienko powiększam na dłuższe wyrazy. Gdy dziecko opanuje czytanie wyrazów przystępuję do opanowywania technik:

- czytania płynnego – mówimy o niej gdy uczeń czyta wyrazy jako całości,
- czytania poprawnego – uczeń starannie wymawia głoski, czyta je wyraźnie, nie sepleni, nie przekręca głosek, nie opuszcza nie dodaje, zwraca uwagę na znaki przestankowe, nie zatrzymuje się przed trudniejszymi wyrazami,
- czytania wyrazistego – uczeń stosuje właściwą intonację bez wykrzykiwania, umie wyrazić uczucia,
- czytania biegłego – gdy uczeń potrafi odczytywać tekst z zaznaczeniem akcentu logicznego, ma poszerzone pole czytania, umie przeczytać następny wyraz zanim go wypowie.

Niewielkie braki w czytaniu można dosyć szybko wyrównać cierpliwie pracując z dzieckiem, motywując go do pracy, dając ciekawe teksty do czytania, stosując wzmocnienia terapeutyczne, takie jak: dobrze, czytasz coraz lepiej, udało ci się przeczytać bez błędu itp. Półgodzinne codzienne głośne czytanie dziecka przez okres jednego miesiąca poprawia zdecydowanie poziom czytania.

W czasie terapii możemy rozwiązywać zagadki, rebusy, krzyżówki. Cała działalność nauczyciela winna być nasycona elementami terapeutycznymi, czyli ciekawymi tekstami, urozmaicona ilustracjami, wykonywana bez pośpiechu, przy całkowitej akceptacji dziecka takim, jakie ono jest, w atmosferze zrozumienia, życzliwości, szczerego troszczenia się o jego los i pozytywnie zabarwionej uczuciowo. Szerzej nie rozwijam tego problemu, gdyż każda trudność ucznia jest inna i wymaga innego podejścia, co w krótkim artykule trudno ująć.

W nauczaniu początkowym trudności w edukacji polonistycznej, szczególnie w czytaniu i pisaniu, pociągają za sobą trudności w edukacji matematycznej. Dziecko może mieć trudności z każdym działem programu nauczania matematyki. Trudności w matematyce u dziecka można łatwo rozpoznać pracując systemem zapewniającym indywidualizację z zastosowaniem kart pracy. Jeśli dziecko ma braki w wiedzy, nie podejmuje dalszej pracy, nie rozumie kolejnego kroku – wówczas prosi o pomoc lub sam nauczyciel tę potrzebę zauważa. Zauważone braki może wyjaśnić, naprowadzając dziecko na właściwy tok myślenia, wykonując z nim charakterystyczne przykłady.

Każdy problem dziecka wymaga najpierw zdiagnozowania, dopiero wtedy można przejść do pracy wyrównawczej.

Często jest tak, że gdy dziecko zaczyna sobie uświadamiać, że samo sobie nie poradzi, zaczyna odrabiać lekcje, prosząc o pomoc rodziców. Pomoc ta często jest nieumiejętna czasami polega na podpowiedzi, jak coś obliczyć czy wykonać jakieś działanie. W rezultacie niczego nie naprawia. Dziecko zaczyna stawiać się coraz bardziej niesamodzielne w wykonywaniu prac z matematyki.

Dlaczego do tego dochodzi? Dlaczego dziecko pełne zapału, chęci do nauki, przygotowane w przedszkolu, pogodne, bez większych problemów zdrowotnych już w pierwszej klasie traci motywację do nauki, a nawet z trudnością uczęszcza do szkoły? Wydaje się, że przejście z przedszkola do szkoły – od zabawy do nauki – może być dla dziecka po prostu zbyt trudne. Monotonne siedzenie w ławce całą lekcję, nużące skupienie na problemie przez dłuższy czas staje się nie do zniesienia. Łatwo więc czegoś nie zrozumieć, coś przeoczyć, czegoś nie zdążyć przepisać. Pojawia się zniechęcenie, do tego dochodzi nieumiejętna pomoc rodziców i tak dzień po dniu rosną trudności i zaległości.

Pomijam kwestie nauczycieli, którzy swoją postawą, rygorystycznym postępowaniem (przypominającym tresurę, a nie edukację) i małymi umiejętnościami metodycznymi zrażają uczniów, a w ten sposób pośrednio odpowiadają za trudności dziecka w uczeniu się matematyki.

Ilekrót w mojej praktyce zawodowej przychodzi mi pracować z dzieckiem mającym problemy w uczeniu się matematyki, najbardziej niepokoi mnie pytanie: dlaczego nauczyciel tak późno zauważył problemy dziecka? Czasami następuje to tak późno, że przełamanie lęków i niechęci dziecka do nauki staje się niezwykle trudne i wymaga dużo więcej czasu i starań pedagoga terapeuty. Zdarza się to niekiedy w drugiej, trzeciej klasie lub pod koniec roku klasy trzeciej. Oczywiście nauczyciel złoży ten stan na barki licznych klas, braku czasu, wielu obowiązków itp. Często hospitując lekcje, zadawałam nauczycielom pytania: dlaczego uczeń w klasie czwartej nie umie tabliczki mnożenia? Odpowiedź brzmiała: bo się nie nauczył. Dlaczego tabliczka mnożenia nie wisi w klasie lub uczeń nie ma jej w zeszytach? Odpowiedź: bo uczniowie będą ściągać. Spokojnie tłumaczyłam, że przecież uczeń zapamiętuje także wzrokowo, byłoby więc z wielką korzyścią dla niego gdyby miał ją na stałe w klasie.

Nauczyciel jest odpowiedzialny za postępy dziecka w nauce, ale nie zawsze ma świadomość tej odpowiedzialności. O nowy typ odpowiedzialności współczesnego nauczyciela apeluje H. Arendt: „wychowawcy występują wobec młodych jako przedstawiciele świata, za który muszą brać odpowiedzialność, chociaż nie oni go budowali. (...) Ten, kto odmawia odpowiedzialności za świat, nie powinien mieć dzieci i nie może być dopuszczony do ich wychowywania”¹.

Aby skutecznie dziecku pomóc czasami wystarczą wcześniej zastosowane proste środki. Aby rozpoznać faktyczne braki ucznia, należy go obserwować, systematycznie analizować jego wypowiedzi, umiejętności i działania, sprawdzać zeszyty i analizować błędy tam zauważone, analizować prace domowe i klasówki, również obserwować czy dziecko podejmuje wysiłki na lekcji, aby przy pomocy liczmanów radzić sobie z obliczeniami czy rozwiązaniem zadania. Czasami trzeba przygotować dodatkowy materiał do wyćwiczenia, do zapamiętania, dać analogiczne przykłady do obliczenia czy analogiczne zadania do wykonania. Wszystko też powinno się odbywać w atmosferze życzliwości, spokoju, rzeczywistego wsparcia, motywowania, zrozumienia dziecka. Należy także przewidzieć indywidualną pracę z dzieckiem. Racjonalnie pokonywać wspólnie z uczniem jego trudności i ograniczenia i pokazywać drogi do realizacji jego pasji i marzeń, w tym edukacyjnych.

Nauczyciel jest zobowiązany do udzielania dziecku pomocy dydaktycznej. Te zobowiązania wynikają z etyki powinności z racji osobotwórczego charakteru profesji nauczycielskiej. Nauczyciel z całą pewnością powinien przyjąć odpowiedzialność za pomoc dziecku w kształtowaniu przez nie obrazu siebie sprzyjającego rozwojowi, czyli powinien podjąć trud kształtowania wiary dziecka we własną moc i siłę. Jest tu pewien problem, nauczyciel jest dobrze przygotowany w swoim kształceniu do formułowania diagnoz negatywnych ucznia – określania jego braków, zaniedbań, luk w wiedzy, umiejętnościach i przygotowany do diagnoz pozytywnych – rozpoznawania, identyfikowania i opisywania mocnych stron ucznia. Upraszczając problem zauważamy, że nauczyciel częściej formułuje diagnozę negatywną. Kazimierz Obuchowski zauważa: „z punktu widzenia etycznego niepokojącym zjawiskiem w pedagogicznej diagnostyce jest to, że nauczyciel za najważniejsze swe zadanie uważa sporządzenie diagnozy negatywnej dziecka. Dokonuje tego najczęściej przy braku świadomości, że podstawową odpowiedzialnością każdego, kto bierze na siebie ryzyko mówienia prawdy człowiekowi jest to, by nie pozostawić go w stanie fragmentarycznej wiedzy, a zwłaszcza wiedzy negatywnej obnażającej niemoc.”²

Z kolei Tadeusz Bielecki uzupełnia niejako powyższe wypowiedzi: „Jeśli nie jesteśmy w stanie pomóc tj. jeśli nie stać nas na diagnozę operacyjną, na konkretną strategię działania wobec danej osoby, to lepiej nie formułujemy diagnozy

¹ Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

² K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000.

negatywnej, która może pozbawić człowieka złudzeń, jakie niejednokrotnie posiada na swój temat. Tym trudniej, że posiadanie określonego rodzaju złudzeń jest częścią ludzkiej adaptacji, potrzebą nawet silniejszą niż potrzeba poznania, a zwłaszcza poznanie prawdy negatywnej o sobie”. Tym bardziej, gdy przedmiotem tej diagnozy jest bezbronne dziecko.

W dalszej części omówione zostaną wybrane trudności w uczeniu się matematyki uczniów z klas I-III, które generują w efekcie narastające braki w wiedzy ucznia wraz z przykładami jak je pokonywać.

Dużo trudności sprawia dzieciom zrozumienie stałości ilości. J. Piaget zwrócił uwagę, że zrozumienie tego zjawiska jest niezbędne, aby dziecko mogło zacząć rozumować za pomocą pojęć.

Przykład 1.

Układam w jednej pętli 5 klocków czerwonych, w drugiej 5 klocków niebieskich. Polecam je dziecku przeliczyć. Dziecko policzy i odpowie, że czerwonych klocków jest 5, niebieskich jest 5. Teraz polecam klocki niebieskie ułożyć na stosik, pytając, których klocków jest więcej. Dziecko, które nie rozumie, że zmiana ułożenia klocków nie odgrywa roli, powie, że klocków czerwonych jest więcej, chociaż wcześniej przeliczało te klocki. Nie zauważa, że klocków niebieskich jest tyle samo, tylko są inaczej ułożone. Podobnie: jeżeli do pętli włożymy np. 4 słonie, a do drugiej 4 mrówki i zapytamy czego jest więcej, uczniowie z trudnościami odpowiedzą, że słoni jest więcej. Dziecku wydaje się, że większy obrazek, większe zwierzę, to jest więcej. Żeby pokazać, że słoni jest tyle samo polecam dziecku wyjmować z pętli jednego słonia i jedną mrówkę i układać w pary. Dziecko ułoży w pary i przekona się, że jest tyle samo.

Takie przyporządkowanie wzajemnie jednoznaczne można przeprowadzić na następującym zadaniu:

Przykład 2.

Mam obrazki 4 królików i obrazki 5 marchewek. Pytam: czy każdy królik dostanie marchewkę? Uczeń układa króliki i każdemu królikowi daje marchewkę. Jedna marchewka zostaje. Zatem marchewek było o 1 więcej niż królików. Uczeń wykonywał czynność dokładania.

Uczeń może przyporządkowanie zaznaczyć strzałką. Przypinam do tablicy 5 obrazków wiewiórek i rysuję 5 orzeszków. Pytam czy wystarczy orzeszków dla wiewiórek? Uczeń rysuje strzałki od orzeszka do wiewiórki. Odpowiada na zadane pytanie. Orzeszków wystarczyło dla wszystkich wiewiórek. Jest tyle samo wiewiórek co orzeszków. Uczeń zaznaczał przyporządkowanie wzajemnie jednoznaczne za pomocą strzałek. Analogicznie mogą być talerzyki i jabłka, lub kurki i ziarenka czy pieski i kości. Dodatkowo dziecko powinno przeliczać, ile czego jest. Taka czynnościowa praca dziecka daje o wiele większe korzyści w zrozumieniu materiału, gdyż dziecko samo działa.

W klasie I należy zwrócić uwagę na rozkładanie liczb na składniki i dopełnianie do dziesięciu. Rozkładanie liczb na dwa składniki oraz na większą ilość składników organizuję na „kolorowych liczbach”. Jest to doskonała pomoc,

której nauczyciele nie wykorzystują. Każdy klocek reprezentuje inną liczbę i jest innego koloru. Gdy dzieci poznają liczbę 10 należy im uświadomić, że jest to pełna dziesiątka, związać przy tym 10 patyczków w jedną dziesiątkę, lub 10 kwadracików zamienić na pasek długości 10, oraz wykorzystać klocki „kolorowe liczby”, zamieniając 10 klocków długości jeden (klocki białe) na klocek długości 10 (pomarańczowy).

IIIIIIII I I I I I I I I I – jedna dziesiątka związana i dziesięć jedności

Uczniowie powinni liczyć różne przedmioty w zakresie 10, dodawać, odejmować, porównywać.

Przykład 3.

Nauczyciel powinien też zadawać pytania dotyczące dopełniania do dziesięciu np. masz 7, ile brakuje do dziesięciu? Masz 4, ile brakuje do dziesięciu? Czyli ile dodać do 4, aby otrzymać 10. Uczeń musi wówczas wykonać operację przeciwną: $10 - 4 = 6$.

Jest to przykład parafrazowania pytań (innymi słowami, ale to samo). Słowo „brakuje” jest w tej sytuacji raczej dla dziecka abstrakcją. Bliższe wydaje się słowo dodać, lub pytanie: ile dodasz? Bliższe jest dodać, bo można dodawać po jednym elemencie i w ten sposób patrzeć, ile jeszcze trzeba dołożyć. Ile brakuje? jest pytaniem o całość brakującego składnika. Takie ćwiczenia są niezbędne, uczą dziecko myślenia.

Oczywiście są do tego potrzebne liczmany, liczydło lub sznurek z koralikami, na którym uczeń będzie liczył. Należy do działań w zakresie dziesięciu używać także palców, jako pierwszej naturalnej pomocy. Jeżeli uczeń nie opanuje dobrze pierwszej dziesiątki, a nauczyciel przejdzie do działań w drugiej dziesiątce, to już zaczynają się ukryte braki, które potem trudniej uczniowi wyrównać.

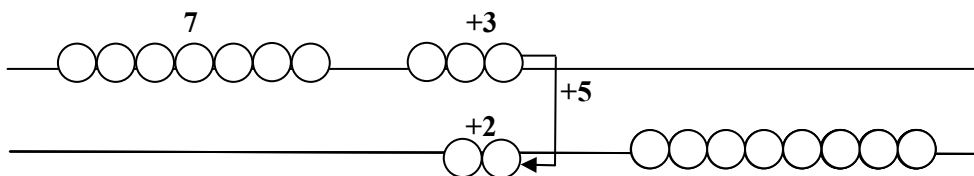
Spore kłopoty mają dzieci z przekroczeniem progu dziesiątkowego, które należy prawidłowo wyjaśnić.

Np. $7 + 5 = (7+3) + 2 = 10 + 2 = 12$.

Gdy dziecko nie rozumie, wyjaśniamy na liczydło, oto propozycja metodyczna.

Przykład 4.

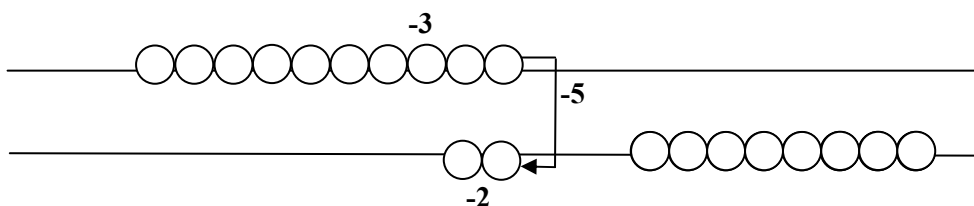
Odliczam na liczydło 7 koralików, mamy dodać 5, na tym druciku możemy najpierw dodać 3, to daje 10 i jeszcze z drugiego drucika dodać 2, to jest 12. Dobre objaśnienie na liczydło sposobu dodawania daje gwarancję, rozumienia problemu przez dziecko. Nauczyciel powinien sprawdzić każde dziecko, aby wyjaśniło na liczydło jak liczy, wtedy może mieć pewność, że uczniowie potrafią dodawać z przekroczeniem progu dziesiątkowego. Potem pozostaje kwestia ćwiczenia, aby uczniowie nabyli te umiejętności.



Podobnie postępuję przy odejmowaniu.

Np. $12 - 5 = (12 - 2) - 3 = 10 - 3 = 7$

Odsuwam 12 koralików w ten sposób, że na pierwszym druciku 10, a na drugim 2. Mamy odjąć 5. Najpierw odejmujemy 2 (czyli jedności) to jest 10, potem odsuwamy 3, otrzymujemy 7.



Nauczyciel powinien także pokazać inne sposoby dodawania, jak np.:

$$6 + 9 = 6 + 10 - 1 = 16 - 1 = 15$$

lub

$$7 + 8 = (7 + 3) + (8 - 3) = 10 + 5 = 15$$

dokładniej

$$7 + 8 = \text{to } 7 + x = 10, x = 3 \text{ bo } 7 + 3 = 10 \text{ i } 8 - 3 = 5$$

oraz odejmowania, np.:

$$16 - 9 = 1 + 6 = 7$$

dokładniej

$$10 - 9 = 1 \text{ i } 1 + 6 = 7$$

lub

$$15 - 8 = 2 + 5 \text{ bo } 10 - 8 = 2 \text{ i } 2 + 5 = 7.$$

W klasie I trudności w uczeniu się matematyki mogą dotyczyć rozwiązywania zadań tekstowych, a są to:

- brak rozumienia treści,
- niedostrzeganie danych liczbowych,
- nieokreślenie szukanych,
- trudności w znalezieniu zależności między liczbami.

Praca nad zrozumieniem treści zadania polega na kilkakrotnym przeczytaniu zadania. Jeżeli uczeń słabo czyta, cały wysiłek koncentruje na rozpoznawaniu wyrazów i zdań, mniejszą uwagę kieruje na jego treść. Uczniowie mogą przeczytać najpierw po cichu treść zadania, potem głośno, pojedynczo lub zbiorowo, mogą także powtórzyć treść z pamięci. Kilkakrotne powtarzanie treści danego zadania ułatwia uczniom rozumienie treści. Następnie zadanie jest analizowane, tj. pytamy: Co wiemy z pierwszego zdania? O czym jest mowa w drugim zdaniu? Co mamy obliczyć? Czego nie wiemy? Jak będziemy liczyć? Obliczenia zapisujemy na tablicy. Uczniowie redagują odpowiedź. W klasie I, zwłaszcza w pierwszym półroczu, odpowiedzi są ustne ze względu na wolne tempo pisanie uczniów. Dążę do tego, aby jedno zadanie rozwiązać kilkoma sposobami.

Przykład 5. (rozwiązanie jednego zadania siedmioma sposobami)

Zadanie – Olek kupił notesik za 5 zł i ołówek. Dał do kasy 10 zł i otrzymał resztę 3 zł. Ile kosztował ołówek?

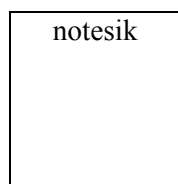
Po zapoznaniu uczniów z treścią zadania oraz analizie zadania ustalamy, że obliczymy wg sposobu:

1. rozwiązanie na konkretach:

Uczeń bierze notesik i ołówek oraz 10 monet po jeden złotych i rozkłada je pod przedmiotami. Odlicza 5 monet jako cenę za notesik i kładzie pod notesikiem. Odsuwa 3 monety jako resztę, pozostałe monety umieszcza pod ołówkiem i przelicza. Formułuje odpowiedź – ołówek kosztował 2 złote.

2. rozwiązanie na rysunku:

Uczeń rysuje notesik i ołówek i 10 monet jednozłotowych pod rysunkiem notesika oddziela 5 monet, odkreśla 3 monety jako reszta i przelicza te, które są pod ołówkiem. Formułuje odpowiedź.



O O O O O
5zł notesik



O O
2 zł ołówek

O O O
3zł reszta

3. formułą matematyczną:

Po analizie zadania ustalamy sposób rozwiązania za pomocą pytań.

Ile złotych kosztowały dwa przedmioty?

$10 - 3 = 7$ czyli po odjęciu reszty zostaje 7 złotych, które zapłacił za dwa przedmioty.

Ile kosztował ołówek?

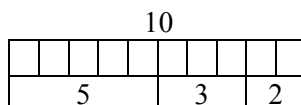
Notesik kosztował 5 złotych, stąd jeżeli od 7 odejmiemy 5 zostanie 2, czyli cena ołówka, co zapiszemy $7 - 5 = 2$.

Potem doprowadzam do wzoru w jednym zapisie: $(10 - 3) - 5 =$

Uczeń redaguje odpowiedź.

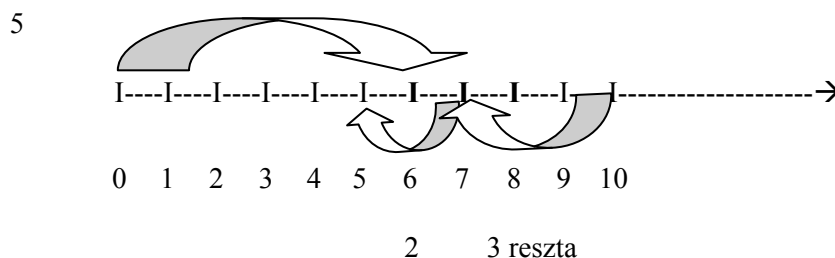
4. na kolorowych liczbach:

Uczeń bierze klocek długości 10 (pomarańczowy) – czyli pieniądze dane do kasy, pod nim układa klocek 5 (żółty) – cena notesika, dosuwa klocek 3 (niebieski) – reszta i uzupełnia brakującym klockiem 2 (różowym) – cena ołówka.



5. na osi liczbowej:

Uczeń rysuje oś liczbową, zaznacza strzałką długości 5 – cenę notesika, zaznacza strzałką długości 3 – resztę i uzupełnia brakującą strzałką długości 2 – ceną ołówka.



6. za pomocą równania:

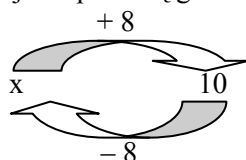
Uczeń układa równanie:

$$5 + x + 3 = 10$$

notes + ołówek + reszta = pieniądze dane do kasy

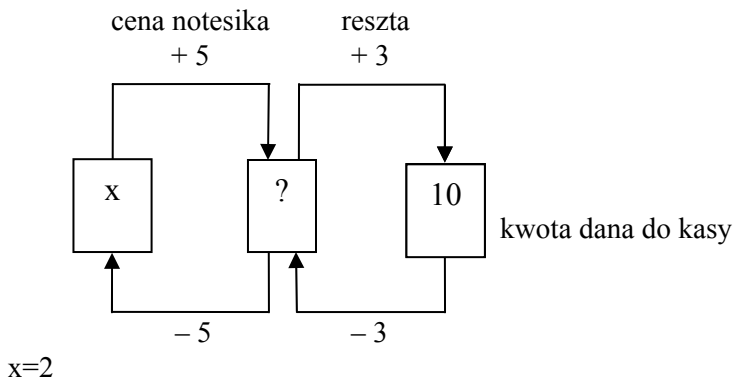
dodając 5 i 3 to 8, zapisuje prościej jako:

$x + 8 = 10$ i rozwiązuje za pomocą grafu



Strzałka na dole to działanie przeciwne $10 - 8 = 2$.

7. na schemacie:



Po rozwiązaniu tego samego zadania wieloma sposobami każdy uczeń wybierze sposób, który jest dla niego dobry. Każde dziecko zapamięta chociaż dwa sposoby, którymi może rozwiązywać zadania tekstowe, a to daje mu poczucie sukcesu, co jest niezbędne dla uczniów z trudnościami w uczeniu się matematyki.

Pozostałe zagadnienia programowe nie powinny sprawiać uczniom większych kłopotów. Są to pojęcia praktyczne i geometryczne. Trzeba je tylko właściwie metodycznie wprowadzić.

Przy działaniach dodawania i odejmowania w zakresie 100 pojawiają się trudności, zwłaszcza gdy uczniowie nie mają dobrze opanowanych działań w zakresie 20. Nauczyciel mógł nie wiedzieć o ukrytych brakach uczniów. Przed rozpoczęciem działań w zakresie 100 należy omówić pojęcie jedności i dziesiątek. Początkowo liczymy na liczydło pełnymi dziesiątkami, dodajemy i odejmujemy zawsze stosując zasadę krok po kroku. Zdolny uczeń da sobie radę z dodawaniem i odejmowaniem, przeciętny może mieć problemy, a coś dopiero uczeń słaby. Takiemu uczniowi dodanie $47 + 38$ sprawi wiele kłopotów. Jeżeli odkryjemy, że uczeń tego nie potrafi wracamy do początku.

Przykład 6.

- dodajemy pełne dziesiątki np.: $30 + 40 = 70$
i odejmujemy: $70 - 40 = 30$
- dopełniamy do setki: $70 + 30 = 100$
i odejmujemy: $100 - 30 = 70$
- do pełnych dziesiątek dodajemy jedności: $50 + 4 = 54$
i odejmujemy: $54 - 4 = 50$
- do liczby dwucyfrowej dodajemy jedności: $43 + 5 = 48$
i odejmujemy: $48 - 5 = 43$
- do liczby dwucyfrowej dodajemy jedności z przekroczeniem progu dziesiątkowego:
 $38 + 5 = (38 + 2) + 3 = 40 + 3 = 43$
i odejmujemy: $43 - 5 = (43 - 3) - 2 = 40 - 2 = 38$

- do liczby dwucyfrowej dodajemy dziesiątki:
 $56 + 30 = 50 + 30 + 6 = 80 + 6 = 86$
i odejmujemy: $86 - 30 = 80 - 30 + 6 = 50 + 6 = 56$
- dodawanie liczby dwucyfrowej do dwucyfrowej:
 $34 + 42 = 30 + 40 + 4 + 2 = 70 + 6 = 76$
- odejmowanie liczby dwucyfrowej od dwucyfrowej:
 $76 - 42 = (70 - 40) + (6 - 2) = 30 + 4 = 34$
- dodawanie liczb dwucyfrowych z przekroczeniem dziesiątek
przedstawiam różne sposoby dodawania:
 $48 + 37 = 40 + 30 + 8 + 7 = 70 + (8 + 2) + 5 = 70 + 10 + 5 = 85$
 $48 + 37 = 50 + 30 + 7 - 2 = 87 - 2 = 85$
 $48 + 37 = 50 + 40 - 2 - 3 = 90 - 5 = 85$
 $48 + 37 = 48 + 40 - 3 = 88 - 3 = 85$
 $48 + 37 = 48 + 30 + 7 = 78 + 7 = (78 + 2) + 5 = 80 + 5 = 85$

Po pokazaniu wszystkich przykładów uczeń może wybrać taki sposób, jaki będzie dla niego najprostszy. Zauważyłam, że uczniowie zdolni często liczą drugim sposobem.

i różne sposoby odejmowania:

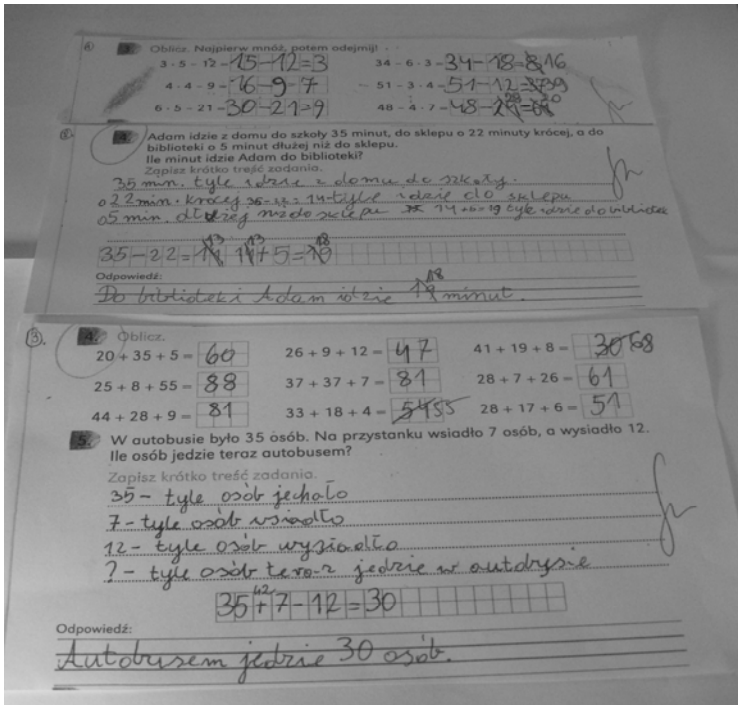
$$\begin{aligned}75 - 18 &= 75 - 20 + 2 = 55 + 2 = 57 \\75 - 18 &= (75 - 10) - 8 = 65 - 8 = 57 \\75 - 18 &= (80 - 18) - 5 = 62 - 5 = 57 \\75 - 18 &= (80 - 20) - 3 = 60 - 3 = 57 \\75 - 18 &= (78 - 18) - 3 = 60 - 3 = 57 \\75 - 18 &= (60 - 10) + (15 - 8) = 50 + 7 = 57\end{aligned}$$

Nauczyciel, musi postępować cierpliwie aby dziecko krok po kroku wchodziło na wyższy stopień zrozumienia. Wówczas owe ćwiczenia przełożą się na nowe umiejętności niezbędne w dalszym konstruowaniu wiedzy.

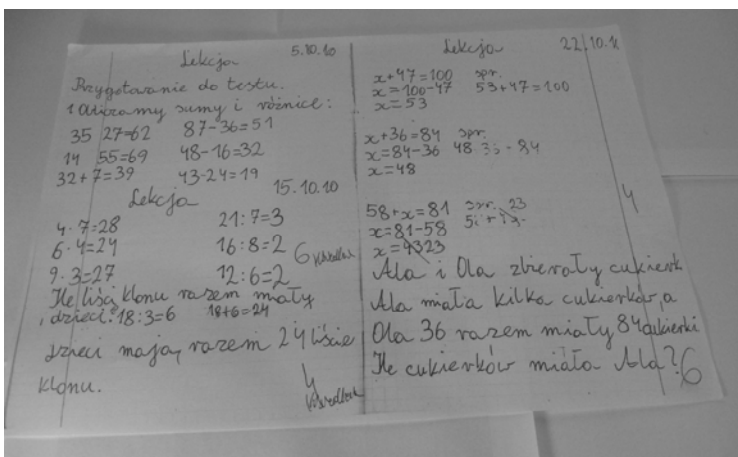
O tym, że uczniowie mają trudności przy dodawaniu liczb dwucyfrowych niech świadczą skopiowane błędy z uczniowskiego domowniczka. Na ogół dziecko odrabia lekcje z rodzicami; czasem samo. Gdy odrabia samo, a dorosły nie sprawdzi, w pracy trafia się wiele błędów. Wydaje się, że dziecko robi błędy, gdyż nie rozpisuje, w jaki sposób oblicza. Dopóki popełnia błędy, to znaczy że ma trudności i nie umie wykonać poprawnie tych obliczeń.

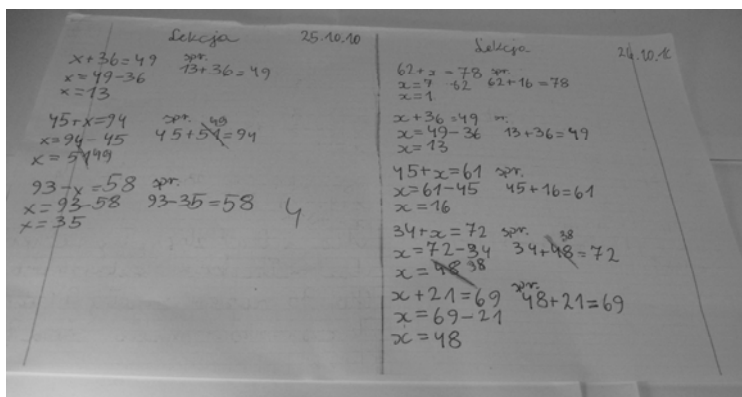
Sprawdziłam domowniczek z jednego miesiąca. Okazało się, że są rozpisane po dwa przykłady na dwóch stronach, czyli pokazane są po dwa przykłady na dodawanie i po dwa przykłady na odejmowanie. To stanowczo za mało, aby dziecko nabyło umiejętności w dodawaniu i odejmowaniu liczb dwucyfrowych. Na innych z kolei stronach trzeba było tylko wpisać wyniki. Z praktyki wiem, że tylko wiele ćwiczeń tego typu może doprowadzić do określonej sprawności.

A oto strony z domowniczka:

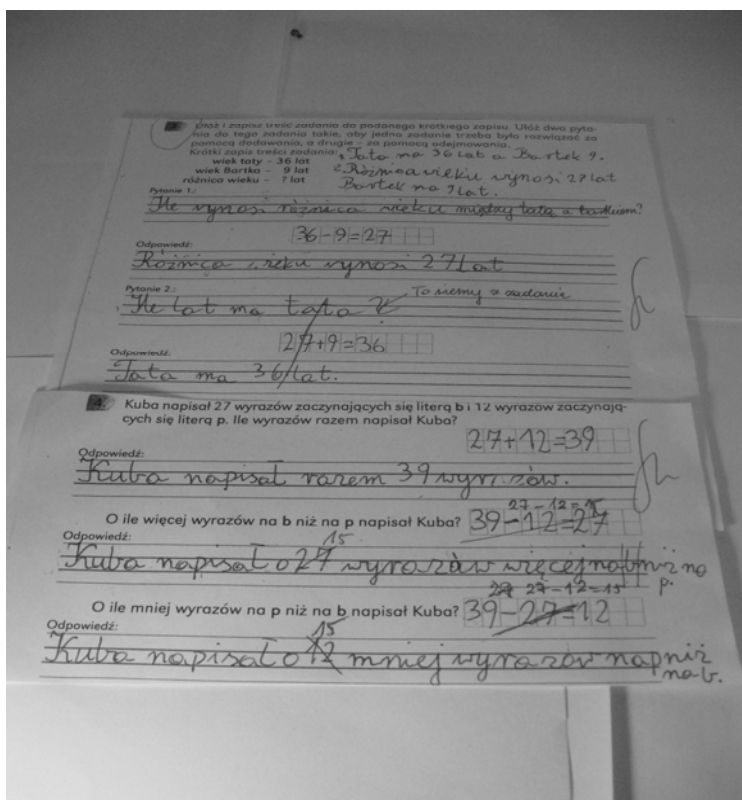


Przykłady błędów z zeszytu:



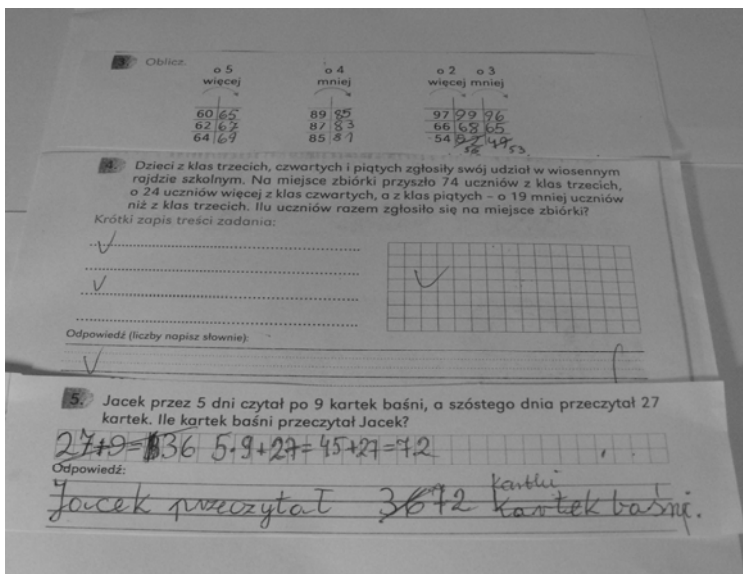


Analiza błędów pozwala sformułować wniosek, że dziecko nie ćwiczy wyższych umiejętności. Dziecko również nie chce liczyć z rozpisywaniem, bo w szkole też tak nie robi. Ewidentnie widać, że dziecko potrzebuje wyćwiczenia. Są też błędy z rozwiązywaniem zadania tekstowego dotyczącego porównywania różnicowego, którego dziecko nie rozumie. Niekiedy wystarczy rozpoznać rodzaj błędu, żeby stwierdzić, jakie braki ma dziecko.



W klasie II, a także w klasie III wielu uczniów na problemy ze zrozumieniem wyżej wymienionego porównywania różnicowego i porównywania ilorazowego.

Uczeń rozumie porównywanie różnicowe jako: o tyle więcej – o tyle mniej. Przekłada się ono także na zadania typu: o tyle droższy – o tyle tańszy, o tyle wyższy – o tyle niższy, o tyle bliżej – o tyle dalej, o tyle starszy – o tyle młodszy itp. Jeżeli dziecko te zadania źle rozwiązuje to raczej nie rozumie pojęcia „o tyle więcej lub o tyle mniej”.



Praca nad przewyżnianiem tego typu trudności powinna mieć następujący przebieg:

Przykład 7.

Układam 4 patyczki, pytam ile patyczków mam?

IIII mam 4.

Polecam dziecku ułożyć o 2 patyczki więcej. Jak to zrobisz? Uczeń najpierw ułoży 4 patyczki i jeszcze dołoży 2

IIII 4 patyczki moje

IIIIII o 2 patyczki więcej twoje, czyli $4 + 2 = 6$

To jest 6 patyczków.

Zadanie 1: Olek ma 5 klocków, a Jaś o dwa klocki więcej. Ile klocków ma Jaś?

IIIII 5 klocków Olka

IIIIIII o 2 klocki więcej Jasia, czyli $5 + 2 = 7$

Odp. Jaś ma 7 klocków.

Zadanie 2: Olek ma 7 samochodów, a Filip ma o 2 samochody mniej. Ile samochodów ma Filip?

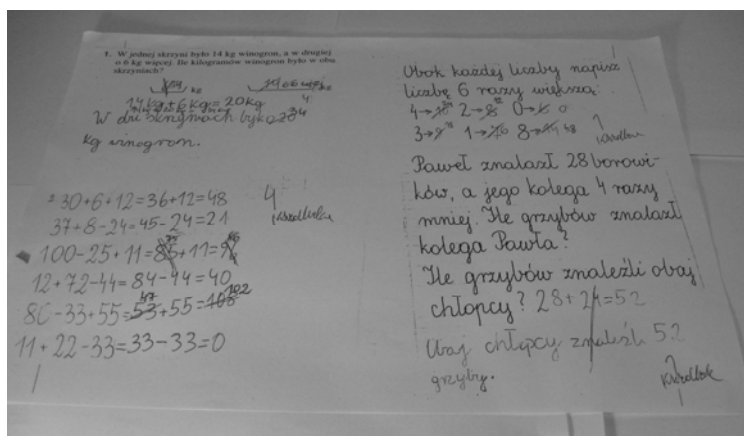
I I I I I I I 7 samochodów Olka

I I I I I o 2 samochody mniej Filipa, czyli $7 - 2 = 5$.

Odp. Filip ma 5 samochodów.

Aby dziecko zrozumiało mechanizm obliczeń, należy tego typu ćwiczeń połączonych z konkretną sytuacją zrobić kilkanaście. Włożony trud przyniesie efekty. Jeżeli ten problem zrealizujemy pobieżnie, daremne będą nasze wysiłki, a będzie to przyczynek do nawarstwiających się trudności w klasach wyższych i dalszej edukacji dziecka.

Powyższy problem ilustruję zadaniami błędnie wykonanymi w zeszytce ucznia.



Dodam tylko, że gdy rodzice podczas zebrania zgłaszali, że dzieci tego nie rozumieją, padła odpowiedź nauczycielki, że do końca trzeciej klasy jest czas na to, aby się nauczyli. Wniosek nasuwa się sam: większość dzieci w klasie ma ten sam problem, uczniowie są w trzeciej klasie, a mają zaległości z klasy drugiej, czyli coś zostało przeoczone dużo wcześniej.

Zeszyt ten potwierdza brak umiejętności dziecka w zakresie wyżej omówionych problemów.

Kolejnym pojęciem, z którym dzieci mają problemy jest porównywanie ilościowe, oznaczające:

- tyle razy więcej,
- tyle razy mniej,

co przekłada się na słowa: dwa razy więcej, dwa razy starszy, trzy razy droższy lub dwa razy mniej, dwa razy tańszy, trzy razy krótszy itp.

Praca wyrównawcza może przebiegać następująco:

Przykład 8.

Nauczyciel rozkłada 4 patyczki i poleca Olkowi ułożyć 2 razy więcej patyczków. Pyta, ile patyczków ułożył Olek?

IIII 4 patyczki ułożone przez nauczyciela

IIII dwa razy więcej patyczków ułożonych przez Olka, czyli 8

IIII bo $2 \cdot 4 = 8$

Olek ułożył 8 patyczków.

Zadanie 1: Olek ma 5 baloników, Filip ma dwa razy więcej baloników. Ile baloników ma Filip?

QQQQQ 5 baloników Olka

QQQQQ dwa razy więcej baloników Filipa, czyli 10

QQQQQ bo $2 \cdot 5 = 10$

Odp. Filip ma 10 baloników.

Zadanie 2: Jaś ma 6 piłek, a Olek ma dwa razy mniej piłek. Ile piłek ma Olek?

OOOOOO 6 piłek Jasia

OOO 2 razy mniej piłek Olka, czyli 3, bo $6 : 2 = 3$.

Odp. Olek ma 3 piłki.

Pewne problemy mogą mieć dzieci z dzieleniem zwłaszcza w drugiej klasie. Powinny czynnościowo rozumieć dwa znaczenia dzielenia, jako podział i mieszczanie. Zilustruję te zagadnienia zadaniami.

Przykład 9.

Zadanie 1: (dzielenie jako podział) Zosia ma 12 kasztanów. Rozłożyła je do 4 koszyczków po równo. Ile kasztanów włożyła do każdego koszyczka?

oooooooooooo 12 kasztanów Zosi

_o _o _o _o _ 4 koszyczki

Zosia rozkładała tak: jeden kasztan do pierwszego koszyczka, drugi kasztan do drugiego koszyczka, trzeci kasztan do trzeciego koszyczka, czwarty kasztan do czwartego koszyka i znowu wkładała po jednym kasztanie do koszyczków od pierwszego koszyczka do czwartego aż do wyczerpania 12 kasztanów. Na końcu miała w każdym koszyczku po 3 kasztany,

ooo

ooo

ooo

ooo

1 koszyczek

2 koszyczek

3 koszyczek

4 koszyczek,

co możemy zapisać jako $12 : 4 = 3$

Odp. Zosia do każdego koszyczka włożyła po 3 kasztany.

Zadanie 2: (dzielenie jako mieszczanie) Basia miała 15 orzechów. Rozdzieliła je po 5 na talerzyki. Ile talerzyków zajęły orzechy?

ooooooooooooooo 15 orzechów Basi

Basia rozkłada tak: bierze 5 orzechów na jeden talerzyk, bierze następne 5 orzechów na drugi talerzyk i 5 orzechów na trzeci talerzyk. W ten sposób rozdzieliła wszystkie orzechy.

ooooo	ooooo	ooooo
1 talerzyk	2 talerzyk	3 talerzyk

Odp. Basia rozłożyła orzechy na 3 talerzyki.

Pomiędzy podziałem a mieszczaniem jest różnica w czynnościach rozkładania, chociaż obydwa zagadnienia prowadzą do tego samego działania dzielenia. Jednak są ważne bo pozwalają na bardziej istotne rozumienie dzielenia. W obecnych podręcznikach i ćwiczeniach trudno jest je znaleźć, często też nauczyciele pomijają ten problem.

W klasie III trudności mogą sprawić działania w zakresie 1000. Punktem wyjścia jest zrozumienie pozycyjnego układu dziesiętkowego. Uczniowie niekiedy nie potrafią odczytać czy zapisać liczb trzycyfrowych.

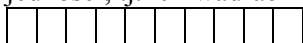
Doskonałym przygotowaniem do pokonania tych trudności są następujące ćwiczenia.

Przykład 10.

Należy przygotować 10 kwadracików 2cm x 2cm



oraz pasek prostokątny długości 20cm i szerokości 2cm, podzielony na 10 jednostki, tj. 10 kwadracików 2cm x 2cm



Układam 10 kwadracików obok siebie i nakładam na nie pasek papieru, czyli zamieniam 10 jednostek na jedną dziesiątkę.

Powinniśmy też 10 patyczków luzem związać gumką w jedną dziesiątkę.

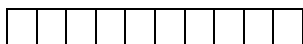
I I I I I I I I I I

I I I I I I I I I I

10 jednostki

jedna dziesiątka związana

Następnie przeprowadzam wiele ćwiczeń dotyczących dodawania i odejmowania w zakresie drugiej dziesiątki.



jedna dziesiątka

i

I I I I 4 jednostki

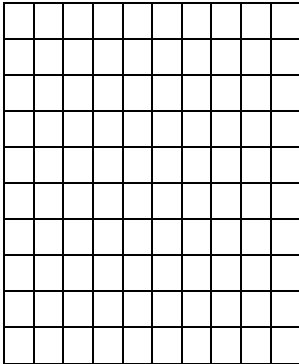
to 14

Tego typu ćwiczeń trzeba zrobić tyle, aż dziecko już bez pomocy powie, że 10 i 5 to 15, a 10 i 7 to 17 itp.

Następnie kształtuję setkę: przygotowuję 10 pasków długości 20cm i szerokości 2cm oraz kwadrat 20cm na 20cm.

Układam 10 prostokątów – pasków – czyli 10 dziesiątek obok siebie, nakładam na ułożone paski przygotowany kwadrat. Wyjaśniam: 10 dziesiątek to jedna setka. Uczeń widzi 100 kratek.

Na drugiej tabliczce wypisuję wszystkie liczby od jeden do stu, lub uczniowie sami je wypiszą w swoich tabliczkach.

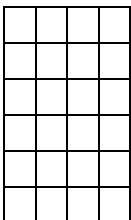


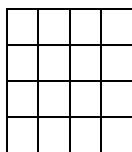
100 kratek, to jedna setka

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Jedna setka – liczby od jeden do stu

Prowadzimy ćwiczenia: 4 paski to 4 dziesiątki, 6 pasków i 4 kwadraciki to 6 dziesiątek i 4 jedności czyli liczba 64. Tych ćwiczeń należy przeprowadzić tyle, by uczeń umiał odpowiedzieć, że 75 to 7 dziesiątek i 5 jedności.





4 dziesiątki

i

II 2 jednostki

to 42

Trzeba również wykorzystać liczydło. Na każdym druciku jest 10 koralików, jest 10 drucików po 10 koralików, czyli na liczydłach dzieci zobaczą 100 koralików. W wyniku tych ćwiczeń uczeń powinien nauczyć się, że 10 jednostek niższego rzędu tworzy jedną jednostkę wyższego rzędu.

Oczywiście bardzo ważne są przypadki dodawania i odejmowania w zakresie 100. Przedstawiłam skopiowany zeszyt dziecka z klasy III, w którym jest wiele podstawowych błędów. Od takich błędów roi się w zeszytach uczniów, czego jestem świadkiem podczas hospitacji lekcji ze studentami. Te lekcje prowadzą wybrani nauczyciele, a ileż popełniają błędów.

Następnie wprowadzam pojęcie tysiąca. Do tego należy przygotować 10 tabliczek po 100 kratek, kwadrat w rozmiarze 10cm na 10cm. Układam 10 tabliczek po 100 kratek, liczymy po 100. Dziesięć tabliczek po 100 kratek daje jeden tysiąc. Można także wyciąć z zeszytu w kratkę 10 tabliczek ze 100 kratkami i ułożyć je obok siebie, w ten sposób uczniowie zobaczą tysiąc kratek. Jest to prosta pomoc, ale istotna.

Następnie wprowadzam tabelę układu dziesiątkowego

Grupa tysięcy			Grupa jednostki		
Setki	Dziesiątki	Jedności	Setki	Dziesiątki	Jedności
					1
				1	0
			1	0	0
		1	0	0	0
	1	0	0	0	0

Uczniowie powinni do tej tabeli wpisywać liczby, odczytywać te liczby i pisać je słowami, zwłaszcza te, które mają trudną pisownię np. sześćset pięćdziesiąt dziewięć, trzysta trzydzieści sześć itp.

Jest oczywistością, że praca nauczyciela z uczniami mającymi trudności w matematyce powinna być prowadzona cierpliwie, ze zrozumieniem dziecka.

W ramach podsumowania chcę zaproponować nieco głębszą refleksję nad diagnozą i wyrównywaniem braków zarysowanej wyżej praktycznej koncepcji, w kontekście teorii psychopedagogicznej, której autorem jest J.S. Bruner³. Przypisuje on mianowicie szczególnie duże znaczenie aktywności poznawczej

³ J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978.

dziecka, określając ją jako „odkrywanie nieznanego”. Jest to wychodzenie „poza dostarczone informacje”, w którym dziecko tworzy nową dla siebie wiedzę, dochodzi do nowych stwierdzeń, a więc zaczyna myśleć. Jak widać, koncepcja ta jest aktualna w uczeniu się matematyki. A co szczególnie istotne, postulowany tutaj typ uczenia się matematyki, czyli „uczenia się jako odkrywania”, ma niewiele wspólnego z tak zwanym „uczeniem się o czymś”, które angażuje prawie wyłącznie pamięć dziecka. Uczenie się „przez odkrywanie” jest szczególną sytuacją, w której aktywność dziecka jest nagradzana przez wewnętrzne zadowolenie z odkrycia. Dziecko diagnozuje wówczas samego siebie, odkrywa swoje dobre i mocne strony. Również według J.S. Brunera do dobrych rezultatów dochodzi się przez ćwiczenia i działanie czynnościowe. Dziecko w pewnym momencie stwierdza: „aha, już wiem, to takie łatwe, potrafię to obliczyć”, bo już próbuje myśleć. A zwiększonej liczby ćwiczeń potrzebują wszyscy uczniowie o przeciętnych zdolnościach.

LITERATURA:

- [1] Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978.
- [2] Konieczna A., *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dziecka*, APS Warszawa 2010.
- [3] Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997.
- [4] Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- [5] Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000.
- [6] Paczesna W., *Praca z uczniem słabym*. Wykład wygłoszony na Krajowej Konferencji Stowarzyszenia Nauczycieli w Radomiu 2009.
- [7] Weber M., *Polityka jako zawód i powołanie*, Warszawa 2003.

**LEARNING DISABILITIES IN GRADES CHILD INITIAL
AND TEACHER THERAPEUTIC ACTION*****Abstract***

The article presents various students' difficulties with learning that embrace education of Polish and Maths. The article reveals some of the causes that lead to the aforementioned difficulties. Moreover, the article points out possible ways of resolving these problems. It also emphasizes the importance of particular therapeutical actions that stem from the schooling practice.

Key words: *teaching/learning process, recognizing the difficulties, resolving the difficulties.*

Mirosław Murat

WSKPiSM w Warszawie

PEDAGOGIKA W POSZUKIWANIU PONOWOCZESNEJ PAIDEI

Streszczenie

Celowe działania pedagogiczne powinny wyposażać wychowanków w umiejętność podejmowania skutecznych działań kreacyjnych w odniesieniu do ich przestrzeni aktywności egzystencjalnej**. Współczesność, ewoluujący i komplikujący się świat stanowią wyzwanie dla organizowania skutecznych procesów wychowawczych. O wadze problemu może świadczyć to, że zaczynając od rodziny, wszystkie składowe, zarówno instytucjonalne jak i pozainstytucjonalne środowiska wychowawczego znalazły się w kryzysie***. Dlatego tak ważnym jest poszukiwanie skutecznych działań przygotowujących ponowoczesnego człowieka do aktywnego i odpowiedzialnego uczestniczenia w zachodzących współcześnie przemianach. Zbudowanie pragmatycznego systemu wychowawczego będącego pomostem pomiędzy tradycją a współczesnością, zaowocuje postawami wychowanków otwartymi na odpowiedzialną samorealizację.*

Słowa kluczowe: wychowanie, paideia, społeczeństwo, zagubienie.

Paideia jest greckim słowem odnoszącym się do, ujmując rzecz ogólnie, działań, których celem było uformowanie człowieka poprzez poddanie go różnego rodzaju zabiegom edukacyjnym oraz procedurom wychowawczym. Wachlarz działań oraz znaczenie samego pojęcia ewoluowało w starożytnej Grecji, cesarstwie rzymskim¹ oraz w początkowej fazie rozwoju chrześcijaństwa².

* Działanie pedagogiczne – aktywność ludzka skierowana na człowieka prowadzona na dwóch przenikających się poziomach: teoretycznym oraz oddziaływań praktycznych.

** M. Slodičková, *Použitie literatúry v procese výučby etickej výchovy*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, 2008, s. 7-34.

*** A. Slodička, *Mravný poriadok vlastníctva*, [w:] *Roczniki Wydziału Nauk prawnych i ekonomicznych KUL*, Tom IV (2008), s. 79-91.

¹ H. Markiewiczowa, *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Warszawa 2006, s. 9-30.

Pierwotnie odnosiło się do zabiegów zmierzających do uformowania wychowanka, oznaczało przygotowanie do umiejętnego odnalezienia się we wszystkich płaszczyznach aktywności jednostkowej i społecznej. Paideia u sofistów, to nic innego jak zespół działań wspomagających jednostkowy rozwój bez względu na pochodzenie przedmiotu zabiegów. Sofiści byli zdania, że każdy powinien mieć możliwość, albo lepiej, być dopuszczonym do zajęć, które doskonaliły człowieka w jego wymiarze fizycznym oraz duchowym. Paideia była procesem prowadzącym do uformowania wychowanka, przygotowania go do odpowiedzialności za przestrzeń społeczną, której miał być pełnoprawnym członkiem. Sokrates uważał, że człowiek powinien dążyć do osiągnięcia cnoty, tej natomiast jego zdaniem można się nauczyć. Potrzebny był więc przewodnik, który przeprowadzi człowieka, od jego dzieciństwa zaczynając a na dorosłości kończąc, przez meandry związane ze zdobywaniem kolejnych umiejętności jednostkowych przekładających się na świadome uczestnictwo w życiu publicznym. Można więc postawić tezę, że paideia była powolnym wchodzeniem, zapoznawaniem się z rzeczywistością społeczno-kulturową. Używając języka współczesnego, paideię można rozumieć jako proces wychowania, którego głównym celem było przygotowanie człowieka, wychowanka do pełnej samorealizacji w przestrzeni zachowań jednostkowych oraz świadomych i odpowiedzialnych działań mających wydźwięk społeczny. Paideia dzięki właściwym zabiegom kreowała ewolucję, jaka dokonywała się w przestrzeni bytu jednostkowego, a której celem było uformowanie postawy obywatelskiej świadomego włączenia się w kulturowe życie społeczeństwa prowadzącego do zbudowania wewnętrznie spójnej tożsamości grupowej, wykształcenia się „greckiego społeczeństwa obywatelskiego”³. Z jednej strony społeczeństwo takie stanowiło kulturowo-tożsamościowy monolit, z drugiej było wewnętrznie podzielone. Jak w platońskim Państwie, każdy zajmował odpowiednie miejsce na drabinie gradacji społecznej i starał się wypełniać jak najlepiej wynikające z tego obowiązki⁴. Szacunek przysługujący poszczególnym ludziom zależny był od stopnia odpowiedzialności, jaka na nich spoczywała, za pomyślność i dobrobyt państwa. Platon w swojej utopii jednoznacznie zarysował sferę wartości w życiu jednostki. Najważniejsze było państwo. Przyczyniając się do jego powodzenia dokonywał się także proces jednostkowej samorealizacji. Mówiąc inaczej, obywatel jest dla państwa, a nie odwrotnie. Podobna sytuacja była w Sparcie. Preferowany był tam model obywatela, który siebie i całe swoje życie poświęcał państwu⁵. Kształtowanie postaw jednostkowych było tak prowadzone, aby w konsekwencji uzewnętrzniało się w zachowaniach społecznych. Ich prospołeczny charakter był w nich zawarty *implicite* od

² W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, Bydgoszcz 2002, s. 60.

³ Greckie społeczeństwo obywatelskie – pojęciem tym określam obywateli greckich miast-państw.

⁴ Takie rozumienie paidei znajdujemy u Platona w jego „Państwie”.

⁵ H. Markiewiczowa, *op. cit.*, s. 11; Cz. Galek, *Historia poglądów na wychowanie w rodzinie*, [w:] J. Kułaczkowski (red. nauk.), *Leksykon pedagogiki rodziny*, Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej, Warszawa 2011, s. 63-64.

samego początku pojawienia się zorganizowanych i celowych działań wychowawczych, bez względu na nazwę, jaką je określano.

Historia ludzkości, to proces składający się z różnych okresów często sztucznie rozdzielanych granicami czasowymi przez badaczy dla ułatwienia analizy przełomowych zdarzeń wyznaczających kroki milowe na drodze rozwoju przestrzeni ludzkiej aktywności. Wiele zdarzyło się w przedziale czasowym między starożytną Grecją a współczesnością. Pomostem łączącym je jest pojęcie paideia. Historia, upływ czasu zmieniły sam przedmiot oddziaływań wychowawczych oraz świat, w jakim egzystuje. Przed paideią/pedagogią stoją jednak te same zadania, które sprowadzają się do niesienia pomocy ponowoczesnemu człowiekowi w odnalezieniu się w otaczającym go, dynamicznym w wymiarze kulturowym i cywilizacyjnym, świecie. Są one poddawane naukowej analizie przez pedagogikę, która wyemancypowała się, jako samodzielna nauka posiadająca własną metodę badawczą. Korzysta jednak odpowiedzialnie w dalszym ciągu z danych innych nauk społecznych, koegzystuje z nimi poznawczo. Psychologia, socjologia czy filozofia dostarczają jej „budulca” do uformowania antropologiczno-aksjologicznego fundamentu. Na jego bazie analizuje i buduje nowe metody oddziaływań mających przybliżyć epistemicznie rozedrganą, wieloznaczną aksjologicznie, ponowoczesną rzeczywistość człowiekowi, który jest jej kreatorem i konsumentem jednocześnie.

Pedagogika wobec współczesności

Ponowoczesność postawiła przed pedagogiką nowe wyzwania. Zmusiła do przededefiniowania pojęć, które wydawały się jednoznacznie określone. Uformować odpowiedzialne stanowisko w stosunku do postmodernistycznego, używając języka F. Nietzschego, „przewartościowania wartości”. Ustosunkować się do podstawowego dla człowieka pojęcia wolności i całego aksjologicznego wachlarza zapośredniczonego w dorobku cywilizacyjnym. Odpowiedzieć na pytanie, czy ponowoczesność jest wytworem ukulturowionej cywilizacji, w której człowiek spotyka człowieka w przestrzeni naznaczonej aksjologicznie, widzi go odzianego w płaszcz utkany z przysługujących mu wartości? Czy może mamy do czynienia z ucywilizowaną kulturą, gdzie dominują postawy konsumpcyjne, a człowiek odnajduje siebie oraz spotyka „drugiego” w rzeczach, które wyznaczają ich miejsce na drabinie stratyfikacji społecznej i dzięki temu kreują aksjologicznie wieloznaczny wymiar ich wzajemnych relacji? Ponowoczesna pedagogika stanęła przed zadaniem przeprowadzenia człowieka z poziomu rzeczy na poziom autorealizującego się i odpowiedzialnego za swoje czyny samświadomego bytu⁶. Wydaje się, że będzie to możliwe tylko wtedy, kiedy uda się

⁶ Cz. Galek, *Wychowanie moralne*, „Zamojskie Studia i Materiały”, Seria: Pedagogika, zeszyt 2(32)2010, s. 32-33.

pedagogice odkodować szyfr, znaleźć klucz do zhumanizowania cywilizacyjnej współczesności, która uwięziła człowieka w przewartościowanej, a w konsekwencji niejednoznacznej aksjologicznie przestrzeni. Potrzebne jest uwspółcześnione opisanie świata wartościami, które pozwolą ponowoczesnemu „zakładnikowi” na swobodne poruszanie się w przestrzeni jego aktywności egzystencjalnej. Czy jest to możliwe, skoro świat współczesny jest wielopoziomowy, a każdy z poziomów ma innego kreatora?⁷ Ponowoczesność implikuje potrzebę osobowości wielopoziomowej⁸, która będzie potrafiła prawidłowo, skutecznie i odpowiedzialnie odpowiedzieć na wyzwania płynące z zewnątrz⁹. Taki „ideał osobowościowy” jest możliwy tylko jako wynik oddziaływań edukacyjno-wychowawczych, mających na celu wykreowanie wewnętrznego niedosytu poznawczego w przedmiocie, na który są skierowane. Przy głębszej analizie przedstawionego wyżej problemu okazuje się, że za ukształtowanie postawy epidemicznego głodu, wewnętrznej potrzeby wzięcia odpowiedzialności za jednostkowo-osobową egzystencjalną autokreację nie można obarczyć odpowiedzialnością tylko instytucjonalnie pochodnych działań pedagogicznych.

Edukacja i wychowanie to poruszanie się w świecie artefaktów kulturowych, które są nośnikami znaczeń mających bezpośredni wpływ na strukturę postawy jednostkowej. Co trzeba zrobić, aby ich rozumienie było jednoznaczne, bez żadnych kontekstów manipulacyjnych? Problem jest o tyle złożony, że jak pisałem wyżej w rzeczywistości prawie nigdy nie ma czystych, nieopisanych dodatkowo, zdarzeń pedagogicznych. Zawsze w relacjach edukacyjno-wychowawczych występują różnego rodzaju konotacje sprawiające, że nabierają one dodatkowego znaczenia. Z jednej strony jest to spowodowane różnymi bagażami doświadczeń jej uczestników, z drugiej wynika ze wspominanej już wieloznaczności ponowoczesnej rzeczywistości.

Rola rodziny w procesie wychowania

Procesy socjalizacji i wychowania, a także podstawy edukacji zaczynają się w rodzinie. Doświadczenie i wiedza zdobyta w domu rodzinnym jest fundamentem postawy jednostkowej oraz samooceny¹⁰, na bazie której będą budowane relacje interpersonalne oraz stosunek do, uogólniając, całej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Czy współczesna rodzina jest przygotowana do zapoznania i wprowadzenia swoich członków w skomplikowany ponowoczesny świat? Czy

⁷ A. Slodička, *Theologia dogmatica catholica – Theologia creationis I*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, 2004, s. 3-28.

⁸ Osobowość wielopoziomowa – pod pojęciem tym rozumiem osobowość, która będzie w stanie odpowiedzialnie i skutecznie działać na wielu płaszczyznach ludzkiej aktywności.

⁹ P. Dancák, *Étos a desocializácia*, [w:] M. Storoska, M. Jurasek (red.), *KVALITA ŽIVOTA II. Etické a spirituálne aspekty*, ISM, Presov, 2010, s. 70-79.

¹⁰ M. Dudek, *Terapia rodzin w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, [w:] M. Dudek (red.), *Wsparcie rodziny dysfunkcjonalnej*, Toruńska Szkoła Wyższa, Toruń 2009, s. 61-76.

rodzice posiadają chociażby intuicję pedagogiczną, która będzie stanowiła podstawę relacji między nimi i dziećmi? Czy są oni w stanie odpowiedzialnie przygotować je na spotkanie z rówieśnikami, wiedzą oraz obowiązkami z tym związanymi?¹¹ Ponowoczesna rodzina dotknięta jest kryzysem pochodnym nieprzygotowania jej członków do odpowiedzialnego budowania przestrzeni wzajemnych interakcji opartych na przesłankach aksjologicznych. Jest często miejscem współbycia ludzi w tym samym czasie i przestrzeni w ich wymiarze fizycznym charakteryzującym się wzajemną obojętnością emocjonalną. Artefakty obecne w ich relacjach, kreujące je, nie niosą pozytywnych wzorców. Są często początkiem „wychowawczego błędnego koła”¹², które zaowocuje w przyszłości budowaniem aksjologicznie i komunikacyjnie zakłamanych kontaktów interpersonalnych na różnych poziomach aktywności społecznej. Z rodziny, gdzie rzeczy urastają do rangi sacrum, a zabieganie o nie stanowi cel sam w sobie, jej członkowie wynoszą zafałszowany obraz rzeczywistości. Jest on wspomagany bezrefleksyjną konsumpcją często bezwartościowego przekazu medialnego, gdzie świat jest przedstawiany, jako przestrzeń wyzwalającego i uszczęśliwiającego konsumpcyjnego posiadania¹³. Czyżby rodzina nie była w stanie przygotować prawidłowo swoich członków do wejścia w obszar aktywności egzystencjalnej, gdzie sędzią oceniającym poprawność zachowań jest grupa społeczna?

Błędy w procesie wychowania rodzinnego po raz pierwszy dają się zaobserwować w relacjach rówieśniczych¹⁴, które w ponowoczesnej rzeczywistości są najczęściej budowane na bazie oceny członków grupy przez pryzmat posiadania przez nich cywilizacyjnych gadżetów. Dzisiaj młody człowiek często woli spędzić wolny czas przy komputerze, niż bawić się ze swoimi rówieśnikami¹⁵. Co jest przyczyną takiego stanu rzeczy? Dlaczego już dzieci atomizują się? Czyżby doświadczały lęku przed nawiązywaniem kontaktów interpersonalnych?

Człowiek w ponowoczesności

Świat współczesny bardziej zaprasza do bycia w rzeczach i z rzeczami, niż zachęca do budowania relacji z innymi ludźmi. Może dzieje się tak, dlatego że ponowoczesne narzędzie wyřęczające człowieka w jego behawioralnej aktywności dają jednocześnie zakłamane poczucie spełnienia? Rezygnacja z kontak-

¹¹ M. Dudek, *Modele funkcjonowania rodziny*, [w:] J. Kułaczkowski (red.), *Leksykon pedagogiki rodziny*, Warszawa 2011, s. 103-105.

¹² Wychowawcze błędne koło – negatywne wzorce postępowania wyniesione z rodziny pochodzenia i realizowane w relacjach interpersonalnych przez ich właściciela.

¹³ M. Murat, *Język mediów – relacja czy nowa rzeczywistość*, [w:] A. Szyguła (red.), *Konteksty komunikowania*, Kielce 2008, s. 106-107.

¹⁴ M. Dudek, *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*, Wydawnictwo: UKSW, Warszawa 2009, s. 99-103.

¹⁵ Cz. Galek, *Zagrożenia wychowawcze świata wirtualnego*, [w:] W. Lis, Z. Husak (red.), *Praktyczne aspekty wolności wypowiedzi*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 563-565.

tów z innymi jest równoznaczna z wejściem w jednostkowy świat iluzji wykreowanej za pomocą „cywilizacyjnej magicznej różdżki”¹⁶, która zapewnia ich imitację¹⁷. Kreuje ona „rzeczywistość wieloznaczeniową”¹⁸. Pozwala na subiektywizację przestrzeni aktywności egzystencjalnej, bez epistemicznego wysiłku ujednoznaczniania jej artefaktów. Implikuje to możliwość przejścia w stan poznawczej hibernacji. Prawda przestaje być fundamentem niezakłamanych relacji, które ograniczają się tylko do technicznie przesyłanych komunikatów. Świat współczesny staje się przestrzenią wymiany informacji „między maszynami”. Ich operatorzy zeszli do „interakcyjnego podziemia”¹⁹. Wykreowali cały wachlarz masek pasujących na „każdą egzystencjalną okazję”. Bycie w rzeczach i dehumanizującej masce doprowadziło do ukrycia osobowego wymiaru egzystencji jednostkowej. Zawieszenie na wieszaku życia płaszcza wartości przynależnych osobowej strukturze współczesnego aksjologicznego ekshibicjonisty obnażyło jego wymiar cielesny. Egzystencjalny, cielesny wstyd został ukryty pod maską zbudowaną z wielopredykatowych kulturowych artefaktów i złudnie nazwany wolnością. Wolnością implikującą rozpoczęcie wyścigu, gdzie nagrodą są hedonistyczne trofea takie jak cielesna atrakcyjność, niczym nieograniczona przyjemność oraz subiektywna wiara w ich nieprzemijalność. Ponowoczesny człowiek znalazł się w egzystencjalnej sytuacji kierkegaardowskiego Don Juana, samotnego zdobywcy niewieścich serc, który próbuje oszukać upływający czas żyjąc w świecie bezwartościowych egzystencjalnie błyskotek. Współczesna samotność w tłumie, dehumanizacja relacji międzyludzkich, jęk egzystencjalnej rozpaczki współczesnego kreatora ludzkiego metaświata implikują potrzebę refleksji nad możliwością zmiany istniejącego stanu rzeczy.

Ponowoczesne wysiłki, które można nazwać współczesną paideią, powinny być skierowane na humanizację cywilizacji, wyrwać człowieka ze stanu intelektualnych stringów²⁰. Uwolnić go spod władzy przedmiotów. Uporządkować aksjologicznie przestrzeń jego aktywności egzystencjalnej. Zwrócić w kierunku kulturowej tradycji, jednocześnie dając intelektualne narzędzia służące uwspółcześnieniu wszystkiego, co nie pasuje do ponowoczesnej rzeczywistości. Można to osiągnąć zmieniając zasady działania dzisiejszych instytucji edukacyjno-wychowawczych. Miejsce przekazywania encyklopedycznej wiedzy powinny zająć działania zmierzające do budowania postaw otwartych na samodzielne podejmowanie epistemicznej rękawicy rzucanej przez świat pod nogi ponowoczesnego człowieka. Powrotu do poszukiwania prawdy w arystotelesowskim rozumieniu, a nie jej zsubiektywizowanej

¹⁶ Cywilizacyjna magiczna różdżka – pojęciem tym określam wytwory cywilizacyjne ułatwiające kontaktowanie się ze światem zewnętrznym.

¹⁷ W.J. Burszta, W. Kuligowski, *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Warszawa 2005, s. 22.

¹⁸ Wieloznaczeniowa rzeczywistość – rzeczywistość opisana przez niejedne argumentowe predykty.

¹⁹ Interakcyjne podziemie – pojęciem tym określam sytuację komunikacyjną, w której interlokutorzy pozostają dla siebie anonimowi.

²⁰ W.J. Burszta, W. Kuligowski, *op. cit.*, s. 24.

namiastki. Wykształceniu postaw obywatelskich, będących pochodną poczucia odpowiedzialności za otaczającą rzeczywistość. Zachęty do budowania wewnętrznie niesprzecznej tożsamości w wymiarze jednostkowym i społecznym. Jest to bardzo aktualne szczególnie teraz, kiedy świat jest areną migracji ludzi, a wraz z nimi kulturowych artefaktów. Ponowoczesna paideia powinna współczesnego człowieka uzbroić, używając języka militarnego, w umiejętność samodzielnego rozpoznawania socjotechnik, za pomocą których nadawcy komunikatów chcą osiągnąć zamierzone przez siebie cele. Pomoże to w zbudowaniu społeczności obywatelskich, świadomych swoich potrzeb, a jednocześnie otwartych na współpracę z innymi grupami w świecie pogłębiających się zależności kreujących współczesne stosunki międzynarodowe. W globalizującym się świecie przetrwają bowiem społeczności, które będą charakteryzowały się znajomością tradycji i aktywnym szcunkiem do własnej przeszłości.

Zakończenie

Europa jest wielonarodowym geopolitycznym tworem, zbudowanym na wspólnych, solidnych fundamentach kulturowych. Przestrzenią prawie jednolitą religijnie, ale czy jest miejscem zamieszkiwania ludzi znających i dbających o kreatywne zachowanie, w wersji uwspółcześnionej, historycznego dorobku przodków? Pomijając historyczne niesnaski (wojny światowe i inne wydarzenia) można chyba postawić tezę mówiącą, że współczesna konsumpcyjna Europa stała się wielokulturowym bytem przekształcającym się w aksjologiczne śmietnisko, w którym zachodzą procesy akulturacji. Czy są to zjawiska pozytywne? Odpowiedzi udzieli przyszłość, która pokaże jak rozwiną się procesy ekonomiczne, polityczne i kulturowe. Okaże się, do czego doprowadzi dokonująca się dyfuzja kultur w europejskiej przestrzeni geopolitycznej, oraz zweryfikuje skuteczność działań, które w całości można nazwać ponowoczesną paideią.

LITERATURA:

- [1] Burszta W.J., Kuligowski W., *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Warszawa 2005, s. 22.
- [2] Dancák P., *Étos a desocializácia*, [w:] Storoška M., Jurasek M. (red.), *KVALITA ŽIVOTA II. Etické a spirituálne aspekty*, ISM, Presov, 2010, s. 70-79.
- [3] Dudek M., *Modele funkcjonowania rodziny*, [w:] J. Kułaczkowski (red.), *Leksykon pedagogiki rodziny*, Warszawa 2011, s. 103-105.
- [4] Dudek M., *Terapia rodzin w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, [w:] Dudek M. (red.), *Wsparcie rodziny dysfunkcyjnej*, Toruńska Szkoła Wyższa, Toruń 2009, s. 61-76.

- [5] Dudek M., *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*, Wydawnictwo: UKSW, Warszawa 2009, s. 99-103.
- [6] Galek Cz., *Historia poglądów na wychowanie w rodzinie*, [w:] Kułaczkowski J. (red.), *Leksykon pedagogiki rodziny*, Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej, Warszawa 2011, s. 63-64.
- [7] Galek Cz., *Wychowanie moralne*, „Zamojskie Studia i Materiały”, Seria: Pedagogika, zeszyt 2(32)2010, s. 32-33.
- [8] Galek Cz., *Zagrożenia wychowawcze świata wirtualnego*, [w:] W. Lis, Z. Husak (red.), *Praktyczne aspekty wolności wypowiedzi*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 563-565.
- [9] Jaeger W., *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, Bydgoszcz 2002, s. 60.
- [10] Markiewiczowa H., *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Warszawa 2006, s. 9-30.
- [11] Murat M., *Język mediów – relacja czy nowa rzeczywistość*, [w:] Szygła A. (red.), *Konteksty komunikowania*, Kielce 2008, s. 106-107.
- [12] Slodička A., *Mravný poriadok vlastníctva*, [w:] *Roczniki Wydziału Nauk prawnych i ekonomicznych KUL*, Tom IV (2008), s.79-91.
- [13] Slodička A., *Theologia dogmatica catholica – Theologia creationis I*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, 2004, s. 3-28.
- [14] Slodičková M., *Použitie literatúry v procese výučby etickej výchovy*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, 2008, s.7-34.

PEDAGOGY IN SEARCH POSTMODERN PAIDEIA

Abstract

Educational measures should aim to equip students with the ability to take effective actions in the creational sphere of their existential activities. Contemporaneity, evolving and increasingly complicating world is a challenge for organizing effective educational processes. Sign of the importance of this problem is that, starting from the family, all the components, both institutional and non-institutional, of educational environment have found themselves in crisis. Therefore, it is important to seek effective measures to prepare postmodern man to active and responsible participation in the transformations that take place today. The key is to build a pragmatic educational system that is a bridge between tradition and modernity, which will result in the attitudes of students that will be open to the responsible personal fulfillment.

Key words: *paideia, pedagogical methods, family, school, education.*

Czesław Galek

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu

ROLA WIĘZI EMOCJONALNEJ DZIECKA Z OJCEM

Streszczenie

Wychowanie dziecka w rodzinie odbywa się poprzez jego uczestnictwo w różnych sytuacjach życiowych. Ważnym czynnikiem wspomagającym ten proces są więzi łączące jej członków, oparte na wzajemnym szacunku, miłości i życzliwości. Miłość macierzyńska stwarza dziecku właściwy klimat psychiczny do poczucia bezpieczeństwa i głębokiej więzi z inną osobą. Natomiast miłość ojca jest dla niego zachętą do dalszego rozwoju oraz wytycza, w jakim kierunku powinien on przebiegać. Więź ojca z dzieckiem ma wielkie znaczenie dla procesu jego socjalizacji. Dla chłopców ojciec stanowi wzór osobowy i podstawę identyfikacji z własną płcią. Dla dziewcząt staje się wzorem mężczyzny, co rzutuje często na dobór przez nie przyszłego partnera. Braki w opiece ojca nad dzieckiem, albo jego nieobecność, są przyczyną jego nieprzystosowania społecznego. Dzieci wychowywane bez ojców są nadpobudliwe, lękliwe, nie chcą uznawać żadnych autorytetów oraz nie mają poczucia bezpieczeństwa. Dobro dzieci domaga się przywrócenia autorytetu wychowawczego ojca. Dojrzewanie do ojcostwa rozpoczyna się w domu rodzinnym od najmłodszych lat życia chłopca, który przygotowuje się do tej roli obserwując własnego ojca. W tym procesie powinni wspierać chłopców także nauczyciele i wychowawcy.

Słowa kluczowe: ojcostwo, więź rodzinna, więź dziecka z ojcem, socjalizacja dziecka.

W dzisiejszych czasach dużo się mówi na temat niewydolności rodziny, także w wymiarze wychowawczym. Niektórzy, jako jedną z jej przyczyn widzą kryzys ojcostwa, którego przejawem jest niedojrzałość mężczyzn do pełnienia tej roli. Niewątpliwy wpływ na to zjawisko mają także przemiany cywilizacyjne związane z industrializacją i urbanizacją, nadmierne obowiązki zawodowe, migracja zarobkowa, a także rozwody i tzw. wolne związki i małżeństwa na próbę, w których mężczyzna nie zawsze czuje się odpowiedzialny za dziecko.

Pozycję ojca w rodzinie osłabiły także ruchy feministyczne i emancypacyjne kobiet. Nieobecność ojca w rodzinie, zarówno fizyczna jak i emocjonalna, ma negatywny wpływ na wychowanie dzieci. W niniejszym studium zostanie ukazany wpływ więzi rodzinnych w ogólności, a ojcowskiej w szczególności na prawidłowy rozwój dzieci.

Wychowanie w rodzinie

Rodzina zaliczana jest do najważniejszych instytucji wychowawczych. W środowisku rodzinnym dokonuje się przekazywanie dzieciom kultury ogólnospołecznej, lokalnej i rodzinnej oraz następuje przekształcanie osobowości dziecka w kierunku społecznie pożądanym, co związane jest z procesem jego socjalizacji¹. Rodzinę określa się mianem instytucji wychowania naturalnego. W odróżnieniu od instytucji i grup celowych, tworzonych dla urzeczywistniania wyznaczonych przez społeczeństwo celów wychowawczych, np. szkoły czy przedszkola, wychowanie dziecka w rodzinie odbywa się przez jego uczestniczenie w różnych sytuacjach życiowych, niekoniecznie mających związek z wychowaniem. Przebiega ono najczęściej w sposób pośredni, bezrefleksyjny i niezamierzony. Równolegle do niego odbywa się także wychowanie refleksyjne, zamierzone i planowe, prowadzone przez osoby lub instytucje dążące do uzyskania uprzednio wyznaczonych zadań wychowawczych. W konkretnym środowisku obydwie rodzaje wychowania występują razem i nawzajem się uzupełniają. W rodzinie najczęściej przeważa wychowanie naturalne, ale dokonuje się także wychowanie zamierzone, planowe i celowe, związane chociażby z wyborem kierunku i drogi kształcenia dziecka².

Zasadniczymi mechanizmami procesu wychowawczego w rodzinie są:

1. Mechanizm naśladownictwa i identyfikacji, który polega na naśladowaniu przez dzieci przykładów i wzorów ukazywanych im przez rodziców i innych członków rodziny swoim postępowaniem.
2. Mechanizm kontroli społecznej, który związany jest z systemem szeroko rozumianego nagradzania i karania.
3. Mechanizm inspirujący i pobudzający odpowiednio ukierunkowaną aktywność dziecka w pożądanym kierunku³.

¹ M. Dudek, *Praca z rodziną w praktyce poradnianej*, [w:] K. Gryżenia (red.), *Małżeństwo i rodzina w życiu i rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009, s. 173-174.

² Zob. F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 40-41; J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 143-152.

³ F. Adamski, *Znaczenie wychowania w rodzinie dla rozwoju osobowego dziecka*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie*, Wydawnictwo PETRUS, Kraków 2010, s. 12; S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, wyd. 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006,

Psychologowie podkreślają wielką rolę rodziny w procesie socjalizacji dziecka. Józef Rembowski pisze: „Rodzina jest dla dziecka niejako modelem społeczeństwa. Stosunki między rodzicami są źródłem informacji o tym, jak dorosłe osoby odnoszą się do siebie. Dziecko obserwuje różne zachowanie rodziców i przenosi je na świat ludzi dorosłych. Stosunki wewnątrzrodzinne wpływają na kształtowanie się pozytywnych określonych cech zachowania się dziecka i uspołeczniają jego osobowość. Proces socjalizacji, polegający na kształtowaniu się pozytywnych cech osobowości dokonuje się w wyniku oddziaływania rodziców, ich wzajemnych stosunków, postaw wobec innych ludzi, norm społecznych i etycznych. Ważną psychiczną rolę odgrywają tu potrzeby dziecka, które stanowią podstawę pozytywnej socjalizacji. Dobrze rozwinięte potrzeby ułatwiają proces socjalizacji, a słabo rozwinięte utrudniają włączenie się dziecka w życie społeczne grup”⁴.

Więź rodzinna

Niezwykle ważnym czynnikiem wspomagającym proces wychowania jest występowanie w rodzinie więzi społecznych. Jan Szczepański określa więź społeczną jako „zorganizowany system stosunków, instytucji, środków kontroli społecznej skupiającej jednostki, podgrupy i inne elementy składowe zbiorowości w całość zdolną do trwania i rozwoju”⁵. Na powstawanie więzi między członkami rodziny mają wpływ: razem spędzany czas, wspólne uczestnictwo w pracach i różnych wydarzeniach oraz psychiczna obecność jej członków w życiu rodziny. Należy podkreślić, że obecność nie oznacza przebywania członków rodziny w tym samym domu, bo może ona sprowadzać się tylko i wyłącznie do przebywania obok siebie. Obecność psychiczna oznacza „bycie ze sobą nawzajem”, które przejawia się we wzajemnym zainteresowaniu się członków rodziny, skierowaniu na siebie aktualnej uwagi, zabarwionej pozytywnym uczuciem⁶.

Więź społeczna w rodzinie jest szczególnie silna, ponieważ jest ona wspólnotą niewielką, składającą się z rodziców, dzieci i ewentualnie dziadków, którzy są sobie bliscy i współdziałają ze sobą na różnych płaszczyznach. Nie osłabia jej fakt uczestniczenia jej członków w różnych grupach zawodowych, kulturowych, politycznych, a nawet ideologicznych i religijnych oraz dłuższa nieobecność czy dewiacyjne zachowania któregoś z jej członków. Wynika to stąd, że w rodzinie

s. 57-58; M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, wyd. 2, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977, s. 145-148.

⁴ J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 110-111.

⁵ J. Szczepański, *op. cit.*, s. 160-161.

⁶ E. Sujak, *Klimat uczuciowy rodziny (uzależnienia i zagrożenia)*, [w:] *Spojrzenia na współczesną rodzinę w Polsce w kontekście wskazań soborowych. Skąd wyszedłem – kim jestem – co przekazuję*, dobór, opracowanie, układ A. Podsiad i A. Szafrąńska, wyd. 2, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1986, s. 86-88.

jest wiele sił, które łączą nawzajem jej członków, które tworzą więź rodzinną wynikającą ze związku małżeńskiego, związków genetycznych, wspólnych przeżyć emocjonalnych, współdziałania, stosunków zależności, czynników prawnych, obyczajowych i religijnych. Więź rodzinna jest wypadkową zewnętrznych i wewnętrznych sił występujących w rodzinie i oddziałujących na jej członków, które splatają poszczególne osoby w jedną wieloelementową i strukturalną całość. Ta więź nie jest jednakowa we wszystkich rodzinach. Te, które mają wysoki potencjał wewnętrznego przyciągania, są zwarte i skonsolidowane, natomiast inne są zdeorganizowane i wewnętrznie rozbite. Więź rodzinna oparta jest na podstawie subiektywnej i obiektywnej. Pierwszą z nich tworzy świadomość łączności z innymi osobami w rodzinie oraz poczucie przynależności do rodziny, jako odrębnej grupy społecznej, co przejawia się na płaszczyźnie myśli, uczuć, dążeń oraz w sferze działań i wyznawanych wartości. Postawę obiektywną tworzą czynniki prawne, obyczajowe, religijne, gospodarcze i społeczne, które działają na rzecz trwałości rodziny⁷.

Wyróżnia się trzy rodzaje więzi w rodzinie:

1. Strukturalno-przedmiotową, którą tworzą stosunki i kontakty między poszczególnymi członkami, pokoleniami i w ramach pokoleń, ze względu na pełnione przez nie role i zadania związane z wychowaniem dzieci, prowadzeniem gospodarstwa i wzajemną pomocą.

2. Więź osobową, którą tworzą kontakty między osobami i pokoleniami oparte na sferze emocjonalno-wolicjonalnej i poznawczej. Ich treścią są uczucia, pragnienia, myśli i wzajemne postawy zajmowane przez poszczególnych członków rodziny.

3. Więź kulturową – tworzą ją relacje między osobami w rodzinie, które dotyczą postawy zgodności i niezgodności wobec tych samych norm, wartości, osób, wzorów zachowań, wytworów kulturowych i zdarzeń⁸.

Każda z tych więzi ma wpływ na kształtowanie się wysokiego lub niskiego stopnia zwartości członków rodziny oraz przyczynia się do większej lub mniejszej trwałości rodziny. Łączne występowanie wszystkich rodzajów więzi tworzy spójność więzi rodzinnej. Niekiedy wyróżnia się sześć rodzajów więzi w rodzinie: ekonomiczną, opiekuńczą, krwi, seksualną, kontrolną, socjalizacyjno-wychowawczą, kulturalną, towarzyską, emocjonalno-ekspresyjną⁹. W dzisiejszych czasach zmalała ranga więzi rzeczowych w rodzinie, a wzrosło znaczenie więzi osobowych opartych na wzajemnym szacunku, przyjaźni i życzliwości. Na forum rodziny akcentowane są takie cechy jak wzajemna miłość, pozytywna komunikatywność, zrozumienie, samorealizacja, przeżywanie szczęścia płynącego z życia małżeńskiego i rodzinnego. Obok pozytywów, niesie to za sobą także zagrożenia stabilności rodziny, bo jeśli te elementy więzi nie są spełnione, dochodzi nie-

⁷ Zob. L. Dyczewski, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, TN KUL, Lublin 1994, s. 20-23.

⁸ *Ibidem*, s. 24-26; J. Brągiel, *Przeobrażenia rodziny i więzi rodzinnych*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *op. cit.*, s. 116-117.

⁹ Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1974, s. 57-58.

kiedy do jej rozpadu. Brak realizacji propagowanego współcześnie modelu partnerskiego układu w życiu małżeńsko-rodzinnym, powoduje brak satysfakcji z niego oraz niezadowolenie z partnera lub partnerki, co może doprowadzić do rozkładu pożycia małżeńskiego i rozpadu rodziny. Z kolei przesadne akcentowanie samorealizacji prowadzi czasami do postawy narcyzmu i jest przeszkodą dla tworzenia się partnerskich układów oraz osłabia instytucjonalny charakter rodziny¹⁰.

Najważniejszą rolę w procesie wychowania w rodzinie odgrywają więzi emocjonalne dziecka z rodziną, powstające podczas zaspakajania jego potrzeb, które dzieli się na biologiczne i psychiczne. Zaspokojenie potrzeb biologicznych dziecka jest warunkiem jego rozwoju biologicznego oraz umożliwia powstawanie u niego potrzeb wyższych. Zaspokojenie potrzeb psychicznych jest warunkiem jego rozwoju społecznego. W literaturze pedagogiczno-psychologicznej wymienia się szereg potrzeb psychicznych, których zaspokojenie w środowisku rodzinnym warunkuje normalne funkcjonowanie dziecka, a niezaspokojenie jest przyczyną różnorodnych zaburzeń. Należą do nich: potrzeba pewności i poczucia bezpieczeństwa, łączności i solidarności z bliskimi, miłości, akceptacji i uznania¹¹.

Szczególne zadanie w zaspakajaniu potrzeb dziecka przypada rodzinie, a w niej pierwszoplanową rolę odgrywa matka, od której dziecko jest całkowicie zależne od momentu narodzenia. Zaspakajając potrzeby fizjologiczne dziecka, takie jak karmienie i dbałość o higienę, matka ofiarowuje mu swoją miłość, czułość i dobroć. Dziecko uczy się miłości od matki poprzez kojarzenie jej cech fizycznych, przede wszystkim twarzy i ciepła jej ciała, ze złagodzeniem wewnętrznych napięć, związanych głównie z głodem i pragnieniem. Uczy się miłości płynącej z odczuwania przyjemności wynikającej z zaspakajania jego potrzeb. Podczas zabiegów pielęgnacyjnych między matką a dzieckiem następuje wymiana bodźców i wytwarzają się mechanizmy wzajemnego porozumienia i rozumienia swych uczuć. Jeśli w okresie wczesnego dzieciństwa nie zrodzą się u dziecka konieczne doznania natury sensoryczno-emocjonalnej, to może dojść u niego do zaburzeń w rozwoju psychosomatycznym, a w szczególności w rozwoju uczuciowo-społecznym. Matka dostarcza dziecku sensoryczno-emocjonalnych doświadczeń i dzięki temu wytwarza się między nią a dzieckiem więź, która następnie prowadzi do nawiązania przez dziecko więzi emocjonalnych z ojcem, a także z rodzeństwem, rówieśnikami i grupą społeczną. Dziecko, które nie nawiązało z nikim intymnej więzi emocjonalnej, staje się oziębłe uczuciowo¹².

Niezwykle ważną rolę w wychowaniu odgrywają postawy rodzicielskie, zarówno ojca jak i matki, które wpływają na jakość pełnionych przez nich rodzicielskich ról i są wskaźnikami ich rodzicielskich kompetencji. Maria Ziemska wyróżnia następujące prawidłowe postawy rodzicielskie:

¹⁰ L. Dyczewski, *op. cit.*, s. 135-136.

¹¹ M. Ziemska, *Rodzina...*, *op. cit.*, s. 36-38; J. Brągiel, *Przeobrażenia rodziny...*, *op. cit.*, s. 119.

¹² Zob. J. Rembowski, *Rodzina...*, *op. cit.*, s. 133-150; J. Brągiel, *Przeobrażenia rodziny...*, *op. cit.*, s. 119-120.

1. Akceptacja dziecka, czyli przyjęcie go takiego, jakim jest, z jego wyglądem zewnętrznym, usposobieniem, zdolnościami i ograniczeniami. Rodzice okazują mu nieustannie swoją miłość. Ich kontakt z nim jest dla nich przyjemny i daje im zadowolenie. Akceptowane przez rodziców dziecko jest zadowolone z siebie i ma poczucie bezpieczeństwa.

2. Współdziałanie z dzieckiem, którego przejawami są zaangażowanie i zainteresowanie rodziców czynnościami, które ono wykonuje oraz powierzanie mu obowiązków domowych dostosowanych do jego możliwości rozwojowych.

3. Dawanie dziecku stosownej dla jego wieku swobody umożliwiającej mu autonomiczne podejmowanie aktywności.

4. Uznawanie przez rodziców praw dziecka jako równoprawnego członka rodziny, który ma możliwość współuczestniczenia i współdecydowania w jej sprawach¹³.

Do negatywnych postaw rodzicielskich zalicza się:

1. Postawę unikającą, którą charakteryzuje obojętność uczuciowa rodziców względem dziecka.

2. Postawę odrzucającą, kiedy to rodzice dają odczuć dziecku, że jest dla nich ciężarem, którego czasami się pozbywają oddając go do jakiegoś zakładu opiekuńczo-wychowawczego.

3. Postawa nadmiernie wymagająca polega na stawianiu przez rodziców nadmiernych wymagań dziecku, nie licząc się z jego możliwościami.

4. Postawa nadmiernie chroniąca polega na bezkrytycznym traktowaniu dziecka. Rodzice nie pozwalają mu na samodzielne podejmowanie działań, wyręczają je w nich, izolują je od rówieśników, koncentrują się na jego zdrowiu i spełniają wszystkie jego zachcianki¹⁴.

Reasumując rozważania dotyczące znaczenia więzi rodzinnej w wychowaniu należy zgodzić się z Heliodorem Muszyńskim, że „nie ma (...) prawdziwego wychowania bez więzi łączącej ze sobą członków rodziny, a przede wszystkim rodziców i dzieci. Nie ma wychowania bez wzajemnego zrozumienia i zaufania, co jest możliwe przy bliskich stosunkach uczuciowych”¹⁵.

Więź między dzieckiem a ojcem

Pomimo, że obydwójce rodzice dążą do szczęścia dziecka i zapewnienia mu warunków do prawidłowego rozwoju i odczuwają szczęście w kontakcie z nim, to jednak mówi się o specyficznych cechach miłości matki i ojca. Miłość macierzyńska jest bezwarunkowa, wszechogarniająca, wszechobecna i nieustająca.

¹³ M. Ziemska, *Rodzina...*, op. cit., s. 88-89.

¹⁴ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2009, s. 54-64; M. Ziemska, *Rodzina*, op. cit., s. 90-91.

¹⁵ H. Muszyński, *Rodzina, moralność, wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1971, s. 215.

Bezwarunkowość polega na tym, że dziecko jest kochane przez matkę bez stawiania mu żadnych warunków. Cecha wszechogarniająca przejawia się w tym, że matka kocha wszystkie przymioty swojego dziecka oraz to, co wpływa na jego wzrost i dojrzewanie. Wszechobecność polega na tym, że matka potrafi kochać dziecko bez względu na okoliczności, zawsze i w każdej sytuacji. Nieustanna miłość matki oznacza, że ona nigdy nie przestaje kochać. Natomiast miłość ojcowska nie jest bezwarunkowa. Ojciec kocha dziecko, dlatego że spełnia pewne jego oczekiwania i spełnia pewne warunki, np. jest grzeczne i dobrze się uczy. Nie jest też miłością wszechogarniającą. Ojciec kocha w dziecku te cechy, które czynią go zdolnym do pokonywania przyszłych trudności życiowych, np. pracowitość, pilność, odwagę. Miłość ojcowska nie jest wszechobecna. Ojciec nie kocha dziecka w przypadku, gdy postępuje ono niezgodnie z jego wymaganiami. Ojciec nie kocha też dziecka bezustannie – jego miłość zanika, gdy dziecko osiąga dojrzałość¹⁶.

Mimo, iż pomiędzy dzieckiem a matką istnieje na ogół większa więź emocjonalna, to jednak miłość ojca do dziecka jest tak samo ważna jak miłość matki. Zaczyna się ona już w okresie prenatalnym dziecka¹⁷. Wiąż między dzieckiem a ojcem jest niezwykle istotna dla nich obydwu: „Macierzyństwo w swej genezie – pisze ks. Jan Zimny – zawiera element ścisłego kontaktu fizycznego z dzieckiem; ojcostwo opiera się głównie na duchowej więzi. Relacje między ojcem i dzieckiem ubogacają obie strony. Dziecko nie istniałoby, nie rozwinęłoby się normalnie, gdyby nie aktywna obecność ojca. Dziecko ze swej strony wywiera istotny wpływ na życie mężczyzny, na rozwój jego psychiki i osobowości. Można powiedzieć, że to żona i dzieci czynią mężczyznę ojcem”¹⁸.

Miłość ojcowska spełnia inne funkcje niż macierzyńska. Miłość macierzyńska stwarza dziecku właściwy klimat psychiczny polegający na wyrobieniu w dziecku poczucia bezpieczeństwa i głębokiej więzi z inną osobą. Natomiast miłość ojca jest dla niego zachętą do dalszego rozwoju oraz wytycza, w jakim kierunku ten rozwój powinien przebiegać¹⁹. Jeśli dziecko pokocha swojego ojca, to będzie mu łatwiej przystosować się do warunków życia społecznego. Jako człowiek dorosły będzie miało właściwy stosunek do przełożonych w pracy oraz innych ludzi, którzy zajmują w społeczeństwie czołowe pozycje. W procesie socjalizacji nie wystarczy tylko bierna obecność ojca, musi on czynnie uczestniczyć

¹⁶ K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976, s. 5-7; J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987, s. 15.

¹⁷ Zob. J. Zimny, *Obraz ojcostwa na współczesne czasy*, „Pedagogia Ojcostwa. Katolicki Przegląd Społeczno-Pedagogiczny” 2010, nr 1, s. 98-99; E. Lichtenberg-Kokoszka, *Mężczyzna – ojciec dziecka w prenatalnym okresie życia*, [w:] E. Głowacka-Sobiech, J. Gulczyńska (red.), *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, t. 2: *Wiek XX*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010, s. 165-173.

¹⁸ J. Zimny, *Obraz ojcostwa...*, *op. cit.*, s. 96.

¹⁹ K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, *op. cit.*, s. 7-9. Zob. G. Malcher, *Wychowanie do miłości – rodzina szkołą miłości*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie*, *op. cit.*, s. 179-184.

w wychowaniu dziecka. Poprzez swoje zainteresowanie się dzieckiem powinien wzbudzić u niego uczucie przywiązania do swej osoby i płynącą stąd chęć naśladowania go. Dzieci, które wychowują się bez ojca, lub mają ojca o niezbyt dojrzałej osobowości, nie osiągają zazwyczaj wysokiego stopnia dojrzałości społecznej²⁰.

Ojciec jest dla dziecka łącznikiem pomiędzy rodziną a światem zewnętrznym. Podczas wspólnych spacerów, wycieczek i wypraw turystycznych zapoznaje go ze światem przyrody. Wprowadza dziecko także w środowisko lokalne wioski, miasta i osiedla oraz w świat społeczny, w różne grupy i organizacje, w których przyjdzie mu kiedyś uczestniczyć. Ojciec wychowuje dzieci poprzez stosowanie dyscypliny i stawianie im wymagań, ograniczeń, nakazów i zakazów. Mówiąc „nie” egoistycznym pragnieniom, kaprysom i żądaniom dziecka, uczy je rezygnacji, wyrzeczenia i ofiary, podporządkowania się innym ludziom i normom moralnym, a także posłuszeństwa, odpowiedzialności, obowiązkowości, sumienności, panowania nad sobą, samokontroli, cierpliwości męstwa. Przyucza też dziecko do postawy aktywności i kreatywności oraz rezygnacji z doraźnych korzyści na rzecz przyszłych osiągnięć. Jego oddziaływanie wychowawcze jest owocne wtedy, gdy wyrozumiała surowość i wymagania połączone są z miłością, cierpliwością, komunikatywnością i poczuciem humoru²¹.

Dzieci pozbawione miłości ojcowskiej nie potrafią dostosować się do pełnienia ról społecznych, mają problemy z akceptowaniem zasad i wymagań funkcjonujących w grupie, przejawiają mniej dojrzałe formy zachowania niż ich rówieśnicy otoczeni ojcowską opieką. Często są wrogo nastawione do otoczenia, mało samodzielne i podejrzliwe, co utrudnia im nawiązywanie kontaktów z innymi dziećmi i jest powodem odtrącania ich przez grupę rówieśniczą. Dzieci wychowywane bez ojców są także nadpobudliwe, lękliwe, nie chcą uznawać żadnych autorytetów oraz nie mają poczucia bezpieczeństwa. Mają trudności w nauce, ponieważ wymagania szkolne przewyższają ich możliwości²².

Rola ojca w wychowaniu dziecka

W literaturze pedagogiczno-psychologicznej podkreśla się wielką rolę ojca w wychowaniu moralnym dziecka. Badania psychologiczne wskazują na to, że dzieci o wiele szybciej i dokładniej przyswajają sobie, zarówno negatywne, jak i pozytywne, formy zachowania osób tej samej płci niż płci odmienniej. Ma to duże znaczenie w uczeniu się przez dziecko ról społecznych związanych z jego płcią. Obserwowanie ojca ułatwia dziecku proces przystosowania społecznego.

²⁰ K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, *op. cit.*, s. 12-13.

²¹ T. Parsons, *Struktura a osobowość*, tłum. M. Tabin, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1969, s. 64-65; M. Wolicki, *Podstawowe wymiary ojcostwa*, „Pedagogia Ojcostwa. Katolicki Przegląd Społeczno-Pedagogiczny” 2010, nr 1, s. 80-81.

²² J. Witczak, *op. cit.*, s. 16-17.

Badania prowadzone nad psychopatią potwierdziły konieczność częstego obcowania ojca z dzieckiem, szczególnie z chłopcem. Dzieci pozbawione możliwości obcowania z ojcem słabiej rozwijają umiejętność wczuwania się w cierpienia i radości innych ludzi. Nie mają także odpowiednio wyrobionych hamulców moralnych, które chroniłyby ich przez popełnianiem czynów niepożądanych społecznie, stąd mogą stać się potencjalnymi psychopatami pozbawionymi wyrzutów sumienia, bez skrupułów krzywdzącymi w sposób najbardziej okrutny innych ludzi²³.

Ważną rolę w internalizacji norm moralnych przez chłopca odgrywa jego identyfikowanie się z ojcem i poczucie winy przy naruszeniu tych norm. Stosowanie przez ojca przemocy, zarówno w stosunku do chłopców, jak i dziewcząt, powoduje powierzchowne przyswojenie norm moralnych, co przejawia się brakiem poczucia winy przy ich naruszaniu. Najbardziej skuteczną jest łagodna postawa wychowawcza ojca, połączona z okazywaniem przez niego czułości w stosunku do dziecka oraz liczeniem się z jego opiniami dotyczącymi podejmowanych przez niego zabiegów wychowawczych. Nieobecność ojca ma negatywny wpływ na rozwój moralny synów, którzy wychowani bez ojców przejawiają w mniejszym stopniu poczucie winy po naruszeniu normy moralnej i w mniejszym stopniu akceptują upomnienia, niż chłopcy wychowani w rodzinach pełnych²⁴.

Z badań psychologicznych wynika, że identyfikacja ojca z dziećmi harmonizuje z wysokim stopniem rozwoju potrzeby osiągnięć u dzieci, szczególnie u synów. Co więcej, okazuje się, że chłopcy starający upodobnić się do ojców mają wyższy iloraz inteligencji, niż nieupodobniający się do nich. Częste kontakty ojca z dzieckiem, zwłaszcza z synem, mają pozytywny wpływ na jego osiągnięcia szkolne. Brak opieki ojcowskiej ma bardziej negatywny wpływ na osiągnięcia szkolne chłopców, niż dziewcząt. Jednak nadmierna surowość, przesadne kontrolowanie i nadopiekuńczość ojca, nie sprzyjają wysokim osiągnięciom szkolnym dziecka, ponieważ rozwijają u niego postawy lękowe, które negatywnie wpływają na poziom osiągnięć intelektualnych. Na rozwój intelektualny konkretnego dziecka wpływa nie tylko stosunek ojca do niego, ale także jego postawa wobec innych członków rodziny, a zwłaszcza matki²⁵.

Ojciec ma wpływ na identyfikowanie się dziecka z konkretną płcią: „Dla chłopców ojciec stanowi wzór osobowy i podstawę identyfikacji z własną płcią. Dla dziewcząt staje się wzorem męczyzny, co rzutuje często na dobór przez nie przyszłego partnera”²⁶. Matki dopiero po kilku latach życia dziecka zaczynają traktować inaczej chłopców niż dziewczynki. Natomiast ojcowie różnie

²³ Zob. M.E. Ruszel, *Rodzina a identyfikacja ucznia ze szkołą*, [w:] J. Zimny (red.), *Wartość autorytetu w procesie pedagogicznym*, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, Katolicki Uniwersytet w Rużomberku, Stalowa Wola – Rużemberok 2008, s. 233-250; K. Pospiszył, *O miłości ojcowskiej*, op. cit., s. 48-54; M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, op. cit., s. 137-139.

²⁴ K. Pospiszył, *Ojciec a rozwój dziecka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980, s. 105-106.

²⁵ *Ibidem*, s. 119-127.

²⁶ A. Pazdan, *Być tatą – nielatwa to sprawa*, [w:] A. Garbarz (red.), *Horyzonty ojcostwa*, Instytut Teologiczno-Pastoralny im. bł. bp. Józefa Sebastiana Pelczara w Rzeszowie, Rzeszów 2000, s. 127.

traktują chłopców i dziewczęta od chwili ich urodzenia. Po osiągnięciu przez dzieci pewnego wieku są bardziej skłonni do okazywania czułości i udzielania pochwał córkom, a dla synów są wymagający i surowi. Badania wykazują, że wybitnie męskie cechy ojca mają wpływ na powstawanie typowo męskich cech u synów i typowo kobiecych cech u córek²⁷. Jakość kontaktów ojca z dziećmi ma także wpływ na ich późniejsze zachowania seksualne²⁸.

Od ojców synowie uczą się ról męskich, np. dojrzałego mężczyzny, męża, ojca, które realizują w dorosłym życiu. Ojciec ma wpływ na kształtowanie się odpowiednich postaw moralnych u dziewcząt. Obserwacja jego typowo męskich cech zachowania pomaga im później w lepszym zrozumieniu własnych mężów i synów. Pomimo, że córka większość sposobów zachowania przejmuje od matki, to niemniej jednak szereg cech przejmuje także od ojca, jak np. zrównoważenie psychiczne. Ojciec jest dla córki na ogół pierwszym dorosłym mężczyzną, z którym się spotyka. Obserwacja jego zachowania ma wpływ na kształtowanie się jej poglądów na mężczyznę w ogóle. Dziewczynki, które nie mają możliwości obcowania z ojcem, mają w przyszłości mniejsze szanse na wywiązywanie się z roli żony i matki²⁹.

Talcott Parsons jest zdania, że w okresie dojrzewania u młodych ludzi następuje przeniesienie miłości wewnątrzrodzinnej do pozarodzinnej i „przy całkowicie zmienionej strukturze ról tworzy się rodzicielski typ roli i powstaje związek, zawierający w sobie zarówno rodzicielstwo jak i małżeństwo. Chłopiec nie staje się swoim ojcem i nie zajmuje jego miejsca, lecz staje się ojcem w swojej własnej, nowej rodzinie. Podobnie dziewczyna nie zajmuje miejsca swej matki u boku ojca i rodzeństwa, ale staje się żoną i matką w innej rodzinie. Podjęcie tej roli następuje po okresie dojrzewania; jest to przyjęcie bardziej zgeneralizowanego typu roli związanej z płcią, wyuczonej przedtem, nim mogła ona być przyjęta. Nie można przez identyfikację ze swoim ojcem stać się nim i zająć jego miejsca w rodzinie. Niewątpliwie olbrzymia większość normalnych chłopców często tego pragnie. Ale dzięki temu, że ojciec jest dla chłopca modelem roli, ten ostatni uczy się roli ojca w innej rodzinie. Identyfikacja jest więc równoznaczna z internalizacją zgeneralizowanego wzoru ojca”³⁰.

²⁷ Zob. M. Wolicki, *Wpływ kontaktu psychicznego z ojcem na uczenie się przez dziecko ról rodzicielskich*, „Problemy Rodziny” 1982, nr 4, s. 25-29; T. Parsons, *op. cit.*, s. 69; G. Malcher, *op. cit.*, s. 184-185; K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, *op. cit.*, s. 138-140; P.J. Cordes, *Zagubione ojcostwo*, przekł. J. Koźbiał, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”, Pelplin 2005, s. 70-74; M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, *op. cit.*, s. 143-145.

²⁸ Zob. M. Wolicki, *Ojciec a zaburzenia psychoseksualne u dziecka*, „Problemy Rodziny” 1983, nr 4, s. 38-42; K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, *op. cit.*, s. 144-153.

²⁹ Zob. M. Chylek, *Słońce ogrzewające rodzinę*, [w:] A. Garbarz (red.), *op. cit.*, s. 88; M. Pytches, *Miejsce ojca. Ojcostwo w zamyśle Bożym*, tłum. B. Kuglarz, Wydawnictwo „M”, Kraków 1993, s. 170-171; H.N. Wright, *Tatusiowa córeczka, czyli o niezwykłym wpływie ojca na osobowość córki*, przekł. A. Nizińska, „Vocatio”, Warszawa 1993, s. 20; K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, *op. cit.*, s. 55-57; J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, PWN, Warszawa 1972, s. 20.

³⁰ T. Parsons, *op. cit.*, s. 73.

Ojciec wprowadza w wychowawczą atmosferę domową elementy ładu i systematyczności, konsekwencji i wytrwałości. Te cechy są niezwykle istotne do wdrażania dzieci do przestrzegania zasad moralnych, a także w wychowaniu religijnym. Dla wielu dzieci ojciec jest nadal autorytetem wychowawczym. Ma to miejsce zarówno w rodzinach, w których mężczyzna jest głową rodziny, a więc funkcjonuje system patriarchalny, jak również w rodzinach opartych na zasadach partnerskich, ponieważ mężczyzna bardziej niż kobieta potrafi w wychowaniu dziecka postępować konsekwentnie, zarówno w stawianiu nakazów i zakazów, jak i w stosowaniu kar i nagród. Określone predyspozycje psychiczne usposabiają mężczyznę do zachowania równowagi emocjonalnej, która ułatwia mu konsekwentne, właściwe i skuteczne oddziaływanie wychowawcze na dziecko³¹.

Nie wszystkie dzieci mogą być wychowywane przez ojców. Nieobecność ojca spowodowana jego śmiercią tylko w niewielkim stopniu wywiera negatywny wpływ na proces socjalizacji dziecka. Niemniej jednak istnieje niebezpieczeństwo, że dzieci, a zwłaszcza córki dorastają wtedy mając wyidealizowane obrazy ojców. Córkom jest trudno zaakceptować słabości mężczyzn, które odbiegają od obrazu idealnego ojca. Może to zaowocować brakiem możliwości obdarzania miłością innych ludzi, zwłaszcza mężczyzn³². Gdy ojciec odchodzi pozostawiając kobietę z dziećmi, zwykle dzieci, a zwłaszcza córki, obwiniają za to siebie. Bardzo często towarzyszy im gniew na ojca, którego obarczają winą za brak miłości. Tego typu uczucia rzutują na przyszłe relacje dziewczyny z mężczyznami, którym nie ufa, boi się ich zdrady i odrzucenia. Wiążąc się z jakimś mężczyzną, oczekuje rekompensaty za uczucia, których nie doznała ze strony ojca³³.

Chłopiec pozbawiony ojca a wychowywany przez matkę, tworzy sobie wypaczony obraz „prawdziwego mężczyzny”, nacechowany agresją, do którego chce się upodobnić. W związku z tym neguje i lekceważy wszystkie zachowania matki, uważając je za właściwe tylko kobietom. Przecistawia się wszelkim zasadom, jakie wpaja mu matka, odrzuca jej autorytet i zachowuje się agresywnie. W życiu dorosłym, po założeniu rodziny, nie potrafi znaleźć się w roli męża i ojca i nie umie spełnić niezbędnych ról rodzicielskich w stosunku do swoich dzieci³⁴.

Braki w opiece ojca nad dzieckiem albo jego nieobecność są przyczyną nieprzystosowania społecznego dzieci. Badania wykazały, że mężczyźni, którzy odnoszą w życiu wiele sukcesów mieli ojców opiekuńczych, którzy poświęcali

³¹ J. Pulikowski, *Warto być ojcem. Najważniejsza kariera mężczyzny*, Inicjatywa Wydawnicza „Jerozolima”, Poznań 2002, s. 24; J. Witczak, *op. cit.*, s. 12-19; K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, *op. cit.*, s. 61-69.

³² Zob. G. Płachcińska, *Zdradzona przez ojca*, „Charaktery” 2006, nr 9, s. 19-21.

³³ H.N. Wright, *Tatusiowa córeczka...*, *op. cit.*, s. 53.

³⁴ J. Witczak, *op. cit.*, s. 17; A. Krajewska, *Konteksty ojcostwa*, [w:] M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni. Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wyd. TRIO, Warszawa 2008, s. 91; M. Chyłek, *op. cit.*, s. 88.

im dużo czasu. Natomiast ci, którzy są społecznie nieprzystosowani, pochodzą najczęściej z rodzin, w których rodzice są ze sobą skłócenii, a ojcowie są mało opiekuńczy, słabi pod względem psychicznym i neurotyczni. Chłopcy, którzy tracą kontakt z ojcem przed szóstym rokiem życia są mniej samodzielni i bardziej ulegli w stosunkach z rówieśnikami, a tym samym mają niższą pozycję w grupach rówieśniczych, niż mający dobre kontakty z ojcem, co z kolei wpływa na ich niską samoocenę. Ich plany, ambicje i aspiracje życiowe są niższe od realnej możliwości ich urzeczywistniania, ze względu na towarzyszące im uczucie niepewności i brak wiary w siebie. Lękają się podejmowania trudniejszych zadań i spraw obawiając się niepowodzeń³⁵. Nieobecność ojca w rodzinie lub jego niewłaściwe oddziaływania wychowawcze wywołują, zarówno u dziewcząt, jak i chłopców, postawy lękowe oraz mają wpływ na ich zachowania agresywne i przestępcze³⁶.

Zakończenie

Z przeprowadzonej analizy wynika, że więź emocjonalna ojca z dziećmi, zarówno z córkami jak i synami, ma niezwykle istotne znaczenie dla wszechstronnego ich rozwoju. Z drugiej strony dziecko wywiera duży wpływ na życie mężczyzny, na rozwój jego psychiki i osobowości. Ojciec właściwie wypełniający swoje obowiązki staje się dla dziecka autorytetem oraz wzorem do naśladowania. Pod wpływem oddziaływania ojca następuje identyfikacja płciowa dzieci. Dotyczy to zarówno synów, jak i córek. Od ojców synowie uczą się ról męskich, a ich obserwacja przez córki, ma wpływ na kształtowanie się ich poglądów na mężczyznę w ogóle. Z kolei brak ojca ma szereg negatywnych reperkusji wychowawczych. Stąd dobro dzieci domaga się przywrócenia autorytetu wychowawczego ojca. Trudno jest zmienić pewne stereotypy w kwestii matczynych i ojcowskich ról w małżeństwie i rodzinie. Stąd trzeba zwrócić baczniejszą uwagę na odpowiednie wychowanie młodego pokolenia chłopców. Dojrzwanie do ojcostwa rozpoczyna się w domu rodzinnym od najmłodszych lat życia chłopca, który przygotowuje się do tej roli obserwując własnego ojca.

³⁵ M. Ochmański, *Alkoholizm ojców a sytuacja rodzinna i szkolna dzieci*, wyd. 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997, s. 155; J. Witzak, *op. cit.*, s. 18; K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, *op. cit.*, s. 156-160.

³⁶ K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, *op. cit.*, s. 161-171; M. Wolicki, *Identyfikacja z ojcem a agresywność u dzieci*, „Katecheta” 1987, nr 4, s. 185-188.

LITERATURA:

- [1] Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 40-41.
- [2] Adamski F. (red.), *Wychowanie w rodzinie*, Wydawnictwo PETRUS, Kraków 2010.
- [3] Cordes P.J., *Zagubione ojcostwo*, przekł. J. Koźbiał, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”, Pelplin 2005, s. 70-74.
- [4] Dudek M., *Praca z rodziną w praktyce poradnianej*, [w:] Gryżenia K. (red.), *Małżeństwo i rodzina w życiu i rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009.
- [5] Garbarz A. (red.), *Horyzonty ojcostwa*, Instytut Teologiczno-Pastoralny im. bł. bp. Józefa Sebastiana Pelczara w Rzeszowie, Rzeszów 2000.
- [6] Dyczewski L., *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, TN KUL, Lublin 1994, s. 20-23.
- [7] Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, wyd. 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- [8] Krajewska A., *Konteksty ojcostwa*, [w:] Fuszara M. (red.), *Nowi mężczyźni. Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wyd. TRIO, Warszawa 2008.
- [9] Lichtenberg-Kokoszka E., *Mężczyzna – ojciec dziecka w prenatalnym okresie życia*, [w:] Głowacka-Sobiech E., Gulczyńska J. (red.), *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, t. 2: *Wiek XX*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010, s. 165-173.
- [10] Muszyński H., *Rodzina, moralność, wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1971, s. 215.
- [11] Ochmański M., *Alkoholizm ojców a sytuacja rodzinna i szkolna dzieci*, wyd. 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997, s. 155.
- [12] Parsons T., *Struktura a osobowość*, tłum. M. Tabin, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1969.
- [13] Płachcińska G., *Zdradzona przez ojca*, „Charaktery” 2006, nr 9, s. 19-21.
- [14] Pospiszyl K., *O miłości ojcowskiej*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976.
- [15] Pospiszyl K., *Ojciec a rozwój dziecka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980.
- [16] Pulikowski J., *Warto być ojcem. Najważniejsza kariera mężczyzny*, I-nicjatywa Wydawnicza „Jerozolima”, Poznań 2002, s. 24.
- [17] Pytches M., *Miejsce ojca. Ojcostwo w zamyśle Bożym*, tłum. B. Kuglarz, Wydawnictwo „M”, Kraków 1993, s. 170-171.
- [18] Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.

- [19] Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, PWN, Warszawa 1972, s. 20.
- [20] Ruszel M.E., *Rodzina a identyfikacja ucznia ze szkołą*, [w:] Zimny J. (red.), *Wartość autorytetu w procesie pedagogicznym*, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, Katolicki Uniwersytet w Ružomberku, Stalowa Wola – Ružemberok 2008, s. 233-250.
- [21] Sujak E., *Klimat uczuciowy rodziny (uzależnienia i zagrożenia)*, [w:] *Spojrzenia na współczesną rodzinę w Polsce w kontekście wskazań soborowych. Skąd wyszedłem – kim jestem – co przekazuję*, dobór, opracowanie, układ A. Podsiad i A. Szafrńska, wyd. 2, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1986, s. 81-90.
- [22] Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
- [23] Tysza Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1974, s. 57-58.
- [24] Witczak J., *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.
- [25] Wolicki M., *Identyfikacja z ojcem a agresywność u dzieci*, „Katecheta” 1987, nr 4, s. 185-188.
- [26] Wolicki M., *Ojciec a zaburzenia psychoseksualne u dziecka*, „Problemy Rodziny” 1983, nr 4, s. 38-42.
- [27] Wolicki M., *Podstawowe wymiary ojcostwa*, „Pedagogia Ojcostwa. Katolicki Przegląd Społeczno-Pedagogiczny” 2010, nr 1, s. 80-81.
- [28] Wolicki M., *Wpływ kontaktu psychicznego z ojcem na uczenie się przez dziecko ról rodzicielskich*, „Problemy Rodziny” 1982, nr 4, s. 25-29.
- [29] Wright H.N., *Tatusiowa córeczka, czyli o niezwykłym wpływie ojca na osobowość córki*, przekł. A. Nizińska, „Vocatio”, Warszawa 1993, s. 20.
- [30] Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2009, s. 54-64.
- [31] Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, wyd. 2, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.
- [32] Zimny J., *Obraz ojcostwa na współczesne czasy*, „Pedagogia Ojcostwa. Katolicki Przegląd Społeczno-Pedagogiczny” 2010, nr 1, s. 86-101.

THE ROLE OF THE EMOTIONAL BOND BETWEEN A CHILD AND HIS FATHER

Abstract

Bringing up a child in a family is done by taking part in various life situations. The bonds between the members of the family, based on mutual respect, love and kindness, are the factor which assists this process. Motherly love gives a child the appropriate psychological climate for feeling secure and entering into deep relationships with a different person. On the other hand, paternal love provides encouragement for continuous development and indicates its direction. The bond between a child and his father is extremely important for the process of the child's socialization. For boys, the father constitutes the role model and the basis for the identification with their own sex. For girls, the father becomes the model of a man, which often determines their choice of a future partner. If the father does not take care of a child or is absent, the child cannot adapt to the society. Children raised without fathers are hyperactive, fearful, do not want to recognize any authority and do not have the feeling of security. The parental authority of the father should be brought back for children's welfare. Maturing into fatherhood is a process which starts in the family home from the youngest years of a boy who is getting ready for this role by observing his own father. In this process boys should be also assisted by teachers and educators.

Key words: *paternity, family bonds, bond between a child and his father, a child's socialization.*

Karol Poznański

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

NIEUDANE PRÓBY URUCHOMIENIA PUBLICZNYCH CZYTELNI W KRÓLESTWIE POLSKIM W OKRESIE MIĘDZYPÓWSTANIOWYM

Upadek powstania listopadowego doprowadził do całkowitego załamania się romantycznych marzeń polskiej szlachty o stworzeniu niezależnego od Rosji Królestwa Polskiego. Poniesiona klęska militarna przyniosła niebawem falę represji, które niezwykle dotkliwie odcisnęły się dosłownie na wszystkich obszarach życia politycznego, społeczno-ekonomicznego i kulturalnego całego, ponownie podbitego państwa, co zdaniem cara Mikołaja I dawało Rosji prawo do odstąpienia od przyjętych na Kongresie Wiedeńskim zobowiązań. Przede wszystkim zniesiono nadaną w 1815 r. przez cara Aleksandra I Konstytucję i związane z nią gwarancje obywatelskie; wprowadzono stan wojenny; nasilono masowe zsyłki na Sybir; zamknięto granice i wprowadzono nowe bariery celne w handlu z Rosją; zamknięto Uniwersytet Warszawski i wszystkie szkoły wyższe, do których zaliczono także starsze klasy gimnazjalne; usunięto z posad rządowych wszystkich, którzy w jakikolwiek sposób brali udział lub wspierali powstanie (traktowane jako bunt przeciwko monarszej i cesarskiej władzy); z zawodu nauczycielskiego usunięto wszystkich pijarów, jako niebezpiecznych wychowawców młodzieży. Zaczęto budować nowy porządek, dla którego podstawą prawną był nadany Królestwu w lutym 1832 r. „Statut Organiczny”, rząd zastąpiła Rada Administracyjna złożona głównie z rosyjskich generałów zasłużonych w zdobyciu Warszawy, a na jej czele stanął zaprzyjaźniony z cesarzem feldmarszałek Iwan Paskiewicz, książę erylwański i warszawski jako królewski namiestnik.

W latach czterdziestych, kiedy cały system szkolnictwa (bez studiów uniwersyteckich) oparto już na nowym, wzorowanym na obowiązującym w całym cesarstwie ustawodawstwie szkolnym i zaczęto nasilać rusyfikację wśród uczącej się młodzieży gimnazjalnej, zaczął rodzić się nowy ruch zmierzający nie tylko do upowszechnienia w społeczeństwie czytelnictwa, ale i publicznej dyskusji nad przeczytaną książką.

Dotąd, w znaczniejszych miastach szczególną rolę w organizowaniu i upowszechnianiu życia kulturalnego i towarzyskiego odgrywały resursy kupieckie, muzyczne czy obywatelskie, w których zakładano zwykle niewielkie publiczne biblioteki, oczywiście z książkami i czasopismami dozwolonymi przez cenzurę. Pod koniec lat czterdziestych, kiedy zwłaszcza w Niemczech i w Austrii zaczęły rozwijać się coraz wyraźniej ruchy społeczne związane z tzw. „Wiosną Ludów”, również w Królestwie Polskim tajna policja z wielką uwagą śledziła wszelkie doniesienia swoich współpracowników¹. W ten klimat wpisuje się doskonale doniesienie z października 1847 r. o chęci założenia w Szadku, w niewielkim miasteczku powiatu sieradzkiego, przez dwóch właścicieli ziemskich, miejscowych dziedziców i księdza plebana Stowarzyszenia Miłośników Czytelni.

Otóż, pod koniec października 1847 r. Gubernator Cywilny Guberni Warszawskiej, Jakub Łaszczyński otrzymał od naczelnika powiatu sieradzkiego oficjalną wiadomość, że w m. Szadku istnieje założona z dobrowolnych składek mieszkańców i obywateli ościennych miejscowości czytelnia polskich książek pod zarządem panów: Klimaszewskiego i Pieczyńskiego, której bezpośrednim najbliższym dozorcą jest miejscowy pleban ks. Hipolit Cembalski². Naczelnik nadmieniał jednocześnie, że wszystkie znajdujące się w czytelni książki są dozwolone przez cenzurę, więc prosi o wyjaśnienie, czy może zezwolić na dalsze istnienie tej czytelni. Warto nadmienić, że ks. H. Cembalski (urodzony ok. 1810 r.) był opiekunem i nauczycielem w miejscowej szkole elementarnej i choć pochodził z Księstwa Poznańskiego, to ukończył seminarium duchowne w Warszawie³.

Komisja Rządowa zażądała natychmiast bliższego wyjaśnienia sprawy. Zebranie pełniejszych danych zajęło kilka miesięcy. Dopiero w połowie lutego 1848 r. gubernator Łaszczyński złożył raport, dodając szereg ważnych szczegółów. Okazało się, że czytelnia zawiązała się jeszcze przed wybuchem powstania listopadowego wraz z utworzeniem w m. Szadku resursy obywatelskiej, książki do niej zostały zakupione nie z ogólnych funduszy resursy, lecz z pieniędzy zebranych oddzielnie od niektórych zapisanych do czytelni członków, którzy spontanicznie i w pełni dobrowolnie postanowili przyłożyć się do kosztów założenia księgozbioru. Kiedy jednak decyzją rządu działalność resursy została zawieszona, wówczas członkowie, którzy wnieśli pieniądze na zakup książek, odebrali je jako swoją własność, stosownie do wyasygnowanej sumy na ich zakupienie.

Opierając się na doniesieniu naczelnika powiatu gubernator ze swej strony dodawał, że organizatorzy czytelni przy jej tworzeniu nie naruszyli żadnych

¹ Atmosferę tych lat znakomicie ilustruje książka J. Berghausena, *Ruch patriotyczny w Królestwie Polskim 1833-1850*, PWN, Warszawa 1974.

² Archiwum Główne Akt Dawnych (dalej AGAD), Zespół akt: Komisja Rządowa Spraw Wewnętrznych (dalej KRSW), vol. 7464.

³ K. Poznański (red.), *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831-1870. Materiały źródłowe*, Wyd. WSPS, Warszawa 1993, s. 348.

przeciwnych ustawie o resursie prawideł i dlatego rozebranie książek nastąpiło na zasadzie wyłącznej ich własności. Informował ponadto, że pan Klimaszewski, dziedzic dóbr Bąków, jak i pan Pieczyński, dziedzic dóbr Zalesie, byli członkami komitetu założycielskiego resursy. Pierwszy był jej dyrektorem, a drugi gospodarzem. Z tego też tytułu objęli nadzór nad zawiązującą się czytelnią. Również oni sami ustanowili ks. Cembalskiego bezpośrednim nadzorcą nad biblioteką.

Tak więc doniesienie burmistrza m. Szadka w raporcie z 18/30 marca 1847 r., że członkowie czytelni tworzyli Towarzystwo, było nieścisłe i nie sprzeciwiało się zasadzie ogólnych przepisów o resursach, które stanowią, że zebraniu członków resursy przewodniczy gubernator cywilny.

Kończąc swój raport Łaszczyński dodawał, że czytelnia książek, o której jest mowa już nie istnieje, bowiem zamknięto ją zgodnie z decyzją księcia namiestnika Królestwa, feldmarszałka Iwana Paskiewicza.

Sprawa wydawała się prosta i definitywnie zakończona, ale czujne w sensie politycznym władze zaczęły drażnić ją dalej. Komisja Rządowa Spraw Wewnętrznych prosiła gubernatora Łaszczyńskiego o wyjaśnienie za czym pozwoleniem założono bibliotekę, polecała donieść namiestnikowi o tym, co zrobiono z pozostałymi książkami i niejako na marginesie tego incydentu dodawała, że w procesie berlińskim, jaki wytoczony został Polakom biorącym udział w wystąpieniach antyrządowych, podobne biblioteki były zakładane w różnych miastach Wielkiego Księstwa Poznańskiego i w Polskich Prowincjach Prus. Ponadto okazało się, że ci polityczni przestępcy byli członkami, sekretarzami albo prezesami takich właśnie bibliotek⁴.

Korespondencja, jaka w tej sprawie wywiązała się między Namiestnikiem a Dyrektorem Głównym Komisji Rządowej SWiD doprowadziła ostatecznie do rozwiązania tego typu czytelń. W piśmie z 4/16 czerwca 1848 r. namiestnik Paskiewicz pisał do dyrektora Eugeniusza Gołowina: „Przeczytałem raport Waszej Wielmożności odnośnie **Towarzystwa Miłośników Czytania**, podzielać Pana zdanie i zgodnie z tym zarządziłem:

1. Za pośrednictwem cywilnych gubernatorów polecić wszystkim władzom administracyjno-policyjnym, aby odtąd nigdzie nikomu, pod żadnym pozorem, ani pod żadnym względem, pod surową osobistą odpowiedzialnością, podobnych towarzystw nie dopuszczali, a jeśli gdziekolwiek takie zostały utworzone, to niezwłocznie należy je zamknąć.

2. Nadzór nad tym nałożyć także na naczelników Powiatowych Komend Żandarmerii w porozumieniu z naczelnikami III Okręgu Korpusu Żandarmów.

3. Wprowadzić zmianę w ustawach resurs, przy których pozwolono na posiadanie bibliotek do czytania, zgodnie z wydanym przeze mnie 2/14 lutego 1845 r. poleceniem, „ażeby dla czytania nie było ani posiedzeń, ani dyskusji”, by pozwolono tylko na czytanie prac zamieszczanych w periodykach i gazetach,

⁴ AGAD, KRSW, vol. 7464, k. 2, 6-7.

natomiast do czytania książek w salach nie dopuszczać. Chodzi o to, by resursy nie były miejscem jakichś posiedzeń i dyskusji; by były jedynie miejscem zabawy i rozrywki oraz czytania gazet. Nabywanie zaś i oddzielne czytanie książek dozwolonych nikomu nie jest zabronione, ale bez organizowania posiedzeń i dyskusji.

4. Zgodnie z wydaną w 1834 r. przez Komisję Rządową Sprawiedliwości instrukcją, należy Komisarzowi mającemu nadzór nad handlem książkami i nad ich wydawaniem w Królestwie Polskim polecić, aby wspólnie z Władzami Policyjnymi – z takimi zmianami i uzupełnieniami, jakie będą uważane za potrzebne – zwrócił się o bliższe rozpatrzenie tej kwestii do Kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego.”

W związku z powyższą decyzją namiestnika Dyrektor Główny KR SWiD 7/19 czerwca 1848 r. wysłał do wszystkich gubernatorów cywilnych pismo następującej treści: „Zdarzyło się w ciągu ostatnich lat, że pomiędzy mieszkańcami tutejszych guberni, zawiązały się Stowarzyszenia Miłośników Czytania, mające na celu nabywanie różnych książek i wzajemne ich wypożyczanie, jak również, z różnych powodów i potrzeb, dla organizowania zbiorowego czytania, odbywali narady i posiedzenia”.

Podobnie przy wielu działających w kraju resursach założono zbiory książek, których pomnażanie i wypożyczanie pociągało również za sobą schadzki i narady, albo też urządzano dla członków zbiorowe ich czytanie.

Dla zapobieżenia temu namiestnik rozkazem z 4/16 czerwca br. polecił co następuje:

1. „Za pośrednictwem Gubernatorów Cywilnych rozkazać wszystkim władzom administracyjno-policyjnym, aby nigdzie, nikomu, pod żadnym pozorem, ani pod jakim bądź względem, pod jak najmocniejszą osobistą odpowiedzialnością, podobnych stowarzyszeń nie dopuszczali; gdzie by zaś takowe zawiązały się, niezwłocznie je rozwiązywali.

2. Nadzór nad ścisłym wykonaniem powyższego rozkazu, poruczony ma być także naczelnikom Powiatowych Komend Żandarmerii.

3. Wykonać zmianę w ustawie o resursach, przy których dozwolono mieć biblioteki, aby pod pozorem czytania nie było żadnych posiedzeń ani narad, dozwalając tylko czytać pisma periodyczne i gazety, a czytania książek w salach nie dozwalać tak, aby Resursy w żadnym razie nie były miejscami jakich bądź posiedzeń lub narad, ale jedynie środkiem zabawy i czytania gazet. Wszelako nabywanie i czytanie pojedynczo książek dozwolonych, nie ma być tamowane nikomu, byle bez posiedzeń i narad.

W wykonaniu takowego rozkazu polecam J.W. Gubernatorowi przedsięwziąć niezwłocznie właściwe środki, dając do jak najściślejszego uzupełnienia wszystkich niniejszym reskryptem objętych rozporządzeń. Będzie obowiązkiem J.W. Gubernatora wpoić w przekonanie urzędników władz administracyjno-policyjnych całą ważność przedmiotu i odpowiedzialności jaka ich dotknie niechybnie za jaką bądź w tej mierze niedbałość. Gdziekolwiek by ślad był po-

wzięty istnienia jakiego rodzaju powyżej wyszczególnionych stowarzyszeń, władza powinna natychmiast stowarzyszenie rozwiązać, dozór nad miejscem schadzek rozciągnąć, księgozbiór policyjnie zabezpieczyć i po wyprowadzeniu pierwiastkowego śledztwa, rezultat wraz ze spisem księgozbioru pod decyzję moją przedstawić, znosząc się w całej tej czynności z Komendantem Powiatowym Żandarmerii, ile razy dla osiągnięcia zupełnego skutku w rozwiązaniu stowarzyszenia, roztropność jej współdziałania wykazywałaby potrzebę. Postara się wszelako J.W. Gubernator dać pouczenie urzędowi policyjnym, iż przepis ten nie może mieć zastosowania do księgozbiorów prywatną pojedynczych osób własnością będących, o ile się składają z ksiąg dozwolonych przez Cenzurę Krajową, o ile są czytane pojedynczo, bez schadzek i narad, ani też może tamować nabywania ksiąg dozwolonych, o ile to dla pojedynczego użytku ma miejsce, jak to wyraźnie rozkaz J. Ks. Mości zastrzega. Co się tyczy bibliotek przy Resursach, w których stowarzyszenia są na teraz w zawieszeniu z mocy wiadomego J.W. Gubernatorowi rozkazu Namiestnika Królewskiego, biblioteki te policyjnie zabezpieczyć i spis szczegółowy tytułów ksiąg i liczby egzemplarzy mnie przedstawić należy. Nadmieniam w końcu, iż ponieważ wolą Namiestnika Królewskiego jest, aby nad handlem księgarskim i drukowaniem ksiąg rozciągnięty był także szczególny dozór władz policyjnych, wkrótce więc otrzyma J.W. Gubernator szczegółową w tym przedmiocie instrukcję”⁵.

W odpowiedzi na to pismo zaczęły napływać na ręce Dyrektora Głównego KR SWiD raporty gubernatorów cywilnych z poszczególnych regionów kraju. Gubernator Cywilny Guberni Lubelskiej w piśmie z 21 czerwca/3 lipca 1848 r. donosił, że w wypełnieniu otrzymanego polecenia, co do rozwiązania tzw. stowarzyszeń miłośników czytania „ma honor donieść i upewnić J.W. Senatora, że zaraz odpowiednie rozporządzenie do naczelników powiatowych i prezydenta m. Lublina wydane zostało, nad wykonaniem czego, ja ściśle czuwać nie omieszkam. Donieść wszakże mam obowiązek, że w guberni tutejszej jedna tylko resursa w m. Lublinie, której byłem prezesem, istniała; że dotąd, a raczej do czasu jej zamknięcia, tylko gazety i czasopisma z cenzurą rządu wychodzące prenumerowano do czytania dla zapisanego składu jej członków.

Chociaż w tym roku otrzymano pozwolenie Rządu na założenie i utrzymywanie przy Resursie w Lublinie biblioteki, do której nabyte i zebrane książki miały być przechowywane do czytania w salach Resursy, co ustawą o resursach jest zabronione, niektórzy członkowie oświadczyli, że chcą na początek darować niektóre dzieła do tego księgozbioru i część ich przysłana została. Jednakże ja, zaraz kiedy dotarły do mnie wiadomości „o niepokojach wszczętych za granicą”, pozwolenia tego rządu na założenie biblioteki przy Resursie w Lublinie, nie objawiłem członkom zamieszkałym w powiatach i nie wprowadziłem go w wykonanie. Teraz zatem czyniąc zadość obecnemu rozkazowi, zarządziłem spisanie wszelkich czasopism i książek, jakie dotąd w Resursie w jej Bibliotece

⁵ *Ibidem*, k. 28-31.

znajdują się i spis takowy, po jego sporządzeniu, będę miał honor przesłać J.W. Senatorowi (gen. major Albertow)”⁶.

Parę dni później (30 czerwca/12 lipca) p.o. gubernatora cywilnego płockiego przekazał dyrektorowi KR SWiD, że w wykonaniu ma zaszczyt donieść, iż prócz wydanych 15/27 zeszłego miesiąca do władz podrzędnych rozporządzeń, co do czuwania, aby żadne zgromadzenie do czytania ksiąg nigdzie miejsca nie miało, poleciłem zabezpieczyć policyjnie i podać sobie spis ksiąg, dzieł periodycznych i gazet po b. Resursie Płockiej pozostałych, a który to spis otrzymawszy – pospieszam przedstawić go J.W. Panu.”

Ponieważ Komitet zwiniętej Resursy nie mogąc opłacać komornego zamierzał sprzedać nie tylko meble, ale i swoją bibliotekę na publicznej licytacji, wobec tego prosi Dyrektora o spieszłą odpowiedź, czy sprzedaż tych książek może być dozwolona⁷?

Gubernator Cywilny Guberni Radomskiej L. Domański podobnie jak inni pisał, że podał do wiadomości Naczelników Powiatowych i Prezydenta m. Radomia rozkaz Namiestnika z zaleceniem najściślejszego jego wykonania.

Co się tyczy Biblioteki, stanowiącej własność Resursy Radomskiej, obecnie w zawieszeniu będącej, ta po ukończeniu dzieł ją składających, zamknięta i pod dozór policyjny miejscowego prezydenta oddana została. Spis książek przesyła w załączeniu⁸.

Gubernator Cywilny Guberni Warszawskiej, Łaszczyński 3/15 grudnia 1848 r., a więc w pół roku później, pisał do Dyrektora Gł. KRSWiD: „Załatwiając rozporządzenie z 7/19 czerwca br. mam zaszczyt donieść, że Stowarzyszenia Miłośników Czytania w tutejszej guberni nie egzystują, pozostałe zaś po zwiniętych i zawieszonych w działaniu resursach biblioteki znajdują się:

1. w m. Rawie, teraz własnością p. Latewicz będąca, dzieł 283 obejmująca, z której za umówionym wynagrodzeniem udzielane bywają periodycznym osobom do czytania dzieła;

2. w m. Kaliszu, własnością Resursy będąca, zawierająca dzieł 117, które w bibliotece Resursy, od czasu zawieszenia takowej, zamknięte i opieczętowane zostają;

3. w m. Włocławku, z remanentu funduszków po zwiniętej resursie pozostałych, za zgodzeniem się członków b. resursy, zakupiono 645 dzieł i założono bibliotekę, której dozór powierzono miejscowemu nauczycielowi szkoły elementarnej; z biblioteki tej wypożyczane bywają do mieszkań, prócz członkom założenia biblioteki, wszystkim innym osobom, za umówionym wynagrodzeniem, uzbierany zaś z tego fundusz obracany jest na powiększenie biblioteki;

4. Prócz powyższych istnieje jeszcze zbiór książek do czytania w m. Piotrkowie, własnością p. Jeziorańskiego, tamecznego urzędnika sądowego będący, dzieł 577 obejmujący, z którego do domów prywatnych, za umówionym wyna-

⁶ *Ibidem*, k. 37-38.

⁷ *Ibidem*, k. 39.

⁸ *Ibidem*, k. 40.

grodzeniem książki wypożyczane bywają. Wyszczególnienie dzieł w 5 powyższych bibliotekach znajdujących się, przy niniejszym w załączeniu mam honor przedstawić z nadmienieniem, że co się dotyczy wiadomości o czytelniach w powiecie gostyńskim, takowe w następstwie starać się będę jak najspieszniej przedstawić”⁹.

W dalszym ciągu reskryptu z 3/15 grudnia rz. Łaszczyński kontynuował: „Mam honor donieść, że w pow. gostyńskim Stowarzyszenia Miłośników Czytania nie istnieją, pozostała zaś biblioteka resursy w Kutnie zawiera dzieła tu zawierającym się wykazem objęte, które policyjnie są zabezpieczone”¹⁰.

Wreszcie w lipcu 1849 r. obszerniejsze wyjaśnienie w przedmiotowej sprawie nadesłał do Komisji kurator ONW gen. Mikołaj Okuniew.

W skutku odezwy KW SWiD z 12/24 czerwca r.z., w której na zasadzie polecenia Księcia Namiestnika z 4/16 czerwca w zamiarze uzupełnienia instrukcji dla Komisarza do nadzoru Handlu Księgarskiego i Drukarni w Warszawie, w 1834 r. wydanej i w celu rozciągnięcia takowego nadzoru na prowincję Królestwa, zakomunikowała swoje w tym względzie uwagi z wnioskiem, aby wedle takowych rzeczona instrukcja mogła być zmodyfikowana w skutku oraz odezwy tejże Komisji z 14/26 I rb. przy której nadesłała 7 spisów książek i pism należących do rozmaitych Księgozbiorów Resurs na prowincji, a to celem udzielenia szczegółowej opinii, czyli dzieła w tych spisach wyrażone, nie obejmują co przeciwnego przepisom Cenzury, a przez to nie dozwalało wystawiać ich na sprzedaż publiczną, lub wypożyczać za wynagrodzeniem, Kurator ma honor oświadczyć, iż gdy w projekcie do etatów normalnych ONW, przez Namiestnika Królewskiego przyjętych, urząd Komisarza do Nadzoru Handlu Księgarskiego i Drukarni, zaproponowany został do zwinięcia i gdy już przeszło od roku Urząd rzeczony nie istnieje, przeto nie zachodzi już potrzeba modyfikowania instrukcji w mowie będącej.

Co się zaś tyczy spisu książek znajdujących się w bibliotekach resurs na prowincji, Kurator, na zasadzie raportu w tej mierze Komitetu Cenzury, przy zwrocie spisów takowych ma honor oświadczyć:

1. Wykaz dzieł znajdujących się u p. Lalewicza w Rawie zawiera same dzieła dozwolone.

2. Wykaz dzieł znajdujących się w czytelni Piotrkowskiej zawiera 12 takich dzieł, które prawie wszystkie są zakazane, lub przynajmniej znacznym modyfi-

⁹ *Ibidem*, k. 49.

¹⁰ *Ibidem*, k. 55-56, Spis szczegółowy ksiąg w Bibliotece Resursy w m. Kutnie:

1. Tygodnik Rolniczo-Techniczny z r. 1843, 1844 i 1845;
2. Gazeta Warszawska z 1843 i 1844 r.;
3. Kurier Warszawski z 1843, 1844 i 1845 r.;
4. Korespondent Handlowy Przemysłu z r. 1843 i 1845 r.;
5. Roczniki Gospodarstwa Krajowego 1844 i 1845;
6. Biblioteka Warszawska z 1844 i 1845 r.;
7. W jęz. francuskim *Revue des Deux Mondes* z r. 1844 i 1845;
8. Gazeta Powszechna Ruska w języku niemieckim z r. 1843, 1844 i 1845.

kacjom ulegają i dla stosownego o nich wyrzeczenia winny być do bliższego rozpoznania Komitetowi Cenzury nadesłane.

3. Wykaz dzieł znajdujących się w Bibliotece Resursy Kaliskiej zawiera pod nr 94 również dzieło zakazane i także Komitetowi Cenzury winno być nadesłane.

4. Wykaz dzieł znajdujących się w czytelni we Włocławku, zawiera pomiędzy dziełami polskimi pod nr 179 dzieło ulegające modyfikacji, pod nr 304 pt. „Czwarte przykazanie” zupełnie Cenzurze nieznane, pod nr 336 – zupełnie zakazane.

5. Wykaz dzieł w Bibliotece Resursy Radomskiej zawiera same dzieła dozwolone.

6. Wykaz dzieł w Bibliotece Resursy Płockiej ma również same dozwolone dzieła.

7. Co zaś do pism i gazet w ogólności, o ile o nich z tytułów wnosić można, wszystkie są dozwolone¹¹.

Sprawa założenia czytelni książek w zupełnie innej politycznej aurze powróciła po dziesięciu latach, kiedy dwaj główni decydenci o losach Królestwa Polskiego – car Mikołaj I i namiestnik Paskiewicz w 1856 r. odeszli z tego świata. Nowy car Aleksander II, jak i jego namiestnik książę Michał Gorczakow, po klęsce Rosji w wojnie krymskiej, zaczęli szukać porozumienia z Polakami. Wówczas niespodziewanie postanowiono z woli nowego władcy utworzyć w Warszawie Akademię Medyko-Chirurgiczną oraz wyrazić zgodę na założenie Towarzystwa Rolniczego, czyli pozarządowego gremium reprezentującego interesy krajowego ziemiaństwa w dążeniu do oczyszczowania chłopów. Podjęte także zostały starania o uruchomienie na poziomie uniwersyteckim Szkoły Prawa. Wyraźnie ożywił się przemysł i handel. Szło nowe¹².

Skromnym świadectwem zachodzących zmian był także inny stosunek władz carskich do edukacji dziewcząt, czego wyrazem było utworzenie pierwszych publicznych rządowych szkół średnich, do upowszechnienia oświaty ludowej, jak również do rozwoju czytelnictwa.

Otóż gubernator cywilny guberni lubelskiej 1 marca 1858 r. informował dyrektora głównego Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych, że naczelnik powiatu bialskiego przedstawił mu projekt założenia czytelni publicznej w Białej (Podlaskiej) „dla ożywienia życia umysłowego mieszkańców miasta Białej i jego okolic”. Ponieważ – wyjaśniał dalej – „zakładanie czytelni reskryptem byłego Dyrektora Głównego Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych radcy tajnego Storożenki z dnia 7/19 czerwca 1848 r. wzbronione zostało, przeto powołane przedstawienie Naczelnika Powiatu

¹¹ *Ibidem*, k. 62-63, Kurator ONW do KRSWiD 1/13 lipca 1849 r.

¹² Zob. S. Kieniewicz, *Historia Polski 1795-1918*, wyd. ósme PWN, Warszawa 1996, s. 218-224.

z uwagi na zmianę okoliczności wpływających na powyżej przywiedzione zarządzenie poprzednika J.W. Pana, mam honor złożyć do Jego uznania”¹³.

W konsekwencji otrzymanego doniesienia ruszyła biurokratyczna machina. Nowy dyrektor Komisji Rządowej Paweł Muchanow, który był jednocześnie kuratorem Okręgu Naukowego Warszawskiego, zgodnie z procedurą, całą sprawę przedstawił zarządowi Okręgu (czyli sobie) z formalnym zapytaniem, czy założenie takiej czytelnii nie spowoduje „jakich pod względem cenzuralnym niekonsekwencji oraz czy i jakie mianowicie środki skutecznie takowej mogłyby zapobiec?”¹⁴. Na tę okoliczność kierowano pytanie do Warszawskiego Komitetu Cenzury, który oświadczył, iż po otwarciu czytelnii powinny mu być przesłane do aprobaty „katalogi dzieł będących w tej czytelnii”, które następnie co pół roku powinny być przedstawiane¹⁵. W tej sytuacji dyrektor główny Komisji Rządowej SWiD 15 września 1858 r. zwrócił się do Sekretarza Stanu przy Radzie Administracyjnej Królestwa z prośbą o decyzję Rady, „czy pozwolenie na założenie czytelnii w m. Białej może być udzielone?”¹⁶. Decyzja zapadła błyskawicznie, bo już 2 października Rada oznajmiła, że „Książę Namiesnik Królestwa raczył zezwolić na założenie w mieście powiatowym w Białej czytelnii”¹⁷. Z nieznanych powodów czytelnii tej w Białej nie założono. Gubernator Cywilny Guberni Lubelskiej jedynie lakonicznie informował Komisję Rządową, „iż projekt założenia w Białej czytelnii nie przyszedł do skutku i dlatego nie przedstawia ułożonej dla niej ustawy”¹⁸.

Sprawa wróciła na wokandę po 3 latach i wpłatała się w nową rzeczywistość związaną z reformami, jakie wprowadzał w Królestwie Polskim naczelnik rządu cywilnego margrabia Aleksander Wielopolski. Tym razem z inicjatywą założenia publicznych czytelni, jako swoistej formy oświaty dorosłych wystąpił płocki gubernator cywilny D. Dziewanowski. W piśmie do Dyrektora Głównego Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych w październiku 1862 r. pisał, że urzędnicy Płockiego Urzędu Gubernialnego „oświadczyli chęć urzędzenia za pomocą dobrowolnych składek czytelnii przy tymże Rządzie, a to w celu kształcenia się w umiejętnościach, mających związek z administracją, statystyką, ekonomią polityczną itp. pomocniczymi gałęziami”.

W uzasadnieniu wspierającym ów projekt pisał: „Oceniając tak korzystny dla dobra służby i kraju popęd, poleciłem ułożenie projektu założyć się mającej czytelnii i oznaczyłem lokal w gmachu Rządu Gubernialnego, aby podobny

¹³ AGAD, KRSW, vol. 7464, k. 73, pismo Gubernatora Cywilnego Lubelskiego z dn. 17 lutego/1 marca 1858 do Dyrektora Głównego KR SWiD.

¹⁴ *Ibidem*, k. 74, pismo Komisji Rządowej SWiD z 14/26 VI 1858 r. do Kuratora ONW.

¹⁵ *Ibidem*, k. 76.

¹⁶ *Ibidem*, k. 77, pismo Komisji Rządowej SWiD z 3/15 września 1858 r. do Sekretarza Stanu Rady Administracyjnej Królestwa Polskiego.

¹⁷ *Ibidem*, k. 79, pismo Sekretarza Stanu przy Radzie Administracyjnej do KR SWiD z 20 września/2 października 1858 r.

¹⁸ *Ibidem*, k. 83, pismo Gubernatora Cywilnego Guberni Lubelskiej do Komisji Rządowej SWiD z 20 maja/1 czerwca 1859.

zakład nie miał na sobie cechy publicznej i zostawał pod kontrolą władzy. Przedstawiając przy niniejszym rzeczony projekt, jak również spis pism periodycznych w językach polskim, rosyjskim, francuskim i niemieckim, mam zaszczyt upraszać JW. Pana o wiadomość, czyli JW. Pan zgodzić się raczysz na otworzenie czytelní? Z mojej strony to tylko należy mi nadmienić, że wymagania rozwijającej się administracji są tej natury, iż coraz większego stopnia wykształcenia się od urzędników potrzebuje, a gdy egzaminy na wyższe urzędy administracyjne, czego spodziewać się należy, będą przywrócone – konieczne więc obecnie zachodzi potrzeba dostarczyć urzędnikom możność kształcenia się w obranym zawodzie w zakresie obszerniejszym nie tylko przez pracę biurową, ale i przez pomocniczy środek za jaki uważam w zaprojektowanej przez urzędników Rządu Gubernialnego czytelní. Przy dalszym rozwinięciu takiej czytelní, nie ograniczono by się do pism periodycznych, lecz staraniem by moim było, zaopatrzyć ją w dzieła o treści ekonomicznej, odpowiednie do zawodu urzędników administracyjnych i skarbowych”¹⁹.

Ważną i konieczną jest rzeczą w obecnym położeniu kraju, posuwać dalej kształcenie się tych, którzy ze stanowiska swojego nie mogą już mieć udziału w nowo ustanowionych w kraju instytucjach naukowych, bo kto nie idzie dalej – ten cofa się.

Zadaniem każdego z nas, oddanego zawodowi służby publicznej, powinno być nie tylko kształcenie siebie „dla nas samych, ale najglówniej w tym celu, abyśmy byli w możności więcej przynieść korzyści krajowi, któremu służymy, bardziej wniknęli w jego rzeczywiste potrzeby, a stąd mocniej w sobie wyrobili to przekonanie, iż każdy zawód wzmacniany być może przez pracę, prawdę i ofiarę dla ogółu”.

W tym celu, a nie innym, powzięty został zamiar w załączającym się projekcie bliżej wyłożony, urządzenia czytelní dla urzędników wydziałów służby administracyjnej i skarbowej w m. Płocku, a to za pomocą dobrowolnych składek.

Powyżej wyjaśniony cel określa rodzaj czytelní; nie może być ona zbiorem pism lub dzieł treści beletrystycznej lub politycznej, ale najglówniej zbiorem pism odnoszących się do statystyki, administracji, ekonomii politycznej, gospodarstwa krajowego itp. w zakres powyższych przedmiotów wchodzących.

W rozwinięciu zatem powyższego zamiaru oraz dla nadania mu pewnego systematu, ułożona została po raz pierwszy lista pism zaprenumerować się mających od 1 stycznia 1863 r., która to lista wraz z wykazem cen, przy niniejszym dołącza się do wiadomości.

Zbieranie składki rozpocznie się 1 listopada br., a to w tym celu, aby na 1 stycznia 1863 r. można już było pewną część pism zapisać. Lokal, światło, opał i utensylia za zezwoleniem Gubernatora Cywilnego, ma być dostarczony

¹⁹ *Ibidem*, k. 87 i 90, pismo Gubernatora Cywilnego Płockiego do Dyrektora Głównego Komisji Rządowej SW z 17/29 października 1862.

bezpłatnie w gmachu Rządu Gubernialnego, dopóki nie zostanie oszczędzony fundusz na ten ostatni przedmiot.

Załączony do pisma regulamin czytelni, jak i spis tytułów czasopism, jakie zamierzano zaprenumerować jest bardzo rzeczowy, dojrzały i interesujący. Warto więc przytoczyć ten dokument w całości.

1. „Czytelnia przy Rządzie Gubernialnym składać się będzie z pism periodycznych polskich, rosyjskich i zagranicznych, głównie odnoszących się do administracji i ekonomii politycznej, statystyki, gospodarstwa krajowego itp. Zakres dzieł do czytania może być rozszerzany w miarę funduszu i ogólnego żądania, zawsze jednak w kierunku kształcenia się w zawodzie administracyjnym i ekonomicznym i zaznajamiania się z ogólnym postępem umiejętności rzeczonych w innych krajach.

2. Każdy życzący sobie brać udział w czytelni, obowiązany będzie wносить składkę miesięczną, zezwalając oznaczoną kwotę raz na zawsze potrącić sobie przy wypłacie pensji.

3. Do czytelni należeć będą urzędnicy wydziałów administracyjnych i skarbowych w m. Płocku.

4. Wszystkie pisma i dzieła do czytelni należące będą pod dozorem bibliotekarza z grona zadeklarowanych osób wybieranego na dni 15 przed otwarciem czytelni, któremu do pomocy dodany będzie, także przez wybór ogólny pod bibliotekarz.

5. Obowiązkiem bibliotekarza i pod bibliotekarza będzie dostarczać pism i dzieł żądającym, a uiszczającym składkę, takich, jakie czytelnia obejmować będzie.

6. Bibliotekarz z pod bibliotekarzem kolejno w czytelni w godzinach oznaczonych będą czynni.

7. Każdego dnia ilość pism i dzieł będących w czytaniu obowiązani są, akuratnie przy rozejściu się do domów ze stołu pozierać i w porządku do szaf zachować.

8. Z ogółu czytających wybrani siedmiu dyżurnych, kolejno co dzień przestrzegać będą porządku w czytelni i mieć dozór nad służbą.

9. Z godziną otwarcia czytelni, każdego dnia dyżurny z bibliotekarzem lub pod bibliotekarzem, jak kolej wypadnie, pierwsi na zebraniu znaleźć się obowiązani, aby nikt z czytelników na najmniejsze czekanie, lub jaką bądź niewygodę nie był narażony.

10. Pisma i dzieła tylko w czytelni mogą być użyte, za czytelnię one wynosić, pod żadnym względem nie dozwala się.

11. Każdy kto by numer lub więcej z pism periodycznych lub dzieł zatracił, bądź uszkodził, obowiązany będzie do wynagrodzenia szkody lub straty.

12. Każdy w tym położeniu będący zezwala, aby szkoda przez niego zrządzona i przez jednego lub więcej członków obecnych uznana i w księdze na to przeznaczonych, podpisami ich stwierdzona, z pensji jego na raz lub ratami na wezwanie Komitetu była strącona.

13. Każdy członek przybywający do czytelnicy zachowa się jak najciszej, aby czytającym nie przeszkadzał.

14. Palenie cygar bezwzględnie w czytelnicy jest zabronione.

15. Z pism periodycznych te tylko bierze do czytania, które są nie zajęte.

16. Dzieła wszelkie tylko bibliotekarz lub pod bibliotekarz wręcza i przy zamykaniu czytelnicy jemu się je zwraca. W celu zaś kontynuowania w następnych dniach, należy stosowne ostrzeżenie w książce do tego przeznaczonej zapisać, aby dla braku tej ostrożności nie wywołać sprzeczek.

17. Czytelnia codziennie otwarta będzie od godz. 6 po południu do 8 wieczorem.

18. Wysokość składki miesięcznej wynosić będzie 25 kop. od każdej osoby – ofiara wyższa, czy to składki stałej, czy też jednorazowa od każdej osoby będzie przyjęta, jak również dzieła dla użytku czytelnicy.

19. Kasjer czytelnicy po każdej wypłacie pensji całkowity wpływ miesięczny od rekonta podnosi i takowy wprowadza pod przychód w księdze kasowej.

20. Wydatki czynić będzie za upoważnieniem Prezydującego, którym raz na zawsze będzie główny zwierzchnik Rządu Gubernialnego i Sekretarz Komitetu.

21. Takie tylko wydatki mogą być upoważnione, które przez Komitet będą uchwalone.

22. Do Komitetu wybranych będzie 7 osób z grona czytelników.

23. Posiedzenia Komitetu odbywać się będą w terminach przez niego oznaczonych.

24. W przedmiotach ekonomicznych czytelnicy komplet 3 członków Komitetu jest dostateczny.

25. W interesie pomnożenia pism i dzieł w czytelnicy oraz wyboru ich, Komitet w całym komplecie się zgromadza, jako też w przypadkach dotyczących organicznych kwestii czytelnicy.

26. W obu przypadkach na posiedzeniach Komitetu prezyduje członek wyznaczony przez Gubernatora, jako prezydującego z urzędu.

27. Na ogólnym zebraniu rok w rok 1 lutego odbytym – bibliotekarz i kasjer składają sprawozdanie ze stanu czytelnicy i funduszków.

28. W miarę rozszerzających się widoków dla czytelnicy, na tymże zebraniu może być uchwalona jednorazowa składka, lub też składka podwyższona.

29. Na głównym zebraniu rocznym dopełni się na przyszłość wybór bibliotekarza, kasjera, dyżurnych i Komitetu.

30. Na wypadek rozwiązania czytelnicy, pisma i gazety przechodzą na własność Biblioteki Rządu Gubernialnego, zaś utensylia na użytek miejscowej reursy²⁰.

Pełna lista czasopism, jakie zamierzano od 1 stycznia 1863 r. zaprenumerować obejmowała 30 tytułów a mianowicie:

1. pisma polskie:

²⁰ *Ibidem*, k. 88-89.

- Dziennik Powszechny,
 - Gazeta Polska,
 - Gazeta Warszawska,
 - Kurier Warszawski,
 - Kurier Niedzielnny,
 - Gazeta Rolnicza,
 - Dziennik Politechniczny,
 - Biblioteka Warszawska,
 - Przegląd Europejski,
 - Pamiętnik Religijno-Moralny,
 - Przyjaciół Dzieci,
 - Przyjaciół Zdrowia,
 - Roczniki Gospodarstwa Krajowego,
 - Tygodnik Ilustrowany,
 - Tygodnik Lekarski,
 - Kurier Wileński,
 - Księga Świata,
 - Postęp (wyd. w Wiedniu),
 - Ogniwo (wyd. w Krakowie),
 - Lwowska Gazeta;
2. pisma niemieckie:
- Polytechnisches Centralblatt (Leipzig),
 - Schlesische Zeitung (Breslau);
3. pisma francuskie:
- Journal des Economistes,
 - Reue de legislation et de Iurisprudence,
 - Monde illustrè,
 - Moniteur Industriel;
4. pisma rosyjskie:
- Sowremiennik.
 - Promyszlennost.
 - S.Peterburgskija Wiedomosti.
 - Dień (Moskwa)²¹.

Komisja Rządowa Spraw Wewnętrznych uznała, że decyzję w tej sprawie powinna podjąć w uzgodnieniu z Komisją Rządową Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego więc zwróciła się do niej (19 listopada/1 grudnia 1862 r.) z prośbą o udzielenie jej opinii, „tak pod względem zamierzonego urządzenia czytelní, jak równie mających się abonować pism periodycznych”.

Nim podjęto decyzję, wybuchło powstanie styczniowe, więc wszystkie sprawy cywilne zesły na plan dalszy. Nic więc dziwnego, że mimo przychylności, w odpowiedzi z 8 marca 1863 r. Stanisław Przysański informował adre-

²¹ *Ibidem*, k. 92.

sata, że Komisja „z powodu obecnych okoliczności wstrzymała się z udzieleniem w tym względzie swojej decyzji”. W konsekwencji plocki gubernator cywilny został tylko lakonicznie powiadomiony o przyczynie braku decyzji dodając, że ma honor „pozostawić jego uznaniu” ponowienie w czasie właściwym swego w tej mierze wniosku²².

LITERATURA:

[1] Archiwum Główne Akt Dawnych, Zespół akt: Komisja Rządowa Spraw Wewnętrznych, vol. 7464.

[2] Berghausen J., *Ruch patriotyczny w Królestwie Polskim 1833-1850*, PWN, Warszawa 1974.

[3] Kieniewicz S., *Historia Polski 1795-1918*, wyd. ósme, PWN, Warszawa 1996, s. 218-224.

[4] Poznański K. (red.), *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831-1870. Materiały źródłowe*, Wyd. WSPS, Warszawa 1993, s. 348.

²² *Ibidem*, k. 84, 86 i 93.

Tadeusz Stolarski

NAUCZYCIELE JAKO MNIEJSZOŚĆ W SPOŁECZEŃSTWIE

Każda grupa zawodowa stanowi mniejszość w społeczeństwie bez względu na system społeczno-polityczny czy ekonomiczny. Zawód nauczyciela wyodrębnił się dosyć dawno, a mianowicie wtedy, kiedy uznano, że naturalne wychowanie lub prowadzone nawet przez nieprofesjonalnych nauczycieli, ale na tle warunków naturalnych, nie mogło już sprostać zadaniom i potrzebom społecznym. Powstanie tego zawodu jest konsekwencją złożoności życia i przygotowania doń młodego pokolenia przez specjalistów, którym powierza się to trudne i odpowiedzialne zadanie na tej samej zasadzie, na jakiej przedstawicielom innych zawodów wyznacza się odmienne role w ciągle postępującym społecznym podziale pracy.

Nikt nie zaprzeczy, że nauczycielom, którzy pracują w wielkich miastach i małych wsiach, w szkołach liczących nieraz powyżej tysiąca uczniów i mniej niż pięćdziesiąt czy sto, powierza się jedną z najbardziej doniosłych funkcji i oczekuje się od nich pełnej realizacji nakreślonych celów i zadań w zakresie kształcenia i wychowania. Do tej społecznej służby nauczycieli, wręcz misji, wielką wagę przywiązują nie tylko rodzice uczniów, ale także władze państwowe, samorządowe czy polityczne, nie mówiąc już o oświatowych. W zależności od systemu i obowiązującej ideologii takie czy inne cele i zadania były mniej lub bardziej eksponowane.

Nauczyciele wypełniają najistotniejsze funkcje usługowe na zamówienie społeczne, służąc swą wiedzą i doświadczeniem dzieciom, rodzicom. Czy tylko? Zabrzmiałoby to może patetycznie, ale także... społeczeństwu. Być może dlatego zawsze uwaga społeczna była skupiona na postawie nauczycieli i wynikach ich pracy. Mimo że od dziesiątków lat byli nie najlepiej wynagradzani, to władze oświatowe oczekiwały od nich jeszcze dodatkowo społecznego zaangażowania, oczywiście ideowego zaangażowania po stronie oficjalnej polityki państwa (organizowali chociażby uroczystości „z okazji” i „ku czci” lub w nich uczestniczyli; dziś tylko hasła się zmieniły!). I nie tak mało było w przeszłości tzw. Judymów i tzw. Siłaczek.

Nie od dziś wiadomo, że nauczyciel musi się ciągle dokształcać, gdyż wiedza uzyskana przez niego na studiach nie może mu służyć długie lata. Ta uwaga dotyczy dziś właściwie wszystkich nauczycieli, a w szczególności nauczycieli

przedmiotów humanistycznych i przyrodniczych. Tak więc wartość nauczyciela ujawnia się nie tylko w trwałości jego pamięci, ale przede wszystkim w zdolności do samodzielnego uzupełniania wiedzy w miarę jej rozwoju i w miarę zmieniających się potrzeb zawodowych oraz w zdolności do reorganizowania dawniej zdobytej wiedzy stosownie do tych zmieniających się potrzeb zawodowych. Nauczając, trzeba także ustawicznie uczyć się samemu. Tego wymaga specyfika zawodu nauczycielskiego.

Jakie cechy powinien posiadać dobry nauczyciel? Na ten temat jest bardzo obszerna literatura, która powstała w przeszłości, jak i w latach nam współczesnych, poczynając od dzieła Grzegorza Piramowicza z czasów Komisji Edukacji Narodowej pt. *Powinności nauczyciela* (1787) poprzez prace chociażby Jana Władysława Dawida (*O duszy nauczycielstwa*, 1912), Stefana Szumana (*Talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela* w oprac. W. Okonia, 1962), Mieczysława Kreutza (*Osobowość nauczyciela wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela* w oprac. W. Okonia, 1962), Bogdana Suchodolskiego, a kończąc np. na pracach współczesnych pedagogów, jak prof. Włodzimierza Prokopiuka czy prof. Mirosława Sawickiego.

Mimo upływu czasu zasadnicze cechy dobrego nauczyciela pozostają właściwie niezmiennie. Otóż dobry nauczyciel powinien przede wszystkim posiadać szeroki i zwarty zarazem system wiedzy w zakresie wykładanego przedmiotu. Wiedza ta winna wykraczać poza podstawowe informacje, określone programem nauczania, gdyż w przeciwnym razie nie będzie w stanie wznieść się do teoretycznej refleksji nad elementami danego przedmiotu, nie będzie w stanie rozbudzać niepokoju intelektualnego swych uczniów.

Nauczyciela powinna też cechować faktyczna integralność intelektualnej i emocjonalnej sfery jego osobowości. Tylko nauczyciel uczuciowo zaangażowany i wrażliwy może być organizatorem procesu nauczania wzbudzającego emocje. Każdy nauczyciel, na każdym poziomie nauczania, przekazuje uczniom przede wszystkim tę wiedzę, która jest rezultatem wysiłku badawczego wielu ludzi, a nawet bardzo wielu pokoleń. Inaczej być nie może. Chodzi jednak o to, by ten dorobek innych był przekazywany młodzieży przez nauczyciela po gruntownym przez niego przyswojeniu i przemyśleniu, aby wszedł w zakres jego własnych przekonań. Takie głębokie przemyślenie sprawia, że materiał może być i jest przekazywany uczniom we własnym imieniu nauczyciela i w oparciu o jego rzeczowe argumenty, nie zaś wyłącznie w imieniu cudzym. Prezentując młodzieży wyniki cudzych i własnych przekonań, trzeba też umieć wskazać jej drogę prowadzącą do tych wyników, a więc rozbudzać proces myślenia. Nauczyciel musi zatem władać sztuką wciągania uczniów do samodzielnego wysiłku poznawczego. Ponoć dobry nauczyciel – według Tadeusza Kotarbińskiego – umie innych nauczyć nawet tego, na czym sam się nie zna. Jednak nie powinien być w swej pracy bezkrytycznym naśladowcą cudzych wzorów i formułek, lecz zawsze żywym twórcą.

Dobry nauczyciel to nauczyciel mądry. A nauczyciel mądry to taki, który łączy w sobie gruntowne przygotowanie teoretyczne i wiedzę z umiejętnością twórczego myślenia i samodzielnego rozwiązywania problemów, jakie niosą przemiany życia. Dobry nauczyciel to też taki, który stara się przygotować uczniów na spotkanie z życiem i wyposażać ich w umiejętność radzenia sobie z jego złożonością. W tym miejscu dochodzimy do tzw. realizmu wychowawczego. Chodzi o przygotowywanie do życia w świecie takim, jaki jest w rzeczywistości, a nie w marzeniach. Choć marzenia są ważne. Bo coś warto byłoby życie bez marzeń. Ale nie można też i nie należy przedstawiać świata i chyba żadnego systemu tylko przez pryzmat pozytywów i czekających na wychowanka uprawnień i przywilejów, ale także uzmysłowić mu obowiązki i trudności, z którymi z pewnością spotka się w szybko zmieniającym się świecie.

Cóż jeszcze można dodać do tego, co już wyżej zostało powiedziane? Ano może to, że nauczyciel nie powinien szkodzić uczniom (podobnie jak lekarz choremu!), a być ich przyjacielem, przewodnikiem po labiryntach wiedzy, mając głównie ich dobro na względzie. Inne cechy to właściwie rozumiana sprawiedliwość, tolerancja. Nauczyciel powinien być umiarkowanie konsekwentny w działaniu, wymagający, obiektywny w ocenach. Powinien umieć przyznać się do błędu i w miarę możliwości go naprawić. Nie powinien za bardzo umoralniać uczniów (czego oni wprost nie znoszą!) i nie być człowiekiem złośliwym i nadto pamiętliwym. Powinien towarzyszyć uczniom w ich rozwoju i pomagać im otworzyć się na to, co jest w nich samych, by zobaczyli własne wnętrza i uwierzyli, że jest w nich wielka wartość moralna. Nie powinien wywyższać się, ani też nie liczyć na tak zwany tani poklask i przypodobanie się grupie uczniów za wszelką cenę. Choć może spotkać się z chwilowym uznaniem, to jednak po jakimś czasie nie przyniesie mu ono chwały, a wręcz krytykę i raczej... zapomnienie.

Nauczyciel powinien też pamiętać o łacińskiej maksymie, że słowa uczą, przykłady pociągają (*verba docent, exempla trahunt*).

Pięknie to wszystko zostało powiedziane. Tak być powinno, a jak jest w rzeczywistości? Nie zamierzam szerzej rozwijać tego zagadnienia, gdyż należałoby poświęcić mu obszerne studium, ale chociażby w wielkim skrócie poruszyć trzeba jeszcze jedną kwestię. Chodzi o tzw. pensum nauczyciela, które od kilkunastu lat wynosi 18 godz. dydaktycznych tygodniowo. W związku z tym w odczuciu społecznym nauczyciele się nie przepracowują, a do tego jeszcze mają przeszło dwa miesiące wakacji, nie licząc wolnych dni w ferie zimowe i w czasie przerw świątecznych. To prawda, ale niepełna. Nauczyciele zaś twierdzą, że tyrają jak woły, bo poza 18 godzinami pensum, czyli spędzonymi na lekcjach, uczestniczą w radach pedagogicznych, dyżurach, wywiadówkach, wycieczkach, kursach. Poza tym sprawdzają kartkówki, wypracowania, przeprowadzają egzaminy, przygotowują się do lekcji, gromadzą dokumentację swej pracy (warunek konieczny do kolejnego awansu zawodowego), doszkacają się itp. I nieraz przypominają sobie znane porzekadło: „Obyś cudze dzieci uczył”. Wyliczają

zatem, że pracują ponad 40 godz. tygodniowo (obecnie obowiązująca Karta Nauczyciela przewiduje 40 godzin na tydzień)¹. W sprawie liczby godzin pracy nauczycieli prowadzą badania różne ośrodki, m.in.: Instytut Filozofii i Socjologii PAN, MEN, związki zawodowe. Różnice w wynikach są dość znaczne – od 33 do 46 godzin na tydzień; średnia jednak to ok. 40 godz. Instytut Badań Edukacyjnych MEN rezultaty swych badań ma ogłosić dopiero w 2012 r.

Co mówią o obowiązkach nauczycieli podstawowe dokumenty szkolne? Sięgnijmy do Karty Nauczyciela – ustawy sejmowej z dnia 26 stycznia 1982 r.², czy do wcześniejszej ustawy z roku 1972 – Karty praw i obowiązków nauczyciela, w której czytamy m.in. o tym, że nauczyciele Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej powinni „wychowywać uczniów (...) w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, umiłowania Ojczyzny, pokoju, sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów”, a ponadto powinni „przestrzegać zarządzeń i wytycznych organów administracji szkolnej”³.

W preambule do Karty praw i obowiązków nauczyciela z 1972 r. jej autorzy wpisali m.in. następujące słowa: „Nauczyciel urzeczywistnia socjalistyczne ideały programowe kierowniczej siły narodu – Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w dziedzinie kształtowania młodego pokolenia, jego patriotycznej i internacjonalistycznej postawy”⁴.

W Karcie Nauczyciela uchwalonej przez Sejm w 1982 r. art. 6 o obowiązkach nauczyciela został zapisany w następującym brzmieniu: „Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować podstawowe funkcje szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; dążyć do pełni rozwoju osobowości ucznia i własnej. Nauczyciel powinien kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny; poszanowaniu Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej jako państwa socjalistycznego, w duchu humanizmu, tolerancji, wolności sumienia, sprawiedliwości społecznej i szacunku dla pracy; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między narodami”⁵.

Powyższy zapis został zmodyfikowany i ujednolicony w latach późniejszych. Nauczyciel obowiązany jest m.in.:

- „kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka,

¹ Art. 42 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – *Karta Nauczyciela* (Dz. U. z 1997 r., poz. 56, z późn. zm.).

² „Dziennik Ustaw PRL” z 1982 r., Nr 3, poz. 19.

³ „Dziennik Ustaw PRL” z 1972 r., Nr 16, poz. 114.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. – *Karta praw i obowiązków nauczyciela* („Dziennik Ustaw PRL” z 1972 r., Nr 16, poz. 114).

▪ dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”⁶.

W preambule do Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty czytamy: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa, kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniami zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do pełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”⁷.

A kto dziś pamięta zapis o obowiązkach nauczyciela zawartych w Ustawie z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli? Chyba jednostki. A oto niewielki fragment charakterystyczny dla tamtych czasów: „Zadaniem nauczycieli jest wychowywać dzieci i młodzież na ideowych, wykształconych i kulturalnych obywateli, patriotów Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, oddanych sprawie budownictwa socjalizmu i pokoju”⁸.

W preambule do Ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania znalazły się m.in. następujące słowa: „Oświata i wychowanie stanowią jedną z podstawowych dźwigni socjalistycznego rozwoju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. System kształcenia i wychowania ma na celu przygotować kwalifikowanych pracowników gospodarki i kultury narodowej, świadomych budowniczych socjalizmu”⁹.

W wielu zawodach pracownicy przyjmowani do pracy składają ślubowanie. Tak też jest w przypadku nauczycieli. Rota ślubowania również zmieniała się w zależności od dominującej ideologii. Pod koniec lat 40. ub. wieku rota brzmiała następująco: „Ślubuję uroczyście, na powierzonym mi stanowisku urzędowym szczególnie w zakresie wychowania i nauczania powierzonej mi młodzieży, przyczyniać się ze wszystkich sił do ugruntowania wolności, niepodległości i potęgi Rzeczypospolitej, której wierności zawsze dochowam; umacniać w młodzieży poszanowanie prawa i wierności dla Ludowego Państwa Polskiego; obowiązki mojego urzędu wypełniać gorliwie i sumiennie, ściśle przestrzegać obowiązujących przepisów i stosować się

⁶ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz.U. Nr 3, poz. 19, z późn. zm.).

⁷ Dz.U. Nr 95, poz. 425 (ze zmianami – Dz.U. z 1992 r., Nr 26, poz. 13).

⁸ Dz.U. Nr 12, poz. 63.

⁹ Dz.U. z 1961 r. Nr 32, poz. 160.

do zarządzeń władz szkolnych; dochować tajemnicy służbowej, a w postępowaniu kierować się zasadami godności, uczciwości i sprawiedliwości społecznej”¹⁰.

Na podstawie art. 85 Karty praw i obowiązków nauczyciela z 1972 r. Minister Oświaty i Wychowania był zobowiązany do ustalenia rotacji ślubowania i trybu jej składania przez osobę przy pierwszym mianowaniu na stanowisko nauczyciela. Oto tekst ślubowania: „Przyjmując od Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej zaszczytny tytuł nauczyciela – wychowawcy młodych pokoleń, ślubuję uroczyście najlepiej w miarę moich sił, zgodnie z sumieniem i etyką nauczycielską, wypełniać powierzone mi obowiązki. Ślubuję wychowywać młodzież w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, umiłowania Ojczyzny, pokoju i sprawiedliwości społecznej, braterstwa z ludźmi pracy całego świata; (...) kształtować postawy czynnego współuczestnictwa w życiu kraju i narodu. Ślubuję wzbogacać swoją wiedzę i umiejętności, a w swym postępowaniu w służbie i poza służbą dbać o wzorową postawę moralną wychowawcy młodego pokolenia i godność zawodu nauczycielskiego”¹¹.

W czasach nam współczesnych nauczyciel przy nadaniu mu stopnia nauczyciela mianowanego też składa ślubowanie, potwierdzając je podpisem: „Ślubuję rzetelnie pełnić mą powinność nauczyciela wychowawcy i opiekuna młodzieży, dążyć do pełni rozwoju osobowości ucznia i własnej, kształcić i wychowywać młode pokolenie w duchu umiłowania Ojczyzny, tradycji narodowych, poszanowania Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej zgodnie z zasadami humanizmu, sprawiedliwości społecznej i wolności sumienia”. Ślubowanie może być złożone z dodaniem słów: „Tak mi dopomóż Bóg”¹².

Czy nauczyciel jest pracownikiem państwowym, inaczej mówiąc – funkcjonariuszem publicznym? Odpowiedź jest oczywista. Powinien zatem realizować zalecenia władz oświatowych, przestrzegać Konstytucji i innych przepisów ustanowionych przez organa państwa. W takim razie, jak powinien zachować się nauczyciel w niżej opisanych sytuacjach?

Na początku lat 80. ub. wieku w jednej ze szkół średnich uczeń zapytał nauczyciela, co sądzi o zbrodni katyńskiej i 17 września 1939 r., bo on i jego koledzy na podstawie opracowań ukazujących się nielegalnie – w tzw. drugim obiegu – wiedzą, że oficerów polskich w Katyniu i w innych miejscowościach na Wschodzie wymordowali NKWD-iści na rozkaz Stalina, a 17 września należy traktować jako IV rozbiór Polski. Nauczyciel choćby był święcie przekonany o słuszności wypowiedzi ucznia, czy powinien go w tym upewnić, czy powiedzieć, że obowiązujący go program i podręcznik na ten temat mówią zupełnie co innego? Dwa źródła informacyjne na ten sam temat, ale prawda może być

¹⁰ Z akt osobowych nauczyciela szkoły średniej (nazwisko do wiadomości autora).

¹¹ Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. – *Karta praw i obowiązków nauczyciela* (Dz.U. Nr 16, poz. 114).

¹² Art. 15 znowelizowanej Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – *Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 1997 r., Nr 56, poz. 357 z późn. zm.; Dz.U. z 1998 r., Nr 106, poz. 668 i Nr 162, poz. 1118 oraz z 2000 r., Nr 12, poz. 136, Nr 19, poz. 239 i Nr 22, poz. 291).

tylko jedna – być może tak odpowiedział nagabywany nauczyciel. Może też dodał, że w najbliższym czasie sprawa Katynia zostanie wyjaśniona.

W pierwszych latach 80. ub. stulecia rozpoczęła się w naszym kraju akcja zawieszania krzyży w salach lekcyjnych i w innych pomieszczeniach szkolnych. W 1984 r. doszło nawet do strajku młodzieży w obronie krzyży w paru szkołach. Zresztą krzyże jako symbole wiary katolickiej wiszą do dziś chyba we wszystkich szkołach i placówkach oświatowych, nie mówiąc już o sali obrad naszego parlamentu (krzyż zawieszono nieoficjalnie!). Jak zatem ma się praworządność w teorii, o której mówi się np. w szkole na lekcjach historii czy wiedzy o społeczeństwie, do przestrzegania jej w praktyce. Przecież następuje tu zupełne zakłócenie na linii słów i czynów. Z każdej sytuacji powinno być jakieś rozsądne wyjście. Albo doprowadzić do usunięcia emblematów wiary z budynków użyteczności publicznej, albo zalegalizować prawnie ich obecność i uznać, że nasze państwo nie jest państwem świeckim, tylko wyznaniowym – katolickim. Tymczasem ani jedno, ani też drugie rozwiązanie w dzisiejszej rzeczywistości jest raczej niemożliwe. A najlepiej byłoby, aby do świadomości wszystkich obywateli, w tym głównie rządzących polityków, dotarło przekonanie, że państwo nie powinno być ani świeckie, ani też wyznaniowe, ale powinno być państwem neutralnym światopoglądowo. Chodzi o to, by – przypominając słowa z *Kwiatów polskich* Juliana Tuwima – prawo zawsze prawo znaczyło, a sprawiedliwość – sprawiedliwość. Art. 2 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej stanowi przecież, że „Rzeczypospolita Polska jest demokratycznym państwem prawnym, urzeczywistniającym zasady sprawiedliwości społecznej”¹³.

Gdy mówi się o sprawiedliwości i przestrzeganiu prawa, to z pewnością wielu osobom mimowolnie przychodzi na myśl konflikt dwu racji przedstawiony przez Sofoklesa w tragedii *Antygona* (V w. p.n.e.). Nie rozwijając szerzej tego zagadnienia, warto tylko zaznaczyć, że problem natury moralnej i prawnej sprowadza się do tego, że tytułowa bohaterka powołuje się na tzw. prawa boskie, zaś władca Teb, Kreon, na tzw. prawa ludzkie. Czemu przypisać wyższość – czy prawu naturalnemu (takiego prawa broni Antygona), czy prawu stanowionemu, wynikającemu z konwencji (wyrazicielem takiego właśnie prawa jest Kreon)?

Współcześnie nie jest łatwo prowadzić nauczycielom działalność pedagogiczną. Na ogół dostosowują się oni do panującej ideologii światopoglądowej i za bardzo nie wychylają się poza jej ramy. Ileż siły charakteru i odwagi oraz determinacji muszą mieć właśnie nauczyciele, mając przy tym świadomość, że są pracownikami określonego systemu obowiązującego w danym państwie. Zresztą każda indoktrynacja światopoglądowa czy polityczna wcześniej czy później okaże się zgubna, gdyż nie ma i nie może być ten czy inny pogląd uważany za jedynie słuszny i wszystkich obowiązujący.

Dziwić może tylko, że niektórzy politycy z ugrupowań prawicowych czy historycy z IPN zarzucają nauczycielom starszego pokolenia, że wspierali minio-

¹³ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. Nr 78, poz.483, z późn. zm.).

ny system polityczny, że upowszechniali ideologię partii robotniczej itp., nie zauważając przy tym, że z Polską Ludową utożsamiała się większość społeczeństwa, nawet krytyczna wobec ustroju i polityki. Ktoś realnie myślący odpowie, że przecież ci nauczyciele żyli i pracowali w takiej a nie innej rzeczywistości, realizowali obowiązujący ich program szkolny, czując się pracownikami państwa o określonym systemie politycznym i ekonomicznym. Byli z pewnością i tacy nauczyciele, którzy pozornie dostosowywali się do propagowanej wówczas ideologii światopoglądowej. Dobrze byłoby też pamiętać, że „nie można czynów ludzkich mierzyć czasem, który mógłby być, mierzy je się czasem, który jest”. (Jerzy Andrzejewski)

Czy nauczyciele są grupą uprzywilejowaną w państwie z tej racji, że kształtują mentalność jednostek, stanowiąc też niejednokrotnie wzór do naśladowania? Choć wiele się zmieniło na lepsze (choćaby w zakresie wynagradzania, odpolitycznienia zawodu itp.), to jeszcze daleko jest do doskonałości w pracy szkół i w społecznym statusie nauczycieli. Nadal niejeden nauczyciel nie traktuje swego zawodu jako posłannictwa, ani też jakiejś ważnej misji społecznej. Dziś już nikt nie mówi o tzw. romantyzmie zawodu nauczycielskiego. Nauczyciel nie cieszy się też autorytetem przynależnym tej grupie zawodowej. Szkoda, że mistrzów w tym zawodzie jest też coraz mniej. W jakimś stopniu taki stan można usprawiedliwić wielością podmiotów wychowawczych w dzisiejszym świecie. Postępujący rozwój cywilizacyjny będzie raczej pomniejszał rolę nauczyciela i szkoły w kształceniu i wychowaniu uczniów. Można żywić tylko nadzieję, że szkoła będzie się dalej zmieniać i przystosowywać do potrzeb współczesności, będąc nadal jednym z ważnych ogniw w procesie kształcenia i wychowania.

LITERATURA:

[1] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz.U. Nr 78, poz. 483, z późn. zm.).

[2] *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 1982 r., Nr 3, poz. 19, z późn. zm.).

[3] „Dziennik Ustaw PRL” z 1982 r., nr 3, poz. 19.

[4] *Ustawa z 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela* (Dz.U. Nr 16, poz. 114).

Stanisław Suchy

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

ASPEKTY DYDAKTYCZNE EDUKACJI DOROSŁYCH

Szkolenie pracowników w aspekcie dydaktycznym

Rozwój szkolenia i doskonalenia pracowników, a zwłaszcza menedżerów, mają znaczenie strategiczne. Ewolucja podejścia do doskonalenia menedżerów trwa od pierwszej połowy XX w. W przeszłości kadra menedżerska rekrutowała się spośród nadzoru administracyjnego, technicznego, prawników, inżynierów. Zapotrzebowanie po II wojnie światowej na menedżerów spowodowało powstanie różnych form przygotowania menedżerów, a następnie ich szkolenia i doskonalenia. Początkiem procesu doskonalenia jest określenie idealnego profilu rozwoju jednostki i grupy, obejmującego:

- ocenę wyników pracy,
- ocenę potencjału pod kątem możliwości rozwojowych,
- określenie zainteresowań – poglądów na temat dalszej kariery,
- zbieranie danych personalnych,
- przebieg kariery,
- aspekty życia zawodowego i prywatnego.

Pomocne w usprawnianiu procesu doskonalenia zawodowego jest ustalenie stopnia cech, które charakteryzują zainteresowanego nauką pracownika, jak zwłaszcza: kwalifikacje, doświadczenie i kompetencje zawodowe, zdolności analityczne, kreatywność, umiejętność porozumiewania się oraz pracy zespołowej. Różne są kryteria klasyfikacji metod i form szkolenia i doskonalenia. J. Strużyna wyróżnia następujące rodzaje doskonalenia:

- realizowane w trakcie pracy lub poza pracą,
- ogólne lub dopasowane do konkretnej sytuacji („szyte na miarę”),
- opierające się na samodzielnym wysiłku osoby doskonalącej się lub wspomagane wysiłkiem grupowym czy specjalistów¹.

¹ J. Strużyna, *Doskonalenie zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice 1996, s. 80.

Aspekty dydaktyczne edukacji dorosłych wykorzystujące tradycyjne środki dydaktyczne i nowoczesne techniki szkoleniowe, korzystające przede wszystkim z cudzych doświadczeń lub opierające się na własnych doświadczeniach, odwołujące się do przeszłości bądź starające się z nią zerwać. A. Suchodolski ukazuje inne kryterium podziału metod doskonalenia, a mianowicie ze względu na sposób przekazywania wiedzy. Wyróżnia on metody: informacyjno-pokazowe, symulacyjne, doskonalenie w działaniu². M. Armstrong wyróżnia formalne i nieformalne sposoby doskonalenia. Do pierwszej grupy zalicza on: doskonalenie zawodowe poprzez doradztwo, polegające na konsultacjach, kontroli i ocenie pracy, doskonalenie poprzez zbieranie doświadczeń, szkolenia formalne – realizowane na kursach, wszechstronne samodoskonalenie – głównie przez lektury.

Do drugiej grupy nieformalnych sposobów doskonalenia należą metody opierające się na codziennych doświadczeniach w rozwiązywaniu problemów³. A. Pocztowski do instrumentów rozwoju potencjału pracy w organizacji zalicza: szkolenia zawodowe, przemieszczenia pracownicze, strukturyzacja prac⁴. Szkolenie nie jest jednoznacznie określone. Przez szkolenie A. Pocztowski rozumie: „ogół celowych i systematycznych działań, występujących w danej organizacji i skierowanych na pogłębienie i poszerzenie określonych elementów potencjału pracy, jak również na wyposażenie go w nowe elementy niezbędne z punktu widzenia aktualnych i przyszłych potrzeb organizacyjnych”⁵. Rynek szkoleń w Polsce można podzielić na trzy kategorie:

1. szkolenia dające formalne uprawnienia;
2. szkolenia „twardych umiejętności”, obejmujące języki obce, obsługę komputera, przepisy podatkowe;
3. szkolenia „miękkich umiejętności”, obejmujące wszystko to, co jest potrzebne do efektywnego działania zawodowego w kontakcie ze światem społecznym⁶.

Szkolenie kadry kierowniczej, zdaniem Druckera, odnosi się do kształtowania kompetencji specjalistycznych, conceptualnych i interpersonalnych, a zdaniem innych teoretyków odnosi się do wiedzy, umiejętności i postaw⁷.

Skuteczność realizowanych szkoleń zależy m.in. od identyfikacji potrzeb szkoleniowych. Najczęściej brane są pod uwagę dwa źródła informacji o potrzebach szkoleniowych: pracownicy organizacji i firmy szkoleniowe⁸.

Do wykorzystania są takie źródła, jak:

² T. Listwan, *Zarządzanie kadrami*, C.H. Beck, Warszawa 2002, s. 151.

³ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.

⁴ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi, zarys problematyki i metod*, Antykwa, Kraków 1998, s. 222.

⁵ *Ibidem*, s. 225.

⁶ J. Dworzyński, *Szkoleniowy zawrót głowy*, „Personel” 1997, nr II. Rozdział 5.

⁷ P.F. Drucker, *Menedżer skuteczny. Nowoczesność*, „Czytelnik”, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Warszawa-Kraków 1994.

⁸ A. Ludwiczynski, *Jak rozpoznać potrzeby szkoleniowe w firmie*, „Personel” 1997, nr 5.

- okresowe oceny pracowników,
- opis stanowiska – porównanie wiedzy i kwalifikacji z wymaganiami stanowiska pracy,
- standardy kwalifikacyjne,
- wywiady z pracownikami,
- testy wiedzy i umiejętności oraz testy psychologiczne (bilanse wiedzy i kwalifikacji),
- obserwacje,
- dokumenty kadrowe,
- wpływ strategii organizacji na konsekwencje w zakresie polityki edukacyjnej.

Obok tradycyjnych metod doskonalenia stosowane są nowoczesne metody. Chabowski M. prezentuje następujące sposoby doskonalenia, biorąc pod uwagę cel i obszar⁹:

- szkolenia indywidualne,
- szkolenia zewnętrzne,
- szkolenia grupowe,
- spotkania grupowe,
- *mentoring* i *coaching*,
- samodoskonalenie.

Najlepsze efekty przynoszą: *coaching*, *mentoring*, uczenie się w działaniu, rotacja stanowisk – w poziomie, pionie i na zewnątrz organizacji. *Coaching* realizujący się na stanowisku pracy, uwzględnia wzajemną relację pomiędzy przełożonym a podwładnym (relacja zwrotna). Proces *coachingu* składa się z czterech etapów. Pierwszym z nich jest diagnoza uwarunkowań i potrzeb. Drugim etapem *coachingu* jest planowanie. Dotyczy ono określenia celów, programu, metod, sposobów oceny itp. Trzecim etapem jest wdrożenie, realizacja programu. Czwartym etapem jest ewaluacja i ocena.

Wyróżnia się dwa style *coachingu*:

1. instruktorski – dla kadry z małym doświadczeniem;
2. niezależny (z „wolnej ręki”) – dla doświadczonych menedżerów.

Mentoring ma miejsce na stanowisku pracy i dotyczy relacji między mistrzem a uczniem. Jest to rodzaj patronatu. Mentor jest opiekunem, doradcą, ekspertem, przyjacielem oraz dba o rozwój podopiecznych¹⁰. Różnica między *coachingiem* a *mentoringiem* polega na tym, że pierwszy troszczy się o wiedzę „twardą”, drugi o „miękką”, odnoszącą się głównie do cech interpersonalnych i samorozwoju menedżerów. Odmianą *coachingu* i *mentoringu* jest *sponsoring*. Weinstein-Fitzgerald twierdzi, że uczenie składa się z dwóch elementów, co można wyrazić wzorem¹¹:

⁹ M. Chabowski, *Rozwój kadry menedżerskiej*, www.kadry.info.pl, 2002.

¹⁰ E. Parsloe, *Coaching i mentoring*, Petit, Warszawa 1998.

¹¹ K. Weinstein-Fitzgerald, *Action learning*, Petit, Warszawa 1999.

$$U=Z+P$$

gdzie:

U – oznacza uczenie się,

Z – efekt nauki czerpanej z różnych szkoleń, książek lub umiejętności kiedyś nabytych,

P – zadawanie pytań.

Równanie to zostało uzupełnione o dwa elementy:

$$U=Z+P+D+R$$

czyli o:

D – działanie,

R – refleksję.

Znaczące zmiany w stosowaniu metod nauczania zaszły z rozwojem organizacji uczących się poprzez przesunięcie punktu ciężkości:

- od metody „studium przypadku” do uczenia się w działaniu, od treningu incydentalnego do ciągłego procesu uczenia się,
- od wysyłania po naukę na uczelnie po wbudowanie uczenia się w strukturę organizacji i działalność operacyjną firmy,
- od szkolenia jednostek do szkolenia całych zespołów i grup,
- od traktowania szkolenia jako luksusu do traktowania go jako ważnego elementu zarządzania strategicznego,
- od korzystania z gotowych ofert szkoleniowych do konstruowania procesu uczenia się idealnie zgodnego z potrzebami organizacji,
- od zatrudniania trenerów z zewnątrz do poszukiwania ich wewnątrz organizacji i stopniowego tworzenia „uniwersytetu korporacyjnego”,
- od korzystania z przypadkowych nauczycieli do zatrudniania osób profesjonalnych¹².

Posługiwanie się w praktyce zaprezentowanymi metodami doskonalenia prowadzi do zwiększenia kompetencji menedżerów w zarządzaniu organizacjami¹³. Oceniając stan i rozwój doskonalenia zawodowego kadr pracowniczych, można bez trudu zauważyć wiele barier i czynników niesprzyjających podnoszeniu ich poziomu i jakości zarządzania. Wśród nich na uwagę zasługują:

1. **Barriere zewnętrzne** – niezależne od jednostki zainteresowanej doskonaleniem:

- programy rozwoju dla obiecujących pracowników stanowią rzadkość,
- brak jest systemu badań potrzeb szkoleniowych,
- rzadko stosuje się oceny efektywności doskonalenia na poziomie rezultatów,

¹² K. Broclawik, *Firma jak uniwersytet*, „Personel” 1999.

¹³ E. Masłyk-Musiał (red.), *Zarządzanie kompetencjami w organizacji*, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, Warszawa 2005.

- niski procent (0,1-0,4%) funduszu płac na doskonalenie i szkolenie pracowników (na świecie w granicach 3-5%),
 - szkolenia traktowane są jako koszty, a nie jako inwestycje,
 - współpraca przedsiębiorstw z nieprofesjonalnymi trenerami – firmami edukacyjnymi,
 - brak elastyczności w reagowaniu na potrzeby uczącego się,
 - obawa przed utratą wykształconego pracownika.
2. **Bariery wewnętrzne** – tkwiące w uczestniczącym w szkoleniu:
- dogmatyzm – przekonanie, że o wszystkim wiem i nic nowego się nie dowiem na szkoleniu,
 - sceptycyzm – wątpliwości, czy zdobywana wiedza przyda się w pracy i w życiu.

W teorii wyróżnia się bariery psychologiczne, techniczne i finansowe. Wśród barier psychologicznych wymienia się naturalną obawę przed zmianą, niechęć do wykonywania dodatkowej pracy, ograniczone potrzeby dodatkowej pracy, niewystarczające potrzeby rozwoju zawodowego i samodoskonalenia, brak inicjatywy, nieumiejętność samodzielnego pozyskiwania wiedzy, brak odwagi w dzieleniu się swoimi spostrzeżeniami, obawa przed popełnieniem błędu i jego konsekwencjami, nieumiejętność przyjmowania krytyki i konstruktywnego krytykowania, nieumiejętność proszenia o radę i pomoc.

Do barier technicznych zalicza się: nieumiejętność korzystania z nowych technologii teleinformatycznych, niezrozumiałą kodyfikację wiedzy oraz dowolność interpretacji, przeciążenie pracą. Trudne do pokonania są bariery finansowe. Niskie stosunkowo płace i brak dofinansowania szkoleń nie związanych bezpośrednio z pracą na określonym stanowisku, stanowią trudną do pokonania przeszkodę. Pokonanie tej przeszkody leży w gestii pracodawców, którzy powinni zwiększyć procent funduszy przekazywanych na cele szkoleniowe. Również pokonywanie bariery finansowej mogą ułatwić fundusze unijne (EFS).

Bariery te obniżają poziom i efektywność doskonalenia. Jednakże są one coraz słabsze i rzadsze, przewyżcza je postęp naukowo-techniczny, informatyka, globalizacja, oparcie gospodarki na wiedzy. Jednym słowem, czynnikiem przeciążającym zarówno bariery zewnętrzne, jak i też wewnętrzne, a także bariery psychologiczne, technologiczne i finansowe są nowe trendy i tendencje w gospodarce i życiu społecznym. Przyspiesza je wszechobecna konkurencja i globalizacja.

Zasady tworzenia programu, doboru treści i metod dydaktycznych

W literaturze wymienia się wiele zasad zalecanych przy tworzeniu programu i doborze treści oraz metod szkolenia¹⁴. Do najbardziej przydatnych w kształce-

¹⁴ S. Suchy, *Jak zdobyć zawód i pracę?*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1995.

niu i szkoleniu osób dorosłych, a zwłaszcza menedżerów, należą zasady: jedności procesu dydaktycznego i wychowawczego, łączenia teorii z praktyką, ustawicznego i równoległego kształcenia, strukturyzacji treści nauczania, kształcenia modułowego, podmiotowej roli słuchacza w procesie kształcenia, aktywizacji słuchaczy, elastyczności kształcenia, respektowania potrzeb i możliwości percepcyjnych słuchaczy, drożności i ciągłości kształcenia, związku między przedmiotami nauczania.

Zasada jedności procesu dydaktycznego i wychowawczego

Kształcenie wychowujące ma zastosowanie zarówno w stosunku do młodzieży, jak i dorosłych. Różnica polega na tym, że w wychowaniu dorosłych dochodzą w szerszym zakresie zagadnienia reedukacyjne, rekwalifikacyjne, wynikające z pozytywnego i negatywnego transferu wcześniej zdobytej wiedzy i doświadczeń, nieco inne treści i metody nauczania, a wyniki pracy edukacyjnej szybciej owocują w życiu społeczno-gospodarczym.

Zasada ta w nauczaniu pracowników zakłada rozszerzenie wiedzy ogólnej i zawodowej, podwyższenie poziomu kwalifikacji w połączeniu z umacnianiem właściwych motywów uczenia się i rozwijaniem zdolności poznawczych, utrwalaniem pożądanых cech woli, charakteru i postaw etycznych. Zespoleńie pracy dydaktycznej i wychowawczej w formach oświaty dorosłych daje wymierne efekty w realizacji ciągle zmieniających się zadań w sensie treści, wydajności i jakości pracy. Łączenie kształcenia i wychowania dorosłych jest w istocie kształceniem dla rozwoju, bowiem przygotowuje człowieka do pracy i życia w coraz to nowych warunkach i uczy te warunki tworzyć. Wychowanie słuchacza w duchu ideałów humanizmu otwartego na oddziaływanie wychowawcze, a także przygotowanego do pracy wychowawczej z innymi, zwłaszcza z młodzieżą, stanowi jedno z ważnych kryteriów doboru treści programowych. Zasada ta implikuje zwiększenie roli wychowawczej poszczególnych przedmiotów przez wyeksponowanie w programach wiedzy, umiejętności i wartości etycznych. Realizacja dobranych pod tym kątem treści programowych przyczynia się do lepszego rozumienia świata przyrody i techniki oraz do dalszego kształtowania i utrwalania humanistycznych i demokratycznych postaw społeczno-moralnych słuchaczy różnych placówek oświaty dorosłych.

Uwzględniając w procesie kształcenia zasadę jedności procesu dydaktycznego i wychowawczego, dobieramy treści mające walor wychowawczy i interpretujemy je w taki sposób, aby przyczyniły się nie tylko do rozszerzania horyzontów myślowych i umiejętności, ale także do kształtowania pozytywnych cech i charakterów uczniów.

Zasada łączenia teorii z praktyką

Ludzie dorośli mają często bogate doświadczenia w pracy zawodowej i społecznej. Dobór treści nauczania pod kątem praktyki pozwala osiągnąć lepsze wyniki i podnosić poziom nauczania. Zmniejsza się bowiem w ten sposób liczba niewiedzących. Zastosowanie tej zasady zwiększa motywację uczenia się ludzi dorosłych. Ma to ogromne znaczenie nie tylko z punktu widzenia dydaktyki, ale także gospodarki. Znane są efekty ekonomiczne wdrożeń prac dyplomowych studentów wyższych uczelni i słuchaczy kursów zawodowych. Stosowanie tej zasady przy doborze treści kształcenia zwiększa zainteresowanie zakładów pracy dalszym kształceniem swoich pracowników, gdyż ciągle edukacja utrzymuje ich w gotowości do podejmowania nowych, bardziej skomplikowanych zadań, zwiększa ich dyspozycyjność i mobilność. U podstaw tej zasady leży funkcjonalność kształcenia. Treści nauczania są dobierane z myślą o roli, jaką odgrywa przyswojenie, opanowanie i nauczanie posługiwania się zdobytą wiedzą i umiejętnościami w praktycznej działalności zawodowej i społecznej człowieka dorosłego. Punktem wyjścia przy doborze treści musi więc być szeroko pojęta praktyka. Teoria powinna wspierać praktykę oraz przyczyniać się do nieustannego doskonalenia działań ludzkich. W myśl zasady łączenia teorii z praktyką program kształcenia dorosłych powinien uwzględniać te treści, które łączą się z pracą zawodową i życiem człowieka dorosłego i pozwalają mu tę pracę ulepszać oraz żyć kulturalniej i bardziej świadomie. Dlatego programy nauczania powinny wynikać z potrzeb społeczno-gospodarczych oraz uwzględniać najnowsze osiągnięcia nauki i techniki. Przestrzeganie tej zasady oznacza także zapewnienie w programach zamieszczania informacji o osiągnięciach współczesnej nauki i techniki oraz ich zastosowaniach w produkcji, usługach i życiu społecznym. Łączenie teorii z praktyką wpływa korzystnie na kształtowanie świadomych motywów działania słuchacza, pozwala poznać wartość zdobywanej wiedzy, a tym samym zachęca do opanowania wiadomości teoretycznych, stanowiących warunek powodzenia w działalności praktycznej.

Zasada łączenia teorii z praktyką w kształceniu osób pracujących zawodowo jest szczególnie ważna. Jej zastosowanie przyczynia się do podnoszenia poziomu i wyników nauczania, gdyż uczniowie dorośli, mający doświadczenia zawodowe, lepiej zapamiętują treści łączące się z ich pracą zawodową. Jest to także wynikiem mocniejszych motywacji, gdyż zdobyta wiedza owocuje lepszymi wynikami w pracy.

Zasada ustawicznego i równoległego kształcenia

Szkoły i inne formy edukacji dorosłych – łącznie z oświatą równoległą – kontynuują rozpoczęty wcześniej proces kształcenia. Słuchacze są już w pewnym stopniu ukształtowani pod względem intelektualnym, dysponują niekiedy bogatą wiedzą, posiadają określone kwalifikacje zawodowe i doświadczenie życiowe, mają własne zainteresowania i potrzeby. Fakt ten oznacza, że programy

i metody nauczania dorosłych uwzględniają nie tylko przygotowanie szkolne, ale również oddziaływanie zakładu pracy i środków równoległego kształcenia – przede wszystkim, takich jak radio, telewizja, prasa – i są z nimi zharmonizowane. Zakłada się, że szkoła dla młodzieży stworzy dobre podstawy do kształcenia ustawicznego dorosłych i korzystania przez nich z form oświaty równoległej, a także unikania w swoich programach tych treści, które są zbędne do rozpoczęcia pracy zawodowej przez dorosłą do samodzielnego życia i edukacji permanentnej młodzieży. Rozszerzy się zatem program kształcenia dorosłych, zwłaszcza o treści które łączą się z życiem człowieka dorosłego, dostosowane do jego potrzeb i zainteresowań, związane z narastaniem zasobów wiedzy, postępem naukowo-technicznym, rozwojem kultury i innych dziedzin życia społecznego oraz wzrostem wymagań zakładu pracy. Szczególne znaczenie mieć będzie dobór treści kształcenia zawodowego, nie tylko z uwagi na szeroki profil kształcenia młodzieży i związaną z tym konieczność uzyskiwania (już w toku pracy i kształcenia w systemie oświaty dorosłych) specjalizacji i tytułów kwalifikacyjnych, ale także ze względu na szybko dokonujący się postęp naukowo-techniczny, powodujący zmienność treści pracy oraz zawodów i specjalności. Dobór treści i metod nauczania łączyć należy z potrzebą kontynuowania działalności szkoły w przygotowaniu ucznia do ustawicznego uczenia się i samodzielnego korzystania z różnych źródeł informacji, a zwłaszcza kształcenia równoległego.

Zasada ta zakłada odciążenie słuchaczy od nadmiaru informacji na rzecz zasobu wiedzy o charakterze instrumentalnym i wdrożenia do samokształcenia kierowanego. Wiadomości uzyskiwane w placówkach oświaty dorosłych stanowić powinny fundament i konstrukcję, które pozwolą na dalsze zdobywanie i odświeżanie wiedzy w drodze samokształcenia. Zastosowanie tej zasady zapewni dobre wyniki pod warunkiem, że rozwinię się pozytywną motywację słuchaczy do nauki i stworzy im warunki i możliwości samokształcenia kierowanego. Założenie to pozwala na położenie akcentu na źródła wiedzy i metody samodzielnego jej zdobywania, a także na wiadomości kluczowe, będące warunkiem dalszego kształcenia się i osiągnięcia dobrych wyników.

Zasada strukturyzacji treści nauczania

Zasada strukturyzacji treści nauczania zakłada kształtowanie w świadomości słuchaczy systemu zintegrowanej wiedzy przez odpowiedni dobór treści nauczania. Struktury treści mają z natury charakter interdyscyplinarny. Zastosowanie tej zasady umożliwia taki dobór materiału nauczania, który jest niezbędny w ramach poszczególnych przedmiotów i całości treści nauczania z punktu widzenia celu i efektów kształcenia. Struktury treściowe stanowią trzon pozwalający słuchaczom uzupełnić wiedzę w drodze samokształcenia. Tworzą one ważny instrument metodologiczny, zwłaszcza gdy stosujemy metodę kształcenia modułowego, umożliwiającą zastosowanie wiedzy zdobytej w trakcie poznawania jednego zagadnienia czy rozwiązywania określonego problemu w zdobywaniu wiedzy z zakresu innych dyscyplin i dziedzin nauki.

Dzięki tej zasadzie słuchacz ma większą możliwość łączenia i stosowania w praktycznej działalności wiedzy uzyskiwanej w trakcie nauczania poszczególnych przedmiotów. Zasada strukturyzacji treści nauczania jest szczególnie ważna ze względu na mały wymiar godzin nauczania w placówkach oświaty dorosłych. Treści nauczania, w myśl tej zasady, powinny zawierać rzeczy najważniejsze, o charakterze instrumentalnym, służące samodzielnemu poznawaniu nowych zagadnień z wykorzystaniem zdobytej wiedzy. Mając wpływ na zdobycie umiejętności posługiwania się techniką poznawania i rozwiązywania różnych problemów, zasada ta otwiera olbrzymie możliwości zdobywania wiedzy metodą samokształcenia. Ustrukturyzowanie treści programowych przyczynia się do selekcji materiału nauczania, co dla słuchacza – pracownika ma szczególne znaczenie. Wyrazem zasady strukturyzacji treści nauczania jest system kształcenia modułowego, który pozwala na zdobycie wiedzy teoretycznej i zawodu w drodze opanowania poszczególnych modułów, stanowiących pewną całość, których opanowanie pozwala na przerwę w nauce i podjęcie pracy, a następnie powrót do niej bez potrzeby powtarzania treści zawartych w określonym module. System ten daje bardzo dobre wyniki w szkoleniu bezrobotnych. Mogą oni przerwać naukę po opanowaniu jednego, dwóch czy więcej modułów w przypadku propozycji zatrudnienia i powrotu do nauki w systemie zaocznym bez potrzeby przerywania pracy.

Zasada kształcenia modułowego

Zasada kształcenia modułowego jest niezwykle istotna z punktu widzenia kształcenia ustawicznego, zakłada ona bowiem możliwość ciągłego, systematycznego rozszerzania wiedzy i kwalifikacji w taki sposób, aby mogły one być od zaraz wykorzystane w pracy. Realizację tego celu ułatwia istotna cecha kształcenia modułowego, jaką jest jego wymierność (wymierzalność). I tak np. program kształcenia w szerokim zawodzie dzieli się na kilka modułów w taki sposób, aby opanowanie jednego modułu pozwoliło na podjęcie pracy na określonym stanowisku dzięki zastosowaniu tej zasady. Kształcenie modułowe cechuje dostosowanie do potrzeb wynikających z rynku pracy oraz podporządkowanie programów szkolenia potrzebom uczących się¹⁵.

Kształcenie ustawiczne pracowników może przeciwdziałać powstawaniu bezrobocia i łagodzić jego skutki, jednakże pod warunkiem, że będzie ono modułowe w treści i formie. Przez moduły rozumie się jednostki programowe, których opanowanie umożliwia podjęcie pracy na określonym stanowisku i dalsze kształcenie się w następnym module, pozwalającym podjąć pracę na innym pokrewnym stanowisku pracy w miarę nowych potrzeb. System modułowy jest szczególnie ważny w kształceniu kursowym. Nie pozwala on na dublowanie treści kształcenia przy okazji tzw. powrotnych szkoleń oraz umożliwia sukce-

¹⁵ K. Symela, *Procedura opracowywania modułowych programów nauczania dla form pozaszkolnych*, ZG ZZDZ, Warszawa 1994.

sywne zdobywanie specjalności w ramach jednego lub kilku zawodów. Opanowanie kilku modułów zwiększa możliwości zatrudnienia i stwarza warunki do potęgowania mobilności zawodowej. Kształcenie modułowe wychodzi naprzeciw potrzebom rynku pracy, umożliwia bowiem szybkie przygotowanie kadr do określonych, potrzebnych stanowisk pracy. Zakłada się, że system edukacji dorosłych dzięki modułom będzie charakteryzował się elastycznością programów i organizacyjną, możliwością w zależności od potrzeb włączenia się i wyłączenia z procesu kształcenia się. Będzie to możliwe dzięki podziałowi programu na moduły¹⁶. System ten jako otwarty na potrzeby edukacyjne zarówno pracowników, jak i bezrobotnych, jest wspierany przez państwo i pracodawców¹⁷.

Zasada podmiotowej roli słuchacza w procesie kształcenia

Zakłada ona, że w doborze treści kształcenia należy kierować się nie tylko logiką przedmiotu, łączącego się zwykle z określoną dziedziną nauki, ale także – a może przede wszystkim – celem kształcenia, jaki pragnie osiągnąć słuchacz. Stwierdzenie to jest szczególnie ważne dla doboru treści programowych krótkich form kształcenia dorosłych. Zasada ta pozwala dobrać treści niezbędne dla realizowania określonego konkretnego celu kształcenia dorosłych. Oznacza to, że priorytet w doborze treści kształcenia dorosłych mają określone potrzeby społeczno-gospodarcze, zagadnienia związane z pracą zawodową i życiem społecznym. Stąd często interdyscyplinarny charakter treści nauczania w formach oświaty dorosłych.

Jest rzeczą zrozumiałą, że jeśli celem kształcenia jest przekwalifikowanie pracownika, to program takiego kursu musi uwzględniać te treści, które są niezbędne dla opanowania wiadomości warunkujących uzyskanie drugiego tytułu kwalifikacyjnego. Często są to wiadomości z różnych dyscyplin – przedmiotów.

O powodzeniu decyduje to, czy treści programu, które słuchacz opanował, odpowiadają założonym celom, czy pozwalają mu one opanować wiedzę i czynności praktyczne, jakie są niezbędne dla zdobycia nowego zawodu.

Zasada ta sprawia, że kształcenie staje się bardziej przydatne i wywiera bezpośredni wpływ na pracę zawodową ucznia. Stosowanie tej zasady w kształceniu pracowników zwiększa zainteresowanie zakładów pracy, co wyraża się skierowaniami na naukę pracowników i udzielaniem im wszechstronnej pomocy.

Zasada aktywizacji słuchaczy

W myśl tej zasady w doborze materiału programowego należy akcentować te treści nauczania i te metody, które spowodują zainteresowanie, wywołają aktywność intelektualną, pobudzą do zaangażowania i działania. Uwzględnienie tej zasady przyczynia się do kształtowania postaw twórczych, otwartych na wszyst-

¹⁶ W. Karpiński, *Kształcenie modułowe*, [w:] *Kształcenie modułowe*, ZZDZ, Warszawa 1994.

¹⁷ S.M. Kwiatkowski, *Moduły kwalifikacyjne w procesie doksztalcania doskonalenia zawodowego*, „Rynek Pracy” nr 6, 1993.

ko co nowe, a więc stwarza warunki wychowania dla postępu i rozwoju. W odniesieniu do słuchaczy pracujących stosowanie tej zasady oznacza uwzględnienie treści związanych z ich pracą zawodową, doświadczeniem życiowym, planami na przyszłość i zainteresowaniami. Rzetelna wiedza o uczniu dorosłym jest warunkiem skonstruowania dobrych programów nauczania i wychowania. Sylwetka ucznia dorosłego – jego wiek, zawód i właściwości psychofizyczne muszą być uwzględnione w pracy nad programami i metodami nauczania dorosłych. Konieczność uwzględnienia w procesie nauczania charakterystyki słuchaczy – ich potrzeb i zainteresowań – każe włączyć do programu nauczania treści fakultatywne, pozostawiające ich wybór nauczycielowi i słuchaczowi.

Zasada ta w kształceniu dorosłych zakłada taki dobór i układ treści nauczania, aby można było włączyć do programu najnowsze odkrycia nauki i techniki oraz dostosować go do aktualnych potrzeb społeczno-gospodarczych kraju, regionu, zakładu pracy oraz cech psychofizycznych słuchaczy, a także wyłączyć treści zbędne, przestarzałe. Stwarza ona możliwość samoregulacji procesów dydaktyczno-wychowawczych w placówkach dla dorosłych, przyczyniając się do ciągłego samodoskonalenia systemu kształcenia ustawicznego dorosłych. Zasada elastyczności ma szerokie zastosowanie ze względu na wielofunkcyjność edukacji permanentnej dorosłych, a z uwagi na akcelerację rozwoju intelektualnego i społecznego ludzi dorosłych jest szczególnie ważna w doborze treści i metod kształcenia dorosłych. Elastyczność polega na przedstawieniu realizatorom programu różnych treści i metod do wyboru, stosownie do potrzeb społeczno-gospodarczych oraz możliwości nauczyciela i słuchacza. Elastyczność programu wyraża się także możliwością dokonywania zmian w programach nauczania w trakcie ich realizacji, jednakże zmiany te nie mogą w żadnym przypadku osłabiać celu kształcenia i powodować trudności w realizacji całości programu.

Zasada respektowania potrzeb i możliwości percepcyjnych słuchaczy

Zastosowanie tej zasady umożliwia uwzględnienie w procesie nauczania cech osobowych charakterystycznych dla uczących się dorosłych, ich wieku, sytuacji rodzinnej, społecznej, pracy zawodowej, miejsca pracy i zamieszkania oraz innych uwarunkowań, które mają wpływ na poziom i wyniki nauczania. Zakłada ona także możliwość i celowość udziału w opracowywaniu programu słuchaczy i ich pracodawców, a więc pozwala na wprowadzenie do programu nauczania propozycji słuchaczy, które będą im przydatne w pracy i życiu.

Wykorzystanie tej zasady pozwoli na określenie proporcji między poszczególnymi działami programu, ustalenie poziomu, kierunków oraz form i metod kształcenia dorosłych. Zatem słuchacz jest nie tylko przedmiotem, ale także podmiotem procesu kształcenia.

Zasada drożności i ciągłości kształcenia

Stosowanie tej zasady w praktyce stwarza możliwość podejmowania i kontynuowania nauki w różnych formach kształcenia – szkolnych i pozaszkolnych – w ciągu całego życia człowieka. Zasada ta jest wyrazem demokratyzacji oświaty, bowiem zakłada zniesienie bariery między szczeblami szkoły i kursami oraz między kształceniem młodzieży i dorosłych.

Drożność i ciągłość muszą być zapewnione nie tylko w sensie organizacyjnym, ale także programowym i metodycznym, muszą być respektowane w relacjach: szkoła podstawowa – średnia i wyższa; szkoła młodzieżowa – szkoła dla dorosłych; oraz szkoła – kurs; kurs – szkoła.

Zasada ta przy zastosowaniu reguł ekwiwalencji w nauczaniu dorosłych, przyczyniając się do większej integracji form szkolnych i pozaszkolnych kształcenia, stwarza możliwości uzyskiwania wykształcenia szkolnego, zwłaszcza zawodowego, drogą kursów i samokształcenia. Zasada ta wychodzi naprzeciw oczekiwaniom Unii Europejskiej.

Zasada związku między przedmiotami nauczania

Zasada związku między przedmiotami nauczania jest konsekwencją głównego kryterium doboru treści, jakim jest cel kształcenia. Realizacja programu nauczania poszczególnych przedmiotów ma służyć nie tyle poznaniu danej dyscypliny naukowej, co opanowaniu określonej wiedzy i umiejętności niezbędnych do podjęcia i kontynuowania konkretnej pracy i dalszej nauki. Zbyt daleko posunięta odrębność przedmiotów nauczania może obniżyć ekonomiczną efektywność kształcenia.

W praktyce zacierają się odrębności poszczególnych przedmiotów. Na plan pierwszy wysuwa się zrealizowanie celu kształcenia. Uwzględnienie tej zasady w doborze i układzie treści poszczególnych przedmiotów pozwala na ułożenie stopni trudności na drodze opanowania określonej dziedziny wiedzy w odpowiednim czasie. W grę wchodzi tu treści nie tylko jednego przedmiotu, ale praktycznie wszystkich przedmiotów mających związek przyczynowo-skutkowy. Zasada ta jest szczególnie ważna w kształceniu ludzi dorosłych, którzy mają większą zdolność kojarzenia, zestawiania faktów i wnioskowania w odniesieniu do różnych przejawów życia na podstawie zintegrowanych wiadomości i bogatego doświadczenia życiowego i zawodowego.

Program, treści i metody nauczania dorosłych ustalone dzięki zastosowaniu „zasad”, przy uwzględnieniu zmian dokonujących się w otaczającej człowieka rzeczywistości przyrodniczej, technicznej i społecznej oraz zmian dotyczących samego człowieka, uczynią proces edukacji bardziej praktycznym, efektywnym i przyjaznym młodzieży i dorosłym. Otwartość programu nauczania na świat i jego elas-

tyczność zapewniają uwzględnienie w jego treści Europejskich Ram Kwalifikacji i Standardów Kwalifikacyjnych zalecanych przez Unię Europejską¹⁸.

Formy i metody edukacji pracowników

Edukacja dorosłych pracowników wyraża się w formach szkolnych i pozaszkolnych. Formy szkolne tworzą wszystkie typy i rodzaje szkół dla dorosłych: szkoły podstawowe, gimnazja, zasadnicze szkoły zawodowe, licea, technika, szkoły wyższe.

Do form pozaszkolnych zalicza się:

- samokształcenie kierowane, seminaria,
- szkolenia w zakresie BHP,
- kursy,
- kursy zawodowe, praktyki zawodowe, staże specjalizacyjne,
- inne, np. symulacja (firmy symulacyjne).

Pierwsze dwie formy – samokształcenie kierowane i seminarium – mogą być także metodami nauczania stosowanymi w szkołach i na kursach.

Do podstawowych, najczęściej stosowanych metod edukacji pracowników zaliczają się:

1. Zadana literatura (lektura) – stosuje się ją w samokształceniu kierowanym. Daje ona dobre wyniki pod warunkiem, że szkolący się wykaże zainteresowanie tematem.

2. Wykład (prelekcja) – polega na ustnym przedstawieniu materiału, zagadnień, tematów przez prelegenta z ograniczonym udziałem słuchaczy. Pozwala na zreferowanie wielu zagadnień i problemów, przyspiesza realizację programu nauczania.

3. Dyskusja kierowana – rozbudza zainteresowania, pozwala na naświetlanie problemów z punktu widzenia różnych aspektów i osób, ma dobrą efektywność i skuteczność, wymaga dużo czasu na omówienie tematu.

4. Pokaz, demonstracja – ukazuje sposoby wykonania pewnych zadań. Możliwa jest do stosowania w odniesieniu do wąskich tematów.

5. Symulacja – bardzo skuteczna metoda edukacji pracowników i bezrobotnych. Jest metodą nauczania, ale może być też formą, np. firmy symulacyjne kształcące bezrobotnych. Stosowana jest w szkoleniu menedżerów w rozwiązywaniu przez nich problemów związanych z zarządzaniem gospodarką i zasobami ludzkimi. Polega ona na wykonywaniu zadań zbliżonych do rzeczywistości, i dzięki temu minimalizuje koszty popełnionych błędów.

¹⁸ A. Majcher-Teleon, *Krajowe Ramy Kwalifikacji i ich rola w realizacji Strategii Lizbońskiej w Polsce*, „Rynek Pracy”, numer specjalny, grudzień 2006.

6. Omawianie przypadków – analiza w małych grupach rzeczywistych lub fikcyjnych problemów lub działań, rozbudza aktywność uczestników, stwarza możliwość wymiany poglądów, opinii i ocen.

7. Rotacja – przenoszenie pracownika na inne stanowiska, poszerzające lub zmieniające obowiązki, powoduje rozwój osobisty pracownika. Przyczynia się do lepszej integracji z firmą, pozwala poznać i opanować nowe treści pracy zawodowej. Rotacja jest stosowana na wszystkich szczeblach zarządzania.

8. Zarządzanie projektami – wzbudza postawy aktywne w rozwiązywaniu praktycznych zadań, wymaga podejścia interdyscyplinarnego i poszerzania wiedzy teoretycznej i praktycznej, rozbudza motywację, ale na krótką metę.

9. Programowany instruktaż – metoda pozwalająca na ustalanie tempa uczenia się z wykorzystaniem komputera lub tekstu. Przygotowanie do uczenia się tą metodą wymaga dużo czasu i jest kosztowne.

10. *Outdoor* – metoda szkolenia poza zakładem pracy polegająca na grupowym lub indywidualnym rozwiązywaniu problemów, względnie na realizacji określonych zadań.

11. *Benchmarking* – metoda polegająca na uczeniu się od innych głównie przez podpatrywanie ich działalności i naśladowanie.

12. *Coaching* – polega na wykonywaniu pracy z myślą o jej doskonaleniu przy udziale (aktywnym) trenera, najczęściej bezpośredniego przełożonego. Metoda skuteczna, w zasadzie bezkosztowa, niewymagająca oderwania od pracy zawodowej. Jest metodą szkolenia na stanowisku pracy.

13. Monitoring – uczenie się przy wsparciu opiekuna (mentora) prowadzi do rozwoju pracownika i stwarza mu możliwości awansu.

14. E-learning – metoda przekazywania wiedzy na odległość przy pomocy internetu, intranetu, telewizji kablowej, kaset video, płyt CD i DVD itp.

15. *Blended Learning* – metoda ta łączy tradycyjne uczenie (adaptacyjne) z innowacyjnym (antycypacyjnym) z wykorzystaniem technologii informatycznej. Szczególnie pożyteczna jest ona dla kadry kierowniczej.

16. Szkolenie przez modelowanie zachowań – przedstawia się film ukazujący poprawne zachowania pracowników w określonych sytuacjach zawodowych, a następnie szkoleni odgrywają podobne role. Po projekcji filmu omawia się pozytywy i negatywy określonych ról. Metodę tę stosuje się w szkoleniu nadzoru, głównie w celu poprawy stosunków międzyludzkich.

17. Trening wrażliwości – jest to intensywne ćwiczenie w małej grupie, w której uczestnicy oceniają się wzajemnie i wypróbowują nowe zachowania. Ćwiczenia te mają na celu zbudowanie zaufania, otwartej komunikacji i lepszego zrozumienia interesów grupy i w rezultacie poprawę stosunków międzyludzkich.

18. Konferencja – metoda w ujęciu makro oznacza obrady specjalistów na ściśle określony temat. Jest ona raczej formą mającą walory naukowe i edukacyjne. Metodą przekazywania wiedzy są referaty i dyskusja. Natomiast konferencja w skali mikro oznacza dyskusję prowadzoną w małej grupie przez szkoleniowca na konkretny temat.

19. Trening „w przedsionku” – obejmuje ćwiczenia manualne w wyodrębnionym obszarze roboczym, częściowy akcent położony jest na bezpieczeństwie pracy i informacji zwrotnej, a nie na koncentrowaniu uwagi na wydajności pracy.

20. Interaktywne wideo – jest w zasadzie techniką wykorzystującą w nauczaniu maksymalnie komputery i wideo.

21. Edukacja w działaniu – jest nową metodą poszerzania i wzbogacania umiejętności praktycznych za pomocą sprawdzania zdobytej wiedzy i kwalifikacji w działaniu, w pracy. Umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce daje satysfakcję i prowadzi do sukcesu. Uczenie się przez działanie jest najnowszą metodą edukacyjną polecaną przez Unię Europejską.

22. Gry i trening psychologiczny – metody te uczą stosownych zachowań międzyludzkich oraz rozwijają osobowość i umiejętności praktyczne człowieka. Jednakże muszą być dobrane pod indywidualne potrzeby pracownika. Wyróżnia się gry komputerowe, gry psychologiczne i psychospołeczne. Zadaniem ich jest kształcenie umiejętności słuchania, dyskusowania oraz tolerancji, wrażliwości, a także wzbogacenie kultury zarządzania. Tego typu metody występują głównie na kursach dla kadry kierowniczej.

Motywowanie do edukacji pracowników

Ułatwianie podnoszenia poziomu wiedzy i kwalifikacji zawodowych to jeden z podstawowych warunków stworzenia atmosfery sprzyjającej podejmowaniu nauki przez pracowników. Kreując w organizacji atmosferę zaufania i uznania dla uczących się, pobudzamy ich do ciągłego uczenia się. Skierowanie do nauki powinno wynikać z potrzeb firmy i pracownika i być jego wyróżnieniem. W motywowaniu pracowników dużą rolę odgrywa interesujący program, profesjonalna kadra wykładowców, stosowne metody dydaktyczne i oceny przydatności wiedzy oraz zdobycie kwalifikacji i kompetencji. Ukończenie szkolenia powinno łączyć się z awansem, z podwyżką płac, skierowaniem na ścieżkę kariery oraz z wykorzystaniem przez pracodawców zdobytej wiedzy i kwalifikacji zawodowych. Są to czynniki niezwykle ważne w motywowaniu pracowników do podjęcia nauki i osiągania w niej jak najlepszych wyników. Wywołują one bowiem motywację wewnętrzną, która jest podstawowym warunkiem osiągnięcia zamierzonych celów. Czynniki te można i należy traktować jako instrumenty pobudzające silną motywację. Wszystkie one są ważne, bo umacniają pozycję pracownika w organizacji, dają mu pełną satysfakcję, rozbudzając aspiracje edukacyjne i zawodowe, prowadzą do sukcesu, poszerzając horyzonty myślowe, otwierają perspektywy dalszego rozwoju i doskonalenia ogólnego i zawodowego. Szczególnie ważne jest umiejętne wykorzystanie przez pracodawcę zdobytej przez pracownika wiedzy, kwalifikacji zawodowych i kompetencji oraz skierowanie go na ścieżkę kariery zawodowej. Są to bowiem instrumenty najbardziej skuteczne w procesie motywowania ze względu na korzyści, jakie niosą ze sobą, a także

z uwagi na to, że działają jako przykład na współpracowników, a przez to powodują, że zakład pracy staje się organizacją uczącą się doceniać rolę nauki i wiedzy w osiąganiu przewagi konkurencyjnej. Jest to pozytywnie postrzegane przez całą załogę, gdyż stwarza korzystną atmosferę dla łączenia pracy zawodowej z nauką i awansem. W tej atmosferze bardzo pozytywnie ocenia się planowanie ścieżek kariery zawodowej zarówno przez pracodawców, jak też samych pracowników, niekiedy wspieranych przez bezpośrednich przełożonych¹⁹. Docelowy awans może być pionowy, polegający na zmianie stanowiska na wyższe w strukturze organizacyjnej, lub poziomy, wyrażający się zmianą zakresu odpowiedzialności, wiążącej się z opanowaniem nowych kwalifikacji lub ich udoskonalaniem. Proces motywowania do podejmowania nauki i kształcenia ustawicznego pracowników odbywa się przez stwarzanie warunków do samorealizacji i osiągania niezależności i samodzielności w działaniu, doskonalenia i podnoszenia poziomu wiedzy i umiejętności, urozmaicenia i zmienności w pracy (zmiana stanowisk pracy, ciekawe kontakty z kadrą kierowniczą), stabilizacji i bezpieczeństwa zatrudnienia, wreszcie poprzez sterowanie wynagrodzeniem. Ważne jest, aby po ukończeniu szkolenia przez pracownika pracodawca to zauważył i w miarę możliwości awansował i podniósł wysokość jego wynagrodzenia, a w przypadku uzyskania dobrych wyników w nauce przyznał stosowną nagrodę.

Wymieniłem, jak sądzę, najważniejsze motywy zewnętrzne i wewnętrzne. Wszystkie je można nazwać motywatorami pozytywnymi. Wychodzą bowiem naprzeciw oczekiwaniom zainteresowanych. Jednak na przełomie XX i XXI w. coraz częściej zaczęły pojawiać się motywy negatywne, jak np. obawa przed utratą pracy na skutek nienadążania za wymaganiami stanowisk pracy. W związku z postępem naukowo-technicznym, rozwojem informatyki itp. zmieniają się treść pracy i wymagania kwalifikacyjne wobec pracowników. Sytuacja ta zmusza do kształcenia się, aby nie utracić pracy. Tak więc jednocześnie działania motywatorów pozytywnych i negatywnych dają zjawisko synergii, powodując większą motywację do łączenia pracy z nauką. Owocuje to ogólnym wzrostem liczby osób dorosłych uczących się w szkołach oraz w formach pozaszkolnych.

Można by wskazać jeszcze wiele innych motywatorów edukacji pracowników, ale te, które wymieniłem, wystarczą, by stwierdzić że motywowanie i motywacja wpływają na rozwój kształcenia ustawicznego pracowników, przyczyniając się do ich awansu zawodowego, a zakład pracy do poprawy kondycji ekonomicznej i stabilizacji społecznej oraz zwiększenia swojej wartości. Motywatory te niestety powodują „wyścig szczurów”, który obok pozytywów dla gospodarki ma swoje negatywy społeczne wyrażające się powstawaniem konfliktów pogarszających stosunki międzyludzkie.

¹⁹ M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2003.

Ocena szkolenia pracowników

Wyrazem przywiązywania dużej uwagi do szkolenia przez kierownictwo zakładu pracy jest jego ewaluacja i ocena dokonywana w różnych aspektach, poziomach i etapach, a także przez audyt personalny. W praktyce wyróżnia się cztery aspekty oceny:

1. **Aspekt organizacyjny** – obejmuje m.in. wskaźniki dostępności, nowoczesności bazy dydaktycznej, czasu i miejsca szkolenia.

2. **Aspekt dydaktyczny** – odnosi się do analizy treści programu, podziału na zajęcia teoretyczne i praktyczne, doboru kadry dydaktycznej, metod prowadzenia zajęć.

3. **Aspekt ekonomiczny** – dotyczy wskaźników zwiększania produktywności i jakości pracy przekładającej się na zyski organizacji.

4. **Aspekt finansowy** – wiąże się z efektywnym gospodarowaniem środkami finansowymi, kosztami szkolenia mierzonymi stosunkiem kosztów ogólnych do liczby osób przeszkolonych, wynagrodzeniem wykładowców w ogólnych kosztach szkolenia²⁰.

Aspekty te obligatoryjnie brane są pod uwagę przez urzędy pracy w ocenie szkolenia osób bezrobotnych. Na uwagę zasługuje również koncepcja oceny szkolenia zaproponowana przez D. Krikpatricka. Według tej koncepcji należy objąć oceną cztery poziomy:

1. poziom reakcji uczestników;
2. poziom wykonania – ocena wiedzy i postawy uczestników;
3. poziom jednostki – ocena zachowania i umiejętności uczestników szkolenia;
4. poziom organizacji – ocena rezultatów szkolenia z punktu widzenia firmy (danej organizacji)²¹.

Audyt personalny jako forma kontroli i ewaluacji działalności organizacji, całościowej metody sprawdzania poprawności realizowanej polityki personalnej przebiega najczęściej w trzech etapach:

Etap I – obejmuje diagnozę obecnego stanu. Dokonuje się tu wszechstronnej analizy przy pomocy metody SWOT – mocne i słabe strony, szanse i zagrożenia.

Etap II – odnosi się do diagnozy kompetencji pracowników i szukania odpowiedzi przy zastosowaniu metody *assessment center* na pytanie, czy umiejętności zatrudnionych są wystarczające do zrealizowania zadań. Badanie to powinno wykazać rozbieżności między aktualnym a pożądanym poziomem kompetencji.

Etap III – polega na podjęciu działań i wykorzystaniu odpowiednich narzędzi dla przekazania koniecznej wiedzy oraz stworzenia warunków do rozwoju pracowników. Prowadzona analiza na tym etapie wskazać ma kompetencje

²⁰ A. Sajkiewicz, *Zasoby ludzkie w firmie – organizacja, kierowanie, ekonomika*, Poltext, Warszawa 2000.

²¹ T. Czechowska-Świtaj, *Zarządzanie kapitałem intelektualnym w organizacji*, WSM, Warszawa 2005, s. 66-8.

niezbędne do budowania konkurencyjnej firmy oraz przyczyniać się do kształtowania nowych kompetencji odpowiednich do zmieniających się wymagań i sytuacji rynku pracy. Ocena jakości szkolenia mierzona jest standardami europejskimi we wszystkich aspektach ustalonych w Kopenhadze i znanymi (upowszechnionymi) pod nazwą proces kopenhaski. Obecnie standardy te są opracowywane i sprawdzane. Pomocne w ocenie jakości szkolenia są kryteria – normy ISO 9001. W praktyce najczęściej stosuje się następujące sposoby oceniania efektywności szkolenia:

1. Sprawdza się na wstępie „na wejściu” poziom wiadomości i umiejętności uczestników szkolenia, następnie po ukończeniu szkolenia „na wyjściu” i ocenia się stan wiedzy i kwalifikacji absolwentów kursu. Jest to miara dość obiektywna. Informuje bowiem o zdobytej wiedzy i nowych umiejętnościach w trakcie szkolenia.

2. Przeprowadza się wywiady, często ankietowane, z uczestnikami szkolenia, którzy oceniają program, treść i metody nauczania, a także organizację, bazę dydaktyczną i warunki nauki.

3. Rzadko stosowaną metodą oceny szkolenia, zwłaszcza jego efektywności ekonomicznej, są wywiady z pracodawcami, którzy zlecili przeprowadzenie szkolenia. Ich ocena pracy i osiąganych wyników po szkoleniu jest miarodajna i prawdziwa, bo oparta na faktach.

4. Szkolenia, zwłaszcza pod kątem dydaktycznym, oceniają również organizatorzy i prowadzący szkolenie. Zwracają oni główną uwagę na wyniki dydaktyczne, stopień opanowania wiedzy i umiejętności przewidzianych programem nauczania, frekwencję, osiągnięte efekty w postaci ocen z poszczególnych przedmiotów itp.

5. Kształcenie i szkolenie pracowników i osób bezrobotnych oceniane jest także przez władze państwowe i samorządowe – inspektoraty oświaty, kuratoria oświaty, urzędy pracy. Oceniają one głównie aspekty dydaktyczne, ekonomiczne, finansowe i organizacyjne. Systematyczny monitoring i ewaluacja edukacji dorosłych pracowników i bezrobotnych oraz wynikające z nich oceny pozwalają na ciągłe doskonalenie organizacji i procesu kształcenia i szkolenia, a zwłaszcza treści nauczania i bardziej ściśle ich wiązanie z gospodarką.

LITERATURA:

- [1] Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.
- [2] Broclawik K., *Firma jak uniwersytet*, „Personel” 1999.
- [3] Chabowski M., *Rozwój kadry menedżerskiej*, www.kadry.info.pl, 2002.
- [4] Czechowska-Świtaj T., *Zarządzanie kapitałem intelektualnym w organizacji*, WSM, Warszawa 2005, s. 66-8.

-
- [5] Drucker P.F., *Menedżer skuteczny. Nowoczesność*, „Czytelnik”, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Warszawa-Kraków 1994.
- [6] Dworzyński J., *Szkoleniowy zawrót głowy*, „Personel” 1997, nr II. Rozdział 5.
- [7] Karpiński W., *Kształcenie modułowe*, [w:] *Kształcenie modułowe*, ZZDZ, Warszawa 1994.
- [8] Kwiatkowski S.M., *Moduły kwalifikacyjne w procesie doksztalcania doskonalenia zawodowego*, „Rynek Pracy” nr 6, 1993.
- [9] Listwan T., *Zarządzanie kadrami*, C.H. Beck, Warszawa 2002, s. 151.
- [10] Ludwiciński A., *Jak rozpoznać potrzeby szkoleniowe w firmie*, „Personel” 1997, nr 5.
- [11] Majcher-Teleon A., *Krajowe Ramy Kwalifikacji i ich rola w realizacji Strategii Lizbońskiej w Polsce*, „Rynek Pracy”, numer specjalny, grudzień 2006.
- [12] Małyk-Musiał E. (red.), *Zarządzanie kompetencjami w organizacji*, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, Warszawa 2005.
- [13] Parsloe E., *Coaching i mentoring*, Petit, Warszawa 1998.
- [14] Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi, zarys problematyki i metod*, Antykwa, Kraków 1998, s. 222.
- [15] Sajkiewicz A., *Zasoby ludzkie w firmie – organizacja, kierowanie, ekonomika*, Poltext, Warszawa 2000.
- [16] Strużyna J., *Doskonalenie zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice 1996, s. 80.
- [17] Suchar M., *Kariera i rozwój zawodowy*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2003.
- [18] Suchy S., *Jak zdobyć zawód i pracę?*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1995.
- [19] Symela K., *Procedura opracowywania modułowych programów nauczania dla form pozaszkolnych*, ZG ZZDZ, Warszawa 1994.
- [20] Weinstein-Fitzgerald K., *Action learning*, Petit, Warszawa 1999.

Roland Łukasiewicz

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

MOTYWACJE UCZNIÓW DO NAUKI¹

Prawidłowe i odpowiednie motywowanie do pracy jest współcześnie problemem elektryzującym każde środowisko społeczne. Zarówno środowisko zawodowe osób dorosłych jak i środowisko szkolne – dzieci, przy czym środowisko dzieci jest tym, nad którym się pracuje, a praca nie zawsze spotyka się z akceptacją. Korzystając z przesłania jakie niesie za sobą motto niniejszego opracowania przeprowadzono badanie na grupie gimnazjalistów, którego celem było znalezienie odpowiedzi na główne pytanie – co mnie motywuje do pracy. Badanie przeprowadzone zostało z wykorzystaniem triangulacji metod, tj. wykorzystaniem kilku metod badawczych w zbieraniu danych. Metoda stosowana w badaniach społecznych zapewnia wyższą jakość prowadzonych badań oraz ogranicza błędy pomiaru. Jest też doskonałą możliwością uzupełniania zdobytych danych i korelowania ich. W przedstawianych badaniach wykorzystano dane uzyskane z przeprowadzonej wśród uczniów ankiety, wywiadów z nauczycielami i rodzicami dzieci oraz obserwacji. Prócz kilku metod badawczych wykorzystano także triangulację danych. Skorzystano z danych zdobytych we wcześniej realizowanych badaniach nad tą problematyką oraz danych dokumentarnych. Wykorzystanie kilku metod badawczych z zakresu metod ilościowych i jakościowych służyło zebraniu jak najbardziej rzetelnego materiału. Po drugie triangulacja danych jest wykorzystaniem badań prowadzonych na różnych populacjach, w różnych odcinkach czasowych oraz w różnych miejscach, w tej samej kategorii badanych. W tym przypadku oparto się na autorskich badaniach nad motywacją do nauki, zrealizowanych w ramach projektu europejskiego ETIMOS².

¹ Z projektu badawczego pt. *Co mnie motywuje do nauki* zrealizowanego w latach 2010-2011 na grupie gimnazjalistów i ich rodziców.

² R. Łukasiewicz, *Scientific Research on Motivation in School, based on the international research*, Desio, Italy, Warsaw, September 2007. Autorskie badania zrealizowano w kilku krajach UE, wyniki przełożyły się na skonstruowanie dobrych praktyk. Projekt nr 129542-CP-1-2006-1-IT-COMENIUS-C21(2006-2953) zrealizowany w ramach europejskiego programu Comenius, dotyczącego nowych rozwiązań pedagogicznych/dydaktycznych oraz szkoleń dla nauczycieli. Dziesięciu partnerów pochodzących z siedmiu krajów i reprezentujących różne instytucje pracowało nad założeniem, iż niektóre metody dydaktyczne, szczególnie te opierające się na zasadach

Przedmiotem niniejszego opracowania są deklarowane przez młodzież gimnazjalną motywacje do nauki oraz motywacje jakimi się posługują i jakie zauważają nauczyciele w szkołach oraz rodzice dzieci.

Podjęcie tematyki motywacji uczniów zbieżne jest z coraz częściej zauważalnym problemem aktywizacji szkolnego środowiska uczniowskiego i nadmiernym uczestnictwem młodzieży w cyberprzestrzeni – wyjąłwiającej młodzież z umiejętności analitycznego, samodzielnego myślenia. Jest to problematyka, która dotyczy nie tylko polskiej społeczności uczniowskiej ale jest problemem od lat funkcjonującym w Europie i na świecie³. Współczesna problematyka motywacji stanowi bardzo poważny problem.

Niniejszy artykuł stanowi przedstawienie najistotniejszych danych uzyskanych w badaniach przeprowadzonych na przestrzeni dwóch lat, w trzydziestu placówkach edukacyjnych. Ogółem badaniu podanych było 800 uczniów, 100 nauczycieli i 300 rodziców.

Pojęcia i wybrane koncepcje teoretyczne

Zawarte w niniejszym rozdziale rozważania dotyczą większości metod motywacyjnych stosowanych w szkole gimnazjalnej. Rozważania koncentrują się przede wszystkim na motywacjach uczniów do wykonywania zadań. Prócz motywacji uczniów przedstawiona jest także koncepcja motywowania nauczycieli do uczenia (wykonywania pracy o dużej jakości dydaktycznej – bardzo istotne kwestie w dobie kryzysu społeczno-gospodarczego). Pominęto aktywność rodziców do motywowania swoich dzieci do nauki, co wynika z założenia, że jest to głównie problematyka współpracy rodziców z nauczycielami i jest zbyt szeroka na niniejsze opracowanie.

Motywacje

Przychodząc na świat posiadamy naturalny, biologiczny instynkt uczenia się. Uczymy się wszystkiego w sposób naturalny i niewymuszony. Nasze uczenie się jest konsekwencją wchodzenia w rozszerzające się relacje społeczne i potrzebę uczestnictwa w nich. Uczymy się wszystkich rzeczy niezależnie od tego czy mają znaczenie pozytywne czy negatywne. Istotą wychowania i socjalizacji jest przekazywanie takich umiejętności, które pomogą dziecku nauczyć się wyodrębniania tego, co dobre a co złe. W szkole powinna następować kolejna faza kształtująca te umiejętności na wyższym poziomie. Dziś jest to o tyle istotne, że napływ zewnętrznych informacji ze świata społecznego jest tak intensywny i silny, że skutecznie odciąga uczniów od szkoły i uczenia. Problematyka ta zawarta została w mate-

aktywizmu pedagogicznego, są bardziej skuteczne w zakresie rozwijania i utrzymywania wysokiej motywacji do nauki u młodych ludzi.

³ *Ibidem*.

riale realizowanym we wspomnianym już projekcie Etimos w pracy *Motywacje uczniów i drop out w Polsce*.

Możliwości uczenia się maleją z wiekiem, maleje także wykorzystanie zmysłów w tym procesie. Małe dziecko do trzeciego roku życia do nauki wykorzystuje wszystkie zmysły – obserwuje, dotyka, słucha, smakuje. Z czasem ten instynkt zanika, dlatego też niezmiennie ważną rzeczą jest przygotowanie takiego procesu nauczania, jaki przyniesie jak największe rezultaty w kształceniu młodego pokolenia.

Motywacja to termin pochodzący z łacińskiego, w którym *moveo* (*movere*, *movi*, *motu*) znaczy: wprawiać w ruch popychać, to także od *se movere* – gotować się do czegoś, zabierać się do czegoś, wzruszać, wywoływać, powodować itp.⁴. jest to pojęcie o wielu różnorodnych znaczeniach. Problematyką motywacji zajmuje się szereg nauk z zakresu ekonomii, pedagogiki czy psychologii. W każdym z zakresów motywacja stanowi istotny element funkcjonowania określonej jakości realizacji zadań w przestrzeni społecznej. Motywacja jest zmiennym elementem psychologicznego podejścia do wykonywanych zadań. Stanowi bardzo subiektywny stosunek do przedmiotu relacji i odpowiedzi na czynniki motywujące. Jak dotąd nie ma konkretnej i jednoznacznej metody motywującej. Trudno też, ze względu na jej psychologiczny charakter liczyć na jednoznacznie określoną metodę motywującą. Dociekania naukowe, badawcze idą w kierunku znalezienia – nie konkretnej recepty jak motywować – ale zbliżonego do ideału układu zależności występujących pomiędzy motywowanym, motywującym a przedmiotem motywowania. Jest to o tyle istotny element, że znalezienie takiego schematu w znaczny sposób poprawiłoby funkcjonowanie jednostek w grupie zadaniowej i wykonywanie powierzonych zadań. W przypadku dzieci w szkole podstawowej i gimnazjum ma to znaczenie nie tylko w sferze szkolnej ale przekłada się na dalsze funkcjonowanie w sferze zawodowej, można także stwierdzić, że i osobistej.

W związku z powyższym motywacja to pojęcie o bardzo szerokiej i nie pełnej interpretacji. Jest to działanie ukierunkowane na podtrzymanie określonego zachowania ludzi wobec określonego przedmiotu. Budowanie motywacji to nic innego jak budowanie pozytywnej postawy wobec określonego przedmiotu znajdującego się w zasięgu zainteresowania.

Zachowania ludzi są jednakże bardzo skomplikowane, a czasami nawet nieracjonalne. W sferze motywacji nie sposób więc zamknąć wszystkiego w jedną regułę czy definicję. J. Reykowski określa motywację jako zjawisko obejmujące – intencję, zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś – elementy te mają jedną cechę wspólną – oznaczają wystąpienie w człowieku tendencji kierunkowej, czyli gotowości do zmierzania ku określonym celom; gotowość może być mniej lub bardziej świadoma, mniej lub bardziej sprecyzowana. Tendencję

⁴ W. Szewczuk, *Psychologia*, WSiP Warszawa 1990, s. 334. Patrz także: H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2007, s. 222.

tę będziemy nazywać dalej motywem, a ogół motywów określać będziemy terminem motywacja⁵. Według J. Reykowskiego w systemie pojawia się napięcie motywacyjne gdy podmiot dostrzeże stan rzeczy, który mógłby zredukować napięcie, a także gdy wytwarza się u niego przeświadczenie, że wartość gratyfikacji da się osiągnąć. Powstaje proces motywacyjny, czyli tendencja do wykonywania jakiejś określonej czynności. W ślad za tą definicją konstatujemy, że odpowiednie zbudowanie świadomości zadośćuczynienia za włożony wkład w naukę da uczniom motywację do nauki. Co ważne – we współczesnym społeczeństwie, krajów rozwiniętych, nie wystarczą hasła w postaci „Ucz się, ucz, bo nauka to potęgi klucz” lub „Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał”. Już w latach 80. ubiegłego wieku hasła te były deprecjonowane. Tym bardziej obecnie.

Spośród wielu teorii motywacji poznawczej, znaczna ich część wyjaśnia mechanizmy pobudzające człowieka do działania w kategoriach popędu i dążenia do jego redukcji, bądź dążenia do utrzymania optimum stymulacji i pobudzenia. M. Kabaj traktuje motywację jako splot powiązanych wzajemnie czynników, które pobudzają do działania lub/i podtrzymują to działanie, jednocześnie nadając mu kierunek⁶. W kontekście definicji A. Kozdrój traktującej motywację jako stan wewnętrzny człowieka wywołany wieloma czynnikami oddziałującymi na niego, należy wyodrębnić wspólny pogląd, że motywacja odnosi się do przeżyć psychicznych człowieka, od których zależy możliwość i kierunek ludzkiej aktywności. Odgrywa to istotną rolę w uruchamianiu i ukierunkowaniu ludzkiego działania prowadzącego do osiągnięcia wyznaczonych celów⁷. Stąd wniosek, że motywowanie młodzieży do nauki ma podłoże silnie psychologiczne i stawia nauczycieli przed obowiązkiem bardzo wnikliwego studiowania psychiki uczniów. Czy jednak napominając znów o kontekście współczesności, jest to możliwe biorąc pod uwagę obciążenia jakie mają teraz nauczyciele. Chodzi nie tylko o obciążenia dydaktyczne ale także o pozadydaktyczne – formalne w funkcjonowaniu współczesnej szkoły.

Znaczenie motywacji jest niepodważalne a motywacja jest siłą motoryczną ludzkich zachowań i jednym z najważniejszych czynników wzrostu efektywności pracy. Zakładając, że motywowanie to proces świadomego i celowego oddziaływania na motywy postępowania poprzez stwarzanie środków i możliwości realizacji ich systemów wartości oraz oczekiwań dla osiągnięcia określonego celu, bycie nauczycielem to zadanie, w którym najważniejszym elementem jest tworzenie w uczniu silnego wewnętrznego dążenia do osiągnięcia uświadamianego przez ucznia celu, a nie tylko nauka przechodzenia kolejnych przeszkód w postaci egzaminu, klasówki czy testu. Istotą motywowania jest zatem kształtowanie motywacji poznawczej, a nie motywacji zadaniowej, którą to można zauważyć w dzi-

⁵ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, PZWS, Warszawa 1970, s. 15.

⁶ M. Kabaj, *System motywacji i plac w reformie gospodarczej*, PWE, Warszawa 1984.

⁷ A. Kozdrój, *Motywowanie: mobilizująco-integrująca dziedzina zarządzania*, [w:] B. Gliński, B. Kuc, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWE, Warszawa 1990.

siejszej szkole. Szczególnie jeśli spojrzeć na zmiany dotyczące charakteru dydaktyki i egzaminowania – przykład, egzaminy kwalifikacyjne lub matura, gdzie wyraźnie występuje zadaniowość – a nie myślenie, testowość – a nie rozwiązywanie problemów. Przekłada się to bezpośrednio na późniejsze realizowanie zadań młodego człowieka, który poszukuje gotowych rozwiązań, najczęściej w ogólnie dostępnej sieci, a nie myśleniem nad problemem.

Odminną od przedstawianych definicji podaje A. Maslow uważając, że istoty ludzkie są motywowane do działania przez system podstawowych potrzeb, zdeterminowanych konstytucjonalnie i dziedzicznie. Motywem jest zatem potrzeba mająca jednocześnie dynamizujący i ukierunkowany wpływ na zachowanie⁸. Motywacją do działania jest zaspokojenie potrzeb będących motywami. Jak jednak w tej materii odnaleźć uczniów i ich motywację do nauki? W jaki sposób uzmysłowić młodemu człowiekowi, że nauka, zdobywanie wiedzy jest w zakresie jego potrzeb. L. Niebrzydowski analizuje motyw w trzech aspektach: jako ogólną przyczynę wszelkiego działania, jako potrzebę oraz jako dążenie do działania świadomego i celowego. Motyw jest dążeniem do działania – świadomego i celowego – jest podstawą w rozumieniu motywacji do nauki. Motywy ludzkiego działania w tym uczenia się, nie dadzą się uchwycić w sposób bezpośredni, ale tylko poprzez okoliczności im towarzyszące, które mogą oznaczać istnienie jakiejś motywacji⁹. Nieuchwytność i zmienność motywów jest trudna do wykrycia ponieważ niektóre cechy motywów związane są ściśle z właściwościami osobowości – a tym raczej, nauczyciele się nie zajmują.

Istotnym elementem w procesie motywowania, obok samej motywacji jako działania, są motywy czyli elementy motywujące. K. Obuchowski wskazuje także na program działania. Motyw jest definiowany jako zwerbalizowanie celu i programu umożliwiającego danej osobie podjęcie określonej czynności¹⁰. Za M. Ossowską można podać cztery znaczenia motywu. Są to przede wszystkim czynniki wyznaczające czyjeś zachowanie – wszystko to co pobudza do działania, czynniki psychiczne warunkujące czyjeś postępowanie, siła kierująca, powodująca powtarzanie określonych czynności i w końcu celowe działanie prowadzące do osiągnięcia zamierzonego celu¹¹.

Takie postrzeganie motywacji i motywów potwierdza tezę o istotnej roli psychologii w kształtowaniu postaw uczniów w procesie uczenia się. Inne podejście do określania motywu i motywacji przedstawił P.T. Yung, stwierdzając, że motywem jest to co wyznacza ruch. Ponieważ ruchy są wyzwane przez jakieś procesy biochemiczne, procesy te należy uznawać za motywy naszego działania.

⁸ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 192 i 240.

⁹ L. Niebrzydowski, *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972, s. 26, 44-45.

¹⁰ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *op. cit.*, s. 192 i 241.

¹¹ *Ibidem*, s. 235.

Owe procesy, wyznaczające inne procesy nazywa się motywacjami¹². Są to procesy wzbudzające działania, utrzymujące je w toku i regulujące ich przebieg.

Zależność między czynnikami motywacyjnymi, a ich wpływem na efekty uczenia się wskazuje, że osoby uzyskujące dobre wyniki w uczeniu zwykle odznaczają się silną motywacją. Jednocześnie istnieje określony, optymalny poziom motywacji – odchylenia od niego w obydwu kierunkach są niekorzystne dla ucznia. Motywacja zbyt słaba może sprawić, że efekty są niższe od możliwych do osiągnięcia. Analogicznie rezultat taki sam – osłabienie działania – może być następstwem motywacji zbyt silnej – wypalającej¹³. Zależności te można ująć w dwóch prawach Yerkesa-Dodsona:

1. W miarę wzrostu natężenia motywacji sprawność działania wzrasta do pewnego poziomu, a następnie zaczyna spadać; przy bardzo dużej motywacji sprawność działania jest niska – ma więc charakter sinusoidy.

2. Im łatwiejsze zadanie, tym lepsze wyniki osiągamy w nim przy dużym natężeniu motywacji, im zaś zadanie trudniejsze, tym dla sprawności działania korzystniejsze jest niewielkie natężenie motywacji¹⁴.

Prawa te wskazują na prawidłowość funkcjonowania optymalnego poziomu motywacji, jednocześnie zakładając, że im trudniejsze zadanie, tym niższy poziom motywacji jest poziomem optymalnym. Osoby uzyskujące dobre wyniki w uczeniu się odznaczają się silną motywacją, a jej podwyższenie daje pozytywne efekty w nauce. „Oddziałując na motywację uczniów można zbliżyć do optymalnego poziomu ich aktywności, podnosząc tym samym efekty uczenia na tyle, by były one bliskie maksymalnym”¹⁵.

Rozpatrując motywację dziecka należy ukazać dążenie ucznia do działania w określonym celu. Motywy uczenia się można stwierdzić na podstawie okoliczności, które im towarzyszą, a okoliczności te potwierdzają czy motywacja taka w ogóle istnieje. Głównymi okolicznościami istotnymi dla motywacji jest atmosfera w szkole, klasie w sferze interakcji międzyludzkich i postaw nauczycieli – uczeń.

Znaczącym podejściem do problematyki motywacji jest opracowana przez D. McGregora¹⁶ koncepcja zakładająca istnienie dwóch przeciwstawnych zestawów przekonań. Zgodnie z jedną z nich przeciętna jednostka ludzka w sposób wrodzony nie lubi pracować i robi wszystko by uniknąć pracy. Jeśli już pracuje to jedynie dla zaspokojenia potrzeb materialnych (np. nagroda od rodziców – interpretacja własna). Zgodnie z drugą – ludzie są w większości twórczy, posia-

¹² M. Ossowska, *Motywy postępowania: z zagadnień psychologii moralności*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1958, s. 29.

¹³ W. Budohoska, Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, PWN, Warszawa 1972, s. 140.

¹⁴ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *op. cit.*, s. 170.

¹⁵ Z. Włodarski, *Uczenie się*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 78.

¹⁶ Z. Putkiewicz, *Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej*, Warszawa 1969, s. 10.

dają bogatą wyobraźnię i pomysłowość. W odpowiednich warunkach człowiek taki nie tylko jest odpowiedzialny, lecz także oczekuje, że dana mu będzie odpowiedzialność za wykonanie jakiegoś przedsięwzięcia lub pracy.

Teoria ta oparta jest na systemie kar i nagród. Zewnętrzne czynniki motywujące w postaci nagrody lub kary obniżają aktywność wewnętrznej motywacji. Dzieje się tak na skutek zmiany postrzegania i umiejscawiania przyczyn działania (na zewnątrz, a nie wewnątrz podmiotu) oraz obniżenia związanego z tym poczucia sprawstwa, osobistego wpływu na sytuację. Człowiek motywowany zewnętrznie wybiera najłatwiejszą drogę, gdyż zwiększa to szansę na uzyskanie nagrody. Paradoksalnie zewnętrzna motywacja może wpłynąć na obniżenie chęci uczniów do nauki.

W ten sposób należy przejść do rozróżnienia problematyki na motywację wewnętrzną i zewnętrzną¹⁷. Motywacja wewnętrzna pobudza do działania na tych rzeczach, które się już zinternalizowały. Źródłem wzmocnień wewnętrznych jest wszystko to, co człowiek robi z zamiłowaniem.

W zakresie motywowania zewnętrznego istotną rolę pełnią osoby, które stanowią najbliższe grono ucznia. Rodzice, nauczyciele z pełnym wachlarzem czynników motywujących: oceny, nagradzanie, również kary. Przeprowadzone badania wskazują na istotną rolę nauczyciela jako osoby motywującej¹⁸. Nauczyciel motywuje do uczenia się przedmiotu, którego uczy. Nauczyciel powoduje chęć zapisania się do kół zainteresowań. Kształtuje opinię o uczniu w środowisku szkolnym, w małych miejscowościach niejednokrotnie w środowisku społecznym ucznia. Badania przeprowadzone przez L. Niebrzydowskiego wskazują, iż wysoka ocena jest jednym z istotnych motywów aktywizujących pewien procent uczniów do większego wysiłku, ponieważ wielu z nich traktuje ją jako środek do realizacji swoich przyszłych planów oraz dążeń życiowych. Niektórzy uczniowie natomiast wiążą z nią nadzieję na otrzymanie nagrody. Samo pobudzenie potrzeby nie wystarczy, aby powstał motyw, musi pojawić się wzmocnienie¹⁹.

W pracy z uczniem ważnymi czynnikami są motywacja wewnętrzna (*ang. intrinsic motivation*) oraz motywacja zewnętrzna (*extrinsic motivation*). Pierwszą z nich należy traktować jako angażowanie się ucznia, podopiecznego w jakieś działanie, ponieważ sprawia ono przyjemność samą w sobie, bądź wzbudza nasze zainteresowanie. Nie jest ona skutkiem zewnętrznych nacisków lub zewnętrznych korzyści. Motywacja wewnętrzna jest działaniem nie powodowanym osiągnięciem zewnętrznych nagród. Warto wspomnieć, że działania motywowane wewnętrznie prowadzą do specyficznego stanu umysłu nazywanego „poczuciem przepływu”, polegającego na utracie samoświadomości i poczucia upływu czasu oraz koncentracji na samej czynności wykonywanego zadania z odsunięciem na drugi plan jego rezultatu. Są stanami trwałymi, odczuwanymi głębiej niż stan pobudzenia/zmotywowania zewnętrznego. Badania wskazują także, że istnieje bardzo

¹⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 178.

¹⁸ L. Niebrzydowski, *O poznawaniu...*, *op. cit.*

¹⁹ L. Niebrzydowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972, s. 60.

krucha granica między motywowaniem zewnętrznym i wewnętrznym. Jeśli osobę motywowaną wewnętrznym w pracy zaczniemy dodatkowo motywować zewnętrznym, to w konsekwencji jej motywacja stanie się zewnętrzną. Należy zatem, będąc w roli motywującej, ściśle pilnować granicy swoich działań²⁰.

Badania wskazują, że w przypadku drugiego rodzaju motywacji – zewnętrznej, polegającej na wzbudzeniu potrzeb przez stosowanie kar i nagród oraz informowaniu o możliwościach zawartych w różnego rodzaju sytuacjach i manipulowaniu tymi możliwościami istotne są zewnętrzne czynniki motywujące w postaci nagrody, zapłaty, współzawodnictwa czy ograniczenia obniżają wewnętrzną motywację aktywności. Dzieje się tak na skutek zmiany spostrzeganego umiejscowienia przyczyny działania (na zewnątrz, a nie wewnątrz podmiotu) oraz obniżenia związanego z tym poczucia sprawstwa, osobistego wpływu. W sytuacji, gdy człowiek jest motywowany zewnętrznym wybiera najłatwiejszą drogę, gdyż zwiększa to szansę uzyskania oczekiwanej nagrody zewnętrznej. Inne badania pokazują, że zewnętrzna nagroda obniża motywację do uczenia się²¹. W badaniach opisywanych w niniejszym opracowaniu stwierdzono, iż uczniowie charakterystycznie nastawieni są na zewnętrzne czynniki motywujące, gdyż są one jasne i czytelne. Stanowią także widoczne zadośćuczynienie „poświęceniu się” w nauce. Tradycyjne podejście do nauczania w małym stopniu stymuluje motywację wewnętrzną uczniów. Uczeń nie ma tu zbyt wielu okazji do dokonywania wyboru, podstawowym mechanizmem motywacyjnym jest zewnętrzna nagroda lub kara, najczęściej w formie oceny. Często występują również sytuacje współzawodnictwa pomiędzy uczniami²².

Zewnętrzna kontrola i groźba kary nie są jedynymi środkami motywującymi do wysiłku w realizacji dążenia do celu. Jeżeli cele działania zaspokajają osobiste potrzeby człowieka będzie to motywować wewnętrznym do podjęcia określonego działania. Wprowadzenie metod aktywizujących, pobudzających zaangażowanie uczniów, zwrócenie większej uwagi na ucznia i jego rozwój, nie tylko na realizację programu nauczania, będzie pozytywnym przyjęciem istnienia wewnętrznej motywacji w działaniu uczniów.

Motywacja uczniów obecnie opiera się jedynie na wymaganiach i egzekwowaniu programu szkolnego. Egzekwowanie wiedzy w żaden sposób nie jest motywujące do uczenia się. Ponadto brak jest odpowiednich programów, których zadaniem mogłoby być zwiększenie aktywności uczniów. Brak jest dodatkowych, darmowych zajęć pozalekcyjnych, kółek zainteresowań, nowoczesnych elementów kształcenia takich jak Internet czy ogólnie multimedia, otwartości szkoły na ucznia w postaci zwrócenia uwagi na jego problemy. W szkole obecnie jedynie się wykląda i na tym działanie szkoły się kończy, nie ma elementu „wciągnięcia” ucznia

²⁰ Patrz: teoria dysonansu poznawczego.

²¹ A. Tokarz, *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław: Ossolineum. 1985.

²² M. Kielar-Turska, *The inner landscape of characters in stories told by children*, „Psychology of Language and Communication”, 1999 vol. 3, no. 2, s. 49-56.

w życie szkoły jako instytucji, a to mogłoby być wielkim krokiem do przynajmniej innego spojrzenia młodego człowieka na budynek szkoły.

Osobnym problemem jest brak możliwości wykorzystania przez uczniów wykształcenia. Co to znaczy? Otóż niestety wykształcenie w Polsce ma obecnie bardzo małe znaczenie. A jeśli już ktoś je ma na odpowiednim poziomie to jest ono dobrze widziane – poza granicami Polski. To jednak temat na zupełnie inne opracowanie

Badanie motywacji uczniów

Celem przeprowadzonych badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: co motywuje uczniów do nauki i czy uczniowie zdają sobie sprawę z wagi zadań jakie wykonują w szkole? Ponadto przedmiotem prowadzonych badań było uczestnictwo szkoły w procesie rozbudzania wśród uczniów motywacji do nauki, określenie roli nauczycieli i rodziców w tym zakresie. Osobnym zainteresowaniem badacza był stosunek młodzieży do zdobywania wiedzy, do dzisiejszej szkoły. Dla rozeznania świadomości sytuacji społeczno-zawodowej zadano uczniom pytanie, co myślą o pracy w Polsce i gdzie planują podjąć pracę – w jakim zawodzie i w jakim kraju.

Głównym problemem badania było pytanie, jaka jest rola nauczycieli i rodziców w kształtowaniu motywacji uczniów oraz jakie motywy i motywacje mają uczniowie by się uczyć. W rozwiązaniu problemu głównego pomocne było określenie problemów szczegółowych, obejmujących pytania: Co motywuje dzieci w wieku szkolnym do uczenia się? Jaka jest rola nauczycieli i rodziców w rozbudzaniu motywacji do uczenia? Czy rodzice i nauczyciele motywują do uczenia się, a jeżeli tak, to jakiego rodzaju jest to motywacja? Na ile wyposażenie szkoły wspomaga motywację do nauki? Ponadto zadano pytanie – co jest demotywujące w uczeniu się. Uczniowie, z racji dużej popularności tzw. demotywatorów – bardzo chętnie i obszernie odpowiadali na to pytanie często wykraczając poza margines kwalifikacji odpowiedzi.

Założono, że uczniowie są zewnętrznie motywowani do nauki przez nauczycieli i rodziców. Istnieje motywacja wewnętrzna, stanowiąca przypuszczenie, że uczenie się daje możliwości funkcjonowania we współczesnym świecie.

Dążąc do realizacji podjętego zadania badawczego wykorzystano triangulację metod badawczych oraz triangulację danych. W przypadku triangulacji metod badawczych ustalono, że będzie to metoda dająca najbardziej rzetelny obraz badanej rzeczywistości. Wykorzystano zatem, prócz ankiety wypełnianej przez uczniów, metody danych dokumentarnych zawierających wyniki podobnych badań, obserwację uczestniczącą i wywiad pogłębiony przeprowadzany z rodzicami i uczniami. Celem obserwacji było wyodrębnienie w czasie realizowanych zadań w szkole metod aktywizujących młodzież i motywujących do uczenia się. Ankieta posłużyła zebraniu osobistego, subiektywnego stosunku do nauki i motywacji. Roz-

mowy przeprowadzone z rodzicami i nauczycielami miały za zadanie wyodrębienie działań motywujących realizowanych przez rodziców i nauczycieli.

Realizacja zamierzonych badań prowadzona była od września 2010 do czerwca 2011 r., a obserwacja „rejestrowana” była w przygotowanym do tego celu arkuszu w formie kwestionariusza z wytypowanymi wszystkimi zagadnieniami, które obejmowała. Arkusz obserwacyjny zawierał dane metryczkowe: szkoła, klasa, wiek, rok uczęszczania do szkoły. Arkusz zawierał także tabelaryczne zestawienie zachowań obejmowanych obserwacją, gdzie notowano spostrzeżone fakty i okoliczności mające związek z tym zagadnieniem. Każda obserwacja zawierała datę oraz częstotliwość występowania zjawiska. Następną metodą była ankieta obejmująca pytania do rodziców i nauczycieli, dotycząca stosowanych przez nich motywacji. Pytania ankiety były konkretne, ścisłe i jednoprotokowe o charakterze zamkniętym. W badaniu wykorzystano ankietę dla dorosłych i dla uczniów zawierającą 28 pytań. Wszystkich pytań ze względu na objętość artykułu nie przedstawię, skoncentruję się natomiast na najważniejszych wnioskach. Wykorzystane wywiady – jako element uzupełniający badania – przeprowadzono z dziećmi, rodzicami i nauczycielami. Wywiad miał na celu określenie zainteresowań uczniów, a także stanowił uzupełnienie i wstępną weryfikację danych uzyskanych innymi metodami. Przeprowadzona analiza danych dokumentarnych pozwoliła stworzyć ogólny rys problematyki motywacji uczniów do nauki oraz porównać wyniki własne z wynikami uzyskanymi w analogicznych badaniach.

Istotnym działaniem było dobranie określonej grupy badanej – wybór ten nie stanowi reprezentacji w sensie możliwości uogólnienia ich na populację młodzieży w określonym wieku. Jest jednak grupą stanowiącą istotny wskaźnik tendencji, który w konsekwencji wykorzystania innych badań o podobnym charakterze może uzupełniać, w sposób istotny, wiedzę o motywacjach uczniów do nauki. Ogółem badaniu poddano 798 uczniów szkół gimnazjalnych w Warszawie oraz trzech podwarszawskich miejscowościach: Żąbkach, Piasecznie i Łomiankach, 100 nauczycieli i 300 rodziców. Próba badana była grupą świadomie wybraną, posiadającą charakterystyczne cechy demograficzne: wiek, rodzaj szkoły, miejscowość.

W badaniu w sposób arbitralny podzielono grupy wiekowe i płeć badanych na grupy: trzynastolatków, czternastolatków i piętnastolatków po 266 uczniów (33%) każda. Liczebność dziewcząt i chłopców stanowiła po 50% ogółu badanych. Wszyscy biorący udział w badaniu to uczniowie szkół gimnazjalnych z małych miejscowości położonych blisko dużej aglomeracji i w samej aglomeracji. Obecnie badaniu poddawane są gimnazja w małych miejscowościach w dużej odległości od aglomeracji miejskich i w określonych demograficznie rejonach administracyjnych Polski.

Charakterystyka grupy nauczycieli obejmowała opiekunów klas, w których realizowane było badanie. Natomiast rodzice stanowili grupę wybraną w sposób losowy z grupy poddanych badaniu uczniów.

Motywacja ucznia jako priorytet

Istnieją dwa sposoby wzmacniania motywacji pracy ucznia a są to: wzmocnienia dodatnie, występujące w postaci nagrody za określone działanie traktowane jako zdobycie czegoś wartościowego oraz wzmocnienia ujemne, będące karą za brak określonych działań lub działania niedostateczne.

W ślad za opisywaną wyżej motywacją wewnętrzną, będącą pragnieniem powstałym pod wpływem wewnętrznych stanów wyrażających się czynnym dążeniem do działania, wyodrębniono przejawy bezinteresownej potrzeby zdobywania i rozumienia wiedzy, zainteresowanie nauką szkolną, ambicję, plany i dążenia życiowe, jak i przekonanie uczniów o praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy. Na zadane pytanie otwarte „co cię motywuje do uczenia się?” uczniowie wypisywali określone odpowiedzi. Najczęściej spotykanymi odpowiedziami były: możliwość podniesienia kompetencji, rozwijanie się, zdobywanie wykształcenia, zdobywanie wiedzy, uczenie się dla lepszej przyszłości, ciekawość i samorozwój. Ponadto wymieniano: ambicję, wpływ otoczenia oraz ogólnie ujęte nagrody – czyli czynniki zewnętrzne. Uzupełniając badania obserwacją, wykryto prawidłowość wskazującą na bardzo istotny wpływ innych uczniów, rodzica i nauczyciela jako „czynników” motywujących zewnętrznie.

Podana kolejność jest wskazaniem na priorytety wpływu zewnętrznego. Z niniejszych badań wynika, że to koledzy ze szkoły i z podwórka mają bardzo istotny wpływ na podejście młodego człowieka do nauki. Motywy uczenia się zmieniają się z biegiem czasu, zmienia się także kolejność wpływu na jednostkę. Im starszy uczeń tym konieczny jest silniejszy wpływ osób kształtujących postawę wobec uczenia się. Ten pierwszy okres entuzjazmu wobec uczenia się powinien być kształtowany przez nauczyciela i rodziców. W tym przypadku jednak można zauważyć niepokojącą zmianę, w której osoby odpowiedzialne za wzmacnianie procesu uczenia wymykają się temu obowiązkowi. Widać tu pewną prawidłowość zmian społecznych w których rolę motywatora przekazującego wiedzę przyjęła grupa zabawowa, a nie osoby do tego predestynowane. Nauczyciel musi wykorzystać odpowiednie narzędzia by przenieść siłę wpływu na swoją stronę. Następstwem takich działań będzie rozwój zainteresowań, a to zaowocuje wzmoczoną aktywnością i pełniejszym przyswojeniem przekazywanych treści nauczania. W tym okresie istotną rolę odgrywa postawa nauczyciela, umiejętność nawiązywania kontaktu z dzieckiem, znajomość jego psychiki i uwarunkowań środowiskowych. Nauczyciel jest dla ucznia wzorem i inspiruje jego działania. Z wiekiem motywacja ucznia staje się bardziej świadoma. Można już na etapie gimnazjum zauważyć, że motywacja jest coraz bardziej perspektywiczna i obejmuje nie tylko chęć uzyskania dobrych ocen na świadectwie. Jest to także wynikiem zewnętrznego wpływu informacji z mediów, które nie pozostają bez wpływu na młodzież, która coraz częściej uczestniczy w życiu społecznym i odnosi to do swojej sytuacji i sytuacji swojej rodziny. W skali głównych motywów uczenia się, pomijając czynniki zewnętrzne podane powyżej

można wyodrębnić: ciekawość i zainteresowania, ambicję, praktyczną przydatność wiedzy, motywy ideowe i światopoglądowe.

Nauczyciel powinien orientować się w zachowaniach motywacyjnych swoich uczniów. Ważne jest, aby miał świadomość, że jego uczniowie mają uformowane korzystne lub niekorzystne przekonania o przedmiocie, zanim zaczną się go uczyć. Wiedza o przekonaniach motywacyjnych uczniów pozwoli tak zaplanować działania, by wykorzystać oddziaływanie motywujące i skłonić uczniów do zrewidowania niekorzystnych przekonań pochodzących z zewnątrz – czyli odrzucić zewnątrzsterowność. Jest to tym bardziej uzasadnione, że młodzież potrafi w sposób perfekcyjny ukrywać swoje poglądy i uczucia, wykazując jedynie te, które są dobrze widziane w grupie i nimi się posługiwać. Prowadzi to do błędnych przekonań na temat ich systemu wartości, wiary we własną skuteczność i oczekiwań związanych ze zdobywaniem wiedzy.

Kolejnym, wybranym pytaniem: „czy szkoła motywuje do wyteżonej pracy oraz jakich metod i narzędzi używa do motywowania?” miało charakter zamknięty. Za motywującą rolę szkoły opowiedziało się 23% badanych, 70% badanych podało szkołę jako niemotywującą do pracy i nauki, a pozostałe 7% nie udzieliło odpowiedzi. W szerszym kontekście można skonstatować, że otrzymane wyniki nie odbiegają od wyników uzyskanych z innych badań, wręcz je uzupełniają²³. Szkoła nie jest obecnie miejscem, w którym uczeń odczuwa motywującą atmosferę. Ważna jest w tym opisana powyżej rola nauczycieli używających odpowiednich narzędzi, w postaci ocen i pochwał. Uczniowie wspominali także o gratyfikacji finansowej, w uzupełnieniu badań stwierdzono, że dotyczyła ona motywowania przez rodziców za wyniki w nauce. Gratyfikacja ta przybierała postać typowo finansową – zwiększone kieszonkowe lub rzeczową. Ponadto uczniowie zwrócili wyraźną uwagę na pochwały wyrażane przez nauczycieli w grupie klasowej, a także na forum całej szkoły. Niestety zauważono także bardzo niepokojące zjawisko tzw. parcia w dół, tj. deprecjonowania wartości osób, które się uczyły i miały znacznie lepsze wyniki w nauce niż reszta klasy. Nie jest to zjawisko nowe, charakterystyczne jest jednak to, że w karierze szkolnej ucznia zaczyna występować znacznie wcześniej niż dotychczas. Wcześniejsze obserwacje wskazywały na taki negatywny wpływ grupy w szkole średniej (technikum, liceum, a także szkoła zawodowa), obecnie można to już wyraźnie zauważyć w klasie gimnazjalnej, a nawet w ostatnich klasach podstawówki. Jednocześnie uczniowie wskazywali na dużą rolę czynników demotywujących w nauce, a w przypadku pytania o elementy demotywujące pojawiała się ich znacznie więcej, niż motywujących. Uczniowie wymieniali głównie: uczenie się ze względu na nacisk i przymus ze strony rodziców i nauczycieli, „uczenie się dla uczenia” – bez przełożenia na dalsze wykorzystanie zdobytej wiedzy. Brak interesujących tematów, poczucie

²³ Por. W. Jasiński, *Motywacje do nauki*, NCDN LZDZ, Legnica 2007. Patrz także: M. Boekaerts, *Motywacja w nauce*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices10pol.pdf. Dostęp 10.02.2010.

traconego czasu, demotywuujące otoczenie, o czym wspomniano wyżej, zbyt obszerny materiał do nauki oraz niesprawiedliwe ocenianie – stawiane były jako główny powód zniechęcenia. Wymieniano także czynniki jak: zły nauczyciel, bezsensowne wymagania, brak organizacji szkoły i klasy. Podawano za przykład szkołę podstawową, gdzie według badanych była lepsza organizacja i lepsi nauczyciele niż w gimnazjum, podobnie w przypadku złej atmosfery, bezsilności uczniów i ignorancji nauczycieli. Te silnie pejoratywne określenia wybitnie świadczą o negatywnym postrzeganiu gimnazjum jako instytucji uczącej. Korelując uzyskane dane otrzymujemy obraz wysoko świadomej grupy uczniowskiej, która dzięki uzyskiwanej wiedzy ze świata i mediów uważa szkołę za archaiczną, traktując ją jako zło konieczne potrzebne do uzyskania pewnych rzeczy niezbędnych dla dalszego funkcjonowania w grupie społecznej ze względu na potrzebę i wymagania społeczne.

W tak skonstruowanym narzędziu nie mogło zabraknąć pytania dotyczącego motywującej roli rodziców, w odpowiedzi na które 25% badanych wskazało motywującą rolę rodziców (wspomniana wyżej motywacja zewnętrzna w postaci kar i nagród), 62% odpowiedziało, że rodzice w ogóle nie motywują ich do nauki, a 13% nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Rola rodzica skupia się na werbalnej kontroli pracy dzieci tzn. pytań o odrobione lekcje, rzadziej pytania o to, co dzieło się w szkole. W żadnym z przypadków (potwierdzają to obserwacje i wywiady) rodzic nie odrabiał z dziećmi lekcji, nie sprawdzał zadań domowych i zeszytów, a jego działania „motywujące” ograniczały się do pełnienia nadzorca czasu, jakim dysponuje dziecko, bez wnikania w jakość oraz miejsce jego spędzania²⁴. W wyniku przeprowadzonych wywiadów stwierdzono wyraźnie, że motywacjami rodziców wspierana była młodzież starsza, obecnie zaś wyraźnie widać spadek skali działań motywacyjnych rodziców. Znajduje to odzwierciedlenie w kondycji ekonomicznej domostw w Polsce. Konkluzją jest zbyt duże obciążenie rodziców zapewnieniem bytu rodzinie. Ewidentnie traci na tym żyjące praktycznie z „kluczem na szyi” młode pokolenie, którego aktywność koncentruje się w cyberprzestrzeni i w środowisku grupy rówieśniczej, wywierającej niekoniecznie pozytywny wpływ na siebie wzajemnie²⁵.

W sposób dość przewrotny zapytano młodzież z gimnazjum o „opłacalność nauki”. Zabieg ten mógłby wydać się nie na miejscu, gdyby nie kontekst społeczny zjawiska w globalnym świecie mediów. Przy bardzo częstym uczestnictwie młodych ludzi w cyberprzestrzeni, gdzie większość działań ma charakter interesowności i takie komunikaty przekazywane są znakomitej większości uczniów, to pytanie już nie zaskakuje²⁶. Odpowiedzi kształtowały się następująco: 98% ankietowanych odpowiedziało, że opłaca się uczyć, 2% nie udzieliło odpowiedzi. W uzasadnie-

²⁴ Por. R. Łukasiewicz, *Bezpieczeństwo w sieci – dzieci i dorośli wobec zagrożeń*, WSM, Warszawa 2012. Recenzowane wydanie internetowe, publikacja w druku:
<http://wbs.lcs.net.pl/index.php/zagrozenia-z>. Dostęp 10.02.2012.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

niu podawano, że odpowiednie wykształcenie ułatwi zdobycie dobrze płatnej pracy, dyplomy uznanych uczelni będą gwarantowały dobre stanowiska pracy. Widać tu pewną prawidłowość obok oczywistego paradoksu, że mimo małej roli szkoły w motywacji do nauki, uczniowie zdają sobie sprawę z wartości tego, co robią w szkole i jakie korzyści z tego będą mieli. Paradoksem wydaje się fakt, że skoro już na tak wczesnym etapie uczenia się uczniowie mają tak dużą świadomość wartości nauki, to nie widać konieczności motywowania. Młodzież ma własną motywację i mało istotne w tym miejscu jest, czy jest to motywacja wewnętrzna, czy zewnętrzna. Problemem staje się sposób zdobywania wiedzy – a raczej koszt i miejsce wykorzystania dyplomów. Uczniowie wychodzą z założeń czysto materialnych, na zasadzie zadaniowości. Przykładem jest test gimnazjalny – musi być zaliczony, bo nikomu nie zależy na tym by uczeń go nie zdał. Matura także wymaga umiejętności wypełnienia testu i tzw. „wbicia się w klucz”, a jeśli nie uda się za pierwszym razem, to jeszcze w tym samym roku można ją poprawiać, jednocześnie składając dokumenty na wyższą uczelnię. Zmiany w systemie oceniania w bardzo niekorzystny sposób wpłynęły nie tylko na jakość kształcenia, ale przede wszystkim na postrzeganie zdobywania wiedzy przez uczniów. Coraz częściej patrzą oni na tę kwestię z ekonomicznego punktu widzenia. Jak wiemy rzeczywistość wcale nie weryfikuje takiego spojrzenia na świat i nie ma prostej zależności, mówiącej: jakość kształcenia i poziom dyplomu wpływa bezpośrednio na jakość otrzymanej pracy i poziom uzyskiwanego prestiżu społecznego. Te dość swobodne dywagacje nad wynikami badań są wynikiem prowadzonych wywiadów i obserwacji nie tylko w badanym środowisku, ale także w innych środowiskach szkolnych.

Konsekwencją poprzedniego pytania było pytanie o znaczenie wykształcenia. W tym przypadku można stwierdzić, że rozkład odpowiedzi jest równy, 46% stwierdziło bowiem, że dziś wykształcenie ma znaczenie, a 37% stwierdziło, że nie. Widać tu jednak pewną niekonsekwencję w odpowiedziach – 17% nie udzieliło odpowiedzi. Wsparciem była triangulacja metod. Z obserwacji i wywiadów zauważono, że wytłumaczeniem takich wyników jest dualne traktowanie wykorzystania wykształcenia. Po pierwsze – jako rzeczowe, przedmiotowe zdobycie określonej pracy, do czego potrzebny jest dyplom (znaczenie dyplomu, określonego papieru). Po drugie – jako wartości dodanej dla samowiedzy (dyplom, dokument ma tu wtórne znaczenie).

Jednym z ostatnich pytań skierowanych do uczniów było pytanie o jakość szkoły – o to, jaka jest dziś. Odpowiedzi kształtowały się następująco (obok odpowiedzi ankietowanych podano interpretację pochodzącą z całości analizy dokumentarnej i badawczej):

1. Szkoła jest mało kreatywna – bazuje na starych doświadczeniach i przestarzałych schematach działania. Mimo przejścia przez reformę oświaty, programy nauczania bazują na tym samym stylu prowadzenia zajęć i egzekwowania wiedzy. Uczniowie przedstawiają to w następujący sposób: lekcja (wykład) – spraw-

dziań – poprawa sprawdzianu – lekcja kolejna. Całość realizowana jest z pominięciem czynnika ludzkiego tak istotnego przecież w tym kontekście.

2. Szkoła jest zaściankowa – myśląca starymi kategoriami, wykorzystująca archaiczne sposoby przekazywania wiedzy i archaiczną wiedzę zbędną w dzisiejszym życiu. Uczniowie kładą nacisk na zbędne wg nich przedmioty rozszerzone, jakimi są matematyka, biologia, chemia, fizyka. Gdyby wnikliwiej poddać analizie wypowiedzi uczniów to cała przekazywana wiedza w szkole okazałaby się zbyt szeroko przekazywana.

3. W konsekwencji szkoła jest wymagająca i niemotywuująca – wymaga rzeczy zbędnych i wg uczniów zbyt często jest nudna. Wskazywany jest ewidentnie brak wykorzystania odpowiednich narzędzi medialnych czy brak technicznego wyposażenia. Szkoła przekazuje zbyt dużo zbędnej wiedzy, której nie wykorzysta się w późniejszym życiu zawodowym. Jednocześnie traktowana jest jako miejsce gdzie można zdobyć cenzurę i iść dalej bez głębszej refleksji.

Podobny kształt wypowiedzi można znaleźć w badaniach nad starszą młodzieżą w szkołach wyższych. Ponadto wymieniano takie spostrzeżenia (warto przypomnieć, że mówią o tym dzieci z gimnazjum); szkoła jest droga – w sensie nakładów finansowych rodziców. Znaczącą rolę pełni tu opinia o szkole rodziców, którzy w sposób niekontrolowany komentują wydatki na szkołę swoich dzieci. Prócz tych pejoratywnych wypowiedzi odnaleziono także pozytywne określenia w postaci: przyjazna, dostosowująca się do potrzeb uczniów, wrażliwa na potrzeby uczniów (w znaczeniu wsparcia stypendialnego).

Pytanie wieńczące badanie (przypomnę, że w niniejszym materiale nie przedstawiono całości materiału ze względu na ograniczenia ilościowe) dotyczyło przyszłości i planów na dalszą naukę i pracę w innych krajach. Tutaj wyraźnie został wyodrębniony podział: 50% uczniów deklaroowało chęć wyjazdu na uczelnię wyższą i do pracy za granicę, druga połowa była wyraźnie przeciwna. Bardzo ciekawie kształtują się w tym przypadku wyniki nauk z języków obcych, gdzie wydawałoby się, że osoby deklaruujące chęć wyjazdu powinny uczyć się chętniej obcych języków i mieć lepsze wyniki. Jest jednak zupełnie odwrotnie. Daje to asumpt do wykonania badań analizujących stosunek młodych ludzi do emigracji i pracy oraz nauki za granicą.

Eksplorując zagadnienie motywacji i odpowiedniego podejścia do ucznia należy w przypadku polskiej szkoły wyraźnie zaakcentować, iż druga połowa XX w. to rewolucja, która stworzyła nowy świat, którym jest komputer, Internet, cyberprzestrzeń stanowiące narzędzia pracy i orientacji młodego pokolenia. Pokolenie „przedwirtualne” albo już nie czuje się na siłach, albo nie umie wzbudzić w sobie zainteresowania cyberprzestrzenią. W rezultacie funkcjonują obok siebie dwie różnorodne generacje, które można podzielić na tę piszącą – starszą i tę klikającą – młodszą²⁷.

²⁷ R. Łukasiewicz, *Scientific Research...*; ETIMOS Empowering Teachers In Motivating and Orienteering Students http://80.16.227.149/etimos/DATA/polacco_01.html. Dostęp 20.02.2012.

Współcześnie uczniowie, swobodnie korzystają w domu z Internetu, słuchają muzyki i oglądają filmy z odtwarzaczy najnowszej generacji. W szkole nie-rzadko korzystają z pomocy pamiętających czasy ich rodziców. Przy obecnym tempie zmian kulturowych trudno jest polskiej szkole nadążyć za wszystkimi nowinkami technicznymi, chociaż nadzieję mogą budzić ministerialne rozporządzenia dotyczące tej sfery działalności placówek edukacyjnych.

Dzięki synkretycznemu oddziaływaniu na różne kanały percepcji i ośrodki przetwarzania informacji media mogą być bardzo skuteczne zarówno w nauczaniu (np. w rozwijaniu abstrakcyjnego myślenia, w treningu pamięci, doskonaleniu słuchu fonematycznego), jak i w terapii różnego rodzaju zaburzeń (np. deficytu uwagi, braku koordynacji wzrokowo-ruchowej). Do zalet dobrze skonstruowanych dydaktycznych programów multimedialnych zaliczyć można motywacje i zainteresowania ucznia pod wpływem przekazu polisensorycznego, dostosowanie do możliwości percepcyjnych odbiorców i związane z tym skrócenie czasu przekazu, możliwość wielokrotnego powtarzania prezentacji. Aktywizując odbiorcę nie tylko jako tego, który słucha i jako tego, który patrzy, ale też tego, który działa, środki multimedialne wspomagają zapamiętywanie i rozumienie przekazywanych treści. Edukacja szkolna powinna być tak zorganizowana, by proces nauczania, uczenia się sprzyjał aktywności ucznia, poszukiwaniu przez niego znaczeń, zdobywaniu doświadczeń, a także dawał mu poczucie satysfakcji z samodzielnie wykonanego zadania. Taki model wymaga przejścia ucznia z roli biernego odbiorcy przekazywanych treści do roli twórcy w procesie konstruowania wiedzy, ponieważ „wiedza odkryta a nie dana, staje się wiedzą osobistą”²⁸.

Dla uczniów praca z komputerem jest czymś zwykłym, naturalnym, czują się w środowisku Internetu pewniej niż nauczyciel. Jest to jedna z niewielu sfer, w której są od niego lepiej zorientowani. Programy edukacyjne powinny zwrócić baczną uwagę na fakt, iż nauczyciele odczuwają lęk przed wykorzystywaniem nowoczesnych środków na lekcjach, boją się, że ich autorytet ucierpi, jeśli okażą się w czymś mniej biegli od uczniów. Mogą jednak wykorzystać tę sytuację przewagi swoich podopiecznych dając im szansę wcielenia się w rolę specjalistów i przewodników po elektronicznym świecie. Programy multimedialne stanowią nowe narzędzie, jakie ma do dyspozycji nauczyciel, a im więcej narzędzi, tym lepiej. Korzystanie z multimedii na lekcji powinno przebiegać w sposób celowy, a uczeń musi mieć świadomość tej celowości; nie można redukować roli programów do urozmaicania i uatrakcyjniania zajęć, lecz starać się je tak wykorzystać, by powodowały wzrost motywacyjności uczenia się.

Oczywiście w całokształcie niniejszego opracowania należy wyraźnie stwierdzić, iż multimedia należy doceniać, ale nie powinno się ich przeceniać. Multimedia mogą stanowić cenne narzędzie pracy nauczyciela i podręczną pomoc w pracy ucznia, nie mogą jednak eliminować nauczyciela z procesu edukacji. Nawet jeśli

²⁸ *Ibidem*.

możliwości szkoły są ograniczone, to warto dążyć do poprawy sytuacji w tym zakresie, gdyż współczesny nauczyciel czy wykładowca nie może obojętnie przejść obok czegoś, co stanowi o istocie współczesnej cywilizacji. Jeśli zależy mu na nawiązaniu kontaktu z pokoleniem „przestrzeni wirtualnej”, co jest warunkiem *sine qua non* wprowadzenia go w świat tradycji, literatury, słowa drukowanego, to musi sam odważyć się przekroczyć granice cybernetycznego świata. Poznać jego dobre i złe strony, i na tej podstawie budować mosty łączące tak różne z natury przestrzenie wyobraźni.

Uczeń o silnej motywacji stara się rozwiązać trudne zadanie, szukając wszelkich możliwych sposobów. Uczeń o słabej motywacji rezygnuje z rozwiązania takiego zadania. Dzięki silnej motywacji nawet słabemu uczniowi udaje się pokonać trudności i osiągnąć dobre lub zadowalające wyniki w nauce. Wyniki przeprowadzonych badań oraz analiza dostępnych materiałów dokumentarnych i długoletnie obserwacje wskazują na powszechność lęku u dzieci rozpoczynających naukę szkolną i wzmożony poziom lęku przy przejściu ze szkoły elementarnej do gimnazjum. W wielu wypadkach może on być wewnętrznym (intrapsychicznym) źródłem niepowodzeń szkolnych. Dlatego zmniejszenie lęku staje się jednym z zasadniczych zagadnień w pracy szkół, które dążą do podniesienia jakości edukacji.

Wnioski

Badanie przedstawia indywidualny sposób postrzegania motywacji przez uczniów. Jest problemem bardzo ważnym i istotnym w kontekście pełnienia roli przez gimnazjum. Wyniki przeprowadzonego badania wskazują także na potrzebę wzmocnienia współpracy zarówno nauczyciela, jak i ucznia na polu dostosowywania programu, narzędzi edukacyjnych oraz swego rodzaju świadomość celu przekazywania i uzyskiwania danych informacji. Obie strony powinny także mieć świadomość zakresów, w jakich zdobyte wiadomości mogą być wykorzystane. Pragmatyczne podejście do nauczania i samokształcenia stanowi podstawę, na której budowany jest profesjonalizm nauczyciela i ucznia. Pewne znaczenie dla jakości pracy szkoły mają warunki, w których nauczyciel przekazuje, a uczeń nabywa wiadomości i umiejętności. Odgrywają one role drugoplanowe, ale mogą wspomóc działania obu stron w procesie kształcenia. Istotne jest w tym przypadku stworzenie takich warunków, które umożliwią rozpoznanie indywidualnych potrzeb uczestników procesu kształcenia, a więc uczniów i nauczycieli.

Konieczne jest także współdziałanie ze środowiskiem domowym ucznia. To, jaką postawę wobec szkoły przyjmie uczeń, jest w dużej mierze zależne od wsparcia i uczestniczenia w nauce rodziców dziecka. Niebagatelne znaczenie mają także aspiracje nauczyciela, jego motywacja do podejmowania kolejnych działań. Warto pokusić się w tym przypadku o sformułowanie hipotezy, że bodźcem aktywności zawodowej nauczyciela w równej mierze są czynniki ekonomiczne oraz te nie-

mieralne, kształtowane aktywnością uczniów jako materiału nad którym pracuje nauczyciel.

Zauważonym problemem w kontekście motywowania uczniów do nauki jest brak podstaw psychologii nauczania, dydaktyki oraz brak pojęcia o diagnozie i terapii pedagogicznej. Nauczyciele nie nauczyli się jeszcze na czym polega wspieranie dziecka w rozwoju. Są często autorytarni, despotyczni, nie dają uczniom szans na poprawę raz postawionych niezadowolających ocen. Nie liczą się także ze skutkami psychicznymi takiego stylu nauczania i wychowania.

W badaniach wyraźnie ujawniona została także wysoka rola kształtowania motywacji wewnętrznej, komplementarnej z kształtowaniem prawidłowej motywacji zewnętrznej, nie wchodzącej w konflikt z wewnętrzną motywacją. W takich sytuacjach nauczyciel odgrywa istotną rolę – dostarcza możliwości odniesienia upragnionego sukcesu, dzięki któremu dziecko stopniowo buduje obraz samego siebie i jest zachęcane do ustawienia sobie poprzeczki na wyższym poziomie. Działa na zasadzie „społecznego lustra” lub przeniesionej „jaźni odzwierciedlonej”. W każdym przypadku buduje się prawidłowy kontekst nagradzanych działań gdzie nagroda nie jest tylko rzeczowa. Tradycyjne podejście do nauczania w małym stopniu stymuluje motywację wewnętrzną.

Przeprowadzone badanie wskazało na wciąż szeroki wachlarz czynności koniecznych do wykonania w celu wzmożenia motywacji do nauki. W kontekście funkcjonowania we współczesnym świecie wydaje się to karkołomne zadanie. Szczególnie, kiedy rzeczywistość wciąż pokazuje, iż nauka nie jest cenionym dobrem przez młodzież, choć można odnieść wrażenie, że jest inaczej. W mniemaniu autora badań inne wskaźniki są jedynie deklaratywne i nie odpowiadają faktom czyli wartościom realizowanym.

Stwarzając prawidłowe schematy działania umożliwiające osobiste zaangażowanie się ucznia w pracę i naukę oraz pobudzające wszystkie inne poziomy uczestnictwa w szkole, można założyć, że poprawiony zostanie proces łatwiejszego uczenia się oraz osiągnięta zostanie zmiana postawy wobec nauki. Traktowana obecnie jako narzędzie do zdobycia określonych dóbr – w myśl instrumentalnej funkcji postaw, potraktowana zostanie jako dobro samo w sobie. Przeprowadzając analizę dokumentarną i badawczą dochodzimy do wniosku, że nauczyciele wciąż przypisują zbyt małą rolę zainteresowaniom jako motywom uczenia się, natomiast powszechnie stosują przymus i rozszerzone wymagania wobec uczniów, tzw. wymagania akademickie.

Prowadzi to wprost do funkcjonalnej zasady pozytywnego traktowania ucznia podległego, uległego, posłusznego obowiązkowi uczenia się, jednakże nie znajdującego w uczeniu się korzyści dalekosiężnych, perspektywicznych. Badania te pokazują dość powszechną praktykę wynikającą z tradycyjnego podejścia do nauczania, w którym osoba ucznia i jego nastawienie nie są dostatecznie doceniane.

Na podsumowanie nasuwa się pewne określenie: **„Motywowanie to wskazanie, że opłaca się to, co się wydaje nieopłacalne, a najprostszą metodą pracy pedagoga jest posłuchanie tego, co mówią dzieci”**.

LITERATURA:

- [1] Boekaerts M., *Motywacja w nauce*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_10pol.pdf. Dostęp 10.02.2010.
- [2] Budohoska W., Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, PWN, Warszawa 1972, s. 140.
- [3] Gasiul H., *Teorie emocji i motywacji*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2007, s. 222.
- [4] Jasiński W., *Motywacje do nauki*, NCDN LZDZ, Legnica 2007.
- [5] Kabaj M., *System motywacji i płac w reformie gospodarczej*, PWE, Warszawa 1984.
- [6] Kielar-Turska M., *The inner landscape of characters in stories told by children*, "Psychology of Language and Communication", 1999 vol. 3, no. 2, s. 49-56.
- [7] Kozdrój A., *Motywowanie: mobilizująco-integrująca dziedzina zarządzania*, [w:] Gliński B., Kuc B., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWE, Warszawa 1990.
- [8] Łukasiewicz R., *Bezpieczeństwo w sieci – dzieci i dorośli wobec zagrożeń*, WSM, Warszawa 2012. Recenzowane wydanie internetowe, publikacja w druku: <http://wbs.lcs.net.pl/index.php/zagrozenia-z>. Dostęp 10.02.2012.
- [9] Łukasiewicz R., *Scientific Research on Motivation in School, based on international research*, Desio, Italy, Warsaw, September 2007; ETIMOS Empowering Teachers In Motivating and Orienteering Students http://80.16.227.149/etimos/DATA/polacco_01.html. Dostęp 20.02.2012.
- [10] Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972, s. 26, 44-45.
- [11] Niebrzydowski L., *Wpływ motywacji na uczenie się*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972, s. 60.
- [12] Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 178.
- [13] Ossowska M., *Motywy postępowania: z zagadnień psychologii moralności*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1958, s. 29.
- [14] Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 192 i 240.
- [15] Putkiewicz Z., *Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej*, Warszawa 1969, s. 10.
- [16] Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, PZWS, Warszawa 1970, s. 15.
- [17] Szewczuk W., *Psychologia*, WSiP Warszawa 1990, s. 334.

[18] Tokarz A., *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław: Ossolineum. 1985.

[19] Włodarski Z., *Uczenie się*, [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 78.

Szymon Kawalla, Ewa Lewandowska-Tarasiuk, Jan Wiktor Sienkiewicz (red. nauk.), *Słowa obrazy dźwięki w wychowaniu*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2011, s. 268.

O wychowaniu nowocześnie

Współcześnie upowszechniony został pogląd, że o polityce i wychowaniu każdy z nas ma wiele do powiedzenia. Zrozumiałe, że z poglądami tymi można dyskutować, wyprowadzać wnioski, można też je podważać i przedstawiać własne osądy. Zupełnie inaczej problem ten wygląda przedstawiony w książce pt.: *Słowa obrazy dźwięki w wychowaniu*. Jest to praca zbiorowa, której Autorzy – specjaliści w swojej dziedzinie nauki i sztuki – wypowiadają się na temat wychowania, z uwzględnieniem wspomnianego już słowa i obrazu, a także dźwięku. A więc mamy tu opracowanie o charakterze interdyscyplinarnym, ale jego nicią przewodnią jest wychowanie w czasach nam współczesnych. Książka napisana jest w sposób nowoczesny, poparta licznymi badaniami i doświadczeniami, bowiem Autorzy to znani nauczyciele akademicki, głęboko tkwiący w swojej dyscyplinie naukowej i dydaktycznej. Jej podstawowe przesłanie, podobnie jak wychowanie, sprowadza się do tego jak obdarowywać człowieczeństwem. Z analizy książki wynika, że można tego dokonać różnymi sposobami, a jednym z nich jest szeroko rozumiana sztuka, która stanowi artystyczne wypełnienie obrazującej człowieka czasoprzestrzeni. Natomiast stosowane formy pozwalają jej nadawać bogactwo różnorodnych sensów i zarazem przesłanek wychowawczych.

To z kolei upoważnia do postawienia tezy, wynikającej z analizy książki, że właśnie nie w czym innym, jak tylko w przekazie zawiera się istota wychowania, zarówno w odniesieniu do dzieci, jak i osób dorosłych. Już we wstępie czytamy, że „słowa, obrazy, dźwięki i bogactwo ich istnienia w prezentowanych tekstach, jawią się zatem jako iluminacyjnie wywołana różnorodność wątków odnoszących się zarówno do artystycznych, najbardziej kunsztownych jej wyrazów, jak i przywołanych różnorodnych form i praktyk obcowania z nimi, od najbardziej intelektualnie wysublimowanych do spełniających często rolę instrumentu niezbędnego w procesie arteterapeutycznego oddziaływania” (s. 8). Bogactwo myśli, sugestii i nierzadko konkretnych wskazań stanowi wartość omawianej publikacji. Mamy w niej zawarty szereg przykładów, m.in. na to jak można pracować z dziećmi i dorosłymi, które można wykorzystać w pracy dydaktycznej, w tym również wskazówkę, że słowa i obraz mogą leczyć. Ale by można to było

realizować potrzebna jest nie tylko konkretna wiedza dotycząca dyskursu w sferze werbalnej, lecz także wszystkie informacje dotyczące sytuacji psychicznej dziecka. Przykład: Chłopiec miał zaniżoną samoocenę na skutek trudności w nauce, co przejawiało się wyraźną tendencją do wycofywania się z kontaktów z otoczeniem. Dlatego celem pierwszych zajęć nie była poprawa stanu mowy, lecz umożliwienie dziecku przeżycia sukcesu i zapewnienie poczucia bezpieczeństwa. Dlatego zajęcia polegały na próbie słownego opisu obrazka narysowanego przez dziecko i próbie budowania dialogu nawiązującego do omawianej treści. Trzeba przyznać, że jest to podejście interesujące i nowatorskie w całym procesie dydaktycznym.

Ramy objętościowe recenzji nie pozwalają na dokładne omówienie, a nawet zasygnalizowanie, poszczególnych tematów. W sumie jest ich osiemnaście. Trzeba jednak zaznaczyć, że wszystkie są na wysokim poziomie merytorycznym, a ich metodologia nie budzi zastrzeżeń. I pomimo że teksty merytorycznie są zróżnicowane, zachowana została myśl przewodnia – jak wychowanie jest rozumiane w różnych dyscyplinach naukowych i artystycznych.

W odniesieniu do literatury najbardziej charakterystycznymi tekstami są: *Życie na miarę literatury, czyli o mocy wychowania literackiego* Ewy Lewandowskiej-Tarasiuk i *Po co literatura, czyli o walce ze zmistyfikowaną rzeczywistością* Jakuba Z. Lichańskiego. Do tego nurtu można też zaliczyć tekst Janusza Gęśickiego *Prawa dziecka – pedagogika – sztuka*. Autorzy ci zwracają uwagę, że zmiany cywilizacyjno-kulturowe ostatnich lat w sposób istotny i nieodwracalny wpływały na sytuację, w jakiej znalazła się literatura, zarówno historyczna, jak i współczesna, co sprawia, że wiele problemów wynikających z literatury należy odczytywać na nowo, chociażby że sztuka słowa – i szerzej przekazu – wzbogaciła się o nowe nośniki. Bardzo często przekraczane są tradycyjne formy, powstają niedomówienia, często celowe, a nierzadko zupełnie nowe formy literackiego przekazu.

W wychowaniu – na co wskazuje Ewa Lewandowska-Tarasiuk – ma to niebywale ważne znaczenie. Do wielu zmian w literaturze i języku, nawet jeżeli nie chcemy, musimy się przyzwyczaić – to pozwoli nam je zrozumieć. Związane jest to z wymogami czasu i zmieniającej się rzeczywistości. Z analizy książki wynika, że owe przyzwyczajanie bardzo często nie wymaga nowych dodatkowych kompetencji poza tymi, które posiadamy. I tu dochodzimy do najbardziej podstawowego wniosku, że w przekazie literackim najważniejszy był i wciąż pozostaje nauczyciel, który obok tego, że powinien posiadać określoną wiedzę, powinien też być pasjonatem literatury. W odniesieniu do wychowania literatura i jej przekaz ma bardzo ważne znaczenie. Liczne przykłady na ten temat spotykamy na łamach omawianej książki.

To właśnie literatura i sztuka, w tym również ta współczesna, nawet sztuka ulicy w postaci graffiti wikła czytelnika – ucznia w różnorodność kontaktów społecznych, nie zawsze to widzimy, nie zawsze też rozumiemy, ale odczuwamy. Nierzadko liczące się dzieło literackie może stanowić projekcję widzenia świata

i zarazem relacji człowieka z jego otoczeniem, gdy człowiek staje przed decyzją literatura i sztuka mogą mu znacznie pomóc. Istotne staje się tu przesłanie zawarte w jednym z rozdziałów autorstwa Janusza Gęsickiego *Prawa dziecka – pedagogika – sztuka*. Esej ten koresponduje z rozważaniami na temat synkretyzmu w twórczości Carla Orffa i jak metoda ta może wpływać na umuzykalnianie dzieci. Na ten temat pisze Andrzej Stadnicki. Z kolei Leszek Ploch prowadzi rozważania, jakie znaczenie ma dźwięk w pracy i wychowaniu osób niepełnosprawnych intelektualnie. „Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, w wyniku udziału w kulturze, mają także szanse przekształcania i kształtowania sposobów swego zachowania, przetwarzania wrodzonych zadatków i funkcji, tworzenia nowych specyficznie kulturowych zachowań. Dlatego też istnieje konieczność badania fenomenu aktywizacji twórczej osób z niepełnosprawnością intelektualną w kulturze, w sztuce, muzyce, plastyce, ukazując ich szeroki zakres zastosowań w procesie wychowania i twórczego włączania do środowiska” (s. 162).

Z analizy książki wynika, iż w każdej epoce historycznej sztuka nadawała nowe wyrazy ludzkiej egzystencji. Tak było i niewątpliwie tak pozostanie, o czym świadczą przytaczane przykłady z badań związanych z literaturą i sztuką XX w. Pomimo że rola sztuki się zmienia, wciąż tak wiele czerpie ona z ludzkiego doświadczenia i codziennego ludzkiego bytu, w zmieniających się warunkach.

Należy również wskazać, że książka, dofinansowana przez Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, została pięknie i starannie wydana. Na okładce pierwszej strony tytułowej znajduje się reprodukcja obrazu Renée Halperna przedstawiająca „Salon muzyczny z widokiem na panoramę miasta” z 1960 r., dzieło pochodzi z kolekcji prywatnej. Spotyka się też inne reprodukcje, które są umieszczone w książce i dopasowane do konkretnego tekstu, co znacznie ją uatrakcyjni i zachęca do czytania. Liczne cytaty z literatury i dzieł muzycznych, klasycznych i współczesnych potwierdzają tezę, że wszyscy Autorzy głęboko tkwią w omawianej problematyce. Pomimo, że teksty mają specjalistyczny charakter, napisane są językiem przejrzystym i zrozumiałym. Jest to ważna zaleta książki, jej czytanie nie jest nudą.

Każdy tekst podsumowany został krótkim streszczeniem w języku angielskim. Książkę kończą biogramy Autorów, wielu z nich ma liczący się w Polsce i poza granicami naszego kraju dorobek naukowy. W całości opracowania zachowana została wspominana już myśl przewodnia, która ma charakter dydaktyczno-wychowawczy, tzn. jak omawiane zagadnienia można wykorzystywać w pracy wychowawczej. Mogą po nią sięgnąć nauczyciele języka polskiego, muzyki, historii, ale nie tylko. Może być przydatna także studentom studiów pedagogicznych i kierunków pokrewnych. Z książką warto się zapoznać.

Prof. zw. dr hab. Ludwik Malinowski

**Ivan Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, Fundacja Nowej Kultury
Bęc Zmiana, Warszawa 2010, s. 205.**

Ivan Illich, (1926-2002) wydał tę pracę w Stanach Zjednoczonych w 1971 r. Książka burzy stereotypy o posłannictwie szkół niosących „kaganek oświaty”. Jest wielkim protestem przeciwko współczesnym szkołom, bowiem zdaniem autora mylą one nauczanie z nauką, dobre oceny z edukacją, dyplom z kompetencjami i elokwencję z umiejętnością powiedzenia czegoś nowego.

Illich nie lubi szkoły jako instytucji i dowodzi, w jaki sposób jej działalność zaprzecza demokratycznej idei równego dostępu wszystkich obywateli do wiedzy i niezależnego, twórczego rozwoju.

Szkoły – zdaniem Illicha – należy znieść, a argumenty są ku temu następujące:

1. Przeznaczone na kształcenie pieniądze i dobra wola ludzi są przechwytywane przez szkoły, co powoduje, że inne instytucje, które powinny spełniać funkcje edukacyjne nie realizują ich. Praca, odpoczynek, życie miejskie, a nawet życie rodzinne są zależne od szkół, jeśli idzie o wymagane nawyki i wiedzę, zamiast same stać się ośrodkami kształcenia. Jednocześnie usługi szkół i instytucji od nich zależnych są drogie i coraz mniej ludzi może sobie na nie pozwolić.
2. Obowiązek szkolny nieuchronnie pogłębia różnice społeczne oraz włącza narody świata w międzynarodowy system kastowy. Zdaniem autora równe szanse edukacyjne są celem pożądanym i możliwym do zrealizowania, ale zrównanie ich z obowiązkiem szkolnym jest „niczym pomylenie zbawienia z kościołem”.
3. Wielką iluzją jest przekonanie, że uczenie się jest wynikiem nauczania (choć może ono sprzyjać uczeniu się). Większość ludzi zdobywa znakomitą część swojej wiedzy poza murami szkoły. Szkoła natomiast jest rodzajem wieloletniego zesłania, bardzo kosztownego dla społeczeństwa.
4. Prawdziwych nauczycieli fachu ubywa za sprawą powszechnej wiary w wartość uprawnień. Certyfikaty są formą rynkowej manipulacji. Większość nauczycieli przedmiotów zawodowych i artystycznych jest mniej utalentowana, pomysłowa i komunikatywna niż najlepsi fachowcy w danej dziedzinie. W rzeczywistości umiejętności można zdobywać przy wielu okazjach, pod warunkiem, że ich „rynek” zostanie otwarty.

5. Nie istnieją już, zdaniem Illicha, dawne uniwersytety, które były wolną strefą odkryć i debat o ideach, nowych i starych, stanowiącą wspólnotę „akademickich poszukiwań i endemicznej wrzawy”. Nowoczesny uniwersytet zaprzepaścił szanse na stworzenie prostego miejsca spotkań, które mają jednocześnie charakter autonomiczny i anarchiczny, przebiegają w skupieniu, lecz są niezaplanowane i żywiołowe. „W zamian zdecydował się zarządzać procesem, którego wynikiem są tak zwane badania naukowe”.
6. Współczesna szkoła uczy, że uczenie się jest możliwe tylko dzięki kształceniu w niej. Wpaja przekonanie, że rozwój osobisty jest mierzalny sztucznie tworzonymi wskaźnikami, skalami i rankingami, przez co ludziom wymyka się z rąk niemierzalne doświadczenie.
7. Szkoły zajmują się sprzedażą programu nauczania, czyli zestawu dóbr stworzonych tak jak inne przedmioty handlu. Niemal wszystkimi sposobami popychają ucznia do konkurencyjnej, planowej konsumpcji, by następnie kazać mu piąć się coraz wyżej i wyżej. Wpajają ludziom głód stopniowego przyjmowania wykształcenia, ale nie budzi on apetytu, aby dowiedzieć się czegoś dla własnej satysfakcji.
8. Szkoła podtrzymuje mity społeczne, stwierdza Illich: „Nie ma innej instytucji, która mogłaby skutecznie zamknąć oczy swoich uczestników na ogromny rozróż między normami społecznymi a rzeczywistością społeczną dzisiejszego świata”.
9. Szkoły stanowią więc wstęp do alienującej instytucjonalizacji życia poprzez wpajanie ludziom potrzeby bycia uczonym. „Ci, którzy dostaną taką lekcję tracą motywację do rozwijania się w atmosferze niezależności, nie widzą powodu, by się stowarzyszać, i zamykają się na niespodzianki, jakie niesie im życie, jeśli nie zostało z góry opatrzone instytucjonalną definicją.”
10. Szkoły, bezpośrednio lub pośrednio, zatrudniają znaczną część populacji. Mamy do czynienia z przemysłem wiedzy. Jest on dostawcą opium dla mas, jak i miejscem pracy przez coraz dłuższy okres życia jednostki. Dlatego – mówi Illich – „odszkolnienie leży u podstaw każdego ruchu na rzecz wyzwolenia człowieka”.

Funkcjonowanie szkół należy zastąpić swobodnym działaniem tych, którzy chcą się uczyć i tych, którzy pragną nauczać. Illich stwierdza, że dobremu systemowi oświaty przyświecać powinny trzy cele:

- zapewnienie wszystkim chętnym do uczenia się dostępu do istniejących zasobów w każdym momencie ich życia,
- wspomaganie wszystkich chcących dzielić się swoją wiedzą w znalezieniu tych, którzy pragną się od nich uczyć,
- zapewnienie wszystkim, którzy chcą dokonać publicznej prezentacji zajmującego ich zagadnienia, możliwości podzielenia się ze światem swoimi dociekaniem.

Rozwiązania zaproponowane przez Illicha są tyleż piękne, co utopijne. Zakładają bowiem, że każdy ze swojej istoty ma naturalne potrzeby poznawcze i umiejętność ich zaspakajania. Trzeba tylko stworzyć odpowiednie warunki. Po czterdziestu latach od momentu opublikowania przez Illicha prezentowanej książki dostęp do internetu przyczynił się do zaistnienia takich warunków. Tworzą się fora dyskusyjne swobodnie określające przedmioty zainteresowania i stowarzyszające tych, którzy pragną się podzielić swoją wiedzą i pasją, wymienić opinie i idee, pomóc w konkretnych działaniach. To jednak w niczym – jak dotąd – nie ogranicza silnej pozycji szkół i wydawanych przez nie certyfikatów „uczoności”.

Przyczyny wskazywane przez Illicha, dla których szkoły należy znieść, czyli fakt, iż szkolnictwo jest świetnym źródłem zdobywania pieniędzy, władzy, tworzenia elit i ich utrwalania, oznaczają jednocześnie, że żaden system zarządzania państwem nie zechce się pozbawić takich narzędzi podporządkowania i formatowania obywateli.

Illich dokładnie przedstawił, że instytucje szkolnictwa niewiele mają wspólnego z wprowadzeniem obywateli w świat poznania, samodzielnego rozwoju i twórczości. Trzeba tutaj zadać pytanie: czy samodzielnie i niezależnie myślący (czytaj – również krytycznie), twórczy obywatel – indywidualista jest najbardziej poszukiwanym typem obywatela? Czy w społeczeństwach wszechogarniających procedur (niejednokrotnie doprowadzonych do absurdu i zbiurokratyzowanego schematycznego myślenia) ważniejsza jest, od sprawnego podporządkowywania się, niezależna kreatywność? Pytania te przyczyniają się właśnie do stwierdzenia, że Illich przedstawił piękną utopię. Piękną – bo odzwierciedlającą podstawowe idee mówiące o podmiotowości człowieka i jego potrzebie i prawie do twórczej samorealizacji. Utopię – bo zakładającą współczesne istnienie społeczeństw rezygnujących z wypróbowanych systemów kształtowania, podporządkowywania i kontrolowania swoich członków.

Ewa Szychaj

J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2011, s. 461.

Diagnoza społeczna 2011 jest kolejnym raportem o kondycji polskiego społeczeństwa realizowanym, w ramach rozpoczętego w 2000 roku cyklu *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*, przez zespół Rady Monitoringu Społecznego. Zgodnie z pierwotnym zamysłem badania w ramach Diagnozy Społecznej mają charakter panelowy. W kilkuletnich odstępach realizowane są badania w tych samych gospodarstwach domowych i w tym samym, z założenia, gronie badanych osób, bierze się pod uwagę aspekt migracji. Jak wspomniano pierwszy pomiar odbył się w 2000 r., następny trzy lata później, kolejne trzy realizowane były w odstępach dwuletnich. Badanie przeprowadzane jest w określonym, niezmiennym miesiącu roku, celem czego jest wytrącenie efektu sezonowości. W raportach z lat 2009 i 2011 r., ze względu na wielkość próby, przedłużyły się do kwietnia. Redakcją naukową i nadzorem merytorycznym zajmują się J. Czapiński, T. Panek z zespołem specjalistów¹. Raport realizowany od dekady jest kompleksowym i jednocześnie uzupełniającym wobec wskaźników instytucjonalnych materiałem opartym na danych zebranych dwoma narzędziami badawczymi zawierającymi osobiste, indywidualne wypowiedzi grupy respondentów.

Diagnoza społeczna uwzględnienia, w jednym badaniu, wszystkie ważne aspekty życia poszczególnych gospodarstw domowych i ich członków – zarówno ekonomiczne jak i pozaekonomiczne – w tym przypadku rzeczą bardzo intrygującą są kategorie dobrostanu psychicznego, stylu życia i zachowań patologicznych. W tym sensie interdyscyplinarność projektu jest nowatorska i niezmiernie intrygująca, szczególnie w zakresie zmieniającego się społecznego zadowolenia z życia na przestrzeni dekady. Możliwość śledzenia kształtowania się na przestrzeni lat polskiego społeczeństwa, możliwość obserwacji i analizy zachodzących w nim zmian jest niezaprzeczalnie doskonałą sposobnością przeprowadzania analiz

¹ W zespole opracowań merytorycznych raportu znajdują się: dr Dominik Batorski, UW; dr hab. Janusz Czapiński, prof. UW i WSFiZ (przewodniczący); prof. dr hab. Janusz Grzelak, UW; mgr Teresa Kamińska, Instytut PRO PUBLICO BONO; prof. dr hab. Irena E. Kotowska, SGH; mgr Wiesław Łagodziński, GUS (sekretarz); prof. dr hab. Tomasz Panek, SGH (wiceprzewodniczący); prof. dr hab. Antoni Sulek, UW; prof. dr hab. Tadeusz Szumlicz, SGH. Autorami raportu są: Dominik Batorski, Piotr Białowolski, Janusz Czapiński, Izabela Grabowska, Irena E. Kotowska, Tomasz Panek, Paweł Strzelecki, Antoni Sulek, Tadeusz Szumlicz, Dorota Węziak-Białowolska.

społeczeństwa, które doświadczone transformacją systemową buduje swoją nową tożsamość jako pełnoprawny uczestnik globalnego życia.

Na przestrzeni lat widać jak diametralnie inny jest wizerunek Polski i jak diametralnie inni jesteśmy my. Kształtowanie się nowej kultury globalnej, powstawanie nowych sposobów uczestniczenia w niej, zmiany w mentalności Polaków zachodzące w trochę mniejszym tempie ukazane są w tym materiale.

Podobnie jak w zrealizowanej przez Krystynę Szafraniec pracy pt. *Młodzi 2011* w diagnozie społecznej 2011 zaskakuje optymizm. Analiza danych wskazuje, że Polacy są bardziej zadowoleni z życia w porównaniu z ostatnią diagnozą z 2009 r. – tak deklaruje ponad 80% ankietowanych. Począwszy od początku prowadzenia badań obecny obraz jest najbardziej podnoszący na duchu. Nasuwają się jednak pytania i wątpliwości, co do rzeczywistego odzwierciedlenia kondycji społeczeństwa, np. czy wyniki nie są jedynie przejawem pewnych tendencji? Po pierwsze – czy dane zawarte w tym dokumencie mają rzeczywiście charakter reprezentacji? Chociażby w kontekście najnowszych danych CBOS, mówiących że 51% respondentów deklaruje niezadowolenie z zachodzących przemian i tym samym negatywnie ocenia swoją kondycję społeczną. W tych samych badaniach 30% uważa, że sytuacja w Polsce zmierza w dobrym kierunku, natomiast 19% ankietowanych nie potrafi tego ocenić. CBOS podkreśla, że pozytywne oceny kondycji kraju są tym częstsze, im lepsza ocena własnych warunków materialnych. Po drugie zapytać trzeba o zasadność prowadzonych badań panelowych. Zgodnie z wypowiedzią Prof. J. Buzka, co kwartał w całej Unii Europejskiej realizowane są badania Eurobarometru. Ludziom zadaje się te same pytania: o plany inwestycyjne, wykształcenie dzieci. Nie pyta się ich o opinie a o zamiary. W tych badaniach polskie społeczeństwo wypada konsekwentnie jako najbardziej optymistyczne w Unii Europejskiej. Wobec podobieństwa wyników, czy w konsekwencji przeprowadzanego Eurobarometru istnieje potrzeba realizowania *Diagnozy społecznej*? Czy nie jest to tworzenie *bytów ponad miarę*?

Według opinii realizujących badania raport przedstawia optymistyczną wersję życia społecznego, mimo faktu, że w Polsce rośnie rozwarstwienie ekonomiczne. Skala tego rozwarstwienia i miejsce nie zmienia się od 2009 r. – 60% Polaków, którzy w 2009 r. pozostawali w jednej piątej najbiedniejszej części społeczeństwa, w tym roku wciąż są w tej grupie. Podobnie aż blisko 70% należących do jednej piątej najlepiej zarabiających utrzymało swój wysoki status. Czyli nie tylko coraz trudniej jest wydostać się z grupy najbiedniejszych, ale i trudniej awansować do tej najzamożniejszej². Według prof. Czapińskiego ci, których dotknął kryzys, stanowią 8% populacji. Skąd zatem tyle optymizmu, i powodów do szczęścia, skoro inne dane wskazują, że kryzys wyraźnie zmniejszył poziom życia? Jesteśmy jedną z najbardziej zadłużonych grup społecznych w Europie. Można odnieść wrażenie, że wyniki nie odzwierciedlają rzeczywi-

² Źródło: Gazeta Prawna, dostęp 1. lutego 2012.

stości lub też paradoksalnie nauczyliśmy się, że pieniądze to nie wszystko – liczy się np. miłość i przyjaźń.

Bardzo ciekawie rysuje się w tym miejscu podejście do sposobu zbierania niektórych danych i analizy zebranego materiału. W szczególności, jeśli chodzi o kwestię odczuwanego szczęścia. W raporcie przedstawiane są dwie koncepcje miary uczucia szczęścia, nie wnikając w szczegóły, dość powiedzieć, że respondenci *Diagnozy* odpowiadali na pytania zadane w ten sposób, aby później móc sklasyfikować ich bądź to jako zwolenników hedonizmu, bądź eudajmonizmu. Ten, bądź co bądź ciekawy, zabieg socjotechniczny nasuwa jednak pewne wątpliwości czy zaklasyfikowanie respondentów do jednej lub drugiej grupy ma uzasadnienie teoretyczne i czy nie jest jedynie zabiegiem ułatwiającym analizę, upraszczającym a tym samym zmieniającym rzeczywistość? Zaskakująca jest także konkluzja dotycząca zaliczenia do jednej lub drugiej grupy, tzn. czy kryterium religijności ma tu uzasadnienie?

Pomijając jednak kwestie sporne dokumentu, niezaprzeczalnie jest to jeden z ciekawiej opracowanych dostępnych materiałów na temat polskiego społeczeństwa. Potwierdzone fakty odnośnie wzrostu produktu krajowego brutto na jednego mieszkańca, wzrostu poziomu dochodów gospodarstw domowych, dają dużo pozytywnego światła w pochłaniającym nas coraz bardziej kryzysie gospodarczym.

Każda analiza rzeczywistości społecznej zawsze spotka się kontestacją i próbą wskazania innej rzeczywistości. Należy jednak z całą stanowczością odrzucić argumenty malkontentów, że dokument nie traktuje o „prawdziwej Polsce”, nie opisuje biedy, wykluczenia społecznego, bezrobocia. Prawdziwa Polska to także ta opisana w dokumencie, przynajmniej w zakresie 26 tysięcy gospodarstw domowych poddanych badaniu. Odzwierciedla to pewną tendencję, a ta, póki co, jest optymistyczna.

Roland Łukasiewicz

Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 525.

W serii *Pedagogika wobec współczesności* Wydawnictw Akademickich i Profesjonalnych ukazało się dotąd szereg ciekawych i wartościowych pozycji, spośród których na szczególną uwagę zasługuje *Pedagogika pracy*, *Teorie i koncepcje wychowania* czy *Pedagogika społeczna*. Punktem wyjścia do lektury tych prac jest niewątpliwie *Pedagogika ogólna*.

Ta obszerna praca, autorstwa prof. Hejnickiej-Bezwińskiej, to podręcznik dla studentów pedagogiki oraz kierunków przygotowujących do zawodu nauczyciela, a także dla osób zajmujących się zawodowo problemami edukacji – pracowników administracji, dziennikarzy, samorządowców.

Dzieło, podzielone na trzy części, składa się z dziewięciu rozdziałów, obszernej bibliografii tematu i co jest unikatem, którego wartość trudno przecenić, ze „Słownika kategorii pojęciowych”, składającego się... z kilku haseł. Autorka opatrzyła pracę swoistym motto –dwoma myślami Hannah Arendt i Józefa Tischnera. Arendt pisze „Kwalifikacje nauczyciela polegają na wiedzy o świecie i zdolności instruowania o nim innych, ale jego autorytet opiera się na przyjęciu odpowiedzialności za ten świat”.

Ks. Tischner w kilku zdaniach prezentuje ideał nauczyciela – wychowawcy (co w praktyce, w naszej rzeczywistości nie zawsze jest tak rozumiane) – to on musi być prawdomówny, mieć poczucie sprawiedliwości, być prostym i jawnym (w krainie nienawiści i podejrzliwości).

Wielki filozof pisze: „Ten, kto powierzył mu swoją nadzieję, musi wiedzieć, że powiernik (tzw. wychowanek AC) jest razem z nim – razem tzn., że w sprawach podstawowych o pół kroku przed nim”.

Tymi myślami przewodnimi autorka podporządkowała swoje wywody, tak widząc rolę i misję pedagogiki.

Już na wstępie zapoznać się można z pojęciem **pedagogika ogólna**, co jest punktem wyjścia do rozumienia całości. Znaczące miejsce w treści dzieła mają cytaty – wypowiedzi wielkich humanistów, „...ponieważ głoszone przez nich idee powinny dobrze służyć podmiotem edukacji na temat pedagogicznego sensu edukacji” – pisze Autorka. Cytaty są nieocenionym wsparciem rozważań i mogą zachęcić do sięgnięcia do oryginalnych, pełniejszych tekstów ich autorów.

Pedagogika ogólna to wielka panorama tej dziedziny nauki, jej genezy i historii. Prof. Teresa Hejnicka-Bezwińska pisze „o wytwarzaniu wiedzy pedagogicznej”, o studiowaniu pedagogiki w społeczeństwie opartym na wiedzy, o jej instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji (co oznaczają te pojęcia można dowiedzieć się ze słownika na końcu tomu).

Autorka wyjaśnia na czym polega uczenie się, zwracając uwagę, że jest przedsięwzięciem na całe życie. To właśnie uczenie się uznaje za centralną kategorię współczesnej praktyki edukacyjnej.

Warto przytoczyć przywołaną myśl o pedagogice Bogusława Śliwierskiego, którą eksponuje Autorka pisząc o wspomnianych wyżej instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji: „Wyjątkowość tej dyscypliny wiedzy, a zarazem kierunku studiów, wynika stąd, że pedagogika jako nauka przeszła głęboką transformację na naszym kontynencie, eksponując najciekawsze dokonania współczesnej humanistyki”. Pedagogika jest więc nauką, która otrząsnęła się z balastu przeszłości, zmieniła w nowoczesną, otwartą, a prof. Hejnicka-Bezwińska zaprezentowała tę zmianę niesłychanie atrakcyjnie, co w podręcznikach akademickich nie często się zdarza.

Otwarcie pedagogiki na dokonujące się na przełomie XX i XXI wieku przemiany omówione zostało w części III. Rozmiary pracy czynią jej recenzję szczególnie trudną, stąd lepiej nazwać ją informacją, pisany sygnałem, przypominającym, iż w 2008 roku ukazała się pozycja wybitna, wyprzedzająca swój czas, inspirująca do przemyśleń i wyciągania wniosków zarówno do teorii pedagogiki, jak i praktyki.

Dla studentów (choć nie tylko) bardzo pomocne przy lekturze tej pracy mogą być kilkustronicowe podsumowania każdego rozdziału. Warto spróbować zapoznać się z nimi jeszcze przed przystąpieniem do studiowania tekstów rozdziałów. Wydaje się, że ułatwi to zrozumienie zawartych w nich treści.

Jak prawie każda dziedzina nauki, pedagogika ma swoje subdyscypliny. Szkoda, że Autorka wymieniając je (str. 430), „przy okazji” nie napisała o nich więcej, bo niektóre tylko mają hasła w słowniku.

Poszczególne rozdziały stanowią w pewnym sensie zwarte całości ale ułożone są według logicznej koncepcji. Już rozdział 1 „Wytwarzanie wiedzy pedagogicznej i studiowanie pedagogiki w społeczeństwie opartym na wiedzy” mówi o podstawowym przesłaniu pracy – podmiotem rozważań jest SPOŁECZEŃSTWO OPARTE NA WIEDZY. Szczególnie teraz ma to pierwszorzędne znaczenie. Kapitalne są rozważania w rozdziale 5 – „Związek teorii naukowych z praktyką edukacyjną” czy w 9 – „Ewolucja tożsamości pedagogiki”.

Historia, teoria, praktyka – te wątki przewijają się na stronach *Pedagogiki ogólnej*.

Pedagogika ogólna to rzetelna, rozległa wiedza i aby ją przyswoić ze zrozumieniem i akceptacją, trzeba zaczynać od problemów ogólnych, by mieć własny punkt wyjścia do dalszych studiów.

Każdy pedagog, po lekturze pracy prof. Hejnickiej-Bezwińskiej, przyzna, że to świetnie, błyskotliwie napisane dzieło jest niestety trudne. Jednak, by uważać się pedagogiem trzeba je OBOWIĄZKOWO znać.

Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne wydają też serię *Psychologia wobec współczesności* podobnie interesującą i prezentującą pracę na wysokim poziomie, przydatną również, a nawet nieodzowną, dla pedagogów.

Agnieszka Ciulak

**Sprawozdanie z seminarium naukowego
„Idea Janusza Korczaka w pedagogice”
zorganizowanego przez Wydział Nauk Społecznych
Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie,
które odbyło się 10 marca 2012 r.**

Seminarium zorganizowane zostało w ramach Roku Janusza Korczaka, ogłoszonego przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej Uchwałą z dnia 16 września 2011 r. w sprawie ustanowienia roku 2012 Rokiem Janusza Korczaka, podjętej z inicjatywy Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka, który objął Patronat Honorowy nad wydarzeniem. Seminarium skierowane było do studentów pedagogiki, pedagogów, psychologów, socjologów oraz środowiska edukacyjnego (dyrektorów szkół, nauczycieli) a także zainteresowanych pedagogiką Janusza Korczaka. Mottem i myślą przewodnią Seminarium były słowa Janusza Korczaka: „Kiedy śmieje się dziecko, śmieje się cały świat”.

W tym duchu rozpoczął seminarium Założyciel – Rektor Honorowy WSM prof. dr Stanisław Dawidziak. Witając szczególnie licznie zebranych studentów oraz prelegentów, wprowadził swą wypowiedzią w nastrój dyskursu nad sferą współczesnej pedagogiki i ogólnie pojętej równości człowieczeństwa.

Następne wystąpienie pt. *Dziecko – podmiot czy przedmiot* wygłosił Minister Marek Michalak, Rzecznik Praw Dziecka. Minister przedstawił w szerokim zakresie nie tylko zagadnienie równości dzieci, praw dzieci jak i ciągłej, mozolnej pracy nad ideą Korczakowską nieco zapomnianą w społeczeństwie. Jak słusznie zauważył Rzecznik Praw Dziecka problematyka praw dziecka, mimo że była i jest tematem nie tylko wielu opracowań i wieloletnich starań instytucji, społeczeństw i wydawałoby się, że powinna być już naturalną formą życia i funkcjonowania we współczesnym świecie, to wciąż jest aktualna i wymaga pracy. W dalszej części prelekcji Minister odniósł się do istniejącego od wielu lat w prawie polskim zapisu o ochronie godności osobistej i nietykalności, które to prawo w naszej rzeczywistości społecznej wciąż musi być przypominane i uaktualniane. Szczególnie w kontekście zdarzających się przypadków propagowania przemocy wobec najmłodszych (vide wycofana publikacja „Jak trenować dziecko”).

Kolejnym prelegentem był prof. zw. dr hab. Karol Poznański – Wykładowca Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, który przedstawił referat pt. *Droga Janusza Korczaka do pedagogiki*. Referat poruszał bardzo ciekawe zagadnienie naukowej refleksji nad istotą pedagogiki i jej roli w historii życia Janusza Kor-

czaka. Profesor Poznański wprowadził głęboki nastrój naukowego dyskursu i refleksji nad pedagogizacją pracy w środowisku dziecięcym. Referat profesora szczególnie poruszył zebraną na seminarium młodzież akademicką, jak również pracowników naukowych, którzy licznie przybyli na konferencję. W Idei zapoczątkowanej przez profesora Poznańskiego był referat studentki WSM Małgorzaty Grzegorzewskiej, przedstawiciela Socjologicznego Koła Naukowego, wskazujący na potrzebę społecznego i naukowego pielęgnowania myśli, która powstała w latach nie sprzyjających nie tylko idei pedagogicznej, ale w ogóle życiu. Dziś nabiera ona zupełnie innego wymiaru i, jak wspomniałem wcześniej, wciąż jest istotne. Pani Małgorzata Grzegorzewska przedstawiła w ciepłych słowach świat Janusza Korczaka z perspektywy dawnych lat i jego wygląd współcześnie oraz drogi życiowe Janusza Korczaka i jego wspaniałą postawę wobec zasad, norm i wartości dorosłych i dzieci. Historia życia Janusza Korczaka i jego dzieci przedstawiona przez p. Grzegorzewską stała się jak żywa przed słuchaczami seminarium. Wystąpienie Małgorzaty Grzegorzewskiej poprzedzone było wystąpieniem Joanny Jarońskiej, przedstawiciela Kuratorium Oświaty w Warszawie, pt. *Polska wielu kultur*. Referat przedstawiał idee wychowania w kontekście różnicowania kulturowego i różnej formy wychowania w idei pedagogiki i budowania relacji dorosły – dziecko. We współczesnym świecie jest to tym bardziej istotne, że stajemy się społeczeństwem multikulturowym, gdzie respektowanie praw wszystkich obywateli musi uwzględniać nie tylko prawa uniwersalne, ale także szczególne prawa zróżnicowanych kultur.

Seminarium uświetniła swoim występem znana aktorka i wykładowczyni WSM Grażyna Barszczewska, która ujęła uczestników niesamowitym głosem i aparycją.

Konferencja zgromadziła wielu wykładowców i słuchaczy, którymi byli zarówno pracownicy naukowcy WSM jak i sami studenci. Dzięki temu po każdej prelekcji tworzyła się ożywiona dyskusja wśród uczestników. Bardzo ciekawym głosem w dyskusji był głos doc. dr. Kiejstuta Szymańskiego, który w sposób bardzo istotny i zasadniczy potwierdził zasadność zaimplementowania idei Korczakowskiej nie tylko w pedagogice ale generalnie w życiu społecznym.

Niewątpliwie odbyte seminarium stanowi inicjatywę prowadzenia dyskursu na polu naukowym, akademickim, którą warto kontynuować w następnych latach. Idea Korczaka powinna zaistnieć nie tylko w latach określonych ideą, ale w każdym fragmencie współczesnego życia społecznego. Warto zaznaczyć, że współcześnie mało kto upomina się o dzieci i ich prawa. Tymczasem wiele dzieci cierpi głód, zwłaszcza na terenach wiejskich i w rodzinach wielodzietnych, patologicznych, wiele jest dyskryminowanych, poniżanych lub żyje w warunkach urągających ludzkiemu życiu. W tym miejscu widać, że idea Korczakowska ma jeszcze wiele do zrobienia, bo Korczak troszczył się o biedne i opuszczone dzieci.

Materiały i prezentacje z seminarium będą prezentowane na stronie internetowej WSM.

Wspomnienie o dr. Stanisławie Strycharzu (1941-2011)

Stanisław Strycharz, urodził się 4 listopada 1941 r. w Krakowie. W wieku 17 lat ukończył renomowane krakowskie Liceum im. St. Wyspiańskiego i rozpoczął studia polonistyczne na Uniwersytecie Wrocławskim. Po trzech latach studiów, w wyniku głębokich przemyśleń i, jak sam zwykł żartować, odkryciu, że nigdy nie zdobędzie nagrody Nobla z zakresu literatury, postanawia kontynuować studia na Wydziale Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego. W roku 1964 ukończył je uzyskując tytuł magistra prawa, a następnie podjął pracę na macierzystej uczelni jako pracownik naukowo-dydaktyczny. Równocześnie rozpoczął studia doktoranckie, które z powodzeniem ukończył w roku 1969 uzyskując tytuł doktora nauk prawnych.

W latach 1970-1972 przebywał na stażu naukowym w Kanadzie, gdzie został zaproszony przez Centrum Kryminologii Porównawczej Uniwersytetu w Montrealu. W Kanadzie miał możliwość zapoznania się z dorobkiem najwybitniejszych przedstawicieli tej dyscypliny naukowej i oraz doświadczeniami w zakresie prawa stosowanego. Dzięki doskonałej znajomości (w mowie i piśmie) języków obcych – francuskiego, angielskiego i włoskiego – miał dostęp do światowej literatury. Po odbyciu stażu zagranicznego został zatrudniony w Ministerstwie Sprawiedliwości (lata 1972-1975), początkowo jako pracownik naukowy w Ośrodku Badania Przestępczości, a następnie w Departamencie Organizacyjnym jako naczelnik Wydziału Programowania i wreszcie w Instytucie Badania Prawa Sądowego, gdzie pełnił funkcję kierownika Zakładu Prawa Ustrojowego.

W latach 1976-1988 podjął pracę w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego jako pracownik naukowo-dydaktyczny oraz kierownik Studium Zaocznego. W tym samym okresie (1984-1986) pełnił funkcję doradcy prawnego Prezesa Zarządu Polskiego Związku Katolicko-Społecznego, a następnie został Członkiem Zarządu i jego Sekretarzem. Intensywnie pracował naukowo, specjalizując się w prawie karnym i kryminologii (w tym porównawczej) oraz prawie administracyjnym.

W trudnych latach przeobrażeń społeczno-politycznych w Polsce (początek lat 90.) podjął pracę jako doradca prawny w różnych firmach, a następnie rozwinął własną działalność gospodarczą w tym zakresie (między innymi w Agencji Prawnej „STATUS” w Warszawie oraz w Biurze Prawnym „PATRON”). W tym samym czasie pełnił funkcję wiceprezesa Spółdzielni Mieszkaniowej „RUDA” w Warszawie (1990-1991).

Szczególnie miło dr Strycharz wspominał okres w swojej działalności zawodowej związanej z nauczaniem etyki i filozofii w LXIV Liceum Ogólnokształcącym im. St. I. Witkiewicza w Warszawie (1997-2005). Jako człowiek niezwykle wrażliwy na problemy i potrzeby młodego pokolenia nie szczędził mu czasu i troski. Z wielkim powodzeniem przygotowywał licznych olimpijczyków. Nic dziwnego, że cieszył się ogromnym autorytetem i zaufaniem zarówno wśród młodzieży jak i współpracowników. Te wyjątkowe relacje pozostały żywe aż do końca Jego życia, co uwidaczniało się w stałych wizytach byłych wychowanków w domu Państwa Strycharzów.

W latach 1999-2000 został zatrudniony w katedrze logiki i metodologii nauk Wyższej Szkoły Psychoterapii i Rewalidacji w Warszawie (równocześnie pełnił tam funkcję doradcy Rektora tej Uczelni). W latach 2000-2004 podjął pracę jako doradca prawny Zarządu INCO VERITAS S.A. oraz Biura Obsługi Nieruchomości INCO VERITAS S.A. W roku 2005 wrócił do zawodu nauczyciela akademickiego przyjmując funkcję profesora prawa w Wyższej Szkole Informatyki, Zarządzania i Administracji w Warszawie, a po roku przeszedł do Wyższej Szkoły Menedżerskiej. Szkole tej pozostał wierny aż do końca życia. Zmarł nagle 28 czerwca 2011 r. w wieku 69 lat.

Dr Stanisław Strycharz miał wielostronne zainteresowania i uzdolnienia. Biegle władał kilkoma językami, był miłośnikiem muzyki klasycznej, a zwłaszcza oratoryjnej, posiadał bogatą płytotekę, był także miłośnikiem literatury pięknej, poetą i muzykiem (pięknie grał na pianinie). Dysponował wiedzą wykraczającą daleko poza zagadnienia związane z dziedziną prawniczą. Był również autorem słuchowisk radiowych (lata 70.), z których trzy zostały wyróżnione i nagrodzone.

W bezpośrednich kontaktach niezwykle skromny i życzliwy, znany był jako działacz społeczny i filantrop, jak mówiono „mecenas od bezdomnych i biednych”, udzielał porad prawnych osobom potrzebującym nie oglądając się za jakimkolwiek honorarium. W latach 90. prowadził bezpłatnie poradnię prawniczą przy Parafii św. Alberta Chmielowskiego i Rafała Kalinowskiego. Współpracował z Caritasem udzielając porad podopiecznym Domu dla Bezdomnych przy ul. Żytnej w Warszawie.

Był człowiekiem o wielkim poczuciu humoru, znanym z ciętych ripost. Choć lubił ludzi, to jednak był bezlitosny dla ich słabostek i wad, potrafił je celnie wykrywać i obnażać. Robił to jednak z niesłychanym wdziękiem i kulturą. Był człowiekiem łagodnym i niezwykle taktownym. Podczas dyskusji nigdy nie narzucał swoich poglądów, zmuszał jednak swoich rozmówców do rzeczowego uzasadniania tez i stanowisk.

Będąc człowiekiem głębokiej wiary, nigdy nie obnosił się swoją religijnością, posiadał też rozległą wiedzę z zakresu teologii oraz filozofii.

Potrafił zrobić coś, na co tak niewielu jest w stanie się zdobyć, zwłaszcza w trudnych latach transformacji, otoczył (wraz z żoną) opieką gromadkę dzieci porzuconych, zaniedbanych i zagubionych, wspierając je nie tylko moralnie, ale

również materialnie. Po latach, gdy uzyskały stabilizację życiową, w gronie przyjaciół z dumą mówił o ich sukcesach życiowych.

Dr Strycharz był szanowany i ceniony przez przełożonych, kochany przez studentów, których często nazywał „swoimi dziećmi”. Mimo wyraźnych problemów zdrowotnych do końca poświęcał im wiele czasu i troski. Pozostawił po sobie dobre wspomnienia i serdeczną pamięć wśród kolegów, współpracowników, sąsiadów i znajomych. Jego dom był zawsze otwarty dla osób potrzebujących.

Dr Stanisław Strycharz był autorem licznych publikacji naukowych (ponad 120) z zakresu prawa i kryminologii, oraz katolickiej nauki społecznej i etyki, prawa gospodarczego i polityki społecznej.

Był członkiem Polskiego Stowarzyszenia Prawa Karnego oraz Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, wielokrotnie za osiągnięcia naukowe i działalność społeczną wyróżniany i nagradzany.

Mieczysław Dudek

Wspomnienie o prof. nadzw. dr. Stanisławie Suchym

W czerwcu 2011 r. odszedł od nas prof. Stanisław Suchy. W nekrologu, którym kierownictwo i społeczność akademicka Wyższej Szkoły Menażerskiej żegnała Go, napisano, iż był pasjonatem oświaty dorosłych. I to stwierdzenie najtrafniej o Nim mówi.

Stanisław Suchy po ukończeniu uniwersyteckich studiów wyższych i uzyskaniu magisterium w 1955 r., połączył pracę zawodową z zainteresowaniami naukowymi i pedagogicznymi. Był nauczycielem w szkołach średnich i wyższych. Od 1974 do 1993 r. pracował w Ministerstwie Oświaty i Wychowania jako główny wizytator, z-ca dyrektora Departamentu Kształcenia Zawodowego, Dyrektor Departamentu Kształcenia Ustawicznego, doradca ministra. Od 1993 r. pracował w Krajowym Urzędzie Pracy jako główny specjalista ds. szkolenia bezrobotnych. Był współautorem i realizatorem doktryny kształcenia ustawicznego dorosłych, zakładającej zarówno jego autoteliczne, jak i służebne funkcje wobec gospodarki i społeczeństwa.

Opracował w 1994 r. *Ogólne zasady organizacji szkolenia bezrobotnych*, w oparciu o które powstał system szkolenia bezrobotnych w Polsce. Swoje opinie i propozycje w zakresie kształcenia zawodowego młodzieży i dorosłych oraz szkolenia pracowników bezrobotnych prezentował w ponad 80 artykułach. Jest również autorem 15 książek, m.in.: *Zadania oświatowo-wychowawcze zakładów pracy*, *Edukacja pracowników*, *Dziś i jutro edukacji dorosłych*, *Edukacja dorosłych – warunki i możliwości*, *Jak zdobyć zawód i pracę*, *Szkolenie bezrobotnych i pracowników*. W roku 2010 wydał swoją najważniejszą pracę *Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych*.

Artykuły Jego pióra z zakresu kształcenia ustawicznego, oświaty dorosłych, zatrudnienia, szkolenia bezrobotnych i pracowników zagrożonych utratą pracy oraz zarządzania zasobami ludzkimi ukazały się m.in. na łamach takich pism, jak: „Oświata Dorosłych”, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, „Szkoła Zawodowa”, „Polityka Społeczna”, „Życie Gospodarcze”, „Życie Szkoły Wyższej”, „Służba Pracownicza”, „Pracodawca i Pracownik”, „Oświatowiec” i w niektórych w pismach zagranicznych.

Pracę doktorską pt. *Funkcje i zadania oświatowo-wychowawcze zakładu pracy* przygotował i obronił na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach pod kierunkiem prof. dr. hab. Tadeusza Nowackiego w 1977 r. Recenzentami byli prof. dr hab. Ryszard Wroczyński i prof. dr hab. Henryk Gąsior. Uczestniczył w wielu konferencjach międzynarodowych (m.in.: w To-

kio na III Międzynarodowej Konferencji UNESCO nt. edukacji ustawicznej dorosłych, Niemczech, Danii, Francji, nt. szkolenia pracowników i bezrobotnych). Ukończył w Turynie kurs nt. rynku pracy i bezrobocia zorganizowany przez MOP (1995 r.) Interesował się problemami związanymi z zarządzaniem zasobami ludzkimi, a zwłaszcza kierowania zatrudnieniem i kompetencjami pracowników, a także rekonwersją pracowników zagrożonych utratą pracy. Był członkiem Zespołu ds. edukacji dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Rady Naukowej Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego i Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. Za osiągnięcia w pracy zawodowej i naukowej otrzymał wiele nagród, wyróżnień i odznaczeń, m.in. nagrodę Ministra Edukacji Narodowej oraz Krzyż Kawalerski Odrodzenia Polski.

Od 1996 r. pracował w Wyższej Szkole Menedżerskiej prowadząc wykłady i seminaria z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi. Był promotorem ponad 100 prac dyplomowych. Prace naukowo-dydaktyczną w uczelni łączył z działalnością organizacyjną, był organizatorem Biura Karier i Koła Absolwentów WSM. Był jej entuzjastą do końca życia, będąc już często chorym chciał wiedzieć wszystko, co się w uczelni działo. Szczegółowo opisywałem to w listach do Stanisława, przekazywałem Mu wydawane w WSM pisma i książki.

Stanisław Suchy był człowiekiem pogodnym, życzliwym ludziom, pełnym serdecznej empatii i ciepła. Prof. Salomea Kowalewska, Jego mentorka nazwała Go „pedagogiem humanistą, rozumiejącym trudności w opanowaniu wiedzy”, zawsze otwartym na studentów. Nic, więc dziwnego, że był nie tylko szanowany, ale po prostu lubiany. Niezapomniane były egzaminy dyplomowe naszych podopiecznych. Uczestniczyliśmy razem w komisjach gdzie to Stanisław był „duszą towarzystwa”, rozładowywał napięcia, łagodził stresy swoim rozbajającym uśmiechem, serdecznością.

Wielokrotnie nasze drogi się schodziły, przecinały. Był moim wypróbowanym przyjacielem i tę przyjaźń bardzo sobie ceniłem. Mam kilka bezcennych po Nim pamiątek – listy, książki z dedykacjami dla mnie.

Znaliśmy się ponad pół wieku. W młodzińcych latach zakładaliśmy młodzieżowe Uniwersytety Robotnicze, które na kursach zawodowych przysposabiały młodych ludzi do samodzielnej pracy i życia. Tam i wtedy poznaliśmy późniejszego założyciela WSM prof. Stanisława Dawidziuka.

Stanisław był kresowianinem, z charakterystycznym urokliwym zaśpiewem i pasją opowiadał o rodzinnych stronach, a w wakacje wyjeżdżał w Bieszczady, mówiąc że stamtąd do domu blisko. Zaczytywał się, często pożyczonymi ode mnie, „kresowianami”.

Na uroczystości żałobnej skrzypek niespodziewanie zagrał melodię nostalgicznej piosenki „Miasteczko Bełz”. Gdy trumnę składano do grobowca znowu zabrzmiała ta melodia, dopiero wtedy na nagrobnej tablicy zauważyliśmy napis STANISŁAW SUCHY z BEŁZA...

AUTORZY ZAMIESZCZONYCH TEKSTÓW

Ciulak Agnieszka	–	Mgr, pedagog rewalidacyjny
Dudek Mieczysław	–	Dr n. hum., pedagog, pracownik socjalny
Galek Czesław	–	Dr n. hum. pedagog
Hołyst Brunon	–	Prof. zw. dr hab. dr h.c., prawnik
Kust Izabella	–	Dr n. hum. pedagog
Łukasiewicz Roland	–	Dr n. hum., socjolog
Malinowski Ludwik	–	Prof. zw. dr hab., historyk
Michalak-Dawidziuk Joanna	–	Dr n. hum., pedagog
Murat Mirosław	–	Dr n. hum., pedagog
Poznański Karol	–	Prof. zw. dr hab., pedagog
Siedlecka Katarzyna	–	Mgr pedagogiki specjalnej
Spychaj Ewa	–	Dr n. hum., socjolog
Suchy Stanisław	–	Prof. zw. dr hab., pedagog
Szymański Kiejstut R.	–	Dr n. hum., socjolog