

RUCH
PEDAGOGICZNY

2



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXIII Warszawa 2012

Skład redakcji:

Andrzej Hankała (psychologia), Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji; język polski),
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (pedagogika), Timothy Lomas (język angielski),
Ludmiła Marnej (język rosyjski), Stefan Mieszalski (redaktor naczelny),
Swietłana Sysojewa (pedagogika), Bartłomiej Walczak (socjologia)

Redaktor statystyczny:

Bolesław Niemierko

Rada naukowa:

Przewodniczący: Tadeusz Lewowicki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP),
członkowie: Wojciech Kojs (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej),
Wasył G. Kremień (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy),
Jacek Kurzępa (Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej we Wrocławiu),
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku),
Andrzej Radziewicz-Winnicki (Uniwersytet Zielonogórski),
Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku),
Petro Sauch (Uniwersytet im. Iwona Franki w Żytomierzu),
Bronisław Siemieniecki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)

Recenzenci

Tadeusz Gałkowski, Maria Machalova, Bogusław Milerski, Ewa Ogrodzka-Mazur,
Rafał Piwowarski, Julius Sekera, Mirosław J. Szymański, Frank Tosch

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. 22 330 57 46
e-mail: rektor@wsp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”:
www.rp.edu.pl

Skład, łamanie, druk i oprawa:
Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

Joanna Łukasik – Słowo wstępne	5
Arkadiusz Żukiewicz – Helena Radlińska w przestrzeni działania wychowawczego i oświatowego na łamach „Ruchu Pedagogicznego”. O aktualności podejmowanej problematyki w setną rocznicę ustanowienia Czasopisma	7

ARTYKUŁY

Mirosław J. Szymański – Wartości i antywartości – aspekt edukacyjny	19
Małgorzata Mądry-Kupiec – Słowa, które wpływają na komunikację nauczyciela	29

BADANIA

Sławomir Trusz – Oczekiwania interpersonalne w klasie szkolnej a jakościowe parametry oddziaływań edukacyjnych nauczycieli	41
Bożena Majerek – Oczekiwania i orientacje życiowe młodzieży polskiej i niemieckiej w sytuacji niepewności i nieprzewidywalności	55
Magdalena Lubińska-Bogacka – Czas wolny w rodzinie bezrobotnej jednym z elementów funkcji wychowawczej	71
Zofia Szarota, Joanna Łaszyn – Autopercepcja dojrzałych kobiet	83

MATERIAŁY DYSKUSYJNE

Hanna Stępniewska-Gębik, Roma Kwiecińska – Kryzys ucznia – co powinien wiedzieć i zrobić pedagog? Znaczenie kompetencji z zakresu interwencji kryzysowej w pracy	103
---	-----

MATERIAŁY DLA NAUCZYCIELI

Joanna Łukasik – Zmiany w kształceniu nauczycieli. Możliwe szanse – nowe wyzwania ...	119
--	-----

MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

Andrzej Ryk – Od filozofii do pedagogiki. Próba uchwycenia pedagogicznego <i>arché</i>	127
---	-----

RECENZJE

Łukasz Albański – Richard E. Nisbett: <i>Inteligencja: sposoby oddziaływania na IQ. Dlaczego tak ważne są szkoła i kultura</i>	133
Andrzej Ryk – Vanna Iori: <i>Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi. Collana di Pedagogia Fenomenologica</i>	134

KRONIKA

Józefa Kucharska – Senior w społeczności lokalnej	137
Jolanta Maćkowicz – Dylematy pedagogiki społecznej w postmodernistycznym świecie ...	139
Iwona Ocetkiewicz, Ewa Pająk-Ważna – II Międzynarodowe Seminarium Projektu „GLOBAL TOUR”	141
Ewa Pająk-Ważna, Iwona Ocetkiewicz – XXV konferencja CESE (Comparative Education Society in Europe): <i>Empires, Post-Coloniality and Interculturality. Comparative Education between Past, Post and Present</i>	143
Joanna Wnęk-Gozdek – Międzynarodowa konferencja: <i>Jestem nie po to, aby mnie kochać i podziwiać, ale po to, abym ja działał i kochał – dzieło i życie Janusza Korczaka</i>	145

CONTENTS

Joanna Łukasik – Foreword	5
Arkadiusz Żukiewicz – Helena Radlińska in the field of upbringing and education, as seen through the „Pedagogical Movement” column. Reflections on the actuality of the Radlinska’s embarked problems in the 100th anniversary of the establishment of the journal „Pedagogical Movement”	7

ARTICLES

Mirosław J. Szymański – Values and anti-values – educational aspect	19
Małgorzata Mądry-Kupiec – Words That Affect Teacher’s Communication	29

RESEARCH REPORTS

Sławomir Trusz – Interpersonal Expectancies in the Classroom and Qualitative Parameters of Teachers’ Educational Influences	41
Bożena Majerek – Expectations and life orientations of Polish and German teenagers in the situation of uncertainty and unpredictability	55
Magdalena Lubińska-Bogacka – Free time in a jobless family as one of its educational functions	71
Zofia Szarota, Joanna Łaszyn – Auto perception of adult women	83

SUBJECTS OPEN TO DISCUSSION – VIEWS AND OPINIONS

Hanna Stępniewska-Gębik, Roma Kwiecińska – Student’s crisis – what should teacher know and do? The meaning of competences in crisis intervention in pedagogic work	103
---	-----

ADDITIONAL MATERIAL FOR TEACHERS

Joanna Łukasik – <i>Changes in teacher education. Chance – new challenges</i>	119
--	-----

ADDITIONAL MATERIAL FOR STUDENTS

Andrzej Ryk – From philosophy to pedagogy. Attempting to capture the pedagogical arché ...	127
---	-----

REVIEWS

Łukasz Albański – Richard E. Nisbett: <i>Intelligence and how to get it: why schools and cultures count</i> ...	133
Andrzej Ryk – Vanna Iori: <i>Nei sentieri dell’esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi. Collana di Pedagogia Fenomenologica</i>	134

CHRONICLE

Józefa Kucharska – Seniors in local community	137
Jolanta Maćkowicz – Dilemma of social pedagogy in post-modernistic world	139
Iwona Ocetkiewicz, Ewa Pająk-Ważna – II International Seminar of Project „GLOBAL TOUR”	141
Ewa Pająk-Ważna, Iwona Ocetkiewicz – XXV Conference CESE (Comparative Education Society in Europe): <i>Empires, Post-Coloniality and Interculturality. Comparative Education between Past, Post and Present</i>	143
Joanna Wnęk-Gozdek – International Conference: <i>I exist not to be loved and admired but in order to act and love - Janusz Korczak’s accomplishments and life</i>	145

SŁOWO WSTĘPNE

Niniejszy numer „Ruchu Pedagogicznego” został w całości przygotowany przez pracowników Instytutu Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Instytut Nauk o Wychowaniu został utworzony we wrześniu 2000 roku po przekształceniu ówczesnej Katedry Pedagogiki. Powstanie Instytutu miało na celu utrwalenie zaawansowanego już rozwoju naukowego i dydaktycznego pracowników oraz organizacyjnego placówki, a także stworzenie możliwości dalszych, niezbędnych zmian jakościowych.

W ostatnich latach wiele zmieniało się w naukowo-dydaktycznej działalności Instytutu oraz w strukturze organizacyjnej, o czym świadczyć może powołanie nowych katedr. W skład Instytutu wchodzi obecnie: Katedra Dydaktyki; Katedra Pedagogiki Społecznej i Andragogiki; Katedra Pedagogiki Ogólnej i Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli; Katedra Socjologii Edukacji i Polityki Edukacyjnej; Katedra Teorii Wychowania i Aksjologii Pedagogicznej; Katedra Psychologii Zdrowia oraz Katedra Pracy Socjalnej. W roku akad. 2011/12 w Instytucie Nauk o Wychowaniu etatowo zatrudnionych jest 52 nauczycieli akademickich oraz 3 pracowników administracyjno-technicznych. Wśród nauczycieli akademickich jest 8 profesorów, 34 doktorów i 10 magistrów. Pod ich kierunkiem kształcą się blisko 2000 studentów (w tym studenci studiów niestacjonarnych). Od momentu powołania Instytutu, czyli od roku 2000, aż do roku 2012 funkcję dyrektora pełnił prof. dr hab. Mirosław J. Szymański.

Kandydaci decydujący się uczyć w Instytucie mogą podjąć studia licencjackie, magisterskie (w trybie stacjonarnym lub niestacjonarnym), a także studia podyplomowe. Instytut prowadzi studia na dwóch kierunkach: pedagogika (studia pierwszego i drugiego stopnia) i praca socjalna (studia pierwszego stopnia). Na kierunku pedagogika, studia pierwszego stopnia prowadzone są w trzech specjalnościach: pedagogika społeczno-opiekuńcza z pedagogiką szkolną; edukacja zdrowotna z profilaktyką uzależnień oraz doradztwo społeczne. Studia drugiego stopnia (magisterskie) w zakresie pedagogiki odbywają się w ramach dwóch specjalności: aktywizacja i praca społeczno-opiekuńcza oraz poradnictwo edukacyjne i zawodowe. Na kierunku praca socjalna jest możliwość studiowania na trzech specjalnościach: asystent opieki instytucjonalnej, asystent rodziny i praca socjalna. Studia niestacjonarne na poziomie licencjackim są również w Oddziałach Zamiejscowych Uniwersytetu Pedagogicznego w Tarnowie i Nowym Sączu.

Dużą popularnością cieszą się prowadzone dla słuchaczy studia podyplomowe, którym Instytut oferuje: pedagogikę (dla nauczycieli niemających kwalifikacji pedagogicznych); pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą oraz studia z zakresu diagnozy i terapii pedagogicznej; organizacji pomocy społecznej. Na studiach tych jest także specjalność: broker edukacyjny – planowanie kariery edukacyjnej.

Realizacja tak szerokiego i zmieniającego się – zależnie od zapotrzebowania – programu zajęć dydaktycznych wymaga dużego wysiłku nauczycieli akademickich. Przejawia się to m.in. w licznych publikacjach książkowych, artykułach zamieszczanych w prestiżowych czasopismach naukowych, a także w organizowanych konferencjach naukowych, seminariach i sympozjach. Dyrekcja Instytutu konsekwentnie dąży do doskonalenia warunków pracy naukowej i dydaktycznej, m.in. poprzez profesjonalne, multimedialne

wyposażenie wszystkich sal dydaktycznych oraz bezpośredni dostęp studentów i pracowników do komputerów i Internetu.

Plany i programy wymienionych kierunków studiów były w ostatnich latach systematycznie modernizowane, aby sprostać najnowszym tendencjom edukacyjnym. Polska Komisja Akredytacyjna, po dokonaniu w bieżącym roku oceny programowej na kierunku pedagogika prowadzonym na Wydziale Pedagogicznym na poziomie studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz na poziomie studiów pierwszego stopnia w Zamiejscowych Ośrodkach Dydaktycznych Wydziału Pedagogicznego, uznała, iż jakość kształcenia na tym kierunku zasługuje na ocenę wyróżniającą.

Z racji przypadającego na rok 2012 jubileuszu setnej rocznicy ustanowienia „Ruchu Pedagogicznego” numer czasopisma, przygotowany przez pracowników Instytutu, otwiera artykuł A. Żukiewicza. Autor poświęca go jednej z jego założycielek – Helenie Radlińskiej, pisząc o działalności wychowawczej i oświatowej omawianej przez nią na łamach czasopisma.

Zapoznając się z treścią działu *Artykuły*, Czytelnik może zaznajomić się z zawartą w opracowaniu M. J. Szymańskiego analizą znaczenia wartości i antywartości we współczesnym społeczeństwie w aspekcie edukacyjnym. Ponadto ważny z perspektywy procesu wychowania współczesnej młodzieży jest artykuł M. Mądry-Kupiec na temat barier w komunikacji interpersonalnej ze szczególnym uwzględnieniem specyficznych słów, które mogą być źródłem wielu nieporozumień pomiędzy nauczycielem a uczniem, utrudniać proces wychowania współczesnej młodzieży oraz wprowadzanie jej w świat wartości i pozytywnych relacji międzyludzkich.

W części numeru zatytułowanej *Relacje z badań* poznajemy efekty prac prowadzonych przez S. Trusza na temat oczekiwań interpersonalnych w klasie szkolnej, czy badania B. Majerek w zakresie oczekiwań i orientacji życiowych młodzieży w sytuacji niepewności i nieprzewidywalności (studium porównawcze młodzieży polskiej i niemieckiej). Poza tym Z. Szarota i J. Łaszyn prezentują badania nad tożsamością kobiet znajdujących się w fazie późnej dojrzałości oraz starości przez pryzmat stereotypów społecznych dotyczących tych faz.

Na uwagę zasługuje również artykuł H. Stępniewskiej-Gębik i R. Kwiecińskiej – zamieszczony w dziale *Materiały dyskusyjne – poglądy i opinie*. Autorki podejmują problematykę sytuacji kryzysowych uczniów oraz niezbędnych kompetencji pedagogów do ich przezwyciężenia. Szczególnie cenne jest to, że aktualne paradygmaty interwencji kryzysowej, zasady prowadzenia strategii interwencyjnych, powiązania pomiędzy interwencją a wsparciem społecznym analizowane są w kontekście miejsca współczesnej szkoły i pedagogów w działaniu interwencyjnym. Sądzę, że warto również zapoznać się z tekstem – w dziale *Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, w którym poddano analizie dotychczasowe oraz najnowsze założenia systemu kształcenia nauczycieli w Polsce.

W numerze znalazł się również możliwy do wykorzystania w pracy ze studentami kierunków pedagogicznych tekst A. Ryka zatytułowany „Od filozofii do pedagogiki. Próba uchwycenia pedagogicznego *arché*”. Autor stara się wyjaśnić, co dzieje się współcześnie w pedagogice przede wszystkim na poziomie teorii pedagogicznej.

W czasopiśmie zgodnie z jego tradycją zamieszczono również sprawozdania z konferencji, w których uczestniczyli pracownicy Instytutu, a także recenzje.

Artykuły zaprezentowane w tym numerze „Ruchu Pedagogicznego” są zaledwie wykładnikiem zainteresowań naukowo-badawczych kilkunastu pracowników Instytutu. Mając nadzieję, że pozwolą one przybliżyć aktualne prace badawcze, zapraszamy do lektury piśmiennictwa, jak i publikacji książkowych pracowników naszego Instytutu.

Joanna Łukasik

Arkadiusz Żukiewicz

HELENA RADLIŃSKA W PRZESTRZENI DZIAŁANIA WYCHOWAWCZEGO I OŚWIATOWEGO NA ŁAMACH „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

O AKTUALNOŚCI PODEJMOWANEJ PROBLEMATYKI W SETNĄ ROCZNICĘ USTANOWIENIA CZASOPISMA

Sto lat periodyku „Ruch Pedagogiczny” to okazja, by przypomnieć zarówno początki i warunki, w jakich był on tworzony, jak również ludzi, których współdziałanie przyczyniło się do powstania jednego z najbogatszych i najdłużej wydawanych w Polsce pism pedagogicznych. W niniejszym szkicu pragnę przybliżyć postać Heleny Radlińskiej, która była zaangażowana w działalność Związku Nauczycielstwa Ludowego oraz włączyła się w prace redakcyjne miesięcznika „Ruch Pedagogiczny”. Jej aktywność na polu naukowym i społecznym przyczyniała się do krzewienia kultury edukacyjnej wśród ludzi, dla których dostęp do instytucji oświaty był ograniczony lub wręcz niedostępny. Współtworząc przestrzeń wymiany, Helena Radlińska usprawniała proces przetwarzania rzeczywistości życia codziennego. Tworząc warunki podnoszenia kompetencji działań oświatowych, wychowawczych i społecznych przyczyniała się do wzmacniania sił ludzkich tkwiących w poszczególnych osobach i całych grupach społecznych. Szczególną kategorią grupy społeczno-zawodowej byli nauczyciele ludowi, do których adresowany był dodatek „Ruch Pedagogiczny”. Bohaterka tego artykułu wspierała procesy angażowania sił ludzkich w aktywność na rzecz podnoszenia poziomu warunków życiowych osób, rodzin i całych środowisk, dźwignia słabych i poprawiania możliwości ich rozwoju w ówczesnej teraźniejszości i przyszłości. Wysiłek ten nie był daremny, bo w jego wyniku kształtowano postawę społecznikowskiej odpowiedzialności i aktywności wśród ludzi zaangażowanych w działania oświatowe i wychowawcze. Tworzono podstawy nowego – wolnego społeczeństwa II Rzeczypospolitej, na fundamencie którego odbudowywano po latach rozbiorów ojczyznę.

Jednym z elementów zarysowanych powyżej działań była redakcja miesięcznego dodatku – do czasopisma „Głos Nauczycielstwa Ludowego” – „Ruch Pedagogiczny”. Dodatek był wydawany od stycznia 1912 roku na mocy uchwały V zjazdu Delegatów „Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego”, które odbyło się 9 września 1911 roku w Krakowie. Podjęto przy tym decyzję, iż „Ruch Pedagogiczny” będzie ukazywał się w trakcie roku szkolnego, co miesiąc z wyłączeniem miesięcy wakacyjnych, tj. lipca i sierpnia („Ruch Pedagogiczny” nr 1 z 1912 r., s. 1). W roku inauguracyjnym ukazało się łącznie 10 numerów dodatku, które obejmowały publikacje poświęcone problemom wychowania i oświaty. Przedstawiano tam również przegląd

fachowej prasy ojczyznej i zagranicznej, relacje z konferencji i zjazdów pedagogicznych tak krajowych, jak i międzynarodowych. W składzie autorskim (redakcyjnym) znaleźli się obok Heleny Radlińskiej, która zamieszczała swoje teksty pod pseudonimem H. Orsza, tacy działacze pedagogiczni, oświatowi i wychowawcy, jak J. Wł. Dawid, M. Falski, A. Grudzińska, M. Laskowiczówna, M. Ramułtowa, H. Rowid, Z. Szybalska, W. Szybalska, A. Szycówna, St. Wójcik oraz Dr E. W.

Udział Heleny Radlińskiej w pracach redakcyjnych „Ruchu Pedagogicznego” był bezpośrednio związany z jej zaangażowaniem w działania Związku Nauczycielstwa Ludowego. Wspomina o tym w „Listach o nauczaniu i pracy badawczej” – list trzeci „Zdobycze krakowskich studiów i prac oświatowych” – adresowanych symbolicznie do bliskiej uczennicy („wnuczki”) Ireny Lepalczyk (Radlińska, 1964, s. 358). W sposób szczególnie podkreśla w tekście swoje zaangażowanie w prace Związku Nauczycielstwa Ludowego oraz ich organów, tj. czasopism „Muzeum” i „Ruchu Pedagogicznego”. Przy tej okazji wspomina, iż współdziałała tam między innymi z Janem Władysławem Dawidem oraz Henrykiem Rowidem, Marią Ramułtową i Stanisławą Okołowiczówną. Była również czynną współorganizatorką uniwersyteckich kursów wakacyjnych dla nauczycieli ludowych, nauczycielką w eksperymentalnych szkołach ludowych oraz wykładowcą w Wolnej Szkole Nauk Politycznych. Uczestniczyła także w opracowaniu projektu Instytutu Pedagogicznego (Radlińska, 1964, s. 358).

Jako uciekinierka z syberyjskiego zesłania, gdzie trafiła wraz z mężem za medyczną pomoc rewolucjonistom 1905 roku, trafiła jesienią 1906 roku do Krakowa. Tam uzyskała obywatelstwo i włączyła się w prace oświatowe, wychowawcze oraz społeczne. Podjęła także studia na Uniwersytecie Jagiellońskim, których nie mogła ze względów finansowych kontynuować po ukończeniu szkoły średniej w Warszawie, skąd pochodziła (Lepalczyk, Wasilewska, red., 1994/95). Studia historyczne na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego sprawiły Helenę Radlińską do badania faktów z przeszłości przez pryzmat społecznej perspektywy. Jak sama zauważa, jej doświadczenia udziału w seminarium prof. Stanisława Krzyżanowskiego dawały możliwość systematyzacji wiedzy, którą posiadała z licznych działań praktycznych: „(...) Wstąpiłam na uniwersytet. Nie stanowiło to dla mnie takiego przeżycia jak dla młodych. Byłam usposobiona krytycznie, wybierałam kierunek studiów z zimnym rozmysłem. Oceniałam, że umiem sporo, ale brak mi metody badawczej; w Uniwersytecie Jagiellońskim mogę najlepiej nauczyć się tej metody studiując średniowiecze. Wykłady, pracownie, zbiory były w tym zakresie najbogatsze. Mogąc swobodnie obracać się wśród zagadnień dziejów najnowszych, postanowiłam przełamać wszystkie trudności, od językowych począwszy, w twardej pracy doszukiwania się treści ze skąpych źródeł średniowiecza, które trzeba spożytkować w pełni, w uzyskaniu sprawności w umiejętnościach pomocniczych. Było to na pozór niepraktyczne, nawet – bezsensowne. Wiedziałam na pewno, że nie będę w przyszłości pracowała nad tą epoką (choć w pierwszych latach studiów wydałam wypisy źródłowe *Z dziejów narodu*, obejmujące średniowiecze). Dla odczuwanych potrzeb samodzielnej pracy badawczej wybrałam dobrze. Zajął się mną profesor, który stał się dla mnie w pełnym tego słowa znaczeniu mistrzem – Stanisław Krzyżanowski” (Radlińska, 1964, s. 349).

Dojrzałość, z jaką Helena Radlińska przystąpiła do studiów uniwersyteckich, wzmacniało środowisko akademickie, którego częścią stała się ona sama. Miała bo-

wiem niebywałą okazję wzrastać naukowo i społecznie w atmosferze dążenia do odkrywania prawdy, poszukiwania faktów i przedstawiania ich niezależnie od zalecanej „poprawności” interpretacyjnych oraz związków personalno-politycznych. Opisuje to w kontekście uczestnictwa w zespole kierowanym przez promotora – prof. S. Krzyżanowskiego: „(...) Zespół seminarium Krzyżanowskiego był niezwykle, połowa uczestników otrzymała katedry uniwersyteckie. W kołach naukowych występowaliśmy jako zwarta grupa w obronie zasady: »historyk musi powiedzieć to, co wie«. Przeciwnikami naszymi byli uczniowie Wacława Sobieskiego, którzy twierdzili, że historyk ma prawo powiedzieć to, co chce. Te zagadnienia – wówczas bardzo żywotne, do głębi przejmujące swą wagą – odbijały się niewątpliwie tak jak całość metody Krzyżanowskiego na kształtowaniu moich poglądów na naukę.

Przeżycia z seminarium Krzyżanowskiego kierowały moimi późniejszymi badaniami i nauczaniem. Uzbroiły przeciwko lekceważeniu faktów, uznawaniu ich oceny za proces wyłącznie subiektywny, wskazywały sposoby ich obiektywizacji i znaczenie w nich sprawności, zbliżyły do późniejszego znacznie kierunku mikrosocjologii” (Radlińska, 1964, s. 350).

Zdobyte okresu aktywności akademickiej wzmacniały szacunek dla takich wartości, jak dobro, prawda, uczciwość, prawość itp. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, iż w wyniku tego Helena Radlińska utwierdzała się w postawach służby i poświęcenia dla idei działania społecznego, oświatowego i wychowawczego, a także ufności w relacjach z ludźmi, którzy ofiarowali swe siły do współtworzenia i współprzetwarzania rzeczywistości życia codziennego. Była to dla niej kontynuacja tego, w czym dojrzewała i rozwijała się będąc dzieckiem i dalej młodą wolontariuszką zaangażowaną w sprawy społeczne i oświatowe. Jej środowisko rodzinne było bowiem aktywne w tworzeniu pozytywistycznych podstaw przebudowy rzeczywistości, walki narodowo-wyzwoleńczej, troski o podnoszenie kultury życia ludzkiego poprzez walkę z ciemnotą, analfabetyzmem, ignorancją kulturową. W domu państwa Rajchmanów (rodzinny dom Heleny Radlińskiej z domu Rajchman) bywali goście: Sienkiewicz, Orzeszkowa, Konopnicka, Pług (Pietkiewicz), Fałęński, Paderewski, Hofman, Barcewicz, Koczalski, Frenkiel, Siemaszkowa, Lentz i inni. U progu dorosłości Helena знаła już takich pisarzy i przedstawicieli świata nauki, jak Kasprówicz, Reymont czy Żerómski, Korzon, Jabłonowski, Kaszewski, Karłowicz, Rowiński, Kryński, Mahrburg, Massonius, Gralewski, Radziwiłłowiczowa (Radlińska, 1964, s. 331–332; Lepalczyk, 2001, s. 11–12). Kontakt z elitą artystyczną i intelektualną miał bez wątpienia znaczący wpływ na rozwój dorastającej Heleny Rajchman. Warunkowało to przyjmowane przez nią postawy w późniejszych okresach życia. Troska o rozwój Drugiego Człowieka przejawiała się między innymi w dążeniu do upowszechnienia oświaty i podnoszenia poziomu wykształcenia narodowego, by na fundamencie edukacyjnym (w tym wychowania i świadomości narodowej) odbudowywać Polskę po latach niebytu geopolitycznego i administracyjnego.

Helena Radlińska, angażując się w tworzenie miesięcznego dodatku do „Głosu Nauczycielstwa Ludowego” – „Ruch Pedagogiczny”, wykorzystywała kompetencje naukowe, wiedzę o faktach z przeszłości, umiejętność analizy historycznej oraz postawę wobec spraw ludzkich do przygotowywania cyklu artykułów. Przybliżyła w nich dzieje oświaty elementarnej w Polsce na przestrzeni wieków korelując fakty edukacyjne z wydarzeniami społecznymi. Opracowania te były bardzo cenne, gdyż pokazywały działania i wysiłek ludzki w tworzeniu powszechnego systemu

oświatowego i wychowawczego na tle procesów politycznych, kulturowych i społecznych, jakie dokonywały się w analizowanych okresach. Przybliżając i analizując procesy zmian autorka wiernie i zarazem syntetycznie przedstawiła zagadnienia rozwoju systemu oświatowo-wychowawczego na ziemiach polskich od czasów działalności Komisji Edukacji Narodowej do XIX wieku. W tekstach tych autorka wykazała się doskonałą umiejętnością prowadzenia analizy historycznej i łączenia faktów edukacyjnych ze społecznymi, politycznymi, ekonomicznymi czy wreszcie narodowymi (narodowo-wyzwoleńczymi). Ten ostatni element z racji czasu, w jakim publikacje powstawały, musiał być prezentowany w taki sposób, który nie budziłby wątpliwości urzędników reprezentujących polityczny interes zaborcy i zarazem przedstawiałby rzetelnie opisywaną rzeczywistość. Helena Radlińska radziła sobie z tym wyzwaniem przedstawiając odkrywaną prawdę, bez przemilczeń czy zniekształceń. Pozostawała wierna dewizie „historyk musi powiedzieć to, co wie” wywiedzionej z seminariów u prof. Stanisława Krzyżanowskiego. Jednocześnie udawało się uczynić to w taki sposób, że jej teksty zostały dopuszczone do druku i dotarły do zamierzonych adresatów. Sztuka to była nieprosta, zważywszy na czasy i okoliczności geopolityczne, w jakich przyszło jej upowszechniać wyniki własnych badań historycznych. Mimo iż Kraków, gdzie wydawany był „Głos Nauczycielstwa Ludowego” wraz z miesięcznym dodatkiem „Ruch Pedagogiczny”, pozostawał najbardziej liberalną enklawą życia społecznego (w przeciwieństwie do zaborów pruskiego i ruskiego), to jednak i tam obowiązywały zakazy i nakazy ograniczające swobodę wypowiedzi, szczególnie gdy dotyczyło to historii Polski czy narodu polskiego.

Łącznie w pierwszym inauguracyjnym roku wydania „Ruchu Pedagogicznego” Helena Radlińska zamieściła w nim 4 teksty, kolejno w numerze

- pierwszym: „Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego” cz. I (styczeń 1912, s. 5–9);
- czwartym: „Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego” cz. II (kwiecień 1912, s. 71–75);
- ósmym: „Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego” cz. III (październik 1912, s. 145–147) – tekst otwierający numer, oraz
- dziesiątym: „W sprawie książek dla dzieci i młodzieży” (grudzień 1912, s. 192–193).

Ostatni z tekstów nie dotyczy już historycznej analizy rozwoju polskiego systemu oświatowego. Nawiązuje do problematyki upowszechniania literatury dziecięcej i młodzieżowej w okresie boomu wydawniczego, gdy treść – merytoryczne i moralne wartości publikacji zaczęły ustępować formie, szacie graficznej i komercji rynku wydawniczego adresowanego do najmłodszych członków społeczeństwa. W szczególności autorka podjęła tematykę doboru książek adresowanych do dzieci i młodzieży. Krytykując ówczesną reklamę tego gatunku, która była zdaniem Heleny Radlińskiej zorientowana na sprzedaż „gwiazdkową” (prezenty pod choinkę), zauważyła, że pomijano w niej walory wychowawcze i patriotyczne. Można odnieść wrażenie, że działania marketingowe były zamierzone z uwagi na cel nadrzędny – sprzedaż produktów o niskiej jakości merytorycznej. Jednak w tym kontekście autorka tekstu dostrzega niebezpieczeństwo obniżania poziomu wychowania moralnego dzieci i młodzieży, ograniczania funkcji poznawczej literatury i zaburzeń w zakresie aspiracji czytelniczych młodych pokoleń narodu przygotowującego się do odrodzenia państwowego. Walka szła nie tylko o umiejętność czytania, ale przede wszystkim o umiejętność czytania ze zrozumieniem, o umiejętność dokonywania wyboru tego, co warto czytać,

na co warto poświęcić czas oraz pieniądze. W szerszym kontekście można odnieść wrażenie, że ważne było przede wszystkim kształtowanie podstaw umiejętności myślenia krytycznego, o wybór treści wartościowych wychowawczo, które sprzyjałyby nie tylko rozwojowi zdolności czytelniczych, ale przede wszystkim umysłowych, intelektualnych. Lektura może rozwijać nie tylko wyobraźnię dziecka, ale i aspiracje edukacyjne, poznawcze, może sprzyjać kształtowaniu postaw poszukiwania i dążenia do zrozumienia istoty spraw, które stają się w życiu człowieka ważne. Dostrzega to Helena Radlińska, która doświadczyła, jak wielką rolę w kształtowaniu człowieka odgrywa dobra literatura.

Należy podkreślić, że tekst napisany przeszło 100 lat temu jest wciąż aktualny. Jakże podobny stał się rynek wydawniczy po zmianie systemowej w Polsce okresu III RP. Jak wiele uwagi poświęca się formie, a jak niewiele kompetencji czy wysiłków, by kultura czytelnictwa, szczególnie adresowana do rodziców i dziadków najmłodszych pociech, była rozwijana na podstawie wyników badań naukowych, wiedzy i metodycznych zdolności fachowców. Reklama i promocja przeróżnych „błyskotek” dla dzieci i młodzieży wypiera książki stanowiące podstawę rozwoju wyobraźni dziecięcej wolnej od przemocy, agresji, nienawiści. Dobro i miłość zastępowane są nie rzadko walką, nienawiścią, szyderstwem czy w „najlepszym” wypadku cynizmem pieczołowicie upowszechnianym wśród najmłodszych adresatów. Dominacja, tak w literaturze dziecięcej, jak i w programach TV (bajki, kreskówki, filmy itp.) postaci wojujących, niszczących czy ośmieszających innych staje się niemal normą. Wydaje się, że kryterium doboru literatury jest ceną i manipulacją reklamy. Trudno dziwić się, że dzieci z chęcią wybierają gry, w których mogą strzelać, zabijać czy burzyć. Jeśli alternatywa ogranicza się do treści infantylnych, nienadążających za przyspieszonym rozwojem młodszych pokoleń, wybór jest rzeczywiście znacząco ograniczony. Do tego wzmocnienie reklamą „jedyną słuszną drogą” potęguje efekt wrastania w kulturę przemocy, nienawiści, barku szacunku dla życia ludzkiego i mylnie pojmowanej asertywności prowadzącej do skrajnych form egoizmu czy roszczeniowości.

Helena Radlińska podpowiadała 100 lat temu sposób na przeciwdziałanie negatywnym trendom wypierania „dobrej książki” z półek księgarni i biblioteki. Panaceum miało być upowszechnianie recenzji wydawniczych pisanych przez fachowców, wzmacnianie szacunku dla autorytetów, a przede wszystkim dbałość o wysoką jakość literatury dziecięcej i młodzieżowej. Autorka wskazała to zadanie jako jedno z naczelnych Towarzystwa Oświatowego. Przedstawiła również ideę „Wystawy książek dla dzieci i młodzieży”, która została zrealizowana przez Sekcję Pedagogiczną „Ognisko” działającą przy Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza w Krakowie. W konkluzji tekstu zapowiedziała, że na łamach „Ruchu Pedagogicznego” będzie ukazywała się kolumna prowadzona przez dr Z. Szybalską i H. Orszę poświęcona ocenom merytorycznym publikacji dla dzieci i młodzieży (Orsza, 8/1912, s. 139).

Tekst pokazuje nie tylko troskę o sprawę czytelnictwa wśród najmłodszych członków narodu, ale ujawnia również sprawność działania Heleny Radlińskiej. Nie poprzestawała ona na zgłoszeniu problemu, którym bez wątplenia było wypełnianie rynku wydawniczego literaturą o niskiej jakości i wartości merytorycznej. Uzasadniała ten problem i jego wagę w odniesieniu do szerszego tła rozwoju społecznego, a dalej przedstawiła propozycje naprawy niekorzystnego stanu rzeczy. Korzystając z posiadanych kompetencji (H. Radlińska była autorką takich publikacji, jak: *Książka wśród ludu; Kto to był Mickiewicz* itp.) (Radlińska, 1964, s. 332–333), włączyła się

w proces przebudowy tego wycinka rzeczywistości, który odnosił się do fundamentalnej dla przyszłości sprawy – nauki czytania ze zrozumieniem, wrażliwości estetycznej, wyobraźni społecznej czy umiejętności krytycznej analizy faktów, zdarzeń i procesów, socjalizacji i uspołeczniania oraz kreowania postaw szacunku dla godności człowieka, uczciwości, wierności ideałom, a wreszcie patriotyzmu, na którym miała być odbudowywana II RP.

Z perspektywy minionych 100 lat można zauważyć, że zgłoszony problem i propozycje rozwiązań przyczyniły się do powstania w stosunkowo krótkim czasie pokolenia patriotów, którzy w trosce o ojczyznę byli gotowi poświęcić życie. Niespotykany w skali świata był udział polskiej młodzieży w walce o wolność i wyzwolenie spod okupacji zarówno faszystowskiej, jak i komunistycznej. Łącząc troskę Heleny Radlińskiej o jakość literatury dziecięcej i młodzieżowej z działaniami z pola pracy społecznej i pracy oświatowej (Radlińska, 1935, s. 93 i nast.), można i należy przyznać, że jej udział w odbudowie i przebudowie rzeczywistości życia codziennego Polaków wpisywał się w proces ogólniejszej aktywności zorientowanej na kreowanie przyszłości sprzyjającej rozwojowi ludzi, podnoszeniu kultury życia indywidualnego, rodzinnego czy środowiskowego (sąsiedzkiego, zawodowego, społecznego, politycznego itp.). Jednym z przejawów tego była jej działalność wydawnicza, w którą wpisywał się także „Ruch Pedagogiczny”, oraz grupy osób zaangażowanych w działanie społeczne *pro publico bono*. Na łamach pisma przypomniano pedagogiczną przeszłość, analizowano teraźniejszość i kreślono kierunki rozwoju w przyszłości.

Historyczne kompetencje Heleny Radlińskiej były spożytkowane między innymi w trzech wcześniejszych artykułach zamieszczonych w „Ruchu Pedagogicznym” z 1912 roku. Autorka podjęła w nich tematykę początków elementarnej oświaty tworzonej w Rzeczypospolitej począwszy od czasów funkcjonowania Komisji Edukacji Narodowej. Zamysł ten miał szczególne znaczenie w kontekście przeciwdziałania zakłamywaniu historii Polski prowadzonej przez zaborców. W numerze pierwszym, wprowadzając do cyklu wykładów „Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego”, Helena Radlińska przybliżyła zależności istniejące między rozwojem oświatowym a nauką i zmianami dokonującymi się w przestrzeni życia społecznego: „W ciągu wieków kulturalnego rozwoju szkoła ludowa ulegała zmianom, zależnym od rozwoju nauki i rozwoju społecznego. Tradycja pracy wychowawczej jest w Polsce bogatą: zbadać ją trzeba dla dalszej twórczości pedagogicznej, choć budować jutro będziemy z oczyma wpatrzonymi nie tylko w czasy minione, lecz – przede wszystkim w potrzeby dnia dzisiejszego” (Orsza, 1/1912, s. 5).

Już na początku zaznacza ona, że odniesienie do historii jest ważnym, ale nie jedynym punktem w podjętej analizie. Przyjęta perspektywa podkreśla znaczenie przeszłości, ale daje jednoznaczny sygnał, że konieczne jest korzystanie z doświadczenia minionych pokoleń w budowaniu teraźniejszości i przyszłości. Taką perspektywę Helena Radlińska zachowała przez całe swe życie tak w toku aktywności naukowej, jak i społecznej (Radlińska, 1964, s. 330 i nast.).

Przygotowując czytelnika do zamierzonego cyklu historycznej prezentacji dokonań oświatowych autorka zauważa, że poza danymi statystycznymi i faktami historycznymi oraz spisnymi oficjalnie deklaracjami zawartymi w odpowiednich ustawach ważne w zrozumieniu procesów zmian i rozwoju systemu szkolnego jest ukazanie związków „szkolnictwa z życiem narodu, zmiany, jakim ulegało zależnie od form życia społecznego, politycznego, przyczyny stwarzające rozkwit lub rzucają-

ce się kamieniami ciężkimi na drodze postępu. Wtedy jaśniejsza staje się dzisiejsza walka o światło” (Orsza, 1/1912, s. 5).

W dalszej części tego wprowadzenia Helena Radlińska zwraca uwagę na potrzebę ostrożności w toku analiz historycznych. Słusznie dostrzega niebezpieczeństwa związane z możliwym przewartościowaniem tego, co było przejściowe i bardziej szkodliło rozwojowi oświaty, niż wzmacniało ten proces. Przy tej okazji łatwo przeoczyć fakty istotne i zarazem niedoceniać tych działań, które były rzeczywistym wkładem w budowanie oświaty sprzyjającej wzmacnianiu człowieka w przestrzeniach życia prywatnego i publicznego. Dostrzega znaczącą rolę badań naukowych, które służą odkrywaniu faktów znaczących i zapomnianych. Te bowiem stanowią fundament wyzwolania woli działania, nawet w warunkach trudnych i wymagających „nadludzkich sił”.

„Trzeba wyjaśnić sobie drogę rozwoju, wyodrębnić od przejściowych objawów (które jako przeżytki długa się nieraz utrzymują) trwale zdobycze, co nową wciąż stwarzają tradycję, wypływającą z dawnej jako jej ciąg dalszy, doskonalszy, z nowymi potrzebami życia zgodny.

Na tem polu pozostaje jeszcze wiele do zrobienia: naukowe badania zaledwie go dotknęły. Ale to, co już znane uprzytomnić sobie trzeba, by dalej mózdz posunąć badania i w chwili dzisiejszego czynu otuchę i natchnienie czerpać z tradycji życia” (Orsza, 1/1912, s. 5).

Przystępując do merytorycznej – historycznej prezentacji obrazu elementarnego szkolnictwa w Polsce, Helena Radlińska przedstawia jego dzieje w nawiązaniu do szerszego tła życia narodowego. Częstym, niemal stałym w użyciu pojęciem jest – „naród”. Nie używa ona współczesnego pojęcia społeczeństwo, ale właśnie – naród, co można tłumaczyć potrzebą tamtego czasu. Brak oficjalnego miejsca dla Polski na mapie świata potęguje potrzebę walki narodowo-wyzwoleńczej i troski o stałe utrzymanie i wzmacnianie tożsamości narodowej. Ponadto w 1912 roku nie istnieje jeszcze polska szkoła socjologiczna. Dlatego pojęcie społeczeństwa znane jest z socjologii zagranicznej, głównie niemieckiej, która jest zarazem częścią reprezentacji jednego z głównych zaborców zwalczających dążenia narodowo-wyzwoleńcze Polaków. Czynniki te z dużym prawdopodobieństwem warunkowały język wypowiedzi autorki, która wychowana w tradycji pozytywistycznej pracy organicznej i patriotyzmu włączała się w nurt działań krzewiących poczucie kulturowej odrębności i przynależności do grupy narodowej wśród Polaków.

W pierwszej części rozważań poświęconych tradycji szkolnictwa elementarnego w Polsce Helena Radlińska koncentruje uwagę na sprawach oświaty ludowej końca XVIII wieku. Tak zresztą tytułuje ten historyczny fragment cyklu: „Poglądy na oświatę ludu w końcu XVIII wieku i Szkoły parafialne Komisji Edukacji Narodowej”. Prezentuje poglądy i działania na rzecz oświaty podejmowane przez ks. Popławskiego, Komisję Edukacji Narodowej oraz ks. Piramowicza, który zdaniem autorki był najwybitniejszym i najgorliwszym działaczem KEN zorientowanym na upowszechnienie oświaty podstawowej w Rzeczypospolitej. Zgodnie z zapowiedzią we wstępie, tekst jest syntezą wynikającą z analizy procesów rozwoju szkolnictwa elementarnego dokonaną na tle uwarunkowań historycznych procesów demokratyzacji szlacheckiej dokonującej się w przedrozbiorowej Polsce. Przywołując dane statystyczne (idee tworzenia systemu powszechnej oświaty elementarnej – zakładane przez KEN powołanie 2500 szkół elementarnych działających przy parafiach, tworzenie podręczników

szkolnych – elementarz ks. G. Piramowicza *Nauka obyczajowa*, rozszerzenie edukacji na dzieci i młodzież chłopską), autorka zauważa, że początkom upowszechnienia szkoły ludowej przyświecała idea kształcenia elementarnego rolników w celu zwiększenia ich sprawności w toku wykonywania prac rolnych. Jednak z upływem lat funkcja ta zostaje uzupełniona w 1794 roku za sprawą Tadeusza Kościuszki, który dodaje kolejne zadanie – „bracia oświecajmy się wszyscy w tej głównej sprawie naszej, w sprawie narodu” (Orsza, 1/1912, s. 9).

Fragmenc końcowy był bardzo ważnym elementem przypominającym tę istotną funkcję szkoły, która w okresie zaborów była z całą mocą zwalczana przez każdego z zaborców. W 1912 roku przypominanie tego wymiaru edukacji elementarnej miało znaczenie nie tylko symboliczne i historyczne, ale służyło praktyce tworzenia podstaw społeczeństwa świadomego swej przynależności narodowej i kulturowej.

W drugiej części historycznych dociekań zawartych w numerze czwartym „Ruchu Pedagogicznego” wydanym w 1912 roku Helena Radlińska podejmuje tematykę budowy i rozwoju szkolnictwa podstawowego w początkach XIX wieku: „Organizacja szkolnictwa ludowego w pierwszej ćwierci XIX w.”. I tu przypomina czasy pomyślności narodu polskiego (zgodnie z pozytywistyczną maksymą – ku pokrzepieniu serc). Tak zaczyna: „Księstwo Warszawskie, wywalczone przez zapaleńców, co szli na kraj świata w służbie, która się wydawała służbą wolności i równości, niosło w swej konstytucji wolność dla »poddanych« i równość wobec prawa” (Orsza, 4/1912, s. 71–72).

Idea wyzwolenia człowieka z wszelkich form niewoli może dokonywać się zdaniem autorki poprzez edukację powszechną. Powołując się na powszechnie panujące przekonanie społeczne o potrzebie rozwoju oświaty ludowej Helena Radlińska przybliżyła ideę Izby Edukacyjnej, dzięki której rozszerzone zostały programy nauki dla ludu. Prezentując dane statystyczne odzwierciedlające ilościowy rozwój systemu oświatowego w Księstwie Warszawskim, koreluje to z procesem podwyższania jakości kształcenia elementarnego. W pracach Izby Towarzystwa Edukacyjnego brali udział nie tylko tradycyjni przedstawiciele narodu (proboszcz, dziedzic), ale również reprezentanci społeczności chłopskiej. Odpowiedzialność za funkcjonowanie systemu szkolnego spoczywała na wszystkich członkach społeczności lokalnych (Orsza, 4/1912, s. 73).

Przywołując tło społeczno-polityczne autorka pokazuje ludową oświatę polską, jako wzór dla innych systemów, które zostały w wymiarze metodycznym wyprzedzone. Zaznaczając, że polska szkoła powszechna budowana na wzorcach „zachodnich” przewyższyła je jakościowo, mimo niedoborów w wymiarze ilościowym. Te ostatnie zaś uzależniła od procesów uwłaszczeniowych, które w dużym stopniu warunkowały również jakość oświaty elementarnej. Przytacza przykład Rzeczypospolitej Krakowskiej, gdzie wyraźnie zauważalne były związki reform społecznych z rozwojem szkolnictwa ludowego (Orsza, 4/1912, s. 74–75).

Podsumowanie drugiej części „Tradycji polskiego szkolnictwa elementarnego” stanowiło zarazem swoiste preludium dla części trzeciej zatytułowanej „Rzeczpospolita Krakowska”, a zamieszczonej w numerze ósmym „Ruchu Pedagogicznego” z 1912 roku. I tu przypomina autorka zależność między poddaństwem a rozwojem i upowszechnianiem systemu szkolnictwa podstawowego. Wybierając przykład Rzeczypospolitej Krakowskiej Helena Radlińska wskazuje na istotny szczegół, który wiązał się z jakością społecznych przeobrażeń dokonujących się na terenie zaboru austriackiego. Zniesienie poddaństwa było tam związane równocześnie ze zniesie-

niem pańszczyzny. Zgodnie ze statutem z 1817 roku wprowadzono zasadę powszechności i obowiązkowości szkoły, która była jednolita dla wszystkich dzieci, niezależnie od przynależności do klasy społecznej. W tekście tym autorka nie poprzestaje na prezentacji jakościowych i ilościowych zdobyczy oświatowych okresu Rzeczypospolitej Krakowskiej. Oddaje obraz działania tych sił reakcyjnych, które hamowały czy wręcz niszczyły zdobycze okresu rozkwitu. Wsteczność w dużej mierze warunkowały działania mające na celu upolitycznienie i podporządkowanie systemu szkolnego administracji zaborczej (Orsza, 8/1912, s. 147).

Przypominając cykl historycznej analizy rozwoju szkolnictwa ludowego na przestrzeni wieków, który powstał w wyniku badań prowadzonych przez Helenę Radlińską (autorkę wysoko cenionej przez profesorów uniwersyteckich publikacji historycznej *Z dziejów narodu. Wypisy z źródeł i streszczenie z opracowań historycznych* – M. Arcta, 1908), zauważyć można po raz kolejny aktualność problemu i potrzebę odniesień do rodzimej historii. Z jednej strony stosunkowo niski poziom wiedzy historycznej wśród współczesnych (tak dzieci, jak i dorosłych), z drugiej brak aspiracji poznawczych, swoistej „fascynacji” przeszłością, która może być „doskonałą nauczycielką”, prowadzi niejednokrotnie do rezygnacji z dorobku przeszłości i ciągłego „odkrywania” tego samego pod innymi (uwspółcześnianymi) nazwami.

Za egzemplifikację może służyć przestrzeń edukacyjna, w której tradycyjne i sprawdzone rozwiązania ustępują wzorom niekiedy zagranicznym (w obecnej epoce znowu „zachodnim”) przy równoczesnym obniżaniu jakości działań wychowawczych i kształceniowych, jak również opiekuńczych. Jeszcze wyraźniej widać to na polu zmian dokonujących się w środowisku akademickim. Zewnętrzne wskaźniki oceny, ilościowe (w tym czasowe) wymogi stawiane bezkrytycznie wszystkim dyscyplinom na równi (bez należytego uznania różnic w epistemologicznej płaszczyźnie dochodzenia do prawdy dla nauk ścisłych i choćby humanistycznych czy społecznych), bezkrytyczne odrzucenie tradycji rodzimej i zachwyty osiągnięciami „obcymi” (kulturowo, historycznie, społecznie, ekonomicznie czy nawet politycznie) w zakresie standardów i rozwiązań organizacyjnych włącznie z wątpliwym prawnie zobowiązaniem uczelni akademickich do tworzenia oferty edukacyjnej uwzględniającej konieczność realizacji procentowego udziału kształcenia w językach obcych (*Polacy nie gęsi i ...*).

Wszystko to jest wyzwaniem dla historyków i badaczy pedagogicznych, którzy korzystając z doświadczeń poprzedników mają niepowtarzalną szansę przypominać o osiągnięciach polskiej szkoły tak elementarnej, jak i średniej czy wyższej. Sam proces dydaktyczny, który modeluje się współcześnie na rozwiązaniach tzw. unijnych wydaje się co najmniej zastanawiający. Przyjmowanie rozwiązań dydaktycznych i metodycznych z krajów, gdzie pedagogika jako dyscyplina naukowa w ogóle nie istnieje, musi skłaniać do pytań o charakterze teleologicznym. Pamiętać przy tym warto, że odrzucanie dorobku rodzimego za cenę „importowanej nowoczesności” bez dialogu, którego uczestnikami będą fachowcy (dobór wg klucza merytorycznego nie zaś politycznego czy personalno-ekonomicznego) skłania nie tylko do refleksji, ale musi też wyzwalać wolę działania praktycznego w obronie tożsamości i dziedzictwa, szacunku dla przeszłości i tradycji.

W obliczu zmiany systemowej, do której polska edukacja zdaje się już przyzwyczaiła, warto przypomnieć, że tradycja polskiej pedagogiki sięga nieco dalej niż 1945 roku. Pisała o tym chociażby Helena Radlińska w prezentowanym powyżej

cyklu artykułów na łamach „Ruchu Pedagogicznego”, który obchodzi w tym roku swój jubileusz 100 lat. Dodać warto przy tej okazji, że nawet okres 1945–1989 to nie są wyłącznie lata podporządkowania polskiej pedagogiki politycznym potrzebom PRL. To także czas rozwoju teoretycznych i metodycznych podstaw pracy z dziećmi czy młodzieżą (w tym młodzieżą niepełnosprawną, wykolejoną, osieroconą), z dorosłymi oraz seniorami. Bezkrytyczne odrzucenie tego dorobku to działanie, które nie sprzyja w pełni rozwojowi polskiej edukacji (każdego szczebla).

W przedstawionym kontekście można postawić kilka fundamentalnych pytań typu: jak rozwinie się polska myśl społeczna i wychowawcza, polska nauka, gdy Polacy będą zmuszani do pisania dla Polaków w języku obcym? Naturalne jest w dobie uniwersalizmu globalnego czy nawet unijnego, że naukowcy są zobowiązani do posługiwania się kompetencjami komunikacyjnymi, w tym umożliwiającymi osiąganie porozumienia z obcokrajowcami. Nie wydaje się to jednak właściwe, aby na problem ten spoglądać z perspektywy deontologicznej, a raczej aretologicznej. I w tym kontekście doskonałym przykładem jest Helena Radlińska, która biegle posługiwała się językiem francuskim, niemieckim, angielskim, a także językami słowiańskimi (Radlińska, 1964, s. 405 i nast.). Jednak uzależnianie wartości dorobku naukowego od umiejętności prezentowania go w językach obcych musi skłaniać do namysłu i dyskusji z wykorzystaniem wyłącznie argumentów merytorycznych.

Inny ważny problem możliwy do postawienia w kontekście dokonujących się zmian oddaje pytanie: w jaki sposób budować społeczność naukową czy dyscyplinarną (w dosłownym tego słowa znaczeniu), gdy nie uwzględnia się naturalnych wyznaczników decydujących o jakości rozwoju i „wrastaniu” w przestrzeń uprawianej dyscypliny (nauki)? W tym kontekście uwagą ogólniejszej natury jest odniesienie do czasu, jaki potrzebuje badacz działający w obszarze nauk społecznych czy humanistycznych. Proces „dojrzewania” do rozumienia rzeczywistości wymaga nie tylko pełnego zaangażowania w prowadzoną działalność, ale również wiąże się z dużym nakładem czasu, jako czynnika determinującego jakość dojrzewania. Dla jasności myśli można przywołać proces ładowania akumulatora, który dla wysokiej jakości efektu finalnego powinien być długi i przebiegać z zastosowaniem niewielkiej dawki prądu. Bardziej obrazowe jest jednak odwołanie do świeżej (źródlanej) wody i świeżego (młodego) wina. Czas spożycia odgrywa decydującą rolę w kontekście jakości produktu. Jeśli nauki ściśle do odkrycia naukowego wymagają świeżości spojrzenia i specyficznego „eurycznego błysku”, można je porównywać do źródlanej wody, którą należy spożyć jak najszybciej, by nie straciła swej świeżości. W przypadku nauk humanistycznych czy społecznych jest nieco inaczej. Tu podobieństwo jest bliższe winu, które im starsze, tym bywa lepsze. Oczywiście nie można zapominać o odpowiednim doborze szczepów, właściwym sposobie fermentacji i warunkach przechowywania, które ostatecznie decydują o jakości i delecte trunku, jego bukicie i kolorze, a także zawartości procentowej, która dla wina nie może być zbyt wysoka, ale zbyt niska może też powodować nieprzyjemny dysonans poznawczy.

Proces „wrastania” w rzeczywistość nauk humanistycznych i społecznych jest bez wątpienia długotrwały. Dlatego stosowanie wspólnych dla wszystkich dyscyplin naukowych kryteriów czasowych w odniesieniu do zalecanego tempa rozwoju naukowego zdaje się objawem braku zdolności realnej oceny możliwości wobec intencji i aspiracji skłaniających badaczy humanistycznych i społecznych do osiągania wysokiej kultury uprawiania nauki oraz poziomu internalizacji wartości tożsamy

dla reprezentowanych dyscyplin. To samo dotyczy kwestii identyfikacji z przedmiotem, problematyką, teoriami, językiem czy metodologią danej dyscypliny. „Wyścig szczurów” może częściowo stymulować do efektywniejszej pracy badawczej, ale na pewno wynikająca z niego rywalizacja i orientacja na „sukces za wszelką cenę” nie sprzyja kreowaniu i utrwalaniu postaw uczciwości, odpowiedzialności, rzetelności czy identyfikacji z etosem od wieków przypisanym „mędrcom świata nauki”. Wreszcie swoista komercjalizacja nauki, jej utożsamianie z „fabryką wiedzy”, przedsiębiorstwem nastawionym na zysk, który ma przynosić w krótkim czasie profity, może docelowo osłabiać czy wręcz ograniczać udział środowisk naukowych w procesie współtworzenia rzeczywistości sprzyjającej pomnażaniu „ludzkiego dobra”. Idea dobra ludzkiego może więc stać się drugorzędna względem priorytetów „komercyjnych”. Czy pozostanie w tej sytuacji coś, co będzie odróżniało naukę od działalności gospodarczej?

Czyniąc powyższe rozważania na kanwie prezentacji związków Heleny Radlińskiej z jednym z najstarszych polskich czasopism pedagogicznych – „Ruchem Pedagogicznym” nie mam śmiałości, by powiedzieć, że Helena Radlińska stawiałaby podobne pytania, gdyby żyła we współczesności. Jednak badając dorobek naukowy i społeczny bohaterki niniejszego tekstu mogę z pełną odpowiedzialnością stwierdzić, że gdyby zdefiniowała ona przedstawione zjawiska dokonujących się zmian w polskiej edukacji jako problemy, z pewnością podjęłaby działania praktyczne. Ich celem stałaby się z dużym prawdopodobieństwem obrona tożsamości polskiego dorobku pedagogicznego przed zapomnieniem i zmarnowaniem wysiłku ludzkiego, który narastał przez pokolenia. Taka była Helena Radlińska, a współtworzony z jej udziałem „Ruch Pedagogiczny” był czasopismem, na łamach którego dokonywała się już przed 100 laty wymiana myśli, diagnoza stanu faktycznego, prezentacja osiągnięć przeszłości i terażniejszości pedagogicznej, a także poszukiwanie kierunków działania, by podnosić poziom edukacji w narodzie. Oby tradycja i dorobek minionego stulecia wzmacniały proces rozwoju „Ruchu Pedagogicznego”, jak również systemu edukacyjnego (od edukacji przedszkolnej poprzez szkolną i uniwersytecką do ustawicznej) w kolejnych latach aktywności wydawniczej.

Literatura

- Lepalczyk I. (2001): *Helena Radlińska, życie i twórczość*. Adam Marszałek, Toruń
- Lepalczyk I., Wasilewska B. (red.) (1994–95): *Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*. TWWP, Warszawa 1994–95
- Orsza H. (1912): *Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego*. Cz. I „Poglądy na oświatę ludu w końcu XVIII wieku i Szkoły parafialne Komisji Edukacji Narodowej”. „Ruch Pedagogiczny” nr 1, Kraków
- Orsza H. (1912): *Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego*. Cz. II „Organizacja szkolnictwa ludowego w pierwszej ćwierci XIX w.”. „Ruch Pedagogiczny” nr 4, Kraków
- Orsza H. (1912): *Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego*. Cz. III „Rzeczpospolita Krakowska”. „Ruch Pedagogiczny” nr 8, Kraków
- Orsza H. (1912): *W sprawie książek dla dzieci i młodzieży*. „Ruch Pedagogiczny” nr 10, Kraków
- Radlińska H. (1935): *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Nasza Księgarnia, ZNP, Warszawa
- Radlińska H. (1964): *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Ossolineum, Wrocław
- Radlińska H. (1994–95): *Życiorys własny*. W: I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.): *Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*. TWWP, Warszawa.

Helena Radlińska w przestrzeni działania wychowawczego i oświatowego na łamach „Ruchu Pedagogicznego”

O aktualności podejmowanej problematyki w setną rocznicę ustanowienia Czasopisma

W 2012 roku przypada setna rocznica ustanowienia czasopisma Ruch Pedagogiczny. Jedną z twórczyń tego czasopisma była Helena Radlińska. Autorka ta podejmowała na łamach Ruchu Pedagogicznego w 1912 roku problematykę historyczną odnoszącą się do dorobku polskiego w zakresie edukacji elementarnej, jak również aktualne problemy związane z czytelnictwem dzieci i młodzieży. Prace te inspirowały i wciąż inspirują do działań praktycznych oraz namysłu teoretycznego.

Słowa kluczowe: Ruch Pedagogiczny, Helena Radlińska, pedagogika społeczna

Helena Radlinska in the field of upbringing and education, as seen through the „Pedagogical Movement” column

Reflections on the actuality of the Radlinska’s embarked problems in the 100th anniversary of the establishment of the journal „Pedagogical Movement”

2012 marks a 100th anniversary of the establishment of the „Pedagogical Movement” journal. As one of the creators of the journal in 1912, Radlinska focused on the historical aspects concerning the Polish elementary education accomplishments and contemporary problems related to children’s and youth’s reading skills. Her work continues to inspire practical actions and theoretical considerations.

Keywords: „Pedagogical Movement” journal, Helena Radlińska, social pedagogy

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2012

Mirosław J. Szymański

WARTOŚCI I ANTYWARTOŚCI – ASPEKT EDUKACYJNY

Wśród cech wyróżniających człowieka i całe społeczeństwa ludzkie od reszty istot żyjących na ziemi, znaczące miejsce zajmuje stan świadomości, w którym zaś centralne miejsce zajmują wartości. Od odczuwanych i uznawanych wartości zależy sposób myślenia człowieka. Wartości mają także wpływ na emocje, sposób przeżywania różnych zdarzeń, reagowania na nie. W życiu codziennym i w sytuacjach nadzwyczajnych nieustannie musimy dokonywać przeróżnych ocen, ustosunkowywać się do różnych spraw, podejmować decyzje, dokonywać wyborów, decydować się na takie lub inne działania. Wartości tworzą określony „kręgosłup moralny”, który pozwala człowiekowi i grupom społecznym zachować logikę i konsekwencję postępowania, co z kolei czyni je zrozumiałymi oraz przewidywalnymi dla otoczenia społecznego. Dlatego można powiedzieć, że wartości są podstawą ładu społecznego i kultury danego społeczeństwa.

W zależności od aspektu, który jest brany pod uwagę, istnieje wiele sposobów definiowania wartości. Maria Misztal (1980), opierając się głównie na literaturze amerykańskiej, poświęciła im nawet oddzielną książkę. Podzieliła ona definicje wartości na psychologiczne, socjologiczne i kulturowe. Zaliczenie konkretnej definicji do jednej z wymienionych grup uzależnione jest od tego, do terminologii jakiej dyscypliny naukowej odwołuje się autor w określaniu pojęcia wartości. Jeśli zatem kategoria nadrzędna, w której autor sytuuje definiowane pojęcie wartości mieści się w podstawowej terminologii stosowanej w psychologii (np. potrzeba, przekonanie, przeżycie, pożądanie, przeświadczenie, wyobrażenie, pozytywne emocje itp.), mamy do czynienia z definicją psychologiczną. Niekoniecznie autorem takiej definicji musi być psycholog. Psychologiczną definicję przedstawił psycholog, Czesław Matuszewicz (1975, s. 38), pisząc, że wartość jest „obiektem niezrealizowanej potrzeby, tym co powinno być przyswojone i jest nim tak długo, dopóki cel nie zostanie osiągnięty”. Przykładem definicji psychologicznej sformułowanej przez naukowca niebędącego psychologiem jest ta, którą podał socjolog, Janusz Mariański. Przyjął on, że w pojęciu wartości mieści się „to wszystko, co wiąże się pozytywnymi emocjami, co skupia na sobie pragnienia i dążenia człowieka, co uważa się za ważne i istotne w życiu, godne pożądania, na zdobyciu czego jednostce najbardziej zależy oraz czego na co dzień poszukuje jako rzeczy cennej” (Mariański, 1989).

Definicje wartości o charakterze socjologicznym podkreślają znaczenie obiektów, sytuacji i zdarzeń lub stanów psychicznych dla grupy społecznej lub całego społeczeństwa. Gerhard Kloska (1982, s. 74) pisał: „Wartości to przedmiot lub cecha przedmiotów, do której ustosunkowują się ludzie i które oddziałują na ludzi, wpływając na ich zachowania lub mówiąc krótko: wartości to przedmioty ludzkich dążeń”.

Norman Goodman (1997, s. 40) wyraził to jeszcze zwięźle: „Wartości są abstrakcyjnymi pojęciami mówiącymi o tym, co społeczeństwo uważa za dobre, słuszne i pożądane”.

Przykładem socjologicznej definicji sformułowanej przez pedagoga jest definicja wartości Renaty Doniec: „Wartość ma znaczenie bezwzględne (...). Jawi się jednostce jako wymóg, któremu należy sprostać (...). Urzeczywistniając wartości wykracza jednostka poza swoją jednostkowość, ukierunkowuje się ku społeczeństwu” (Doniec, 1991, s. 59).

Definicje kulturowe eksponują miejsce i znaczenie wartości w tworzeniu i rozwijaniu kultury społeczeństwa. Florian Znaniecki i William Thomas uznali, że wartości to „„obiektywne kulturowe elementy życia społecznego” (Znaniecki, Thomas, 1976, s. 54).

Szerzej rozwinął to Leon Dyczewski (1995, s. 58) pisząc: „Wartość kulturowa (...) to wartość społecznie usankcjonowana, typowa dla danej kultury, uwewnętrzniona przez członków danego społeczeństwa, pomaga im ona dokonywać wyborów, ukierunkowuje i wskazuje cel oraz środki działania, a także wzmacnia samo działanie w ramach tej dziedziny społeczno-kulturowej, w której sama tkwi. Obiektywnym kryterium jej znaczenia jest jej miejsce w kulturowym systemie wartości, mówiąc inaczej, jej rola w tym systemie. Subiektywnym kryterium znaczenia wartości kulturowej jest jej miejsce – rola w strukturze osobowości konkretnej jednostki”.

Jak widać, wartości można postrzegać subiektywnie, gdy ich znaczenie i ocena zależą od konkretnej osoby, lub obiektywnie, gdy stosunek do wartości wykracza poza to, co odczuwa jednostka i występuje uogólniony efekt poglądów i przekonań grupy. Wśród autorów zajmujących się problematyką wartości byli i subiektywiści, tzn. ci, którzy uważali, że tkwią one tylko w każdym z nas, są pewnym faktem psychicznym, świadomościowym podmiotu, którym jest człowiek i wraz z jego śmiercią giną (należeli do nich: John Dewey i Émile Durkheim) – oraz obiektywiści postrzegający wartości jako byty obiektywne cechujące przedmiot lub przedmioty, mające jedynie „swych wyznawców i nosicieli” (Max Scheler). Znany polski filozof, Roman Ingarden sądził, że wartości istnieją niezależnie od percypującego je podmiotu. Są jednak bytowo niesamodzielne, aby zaistniały, muszą znaleźć się osoby, które mogą je dostrzegać, przeżywać, stosować w działaniu.

Według Hanny Buczyńskiej-Garewicz (1975, s. 11–12), autorzy preferujący psychologiczny sposób pojmowania wartości zwykle utożsamiają wartość z doznaniem podmiotowym, a więc faktem subiektywnym. Jej zdaniem, stanowisko obiektywne ujmuje wartość jako coś niezależnego od świadomości, a zatem może być to cecha przysługująca rzeczom lub czynom. Tak rozumiana wartość nie jest zrelatywizowana podmiotowo i nie zależy od subiektywnych przeżyć. Ma więc autonomię w zakresie czasu trwania i prezentowanych treści.

Podobnie ujęła tę kwestię Krystyna Starczewska (1994, s. 232) pisząc, że subiektywistyczne ujęcie wartości koncentruje się na analizie chęci, pragnień, pożądań, potrzeb i preferencji podmiotu. Ci, którzy w kwestii istnienia wartości przyjmują sta-

nowisko obiektywistyczne, sądzą, że stanowią one własności przedmiotów. Autorka wyraziła podgląd, że każde z tych stanowisk jest jednostronne i może być poddane uzasadnionej krytyce.

Wypowiadając się na ten temat: Maria Gołaszewska (1979, s. 158) stwierdza: „Jeśli byśmy stanęli na ekstremalnym stanowisku, że wartości tkwią wyłącznie w człowieku, wówczas dzieła sztuki (a także innego rodzaju wytwory kultury) byłyby jedynie pretekstem, niemal przypadkową okazją do uzewnętrznienia wartości (w procesie twórczym) albo uświadamiania sobie (w procesie odbiorczym). Z kolei absolutyzacja zewnętrznej genezy wartości pomijałaby tak istotny moment, jakim jest przeżycie (czynnik podmiotowy) w konstruowaniu wartości, prowadząc nieuchronnie do pytania o ich pierwotne źródło”.

Wartości tworzą bardzo duży kompleks ważnych dla ludzi dóbr, które cenią, do których dążą, przeżywają je, chcą osiągnąć. Max Scheler wyróżniał w rzeczywistości tylko dwie sfery: sferę bytu i sferę wartości¹. Istnieją liczne podziały wartości, zależne od uznawanej teorii i przyjętego kryterium. Jeden z takich podziałów podaje Janusz Gajda (1997, s. 12). Jest to podział dychotomiczny:

- z uwagi na materię wartości wyróżnia się wartości-rzeczy i wartości-idee, inaczej: wartości materialne i wartości duchowe;
- ze względu na zasięg, albo inaczej – powszechność odczuwania i uznawania wartości dzieli się je na uniwersalne (ogólnoludzkie, społeczne, kulturowe, wartości grupy społecznej) i jednostkowe (osobiste);
- ze względu na czas występowania: aktualne i historyczne;
- z uwagi na trwałość: trwałe i chwilowe;
- ze względu na sferę zaangażowania: uczuciowe i intelektualne;
- ze względu na ogólną ocenę: pozytywne i negatywne (antywartości).

W tej klasyfikacji brak co najmniej trzech ważnych, często przywoływanych w literaturze naukowej podziałów. Są to również dychotomiczne podziały wartości na:

- wartości-cele (autoteliczne) i wartości środki (instrumentalne);
- wartości odczuwane i wartości uznawane;
- wartości codzienne i uroczyste.

Podział na wartości autoteliczne, będące celem samym w sobie (np. życie wieczne, szczęście małżeńskie, dziecko jako wartość) i instrumentalne (uprawianie sportu jako środek do sławy lub zdobycia pieniędzy, zmiana miejsca zamieszkania z nadzieją na poprawę warunków kształcenia lub zdobycie lepszej pracy) został wprowadzony w naszej literaturze przez Stanisława Ossowskiego. Ossowski pisał również o wartościach odczuwanych, które są „przedmiotami naszych pragnień” (np. zakup książki, instrumentu muzycznego, spotkanie z idolem) oraz wartościach uznawanych, które akceptujemy ze względu na to, że są to wartości przyjęte w naszej grupie społecznej (np. obowiązujące prawo, władze powołane w drodze demokratycznych wyborów, szkoła jako instytucja, w której uczą się dzieci). Według tego samego autora, wartości codzienne, odczuwane, uznawane i realizowane są w zwykłym biegu życia (np. wartość uczenia się lub pracy, przyjaźń lub koleżeństwo), podczas gdy wartości odświętne aktywizują się w nadzwyczajnych okolicznościach (np. silny patriotyzm w czasie wojny, solidarność ludzka w przypadku ekstremalnych wydarzeń). Właśnie w tych niezwykłych okolicznościach mogą się aktywizować wartości „ukryte” lub „uśpione”. W literaturze naukowej nazywa się je wartościami latentnymi (Ossowski, 1967).

Antywartości stanowią jakby negatyw wartości jednostkowych i uniwersalnych. Jeśli w całym świecie powszechnie uznaje się, że życie ludzkie jest wartością, dla terrorystów lub grup zmilitaryzowanych, prowadzących w niektórych krajach afrykańskich nieprzejednane walki plemienne, zabijanie i mordy urastają do rangi wartości. Poszanowanie osobistej lub zbiorowej własności jest wartością strzeżoną w wielu religiach, podobnie jak u katolików, norma: nie kradnij. Ale kradzieże są wartością cenioną przez kieszonkowców, a bezmyślne niszczenie mienia sprawia radość wandalom. Zasada *fair play* tkwi u podstaw sportu, jednak mają ją w pogardzie ci, którzy „kupują mecze”, załatwiają ich wyniki „przy zielonym stoliku”, a także pseudokibice, dla których tylko oni sami stanowią rzeczywistą wartość („Legia to my!”, „Pogoń to moje życie!”). Toczą więc burdy z pseudokibicami z innych klubów w kraju i za granicą, ze strzegącą porządku publicznego policją, ubliżają władzom własnego klubu, miasta i państwa, niekiedy atakują nawet swych wydawałoby się idoli – zawodników klubu, którego są kibicami. Odwrócenie wartości (u satanistów symbolizowane przez odwrócenie znaku krzyża) prowadzi do uznawania antywartości, nazywanych czasem też wartościami negatywnymi.

Edukacja jest dziedziną życia, która z założenia ma służyć promowaniu wartości i nakłaniać do internalizowania ich. W demokratycznym społeczeństwie musi być to prowadzone rozważnie i mądrze. Zdaniem Józefa Tischnera, wartości nie powinny być narzucane przemocą, gdyż właściwie je pojmuje i docenia tylko człowiek wolny. „W naszym myśleniu o wartościach – pisał ten autor – jest znamienity motyw – *motyw wolności*. Nikt nie musi widzieć wartości. Nikt nie musi uznać ich aż do końca. Im wyższa wartość, tym większa swoboda jej uznania. Wartość zdaje się mówić do mnie: »jeśli chcesz, możesz mnie wybrać« (...). Podmiotem doświadczania wartości jest człowiek wolny. Cały urok świata wartości bierze się zapewne stąd, że nic z tego świata nie narzuca się nam przemocą. Niemniej dzięki wartościom czujemy niewyrażnie, że jeśli tego świata nie uznajemy, możemy ulec jakiejś przemocy. Dlatego wartości są wiecznym źródłem fascynacji dla ludzkiego życia i myślenia” (Tischner, 1993, s. 43).

Jeśli prawdziwy wybór wartości może być dokonany tylko przez człowieka wolnego, to jednocześnie trafność tego wyboru wymaga wysokiego poziomu świadomości, a ta cechuje tylko ludzi dobrze wykształconych i starannie wychowanych. Nieprzypadkowo zatem autorzy raportu dla UNESCO, członkowie Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pracującej pod kierunkiem Jacques’a Delorsa nadali temu raportowi tytuł: *Edukacja jest w niej ukryty skarb*. Już w początkowej części Delors pisał: „Komisja pragnęłaby wyrazić swe głębokie przeświadczenie o doniosłej roli edukacji w stałym rozwoju jednostki i społeczeństwa. Nie jest ona »cudownym środkiem« ani zaklęciem »sezamie otwórz się« wprowadzającym w świat, który urzeczywistnia wszystkie ideały. Jest z pewnością tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku i wojen” (*Edukacja...*, 1998, s. 9).

Rozwijając tę myśl Delors wymienia kilka istotnych powodów, które nakazują nadanie edukacji wysokiej rangi wśród priorytetów narodowych i ogólnospołecznych. Jednym z nich jest zwykła troska o dzieci i młodzież w świecie, w którym dorośli wykazują ciągłą skłonność do koncentrowania się na własnych problemach. Wciąż w Polsce i na świecie zbyt dużo jest przypadków, gdy dorośli, nawet rodzi-

ce priorytetowo traktują własne potrzeby, zaniedbując dzieci. Edukacja ma także ogromne znaczenie jako czynnik kształtujący jednostki i grupy społeczne. Wysoki poziom świadomości społecznej ułatwia porozumienie między ludźmi, między różnymi społecznościami i całymi narodami. Przeciwdziała największym zagrożeniom globalnym, takim jak: rozwiązywanie konfliktów poprzez przemoc i agresję zbrojną, niszczenie środowiska naturalnego, niekontrolowany przyrost demograficzny, szerzenie się chorób cywilizacyjnych, bezrobocie, wykluczenie, ubóstwo.

Jeśli edukacja jest z tych i innych jeszcze względów – jak to podkreślają eksperci skarbem – a zatem bardzo znaczącą wartością, to nieodzowne wydaje się zwrócenie uwagi na kilka istotnych spraw:

- Wartość edukacji w naszych czasach gwałtownie wzrasta, co jest naturalną konsekwencją przechodzenia z niższych poziomów rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego do realiów społeczeństwa informacyjnego, świata opartego na wiedzy. W coraz bardziej złożonej rzeczywistości społecznej nie można rozumieć świata i „być sobą” w tym świecie bez odpowiedniego poziomu wiedzy. Człowiek nie pojmujący świata, nie rozumiejący problemów społecznych, nie odczytujący wielu ważnych zjawisk współczesnej kultury, staje się w większej lub mniejszej mierze osobą wykluczoną, niepełnowartościową, skazaną na wegetację na peryferiach życia współczesnego w ograniczonych i niezbyt ciekawych kręgach środowiskowych. Na każdym kroku odczuwa brak kompetencji oraz umiejętności działania, która jest przecież uzależniona od wcześniejszych dokonań edukacyjnych. Nie może dostać dobrze opłacanej i cieszącej się prestiżem pracy, nie ma szans na godziwe zarobki, nie jest w stanie samorealizować się w życiu zawodowym. Pod wielkim znakiem zapytania stają się także możliwości spełnienia w życiu osobistym, gdyż mało kto gotów jest wiązać się, choćby towarzysko, z funkcjonalnym analfabetą, ten zaś nie ma prawie żadnych podstaw i środków, które pozwoliłyby mu uzyskać sympatię i uznanie u innych.

Z kolei ludzie dobrze wykształceni mają wiele atutów w swym ręku. Przede wszystkim uzyskana dzięki starannej edukacji głęboka znajomość życia społecznego, pracy zawodowej i kultury daje im poczucie bycia pełnowartościowymi członkami współczesnego społeczeństwa. Wiedzą oni, czym jest społeczeństwo obywatelskie, jakie są jego prawa oraz jak w nim działać. Mają dobre podstawy i właściwe przygotowanie do dokonywania wyborów życiowych, a pole tych wyborów jest bardzo szerokie. I choć nikt nie ma recepty na sukces we współczesnym społeczeństwie określanym mianem „społeczeństwem ryzyka” (Beck, 2002), charakterystyczny dla tego społeczeństwa indywidualizm, daje o wiele bardziej wartościowe skutki w przypadku ludzi wykształconych niż w grupie „funkcjonalnych analfabetów” i tych, których poziom wiedzy jest nieco od nich wyższy, nie na tyle jednak, by dawać podstawy do skutecznego korzystania z edukacji we własnym życiu.

- Edukacja przestaje być wartością niezwykle ważną jedynie dla osób wybranych, członków elity. Ma zasadnicze znaczenie dla wszystkich ludzi. Dokonany przez Zygmunta Baumana (2006) symboliczny podział ludzi na „turystów”, czyli beneficjentów globalizacji, i włóczęgów, którzy są ich karykaturalnym odbiciem, ściśle wiąże się z poziomem i jakością edukacji przedstawicieli jednej i drugiej grupy. Nieprzypadkowo Bauman przytacza wypowiedź Diany Coyle, autorki pracy *The Weightless World*, która rozwodzi się nad pięknymi perspektywami osobistych wyborów, jakie zglobalizowany świat daje „turystom”. „Ludziom takim jak ja – mówiła Coyle – wykształconym i dobrze zarabiającym ekonomistom i dziennikarzom, obdarzonym pewną

dozą przedsiębiorczości, nowa elastyczność brytyjskiego rynku pracy dostarczyła wspaniałych możliwości”. Jednak ta sama autorka dostrzega, że „dla ludzi, którzy nie posiadają wystarczających kwalifikacji, nie dysponują odpowiednim wsparciem rodzinnym czy oszczędnościami, coraz większa elastyczność sprowadza się do tego, że pracodawcy coraz bardziej ich wyzyskują” (tamże, s. 107).

Wykształcenie ma stale rosnące znaczenie dla usytuowania ludzi w społeczeństwie. Jest wyznacznikiem szans podejmowania działalności zawodowej i efektów pracy, uczestnictwa w życiu społecznym i we współczesnej kulturze, funkcjonowania w rodzinie, powodzenia w życiu. Jest niezbędne do skutecznego rozwiązywania problemów osobistych, kształtowania własnej tożsamości, samoakceptacji i samooceny, racjonalnego tworzenia poczucia sensu życia.

- W społeczeństwie współczesnym standardem staje się coraz wyższy poziom edukacji. Powszechność kształcenia, do urzeczywistnienia której dążono usilnie od czasów oświecenia, dotyczyła najpierw szczebla elementarnego i edukacji na poziomie podstawowym, by od mniej więcej półwiecza w coraz większym stopniu obejmować kształcenie średnie, a obecnie już także studia policealne i wyższe. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że społeczeństwa stają się bogatsze i stać je na coraz pełniejsze urzeczywistnianie aspiracji edukacyjnych i związanych z nimi planów życiowych ludzi. Powszechny wysoki poziom wykształcenia społeczeństwa traktowany jest jako czynnik dalszego pomyślnego rozwoju gospodarki i różnych dziedzin kultury.

- W warunkach gospodarki rynkowej wymierne walory edukacyjne nabyte przez człowieka, a więc np. świadectwa i dyplomy, stają się ważnym elementem jego mobilności i wyznacznikiem szans powodzenia na rynku pracy. Świadectwa szkolne (*educational credentials*) – jak to wykazali w swych pracach Turner i Collins² – stanowią obecnie jedne z ważniejszych współczesnych „listów uwierzytelniających”. Stają się coraz bardziej istotną rekomendacją w staraniach o pracę, ułatwiają wygrywanie konkursów, odnoszenie sukcesów w konkurencji zawodowej, nieustannie nasilającej się wraz z rozwojem konkurencji rynkowej. „Przepustka” do dobrej, pożądaney pracy jest zarazem otwarciem drogi do preferowanego modelu życia, jego pożądaney jakości. Praca zgodna z oczekiwaniami jest niezbędna do urzeczywistniania aspiracji i planów tak dotyczących działalności zawodowej, jak i innych dziedzin aktywności człowieka.

- Działalność zawodowa wymaga stale zwiększających się kwalifikacji i kompetencji pracowników, co ściśle wiąże się z intelektualizacją i informatyzacją procesu pracy. W obecnych warunkach nie chodzi już tylko o produkcję ekstensywną, o to, by za wszelką cenę wytworzyć więcej. W stale zwiększającym się stopniu liczy się jakość pracy. Dzięki niej możliwe jest nadążanie za postępowaniem technologicznym, podnoszenie estetyki produktów, ich zgodności z aktualnymi tendencjami i modą. W efekcie końcowym zapewniona jest konkurencyjność wyrobów i ich dostosowanie do coraz bardziej wysublimowanych oczekiwań odbiorców. Nowoczesny charakter produkcji i usług wymaga jednak wysokich kwalifikacji zatrudnionych osób na wszystkich niemal stanowiskach – od działów zajmujących się badaniami i rozwojem, poprzez zarządzanie, finanse, logistykę, marketing, różnego typu funkcje wykonawcze. Konkurencyjność w gospodarce wymaga stałego zwiększania tempa innowacji, a te są możliwe jedynie pod warunkiem ukształtowania twórczych postaw osób zajmujących się projektowaniem nowych rozwiązań oraz ich wdrażaniem w całym cyklu pracy zawodowej.

- Wartość edukacji nie ogranicza się do pewnych tylko okresów życia. Nie jest już tak, iż troska o jej nabywanie odnosi się do dzieciństwa i młodości, lat spędzanych w szkole i w głównej mierze poświęconych na naukę. Dziś aktywność edukacyjną powinni zachowywać wszyscy – od dzieci w wieku przedszkolnym aż po ludzi, którzy już zakończyli swą działalność zawodową. Bardzo szybki postęp naukowo-techniczny, duża dynamika przemian społecznych i ekonomicznych, burzliwość życia politycznego, pojawianie się coraz to nowych faktów, wydarzeń i zjawisk w dziedzinie kultury to czynniki, które wymuszają reagowanie każdego człowieka na zmiany i wymuszają przystosowanie się do nich. Nie jest możliwe bez edukacji ustawicznej obejmującej cały okres życia człowieka.

- Szkoła nie ma już dziś monopolu edukacyjnego. Nawet uczniowie w czasie trwania obowiązku szkolnego zdobywają znaczną część swej wiedzy poza nią, z mass mediów, Internetu, kontaktów społecznych, uczenia się od rówieśników, działalności w instytucjach pozaszkolnych. Edukacja przenika różne dziedziny życia, a żadna z nich nie może się obyć bez kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Społeczeństwo współczesne w coraz większym stopniu staje się społeczeństwem wychowującym, a socjalizacja, którą Jerzy Modrzewski (2004, s. 30–43) nazywa specjalizacyjną lub edukacyjną, ma w tym społeczeństwie ciągle narastające znaczenie.

- Nawet w koncepcjach postmodernistów, zakładających względność prawdy, koniec „wielkich narracji”, edukacja nie traci znaczenia. Jest wręcz przeciwnie, gdyż tylko ludzie bardzo dobrze wykształceni mogą dokonywać dekonstrukcji, odkrywać zawarte w tekstach z wielu dziedzin ukryte formy sprawowania kontroli i władzy, odsłaniać istniejące nierówności społeczne, bronić praw pokrzywdzonych kobiet oraz interesów mniejszości etnicznych. Stanley Aronowitz i Henry A. Giroux (1991, s. 187) twierdzą, że „krytyczny postmodernizm ujawnia możliwości nie tylko dotyczące przemyślenia koncepcji reform edukacyjnych, ale też kreowania dyskursu pedagogicznego, który pogłębi najbardziej radykalne impulsy i praktyki w społeczeństwie demokratycznym”. Ten typ dyskursu niewątpliwie wymaga pogłębionej wiedzy.

Dokonany tu ogólny, z konieczności nie dość rozwinięty i zapewne niepełny zarys głównych czynników wpływających na podwyższenie miejsca edukacji w społecznym systemie wartości dotyczy sytuacji obiektywnej, nie zawsze dostatecznie uświadamianej przez dzieci, młodzież i dorosłych. Na przykład wśród czterech kategorii młodzieży współczesnej, które wyróżniła Barbara Fatyga (1999, s. 113), tylko dwie są wyraźnie zorientowane na edukację. Chodzi tu o grupę, którą autorka nazywa mianem *złota legenda pokoleniowa*, a więc młodych ludzi pochodzących z zamożnych rodzin i mających rodziców z wyższym wykształceniem, zaliczanych do „pięknych i bogatych”, przedsiębiorczych i kreatywnych, dbających o karierę zawodową, wysoki status ekonomiczny, prestiż, dalsze pogłębianie kompetencji i poziomu kultury, a także kategorię *biała legenda pokoleniowa*, obejmującą młodzież pochodzenia inteligenckiego, z rodzin zubożałych, tracących w okresie transformacji swe dawne pozycje społeczne, młodzież, która mimo to wierzy w tradycyjne wartości, ma kult pracy, perfekcjonizmu, wysokich kompetencji, sprawnego działania. Edukacja ma zdecydowanie mniejsze znaczenie dla tej części młodzieży, którą Fatyga zalicza do grupy *szara legenda pokoleniowa*. Ci młodzi ludzie są nastawieni afiliacyjnie, konformistycznie, nie dążą do radykalnej zmiany sposobu i jakości życia. Wynika to z przecucia lub przekonania, że zmiana ta nie jest możliwa. Przedstawiciele

czarnej legendy pokoleniowej – cwaniacy, mafiozi, jamacze, dresiarze, blokersi i inni – mają negatywny stosunek do życia społecznego, poszukują możliwie wielu przyjemności w czasie pozostającym poza ewentualną nauką, nie cenią wykształcenia. Dążą do łatwego „urządzenia się”. Cechuje ich spryt, przebiegłość, kult dla pieniądza, nieliczenie się z dobrem społecznym.

Podobne, a może nawet większe zróżnicowania występują także wśród dorosłych. Nie podważa to jednak omawianych wcześniej prawidłowości dotyczących obiektywnego wzrostu roli wykształcenia jako wartości w życiu współczesnym. Jak bowiem trafnie zauważa Czesław Banach (2003, s. 44), „wiedza i kompetencja toczą nieustający bój z niewiedzą i niekompetencją”. Ze społecznego punktu widzenia ważne jest to, by społeczeństwo było jak najlepiej wykształcone, by stale zmniejszać obszary anachronicznej w naszych czasach niewiedzy i niekompetencji poszczególnych osób oraz zacofanie wcale niemających grup społecznych.

Przypisy

¹ Szerzej na ten temat: S. Kunowski: *Wartości w procesie wychowania*. Wstęp i wybór tekstów B. Lenarczyk. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 19–20.

² Szerzej omawiam to stanowisko w pracy: *Studia i szkice z socjologii edukacji* (2012). Wyd. 6. Wyd. WSEZiNS, Łódź, s. 83 i nast.

Literatura

- Aronowitz S., Giroux H. A. (1991): *Postmodern education*. University of Minnesota Press, Minneapolis
- Banach Cz. (2003): *Wśród praw i powinności. Aforyzmy – myśli*. Wyd. Nauczycielskie, Jelenia Góra
- Bauman Z. (2006): *Globalizacja: i co z tego dla ludzi wynika*. Tłum. E. Klekot. PIW, Warszawa
- Beck U. (2002): *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Tłum. S. Cieśla. Scholar, Warszawa
- Buczyńska-Garewicz H. (1975): *Znak, znaczenie, wartość*. Książka i Wiedza, Warszawa
- Doniec R. (1991): *Stanisława Brzozowskiego filozofia pracy jako wartości i tworzywa kultury*. W: F. Adamski (red.): *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*. Wyd. UJ, Kraków
- Dyczewski L. (1995): *Kultura polska w procesie przemian*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (1998). Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO, Warszawa
- Fatyga B. (1999): *Resentyment, marketing i legenda*. W: M. Piasecki (red.): *Młodzi końca wieku: pokolenie 2000 czy pokolenie '89*. Agora S.A., W. A. B, Warszawa
- Gajda J. (1997): *Wartości w życiu człowieka. Prawda – miłość – samotność*. Wyd. UMCS, Lublin
- Gołaszewska M. (1979): *Internalizacja wartości w sytuacji estetycznej*. W: M. Michalik (red.): *Wartości a sposób życia*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław
- Goodman N. (1997): *Wstęp do socjologii*. Tłum. J. Polak i in. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań
- Kłoska G. (1982): *Pojęcia, teoria i badanie wartości w naukach społecznych*. PWN, Warszawa
- Kunowski S. (2003): *Wartości w procesie wychowania*. Wstęp i wybór tekstów: B. Lenarczyk. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Mariański J. (1989): *Wprowadzenie do socjologii moralności* Wyd. KUL, Lublin
- Matusewicz Cz. (1975): *Psychologia wartości*. PWN, Warszawa-Poznań
- Misztal M. (1980): *Problematyka wartości w socjologii*. PWN, Warszawa
- Modrzewski J. (2004): *Socjalizacja a uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Ossowski S. (1967): *Konflikty niewspółmiernych skal wartości*. W: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Dzieła, t. 3. PWN, Warszawa

- Starczewska K. (1994): *Wartości podstawowe*. W: *O wartościach, normach i problemach moralnych*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Szymański M.J. (2012): *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Wyd. 6. Wyd. WSEZiNS, Łódź
- Tischner J. (1993): *Myslenie według wartości*. Wyd. ZNAK, Kraków
- Znanięcki F, Thomas W. (1976): *Nota metodologiczna*. W: *Chłop polski w Europie i Ameryce*. T. 1. *Organizacja grupy pierwotnej*. Tłum. M. Metelska. PWN, Warszawa.

Wartości i antywartości – aspekt edukacyjny

W początkowej części artykułu autor omawia istotę wartości. Przedstawia sposoby definiowania wartości – ujęcie psychologiczne, socjologiczne i kulturowe. Przypomina najważniejsze podziały wartości o charakterze dychotomicznym. Na tym tle analizuje znaczenie edukacji dla kształtowania społecznego systemu wartości. Wychodząc z założenia, że edukacja jest dziedziną życia, która z założenia ma służyć promowaniu wartości i nakłaniać do internalizowania ich, omawia jej rolę w kształtowaniu społecznego systemu wartości. W demokratycznym społeczeństwie wybór wartości jest kwestią decyzji ludzi wolnych. Tym większa jest rola ich świadomości. Ta zaś zależy od wykształcenia poszczególnych osób i społeczeństwa jako całości. Im wyższy jest poziom wykształcenia ludności, tym większe są szanse kształtowania odpowiednich postaw wobec wartości.

Słowa kluczowe: wartości, antywartości, edukacja, wychowanie

Values and anti-values – educational aspect

In the initial part of the paper author discusses the essence of value . Various approaches to the definition of value are presented, i.e. psychological, sociological and cultural ones. The most important classifications of values of dichotomous nature are reminded. Against this background the importance of education for formation of social system of values is analysed. Assuming that education is the domain of life which should serve for promotion of value and encourage to internalize them, the author discusses its role in forming social systems of values. In democratic society the choice of values depends on free people decisions. Thus the more important is the role of their awareness level. Consequently, that depends on education of individual person as well as the total society. The higher education level of people, the better are chances for forming their proper attitudes to values.

Keywords: values, anti-values, education

Małgorzata Mądry-Kupiec

SŁOWA, KTÓRE WPŁYWAJĄ NA KOMUNIKACJĘ NAUCZYCIELA

Słowa to obszar zarezerwowany, a zarazem najbardziej wykorzystywany przez nauczyciela. Za pomocą słowa dokonuje się proces nauczania–uczenia, także dzięki słowu pedagog interweniuje i rozwiązuje problemy dzieci – rozmawia z młodzieżą. Słowo ma dużą moc oddziaływania, a jego wyjątkowość i siła mogą być konstruktywnie wykorzystane w relacjach wychowawczych, dydaktycznych, w codziennej rozmowie. Umiejętność adekwatnego zastosowania odpowiednich słów do różnych sytuacji zależy od wiedzy, świadomości i refleksji wychowawcy nad własną i ucznia wypowiedzią. Przy czym wiedza jest pierwszym warunkiem nabycia umiejętności posługiwania się słowami, tak by usprawniały komunikację. Dalsze warunki konstruktywnej rozmowy, tj. świadomość i refleksja, są wysoce zindywidualizowane i zależą od motywacji osoby do pracy nad własnym sposobem porozumiewania się.

Myślę, że warto dowiedzieć się, jakie znaczenie i sens mogą nieść poszczególne słowa, by zastosować je adekwatnie do osoby, z którą rozmawiamy, sytuacji, w jakiej się znajdujemy, i podjętej tematyki. W artykule chcę zwrócić uwagę na pojedyncze słowa, które niejednokrotnie decydują o przebiegu rozmowy i jej efektach. Swoje przemyślenia i uwagi czerpię z doświadczeń wyniesionych z prowadzenia treningu interpersonalnego i z warsztatów komunikacji interpersonalnej.

Znaczenie a sens słów

Znaczenie i sens to słowa ze sobą powiązane i dlatego mylnie rozumiane, czasami ze sobą utożsamiane. Znaczenie słów odnajdujemy w słowniku, a sens wynika z użycia tych słów w zdaniu, w szerszej wypowiedzi czy też w tekście. Słowniki uczą nas, że nie ma słowa, które miałoby jedno znaczenie, jak i nie ma słowa, które można użyć tylko w jednym kontekście. Słowa najczęściej używane to te, które mają najwięcej różnych znaczeń. Te znaczenia są często odmienne, niekiedy sprzeczne. Zatem znaczenie decyduje, jakiego wyrazu możemy użyć, by przekazać określony sens w zdaniu. Odczytanie znaczenia słowa jest znacznie łatwiejsze niż dotarcie do sensu określonej wypowiedzi. Wynika to z faktu, że sens danej wypowiedzi zawarty jest dodatkowo w przekazie niewerbalnym oraz nie zawsze jest przekazany bezpośrednio, częściej bywa niejednoznaczny i ukryty w wieloznacznościach. Dlatego dotarcie do sensu wypowiedzi mówcy wymaga dokładnej analizy usłyszanych słów i większego nakładu pracy. Ułatwienie stanowi znajomość znaczenia jakiegoś słowa z jednoczesnym rozumieniem jego zastosowania w wypowiedzi.

Ważne słowa

„Posłuchaj tego, co mówisz, i zastanów się, czy rzeczywiście mówisz to, co chcesz powiedzieć” (Satir, 2005, s. 107). Kwestia, na którą zwraca uwagę V. Satir, budzi zastanowienie przede wszystkim nad tym, co? i po co? mówi nauczyciel na lekcji. Odpowiedź na pytanie wydaje się oczywista: nauczyciel mówi, ponieważ przekazuje wiedzę. Jednak oczywistość ta ma swoje drugie oblicze. To, co mówi wychowawca, czyli treści, jakie przekazuje uczniom, jest wyborem określonych słów niosących znaczenie, które może być różnie odczytane przez uczniów. Z kolei refleksja nad tym, po co pedagog mówi, kieruje go w stronę celu, jaki chce uzyskać, a zarazem sensu, jaki przekazuje. Dlatego namysł nauczyciela nad tym, co i w jakim celu mówi do uczniów, może usprawnić jego sposób nauczania i porozumiewania się z młodzieżą.

Istnieją w języku polskim bardzo często wypowiedziane słowa, które są uważane za nieważne bądź traktowane jako oczywiste, czyli niewymagające zastanowienia, ponieważ niosą jednoznaczny sens. Tymczasem słowa te zdecydowanie wpływają na sens wypowiedzi, jak i na przebieg rozmowy. Tymi słowami są: **ja, komunikat wyłaszczający, ty, my, powinien, tak, ale, to, zawsze – nigdy, nie wiem, eufemizmy, narzekanie.**

Ja

Zaimek osobowy, który może występować w funkcji podmiotu przez zaznaczenie formy ja w zdaniu bądź pojawia się jako wykładnik czasownikowy, np. robię, myślę itp. Niejednokrotnie słowo to kojarzy się negatywnie jako chwalenie, wywyższanie się i chęć zwrócenia na siebie uwagi. Właśnie tę kwestię podkreśla T. Łysakowski, pisząc „chcemy być ważni (a najlepiej najważniejsi) i lubimy myśleć o sobie, że jesteśmy ważni (...), i to nam ja zapewnia. Nic dziwnego, że od ja po łacinie, czyli *ego*, pochodzą takie terminy, jak egoizm, egotyzm i egocentryzm” (Łysakowski, 2005, s. 28). I często w takich celach wypowiedź ja jest wykorzystywana, choć nie tylko temu służy. Jednak zawężenie rozumienia zaimka ja do egocentryzmu sprawia, że osoby mogą unikać mówienia w pierwszej osobie liczby pojedynczej, ponieważ nie chcą być samolubne. „To echo dzieciństwa, kiedy nie należało wysuwać się do przodu” (Satir, 2005, s. 107). I właśnie to echo często się „za nami ciągnie”, kiedy boimy się powiedzieć, co naprawdę myślimy bądź kiedy się sprzeciwiamy lub gdy moglibyśmy powiedzieć coś dobrego o sobie. Tymczasem w słowie ja nie ma nic groźnego, jeśli go nie nadużywamy i stosujemy wtedy, kiedy jest ono potrzebne. A zatem wówczas, gdy chcemy powiedzieć, co myślimy lub jak się czujemy w danej sytuacji bądź kiedy zamierzamy podkreślić własne zdanie. Komunikat w pierwszej osobie liczby pojedynczej wskazuje, iż wypowiedź ma właściciela – jest czyjąś własnością.

Użycie zaimka ja jest bardzo potrzebne, a zarazem korzystne w relacji nauczyciela z uczniem. Kiedy pedagog mówi: ja uważam, myślę, według mnie..., wówczas bierze on odpowiedzialność za wypowiedziane słowa i jednocześnie uczy takiej odpowiedzialności uczniów. Jest to jedyny sposób ponoszenia konsekwencji za własne wypowiedzi i zarazem wskazanie, że słów nie można traktować jako środka zastępczego, wobec którego jest się bezkarnym. Wypowiedzenie przez wychowawcę własnego zdania jest wyrazem jego stosunku do wypowiedzi czy zachowania ucznia. Wówczas to, co mówi pedagog, staje się jasną, czytelną informacją. Wtedy słuchacz-dziecko wie,

kto i co mówi i łatwiej może udzielić konkretnej odpowiedzi. Poza tym uczeń słysząc, co nauczyciel myśli o jego zachowaniu, nie czuje się obarczony winą, np. „Sądzę, że nie możesz się tak zachowywać”. Te słowa podkreślają zdanie pedagoga, a komunikat ja uprawnia go do wypowiedzenia własnych myśli, dzięki czemu wychowawca nie wymusza zmiany na dziecku. Tym samym wyraża on szacunek do ucznia, który uczy się podobnych zachowań. Jednocześnie takie wypowiedzi nauczyciela mają dodatkowe znaczenie – zaznaczają jego tożsamość, czyli bycie tą kobietą lub tym mężczyzną w relacji z uczniem. A zatem umożliwiają one wychowawcy wyjście poza rolę i schemat komunikacyjny, do jakiego przywykł w rozmowie z młodzieżą na lekcji (Mądry-Kupiec, 2011).

Komunikaty ja służą również werbalnemu i psychicznemu oddzieleniu się nauczyciela od ucznia w sytuacjach trudnych i problemowych. Dzięki nim wychowawca może adekwatnie zareagować na to, co dziecko mówi lub jak się zachowuje. Ma to miejsce wtedy, gdy pedagog zachowa tzw. dystans psychiczny do słów i wypowiedzi niewerbalnych dziecka, czyli nie będzie wszelkich poczynań ucznia odnosił do siebie, czy też przeciwko sobie. Wtedy jego reakcja słowna i pozasłowna będzie skuteczna.

Wypowiedź ja odgrywa również ważną rolę, w wyrażaniu uczuć potocznie zwanych negatywnymi, jak: złość, niechęć, smutek, gniew itp. Specyfika tych uczuć polega na tym, że muszą być wyrażone, jeśli nie bezpośrednio, to pośrednio – taką mają naturę. Pośrednie wyrażenie tych uczuć znajduje odbicie w wulgaryzmach, agresji, a nawet przemocy skierowanej na innych.

Umiejętność mówienia o uczuciach negatywnych jest szczególnie istotna dla ucznia, ponieważ dzięki niej dziecko uzewnętrznia emocje, co pozwala mu na ich uświadomienie, a zarazem na zrozumienie swojego zachowania. Kiedy uczeń mówi, że jest zły, to wie, jak się czuje i zaczyna rozumieć swoje zachowanie, np. że nie ma ochoty na rozmowę lub chce побыć sam. Dzieje się tak, ponieważ uzewnętrznienie uczuć ukierunkowuje nasze działanie i sprawia, że „złych uczuć” nie wyładowujemy na kimś, kto nie ma z nimi nic wspólnego.

Świadome użycie komunikatu ja jest konieczne w sytuacjach konfliktowych, w kryzysach i tak zwanych trudnych rozmowach. Nauczyciel mówiąc uczniowi, co myśli i czuje w danej sytuacji, jednocześnie wskazuje uczniowi na konsekwencje, jakie niesie ze sobą komunikat ucznia. Ponadto wychowawca posługując się komunikatem ja musi pamiętać, że ma prawo do wyrażenia swojego różnego zdania i uczuć. Natomiast nie ma prawa do narzucania uczniowi poglądów, jakich nie posiada, jak i uczuć, których nie odczuwa. To, co wychowawca może, a niekiedy musi zrobić, to wyrazić własne zdanie. Powyższe konkluzje dotyczą także ucznia.

Komunikat wywłaszczający

Komunikat wywłaszczający bywa często wykorzystywany w codziennych rozmowach, choć umyka uwadze przez swą nieokreśloność. Komunikat ten zawiera się we wszelkich bezosobowych wypowiedziach, w których nie ma jednoznacznie podkreślonego nadawcy, np. robi się, uważa się, myśli się itp. Mówiąc w taki sposób, osoba wywłaszcza się, a więc nie zaznacza własności swojego zdania, uprawomocniając do przewagi w rozmowie innego bądź kamuflując komunikat „ja”. Taka forma wypowiedzenia się najbardziej podkreśla niedookreślenie, pewnego rodzaju nieokreśloność

mówcy, o którym nie wiemy, co myśli, jak się czuje, czy też jaki jest. Nie wiadomo również, w jakim stopniu nadawca utożsamia się z tym, o czym mówi, a na ile jest mu to obojętne. Co kryje w sobie ten typ wypowiedzi? Otóż bezosobowość zwalnia mówcę z odpowiedzialności, staje się rozmyta – jest ona odpowiedzialnością wszystkich, czyli niczyją. Ponadto za tym komunikatem wiele można ukryć, nie dopowiedzieć. Słuchając wypowiedzi typu: „zazwyczaj uważa się, że...” trudniej o adekwatną reakcję, ponieważ nie wiadomo, kto kryje się za tym komunikatem – powszechna opinia ludzi czy też mówiący. Wypowiedź zawierająca niedookreślone zaimki może wywołać nieporozumienie lub spowodować niewłaściwą interpretację (McKay, Davis, Fanning, 2005). Taki sposób mówienia zabezpiecza mówcę przed konfrontacją z innym zdaniem, daje złudne, bo chwilowe poczucie bezpieczeństwa.

Silę bezosobowych wypowiedzi podkreśla użycie słów: człowiek, każdy, społeczeństwo, wszyscy, poprzez które mówiący dodaje sobie odwagi i prawo do przekazywania tych, a nie innych treści. Ten typ wypowiedzi często stosują nauczyciele w rozmowie z uczniem na lekcji. Słowa „każdy”, „wszyscy” stanowią dla nich zasłonę, która ukrywa ich stanowisko i sprawia, że uczący nie wchodzi w bezpośrednią relację z uczniem. Jednocześnie ten typ komunikatów łączy we wspólnym obszarze nauczyciela i ucznia, stanowiąc dla uczącego narzędzie perswazji (Mądry-Kupiec, 2011). Dzieje się tak, zwłaszcza kiedy pedagog użyje „ty bezosobowego”, np. „Każdy ma takie oceny, na jakie sobie zapracował”. Wychowawca narzuca dziecku przekonanie, ponieważ sformułowanie „każdy” jest na tyle ogólne, że może dotyczyć wszystkich. Nie ma rozgraniczenia na opinię nauczyciela i ucznia, który znajduje się w sytuacji bez wyjścia. Nauczyciel może w ten sposób manipulować sensem wypowiedzi, by koniec końców osiągnąć od początku zaplanowany cel. Taki sposób porozumiewania się pedagoga z uczniem może wpływać na podobny sposób wysławiania się dziecka, czyli porozumiewania się bezosobowego, manipulacyjnego i wolnego od odpowiedzialności.

Ty

Komunikat ty jest bezpośrednim zwrotem skierowanym do drugiej osoby – podkreśla adresata, jego indywidualność. Wypowiedź ta zmierza do określonego celu, ma charakter instrumentalny. Często służy bezpośredniej interakcji, jak przedstawienie rad, poleceń, propozycji, sugestii. Właśnie zwrot ten jako nakaz i sugestia bywa najczęściej wykorzystywany przez nauczyciela w celu wywierania wpływu na ucznia. Wychowawca poprzez tę formę komunikowania określa zachowania i wypowiedzi młodzieży na lekcji (Mądry-Kupiec, 2011). Zatem komunikaty ty, jakie stosuje pedagog, dzięki swej jednoznaczności mogą być w taki sam sposób odczytane przez uczniów. Wówczas zapobiegają one nieporozumieniom między wychowawcą a wychowanymi.

Mówienie w drugiej osobie liczby pojedynczej bywa jednak swoistą pułapką dla obu rozmówców. Zdarza się, że zwrot ty wypowiedziany przez nauczyciela może być potraktowany przez ucznia jako oskarżenie, mimo że w swym zamierzeniu uczący przedstawił tylko fakty. Dzieje się tak, kiedy uczeń ma nastawienie odnoszące, czyli informacje od wychowawcy bierze do siebie lub przeciwko sobie. Komunikat ty może być również nieświadomie użyty przez pedagoga jako tzw. słowo spustowe, za pomocą którego przerzuca on na dziecko negatywne myśli, emocje. Nauczyciel mówiąc do ucznia: „Bo to wszystko przez ciebie”, wyraża złość i zaszczepia w dziecku poczucie winy i odpowiedzialność za zaistniały stan rzeczy. Komunikat ten jest

przesądzeniem o uczniu i nierzadko będąc silnym argumentem bywa odbierany jako zamknięcie rozmowy. Wówczas dziecko czuje się zdezorientowane i zazwyczaj nie poprawia swojego zachowania, a tylko je umacnia, ponieważ wypowiedź pedagoga wynika ze skrajnej i nieprawdziwej oceny sytuacji komunikacyjnej.

Zachowanie komunikacyjne wychowawcy oznacza w tej sytuacji brak gotowości do konfrontacji z negatywnymi uczuciami. Jest także ucieczką pedagoga przed odpowiedzialnością za wypowiedziane słowa. Tak więc za słowem ty zarówno nauczyciel jak i uczeń bardzo łatwo mogą ukryć nieakceptowane przez siebie myśli i uczucia, oskarżając tym samym swego słuchacza. W takim wypadku lepiej użyć wyraźnie sformułowanych poleceń, prośb, np. „Chcę, abyś zastanowiła się nad swoją wypowiedzią”, wówczas trudniej o nieporozumienie.

My

My – to słowo stanowiące najskuteczniejszą formę perswazji dzięki swej niejednoznaczności. Pierwsza osoba liczby mnogiej jednoczy nadawcę z odbiorcą, wówczas gdy odbiorca odczuje, że coś go z nadawcą łączy. Inaczej mówiąc – my zaczyna istnieć w momencie, kiedy obaj rozmówcy będą mieli poczucie wspólnoty. Im większe poczucie wspólnoty, tym większa siła oddziaływania zaimka my. Ponieważ wspólnota daje osobom poczucie bliskości, dzieli oni ludzi na „swoich” i „obcych”. „Swoi” to inaczej bliscy, którzy wydają się podobni do siebie i którzy są akceptowani. „Obcy” to ludzie spoza własnego kręgu, a więc różni od naszych. „Ludzie mają tendencję do faworyzowania swoich i dyskryminowania (a nierzadko i prześladowania) obcych, przy czym kryterium podziału może być zarówno etniczne (Polacy vs Niemcy), geograficzne (Warszawa vs reszta kraju)” (Łysakowski, 2005, s. 36). Wówczas w imię owego my, wiele można powiedzieć, przeformułować, nakazać, zakazać, by osiągnąć zamierzony cel.

Zaimek ten bywa często stosowany przez nauczycieli, którzy mówią „zrobimy, napiszemy, zapoznamy się”, gdy tak naprawdę czynności te wykonują uczniowie. Natomiast pedagog podkreślając naukę jako wspólny obszar dla siebie i uczniów, jednocześnie przejmuje kontrolę nie tylko nad procesem nauczania, ale i uczenia, czyli nad tym, kto, co i w jaki sposób mówi. Uczeń nie ma wówczas poczucia odrębności, co sprawia, że nie może się sprzeciwić, a zarazem mieć większy udział w procesie uczenia się. Zatem „my” łączące „ja” i „ty” bywa pozorne, ponieważ tworząc rzekomą wspólnotę, wyklucza z niej nadawcę – nauczyciela, który dzięki temu zyskuje pewne przywileje. Nauczyciel nie wchodzi w tę wspólnotę, lecz on o niej decyduje i zarazem nie ponosi odpowiedzialności za słowa. Odpowiedzialność jest rozmyta na wszystkich uczniach i nauczyciela, a więc jej nie ma (Mądry-Kupiec, 2011). Pedagog nie chce całkowicie się odcinać od relacji z uczniami i jednocześnie nie utożsamia się z nimi. Tę pośredniość zapewnia mu zaimek my, poprzez który nauczyciel pokazuje, iż jest jednym z nich, po to, by mieć wśród uczniów posłuch i moc sprawnie nauczać.

Powinien

„Należy”, „wypadałoby”, „powinien”, „dobrze byłoby gdyby” to podobne słowa – pułapki, które na pozór wskazują na obowiązki osoby, zwłaszcza jeśli zawierają się w nakazie lub łagodnym przymusie. Takie jest ich pierwotne znaczenie, jak

i odczytanie. Jednak słowa te mają głębszy sens, ujawniający się w analizie wyrazu po-winność, który jest słowem kluczem dla: należy, wypadałoby, powinien.

Po-winność wiąże się z winą, a wypowiedzenie tego słowa oznacza nic innego, jak zaszczepianie poczucia winy w rozmówcy. Słyszac komunikaty z grupy tak zwanych powinności odbiorca może mieć niejasne przeczucie, że coś z nim jest nie w porządku, że w jakiś sposób się nie sprawdza. Inaczej mówiąc – komunikaty powinnościowe pokazują, że to, co osoba robi, jest niewystarczające, w związku z czym czuje się ona winna, bez względu na to, czy ten brak wystarczalności jest czy też nie jest prawdziwy. Przykładowo, komunikat skierowany do dziecka: „powinieneś uczyć się co najmniej dwie godziny dziennie” może być również oskarżeniem, które dodatkowo przypieczętowuje winę w młodym człowieku.

Wypowiedzi dotyczące powinności najczęściej można usłyszeć z ust rodziców i nauczycieli. Spotykają się one z odrzuceniem i buntem ze strony dzieci z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że zaszczepiają w odbiorcy-uczniui poczucie winy, a więc uczucie dyskomfortowe, z którym trudno sobie poradzić. Po drugie ze względu na to, że są wyrazem moralizowania, czyli takiej formy przekazu, w której nauczyciel bądź rodzic mówi długo i wie lepiej. Dodatkowo swoją mądrość narzuca on uczniowi, czyli chce, aby uczeń uznał ją za własną. Takie zachowanie komunikacyjne dorosłego nie może się powieść i najczęściej nie odnosi skutku. Dlaczego? Powodów jest kilka. Najczęściej uczniowie nie słuchają długich, moralizatorskich przemów wychowawcy, ponieważ on tak naprawdę nie uwzględni w tych wypowiedziach stanowiska dzieci. Pedagog mówi o tym, co dla niego jest ważne, dając uczniom do zrozumienia, że ich odczucia, wartości i problemy są nieistotne. Poza tym uczący wypowiada się z pozycji tego, który wie lepiej, a zatem nie dopuszcza uczniów do głosu, sugerując, że i tak nie mają oni nic do powiedzenia w tej sprawie. Jego oddziaływanie wychowawcze staje się wówczas pozorne, ponieważ sensem moralizowania jest decydowanie za innych. Natomiast narzucanie powinności dziecku czy osobie dorosłej w celu uzyskania zmiany spotyka się z niepowodzeniem, ponieważ jakkolwiek zmiana opinii, zachowania może nastąpić tylko wtedy, kiedy wynika ona z danego człowieka.

Moralizowanie stwarza więc dorosłemu uludę radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Można go zastąpić lapidarnym komunikatem, który pokazuje sens mówienia czy działania dziecka i dać mu czas na reakcję i namysł nad tym, co najogólniej robi. Takie działanie komunikacyjne jest skuteczne, ponieważ uaktywnia odbiorcę-dziecko, które musi mieć swój udział w tym, co dotyczy jego i jego życia, by dokonać jakiejś zmiany.

Tak, ale

Następne słowa „tak, ale” pojawiają się zazwyczaj w jednym zdaniu i są sposobem powiedzenia jednocześnie „tak” i „nie”. Słowa te wyrażają niespójność, ponieważ wzajemnie się wykluczają, gdyż zawierają dwie różne myśli. Zazwyczaj dezorientują one odbiorcę-ucznia, który czuje się zmieszany i niepewny, kiedy słyszy następującą wypowiedź nauczyciela: „tak przepytam cię, ale mam jeszcze kilka spraw do załatwienia”. Co pedagog miał na myśli, a czego nie powiedział wprost? Otóż ukryta jest odmowa, zaprzeczenie, którego uczący nie chce wyrazić bezpośrednio, nie chce powiedzieć: „nie mogę cię teraz przepytac, ponieważ nie mam na to czasu”. Natomiast czyni to pośrednio, najpierw zabiegając o przychylnosc, akceptację ucznia (potocznie

mówiąc nie chce go urazić), a potem ukradkiem odmawiając. W takim przekazie mówca zazwyczaj się z czymś nie zgadza bądź coś warunkuje, np. „poprawię tę ocenę, ale chcę iść dziś na basen”. Słowo „ale” wyraża warunek dla czynności bądź zataja niechęć do poprawy oceny. Poza tym spójnik „ale” zostawia mówcy zaplecze na wycofanie się z danej sytuacji, uniknięcie konfrontacji, dzięki czemu dziecko czuje się bezpieczne.

Wyjściem z takich trudnych dla odbiorcy sytuacji jest uważne, analizujące słuchanie, w którym należy zadać pytanie: „po co on/ona mówi?” I to zadanie należy do wychowawcy, kiedy słyszy niespójne komunikaty ze strony ucznia. Wówczas pedagog ma możliwość dotarcia do sensu wypowiedzi dziecka, które na przykład nie umie komuś odmówić i jednocześnie nie chce kogoś urazić. Dlatego stosuje podobny komunikat wyrażający zgodę, i sprzeciw.

To

„To” jest słowem, które niejednokrotnie może być mylnie zrozumiane, ponieważ nie wiadomo do kogo, czy też do czego się odnosi. Jest ono nijakie, bezpłciowe. Wypowiedzi, w których nadawca stwierdza: „to się szybko zrobi” lub „jakoś to będzie” przekazują niejednoznaczny sens, który może być różnie odczytany przez słuchacza. Zatem pod „to” można podstawić dowolne znaczenie, zależnie od nastawienia odbiorcy, a stąd tylko krok do nieporozumień.

Zrozumienie znaczenia słowa „to” umożliwia zastąpienie go „ja”. Zamiana „to się szybko zrobi” na „szybko zrobię zadanie”, czyni wypowiedź precyzyjną i ułatwia odpowiedź. Jednak kiedy osoba unika reakcji na słowa, jakie wypowiada, nie chce podkreślić swego zdania, a przede wszystkim dąży do uniknięcia odpowiedzialności, wówczas posługuje się słowem „to”. Profity użycia tego słowa są dość duże, lecz cena, jaką ktoś zapłaci za nieporozumienia w rozmowie, może być jeszcze większa. Dlatego dążąc do zrozumienia w rozmowie, należy zadbać o konkretne i szczegółowe przedstawienie swojego punktu widzenia.

Zawsze, nigdy

„»Zawsze« jest pozytywną formą słowa »nigdy«, jego negatywnym odpowiednikiem” (Satir, 2005, s. 110). Słowa te są ogólne i przez brak precyzji rzadko je można zastosować w sytuacjach życiowych. Niewiele jest takich zdarzeń, w których coś działałoby się zawsze bądź nigdy, „a zatem próba przestrzegania pewnych wymagań we wszystkich sytuacjach z pewnością spotka się z niepowodzeniem” (Satir, 2005, s. 110). Niemniej słowa te bywają wykorzystane, zwłaszcza kiedy ktoś chce wywrzeć nacisk emocjonalny na drugą osobę lub pośrednio wyrazić złość, gniew. Przykładowo, gdy nauczyciel mówi do ucznia: „ty zawsze musisz stwarzać problemy”, dziecko słyszy: „coś ze mną nie jest w porządku”, „jestem beznadziejny i wszystko przeze mnie”. Uczeń odczytuje taką informację, ponieważ przerzucona została na niego odpowiedzialność i poczucie winy za zaistniałą sytuację oraz złość, z którą pedagog nie umie sobie poradzić. Wypowiedź taka może być punktem zapalnym konfliktu, kłótni lub przerwania rozmowy. Wtedy słowa „zawsze”, „nigdy” działają jak czynnik spustowy, eskalując skrywane emocje i uczucia. Są one przysłowiową kroplą, która przepelnia czarę. Zamiast tych słów wychowawca może powiedzieć: „złości mnie, kiedy wyolbrzymiasz

tę sytuację”. Wtedy odbiór komunikatu jest dla dziecka jasny – nauczyciel jest teraz zły. Poza tym precyzja wypowiedzi sprawia, że pedagog ma także okazję uzewnętrznienia i uświadomienia swoich uczuć i emocji.

Zdarza się, że słowa „zawsze”, „nigdy” pokrywają niewiedzę, bezradność lub są wyrazem nadanej dziecku etykiety. Kiedy uczący mówi: „on zawsze jest uśmiechnięty”, to oznacza, że widzi dziecko tylko w określonych sytuacjach i mało je zna. Z kolei wychowawca mówiąc do ucznia w trudnej chwili: „nigdy nie myśl źle”, sugeruje swą bezradność i podkreśla, że nie umie znaleźć innych wspierających słów. W innej sytuacji pedagog przypisując uczniowi etykietę, wzmacnia ją określeniami „zawsze”, „nigdy”, np.: „ona zawsze jest nieśmiała” lub „on nigdy nie bywa spokojny”. Słowa te umacniają opinię uczącego o dziecku, zamiast ją poszerzać. Stanowią swego rodzaju zamknięcie na kontakt i rozmowę z uczniem. Mogą również działać, jak samospełniająca się przepowiednia, zgodnie z którą dziecko zaczyna wierzyć w jednoznaczne określenia wychowawcy i zgodnie się z nimi zachowuje.

Konsekwencje użycia słów „zawsze”, „nigdy” bywają dla odbiorcy negatywne i często nieprawdziwe. Są one nośnikiem negatywnych emocji, powodujących pogorszenie niż poprawę czy wyjaśnienie sytuacji. W ich miejsce lepiej jest stosować konkretne i precyzyjne sformułowania, które pozwalają słuchaczowi odnieść się do miejsca i dziejącej się sytuacji.

Nie wiem

„Nie wiem” to słowo niekoniecznie wyrażające brak wiedzy, a częściej wskazujące na brak zdecydowania pomiędzy „tak” i „nie”, czyli między potwierdzeniem a zaprzeczeniem. „Nie wiem” jest więc przejawem oporu przed ujawnieniem własnego zdania, opinii. Jest swoistym rodzajem zabezpieczenia przed konfrontacją, zwłaszcza jeśli pozycja słuchacza jest silniejsza. Wyraża ono niepewność osoby i jej obawę przed zajęciem jednoznacznego stanowiska.

Jednocześnie „nie wiem” ze strony odbiorcy dezorientuje mówcę, wprowadza go w stan zawieszenia, bo nie otrzymuje reakcji na swoje słowa. Szczególnie dzieci dopominają się jasnej odpowiedzi na własne pytania czy wypowiedzi, zgodnie z przekonaniem J. Lacana, iż wszelkie mówienie przywołuje odpowiedź (Lacan, 1996). Oczekują one jednoznacznego komunikatu rodzica lub nauczyciela, by czuć się bezpiecznie. Nie chcą bylejakości ze strony dorosłego, lecz konkretnego „tak” lub „nie”. Młodzież zabiega nie tylko o potwierdzenie własnych wypowiedzi, lecz przede wszystkim o uznanie i szacunek, czego wyrazem jest konkretna reakcja na słowa, a nie jej brak bądź bagatelizowanie. Dlatego tak ważna ze strony nauczyciela jest jednoznaczna odpowiedź na słowa ucznia, który pragnie być uznany, by następnie samemu uznać nauczyciela.

Sprawny inaczej, puszysty

Słowa te zawierają się w jednym określeniu – eufemizmy. „Eufemizmy to słowa neutralne, raczej pozytywne lub wieloznaczne nazwy stosowane w odniesieniu do negatywnych rzeczy” (Stewart, Logan, 2005, s. 87). Ich użycie sprzyja zawieszeniu negatywnego znaczenia lub wrażenia i skierowaniu uwagi na jego pozytywny aspekt. Przykładowo, kiedy osoba mówi, że ktoś jest puszysty, to omija określenie gruby,

wywierając na innym pozytywne wrażenie. I właśnie w eufemizmach o to wrażenie chodzi, by w rozmowie roztaczać aurę sympatii i zadowolenia, lecz by przypadkiem nie nazywać rzeczy po imieniu. Dodatkowo złudne jest przekonanie, że posługując się eufemizmem nie urażamy drugiej osoby. Czynimy tak ze względu na nie urażenie siebie, to znaczy nie chcemy zburzyć pozytywnego obrazu, jaki ma o nas odbiorca, a to może się wydarzyć, kiedy wyrazimy wprost nasze myśli i uczucia.

Zatem za pomocą eufemizmów można wiele przemycić, niedopowiedzieć i prze-forsować swoje zdanie, ponieważ odbiorca nie wie dokładnie, co nadawca chce przekazać. Jednocześnie ogólne sformułowania „jak sprawni inaczej” nie definiują problemu, który przestaje być zauważany, podobnie jak konieczność jego rozwiązania. Takie sformułowania wydają się wygodne dla wszystkich, niekiedy także dla tych, których dotyczą, ponieważ są ucieczką przed trudną sytuacją, problemem lub kłopotliwą osobą – oddalają od sedna sprawy.

Eufemizmy sprzyjają również pretensjonalności, kiedy zamiast „iść do fryzjera” idziemy „do studia fryzur”, gdy „nie farbujemy włosów”, lecz je „koloryzujemy, nadajemy im odcień” i temu podobne. Pretensjonalność dyktuje napuszone i koturnowe zwroty i dodaje znaczenia tym, którzy je wypowiadają. W. Pisarek twierdzi, że zwykli ludzie mieszkają w Krakowie, Poznaniu lub jeżdżą do tych miast. Ważne osobistości przebywają w Krakowie, Poznaniu lub się tam udają (Pisarek, 2004, s. 181). Słowem można więc zdziałać wiele dla samego siebie, by poczuć się wyjątkowym lub podnieść poczucie własnej wartości. Ponadto pretensjonalność prowadzi do rozwlekłości, ponieważ tam, gdzie wypowiedane są dwa słowa, jeden wyraz mógłby je zastąpić, np. fakt przyjazdu – zamiast przyjazd, czy proces niszczenia – zamiast niszczenie. „Niemal każde zdanie, niczego nie tracąc, zyska, jeśli usuniemy z niego wyrazy i wyrażenia występujące jako atrybuty stylistycznej powagi” (tamże, s. 183). Dlatego, że rozwlekłość wypowiedzi pozbawia ją dynamiki i rzadko kiedy spotyka się z aktywnym odbiorem.

W miejsce eufemizmów lepiej zatem stosować, gdy jest to potrzebne, jednoznaczne określenia, nazywać rzeczy i zarazem unikać problemów oraz niedomówień w rozmowie.

Narzekanie

Narzekanie to nie tylko polska przywara językowa, lecz i specyficzny sposób komunikowania się. Narzekając wyliczamy wady lub uciążliwości dnia codziennego, a więc skupiamy się na negatywnych aspektach życia i relacji z innymi. Tą metodą możemy nawiązać kontakt, zwłaszcza kiedy po przywitaniu nie wiemy, co powiedzieć, a ta forma nawiązania rozmowy jest w Polsce powszechnie przyjęta. Wówczas wyliczając złe rzeczy, jakie nam się zdarzają, zapewniamy sobie na początku dystans w relacji z rozmówcą, by potem podjąć dialog.

Narzekając utwierdzamy się również w przekonaniu o ciemnej stronie naszego życia i o braku własnego na nie wpływu. Tym sposobem zbieramy argumenty, by tkwić w niekorzystnej dla siebie sytuacji i nic nie robić. Język, jakim się w tej sytuacji posługujemy, zwany jest językiem deficytu, który skupia uwagę na brakach własnych i ludzi. Używając takiego języka koncentrujemy się na problemie, jego przyczynach oraz przypisywaniu winy wydarzeniom lub osobom (Morreale, Spitzberg, Barge, 2007). Sposób mówienia uwydatnia sposób myślenia, nastawienia, a także podjęcia lub zaniechania działania.

„Narzeka-nie” jest przede wszystkim sprzeciwem wobec jakiegokolwiek zmiany, która niesie ze sobą ryzyko, czyli jest nacechowana lękiem. Stwarza ono bezpieczny obszar, w którym zwalniamy się z odpowiedzialności. Zatem im bardziej się boimy, tym bardziej będziemy narzekać i nic nie robić z tym, co pozornie jest dla nas niewygodne. Porzucenie języka deficytu, może sprawić, że zauważymy mocne strony i zdolności swoje oraz innych ludzi, co przyczyni się do rozwijania potencjału i własnego, i innych.

Zwracanie uwagi na słowa to rozsądne wyjście z sytuacji, by wiedzieć, jaki sens i jakie skutki niosą określone wypowiedzi. Dotarcie do sensu wypowiedzi mówcy ułatwia powiązanie tego, co osoba mówi, z tym, jak i o czym mówi oraz w jakiej znajduje się sytuacji. To szczególne zadanie dla nauczycieli, którzy własnym sposobem mówienia mogą modelować sposób mówienia dzieci. Zaznaczając, że kiedy mówię, mówię nie tylko do odbiorcy, lecz zawsze do samego siebie (Schulz von Thun, 2002).

Słowa zatem mogą być dopełnieniem lub rozwinięciem własnej myśli, zawężeniem lub poszerzeniem perspektywy, uzyskaniem oglądu czy wglądu w siebie i sytuację. Wiele zależy od nauczyciela, bo jak mówi przysłowie: „punkt widzenia zależy od punktu siedzenia”. Zatem to, co mówi pedagog, wynika i wpływa na to, kim jest i kim się staje w relacji z uczniem.

Literatura

- Lacan J. (1996): *Funkcja i pole mówienia i mowy w psychoanalizie*. Warszawa
- Łysakowski T. (2005): *Wpływowe osoby. Gramatyka i perswazja*. Warszawa
- Mądry-Kupiec M. (2011): *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*. Kraków
- McKay M., Davis M., Fanning P. (2005): *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk
- Morreal S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K. (2007): *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa
- Pisarek W. (2004): *Słowa między ludźmi*. Warszawa
- Satir V. (2005): *Zwracanie uwagi na słowa*. W: J. Stewart (red.): *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa
- Schulz von Thun F. (2002): *Sztuka rozmawiania*. T. 2. Kraków
- Stewart J., Logan C. (2005): *Komunikowanie się werbalne*. W: J. Stewart (red.): *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa.

Słowa, które wpływają na komunikację nauczyciela

Artykuł poświęcony jest specyficznym słowom, które mogą być źródłem wielu nieporozumień pomiędzy nauczycielem a uczniem. Są to najczęściej pojedyncze wyrazy lub zaimki osobowe, które oprócz konkretnego znaczenia, mają różny, niejednokrotnie negatywny sens. Wpływają one destrukcyjnie na reakcję słuchającego ucznia, zniekształcając bieg jego rozmowy z nauczycielem. Namysł nauczyciela nad słowami, jakie wypowiada i w jakim celu to czyni, może usprawnić jego komunikację z dzieckiem, a tym samym kształtować wypowiedzi ustne młodzieży. Zgodnie z założeniem, że słowa nie tylko określają mówcę a także nadają znaczenie słuchaczowi.

Słowa kluczowe: znaczenie słów, sens wypowiedzi, zaimki osobowe, komunikat ja, komunikat wywłaszczający

Words That Affect Teacher's Communication

In this paper the author considered some specific words which can be a source of misunderstanding in teacher-student relation. They most often include single words or personal pronouns, which apart from their particular meaning, may carry additional, often negative content. They destroy responses of a student-listener and distort the course of conversation. Teacher's reflection on words he or she says and purpose of using such words can make his or her communication with students more effective and have a positive influence on young people's speech. The concept is based, in fact, on assumption that words not only define the speaker but also provide the listener with particular meanings.

Keywords: word meaning, burden of statement, personal pronouns, „I“ message, preemptive message

BADANIA

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2012

Sławomir Trusz

OCZEKIWANIA INTERPERSONALNE W KLASIE SZKOLNEJ A JAKOŚCIOWE PARAMETRY ODDZIAŁYWAŃ EDUKACYJNYCH NAUCZYCIELI

Zjawisko samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej – wprowadzenie w problematykę

Badania psychologów oraz pedagogów nad zjawiskiem samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej wskazują, że tworzone przez nauczycieli oczekiwania znacząco wpływają na społeczny i intelektualny rozwój uczniów, a tym samym na jakość ich funkcjonowania szkolnego. Kierunek wpływu – pozytywny lub negatywny – uzależniony jest od znaku oczekiwań. Okazuje się, że uczniowie, wobec których przyjmowane są wysokie (pozytywne) oczekiwania, po czasie prezentują wyższe osiągnięcia w szkole, niż ich koledzy obdarzani niskimi (negatywnymi) oczekiwaniami (Crano i Mellon, 1978; Jussim i in., 1996, 2005, 2009; Trusz, 2010).

Oczekiwania nauczycieli mogą dotyczyć potencjału intelektualnego dzieci, ich dyspozycji osobowych, przyszłych zachowań interpersonalnych, motywacji, gotowości podejmowania wyzwań edukacyjnych itp. Przewidywania te, w sprzyjających warunkach, mogą funkcjonować na zasadzie samospełniającego się proroctwa. Oznacza to, że pierwotnie nietrafne – tj. wyprowadzane z nieuzasadnionych przesłanek – oczekiwania, za sprawą mniej lub bardziej świadomych zachowań nauczycieli, przekształcają się w rzeczywistość.

Niektórzy autorzy sugerują, że potencjalnych źródeł fałszywych oczekiwań interpersonalnych jest nieskończenie wiele – „nauczyciele mogą i tworzą oczekiwania na podstawie tego wszystkiego, co widzą, czują, dotykają, wachają lub słyszą” (Tauber, 1997, s. 17). W bardziej systematycznych badaniach (Dusek i Joseph, 1983; Tom i in., 1984) wykazano, że nauczyciele wchodząc w interakcje z nieznanymi sobie wcześniej uczniami bardzo często wyprowadzają zróżnicowane oczekiwania z posiadanych schematów poznawczych, np. stereotypów społecznych.

Uwzględnienie dwóch elementów jest konieczne w zrozumieniu zjawiska samospełniającego się proroctwa. Pierwszy z nich związany jest z nieuzasadnionymi oczekiwaniami nauczycieli kierowanymi wobec uczniów, natomiast drugi – z zachowaniami uczniów, które potwierdzają te oczekiwania. Pomiędzy nimi, w przypadku próby rekonstrukcji zjawiska, znajdują się czynniki pośredniczące (mediatory), to jest zachowania nauczycieli, za pomocą których oczekiwania są przekazywane uczniom,

oraz moderatory, to jest czynniki wpływające na kierunek oraz siłę procesu komunikacji oraz potwierdzania przez uczniów pierwotnie nietrafnych oczekiwań (Darley i Fazio, 1980; Jussim i in., 1996; Trusz, 2010, 2011b; Harris i Rosenthal, 1985).

Proces komunikowania oraz potwierdzania fałszywych oczekiwań nauczycieli

Na podstawie pierwszych kilkudziesięciu badań Rosenthal (2002) opracował tzw. „teorię czterech czynników” pośredniczących w powstawaniu edukacyjnego samospelniającego się proroctwa. Każdy z czynników to klasa zachowań nauczycieli, uczestniczących w procesie przekazywania oczekiwań. Zdaniem autora: „czynnik pierwszy, *klimat* jest związany z cieplejszym klimatem społeczno-emocjonalnym, który zazwyczaj jest tworzony przez nauczycieli wobec uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami; klimat ten może być komunikowany zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie. Czynnik *wkładu* związany jest ze skłonnością nauczycieli do przekazywania swoim »specjalnym uczniom« większej ilości materiału. Czynnik *wydajności* dotyczy tendencji nauczycieli do dawania swoim »specjalnym« uczniom większej ilości szans na odpowiedź. Na koniec, czynnik *sprzężeń zwrotnych* jest związany ze skłonnością nauczycieli do kierowania wobec »specjalnych« uczniów, względem których przyjęto wysokie oczekiwania, bardziej zróżnicowanych sprzężeń zwrotnych. Zróżnicowanie to rozumiemy w taki sposób, że sprzężenia będą uzależnione od poprawności lub niepoprawności reakcji uczniów oraz że treść sprzężeń będzie bezpośrednio związana z tym, co powiedział uczeń” (Rosenthal, 2002, s. 33).

Trafność teorii czterech czynników pośredniczących została oceniona w serii metaanaliz, przeprowadzonych przez Harris i Rosenthala (1985). Okazało się, że każdy z uwzględnionych czynników w istotny sposób uczestniczył w procesie komunikowania oraz behawioralnego potwierdzania pierwotnie fałszywych oczekiwań nauczycieli. Uzyskane rozmiary efektu (przedstawione za pomocą współczynnika korelacji r Pearsona) dla poszczególnych czynników dowodzą, że nietrafne oczekiwania nauczycieli w największym stopniu są komunikowane uczniom za pomocą czynnika wkładu (0,26), a następnie: klimatu (0,20), wydajności (0,19) oraz sprzężeń zwrotnych (0,13) [wszystkie na poziomie $p < 0,0001$]. Biorąc pod uwagę proces behawioralnego potwierdzania oczekiwań okazało się, że na osiągnięcia szkolne uczniów w największym stopniu wpływa czynnik klimatu (0,36), a następnie: wkładu (0,33), wydajności (0,20) i sprzężeń zwrotnych (0,07) [wszystkie na poziomie $p < 0,001$].

Odwołując się do dwumianowej interpretacji rozmiaru efektu (BESD, por. Rosnow i Rosenthal, 2003) można powiedzieć, że wielkość $r = 13$ dla sprzężeń zwrotnych w relacji między oczekiwaniami a zachowaniami nauczycieli oznacza, iż utrzymywanie nietrafnych oczekiwań wiąże się ze wzrostem liczby nauczycieli prezentujących lub uczniów doświadczających ponadprzeciętnej ilości zróżnicowanych sprzężeń zwrotnych od ok. 43% do ok. 57% (odpowiednio: w przypadku uczniów obdarzanych niskimi i wysokimi oczekiwaniami).

W podobny sposób można interpretować rozmiar efektu dla sprzężeń w relacji między zachowaniami nauczycieli a osiągnięciami szkolnymi uczniów. Wielkość $r = 0,07$ oznacza, że otrzymywanie ze strony nauczyciela bardziej zróżnicowanych

sprzężeń zwrotnych współwystępuje ze wzrostem liczby uczniów uzyskujących wyniki powyżej średniej od ok. 47% (w przypadku uczniów obdarzanych niskimi oczekiwaniami) do ok. 53% (w przypadku uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami)¹.

Uzyskane przez autorów wyniki potwierdziły, że oczekiwania są źródłem specyficznych zachowań nauczycieli, które wpływają na postępowanie uczniów, a w konsekwencji – na ich osiągnięcia szkolne. Wątpliwości wzbudza jedynie czynnik sprzężeń zwrotnych, ze względu na relatywnie niewielki udział w powstawaniu zjawiska samospełniającego się proroctwa. Harris i Rosenthal (1985) sugerują, że brak silnych dowodów na poparcie znaczenia sprzężeń, tj. pochwał i krytyki oraz kar i nagród w mediacji oczekiwań, może wynikać z faktu, że to treść oddziaływań nauczycieli, a nie częstość ich występowania wpływa w głównej mierze na zachowania uczniów. Jest wysoce prawdopodobne, że większość reakcji nauczycieli, które uwzględniono w badaniach, dotyczyła rutynowych i często mechanicznych stwierdzeń, np. „zrobiłeś/łaś to źle” lub „zrobiłeś/łaś to dobrze”. Tego typu sprzężenia zwrotne charakteryzują się niską zawartością informacyjną – na podstawie tak wyrażanej krytyki lub pochwał uczniowie dowiadują się jedynie, że ich działania są zgodne lub sprzeczne ze standardem nauczyciela – w związku z tym zakres ich wpływu będzie ograniczony.

Wyniki innych badań (Shunk, 1982, 1983; Jussim i in., 1992) wskazują, że sprzężenia zwrotne o większej zawartości informacyjnej w istotny sposób oddziałują na schematy „ja” oraz poczucie własnej skuteczności uczniów, a w konsekwencji na jakość ich funkcjonowania szkolnego. W związku z tym ocena znaczenia pochwał i nagród oraz kar i krytyki w pośredniczeniu oczekiwań interpersonalnych pozostaje kwestią otwartą i inspirującą do dalszych badań w tym zakresie (Trusz, 2009b).

W przeprowadzonym przez autora niniejszego artykułu eksperymencie oceniono zakres, w jakim zróżnicowane oczekiwania nauczycieli wpływają na adekwatność kierowanych wobec uczniów sprzężeń zwrotnych. Operacyjnie za adekwatne uznano te spośród oddziaływań, które zostały przez badanych uznane za skuteczne, wysoce atrakcyjne (w przypadku reakcji nagradzających) lub wysoce awersyjne (w przypadku reakcji punitywnych) oraz często przez nich stosowane w praktyce, a ich siła była współmierna z oceną zachowań uczniów. Ponadto oszacowano moderujący wpływ prywatnych koncepcji wychowania, tj. poglądów na temat słuszności stosowania określonych metod oddziaływań edukacyjnych, na proces komunikowania oczekiwań przez nauczycieli.

Metoda

Osoby badane. Uczestnikami eksperymentu byli nauczyciele studiujący w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, Akademii Świętokrzyskiej, Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz nauczyciele, którzy brali udział w kursach kwalifikacyjnych organizowanych przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Ogółem do próby włączono 150 osób (147 kobiet). Wszyscy badani pracowali w instytucjach oświatowych (33,3% w przedszkolach, 52,7% w szkołach podstawowych, 14% w szkołach innego typu, tj.: gimnazjach oraz szkołach specjalnych). Średnia lat pracowanych w zawodzie wyniosła 7,82; $s=8,65$.

Postępowanie eksperymentalne przebiegało w trzech etapach: (1) kontroli preferencji behawioralnych nauczycieli; (2) indukcji; oraz (3) komunikowania oczekiwań interpersonalnych nauczycieli.

Pomiar preferencji behawioralnych nauczycieli. Wszystkich badanych poproszono o wypełnienie dwóch autorskich kwestionariuszy: Skali Preferencji Behawioralnych dla Nauczycieli-1 (SPBN-1) oraz Skali Preferencji Behawioralnych-2 (SPBN-2). Za pomocą SPBN-1 oceniono stosunek nauczycieli wobec tendencji permissywnej oraz autorytarnej w wychowaniu. Dokładny opis skali wraz z jej parametrami psychometrycznymi zainteresowany czytelnik może odnaleźć w innym miejscu (Trusz, 2009a). Poniżej, z racji poruszanej w artykule problematyki, bardziej szczegółowo scharakteryzowano SPBN-2.

Stosunek osób badanych wobec wybranych typów oddziaływań wychowawczych oceniono za pomocą SPBN-2. Przedstawiono w niej 23 typy oddziaływań wychowawczych. Każda z wymienionych w kwestionariuszu reakcji może być potraktowana jako rodzaj sprzężenia zwrotnego kierowanego wobec dziecka przez wychowawcę, w celu wzmacniania zachowań społecznie aprobowanych oraz eliminowania/redukowania częstości zachowań społecznie nieaprobowanych. W związku z tym wskazane w SPBN-2 typy oddziaływań weszły w skład 4 bardziej ogólnych kategorii: nagród pozytywnych (5 reakcji) i nagród negatywnych (4 reakcje) oraz kar pozytywnych (10 reakcji) i kar negatywnych (4 reakcje).

Do każdej reakcji wychowawczej dodano trzy 100 mm skale ciągle, na których badani określali: (1) stopień awersyjności (w przypadku oddziaływań punitywnych) i atrakcyjności (w przypadku oddziaływań nagradzających) reakcji; (2) częstość stosowania reakcji we własnej praktyce edukacyjnej; (3) skuteczność reakcji.

Etap wywoływania oczekiwań. W etapie drugim wszystkim nauczycielom prezentowano dwa nagrania wideo z zarejestrowanymi zachowaniami tego samego chłopca w młodszym wieku szkolnym. W nagraniu 1. chłopiec podchodzi do rówieśnika i prosi go o pożyczenie piłki. Po jej otrzymaniu umawia się, że będzie kozłować piłkę do wyznaczonego miejsca i z powrotem. Po wykonaniu zadania chłopiec zgodnie z umową zwraca piłkę – zachowanie A, zgodne z normami społecznymi. W nagraniu 2. chłopiec próbuje bez pytania odebrać innym dzieciom piłkę, co doprowadza do konfliktu i użycia siły przez chłopca wobec rówieśników – zachowanie B, sprzeczne z normami społecznymi.

Przed prezentacją nagrań badanych w sposób losowy przypisano do 5 równolicznych grup porównawczych – 4 eksperymentalnych (E1-E4) oraz kontrolnej (K1). Badani z grup eksperymentalnych otrzymywali opinię o chłopcu, wydaną rzekomo przez poradnię pedagogiczno-psychologiczną. Opinie te zawierały informacje o statusie socjoekonomicznym i poziomie inteligencji dziecka. Badanym z E1 sugerowano wysoki SSE i wysokie IQ; badanym z E2 – wysokie SSE i niskie IQ; badanym z E3 – niski SSE i wysokie IQ; badanym z E4 – niski SSE i niskie IQ. Nauczyciele z K1 nie otrzymali opinii o chłopcu. Wszystkich badanych informowano, że prezentowane nagrania rzekomo pochodzą z wcześniej przeprowadzonej obserwacji psychologicznej dziecka, a prawdziwym celem eksperymentu jest ocena zakresu, w jakim relacja między procesem spostrzegania ludzi a sprawnością podejmowania adekwatnych decyzji wychowawczych jest wymiarem, na podstawie którego można prognozować wielkość sukcesu odnoszonego przez nauczycieli w pracy zawodowej.

Następnie uczestnikom prezentowano dwa, opisane wyżej, nagrania wideo. Etap 2. eksperymentu kończył się pomiarem oczekiwań nauczycieli wobec ogląda-

nego dziecka. W tym celu badanych poproszono o ocenę twierdzeń, które dotyczyły przyszłych osiągnięć szkolnych i wychowawczych oraz potencjalnych sukcesów odnoszonych przez dziecko w dorosłym życiu. Pomiaru dokonano za pomocą 5 skal ciągłych 100 mm.

Etap pośredniczenia oczekiwań. Po pomiarze oczekiwań, badanym po raz drugi prezentowano nagrania wideo. Po każdym nagraniu następowała przerwa, w trakcie której uczestników proszono o ocenę: (1) poziomu aprobaty wobec zachowania A i B dziecka (2) siły reakcji wychowawczych wobec zachowań dziecka; (3) prawdopodobieństwa zastosowania określonych reakcji wychowawczych wobec zachowań chłopca.

Badani otrzymywali przygotowany wcześniej zestaw oddziaływań wychowawczych, w którym znalazły się te same reakcje, co w użytej wcześniej skali SPBN-2. Ich kolejność została jednak w sposób losowy zmieniona, w celu ograniczenia efektu wprowy. Prawdopodobieństwo zastosowania każdej z reakcji, poziom aprobaty oraz siłę reakcji wychowawczych mierzono za pomocą 100 mm skal ciągłych.

Wyniki i dyskusja

Indukcja oczekiwań nauczycieli. Wpływ informacji o dziecku na tworzone przez nauczycieli oczekiwania interpersonalne oceniono na podstawie ANOVA w układzie 2 (informacje o wysokim i niskim SSE) x 2 (informacje o wysokim i przeciętnym IQ) dla oczekiwań interpersonalnych nauczycieli. Manipulacja eksperymentalna okazała się skuteczna. Tworząc oczekiwania, badani w istotny sposób uwzględniali informacje o rzekomej inteligencji [$F(1, 116)=13,82$; $p<0,01$] oraz statusie chłopca [$F(1,116)=7,12$; $p<0,01$]. Interakcja czynników była nieistotna, $F<1$.

Kolejne analizy ujawniały, że subiektywne znaczenie danych o IQ było większe, niż danych o SSE chłopca (odpowiednio: $\beta=0,32$ i $0,22$). Informacje o inteligencji dziecka wyjaśniały ok. 10% wariacji zmiennej oczekiwań, a informacje o statusie – tylko 5%. Całkowity wpływ obu uwzględnionych w modelu czynników na oczekiwania nauczycieli wyniósł $R^2=0,14$ ($p<0,01$)².

Biorąc pod uwagę wysokość przyjętych oczekiwań, rezultaty w grupach eksperymentalnych można uporządkować w następujący sposób. Najwyższe oczekiwania utworzyli nauczyciele z E1 ($\bar{x}=0,72$), a następnie badani z E3 ($\bar{x}=-0,18$) i E2 ($\bar{x}=-0,47$). Najniższe oczekiwania sformułowali nauczyciele z E4 ($\bar{x}=-1,04$). Test HSD Tukeya ujawnił istotne różnice między grupami: E1 a E4 ($p<0,01$) i E1 a E2 ($p<0,01$).

Jak na tym tle wypadli nauczyciele, którym nie dostarczono spreparowanych informacji na temat chłopca? Wyniki uzyskane w K1 porównano z rezultatami pozostałych grup porównawczych za pomocą testu Dunnetta. Różnice istotne pojawiły się jedynie między grupą K1 ($\bar{x}=-0,70$) a E1 ($p<0,01$), w związku z czym można przyjąć, że zauważalny wpływ danych na temat chłopca wystąpił przede wszystkim wśród nauczycieli, którym sugerowano wysokie IQ i wysokie SSE chłopca. Zakładając, że nauczyciele z K1 generowali oczekiwania wyłącznie na podstawie obserwacji zachowań dziecka wynik ten sugeruje, że pozostałe układy informacji o dziecku miały relatywnie niewielki wpływ na tworzone przez nauczycieli oczekiwania interpersonalne.

Uzyskane w grupach eksperymentalnych rezultaty wskazują, że poziom tworzo-nych oczekiwań był uzależniony od znaku dostępnych danych na temat dziecka. Bardziej pesymistyczne prognozy dotyczące jakości funkcjonowania szkolnego ucznia były zatem formułowane przez osoby, które otrzymały informacje o względnie niskim potencjale intelektualnym oraz niskim statusie chłopca. Poziom oczekiwań zmieniał się diametralnie, gdy informacje o dziecku były pozytywne. Nauczyciele przekonani o ponadprzeciętnym IQ i wysokim statusie zakładali jednocześnie, że prezentowany im chłopiec będzie odnosił znaczące sukcesy zarówno w szkole, jak i w dorosłym życiu.

Przedstawione wyniki są zgodne z rezultatami badań polskich i zachodnich autorów. Baron wraz ze współpracownikami (1985, za: Tom i in., 1984) dowiedli, że manipulacja informacjami o przynależności uczniów do określonej klasy społecznej w konsekwentny sposób wpływa na wysokość oczekiwań nauczycieli. Ponadto autorzy wskazują, że „nauczyciele wydają się rozważać pochodzenie społeczne uczniów na równi z innymi źródłami informacji w przewidywaniu osiągnięć, chociaż zdają sobie sprawę, iż czynniki statusu społecznego są względnie niepewnym źródłem informacji” (s. 259). Podobnie Konarzewski (1991) wykazał, że funkcjonujące w świadomości polskich nauczycieli schematy kategorialne uczniów pochodzących z rodzin robotniczych są zdecydowanie mniej korzystne w porównaniu do schematów uczniów, którzy pochodzą z rodzin inteligentnych.

Tworząc oczekiwania, nauczyciele w jeszcze większym stopniu odwoływali się do informacji o IQ prezentowanego im chłopca. Jak wskazują Dusek i Joseph (1983), dane na temat dyspozycji intelektualnych uczniów są jednym z najpotężniejszych źródeł oczekiwań edukacyjnych. Autorom udało się obliczyć, że uczniowie oceniani jako wysoce inteligentni, średnio w 70% przypadków obdarzani są bardziej pozytywnymi oczekiwaniami w porównaniu do pozostałych dzieci. Inne – w konsekwentny sposób powiązane z oczekiwaniami nauczycieli – informacje, dotyczyły: rasy, statusu społecznego, atrakcyjności twarzy uczniów oraz ich zachowań w klasie. Niekonsekwentne relacje zaobserwowano w przypadku informacji na temat: osiągnięć szkolnych starszego rodzeństwa uczniów, zachowań związanych z rolą płciową oraz imion, natomiast brak związków odkryty został w przypadku: płci oraz sytuacji wychowawczej rodziny ucznia (rodzina pełna vs rozbita).

Problematyką wpływu informacji o zdolnościach uczniów na spostrzeżenie nauczycieli zajmowano się również w Polsce. Rezultaty eksperymentów Skarżyńskiej (1975) świadczą o tym, że wiadomości o zdolnościach ucznia w istotny sposób oddziałują na schematy percepcyjno-behawioralne nauczycieli. Uczniowie przedstawiani jako zdolni są obdarzani wyższymi oczekiwaniami, a w konsekwencji – lepiej traktowani w sytuacjach dydaktycznych, niż ich rzekomo mniej zdolni koledzy.

Uzyskane w eksperymencie dane pozwalają również przyjąć, że badani, dążąc do utworzenia względnie spójnych znaczeniowo i ewaluatywnie oczekiwań na temat obserwowanego chłopca, sumowali wartości informacji o tożsamyach znakach. Stąd też oczekiwania skrajne przyjęli nauczyciele z grupy E1 i E4. Jussim i inni (1996) wskazują, że wpływ kilku etykiet o tożsamyach znakach może się nakładać, w związku z czym, np.: uczennice o niskim statusie społecznym są bardziej podatne na wpływ negatywnych oczekiwań nauczycieli, niż ich koleżanki o wysokim SSE. Innymi słowy, w tym przypadku efekty interakcji etykiet okazują się addytywne.

Wydaje się, że sumacyjna reguła integrowania danych nie obowiązywała wśród badanych, którym dostarczono informacje o przeciwnych znakach. Badani z grupy

E2 i E3 posługiwali się raczej zasadą uśredniania znaczenia informacji (Wojciszke, 2002). Danym o SSE nadawano jednak mniejszą wartość, dlatego też poziom oczekiwań w E2 okazał się nieco niższy niż w E3.

Relatywnie niskie oczekiwania utworzyli nauczyciele przypisani do warunków kontrolnych. Wynik ten potwierdza pesymistyczną tezę Konarzewskiego (1991), że nauczyciele ujawniają tendencję do postrzegania swoich uczniów w perspektywie ich typowych wad. W związku z tym są oni szczególnie wrażliwi na te aspekty zachowań dzieci, które utrudniają im realizację zadań wynikających z podejmowanej roli zawodowej. Wydaje się, że badani z warunków kontrolnych, tworząc oczekiwania, koncentrowali się głównie na wrogim postępowaniu chłopca i jednocześnie pomniejszali wartość tych zachowań, które były wyraźnie przyjazne względem partnerów interakcji.

Wpływ oczekiwań interpersonalnych na adekwatność oddziaływań wychowawczych nauczycieli. Używane w literaturze pojęcie „adekwatność” sprzężeń zwrotnych bardzo często odnoszone jest do obiektywnych sytuacji, w których nauczyciele ujawniają tendencję do: (1) chwaleń/nagradzania i powstrzymywania się od krytykowania/karania uczniów, w odpowiedzi na prezentowane przez nich pozytywne (tj. zgodne z normami społecznymi) zachowania oraz (2) krytykowania/karania i powstrzymywania się od chwaleń/nagradzania uczniów, gdy prezentowane przez nich zachowania są naganne (tj. sprzeczne z normami społecznymi) (Brophy i Good, 1970; Babad, 1993, 2009).

Można założyć, że nauczyciele, którzy prezentują tego typu układ sprzężeń zwrotnych, dążą do wzmacniania wartościowych zachowań uczniów oraz eliminowania lub wygaszania tych, które godzą w akceptowany porządek społeczny. Problematyka adekwatności podejmowanych oddziaływań wychowawczych może być również rozpatrywana z innej, tj. subiektywnej, perspektywy nauczycieli. Ujawniany w klasie szkolnej wzorec reakcji wychowawczych, w dużym stopniu może być różnicowany prywatnymi teoriami wychowania nauczycieli, ich poglądami na temat słuszności stosowania określonych metod oddziaływań i skuteczności owych metod (Konarzewski, 1990; Leppert, 1997).

W związku z powyższym, analizując uzyskane podczas eksperymentu wyniki, za adekwatne uznano te spośród oddziaływań edukacyjnych, które zostały przez nauczycieli ocenione jako wysoce skuteczne, a ich siła była współmierna względem spostrzeganej przez nich zgodności/niezgodności zachowań ucznia z obowiązującymi normami społecznymi. W analizach odwołano się do wyników pomiaru preferencji behawioralnych nauczycieli, podczas którego oszacowano postawy nauczycieli wobec tendencji permissywnych i dyrektywnych w edukacji (skala SPBN-1) oraz ich deklaracji na temat stosowanych metod oddziaływań z punktu widzenia ich atrakcyjności/awersyjności, częstości wykorzystywania w praktyce oraz skuteczności (skala SPBN-2).

Relacje między stosowanymi przez badanych klasami oddziaływań wychowawczych a subiektywną słusznością ich wykorzystywania oraz oceną ich jakości zostały oszacowane za pomocą serii krokowych analiz regresji wielorakiej, wykonanych oddzielnie dla nauczycieli o wysokich, średnich i niskich oczekiwaniach oraz badanych z K1. W tym celu wyniki surowe pomiaru oczekiwań przekształcono na wyniki skali stenowej. Dzięki zastosowanej procedurze, udało się wyodrębnić nauczycieli, u których wywołano: wysokie (steny od 10 do 7; n=33), średnie (sten 6 i 5; n=55)

i niskie oczekiwania (steny od 4 do 1; $n=32$)³. Osoby, które utworzyły wysokie, średnie oraz niskie oczekiwania przypisano do nowo utworzonych grup: E1', E2' i E3'. Badanych, u których w sposób celowy nie wywoływano oczekiwań, pozostawiono w grupie kontrolnej (K1).

W roli zmiennych przewidywanych wystąpiły: (1) oceny prawdopodobieństwa użycia czterech klas sprzężeń zwrotnych, tj.: kar pozytywnych i negatywnych oraz nagród pozytywnych i negatywnych, wobec zachowania A i B chłopca oraz (2) deklarowana przez badanych siła reakcji wychowawczej wobec tych zachowań. Odpowiednio dla każdej z czterech klas metod oddziaływań wychowawczych w roli predyktorów wystąpiły: (1) oceny częstości stosowania metod, (2) oceny ich skuteczności, (3) oceny ich awersyjności (w przypadku kar) lub atrakcyjności (w przypadku nagród) oraz (4) postawy wobec tendencji permissywnej/dyrektywnej w wychowaniu. W przypadku siły reakcji wychowawczych, w roli predyktorów wystąpiły dwa czynniki, tj.: (1) oceny zachowania A lub B dziecka i (2) postawy wobec tendencji permissywnej/dyrektywnej w wychowaniu. Wyniki analiz przedstawiono w tabeli 1. Dla każdej zmiennej przewidywanej zamieszczonej w nagłówku tabeli, podano listę istotnych dla niej predyktorów wraz ze standaryzowanymi współczynnikami regresji (wagami beta).

Tabela 1. Wpływ prywatnych teorii wychowania nauczycieli oraz ocen jakości sprzężeń zwrotnych na siłę reakcji wychowawczych oraz preferencji w zakresie stosowania nagród i kar wobec zachowania A i B dziecka (wagi beta)

Grupa	Zachowanie A					Zachowanie B				
	Siła reakcji	KP	KN	NP	NN	Siła reakcji	KP	KN	NP	NN
E1'	O. zach. 0,37*			Atr. 0,39*	C. stos. 0,43*			Skut. 0,42* PTW -0,37*		PTW -0,54**
E2'	O. zach. -0,44**	Skut. 0,55**	Skut. 0,32*	Skut. 0,51**		O. zach. -0,49**	C. stos. 0,27*	Skut. 0,34* PTW 0,26*	Skut. 0,34*	
E3'	O. zach. -0,36*		Skut. 0,41*		C. stos. 0,43*	O. zach. -0,42*		C. stos. 0,42* PTW 0,29*		
K1			Skut. 0,45*				C. stos. 0,51**			

Objaśnienie: Zachowanie A – zgodne z normami społecznymi; zachowanie B – niezgodne z normami społecznymi; KP – kary pozytywne; KN – kary negatywne; NP – nagrody pozytywne; NN – nagrody negatywne; O. zach. – ocena zachowania; Atr. – atrakcyjność nagrody; C. stos. – częstość stosowania metody; Skut. – skuteczność metody; PTW – prywatne teorie wychowania nauczycieli; * $p<0,05$; ** $p<0,01$.

W przypadku zachowania A, dane zebrane w tabeli 1 pozwalają przyjąć, że badani ze wszystkich grup eksperymentalnych określając siłę reakcji wychowawczej kierowali się wcześniejszą oceną postępowania chłopca. W przypadku nauczycieli, u których wywołano wysokie oczekiwania, związek pomiędzy wskazanymi zmiennymi

okazał się pozytywny: im korzystniej oceniane było zachowania ucznia, tym mocniej badani z grupy E1' zamierzali na nie reagować. Sięgając po nagrody nauczyciele z E1' kierowali się przede wszystkim ocenami ich atrakcyjności oraz częstości stosowania w praktyce zawodowej.

W przypadku nauczycieli o relatywnie niższych oczekiwaniach, kierunek relacji pomiędzy oceną zachowania A ucznia a siłą reakcji wychowawczej był negatywny: im wyżej oceniano postępowanie chłopca, tym słabiej nauczyciele zamierzali na nie reagować. Z drugiej strony prawdopodobieństwo intensywne reagowania na postępowanie ucznia wzrastało, wraz ze spadkiem poziomu wyrażanej przez nauczycieli aprobaty wobec zachowania ucznia. Ponadto liczącymi się kryteriami doboru właściwych metod oddziaływań wychowawczych okazały się oceny skuteczności lub częstości stosowania kar i nagród w praktyce szkolnej. Różnicujący wpływ poziomu utrzymywanych oczekiwań na typ podejmowanych oddziaływań był najsilniejszy w przypadku kar negatywnych. Osoby, u których wywołano relatywnie niskie oczekiwania, sięgając po nie, kierowały się oceną ich skuteczności. W grupach E2', E3' i K1 relacja pomiędzy analizowanymi czynnikami okazała się pozytywna: gotowość użycia kar negatywnych wzrastała wraz ze wzrostem wiary nauczycieli w ich skuteczność.

Uzyskane rezultaty pozwalają przyjąć, że kierowany przez badanych z grupy E1' układ oddziaływań wychowawczych wobec zachowania A dziecka był adekwatny. Nauczyciele o wysokich oczekiwaniach reagowali na pozytywne zachowanie dziecka w taki sposób, by je wzmocnić. W tym celu korzystali oni z wysoce atrakcyjnych nagród pozytywnych oraz często stosowanych w praktyce nagród negatywnych. Natomiast nauczyciele o relatywnie niższych oczekiwaniach, pod wpływem negatywnej oceny zachowania A dziecka, najwyraźniej dążyli do jego wyeliminowania lub wygaszenia. W tym celu rezygnowali oni z użycia oddziaływań nagradzających i sięgali do repertuaru kar pozytywnych oraz negatywnych, kierując się głównie oceną ich skuteczności.

Przedstawione wyniki uświadamiają, jak niebezpieczny może być negatywny efekt oczekiwań interpersonalnych w klasie szkolnej szczególnie wówczas, gdy nauczyciele o niskich oczekiwaniach w swych wyborach reakcji wychowawczych zechcą kierować się subiektywną oceną adekwatności podejmowanych oddziaływań. W przeprowadzonym eksperymencie badani pod wpływem niskich oczekiwań w negatywny sposób oceniali postępowanie dziecka, a następnie kierowali wobec niego układ silnych, awersyjnych reakcji, dążąc do skutecznego eliminowania nawet tych zachowań ucznia, które *de facto* były zgodne z obowiązującymi normami społecznymi.

W przypadku zachowania B ucznia, okazało się, że nauczyciele z grup E2' i E3' określając siłę reakcji wychowawczej kierowali się oceną postępowania ucznia. Związek pomiędzy wskazanymi czynnikami był negatywny: wraz z obniżaniem się stopnia wyrażanej aprobaty wobec zachowania dziecka, deklarowana przez badanych siła reakcji wychowawczych wzrastała. Przyjęte wcześniej oceny zachowań ucznia okazały się nieistotnymi predyktorami siły reakcji wychowawczej wśród nauczycieli utrzymujących skrajnie wysokie oczekiwania oraz z grupy kontrolnej.

W grupie E1', gotowość sięgnięcia po reakcje awersyjne dało się prognozować na podstawie ocen skuteczności kar negatywnych oraz poglądów nauczycieli na temat właściwego wychowania uczniów. Osoby z E1' tym chętniej sięgały po kary negatywne, im bardziej wierzyły w ich skuteczność. Ponadto badani opowiadający się za podejściem permissywnym w wychowaniu (którego wskaźnikiem może być

np. przekonanie o konieczności bezwzględnego realizowania w praktyce idei podmiotowości w relacjach z wychowankiem) ujawniali wyższą skłonność do karania agresywnego zachowania dziecka. Prywatne teorie wychowania okazały się istotnym predyktorem również w przypadku deklarowanej gotowości użycia reakcji nagradzających. Analizy ujawniły, że chęć sięgania po nagrody negatywne była tym większa, im bardziej permissywne były poglądy nauczycieli z grupy E1' na temat wychowania.

O badanych z E2' można powiedzieć, że w doborze kar kierowali się przede wszystkim oceną ich skuteczności i częstości stosowania w praktyce szkolnej. W przeciwieństwie do osób z E1', po kary negatywne sięgali jednak przede wszystkim ci nauczyciele, którzy w zdecydowany sposób opowiadali się za podejściem dyrektywnym w wychowaniu (którego wskaźnikiem może być np. przekonanie o konieczności konsekwentnego karania uczniów, za zachowania niezgodne z obowiązującymi normami społecznymi). Jednocześnie badani z E2', określając prawdopodobieństwo użycia nagród pozytywnych, odwoływali się do ocen ich skuteczności.

Dane zebrane w tabeli 1 wskazują, że siła reakcji wychowawczych nauczycieli o skrajnie negatywnych oczekiwaniach była nieco mniejsza niż nauczycieli z grupy E2', a ich intensywność wzrastała wraz ze spadkiem poziomu wyrażanej aprobaty wobec zachowania B chłopca. Istotne predyktory wyboru oddziaływań zaobserwowano jedynie w przypadku kar negatywnych. Okazało się, że nauczyciele z grupy E3' tym chętniej sięgali po kary negatywne, im bardziej byli oni oswojeni z tą klasą oddziaływań, prawdopodobieństwo zaś ich użycia było szczególnie wysokie wśród osób o orientacji dyrektywnej w wychowaniu.

W grupie kontrolnej jedynym liczącym się predyktorem użycia reakcji wychowawczych okazała się częstość stosowania kar pozytywnych. Ujawniona relacja okazała się pozytywna, co oznacza, że nauczyciele, u których eksperymentalnie nie wywoływano oczekiwań, tym chętniej karali chłopca, im częściej sięgali oni po tego typu metody wychowawcze w praktyce szkolnej.

Przeprowadzona analiza pozwala przyjąć, że badani z wszystkich grup porównawczych starali się reagować na wrogie zachowanie chłopca w sposób adekwatny z punktu widzenia subiektywnych ocen postępowania chłopca oraz jakości podejmowanych oddziaływań wychowawczych. Widząc, że chłopiec postępuje w naganny sposób, nauczyciele chętnie korzystali z metod o charakterze awersyjnym, które pozwalają w skuteczny sposób eliminować tego typu zachowania z repertuaru zachowań uczniów.

Tego typu wzorzec reakcji był szczególnie wyraźny wśród osób o niższych oczekiwaniach. Najwyraźniej negatywne oczekiwania uwrażliwiały nauczycieli na te aspekty zachowań dziecka, które potwierdzały słuszność wcześniej postawionych hipotez na temat jakości funkcjonowania szkolnego chłopca. W związku z tym deklarowana przez badanych optymalna siła reakcji wychowawczej okazała się mocno powiązana z negatywną oceną zachowania B chłopca, zaś wybór oddziaływań karzących – podyktowany oceną efektywności, względnie częstości stosowania metod w praktyce zawodowej.

Badani z grupy E1' w swych oddziaływaniach również kierowali się chęcią skutecznego eliminowania nagannych zachowań chłopca, aczkolwiek siła proponowanej przez nich reakcji wychowawczej nie była w istotny sposób powiązana z oceną postępowania dziecka. Zaobserwowany wśród wskazanych nauczycieli wzorzec oddziaływań wychowawczych nie był zatem do końca adekwatny, ponieważ ujawniona siła reakcji nie była współmierna ze spostrzeganym przez badanych stopniem zgodności zachowania ucznia z obowiązującymi normami społecznymi.

Moderujący wpływ prywatnych teorii wychowania nauczycieli ujawnił się wyłącznie w przypadku oddziaływań dobieranych w odpowiedzi na zachowanie B dziecka. Rezultaty uzyskane w grupie E1' mogą zaskakiwać, biorąc pod uwagę fakt, że po kary chętniej sięgały osoby o orientacji permissywnej, a oddziaływania o właściwościach wzmacniających były głównie wykorzystywane przez badanych o orientacji dyrektywnej. Wraz z obniżaniem się wysokości utrzymywanych oczekiwań kierunek relacji odwracał się. W grupie E2' i E3' prawdopodobieństwo użycia kar negatywnych było wyższe wśród nauczycieli opowiadających się za podejściem dyrektywnym w wychowaniu. Przedstawione wyniki sugerują, że prywatne teorie wychowania nauczycieli mogą być istotnym moderatorem efektu oczekiwań interpersonalnych. Wniosek ten należy jednak traktować przede wszystkim w kategoriach interesującej hipotezy, której ostateczna weryfikacja wymaga dalszych, pogłębionych badań.

Przedstawione wyniki dostarczają argumentów na rzecz tezy, zgodnie z którą efekt oczekiwań nauczyciela ujawnia się nie tylko w sferze oddziaływań dydaktycznych oraz osiągnięć akademickich uczniów (Harris i Rosenthal, 1985; Babad, 1993; Jussim i in., 1996, 2005), ale również w dziedzinie wychowawczej. Nauczyciele za pośrednictwem specyficznego układu sprzężeń zwrotnych mogą komunikować zróżnicowane oczekiwania, wpływając tym samym na kierunek oraz efekty wychowania szkolnego uczniów. Okazuje się, że analizy procesu komunikowania oczekiwań, w których poprzestaje się na ocenie częstotliwości sprzężeń zwrotnych kierowanych wobec określonych grup uczniów mogą być zbyt powierzchowne. Należy również uwzględnić parametry „jakościowe” owych sprzężeń, np. ich subiektywną skuteczność, atrakcyjność, względnie awersyjność dla uczniów.

Zakończenie

Efekt oczekiwań nauczyciela nie jest zjawiskiem pojawiającym się wyłącznie w laboratoriach. W ostatniej metaanalizie, przeprowadzonej na próbie 479 badań, Rosenthal (1997) ujawnił, że przeciętna wielkość wpływu oczekiwań interpersonalnych wynosi $r=0,30$, co w interpretacji BESD oznacza, że średnio od 35% do 65% dzieci (odpowiednio: w przypadku uczniów obdarzanych negatywnymi i pozytywnymi oczekiwaniami) doświadcza w klasie szkolnej specjalnego traktowania ze strony nauczycieli w wyniku pojawienia się efektu oczekiwań. Ponadto mechanizm samospełniającego się proroctwa może w konsekwentny sposób wpływać na karierę szkolną dziecka nawet przez kilka lat, mimo braku fizycznego kontaktu ucznia z niesprawiedliwym nauczycielem (Smith, i in., 1999). Efekt ten może być wzmacniany także przez rodziców, którzy na podstawie przyjętych oczekiwań mogą faworyzować niektóre aktywności, a do niektórych zniechęcać, w zgodzie z wyznaczanymi stereotypami płci, np. dziewczynek, które nie powinny interesować budową silnika samochodowego, lub chłopców, którzy nie powinni bawić się lalkami (Trusz, 2011a).

Okazuje się zatem, że efekt Pigmaliona jest zjawiskiem, które w realny sposób decyduje o jakości funkcjonowania dużej części uczniów w klasie szkolnej. Dlatego też może dziwić niewiele polskich badań, w których podejmowano problem wpływu oczekiwań na zachowania nauczycieli oraz osiągnięcia szkolne uczniów. Przedstawione w niniejszym artykule wyniki eksperymentu w pewnym stopniu uzupełniają tę lukę.

Przypisy

¹ Miara procentowa BESD (*Binomial Effect Size Display*) dla uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami jest obliczana ze wzoru $(0,50 + r/2) \times 100$, zaś dla uczniów obdarzanych oczekiwaniami niskimi – ze wzoru $(0,50 - r/2) \times 100$, gdzie r , to rozmiar efektu wyrażony za pomocą współczynnika korelacji Pearsona.

² Współczynnik determinacji wielokrotnej podany w wersji skorygowanej.

³ Stenom od 10 do 7 odpowiadały wyniki surowe z przedziału od 4,98 do 0,42; stenom 6 i 5, wyniki z przedziału od 0,36 do -0,92; zaś stenom od 4 do 1, wyniki z przedziału od -1,22 do -4,34.

Literatura

- Babad E. (2009): *The Social Psychology of the Classroom*. New York–London
- Babad E. (1993): *Pygmalion – 25 Years After Interpersonal Expectations in the Classroom*. W: P. D. Blanck (red.): *Interpersonal Expectations: Theory, Research and Applications*. Cambridge University Press, Nowy Jork
- Brophy J., Good T. (1970): *Teachers' Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data*. „Journal of Educational Psychology”, 61
- Crano W., Mellon P. (1978): *Causal Influence of Teachers' Expectations on Children's Academic Performance: A Cross-Lagged Panel Analysis*. „Journal of Educational Psychology”, 70
- Darley J., Fazio R. (1980): *Expectancy Confirmation Processes Arising in the Social Interaction Sequence*. „American Psychologist”, 35
- Dusek J. B., Joseph G. (1983): *The Bases of Teacher Expectancies: A Meta-Analysis*. „Journal of Educational Psychology”, 75
- Harris M. J., Rosenthal R. (1985): *Mediation of Interpersonal Expectancy Effects: 31 Meta-Analyses*. „Psychological Bulletin”, 97
- Jussim L., Eccles J., Madon S. (1996): *Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy*. „Advances in experimental social psychology”, 29
- Jussim L., Harber K. D., Crawford J. T., Cain T. r., Cohen F. (2005): *Social Reality Makes the Social Mind. Self-Fulfilling Prophecy, Stereotypes, Bias, and Accuracy*. „Interaction Studies”, 6
- Jussim L., Robustelli S. L., Cain T. R. (2009): *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies*. W: K. R. Wentzel, A. Wigfield (red.): *Handbook of Motivation at School*. Routledge: Taylor and Francis, New York
- Jussim L., Soffin S., Brown r., Ley J., Kohlhepp K. (1992): *Understanding Reactions to Feedback by Integrating Ideas From Symbolic Interactionism and Cognitive Evaluation Theory*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 62
- Konarzewski K. (1990): *Nauczycielskie ideologie oświatowe*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3
- Konarzewski K. (1991): *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Wyd. „Żak”, Warszawa
- Leppert R. (1997): *Pedagogika – poszukiwanie pewności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Rosenthal R. (1997): *Interpersonal Expectancy Effects: A Forty Year Perspective*. Referat wygłoszony podczas The American Psychological Association Convention (Chicago, IL, 16 sierpień)
- Rosenthal R. (2002): *The Pygmalion Effect and Its Mediating Mechanisms*. W: J. Aronson (red.): *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*. Academic Press, San Diego
- Rosnow r., Rosenthal R. (2003): *Effect Sizes for Experimenting Psychologists*. „Canadian Journal of Experimental Psychology”, 57
- Schunk D. H. (1983): *Ability Versus Effort Attributional Feedback: Differential Effects on Self-Efficacy and Achievement*. „Journal of Educational Psychology”, 75
- Skarżyńska K. (1975): *How Teachers are Influenced by Advance Information on Students Abilities*. „Polish Psychological Bulletin”, 6
- Smith A. E., Jussim L., Eccles J. (1999): *Do Self-Fulfilling Prophecies Accumulate, Dissipate, or Remain Stable Over Time?* „Journal of Personality and Social Psychology”, 77
- Tauber R. T. (1997): *Self-fulfilling Prophecy: A Practical Guide to Its Use in Education*. Praeger Publishers, Westport DC

Tom D., Cooper H., McGraw M. (1984): *Influences of Student Background and Teacher Authoritarianism on Teacher Expectations*. „Journal of Educational Psychology”, 76

Trusz S. (2009a): *Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Między efektem Golema a efektem Galatei*. W: N. Grzegorzczak-Dłuciak (red.): *Czas na dialog!* OW Impuls, Kraków

Trusz S. (2009b): *Rola nagród i kar w powstawaniu zjawiska samospełniającego się prorocтва w klasie szkolnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 213

Trusz S. (2010): *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. WN UP, Kraków

Trusz S. (2011a): *Rozwój dziecka w świetle oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli*. „Psychologia Rozwojowa”, 2.

Trusz S. (2011b): *The Interpersonal Expectancy Effects: An Interdisciplinary Approach*. W: S. Trusz (red.): *Efekt oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*. WN UP, Kraków

Wojciszke B. (2002): *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa.

Oczekiwania interpersonalne w klasie szkolnej a jakościowe parametry oddziaływań edukacyjnych nauczycieli

Wyniki badań wskazują, że pod wpływem nieuzasadnionych oczekiwań nauczyciele traktują swoich uczniów w tendencyjny sposób. Na przykład nauczyciele mogą komunikować oczekiwania za pomocą sprzężeń zwrotnych (pochwał i nagród oraz kar i krytyki). Zatem w klasie szkolnej uczniowie obdarzani niskimi oczekiwaniami nie są nagradzani tak często za właściwe zachowania i poprawne odpowiedzi jak uczniowie obdarzani niskimi oczekiwaniami. Z drugiej strony uczniowie obdarzani wysokimi oczekiwaniami nie są tak często karani za złe zachowania i błędne odpowiedzi, jak uczniowie obdarzani niskimi oczekiwaniami. Wpływ oczekiwań interpersonalnych na zachowania nauczycieli przejawia się nie tylko w częstotliwości sprzężeń, ale również w parametrach jakościowych, tj. zróżnicowaniu i adekwatności oddziaływań wychowawczych. Celem prezentowanego eksperymentu była ocena zakresu, w jakim oczekiwania nauczycieli wpływają na ww. parametry. Za zróżnicowane i adekwatne uznano te oddziaływania wychowawcze, które zostały ocenione przez nauczycieli jako bardzo skuteczne oraz atrakcyjne i awersyjne (odpowiednio: w przypadku nagród i kar), a ich siła była współmierne z ocenami nauczycieli dotyczącymi zachowań uczniów. Ponadto, przeanalizowano rolę prywatnych teorii wychowania nauczycieli jako moderatora procesu mediacji oczekiwań.

Słowa kluczowe: efekt oczekiwań nauczyciela, sprzężenia zwrotne, prywatne teorie wychowania nauczycieli

Interpersonal Expectancies in the Classroom and Qualitative Parameters of Teachers' Educational Influences

The results of many investigations have shown that under the influence of inaccurate expectancies teachers may treat their students in biased ways. E.g., teachers may communicate their expectations by means of feedback (praise and reward as well as punishment and critic). Then, in the classroom low-expectancy students aren't rewarded for good-behaviors and correct answers as often as high-expectancy ones. On the other hand high-expectancy students aren't punished for bad-behaviors and incorrect answers as often as low-expectancy ones. The impact of interpersonal expectancies on teachers' behaviors manifests not only in frequency of feedback but also in qualitative parameters, i. e. diversity and adequacy of upbringing influences. The aim of presented experiment was to assess the scope of the influence of teachers' expectations on these qualitative parameters. As diverse and appropriate were deemed such feedback which were assessed by teachers as very effective as well as attractive or aversive (in case of rewards and punishments accordingly) and their power was commensurate with teachers' estimates of students' behaviors. Moreover, was examined the role of teachers' implicit theories of education as a moderator of the mediation process of expectancies.

Keywords: teacher expectancy effect, feedback, teachers' implicit theories of education

Bożena Majerek

OCZEKIWANIA I ORIENTACJE ŻYCIOWE MŁODZIEŻY POLSKIEJ I NIEMIECKIEJ W SYTUACJI NIEPEWNOŚCI I NIEPRZEWIDYwalNOŚCI¹

Sytuacja współczesnej młodzieży wydaje się dosyć skomplikowana. Z jednej bowiem strony młodzi muszą wywiązać się z zadań rozwojowych, z drugiej zaś sprostać problemom ponowoczesnej i coraz bardziej komplikującej się rzeczywistości. Słusznie zauważa K. Szafraniec (2011), że przejście z fazy młodości do dorosłości jest mocno sprzęgnięte z możliwościami (kondycją) systemu społecznego, w którym młodzież dorasta. Gdy możliwości te są niewielkie lub ograniczone (w zakresie podaży miejsc pracy, mieszkań, satysfakcjonujących dochodów), pojawia się zagrożenie opóźnionego wchodzenia w dorosłość (tamże, s. 38). Zjawisko to uzyskało nawet w ostatnim czasie swoją nazwę „wschodząca lub stająca się dorosłością” (*emerging adult*) (m.in. Arnett, 2007).

Zmienność, płynność i niepewność to kategorie najczęściej pojawiające się w opisie postmodernistycznej wizji świata (m.in. Beck, 2002; Bauman, 2007; Sztompka, 2007). Nieprzewidywalność i wieloznaczność zjawisk jest dla człowieka sytuacją trudną, ponieważ każde działanie naznaczone jest ryzykiem pojawienia się niesprzyjających czy wręcz zagrażających konsekwencji. Takie trudne sytuacje stwarza niewątpliwie wzrastające z roku na rok bezrobocie, a wraz z nim pojawiające się alternatywne czy elastyczne formy zatrudnienia. Perspektywa stałego lub czasowego braku pracy jest dla młodego pokolenia zapewne tym czynnikiem, który determinuje znaczną część podejmowanych przez nich decyzji i działań.

Niepewność zawsze towarzyszyła ludzkiej egzystencji. Wydaje się, że coraz częściej jest ona dominującym czynnikiem, charakteryzującym społeczny, moralny, egzystencjalny kontekst życia człowieka. Jest problemem kulturowym, z którym ludzie muszą sobie radzić. Człowiek bowiem nie może żyć w warunkach zupełnej nieprzewidywalności, dlatego też podejmuje działania zmierzające do zredukowania poziomu niepewności. J. Kagan (1972) twierdzi, że redukcja niepewności jest podstawowym motywem (obok potrzeby osiągnięć i afiliacji) kierującym naszą aktywnością (za: Kossowska, 2005). Sposoby reagowania człowieka na sytuacje niepewne, niejasne czy ryzykowne analizowane są w literaturze zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym. W pierwszym koncentruje się uwagę przede wszystkim na subiektywnym postrzeganiu i reagowaniu na sytuacje niejasne, ukazując między innymi wpływ dążenia do uzyskania pewności na przebieg procesów kategoryzacji własnej osoby oraz innych ludzi (np. niski poziom tolerancji niepewności sprzyja postawom ksenofobicznym, konserwatywnym, nietolerancyjnym) (np. Kossowska, 2005; Sorrentino, Hudson, Huber, 2005; Dalber, 1999), czy zwiększenia poziomu poczucia zagrożenia i poszukiwania wsparcia społecznego. W drugim wymiarze analizuje się

społecznie wypracowane i przejmowane modele unikania niepewności, traktując je jako istotny wymiar kultury danego kraju (np. Hofstede i in., 2007).

Bezrobocie i problemy z nim związane to dla młodzieży sytuacje ryzykowne, które niosą spore prawdopodobieństwo życiowej porażki, społecznego wykluczenia i ekonomicznej niepewności. Istnieje wiele sposobów radzenia sobie człowiekowi w sytuacji trudnej, a taką jest niewątpliwie ryzyko bycia bezrobotnym. Podejmowane w takich sytuacjach działania przyjmują często formę działań asekuracyjnych, minimalizujących silne awersyjne doświadczenie porażki (Boski, 2009, s. 116). Działania podejmowane są już na poziomie projektowania wizji własnego życia, czyli w sytuacji wyznaczania celów, wartości i zadań, a także w momencie oceny możliwości ich realizacji. Często wtedy uruchamia się mechanizm racjonalizacji (przewartościowania celów), który chroni człowieka przed poczuciem niepowodzenia, przygnębienia czy obniżeniem nastroju. Innym sposobem radzenia sobie w sytuacjach trudnych jest podejmowanie działań, które zwiększą prawdopodobieństwo odniesienia własnego sukcesu albo zmniejszą ryzyko porażki. Należy zaznaczyć, iż nie zawsze działania takie będą miały charakter pozytywny i akceptowany społecznie. Z tego względu należy systematycznie diagnozować sposoby interpretowania i dostosowywania się młodego pokolenia do ciągle zmieniającej się i niepewnej rzeczywistości.

Analiza wyników systematycznie i regularnie prowadzonych badań na temat postaw, oczekiwań i orientacji życiowych młodzieży pozwala na wyodrębnienie takich właśnie specyficznych działań, które wydają się działaniami zabezpieczającymi młodzież przed porażką życiową.

Borykając się z wieloma problemami natury metodologicznej i merytorycznej, w niniejszym artykule podjęto próbę porównania oczekiwań i orientacji życiowych młodzieży polskiej i niemieckiej. Analizie poddano wyniki badań publikowane przez Shell Jugendstudie w Niemczech oraz Centrum Badań Opinii Publicznej w Polsce. Zestawiając i opisując dane próbowano odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób młodzi Polacy i Niemcy radzą sobie z poczuciem niepewności, będącym wynikiem systematycznie zwiększającego się bezrobocia.

Założenia teoretyczne i metodologiczne

Badania międzynarodowe zawsze przysparzają wielu problemów. Pojawiają się one na poziomie projektowania badań (np. wysoki koszt, dobór próby badawczej), wyboru obszarów, określających i wyznaczających daną problematykę, czy różnicy interpretacji uzyskanych wyników. Problemów jest wiele, ale i zalet nie mało. Porównywanie bowiem wyników badań międzynarodowych daje możliwość uzyskania nowej, szerszej perspektywy ich interpretacji. Jednocześnie pokazuje kulturę i specyfikę reagowania ludzi na globalne problemy.

W niniejszym opracowaniu dokonano zestawienia oraz porównania wybranych tendencji zmian w formułowanych przez młodzież oczekiwaniach i orientacjach życiowych oraz podejmowanych przez nią aktualnie działaniach. Przeprowadzona analiza wyników badań w kontekście bezrobocia jako sytuacji trudnej i zagrażającej pozwoliła na identyfikację tych charakterystycznych wyborów i działań, które są prawdopodobnie sposobem młodzieży na radzenie sobie z niepewną i nieprzewidywalną rzeczywistością społeczną.

W opracowaniu przyjęto założenie, że najważniejszym współcześnie problemem globalnym dla młodzieży są niekorzystne zjawiska związane z kategorią *praca*. Jak podaje Europejskie Obserwatorium Ryzyka, działające przy Europejskiej Agencji Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy:

- stopa bezrobocia wśród młodzieży w 2005 roku w EU-25 wyniosła 18,7%, czyli dwa razy więcej niż całkowita stopa bezrobocia (9%). Regionalne wskaźniki bezrobocia wśród młodych wahały się od 6,2% do 59,1%;
- pracownicy w wieku 15 do 24 lat rzadziej niż ogół osób pracujących zatrudniani byli na pełnym etacie (72% w stosunku do 82%);
- młodzi częściej zawierali umowy na czas określony (39% do 14%);
- częściej niż starsi pracownicy otrzymywali płacę tygodniową niż miesięczną (94% w stosunku do 84%) (<http://osha.europa.eu>).

Obecne dane statystyczne podawane przez EUROSTAT wskazują niestety na wzrost stopy bezrobocia. W styczniu 2011 roku wyniosła ona w EU-27 9,5%. Wskaźnik dla Polski oscyluje wokół unijnej średniej, a dla Niemiec jest niższy (7%). Stopa bezrobocia wśród młodzieży poniżej 25 roku życia wynosi 19,9% w strefie euro i 20,6% w EU-27. Najniższy wskaźnik odnotowano w Holandii (7,8%), Austrii (8%) i Niemczech (8,3%), a najwyższy w Hiszpanii (43,1%), na Słowacji (37,7%) i Litwie (34,4%). W Polsce wyniósł on 24,9% (<http://www.podatki.biz>).

Według raportu sporządzonego w 2010 roku przez Raymonda Torresa (dyrektora Międzynarodowego Instytutu Studiów Społecznych) oraz Stevena Tobina (ekonomisty Międzynarodowej Organizacji Pracy) bezrobocie w Europie już nie będzie nigdy mało. Za kilka lat – przewidują autorzy Raportu – będzie jeszcze więcej ludzi bez pracy. Potwierdzają jednocześnie, że długotrwałe bezrobocie może prowadzić między innymi do syndromu wykluczenia społecznego, wzrostu zachowań antyspołecznych oraz przestępczości. Ich zdaniem na bezrobocie narażone są szczególnie osoby młode, bez wykształcenia i/lub doświadczenia zawodowego (Cimoch, 2010; Majerek, 2010).

W literaturze podjęto już wiele analiz na temat przyczyn i skutków bezrobocia czy wprowadzania nowych form zatrudniania, np. wpływ niepewności ekonomicznej na planowanie własnej kariery (Vormbusch, 2009) czy znaczenie niepewności zatrudnienia dla procesów demograficznych (Gebel, Giesecke, 2009). Ze względu na ograniczony zakres niniejszego opracowania nie sposób wymienić wszystkich podejmowanych kierunków badań w tym zakresie. Wydaje się jednak, że brak jest międzynarodowych badań porównawczych, ukazujących różne sposoby radzenia (lub nieradzenia) sobie młodzieży z niepewną rzeczywistością. Tak więc zaproponowana analiza – obarczona wieloma niedoskonałościami – może być istotnym uzupełnieniem, a także inspirować i zachęcać do podejmowania odpowiednich działań badawczych na poziomie międzynarodowym.

W niniejszym opracowaniu analizie poddano wyniki badań uzyskane przez wiodące w obu wybranych krajach grupy badawcze. Oczekiwania i orientacje życiowe młodzieży niemieckiej przedstawiono na podstawie danych uzyskanych przez grupę badawczą Shell Jugendstudie opublikowanych w Raporcie *Jugend 2010 Eine pragmatische Generation behauptet sich*. W publikacji przedstawiono wyniki badań sondażowych przeprowadzonych na reprezentatywnej próbie młodzieży, liczącej 2604 osoby w wieku od 12 do 25 lat. W wymienionym opracowaniu autorzy poszczególnych rozdziałów, analizując zmiany w przebiegu zjawisk czy dokonywanych wyborów i decyzji młodzieży, odwołują się często (lecz niestety nie zawsze) do wyników badań prezentowanych w poprzednich raportach, np. z roku 2002 czy 2006.

Orientacje i oczekiwania życiowe polskiej młodzieży scharakteryzowano na podstawie danych uzyskanych przez Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS). CBOS jest ośrodkiem prowadzącym reprezentatywne dla społeczeństwa polskiego badania sondażowe, dotyczące opinii na temat ważnych problemów społecznych, politycznych i gospodarczych. Od 1992 roku Ośrodek prowadzi systematyczne badania poświęcone młodzieży. W Polsce jest niestety niewiele przedsięwzięć badawczych prowadzonych na próbach reprezentatywnych, a jeszcze mniej cyklicznie powtarzanych przy zastosowaniu tego samego narzędzia. Z tego względu opublikowany w 2009 roku raport *Młodzi 2008. Diagnozy i opinie* to materiał badawczy niezwykle wartościowy, pozwala bowiem na uchwycenie zmian, jakie dokonały się w poglądach i orientacjach życiowych młodzieży w perspektywie ostatnich 16 lat (Majerek, 2007). Zrealizowane przez CBOS badania prowadzone były metodą audytoryjną. Wykonano je w dniach od 13 do 23 października w 2008 roku wśród 1400 osób. Badani mieli 18–19 lat i byli uczniami ostatnich klas, losowo dobranych różnych typów szkół średnich, mieszczących się we wszystkich rejonach Polski.

Wyznaczając tendencje zmian w oczekiwaniach i orientacjach życiowych młodzieży analizę niemiecką oparto na danych pochodzących z 2002 i 2010 roku, a polską na wynikach pochodzących z 2003 i 2008 roku. Różnica ta wynika z różnych terminów prowadzenia badań i dostępności ich wyników. Jednocześnie należy podkreślić, że dane zaczerpnięte z wyżej wymienionych źródeł nie zawsze dawały możliwość dokonywania bezpośrednich porównań. Wynikało to chociażby ze specyfiki pytań formułowanych w badaniach polskich i niemieckich. Wydaje się jednak, że dane pochodzące z badania Shell 2010 oraz CBOS 2009 stanowią bardzo ważne (być może najważniejsze) źródło pozwalające na nakreślenie głównych tendencji zmian w formułowanych przez młodzież orientacjach i oczekiwaniach życiowych.

Świadomie przyjmując i godząc się na metodologiczne i merytoryczne utrudnienia, w opracowaniu dokonano kolejno analizy celów i wartości deklarowanych przez młodych Polaków i Niemców. Ukazano również zmiany w postrzeganiu swojej sytuacji rodzinnej i rówieśniczej, wskazano na istotne tendencje w obrębie aspiracji edukacyjnych i zawodowych, porównano poziom ich zadowolenia z życia.

Analiza wyników

W części teoretycznej niniejszego opracowania przyjęto założenie, że wzrastające zjawisko bezrobocia oraz związane z nim alternatywne formy zatrudnienia są sytuacjami trudnymi, z którymi młodzi muszą niewątpliwie sobie poradzić. Przyjęto również, że te specyficzne sposoby radzenia sobie z nieprzewidywalną, niepewną czy wręcz naznaczoną ryzykiem porażki przyszłością pojawiać się będą zarówno na poziomie formułowania oczekiwań i orientacji życiowych, jak i aktualnie podejmowanych przez młodzież działaniach. Analizie poddano wyniki badań publikowane przez Shell Jugendstudie w 2010 roku oraz CBOS w roku 2009. Analiza dotyczy kolejno porównania tendencji zmian w formułowanych przez młodych Polaków i Niemców wybranych celach i wartościach, aspiracjach edukacyjnych i zawodowych.

Analizę dostępnych danych rozpoczęto od pytania zasadniczego, czyli jak badana młodzież postrzega swoją przyszłość w kontekście znalezienia pracy. Wyniki badań są zaskakujące, gdyż pomimo uświadomienia sobie trudności występujących na rynku pracy młodzież nie obawia się bezrobocia.

Tabela 1. Otrzymanie pracy po zakończeniu kształcenia (%)

Odpowiedzi	Polacy		Niemcy	
	2003	2008	2006*	2010
Zdecydowanie pewny/a	9	23	21	24
Raczej pewny/a	24	40	41	52
Raczej niepewny/a	34	27	24	14
Zdecydowanie niepewny/a	33	10	10	7
Brak danych	–	–	4	3

Opracowanie własne na podstawie Shell 2010, s.113 oraz CBOS, 2009, s. 24

*brak w badaniach Shell danych za rok 2002

Z danych zamieszczonych w tabeli 1 wynika, że aż 63% młodych Polaków spokojnych było o pracę, a odsetek zaniepokojonych ewentualnym bezrobociem spadł do najniższej wartości od 16 lat (w badaniach CBOS z 1992 roku aż 51% badanych obawiało się bezrobocia). Jeszcze bardziej optymistycznie przedstawiają się dane uzyskane w badaniach Shell 2010. Zaznacza się w nich podobna tendencja, czyli systematycznie wzrasta liczba osób pewnych, że po ukończeniu szkoły znajdą pracę (76%), oraz jednoznacznie maleje odsetek tych, którzy mają wątpliwości, czy uda im się uzyskać zatrudnienie po ukończeniu edukacji. Zestawione wyniki są niezwykle ciekawe, gdyż wraz ze wzrostem stopy bezrobocia wzrasta pewność młodzieży, iż oni właśnie znajdą pracę. Należy zadać pytanie, jak to się dzieje, że wraz z kurczącym się rynkiem zatrudnienia maleje poczucie zagrożenia bezrobociem zarówno wśród młodych Polaków, jak i Niemców? Czy jest to efekt zmiany w projektowanych i podejmowanych przez nich działaniach? Czy być może ten deklarowany optymizm jest jedynie sposobem radzenia sobie z lękiem przed niepowodzeniami? Dalsza analiza będzie próbą poszukiwania odpowiedzi.

W formułowanych przez młodzież celach i wartościach życiowych w sposób zasadniczy dominują wartości prospołeczne, podkreślające znaczenie bliskich więzi interpersonalnych.

Tabela 2. System wartości polskiej i niemieckiej młodzieży (%)

Lp.	Wartości	Polacy*		Niemcy**	
		2003	2008	2002	2010
1	Mieć dobrych przyjaciół	46	55	87	94
2	Prowadzić dobre życie rodzinne	50	54	67	77
3	Być niezależnym	6	6	58	63
4	Rozwijać własne zainteresowania i spełniać marzenia; być kreatywnym	43	40	60	56
5	Dążyć do pewności i bezpieczeństwa	26	28	53	55
6	Żyć pełnią życia	21	15	48	57
7	Osiągnąć wysoki standard życia	24	26	33	41
8	Wierzyć w Boga	7	8	24	24
9	Pomagać innym	9	8	29	30

Opracowanie własne na podstawie Shell, 2010, s. 197 i 203 oraz CBOS, 2009, s.11

*Badani spośród 15 wybierali 3 najważniejsze dla nich cele życiowe. Prezentowane w tabeli dane to procentowy udział wskazanych przez badanych najważniejszych celów i wartości życiowych

**Badani ze pomocą skali od 1 do 7 dokonowali oceny kolejnych 24 celów i wartości. Prezentowane w tabeli dane to procentowy udział odpowiedzi „szczególnie ważne” (6 i 7 punkt skali)

Mimo różnic w założeniach metodologicznych (Polacy wybierali 3 najważniejsze, a Niemcy oceniali wszystkie wymienione wartości) oraz w nieco odmiennie określonych celach i wartościach (z 15 sformułowanych w badaniach polskich i 24 w badaniach niemieckich celach udało się wyodrębnić jedynie 9 wspólnych Itemów), można na podstawie zestawionych w tabeli 2 danych dokonać próby porównania zmian w formułowanych przez młodzież celach i wartościach życiowych. Jednocześnie należy uznać, iż niezmiennie w perspektywie kolejnych lat zarówno młodzieży polskiej, jak i niemieckiej zależy na miłości, przyjaźni i udanym życiu rodzinnym. Jednak w obrębie tych wartości można zaobserwować nieco odmiennie tendencje. W przypadku młodych Polaków nieznacznie, ale jednak dominującą wartością stały się niespodziewanie związki przyjacielskie i partnerskie (wzrost aż o 9%). Życie rodzinne jest nadal ważnym, ale już nie najważniejszym celem życiowym. Taka sytuacja zdarzyła się po raz pierwszy od 1996 roku, zawsze bowiem do tej pory dla polskiej młodzieży udane życie rodzinne oraz posiadanie dzieci było zdecydowanie najważniejsze.

Odwrotną tendencję obserwujemy w przypadku wyborów młodych Niemców, dla których dobre relacje przyjacielskie i partnerskie zawsze były najwyższą ocenianą wartością. Jednak to właśnie rodzina spośród wszystkich innych form relacji mikrospołecznych uzyskała największy wzrost wyborów (aż o 10%).

Na uwagę zasługuje również to, że w obu cytowanych raportach znalazły się dane świadczące o tym, iż większość badanych pozytywnie ocenia swoją obecną sytuację rodzinną, twierdząc, że wychowuje się w przyjaznej atmosferze. Polskiej młodzieży najlepiej układają się relacje z matką (aż 57% badanych ocenia je jako bardzo dobre, a 26% jako dość dobre). Znaczącej poprawie uległy również stosunki z ojcem (aż 43% ocenia je jako bardzo dobre, a 24% jako dość dobre) (CBOS, 2009, s.100–101). Wyniki badań prezentowanych w Shell Jugendstudie 2010 ukazują podobną tendencję. Większa część badanych twierdzi, że mimo różnicy zdań potrafi znaleźć porozumienie z rodzicami (56%), a 35% uważa, że ma bardzo dobre relacje z nimi. W obu badaniach pojawiła się tendencja systematycznej poprawy relacji rodzinnych (Albert i in., red., 2010, s. 66).

Pomimo przewidywanego „kryzysu rodziny i małżeństwa” młodzież w ciągu ostatnich lat nie zmieniła zasadniczo własnej wizji przyszłości. Nadal 88% badanych młodych Polaków zamierza w przyszłości założyć rodzinę i mieć dzieci, niewielki odsetek planuje bezdzietne związki (8%) lub pozostanie osobą samotną (4%) (CBOS, 2009, s.17). Wśród młodzieży niemieckiej zauważyć można nawet niewielki wzrost (o 2%) osób w wieku 18–21 lat deklarujących chęć posiadania potomstwa w przyszłości (Shell, 2010, s. 59).

Analiza kolejnych wyników badań wykazuje istotne różnice w postrzeganiu przez młodzież znaczenia niezależności. Wydaje się, że niezależność jest dla młodych Niemców wartością szczególnie ważną, tak ocenia ją aż 63% badanych. Natomiast w przypadku Polaków jedynie 6% respondentów wymieniło „bycie niezależnym” jako jedną z trzech najwyższymi cenionych wartości. „Niezależność” jednak była w obu porównywanych badaniach nieco inaczej wyznaczana. W badaniu Shell chodziło o kategorię „Być niezależnym od innych ludzi” („Von Anderen Menschen unabhängig sein”), w badaniu CBOS natomiast o kategorię „być niezależnym w pracy”. Wydaje się jednak, że jest to znacząca różnica w systemie wartości polskiej i niemieckiej młodzieży. Młodzi Polacy liczą się z tym, że chcąc podjąć, a potem zachować pracę

często muszą podporządkować się narzuconym regułom i zrezygnować z własnej niezależności i indywidualności. Innych wyborów dokonują młodzi Niemcy, którzy z roku na rok wyżej cenią sobie niezależność, pomimo iż wcześniej deklarowali bardzo silny związek z rodziną, która przecież często wyznacza „ograniczające” młodych normy i reguły postępowania.

Jednocześnie należy zwrócić uwagę, iż zarówno w przypadku młodych Polaków (o 3%), jak i Niemców (o 4%) pojawiła się tendencja do rezygnowania z potrzeby bycia kreatywnym, realizującym własne marzenia i zainteresowania. Obie grupy badanych dostrzegają również częściej znaczenie dążenia do bezpiecznego i pewnego życia. Taka tendencja jest uzasadniona, gdyż wraz ze wzrostem poczucia niepewności pojawia się silniejsze dążenie do osiągnięcia poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji w życiu (Kagan, 1972, za: Kossowska, 2005).

Młodzi Polacy są dosyć konsekwentni w swoich wyborach. Chcą spokoju i pewności, więc coraz rzadziej doceniają znaczenie prowadzenia barwnego, pełnego rozrywek życia. Należy zaznaczyć, iż dla Polaków nigdy ta wartość nie była specjalnie ważna, a obecnie osiągnęła wartość najniższą w ciągu ostatnich 14 lat i trudno jest jednoznacznie oszacować, czy jest to przejaw pesymizmu czy pragmatyzm Polaków. Być może jednak jest to efekt mechanizmu racjonalizacji, zgodnie z którym świadomość braku lub trudności w zdobyciu środków finansowych spowodowała, że cel stał się mniej znaczący. Inaczej przedstawiają się wybory Niemców, bo aż 57% badanych ocenia bardzo wysoko dążenie do korzystania z pełni życia. Jednocześnie należy podkreślić, iż w ciągu 8 lat aż o 9% wzrosła liczba osób szczególnie wysoko oceniających tę wartość.

Dążenie do zdobycia majątku i uzyskanie wysokiej pozycji materialnej jest ważne dla obu badanych grup. Jednak u młodych Niemców tendencja ta jest nieco bardziej znacząca (wzrost o 8%) niż w przypadku Polaków (wzrost jedynie o 2%). Być może jest to związane z poprzednimi wynikami, wskazującymi na proces przewartościowywania w obrębie systemu wartości życiowych, a być może jest wynikiem większej obawy Polaków przed porażką.

Na stałym, dosyć niskim poziomie utrzymują się wartości religijne. Jedynie 8% badanych Polaków uważa, że wiara w Boga jest jedną z trzech najważniejszych dla nich wartości życiowych. Również jedynie co czwarty młody Niemiec jest skłonny wiarę w Boga uznać za wartość najistotniejszą.

Nieznaczące różnice zaobserwowano w przemianach wartości allocentrycznych. W przypadku wyborów Polaków „bycie użytecznym dla innych”, czy niesienia pomocy potrzebującym nie dość, że nigdy nie było wartością szczególnie ważną, to jeszcze ponownie odnotowano spadek jej znaczenia, osiągając jednocześnie ocenę najniższą od 1994 roku. Być może to zamykanie się na innych to efekt kryzysu ekonomicznego, a być może skutek przemiany w obrębie polskiej kultury kolektywistycznej. Młodzi Niemcy natomiast nieznacznie, ale częściej niż 8 lat wcześniej dostrzegają znaczenie niesienia pomocy osobom potrzebującym.

Szczególne miejsce w hierarchii wartości współczesnego człowieka zajmuje wykształcenie, które z jednej strony przygotowuje do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, z drugiej jest najważniejszym środkiem do uzyskania zatrudnienia. Ponieważ w cytowanych wcześniej opracowaniach sformułowano odmienne pytania, dlatego prezentowane są one w dwu oddzielnych tabelach.

Tabela 3. Aspiracje edukacyjne polskiej młodzieży (%)

Jakie będziesz miał(a) wykształcenie za 10–15 lat?	1990	1994	1996	1998	2003	2008
Zasadnicze zawodowe	30	16	10	5	3	5
Średnie	36	31	31	24	14	15
Pomaturalne	9	16	16	14	12	11
Wyższe	25	36	43	57	71	69

Źródło: na podstawie CBOS, 2009, s. 12

W sferze aspiracji edukacyjnych zaobserwować można niezwykle silną dynamikę. W 1990 roku co czwarty młody Polak zakładał, że będzie miał wykształcenie wyższe. Trzydzieści lat później zdecydowana większość młodzieży deklarowała chęć osiągnięcia wyższego wykształcenia. Jednocześnie proporcjonalnie i systematycznie spadało zainteresowanie wykształceniem zawodowym i średnim. Nieznacznie trend ten został zahamowany w 2008 roku. Młodzież być może coraz częściej zdaje sobie sprawę z tego, iż wyższe wykształcenie nie tylko nie daje gwarancji zatrudnienia, a czasami wręcz utrudnia znalezienie pracy. Jak wynika z danych statystycznych, w Polsce w latach 2000–2006 liczba bezrobotnych z wykształceniem wyższym wzrosła aż o 120%, a średnim zawodowym spadła o 10% (<http://gospodarka.gazeta.pl>).

Tabela 4. Aspiracje edukacyjne młodzieży niemieckiej (%)
Jugendliche im Alter von 12 bis 21 Jahren, die noch zur Schule gehen

Jakie chciałbyś/abyś uzyskać wykształcenie?	2002	2006	2008
Szkoła główna	14	12	12
Szkoła realna	31	32	26
Wykształcenie zawodowe	4	5	6
Matura oraz wykształcenie wyższe	49	51	55
Brak danych	2	1	0

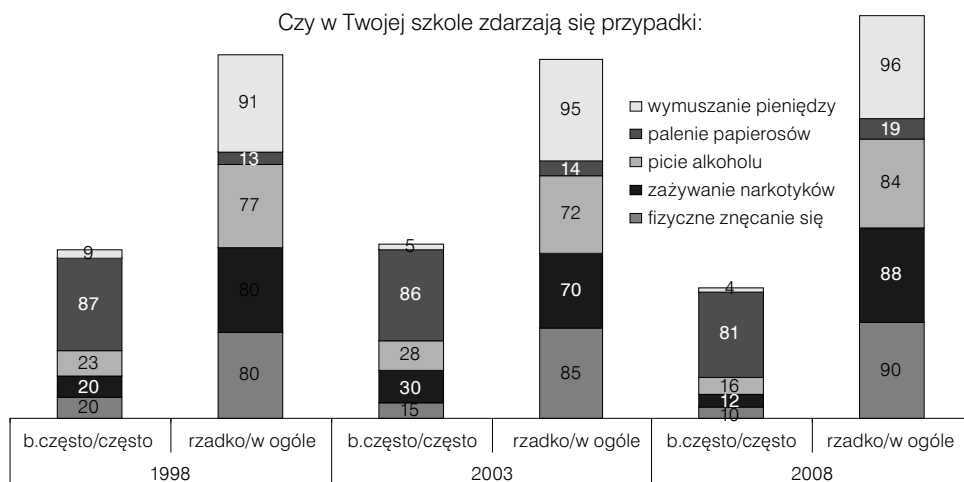
Opracowano na podstawie Shell Jugendstudie 2010 – TNS Infratest Sozialforschung, s.75

Prezentowane dane wskazują jednoznacznie na wzrost aspiracji edukacyjnych młodych Niemców. Z roku na rok maleje liczba uczniów chcących zakończyć kształcenie na poziomie sekundarnym I, czyli uzyskać świadectwo ukończenia szkoły głównej (*Hauptschulabschluss*) czy realnej (*Realschulabschluss*). Jednocześnie rośnie liczna osób pragnących w przyszłości zdobycie wykształcenia na poziomie sekundarnym II, czyli osiągnięcie wykształcenia zawodowego (*Fachhochschulreife*) oraz na poziomie wyższym, czyli uzyskanie matury i ukończenie studiów wyższych (*Abitur und Hochschulreife*). Autorzy Raportu Shell Jugendstudie 2010 twierdzą, że ten wzrost poziomu aspiracji edukacyjnych pokazuje, jak niezwykle ważne jest dla współczesnej młodzieży wykształcenie. Młodzi są świadomi tego, że niski poziom wykształcenia łączy się z wyższym ryzykiem bezrobocia (s. 75–76).

Wcześniej zaznaczono, że zarówno dla polskiej, jak i niemieckiej młodzieży szkoła jest niewątpliwie instytucją znaczącą. Otwiera ona bowiem drogę do kariery zawodowej. Dlatego też należy zwrócić uwagę na to, jak uczniowie oceniają codzienność szkolną. Sondaż CBOS 2009 jednoznacznie pokazuje, że młodzież wyżej ocenia swoje szkoły niż przed pięcioma, czy dziesięcioma latami. Obecnie ponad połowa polskich

uczniów jest skłonna twierdzić, że szkoła, do której uczęszcza, „daje im duże szanse na zdobycie atrakcyjnej pracy po jej ukończeniu” (52%) oraz „dobrze przygotowuje do dalszej nauki, studiów” (66%). Z danych CBOS 2009 wynika także, że szkoła coraz częściej postrzegana jest przez polskich uczniów jako miejsce przyjazne. Znacznie zwiększyła się bowiem liczba osób, które twierdzą, że „nauczyciele starają się ich nauczyć samodzielnego myślenia (61%), zachowują się *fair* w stosunku do uczniów (44%) i dyskutują z nimi otwarcie o problemach (prawie 37%). Zmalała natomiast liczba osób uważających, że nauczycielom nie zależy na tym, by czegoś ich nauczyć (z 21% w 1998 roku do 16% w roku 2008).

Należy dodać, że dla większości badanych Polaków szkoła przestała być postrzegana jako miejsce inicjacji zachowań ryzykownych.



Wykres 1. Występowanie zachowań ryzykownych na terenie badanych szkół (%)

Źródło: na podstawie CBOS 2009, s. 43

Zgodnie z danymi zamieszczonymi na wykresie można powiedzieć, że w ciągu ostatnich dziesięciu lat systematycznie zmniejszyła się skala wszystkich uwzględnionych w badaniu zachowań patologicznych (np. picie alkoholu o 12% czy zażywanie narkotyków o 18%). Jednocześnie zdaniem badanych wzrósł poziom bezpieczeństwa na terenie ich szkół. Nie oznacza to oczywiście, że uwzględnione w badaniu zachowania ryzykowne przestały być problemem. Nadal bowiem 81% uczniów styka się w szkole z paleniem papierosów, a co szósty badany spotkał się z piciem alkoholu i narkotykowaniem.

Inną ocenę szkoły formułują uczniowie niemieccy, dla których codzienność szkolna jest stresująca (55%) lub bardzo stresująca (21%). Jedyne 24% badanych nie odczuwa w ogóle w szkole stresu. Autorzy Raportu Shell Jugendstudie 2010, podsumowując powyższe wyniki twierdzą, że młodzież uświadamiając sobie, iż wraz z uzyskaniem wyższych etapów kształcenia będzie mieć większe szanse na rynku pracy, częściej między sobą rywalizuje i konkuruje, a to powoduje istotny wzrost ich poczucia przeciążenia i częstotliwości odczuwania stresu w szkole (s. 110). Również

K. Szafraniec (2011), analizując wyniki prowadzonych w wyznaczonym zakresie badań, stwierdza, że wykształcenie stanowi klucz do trzech bardzo ważnych obszarów życia i trzech rodzajów potrzeb: bezpieczeństwa, poziomu i jakości życia oraz prestiżu. Z tego więc względu w obrębie strategii edukacyjnych koncentruje się dziś podstawowy wysiłek, największe inwestycje i emocjonalne zaangażowanie młodzieży.

Wydaje się również, że aby zwiększyć swoje szanse na sukces edukacyjny i zawodowy młodzież racjonalnie wykorzystuje swój czas wolny. Ponad połowa polskich uczniów poświęca go na naukę języków obcych (50%), czy kursy na prawo jazdy (51%). Należy dodać, że systematycznie w ciągu ostatnich 14 lat wzrasta liczba młodych podejmujących takie właśnie rodzaje aktywności (CBOS, 2009, s. 124). Z roku na rok wzrasta również liczba uczniów, którzy korzystają z korepetycji.

Tabela 5. Korzystanie z korepetycji (%)

Korepetycje	Polska			Niemcy		
	1998	2003	2008	2002	2008	2010
	39	46	54	18	23	24

Opracowanie własne na podstawie Shell, 2010, s. 81 oraz CBOS, 2009, s. 125

Dodatkowe lekcje zarówno dla polskich, jak i niemieckich uczniów to ważny sposób nadrabiania zaległości i zwiększania własnych szans edukacyjnych. Autorzy Raportu Shell Jugendstudie 2010 piszą, że szkoła staje się z roku na rok coraz ważniejsza. Przestała być już jedynie instytucją, w której młodzi spędzają znaczną część swojego życia. Coraz częściej instytucja ta stawia wymagania, do których uczniowie muszą się dostosować. Jako nagrodę za spełnienie tych zadań, szkoła obiecuje zdobycie odpowiednich kwalifikacji i dyplomów, które oznaczają powodzenie i sukces w dalszym życiu zawodowym. Z tego też względu szkoła pełni znaczącą rolę w życiu młodego człowieka, ingerując w nie jednak znacznie częściej i dalej niż tylko (jak to było do tej pory) w czasie spędzonym w klasie szkolnej (Albert i in., red., s. 80).

Chcąc zwiększyć własne szanse na rynku pracy, młodzież w czasie wolnym **zdobywa doświadczenie zawodowe**.

Tabela 6. Podejmowanie pracy w czasie wolnym (%)

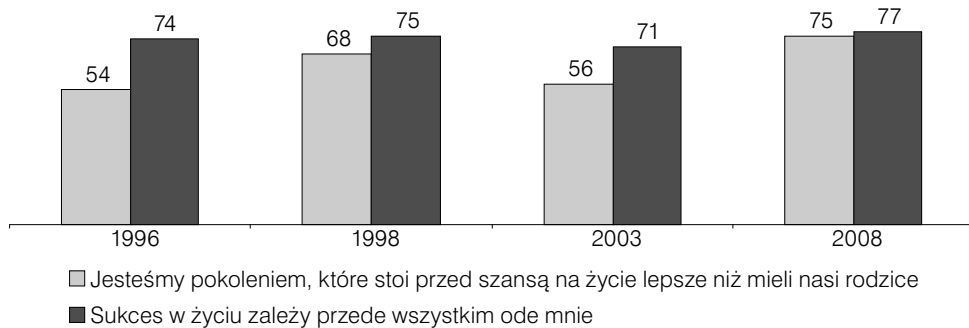
Praca dorywcza	Polska				Niemcy*		
	1992	1998	2003	2008	2002	2006	2010
	22	24	30	34	39	41	36

Opracowanie własne na podstawie: Shell, 2010, s. 87 oraz CBOS, 2009, s. 78

Z danych zamieszczonych w tabeli wynika, że co trzeci młody Polak i Niemiec podejmuje pracę dorywczą. Jednak w przypadku obu grup badanych zauważyć można odwrotną tendencję. W Polsce systematycznie wzrasta liczba uczniów, którzy w czasie roku szkolnego podejmują pracę, w Niemczech natomiast liczba pracującej młodzieży systematycznie maleje. Jak twierdzą jednak autorzy Raportu CBOS (2009), doświadczenia zawodowe młodzieży związane są raczej z pogarszającymi się warunkami materialnymi rodziny niż chęcią zdobycia doświadczenia zawodowego. Odwrotną natomiast zależność dostrzegli autorzy Raportu Shell Jugendstudie 2010. Według ich danych zdecydowanie częściej pracę zarobkową podejmuje młodzież z wyższych (39%) i średnich (41%) niż z niższych (20%) warstw społecznych.

Współczesna młodzież wydaje się optymistyczna i zadowolona z własnego życia. Mimo że oficjalnie często słyszy się opinie, iż jakość życia młodych ludzi z roku na rok pogarsza się, to jednak autorzy niemieckich badań twierdzą, że nie ma jednoznacznych empirycznych przesłanek, aby z tego powodu dramatyzować (Shell, 2010, s. 190). Jak wynika bowiem z danych, aż 73% młodzieży w wieku 18–21 lat jest (bardzo) zadowolonych z całego swojego dotychczasowego życia. Jednocześnie nieznacznie (bo o 2%), ale wzrosło zadowolenie młodzieży z aktualnego stanu. Obecnie aż 61% młodych Niemców (bardzo) pozytywnie ocenia swoje bieżące, codzienne życie (Shell, 2010, s.190, 122).

W badaniach polskich nie zadano podobnego pytania, tak więc bezpośrednie porównanie nie jest możliwe. Jednak o wysokim poziomie zadowolenia z życia i optymizmu wnioskować można chociażby na podstawie zebranych wyników (patrz: wykres 2).



Wykres 2. Szansa na osiągnięcie sukcesu w opinii polskiej młodzieży (%)

Źródło: na podstawie CBOS, 2009, s. 118

Młodzi Polacy pozytywnie postrzegają własną przyszłość. Aż 75% badanych twierdzi, że należą do pokolenia, które ma szansę na lepsze życie niż ich rodzice. Jednocześnie większość uczniów uważa, że sukces zależy jedynie od nich (77%). Komentując bardzo podobne wyniki badań w wyznaczonym zakresie, K. Szafraniec (2011, s. 307) stwierdza, że zadowolenie z życia jest ważnym atrybutem młodości. Jednak niestety ta ufność młodzieży we własną przyszłość może być w większym stopniu efektem zawierzenia stylom lansowanym przez współczesną kulturę, aniżeli wyrazem rzeczywistego rozpoznania życiowych możliwości.

Dyskusja wyników

Głównym celem przeprowadzonej analizy było przedstawienie tendencji zmian w formułowanych przez polską i niemiecką młodzież oczekiwaniach i orientacjach życiowych. W pracy przyjęto założenie, że trudna sytuacja na rynku pracy będzie zapewne tym czynnikiem, który najprawdopodobniej wpłynąć będzie zarówno na system wartości badanych, jak i podejmowane przez nich działania. Poddane analizie wyniki okazały się jednak zaskakujące, albowiem młodzi coraz rzadziej obawiają się bezrobocia w przyszłości. Wierzą, że tuż po zakończeniu edukacji uda

im się na pewno uzyskać zatrudnienie. Należy zastanowić się, skąd bierze się ten optymizm młodych. Zgodnie z regułą konsekwencji i zaangażowania jest on uzasadniony, gdyż wraz ze wzrostem wysiłku i starań zainwestowanych we własny rozwój, wzrasta poczucie pewności, że działania te przyniosą w przyszłości oczekiwany sukces (Cialdini, 1994). Analizując wyniki badań stwierdzono, że z roku na rok wzrasta poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży. Obecnie 55% młodych Niemców i 69% Polaków pragnie mieć wyższe wykształcenie. Aby zwiększyć swoje szanse na sukces edukacyjny, systematycznie wzrasta również liczba uczniów korzystających z korepetycji. Nieco odmiennie jednak badani oceniają własną szkolną codzienność. Polscy uczniowie są częściej skłonni wydawać pozytywną ocenę swojej szkole i nauczycielom niż uczniowie niemieccy, dla których szkoła jest znacznie częściej stresująca i wymagająca.

Innym sposobem chroniącym młodzież przed poczuciem niepewności i ryzykiem porażki jest również racjonalne wykorzystanie znacznej części czasu wolnego. Badani z obu krajów bardzo często podejmują zarobkową pracę dorywczą. Część robi to z powodu pogarszających się warunków ekonomicznych, a część ze względu na chęć zdobycia doświadczenia zawodowego.

W założeniach teoretycznych przyjęto również, że niektóre działania asekuracyjne podejmowane będą na poziomie projektowania wizji własnego życia, czyli w sytuacji wyznaczania oraz szacowania celów i wartości. Często wtedy bowiem uruchamia się mechanizm racjonalizacji (tj. przewartościowania), który chroni człowieka przed niebezpieczeństwem niepowodzenia. Jak wykazano powyżej, system wartości młodzieży nadal koncentruje się przede wszystkim na rodzinie i przyjaciółach. Zauważyć jednak można odmienne w przypadku obu grup badanych tendencje zmian. Młodzi Polacy częściej swoje zainteresowanie kierują w stronę rówieśników i przyjaciół, a Niemcy niespodziewanie bardziej doceniają pozytywne relacje rodzinne. Jednocześnie w ocenie obu grup badanych znacznej poprawie uległy stosunki panujące w rodzinie. Młodzież nie buntuje się, akceptuje normy i reguły obowiązujące w domu rodzinnym, a w zamian być może uzyskuje poczucie bezpieczeństwa oraz wsparcie finansowe niezbędne do realizacji dalszych planów. Taka sytuacja sprawiła zapewne, że wśród badanych pojawiły się odmienne tendencje w postrzeganiu niezależności. Dla młodych Polaków bycie niezależnym w miejscu pracy staje się coraz mniej możliwe i zarazem coraz mniej ważne. Można przypuszczać, że coraz częściej młodzi liczą się z koniecznością pójścia na wiele kompromisów zanim ich pozycja zawodowa pozwoli na niezależność. Trudniej wyjaśnić wybory młodych Niemców w tym zakresie. Bo to przecież właśnie oni wycofali się do środowiska rodzinnego, do którego w imię dobrych relacji i przyjacielskiej atmosfery muszą się dostosować, a jednocześnie coraz bardziej cenią sobie niezależność wobec innych ludzi. Prezentowane wyniki ukazują dwa różne sposoby reagowania młodzieży na problem wzrastającej zależności społecznej i ekonomicznej – Polacy zdają się z niej rezygnować, a młodzi Niemcy coraz częściej o nią zabiegać. Zapewne zagadnienie to wymaga dalszych badań i analiz.

Kolejnym przejawem pragmatyzmu i konformizmu młodzieży jest ich rezygnacja z bycia kreatywnym oraz realizacji własnych zainteresowań i marzeń. Zarówno Polacy, jak i Niemcy podejmują być może takie działania, które zwiększają prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu życiowego, jednocześnie ograniczają działania indywidualne, niepewne i ryzykowne. Podobny wniosek formułuje K. Szafraniec (2011, s. 39) uważając, że dzisiejsza młodzież to nie pokolenie, które chce zasadniczo zmie-

niać świat, raczej chce się do niego zaadaptować. Przez pryzmat tych wyników jawi się dosyć pesymistyczna wizja przyszłości, w której indywidualne zainteresowania i marzenia przestają mieć znaczenie.

Ciekawie prezentują się również wyniki dotyczące oceny wartości hedonistycznych. Młodzi Polacy dokonują przewartościowania w systemie wartości. Brak dostępnych środków finansowych powoduje, że „korzystanie z uroków życia” staje się dla nich mniej istotne. Odwrotną tendencję zaobserwowano w przypadku młodych Niemców, którzy nie dość, że nie rezygnują z korzystania z przyjemności prowadzenia barwnego życia, to jeszcze coraz częściej dostrzegają jego znaczenie.

Mimo pojawiających się coraz częściej kryzysów gospodarczych, czy wzrastającej stopy bezrobocia nieustannie i systematycznie wzrasta dążenie młodzieży do zdobycia majątku i uzyskania wysokiej pozycji materialnej. Należy zwrócić uwagę, że pomimo realnego zagrożenia realizacji tak wyznaczonego celu życiowego uzyskane w badaniach wyniki *świadczą* o zadowoleniu młodzieży z własnego życia i optymistycznie ocenia swoją przeszłość.

Podsumowanie

Na podstawie prezentowanych w artykule wyników badań można stwierdzić, iż zarówno w grupie młodych Polaków, jak i Niemców dominuje optymizm i wiara w osiągnięcie sukcesu życiowego. Młodzi nie obawiają się już bezrobocia być może dlatego, że podejmują przede wszystkim działania pragmatyczne zwiększające prawdopodobieństwo najpierw sukcesu edukacyjnego, a potem zawodowego (np. korepetycje czy dorywcza praca zawodowa). Potrafią dostosować się do zmiennej rzeczywistości, z roku na rok podnosząc poziom aspiracji edukacyjnych. Coraz częściej są skłonni zrezygnować nie tylko z własnych marzeń i zainteresowań, ale i własnej niezależności. Młodzi nadal prezentują tradycyjne i konformistyczne preferencje. Nie buntują się, nie próbują zmieniać rzeczywistości, wołając „jesteśmy NO FUTURE”. Przyjmują i akceptują ją, uczą się, pracują i nie marnotrawią czasu wolnego. Coraz bardziej lubią swoich nauczycieli, partnersko i kumpelsko traktują rodziców. Można przypuszczać, że taki akceptowany społecznie styl życia oplaca się młodzieży zarówno ze względów finansowych, jak i emocjonalnych. Daje im bowiem poczucie bezpieczeństwa. Wydaje się jednak, że tendencje pragmatyczno-konformistyczne silniej determinują wybory i działania młodych Polaków niż Niemców, którzy częściej dostrzegają zalety korzystania z uroków życia oraz domagają się niezależności. Taka sytuacja jest zapewne związana z odmiennym poziomem tolerowania niepewności w obu krajach. G. Hofstede i in. (2007) twierdzi, że członkowie różnych kultur odczuwają odmienny stopień zagrożenia w obliczu sytuacji nowych, nieznanych i niepewnych – i dlatego charakteryzują się odmiennym stopniem unikania zagrażających sytuacji. Jak wynika z jego badań, Polacy i Niemcy należą do dwu odmiennych kultur. Polacy należą do tych narodowości, które nie tolerują sytuacji niepewnych i wieloznacznych, w związku z tym częściej będą podejmować działania zabezpieczające przed niepewnością i ryzykiem porażki. Inaczej jest w przypadku Niemców, którzy częściej są skłonni tolerować sytuacje niepewne i ryzykowne.

Zaproponowana analiza obarczona była wieloma trudnościami merytorycznymi i metodologicznymi. Jednak wydaje się, że prowadzenie badań międzynarodowych

wyznacza dodatkową, szerszą perspektywę analizy zmian w obszarze oczekiwań i aspiracji młodzieży, ukazując jednocześnie kulturową specyfikę reagowania na globalne problemy. Jest to tym bardziej ważne, że jak słusznie zauważa K. Szafraniec (2011), „wyciszenie” marzeń o błyskotliwej karierze, „wychładzanie” aspiracji edukacyjnych i zawodowych świadczy o gotowości młodych do weryfikacji własnych planów, jeśli dyktuje to niekorzystna koniunktura. Autorka Raportu *Młodzi 2011* ostrzega, że pogarszająca się sytuacja gospodarcza może oznaczać tracenie znaczących zasobów motywacji i kompetencji z negatywnymi skutkami odczuwanymi nie tylko przez młodzież, ale również przez gospodarkę i cały system społeczny (Szafraniec, 2011, s. 62).

Przypisy

¹ Fragmenty niniejszego tekstu znajdują się również w artykule pt.: *Erwartungen und Lebensorientierungen der polnischen und deutschen Jugend in Situationen von Unsicherheit und Unvorhersehbarkeit*. W: J. Mansel, D. Hoffmann, K. Speck (red.): *Jugend und Arbeit. Prekäre Lebenssituationen, Lebenspläne und biographische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa Verlag (w druku).

Literatura

Arnett J. J. (2007): *Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?*. „Society for Research in Child Development”, nr 2

Albert M., Hurrelmann K., Quenzel G. (2010) (red.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Bauman Z. (2007): *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Wyd. Sic!, Warszawa

Beck U. (2002): *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Scholar, Warszawa

Cialdini R. (1994): *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. GWP, Gdańsk

Boski P. (2010): *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

Bezrobocie w UE – stabilizacja. http://www.podatki.biz/artykuly/16_13339.html (stan na 02.03.2011)

CBOS (2009): *Młodzież 2008. Opinie i diagnozy nr 13*. Wyd. CBOS, Warszawa

Cimoch U. (2010): *Bezrobocie w UE – nie ma pracy dla młodych*. (<http://www.twojaeuropa.pl/1955/bezrobocie-w-ue> (stan na 27.02.2011))

Dalbert C. (1999): *Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde*. Halle-sche Berichte zur Pädagogischen Psychologie. Institut für Pädagogik Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Bericht Nr. 1

Gebel M., Giesecke J. (2009): *Ökonomische Unsicherheit und Fertilität. Die Wirkung von Beschäftigungsunsicherheit und Arbeitslosigkeit auf die Familiengründung in Ost- und Westdeutschland*. „Zeitschrift für Soziologie“, nr 5

Hofstede G., Hofstede G.J. (2007): *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa

Kossowska M. (2005): *Sztuczność umysłu*. Wyd. UJ, Kraków

Majerek B. (2007): *Die Schätzung der gesellschaftlichen Kondition und die Bildungs- und Berufserwartungen der polnischen Jugend*. W: J. Mansel, H. Kahlert (red.): *Arbeit und Identität im Jugendalter*. Juventa Verlag, Weinheim und München

Majerek B. (2010): *Orientacje życiowe młodzieży z grupy ryzyka edukacyjnego*. W: B. Chrostowska, E. Kantowicz, C. Kurkowski (red.): *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej młodzieży. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*. Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń

Mechanizm wygrywa z magistrzem. <http://gospodarka.gazeta.pl/gospodarka/1,52741,3838082.html> (stan na 24.03.2011)

Młodzi pracownicy – fakty i liczby. Zatrudnienie młodzieży (2007) Facts nr 69. Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy. <http://osha.europa.eu> (stan na 27.02.2011)

Sorrentino R. M., Hudson G., Huber G. L. (2005): *Umysł społeczny a style reagowania na niepewność – różnice indywidualne w kontekście interpersonalnym*. W: J. P. Forges, K. D. Williams, L. Wheeler (red.): *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*. GWP, Gdańsk

Szafraniec K. (2011): *Młodzi 2011*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa

Sztompka P. (2007): *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Wyd. ZNAK, Warszawa

Vormbusch U. (2009): *Karrieropolitik. Zum biografischen Umgang mit ökonomischer Unsicherheit*. „Zeitschrift für Soziologie“, nr 4.

Oczekiwania i orientacje życiowe młodzieży polskiej i niemieckiej w sytuacji niepewności i nieprzewidywalności

W artykule podjęto próbę porównania oczekiwań i orientacji życiowych młodzieży polskiej i niemieckiej. Analizie poddano dane publikowane w raportach Shell Jugendstudie w 2010 r. oraz CBOS w 2009 r. Omawiając wyniki badań przyjęto założenie, że zarówno formułowane przez młodzież cele, deklarowane wartości, jak i aktualnie podejmowane działania, stanowią specyficzne sposoby radzenia sobie z niepewną, nieprzewidywalną czy wręcz naznaczoną ryzykiem porażki przyszłością.

Słowa kluczowe: niepewność, ryzyko, oczekiwania i aspiracje życiowe

Expectations and life orientations of Polish and German teenagers in the situation of uncertainty and unpredictability

The article is an attempt at comparing the expectations and life orientations of Polish and German teenagers. The data published in the reports by Shell Jugendstudie in 2010 and Public Opinion Research Centre in 2009 is analysed. When discussing the results of research, it was assumed that both the formulated goals and the values declared by teenagers as well as the activities undertaken currently constitute specific ways of coping with the uncertain and unpredictable future or future marked by the risk of failure.

Keywords: uncertainty, risk, expectations and life aspirations

Magdalena Lubińska-Bogacka

CZAS WOLNY W RODZINIE BEZROBOTNEJ – JEDNYM Z ELEMENTÓW FUNKCJI WYCHOWAWCZEJ

Ograniczone możliwości materialnego zabezpieczenia członków rodziny wpływają na funkcje opiekuńczo-wychowawcze (Graniewska i in., 1991, s. 63). Trudności i zachodzące zmiany mają charakter zewnętrzny i wewnętrzny. Uwarunkowania wewnątrzrodzinne są związane z brakiem stabilności i zabezpieczenia materialnego oraz konfliktogennym charakterem tych czynników. Niedostatek i bieda w rodzinach nie mogą pozostawać bez wpływu na stosunki „rodzice–dzieci” i „dzieci–rodzice”. Z badań Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych wynika, że w niektórych rodzinach stopień ich spójności był znaczący, ale potwierdził się także konfliktogeny charakter trudności materialnych w interakcjach rodzice–dzieci oraz w relacjach małżeńskich. Ponadto zderzenie aspiracji materialnych – rozbudzonych pod wpływem bogatych obecnie ofert na rynku – ze złą sytuacją materialną lub wręcz biedą, okazuje się bardzo stresujące, zarówno dla dzieci, jak i dla rodziców, świadomych utraty lub zmniejszenia się ich autorytetu. Zubożenie powoduje ograniczenie lub niemożność inwestowania w rozwój i wykształcenie młodego pokolenia stanowiącego o jakości kapitału ludzkiego, będącego współcześnie podstawowym warunkiem rozwoju gospodarczego i cywilizacyjnego. Bieda w rodzinach bezrobotnych wyostreza problemy związane z wykształceniem dzieci. Badania IPiSS wykazują, że respondenci świadomi obecnych trudności na rynku pracy – lub stosując określenie D. Cohena „kryzysu pracy niewykwalifikowanej” – wyrażali pragnienie zapewnienia swym dzieciom wykształcenia z reguły wyższego niż sami osiągnęli. Ale ubóstwo ogranicza lub wręcz uniemożliwia rodzinom inwestowanie w wykształcenie ich dzieci. Przygotowanie młodych generacji z tych warstw społecznych, bez dostępu do bezpłatnego szkolnictwa ponadpodstawowego jest nieosiągalne (Znaniński, 1992).

Badania IPiSS ujawniły, że niemożność zaspokojenia potrzeb dzieci wywołuje u rodziców niezawinione poczucie winy i bezradności. U dzieci zaś bezskuteczność usiłowań rodziców może budzić uczucie żalu, a często i zawodu. Ubóstwo i bieda w rodzinach bezrobotnych uniemożliwiają dostęp do dóbr kultury, różnego rodzaju imprez, turystyki i wypoczynku – a wszystko to nie sprzyja wytwarzaniu się wspólnoty intelektualnej i kulturalnej rodziny. Bezrobocie powoduje osłabienie więzi środowiskowych i towarzyskich, a następnie izolację społeczną. W przeprowadzonych badaniach uzyskano informacje, iż bezrobotni postrzegali pogarszającą się pozycję ich dzieci w szkole i w środowisku rówieśniczym.

Zwiększone opłaty za usługi placówek opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych zmuszają do rezygnacji z nich oraz szukania form zastępczych. Opiekę nad dzieckiem przejmuje bezrobotny rodzic, co redukuje jego aktywność w poszukiwaniu

pracy oraz ogranicza kontakty dziecka ze środowiskiem rówieśniczym. Dziecko pozbawione jest również działań stymulujących rozwój intelektualny, zwłaszcza w rodzinach, w których wychowanie pozbawione jest elementów edukacyjnych. Obserwuje się również obniżenie aspiracji edukacyjnych dzieci, gdy tymczasem pełna szkoła ogólnokształcąca stwarza większe szanse zdobycia zatrudnienia (Głogosz, 1994, s. 22).

Bieda, konflikty, napięcia nie sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi dzieci, rozbudzaniu zainteresowań, kształceniu pozytywnego systemu wartości, wzorów i norm postępowania. Dodatkowo spełnianie tej funkcji deformuje stygmat niższości. Na skutek zaniedbań w realizacji tej funkcji rodziny może nastąpić dziedziczenie przez dzieci upośledzonego statusu społecznego rodziny.

Bezrobocie rodziców wpływa w istotny sposób na losy uczących się dzieci, gdyż nie mają oni pieniędzy na wydatki związane z nauką. Brak funduszy sprawia, że dzieci często kończą pewien etap edukacji, następuje zmiana placówki dalszego kształcenia, obniżają się aspiracje edukacyjne, a także rozwijanie uzdolnień czy dalszej nauki. Ograniczenia te dotyczą najczęściej dzieci i młodzieży mieszkającej na wsi, też rodzin o najniższym poziomie wykształcenia.

Często bieda w rodzinach z problemem bezrobocia wyostrza kwestie związane z wykształceniem, rodzice jednak wyrażają chęć zapewnienia swym dzieciom wykształcenia z reguły wyższego niż sami osiągnęli (Graniewska, 2001).

Bezrobotni rodzice czują się niepewni, zagrożeni, wyrażają obawy o przyszłość rodziny i edukację dzieci. Pragną, aby ich potomstwo mogło rozwijać swoje zdolności i nie czuło się gorsze od rówieśników, jednak obciążenia finansowe przekraczają te możliwości i są często przyczyną frustracji oraz poczucia winy u rodziców, a u dzieci poczucie niezrozumiałej krzywdy i żalu do rodziców. Ograniczenie udziału w zajęciach, uczestnictwa w kulturze jest zagrożeniem prawidłowego rozwoju dzieci z rodzin bezrobotnych. Pojawiają się kłopoty wychowawcze, a rodzice zaczynają tracić autorytet. Dzieci są nieakceptowane przez rówieśników i nauczycieli. Obserwuje się osłabienie więzi w rodzinie i zaburzenia w jej relacjach (Sądek, 1991, s. 72).

Rodzina z problemem bezrobocia w mieście znalazła się w trudnej sytuacji finansowej, a zbyt wysokie ceny usług placówek kulturalnych, turystycznych, sportowych i innych powodują, że następuje spadek zainteresowania zaspokajaniem potrzeb edukacyjno-kulturalnych dzieci i młodzieży (Sagun, 2003, s. 169).

Z badań dzieci z rodzin bezrobotnych wynika, że rzadko uczestniczą w zajęciach na terenie placówek kulturalnych. Dominuje preferowanie biernego wypoczynku (głównie przed telewizorem) (Sagun, 2003, s. 168). Najmniej czasu poświęca się na zajęcia sportowe i czytanie prasy. Niewielki odsetek dzieci należy do organizacji szkolnych i pozaszkolnych. W wiejskich rodzinach z problemem bezrobocia 43% badanych dzieci spędza czas wolny w gronie rówieśników poza domem (pijąc alkohol oraz paląc papierosy) lub samotnie w domu (20%). Trudna sytuacja materialna samotnych rodziców powoduje, że potrzeby kulturalne i edukacyjne dzieci są zaspokajane w stopniu niewystarczającym (Sagun, 2003, s. 170).

Czas wolny określa się najczęściej jako okres pozostający po zaspokojeniu potrzeb organizmu i wypełnieniu obowiązków, przeznaczony na wykonywanie czynności związanych z wypoczynkiem, rozrywką, rozwijaniem własnych zainteresowań (Wujek, 1979, s. 12).

W literaturze wyróżnia się następujące funkcje zajęć czasu wolnego (Grochocimski, s. 339):

- 1) twórczą – doskonalenie osobowości dzięki umożliwieniu jednostce twórczej działalności (np. zajęcia plastyczne, muzyczne, majsterkowanie, fotografowanie itd.);
- 2) percepcyjną – rozwój osobowości, dzięki poznawaniu i percepcji cudzej twórczości (np. czytanie gazet, książek, słuchania radia, oglądanie telewizji itd.);
- 3) rekreacyjną – charakteryzującą się zdolnością przywracania i utrzymywania równowagi organizmu człowieka (wycieczki, spacer, zajęcia sportowe itd.);
- 4) uspołeczniającą – zwiększenie stopnia uspołeczniania poprzez różne formy działalności społecznej.

Zajęcia w czasie wolnym mogą spełniać także funkcję szkodliwą, jeżeli odbiegają od przyjętych norm zachowania i wpływają ujemnie na rozwój społeczny i moralny dziecka. Wymienione funkcje czasu wolnego ściśle się ze sobą wiążą, co sprawia, iż w ogólnym oddziaływaniu na osobowość wychowanka wzajemnie się uzupełniają, a nawet nakładają.

Czas wolny dzieci i młodzieży szkolnej jest szczególnym środkiem wychowawczym. Wspólny wypoczynek, zabawa, działanie w kole zainteresowań, wycieczka, zbiórka harcerska czy zuchowa – to podstawowe formy spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, a zarazem znakomita szkoła współżycia i współdziałania społecznego. Dlatego dziecko nie powinno spędzać czasu wolnego w samotności – ważne jest bowiem jego uspołecznienie. Rozwijającej się psychice dziecięcej nie wystarcza nauka szkolna i związana z nią praca. Dziecko powinno poszukiwać interesujących je rzeczy, zjawisk, przedmiotów. Ujawniać swoje zainteresowania, które zauważone, ułatwiają rodzicom ciekawe organizowanie czasu wolnego.

Sposób spędzania czasu wolnego przez dzieci nie jest dowolny, podlega rygorom wychowawczym, kontroli i interwencji dorosłych. Jak u człowieka dorosłego praca zawodowa i obowiązki rodzinne wyznaczają w zasadzie ilość czasu wolnego, tak u dzieci nauka w szkole i obowiązek odrabiania lekcji są determinantą czasu pozostałego do własnej dyspozycji (Kamiński, 1992, s. 205–210). Nieprawidłowa organizacja czasu wolnego i brak kontroli ze strony dorosłych może doprowadzić do niepożądanych sytuacji, z zachowaniami przestępczymi włącznie. Tym bardziej że dużo młodych ludzi wychowuje się w środowiskach, mających styczność z zachowaniami i postawami społecznie nieakceptowanymi.

W artykule chcę przedstawić wyniki badań, które prowadziłam w rodzinach bezrobotnych w Krakowie.

Ogółem zostały przebadane 432 rodziny bezrobotne, w tym:

- 171 rodzin pełnych, w których obydwój rodziców nie miało pracy – tworzyli w tych analizach grupę badawczą A,
- 125 rodzin niepełnych, w których jedyny żywiciel nie pracował – grupa badawcza B,
- 136 rodzin pełnych, w których jeden z rodziców nie pracował, natomiast drugi był aktywny zawodowo – grupa badawcza C.

Zapytano rodziców o sposoby spędzania wolnego czasu przez dziecko, a następnie powiązано uzyskane odpowiedzi z dochodami rodziców. Po analizie zebranego materiału, który przedstawiono w tabeli 1, stwierdzono, że w rodzinach typu A i C zachodzi istotny związek pomiędzy dochodami rodziny a wspólnymi wyjściami na spacer i do kina (odpowiednio: $\chi^2 = 8,7528$ i $p = 0,0126$ oraz $\chi^2 = 9,5863$ i $p = 0,0083$). Związek ten był silniejszy w rodzinie typu C (odpowiednio: $v = 0,24$ dla rodzin typu A oraz $v = 0,27$ dla rodzin typu C). W rodzinach typu B zależność ta była nieistotna statystycznie ($p = 0,0595$).

Tabela 1. Zależność pomiędzy dochodami rodziny a wspólnymi wyjściami na spacer, do kina itp.

Zależności pomiędzy dochodami rodzin typu A a wspólnymi wyjściami na spacer, do kina itp.							
Czy dziecko wspólnie z rodzicami wychodzi na spacer, do kina itp.?	Do 255 zł (N=132)		256-450 zł (N=22)		451-550 zł (N=4)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Tak	58	43,9	15	68,2	4	100,0	$\chi^2 = 8,7528$ df = 2 p = 0,0126 v = 0,24
Nie	74	56,1	7	31,8	0	0,0	
Zależności pomiędzy dochodami rodzin typu B a wspólnymi wyjściami na spacer, do kina itp.							
Czy dziecko wspólnie z rodzicami wychodzi na spacer, do kina itp.?	Do 255 zł (N=95)		256-450 zł (N=24)		451-550 zł (N=3)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Tak	48	50,5	17	70,8	3	100,0	$\chi^2 = 5,6450$ df = 2 p = 0,0595
Nie	47	49,5	7	29,2	0	0,0	
Zależności pomiędzy dochodami rodzin typu C w wspólnymi wyjściami na spacer, do kina itp.							
Czy dziecko wspólnie z rodzicami wychodzi na spacer, do kina itp.?	Do 255 zł (N=22)		256-450 zł (N=88)		451-550 zł (N=19)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Tak	11	50,0	59	67,1	18	94,7	$\chi^2 = 9,5863$ df = 2 p = 0,0083 v = 0,27
Nie	11	50,0	29	33,0	1	5,3	

Następnie zapytano rodziców, czy wspólnie z dziećmi spędzają czas wolny, czy dzieci biorą udział w uroczystościach i spotkaniach rodzinnych i towarzyskich? Stwierdzono również związek dochodów rodziny z jej uczestnictwem w spotkaniach i uroczystościach rodzinnych. Związek był istotny w rodzinach typu A oraz w rodzinach typu B (odpowiednio: $\chi^2 = 10,3965$ i $p = 0,005$ oraz dla rodzin typu B – $\chi^2 = 6,6458$ i $p = 0,0361$; tabela 2).

Ważnym dla organizacji wypoczynku jest czas spędzany przez rodziców wspólnie z dzieckiem. Obrazuje to tabela 3.

Analizując dane przedstawione w tabeli 3 można stwierdzić, że rodzice z różnych typów rodzin bezrobotnych w różnym stopniu spędzali czas wolny wspólnie z dziećmi. $\chi^2 = 77,8497$; $p < 0,001$.

Najczęściej wspólne chwile z dzieckiem spędzali rodzice z rodzin typu C (47,8%), następnie z rodzin typu B (36,8%), a tylko 17,0% z typu A. Należy zauważyć, że w rodzinie typu A aż 55,0% rodziców nie spędzała czasu wolnego z dzieckiem. Podobne wyniki uzyskały rodziny niepełne typu B, w których także 41,6% rodziców nie uczestniczyło w organizowaniu czasu wolnego dzieciom. Najczęściej wypowiadali się: „dzieci same najlepiej organizują sobie czas”, „dzieci wychodzą do swoich kolegów lub na podwórko i razem się bawią lub grają na komputerze”.

W badanym środowisku nie uświadamiano sobie, że wzory, nawyki i umiejętności organizowania czasu wolnego dziecka kształtuje przede wszystkim dom rodzinny, a warunkiem powodzenia w wychowaniu dziecka jest organizowanie i wspólne przeżywanie okresów wypoczynku i rozrywki. Dziecko bowiem potrzebuje kontaktów z dorosłymi, zwłaszcza z rodzicami, których pragnie naśladować we wszystkich czynnościach. Tymczasem okazuje się, że w rodzinach bezrobotnych, mimo że rodzice mają więcej czasu wolnego, rodzice często przebywają poza domem, aby pracować. Pracują „na czarno” – za niewielkie pieniądze, dlatego też, aby zarobić chociaż na przeżycie z dnia na dzień, ich czas pracy jest bardzo długi. Po przyjściu z pracy, w domu też wykonują wiele prac domowych.

Tabela 2. Zależność pomiędzy dochodami rodziny a wspólnym uczestnictwem w spotkaniach towarzyskich i uroczystościach rodzinnych

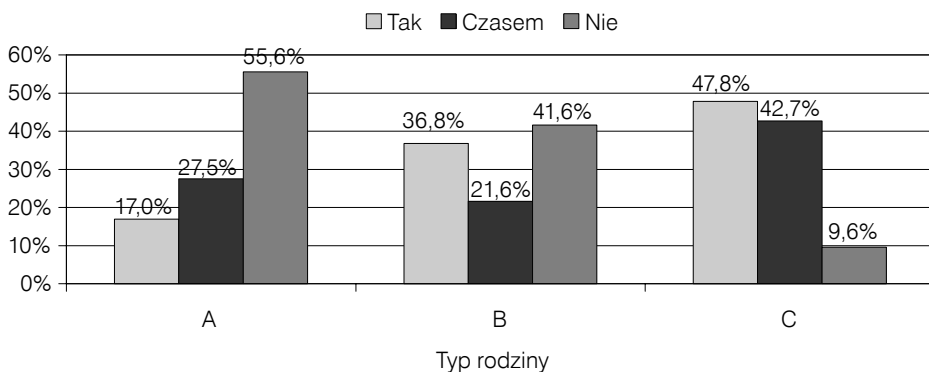
Zależność pomiędzy dochodami rodzin typu A a wspólnym uczestnictwem w spotkaniach towarzyskich i uroczystościach rodzinnych							
Wspólne uczestnictwo w spotkaniach towarzyskich itp.	Do 255 zł (N=140)		256 – 450 zł (N=20)		451–550 zł (N=4)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Tak	74	52,9	17	85,0	4	100,0	$\chi^2=10,3965$ df=2 p=0,0055 v=0,25
Nie	66	47,1	3	15,0	0	0,0	

Zależność pomiędzy dochodami rodzin typu B a wspólnym uczestnictwem w spotkaniach towarzyskich i uroczystościach rodzinnych							
Wspólne uczestnictwo w spotkaniach towarzyskich itp.	Do 255 zł (N=95)		256 – 450 zł (N=24)		451–550 zł (N=3)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Tak	81	85,3	15	62,5	2	66,7	$\chi^2=6,6458$ df=2 p=0,0361 v=0,23
Nie	14	14,7	9	37,5	1	33,3	

Zależność pomiędzy dochodami rodzin typu C a wspólnym uczestnictwem w spotkaniach towarzyskich i uroczystościach rodzinnych							
Wspólne uczestnictwo w spotkaniach towarzyskich itp.	Do 255 zł (N=19)		256 – 450 zł (N=91)		451–550 zł (N=20)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Tak	19	100,0	79	86,8	17	85,0	$\chi^2=2,9553$ df=2 p=0,2282
Nie	0	0,0	12	13,2	3	15,0	

Tabela 3. Spędzanie wolnego czasu z dzieckiem

Czy rodzice spędzają czas wolny z dziećmi?	Typ rodziny A (N = 171)		Typ rodziny B (N = 125)		Typ rodziny C (N = 136)		Testy statystyczne
	n	%	n	%	n	%	
Tak	29	17,0	46	36,8	65	47,8	$\chi^2 = 77,8497$ df = 4 p < 0,001 v = 0,30
Czasem	47	27,5	27	21,6	58	42,7	
Nie	95	55,6	52	41,6	13	9,6	



Rys. 1. Spędzanie czasu wolnego z dzieckiem

Czasami jednak rodzice nie wykazują zainteresowania dziećmi, gdyż są zajęci sobą. Często piją alkohol w towarzystwie znajomych i kolegów (bardzo często

spotkanych na ulicy). W tym samym czasie dzieci pozostawione same sobie organizują sobie zajęcia w sposób nie zawsze pożądany.

Wobec nieuczestniczenia wielu rodziców w organizowaniu czasu wolnego dzieci, interesujące wydało się zdobycie informacji o treściach i formach zajęć w tym czasie. Aby otrzymać pełną odpowiedź na pytanie, jak dzieci z rodzin bezrobotnych spędzają czas, zapytano rodziców o najczęstsze formy spędzania wolnego czasu i ich częstotliwość. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 4.

W analizie statystycznej stwierdzono istotną zależność między typem rodziny bezrobotnej a stopniem korzystania przez dziecko ze:

- świetlicy szkolnej ($\chi^2 = 36,3578$; $p < 0,001$),
- świetlicy środowiskowej ($\chi^2 = 38,2188$; $p < 0,001$),
- domów kultury ($\chi^2 = 7334$; $p < 0,0283$).

Częstotliwość spędzania przez dziecko wolnego czasu w domu była również związana z typem rodziny bezrobotnej, z której ono pochodziło, chociaż już w mniejszym zakresie ($\chi^2 = 13,1187$; $p < 0,0412$). Zależności między typem rodziny korelowano również z częstotliwością uczęszczania dziecka na różne zajęcia i kółka zainteresowań, czy z częstotliwością chodzenia do kina, na spotkania z kolegami lub oglądania telewizji. Odpowiednio badane zależności wynosiły dla:

- uczestniczenia dzieci na kółka zainteresowań ($\chi^2 = 11,0098$; $p < 0,041$),
- chodzenia badanych dzieci do kina ($\chi^2 = 35,08$; $p < 0,001$),
- spotkania z kolegami ($\chi^2 = 27,3183$; $p < 0,001$),
- oglądania telewizji ($\chi^2 = 33,5344$; $p < 0,001$).

Nie stwierdzono istotnego związku między typem rodziny bezrobotnej a częstotliwością uczęszczania do teatru, kina, czytania książek i czasopism.

Analizując dane można stwierdzić, że dzieci z rodzin bezrobotnych spędzają czas wolny głównie w domu (81,9% wszystkich badanych) i najczęstszą formą spędzania czasu jest oglądanie telewizji (92,6%). Odpowiednie programy telewizyjne dla dzieci pomagają w rozwoju ich osobowości, rozszerzają wiedzę, zwiększają aktywność. Ten rodzaj kształcenia odpowiada zainteresowaniom dziecka, jego ciekawości życia. Jednak gdy jest to chaotyczne, bezplanowe oglądanie programu „jak leci”, kilkugodzinne siedzenie bez ruchu, często do późnych godzin nocnych zamiast przynieść pożytek, czyni szkodę dziecku.

Telewizja rozpraszała na jakiś czas nudę badanych dzieci, ich monotonię i niezbyt ciekawą egzystencję i gdyby była wzbogacona bardziej aktywnymi zajęciami rozwijającymi zdolności i zainteresowania w toku realnej działalności własnej, np. uprawianiem turystyki czy zajęciami w kołach zainteresowań, to mogłaby spełniać niezwykle pożyteczną funkcję wychowawczą.

Tabela 4. Najczęstsze formy spędzania wolnego czasu w opinii rodziców

Forma spędzania wolnego czasu	Typ	N	Stopień korzystania z różnych form spędzania wolnego czasu										Testy statystyczne
			Bardzo często		Często		Rzadko		Bardzo rzadko		Nigdy		
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Świetlica szkolna	A	171	0	0	7	4,1	2	1,2	1	0,6	161	94,2	$\chi^2 = 36,358$ df=8, p<0,001 v=0,21
	B	125	12	9,6	8	6,4	0	0	5	4,0	100	80,0	
	C	136	4	2,9	2	1,5	0	0	0	0	130	95,6	

Świetlice środowiskowe, terapeutyczne i socjoterap.	A	171	0	0	47	27,5	0	0	2	1,2	122	71,4	$\chi^2=38,219$ df=8, p<0,001 v=0,21
	B	125	2	1,6	14	11,2	3	2,4	0	0	106	84,8	
	C	136	0	0	12	8,8	0	0	0	0	124	91,2	
Domy kultury	A	171	0	0	2	1,2	0	0	0	0	169	98,8	$\chi^2 = ,133$ df=2, p=0,0283 v=0,13
	B	125	0	0	2	1,6	0	0	0	0	123	98,4	
	C	136	0	0	8	5,9	0	0	0	0	128	94,1	
Dodatkowe zajęcia – korepetycje	A	171	0	0	0	0	0	0	0	0	171	100	
	B	125	0	0	0	0	0	0	0	0	125	100	
	C	136	0	0	0	0	0	0	0	0	136	100	
W domu	A	171	142	83,0	27	15,8	1	0,6	1	0,6	0	0	$\chi^2=13,119$ df=6, p=0,0412 v=0,12
	B	125	111	88,8	14	11,2	0	0	0	0	0	0	
	C	136	101	74,3	35	25,7	0	0	0	0	0	0	
Oglądanie telewizji	A	171	168	98,3	3	1,8	0	0	0	0	0	0	$\chi^2=33,534$ df=4, p<0,001 v=0,20
	B	125	112	89,6	13	10,4	0	0	0	0	0	0	
	C	136	120	88,2	6	4,4	10	7,4	0	0	0	0	
Na podwórku, spotkania z kolegami	A	171	149	87,1	22	12,9	0	0,0	0	0	0	0	$\chi^2=27,318$ df=4, p<0,001 v=0,18
	B	125	123	98,4	0	0	2	1,6	0	0	0	0	
	C	136	131	96,3	5	3,7	0	0	0	0	0	0	
Zajęcia w kółkach zainteresowań	A	171	0	0	0	0	0	0	0	0	171	100	$\chi^2=11,010$ df=2, p=0,0041 v=0,16
	B	125	0	0	0	0	0	0	0	0	125	100	
	C	136	0	0	0	0	5	3,7	0	0	131	96,3	
Wyjazdy lub zajęcia zorganizowane (wycieczki)	A	171	0	0	0	0	27	15,8	2	1,2	142	83,0	$\chi^2=49,319$ df=4, p<0,001 v=0,24
	B	125	0	0	0	0	2	1,6	14	11,2	109	87,2	
	C	136	0	0	0	0	3	2,2	2	1,5	131	96,3	
Kino	A	171	0	0	0	0	28	16,4	11	6,4	132	77,2	$\chi^2=35,082$ df=4, p<0,001 v=0,20
	B	125	0	0	0	0	12	9,6	14	11,2	99	79,2	
	C	136	0	0	0	0	8	5,9	38	27,9	90	66,2	
Teatr	A	171	0	0	0	0	0	0	0	0	171	100	$\chi^2=2,182$ df=2, p=0,3360
	B	125	0	0	0	0	0	0	0	0	125	100	
	C	136	0	0	0	0	0	0	1	0,7	135	99,3	
Czytanie książek i czasopism	A	171	0	0	0	0	5	2,9	10	5,9	156	91,2	$\chi^2=6,497$ df=4, p=0,1650
	B	125	0	0	0	0	6	4,8	7	5,6	112	89,6	
	C	136	0	0	0	0	9	6,6	15	11,0	112	82,4	

Z wychowawczego punktu widzenia niepokoić może, że tak duża grupa uczniów (93,2%) spędza czas na zabawach na podwórku. Są to głównie miejsca w środku blokowisk lub starych kamienic, gdzie gromadzą się dzieci i młodzież, nie zawsze oddając się zajęciom pozytywnym. Rzadko można tam spotkać boiska do gry w piłkę czy place zabaw z „prawdziwego zdarzenia”. Natomiast 0,7% dzieci spędza czas wolny w teatrze, trochę więcej, bo 25,6% uczęszcza rzadko i bardzo rzadko do kina. Czytanie czasopism i książek zajmuje czas 12% badanym dzieciom, mimo że w szkołach, do których uczęszczają dzieci, biblioteki są dobrze wyposażone; podobnie w każdej dzielnicy znajdują się czytelnie i biblioteki, z których można korzystać bezpłatnie.

Negatywnym zjawiskiem wśród wszystkich typów rodzin jest to, że niewielka liczba dzieci (11,6%) objętych sondażem diagnostycznym jeździ na wycieczki czy „zielone szkoły”. Taka sytuacja nie stwarza pozytywnej integracji tych dzieci z pozostałymi kolegami z klasy szkolnej. Małą popularność kina, teatru, czytania czasopism i książek oraz jeżdżenia na wycieczki wśród objętych badaniami dzieci, tłumaczą brakiem środków finansowych na korzystanie z tego typu dóbr.

Wniosek, który nasuwa się po przeprowadzeniu tych badań, jest taki: znikoma jest pomoc wszystkich organizacji, bliższej i dalszej rodziny, aby dzieci mogły normalnie żyć i spędzać czas wolny.

Podobne dane uzyskano z odpowiedzi na pytanie skierowane do rodziców o ich uczestnictwo w kulturze. Szczegółowych danych o formach i częstotliwości wyjść do teatru, kina i na koncerty dostarcza tabela 5.

Tabela 5. Uczestnictwo rodzin bezrobotnych w kulturze

Forma uczestnictwa w kulturze	Częstotliwość	Typ rodziny A (N = 171)		Typ rodziny B (N = 125)		Typ rodziny C (N = 136)		Testy statystyczne
		n	%	n	%	n	%	
Wyjście do kina	Sporadycznie	7	4,1	7	5,6	19	14,0	$\chi^2=11,5108$ df=2 p=0,0032 v=0,16
	Wcale	164	95,9	118	94,4	117	86,0	
Wyjście do teatru	Sporadycznie	0	0,0	0	0,0	1	0,7	$\chi^2=2,1815$ df=2 p=0,3360
	Wcale	171	100,0	125	100,0	135	99,3	
Wyjście na koncert	Sporadycznie	0	0,0	0	0,0	1	0,7	$\chi^2=2,1815$ df=2 p=0,3360
	Wcale	171	100,0	125	100,0	135	99,3	

Analizując uczestnictwo w kulturze, niezbędne jest określenie społecznych ram, w jakich uczestnictwo to się realizuje. Zdaniem A. Kłoskowskiej, całokształt życia kulturalnego współczesnych społeczeństw zamyka się w granicach trzech układów¹, na które składają się:

- stosunki międzyludzkie o charakterze nieformalnym (rozmowy w gronie rodzinnym, spotkania towarzyskie, spacery itp.),
- lokalne instytucje kultury podporządkowane szerszej, ponadlokalnej sieci instytucji organizujących zaspokajanie potrzeb kulturalnych społeczeństwa (księgarnie, biblioteki, domy kultury, kina, teatry, muzea itp.),
- ponadlokalne środki masowego przekazu (radio, telewizja, prasa, film itp.).

Pojęcie „uczestnictwa kulturalnego” w najogólniejszym sensie „odnosi się do swoistej sfery ludzkiej aktywności, polegającej na udziale w procesach symbolizacji, czyli na wytwarzaniu symbolicznych przekazów oraz na odbieraniu i interpretowaniu przekazów wytworzonych przez innych ludzi” (Wojciechowska, 1988, s. 129).

Andrzej Tyszka (1981) uczestnictwo w kulturze rozumie jako „indywidualny udział w zjawiskach kultury – przyswajanie jej treści, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorom, ale także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie istniejących.

W ujęciu zawężonym partycypacja kulturalna utożsamiana jest z uczestnictwem w układzie kultury masowej, a więc dotyczy recepcji treści przekazywanych za po-

mocą środków masowego przekazu – prasy, książek, radia telewizji i filmu” (Tysza, 1981, s. 54).

Udział w układzie kultury masowej stanowi dla większości ludzi podstawową część uczestnictwa kulturalnego, dlatego w pracy ograniczono analizę do udziału badanych w instytucjonalnych formach i zjawiskach życia kulturalnego (w środowisku rodzinnym bądź poza nim).

Uczestnictwo w kulturze rozpatrywane w punktu widzenia rodziny wiąże się z takimi środkami masowego komunikowania, jak: radio, telewizja, prasa, książki, oraz z instytucjami kulturalnymi: kino, teatr, filharmonia, muzea.

Analiza statystyczna zebranych danych wskazuje, że w przypadku rodziców tylko częstotliwość wyjść do kina była związana z typem rodziny bezrobotnej, do której należeli χ^2 wyniósł 11,5108, a $p < 0,032$, a więc poziom istotności też był mały. Częstotliwość wyjść do teatru oraz wyjść na koncert nie była zależna od typu rodziny bezrobotnej. W tabeli, omawiając częstotliwość, nie podano kategorii „systematycznie”, gdyż nie pojawiła się ani razu dla żadnej ze zmiennych we wszystkich typach rodzin.

Ogólnie można stwierdzić, że rodzice reprezentują niski stopień uczęszczania do instytucji kulturalnych. Spośród wymienionych form uczestnictwa kulturalnego najbardziej preferowane było chodzenie do kina (7,6%), ale, jak twierdzili rodzice w swoich odpowiedziach, jest to sporadyczne. Mimo że w wypowiedziach rodziców można było usłyszeć, że „lubią chodzić do kina; chcieliby pójść na wszystkie najnowsze premiery reklamowane w telewizji, niektórzy rodzice wspominają czasy, kiedy byli pracownikami i z zakładów pracy otrzymywali darmowe lub „za pół darmo” bilety do kina czy teatru. Teraz nie mogą sobie na takie wyjścia pozwolić. Zresztą, jak twierdzą niektóre z respondentek, „do teatru nie mogłabym iść, przecież trzeba mieć stosowne ubranie, nie mówiąc już o wyjściu do filharmonii”.

Z zaprezentowanych ustaleń empirycznych wynika, że matki badanych dzieci nie były nastawione na zbyt intensywne uczestniczenie w kulturze. Wydaje się, że związane jest to również z ogólnym poziomem wykształcenia badanych rodziców. Warunkiem koniecznym korzystania z kultury jest wykształcenie, ale też nie można zapominać o środkach finansowych, których rodziny bezrobotne mają nieporównywalnie mniej niż pracujące. Nawet jeżeli osoby te zarabiają mało, to mają różne preferencje socjalne, których brak rodzinom bezrobotnym.

Rozpatrując uczestnictwo rodziców i dzieci w kulturze należy brać pod uwagę czynnik lokalny. Dla mieszkańców Krakowa czynnik ten jest bardziej niż pozytywny. W mieście organizuje się mnóstwo imprez kulturalnych, w których każdy może uczestniczyć bezpłatnie. Całe miasto żyje kulturą na co dzień. Jednak skupisko imprez kulturalnych odbywa się najczęściej w centrum miasta. Nie można jednak o tym zapominać, że sytuacja ludności bezrobotnej dużych miast jest pod tym względem korzystniejsza niż bezrobotnych ze wsi lub małych miasteczek.

To, jak ludzie spędzają czas, wiąże się niejednokrotnie z posiadaniem wyposażenia umożliwiającego i ułatwiającego spędzanie wolnych chwil.

Z wywiadu z rodzicami wynikało, iż rodzice bezrobotni, mimo złej sytuacji finansowej, starają się wyposażyć dzieci na minimalnym poziomie w sprzęt umożliwiający czynne spędzanie czasu wolnego. Ich stan posiadania w tym zakresie był następujący (tabela 6): telewizor miały wszystkie badane rodziny, piłkę (46%), księgozbiór (17,4%), magnetofon (16,8%), rower (17,1%), rolki (3,7%), łyżwy (2,3%), komputer (3,9%) i karty do gry (0,46%).

Tabela 6. Elementy wyposażenia wykorzystywane przez rodziny bezrobotne w czasie wolnym

Elementy wyposażenia	Typ rodziny A (N = 171)		Typ rodziny B (N = 125)		Typ rodziny C (N = 136)		χ^2	df	p	v
	n	%	n	%	n	%				
Piłka	45	26,3	69	55,2	87	64,0	48,4886	2	p<0,001	0,34
Księgozbiór (bez podręczników)	21	12,3	9	7,2	45	33,1	35,5183	2	p<0,001	0,29
Magnetofon	10	5,9	5	4,0	58	42,7	93,8884	2	p<0,001	0,47
Rower	10	5,9	17	13,6	47	34,6	45,5325	2	p<0,001	0,32
Rolki	2	1,2	1	0,8	13	9,6	19,1067	2	p<0,001	0,21
Komputer	1	0,6	2	1,6	14	10,3	21,4279	2	p<0,001	0,22
Łyżwy	0	0,0	1	0,8	9	6,6	16,4559	2	p<0,001	0,20
Karty	0	0,0	0	0,0	2	1,5	4,3732	2	p=0,112	

Pod względem posiadania przedmiotów, wspomagających spędzanie wolnego czasu, najlepiej przedstawia się sytuacja w rodzinach typu C, w których dzieci mają stosunkowo najwięcej różnego rodzaju sprzętu sportowego, RTV czy książek. Jednak z rozmów z dziećmi i rodzicami wszystkich typów rodzin wynika, że dzieci chciałyby, aby rodzice kupowali im częściej zabawki czy sprzęty takie, jak komputery, wideo, odtwarzacze CD, DVD itd. Wiele dzieci marzy o rowerach, sprzęcie sportowym, sprzętach muzycznych – gitarach itd. Niestety wielu rodziców na to nie stać. Sytuacja pod tym względem jest trudna. Dane z tabeli 6 wykazują różnice w badaniach statystycznych. W wolnym czasie dzieci z różnych typów rodzin bezrobotnych wykorzystują w różnym stopniu sprzęt i wyposażenie. Różnice w korzystaniu z różnych elementów są istotne statystycznie, poziom istotności wynosi $p < 0,001$, niewielkie różnice można odnotować w obliczeniu χ^2 a także w V-Cramera. Różnicy nie stwierdzono w wykorzystywaniu przez dzieci w wolnym czasie kart do gry.

Podsumowanie

Bezrobocie wpływa niekorzystnie na wszystkie sfery życia rodziny, powoduje „zachwianie” sfery materialnej i psychicznej oraz nieodwracalne skutki w wymiarze indywidualnym, rodzinnym i społecznym. Bieda i ubóstwo, które towarzyszą tym rodzinom, ograniczają dostęp do dóbr kultury, imprez różnego rodzaju, turystyki i wypoczynku, a wszystko to nie sprzyja wytwarzaniu się wspólnoty intelektualnej i kulturalnej rodziny.

Przeprowadzone badania dowodzą, że bezrobocie we wszystkich dotkniętych nim rodzinach narażało je na szereg niedogodności, deprawację wielu ważnych potrzeb. Porównywalne są badania I. Reszke, D. Graniewskiej oraz D. Głogosz (Reszke, 1995; Graniewska, 1993, Głogosz, 1994).

M. Szymański stwierdza, że dzieci i młodzież w sytuacji utraty przez rodziców pracy doświadczały ograniczeń w formie zmiany planów dalszego kształcenia, obniżenia ich aspiracji edukacyjnych i rozwijania uzdolnień poprzez naukę. Realizację tych zamierzeń utrudnia bieda – brak pieniędzy na uczestniczenie w zajęciach proponowanych przez placówki kulturalno-oświatowe, turystyczne i sportowe (Szymański, 1996). Te wnioski autora w całości potwierdziły moje badania na terenie Krakowa. Znikoma liczba dzieci z rodzin bezrobotnych, ale i rodziców korzysta z pla-

cówek kulturalno-oświatowych. Tak więc zła sytuacja finansowa wywiera negatywny wpływ na to, jak dziecko spędza czas wolny, i że w minimalnym stopniu rodzina bezrobotna zaspokaja potrzeby kulturalne swoich członków.

Dbałość o rozwój kulturalny dziecka to jedno z zadań wychowawczych, jakie rodzice powinni wypełniać wobec dziecka. Z badań wynika, że w objętych sondażem diagnostycznym rodzinach funkcja ta jest przez nich w niewystarczającym stopniu wypełniana. Odczuwanie własnej sytuacji jako gorszej niż sytuacja rówieśników prowadziło do stopniowej izolacji środowiskowej i ograniczenia kontaktu z kolegami. Świadczy o tym badanie socjometryczne, w którym dzieci z rodzin bezrobotnych dostają przeważnie średnio oceny przeciętne. Mają one też trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, co wpływa bezpośrednio na losy uczących się dzieci. Badane dzieci mają średnio gorsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy. Podłożem tego może być atmosfera w domu, często napięta i nerwowa, wiążąca się z chorobą jednego lub dwojga rodziców. Bezrobocie wywołuje stres u wszystkich członków rodziny, potęguje konfliktowość i popycha do różnych uzależnień. Najczęstszym uzależnieniem, które dotyczyło badane rodziny, był alkoholizm; średnio 64% rodziców używało alkoholu.

Praca, którą przestawiłam, to tylko wycinek rzeczywistości rodzin bezrobotnych, które borykają się z trudnościami dnia codziennego. Obserwowana jest ciągła degradacja życia rodzin bezrobotnych. Z uwagi na fakt, że większość rodzin bezrobotnych żyje w ubóstwie, zagrażającym w wielu przypadkach egzystencji, należałoby w następnych latach monitorować życie tych rodzin i ich dzieci, prowadzić pogłębione badania wybranych aspektów (uwarunkowań i skutków) bezrobocia.

Przypisy

¹ Układ kulturalny to zespół elementów składających się na swoisty, zamknięty obiekt kulturowych treści. A. Kłoskowska, *Spoleczne ramy kultury*, Warszawa 1972, s. 60.

Literatura

- Głogosz D. (1994): *Co zagraża prawidłowemu funkcjonowaniu rodziny*, „Problemy Rodziny”, nr 2
Głogosz D. (1994): *Sytuacja dzieci w rodzinie dotkniętej bezrobociem*, „Polityka Społeczna”, nr 3
Graniewska D., Balcerzak-Paradowska B., Staszewska D. (1991): *Okresowa dezaktywizacja kobiet wychowujących dzieci jako element polityki rodzinnej*. Warszawa
Graniewska D. (1993): *Rodzina a bezrobocie*. „Praca i zabezpieczenie społeczne”, nr 4
Graniewska D. (2001): *Rodzina o bezrobocie – sytuacja w Polsce*, „Problemy Rodziny”, nr 3
Grochocinski M. (1986): *Kultura pedagogiczna rodziców*. W: *Rodzina i dziecko*. Red. M. Ziemska. Warszawa
Kamiński A. (1965): *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*. Warszawa
Kłoskowska A. (1972): *Spoleczne ramy kultury*. Warszawa
Raczkowski J. (1992): *Czas wolny – problemy i rozterki*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5
Reszke I. (1995): *Wobec bezrobocia: opinie i stereotypy*. Warszawa
Sądek G. (1991): *Jak ludzie radzą sobie z sytuacjami, na które nie ma rady? W: Złudzenia, które pozwalają żyć*. Red. T. Szturmowa, M. Kofta
Sagun R. (2003): *Sytuacja dziecka w miejskiej rodzinie z problemem bezrobocia*. Białystok
Szymański M. J. (1996): *Bezrobocie a osiągnięcia szkolne dzieci*. „Edukacja”, nr 4.
Tyska A. (1981): *Uczestnictwo w kulturze*. Warszawa

Wojciechowska A. (1988): *Położenie materialne i uczestnictwo w kulturze a struktura społeczna*. Wrocław
Wujek T. (1979): *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*. Warszawa.

Czas wolny w rodzinie bezrobotnej – jednym z elementów funkcji wychowawczej

Brak pracy rodziców w znaczący sposób odbija się na realizacji podstawowych funkcji w rodzinie, w tym bardzo ważnej funkcji wychowawczej. Niedostatek i bieda w rodzinach stanowią źródło wielu kłopotów w relacjach więzi pomiędzy rodzicami a dziećmi, wyostrza się też w dużym stopniu problem z wykształceniem dzieci, a także ma bezpośredni wpływ na spędzanie czasu wolnego dzieci. Zubożenie rodziny powoduje, że inwestowanie w rozwój i wykształcenie dzieci staje się w dużym stopniu ograniczone. Ubóstwo i bieda w rodzinach bezrobotnych uniemożliwiają w znaczący sposób dostęp do dóbr kultury, turystyki i wypoczynku, co sprzyja alienacji więzi środowiskowych i towarzyskich, a w następnej kolejności izolacji społecznej. Artykuł ten poświęcony jest badaniom, które dotyczą spędzania czasu wolnego w rodzinach bezrobotnych. Z badań wynika, że w objętych sondażem diagnostycznym rodzinach funkcja wychowawcza jest przez nich w niewystarczającym stopniu wypełniana.

Słowa kluczowe: bezrobocie rodziców, czas wolny, funkcja wychowawcza, bieda, ubóstwo, dobra kultury, turystyka, formy uczestniczenia w kulturze

Free time in a jobless family as one of its educational functions

The lack of parents' employment finds its reflection in the realisation of basic family functions including so important an educational function. Privation and poverty suffered by such families are the core of many problems relating to family bonds (in particular those between parents and their offspring), children's education as much as directly to the way children spend their time off. Family's impoverishment leads to restrictions on the investments in children's development and education. Moreover, poverty in jobless families prevents them from participating in or considerably hinders their access to cultural achievements, tourism and recreation, which, in turn, leads social alienation and next to social isolation. The article focuses on the research devoted to the ways of spending their free time by the members of jobless families. The results of the research (based on a diagnostic survey) show that educational function in those families is often insufficiency performed.

Keywords: parents' unemployment, free time, educational function, poverty, cultural achievements, tourism, forms of culture participation

Zofia Szarota, Joanna Łaszyn

AUTOPERCEPCJA DOJRZAŁYCH KOBIET

Polska jest krajem ludzi dojrzałych – w roku 2009 ludność naszego kraju wynosiła 38 mln 167 tys., w tym ludność w wieku 60 lat i więcej stanowiła 18,8%, w wieku 65 i więcej lat 13,5% ogółu 37,8 lat (dane szacunkowe, *Rocznik Demograficzny* 2010, s. 72, 62), natomiast mediana wieku – 37,8 lat¹ (*World Population Ageing* 2009, s. 98). Konsekwencje starzenia się społeczeństw dotyczą przede wszystkim kobiet. W większości są to konsekwencje negatywne (przewlekłe choroby), niższy status społeczny i ekonomiczny, wdowieństwo, nierówność płci wobec prawa i normy obyczajowej²). Ponieważ kobiety żyją o około dekadę dłużej niż mężczyźni, w większości regionów świata jest ich więcej w starszej i najstarszej grupie wiekowej – odsetek kobiet wśród osób w wieku 40–59 lat, 60 i więcej lat, 80 i więcej lat oraz 100 i więcej lat wynosił na świecie w 2009 roku odpowiednio: 50%, 54%, 63% i 81% (*World Population Ageing* 2009, s. 13, 30). Także w Polsce liczebna przewaga tej płci coraz silniej zaznacza się w kolejnych, starszych grupach wieku (zob. tabela 1.).

Tabela 1. Ludność powyżej 40. r. ż. w Polsce w 2009 roku (wg płci)

Płeć	wiek					
	40–49 lat	50–54 lata	55–59 lat	60–64 lata	65–69 lat	70 i więcej lat
Razem	10 664 296	2 994 063	2 807 913	2 121 259	1 379 123	3 782 347
Kobieta	5 449 678	1 536 749	1 479 490	1 150 145	784 435	2 432 605
Mężczyzna	5 214 617	1 457 314	1 328 423	971 114	594 688	1 349 742
Różnica	235 061	79 435	151 067	179 031	189 747	1 082 863

Źródło: opr. własne na podstawie Baza Demografia, GUS 2009

Kobiet w wieku powyżej 50. roku życia jest blisko 7,4 mln, mężczyzn 5,7 mln. Uwzględniając przeciętne trwanie życia w Polsce dla poszczególnych płci oraz demograficzną (ekonomiczną) granicę początku starości wyznaczoną na 60. rok życia dla kobiet i 65. rok życia dla mężczyzn, można stwierdzić, że starość jako faza obejmuje 1/4 życia współczesnej Polki (które wg GUS w roku 2010 statystycznie trwało 80,6 lat) i zaledwie 1/10 życia współczesnego Polaka (72,1 lat).

Spoleczne teorie starzenia się – wybór

Wśród społecznych teorii starzenia się odnaleźć można kilka nawiązujących do wątku obrazu siebie, np. teorię wycofania, teorię naznaczania społecznego, teorię fenomenologiczną, teorię szkoły bońskiej.

W myśl strukturalnego funkcjonalizmu³ osoby w podeszłym wieku uznają swoją gotowość do wycofania się w imieniu społeczeństwa, do którego przynależą. Senior, ulegając presji społecznej, odsuwa się od prestiżowych, ważnych funkcji i zadań, rezygnuje z przyjętych w przeszłości ról, form aktywności, izoluje się, wycofuje ku swemu wnętrzu. Zmniejsza się jego emocjonalne zaangażowanie na rzecz innych, natomiast zwiększa się troska o Ja (Rembowski, 1984, s. 34–35; Halicki, 2004, s. 255–276; Trafialek, 2006, s. 27).

Teoria załamania społecznego i kompetencji społecznych (inaczej – teoria naznaczenia społecznego, zob. Synak, 1999, s. 146) jest osadzona w interakcjonizmie symbolicznym⁴. Syndrom załamania społecznego jest skutkiem odbioru przez jednostkę negatywnych komunikatów płynących z jej środowiska. Poddając się im, przenosi je na samoocenę, która staje się negatywna. Konsekwencją takiego postrzegania siebie są: utrata dotychczasowej roli, zachowania zgodne z negatywnymi stereotypami, doświadczanie kryzysów związanych ze zdrowiem. Etykietowanie starszych osób przez środowisko społeczne jako zależnych prowadzić może do zaniku dawnych kompetencji. Jednostka zaczyna więc postrzegać siebie jako osobę chorą albo niekompetentną.

Teoria fenomenologiczna, indywidualizująca proces starzenia, głosi, iż osobnik w interakcjach z innymi czynnie określa obraz własnej starości. Bada pojawiające się sytuacyjne i konstytutywne cechy doświadczeń związanych ze starzeniem się. Teoria ta krytykuje strategie pozytywistyczne, które nie analizują znaczeń nadawanych zjawisku przez uczestników doświadczania. Tymczasem starzenie się jest doświadczeniem jednostkowym, niepowtarzalnym. Od tego, jak jednostka przygotowuje się do własnej starości, zależą późniejsze lata jej życia (Halicki, 2004, s. 264; Czerniawska, 2008, s. 23).

Podobnie teoria szkoły bońskiej (Zych, 2010, s. 184) wiąże wzorzec indywidualnej starości z wizerunkiem samego siebie, ukształtowanym w jednostce pod wpływem współdziałania wielu czynników. Istotą tej koncepcji jest wskazanie na możliwość dokonywania zmian w obszarze interakcji jednostki z otoczeniem, w zachowaniu się, poprzez uczenie się lub wykorzystywanie mechanizmu kompensacji. Starość więc nie jest efektem wyłącznie przeżytych lat, lecz obrazem siebie ukształtowanym stanem zdrowia, cechami osobowości, aktywnością życiową (Susułowska, 1989, s. 30–31). W nurcie poznawczej koncepcji osobowości i starzenia się, skoncentrowanej na psychodynamice starzenia się, prowadzono analizy percepcji postrzegania sytuacji i postrzegania siebie. Zmiana zachowania osoby nie jest wynikiem zmian obiektywnych, ale subiektywnego postrzegania tych zmian. Są one oceniane w kontekście wiodących zainteresowań i oczekiwań starzejącej się jednostki. Adaptacja do nowych zadań starości jest efektem równowagi między akceptacją kogoś, jako starego bądź odrzuceniem takiego odbioru (Halicki, 2004, s. 269).

Tożsamość dojrzałej kobiety

Teraźniejszość cechuje się ustawiczością przyspieszonych zmian, które zachodząc w każdej sferze egzystencji wymagają, szczególnie od dojrzałej kobiety, dużych zdolności adaptacyjnych. Współczesny świat zachodni jest dotknięty trendem juvenalizacji kultury, przede wszystkim w jej popularnym kształcie. Introspektywne poszu-

kiwanie przez uczestniczące w tej kulturze starzejące się kobiety odpowiedzi na pytania: *kim jestem? jaka jestem?* oraz obserwacja własnego zachowania w udzielaniu odpowiedzi na pytanie *co o mnie myślą inni?* pozwala im budować, rekonstruować lub dekonstruować schematy Ja, obraz siebie. Potoczna wiedza o późnej dorosłości, szczególnie kobiet, których płeć przecież nie zanika wraz z wiekiem⁵, nacechowana jest stereotypami. Są one najczęściej nieprzychylnie, nieprzyjemnie kobiecie. Przykładowo dojrzała kobieta, która przed wyjściem z domu mocno maluje usta i przywdziewa awangardowy, modny w sezonie strój, a więc w opinii większości zachowuje się nieadekwatnie do wieku, może oczekiwać surowego społecznego osądu, wytłumaczonego jedynie jej „postklimakteryjnym obłędem”, albowiem: *im więcej ma lat, tym bardziej nie wypada jej mówić o mężczyznach. Z czasem staje się osobą w ogóle pozbawioną ciała. Jej fizyczność znika w rządach robionego na szydelku szala* (Gańko, 2004). Adresowane do kobiet w późnej dojrzałości społeczne oczekiwania wyznaczają im wiele ograniczeń: *Dziś właściwie nie ma starych kobiet, a w każdym razie nie powinno stanowczo ich być: mamy do swojej dyspozycji wszelkie narzędzia, zwłaszcza zaś wszelkie nadzieje na wieczną młodość, a nawet nieśmiertelność cielesną. Wszystko można obecnie przyciąć, podźwignąć, odessać, podwiązać, zamalować, przykryć, zatuszować, wzbogacić, wymasować, uwilgotnić, przyklepać, dosztukować, odchudzić, odciągnąć, przylepić... Można oczywiście (...) prócz kosmetyków zakupić sobie dwa kłęczniki, by to wszystko i jeszcze inne równie ważne rzeczy wymodlić u Pana Boga. Tylko po co?* – retorycznie pyta Magdalena Środa (2000). Kult młodości kieruje społeczne spojrzenia ku cielesności, fizyczności, kanony estetyczne wyznaczone są wymodelowaną skalpelem lub botoksem twarzą, wręcz anorektycznym obrysem sylwetki, koniecznością utrzymywania zewnętrznych komunikatów o swej niewygasłej seksualności (por. Gajda, 2008, s. 34).

Porównania społeczne mogą wpłynąć na autopercepcję. Heterostereotypy mogą osłabiać chęć dojrzałych i starych kobiet do podejmowania różnorodnych ról w bieżącym i dalszym życiu. *Ja* idealne pozostaje w związku *Ja* realnym, *Ja* historyczne kreuje *Ja* potencjalne, zorientowane na przyszłość.

W analizach budujących podstawy teoretyczne bieżących rozważań skorzystano z koncepcji *age grading*, czyli koncepcji gradacji wiekowej, rozumianej jako ograniczenia wyznaczone przez społeczeństwo, ukryte bądź jawne oczekiwania społeczne dotyczące zachowań, zainteresowań oraz aktywności osób w danym wieku. W opinii Charlsa Cooleya, czołowego amerykańskiego socjologa, poczucie *Ja* kształtuje się przede wszystkim w procesie interakcji społecznych oraz pod wpływem informacji zwrotnych na nasz temat (Nelson, 2003, s. 231).

Na znaczenie wzajemnych oddziaływań społecznych dla konstytuowania się tożsamości wskazywał Ralph Herbert Turner (2006, s. 272–284), przedstawiciel interakcjonizmu symbolicznego, twórca teorii koncepcji siebie (*self conception*) w interakcji społecznej, którą jest „obraz, który niesie w sobie poczucie »prawdziwego mnie«, takiego jaki naprawdę jestem”. Obraz siebie może się zmieniać pod wpływem konkretnej sytuacji, w jakiej znalazł się człowiek, natomiast koncepcja siebie jest względnie stała. O jej wymiarze przesądzają:

- obraz siebie (*self image*), czyli wyobrażenie o samym sobie, powstające na skutek pełnienia określonych ról społecznych, uczestnictwa w różnych grupach społecznych, ukształtowane poprzez relacje ze znaczącymi innymi, porównywanie siebie z nimi, interpretację zachowań innych wobec siebie oraz branie ich opinii pod uwagę;

- wartości istotne dla jednostki; w badaniach Elżbiety Trafiałek (2006, s. 90–91) są nimi dobra kondycja fizyczna i zdrowie; pokój na świecie i wolność ojczyzny; życzliwość, dobroć i szczęście rodzinne; stabilizacja gospodarcza kraju, ale i własna niezależność finansowa, uczciwość, rzetelność; sprawiedliwość i porządek społeczny; poczucie humoru i optymizm; aktywny udział w życiu społecznym; pobożność, modlitwa; dobroć i tolerancja wobec innych;
- jej cele i aspiracje.

Tożsamość kontestująca

- Strategia ucieczki za wszelką cenę, „aktywny” bunt wobec własnej starości, kobieta nie dopuszcza myśli o sobie, jako o jednostce starszej, podejmuje działania dla zachowania dobrego wyglądu, dobrego stanu zdrowia, otwarcie się na nowe doświadczenia, aktywność, wewnętrzne poczucie młodości

Tożsamość negująca

- Bierny bunt wobec upływu czasu i jego skutków, zły stan zdrowia, negatywne postrzeganie starości, czas *paskudny*, *brzydki*, włączenie obrazu siebie jako osoby starej do koncepcji własnej osoby

Tożsamość ambiwalentna

- Aktywność jako forma obrony przed starością. Myślenie o sobie, jako o jednostce starej, przy jednoczesnym podejmowaniu różnych form aktywności, które chronić mają przed całkowitym poddaniem się starości

Tożsamość realistyczna

- Akceptacja kolejnej fazy życia, podejmowanie zadań rozwojowych właściwych dla okresu starości, strategia akceptacji. „Realistki” dostrzegają zarówno wady jak i zalety starości, rozumieją zmiany zachodzące w ich życiu, stawiają czoła zadaniom rozwojowym tego okresu.

Tożsamość afirmująca

- Strategia „dobrej” starości, typ idealny, świadomość własnej starości, zalety podeszłego wieku, najlepszy czas życia, etap odpoczynku po trudach wcześniejszych faz życia, to czas na realizację własnych marzeń i pragnień, czas, którym można dowolnie zarządzać.

Tożsamość „starych gniewnych”

- Strategia „po mnie choćby potop”, brak akceptacji własnej starości, ujemny bilans życiowy, starość jako okres skupienia się na sobie, pełen wyrzeczeń, ubóstwa i roszczeń wobec świata zewnętrznego

Rys. 1. Typy tożsamości dojrzałych kobiet

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kaźmierska, 1988; Król, 2005

„Ja odzwierciedlone” to spostrzeganie siebie oczami innych ludzi i włączanie ich opinii do własnego pojęcia Ja. Jaźni odzwierciedlonej, swoistemu lustru społecznemu, jako źródłu adekwatnej samowiedzy, nie sprzyjają lansowane medialnie mody, wzory zachowań, styl życia i konsumpcji, obszar i preferencyjne wartości. Kontakty transpersonalne pośrednio kreują indywidualny obraz przekwitania: gdy otoczenie społeczne, a w szczególności osoby znaczące, komunikują dojrzałej kobiecie, że jest niepotrzebnym, nieproduktywnym człowiekiem o obniżonej sprawności, ze zredukowaną płciowością, zgodnie z jedną ze społecznych teorii starzenia się⁶ może ona ten pogląd zinternalizować, dekonstruując koncepcję siebie.

Kaja Kaźmierska (1988, s. 129–131) uznała, że umieszczenie wizerunku siebie jako osoby starszej w *self conception* prowadzi do określonego typu tożsamości i wyróżniła 5 typów tożsamości starszej osoby: kontestującą, negującą, ambiwalentną, realistyczną, afirmującą. Małgorzata Król (2005, s. 108–110) dopełniła tę koncepcję ustaleniami dotyczącymi wzoru tożsamości „starych gniewnych” (rys. 1).

Łagodne i złośliwe uprzedzenia wiekowe

Stereotypy to powszechne w danej kulturze przekonania o cechach i atrybutach pewnych grup społecznych, które tworzą się poprzez bezpośrednie gromadzenie spostrzeżeń o otaczającym świecie oraz w drodze przekazu międzygeneracyjnego. Gdy jednostka zachowuje się niezgodnie z treścią stereotypu płci, naraża się na sankcje społeczne w postaci izolacji, dyskryminacji (ageizmu), agresji (Hulewska, 2002, s. 127–131).

Analizując uprzedzenia wiekowe można mówić o ich dwóch rodzajach – łagodnych i złośliwych. Łagodne uprzedzenia wiekowe to subtelne uprzedzenia, których przyczyną tkwi w świadomych i nieuświadomianych obawach przed starością. Natomiast złośliwe uprzedzenia wiekowe kształtują się w wyniku procesu stereotypizacji, który prowadzi do przekonania, zgodnie z którym wszyscy starsi ludzie są bezwartościowi (Kołodziej, 2006, s. 64).

Siedem mitów dotyczących społecznych wyobrażeń starzenia się i starości wyróżnił niemiecki badacz Roland Bartel: mit opuszczenia i osamotnienia, umocnienia się poglądów i postaw konserwatywnych, spadku możliwości dokonywania osiągnięć, pogorszenia się stanu zdrowia, utraty zdolności podejmowania decyzji, mit aseksualności (Zych, Bartel, 1988 s. 78). Wśród najczęściej wymienianych stereotypowych cech przypisywanych starszemu człowiekowi pojawiają się stygmatyzujące przymiotniki: drażliwy, swarliwy, słaby, nietolerancyjny, niegodny szacunku, bierny, słaby, zmęczony, schorowany, niedoświadczony, wścibski, niedoinformowany, zapominalski, aspołeczny, konserwatywny, ubogi, mało wydajny, powolny, brzydki, aseksualny – szczególnie kobiety (por. Zych, 2010, s. 169). Cierpiącej, pochylonej postaci w podniszczonym ubraniu towarzyszą nieodłączne atrybuty: laska, okulary, druty do robótek ręcznych, ciepła czapka. Starsi ludzie myślą i pracują wolniej, z powodu słabej pamięci trudniej im przyswoić nową wiedzę, z trudem przystosowują się do zmian, są mało elastyczni, utrzymują się z zasiłków i zapomóg, są częstymi ofiarami oszustw i wyłudzeń. Te niekorzystne schematy myślowe przyczyniają się do powstawania uprzedzeń, a te z kolei prowadzą do dyskryminacji osób starszych.

W literaturze poświęconej problemowi stereotypizacji osób starszych omawiane są także przychylne postawy wobec seniorów i pozytywne stereotypy starości (Kołodziej, 2006, s. 98–99). Zgodnie z nimi wszystkie osoby w podeszłym wieku są uprzejme, pogodne, mądre, godne zaufania, wpływowe, posiadają władzę polityczną, swobodę

większą niż młodzi ludzie oraz podejmują starania o zachowanie młodości. Pseudo-pozytywne uprzedzenia wiekowe opierają się również na założeniu, że starsi ludzie to kategoria osób wymagających specjalnej troski. Jednak stereotyp infantylicyzacji jest jednym z najbardziej szkodliwych stereotypów odnoszących się do ludzi starych. Wywodzi się z przekonania, że ludzie w podeszłym wieku są niczym dzieci, ich sprawność i wydolność umysłowa oraz fizyczna są obniżone, więc odpowiednio do tego stanu należy ich traktować. Przykładem może być nagannie stosowany w placówkach i zakładach opiekuńczych język jak-do-dzieci, czyli *baby talk* (Szkolak, 2011, s. 107–122).

Takie traktowanie może doprowadzić do uruchomienia mechanizmu samospełniającej się przepowiedni – „jestem traktowany jak osoba stara, więc staję się stary”. Nabieranie przekonań o bezpowrotnej utracie niezależności, samodzielności powoduje wchodzenie w zależność, bierność (Nelson, 2003, s. 231).

Anna Cieślak, Agnieszka Zubik, Marta Bańczarowska (2005, s. 32–33) wśród negatywnych stereotypów starszej kobiety wyodrębniły kilka typów: typ miejski, czyli *wścibska sąsiadka z bloku*, typ wiejski: staruszka, która *ledwo chodzi, ale skoro świt idzie karmić kury, by potem cały dzień przesiedzieć na ławce przed domkiem*, typ kościelny: pani, która kilka razy dziennie uczestniczy w nabożeństwach (słuchaczka Radia Maryja, „moherowy beret”), typ waleczny, którego obrazem jest roszczeniowa, rozpychająca się i walcząca o miejsce w kolejce albo w tramwaju, starsza kobieta.

Do tej propozycji dodajemy także typ proszący, zależny – cechujący słabą, ubogą i chorą kobietę oczekującą pomocy, często obecną w przychodni zdrowia lub stałą klientką ośrodka pomocy społecznej.

Doświadczenie starości – wyniki badań

W celu rozpoznania obrazu siebie u wybranych kobiet znajdujących się w fazie późnej dojrzałości (50–75 lat) oraz starości, czyli powyżej 75 lat (zob. Rembowski, 1986, s. 57) dążono do ustalenia, na ile jaźń odzwierciedlona jest efektem lustra społecznego, czyli zespołu przekonań o sobie uzyskiwanego w wyniku subiektywnej interpretacji reakcji innych osób na własną osobę. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu sądy o opiniach innych kształtują samowiedzę dojrzałej i starszej kobiety? Sformułowano dwa przypuszczenia badawcze: 1) koncepcja siebie starszej kobiety jest pochodną stereotypu konsensualnego, czyli stereotypu podzielanego społecznie (Nelson, 2003, s. 27); 2) „stereotypowe naznaczenie” piętnuje autopercepcję starszej kobiety, przyczyniając się do stawianych sobie ograniczeń (redukcji aktywności).

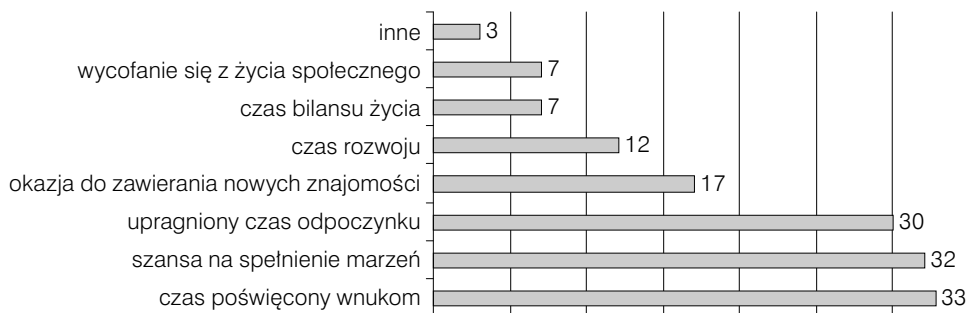
W celu weryfikacji założeń badawczych opinie respondentek zgromadzono wykorzystując ankietę⁷ skierowaną w roku 2010 do 53 kobiet w wieku 50 i więcej lat (dobór nieprobabilistyczny, celowy: płeć, wiek, dostępność badanych, aktywność edukacyjna w Uniwersytecie Złotego Wieku w Gorlicach⁸).

Respondentki badania ankietowego miały wykształcenie: wyższe – 9 osób, średnie i pomaturalne – 38 osób; zasadnicze zawodowe – 3 osoby, podstawowe – 3 osoby. Aktywność zawodową kontynuuje 12 osób, w tym 4 łącząc ją z emeryturą. W rolę babci wciela się 35 respondentek, spośród których 19 mieszka w pobliżu wnuków i opiekuje się nimi dorywczo, co trzecia mieszka w znacznej odległości od rodziny, dlatego kontakty z wnukami są rzadkie. Jedynie 6 respondentek prowadzi z własnymi dziećmi wspólne gospodarstwo domowe i sprawuje nad wnukami ciągłą opiekę.

Dojrzałe kobiety wobec własnej starości

Ankietowane sytuują początek starości w sposób nieodbiegający od przyjętych granic, najczęściej wskazywaną granicą jest wiek emerytalny (20 respondentek). Inne respondentki rozmaicie lokowały dolną granicę późnej dojrzałości: 40 lat – 1 osoba, 50 lat – 4 kobiety, 80 lat – 2 respondentki, 10–15 lat – 5 osób. Najwięcej wypowiedzi (21 odpowiedzi) opisowo nawiązuje do stanów ducha, emocji, samopoczucia respondentek. Początek starości przypada więc na chwilę – *kiedy stajemy się niechlujni i nie chce nam się zadbać o siebie, kiedy stajemy się zrzędlivi i kłótlivi, kiedy wszyscy i wszystko nas denerwuje, bo słońce grzeje tak mocno i jest za gorąco, to znowu za zimno i znowu ten deszcz, a tu trzeba iść do sklepu, a z czym tu iść, jak nie ma za co kupić... Może częściej powinniśmy się uśmiechać? Osoby kłótlive i obrażone na cały świat starzeją się szybko i brzydko. (...) ja jestem „piękna”, bo przynajmniej staram się być pogodną pesymistką mimo całej masy problemów i to wcale nie byle jakich* (K3, 56 lat).

Dla 33 respondentek starość jest czasem przeznaczonym dla rodziny i wnuków, szansą na spełnienie marzeń i upragniony odpoczynek (po 32 respondentki). Ankietowane kobiety pozostają w dużej mierze aktywne – uczestniczą w życiu kulturalnym i społecznym, dbają o własny rozwój poprzez uczestnictwo edukacyjne. Uzyskano też odpowiedzi sugerujące, że ta faza życia stwarza okazje do zawierania nowych znajomości (17 wskazań), jest czasem rozwoju (12 opinii). Siedem respondentek zaznaczyło odpowiedź, zgodnie z którą starość jest czasem bilansu, rozrachunku z własną przeszłością. Starość, jednak nie własna, tylko traktowana jako kategoria pojęciowa, jest dla 7 osób smutnym okresem – porą na wycofanie się z życia społecznego i ograniczenie kontaktów z innymi ludźmi, smutnym oczekiwaniem na śmierć. W opinii 3 badanych kobiet, które udzieliły opisowych odpowiedzi, jest to czas odnawiania dawnych przyjaźni, czas rozwoju duchowego, pozwalający na umocnienie się w Bogu, a także, dla jednej z respondentek, która osobiście doświadczyła wojennej rzeczywistości, jest spełnieniem marzeń o nauce, zdobywaniu wiedzy – *za okupacji skończyłam 5 klas, po wojnie jeszcze dwie. Bardzo chciałam się uczyć, ale jak wiadomo po wojnie wszędzie była bieda z nędzą i musiałam pracować, pomagać mamusi w domu, bo było nas sześcioro* (K37, 72 lata). Wypowiedź respondentki jest potwierdzeniem słuszności rozwoju społecznego ruchu Uniwersytetów Trzeciego Wieku w małych miejscowościach (rys. 2).



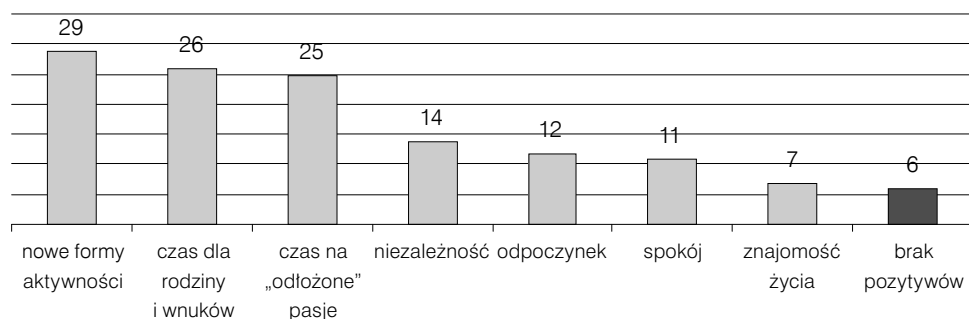
Rys. 2. Czym jest jesień życia?

Z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru dane nie sumują się do 53

Śmiało wita dojrzałość i późną dojrzałość 14 respondentek. Wyraźny lęk przed nadchodzącą (bądź już obecną) starością towarzyszy 9 spośród badanych. Obawy takie czasami odczuwa 30 kobiet. Lista ich lęków obejmuje wiele punktów, w tym: strach przed chorobą i nieomaganiem (31 osób), ubóstwem (24 wskazania), samotnością (20 pań) i zależnością od innych osób (19 respondentek). Zmian w wyglądzie zewnętrznym oraz społecznej obojętności lęka się po 10 badanych. Doświadczenia społecznej marginalizacji obawia się 7 respondentek.

Czy faza starości niesie w odczuciu respondentek jakiegokolwiek pozytywy? Dla 47 respondentek jest to oczywiste. Na czele listy „plusów” znajduje się możliwość podejmowania nowych form aktywności (29 wskazań), dla niemal połowy ankietowanych walorem jest czas dla rodziny (26 osób) oraz możliwość realizacji pasji, na które wcześniej nie było miejsca (25 wyborów). Niezależność (14), odpoczynek (12) oraz spokój (11), a także znajomość życia (7) – to kolejne zalety podeszłego wieku.

Przekonania o braku pozytywów, właściwe 6 osobom, spowodowane są doświadczeniem choroby i utratą sprawności, samotnością, utratą bliskiej osoby, skromnymi zasobami finansowymi, niesatysfakcjonującym życiem rodzinnym czy też subiektywnym i rozgoryczonym poczuciem *zepchnięcia do roli „niańki i sponsorki”* (rys. 3).

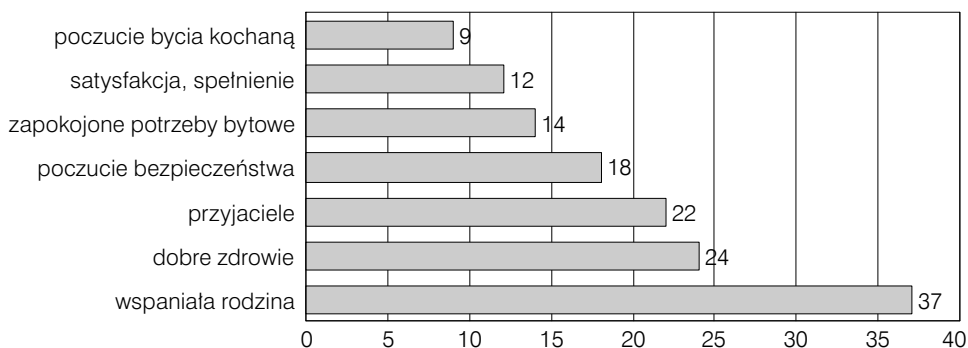


Rys. 3. Pozytywne aspekty późnej dojrzałości

Z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru dane nie sumują się do 53

Kobiety, które wskazują na pozytywne aspekty jesieni życia, czują się szczęśliwe (47 respondentek). Wspaniała rodzina jest dla 37 pań głównym czynnikiem poczucia szczęścia. Na dobry stan zdrowia i grono dobrych przyjaciół wskazują kolejno 23 i 22 respondentki. Poczucie bezpieczeństwa podkreśla 18 kobiet. Niewiele mniej (14 ankietowanych) uważa, że poczucie szczęścia warunkuje zaspokojenie potrzeb bytowych. Kolejne 12 badanych szczęście utożsamia z poczuciem satysfakcji i osobistego spełnienia, dla 9 determinantą jest bycie kochaną (rys. 4).

Dostrzeganie pozytywnych aspektów starości, szczęście wynikające czy to z zadowolenia z relacji z najbliższymi czy też z poczucia satysfakcji i spełnienia nie wykluczają takich sfer życia kobiet, w których zmiany są pożądanym. Spośród 53 respondentek 43 uznało, że w ich obecnej sytuacji życiowej jest „coś”, co chętnie zmieniłyby. Na liście oczekiwanych zmian znalazły się: poprawa warunków materialnych – 26 wskazań; stan zdrowia, sprawność fizyczna i niezależność – w tym zakresie zmian chciałyby 25 kobiet, 13 respondentek chętnie poddałoby korekcie wygląd fizyczny,



Rys. 4. Czynniki warunkujące poczucie szczęścia
Z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru dane nie sumują się do 53

8 kobiet uznało, że zmiany wymagają relacje łączące je z rodziną, a 6 kobiet chętnie zmieniłoby miejsce zamieszkania: bliżej dzieci i wnuków lub nawet z nimi pragnie mieszkać 5 kobiet, z kolei jedna z respondentek, prowadząca wspólne gospodarstwo domowe z dziećmi i wnukami, wyraziła wolę zmiany tego stanu rzeczy. Dwie respondentki podpisały się pod stwierdzeniem: „gdybym mogła, zmieniłabym wszystko”.

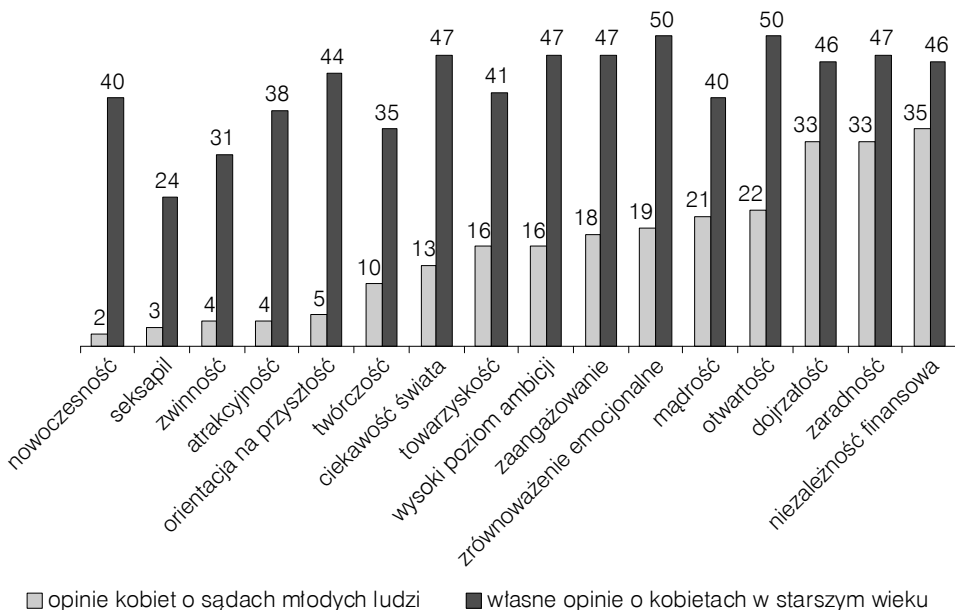
Ja jako starsza kobieta – lustro społeczne

Wskaźnikami towarzyszącymi tej części badań, które zamienione na kafeterie pytań kierowanych do dojrzałych respondentek, uczyniono rozpoznane wcześniej opinie 138 „młodych dorosłych”⁹, uzyskane poprzez analizę odpowiedzi na pytania badawcze: W jaki sposób młodszy dorośli pojmują miejsce i rolę starszej kobiety w rodzinie i społeczeństwie? Czy i w jaki sposób obraz starszej kobiety – osoby bliskiej, członka rodziny różni się od wizerunku innych, obcych starszych kobiet? Jak badani postrzegają atrakcyjność starszych kobiet? Jakie stereotypy starszej kobiety zakorzenione są w świadomości młodych dorosłych?

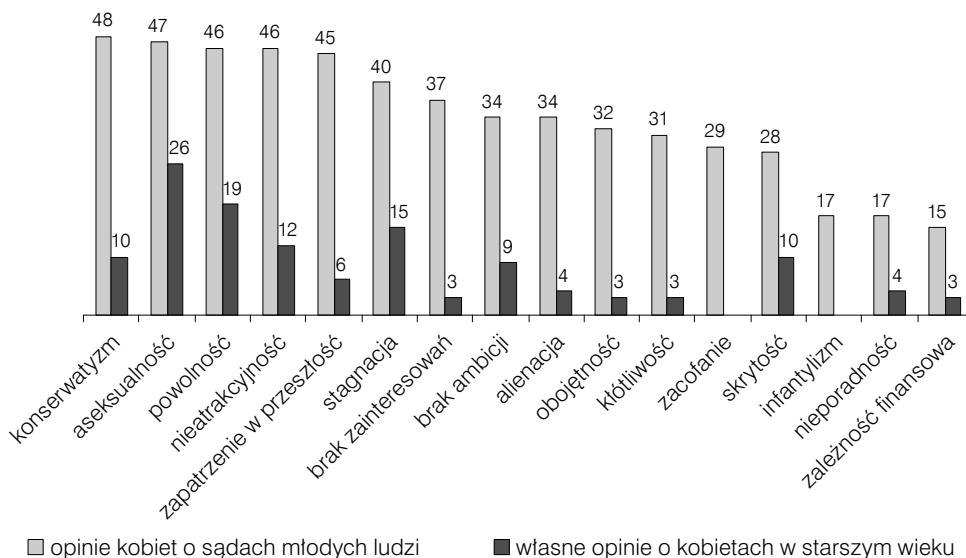
Analiza materiału badawczego dowodzi, że respondentki noszą w sobie przekonanie o dużej rozbieżności w opiniach charakterystycznych dla poszczególnych pokoleń. Uznają, że młodzi ludzie cenią dojrzałą kobietę za ich niezależność finansową (35 wskazań) oraz dojrzałość, zaradność (po 33 wybory), otwartość (22) i mądrość (21). Na pozostałe cechy wskazało mniej niż 1/3 spośród badanych.

Respondentki postrzegają własną grupę wiekową w łagodniejszym świetle niż czyni to – w ich przekonaniu – młodsze pokolenie. Własnej grupie wiekowej przypisują zrównoważenie emocjonalne, otwartość (po 50 wskazań), zaradność, zaangażowanie, wysoki poziom ambicji i ciekawość świata (po 47 wskazań) oraz dojrzałość i niezależność finansową (po 46). Orientacja na przyszłość, towarzyskość, nowoczesność i mądrość to cechy, na które wskazało 40 i więcej respondentek. Jednostkowe wybory dotyczyły kategorii *nowoczesność*, *seksapil* oraz *zwinność*, *atrakcyjność* i *orientacja na przyszłość* (rys. 5).

Ankietowane sądzą, że młodzi ludzie są przekonani o konserwatyzmie (48), aseksualności (47), powolności i nieatrakcyjności (po 46) i zapatrzeniu w przeszłość



Rys. 5. Przekonania respondentek o cechach kobiet w starszym wieku – pozytywne
Z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru dane nie sumują się do 53



Rys. 6. Przekonania respondentek o cechach kobiet w starszym wieku – negatywne
Z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru dane nie sumują się do 53

starszych pań (45). Opinie własne na temat negatywnych cech dotyczą aseksualności innych kobiet (26), ich powolności (19) i stagnacji (15). Jednocyfrowe wskazania

dotyczą: braku ambicji (9), zapatrzenia w przeszłość (6), alienacji i nieporadności (po 4), braku zainteresowań, kłótlivosti, zależności finansowej (po 3 wskazania). Cechy – jak infantylnizm i zacofanie nie zostały wskazane ani razu, jednak odpowiednio 17 i 19 pań sądzi, że młodsze pokolenia tymi cechami stygmatyzują osoby starsze.

W systemie przekonań o analizowanej fazie kobiecego życia dominują negatywne opinie. Są bez wątpienia pochodną „lustra społecznego” i związane są z mitem ograniczenia rozwoju oraz stereotypem infantylnizacji. Respondentki sądzą, że młodsze pokolenie postrzega ich kohortę w krzywym zwierciadle – przez pryzmat klęski, spadek możliwości rozwojowych (rys. 6).

W tabeli 2 zgrupowano dane uzyskane z materiału badawczego dotyczącego rozpatrywanego wątku.

Tabela 2. Zestawienie opinii respondentek dotyczących kobiet w dojrzałym wieku z opiniami respondentek o poglądach młodych dorosłych na temat dojrzałych kobiet

Cechy pozytywne	przekonania		Cechy negatywne	przekonania	
	o sobie	o sądach młodych		o sobie	o sądach młodych
Nowoczesność	50	2	Konserwatyzm	0	48
Seksapil	50	3	Aseksualność	0	47
Zwinność	47	4	Powolność	3	46
Atrakcyjność	47	4	Nieatrakcyjność	3	46
Orientacja na przyszłość	47	5	Zapatrzenie w przeszłość	3	45
Twórczość	47	10	Stagnacja	3	40
Ciekawość świata	46	13	Brak zainteresowań	4	37
Wysoki poziom ambicji	46	16	Brak ambicji	4	34
Towarzyskość	44	16	Alienacja	5	34
Zaangażowanie	41	18	Obojętność	9	32
Zrównoważenie emocjonalne	40	19	Kłótlivość	10	31
Mądrość	40	21	Zacofanie	10	29
Otwartość	38	22	Skrytość	12	28
Dojrzałość	35	33	Infantylnizm	15	17
Zaradność	31	33	Nieporadność	19	17
Niezależność finansowa	24	35	Zależność finansowa	26	15

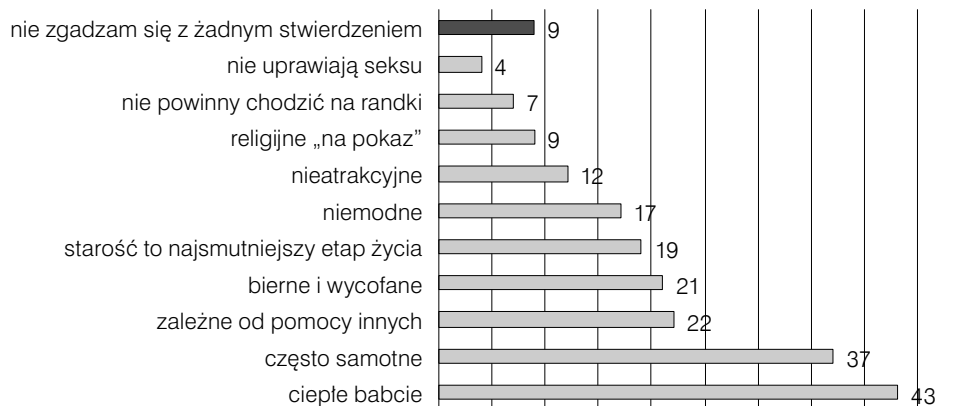
Z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru dane nie sumują się do 53

Analiza danych wskazuje na „łagodniejsze” traktowanie własnego pokolenia i przekonanie, że młodsze pokolenia są chętniejsze do stygmatyzowania dojrzałych kobiet stereotypowymi uprzedzeniami („krzywe zwierciadło”). Względna spójność przekonań dotyczy 4 przeciwstawnych cech: dojrzałości i infantylnizmu oraz zaradności i nieporadności. Największa rozbieżność ujawniła się w zakresie antonimicznych cech: nowoczesności i konserwatywnizmu oraz seksapilu i aseksualności.

Role społeczne i zakres aktywności starszych kobiet

O tym, że aktywności podejmowane przez dojrzałe kobiety oraz role, w jakich funkcjonują, nie zawsze wpisują się w stereotypowe wyobrażenia o starości świadczą odpowiedzi, jakich udzieliły badane kobiety. Każde z zaproponowanych w kafeterii ankiety stwierdzeń obrazowało stereotyp, zgodnie z którym starość jest najsmutniejszym

etapem życia, wiążąc się z samotnością i poczuciem osamotnienia, koniecznością rezygnacji z uczestnictwa w życiu społecznym: starsza kobieta jest nieatrakcyjna, nie uprawia seksu, nie spotyka się z mężczyznami, jej świat wypełniają wnuki. Z tymi stereotypami absolutnie nie zgadza się 9 osób. Zgodność opinii respondentek ze stereotypowymi stwierdzeniami na temat starszych kobiet i starości dotyczy wnucząt (43), doświadczania samotności (37), zależności od pomocy innych (22) i niezaangażowania społecznego (21) oraz przeświadczenia, że starość to najsmutniejszy etap życia (19 oraz tego, że starsze kobiety są niemodne i nieatrakcyjne – odpowiednio 17 i 12 wskazań (rys. 7).



Rys. 7. Zgodność respondentek ze stereotypami dotyczącymi starszych kobiet
Z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru dane nie sumują się do 53

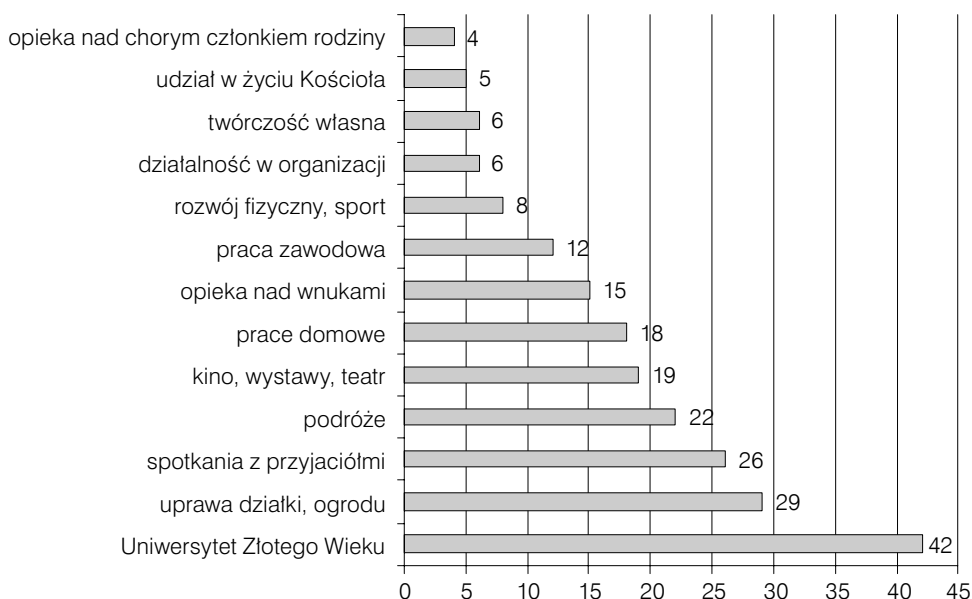
Ważne w tym przypadku jest to, że to INNE kobiety zostały scharakteryzowane w stereotypowy i negatywny sposób, nie jest to autoocena respondentek, które poprzednio określiły siebie jako nowoczesne, towarzyskie, zorientowane na przyszłość, atrakcyjne, zaradne, niezależne, ciekawe świata, ambitne i zaangażowane.

Czego w opiniach dojrzałych kobiet nie wypada robić? Ewentualne zakazy nie dotyczą 27 respondentek, które uznają, że nie ma takich zajęć. Pozostałe 26 pań wskazuje na różne kategorie „zakazanych” zajęć. Należą do nich: zdobienie się mocnym makijażem (21), odmładzanie się młodzieżowym strojem (16), nadmierne ekspozowanie ciała (14) oraz flirtowanie (13 wskazań). Seks i taniec to strefy zakazane w tym wieku zdaniem dwóch osób.

Specyficzny teren badań, czyli Uniwersytet Złotego Wieku, bez wątpienia był powodem wskazania aktualnie najważniejszej dla respondentek formy aktywności, czyli edukacji (42 osoby). Druga z kolei najchętniej podejmowana forma łączy się z uprawą ogródka, działki (Czerniawska, 1998, s. 19–24) – 29 osób. Kolejne formy aktywności to spotkania z przyjaciółmi (26) oraz podróże (22). Aktywność kulturalną (odwiedzanie kin, muzeów, wystaw) preferuje 19 kobiet, z kolei 6 respondentek ujawniło, że są aktywne twórczo – piszą wiersze, malują, fotografują. Wśród respondentek 12 kontynuuje aktywność zawodową (w tym 4 łącząc ją z emeryturą). Większą część dnia w domu spędza 18 kobiet, z czego 4 opiekują się chorym członkiem

rodziny. Z kolei 15 (spośród 35 babć) wskazało na opiekę nad wnuczętami, jako zasadniczą treść swej aktywności¹⁰. Do organizacji społecznej należy 6 osób. Na działalność we wspólnocie wyznaniowej wskazało 5 kobiet.

Respondentki, które zdecydowały się na udzielenie własnych odpowiedzi opisały podejmowaną aktywność słowami: – *opiekuję się dzieckiem znajomej, chodzę latem na grzyby i jeżdżę rowerem, zimą szusuję na nartach. Bez względu na porę roku jeżdżę konno* (K44, 63 lata); – *uwielbiam robótki ręczne, szyję, haftuję, szydelkuję, robię swetry dla wnuczków* (K7, 68 lat); – *chodzę na zajęcia fitness dwa razy w tygodniu, jeżdżę zimą na nartach, raz w tygodniu gram w piłkę siatkową* (K17, 63 lata); – *każdego dnia spaceruję po 3 godziny* (K37, 69 lat); – *uprawiam aerobic, a w tym roku dzięki mojemu wnukowi stanęłam pierwszy raz na stoku na jednej desce* (K49, 59 lat); – *chodzę od dwóch lat na kurs języka angielskiego, intensywnie korzystam z Internetu* (K9, 62 lata).



Rys. 8. Formy aktywności

Z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru dane nie sumują się do 53

Istotną kwestią jest to, czy po zaprzestaniu aktywności zawodowej pojawiły się w życiu respondentek nowe zajęcia, hobby. Wyróżnione w odpowiedziach nowe zadania ujęto w trzy grupy: 1) zajęcia mające na celu rozwój fizyczny, dbanie o własną kondycję i samopoczucie (m.in.: tai chi, wycieczki krajoznawcze, turystyka górską, pływanie, jazda na nartach i snowboardzie, jazda konna, siatkówka, nordic walking), 2) świeżość intelektu (czytelnictwo, udział w zajęciach prowadzonych w UZW, kursy komputerowe oraz językowe, rozwiązywanie łamigłówek), 3) twórczość własna (m.in. rysunek, haft, pisanie wierszy, fotografia).

Pojawienie się dotąd niepodejmowanych form aktywności obala stereotyp starości mało ambitnej, leniwej, zacofanej, bierniej i spowolnionej.

Kobiety na temat własnej atrakcyjności

Co czuje i o czym myśli starsza kobieta, kiedy spogląda w lustro? Czy jest zadowolona z własnego wyglądu? Czy z niepokojem rejestruje nowe zmarszczki na twarzy, zmieniający się kształt ciała, skórę już nie tak jędrną, jak jeszcze kilkanaście lat temu, a może zachodzące zmiany w żaden sposób nie absorbują jej uwagi? Analiza treści zawartych w wypowiedziach respondentek umożliwiła wyłonienie kryteriów definiujących piękną kobietę. Są nimi wygląd zewnętrzny, przymioty charakteru oraz zalety umysłu. Wiek nie okazał się ważną determinantą postrzegania piękna.

Tabela 3. Atrybuty piękna

Wygląd zewnętrzny	Proporcjonalna budowa, szczupła, smukła i wyprostowana sylwetka, gracia ruchów, elegancki, gustowny, modny i stosowny do wieku strój, delikatny makijaż, nienaganna fryzura, wypielęgnowane paznokcie
Cechy charakteru	Uprzejmość, życzliwość wobec innych wyrażana uśmiechem, „dostojeństwo”, elokwencja, skromność, wrażliwość, umiar, ciepło, dobroć, asertywność, zadziorność, przebojowość
Zalety umysłu	Kobieta wykształcona, inteligentna, przejawiająca mądrość „w myśleniu i wypowiedziach”, odznacza się kulturą słowa, umiejętność korzystania z życiowego doświadczenia

Kanon piękna medialnie reprezentują: Jolanta Kwaśniewska (19 wskazań), Anna Dymna (12 wskazań), Beata Tyszkiewicz (10 wskazań), Grażyna Szapolowska (4 wskazania), Tina Turner, Nina Andrycz i Hilary Clinton: – *mądre, eleganckie, zgrabne, przebojowe, z klasą*; – *Wszystkie kobiety są piękne*; – *Każda kobieta, którą, oprócz wszelkich zalet charakteru i umysłu, charakteryzuje pogoda ducha i wewnętrzna zgoda na naturalny bieg życia*.

Ze stwierdzeniem, że wygląd zewnętrzny wpływa na samopoczucie zgodziły się 52 badane. Z drugim twierdzeniem – atrakcyjność fizyczna pomaga w życiu, ułatwia osiągnięcie stawianych sobie celów i pomaga pozyskiwać sympatię u innych – zgodziło się 48 badanych kobiet. Z kolei 5 respondentek uznało, że powodzenie w życiu zależy od wielu innych czynników, niekoniecznie od tego, czy ich wygląd wpisuje się w estetyczne upodobania innych osób.

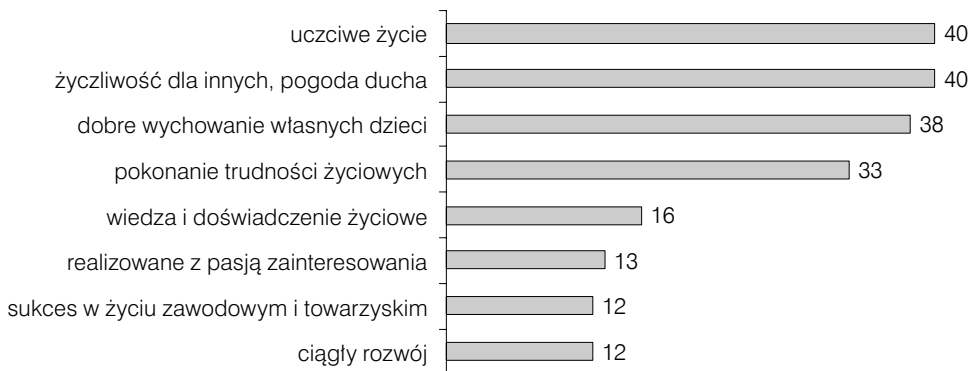
Czy pozytywna ocena swojej aparycji jest ważnym elementem budowania poczucia własnej wartości? Zaledwie jedna respondentka nie akceptuje zmian, które zachodzą w jej cieleśności wraz z upływem lat. Wśród pozostałych – 21 akceptuje swoją fizyczność, wspominając jednak czasy młodości, gdy były wiotkie i zwinne, kolejne 16 pań akceptuje się w pełni, uznając zachodzące zmiany za naturalny proces, dalsze 15 także deklaruje akceptację, jednak bardzo dba o swój wygląd. Stosowanie kosmetyków (35), aktywność fizyczna (29), częste przebywanie na świeżym powietrzu (25), pozytywne myślenie (23) i odpowiednia dieta (16) – to zabiegi podejmowane przez respondentki w celu poprawy własnego wyglądu. Żadna z ankietowanych nie uznaje zabiegów chirurgicznych lub np. częstych wizyt w solarium za środki poprawy własnego wyglądu i samopoczucia.

Co respondentki chciałyby zmienić w swoim wyglądzie zewnętrznym? Zeszczupleć chciałoby 29 pań, przytyć jedna. O pozbyciu się zmarszczek myśli 15 kobiet, ujędrnieniu ciała – 17, zmianie fryzury 10 kobiet. Z kolei 13 respondentek odpowiada, że planuje zmianę garderoby.

Część ankietowanych kobiet lubi swoje ciała, podoba im się w sobie wszystko (12 osób), duża część (34 kobiety) dostrzega w swoim wyglądzie rzeczy godne uwagi (*gładką cerę, jędrny biust, wysportowaną sylwetkę, zgrabne nogi, piękne oczy, ładną*

twarz, elegancką fryzurę). Ankietowane akceptujące starzenie się ciała cieszą się: *Cóż, że zmarszczki i siwizna, wyglądam dobrze* (K1, 64 l.); *Ciało przyzwoite jak na mój wiek* (K12, 68 l.); *Eadny jak na te lata uśmiech* (K52, 73 l.); *-... że do tej pory nie zmieniłam się w tłustą babę* (K22, 71 l.). Ale 7 pań stanowczo stwierdziło, że nic im się w nich nie podoba.

Za co respondentki darzą siebie sympatią? Za uczciwość i życzliwość dla innych i pogodę ducha – docenia siebie 40 ankietowanych. Odpowiednie wychowanie własnych dzieci to powód do dumy i radości dla 38 respondentek. O sile i satysfakcji, jaką uzyskuje się w momencie pokonania trudności życiowych, wspominają 33 kobiety. Za wiedzę, doświadczenie, ustawiczny rozwój i pasję, które można z zapalem realizować, za sukces życiowy – docenia siebie znaczna część respondentek (rys. 10).



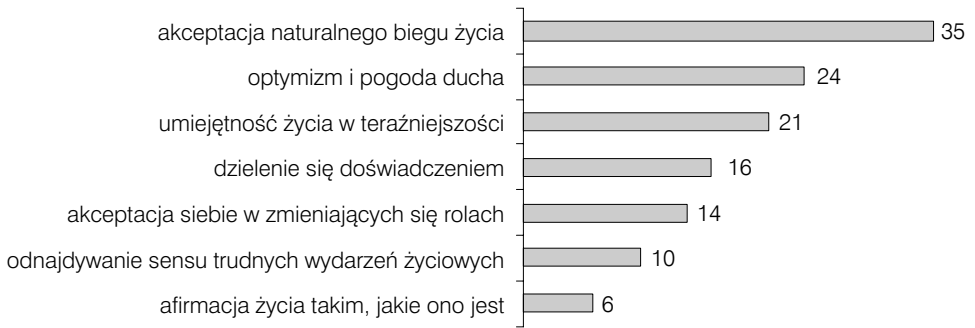
Rys. 10. Dlaczego darzę siebie sympatią?

Z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru dane nie sumują się do 53

Plaszczyznę cielesności oraz duchowości analizuje, na podstawie przemyśleń Stefana Szumana, Elżbieta Dubas (2008, s. 71–81). Zdaniem Szumana, człowiek *przechodzi w swoim życiu przez dwie urody, przez urodę młodości i urodę starości (...)* po przekroczeniu progu młodości uroda nie ginie, lecz się przeistacza (tamże, s. 72). Nadmierna koncentracja na wyglądzie, zachowaniu urody ciała wypacza piękno starości, a piękna starość to nic innego jak wysiłek rozwojowy podejmowany w ciągu życia jednostki, to „budowla”, którą każdy człowiek systematycznie wznosi w ciągu całego swojego życia. Jest wyrazem zmierzania człowieka do doskonałości duchowej. Starość skoncentrowana na cielesności, pozbawiona namysłu, refleksji, uparcie próbująca nadążyć za modą, jest, zdaniem Dubas, starością okaleczoną (tamże, s. 76–77).

Dość wysoki poziom samooceny, zadowolenia z siebie ankietowanych kształtuje świadomość posiadania przez nie przymiotów „pięknego ducha”. Dzięki tej świadomości 35 respondentek akceptuje w pełni naturalny bieg swego życia (rys. 11).

Jak respondentki rozumieją pojęcie piękno ducha? Otwarta forma pytania pozwoliła na zebranie bardzo różnych odpowiedzi. Zadowolenie z życia, optymizm, pogoda ducha, miłe usposobienie, życzliwość względem innych, a także wrażliwość i empatia wobec drugiego człowieka to, zdaniem większości kobiet, wyznaczniki duchowego piękna. Są to także pokora, wyrozumiałość, uczciwość, miłość do Boga i ludzi, umiejętność wybaczenia. To wreszcie spokój, życie w zgodzie ze sobą i światem, akceptacja życia takim, jakie ono jest, równowaga i wewnętrzna emocjonalna



Rys. 11. Wskaźniki „pięknej starości”

Z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru dane nie sumują się do 53

stabilność. Zatem piękno duchowe łączą respondentki z pozytywnymi cechami charakteru, z mądrością życiową i umiejętnością dokonywania dobrych wyborów.

Zakończenie

Spoleczne opinie o starości kształtują dwa mity starzenia się, dwa tzw. stereotypy ekstremalne: mit rozwoju pozytywnych cech osobowości oraz mit ograniczenia rozwoju przez względnie stałe aberracje starości (Hill, 2009). Żaden z nich nie jest prawdziwy, gdyż nie ma jednego wzoru starzenia się i starości. Starość zawsze ma wymiar indywidualny, jest pochodną stylu życia jednostki. Jednak postrzeganie siebie może być pochodną zinternalizowania jednego bądź drugiego przekonania. Koncepcja siebie respondentek okazała się konstruktem nad wyraz trwałym, odpornym na społeczne uprzedzenia. Większość badanych kobiet, mimo świadomości negatywnych sądów związanych z własną grupą wiekową, to osoby zadowolone ze sposobu wypełniania ról społecznych, akceptujące zmiany, w których uczestniczą. Bez fałszywej skromności przypisują sobie wiele pozytywnych cech. Ich jaźń jest stabilna, pozostaje na wysokim poziomie spójności.

Skąd wziął się tak wysoki poziom samoakceptacji, zaprzeczający zaprezentowanym na początku teoriom? Świadomość siebie kształtuje się stopniowo w trakcie indywidualnych doświadczeń człowieka, a także na podstawie opinii innych osób, w szczególności znaczących. Istotne są wpływy środowiska, w którym jednostka żyje i działa przez dłuższy czas. Jeśli otoczenie respondentek nosi w sobie pozytywne przekonania o cechach charakteryzujących ich grupę wiekową – a tak jest w przypadku społeczności Uniwersytetu Złotego Wieku – obraz siebie będzie spójny i pozytywnie zorientowany. Aktywne edukacyjnie i społecznie respondentki wpisują się w strategię akceptacji starości i towarzyszącej jej tożsamości realistycznej, niektóre z pań można zaliczyć wręcz do tożsamości afirmującej, czyli takiej, która pomimo doświadczania starości dostrzega zalety podeszłego wieku, za najlepszy czas życia uznając właśnie późną dojrzałość.

Kobiety dostrzegają tak wady jak i zalety starości, starają się zrozumieć istotę dokonujących się zmian, stawiają czoła zadaniom rozwojowym tej fazy życia. Tym samym oba początkowe założenia należy sfalsyfikować. Badane osoby, ich styl życia,

redefiniują starość w jej potocznym, stereotypowym przedstawieniu. Późna dojrzałość zdaje się dziś dla aktywnych kobiet najpiękniejszym okresem, w którym *silver surferki* mogą nareszcie realizować własne marzenia. Współcześnie jedyną pewną rzeczą jest zmiana, a stereotypy dotyczące wieku podeszłego tracą swoją stabilizującą funkcję i moc. Czy jest to efekt wchodzenia w fazę późnej dojrzałości i starości pokolenia *babyboomers*, pokolenia *rock`n`rolla*? Być może, jednak odpowiedź na to pytanie wymaga osobnych badań.

Przypisy

¹ W Polsce w 2009 r. – wg danych ONZ – wskaźnik osób po 60. roku życia w zbiorowości generalnej wynosił 18,8%. W najstarszym demograficznie kraju świata – Japonii – wskaźnik jest na poziomie 29,7%, a mediana wieku – 44,4 lata. Kolejne państwa: Włochy i Niemcy miały odpowiednio 26,4% oraz 25,7% wskaźnik starości demograficznej a mediana wieku wynosiła odpowiednio 43 i 43,9 lat (zob.: *World Population Ageing 2009*, s. 60 – 66).

² Decyzją Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych z 2 lipca 2010 r. powołano nową jednostkę ONZ – do spraw Równości Płci i Uwłasnowolnienia Kobiet (UN Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women – w skrócie UN Women), której celem jest zwiększenie efektywności działań w sprawach kobiet i dziewcząt na całym świecie i na rzecz równego statusu płci. UN Women rozpoczęła swoją działalność w styczniu 2011 r., zob.: <http://www.unwomen.org/>.

³ Inaczej – orientacji strukturalistycznej, pojmowanej jako układ warunków zapewniających społeczeństwu ład organizacyjny wyznaczony przez systemy adaptacji, wzajemnego przystosowania i integracji.

⁴ Jednostka odbiera siebie przez interpretację reakcji innych osób na swoje zachowanie. Porządek społeczny jest uwarunkowany znaczeniem, jakie powstaje w zachodzącej interakcji.

⁵ Podobną opinię odnoszącą się do płci przeciwnej odnaleźć można w interesującej wypowiedzi na temat starych mężczyzn, zob.: Kluszczyńska, 2008, s. 249–260.

⁶ Strukturalny funkcjonalizm (orientacja strukturalistyczna) – układ warunków zapewniających społeczeństwu ład organizacyjny wyznaczony przez systemy adaptacji, wzajemnego przystosowania i integracji. W myśl tych teorii starsze osoby uznają swoją gotowość do wycofywania się z życia zbiorowego w imieniu społeczeństwa, którego są członkiem (teoria wycofania).

⁷ 43 pytania z rozbudowanymi kafeteriami oraz pytaniami projekcyjnymi i otwartymi, Łąszyn 2010.

⁸ Początek działalności – 2006 r.

⁹ Respondentami badania ankietowego (Łąszyn, 2010) byli słuchacze niestacjonarnych specjalności pedagogicznych Uniwersytetu Pedagogicznego, średnia wieku – 27 lat.

¹⁰ Jako ciepłą, życzliwą babcie, rozpieszczającą wnuczęta określiło siebie 16 respondentek, określenia „ciepła, ale wymagająca” użyło w odniesieniu do siebie 14 kobiet. Pod deklaracją: „wnuki stanowią cały mój świat” podpisało się 13 ankietowanych. Mianem „babci sponsorki” finansującej wnukom drobne przyjemności, określiło siebie 9 kobiet. W grupie badanych kobiet 3 nazwały siebie „babciami na skype”, prowadzącymi z wnukami wideorozmowy, jedna ankietowana zaklasyfikowała siebie jako „babcie na dystans, od święta”, również jedna z badanych, określając siebie sformułowaniem „skupiona na sobie”, wyraziła stanowisko, zgodnie z którym to rodzice, a nie dziadkowie powinni wychowywać własne dzieci. Na drugim krańcu znalazły się 2 respondentki, zdaniem których sposób, w jaki funkcjonują w roli babci, zbliżony jest raczej do roli matki.

Literatura

Cieślak A., Zubik A., Bańczarowska M. (2005): *Starość w narracjach kobiet w drugiej połowie życia*. W: *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*. Red. E. Zierkiewicz, A. Łysak. Wyd. MarMar, Wrocław

Czerniawska O. (1998): *Style życia ludzi starszych*. W: *Style życia starości*. Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź

- Czerniawska O. (2008): *Style życia na emeryturze*. W: *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy*. Red. r. Konieczna-Woźniak. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Dubas E. (2008): *Istnieją dwa sposoby starzenia się: piękny i brzydki. Uroda życia przedmiotem badań andragogiki i gerontologii*. W: *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy*. Red. R. Konieczna-Woźniak. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Gajda J. (2008): *Kult ciała i młodości a starość i godne starzenie się*. W: *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy*. Red. R. Konieczna-Woźniak. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Gańko N. (2004): *Eros na emeryturze*, „Przekrój” Nr 41 (3094), 10.10.2004
- Halicki J. (2004): *Spoleczne teorie starzenia się*. W: *Zostawić ślad na ziemi*. Red. M. Halicka, J. Halicki. Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok
- Hill D. R. (2009): *pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*. MT Biznes sp. z o.o., Warszawa
- Hulewska A. (2002): *Stereotypy związane z płcią. Realizacja zadań rozwojowych w okresie dorosłości*. W: *Zadania i role społeczne okresy dorosłości*. Red. K. Appelt. Wyd. Fundacji Humamora, Poznań
- Każmierska M. (1988): *Procesy konstituowania siebie w wieku starszym – analiza narracji*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, XXXI
- Kluszczyńska U. (2008): *Czy starość ma płęć? Społeczny konstrukt męczyzny starego w świetle literatury zachodniej*. W: *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy*. Red. R. Konieczna-Woźniak. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Kołodziej W. (2006): *Stereotypy dotyczące starzenia się i ludzi w podeszłym wieku*. W: *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Red. S. Steuden, M. Marczuk. Wyd. KUL, Lublin
- Król M. (2005): *Tożsamość kobiet starszych w kontekście uwarunkowań makro- i mikrostrukturalnych*. W: *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*. Red. E. Zierkiewicz, A. Łysak. Wyd. MarMar, Wrocław
- Łaszyn J. (2010): *Koncepcja siebie dojrzałej kobiety*, Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego, Kraków. Niepublikowana praca magisterska, promotor: Z. Szarota
- Nelson T. D. (2003): *Psychologia uprzedzeń*. Przekł. A. Nowak. GWP, Gdańsk
- Rembowski J. (1986): *Dorosłość*. W: *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*. Red. K. Wojciechowski. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław
- Rembowski J. (1984): *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*. PWN, Warszawa-Poznań
- Rocznik Demograficzny* (2010), GUS, Warszawa
- Susułowska M. (1989): *Psychologia starzenia się i starości*. PWN, Warszawa
- Synak B. (1999): *Ludzie starzy*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 2. Praca zbior. Oficyna Naukowa, Warszawa
- Szokolak D. (2011): *Komunikacja z ludźmi starszymi w warunkach instytucjonalnych zdanem mieszkańców i pracowników domu pomocy społecznej dla osób w podeszłym wieku*. W: *Starość zależna – opieka i pomoc społeczna. Perspektywa gerontologii społecznej*. Red. Z. Szarota. Biblioteka Gerontologii Społecznej, tom II, KTE – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków
- Trafiałek E. (2006): *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*. Wszechnica Świętokrzyska, Kielce
- Turner R. H. (2006): *Koncepcja siebie w interakcji społecznej*. W: *Współczesne teorie socjologiczne*. T. 1. Red. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowska. Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa
- Zych A. A., Bartel R. (1988): *Zur lebenssituation alternder Menschen in Polen in der Bundesrepublik Deutschland – eine komparative Survey-Studie (Sytuacja życiowa ludzi starszych w Polsce i RFN)*. Institut für Heil – und Sonderpädagogik Giessen, Germany
- Zych A. A. (2010): *Leksykon gerontologii*. Impuls, Kraków.
- Baza Demografia, GUS 2009; <http://demografia.stat.gov.pl/BazaDemografia/CustomSelectData.aspx?s=lud&y=2009&t=00>
- Środa M., *Nie udo, ale gałąź sucha*, Biuletyn Ośki 4/2000, dostępne na: <http://www.oska.org.pl/pl/biblioteka/biuletyn/10,10.html>
- UN Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women, <http://www.unwomen.org/>
- World Population Ageing 2009, United Nations, New York, December 2009, s. 13, 30; dostępne na: <http://www.un.org/esa/population/publications/WPA2009/WPA2009-report.pdf>

Autopercepcja dojrzałych kobiet

Artykuł jest próbą spojrzenia na tożsamość kobiet znajdujących się w fazie późnej dojrzałości oraz starości przez pryzmat stereotypów społecznych dotyczących starości. Badaniami objęto kobiety skrupione w Uniwersytecie Złotego Wieku w Gorlicach, a także grupę studentów Uniwersytetu Pedagogicznego. Analizie poddano konstruowaną w toku interakcji społecznych koncepcję siebie dojrzałej kobiety. W oparciu o deklaracje kobiet określono ich zakres aktywności, stosunek do własnej starości/starzenia się oraz do zmian zachodzących w ich wyglądzie zewnętrznym.

Słowa kluczowe: tożsamość dojrzałej kobiety, koncepcja siebie w interakcji społecznej, późna dorosłość, gradacja wiekowa, samowiedza, autopercepcja

Auto perception of adult women

The article is an attempt of getting an insight into identity of a woman who experiences her advanced adulthood and old age stage through the prism of social stereotypes concerning the senility. The research surveyed women attending the University of the Golden Age in the town of Gorlice and also a group of students of the Pedagogical University. The research focused on the analysis of the mature woman's self-concept constructed in the course of social interaction. On the basis of the women's declarations their activities range, attitude towards old age and growing old as well as the changes of the appearance have been defined.

Keywords: the identity of adult woman, the concept of self in social interaction, late adulthood, graduation age, self-knowledge, self-perception

MATERIAŁY DYSKUSYJNE

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2012

Hanna Stępniewska-Gębik
Roma Kwiecińska

KRYZYS UCZNIĄ – CO POWINIEN WIEDZIEĆ I ZROBIĆ PEDAGOG? ZNACZENIE KOMPETENCJI Z ZAKRESU INTERWENCJI KRYZYSOWEJ W PRACY PEDAGOGICZNEJ

Celem artykułu jest przedstawienie znaczenia wiedzy i umiejętności z zakresu interwencji kryzysowej, jakie powinni zdobyć studenci kierunków pedagogicznych w ramach podjętych studiów. Owo znaczenie wiedzy i umiejętności ujawnia się w zawodowej praktyce pedagogicznej między innymi poprzez stosowanie odpowiednich strategii interwencyjnych, zorganizowanie własnego warsztatu pracy, poznanie własnych kompetencji zawodowych oraz obowiązków w świetle najnowszych ustaw i rozporządzeń. Na podstawie dokonanych analiz różnych przypadków można wnioskować, że pedagodzy mają trudności w realizacji strategii interwencyjnych z powodu braku wystarczającej wiedzy i umiejętności oraz ustawowych lub obyczajowych ograniczeń możliwości skutecznego działania w środowisku szkolnym, rodzinnym oraz w obrębie społeczności lokalnej obejmującej różnego rodzaju instytucje wspomagające prace szkoły i rozwój ucznia. Dlatego też niezmiernie istotnym zadaniem wydaje się próba dookreślenia kompetencji pedagoga, które byłyby spójne z dyrektywami prawnymi, jakim podlega i które pozwalałyby na efektywne działanie w sytuacjach kryzysowych pojawiających się u uczniów. To zadanie z kolei wymaga z jednej strony przeanalizowania najnowszych tendencji w rozwoju interwencji kryzysowej, analizy rzeczywistego funkcjonowania pedagogów w sytuacjach kryzysowych uczniów oraz zapoznania się ze zmianami w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które wynikają z reform edukacyjnych.

Interwencja kryzysowa i jej złożony charakter

Centralnym obszarem analizy i działania interwencji kryzysowej są sytuacje kryzysowe pojawiające się w życiu człowieka, zarówno te, które określamy jako kryzysy sytuacyjne, wywołane stratą, agresją, uzależnieniami, egzystencjalną zapaścią (James, Gilliland, 2006; Kubacka-Jasiecka, 2010; Badura-Madej, 1998), jak i te rozwojowe, wpisane w ludzkie życie poprzez jego cykliczną zmienność, skorelowane ze zobiektywizowanymi zadaniami i wyzwaniem z porządku fizjologicznego, psychicznego czy

społecznego, ale też odniesione do kluczowego, indywidualnego sposobu funkcjonowania jednostki. Problematyka interwencji kryzysowej dotyczy również sposobów postępowania, czy strategii realizowanych poprzez osoby pracujące w wyspecjalizowanych instytucjach udzielających pomocy psychologicznej, szeroko rozumianych służbach społecznych oraz w tych przestrzeniach życia społecznego, gdzie z racji pełnionego zawodu, będąc w bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem, określamy jego potrzeby, troszcząc się o jego rozwój, bezpieczeństwo i zdrowie. Opisany obszar problematyki interwencji kryzysowej to kanon zagadnień interwencyjnych realizowanych w obrębie tego przedmiotu akademickiego, jednak pole analiz, problematyki jest dużo większe.

Na szczególną uwagę zasługują współczesne paradygmaty, zasady i kontrowersje dotyczące interwencji kryzysowej, które w dużej mierze świadczą o złożonym charakterze samej interwencji w splocie ze współczesnymi zmianami życia społecznego, jego wyznacznikami i realiami determinującymi konkretne działania interwencyjne. W tym opracowaniu nie będziemy omawiać owego kanonu zagadnień interwencyjnych, bo pierwsze jest zbyt mało miejsca, aby opisać poszczególne kryzysy i szczegółowe strategie, a po drugie stanowi on zasadniczą część treści każdego podręcznika podejmującego problematykę interwencji kryzysowej. Oczywiście obszar tej wiedzy uznaje się za podstawowy i niezbędny w trakcie realizacji kursu z zakresu interwencji, jednak szczególną wartość w zrozumieniu działań interwencyjnych ma przeanalizowanie jej założeń oraz zasad, które stanowią podstawę dynamicznego wpisania interwencji w określone relacje społeczne, a przede wszystkim tych wymiarów interwencji, które wskazują na jej złożoność i niemożność zamknięcia problematyki w obrębie jednej dyscypliny, jednej instytucji, jednej relacji społecznej czy jednej osoby.

Interwencja kryzysowa i konieczność natychmiastowego działania

Podstawowym paradygmatem współcześnie realizowanej interwencji kryzysowej jest paradygmat salutogenetyczny, opracowany przez Antonovskiego (Kubacka-Jasiecka, 2010). Model ten zakłada, że aktywizowanie jednostki oraz inicjowanie procesów wzrostu i rozwoju ma ogromne znaczenie dla danej osoby w momentach jej zmagania z sytuacjami kryzysowymi teraz i w przyszłości. Opracowanie tego paradygmatu zostało zainicjowane poprzez rozwój ruchu społecznego na rzecz zdrowia zarówno jednostki, jak i społeczności. W konsekwencji implikuje on założenie, że wyjście z kryzysu w dużej mierze umożliwiają strategie angażujące jednostki w konkretne działania mające na celu rozwiązanie sytuacji kryzysowej. W teorii Antonowskiego za istotne czynniki zachowania równowagi psychicznej, innymi słowy zdrowia, pomimo występowania sytuacji trudnych, uważa się: ogólne zasoby odpornościowe, subiektywne oceny zdarzeń oraz kompetencje twórczego zmagania się ze stresem, poczucie koherencji (poczucie zrozumiałości, poczucie zaradności, poczucie sensowności), styl życia i zachowania zdrowotne jednostki wraz z ich wzorcami wykształconymi w pozytywnych doświadczeniach życiowych. Paradygmat ten stał się podstawą opracowań różnych strategii interwencyjnych, m.in. sześciopiętowego modelu Jamesa i Gillilanda (James, Gilliland, 2006), w którym podkreśla się znaczenie aktyw-

nego słuchania, rozwojowej komunikacji, a przede wszystkim znaczenia działania jako pewnego continuum pomiędzy interwentem a osobą pozostającą w kryzysie. Zakłada się, że działanie jest niezbędnym warunkiem prowadzenia skutecznej interwencji i jest ono realizowane poprzez aktywny udział jednostki znajdującej się w kryzysie w rozwiązanie danej sytuacji.

Aktywizacja jednostki zawsze jest wynikiem jej możliwości do działania w sytuacji kryzysowej. Jednak zaangażowanie w rozwiązanie problemu w znacznym stopniu wpływa na poczucie sprawczości i kontroli nad własnym życiem, co sprzyja powrotowi do równowagi. Model Jamesa i Gillilanda w pierwszej części, bazując na wysłuchiowaniu osoby w kryzysie, dotyczy określenia problemu oraz budowania relacji pomiędzy daną osobą a interwentem. Relacja ta, warunkowana akceptacją, autentycznością i empatią interwenta oraz jego kompetencjami komunikacyjnymi i wiedzą, powinna stanowić wsparcie dla osoby w kryzysie oraz zapewnić jej poczucie bezpieczeństwa. Według tego modelu zasadniczym elementem opracowania strategii działania jest określenie możliwości, jakimi dysponuje jednostka oraz jej środowisko społeczne w aspekcie rozwiązania sytuacji kryzysowej. W opracowywaniu planów działania rozważane są również wszystkie możliwości wsparcia, które dają osobie szansę na powrót do równowagi. Tak więc analizowane są sposoby radzenia sobie z trudnościami, wsparcie sytuacyjne, z jakiego korzysta osoba, wzory konstruktywnego myślenia oraz identyfikowane są te osoby, grupy czy instytucje, do których dana osoba może być kierowana po natychmiastową pomoc.

Na podstawie paradygmatu salutogenetycznego oraz jednego z modeli strategicznych obecnych w interwencji kryzysowej wyłania się bardzo istotny przekaz dotyczący konieczności rozwojowego działania osoby w kryzysie, a więc aktywizowania jej, mimo że często nie widzi szans na samodzielne działanie, czuje się bezradna wobec trudnej sytuacji. Często działanie tych osób jest zakotwiczone w działaniu innego człowieka, grupy, instytucji. To założenie z pewnością nie pozwala na bezczynność wobec osoby znajdującej się w sytuacji kryzysowej, stąd właśnie obecny w tej dziedzinie imperatyw natychmiastowego udzielania pomocy. Kryzysy są bardzo specyficznym momentem w życiu człowieka, a czas jest często czynnikiem rozstrzygającym o szansie powodzenia całego działania interwencyjnego.

Interwencja kryzysowa wobec wielokulturowości, uprzedzeń i stereotypów

Współcześnie bardzo istotny dla interwencji kryzysowej jest wymiar wielokulturowości w działaniu interwencyjnym (James, Gilliland, 2006). W perspektywie naszego pluralistycznego świata ważną kwestią, również w obrębie interwencji, stała się świadomość wartości kulturowych, gdyż nieprzemysłane czy nieumyślne założenia kulturowe mogą być przeszkodą w funkcjonowaniu osób zajmujących się interwencją. Ważne stało się uwrażliwienie na wartości, poglądy osób, z którymi pracujemy nie tylko w skali makro, determinowanej przez różnice geograficzne, ale również demograficzne. Wyróżnia się między innymi takie atrybuty uznawane za potrzebne osobom prowadzącym interwencję, jak: znajomość samego siebie, w szczególności

świadomość własnych uprzedzeń kulturowych; znajomość statusu i kultury różnych grup kulturowych oraz umiejętność przeprowadzania adekwatnej kulturowo interwencji. Element wielokulturowości stał się bardzo ważnym czynnikiem w kształceniu interwencyjnym ze względu na wrażliwość kulturową, jaką wnosi wobec popularnego i błędnego samoodnoszenia bądź „kulturowego otorbienia”, które jest obecne we wzorach konwencjonalnego myślenia (tamże). Wielokulturowa perspektywa w postawach osób przeprowadzających interwencje może mieć bardzo istotny wpływ na zniwelowanie negatywnych skutków zinstytucjonalizowanych lub społecznych uprzedzeń, dyskryminacji, przejawów niechęci.

Niektórzy autorzy twierdzą, że poradnictwo, interwencja, terapia powinny się zaczynać od uświadomienia sobie przez osobę prowadzącą tego typu działania własnych uprzedzeń, wartości, założeń oraz stereotypów czy mitów, będących pułapkami ograniczającymi nasze efektywne działanie wobec kryzysu. Dopiero wtedy, gdy wielokulturowość, pluralizm wartości, poglądów naszej rzeczywistości będzie w centrum szkoleń i refleksji, będziemy mogli prawdziwie służyć i być z tymi, którym mamy pomagać (tamże).

Interwencja kryzysowa wobec systemu wsparcia społecznego

Działanie, które ma na celu niesienie szeroko rozumianej pomocy, określone jako interwencja kryzysowa, może występować w bardzo odmiennych kontekstach, budując różne cele i zadania, które z kolei nadają samej interwencji kryzysowej odrębne znaczenie. Najczęściej interwencja kryzysowa występuje jako forma psychologicznego indywidualnego, specyficznego oddziaływania na osobę w kryzysie. Relacja ta może przybierać formę wsparcia ogólnego, jako oddziaływanie podtrzymujące, lub podejścia indywidualnego, koncentrującego się na indywidualnych sposobach przeżywania i zmagania się z kryzysem. Może być również realizowana w podejściu kategorialnym jako przypadek danego kryzysu, a stosowane strategie interwencyjne uwzględniają kategorię stanu kryzysowego (Kubacka-Jasiecka, 2010). W innym znaczeniu interwencja kryzysowa to metoda systemowego, interdyscyplinarnego, wielostronnego oddziaływania na osobę w sytuacji kryzysu, dostarczająca możliwie wszechstronnego wsparcia i wielostronnej pomocy, nie tylko psychologicznej. Tak więc pomoc interwencyjna, realizowana według paradygmatu systemowego czy ekologicznego, należy do działań złożonych i interdyscyplinarnych.

Wielowymiarowość pomocy interwencyjnej polega na stosowaniu zarówno ekstensywnych, jak i intensywnych działań wspierających. W tak rozumianym oddziaływaniu interwencyjnym uczestniczą zespoły profesjonalistów oraz pracowników rozmaitych instytucji opiekuńczych i pomocowych, świadczących wielodyscyplinarną i wszechstronną pomoc, a ze wsparciem płynącym z relacji pomagania przeplata się szersze wsparcie środowiskowe (Sęk, Cieślak, 2006). Interwencja kryzysowa, jako prewencja, wspomagając rozwiązanie kryzysu, umożliwi ponowne, efektywne podjęcie ról rodzinnych, zawodowych, społecznych oraz chroni przed rozwojem wtórnych zaburzeń i patologii. Interwencja kryzysowa może również odgrywać ważną rolę jako prewencja w obszarze profilaktyki rozwoju kryzysu, pomocy na rzecz osób zagrożonych ryzykiem kryzysowym, potencjalnymi wydarzeniami krytycznymi

względnie katastroficznymi (Barbanel, Sternberg, 2006). W najszerszym znaczeniu tego terminu interwencja kryzysowa nawiązuje do ekologicznego i psychosocjokulturowego modelu kryzysu i interdyscyplinarnie rozumianej prewencji i jest charakteryzowana jako szczególny rodzaj działalności społeczno-politycznej i systemowej na rzecz zdrowia społeczności. Poprzez wymiary, w jakich realizowana jest działalność interwencyjna, została ona nierozzerwalnie związana z kategorią wsparcia społecznego, gdy profesjonalne wsparcie emocjonalno-społeczne jest jednym z elementów całego systemu.

Obecnie podkreśla się istotną rolę różnego rodzaju wsparcia nie zawężając go do indywidualnego oddziaływania psychologicznego. Zwraca się szczególną uwagę na ważność naturalnych zasobów tzw. wsparcia nieformalnego, a więc rodziny i przyjaciół, które jest czynnikiem prewencji rozwoju kryzysu albo pomaga w zmaganiu się z problemami oraz obciążeniem kryzysowym. Uznaje się, że oddziaływania grup wsparcia, o charakterze formalnym i nieformalnym, stanowią ważną składową procesów wpisanych w sytuację kryzysową. Bardzo istotnym elementem procesu interwencyjnego stał się obowiązek łączenia osób zmagających się z kryzysem z różnymi istniejącymi w lokalnym środowisku sieciami wsparcia społecznego. „Ludzie potrzebują i poszukują wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego, a zwłaszcza sytuacji kryzysowych (...). Odwołują się przede wszystkim do naturalnych źródeł oparcia – do współmałżonków, członków bliższej i dalszej rodziny i do przyjaciół. O tej preferencji decydują doświadczenia rozwojowe z okresu tworzenia się systemu przywiązania, poczucie bezpieczeństwa i niskie zagrożenie dla samooceny” (Sęk, 2004, s. 49). Można powiedzieć, że wykorzystanie wsparcia społecznego nie wynika w prostej linii z istnienia takiego systemu, ale raczej z powiązań pomiędzy zaangażowanymi jednostkami i dzięki działaniu osób wspierających. W tym kontekście wyróżniamy wsparcie strukturalne, którym jest sieć wsparcia, zasoby w postaci dostępnych ośrodków, zapewniających poczucie przynależności społecznej, oraz wsparcie funkcjonalne. To ostatnie definiowane jest jako interakcja społeczna, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników sytuacji trudnej lub kryzysowej. Oprócz tych rodzajów wsparcia wyróżnia się także wsparcie formalne, czyli udzielane przez profesjonalistów.

Według D. Kubackiej-Jasieckiej (2010), wsparcie emocjonalno-społeczne w interwencji może być generowane w relacji pomagania, która dostarcza akceptacji, życzliwości osobie znajdującej się w trudnej sytuacji, z doświadczenia bezpośredniej pomocy w postaci uspokajania i wsparcia środowiskowego, z doświadczenia, że pomagający przejmuje odpowiedzialność, co prowadzić może do częściowej redukcji stresu (nie ma przymusu bycia silnym, czy trzymania się). Działanie wsparcia społecznego – zdaniem H. Sęka (1997, s. 152) – polega na współwystępowaniu z innymi strategiami o charakterze indywidualnym i, tak jak pozostałe, może być ukierunkowane zarówno na rozwiązanie problemu, jak i regulację emocji. Dlatego „w sytuacji kryzysu wsparcie może działać na drodze wentylacji uczuć – gdy zachodzi ekspresja, odreagowanie uczuć w sytuacji bezpiecznego towarzyszenia, co umożliwi nie tylko ogólne podtrzymanie, ale też obniżenie poziomu napięcia i znalezienia racjonalnego rozwiązania trudnej sytuacji, (...) prowadzi do reinterpretacji zdarzeń w kierunku zrozumienia, znalezienia rozwiązań, podtrzymania samooceny i przekonania o słuszności własnego postępowania” (Sęk, 1997, s. 23).

Reforma systemu edukacyjnego w aspekcie pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Na szczególną uwagę zasługuje perspektywa tych zmian zachodzących w systemie edukacyjnym, których konsekwencje są obecne w zawodowym funkcjonowaniu pedagogów. Analizując najnowsze tendencje zmian w edukacji oraz najnowsze rozporządzenie, które w szczególny sposób odnosi się do organizacji pomocy pedagogiczno-psychologicznej na terenie szkoły, można wnioskować o nowych możliwościach oraz o pewnych przydatnych umiejętnościach, które pojawią się w nowym sposobie zawodowego funkcjonowania pedagoga.

System edukacji w perspektywie wprowadzanych zmian i rozporządzeń wydaje się spełniać edukacyjną ideę jedności w zróżnicowaniu, staje się więc coraz bardziej otwarty na uczniów uwzględniając ich indywidualne potrzeby oraz aktywny w podejmowaniu różnorodnych działań, których celem jest zapewnienie wszystkim uczniom jak najlepszych warunków do normalnego i pełnego funkcjonowania w środowisku. Oznacza to, że system edukacji powinien zapewnić „wspólne kształcenie wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych”. Specjalna potrzeba edukacyjna to wypadkowa możliwości i braków dziecka oraz możliwości i braków otoczenia. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to zarówno te dzieci i młodzież, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardowych wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekłe chore, niepełnosprawne), ograniczeń środowiskowych (dzieci niedostosowane społecznie lub zagrożone niedostosowaniem, znajdujące się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, mające trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi, zaniedbane środowiskowo) oraz uczniowie wybitnie zdolni. Takie rozumienie specjalnych potrzeb dziecka ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów poprzez odpowiednie zorganizowanie zaplecza diagnostycznego oraz pomocy pedagogiczno-psychologicznej. Im wcześniej potrzeby te zostaną rozpoznane, tym większa jest szansa na ich zaspokojenie. Projektowane rozwiązania pozwolą na zapewnienie uczniowi wsparcia i zindywidualizowanej pomocy, w zależności od dokonanego na poziomie szkoły rozpoznania, zarówno w pokonywaniu trudności wychowawczych, trudności w uczeniu się, jak i w rozwijaniu uzdolnień dziecka. Zakładane cele zmian zostaną osiągnięte dzięki pracy i zaangażowaniu nauczyciela, który indywidualizuje pracę z uczniem oraz we współpracy w rodzicami, wspiera jego rozwój w różnych sferach; pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowanej jak najbliżej ucznia, czyli w placówce oświatowej, do której uczęszcza oraz dzięki ogólnej tendencji wspierania zmian edukacyjnych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne i placówki doskonalenia nauczycieli.

Zakłada się, że nauczyciel jest odpowiedzialny za to, czego i jak uczy, a w planowaniu procesu kształcenia powinien kierować się przede wszystkim opisem wymagań, który został określony w podstawie programowej. Może on swobodnie tworzyć i dobrać programy nauczania oraz pomoce i materiały dydaktyczne. Zadaniem nauczycieli i szkoły jest taka organizacja pracy, żeby jak najlepiej wychodzić naprzeciw indywidualnym potrzebom, trudnościom, zainteresowaniom czy zdolnościom

uczniów, tak aby w efekcie mógł być realizowany proces wychowawczo-dydaktyczny na poszczególnych etapach edukacyjnych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku

Zwiększeniu efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi, według tego rozporządzenia, ma służyć zespołowa praca nauczycieli, wychowawców, pedagogów, psychologów i specjalistów. Zadaniem zespołu będzie planowanie i koordynowanie udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej w aspekcie jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Zespół taki ma zostać powołany przez dyrektora placówki oświatowej dla ucznia mającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, indywidualnego lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, a także dla ucznia, który nie ma orzeczenia lub opinii, a na temat którego została przekazana przez nauczyciela lub specjalistę informacja o potrzebie objęcia go pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Rozporządzenie podkreśla konieczność powołania takiego zespołu niezwłocznie po otrzymaniu odpowiednich informacji. Dyrektor placówki, w której został powołany taki zespół, wyznacza osobę koordynującą jego prace. Zespół opracowuje plan działań wspierających ucznia zawierający: cele do osiągnięcia w zakresie, w którym uczeń wymaga pomocy; opis działań realizowanych z uczniem w ramach poszczególnych form i sposobów udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, metody pracy z uczniem; zakres dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia; działania wspierające rodziców ucznia oraz w zależności od potrzeb, zakres współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi i innymi instytucjami działającymi na rzecz wsparcia rodziny, dzieci i młodzieży. W spotkaniach zespołu, które zwołuje osoba koordynująca jego pracę, mogą uczestniczyć rodzice ucznia oraz przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznej opiekującej się szkołą, specjaliści spoza szkoły i poradni, pedagodzy, nauczyciele i psychologowie ze szkoły, którzy po dokonaniu analizy poziomu wiadomości, umiejętności i funkcjonowania danego ucznia oraz określeniu trudności, na jakie napotyka, będą planowali indywidualną ścieżkę pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla danego ucznia, uwzględniającą potrzeby rozpoznane zarówno w przedszkolu, szkole, jak i wynikające z orzeczenia lub opinii wydanej przez poradnię.

Współdziałanie wszystkich nauczycieli prowadzących zajęcia z danym uczniem pozwoli na opracowanie, przyjęcie i realizację spójnego i konsekwentnego planu oddziaływań edukacyjnych lub terapeutycznych. Do zadań zespołu należeć również będzie ocena skuteczności pomocy świadczonej uczniom oraz wprowadzanie zmian w planach działań wspierających lub indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych. Dla każdego ucznia wymagającego pomocy psychologiczno-pedagogicznej, z wyjątkiem uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, zespół jest zobowiązany do prowadzenia karty indywidualnych potrzeb. W karcie zawarte być powinny informacje dotyczące orzeczenia lub opinii stwierdzającej potrzebę objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, wynikającej

z przeprowadzonych przez nauczycieli i specjalistów działań pedagogicznych; zakresu, w którym uczeń wymaga pomocy, a więc obszary funkcjonowania, w których potrzebuje wsparcia, terapii, specjalnej pomocy czy dostosowania do jego możliwości metod pracy; zalecanych przez zespół metod, sposobów pracy oraz okresu udzielanej pomocy oraz ustalonych przez dyrektora form, sposobów i okresu udzielania pomocy wraz z wymiarem godzin, w jakim wybrane formy będą realizowane; ocena efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi.

Rzeczywiste potrzeby kompetencyjne pedagogów w sytuacjach kryzysowych uczniów

W celu rozpoznania rzeczywistych potrzeb kompetencyjnych zostały przeprowadzone wywiady z pedagogami szkolnymi, którzy w swojej pracy spotkali się z uczniem w kryzysie. Badanie zostało przeprowadzone metodami badań jakościowych, przy wykorzystaniu wywiadu skoncentrowanego na problemie. Wywiady przeprowadzono z czterema pedagogami szkolnymi, pracującymi w szkole od 12 do 18 lat. W jednym przypadku pedagog pracujący w liceum zetknął się z uczniem w kryzysie suicydalnym, w trzech pozostałych przypadkach byli to pedagodzy pracujący w gimnazjum, którzy mieli kontakt z uczniami przeżywającym żal po stracie – w jednym przypadku była to żałoba po stracie ojca, a w dwóch innych przypadkach przeżywany żal po rozwodzie rodziców.

Wiedza pedagogów na temat kryzysów oraz umiejętność wykorzystania źródeł informacji

Pracę z uczniem znajdującym się w sytuacji kryzysowej pedagodzy określają jako trudną dla nich samych, ponieważ nie dysponują odpowiednimi kompetencjami, aby móc w danej sytuacji „zająć profesjonalne miejsce” lub uważają siebie za osoby, które nie muszą zajmować się takimi wymiarami sytuacji życiowej ucznia, jakim jest kryzys, gdyż „od tego są inni – psycholodzy, psychiatrzy”. Pedagodzy są przekonani, że nie mają wystarczającej wiedzy na temat różnych kryzysów albo że „jeśli nawet coś wiem teoretycznie, to na praktykę to się wprost nie przekłada”. Zdarza się, że wiedza, którą dysponują, jest w pewien sposób przez nich niedoceniana, np. nie wykorzystują jej w czasie rozmowy z rodzicami uczniów i dawania im wsparcia informacyjnego. Oczywiście nie można uznać tej wiedzy jako wystarczającej, ponieważ nie stanowi ona często solidnej bazy do konstruowania odpowiednich wniosków z obserwacji czy budowania planów działania. Pedagodzy pytani o charakterystykę różnych kryzysów umieli określić w stopniu ogólnym ich przebieg, wymienić niektóre symptomy towarzyszące poszczególnym kryzysom, natomiast szczególną trudnością sprawiło im określenie strategii działania wobec ucznia znajdującego się w sytuacji kryzysowej (wyjątkiem był pedagog, który podjął próbę pomocy uczniowi w żalu po stracie). Wiedzę pedagogów na temat sytuacji kryzysowych można określić jako powierzchowną i nieco chaotyczną. Dwie osoby nie pamiętają, czy na ich studiach podejmowana była problematyka sytuacji kryzysowych, a trzy są w pełni przekonane o tym, że w ramach studiów był re-

alizowany przedmiot: Interwencja kryzysowa. Zakładają, że zarówno wiedza, jak i umiejętności z zakresu sytuacji trudnych byłaby przydatna w ich pracy. Jednocześnie zaznaczają, powołując się na rozporządzenia ministerialne, że ich kompetencje zawodowe są bardzo ograniczone – „tak naprawdę to nie ma jak wykorzystać tej wiedzy, bo nam nie wolno przeprowadzać tego typu działań. Chciałbym pomóc, ale nie wiem jak”. Jeśli dysponowaliby taką wiedzą i umiejętnościami, to znalazłaby ona zastosowanie w lepszym rozumieniu sytuacji uczniów, co niekoniecznie miałyby wpływ na organizowanie odpowiednich działań. Z braków wiedzy wynika nieumiejętność dostrzeżenia powiązań pomiędzy kryzysem ucznia a jego sytuacją społeczną lub edukacyjną.

W każdym z omawianych przypadków pedagog został poinformowany przez rodziców dziecka o trudnej sytuacji albo przez wychowawcę klasy, po jego wcześniejszej rozmowie z rodzicem. Innymi słowy, w żadnym z tych przypadków zmiany w zachowaniu ucznia nie spowodowały zainteresowania ze strony kadry pedagogicznej, które przyniosłoby stosowne działania. Jeśli nawet zmiany te zauważono, to nie zostały uznane za takie, które mogłyby wpłynąć na dalszy proces edukacyjny w sposób znaczący („coś rzeczywiście się z nim dzieło”) lub też w jakikolwiek sposób niepokoić. „Rozmawiałam na temat ucznia z wychowawcą. Rzeczywiście zrobił się trudny w kontakcie, trochę konfliktowy, oceny miał gorsze, ale nic więcej”. Według pedagogów kryzys jest wtedy, gdy jednostka „nie jest w stanie funkcjonować normalnie”, „kiedy jej dotychczasowe życie całkowicie się załamuje”. W przypadkach, gdy kryzys zagrażał życiu, a jednostka była pod opieką specjalistyczną, uznawano, że sytuację tę można odizolować od sytuacji szkolnej poprzez przeczekanie trudnego okresu i niepodejmowanie konkretnych działań („co tu można jeszcze zrobić..., skoro dana osoba jest pod opieką fachowca, to już powinno być lepiej”). W tych przypadkach doszło do głosu mityczne przekonanie o tym, że pomoc fachowca jest wystarczająca i zbędne są ewentualne dodatkowe działania. Pedagog podejmujący działanie wobec ucznia, któremu zmarł ojciec, zdecydował się na skorzystanie z fachowej literatury oraz z pomocy psychologa, z którym pozostawał w relacji przyjacielskiej. Bardzo istotne wydaje się przekonanie pedagogów o braku konieczności ich działania w sytuacji kryzysowej ucznia: „nie jestem przecież psychologiem ani psychoterapeutą”. Wyobrażenie pedagogów na temat interwencji kryzysowej jest usytuowane w perspektywie pracy klinicznej z pacjentami. Według nich działania interwencyjne to rodzaj psychoterapii: „nie umiem tak rozmawiać, nie znam technik psychoterapeutycznych, aby komuś pomóc w rozwiązaniu problemu”.

Zdolność do działania wobec sytuacji kryzysowej uczniów

Można powiedzieć, że wraz z brakiem umiejętności praktycznego wykorzystania wiedzy, pedagogowie pozostają bezczynni albo wykonują minimalne działanie. W czterech przypadkach pedagogzy unikali wsparcia ucznia, nauczycieli czy rodziny, a w jednym przypadku pedagog podjął próbę działania wykorzystując dostarczone mu przez rodzinę informacje, chociaż przynajmniej, że jego postępowaniu towarzyszyła ogromna niepewność. W trzech przypadkach nie wykorzystali oni nawet informacji dostarczonych przez rodziców dziecka, aby pomóc uczniowi organizując odpowiednio

pracę poszczególnych nauczycieli. Dostarczone informacje pedagogzy zachowują dla siebie, gdyż są przekonani, że „takie informacje mogą się kiedyś przydać, gdyby sytuacja się wyjątkowo pogorszyła, bo po co o tym mówić w pokoju nauczycielskim, żeby pogorszyć sytuację – wiadomo jacy są ludzie”. Pojawiło się w tych przypadkach wrażenie posiadania poufnych informacji i braku zaufania do kadry pedagogicznej. Tylko w dwóch sytuacjach pedagog rozmawiał na temat dziecka z wychowawcą klasy, ale i tak nie przyniosło to pożądanego efektu. Pedagogzy nie przeformowali danej im wiedzy na konkretne działania pośrednie ani bezpośrednie z nauczycielami, pozostałymi uczniami czy rodzinami dzieci. Specyficzne osamotnienie, jakie pojawia się w ich sytuacji zawodowej, zdecydowanie nie sprzyja aktywnemu i efektywnemu działaniu, a oni sami też nie starają się o pomoc dla siebie w trudnej sytuacji zawodowej, bo nie widzą konieczności działania.

Kolejnym argumentem uzasadniającym bezczynność jest tło ustawowe organizacji pracy pedagoga szkolnego w interpretacji badanych. W świetle ich sposobu rozumienia interwencji kryzysowej w ich pracy nie ma miejsca na takie działania, bo one „należą do kompetencji psychologa”. Koordynowanie zaś działań różnych specjalistów czy budowanie strategii działania dla konkretnego ucznia z uwzględnieniem jego trudnej sytuacji, współpracy specjalistów, w taki sposób, aby optymalizować warunki funkcjonowania dziecka w kryzysie, pozostaje niezauważone. Pytanie o tę przestrzeń potencjalnego działania było zaskoczeniem dla respondentów, a także niedowierzali, że tego typu działanie mogłoby być zrealizowane w rzeczywistości szkolnej i przynieść pozytywne rezultaty. W trzech przypadkach pedagogzy wiedzieli o zmianach wynikających z rozporządzenie z 17 listopada 2010 roku, a ich wypowiedź brzmiała: „nie zastanawiałam się nad tym, czy może mieć to również związek z sytuacjami kryzysowymi uczniów”. Zmiany, które wyznacza rozporządzenie, generalnie spotkały się z dobrą opinią, ale również z rodzajem niepewności, co do sposobu jej realizacji.

Pedagogzy przyznają, że gdyby oni mieli pełnić rolę koordynatora zespołu powołanego do planowania pracy z uczniem, to nie byłoby dla nich zadanie łatwe. W dużej mierze ich kontakty ze specjalistami, innymi instytucjami ograniczają się do sytuacji rutynowych – rodziny patologiczne, ubogie, którym organizują wsparcie materialne oraz współpracę z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w określonych przypadkach trudności w nauce (dysgrafia, dysortografia), przed egzaminami kompetencyjnymi, maturą bądź działania profilaktyczne organizowane w kooperacji z różnymi instytucjami czy stowarzyszeniami. Interesujące jest to, że działania profilaktycznych realizowane są w sposób mało dynamiczny i adekwatny do rzeczywistych potrzeb określonej grupy młodzieży, często korzysta się z „ofert, które jakoś trafiły do szkoły”. Pedagogzy nie starają się wzbogacać swojego warsztatu pracy o kontakty i dynamiczną współpracę z instytucjami, stowarzyszeniami, które mogą stanowić wsparcie dla nich samych oraz pomóc w planowaniu strategii postępowania wobec ucznia. Jeden pedagog, wykorzystując prywatne kontakty z psychologiem, starał się pomóc uczniowi przeżywającemu stratę organizując spotkanie z psychologiem dziecku, rodzeństwu oraz matce. „Rozmawiałam z kolegą, który jest psychologiem o tym uczniu, zwrócił moją uwagę na objawy, jakie mogą pojawić się w tej sytuacji, i zaczęłam się przyglądać. Było coraz gorzej z tym chłopakiem (...)”. W tym przypadku pedagog podjął współpracę ze specjalistą i poinformował o tym wychowawcę klasy, do której uczęszczał uczeń.

Deklarowane potrzeby kompetencyjne pedagogów w sytuacjach kryzysowych uczniów

Omawiając sytuacje kryzysowe uczniów, pedagodzy przyjmowali często postawę obronną, uzasadniając ich zachowanie: odwołując się do rozporządzeń, ograniczonych kompetencji zawodowych, wąskiego sposobu rozumienia interwencji kryzysowej, niewystarczającego przygotowania na studiach. Jednak w trzech przypadkach pojawiło się u pedagogów zwątpienie w słuszność ich postępowania w omawianych sytuacjach. „Nie mam pewności, czy powinnam zrobić coś więcej, ale też i pewności, że zrobiłam wszystko, co można w takiej sytuacji. Musiałabym więcej wiedzieć na ten temat”. Pedagodzy zgłaszają chęć zdobycia wiedzy, która pozwoli im określić sposoby postępowania z uczniami znajdującymi się w trudnych sytuacjach życiowych, ale również tej, która pomoże w diagnozowaniu takich sytuacji. Oczekują klarownego opisu ich kompetencji w sytuacjach kryzysowych uczniów oraz pomocy w organizowaniu wsparcia dla dziecka oraz zespołu nauczycielskiego. „Jeśli miałbym optymalizować moje działanie w takich sytuacjach, muszę wiedzieć dokładnie, na jakich zasadach mam to robić i na czyją pomoc mogę liczyć”. Potrzebują przede wszystkim jasnych podstaw formalnych do działania oraz określenia tych działań w przestrzeni społecznej.

Podsumowanie

1. Brak wiedzy i niepewność: Pedagodzy, z którymi zostały przeprowadzone wywiady, nie dysponują wystarczającą wiedzą, aby wymienić szczegółowo sposoby jej wykorzystania. Wiedza ta nie jest też wystarczająca, aby ją przeformułować na konkretne strategie działania interwencyjnego. Mają trudności ze wskazaniem obszarów wykorzystania wiedzy z zakresu interwencji kryzysowej, która byłaby przydatna w pracy z uczniem w kryzysie. W dużej mierze jest to spowodowane – po pierwsze – zawężonym wyobrażeniem na temat interwencji kryzysowej jako indywidualnej pomocy psychologicznej bazującej na formach pracy klinicznej, która zdecydowanie nie należy do zawodowych kompetencji pedagogów, po drugie – braki w wiedzy oraz zaleganie skostniałych interpretacji rozporządzeń ministerialnych nie pozwalają pedagogom dostrzec możliwości, jakimi dysponują, aby pomóc uczniowi. Uderzająca wydaje się rezygnacja z działania ze strony pedagogów, która wynika z ich niepewności oraz braku przekonania, że pedagog czy nauczyciele mogą w istotny sposób pomóc uczniowi znajdującemu się w sytuacji kryzysowej.

2. Izolacja zawodowa: Pedagodzy pracują w swego rodzaju izolacji zawodowej, w dużej mierze nie potrafią skorzystać z możliwości środowiskowego wsparcia strukturalnego organizując swój warsztat pracy: w zakresie doskonalenia swoich umiejętności, jak i organizowania strategii działania wobec sytuacji trudnej ucznia. Jeśli decydują się na minimalne działania, to brakuje kooperacji z innymi nauczycielami, a więc izolacja dotyczy również kadry pedagogicznej konkretnej szkoły.

3. Stereotypy i pułapki myślowe: Pedagodzy ujawniają elementy stereotypowego myślenia. Dotyczy to przede wszystkim wyobrażenia na temat: interwencji kryzysowej jako oddziaływania psychoterapeutycznego oraz kryzysu jako swego

rodzaju katastrofy życiowej. Pojawiają się też pułapki myślowe polegające na przekonaniu o konieczności dochowania tajemnicy i nieujawnianiu informacji o uczniu, co implikuje z kolei bierność. Nie umieją dostrzec, że nie trzeba ujawniać szczegółów, aby skutecznie działać, bo nauczycielom w takich sytuacjach potrzebne są dyrektywy, a nie poufne informacje.

Interwencja kryzysowa w kształceniu pedagogicznym

Biorąc pod uwagę współczesne tendencje w rozumieniu działania interwencyjnego, praktyczne potrzeby kompetencyjne pedagogów oraz wyzwania i możliwości pojawiające się w ich pracy dzięki nowym rozporządzeniom, ale też ograniczenia kompetencyjne, podjęta zostanie próba sformułowania zaleceń w kształceniu kompetencji interwencyjnych, które byłyby adekwatne do sytuacji zawodowej pedagogów. Kurs z zakresu interwencji kryzysowej powinien nie tylko umożliwiać zdobycie określonej wiedzy i umiejętności, ale też stwarzać szansę na samorozwój poprzez wskazanie obszarów w przestrzeni własnego funkcjonowania, które mogą stać się zagrożeniem lub pułapką w działaniach interwencyjnych.

Na podstawie zebranego w wywiadach z pedagogami materiału najważniejsze do zbudowania podstaw kształcenia interwencyjnego jest zerwanie z wąskim rozumieniem interwencji kryzysowej i osadzenie nowego rozumienia na paradygmacie systemowym, ekologicznym. Według tego modelu, interwencja jest złożoną strategią wsparcia społecznego, której częścią jest indywidualne oddziaływanie psychologiczne. W modelu tym funkcjonują różne rodzaje i źródła wsparcia. W ich strukturę wpisane jest również środowisko szkolne wraz z tkwiącymi w nim zasobami wsparcia naturalnego i profesjonalnego. Zachowując ważność i fundamentalne znaczenie pomocy psychologicznej, należałoby określić możliwości działania pedagoga, który nie ma kompetencji psychologicznych, a jednak jest ulokowany w strukturze szkoły w ważnej pozycji wobec ucznia, nauczycieli i rodziny oraz jest odpowiedzialny za realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego ucznia ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Praktyka społeczna wykazuje, że podobnie jak w badanych przypadkach, gdy w szkole nie było psychologa, pedagog jest osobą „pierwszego kontaktu” dla ucznia, rodziców i nauczycieli, gdy zostaną ujawnione informacje na temat trudnych sytuacji ucznia. Trzeba więc zadać pytanie, jaką rolę powinien pełnić w tej konfiguracji i wobec jakich potrzeb środowiskowych czy indywidualnych?

Drugi bardzo ważny element osadzenia działań interwencyjnych w pracy pedagogicznej wynika z przytoczonego rozporządzenia, podkreślającego znaczenie powoływania zespołów nauczycieli, pedagogów, psychologów i innych specjalistów w celu udzielania jak najlepszej pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom przejawiającym różnego rodzaju trudności. Rozporządzenie to jest bardzo istotne, gdy organizuje się pracę zespołu do rozwiązania zaistniałego problemu. Po pierwsze, daje szansę na przezwycięzenie bierności pedagogów, gdy mają do czynienia z sytuacją trudnych uczniów. Koresponduje bowiem z interwencyjnym paradygmatem salutogenetycznym, który nie zezwala na beczynność środowiska i podkreśla aktywizowanie osób w sytuacjach trudnych. Po drugie, w rozporządzeniu tym podstawą jest praca zespołu, która wymagać będzie odpowiedniej współpracy pomiędzy specjalistami, koor-

dynowania działań i monitorowania sytuacji ucznia. Umiejętność takiej pracy oraz przekonanie o jej słuszności wynikać może z kompetencji interwencyjnych, w obrębie których zawsze było miejsce na współdziałanie z innymi specjalistami, grupami wsparcia, pomocą społeczną itp., co wynika z paradygmatu systemowego interwencji kryzysowej. Można powiedzieć, że w dużej mierze strategia interwencyjna jest oparta na myśleniu angażującym we wsparcie inne podmioty.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania oraz wnioski z badań można stwierdzić, że w procesie kształcenia kompetencji interwencyjnych należy zwrócić szczególną uwagę na:

1. Wiedzę w zakresie:
 - założeń interwencji kryzysowej ze szczególnym uwzględnieniem paradygmatu systemowego i salutogenicznego,
 - zasad interwencyjnych z podkreśleniem konieczności natychmiastowego działania,
 - modeli strategii interwencyjnych,
 - cech osób prowadzących interwencję oraz stereotypów i mitów funkcjonujących w naszej rzeczywistości socjokulturowej,
 - sposobu funkcjonowania człowieka w sytuacji kryzysowej oraz trudnej, z uwzględnieniem różnych typów kryzysu i zalecanych strategii postępowania,
 - kryzysów rozwojowych,
 - zorganizowania warsztatu pracy,
 - prawnych podstaw pracy interwencyjnej pedagoga.
2. Kompetencje społeczne:
 - umiejętności pracy zespołowej, budowania relacji społecznych,
 - umiejętność koordynowania pracy zespołu,
 - twórcze rozwiązywanie problemów,
 - wrażliwość społeczna,
 - umiejętność wprowadzania innowacji,
 - umiejętność natychmiastowego działania, podejmowania decyzji.
3. Kompetencje komunikacyjne:
 - umiejętność zrozumiałego komunikowania się z osobami w kryzysie,
 - umiejętność aktywnego słuchania poprzez stosowanie komunikatów werbalnych i niewerbalnych (parafrazowanie, zadawanie pytań, minimalne komunikaty werbalne),
 - umiejętność wyrażania troski i dodawania nadziei,
 - umiejętność budowania relacji opartej na autentyczności, empatii i akceptacji.
4. Kompetencje psychologiczne:
 - otwarta i przyjazna postawa wobec innego człowieka,
 - świadomość siebie, a przede wszystkim swoich ograniczeń i uprzedzeń,
 - bycie autentycznym (spójność pomiędzy tym, co mówię, myślę, czuję i robię),
 - umiejętność troszczenia się o siebie (np. kontrola stresu),
 - opanowanie,
 - poczucie odpowiedzialności.

Na podstawie wymienionych kompetencji można powiedzieć, że w ramach kształcenia interwencyjnego, znajdują się również te kompetencje, które są celem

kształcenia w obrębie innych przedmiotów akademickich (Hamer, 2001). Interwencja kryzysowa adresowana do pedagogów w pewnej mierze bazuje na podstawowych umiejętnościach, do których może się odwoływać wykorzystując je lub też rozwijając. Warto również podkreślić, że część kompetencji ma szerokie spektrum implikacji społecznych, nie mniej jednak pozostaje w ścisłym splocie z sytuacjami kryzysowymi, w których specyfika okoliczności nadaje im wyjątkowe znaczenie z powodu pojawiającego się zagrożenia czy presji czasu. Jednak zdobywanie kompetencji do działania w sytuacji kryzysowej przez pedagogów powinno być traktowane jako element specjalistycznego kształcenia, w czasie którego pedagog zdobędzie podstawowe i niezbędne kompetencje do efektywnego postępowania wobec kryzysów pojawiających się u uczniów. Z założeń interwencyjnych można wnioskować o imperatywie natychmiastowego działania w sytuacji ludzkiego cierpienia czy krzywdy. Imperatyw ten w szczególnie sposób uwidacznia negatywy odroczenia, jako strategii powszechnie wykorzystywanych w sytuacjach kryzysowych uczniów.

Celem tego opracowania była próba opisanie znaczenia kształcenia kompetencji interwencyjnych u pedagogów poprzez pokazanie najnowszych założeń interwencji kryzysowej, rzeczywistych kompetencji pedagogów oraz zmian wynikających z reform edukacyjnych. Wnioski z badań oraz tło, jakie stanowi teoria interwencji kryzysowej i osadzenie prawne, pozwoliły na opisanie kompetencji interwencyjnych. Pedagog dzięki tym kompetencjom będzie miał szansę sprostać „wymaganiom” rzeczywistych sytuacji pojawiających się w życiu uczniów, odpowiedzieć na często nieartykułowaną wprost prośbę o pomoc, czy też realizować podstawowe cele interwencji kryzysowej, czyli ustalić znaczenia i rozumienie sytuacji kryzysowej przez osobę przeżywającą kryzys, rozpoznać konsekwencje sytuacji kryzysowej wobec zewnętrznych wymagań, czy okoliczności, ustanowić różnego rodzaju wsparcie społeczne oraz podtrzymać dotychczasowe relacje interpersonalne osoby w kryzysie, zabezpieczyć równowagę emocjonalną. Jednak przede wszystkim pedagog musi być świadomy, że właściwe działania interwencyjne wymagają oprócz podstawowych umiejętności społeczno-komunikacyjnych, wiedzy, cech psychologicznych u pomagającego, kooperacji wielu osób, począwszy od najbliższych będących w relacji z osobą w kryzysie, a skończywszy na profesjonalistach, a przede wszystkim wymaga chęci zaangażowania się w trudną sytuację innego człowieka.

Literatura

- Barbanel L., Sternberg R. (2006): *Psychological intervention in Times of crisis*. Springer Publishing Company, New York
- Hamer H. (2001): *Rozwój umiejętności społecznych*. Warszawa
- Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (2010) Przewodnik MEN, Warszawa
- James r., Gilliland B. (2006): *Strategie interwencji kryzysowej* Wyd. PARPA, Warszawa
- Kubacka-Jasiecka D. (2010): *Interwencja kryzysowa. Pomoc w kryzysach psychologicznych*. Wyd. Akad. i Profesjonalne, Warszawa
- Rozporządzenie MEN z dn. 17 listopada 2010 roku, w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach
- Sandoval J. (2002): *Handbook of crisis counseling, intervention and prevention in the schools*. Mahwah, NJ
- Sęk H., Cieślak R. (2006): *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. PWN, Warszawa.

Kryzys ucznia – co powinien wiedzieć i zrobić pedagog? Znaczenie kompetencji z zakresu interwencji kryzysowej w pracy pedagogicznej

W artykule została podjęta problematyka sytuacji kryzysowych uczniów oraz kompetencji pedagogów potrzebnych do działania wobec kryzysów podopiecznych. Przedstawiono w nim aktualne paradygmaty interwencji kryzysowej, zasady prowadzenia strategii interwencyjnych, powiązania pomiędzy interwencją a wsparciem społecznym, uwzględniając miejsce szkoły i pedagogów w działaniu interwencyjnym. Argumenty uzasadniające konieczność realizowania strategii interwencyjnych w szkole wynikają również z najnowszych rozporządzeń, które stanowią przedmiot poniższej analizy. Natomiast na podstawie zebranego materiału badawczego został rozpoznany realny stan wiedzy pedagogów na temat interwencji kryzysowej, rodzajów kryzysów oraz sposobów działania wobec ucznia w kryzysie. Główny wniosek z badań wskazuje na brak u nauczycieli aktualnej wiedzy z zakresu interwencji kryzysowej oraz na bardzo stereotypowe podejście do tego obszaru oraz sytuacji kryzysowych. Zestawienie wniosków z badań z najnowszymi trendami rozwojowymi interwencji kryzysowej oraz z polskimi ramami instytucjonalnymi określonymi przez rozporządzenia, pozwala na próbę określenia kompetencji pedagoga z zakresu interwencji kryzysowej.

Słowa kluczowe: interwencja kryzysowa, sytuacje kryzysowe uczniów, kompetencje pedagogów

Student's crisis – what should teacher know and do? The meaning of competences in crisis intervention in pedagogic work

The article concerns the competences in crisis intervention of teachers and crisis situation of students. The paradigms of crisis intervention, the rules of intervention strategy and the connection between intervention and social support are presented including place of school and teachers in intervention work. Necessity of inclusion school to crisis intervention is also consequence of new ordinance. Basing on gathered research materials it can describe real knowledge of teachers about crisis intervention, type of crisis and methods of working with student in crisis. The main conclusion reveals teacher's lack of knowledge about crisis intervention, stereotypical approach to this field and crisis situation. The summary of conclusion and the latest development trends of crisis intervention and polish framework of educational institutions lets to describe teacher's competences in crisis situation of students.

Keywords: crisis intervention, student's crisis situation, teacher's competences

MATERIAŁY DLA NAUCZYCIELI

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2012

Joanna Łukasik

ZMIANY W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI MOŻLIWE SZANSE – NOWE WYZWANIA

Od drugiej połowy ubiegłego stulecia człowiek uczestniczy w ciągłych zmianach w życiu społecznym. Zmiany te niewątpliwie rzutują zarówno na „charakter funkcjonowania różnych instytucji, jak i na losy indywidualne” (Szempruch, 2012, s. 155). Dlatego też ich dynamika, „otwartość na świat, procesy globalizacji, przemiany w kulturze skłaniają do pytań o edukacyjne przygotowanie człowieka do uczestnictwa w życiu społecznym, zawodowym i jednostkowym, o sposób funkcjonowania szkoły, jej zakorzenienie w środowisku społecznym i w nowej rzeczywistości edukacyjnej oraz o wyzwania, wobec których szkoła nie może pozostać obojętna” (tamże).

„Permanentne zmiany”, w jakie „uwikłana” jest również polska szkoła, niezależnie od woli nauczycieli „wymusza” na nich życie i działanie w świecie nieprzerwanych transformacji. W świecie tym koniecznością i wymogiem staje się aktywne i „świadome kierowanie swoim rozwojem oraz systematyczne aktualizowanie posiadanego już zasobu wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji oraz zdobywanie nowych, nieznanych dotąd obszarów fachowej wiedzy, która pozwoli sprostać nieznanym wyzwaniom współczesności” (tamże, s. 164).

Umiejscawiając szkołę z jej podmiotami w kontekście wyzwań współczesnego świata należy uznać, iż dominującą rolę w kształtowaniu tego obrazu grają nauczyciele. Można powiedzieć, że to właśnie od nich najbardziej zależy, czy szkoła jest otwarta na zmiany. To od nauczyciela oczekuje się inicjowania zmian oraz poszukiwanie coraz to lepszych rozwiązań w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Aby spełnić powyższe oczekiwania, nauczyciel musi być skłonny do głębokiego zastanowienia się nad światem, refleksji nad sobą samym, nad własnym działaniem i w działaniu. Niestety analizując sposób funkcjonowania współczesnego nauczyciela można zauważyć coraz większy brak świadomości teoretycznej i niski poziom badań nad nauczaniem oraz szukanie tematów zastępczych przy niskiej jakości kształcenia (Klus-Stańska, 2009). Dlatego też tak ważna jest poprawa zarówno kształcenia, jak i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Chodzi bowiem o doskonalenie umiejętności rozumienia zmiany i sprawnego, skutecznego działania we współczesnym zmiennym świecie i edukacji. „Szkoła wrażliwa na zmiany wymaga krytycznego i mądrego nauczyciela, który potrafi wskazywać uczniowi różne możliwości wyboru

indywidualnej drogi rozwoju, poszukiwania tożsamości i programu samorealizacji” (Szempruch, 2012, s. 166).

Kierunek zmian w systemie kształcenia do zawodu nauczyciela

Dotychczasowy system kształcenia nie radził sobie z przygotowaniem nauczycieli do otwartości na zmiany, do funkcjonowania w różnorodności, nieprzejrzystości sytuacji i zjawisk szkolnych oraz zmienności własnych ról. W ostatnich latach podjęto wiele prób poprawy sytuacji i dostosowania edukacji do potrzeb współczesnej szkoły. Obserwowane na przestrzeni kilku lat dążenie do przemian w systemie kształcenia nauczycieli można uznać za podstawę jego udoskonalania, podobnie jak i systemu dokształcania i doskonalenia osób czynnych zawodowo. Zainteresowanie pracą i funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli w kontekście kształcenia jest tym bardziej wnikliwe, że skutki dobrego lub kiepskiego przygotowania do wypełniania roli zawodowej odczuwają przede wszystkim dzieci i młodzież.

W uczelniach wyższych często sformułowano opinie, że społeczności akademickie dobrze kształcą nauczycieli. Wielokrotnie można się z opiniami tymi zgodzić. Jednocześnie w wielu uczelniach dostrzega się liczne słabości w tym zakresie. Obraz kształcenia, a głównie jego skutków, staje się mniej korzystny, gdy absolwenci studiów wyższych otrzymują upragnioną pracę i muszą sprostać zawodowym zadaniom.

Z badań prowadzonych przez pedeutologów (Czerepaniak-Walczak, 1997; Kwiatkowska, 1997, 2005; Gołębiak, 1998; Jasiński, Lewowicki, 2000; Górniok-Naglik, 2003; Muchacka, Kraszewski, 2004; Lewowicki, 2010; Łukasik, 2005, 2009, 2010 i in.) wynika, że dotychczasowy system kształcenia nauczycieli w Polsce ani nie jest jednolity, ani doskonały¹. Poza tym M. J. Szymański (2007, s. 3) zauważył, że „[w] sytuacji dynamicznie wzrastającego wykształcenia nauczycieli zrozumiałe jest oczekiwanie, iż wyniki pracy szkół powinny być coraz wyższe. Tymczasem badania prowadzone w ostatnich latach przez różne osoby i instytucje nie wykazują bardzo istotnej zmiany efektów nauczania, a jeśli nawet są pewne oznaki, nie są one współmierne do tempa wzrostu kwalifikacji nauczycieli”. Słabe punkty kształcenia nauczycieli możemy poznać chociażby przytaczając badania wymienionych autorów². W niniejszym artykule odwołam się wyłącznie do konkluzji z badań prowadzonych przeze mnie. Aby uporządkować wielość pojawiających się problemów, konkluzje przedstawię w kategoriach wyznaczonych przez nauczycielskie narracje w następujących obszarach: wiedza przedmiotowa, wiedza z zakresu dydaktyki i jej zastosowanie, wiedza i umiejętności z zakresu wychowania dzieci i młodzieży, a także wartości przypisywane praktykom zawodowym³.

- Wiedza teoretyczna z zakresu treści nauczanego przedmiotu jest oceniana przez nauczycieli dobrze i bardzo dobrze (główne kryterium stanowi praktyczność i przydatność). Nauczyciele nastawieni są głównie na zdobywanie wiedzy, którą można wykorzystać w pracy (wiedza stanowiąca podstawę programową nauczanego przedmiotu).
- Teoretyczna wiedza dydaktyczna oceniana jest bardzo dobrze, niestety przeteoretyzowanie przedmiotów, które powinny kształtować umiejętności praktyczne, jest słabym punktem w systemie kształcenia nauczycieli. Nadmiar teorii i brak możliwości zweryfikowania jej w praktyce (choćby podczas ćwiczeń)

powoduje, że nauczyciele nie czują się przygotowani do praktycznego nauczania przedmiotu, co często w zderzeniu z rzeczywistością szkolną (praktyki, pierwsze lata pracy w szkole), rodzi stres. Największe niedociągnięcia w metodyce nauczania przedmiotów odczuwają w stosowaniu metod aktywizujących w procesie nauczania.

- Wiedza i umiejętności z zakresu wychowania dzieci i młodzieży są najslabiej oceniane przez nauczycieli. Zdecydowanie prawie wszyscy badani nauczyciele stwierdzili, że studia zupełnie ich nie przygotowały do pracy wychowawczej, do rozwiązywania pojawiających się w szkolnej rzeczywistości problemów i sytuacji wychowawczych, a także do współpracy z rodzicami uczniów. A zauważają, że wiedza i umiejętności wychowawcze są bardzo ważne i potrzebne we współczesnej szkole.
- Praktyki zawodowe – zajmują wysoką rangę w systemie kształcenia nauczycieli. Dzięki nim przyszli nauczyciele mogą skonfrontować zdobytą wiedzę teoretyczną i umiejętności dydaktyczno-wychowawcze z praktyką zawodową. Mankamentem praktyk jest – wskazywana przez badanych – mała liczba godzin, co powoduje, że tuż po studiach, a już po podjęciu pracy zawodowej, młodzi nauczyciele czują się w pracy niepewnie oraz narażeni są na dodatkowe stresy.

Dotychczas na studiach nauczyciele zdobywali wiedzę: z zakresu teorii studiowanego przedmiotu kierunkowego i jego subdyscyplin oraz teorii z zakresu dydaktyk przedmiotowych (metodyk). W niewielkim stopniu zdobywali wiedzę na temat szkolnej rzeczywistości, w tym metod i form wychowania, trudności wychowawczych czy współpracy z rodzicami uczniów. Zdobytą wiedzę w niewielkim stopniu mogli weryfikować w praktyce. Słabości praktyk to: krótki czas ich trwania, nieprzychylni opiekunowie praktyk w szkole, słabe umiejętności dydaktyczno-wychowawcze zdobyte podczas studiów (brak przełożenia wiedzy na umiejętności np. podczas ćwiczeń). Po ukończeniu studiów wszyscy czynni zawodowo nauczyciele uzupełniają wiedzę i zdobywają nowe umiejętności w celu uzupełnienia luk i braków w wiedzy oraz umiejętnościach z okresu studiów, a także w celu własnego rozwoju, aby sprostać wymaganiom awansu zawodowego nauczycieli.

Można więc stwierdzić, że należy tak zorganizować kształcenie nauczycieli, by od pierwszego roku studiów studenci mogli weryfikować w praktyce zdobywaną wiedzę i nabywać umiejętności niezbędne w pracy nauczyciela, w tym szczególnie umiejętności wychowawcze i z zakresu nowych trendów edukacyjnych. Dotychczasowy system kształcenia, przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela wymaga więc przeorganizowania i modernizacji.

Kształcenie do zawodu nauczyciela w Polsce w świetle nowych przepisów⁴

S. Dylak (2007, s. 51) zwraca uwagę na cechę charakterystyczną dotychczasowego kształcenia nauczycieli, mianowicie „najpierw jest czas na przekazywanie wiedzy teoretycznej, a potem będzie czas na obserwacje i praktykowanie otrzymanej wiedzy. Praktyka służy głównie stosowaniu teorii, nie ma miejsca na praktykę, jako źródło wiedzy oraz aktywne tworzenie osobistej wiedzy pedagogicznej przez studentów, czyli zbliżenie edukacji nauczycieli do nauczycielskiej pracy zawodowej”.

Od nauczycieli wymaga się kompetencji już w pierwszych dniach pracy zawodowej, a przecież nie mają oni możliwości nabywania tych kompetencji podczas studiów (mała ilość praktyk uniemożliwia nabywanie i rozwój kompetencji, myślenia refleksyjnego w działaniu i nad działaniem). Ponadto ogólna dostępność do studiów nauczycielskich powoduje, że zadania, które są przeznaczone do realizowania przez grupę starannie dobraną, realizuje grupa, do której dostęp jest swobodny. Taki sposób doboru kandydatów do zawodu nauczyciela rodzi wiele wątpliwości, zwłaszcza gdy wymóg posiadania wyższego wykształcenia nie jest rzeczywistą barierą, a cechy osobowości nie są w żaden sposób identyfikowane.

Nowo wprowadzany system kształcenia nauczycieli oparty jest na efektach kształcenia, a więc na wiedzy, umiejętnościach, kompetencjach społecznych, języku obcym, technologii informacyjnej, emisji głosu oraz bezpieczeństwie i higienie pracy – weryfikowanych w trakcie praktyk, a nie jak dotychczas na standardach. Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela odbywa się tak jak dotychczas na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz na studiach podyplomowych, jednak w ramach modułów kształcenia⁵.

Kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek.

Przygotowanie do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) obejmuje przygotowanie w zakresie: merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu – moduł 1; psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2 oraz dydaktycznym – moduł 3.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela może być poszerzone o przygotowanie: do nauczania kolejnego przedmiotu – moduł 4, a także w zakresie pedagogiki specjalnej – moduł 5 (moduł 4 i 5 traktowane są jako fakultatywne).

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach podyplomowych może być prowadzone w zakresie: nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 4; psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym dla absolwentów studiów przygotowanych merytorycznie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć), a niemających przygotowania pedagogicznego i dydaktycznego – moduły 2 i 3, z tym że w przypadku absolwentów studiów pierwszego stopnia może on obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych; pedagogiki specjalnej dla osób, które mają przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela.

Realizacja każdego z modułów, zarówno na studiach jak i studiach podyplomowych, umożliwi uzyskanie takich samych efektów kształcenia. Moduły składają się z komponentów oraz opisów treści kształcenia charakterystycznych dla modułu i komponentu.

Moduł 1: przygotowanie merytoryczne zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku. Każdy następny moduł składa się z trzech komponentów.

Moduł 2: przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym składa się z takich komponentów, jak: Ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne; Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych (w tym osobno do nauczania w zakresie: Edukacji przedszkolnej i I etapu edukacyjnego – klasy I-III szkoły podstawowej; II etapu edu-

kacyjnego – klasy IV-VI szkoły podstawowej oraz III i IV etapu edukacyjnego – gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna, kształcenie w zawodzie) oraz Praktyka.

Moduł 3: Przygotowanie w zakresie dydaktycznym składa się z komponentów takich, jak: Podstawy dydaktyki; Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych (w tym osobno dla: Edukacji przedszkolnej i I etapu edukacyjnego; II etapu edukacyjnego oraz III i IV etapu edukacyjnego) oraz Praktyka

Moduł 4: Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) składa się z następujących komponentów: Przygotowanie w zakresie merytorycznym; Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych zgodnie z opisem treści kształcenia dla modułu 3, komponentu 2 oraz Praktyka zgodnie z opisem treści kształcenia dla modułu 3, komponentu 3.

Moduł 5: Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej obejmuje komponenty: Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne specjalne; Dydaktykę specjalną oraz Praktykę. Ponadto w trakcie realizacji modułu osoba przygotowująca się do wykonywania zawodu nauczyciela wybiera jedną z następujących specjalności: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną; tyflopedagogika; surdopedagogika; pedagogika lecznicza; resocjalizacja i socjoterapia.

Zgodnie z zapisami nowego rozporządzenia praktyki powinny odbywać się w przeważającej części równoległe z realizacją zajęć w uczelni.

Oprócz tego realizacja modułu 2 i 3 powinna trwać łącznie nie mniej niż 3 semestry. Moduł 3 jest realizowany po module 2. Kształcenie w zakresie modułu 4 może być podejmowane przez studentów lub absolwentów studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, którzy zamierzają uzyskać przygotowanie do nauczania więcej niż jednego przedmiotu (prowadzenia zajęć). Komponenty 2 i 3 modułu 4 mogą być realizowane równoległe z realizacją modułu 3 albo po zakończeniu realizacji modułu 3. Kształcenie w zakresie modułu 5 jest podejmowane przez studentów lub absolwentów studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, którzy zamierzają uzyskać przygotowanie do nauczania określonego przedmiotu (prowadzenia zajęć) w przedszkolach, szkołach i placówkach specjalnych lub integracyjnych (oddziałach specjalnych lub integracyjnych). Realizacja modułu 5 umożliwi uzyskanie przygotowania do pracy w przedszkolach, szkołach i placówkach specjalnych lub integracyjnych (oddziałach specjalnych lub integracyjnych) w zakresie odpowiednim do przygotowania uzyskanego w wyniku realizacji modułów 1, 2 i 3 oraz rodzaju niepełnosprawności lub niedostosowania społecznego uczniów. Moduł 5 może być realizowany równoległe z realizacją modułu 3 albo po zakończeniu realizacji modułu 3.

Absolwent studiów pierwszego stopnia przygotowany merytorycznie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć), a nieposiadający przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego w toku studiów drugiego stopnia, przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, realizuje moduł 1, 2 i 3 w zakresie zapewniającym przygotowanie do nauczania na odpowiednich etapach edukacyjnych.

Kształcenie nauczycieli ma przede wszystkim polegać na nabywaniu praktycznych umiejętności (w tym dydaktycznych równoważnie z wychowawczymi) niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Wiedza teoretyczna ma wspierać zdobywanie tych umiejętności i dawać naukową syntezę uzyskanych doświadczeń. A zatem dzięki nowym wymaganiom w kształceniu nauczycieli zwiększono rolę

przygotowania praktycznego, w tym szczególnie w obszarach kompetencji opiekuńczych, wychowawczych oraz diagnozowania indywidualnych potrzeb ucznia. Można powiedzieć, że nowy sposób kształcenia nauczycieli jest w znacznym stopniu odpowiedzią na obserwowane luki i braki w dotychczasowym sposobie zdobywania kwalifikacji zawodowych.

Zakończenie

Zmiany społeczne, polityczne, ekonomiczne i intelektualne, w centrum których znajduje się dzisiejszy świat, determinują reformy szkoły. Zmiany te wywierają znaczący wpływ na funkcjonowanie nauczycieli i nakreślają główne kierunki ich rozwoju i zadania dla edukacji (Potulicka, 2001, s. 136). Zatem zmiana współczesnej szkoły związana jest nie tylko z innym postrzeganiem jej funkcji, ale przede wszystkim z innym postrzeganiem roli nauczycieli i uczniów. Aby uczeń mógł stać się indywidualnością oraz autonomicznym rozwijającym się podmiotem, zdolnym do samodzielnego myślenia, wartościowania, decydowania, odpowiedzialnego postępowania oraz otwartego wyrażania własnych myśli i uczuć – potrzebny jest mu nauczyciel o cechach, umiejętnościach oraz odpowiedniej wiedzy, niezbędnych w działaniu. Czy nauczyciele kształceni według nowych standardów będą przygotowani do radzenia sobie w różnych, wciąż nowych i zmieniających się sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych? J. Szempruch (2012, s. 168) zauważa “[p]rzygotowanie to wymaga gruntownego wykształcenia człowieka, rozumienia dylematów różnorodności kulturowej, krytycyzmu, tolerancji i dialogu, ale też odwagi i umiejętnego elastycznego reagowania na zmienność warunków życia”.

Starania o podnoszenie jakości kształcenia nauczycieli zmierzają do zmian koncepcji kształcenia, podstawowego zakresu niezbędnej wiedzy i wymaganych umiejętności zawodowych, przygotowania praktycznego do zawodu, wyposażenia w odpowiednie kwalifikacje i ukierunkowanie kompetencji zawodowych (oraz sprawdzenie przygotowania do zawodu) (Lewowicki, 2010, s. 21). Zauważenie, że w przygotowaniu nauczycieli poza wiedzą merytoryczną i metodyczną niezbędna jest wiedza z zakresu wychowania, diagnozy indywidualnych potrzeb i możliwość weryfikowania zdobytej wiedzy w czasie praktyk, pozwoli podnieść jakość edukacji nauczycieli oraz jakość edukacji w ogóle.

Przypisy

¹ T. Lewowicki wymienia kilkanaście „kierunkowych” koncepcji i ideologii kształcenia nauczycieli na przestrzeni ostatnich lat. Być może wielość, chaos i rozbieżności wynikające z poszczególnych koncepcji i opartych na nim programach kształcenia, zostaną ujednoczone (aspekt: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne, praktyki zawodowe) w związku z wchodzącymi rozporządzeniami w zakresie Krajowych Ram Kwalifikacji. Wprowadzone Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego inspirowane były Strukturą Kwalifikacji EOSW (Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego). Por. T. Lewowicki: *O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemożliwe*. „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 5–6.

² Ilościowe badania przeprowadzone przez J. Łukasik w latach 2003–2004 wśród nauczycieli polski centralnej i południowo-wschodniej w odniesieniu do ich ról zawodowych zostały zawężone

w późniejszych latach – w oparciu o metody badań jakościowych – do poszczególnych ról nauczyciel w tym roli nauczyciela jako osoby doskonalącej się i doksztalcającej. Badaniami dotyczącymi przygotowania do zawodu nauczyciela oraz doskonalenia się i doksztalcania autorka objęła 50 nauczycieli, którzy napisali wypracowanie nt.: „Moje przygotowanie do pracy zawodowej podczas studiów z perspektywy pracy w szkole”. Wypowiedzi nauczycieli zostały uzupełnione danymi uzyskanymi z wywiadów przeprowadzonych z 15 nauczycielami oraz danymi zawartymi w 41 pamiętnikach nauczycieli nadesłanych na konkurs „Miesiąc z życia nauczyciela”. Autorzy badań to nauczyciele pracujący w szkołach różnego typu, na różnych szczeblach edukacyjnych, o różnym stażu pracy, nauczający różnych przedmiotów. Szerzej o wynikach badań w Łukasik, 2009, 2010, 2011, 2012.

³ Szerzej o tym w: J. Łukasik, J. Prokop: *New trends in teacher education in Poland. Past mistakes – directions change*. Wyd. Uniwersytetu Karola, Praga 2012.

⁴ Szerzej na ten temat w: J. Łukasik, J. Prokop (2012).

⁵ Odpowiednie zapisy znajdują się w rozporządzeniach: z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji, w tym opisów efektów kształcenia dla obszarów kształcenia; z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia; z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość; z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Literatura

Dylak S. (2007): *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*. W: M. Dudzińska, M. Czerepaniak-Walczak: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. T. 3. GWP, Gdańsk

Klus-Stańska D. (2009): *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?* W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, (red.): *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Impuls, Kraków

Kwiatkowska H. (2009): *Kondycja zawodowa nauczycieli*. „Debata Edukacyjna”, nr 2

Kwiatkowski S. (2006): *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*. „Nowa Szkoła”, nr 8

Lewowicki T. (2010): *O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemodne*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6

Łukasik J. (2006): *Od nauczyciela adaptacyjnego do autonomicznego. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli a efektywność pracy*. „Edukacja”, nr 1

Łukasik J. (2008): *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*. Wyd. UP, Kraków

Łukasik J. (2009): *Nauczyciel w szkolnej codzienności czyli kłopoty z niepowtarzalnością szkolnego dnia*. „Nowa Szkoła”, nr 9

Łukasik J. (2010): *Luki w kształceniu nauczycieli*. W: W. Krempień, T. Lewowicki, S. Sysojewa (red.): *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*. Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Kraków

Łukasik J. (2010): *O doszkalceniu i doskonaleniu nauczycieli, czyli po co uczy się polski nauczyciel?* W: A. Kwaterra, P. Cieśla: *Rola i zadania dydaktyk przedmiotowych w kształceniu nauczycieli*. Wyd. Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków

Łukasik J. (2011): *Pedagogical training for teachers in Poland*. W: S. Bendl, M. Zvirotsky (red.): *Misto vzdelavani v současne společnosti: paradigma–ideje–realizace*, Praga

Łukasik J. (2011): *Z codzienności nauczyciela*. Wyd. Black Unicorn, Jastrzębia Góra

Łukasik J., Prokop J. (2012): *New trends in teacher education in Poland. Past mistakes – directions change*. Wyd. Uniwersytetu Karola, Praga

Potulicka E. (red.) (2011): *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Eruditus, Poznań

Szempruch J. (2012): *Szkoła wobec zmiany społecznej*. W: R. Kwiecińska, J. Łukasik (red.): *Zmiana społeczna. Edukacja – Polityka społeczna – Kultura*. Wyd. Naukowe UP, Kraków

Szymański M. J. (2007): *Dyplom dla świętego spokoju?* „Nowa Szkoła”, nr 6

Akty prawne i rozporządzenia

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jednolity 2006 r., DzU Nr 97, poz. 674, ze zm.);

Rozporządzenie z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji, w tym opisów efektów kształcenia dla obszarów kształcenia;

Rozporządzenie z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia;

Rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Zmiany w kształceniu nauczycieli. Możliwe szanse – nowe wyzwania

W niniejszym artykule przedstawię nowe założenia systemu kształcenia nauczycieli w Polsce. Zwracam uwagę na istniejące braki w edukacji nauczycieli z perspektywy osób czynnych zawodowo. Wreszcie prezentuję najnowsze propozycje zmian kształcenia nauczycieli realizowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w kontekście szans na możliwe zmiany.

Słowa kluczowe: nauczyciel, kształcenie nauczycieli

Changes in teacher education. Chance – new challenges

In this paper, I present the teacher training system in Poland. I point out the existing shortcomings in their education from the perspective of teachers already working in the profession. Finally, I presents the latest proposals for changes of teacher education implemented by Ministry of Science and Higher Education.

Keywords: teacher, teacher training

MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2012

Andrzej Ryk

OD FILOZOFII DO PEDAGOGIKI. PRÓBA UCHWYCENIA PEDAGOGICZNEGO ARCHÉ

Powszechnie wiadomo, iż filozofia jest umiłowaniem mądrości – *sophia* (gr.) mądrość, *philein* (gr.) kochać. Jednak historia filozofii wykazała, że ów sposób rozumienia samej mądrości u różnych myślicieli nie był tożsamy¹. Aby lepiej wnikać w sam rdzeń omawianej problematyki, proponuję przywołać na wstępie niezwykle sugestywny fragment rozważań dotyczących filozofowania, jaki odnajdujemy w *Uczcie* Platona (2010, s. 85–86): „Otóż kiedy się urodziła Afrodyta, ucztę Bogowie wyprawili, a między innymi był tam i dostatek, syn Rozwagi. Kiedy już zjedli, przyszła tam Bieda, żeby sobie coś wyżebrać, bo było wszystkiego w bród, i stanęła koło drzwi. Dostatek upiwszy się nektarem (bo wina jeszcze nie było), poszedł do ogrodu Zeusa i tam usnął, ciężko pijany. A Biedzie się zachciało, jako iż była uboga, dziecko mieć od dostatku; zaczęła się przy nim położyć i poczęła Erosa. (...) A że to syn Dostatku i Biedy, przeto mu taki los wypadł: przede wszystkim jest to wieczny biedak (...). Ale po ojcu goni za tym, co piękne i co dobre, odważny, zuch, tęgi myśliwy, zawsze jakieś wymyśla sposoby, do rozumu dąży, dać sobie rady potrafi, a filozofuje całe życie, straszny czarodziej, truciciel, czy sofista; ani to bóg, ani człowiek. I jednego dnia to żyje i rozkwita, to umiera znowu i znowu z martwych powstaje, bo jest w nim natura ojcowska. A co tylko zdobędzie to na powrót traci, tak, że ani braków nie cierpi, ani też nie opływa w dostatki. A jest pośrodku pomiędzy mądrością i głupotą. Bo to tak jest: z bogów żaden nie filozofuje ani nie pragnie mądrości – on ją ma; ani żadna inna istota mądra nie filozofuje. Głupi też nie filozofują i żaden z nich nie chce być mądry. Bo to właśnie jest całe nieszczęście w głupocie, że człowiek nie będąc ani pięknym i dobrym, ani mądrym, przecie uważa, że mu to wystarczy. Bo jeśli człowiek uważa, że mu czegoś nie brak, czyż będzie pragnął tego, na czym mu, jego zdaniem, nie zbywa? – Moja Diotymo – powiadam – a któż się w takim razie zajmuje filozofią, jeśli mądry nie, a głupi także nie? – To – powiada – nawet dziecko zrozumie, że ci którzy są czymś pośrednim pomiędzy jednymi i drugimi. Do tych i Eros należy. Bo mądrość to rzecz niezaprzeczenie piękna, a Eros to miłość tego, co piękne; przeto musi być Eros miłośnikiem mądrości, filozofem, a filozofem będąc, pośrodku jest pomiędzy mądrością i głupotą”. W powyższym fragmencie *Uczty* odnajdujemy niezwykle pięknie namalowany obraz swoistej dynamiki filozofowania, która raczej jest swego rodzaju „aksjologiczno-egzystencjalnym napięciem pomiędzy” niż gotową wiedzą, którą przekazuje się z pokolenia na pokolenie. Efektem filozofowania nie jest więc jakiś rodzaj akumulacji wiedzy czy etycznego kodeksu. Filozofowanie to raczej dialektyczna sztuka poruszania się pomiędzy tym, co zmienne i przemijające a tym, co wydaje się trwale i przynoszące ukojenie ducha.

Podobnie Arystoteles kontynuuje podstawowe wątki myśli Platońskiej. W swej *Zachęcie do filozofii* pisze: „filozofować znaczy zarówno zastanawiać się nad tym, czy powinniśmy filozofować, czy nie, jak i oddawać się filozoficznym dociekaniom” (Arystoteles, 2010b, s. 12). Dalej zaś czytamy: „Czyste myślenie jest zatem cenniejsze i lepsze niż myślenie skierowane ku poszukiwaniu pewnych korzyści. (...) A więc to, co dobre i cenne, zawarte jest przede wszystkim w filozoficznych dociekaniach (...). Ten rodzaj myślenia jest ściśle złączony z filozoficzną mądrością i słusznie możemy twierdzić, że jest to mądrość we właściwym znaczeniu” (tamże, s.18). Stagiryta wyznacza więc dwa zasadnicze kierunki rozwoju samej filozofii. Pierwszy jest swoistą metafizyką i szuka podstaw i warunków myślenia filozoficznego. Drugi zaś poszukuje podstaw tego, co już filozofią nie jest, a co jest realną rzeczywistością.

O filozofie Arystoteles pisze: „Bo tylko filozof żyje ze wzrokiem skierowanym na naturę i na to, co boskie, i tak, jak dobry sternik umocniwszy swe życie w tym, co jest wieczne i niezmienne, tam zarzuca kotwicę i żyje według własnej woli (tamże, s. 25). W końcu zaś Stagiryta formułuje apel skierowany do wszystkich ludzi: „Dlatego też nie powinniśmy stronić od filozofii, jeżeli ona jest, jak sądzimy, posiadaniem i uprawianiem mądrości, a mądrość jest najlepszym ze wszystkich dóbr; i jeżeli w pogoni za korzyścią materialną narażamy się na niebezpieczeństwo (...), to tym bardziej nie powinniśmy lękać się trudu i kosztów w dążeniu do mądrości. Zaiste człowiek pospolity pragnie raczej żyć niż żyć dobrze, idzie za opinią mas ludzkich, a nie uważa za słuszne, ażeby owe masy szły za jego opinią, szuka bogactwa, a nie troszczy się w ogóle o to, co szlachetne” (tamże, s. 26). Filozofowanie jest więc wysiłkiem zmierzającym do posiadania mądrości, która dla Arystotelesa ma służyć nie tylko samemu filozofowi, ale również ogółowi społeczeństwa. Jest więc dobrem nie tylko osobistym, ale również dobrem wspólnym.

Jako przykład interesującej i niezwykle zawilej spekulatywnie definicji można podać, nowożytnie już określenie filozofii autorstwa G. W. F. Hegla (1990, s.570–571): „Filozofia określa się zgodnie z tym jako poznawanie konieczności treści absolutnego wyobrażenia, a także konieczności obu form, z jednej strony, bezpośredniego oglądu i jego poezji oraz zakładającego przesłankę poprzedzającą wyobrażenia, obiektywnego i zewnętrznego objawienia, a z drugiej strony, najpierw podmiotowego wchodzenia w siebie, a następnie podmiotowego ruchu od siebie i utożsamiania wiary z przesłanką poprzedzającą. Poznawanie to jest w ten sposób uznawaniem tej treści i jej formy oraz uwalnianiem form od jednostronności i podnoszeniem ich do poziomu absolutnej formy, która określa samą siebie jako treść i pozostaje z nią tożsama będąc w tym poznawaniem owej istniejącej jako coś samego w sobie i dla siebie konieczności. Ten ruch, którym jest filozofia, okazuje się już czymś dokonanym, kiedy ujmuje na koniec swoje własne pojęcie, tj. spogląda tylko wstecz na swoją wiedzę”.

Odminną definicję – zgodną z duchem uprawianej filozofii, tzn. zgodnie z przyjętymi założeniami teoretyczno-metodologicznymi – odnajdujemy np. u I. Kanta, u którego w *Krytyce czystego rozumu* (T. II) czytamy: „Metafizyka więc przyrody, jak i moralności, głównie zaś krytyka rozumu, odważającego się [latać] na własnych skrzydłach, która wyprzedza metafizykę w sposób przygotowawczy (propedeutyczny), stanowi właściwie same to, co możemy nazywać filozofią w rozumieniu właściwym. Odnosi ona wszystko do mądrości, ale na drodze nauki, [drogi] jedynej, która, jeżeli się ją raz utworzy, nigdy nie zarasta i nie dopuszcza do żadnych pobjędzeń. Matematyka, przyrodoznawstwo, nawet empiryczna znajomość człowieka mają wysoką wartość jako środki, po największej części do celów przypadkowych, ale w końcu przecież do koniecznych i istotnych celów ludzkości, ale wtedy jednak tylko za pośrednictwem poznania rozumowego [wysnutego] z samych pojęć, które choćby się je nazywało, jak się komu podoba – nie jest właściwie niczym innym jak metafizyką” (Kant, 2010, s. 438).

W sposób przystępny i zdroworozsądkowy stara się wyjaśnić meandry tożsamości filozofii J.M. Bocheński (1986, 17): „Kiedy przyjrzymy się historii filozofii – od starożytnego Greka Talesa po Merleau-Ponty’ego i Jaspersa – to odkrywać zaczniemy wciąż od nowa, że filozof starał się wytłumaczyć rzeczywistość. Otóż wytłumaczyć znaczy interpretować rozumnie, czyli za pomocą rozumu, przedmiot, który wymaga wytłumaczenia. Czynili to zawsze nawet ci, którzy najbardziej stanowczo bronili się przed uznaniem roli rozumu w filozofii – jak na przykład Bergson. Filozof, tak się przynajmniej wydaje, to człowiek myślący rozumnie, to człowiek, który stara się wprowadzić w świat jasność. A jasność to porządek – i znowu rozum”.

Postawmy sobie w tym miejscu pytanie: skąd bierze się owa różnorodność rozumienia świata, a zarazem różnorodność rozumienia samej filozofii, jej roli i zadań? Kiedy chcielibyśmy sprowadzić rzeczywistość do jak najbardziej pierwotnego punktu wyjścia, to z pewnością możemy stwierdzić, że z pewnością tym, co jest – jest człowiek i jakiś świat, który go otacza. Trudno byłoby zaprzeczyć pewności własnego istnienia. Można by dyskutować o tożsamości, o celu życia, ale trudno zaprzeczyć samemu istnieniu. Człowiek jako filozoficzny podmiot staje więc naprzeciw i wobec świata – doświadcza z jednej strony własnej egzystencji, z drugiej zaś dostrzega własne możliwości, ale i ograniczenia poznawcze. Człowiek stawia najpierw pytanie: „dla-czego” jest, to co jest? Owo „dla-czego” oznacza „w jakim celu” pojawiła się rzeczywistość, z jednej strony nazywana światem, rzeczywistością, z drugiej zaś strony w jakim celu pojawił się sam człowiek. Owo poszukiwanie celu wiąże się z potrzebą odsłonięcia sensu tego, co jest. To jakiś rodzaj metafizycznej tkwiącej w człowieku.

Człowiek jako część świata przyrody poszukuje nie tylko sensu świata jako takiego, ale również sensu własnego życia. Ale jeśli świat, który człowieka otacza nie miałby sensu, wówczas jaki sens miałoby życie samego człowieka. Człowiek jest więc poszukiwaczem sensu. Najpierw sensu tego, co jest, jako obiektywnie istniejącej rzeczywistości, potem zaś sensu własnego życia i działań przez siebie podejmowanych. Podejmowane przez człowieka działania w oderwaniu od jakiegoś sensu stają się chaotyczne i niezrozumiałe. Człowiek więc zadając pytania i próbując na nie odpowiedzieć jest przede wszystkim istotą poszukującą sensu, ładu, porządku i harmonii. Mimo własnej woli i zamiarów staje się filozofem, który poszukuje odpowiedzi na podstawowe pytania. Owe próby porządkowania rzeczywistości stają się załączkami tego, co wiele lat później nazywano nauką. Nie ma więc sensownie uprawianej nauki, która odrzuca filozofię. Nauka pozbawiona owej pierwotnej refleksji staje się ideologicznym totalitaryzmem, redukcją ludzkiej aktywności poznawczej do jakichś technik poznawczych osadzonych w określonych ramach społeczno-polityczno-utilitytarnych. Filozof to człowiek przede wszystkim otwarty na świat, na drugiego człowieka i otwarty na stałą próbę jego zrozumienia.

Człowiek sam dostrzega własną złożoność jako aktywnej i twórczej istoty. Widzi i rozumie własne zdolności w zakresie poznawania zmysłowego z jednej strony, ale i swe zdolności racjonalnej analizy określonych treści, które są mu dane jako swoisty materiał empiryczny, który dzięki pamięci może przechowywać i stale przywoływać w takiej lub innej formie³. Dalej człowiek dostrzega, że oprócz zdolności gromadzenia i przechowywania informacji posiada umiejętność wyrażania rzeczywistości w sposób, jaki jest mu ona dana i w jaki jest przez ów podmiot interpretowana, tzn. rozumiana. Dokonuje się to przede wszystkim poprzez język, czyli system znaków najpierw dźwiękowych, potem skodyfikowanych w postaci syntaktyczno-semantycznych zdań. Owo wyrażanie w postaci różnorodnych ekspresji czy to werbalnych, czy też pozawerbalnych (psychosomatycznych) pozwala człowiekowi nawiązywać kontakt z innymi podmiotami i przekazywać im swe własne myśli i interpretacje. Człowiek otrzymuje więc jakąś informację

zwrotną w postaci ekspresji płynących ze świata zewnętrznego. Odpowiedź, jakiej udziela mu świat, sprawia, iż człowiek określa się i swe miejsce w świecie. Ponadto ów podmiot posiada szczególny rodzaj możliwości powoływania do życia idei. Miejscem zamieszkania owych idei jest ludzka wyobraźnia, ale i świat kultury. Wyobrazić sobie coś, to znaczy powołać do życia coś, co nie istnieje w realnej rzeczywistości, ale może stać się jej integralną częścią.

Dalej należy zauważyć, iż sama rzeczywistość, w której ów człowiek żyje jest niezwykle złożona. Mamy bowiem świat przyrody, ale mamy również świat kultury. Co ważne – świat przyrody nie jest dziełem człowieka. Jest przez człowieka zastany. Jest człowiekowi dany. Człowiek uzyskując możliwość autorefleksji zdał sobie sprawę, iż otrzymał ten świat jako pewien rodzaj daru. Więcej – sam człowiek jest częścią tego świata i podlega jego prawom. Owe prawa musi brać pod uwagę, jeśli chce zachować swój byt na poziomie psychobiologicznym. Ponadto okazuje się, iż człowiek jako element świata przyrody jest niemal całkowicie zdeterminowany jego prawami, które stają się podstawami dla jakiegokolwiek jego rozwoju. Ten silny związek człowieka ze światem przyrody nie pozostaje bez wpływu na cały proces wychowania. Wychowanie oderwane od tej zależności może prowadzić do różnego rodzaju niebezpiecznych redukcji pedagogicznych.

Człowiek żyje również w świecie kultury. Ów świat jest już wytworem samego człowieka. O ile świat przyrody był przez człowieka zastany, o tyle świat kultury jest przez tego samego człowieka całkowicie wykreowany. Co więcej ów świat nie podlega jakimś deterministycznym prawom. Jest wyrazem ludzkiego ducha, ludzkiej wolności, która to w świecie przyrody jawi się raczej jako rodzaj realizacji konieczności. Idźmy dalej. Jeśli oto człowiek uczyni siebie samego przedmiotem autorefleksji, wówczas okaże się, iż sam podmiot – owo samo ludzkie „ja” – jest jakimś rodzajem rzeczywistości, w której zamknięty jest subiektywny, wewnętrzny świat człowieka, którego w żadnym wypadku, nie można pominąć, jeśli chcemy poważnie rozważać problem filozofii. Pojawiają się więc już na samym początku naszych rozważań różne stanowiska, różne punkty, które pokazują pierwsze zróżnicowania w rozumieniu samej filozofii i zadań, które przed nią stoją. Tworzą się różne szkoły filozoficzne, które dowartościowują bądź też całkowicie absolutyzują jeden z przyjętych punktów interpretacji rzeczywistości. Spróbujmy uchwycić pierwsze odniesienia, które będą w dalszej części rozważań wyznaczać zasadniczy nurt snutych refleksji.

Pierwsza perspektywa – człowiek jest częścią obiektywnie istniejącego świata natury, świata przyrody. Zadaniem człowieka jako istoty racjonalnej jest odsłonić owe prawa i postępować zgodnie z poznanymi zasadami. Druga perspektywa – przekonanie, iż zasadą organizującą ludzkie życie i działanie są wartości jako pochodne świata kultury, którego częścią i twórcą jest człowiek. Inna perspektywa uwzględnia wnętrze człowieka, jako miejsce, w którym dokonują się fundamentalne wybory i decyzje. Jeszcze inne perspektywy będą podkreślać rolę wiecznych i niezmiennych idei bądź Absolutu jako niematerialnych kreatorów materialnej rzeczywistości. Pojawia się przekonanie, iż aby zrozumieć tożsamość jakiejś koncepcji filozoficznej czy tożsamość jakiejś nauki oraz sposób jej uprawiania, należy odsłonić jej najbardziej elementarne założenia. Zespół założeń leżący u podstaw określonej perspektywy teoretyczno-badawczej nazwano paradygmatem.

Filozofia nie jest nauką istniejącą samą dla siebie. Ma szczególne znaczenie – z jednej strony dla życia społecznego w ogóle, dla poszczególnych nauk szczegółowych (w tym dla pedagogiki) jako rodzaj logicznego *arché*, ale również odgrywa znaczącą rolę w procesie samego kształcenia. Na progu porozbiorowej wolności Kazimierz Twardowski na łamach „Ruchu Filozoficznego” *Filozofia w szkole średniej* (Rok V, Nr 1, Lwów, październik 1919,

s. 1–6) wskazywał na niezbywalną doniosłość kształcenia filozoficznego⁴ już na poziomie szkół średnich. Po pierwsze – wykazywał jej znaczenie jako swoiste przejście młodego człowieka z poziomu świata zmysłów i wzniesienie się na poziom życia duchowego, które wiedzie do swoiście rozumianej samowiedzy jako aktu w pełni świadomego, twórczego i systematycznego. Dalej Twardowski podkreślał rolę filozofii w kontekście ujmowania samej rzeczywistości zarówno w wymiarze praktycznym, jak i teoretycznym. Umiejętność ujmowania tego, co się doświadcza zmysłowo w językowo rzeczywistej formie stanowi wyraz dojrzałości intelektualnej i duchowej człowieka, do której przecież powinna prowadzić edukacja i nauka w każdej szkole⁵. Dalej filozofia prowadzi do całościowego ujmowania zarówno doświadczanej rzeczywistości, jak i wiedzy przekazywanej w procesie kształcenia, dokonując kategoryzacji zgodnych z postulatami ludzkiej racjonalności i natury samej rzeczy. Propedeutyka filozoficzna wdraża młodego człowieka do krytycznego sposobu myślenia, chroniąc go zarówno od ujęć dogmatyzujących, jak i sceptycyzmu poznawczego. Ów krytycyzm – według Twardowskiego – łączy się w nierozzerwalny sposób z potrzebą edukacji do ścisłości i poprawności rozumowania, gdyż pojedyncze umysły znajdują swój wyraz w umysłach całych społeczeństw i narodów oraz nadają im kształt i tożsamość. I w końcu filozofia zaznajamia z szeregiem podstawowych pojęć niezbędnych, aby zrozumieć szeroko rozumianą kulturę, z której wyrasta nasza cywilizacja.

Próba wyznaczenia pedagogicznego *arché* wiedzie więc poprzez odpowiedzi na podstawowe pytania natury filozoficznej: o tożsamość świata, o tożsamość poznania o tożsamość wartości czy w końcu o tożsamość samego człowieka. Odpowiedzi na zadane pytania są zróżnicowane, dlatego różnią się także poglądy na temat pedagogicznych podstaw tworzenia koncepcji, teorii, nurtów, prądów czy systemów w pedagogice. Wydaje się więc, iż pedagogiczne *arché* jest dynamiczne – zależy od sposobu rozumienia i definiowania bycia człowieka w świecie.

Przypisy

¹ O początkach filozofii w sposób niezwykle prosty i przejrzysty pisze m.in. Stefan Świeżawski w pracy *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*. PWN, Warszawa–Wrocław 2005.

² O zadaniach i obowiązkach filozofii względem codzienności pisze T. Gadacz (w: *Spoleczna funkcja filozofii*. „Etyka” nr 42/2009, Wyd. Naukowe *Semper*, Warszawa 2009, s. 7–10) ewokując następującą figurę semantyczną, opisującą zadania filozofa: „Filozof nie powinien zbyt łatwo tworzyć i pisać pod ciśnieniem chwili. Życie filozofa pozostaje w napięciu. Nie może i nie powinien on wyprowadzać się z *polis*, nie może także i nie powinien zbyt łatwo oddawać się jej logice. Będąc nieobecnym w życiu społecznym, trzeba jednocześnie być w nim obecnym, i będąc obecnym, trzeba być nieobecnym. To trudne zadanie” (tamże, s. 8).

³ R. Kwaśnica w rozprawie: *Dwie racjonalności. Ku „milczącej wiedzy pedagogicznej”* („Kwartalnik Pedagogiczny”, 4 (138) ROK XXXV, PWN, Warszawa 1990, s. 67–83) stwierdza: „Wiedza o wychowaniu, podobnie jak wszelka wiedza, jest strukturą dwupoziomową. Pierwszy jej poziom tworzą bezpośrednio jawne poglądy na wychowanie, poziom drugi (ukryty, głęboki) – to »wiedza milcząca«, czyli taka, która funkcjonuje każdorazowo w tym, co organizuje, która jest obecna w poglądach bezpośrednio jawnych i to tak, że określa ich sens i podstawę, ale nie jest przez nią wprost wypowiediana, a wiedza właśnie ustanawia naszą »widzialność« wychowania; wyznacza horyzont, w którym wychowanie się ukazuje, jest tego ukazywania się formą i możliwością” (Kwaśnica, 1990, s.67).

⁴ Por także obszerny artykuł J. Pietera *Pochodzenie filozofii a sprawa kultury filozoficznej* („Ruch Pedagogiczny”, Rok XXVIII, nr 9–10, 1938/1939, s. 305–320), w którym autor m.in. konstatował wartości kultury filozoficznej pedagoga: „I. Wychowawca z kulturą filozoficzną strzeże niczym oka w głowie idealizmu młodzieży, tj. tej jej podstawy wobec życia, że życie ma sens, że są wartości bezwzględne, w imię których należy poświęcić wszystko, że są cele, do których należy dążyć uporczywie (...). II. Wychowawca z kulturą filozoficzną uprzytamnia młodzieży raczej istotnie ważne zagadnienia,

niż wiadomości filozoficzne o charakterze historycznym (...). III. Wychowawca z kulturą filozoficzną unika przesadnej oceny wiedzy filozoficznej, zaś przy powoływaniu się na wiedzę o faktach przece-
niania pewnych nauk (czy to matematycznych czy to humanistycznych). Wskazuje młodym adeptom
wiedzy „ostatecznej” na nierozwiązalność zagadnień filozoficznych i poddaje im przekonanie, że filo-
zofia nie wystarcza do rozstrzygania wszelkich spraw dotyczących wiedzy i świata (...). IV. Wreszcie,
dobry wychowawca zaprawiający młodzież w filozofii, całym swym zachowaniem okazuje kulturę
filozoficzną. W zachowaniu się filozofów zawsze dostrzegano tzw. punkt widzenia wieczności, a więc
pewien spokój wobec zmienności spraw powszednich i kolei życia, pewien umiar w wartościowa-
niu, powstrzymywanie się od przesadnych objawów wzruszeń – w szczególności strachu. Wierzmy,
że wychowawca rozporządzający tak właśnie pojętą kulturą filozoficzną nie zrani idealizmu i zaprawi
młodzież do szerokiego spojrzenia na świat”. (Pieter, 1939, s. 319–320).

⁵ O ścisłości wyrażania swych myśli w duchu filozoficznym można zapoznać się z debatą, jaka
miała miejsce na łamach „Ruchu Filozoficznego” Nr 2 i 3, Rok V, Lwów 1919, w której to debacie
brali udział m.in. tak znani polscy filozofowie, jak: Kazimierz Twardowski, Tadeusz Czeżowski czy
Roman Ingarden.

Literatura

- Arystoteles (2010): *Zachęta do filozofii*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
Bocheński J. M. (1986): *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficz-
nych*. PAX, Warszawa
Gadacz T. (2009): *Spoleczna funkcja filozofii*. „Etyka”, nr 42, Wyd. Naukowe Semper, Warszawa
Kant I. (2010): *Krytyka czystego rozumu*. T. 2. PWN, Warszawa
Hegel G. W. F. (1990): *Encyklopedia nauk filozoficznych*. PWN, Warszawa
Kwaśnica R. (1990): *Dwie racjonalności. Ku „milczącej wiedzy pedagogicznej*. „Kwartalnik Pedagogicz-
ny”, 4 (138) ROK XXXV, PWN, Warszawa
Pieter J. (1938/39): *Pochodzenie filozofii a sprawa kultury filozoficznej*. „Ruch Pedagogiczny”, Rok
XXVIII, nr 9–10
Platon (2010): *Uczta*. PWN, Warszawa
Świeżawski S. (2005): *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*. PWN, Warszawa–Wrocław
Twardowski K. (1919): *Filozofia w szkole średniej*. „Ruch Filozoficzny”, Rok V, Nr 1, Lwów, paź-
dziernik.

Od filozofii do pedagogiki. Próba uchwycenia pedagogicznego arché

Artykuł – o wyraźnym teoretycznym charakterze – podjął próbę wyodrębnienia zasadniczych punktów
wyjścia rozumienia tego, co dzieje się współcześnie przede wszystkim na poziomie pedagogicznej
teorii, ale również i praktyki. Ukazał w zarysie zróżnicowanie teoretycznych podejść w pedagogice
w ich aspektach przede wszystkim ontologicznym i epistemologicznym.

Słowa kluczowe: pedagogika, teoria, ontologia, epistemologia

From philosophy to pedagogy. Attempting to capture the pedagogical arché

Article – with a strong theoretical nature – has attempted to extract the essential starting point for
understanding what is happening today primarily a pedagogical theory but also practice. It appeared
in a variety of theoretical approaches outlined in pedagogy in particular aspects of their ontological
and epistemological.

Keywords: pedagogy, theory, ontology, epistemology

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2012

Richard E. Nisbett:

Inteligencja: sposoby oddziaływania na IQ.

Dlaczego tak ważne są szkoła i kultura.

Tłum. Magdalena Szymczukiewicz.

Smak Słowa, Sopot 2010

Badania nad inteligencją mają swoją ugruntowaną historię. Prezentowane przez badaczy wyniki zazwyczaj trafiają do zbiorowej wyobraźni, stając się podstawą funkcjonowania wielu stereotypów dotyczących roli inteligencji w społeczeństwie, zasad jej dziedziczenia oraz granic możliwości poznawczych. Zagorzali zwolennicy teorii odziedziczalności inteligencji utrzymują, że w przeważającej mierze inteligencja jest kwestią genów. Książka *Inteligencja: sposoby oddziaływania na IQ. Dlaczego tak ważne są szkoła i kultura* Richarda E. Nisbetta polemizuje z tym stanowiskiem. Autor deklaruje: „wiadomo, już, że inteligencję w dużym stopniu kształtuje otoczenie”. Na poparcie tych słów Nisbett przytacza badania, których wyniki stały się podstawą orientacji przyjmującej, że występujące różnice poziomu ilorazu inteligencji w populacji są zależne w dużej mierze od czynników kulturowych. Jednocześnie ten wpływ może być różny, albowiem o ile indywidualne różnice mogą być do pewnego stopnia tłumaczone czynnikami genetycznymi, to w zależności od różnic wynikających z klasy społecznej, pochodzenia etnicznego i rasy wpływ genów jest mniejszy. Według Nisbetta różnice między grupami społecznymi i etnicznymi należy powiązać z czynnikami kulturowymi i środowiskowymi, takimi jak styl wychowawczy rodziców, siła więzi krewniczych, czy występujące nierówności edukacyjne w populacji itp. W książce położony jest nacisk na rolę edukacji i kultury w kształtowaniu środowiska sprzyjającego rozwojowi potencjału inteligencji poprzez zaprezentowanie najskuteczniejszych – zdaniem autora – interwencji w tym zakresie. W niniejszej recenzji skupię się jedynie na niektórych zagadnieniach poruszonych w pracy Nisbetta.

Główna teza książki *Inteligencja: sposoby oddziaływania na IQ* brzmi: kultura odpowiada w dużej mierze za różnice w poziomie ilorazu

inteligencji osób pochodzących z różnych klas społecznych i grup etnicznych. Wcześniejsze estymacje odziedziczalności (na które powołują się zwolennicy tezy o odziedziczalności IQ) są zdaniem Nisbetta zawyżone. W badaniach nad odziedziczalnością ilorazu inteligencji istotną rolę odgrywa schemat badawczy, w którym wykorzystuje się pokrewieństwo bliźniąt jedno- lub dwujajowych i odnosi się je do trzech komponentów zmienności w rejestracji poziomu inteligencji. *Odziedziczalność cechy* oznacza stopień, w jakim jej zmienność w danej populacji zależy od czynników genetycznych. *Wspólne środowisko* odnosi się do zmienności tej cechy w wyniku wszelkich innych czynników (biologicznych, środowiskowych i społecznych), które są wspólne dla dzieci z jednej rodziny, ale odmienne dla różnych rodzin. *Efekt środowiskowy* odnosi się do tego, jak duże znaczenie ma fakt, że dana osoba była wychowana w konkretnej rodzinie, a nie innej (z uwzględnieniem czynników, które różnicują rodziny – klasa społeczna, wyznanie religijne itp.). Wnioski z tych badań są następujące: odziedziczalność inteligencji w dzieciństwie wynosi 45%, a wpływ wspólnego środowiska 35%. Z czasem wpływ genów staje się coraz bardziej istotny, wzrastając do 80%, podczas gdy znaczenie wspólnego środowiska stopniowo zanika. Trzeci komponent, efekt środowiskowy, przez całe życie wyjaśnia jedynie 20% zmienności współczynnika inteligencji. Tak przedstawione wyniki z pewnością niepokoją badaczy społecznych, którzy zwracają uwagę na rolę rodziny w reprodukcji klasy społecznej i kultury etnicznej.

Według Nisbetta wyniki te nie mają jednak oparcia w metodologii eksperymentu, ponieważ koronny argument zwolenników odziedziczalności opiera się na schemacie, w którym bliźnięta jednojajowe umieszcza się w różnych rodzinach. Dobór próby zazwyczaj nie spełnia w pełni warunków doboru losowego, co w rzeczywistości może wskazywać na zupełnie inną zależność. Nisbett wskazuje na możliwą interakcję między genotypem a środowiskiem, w której podobne środowisko rodzinne (ze względu na podobny status społeczno-ekonomiczny)

może odpowiadać za ujawnienie się określonych cech u bliźniąt. Istnieje empiryczny dowód tej zależności, ponieważ dla bliźniąt wychowujących się w podobnych środowiskach rodzinnych korelacja wynosi od 0,83 do 0,91. Gdy otoczenie jest odmienne, korelacja spada nawet do 0,26. Jednocześnie bliższe przyjrzenie się eksperymentom z bliźniętami i adopcją ujawnia poważny metodologiczny błąd, gdyż w badaniach nad bliźniętami zazwyczaj biorą udział rodziny z klasy średniej i wyższej, do których łatwiej dotrzeć badaczom. Natomiast rodziny adopcyjne posiadają wyższy status społeczno-ekonomiczny niż rodziny nieadopcyjne. Badania bowiem pokazują, że stopień odziedziczalności IQ jest wyższy u rodzin z wyższym statusem społeczno-ekonomicznym niż w rodzinach o niższym statusie społeczno-ekonomicznym.

Aby udowodnić tezę o istotnym wpływie czynników społeczno-ekonomicznych na tworzenie warunków rozwoju inteligencji, Nisbett przytacza wyniki badań nad wychowaniem krzyżowym francuskich naukowców, w którym zbadano różne środowiska adopcyjne. Podstawą ich rozróżnienia był status społeczno-ekonomiczny rodziny. Okazało się, że różnice ze względu na środowisko wychowawcze są znaczące. Dlatego autor książki postuluje, aby zwrócić większą uwagę na relacje między klasą społeczną a inteligencją, ponieważ to nierówności w strukturze społecznej są przede wszystkim odpowiedzialne za różnice w poziomie ilorazu inteligencji populacji generalnej.

Nisbett wyraźnie podkreśla, że stopień odziedziczalności ilorazu inteligencji w żadnej mierze nie ogranicza jego potencjalnej podatności na zmiany. Na podstawie przeglądu literatury i badań wykazuje, że średni iloraz inteligencji w całej populacji rośnie, a ludzie w wyniku powszechnej edukacji i rozwojowi technologii komunikacyjnej stają się coraz bystrzejsi. Dlatego Nisbetta interesuje, w jaki sposób szkoły mogłyby w jeszcze większym stopniu wpływać na podniesienie inteligencji uczniów. Jednak próba odpowiedzi na to pytanie – w świetle przeprowadzonych badań – jest obciążona ideologicznym efektem ich rezultatów. Trudno bowiem o jednoznaczny dowód, że wymienione czynniki są przyczyną dobrych wyników, a nie odzwierciedleniem faktu, że do danej populacji uczniów, której szkoła świadczy usługi, łatwiej jest dotrzeć, realizować rozszerzony program i tym samym osiągnąć lepsze wyniki. Interwencje ogólnoszkolne i metody nauczania opisane w literaturze przedstawiają określony i pożądany typ dyrektora placówki i nauczyciela, ale nie

potrafią uchwycić związku przyczynowo-skutkowego – w jakim stopniu oddani dyrektorzy i zaangażowani nauczyciele przesądzą o tym, że szkoły stają się lepsze, a w jakim to chętniej uczący się podopieczni sprawiają, że dyrektorzy wydają się oddani, a nauczyciele zaangażowani?

W dużej mierze recepta Nisbetta polega na wskazaniu metod, które są z powodzeniem realizowane w większości rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym (gry i zabawy logiczne, dyskusja, ćwiczenia ruchowe i samokontrola). Szkoła zaś powinna dążyć do rozwijania metod twórczego myślenia, ponieważ prowadzone w ten sposób zajęcia mają wyrównywać braki u dzieci, które wynikają z nierówności społecznych. Książka Nisbetta, mimo swojego pozytywnego przesłania – ucz dzieci, bo inteligencję można rozwijać i chwal je za ciężką pracę – skłania się ku stanowisku, które uznaje wzajemną relację między poziomem ilorazu inteligencji i statusem społeczno-ekonomicznym. Jego wcześniejsza deklaracja o nadrzędności kultury w determinowaniu poziomu ilorazu inteligencji brzmi mniej przekonująco, jeśli weźmiemy pod uwagę przytoczony przez niego wcześniej argument, że znaczenie wspólnego środowiska (styl wychowawczy, wartości rodzinne) stopniowo maleje wraz z osiągnięciem pełnoletności. Natomiast IQ jest do pewnego stopnia dziedziczone wraz z klasą społeczną, w której przychodzimy na świat.

Książkę Nisbetta jest przystępnie napisaną pozycją naukową, traktującą o inteligencji i czynnikach na nią wpływających. *Inteligencja: sposoby oddziaływania na IQ* może stanowić interesującą alternatywę dla książek Judith Rich Harris *Geny czy wychowanie* (2000) i Stevena Pinkera *Tabula rasa* (2005) i wzbogacić akademicki dyskurs.

Łukasz Albański

Vanna Iori: *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi. Collana di Pedagogia Fenomenologica. Edizioni Erickson. Trento 2006, s. 224*

Vanna Iori jest profesorem tytularnym pracującym na katolickim Uniwersytecie Sacro Cuore w Rzymie – na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Równocześnie jest prezesem stowarzyszenia *Eidos. Fenomenologia i wychowanie* założonego wraz z przyjaciółmi – badaczami fenomenologami, aplikującymi jej koncepcje do teorii i praktyki pedagogicznej, m.in.: D. Bruzzone, E. Musi,

A. Augelli, I. Casadio i inni. Kieruje wydawniczą serią *Vita emotiva e formazione* ukazującą się w wydawnictwie FrancoAngeli di Milano. Jej prace nie są znane polskiemu czytelnikowi, dlatego wydaje się, iż warto je nieco przybliżyć. W obszarze zainteresowań Vanny Iori są oprócz wzajemnych relacji pedagogiki fenomenologii takie dziedziny, jak filozofia wychowania, pedagogika rodziny, pedagogika gender, praca socjalna. Do najważniejszych jej prac można zaliczyć monografie i współredakcje, m.in. V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi: *Ritornello dall'esperienza. Direzioni di senso, nel lavoro sociale*, Franco-Angeli, Milano 2010; V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per la formazione*, Angeli, Milano, 2009; V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Angeli, Milano, 2009; V. Iori, M. Rampazi: *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Unicopli, Milano 2008.

Omawiana publikacja została wydana w 2006 roku w wydawnictwie Erickson, w serii: pedagogika fenomenologiczna, w której ukazały się również inne prace o podobnej tematyce, np. P. Bertolini (a cura di) *Per un lessico di pedagogia fenomenologia*. Trento 2006; E. Madrussan: *Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*. Trento 2005; M. Dallari: *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narrativa*. Trento 2005. Wpisuje się więc ona w wypracowaną w pedagogice włoskiej tradycję pedagogiki fenomenologicznej zapoczątkowanej przez filozofię wychowania E. Paciego, a potem przez jego ucznia P. Bertolinię – założyciela stowarzyszenia *Encyclopaideia*, które skupia środowisko właśnie pedagogiki fenomenologicznej.

Monografia składa się z dwóch zasadniczych części. Pierwsza część nosząca tytuł: *Uno sguardo di senso* ma charakter analizy teoretycznej i odsłania podstawowe sposoby rozumienia wychowania w perspektywie pedagogiki egzystencjalno-fenomenologicznej. Przede wszystkim chodzi o ukazanie podstawowych założeń epistemologicznych wpływających z przyjętego paradygmatu prowadzenia badań. Vanna Iori odwołuje się do jednej z podstawowych kategorii fenomenologii Husserla, jaką była kategoria poznania i doświadczenia. Dla twórcy fenomenologii transcendentalnej – jak wiemy – sposób rozumienia samego aktu poznania był czymś kluczowym. Krytyka w tej kwestii założeń epistemologii pozytywistycznej doprowadza Husserla do powołania nowego rodzaju bytu, jakim okazał się świat przeżywany, świat fenomenów leżący u podstaw Ja – transcendentalnego i całej husserlowskiej antropologii. Dalej analizie poddaje kategorie *epoche* – postulujące zawieszenie

posiadanych sądów o rzeczywistości, aby móc opisać ją zgodnie z tym, jak ona jawi się w sposób bezpośredni i oczywisty samemu podmiotowi poznającemu, czyli warunek wstępny prowadzenia badań fenomenologicznych.

Inna kategoria, którą rozważa i analizuje autorka, to fenomenologiczna kategoria „wzucia”, poprzez którą danemu podmiotowi dostępne są stany poznawcze drugiego podmiotu. Poszukiwanie możliwości poznawczego przejścia z jednego do drugiego podmiotu stały się kanwą rozważań Husserla w jego *Medytacjach kartezjańskich*. Innym polem, które czyni przedmiotem swych analiz V. Iori, jest kategoria bycia wychowywanym – rozumiana jako odpowiedź na pytanie: jakie są granice i wyznaczniki tego sformułowania? Co tak naprawdę kryje się pod tym określeniem. Rozważania te snute są z perspektywy fenomenologiczno-egzystencjalnej. Czym więc jest samo doświadczenie wychowania. Podobnie jak dla Husserla czymś fundamentalnym było odsłonięcie pewności i oczywistości poznania, tak dla V. Iori czymś fundamentalnym zdaje się odpowiedź na pytanie o to, czym jest w swej istocie doświadczenie wychowania, jaki jest jego najgłębszy sens? Co owo doświadczenie wyznacza? Jaki jest związek pomiędzy rozumieniem owego doświadczenia wychowania przez sam podmiot doświadczający aktu wychowania a samym dziejącym się aktem, procesem wychowania? Jaka jest rola samego podmiotu w doświadczeniu wychowania?

Cześć druga ukazuje możliwości aplikacji znanych z filozofii fenomenologicznej kategorii, jak: przestrzeń, czasowość i cielesność do budowania określonego modelu wychowania, uwzględniającego właśnie te kategorie. Teksty zgromadzone w tej części były wcześniej publikowane we włoskich czasopismach, poruszających problematykę związków fenomenologii i szeroko rozumianej edukacji: *Adultita, Encyclopaideia, Pedagogia e Vita, Animazione sociale*. V. Iori analizy rozpoczyna od refleksji nad wielowymiarowością kategorii przestrzeni. Raz bowiem może być ona rozumiana jako przestrzeń o charakterze wewnętrznym, innym razem może być rozumiana i badana jako przestrzeń o charakterze intymnym. Jeszcze kiedy indziej ujmuje się ją jako przestrzeń zewnętrzną, w której zachodzą rozliczne relacje podmiotu, czy to z innymi podmiotami, np. w rodzinie, grupach społecznych, instytucjach. Autorka wskazuje, iż obecnie nie można również pomijać rozumienia przestrzeni w wymiarze ekosystemu planetarnego, kosmicznego. Kolejną kategorią omawianą w pracy jest czasowość ujmowana w trzech zasadniczych

wymiarach: przeszłości, terażniejszości i przyszłości. Przeszłość jest przede wszystkim związana z wymiarem biograficznym podmiotu będącego i doświadczającego świata. Teraźniejszość wiąże się ze sferą emocjonalną i przeżyciową, natomiast przyszłość rozumiana jako projektowanie swoiste trajektorii życia podmiotu. Trzecia z kolei kategoria – cielesność – ukazana została przede wszystkim w perspektywie zmian, jakim ona ulega w procesie życia biologicznego podmiotu – od dzieciństwa – uzyskanie świadomości – zdolność do autorefleksji, aż po starość, kiedy zmienia się perspektywa rozumienia nie tylko świata jako materialnej rzeczywistości, ale również kiedy na nowo odkrywa się własną tożsamość jako podmiotu egzystującego w świecie.

Reasumując – wychowanie, w ujęciu pedagogiki prezentowanej w omawianej monografii, rozumiane jest więc przede wszystkim jako rodzaj egzystencjalnego, wewnętrznego, intymnego doświadczenia podmiotu. I choć owo doświadczenie, ma wielorakie wymiary, to jednak zawsze wszystko to co podmiot poznaje i doświadcza w sposób transcendentny, okazuje się dane podmiotowi jako fenomen tego, co jest w bezpośrednim doświadczeniu immanentnym.

Wychowanie więc ostatecznie jest rodzajem przeżywania swego bycia w świecie w różnych kontekstach, sytuacjach, w różnym czasie i przestrzeni, w różnych i często niejednorodnych przestrzeniach o charakterze symbolicznym. Ów świat choć tak bardzo zróżnicowany ostatecznie jednak jest dany podmiotowi w jednym, bezpośrednim akcie poznania, które ma charakter duchowy – ejdetyczny i staje się centrum doświadczania przez podmiot siebie jako tego, który stanowi o sobie, jako tego, który w tych właśnie aktach odnajduje własną tożsamość.

Pedagogice polskiej nie jest obca fenomenologiczna myśl Edmunda Husserla. Wydaje się jednak, iż pedagogika zachodnia nie będąc w stanie swoistego „ideologicznego zamrożenia” w drugiej połowie poprzedniego wieku, o wiele głębiej penetruje wciąż mało znane w rodzimej pedagogice obszary i pola badawcze, takie choćby jak te wywodzące się z myśli fenomenologicznej, hermeneutycznej czy egzystencjalnej. Sięganie więc do tradycji, jaką wypracowały nauki pedagogiczne w innych krajach, wydaje się w pełni uzasadnione.

Andrzej Ryk

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2012

Józefa Kucharska

SENIOR W SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ Kraków, 20 marca 2012 roku

*Piękno zawodowej przygody polega na tym,
że nigdy nie zabraknie dalszych znaków
zapytania*

ks. Michał Heller

„Senior w społeczności lokalnej” to temat konferencji zorganizowanej w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie przez Katedrę Pracy Socjalnej oraz Koło Naukowe Animatorów Społeczności Lokalnej. Odbywała się ona w ramach ogłoszonego przez Komisję Europejską roku 2012 – Europejskim Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej oraz w ramach obchodzonego 20 marca 2012 roku dnia globalnej promocji pracy socjalnej i profesji pracownik socjalny w ramach Światowego Dnia Pracy Socjalnej WSWD, dorocznej akcji Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych IFSW. W trakcie spotkania prezentowano różnorodne formy aktywności osób starszych z wykorzystaniem zasobów środowiska lokalnego. Ukazano efekty „solidarności międzypokoleniowej”, gdyż konferencja zainicjowana była przez studentów kierunku praca socjalna, realizujących wiele inicjatyw w Kole Naukowym Animatorów Społeczności Lokalnej.

Spotkanie było podzielone na dwie części. Pierwsza miała charakter oficjalny – wykłady, druga to obrady w trzech sekcjach: „Senior w instytucjach”, „Aktywizacja osób starszych” oraz „Senior w rodzinie”. Konferencję rozpoczęła dr Jolanta Rybska-Kłapa – przedstawiciel Dyrekcji Instytutu Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego. Następnie wystąpili Dyrektor Domu Pomocy Społecznej w Krakowie (ul. Praska) oraz kierownik Katedry Pracy Socjalnej prof. dr hab. Lucjan Miś.

Obrady w sekcjach moderowali studenci kierunku praca socjalna – czynni członkowie Koła Naukowego Animatorów Społeczności Lokalnej. Poświęcone były one formom aktywizacji seniorów przebywających w instytucjach oraz w rodzinie. Ukazano możliwości dla twórczej i aktywnej starości przy wykorzystaniu zasobów własnych i współpracy międzypokoleniowej. Konferencja dała odpowiedź na pytanie, czy starość musi być „utrata”? Choć wiedza i doświadczenie świadczą, że starość wiąże się z utratami, z którymi człowiek musi się zmierzyć, ale to, w jaki sposób sobie z nimi radzi aktywnie uczestnicząc w życiu społecznym, określa jej postrzeganie

i przeżywanie. Stary człowiek będąc aktywnym ma poczucie wartości swego istnienia, swojej wyjątkowości, wagi tego, co robi. Jak mu w tym pomóc? To zadanie dla młodego pokolenia, zwłaszcza dla studentów pracy socjalnej. Istotą jest przygotowanie do profesjonalnej pomocy na rzecz aktywnej starości z wykorzystaniem potencjału młodych i starszych, bo „przyszłość zaczyna się dzisiaj – nie jutro” (Karol Wojtyła), a „jedno pokolenie sadi drzewa, drugie odpoczywa w ich cieniu”.

Przedstawiciele Koła Naukowego Animatorów Społeczności Lokalnej zaprezentowali przeprowadzone wśród studentów wyniki badań nad „Postrzeganiem seniorów, procesem starości, a także aktywnością osób starszych w społeczeństwie przez studentów pracy socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego” oraz przygotowali ciekawą prezentację na temat działalności Koła Naukowego Animatorów Społeczności Lokalnej.

Myślę, że nakreślone na konferencji kierunki poszukiwań teoretycznych i praktycznych znajdą swoją kontynuację w kolejnych spotkaniach, obradach, konferencjach zarówno studentów, jak i pracowników pomocy społecznej. Spotkanie przyczyniło się do poszerzenia wiedzy na temat pracy z osobami starszymi. Było również okazją do spotkania się pracowników działających na różnych polach pomocy seniorom.

Jolanta Maćkowicz

**DYLEMATY PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
W POSTMODERNISTYCZNYM ŚWIECIE
Brno, 19–20 kwietnia 2012 roku**

Instytut Studiów Interdyscyplinarnych w Brnie od kilku lat jest głównym organizatorem międzynarodowej konferencji naukowej w regionie środkowoeuropejskim, której zasadniczym celem jest wymiana doświadczeń z teorii i praktyki pedagogiki społecznej. Tegoroczna konferencja na temat *Dylematy pedagogiki społecznej w postmodernistycznym świecie* organizowana była we współpracy z Katedrą Pedagogiki Społecznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, Wyższą Szkołą Nauk Społecznych w Warszawie – Pedagogium oraz Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja). W konferencji uczestniczyły osoby głównie z Polski, Czech i Słowacji

W części plenarnej głos zabrał na wstępie, jak co roku, gospodarz spotkania – Ing. Miroslav Bargel – dyrektor Instytutu Studiów Interdyscyplinarnych w Brnie. Wśród licznych interesujących wystąpień plenarnych prof. dr hab. Pavel Mühlpalpachr, wygłosił referat, którego tytuł – *Dylematy pedagogiki społecznej* – ściśle korespondował z tematem konferencji i był swoistym wprowadzeniem do zagadnienia. W tej części spotkania głos zabrał m.in. prof. dr hab. Tadeusz Pilch, który wygłosił referat *Janusowe oblicze przemian społecznych* i prof. dr hab. Marek Konopczyński, który zaprezentował temat *Quo vadis resocjalizacja?* Nie zabrakło również wypowiedzi przedstawiciela Ministerstwa Edukacji Republiki Czeskiej.

Druga część konferencji to obrady w sekcjach. Sekcji pierwszej przewodniczyła prof. dr hab. Ewa Syrek z Uniwersytetu Śląskiego, a tematyka dotyczyła diagnozy problemów współczesnej rodziny, instytucjonalnych form wsparcia i pomocy w sytuacjach kryzysowych oraz polityki prorodzinnej w Polsce, Czechach i Słowacji. Wśród licznych wystąpień dr Małgorzata Porąbaniec omówiła rolę pracownika socjalnego w zabezpieczeniu pomocy socjalnej rodzinie, prof. dr hab. Irena Pufal-Struzik klimat dla rozwoju kreatywności dziecka w rodzinie. Trudny temat – dotyczący wsparcia rodziny w terminalnej opiece chorych – poruszyła mgr Ilona Kuźmicz, prezentując działalność Hospicjum św. Łazarza w Krakowie.

Tematyka sekcji drugiej, której przewodniczył prof. dr hab. Mikołaj Winiarski, traktowała o społeczno-pedagogicznych problemach w środowisku szkolnym, z uwzględnieniem programów prewencyjnych dotyczących patologii społecznych w tym środowisku. W tej sekcji m.in. dr Marek Banach z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie wygłosił referat o wciąż mało znanej profilaktyce FAS w środowisku szkolnym.

Sekcja trzecia podejmowała zagadnienia związane z partycypacją społeczną w środowiskach lokalnych, a w szczególności obejmujących tematykę inkluzji społecznej i prewencji dyskryminacji społecznej różnych grup i jednostek marginalizowanych, jak również uwarunkowań i uczestnictwa w życiu społecznym różnych grup społecznych, politycznych oraz jednostek w środowisku lokalnym. Sekcji przewodniczył prof. dr hab. Pavel Mühlpalpachr, który wygłosił referat: *Od tradycji do współczesnych przemian – różne spojrzenia na środowisko*. Prof. dr hab. Ewa Jarosz zaprezentowała temat *Uczestnictwo społeczne dzieci – idea i jej urzeczywistnianie*. Z kolei prof. dr hab. Krystyna Marzec-Holka poruszyła zagadnienie likwidacji szkół wiejskich w środowiskach lokalnych województwa kujawsko-pomorskiego (na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych).

Czwarta sekcja poświęcona była procesom resocjalizacyjnym, a przewodniczył jej prof. dr hab. Marek Konopczyński. W tym obszarze pedagogiki społecznej głos zabrali m. in. prof. dr hab. A. Nowak, który wygłosił referat pt. *Dylematy i trudności kuratora sądowego do spraw rodzinnych*, a dr Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz omówiła socjalizacyjne konteksty agresywnych zachowań młodzieży.

Różnorodność podejmowanej w czasie konferencji tematyki wzbogacono sekcją posterową.

Po zakończeniu wystąpień był czas na pytania do prelegentów, co w wielu przypadkach przeradzało się w interesującą i wieloaspektową dyskusję.

Jak co roku w pierwszym dniu konferencji odbyła się wieczorem uroczysta kolacja, podczas której indywidualne rozmowy i wymiana opinii sprzyjają integracji środowisk naukowych z Polski, Czech i Słowacji.

W zakończeniu konferencji podczas przedstawiania sprawozdań przez poszczególnych przewodniczących sekcji, prof. dr hab. Ewa Syrek zwróciła uwagę na istotną kwestię, z punktu widzenia celu konferencji, iż tematy poruszane w czasie obrad nie kończyły się wraz z wygłoszeniem referatów, ale wracały wielokrotnie w rozmowach kularowych, a to oznacza, że omawiane kwestie były nie tylko interesujące, ale też prowokowały i inspirowały.

Iwona Ocetkiewicz, Ewa Pająk-Ważna

II MIĘDZYNARODOWE SEMINARIUM PROJEKTU „GLOCAL TOUR” Rzym, 11–13 maja 2012 roku

Międzynarodowe seminarium ewaluacyjne dla nauczycieli z czterech krajów unijnych podsumowujące kurs e-learningowy „Prawa człowieka kluczem do edukacji globalnej” zostało zorganizowane w Rzymie. Seminarium oraz kurs e-learningowy są częścią 3-letniego (2010–2013) projektu zatytułowanego „Glocal tour” finansowanego przez Komisję Europejską. W ramach projektu zaplanowano: kurs e-learningowy dla nauczycieli dotyczący edukacji globalnej/rozwojowej oraz tematyki Milenijnych Celów Rozwoju; seminarium ewaluacyjne w Rzymie; mobilną wystawę ukazującą współczesne globalne wyzwania oraz przybliżającą zwiedzającym problematykę krajów Globalnego Południa; program Peer-to-Peer związany z wymianą doświadczeń i wiedzy pomiędzy uczniami w wieku 10–16 lat z różnych krajów; konkursy dla uczniów i nauczycieli oraz wyjazd do Tanzanii w ramach tzw. globalnej lekcji dla wybranych nauczycieli uczestniczących w projekcie.

Projekt „Glocal Tour” koordynowany jest przez *Salezjański Wolontariat Misyjny „Młodzi Świata”* przy współpracy z partnerami z trzech krajów: *Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V (VNB, Niemcy)*, *Volontariato Internazionale per lo Sviluppo (VIS, Włochy)* oraz *Peace Action, Training and Research Institute of Romania (PATRIR, Rumunia)*. Udział w tegorocznym seminarium został zaproponowany nauczycielom, którzy ukończyli wszystkie moduły e-learningowego kursu realizowanego na platformie internetowej od listopada 2011 do lutego 2012 roku, opracowali własne materiały dydaktyczne związane z tematyką kursu w formie scenariuszy zajęć dla wybranych grup wiekowych oraz wykazywali się największą aktywnością na forum. W roku 2011 odbyło się podobne seminarium, po zakończeniu pierwszej edycji kursu e-learningowego. Niektórzy z uczestników tych seminariów byli także opiekunami grup młodzieży biorącej udział w programie *peer-to-peer*.

Kurs e-learningowy, którego pomyślne ukończenie było warunkiem uczestnictwa w seminarium, podzielony był na cztery moduły zatytułowane odpowiednio: Prawa do rozwoju (Moduł 1), Prawa człowieka (Moduł 2), Edukacja o/na rzecz praw człowieka (Moduł 3), Rozwój i edukacja o/na rzecz praw człowieka jako narzędzie dydaktyczne (Moduł 4).

W 2012 roku w seminarium w Rzymie uczestniczyło 38 nauczycieli, w tym 8 z Polski. Reprezentowali środowiska nauczycielskie nie tylko z różnych regionów kraju, ale także różnych etapów edukacyjnych (od szkolnictwa gimnazjalnego po wyższe uczelnie) oraz prowadzących zajęcia w ramach przedmiotów ścisłych,

humanistycznych oraz języków obcych. Podobnie zróżnicowana była kadra nauczycielska z pozostałych trzech krajów unijnych, a więc Niemiec, Rumunii i Włoch.

W pierwszym i ostatnim dniu seminarium zaplanowano sesje plenarne z udziałem przedstawicieli organizacji goszczącej (VIS, Włochy) oraz głównego koordynatora projektu (SWM Młodzi Światu, Polska). Oprócz sesji plenarnych odbywały się prowadzone równolegle spotkania warsztatowe w trzech międzynarodowych grupach roboczych. Podział na grupy robocze następował według nauczanego przedmiotu, z zastrzeżeniem, że każda z grup ma przedstawicieli z każdego kraju biorącego udział w projekcie.

Podczas pracy w grupach roboczych dyskutowano nad możliwościami oraz wyzwaniem dotyczącymi praw człowieka oraz edukacji globalnej i międzykulturowej w programach nauczania wszystkich typów szkół oraz programach kształcenia nauczycieli w poszczególnych krajach. Tematem przewodnim była problematyka praw dziecka oraz Konwencja o Ochronie Praw Dziecka. Uczestnicy dzielili się spostrzeżeniami z praktyki edukacyjnej i wychowawczej, zgodnie podkreślając, że zainteresowanie oraz wsparcie metodyczne i finansowe ze strony gremiów rządzących jest w dziedzinie edukacji globalnej oraz edukacji na rzecz praw człowieka niewystarczające, a w wielu przypadkach również niesatysfakcjonujące. Wśród pozytywnych przykładów wymieniono wprowadzenie w Polsce do podstawy programowej elementów edukacji globalnej. Druga część obrad w grupach roboczych poświęcona była zaprezentowaniu stworzonych przez uczestników materiałów dydaktycznych z dziedziny praw człowieka oraz wypracowaniu na tej podstawie jednego wspólnego scenariusza zajęć, możliwego do zrealizowania w każdym z krajów i powiązanego z tematyką praw dziecka.

Po zakończeniu obrad w grupach roboczych, na sesji plenarnej prezentowano najważniejsze wnioski z dyskusji grupowych oraz stworzone w poszczególnych grupach scenariusze zajęć. Nauczyciele podkreślali, że uczestnictwo w seminarium wzbogaciło ich warsztat metodyczny, a także umożliwiło wymianę poglądów w międzynarodowym gronie. Każdy z uczestników seminarium otrzymał certyfikat uczestnictwa w seminarium oraz dyplom ukończenia międzynarodowego kursu e-learningowego. Na 2013 rok SWM „Młodzi Światu” zaplanował w ramach projektu „Glocal Tour” kolejną inicjatywę związaną z edukacją globalną, czyli wyjazd edukacyjny nauczycieli do Tanzanii. Zróżnicowana oferta projektu „Global Tour” zasługuje na uwagę wszystkich zainteresowanych tematyką globalnych współzależności.

Ewa Pająk-Ważna, Iwona Ocetkiewicz

XXV KONFERENCJA CESE (COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY IN EUROPE): EMPIRES, POST-COLONIALITY AND INTERCULTURALITY. COMPARATIVE EDUCATION BETWEEN PAST, POST AND PRESENT
Salamanca, 18–21 czerwca 2012 roku

W czerwcu 2012 roku do Salamanki, jednej z najstarszych siedzib uniwersyteckich na świecie, miasta określanego przydomkiem „Golden City”, pochodzącym od kolorystyki wybudowanych z piaskowca budynków, przyjechało kilkudziesięciu przedstawicieli świata nauki, aby wziąć udział w XXV konferencji Europejskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej (CESE). Należy przyznać, że Uniwersytet w Salamance, jako najstarszy uniwersytet na terenie Hiszpanii, nie tylko zapisał się z racji swej historii i tradycji na kartach pedagogiki porównawczej, ale wydaje się odpowiednim do zorganizowania obrad poświęconych tematyce imperiów, postkolonializmu i wielokulturowości. Zamysłem dla tak sformułowanej tematyki była próba uchwycenia wątków dotyczących „białych plam” w narracjach porównawczych ubiegłych dekad, określenie głównych historycznych momentów naszej epoki oraz refleksja nad procesami społecznymi, które wywarły wpływ na edukację i biografie pojedynczych jednostek.

W ramach konferencji odbyły się wystąpienia i wykłady plenarne – prof. Susanne Hornberg, prof. Ivety Silova, prof. Juan Manuel Moreno, prof. Thomasa Popkewitza – obrady w siedmiu, zróżnicowanych tematycznie, grupach roboczych, panel „Sokrates, Salamanka i nauka. Motywy historyczne i humanistyczne w pedagogice porównawczej” oraz sympozjum w językach hiszpańskim i portugalskim poświęcone kwestiom latynoamerykańskim.

W dniu 20.06 odbyło się również zgromadzenie ogólne CESE, podczas którego nastąpił wybór władz na lata 2012–2014. Przedstawiono sprawozdanie z bieżącej działalności, dokonano prezentacji tematyki oraz miejsca kolejnej konferencji CESE (2014, Freiburg, Niemcy), a także przyjęto nowych członków towarzystwa.

Tematyka poszczególnych grup roboczych przedstawiała się następująco: „Edukacja a imperia” – przewodniczący: dr Eleftherios Klerides, Uniwersytet Cypryjski; „Postsocjalizm a edukacja” – przew.: prof. Vlatka Domovic, Uniwersytet w Zagrzebiu; „Imperializm, edukacja, a wielokulturowość” – przew.: prof. Jagdish Gundara, Uniwersytet w Londynie; „Postkolonializm a edukacja” – przew.: prof. Lennart Wikander, Uniwersytet w Uppsali; „Nowe imperia wiedzy” – przew.: prof. Hans-Georg Kotthoff, Uniwersytet we Freiburgu oraz „Współpraca międzynarodowa a edukacja” – przew.: prof. Elisabeth Buk-Berge, Uniwersytet w Londynie. Ostatnia z grup

roboczych, pod przewodnictwem prof. Leoncio Vegi (Uniwersytet w Salamance) oraz prof. Javier Valle (Autonomiczny Uniwersytet w Madrycie) zgromadziła doktorantów prowadzących pierwsze badania w dziedzinie komparatystyki.

W konferencji wzięli udział badacze z tak odległych terytorialnie krajów, jak: Argentyna, Australia, Belgia, Brazylia, Chile, Cypr, Dania, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Hongkong, Japonia, Kanada, Korea, Meksyk, Niemcy, Norwegia, Polska, Portugalia, Szwecja, Urugwaj, USA, Wlk. Brytania i Włochy. Przedstawiciele sześciu kontynentów świata prezentowali najczęściej w swoich wystąpieniach wyniki badań lub rozważania teoretyczne poświęcone szkolnictwu wszystkich szczebli nauczania, szkolnictwu prywatnemu, kontekstom historycznym, podejściom metodologicznym w komparatystyce, działalności lub roli instytucji międzynarodowych, inkluzji, selekcji szkolnych, osiągnięć szkolnych, mniejszości narodowych/etnicznych, kompetencji społecznych (głównie międzykulturowych), raportów organizacji międzynarodowych oraz reform edukacyjnych.

Wśród zaprezentowanych referatów wymienić można między innymi: Globalizacja, edukacja oraz antycjonalizm: metodologiczne wyzwania dla pedagogiki porównawczej – S. Carney, Dania; Edukacja dorosłych/Edukacja ustawiczna w Grecji na początku dekady 2010: Wpływy polityki edukacyjnej UE a rozwiązania krajowe – E. Prokou, Grecja; Selekcje szkolne w polskim systemie edukacyjnym. Konteksty po transformacji ustrojowej – I. Ocetkiewicz, Polska; Uczenie się na rzecz globalnego społeczeństwa obywatelskiego w krajach postsocjalistycznych: od perspektywy 'Wschód-Zachód' do perspektywy 'Północ-Południe' w edukacji – E. Pająk-Ważna, Polska; Doświadczenia studiów za granicą, kompetencje, obywatelstwo globalne i edukacja międzykulturowa – C. Roverselli, Włochy; Edukacja postkolonialna, tożsamość kulturowa i pozostałe problemy wykluczenia: perspektywa porównawcza „o” oraz „z” Argentyny – P. Dylan, T. Knobloch, Niemcy; Adaptowanie rozwiązań polityki oświatowej: przykład szkolnictwa integracyjnego – K. Mazurek; A. M. Winzer; Relacja pomiędzy szkolnym statusem socjoekonomicznym a osiągnięciami uczniów: analiza porównawcza z pięciu krajów – L. Perry, A. McConney, Australia; Fińskie oraz włoskie próby odpowiedzi na europejskie wyzwania w zakresie kształcenia zawodowego (VET) – S. Frontini, Finlandia.

Konferencje pod patronatem CESE, nie tylko promują dialog naukowców, ekspertów i młodych badaczy z dziedziny edukacji oraz dziedzin pokrewnych, ale są dla uczestników potencjalną szansą na podejmowanie współpracy w dziedzinie badań komparatystycznych. XXVI konferencja CESE w 2014 roku może stać się tego kolejnym dowodem.

Joanna Wnęk-Gozdek

**MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA: JESTEM NIE
PO TO, ABY MNIE KOCHAĆ I PODZIWIĄĆ, ALE PO TO, ABYM
JA DZIAŁAŁ I KOCHAŁ – DZIEŁO I ŻYCIE JANUSZA KORCZAKA
Kraków, 31 maja – 1 czerwca 2012 roku**

Paulo Coelho w jednej ze swoich książek napisał: *Być człowiekiem oznacza mieć wątpliwości i mimo to iść dalej swoją drogą*. Iść, pozostając wiernym raz podjętemu wyborowi. W dziejach ludzkości nie brakowało takich osób. Ich świadectwo życia nieustannie inspirowało i zmuszało do stawiania pytań o najistotniejsze kwestie związane z ludzką egzystencją. Jedną z takich wybitnych osobowości był Janusz Korczak. Jego postawa życiowa i dzieło stanowią wyzwanie dla współczesnych pokoleń przesiąkniętych tymczasowością.

Spośród wielu słów, które pozostawił nam Korczak w duchowym spadku, można wskazać te, które zawierają ponadczasowe przesłanie. Jedną z myśli: *Jestem nie po to, aby mnie kochać i podziwiać, ale po to, abym ja działał i kochał*, stała się mottem Międzynarodowej Konferencji Naukowej, zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Społecznej i Andragogiki Instytutu Nauk o Wychowaniu, przy współudziale Centrum Społeczności Żydowskiej w Krakowie. W moim odczuciu bardziej adekwatne dla tego wydarzenia byłoby określenie – spotkanie, gdyż odbywało się w niezwykle ciepłej atmosferze. Przedsięwzięciu patronowali: JM Rektor Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej prof. zw. dr hab. Michał Śliwa, Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak, Naczelny Rabin Krakowa Boaz Pash, Dziekan Wydziału Pedagogicznego Katolickiego Uniwersytetu w Rużomberoku doc. PaedDr. Tomáš Jablonský oraz Przewodniczący Rady Miasta Krakowa Bogusław Kośmider.

Tak jak Janusz Korczak stanowił swoisty pomost pomiędzy dwoma narodami: żydowskim i polskim, tak konferencja stała się miejscem spotkania międzykulturowego. Obrady plenarne odbywały się w Centrum Społeczności Żydowskiej (JCC) na krakowskim Kazimierzu, a obrady w sekcjach na Uniwersytecie Pedagogicznym. Konferencję otworzyli prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański, prof. dr hab. Ireneusz Kawecki, prof. dr hab. Kinga Łopot-Dzierwa, dyrektor JCC – Johnathan Ornstein oraz prof. dr hab. Zofia Szarota. Obrady plenarne skoncentrowane były na trzech zagadnieniach: fenomenie osoby Janusza Korczaka, ponadczasowości jego dzieł literackich z *Królem Maciusiem Pierwszym* na czele, oraz prezentacji osób, które tak jak stary Doktor realizowały ewangeliczne przykazanie miłości bliźniego. Wątki biograficzne Janusza Korczaka stały się przedmiotem wystąpień prof. dr hab. Krystyny Gąsiorok i prof. zw. dr hab. Janiny Wyczęsany. Prof. dr hab. Ewa Kantowicz wykazała zebranym, że dorobek Korczaka znajduje swój wyraz w Konwencji o Prawach Dziecka. Z kolei prof. Inna Leonidovna Fedotenko (Tula State, Lev Tolstoy Pedagogical

University) podzieliła się z uczestnikami spotkania refleksją na tym, jakie cechy powinni posiadać przyszli nauczyciele.

Drugi wątek obrad poprowadził Rabin Boaz Pash, który przybliżył jednego z bardziej znanych bohaterów korczakowskich powieści – Króla Maciusia. Przesłania płynące ze świata bajek były przedmiotem rozważań prof. zw. dr hab. Alicja Baluch i dr Małgorzaty Chrobak.

Prezentację osób, którzy poświęcili swoje życie dla dobra dzieci, rozpoczął prof. Jiří Prokop (UP, Uniwersytet Karola w Pradze), prezentując zebrany sylwetkę Přemysla Pittera – „czeskiego Janusza Korczaka”. Następnie dr Ewa Pająk-Ważna zaprezentowała założenia Kampanii Akcja – Edukacja, organizowanej przez Polską Akcję Humanitarną. Na zakończenie obrad uczestnicy spotkania poznali osobę, która realizuje w swoim życiu korczakowskie przesłanie. Aktor i pedagog Robert Wyród, twórcą Teatru „Świattomy”, opowiedział o swojej pracy terapeutycznej z wychowankami domów dziecka. Jego wspomnienia uzupełniał jeden z pierwszych wychowanków, który obecnie również tworzy spektakle o charakterze terapeutycznym.

Pierwszego dnia konferencji nie zabrakło atrakcji kulturalnych. Uczestnicy mieli okazję przejść szlakiem synagog na krakowskim Kazimierzu, zwiedzić muzeum Fabrykę Emalia Oskara Schindlera oraz wysłuchać koncertu Smyczkowej Orkiestry Kameralnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

W drugim dniu konferencji uczestnicy obradowali w trzech sekcjach. Pierwsza, moderowana przez ks. prof. Norberta Pikułę i dr Marka Banacha, zajmowała się problematyką wychowania w społeczeństwie ryzyka w kontekście koncepcji Janusza Korczaka. Dr Magdalena Lubińska-Bogacka ukazała sytuację prawną dziecka w świetle najważniejszych wydarzeń oraz dokumentów prawnych XIX i XX w. Po tym swoistym wprowadzeniu prelegenci: dr Klaudia Cenda-Miedzińska, dr Olga Wyżga, dr Maria Jordan, dr Tadeusz Waldemar Gierat, dr Józefa Matejek, mgr Ewelina Zdebska, dr Małgorzaty Rozenbajgier, dr Ewa Zawisza-Masłyk i mgr Małgorzata Kłysz rozpatrywali kwestię poszanowania praw dziecka w rodzinie, szkole oraz środowisku lokalnym. Uwzględniono sytuację podopiecznych ośrodków opiekuńczo-wychowawczych, dzieci z opieki zastępczej, z rozbitych rodzin, dotkniętych niepełnosprawnością oraz narażonych na wszelkiego rodzaju nadużycia. Omawiając te kwestie pytano, co jeszcze pozostało z dzieła Korczaka. Na ile jego przesłanie jest kontynuowane?

Rezonans dzieła starego Doktora w teorii i praktyce pedagogicznej stał się przedmiotem rozważań uczestników drugiej sekcji, której obradom przewodniczyli prof. dr hab. Ewa Kantowicz oraz prof. dr hab. Lucjan Miś. Referenci: dr Ewa Pająk-Ważna, ks. dr Bogdan Stańkowski, dr Anna Kamińska, mgr Marta Kosowska oraz dr Małgorzata Mądry-Kupiec debatowali nad takimi zagadnieniami, jak: na styku myśli Janusza Korczaka z Milenijnymi Celami Rozwoju; Korczakowska idea procesu komunikowania się z wychowankiem; przejawy Lévinasowskiej wrażliwości na Innego u Korczaka; styczność jego wizji wychowania z pedagogiką Jana Bosko oraz wizja świata dziecka wypływająca z myśli zawartych w *Prawidłach życia*.

Uczestnicy trzeciej sekcji, moderowanej przez prof. Jiří Prokopa i prof. dr hab. Zofię Szarotę, podzielili się przemyśleniami nad ideą Janusza Korczaka i jej wpływem na współczesność. Swoją podróż intelektualną rozpoczęli od zapoznania się z dziecięcymi marzeniami. Następnie omawiali: pożądane cechy pedagoga, sprzyjające autoedukacji człowieka, korczakowskie „prawa antytezy”, relacje uczeń – nauczyciel

(animator, odkrywca) talentów, związek korczakowskiej koncepcji komunikacji z filozofią *Nonviolent Communication* (modelem komunikacji opartym na czterech komponentach: obserwacji, uczuciach, potrzebach i prośbach), prawo dziecka do niewiedzy. Zebrani: dr Ewa Śliwa, dr Walentyna Wróblewska, dr Edyta Widawska, mgr Izabela Szczepaniak-Wiecha, dr Joanna Wnęk, mgr Anna Kawula, mgr Kinga Stawarz-Popek, dr Alicja Janiak, dr Anna Zadęcka-Cekiera, zapoznali się z wynikami szeroko zakrojonych badań na temat zastępczych środowisk opiekuńczych, poziomu wiedzy studentów na temat życia i dzieła Janusza Korczaka oraz rozpatrywali implikacje koncepcji pedagoga.

Obrady zakończono ogólnym podsumowaniem moderatorów sekcji. Dr Ewa Pa-
jąk-Ważna podziękowała zebrany za wsparcie Akcji Edukacji. Uczestnicy spotkania wyjeżdżali z Krakowa z przekonaniem, że powinni się jeszcze spotkać, gdyż konferencja, mimo swojej różnorodności tematycznej, pozostawiła niedosyt...

A może raczej tęsknotę za kolejnym spotkaniem z Januszem Korczakiem. Mark Twain stwierdził, że *prawdziwie wielcy ludzie wywołują w nas poczucie, że sami możemy się stać wielcy.*

PRENUMERATA „RUCH” S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.
2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są odo dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH” S.A. na konto:
Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240–10531111–00000–4430–494
lub kasa Oddziału.
3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00–958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33
lub telefonicznie: (22) 5328–731, 5328–820, 5328–816, fax: 5328–732,
Internet: www.ruch.pol.pl, e-mail: prenumerata@okdp.ruch.com.pl
4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
 - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
 - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
 - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
 - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.