

RUCH
PEDAGOGICZNY

3



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXVI Warszawa 2015

Skład redakcji:

Natalia Bednarska (pedagogika), 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),
Wiktor O. Ogniewjuk (Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki),
Andrzej Radziejewicz-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

ARTYKUŁY

Wojciech Kruszelnicki – Antonio Gramsci i pedagogika krytyczna. Hegemonia, edukacja i zadania intelektualistów	5
Dawid Wiczorek – <i>Παιδεία, Bildung, Education</i> . Ich wzajemne relacje oraz znaczenie dla rzeczywistości pedagogicznej XXI wieku	23
Małgorzata Przeniosło – Studia na kierunku pedagogika na uczelniach akademickich w II Rzeczypospolitej	33

RELACJE Z BADAŃ

Stefan T. Kwiatkowski – Charakterystyki wewnętrzne studentów wczesnej edukacji w świetle porównań międzygrupowych	49
Magdalena Woynarowska-Soldan, Grzegorz Juszczyk – Zdrowie nauczycieli i innych pracowników szkoły w Polsce: dlaczego potrzebna jest jego promocja?	71
Dominik Olejniczak, Katarzyna Taraś, Paweł F. Nowak, Marta Walachowska – Wybrane zachowania zdrowotne i przekonania dotyczące zagrożeń stanu zdrowia nauczycieli w opinii studentów pedagogiki	87

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Maciej Jakubowski, Bartłomiej Walczak – Edukacja w Arabii Saudyjskiej: modernizacja w konserwatywnym społeczeństwie	97
--	----

STUDIA I OPINIE

Arkadiusz Żukiewicz – Podstawy teoretyczne reintegracji społecznej i zawodowej	109
Mirosława Zalewska-Pawlak – Edukacja artystyczna dzieci i młodzieży – oczekiwania i zaniechania	115
Wiesława Leżańska – Koncepcje wzorca osobowego polskiej wychowawczni przedszkola w aspekcie paradygmatów edukacyjnych Nowego Wychowania	123
Iwonna Michalska – Między przeszłością a współczesnością. Problemy w wychowaniu do czytelnictwa dzieci i młodzieży	131
Elżbieta Dubas – Przygotowanie do dorosłości – inspiracje dla nauczycieli	139
Renata Szczepanik – Współczesne problemy readaptacji społecznej byłych wychowanków instytucji resocjalizacyjnych w praktyce kształcenia akademickiego	145

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Aleksandra Tłuściak-Deliowska – Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów ...	155
---	-----

RECENZJE

Stefan Mieszalski – Urszula Dernowska, Aleksandra Tłuściak-Deliowska: <i>Kultura szkoły – studium teoretyczno-empiryczne</i>	173
Natalia Bednarska – Katarzyna Borawska-Kalbarczyk: <i>Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się</i>	174

KRONIKA

Miłosz Mółka – Międzynarodowa konferencja naukowa „Praca wsparciem w osiąganiu dojrzałości ludzkiej i religijnej”	177
Urszula Dernowska – 14. Europejski Kongres Psychologii	183

CONTENTS

ARTICLE

Wojciech Kruszelnicki – Antonio Gramsci and Critical Pedagogy: Hegemony, Education, and the Tasks of Intellectuals	5
Dawid Wieczorek – <i>Παιδεία, Bildung</i> , Education. The Relations and Meaning for the 21st Century Educational Realm	23
Małgorzata Przeniosło – Degree in Pedagogy at the academic schools of the Second Republic of Poland	33

RESEARCH REPORTS

Stefan T. Kwiatkowski – Internal characteristics of early childhood education students in the light of the intergroup comparisons	49
Magdalena Woynarowska-Sołdan, Grzegorz Juszczyk – Health of teachers and non-teaching staff in Poland: Why its promotion is needed?	71
Dominik Olejniczak, Katarzyna Taraś, Paweł F. Nowak, Marta Walachowska – Selected health behaviors and beliefs about threats to the health of teachers in pedagogy students' opinion	87

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

Maciej Jakubowski, Bartłomiej Walczak – Education in Saudi Arabia – modernization in conservative society	97
--	----

STUDY AND OPINIONS

Arkadiusz Żukiewicz – The theoretical basis for the social and professional reintegration ...	109
Mirosława Zalewska-Pawlak – Art education of children and teenagers – omissions and expectations	115
Wiesława Leżańska – Conceptions of Polish preschool nurse personal pattern in educational paradigm aspects of the New Education	123
Iwonna Michalska – Between the Past and Contemporaneity. Children's and Youth's Problems with Education to Reading Development	131
Elżbieta Dubas – Preparing for adulthood – inspirations for teachers	139
Renata Szczepanik – Contemporary issues of social re-integration of former clients of juvenile rehabilitation centre. An academic practice perspective	145

ADDITIONAL MATERIAL FOR STUDENTS

Aleksandra Tłuściak-Deliowska – The teacher and bullying episodes among students ...	155
---	-----

REVIEWS

Stefan Mieszalski – Urszula Dernowska, Aleksandra Tłuściak-Deliowska: <i>Culture of school – theoretically-empirical study</i>	173
Natalia Bednarska – Katarzyna Borawska-Kalbarczyk: Students information literacy competency in perspectives of changes in the school learning environment	174

CRONICLE

Miłosz Mólka – International scientific conference „Work as a support in achieving human and religious maturity“	177
Urszula Dernowska – 14. European Congress of Psychology	183

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2015

Wojciech Kruszelnicki
Dolnośląska Szkoła Wyższa

ANTONIO GRAMSCI I PEDAGOGIKA KRYTYCZNA. HEGEMONIA, EDUKACJA I ZADANIA INTELEKTUALISTÓW

The mode of being of the new intellectual can no longer consist in eloquence, which is an exterior and momentary mover of feelings and passions, but in active participation in practical life, as constructor, organiser, „permanent persuader” and not just a simple orator ...
Antonio Gramsci: *Selection from the Prison Notebooks*, s. 10.

W artykule chciałbym pokazać wpływ myśli Antonio Gramsciego na formowanie się i rozwój kilku koncepcji funkcjonujących w pedagogice Henry’ego A. Giroux, a także u innych autorów pracujących w dziedzinie pedagogiki krytycznej. W wypowiedziach tego wiodącego filozofa edukacji, szczególnie w jego późniejszej twórczości, daje silnie o sobie znać konieczność myślenia o pracy intelektualnej – w szczególności pracy nauczycielskiej na poziomie wyższym – w kategoriach precyzyjnie zdefiniowanej polityczności i etyczności. Moralne posłanie pedagogiki Giroux wyjaśniał wielokrotnie, pisząc, że skoro pedagogika (pedagogia) „jest zamierzoną próbą wpłynięcia na to, w jaki sposób i jaka wiedza oraz tożsamość formuje się u danej osoby w obrębie konkretnego układu relacji społecznych”, to rozumiana może być ona również, a może wręcz przede wszystkim jako „praktyka, poprzez którą ludzie zachęceni są do nabycia określonego »charakteru moralnego«” (Giroux, Simon, 1988, s. 12). Polityczność edukacji jest kwestią oczywistą w momencie, gdy uzna się istnienie różnorakich związków między szkołą, społeczeństwem, wiedzą i władzą, ale dla Giroux nabiera szczególnego sensu jako potrzeba „nauczycielskiej pracy dla projektu demokratycznego i etycznego” (Giroux, 1997, s. 256). Dlatego też nauczycielom, a zwłaszcza nauczycielom akademickim, badacz konsekwentnie przypomina, że szkoła i uniwersytet stanowią sfery publiczne, których rolą jest kształcenie ludzi do stawania się świadomymi i krytycznymi obywatelami, zdolnymi brać odpowiedzialność za demokratyczne życie publiczne. Uznając ważność hasła Giroux, że humaniści powinni

starać się *make the pedagogical more political*, uważam jednocześnie za konieczne wyjaśnienie, co właściwie ta idea oznacza i jaki jest jej intelektualny rodowód, albowiem sięga on właśnie myśli społeczno-politycznej Antonio Gramsciego. Mimo że Giroux na Gramsciego powołuje się wielokrotnie, wskazując na rozwijane przezeń pojęcie intelektualistów jako źródło swoich własnych przemyśleń na ten temat, nie wydaje się, by w pełni czytelne było jego zadłużenie u włoskiego myśliciela w kwestii myślenia o misji intelektualistów, w tym zaś o istocie i celach „alfabetyzacji krytycznej” (Kwieciński, 2007) w społeczeństwie demokratycznym.

Tekstem Gramsciego, jaki poddam lekturze, będą *Notatki z więzienia* z lat 1929–1935⁸. We Włoszech opublikowano je dopiero w latach 1948–1951, w sześciu tomach, standardowo zaś wykorzystywane jest angielskie tłumaczenie tego dzieła, będące wyborem (Gramsci, 1971) najważniejszych esejów z oryginalnych *Quaderni del Carcere*, liczących sobie 2848 stron, konstytuujących razem 33 woluminy i stanowiących najistotniejszy bodaj wkład Gramsciego w rozwój myśli marksistowskiej stosowanej do wyjaśniania problemów kultury, edukacji, polityki, państwowości i ekonomii.

Chciałbym podkreślić wybitnie pedagogiczne znaczenie tego opracowania, szczególnie dla krytycznej filozofii edukacji, akcentującej związek kultury i polityki, a ściślej mówiąc, podkreślającej znaczenie „polityki jako praktyki pedagogicznej oraz aktu performatywnego” (Giroux, Searls-Giroux, 2004, s. 241) i dostrzegającej kluczową rolę edukacji w organizowaniu i podtrzymywaniu demokratycznego ładu społecznego. Chcę pokazać, jak przejęte od Gramsciego i filozoficznie sprobematyzowane pojęcie intelektualistów funkcjonuje w pedagogice Giroux i jak przedstawia się jego rozwój. Mówimy o rozwoju, ponieważ pojęcie to ulega u Giroux stałym przekształceniom i rozszerzeniom, mającym w zamierzeniu doprowadzić do możliwie pełnej artykulacji tej funkcji intelektualistów, jaką Giroux, inspirując się Gramscim, określił jako „połączenie pracy akademickiej ze zmianą społeczną” (s. 85) – strategię, u podstaw której leży „polityka wykształconej nadziei” (*politics of educated hope*) (s. 123) – nadziei na to, że możliwe jest „powiązanie wiedzy z działaniem oraz uczenia się ze społecznym zaangażowaniem” (s. 86). Zadanie, jakie chciałbym zrealizować w tym artykule, pozwoli, *en passant*, prześledzić, jak inne, kluczowe idee Gramsciego rezonują w myśli pedagogicznej Henry’ego Giroux i w jakim stopniu organizują jego myślenie o roli edukacji i pedagogów w budowaniu demokratycznego ruchu w ramach sfery publicznej, zdolnego, w ramach odnowionego zaangażowania obywatelskiego, do wprowadzenia zmian w istniejących relacjach władzy.

Gramsci: „komunistyczny demokrata” i patron pedagogiki krytycznej

Propagator „demokratycznego przejścia do socjalizmu” (Mouffe, 1979, s. 13), teoretyk postępowego marksizmu, polityk zainteresowany socjologią kultury i językoznawstwem, krytyk kultury i sztuki, niezwykle uzdolniony erudyta – Antonio Gramsci uznawany jest dziś za jednego z najważniejszych myślicieli zachodniego marksizmu: za prekursora socjalizmu demokratycznego, którego idee wywarły znaczący wpływ na postępowe odczytania klasyków nurtu w ramach tzw. „nowej lewicy” i – co nas tutaj najbardziej interesuje – na formowanie się dyskursu pedagogiki radykalnej, pedagogiki krytycznej, teologii wyzwolenia i studiów postkolonialnych, wraz z *subaltern studies*.

Gramsciego ceni się przede wszystkim za jego rewizyjną krytykę tradycyjnych idei nauki Marksa, takich jak: 1) redukcja wymiaru nadbudowy (czyli kultury, najprościej rzecz ujmując) do zjawisk społecznych emanujących z bazy, tj. z systemu ekonomicznego; 2) redukcja marksizmu, jako filozofii społecznej, do pozytywizmu i empiryzmu, a więc do poziomu nauki przyrodniczej; 3) materializm i scjentyzm jako podstawa marksistowskiej nauki o niezmiennych prawach historii. W miejsce przeżytków klasycznego marksizmu Gramsci zaproponuje skupienie się na nadbudowie: wagi nabiera dla niego wolność, kolektywna i polityczna, wola oraz świadomość człowieka istniejącego w kulturze, dlatego wszelki determinizm ekonomiczny, czyniący czymś „nieuniknionym” kierunek oraz istotę działania społecznego, zastąpi on historyzmem: uznaniem, że świadomość ludzka kształtuje się na gruncie określonych i jedyńskich w swoim rodzaju historycznych warunków i okoliczności, których obiektywna faktyczność w żaden sposób nie świadczy o niezmiennych, koniecznych prawach historii warunkujących byt ludzki, lecz – będąc wszakże czymś historycznie przygodnym – otwiera przed człowiekiem perspektywę innych, alternatywnych strategii istnienia, myślenia i działania w świecie społecznym. James P. Hawley objaśnia historyzm Gramsciego, słusznie podkreślając anty-ekonomistyczny wydźwięk jego myśli: „wszelka przyszła praktyka – pisze – wypływać ma z określonej sytuacji, tendencji, lub możliwości, albowiem historii nic nie warunkuje, historię się tworzy (*history is made, not determined*). Spojrzenie Gramsciego na marksizm podsumowuje fraza: »historyzm dialektyczny«, nie zaś: »dialektyczny i historyczny materializm«” (Hawley, 1980, s. 586). To więc kultura – można dodać za inną komentatorką – odgrywa zasadniczą rolę w tworzeniu i odtwarzaniu społecznych i ekonomicznych relacji produkcji (Landy 1986: 50); skoro zaś tak, to w niej daje się wskazać zarówno określone strategie władzy, które podporządkowują uciśnionych ich opresorom, jak i strategie służące oporowi wobec jej oddziaływania (tamże, s. 51).

Widzimy zatem, że Gramsci rozważa istotnie praktyczną, polityczną kwestię: jak zmieniają się relacje władzy w społeczeństwie nowoczesnym i w jaki sposób grupy zdominowane mogą przejmować władzę i zyskiwać hegemonię kulturową?

Punkt wspólny: edukacja dla emancypacji i transformacji, czyli połączenie teorii i praktyki

Jak nietrudno zgadnąć, pedagogika krytyczna, w swym przywiązaniu do idei upelnocnienia grup społecznych poddanych uciskowi, istotnie, upomina się o edukację ściśle polityczną. Ale podkreślmy: edukację polityczną, nie zaś upolitycznioną. Edukacja polityczna w tym wydaniu jest nią dlatego, że kształci w ludziach postawę aktywnych obywateli, którzy w sposób wolny, ale i w pełni świadomy i krytyczny uczestniczą w procesach demokratycznego życia publicznego. Pojęcie **uczestnictwa** ma zasadnicze znaczenie, co trafnie ujął Ira Shor: „aby być wolnym, myślącym obywatelem w systemie demokratycznym – pisze – dana osoba musi brać udział w tworzeniu znaczeń, artykułowaniu potrzeb, realizowaniu planów, i ocenianiu ich rezultatów” (Shor, 1992, s. 18). Giroux zaś dodawał: „polityka demokratyczna wymaga publiczności zdolnej kwestionować i poddawać krytyce wybranych przez siebie urzędników oraz ich prawa – i zmieniać ich, gdy zajdzie taka potrzeba” (Giroux, Searls Giroux, 2004, s. 4).

Problem polega jednak na tym, iż dla wielu ludzi, dla większości z nich, z nas, sama idea uzyskania jakiegokolwiek kontroli nad instytucjami społecznymi, nad

kierunkiem szeroko pojętej polityki i nad własnym dobrostanem, dajmy na to, ekonomicznym, jest czymś zupełnie abstrakcyjnym, by nie powiedzieć: niemożliwym. Tak z grubsza przedstawia się dylemat słabości demokratycznej władzy we współczesnym naszym społeczeństwie. Władza, operując instrumentami przymusu i nacisku, wydaje się oddalona, poza naszym zasięgiem i wpływem – dumna i dufna, realizująca cele albo nijak mające się do rzeczywistych potrzeb społecznych, albo całkiem im przeciwne, a przy tym dysponująca środkami przymusu i aparatami ideologicznymi (Althusser), które stosuje w celu zapewnienia sobie naszej uległości.

Pedagodzy krytyczni odpowiadają na ten problem propozycją upelnomocniających działań edukacyjnych, której rodowód śledzić można nie tylko u Johna Deweya, lecz także u takich rekonstrukcjonistów, jak Theodore Brameld, dla którego szkoła stanowiła kluczową arenę walki o kształtowanie konkretnego typu demokratycznego obywatelstwa – przejętego problemami społecznymi i działającego ku transformacji istniejących społecznych, politycznych i ekonomicznych nierówności (zob. Dewey, 1916/2001; Brameld, 1965). Sięgając do myśli Deweya i do dziedzictwa rekonstrukcjonistów, Giroux występuje z ideą szkoły jako demokratycznej sfery publicznej, w której „uczniowie zdobywają wiedzę oraz umiejętności obywatelskie w ramach solidarności, dającej podstawę konstruowania emancypacyjnych form życia wspólnotowego” (Giroux, 2005, s. 34).

Jednocześnie Giroux wie, że kluczową rolę w takim posłannictwie edukacji muszą odgrywać nauczyciele. To skądinąd osobny, szeroki i fascynujący temat myśli tego badacza, zajmujący eksponowane miejsce zarówno w jego wczesnych, jak i późniejszych studiach. Obecnie chcę jedynie zasygnalizować bliskie podobieństwo między koncepcją intelektualistów u Antonio Gramsciego i ideą „nauczycieli jako intelektualistów” Giroux i wstępnie pokazać współmyślenie dwóch humanistów zastanawiających się nad możliwościami zmiany społecznej i politycznej na drodze edukacyjnej „pracy u podstaw” – by rzecz tak ująć – edukacji jako „walki kulturowej” (*cultural struggle*) (SPN, s. 56), w której działanie pedagogiczne orientuje się na rozwijanie u podmiotów i grup poddanych uciskowi kompetencji emancypowania się. Jak piszą Giroux i McLaren (1989, s. XXI) we wstępie do redagowanego przez siebie tomu, zatytułowanego, notabene, *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, „krytyczna teoria edukacji rozpoczyna od założenia, że szkoły stanowią kluczowe sfery publiczne organizujące wiedzę, władzę i pragnienie ludzkie w służbie poszerzania indywidualnych zdolności i społecznych możliwości”. Edukacja upelnomocniająca i obywatelska to dwa podstawowe drogowskazy pedagogiki krytycznej, które łączy i wzajemnie implikuje uznanie roli, jaką edukacja odgrywa w budowaniu „krytycznej demokracji”, według określenia Giroux i McLarena. „Postrzegając publiczne szkolnictwo – kontynuują autorzy – jako fundament krytycznego i zaangażowanego obywatelstwa, szkoły wyobrazić sobie można jako sferę społeczną, z której wypływa energia organizująca pewną wizją moralną” (s. XXII).

W wizji tej emancypację pojmuje się jako szeroko rozumiane wyzwolenie i upelnomocnienie. Termin dobrze swego czasu sprecyzowała Maria Czerepaniak-Walczak (1995, s. 17–18), pisząc o „oswobodzeniu się, uwolnieniu się od zależności prawnej, społecznej, politycznej, obyczajowej, usamodzielnieniu się, byciu wolnym wolnością pozytywną, czyli taką, która umożliwia przekraczanie uwarunkowań aktualnej egzystencji”. Zaznaczmy jednak, że emancypacja nie postępuje samoistnie. Antonio Gramsci zauważał, że gdy tendencji emancypacyjnej brakuje lidera, walka o oswobodzenie się grup poddanych ciągłej opresji ze strony sił dominujących ma charakter

zdezorganizowany: jedynie „fragmentaryczny i epizodyczny” (SPN, s. 54–55); brakuje im jedności, brakuje im przewodnich idei, a przede wszystkim demobilizuje je wygoda konformizmu i fatalistycznego trwania w stanie podległości i zależności. W tym Gramsci dostrzega pole aktywności dla intelektualistów zdolnych do przewodzenia ludziom w ramach społeczeństwa obywatelskiego (SPN, s. 272). W odróżnieniu od tradycyjnego obrazu intelektualistów (filozofów, myślicieli, krytyków kultury, teoretyków etc.), Gramsciemu chodzi o zupełnie nową figurę „liderów i organizatorów wszelkich przedsięwzięć oraz funkcji właściwych organicznemu rozwojowi zintegrowanego społeczeństwa: zarówno obywatelskiego, jak i politycznego” (SPN, s. 16). W słowach tych rezonuje, rzecz jasna, marksistowskie, antyidealistyczne hasło połączenia teorii i praktyki, którego obecność niedługo rozważać będziemy w pedagogice Giroux. A zatem Gramsci podkreśla, że opozycja między samym tylko myśleniem a działaniem, teorią i praktyką, w ramach której „współistnieją ze sobą dwie koncepcje świata: jedna potwierdzana w słowach, druga objawiana w efektywnym działaniu”, jest opozycją fałszywą (SPN, s. 326): Nie na tym, według Gramsciego, polegać ma aktywność intelektualistów, że oto ci ostatni będą uprawiać teorię w zupełnym odłączeniu od rzeczywistości społecznej i wygodnie separować się od zjawisk kulturowych dziejących się za oknem ich gabinetów. Ich zadanie to raczej wsłuchiwanie się w mowę „mas” i reprezentowanie jej w sferze publicznej – inaczej za rozwarstwieniem społecznym może pójść zapaść kulturowa. Czytamy: Stabilność kulturową, wraz z organiczną jakością myśli, można osiągnąć tylko wtedy, gdy istnieć będzie taka sama jedność między intelektualistami i ludźmi prostymi (*the simple*), jaka powinna istnieć między teorią a praktyką. A zatem, jeśli intelektualiści będą organicznie myślicielami tychże mas i jeśli przepracują i wyłożą zasady oraz problemy podnoszone przez masy w ich praktycznej aktywności, konstituując w ten sposób blok historyczny (SPN, s. 330).

Wyróżnienie owych trzech przewodnich idei Gramsciego, czyli: 1) połączenia teorii z praktyką, aktywności intelektualnej z działaniem w służbie zmiany, 2) powołania intelektualistów do przewodzenia ludziom w ramach społeczeństwa obywatelskiego i 3) reprezentowania przez nich na arenie publicznej mas ludzkich, uzmysławia, że w gruncie rzeczy są to hasła, które z całą powagą przejmując jako swoje pedagogika krytyczna, z tymże tam, gdzie Gramsci mówi o zadaniach „intelektualistów”, pedagogzy krytyczni mówią konkretnie o nauczycielach szkolnych i akademickich. Szczególnie u Giroux kwestie te uzyskały perswazyjną artykulację, choć za nim to nastąpiło, autor poświęcał się problematyzowaniu na wielu różnych polach figury nauczyciela jako intelektualisty, trzymając zrazu w tle sprawę jego publicznego i politycznego zaangażowania. Już jednak na etapie *Education under Siege* (1985), a następnie w książce *Postmodern Education* Giroux i Aronowitz podkreślali, że: „nauczyciele muszą postrzegać się jako publiczni intelektualiści, którzy łączą opracowanie idei z jej wdrożeniem, myślenie i działanie z politycznym projektem walki o kulturę wyzwolenia i sprawiedliwości” (Aronowitz, Giroux, 1991, s. 109).

Gramsci o hegemonii

Spróbuję pokazać, jak w myśli Gramsciego funkcjonuje pojęcie hegemonii i dlaczego jest istotne w perspektywie myślenia o zmianie społecznej – transformacji i emancypacji – w warunkach dominacji jednej klasy społecznej nad drugą.

Pomimo wytrawnego znawstwa filozofii Marksa, Gramsci był jednocześnie przekonany, że w gruncie rzeczy marksizmowi brakuje teorii władzy politycznej (Landy, 1986, s. 52). Skupiając się w tej samej mierze na opresorach, jak i opresjonowanych, tak samo jak później czynił to Paolo Freire (1970/2005), Gramsci opierał swoje poglądy na praktycznej analizie zarówno warunków ludzkiego zniewolenia, jak i możliwości przejęcia przez grupy zdominowane kontroli nad własnym losem, a wreszcie władzy. Do tego trzeba było jednak pewnej rewizji nauki Marksa i niektórych jego komunistycznych interpretatorów. Oryginalny wkład Gramsciego w teorię emancypacji polegał na deromantyzacji proletariatu i krytyce koncepcji zmiany poprzez rewolucję – spontanicznego wybuchu energii emancypacyjnej uciskanych, których sama tylko sytuacja ekonomiczna mobilizuje ponoć do buntu przeciwko dominacji i walki o przejęcie władzy. Landy (1986, s. 54) pisze: „zauważając, że podmiotowość kreowana jest poprzez ideologie tak samo jak przez materialne warunki egzystencji, Gramsci nie bardzo wierzył w bezkrytyczne przejęcie władzy, które w istocie odtwarzałoby tylko tradycyjnie istniejące relacje”. Nie wierzył w nie, ponieważ wiedział, że klasa rządząca reprodukuje się poprzez tworzone przez siebie instytucje oraz przez postawy i zachowania – indywidualne i społeczne – które u ludzi kreuje. Zgoda przez przymus z jednej strony, i przez uwiedzenie i dostosowanie z drugiej – oto główna strategia władzy, którą Gramsci określał mianem **hegemonii**. Pojęcie to autor rozumiał jako mechanizm sprawowania władzy przez jedną klasę nad klasami jej podległymi. Polegać ona miała na organizowaniu uległości przez doprowadzenie do: „spontanicznej» zgody, wyrażanej przez wielkie masy populacji, na ogólny kierunek, jaki rozwojowi życia społecznego nadaje dominująca grupa podstawowa. Zgoda ta jest historycznie spowodowana prestiżem, jakim cieszy się grupa dominująca, z racji jej pozycji oraz funkcji, jaką pełni ona w świecie produkcji” (SPN, s. 12).

To bardzo ważny moment, zatrzymajmy się więc na chwilę, by lepiej objaśnić istotę hegemonii według Gramsciego. Przede wszystkim należy zaznaczyć, że hegemonia w żadnym razie nie jest pojęciem jednostronnym i jednorodnym. Przekonanie, że hegemonia jest czymś podobnym do ideologii, czyli spreparowanej wizji świata, narzuconej społeczeństwu przez grupę rządzącą (w naszym wypadku byłby to np. neoliberalizm) i organizującej całe nasze pojmowanie świata społecznego, jest błędne, i zaskakujące jest, że miejscami podzielają je pedagodzy krytyczni, tacy choćby jak odczytujący dla pedagogiki Raymonda Williama Michael Apple (zob. Apple 1979, s. 4–5). Tymczasem pojęcie hegemonii u Gramsciego jest kluczem do zrozumienia funkcjonowania społeczeństwa i jego wewnętrznych antagonizmów, gdyż oryginalnie służyć ma transformacji tegoż społeczeństwa. Jak pisze Roger Simon w swojej książce o Gramscim: Hegemonia jest relacją między klasami a innymi siłami społecznymi. Klasa sprawująca hegemonię to ta, która uzyskała zgodę innych klas i sił społecznych poprzez stworzenie i utrzymanie w mocy systemu aliansów na drodze politycznej i ideologicznej walki (Simon, 2001, s. 26).

Dana klasa nie jest w stanie osiągnąć przywództwa w skali narodowej, jeśli ogranicza się do realizowania własnych tylko interesów klasowych; musi wziąć pod uwagę demokratyczne żądania i walki toczone przez ludzi, a niemające czysto klasowego charakteru, czyli te, których źródłem nie są jedynie stosunki produkcji (s. 27).

Mówiąc o jednoczeniu się w szeroki „blok hegemoniczny” emancypacyjnych sił społecznych, Simon podaje instruktywne przykłady ruchów na rzecz obrony praw obywatelskich, wyzwolenia narodowego, pokoju, organizacje broniące praw kobiet oraz te reprezentujące interesy mniejszości etnicznych, młodzieży i studentów.

Reasumując, Gramsci daje nam do zrozumienia, że hegemonia, jako strategia budowania szerokiego bloku złączonych sojuszem sił społecznych, dysponujących wspólną wizją rzeczywistości i potrafiących podyktować ją pozostałym grupom w ramach swoistej „walki o kulturę”, jest czymś historycznie zmiennym: sytuuje się przeto po stronie, czy też „w rękach” tych, którym skutecznie udało się zbudować dominujący blok aliansów i którym udało się rozpowszechnić swoją wizję świata i przekonać do niej ludzi.

Obecnie – musimy dodać – hegemonia sprawowana jest przez korporacje oraz światową finansjerę, stanowiące skupiska nowej władzy klasowej (mówimy wszakże o „korporacjonizmie” w ramach reorganizującej współczesny kapitalizm ideologii neoliberalnej): Neoliberalizm najprościej definiuje się jako „teorię praktyk polityczno-ekonomicznych głoszącą, że ludzkiemu dobrobytowi najlepiej służyć będzie uwolnienie przedsiębiorczości w ramach instytucjonalnych, których cechy charakterystyczne to: mocne prawa własności prywatnej, wolne rynki i wolny handel” (Harvey, 2008, s. 9). Nie zaszkodzi wspomnieć przy tym, że wartość netto majątku 358 najbogatszych osób (prezesów koncernów, bankierów etc.) jeszcze w 1996 była równa sumie dochodów najuboższych 45% ludności świata, czyli 2,3 miliarda ludzi (tamże s. 47), do czego neoliberalnie zreformowana polityka społeczna dopuszcza, i co wręcz promuje. Oto w rękach garstki ludzi skupione są największe środki, wpływy i władza, a jej zakulisowych operacji na kapitale i polityce monetarnej, gospodarczej, społecznej, wreszcie kulturalnej indywidualnych państw nie daje się poddać kontroli.

Gramsciego interesowało, w jaki sposób proletariatus – który należy rozumieć metaforycznie, jako „nas wszystkich”, co zresztą proponował sam Marks, mówiąc o proletariacie jako klasie określanej wyłącznie na bazie alienacji od efektów własnej pracy (zob. Marks, 1979, s. 49–50) – może zacząć sprawować hegemonię. Przejęcie władzy w jego koncepcji miało iść w parze ze sprawowaniem hegemonii. Wychodząc od idei proletariatu jako metafory współczesnej alienacji i wykluczenia oraz przekładając dla pełnej jasności język Gramsciego na **naszą** historyczną sytuację, mamy możliwość pytania, czy i jak szerokie masy ludzkie w późnonowoczesnym społeczeństwie kapitalistycznym są w stanie przeciwstawić się hegemonii bloku neoliberalnego? Gramsciemu marzyło się demokratyczne przejście do socjalizmu, jak utrzymuje Chantal Mouffe (1979), z czym z kolei nie do końca zgadzają się komentatorzy akcentujący u niego przywiązanie do komunistycznej idei „dyktatury” i twierdzących, że terminów „dyktatura” i „hegemonia” nie daje się w jego myśli rozłączyć (zob. Togliatti, 1958, s. 34, za: Williams, 1960, s. 588). My tymczasem spróbujemy wziąć w nawias walkę o zaprowadzenie socjalizmu, czyli *stricte* polityczne podłoże myśli Gramsciego, i odczytujemy jego koncepcje w kontekście pedagogicznego, uniwersalnie humanistycznego pytania o ludzkie wyzwolenie spod narzuconego jarzma i o transformację systemu społecznego, odczytywanego jako złe, niesprawiedliwie urządzone, w kierunku pewnego etyczno-politycznego ideału, w którego centrum sytuuje się pojęcie kultury, a precyzyjniej mówiąc, walki kulturowej.

Bo też kluczem do transformacji jest według Gramsciego nadbudowa. Kultura w swojej historycznej określoności i utkana ze znaczeń i wartości jest nie mniej istotnym źródłem ludzkiej świadomości i ludzkiego intelektu jak baza, rozumiana jako istniejące w danym systemie ekonomicznym mechanizmy i stosunki produkcji. W nadbudowie Gramsci wyróżnia dwa poziomy: pierwszym z nich jest „społeczeństwo obywatelskie”, drugim zaś „społeczeństwo polityczne”, czyli Państwo. Owym

dwóm poziomom funkcjonalnie odpowiadają: hegemonia, którą grupa dominująca sprawuje nad innymi, oraz „bezpośrednia dominacja” czy też przywództwo, które sprawuje Państwo i mechanizmy jurysdykcji (SPN, s. 12). Efektywne sprawowanie władzy może mieć miejsce tylko wtedy, twierdzi Gramsci, jeśli uda się połączyć tak rozumianą dominację z hegemonią, a hegemonia zawsze oznacza równowagę i zgodę, osiągniętą na drodze perswazji i działania w obrębie społeczeństwa obywatelskiego. Istotnie więc rzecz można, że hegemonia jest „normalną formą sprawowania kontroli, podczas gdy siła i przymus przeważają tylko w czasach kryzysu” (Williams, 1960, s. 591).

Jak przygotować zmianę społeczną? Gramsci o hegemonii, edukacji i zadaniu intelektualistów

Przyjmujemy w ramach naszego modelu, że hegemonię, wspartą w coraz większej mierze, czemu trudno przeczyć, bezpośrednim przymusem, sprawuje określona klasa rządząca; apatia i obojętność „przeciętnych obywateli” świadczy o ich podporządkowaniu się zarówno władzy państwa, jak i światopoglądowi tejże klasy dominującej. Zbigniew Kwiecieński pisze bez złudzeń, że po latach przemian posocjalistycznych „mamy do czynienia z dominacją korporacyjnego, neoliberalnego globalnego kapitalizmu, sprzęgniętego z upowszechnianym i powszechnie przyjętym etosem konsumpcji, ich zwycięstwa nad wymarzoną i wywalczonym państwem demokratycznym, które miało strzec (...) nie tylko wolności i bezpieczeństwa swych obywateli, ale i równości dostępu i sprawiedliwej dystrybucji” (Kwiecieński, 2006, s. 16). Jednocześnie autor zapytuje – jak większość humanistów związanych z pedagogiką, ale także tych spoza niej – czy w tym okaleczonym świecie, a przede wszystkim w kraju, który z opóźnieniem próbuje naśladować dojrzałe demokracje parlamentarno-rynkowe, **edukacja** może poprawić moralną jakość sfery publicznej. Odpowiedź brzmi: tak, ale musi to być „powszechna alfabetyzacja krytyczna”, w myśl której „procesy edukacyjne powinny pomagać każdej jednostce w osiągnięciu zdolności do mądrości praktycznej i krytycznej zarazem, do samodzielnego osądzania politycznego i etycznego, do samodzielnego wyborów, ale z zasadniczą otwartością na innych ludzi, do dialogu z osobami o odmiennych przekonaniach, wywodzących się z zasadniczo odmiennych kultur” (Kwiecieński, 2007, s. 29).

Zmiana społeczna, transformacja może zajść tylko wtedy, gdy zmieni się ludzka świadomość: sposób myślenia ludzi, ich moralność i mentalność, ich koncepcja świata. O tym arcypedagogicznym założeniu musimy koniecznie pamiętać, że wywodzi się ono z najbardziej humanistycznego, romantycznego i uniwersalnie emancypacyjnego gruntu myśli marksistowskiej, z którego wyrasta dyskurs pedagogiki krytycznej, bardzo wyraźnie zadłużonej w szeregu swych fundamentalnych założeń, celów i koncepcji u Antonio Gramsciego. Myśliciele marksistowscy akcentowali wagę edukacji w kształtowaniu krytycznej świadomości, pozwalającej uciskany przejrzeć i pojąć konwencje stratyfikujące społeczeństwo i dzięki temu uwolnić się od ideologicznego ciężaru narzucanego im przez klasę dominującą oraz jej organizacje kulturalne. Trzecia *Teza o Feuerbachu* Marksa głosi przecież, że przedrewolucyjna edukacja polityczna jest warunkiem rozwoju przyszłego społeczeństwa, w którym obywatele będą rzeczywiście decydować o sobie samych. Gramsci jednakże „rozszerzył i wykla-

rował tę ideę, nadając jej formę instytucjonalną” (Adamson, 1983, s. 140); podstawą koncepcji uzyskania hegemonii kulturowej przez klasy poddane opresji jest dla niego proces uczenia się, rozumiany ostatecznie jako budowanie w podmiotach krytycznej i samo-świadomej, w szczególności sposób **filozoficznej** wizji świata społecznego, konfrontującej się z zastanym, ideologicznym obrazem rzeczy. W eseju „Nauka filozofii” Gramsci przeciwstawia bezkrytycznemu myśleniu, opartemu na światopoglądzie „mechanicznie narzuconym przez zewnętrzne środowisko”, myślenie w ramach „świadomości i krytycznie wypracowanej koncepcji świata”, pozwalające człowiekowi „wybrać własne pole działania, brać aktywny udział w kształtowaniu historii świata, być swoim własnym przewodnikiem, nie godzić się biernie i poddańczo na urabianie swojej osobowości” (SPN, s. 323). Myślenie krytyczne – według Gramsciego będące warunkiem *sine qua non* zmiany społecznej – możemy definiować na różne sposoby, na tę chwilę przyjmijmy, że polega ono na dekonstruowaniu i demistyfikowaniu relacji interpersonalnych, ról społecznych oraz wszelkich praktyk instytucjonalnych, które zostały znaturalizowane, tj. uznane za wynikające „z natury rzeczy”, toteż nieuniknione.

Ponownie zauważamy, że hasła rodzimej „pedagogii przejścia” oraz pedagogiki krytycznej brzmią niemal identycznie, jak poglądy na edukację wyrażane przez Gramsciego. Jeśli istotnie edukacja jest drogą do zmiany i naprawienia świata społecznego, jeśli zgadzamy się, że edukacja ta powinna w pierwszym rzędzie rozwijać samodzielne, realistyczne, krytyczne myślenie i odwagę kwestionowania zastanych znaczeń, wartości i konwencji społecznych, to rolą pedagogów jest sprawowanie kontroli nad tym niełatwym i nieoczywistym przeciw procesem. Przenosi to naszą uwagę na relację między „masami” a intelektualistami, która tak interesowała Gramsciego.

W teorii hegemonii, kulturowa i polityczna ekspansja grupy uciskanej oraz jej konfrontacja z klasą dominującą możliwa jest tylko wtedy, gdy grupa ta zdobędzie intelektualną i polityczną autonomię, wraz z własną „świadomością klasową”. Prowadzić ją ku temu celowi mają intelektualni, których wizerunek znacznie odbiega od tradycyjnego. Po pierwsze, nie stanowią oni żadnej organizacji czy kadry, której zadaniem jest oświecanie mas; po drugie, nie sytuują się oni – niczym jakaś szczególnie elita – ponad masami i nie odgradzają się od społeczeństwa rozważaniem abstrakcyjnych teorii. Wynika z tego, po trzecie, że muszą oni albo wywodzić się z klasy społecznej, której są „głosem” i stanowić jej krytyczną samoświadomość, albo przynajmniej muszą potrafić „odczuwać pasje ludzi, rozumieć, a dzięki temu wyjaśniać i usprawiedliwiać je w ramach danej historycznej sytuacji” (SPN, s. 418): Gramsci jest przekonany, że relacje między intelektualistami a masami nie mogą mieć czysto biurokratycznego modelu, ci pierwsi zaś, powtórzmy, nie mają funkcjonować jako „kasta czy kler”. Chodzi raczej o dialog między ludźmi edukowanymi a edukatorami; dialog, dzięki któremu podmioty edukacji będą miały znaczący udział w budowaniu swojego oświeconego poglądu na świat. Przytoczmy znane fragmenty z *Notatek z więzienia*, z eseju „Wybrane problemy filozofii praktyki”:

„Element popularny »czuje«, ale nie zawsze wie, albo rozumie; element intelektualny zaś nie zawsze rozumie, a nade wszystko nie zawsze czuje. Te dwa bieguny przekładać się przeto mogą na pedanterię i filisterstwo z jednej strony, i na ślepą pasję i sekciarstwo z drugiej. (...) Dopiero gdy relację między intelektualistami a ludźmi-narodem, między przywódcami a tymi, którym się przewodzi, rządzcami

i zarządzanymi uzupełni organiczna spójność, dzięki której czucie-pasja staje się rozumieniem, następnie zaś wiedzą (...), wtedy i tylko wtedy związek ów będzie reprezentowaniem" (SPN, s. 418).

Jak słusznie zauważył E. Morera (1990, s. 26), komentujący powyższy fragment: „kształtowanie nowej koncepcji świata, nie może polegać na importowaniu jej dla ludzi z zewnątrz. Przeciwnie, musi ona zostać wytworzona z już istniejących wartości, myśli i odczuć samych mas”. Innymi słowy, jej budowa musi wychodzić z wnętrza historii, a więc rozpoczynać od problemów, przekonań, kultury i mentalności ludzi edukowanych. Jak konkretnie ma to być robione?

Przede wszystkim, Gramsci zasłynął twierdzeniem, że *de facto* „wszyscy ludzie są filozofami”, gdyż każdy z nich posiada, czy wyznaje, pewną „spontaniczną filozofię”. Na filozofię tę składa się język, jako zaplecze pojęć i kategorii, zdrowy rozsądek, rozumiany przez Gramsciego jako coś w rodzaju „utartych poglądów”, oraz „rozmyślność” (*good sense*). Do tego dochodzi „cały system wierzeń, przekonań, opinii, sposobów widzenia rzeczy i działania, które razem umieścić można pod mianem »folkloru«” (SPN, s. 323). Zadaniem intelektualistów edukujących ludzi, a także podstawowym sensem filozofii jako takiej, miałyby być „krytyka zdrowego rozsądku” (s. 330) i pokazywanie, jak „na nowo rozumieć i czynić krytyczną dotychczas istniejącą aktywność” (s. 331).

Jednocześnie Gramsci zaznacza, że zdrowy rozsądek, utarte poglądy – w skrócie: folklor, czyli popularne wierzenia mas, nie są czymś zgoła negatywnym, bezmyślnym. Owszem, stanowią one fragmentaryczny kolaż idei, popularnych opinii i wierzeń, toteż nie mają nic wspólnego z krytycznym myśleniem, ale zarazem dostrzec w nich można „sposoby, w jakie grupy uciśnione uczą się, jak racjonalizować swoją kondycję i jak przetrwać w warunkach codziennego trudu” (Landy, 1986, s. 57). Generalnie rzecz ujmując, zawarty w nich jest zdrowy element praktycznej i pragmatycznej wiedzy ludzi – „wiedzy lokalnej”. W pedagogicznej relacji, jaka wykształca się między ludźmi edukowanymi a intelektualistami, kluczowe jest rozpoczynanie od tego, co ci pierwsi **już** wiedzą, co czują, i co myślą – nawet jeśli mówimy jedynie o zestawie luźnych fantazji i pomieszanych popularnych przekonań – albowiem ów zestaw stanowi medium, za pomocą którego ludzie ci odnoszą się do świata. Tym medium są także różnorakie ideologie, które Gramsci rehabilituje, przeciwstawiając się ortodoksyjnie marksistowskiemu pogładowi, że ideologia to „czysty pozór” (SPN, s. 376) i twierdząc, że „z racji, iż posiadają walor psychologiczny, [ideologie] są historycznie konieczne, ponieważ organizują ludzkie masy i tworzą teren, na którym ludzie poruszają się, nabywają świadomości własnego usytuowania oraz toczą walkę” (tamże, s. 377). Na bazie owego medium, które nazywamy folklorem, spontaniczną filozofią ludzi, zdrowym rozsądkiem, ideologią etc., intelektualiści, prowadząc ku emancypacji, mają za zadanie wykształcać w podmiotach edukacji „rozmyślność” – „jednorodne, czyli, inaczej mówiąc, spójne i systematyczne myślenie” (s. 419). Sokratejskie hasło „poznaj siebie” – ulubione Gramsciego – przekładało się dlań tedy na imperatyw rozumienia własnej kondycji w świecie oraz własnego historycznego uwarunkowania, które wcale nie musi być czymś oczywistym i „naturalnym” – czymś, z czym trzeba się po prostu pogodzić.

Intelektualna, moralna i polityczna wreszcie reforma społeczeństwa, którą wymarzył sobie Gramsci, miała za swą podstawę prymat podmiotowości: pierwszeństwo świadomości i sprawstwa wobec alienujących struktur społecznych, pierwszeństwo

subiektywności własnych, krytycznie rozwiniętych przekonań, nad obiektywnym – mówiąc po Heideggerowsku – „Sie”. Jednocześnie, Gramsci nie myślał o *common sense* tylko w kategoriach pejoratywnych. Przeciwnie: powtórzymy raz jeszcze, że dostrzegaliśmy w nim zaczątki postawy krytycznej i emancypacyjnej oraz bazę dla pedagogicznych oddziaływań ze strony intelektualistów. Ich aktywność polegać miała na rozwijaniu nowoczesnego humanizmu, którego przesłanie dotrze do najprostszych ludzi. Wzorem był dla Gramsciego fenomen ekspansji ruchu reformacyjnego i demokratycznego (SPN, s. 395 i nast., por. s. 362–363): Jak komentuje Nadia Urbinati (1998, s. 378): „protestancka rewolucja ogarnęła masy wtedy, gdy aspiracje małej grupy ludzi nabrały cech zdrowego rozsądku i powszechnej wiary, przemieniając wydarzenie religijne w wydarzenie polityczne i w ten sposób spełniając hegemoniczny projekt nowoczesności. (...) Na tej samej zasadzie, demokracja liberalna zwyciężyła wtedy, gdy pryncypia Oświecenia przestały funkcjonować jako kulturalna własność wąskiej arystokracji intelektualnej i stały się powszechnym przekonaniem”. Nowi reformatorzy – intelektualiści wyobrażani sobie przez Gramsciego – mieli podążać dokładnie taką ścieżką: wychodzić **do ludzi** po to, by rozumieć formowanie się popularnych poglądów, uczyć poddawania ich krytyce i nadawać rozumieniu tego, jak jest, trwałość „zdrowego rozsądku”, tj. powszechnej wiary w to, jak mogłoby być (por. Showstack-Sassoon, 1989, s. 162). Ta pedagogiczna relacja w zamierzeniu miała angażować zarówno masy, jak i intelektualistów, w proces uczenia się.

Giroux: *Teachers as public intellectuals*

Lektura prac Giroux, w szczególności książki *Take Back Higher Education* (2004), uzmysławia, że koncepcja „nauczycieli jako publicznych intelektualistów” opiera się na myśli Antonio Gramsciego. Koncepcja ta stanowi zwieńczenie poszukiwań teoretycznych, których celem była charakterystyka pracy nauczycielskiej w odłączeniu od dyskursu wąskiej specjalizacji, a poprzedza ją szereg „prototypów”, świadczących o ewolucji poglądów Giroux na istotę pracy intelektualnej w kontekście pedagogicznym.

W książce *Education Under Siege* Giroux i Aronowitz poświęcili dużo uwagi kwestii *deskillingu* i „proletaryzacji nauczycieli”: odbierania im kontroli nad wykonywaną pracą i odgórnym narzucaniu przez światłych reformatorów rozwiązań i pryncypiów dydaktycznych, niemających nic wspólnego z przygotowaniem uczniów do stania się aktywnymi i krytycznie myślącymi obywatelami (zob. Aronowitz, Giroux, 1985, s. 23 i nast.). Ostrze krytyki obu badaczy kierowało się ku „behaviorystycznym modelom edukacji, w ramach których nauczycieli postrzega się nie jako kreatywnych i obdarzonych wyobraźnią myślicieli, zdolnych wykroczyć poza ideologię metod i środków i krytycznie ocenić cele, jakim służy dyskurs i praktyka edukacyjna, lecz jako posłusznych urzędników, gorliwie wykonujących rozkazy innych” (tamże, s. 26–27). Koncepcja „nauczycieli jako intelektualistów” miała w zamierzeniu dowartościować nauczycieli i uzmysłowić, że poważnym błędem jest odbieranie ich zawodowi intelektualnej wolności. Na kolejnych stronach wspomnianej książki Aronowitz i Giroux niuansowali ów pogląd, pisząc o „nauczycielach jako intelektualistach w służbie zmiany” (*transformative intellectuals*) i wprowadzając element nauczycielskiej pracy organizacyjnej, polegającej na „tworzeniu ideologicznych i materialnych warunków zarówno w szkole, jak i w obrębie szerszej społeczności, które dawałyby

uczniom możliwość stania się podmiotami przejawiającymi odwagę cywilną, a zatem obywatelami, którzy posiadają wiedzę i odwagę, by na poważnie brać potrzebę uczynienia rozpaczy czymś nieprzekonującym, zaś nadzieję czymś praktycznie osiągalnym” (tamże, s. 37).

Wraz z książką *Teachers as Intellectuals* (1988) ów wątek organizacyjny staje się dla Giroux kluczowy. Praca nauczycielska charakteryzowana jest od teraz jako służba publiczna o nieocenionej wadze dla rozwoju i trwania społeczeństwa demokratycznego. Dominantą przymysłów Giroux na temat publicznej misji intelektualistów jest napisana wraz z Susan Searls-Giroux praca *Take Back Higher Education*, poświęcona nauczycielom akademickim. „Wierzymy – pisali w niej autorzy – że akademicy, z racji swojej wolności i uprzywilejowania, mają szczególnie istotną rolę do odegrania jako zaangażowani, publiczni intelektualiści” (Giroux, Searls-Giroux, 2004, s. 55). Ich zadaniem jest „rozwiąć język krytyki i możliwości, który łączy toczone na różnych polach walki, wykorzystuje teorię jako źródło inspiracji, zaś politykę definiuje nie tyle jako krytykę, co transformatywną interwencję w życie publiczne” (tamże, s. 60). Giroux wyraźnie podąża za Gramscim piszącym, że „błędne jest przekonanie, jakoby intelektualista mógłby być intelektualistą właśnie (a nie zwykłym pedantem), odróżniając się i odcinając od ludzi-narodu, a zatem nie odczuwając elementarnych pasji ludu” (SPN, s. 418). Chodzi mu tedy o nową, politycznie zaangażowaną formę aktywności nauczycielskiej na usługach etycznego ideału, jakim jest ożywiona sfera publiczna jako pole debaty, konsensu i dysensu, od której istnienia zależy prawdziwie demokratyczne życie społeczne. Dlatego – twierdzi – nauczyciele akademicy, intelektualiści nie mają prawa zamykać się przed rzeczywistością w swoich zagadkowych dyskursach i w roztrząsaniu kwestii nieistotnych z punktu widzenia demokratycznej misji, jaką są z definicji obciążeni, albowiem to właśnie czyni ich, by rzecz tak ująć, agentami *status quo*. „Poświęcenie się badaniom naukowym – twierdzi Giroux za Bourdieu – nie oznacza konieczności odejścia od polityki, pedagogii i idei zmiany społecznej w świat tekstów” (Giroux, Searls-Giroux, 2004, s. 54). Zadaniem intelektualistów jest w pierwszym rzędzie „podejmowanie kluczowych dylematów społecznych, prezentowanie alternatywnych narracji, pociągających władze do odpowiedzialności i oferowanie alternatywnych strategii interwencji w celu zrealizowania demokratycznej przyszłości” (tamże, s. 83). I znów przypominają się słowa Gramsciego, który pisał: „sposób bycia nowego typu intelektualisty nie może sprowadzać się do elokwencji (...), lecz polegać ma na aktywnym uczestnictwie w bieżącym życiu jako konstruktor, organizator, permanentny doradca” (SPN, s. 10).

Henry’ego Giroux dalsze inspiracje Gramscim

Sprawdźmy, jakie inne jeszcze Gramsciańskie diagnozy i koncepcje edukacji krytycznej, politycznej i upelnomocniającej, prowadzonej przy udziale intelektualistów, obecne są w pedagogice Henry’ego Giroux.

Począwszy od najwcześniejszych swoich książek, Giroux konstatuje dominację w szkolnictwie, polityce edukacyjnej i pedagogice racjonalności technokratycznej. W *Ideology, Culture, and the Process of Schooling* badacz wyjaśnia, że przekłada się ona na rozkwit pedagogii menadżerskich, zajętych transmisją niesproblematyzowanej wiedzy, rozumianej jako znajomość faktów, na system mierzenia kompetencji na dro-

dze testów, na traktowanie szkoły jako przedsiębiorstwa, wykształcenia zaś w kategoriach czysto instrumentalnych i funkcjonalnych, tj. jako zestawu umiejętności potrzebnych do znalezienia zatrudnienia (zob. Giroux, 1981, s. 151–152). W innej pracy Giroux ostrzega, że w ramach dominującej racjonalności technokratycznej: szkoły stają się istotne tylko w tym stopniu, w jakim są w stanie dać ludziom te formy wiedzy, umiejętności i praktyk społecznych, które konieczne są dla wytworzenia siły roboczej dla stale się komplikującej, technologicznej ekonomii. Co więcej, propozycje reform szkolnictwa, wyłaniające się ze współczesnej debaty, są silnie kształtowane przez technokratyczną i instrumentalną logikę, która przewodzi temu modelowi rozumienia ekonomicznego (Aronowitz, Giroux, 1985, s. 200).

Problem polega na tym, że w przeciwieństwie do założeń paradygmatu ekonomicznego, przestawianie się gospodarki na *high technology* i rynek usług, skłaniające decydentów oświatowych do interesownego i „zawodowego” myślenia o edukacji, nie oznacza wcale, że w tych sektorach wzrasta zatrudnienie. Raczej wzrasta zapotrzebowanie na pracę mniej wykwalifikowaną, w usługach niższego rzędu; niewiele miejsc pracy otwiera się w technologii (tamże, s. 201). Jednocześnie, szkoły pomyślane tylko jako ośrodki kształcenia zawodowego zawodzą w dwóch innych wymiarach: uczniom wywodzącym się z niższych socjoekonomicznych warstw społecznych nie oferują możliwości upełnomocnienia; „*trackują*” ich za to w kierunku reprodukcji materialnego i kulturalnego ubóstwa, z którego na drodze edukacji pragnęli wyjść. Ponadto, szkoły, wyobrażone przez rozum ekonomiczny, nie robią nic, by przygotowywać młodzież do rozważnego uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym, jakiego wymaga od obywateli demokratyczne społeczeństwo. Ta nowa, „publiczna filozofia edukacji” – i nie mówimy tylko o kontekście Stanów Zjednoczonych, których systemem oświaty zajmuje się Giroux – „ignoruje konieczność promowania krytycznych sfer publicznych, w których zdolność uczenia się nie redukuje się do rozważań ekonomicznych i technicznych” (tamże, s. 202).

To interesujące, że opisany wyżej kierunek myślenia o szkolnictwie i jego neoliberalnych, instrumentalizujących edukację „reformach”, przewidział i analizował, jako jeden z pierwszych krytyków, Antonio Gramsci. W eseju „O edukacji” Gramsci z troską obserwuje „wynikającą z głębokiego kryzysu kultury i koncepcji życia społecznego, postępującą degenerację szkoły” (SPN, s. 40). Na ów kryzys szkoła odpowiada niewłaściwie; w sytuacji kryzysu kultury powinna być szkołą jednocześnie „formacyjną i instruktywną”, tymczasem ostaje się w niej tylko element instruktywny, w dodatku podszyty „interesownością”. „Nad szkołą formacyjną, której nie cechuje interesowność, zaczynają dominować szkoły tworzone w celu zaspokajania aktualnych praktycznych interesów”. Jednocześnie autor zauważa, że „najbardziej paradoksalnym aspektem tej sytuacji, jest to, że jawi się ona i jest przedstawiana jako szkoła demokratyczna, podczas gdy w istocie jej przeznaczeniem jest nie tyle już podtrzymywanie różnic społecznych, lecz wręcz ich krystalizacja” (tamże, s. 40). Szkoła nowego, instrumentalnego typu nie jest dla Gramsciego demokratyczna, ponieważ nie oddziałuje tak, by każdy obywatel mógł sprawować władzę; nie wyposaża wszakże każdego na równi obywatela w warunki osiągnięcia tego demokratycznego celu (tamże, s. 40).

Oprócz krytyki intrumentalizacji kształcenia, Gramsci, z grubsza dziewięćdziesiąt lat przed Giroux diagnozującym przeniknięcie dyskursu edukacyjnego „kulturą polityki” (Giroux, 1981, s. 37–62) i hegemonią „racjonalności technokratycznej” (tamże, s. 9–11), obnażał panujący w nauczaniu i pedagogice „dogmatyzm”, czyli

skupienie się na przekazie suchej, ahistorycznej i apolitycznej „wiedzy o faktach” (tamże, s. 41) z dominacją abstrakcyjnego i schematycznego myślenia logicznego. Zastanawia, iż Giroux nie wspomina o swoim znakomitym antenacie w tym względzie, intensywnie czerpiąc z jego koncepcji, lecz nie zaznaczając, w ilu podejmowanych kwestiach Gramsci antecederował pedagogów krytycznych, pisząc na przykład, że szkoła jemu współczesna „potrafi uczniów dobrze szkolić, ale nie sprawia, że stają się oni lepiej wykształceni” (SPN, s. 36) i że zadaniem szkoły „kreatywnej” jest w pierwszym rzędzie rozwijanie osobowości i nadawanie jej waloru „solidnej i jednorodnej moralnej i społecznej świadomości” (SPN, s. 33). Wizja transformacji oświaty, zagrożonej w kryzysie, polegałaby według Gramsciego na znalezieniu balansu między wymaganiami specjalizacji, tj. kształcenia zawodowego, a celem dawania ludziom edukacji szeroko humanistycznej, otwierającej przed masami zdolność „myślenia, studiowania i rządzenia, a także kontrolowania tych, którzy rządzą” (SPN, s. 40).

Także problem nierówności startu szkolnego, dramatyzowany przez wszechobecność *hidden curriculum*, warto wspomnieć, zajmował się w orbicie zainteresowań Gramsciego. Zauważał, że „w wielu rodzinach (...) dzieci znajdują przygotowanie, przedłużenie i dopełnienie życia szkolnego. Oddychają (...) pojęciami i postawami, które ułatwiają im właściwy proces edukacyjny. Zawczasu nabywają i rozwijają wiedzę o języku literackim, czyli środki wyrazu i zasoby, sytuujące się technicznie powyżej środków, którymi dysponuje przeciętny członek populacji szkolnej w wieku od sześciu do dwunastu lat” (SPN, s. 31).

Tendencję Giroux do pozostawiania w dalekim tle kwestię wpływu Gramsciego na jego własne myślenie oraz na rozwój całego dyskursu pedagogiki krytycznej można również dostrzec w opracowywanej przezeń metodyce krytycznej pedagogii. Trzy kwestie wybijają się na plan pierwszy: 1) dowartościowanie „głosu” ucznia, w tym języka, doświadczeń, kultury i historii, z którymi wchodzi on do klasy szkolnej; 2) dowartościowanie kultury popularnej jako pedagogicznie istotnego źródła odniesień; 3) przemyślenie ideologii jako użytecznego narzędzia pedagogicznego.

Giroux pisze, że „język posiada funkcję społeczną i musi być postrzegany jako pole walki zakładające produkcję wiedzy, wartości i tożsamości”, a za M. Bachtinem (2005, s. 143) powtarza, że „konkretnych języków nie da się wykorzenić z kontekstu historycznych walk i konfliktów, które czynią je heteroglosyjnymi, nie zaś unitarnymi”, opiera się więc na ustaleniu Gramsciego, który jeszcze przed Bachtinem zauważył, iż „język może być zarówno żyjącym organizmem, jak i muzeum skamielin życia i cywilizacji” (SPN, s. 450) oraz, że „w każdym języku zawarta jest koncepcja świata, która przechodzi w pewnej chwili na drugi poziom, jakim jest poziom świadomości i krytyczności” (SPN, s. 324). To właśnie to ustalenie staje się z czasem absolutnie kluczowe dla pedagogiki krytycznej, w której „funkcja autorytetu – o czym pisał Lech Witkowski (2009, s. 436) – rozstrzyga się **w odniesieniu do przestrzeni głosu**”. „W tym podejściu chodzi o zdolność do zabierania głosu jako praktykę afirmacji i przetwarzania za pomocą narracji własnego losu i podmiotowości, zwykle skazywanej na milczenie czy wycofanie przez dominujące aparaty władzy w ich prawie do nagłaśniania własnego myślenia, jako zawłaszczania przestrzeni publicznej, zadającego gwałt symboliczny jej pozostałym uczestnikom i aktorom” (tamże).

Pedagogika krytyczna zwraca szczególną uwagę na „dyskurs kultury przeżywaney” – jak rzecz ujmuje Giroux – i chce „badać sposoby, w jakich ludzie tworzą historię, wspomnienia i narracje, które dają im poczucie określenia i sprawczości” (Giroux,

1997, s. 140). Jest to istotne dlatego, iż pozwala głębiej pojąć różnice w uczniowskim odczytywaniu tekstów, ekspresji i zachowaniach w sytuacji szkolnej i pedagogicznej. Stąd też bierze się częste u Giroux hasło, że pedagogika jako element polityki kulturalnej „powinna przywiązywać wagę do historii, marzeń i doświadczeń, które uczniowie wnoszą ze sobą do szkoły” (tamże).

Wśród owych doświadczeń interesujących pedagogikę krytyczną nie brakuje kultury popularnej, którą ta afirmuje, wystrzegając się łatwego utożsamiania „kultury komercyjnej”, kierującej wobec młodzieży swą „pedagogią komodyfikacji” (zob. Giroux, 2009, s. 43–49), z kulturą popularną, będącą ważnym w kontekście uczenia się źródłem „produkcji i mobilizacji pragnienia” (Giroux, 2005, s. 171). Znow jednak zauważyć trzeba, że nawołując do uprawiania „radykalnej pedagogiki kultury popularnej, która angażuje wiedzę o przeżywanych doświadczeniach przy użyciu podwójnej metody docenienia i krytycznego indagowania”, nasz autor idzie krok w krok za Antonio Gramscim. Giroux podkreśla na przykład, że kultura popularna – ów „folklor” Gramsciego – wraz z wiedzą i wszelkimi dyspozycjami, jakie daje ona młodym ludziom, nie ma być po prostu celebrowana, lecz również „poddawana badaniu pod kątem tego, jakie zawiera w sobie ideologie, jakich używa środków reprezentacji i jakie praktyki społeczne potwierdza” (Giroux, 1997, s. 140–141). Dalej czytamy inną kluczową uwagę: „chodzi o potrzebę takiego teoretycznego połączenia wiedzy i władzy, które da uczniom bardziej krytyczne rozumienie tego, kim są w obrębie szerszej formacji społecznej i jak zostali ulokowani i uformowani przez społeczeństwo” (tamże, s. 141). Sformułowania te – podnoszące kwestię zaczynania i opierania pedagogicznej relacji na zapleczu tego wszystkiego, co uczeń już wie, czego doświadczył oraz na jakiej historii i kulturze opiera się jego aktualna tożsamość i światopogląd – mają swe identyczne odbicie w myśli pedagogicznej Gramsciego. Pisał on wszak, że zadaniem „filozofii praktycznej” jest zastąpienie istniejącego sposobu myślenia i aktualnej myśli (aktualnego świata kulturowego) [czyt. której źródłem jest zanurzenie w aktualnym świecie kulturowym]” zmysłem polemicznym i krytycznym (SPN, s. 330): Filozofia ma być dla Gramsciego „krytyką zdrowego rozsądku” (tamże), wszelako jej oddziaływanie ma „na wejściu opierać się na zdrowym rozsądku, by pokazać, że każdy jest filozofem, i że nie chodzi o wprowadzenie do każdego indywidualnego życia myślenia naukowego znikąd, lecz o zrenowowanie i uczynienie krytyczną zawczasu już istniejącej aktywności” (SPN, s. 330–331).

W Girouxowskich inspiracjach Gramscim na polu działania pedagogicznego pozostaje nam dokładniej wyjaśnić kwestię ideologii jako narzędzia pedagogicznego. Znaczącym przesunięciem akcentów w teorii ideologii jest podkreślenie przez Gramsciego jej usytuowania także na poziomie nadbudowy, gdzie posiada ona arbitralną owszem, ale „racjonalną” ważność psychologiczną i historyczną, albowiem odpowiada za organizowanie mas ludzkich wokół wspólnego celu, tworzy teren, po którym poruszanie się wyposaża ludzi w świadomość, tożsamość i kierunek działania kolektywnego bądź indywidualnego.

Także Henry’ego Giroux interesuje wyjaśnienie dla pedagogiki krytycznej właśnie owej „pozytywności ideologii, w której zawierają się reprezentacje o centralnym znaczeniu dla organizacji ludzkich doświadczeń i podmiotowości” (McLaren, 1989, s. 200). Pedagogika skorzysta z neomarksistowskiej teorii krytycznej tylko wtedy, gdy tej uda się zastąpić pojęcie ideologii, jako niewidzialnego instrumentu totalnej dominacji, ideologią rozumianą dialektycznie jako mechanizm produkcji myśli oraz

mobilizacji pragnienia i działania. W ramach tego podejścia – twierdzi Giroux – podmiotowość człowieka nie jest li tylko refleksem ideologicznych imperatywów logiki kapitału i jego instytucji, a szkoła nie funkcjonuje jedynie jako aparat państwa odzwierciedlający interesy klasy dominującej. Szkoła to miejsce charakteryzujące się permanentną walką między siłami ideologii dominującej a siłami kontrhegemonicznymi, przeciwstawiającymi jej **własne** ideologie, uczniowie zaś funkcjonują **zarówno** jako bierne przedmioty ideologicznego urabiania, jak i aktywnie przyswajający i przeżywający odbiorcy, twórcy i prze-twórcy. Ideologia narzucana przez szkołę spotyka się z ideologią i kulturą młodzieżową, niesioną przez obrazy, gesty, kody językowe, mody, pasje, wiążące się nie tylko z tym, co kto myśli, lecz także z tym, co kto czuje i czego pragnie. Jako taka, ideologia staje się medium, z pomocą którego uczniowie nadają sens swoim doświadczeniom oraz światu, w jakim się obracają. Dlatego Giroux może powiedzieć, że *jako narzędzie pedagogiczne, ideologia jest przydatna w rozumieniu nie tylko tego, jak szkoły utrzymują i wytwarzają swoje znaczenia, lecz także tego, jak jednostki i grupy produkują znaczenia, negocjują, modyfikują lub opierają się im* (Giroux, 1988, s. 8).

Giroux występuje zatem z nowym pojęciem ideologii, zaczerpniętym z myśli Gramsciego, ale zawierającym w sobie zarówno swój aspekt neutralny, jak i pozytywny i negatywny. Mówiąc o ideologii Giroux ma na myśli pewien dynamiczny konstrukt, dość odległy od pesymistycznej wizji (neo)marksistowskiej, gdyż odnoszący się do podmiotowych sposobów, w jakie znaczenia są wytwarzane i ucieleśniane w formach wiedzy, praktykach społecznych i doświadczeniach kulturowych konkretnych grup społecznych. Istotnym zadaniem praktyki pedagogicznej jest w tej perspektywie rozumienie i prowadzenie ku rozumieniu, które z tych form wiedzy, idei, znaczeń, wartości, praktyk i doświadczeń zaciemniają i zaburzają obraz rzeczywistości, a które go rozjaśniają i wyostrzają, umożliwiając jego krytykę. Emancypacyjny aspekt ideologii Giroux dostrzega w jej zdolności do „tworzenia pola dla autorefleksji i transformatywnego działania” (Giroux, s. 1983, s. 145).

Zakończenie

W eseju tym omawiałem myśl polityczną i pedagogiczną Antonio Gramsciego jako jedno z najistotniejszych źródeł inspiracji dla Henry’ego Giroux oraz dla całego ruchu pedagogiki krytycznej. Marksizm Gramsciego jest o tyle interesujący dla pedagogów krytycznych, o ile stanowi punkt widzenia, pewną teorię społecznej emancypacji, w której centralną rolę odgrywają intelektualiści działający „w służbie zmiany”: operujący na polu społeczeństwa obywatelskiego „permanentni doradcy” i organizatorzy, których celem jest kształtowanie krytycznych, obywatelskich postaw u ludzi, w innym razie łatwo poddających się wpływowi ideologii władzy, której właściwym celem jest utrzymywanie własnej hegemonii poprzez hamowanie rozwoju progresywnych i rewolucyjnych idei i utwierdzanie nas w przekonaniu, że zastany porządek społeczny i nasze w nim miejsce jest czymś naturalnym, nieuniknionym.

Widzieliśmy, w jak wielkim stopniu krytyka edukacji, jaką uprawia Giroux, wskazując na dominację w niej rozumu instrumentalnego i racjonalności technokratycznej, zawarta jest *explicitie* w myśli Gramsciego. Zaznaczyliśmy również wpływ autora *Notatek z więzienia* na Girouxowskie, zrehabilitowane na potrzeby pedagogiki krytycznej i filozoficznie pogłębione, koncepcje kultury, kultury popularnej, ideologii i podmiotowości.

Pedagogika krytyczna dała się poznać jako dyskurs pozwalający, a wręcz nakazujący, twórczo czerpać z wielu dyscyplin humanistyki. Wydaje się jednak, że u samych jej korzeni, przesądając o jej politycznej tożsamości, leżą uniwersalne, demokratyczne ideały klasycznego marksizmu – jak u Gramsciego.

Przypisy

* Cytuję przekład angielski: A. Gramsci, *Selection from Prison Notebooks*, edited and translated by Quentin Hoare and Geoffrey Norbert Smith. Od tej chwili cytowane jako SPN z podaniem numeru strony.

Literatura

- Adamson W. L. (1980): *Hegemony and Revolution: Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory*. University of California Press, Berkeley-Los Angeles
- Apple M. (1979): *Ideology and Curriculum*. Second Edition, Routledge, Chapman and Hall, Inc., London
- Aronowitz S., Giroux H. A. (1985): *Education under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. Routledge & Kegan Paul, London
- Aronowitz A. Giroux H. A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. University of Minnesota Press, Minneapolis-London
- Brameld Th. (1965): *Education as Power*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995): *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin
- Dewey J. (2001): *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. A Penn State Electronic Classics Series Publication, Harrisburg
- Freire P. (2005): *Pedagogy of the Oppressed*. Transl. M. B. Ramos, Continuum, New York – London
- Giroux H. A. (1981): *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Temple University Press, Philadelphia
- Giroux H. A. (1983): *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey, New York
- Giroux H. A. (1988): *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey, New York – London
- Giroux H. A. (1989): *Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference*. W: H. A. Giroux, P. McLaren (eds.): *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. State University of New York Press, Albany.
- Giroux H. A. (1997): *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*, Westview Press, Oxford
- Giroux H. A., Searls-Giroux S. (2004): *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. Palgrave MacMillan, New York
- Giroux H. A. (2005): *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. Second Edition, Routledge, New York
- Giroux H. A. (2009): *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?* Palgrave MacMillan, New York
- Giroux H. A. McLaren P. (1989): *Schooling, Cultural Politics, and the Struggle for Democracy: Introduction*. W: H. A. Giroux, P. McLaren (eds.): *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. State University of New York Press, Albany
- Giroux H. A., Simon R. (1988): *Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility*. „Journal of Education”, vol. 170, nr 1
- Gramsci A. (1971): *Selection from The Prison Notebooks*. Edited and translated by Quentin Hoare and Geoffrey Norbert Smith, International Publishers, New York
- Harvey D. (2008): *Neoliberalizm. Historia katastrofy*. Przekł. J. P. Listwan. Książka i Prasa, Warszawa
- Hawley J. (1980): *Antonio Gramsci's Marxism: Class, State and Work*. „Social Problems”, vol. 27, nr 5

- Kwieciński Z. (2006): *Przyszłość edukacji w świecie bez przyszłości. Ratujmy naszą młodzież!* W: M. Nowak-Dziemianowicz, G. D. Gołębniak, R. Kwaśnica (red.): *Przetrawianie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Wyd. Naukowe DSW, Wrocław
- Kwieciński Z. (2007): *Potrzeba edukacji krytycznej*. W: J. Rutkowiak, M. Nowak, D. Kubinowski (red.): *Edukacja – moralność – sfera publiczna*. Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin
- Landy M. (1986): *Culture and Politics in the Work of Antonio Gramsci*. „boundary 2”, vol. 13, nr 3
- Marks K. (1979): *Przyczynek do krytyki heglowskiej filozofii prawa. Wstęp*. W: K. Marks: *Pisma wybrane. Człowiek i socjalizm*. Książka i Wiedza, Warszawa
- McLaren P. (1989): *On Ideology and Education: Critical Pedagogy and the Cultural Politics of Resistance*. W: H. A. Giroux, P. McLaren (eds.): *Critical Pedagogy, The State, and Cultural Struggle*. State University of New York Press, Albany
- Morera E. (1990): *Gramsci and Democracy*. „Canadian Journal of Political Science”, vol. 23, nr 1
- Mouffe Ch. (1979): *Introduction: Gramsci Today*. W: Ch. Mouffe (ed.): *Gramsci and Marxist Theory*, Routledge & Kegan Paul, London
- Shor I. (1992): *Empowering Education*. University of Chicago Press, Chicago
- Simon R., (2001): *Gramsci's Political Thought. An Introduction*. The Electric Book Company, London
- SPN – Gramsci A. (1971): *Selection from The Prison Notebooks*. Edited and translated by Quentin Hoare and Geoffrey Norbert Smith, International Publishers, New York
- Togliatti P. (1958): *Studi Gramsciani*. Istituto Antonio Gramsci, Rome
- Urbinati N. (1998): *Periphery of Modernity: Antonio Gramsci's Theory of Subordination and Hegemony*. „Political Theory”, vol. 26, nr 3
- Williams G. A. (1960): *The Concept of 'Egemonia' in the Thought of Antonio Gramsci: Some Notes on Interpretation*. „Journal of the History of Ideas”, vol. 21, nr 4
- Witkowski L. (2009): *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Impuls, Kraków.

Antonio Gramsci i pedagogika krytyczna. Hegemonia, edukacja i zadania intelektualistów

W artykule tym pokazuję zasadniczy wpływ myśli Antonio Gramsciego na formowanie się i rozwój kilku koncepcji funkcjonujących w pedagogice Henry'ego A. Giroux, a także u innych autorów pracujących na polu pedagogiki krytycznej. Odczytuję tu *Notatki z więzienia* Antonio Gramsciego – książkę o przełomowym znaczeniu dla krytycznej filozofii edukacji. Dowodzę, że Girouxowska idea „nauczyciela jako publicznego intelektualisty” ma definitywnie swoje źródła w myśli Gramsciego, z której autor *Theory and Resistance in Education* czerpie również wtedy, gdy wypowiada się o zagadnieniach o krytycznej wadze dla edukacji, takich jak kultura i ideologia, kultura popularna, podmiotowość, uczniowski głos, wreszcie – wiodąca rola pedagogów w walce o odnowioną sferę publiczną i społeczeństwo demokratyczne.

Słowa kluczowe: edukacja, Antonio Gramsci, marksizm, pedagogika krytyczna, hegemonia, ideologia, emancypacja

Antonio Gramsci and Critical Pedagogy: Hegemony, Education, and the Tasks of Intellectuals

This paper illuminates the intellectual inspirations that critical pedagogy, particularly in its form envisaged by Henry A. Giroux, has drawn from the work of Italian Marxist thinker – Antonio Gramsci. Herein I offer a reading of Gramsci's seminal book of essays, *The Prison Notebooks*, and pinpoint its pedagogical relevance. I argue that it was Gramsci's influence that prompted Giroux to develop the conception of “teachers as public intellectuals” and to examine such essential critical issues in education as culture and ideology, popular culture, subjectivity, student voice, and teachers' leading role in a struggle for a reinvigorated public sphere and democratic society.

Keywords: education, Antonio Gramsci, Marxism, critical pedagogy, hegemony, ideology, emancipation

Dawid Wieczorek
 Doktorant Uniwersytetu Jagiellońskiego

ΠΑΙΔΕΙΑ, BILDUNG, EDUCATION. ICH WZAJEMNE RELACJE ORAZ ZNACZENIE DLA RZECZYWISTOŚCI PEDAGOGICZNEJ XXI WIEKU

Paideia, Bildung, Education – to wyrażenia, które funkcjonowały lub funkcjonują w kulturze Zachodu oraz trwale determinowały kształt obecnych curriculum na wszystkich szczeblach kształcenia. Pojęcia te w szerokim rozumieniu obejmują zarówno procesy kształcenia, jak i wychowania. Pozostają w szczególnej relacji, ponieważ zwłaszcza w okresie rozwoju filozofii Oświeceniowych oraz XIX-wiecznego idealizmu idee wychowania i kształcenia z *Paidei* transmitowane były do niemieckojęzycznego *Bildung* oraz anglo- i frankojęzycznego *Education*.

Mówiąc o *Paidei* należy mieć na uwadze holistyczne rozumienie człowieka, a co za tym idzie procesu wychowania składającego się z podmiotów: funkcji i relacji między nimi, treści dydaktycznych, podstaw i założeń filozoficznych, nadrzędnych celów i wartości. Niemniej istotna w tym kontekście jest kwestia karności i dyscypliny, nagrody oraz samorozwoju. To nigdzie indziej jak właśnie w tych elementach na pierwszy rzut oka można odnaleźć podstawy filozofii stojącej za modelami wychowawczymi, których jest tak wiele, jak szkół filozoficznych. W dużej mierze jednak to również język i uwarunkowania historyczno-kulturowe wpływają na kształt edukacji i wychowania, czemu wyraz dają analizowane w tekście pojęcia.

W kulturze zachodniej pionierami rozważającymi wychowanie w kategoriach ponad takimi uwarunkowaniami, jak język, religia czy poglądy polityczne, byli starożytni Grecy. Gdy pojawiła się uporządkowana i zdyscyplinowana logicznie refleksja nad człowiekiem i jego miejscem we Wszechświecie, rozwijająca się przy tym filozofia zaczęła przenikać również do wychowania. Wiele na ten temat dowiadujemy się między innymi z obszernego dzieła Wernera Jaegera, *Paideia: die Formung des griechischen Menschen (Paideia: formowanie człowieka greckiego)* (Jaeger, 1962).

Wzajemne relacje

Ciężko jednoznacznie zdefiniować *Paideię*. Słowo to występowało już w Nowym Testamencie, jak i przed Platonem, który *Paideie* rozwinął o dodatkowe aspekty. Grecy, którzy według Jaegera jako pierwsi w sposób uświadomiony i usystematyzowany używali *Paidei* w odniesieniu do ideału człowieka, nadali jej przynajmniej kilka znaczeń. Począwszy od nauczania prostych przedmiotów, zagadnień, przez ubogacenie standardowego kształcenia o *ethos*, co charakterystyczne było dla wykształcenia

władców, po platońskie wychowanie do życia w państwie. Na szczególną uwagę zasługuje sofistyczne rozumienie tego pojęcia postulujące jego uniwersalny charakter i scalający rozwój zarówno intelektualny, duchowy, jak i fizyczny, stwarzający się w budowaniu *polis* (tamże, s. 303–305). Echa wyzwolenia wychowania, a zwłaszcza edukacji z okowy proweniencji oraz uczestnictwa w określonych grupach społecznych są wciąż zauważalne także we współczesnych założeniach o powszechności edukacji wyrażanych w prawie o szkolnictwie czy nawet w konstytucjach. Obecnie w wielu krajach postuluje się darmową edukację – finansowaną przez państwo, przynajmniej na jej początkowych, obowiązkowych etapach, gdzie ma być niezależna od wyznawanej religii czy rasy. Jednakowoż sofiści byli krytykowani przez Platona za ich subiektywizm – zwłaszcza moralny. Platon postulował uniwersalność Paidei odnosząc ją do idei. Był on również pierwszym myślicielem, który zrównał Paideię z kulturą, co wynikałoby z zapoznania się z pierwszymi w dziejach Zachodu próbami określenia dostojności, szlachetności i życia społecznego w dziełach Homera: *Iliadzie* i *Odysei* (tamże, 50–53), a pod wpływem francuskiego oświecenia (*Siècle des Lumières*) od XVIII wieku powiedzielibyśmy, iż również z cywilizacją (*civilisation*). Mając w pamięci wizję państwa utopijnego, które z dzisiejszej perspektywy niewiele ma wspólnego z równością i obecnym rozumieniem demokracji, można przypuszczać, iż Paideia niewiele ma wspólnego z nowożytnym rozumieniem uniwersalności.

Jaeger dalej stwierdza, iż Paideia została przejęta przez Starożytnych Rzymian oraz wczesne Chrześcijaństwo pod pojęciami *cultura* i *humanitas*. Mamy wtedy do czynienia z pierwszymi transmisjami semantycznymi do innych pojęć, które trwać będą po okres nowożytny. Niejednoznaczność Paidei była zresztą akcentowana przez Arystotelesa uznającego za niemożliwe zrealizowanie czy wdrażanie Paidei w sytuacji występowania pluralizmu systemów politycznych (Arystoteles, 1310a 1337a-b). Z kolei Ksenofont podkreślał jej procesualność (Ksenofont, 2, 1, 3). Jednoznaczne jej utożsamienie z kulturą pojawiło się dopiero około IV r.n.e. (Jaeger, 1962, s. 375). Tymczasem takie ujęcie nie może być utożsamiane *stricte* z Grekami. Choć za czasów panowania Imperium Rzymskiego, to kręgi judeochrześcijańskie odkrywają na nowo Paideię – tym razem w rozumieniu teocentrycznym, w opozycji do greckiego, antropocentrycznego wydania. Ewoluująca polisemia skłania tym samym do mówienia o Paidei nie tylko w kategoriach słowa, wyrażenia, a już pewnego pojęcia, którego struktura zdaje się bardziej złożona, odwołująca się do pewnych wspólnych pierwiastków, ale i podatna na reinterpretacje i kontekstualność determinowane polimorficznym występowaniem w poszczególnych kręgach kulturowych. Ubogaca się tym samym zakres znaczeniowy Paidei: oznaczać będzie cechy człowieka, cnoty, atrakcyjność fizyczną (wynikającą z greckiego modelu *kallos-kaghatos*), proporcję, kształcenie intelektu, wychowanie, ale i doskonalenie obyczajów czy wyzwolenie ze stereotypów: co zupełnie inaczej wyrażane będzie w perspektywie antro- i teocentrycznej. Tak też przez greckie rozumienie, dla którego charakterystyczne jest w Paidei formowanie obywatela, społeczeństwa – dziś powiedzielibyśmy na wzór obywatelskiego, oraz integracji węń jednostki, oznacza głównie wychowanie (kształcenie intelektualne, moralne, fizyczne) dziecka.

Myśl chrześcijańska natomiast będzie rozszerzać powyższe aspekty o wymiar duchowy, teologiczny, gdzie Paideia jest brana za znak boży w duszy ludzkiej – co odpowiada testamentalnej koncepcji stworzenia człowieka na *obraz i podobieństwo* Boga (Hbr. 1:3; Kol. 1:1–15). Wątek ten podejmuje Mistrz Eckhart pozostający pod silnym

wpływem mistycyzmu, który pisze na temat zdolności człowieka do kreacji obrazów. Aspekt duchowy czy teologiczny silnie odznacza się także u Pietystów, którzy w modlitwie i studiowaniu Biblii dopatrywali się znaczenia pedagogicznego. Wcześniejsze, XVI-wieczne tłumaczenia Biblii na język niemiecki oraz rozpowszechnienie druku przyczyniło się do rozwoju myśli pedagogicznej, jak również rozwinięcia wątków związanych z Paideią, a w szczególności dając podwaliny pod pojęcie nowe – *Bildung*. Rzeczownik *das Bild* oznacza obraz, malunek, ilustrację. Oświecenie w niemieckim wydaniu (*Aufklärung*) dodało końcówkę *-ung*, która w znaczny sposób przyczyniła się do zmiany znaczenia samego *Bild* – podobnie jak wcześniej stosowane przedrostki: *das Urbild* oznaczające obraz pierwotny; *das Abbild* oznaczające dosłownie kopię obrazu pierwotnego; oraz *das Nachbild* oznaczające już wykonaną kopię, ale i powiódok, pewien obraz szczątkowy (Giacomini, 1998). Pierwotne znaczenie *Bild* związane było zatem z formowaniem, tworzeniem, zaś (zwłaszcza *Nachbild*) z mapowaniem, pewną rekonstrukcją lub imitacją stworzonego wcześniej kształtu, obrazu. *Bild* z przyrostkiem *-en* (*Bilden*) oznaczać będzie proces formowania lub imitowania. Tym pierwotnym obrazem miał być sam Bóg, który poprzez objawienie w słowie mógł wywrzeć piętno na czytelnikach. Pośród nich mogły znaleźć się również osoby społecznie wykluczone, jak na przykład sieroty, co stanowi jeden z pierwszych przykładów oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych za pośrednictwem nauki czytania i studiowania bodaj najpopularniejszej naówczas książki. Działania Kościołów w obszarze systematycznej edukacji były jednymi z pionierskich nie tylko na kontynencie europejskim, ale i na Wyspach Brytyjskich. Zwłaszcza Kościół Szkocji inicjował działalność edukacyjną, która miała charakter otwarty i darmowy, a skierowana była głównie do osób najuboższych poprzez zapewnienie osoby nauczyciela w każdym kościele parafialnym.

Reformacja i XVI wiek charakteryzowały się między innymi odświeżeniem refleksji nad człowiekiem, co w kolejnych stuleciach zaowocowało rozprzestrzenieniem się kształcenia i mniej lub bardziej sformalizowanej edukacji, jak i opracowaniami pedagogicznymi – również w kręgach anglosaskich. Jednym z głównych przedstawicieli myśli edukacyjnej tego obszaru językowego był John Locke, który w 1693 roku opublikował *Some Thoughts Concerning Education*. Model edukacji (w rozumieniu *Education*) zaproponowany przez Johna Locke’a koncentrował się głównie na praktycznych wskazówkach i radach zarówno dla rodziców, jak i nauczycieli. Edukacja z założenia miała być realizowana w takich obszarach, jak gry i zabawy, relacja ojca i syna oraz nauka dobrych manier – z uwzględnieniem uwarunkowań środowiskowych – w tym klimatycznych. Zwieńczeniem, a zarazem ideałem, do którego miało zmierzać wychowanie, był *gentleman*. Nie bez znaczenia były w tym przypadku kwestie związane z pochodzeniem czy zamożnością. Aby zdobyć gruntowne wykształcenie, trzeba było dysponować również majątkiem umożliwiającym opłacenie edukacji, co dla wielu obywateli stanowiło pewien cenzus. Zauważalne są natomiast odniesienia do Paidei – zwłaszcza w jej dydaktycznym aspekcie, jak i moralnym. Co zasługuje na szczególną uwagę w *Education* Locke’a, to podążanie za starożytną sentencją „w zdrowym ciele zdrowy duch”. Ogromny nacisk kładzie się na edukację fizyczną, zwłaszcza naukę fechtunku i podobnych mu sportów oraz zachowanie zdrowego ciała, co wiąże się z umiarkowaniem w spożywaniu alkoholu czy regularnych ćwiczeniach (Locke, 2008).

Jednak brytyjskiego wydania edukacji i wychowania pod postacią *Education* nie można utożsamiać z niemieckojęzycznym *Bildung*. Szczególnie widoczne staje się to

w momencie rozwoju niemieckiego idealizmu i publikacji Johanna Gottfrieda Herdera i Wilhelma Humboldta. *Bildung*, inspirowane między innymi zamysłami wychowawczymi Jeana Jacquesa Rousseau, wykształciło swoisty model, który oprócz wspomnianych wyżej elementów wzbogacony został o liczne odniesienia kulturowe, narodowe i państwowe. W dziele *Mysli o filozofii dziejów* Herdera czytamy o *Bildung* głównie przez pryzmat imitacji. Herder uznaje procesualność tego pojęcia i nazywa ten proces *tradycją* (Herder, 2000, s. 86sq). Klasyk weimarski czyni krok naprzód. Jego myśli skupiają się na narodzie (*Volk*), języku i religii. Jako że sam pozostawał pod silnym wpływem luteranizmu, nie było zaskoczeniem wskazanie kryteriów definicji narodu w postaci języka i kultury – nie rasy, jak później źle zinterpretowano i wykorzystano jego myśli do celów propagandowych polityki Trzeciej Rzeszy (Barnard, 2003, s. 171–187). Akcent położony na historyczne podejście do człowieka doprowadził Herdera do znanej metafory łańcucha kultury określanego przez pojęcia kultury (*Kultur*) i Oświecenia (*Aufklärung*). Wizja Herdera jest holistyczna: naród składa się z poszczególnych jednostek, które stanowią ogniwa złożonego procesu. Idąc dalej, także inne narody (tamże, s. 87) są uwzględniane w tym procesie. Razem zmierzają do wspólnego celu, jakim jest człowieczeństwo (*Menschheit*). Co typowe dla idealizmu, jest to pewien ideał, do którego należy dążyć, ale który pozostaje w zasięgu człowieka (Szymaniec, 2008, s. 20). To właśnie kwestia wychowywania i kształcenia jest esencją stworzenia narodu. Dokładnie tak, jak Immanuel Kant w swym pomnym dziele *O pedagogice* używa metafory jaskółki do opisu wychowania człowieka, tak i Herder wykorzystuje skądinąd trafną metaforę poczwarki przemieniającej się w gąsienicę, aż po pełną formę motyla. Co więcej, proces ten może się odbywać tylko i wyłącznie w towarzystwie drugiego człowieka. Pośród nich są rodzice dziecka, nauczyciele, przyjaciele, ale i cały naród, różne okoliczności życiowe oraz przodkowie. Ci ostatni w sposób szczególny powiązani są z mocami duchowymi, tak bardzo ważnymi dla późniejszego rozumienia *ducha narodu*. Rozwinięcie tego aspektu przez Herdera czyni jego wizję edukacji i wychowania zarazem filozoficzną, polityczną i duchową (teologiczną). Niewątpliwym skutkiem takiego podejścia do *Bildung* było pobudzenie samoświadomości obywateli, którzy mogli tym samym rozwijać krytyczne spojrzenie i weryfikować własne idee (Barnard, 2003, s. 86). Między innymi, dlatego że w okresie Oświecenia *Bildung* stało się swoistym sposobem myślenia, co wiązało się z wyzwoleniem umysłu z przesądów.

Immanuel Kant także proponuje własne wydanie *Bildung*, rozwijając niektóre wątki edukacyjne w *O pedagogice* z 1803 roku. Podobnie jak czynił to Sokrates, Kant za stosowną metodę w zdobywaniu wiedzy uważał maieutyczne jej wydobywanie. Poprzez nieudzielanie gotowych odpowiedzi uczniowie mieli sami dochodzić do rozwiązywania problemów dzięki sprowokowaniu do samodzielnego myślenia (Munzel, 1999, s. 316). Człowiek, jako jedyne stworzenie wymagające wychowania (Kant, 1999, s. 41), w naturalny sposób implikuje figurę wychowawcy-nauczyciela, który powinien dyscyplinować, karać, ale i dbać o swoich wychowanków poprzez nauczanie i wychowywanie – czy bardziej adekwatne *formowanie* przypominające szerokie znaczenie *Bildung*. Tak rozumiana edukacja i wychowanie przenikają niemal wszystkie aspekty życia człowieka. Kant zwraca uwagę nawet na potrzebę dbania o zdrowie poprzez ograniczenie spożycia alkoholu czy palenia tytoniu, które to w zagrażający sposób mogą wpływać na wolność człowieka (*vide* rozdział dotyczący wychowania fizycznego, od którego Kant rozpoczyna swoją rozprawę). Esencją modelu wychowa-

nia Filozofa z Królewca jest nadanie pierwszorzędного znaczenia wychowaniu, które powinno opierać się na zdyscyplinowanym rozumowaniu i prawości w odniesieniu globalnym, co zaś ma silne inklinacje do wolności. W sensie moralnym to również sprzeciw wobec makiawelizmu (Kanz, 1993, s. 789–806). Rozwój człowieka na drodze racjonalności powinien przebiegać w warunkach wychowania moralnego i zdyscyplinowania, które powinny prowadzić do niezależnego, samodzielnego myślenia, czyli ku dorosłości (Kant, 1999, s. 62–64; 95–97; 88sq). Wtedy też taki człowiek staje się zdolny do tego, by samodzielnie wychowywać innych, a przede wszystkim własne dzieci. Podobnie jak u Herdera, Kant nie odrywa wychowania od rzeczywistości, to jest kontekstu społecznego i kulturowego, gdyż są one niezwykle ważne z punktu widzenia moralności. W dziele *Antropologia w ujęciu pragmatycznym* odnajdujemy potwierdzenie ogromnej roli, jaką przypisuje się pedagogice: staje się ona jedynym sposobem na zbudowanie republiki, państwa oraz wygenerowania charakteru narodowego właśnie na drodze odpowiedniego wychowania (Kant, 2005, § 105).

Tworzący w podobnym czasie filozof Johann Gottlieb Fichte, który zajmował się problematyką państwa i narodu, uważa, że egzekwowanie dyscypliny spoczywa na nauczycielach, co nie musi koniecznie stawiać ich w świetle negatywnym, jako opresyjnych i jedynie karzących, ale implikuje pewną dozę autorytetu, a dziś powiedzielibyśmy szacunku i społecznego zaufania. Wychowanie było niezwykle istotne dla zjednoczenia ówczesnego narodu niemieckiego, podobnie jak wzrost znaczenia kultury (*Kultur*), bez których nie byłoby możliwe istnienie państwa prawa i porządku. W dziele *O powołaniu człowieka* Fichte łączy pojęcia *Bildung* i *Kultur* z dziedzictwem kulturowym i kulturą intelektualną Antyku, zwłaszcza edukacją estetyczną. Zmysłowość z kolei jest moralnie niewłaściwa, ponieważ nie potrafiąc zapanować nad swoją zmysłowością i emocjami staje poza kulturą, pozostając jedynie pod wpływem natury. Ćwiczenie tej kontroli ma się odbywać poprzez kształcenie intelektu – w ten sposób można również zachować indywidualność człowieka (Fichte, 1956, s. 85–90; 124; 143–149; 196sq).

Osobnym efektem wychowania i kształcenia jest *Weltanschauung* (Bermes i in., 2014), które przez Wilhelma Dilthey'a definiowane było jako ogólna perspektywa na życie ogarniająca sposób postrzegania świata, jego oceny i nań odpowiedzi. Dilthey rozróżniał trzy typy *Weltanschauung*: *naturalizm* (kognitywna percepcja świata), *idealizm subiektywny* (proaktywna postawa moralna) oraz *idealizm obiektywny* („rzeczywistość nie jest modyfikowalna ani naukowo, ani zdominowana przez twierdzenia woli moralnej, ale postrzegana jako obiekt doceniającej kontemplacji”) (Makkreel, 1992, s. 346). Kluczowa jest w tym rozumieniu ogólna perspektywa, spojrzenie globalne, a nie tylko i wyłącznie z punktu widzenia jednostki, co akcentował wcześniej Kant. W odniesieniu do współczesności można by dopatrywać się podwalin wychowania obywatelskiego, a w odniesieniu do Paidei – nawiązania do tradycji kształcenia obywateli wolnych, którzy z indywidualnych *polis* tworzyli bardziej złożoną strukturę w postaci państwa – Grecji. W późniejszym okresie problematyka konfiguracji *Weltanschauung*, *Bildung* i *Kultur* była kontynuowana przez takich myślicieli, jak chociażby Tomasz Mann, Carl Jaspers czy Martin Heidegger, a niemieckie oraz wybrane północnoamerykańskie uniwersytety wciąż oferują te treści w swych programach studiów. Wreszcie jeden ze współczesnych filozofów edukacji, Tudor B. Mountenau uznaje, iż grecka Paideia obejmuje swoim zasięgiem *Bildung* (definiowane holistycznie poprzez pojęcia cywilizacji, edukacji/ wychowania i kultury) (Mounteneau, 1999). Jako że

trudno o ekwiwalencję między tymi pojęciami oraz ich liczne i odmienne wykorzystania kontekstualne ciężko mówić jednoznacznie o kontynuacji czy transmisji znaczeniowej *Paidei*. Raczej będziemy mówić o transformacji i wielokierunkowym rozwoju uwzględniającym uwarunkowania historyczne i kulturowe.

Rozróżnienie na kulturę i naturę w szczególny sposób koreluje ze zmysłowością i emocjonalnością. To zagadnienie nabiera swego znaczenia również w kontekście *Bildung* i *Paidei*. Artur Schopenhauer w dziele *Świat jako wola i przedstawienie* zwraca uwagę na dwoistość natury człowieka składającą się z woli (*Will*) – esencji człowieka, unikalnej i ponadczasowej, wyrażającą się w twórczości, nieuchwytniej do końca rozumowo, nieinteligibilijnej (Schopenhauer, 1969), a także przedstawienia (*Vorstellung*) – inteligencji, intelektu, pierwiastka zakorzenionego w cielesności, mogącego być intuitywnym lub abstrakcyjnym elementem o szerokim spektrum typologicznym (tamże, s. 6). Obydwa elementy istnienia człowieka można odnieść do mężczyzny i kobiety: wola (życia, prokreacji, ale i poznania prawdy) miałyby być elementem męskim dopełnianym kobiecą reprezentacją – inteligencją i intelektem (Axinte, 2006, s. 81). Wola, która pozostaje wciąż nienasycona, dąży do przetrwania w prokreacji (Schopenhauer, 1995, s. 8). Metafizyka miłości Schopenhauera ma silne podłoże w seksualności. Gdyby przyrzeć się samemu pojęciu *Paideia*, to możemy wyróżnić człon słowotwórczy – *pais*, oznaczającego dzieci i spokrewnione *paideutics* oznaczające naukę lub sztukę nauczania. *Paideia* będzie zatem wypadkową miłości i intelektu, pierwiastka męskiego i żeńskiego, które są komplementarne i póki istnieją, zapewniają ciągłość życia. *Paideia* zdaje się zatem nie negować emocjonalności i uczuciowości – są one immanentnymi składnikami procesu wychowawczego. Od mniej więcej XX wieku, kiedy pojawiła się pedagogika humanistyczna i pedagogika serca, można dostrzec wagę przywiązywaną do miłości w wychowaniu, co poparte było badaniami psychologicznymi na temat emocjonalności dzieci oraz ich potrzeb zwłaszcza na najwcześniejszych etapach życia (Eisenberg i in., 1995, s. 1360–1384).

Podsumowanie i odniesienia do współczesnych modeli edukacji i wychowania

W tym punkcie należałoby zadać pytanie, w jaki sposób ideały kształcenia i wychowania wyrażane w *Paidei*, *Bildung* i *Education* (czy też szerzej – *Liberal Education*) odnoszą się do współczesnej rzeczywistości pedagogicznej? Pomijając narodowe tradycje i interpretacje tych pojęć, najpierw można wyróżnić podstawowe cechy każdego z nich. *Paideia* wynika przede wszystkim z tradycji hellenistycznych i ma na celu formowanie wolnego obywatela zdolnego żyć w państwie. Oznacza ona zarówno edukację w sensie przekazywania i zdobywania wiedzy, ale i wychowanie, kształtowanie charakteru. W zakres *Paidei* włącza się *kalokagatia* – ideał scalenia dobra z pięknem. *Paideię* charakteryzuje pewien uniwersalizm, holistyczne spojrzenie na człowieka i obszary jego życia, czemu wyraz daje dbanie nie tylko o rozwój intelektualny, moralny, ale i fizyczny. Dla Greków naturą jest kultura i dla niej formuje się człowiek. Niemieckojęzyczne *Bildung* mniej niż na wychowaniu w sensie aksjologicznym koncentruje się na *techne* (Cassin i in., 2014, s. 115), pewnych umiejętnościach, choć w modelu Humboldtowskim oznacza ogólny rozwój człowieka. Wyróżnia się aspekt kulturowy – człowiek postrzegany jest jako dzieło sztuki. Istotne jest w *Bildung* po-

lityczne znaczenie: pojęcie to jest kluczowe dla tworzenia państwa i formowania jego obywateli w duchu poszanowania różnorodności acz odnalezienia pierwiastków wspólnych, scalających. Stąd ważna dla *Bildung* tradycja i społeczne odniesienia jednostki do ogółu. Gdy mowa o terminie *Education*, mamy na myśli ideał *gentlemana* autorstwa Locke'a, który w pewien sposób może przypominać *Bildung*. *Education* ma jednak węższe znaczenie. W najprostszym ujęciu oznacza proces przekazywania wiedzy, umiejętności, wartości czy idei, w ramach którego można wyróżnić różne filozofie wychowania i edukacji. Zarówno *Paideia*, jak i *Bildung* będą pewnymi koncepcjami w ramach edukacji czy wychowania występujących w kręgach anglosaskich pod jednym pojęciem – *Education*.

Dzisiejsze strategie i tendencje w edukacji ukierunkowane są raczej na przekazywanie wiedzy, umiejętności i kształtowanie kompetencji, które można ewaluować. Według założeń edukacyjnych chociażby Unii Europejskiej wytyczającej europejskie ramy kwalifikacji, na podstawie których poszczególne państwa członkowskie powinny opracowywać własne, krajowe ramy kwalifikacji, powinny być one weryfikowane na każdym stopniu. Coraz silniej zarysowuje się relacja edukacji z rynkiem, co widoczne jest w systemie finansowania nauki promującym nauki ścisłe, techniczne, mające faktyczne zastosowanie w gospodarce oraz kształcenie specjalistów na jej potrzeby. Treści ideowe ustępują na rzecz pragmatyzmu. Nie bez znaczenia są takie zjawiska, jak gwałtowny rozwój technologiczny, globalizacja czy wielokulturowość. Wymagają one uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning*), ciągłego dokształcania się oraz postawy proaktywnej wyrażanej w ciągłym samorozwoju, a także interdyscyplinarności. Forma relacji uczniów i nauczycieli przypomina raczej partnerstwo i sprzeciwia się podejściu autorytarnemu i dyscyplinowaniu poprzez karanie (Swann, 2012).

Odnosząc się do budowania świadomości obywatelskiej, *Paideia* zdaje się przydatnym zamysłem. Dziś wyrażana byłaby właśnie w przekazywaniu odpowiedniej wiedzy i umiejętności młodym ludziom (Karayiannis, 2010), które w zoptymalizowany sposób kształtowałyby cechy niezbędne do harmonijnego funkcjonowania w instytucjach państwa. Pomocne w tym może również być kształtowanie charakteru na wzór greckiej Sparty. Połączenie kształtowania charakteru z wiedzą skutkować będzie większym zdyscyplinowaniem, a co idzie za posiadaniem wiedzy, która dziś rozumiana jest jako kapitał, satysfakcją oraz moralnym zobowiązaniem wobec społeczeństwa. Podobnie zauważalne są ślady *Bildung* – potrzeba kształcenia człowieka do życia w warunkach różnorodności ogłędów życia, wyznań, poglądów w obrębie państwa nadal jest aktualna. Implikuje między innymi takie wartości, jak wolność czy tolerancja. Nie bez znaczenia jest funkcjonowanie w kulturze i znajomość dóbr kultury, które określają tożsamość obywateli. Wreszcie krytyczne i samodzielne myślenie niezależne od innych, oparte na racjonalności, ale i balansie między sferą emocjonalną i intelektualną wciąż jawią się jako istotne – zwłaszcza w dobie natłoku informacji, a przede wszystkim trudności w ich filtrowaniu i ocenie merytorycznej. Przestrzeń nowych mediów wymusza zdolność do samodzielności w ocenie i doborze adekwatnych treści, w przeciwnym razie potencjalne szanse dla samorozwoju i zdobywania wiedzy mogą zostać zdominowane na rzecz zagrożenia ulegania patologiom społecznym czy wpływowi innych, niekoniecznie o dobrych intencjach.

Podsumowując powyższe refleksje dochodzimy do wniosku, iż poprzez poznanie relacji zachodzących pomiędzy pojęciami *Paidei*, *Bildung* i *Education*, a zwłaszcza

pierwszego i drugiego z nich, możliwe jest odnalezienie ich odniesień w rzeczywistości XXI wieku. Śledząc rozwój historyczny oraz podając tylko wybrane przykłady konceptualizacji tych pojęć w różnych okresach doszukamy się transmisji poszczególnych treści do współczesnych strategii pedagogicznych. *Paideia* i *Bildung* wciąż mogą być pojęciami aktualnymi, a nie jedynie historycznymi czy nielicznie wykładanymi na kursach akademickich, lecz powinny być odkrywane w nowych kontekstach i aktualizowane, co pozwoli zachować ich rdzenne znaczenia. Są to też pojęcia bardzo elastyczne, o dużym potencjale adaptacyjnym do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Sprzyja temu wytworzona na przestrzeni dziejów polisemia oraz obecność w tematycznie bardzo rozległych opracowaniach: od filozoficznych po teologiczne i polityczne. Uwzględniwszy powyższe, triada, o której mowa, tworzy swego rodzaju łańcuch pedagogiczny określający zarówno kształtowanie się edukacji i wychowania na przestrzeni dziejów, jak i dowodzi spójności kultury zachodniej, dla której świadome i intencjonalne formowanie człowieka na wszystkich etapach jego życia znajduje się w pryncypiach stanowiących o jej tożsamości.

Literatura

- Arystoteles (1994–2009): *Politeia*. Tłum. F. G. Kenyon. The Internet Classics Archive by Daniel C. Stevenson
- Axinte M. (2006): *The metaphysics of love at A. Schopenhauer*. „Cultura: International Journal of Philosophy of Culture and Axiology”, 5
- Barnard F.M. (2003): *Herder on nationality, humanity and history*. McGill-Queen’s University Press, Quebec
- Bermes Ch. i in. (red.) (2014): *Archiv für Begriffsgeschichte* 55. Meiner
- Biblia Tysiąclecia* (2009). King James Version
- Cassin B. (red.) (2014): *Dictionary of Untranslatables: A Philosophical Lexicon: A Philosophical Lexicon*. Princeton University Press, New York
- Eisenberg N. (red.) (1995): *The Role of Emotionality and Regulation in Children’s Social Functioning: A Longitudinal Study*. „Child Development”, Vol. 66, nr 5 (październik)
- Fichte J. G. (1956): *Die Bestimmung des Menschen* (1800) (*Powołanie człowieka*). Tłum. A. Zieleńczyk. PWN, Kraków
- Giacomini P. (1998): *Paideia as Bildung in Germany at the Age of Enlightenment*. W: *Paideia. Modern Philosophy* < <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Mode/ModeGiac.htm> > [otwarty 16 czerwca 2015]
- Herder J. G. (2000): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, (1784–1791) (*Mysli o filozofii dziejów*). Tłum. J. Gałęcki. Elipsa, Warszawa
- Jaeger W. (1962): *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* (1–3; 1933–1947) (*Paideia. Formowanie człowieka greckiego*). Tłum. M. Plezia. PAX, Warszawa
- Kant I. (1999): *Über Pädagogik* (1803). *O pedagogice*. Tłum. D. Sztobryn. Dajas, Łódź
- Kant I. (2005): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Schöndörfer (red.). W: I. Kant: *Schriften*. Bd. VIII. Berlin (1800) (*Antropologia w ujęciu pragmatycznym*). Tłum. E. Drzazgowska. IFiS PAN, Warszawa
- Kanz H. (1993): *Immanuel Kant (1724–1804)*. W: *PROSPECTS: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education)*, vol. XXIII, nr 3/4. ©UNESCO: International Bureau of Education
- Karayiannis A. (2010): *Character, Knowledge and Skills in Ancient Greek Paideia: Lessons for Today’s Policy Makers*. Dostępny online <<http://ssrn.com/abstract=1533710>> (otwarty 16 czerwca 2015)
- Ksenofont (2008): *Memorabilia*. Tłum. H. G. Dakyns. Project Gutenberg <gutenberg.org> (otwarty 17 czerwca 2015)
- Locke J. (2008): *Some thoughts concerning education* (1693). Mobi Classics/ Mobilereference.com
- Makkreel R. A. (1992): *Dilthey: philosopher of the human studies*, Princeton University Press, Princeton

Mountenau T. B. (1999): *Politics and the Ideals of Culture* <<http://www.friesian.com/muntean2.htm>>, (otwarty 17 czerwca 2015)

Munzel G. F. (1999): *Kant's conception of moral character: the „critical” link of morality, anthropology and reflective judgment*. University of Chicago Press, Chicago

Schopenhauer A. (1969): *Die Welt als Wille und Vorstellung* (1819) /*World as will and representation*. Tłum. E. F. J. Payne. Dover Publications Inc., New York

Schopenhauer A. (1995): *Parerga und Paralipomena* (1851) (*Metafizyka życia i śmierci*). Tłum. J. Marzęcki. Ethos, Łódź

Swann J. (2012): *Learning, Teaching, and Education Research in the 21st Century*. Continuum, London

Szymaniec P. (2008): *Pojęcie narodu w filozofii dziejów Johanna Gottfrieda Herdera*. W: *Artykuły i studia*. Biblioteka Cyfrowa <bibliotekacyfrowa.pl> (otwarty 11 czerwca 2015).

Παιδεία, Bildung, Education. Ich wzajemne relacje oraz znaczenie dla rzeczywistości pedagogicznej XXI wieku

Pojęcie *Paidei* w dużej mierze inspirowało późniejsze refleksje dotyczące edukacji i wychowania w kulturze zachodniej. Daje temu wyraz pojęcie *Bildung* wykształcone na gruncie niemieckim czy *Education* charakterystyczne dla rejonu Francji i u Anglosasów. Występowały one w różnych kontekstach i na przestrzeni dziejów adaptowały się pod różnymi postaciami. Niemniej ze względu na zachowanie pewnego rdzenia znaczeniowego możliwe jest odnalezienie ich elementów także obecnie. Poprzez ilustrację wybranych przykładów zarysowano obszary współczesnej edukacji, gdzie *Paideia* czy *Bildung* mogą zaistnieć, co z kolei stanowi jeden z ważniejszych elementów tożsamości kultury zachodniej.

Słowa kluczowe: *Paideia, Bildung, Education*, kształcenie, wychowanie

Παιδεία, Bildung, Education. The Relations and Meaning for the 21st Century Educational Realm

The idea of *Paideia* inspired later reflections on education in Western culture to a large degree. It is expressed in *Bildung* developed within German are, and *Education* that is typical for France and Anglo-Saxons. They appeared in different contexts and across the centuries adapted under various forms. Nevertheless, because of preserving some semantic root it was possible to find their elements also nowadays. Through the illustration of chosen examples some areas of the contemporary education were sketched where *Paideia* or *Bildung* can appear, what consequently remains one of more important elements of western culture's identity.

Keywords: *Paideia, Bildung, Education*, forming, upbringing

Małgorzata Przeniosło
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

STUDIA NA KIERUNKU PEDAGOGIKA NA UCZELNIACH AKADEMICKICH W II RZECZYPOSPOLITEJ

Podstawowe zasady funkcjonowania najważniejszych polskich uczelni w okresie międzywojennym określono w ustawach o szkołach akademickich¹. Uchwalono wówczas dwa takie akty prawne – w lipcu 1920 r. i w marcu 1933 r. (Ustawa z 1920...; Ustawa z 1933...). Ustawy przyznawały uczelniom akademickim prawo „wolności nauczania”. Do uregulowań ustawowych Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP), któremu podlegały szkoły akademickie, przygotowywało rozporządzenia zawierające ogólne ramy programowe w zakresie poszczególnych dyscyplin. Dobór treści kształcenia i metod nauczania leżał w gestii uczelni i wykładowców.

Pedagogikę można było studiować na wydziałach humanistycznych lub filozoficznych (w zależności od organizacji danej uczelni) na każdym z pięciu istniejących państwowych uniwersytetów² – w Warszawie, Krakowie, Lwowie, Poznaniu i Wilnie oraz na dwóch uczelniach prywatnych – na Wydziale Nauk Humanistycznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie i jej filii w Łodzi. Studenci wszystkich tych uczelni zapisywali się na wybrany wydział, a kierunek studiów wybierali poprzez dobór odpowiednich przedmiotów.

Badając kwestię studiów na kierunku pedagogika, chciano zarówno ustalić ogólne zasady studiowania w okresie międzywojennym, jak i organizację studiów pedagogicznych. Istotne było również poznanie systemu zatrudniania prowadzących zajęcia w szkołach akademickich. Jako kolejny cel postawiono sobie określenie liczby studiujących pedagogikę na różnych uczelniach i ustalenie osób wykładających tam przedmioty kierunkowe. Interesujące było też zbadanie samego przebiegu studiów i stosunku do zajęć zarówno studiujących, jak i prowadzących. Analizie poddano akty prawne, źródła drukowane wytworzone przez poszczególne uczelnie, dostępną literaturę i dokumenty archiwalne. Problem był do tej pory badany tylko w ograniczonym zakresie, pewne aspekty studiów pedagogicznych poruszono w pracach (Bromberek, 1964; Chodakowska, 1994; Mońka-Stanikowa, 1997), ale głównie w odniesieniu do dokształcania czynnych nauczycieli i kształcenia pedagogicznego studentów innych kierunków.

Uregulowania prawne dotyczące studiów i studentów

Ogólne wytyczne na temat organizacji nauczania w szkołach akademickich w ustawie z 1920 r. zawarto w sformułowaniu: „Szkołom akademickim przysługuje prawo wolności nauki i nauczania. Każdy profesor i docent szkoły akademickiej ma prawo

podawać i oświetlać z katedry według swojego naukowego przekonania i sposobem naukowym wszelkie zagadnienia wchodzące w zakres gałęzi wiedzy, których jest przedstawicielem; tak samo ma zupełną swobodę w wyborze metod wykładów i ćwiczeń” (Ustawa z 1920...). W ustawie podano również informacje o długości i sposobie podziału „roku szkolnego” oraz zasad przyjmowania na uczelnie. Ustalono, iż rok akademicki powinien się składać z co najmniej 180 dni wykładowych oraz czasu przeznaczanego na egzaminy. Na uniwersytetach wprowadzono podział roku akademickiego na trzy trymestry (po 10 tygodni), w innych szkołach akademickich na dwa semestry (po 15 tygodni). Jeśli chodzi o zasady przyjmowania na uczelnie, to osoby chętne mogły się na nie dostać w charakterze studentów lub wolnych słuchaczy. Szkoły akademickie za zgodą MWRiOP miały prawo ustalać limity przyjęć. Możliwość zapisania się w charakterze studenta miały osoby posiadające świadectwo dojrzałości uzyskane w jednej z państwowych szkół średnich ogólnokształcących. W wypadku, gdy ukończyły inne szkoły, świadectwo maturalne musiało być uznawane przez MWRiOP za równorzędne z wymienionym. W ustawie podano również podstawowe prawa i obowiązki studentów oraz wolnych słuchaczy. W przypadku studentów było to prawo do zapisywania się na wykłady na wybranym przez siebie wydziale i słuchania także tych wygłaszanych na innych wydziałach, zdawania egzaminów, ubiegania się o stopnie naukowe: niższy – na zakończenie studiów³ i wyższy – doktora, zakładania stowarzyszeń akademickich. Wolnym słuchaczom nie przysługiwało prawo do zdawania egzaminów i ubiegania się o stopnie naukowe⁴. Wśród obowiązków studentów znalazły się m.in.: złożenie ślubowania, uiszczenie wpisowego i innych opłat związanych ze studiowaniem na kolejnych latach, przestrzeganie przepisów i nieuchybianie godności akademickiej (tamże).

W kolejnej ustawie nie wprowadzono istotnych zmian w odniesieniu do studiowania, pojawił się tylko obowiązek uczęszczania zarówno na ćwiczenia, jak i na wykłady. Wcześniej odnosiło się to zwykle do ćwiczeń, określały to oddzielne przepisy odnoszące się do poszczególnych dyscyplin. W nowej ustawie do słuchaczy uczelni zaliczono, oprócz studentów i wolnych słuchaczy, także doktorantów (Ustawa z 1933...).

Szczegółowe przepisy dotyczące programów studiów i zasad zdobywania odpowiedniego stopnia określano w rozporządzeniach MWRiOP. Dla wydziałów filozoficznych, humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych po raz pierwszy pojawiły się one w 1924 r. (Rozporządzenie z września 1924...), poprawiono je w 1925 r., w tych pierwszych podano bowiem zbyt mało informacji o programie studiów (Rozporządzenie z 1925...). W 1926 r. dla większości dyscyplin, które można było studiować na tych wydziałach wydano oddzielne rozporządzenia zawierające jeszcze bardziej precyzyjne wytyczne w sprawie programów studiów i zasad zdobywania stopnia magistra (DzU 1926, nr 8, poz. 65). We wszystkich używano nazwy stopień magistra filozofii w zakresie odpowiedniej dyscypliny, np. pedagogiki.

Przed wejściem w życie rozporządzeń ministerialnych z 1926 r. programy studiów w całości przygotowywały poszczególne uczelnie. Te, zgodnie z sugestiami MWRiOP, często opierały się na liberalnych rozwiązaniach funkcjonujących przed 1918 r. na polskich uczelniach Krakowa i Lwowa (*Zbiór*, 1903, s. 20–134, 221–261). Od studentów wymagano tylko uczęszczania na zajęcia, co potwierdzano podpisem prowadzącego. Studia kończyły się otrzymaniem absolutorium – świadectwa stwierdzającego, że dana osoba uczestniczyła w wykładach i ćwiczeniach na danym wy-

dziale przez odpowiednią liczbę lat. Po jego uzyskaniu można było przystąpić do egzaminów dających uprawnienia w określonych zawodach, zdawano je przed specjalnymi komisjami pozauczelnianymi. W zależności od dyscypliny był to jeden egzamin składany po uzyskaniu absolutorium lub kilka, do których można było przystąpić już w trakcie studiów po zaliczeniu odpowiednich zajęć, wybór terminu zależał od studenta. Absolutorium stanowiło również podstawę do ubiegania się o stopień doktora. Osoby, które rozpoczęły studia przed wejściem w życie wspomnianych rozporządzeń, kończyły je na wcześniej obowiązujących zasadach. Zwykle MWRiOP określało też termin, do kiedy muszą to uczynić. Na wydziałach filozoficznych, humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych dotyczyło to osób, które rozpoczęły studia nie później niż w roku akademickim 1925/1926, a dano im czas na ukończenie uczelni do 30 czerwca 1932 r. Rady wymienionych wydziałów mogły przedłużyć ten okres jeszcze o kolejne pół roku (Ustawa z 1926, 1929...). Wprowadzenie uregulowań nakazujących kończenie studiów z niższym stopniem naukowym oznaczało odejście od austriacko-niemieckiego modelu studiowania na rzecz podobnego do obowiązującego np. we Francji czy wielkiej Brytanii.

W rozporządzeniach ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego z 1926 r. wprowadzono przedmioty obowiązkowe (na uczelniach często nazywano je kursowymi), z których przewidziano egzaminy (były to te podstawowe dla danej dyscypliny), i przedmioty nieobowiązkowe, określano je, bądź pozostawiano to do decyzji rad wydziałów. Mimo to na wydziałach filozoficznych, humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych pozostało dość liberalne podejście, na innych wydziałach rygory były większe (Przeniosło, 2014, s. 94–95). Co prawda i na wydziałach filozoficznych, humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych podano przedmioty, z których należało zdać egzaminy w czasie czteroletnich studiów⁵, ale wybór momentu i kolejność przystępowania do nich zazwyczaj pozostawiano studentom. Czasem tylko zastrzegano, że niektóre egzaminy muszą być zdane przez innymi. Zwykle przedmioty egzaminacyjne były podzielone na grupy: 1–2 grupy ściśle obowiązujących (kilka przedmiotów) i do wyboru (2–3 przedmioty). Nierzadko warunkiem dopuszczenia do egzaminów było zaliczenie odpowiednich ćwiczeń bądź seminarium. Egzaminy odbywały się po każdym trymestrze. Studenci, chcący zdawać dany przedmiot, wcześniej to deklarowali. Egzaminatorem mógł być każdy profesor danej dyscypliny, do niektórych egzaminów powoływano komisje. W przypadku negatywnego wyniku można było trzykrotnie przystępować do poprawki (i jeszcze raz za zgodą rady wydziału) w którejś z następnych sesji egzaminacyjnych – po kolejnych trymestrach. Warunkiem otrzymania stopnia magistra, oprócz zaliczenia odpowiednich zajęć i pozytywnych wyników egzaminów (także końcowego), było też przygotowanie pracy magisterskiej. Temat pracy zwykle można było otrzymać dopiero po zdaniu określonej części egzaminów.

Wytyczne MWRiOP dotyczące organizacji studiów na kierunku pedagogika

Pedagogika jako kierunek studiów została wyodrębniona w rozporządzeniu ministerialnym z 1926 r. Studenci wciąż zapisywali się na odpowiedni wydział – WH lub WF, a dyscyplinę – pedagogikę, z której chcieli otrzymać stopień magistra, wybierali

poprzez dobór przedmiotów wskazanych w uregulowaniach ministerialnych jako konieczne do zdobycia tego stopnia i zdanie z nich egzaminów. Oprócz tego postawiono im warunek, że każdy kolejny trymestr studiów zostanie im zaliczony, jeśli będą uczęszczali na co najmniej 10 godzin wybranych przez siebie wykładów i ćwiczeń tygodniowo (od poniedziałku do piątku) i spełnią warunki ich zaliczenia. Jeśli chodzi o egzaminy zdawane w trakcie studiów, to podzielono na trzy grupy A, B i C. W grupie A znalazły się przedmioty obowiązkowe dla wszystkich studentów ubiegających się o stopień magistra pedagogiki. Grupę B i C tworzyły przedmioty do wyboru, po jednym z każdej grupy. W grupie B umieszczono niektóre przedmioty z grupy A w rozszerzonym zakresie. W grupie C wymieniono ponad 20 przedmiotów, każdy z nich obowiązywał w zarysie (Rozporządzenie z 1926...).

W grupie A znalazły się następujące obowiązkowe przedmioty egzaminacyjne:

1. Psychologia ogólna – egzamin ustny;
2. Logika z metodologią i teorią poznania – egzamin ustny;
3. Historia filozofii w zarysie – egzamin ustny;
4. Historia wychowania z uwzględnieniem historii wychowania w Polsce na tle rozwoju społecznego i prądów etycznych – egzamin ustny;
5. Pedagogika i dydaktyka wraz z przeglądem współczesnych kierunków w tych dziedzinach i ze szczególnym uwzględnieniem poglądów jednego ze współczesnych autorów pedagogicznych. Ustawodawstwo szkolne i organizacja szkolnictwa – egzamin ustny;
6. Psychologia wychowawcza i pedagogika eksperymentalna – egzamin ustny.

Grupę B tworzyły poszczególne działy przedmiotów 4, 5 i 6 z grupy A w szczegółowym opracowaniu. Student wybierał jeden z tych działów, egzamin z niego był pisemny i ustny. Ten wybór determinował też problematykę pracy magisterskiej, miała ona dotyczyć właśnie tego działu.

W grupie C umieszczono filologię – klasyczną, polską, francuską, niemiecką, angielską, litewską, słowiańską i jednego z narodów słowiańskich, oprócz tego historię, geografę, geologię, krytalografię, mineralogię, petrografię, biologię ogólną, zoologię, botanikę, chemię, fizykę oraz matematykę. Były to wszystkie przedmioty, z których w tym samym czasie podano zasady nadawania stopnia magistra. Nie określono formy egzaminu, pozostawiając to egzaminatorom.

Oprócz przedmiotów egzaminacyjnych w rozporządzeniu podano również takie, z których trzeba było obowiązkowo uzyskać zaliczenie ćwiczeń. Była to pracownia psychologiczna, na którą trzeba było uczęszczać przez 3 trymestry, proseminarium pedagogiczne w wymiarze co najmniej 3 trymestrów i seminarium pedagogiczne – dokładnie 3 trymestry.

W rozporządzeniu sformułowano także warunki dopuszczenia do niektórych egzaminów. By móc przystąpić do egzaminów z przedmiotów 4, 5 i 6 z grupy A, najpierw trzeba było zdać te z przedmiotów 1, 2 i 3 z tej grupy i zaliczyć proseminarium pedagogiczne w pełnym wymiarze. Dodatkowym warunkiem dopuszczenia do egzaminu z przedmiotu 6 w tej grupie było zaliczenie całości zajęć w pracowni psychologicznej. Od egzaminów z grupy A uzależniono też termin otrzymania tematu pracy magisterskiej, można było o niego wystąpić po zaliczeniu wszystkich przedmiotów z tej grupy.

Do egzaminu z przedmiotu wybranego z grupy C można było przystąpić w dowolnie wybranym momencie. Jako ostatni (końcowy) miał być zdawany egzamin z przedmiotu, który został wybrany jako tematyka pracy magisterskiej (grupa B).

W rozporządzeniu zapowiadano, że podczas tego egzaminu komisja, oprócz sprawdzania wiedzy z tego przedmiotu, „przeprowadzać będzie ze studentem dyskusje na temat jego pracy magisterskiej i kontrolować również ogólną znajomość całości kształtu wiedzy studenta z zakresu pedagogiki” (Rozporządzenie z 1926...).

Wybór przedmiotów egzaminacyjnych nie został narzucony przez MWRiOP. Przy tworzeniu zapisów przywołanego rozporządzenia ministerialnego brali bowiem udział profesorowie pedagogiki: Bogdan Nawroczyński z UW, Zygmunt Mysłakowski z UJ, Marian Massonius z USB oraz filozof Tadeusz Kotarbiński z UW (Twardowski, 1997, s. 236).

Na uczelniach prywatnych – KUL i WWP studenci mogli otrzymać stopień magistra pedagogiki od 1933 r. Obu uczelniom przyznano bowiem wówczas częściowe prawa szkół akademickich, które obejmowały również nadawanie niższego stopnia naukowego. Zasady przyznawania stopnia były takie same jak opisane dla szkół akademickich.

Jeśli chodzi o uprawnienia, jakie dawał stopień magistra pedagogiki, to początkowo zapewniał możliwość zdawania państwowego egzaminu na nauczycieli szkół średnich, zwalniał też częściowo z tego egzaminu (Rozporządzenie z października 1924...). Zgodnie natomiast z nową ustawą o ustroju szkolnictwa z 1932 r. wraz z dodatkowym rocznym kursem i praktyką pedagogiczną dawał uprawnienia do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących, seminariach i liceach dla wychowawczyń przedszkoli, liceach pedagogicznych i pedagogiach (Ustawa z 1932...).

Zasady zatrudniania kadry naukowo-dydaktycznej

Kadrę naukowo-dydaktyczną uczelni akademickich zgodnie z ustawą z 1920 r. tworzyli nauczyciele akademicy (profesorowie i docenci), „nauczyciele w ściślejszym znaczeniu tego słowa, np. lektorzy”, a także pomocnicze siły naukowe – adiunkci (również równorzędni z nimi specjaliści: kustosze, konstruktorzy i prosektorzy), asystenci (starsi i młodszy, wśród tych drugich wyróżniano też demonstratorów i elewów) oraz zastępcy asystentów. System zatrudniania kadry opierał się na ograniczonej liczbie katedr profesorskich (nadzwyczajnych lub bardziej prestiżowych zwyczajnych) tworzonych przez władze państwowe. Na stanowiskach kierowników tych katedr zatrudniano profesorów nadzwyczajnych i zwyczajnych. W ustawie określono zasady obsadzania tych stanowisk w przypadku zwalnających się lub nowo tworzonych katedr. Kandydat był wyłaniany przez radę wydziału mającą wolną katedrę, po wcześniejszym zebraniu opinii o najodpowiedniejszych osobach od wszystkich profesorów polskich uczelni wykładających ten sam przedmiot, jak w obsadzonej katedrze. Kolejnym krokiem było zatwierdzenie kandydatury przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego, a następnie mianowanie przez naczelną władzę państwową. W ustawie określono również obowiązki profesora (były to m.in.: twórcza praca naukowa, wykładanie, prowadzenie ćwiczeń i egzaminowanie, kierowanie związanym z katedrą zakładem). Podano także czas pozostawania na stanowisku – do osiągnięcia wieku emerytalnego, czyli 65 roku życia. Usunięcie profesora z katedry było możliwe tylko w wyniku postępowania dyscyplinarnego lub honorowego⁶. Gdy były trudności z obsadzeniem katedry, ustawa pozwalała na czasowe powołanie w charakterze p.o. profesora tej katedry⁷ osoby tylko w odniesieniu do prowadzenia wykładów. Mógł być to profesor zajmujący inną katedrę lub docent pracujący

na uczelni, a wyjątkowo także pomocniczy pracownik naukowy bez habilitacji (Ustawa z 1920...; Przeniosło, 2012, s. 91–94).

Poszczególne wydziały organizacyjnie dzieliły się zgodnie z uregulowaniami ustawowymi na zakłady. Profesor kierował katedrą powierzoną mu przez MWRiOP i przypisanym do niej zakładem (czasem nazywanym seminarium), który był głównie formą organizacji pracy dydaktycznej.

Oprócz profesorów prawo do prowadzenia wykładów mieli docenci. O docentach w ustawie z 1920 r. napisano: „Rada wydziałowa może udzielić ubiegającemu się o to kandydatowi prawa wykładania (*venia legendi*); postępowanie, prowadzące do tego celu, nazywa się habilitacją, kandydat zaś, któremu zostało przyznane prawo wykładania w szkole akademickiej, otrzymuje tytuł docenta”. Podano również warunki przystąpienia do habilitacji – odpowiednie kwalifikacje osobiste, stopień doktora, złożenie opublikowanej rozprawy (innego dorobku nie wymagano) oraz opisano sposób przeprowadzania procedury habilitacyjnej – pozytywne recenzje pracy, kolokwium i wykład habilitacyjny (Ustawa z 1920...). Ponieważ habilitacja dawała jedynie prawo wykładania, docenci mogli pracować na etatach zastępców profesorów, adiunktów lub starszych asystentów albo prowadzić tylko zajęcia zlecone. W wielu dyscyplinach duża część była zatrudniona jako starsi asystenci, wyższych stanowisk było bowiem niewiele (Przeniosło, 2011, s. 49, 308).

Pomocnicze siły naukowe zatrudniano w poszczególnych katedrach. Liczba takich pracowników zazwyczaj zależała od liczby godzin dydaktycznych przypisanych do katedry. Na utworzenie nowego stanowiska uczelnia musiała uzyskać zgodę MWRiOP. W ustawie podano sposób mianowania i okres zatrudnienia pomocniczych pracowników naukowych. Byli oni angażowani przez senat uczelni na wniosek rady wydziału. Umowy zawierano na czas określony. Adiunkci po sześciu latach mogli być zatrudnieni na stałe, starsi asystenci od 1928 r. również, ale tylko za zgodą ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego i to w przypadku, gdy się habilitowali (Ustawa z 1920...; Rozporządzenie z 1928...).

Studenci pedagogiki i kadra na poszczególnych uczelniach

Liczba studiujących pedagogikę na poszczególnych uczelniach była bardzo zróżnicowana. Najwięcej osób wybierało ten kierunek na UW, najmniej na USB w Wilnie, dane z roku akademickiego 1934/35 zamieszczono w tabeli 1. W UW było to 11% studiujących na kierunkach humanistycznych, a USB niecałe 2%. Najlepsze proporcje tych dwóch wielkości były w WWP, gdzie był Wydział Pedagogiczny. Studenci pedagogiki stanowili tam aż 75% słuchaczy kierunków humanistycznych. Na początku lat trzydziestych liczby studiujących pedagogikę były podobne, pod koniec lat dwudziestych o około 20%-30% niższe, a wcześniej jeszcze mniejsze, a w UW, UJ i WWP znacznie mniejsze (*Szkoły*, 1930, *passim*; Wittlinowa, 1937, s. 46, 47; *WWP*, 1926, s. 57). Wpływ na powiększenie chętnych do wybierania przedmiotów pedagogicznych miało określenie we wspomnianym rozporządzeniu z 1926 r. jasnych kryteriów kończenia kierunku pedagogika ze stopniem magistra.

Pedagogika jako kierunek studiów była wybierana zarówno przez kobiety, jak i przez mężczyzn. Na przykład na UJK we Lwowie mężczyźni stanowili w różnych latach od 25% do 50% (LPAO, UJK, f. 26, op. 7, spr. 1625).

Tabela. 1 Liczba studiujących pedagogikę w roku akademickim 1934/35

Uczelnia	Liczba studentów		
	pedagogiki	kierunków humanistycznych ^a	całej uczelni
UW	319	2820	9402
UJ	110	1303	6666
UJK	49	892	6048
UP	20	796	5170
USB	7	424	3562
WWP w Warszawie	220	294	837
WWP w Łodzi	25	116	324
KUL	10	175	935
ogółem	760	6820	32 944

^a Wymieniono tutaj oprócz pedagogiki: antropologię, etnografię, etnologię, archeologię, filologię – angielską, francuską, niemiecką, polską, słowiańską, indoeuropejską, klasyczną i porównawczą, filozofię, historię, historię sztuki, muzykologię, orientalistykę, socjologię.

Źródło: Wittlinowa, 1937, s. 48, 49

Przy większości z wymienionych uczelni funkcjonowało też tzw. Studium Pedagogiczne. Było ono przeznaczone dla osób posiadających stopień magistra filozofii w zakresie różnych dyscyplin, które chciały przygotować się do państwowego egzaminu na nauczycieli szkół średnich (Rozporządzenie z października 1924...) lub po 1932 r. spełnić jeden z warunków dających uprawnienia do nauczania w takich szkołach (Ustawa z 1932...). Organizowano roczne kursy pedagogiczne (Nawroczyński, 1968, s. 440–443; Chodakowska, 1994, s. 157, 161, 167; Szmyd, 2003, s. 267). Na przykład w roku akademickim 1934/35 na UW uczyły się na takie zajęcia 204 osoby (*Sprawozdanie*, 1936, s. 48).

Dokształcaniem czynnych nauczycieli zajmowały się także instytuty pedagogiczne, cztery funkcjonujące w Warszawie: Państwowy Instytut Pedagogiczny (istniał w latach 1918–1925), Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (powstał w 1922 r.), Państwowy Instytut Nauczycielski (założony w 1930 r.), Instytut Nauczycielski ZNP (utworzony w 1932 r., od 1939 r. Instytut Pedagogiczny ZNP) oraz Instytut Pedagogiczny w Katowicach (istniał od 1928 r.). Żaden z nich nie był jednak zorganizowany w podobny sposób jak szkoły akademickie i żaden nie otrzymał w okresie międzywojennym takiego statusu. Instytut ZNP aspirował do takiej roli, uruchomił czteroletnie studia pedagogiczne (*Rocznik*, 1924, s. 169; *Spis*, 1924, s. 106; Bromberek, 1965, s. 212–219; Suchodolski, 1972, *passim*).

Katedr i zajmujących je profesorów prowadzących zajęcia ze studentami pedagogiki na uniwersytetach państwowych było niewiele. W różnych okresach na każdym z nich było tylko od jednej do 3 katedr związanych z pedagogiką, psychologią i historią tych nauk. Na UW najwcześniej obsadzono Katedrę Psychologii, od 1919 r. kierował nią Władysław Witwicki. W 1926 r. Katedrę Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa powierzono Bogdanowi Nawroczyńskiemu, a w 1928 r. Katedrę Psychologii Wychowawczej – Stefanowi Baleyowi, który wcześniej przez rok wykładał jako profesor kontraktowy, bez katedry (Manteuffel, 1936, s. 201–211; AAN, MWRiOP, sygn. 1605). Na UJ były tylko dwie omawiane katedry – Pedagogiki zajmowana od 1927 r. przez Zygmunta Mysłakowskiego oraz Psychologii Pedagogicznej kierowana od 1928 r. przez Stefana Szumana (AAN, MWRiOP, sygn. 4522; Śródka, 1998,

s. 293). Na UJK we Lwowie najpierw, w 1924 r. obsadzono Katedrę Historii Oświaty i Szkolnictwa, otrzymał ją Stanisław Łempicki. W 1934 r. Katedrę Psychologii powierzono Mieczysławowi Kreutzowi, wcześniej od 1928 r. pracował w tej katedrze jako zastępca profesora (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 968; spr. 1080). Katedrę Pedagogiki utworzono na UJK dopiero w 1937 r., w kolejnym roku oddano ją Bogdanowi Suchodolskiemu (Rozporządzenie z 1937...; AAN, MWRiOP, sygn. 5953). Na UP funkcjonowały dwie katedry odpowiedzialne za zajęcia ze studentami pedagogiki. W 1919 r. Katedrę Psychologii i Pedagogiki Doświadczalnej powierzono Stefanowi Błachowskiemu, a Katedrę Pedagogiki i Dydaktyki – Antoniemu Danyszowi, tę drugą w 1925 r. objął Bogdan Nawroczyński, a po jego odejściu na UW, Ludwik Jaxa-Bykowski (Skład, 1928, s. 14; Śródka, 1994, s. 159, 338; 1997, s. 220). Na najmniejszym z uniwersytetów państwowych USB w Wilnie przez niemal cały okres międzywojenny funkcjonowała tylko jedna katedra pedagogiczna – Katedra Filozofii i Pedagogiki, od 1920 r. kierował nią Marian Massonius, po jego przejściu na emeryturę zatrudniono w niej zastępcę profesora ks. Mieczysława Dybowskiego, a w 1938 r. oddano ją Ludwikowi Chmajowi. Drugą katedrę – Psychologii Ogólnej i Pedagogicznej USB otrzymał dopiero w 1936 r., nie została ona obsadzona, pracował w niej tylko zastępca profesora Bohdan Zawadzki (LCAP, USB, ap. 5 IVB, b. 294; b. 308; USB, 1936, s. 8).

Na uczelniach prywatnych kształcących studentów pedagogiki, na KUL i WWP liczba katedr profesorskich, których kierownicy odpowiadali za zajęcia na tym kierunku, była zróżnicowana. Na KUL początkowo funkcjonowały 3 katedry – Pedagogiki (od 1925 r. kierował nią Zygmunt Kukulski), Filozofii i Pedagogiki (w latach 1924–1926 zatrudniano w niej Tadeusza Strumiłło jako zastępcę profesora, później katedrę zlikwidowano), Psychologii (w latach 1923–1933 zastępcą profesora był w niej Bohdan Rutkiewicz), katedry już nie obsadzono (Karolewicz, 1996, s. 116, 193, 212). W WWP, która jako jedyna miała Wydział Pedagogiczny, katedr kierunkowych było więcej, od połowy lat dwudziestych – 5, a pod koniec lat trzydziestych – 6. Najwcześniej obsadzono Katedrę Psychologii, w latach 1918–1926 kierował nią Jakub Segal. Po jego odejściu na inny wydział katedra przez kilka lat nie była zajęta, w 1937 r. oddano ją Albertowi Dryjskiemu. W 1921 r. Katedrę Pedagogiki i Dydaktyki powierzono Lucjanowi Zarzeckiemu, a po nim w 1927 r. Antoniemu Bolesławowi Dobrowolskiemu. Kolejną katedrę – Historii Pedagogiki w 1923 r. oddano Witoldowi Wąsikowi. Z kolei Katedrę Organizacji Wychowania w 1924 r. objął Józef Lewicki, w 1937 r. połączono ją z Katedrą Historii Szkolnictwa w Polsce, którą od 1935 r. prowadził Stefan Truchim, on też kierował tą nowo utworzoną – Katedrą Historii i Organizacji Szkolnictwa. W 1926 r. kierownictwo Katedry Pedagogiki Eksperymentalnej i Psychologii Pedagogicznej powierzono Józefie Joteyko, od jej śmierci w 1928 r. katedra nie była obsadzona. W 1927 r. Katedrę Historii i Organizacji Oświaty Pozaszkolnej powierzono Helenie Radlińskiej. Ostatnią z katedr Filozofii Pedagogiki od 1937 r. kierował Sergiusz Hessen, ale jako zastępca profesora (WWP, 1922, s. 7, 22; 1926, s. 44, 75; 1927, s. 46; 1933, s. 11; 1935, s. 12; 1937, s. 11–13; 1938, s. 36–39; *Rocznik*, 1939, s. 510).

Liczba pomocniczych pracowników naukowych i docentów pracujących w wymienionych katedrach nie była duża, na uniwersytetach były to tylko pojedyncze osoby. W przypadku etatowych pomocniczych pracowników byli to głównie asystenci. W WWP liczba takich pracowników była większa ze względu na specjalistyczny Wydział Pedagogiczny.

Zajęcia dydaktyczne na poszczególnych uczelniach

Rozporządzenia ministerialne dotyczące organizacji procesu nauczania wymagały stałego powtarzania jedynie wykładów i ćwiczeń z przedmiotów kursowych – przygotowujących do egzaminów, choć nie wprowadzały żadnych rygorów w tej kwestii, ich częstotliwość pozostawała w gestii każdej z uczelni. Oprócz takich zajęć studentom oferowano również wykłady nieobowiązkowe (często nazywane monograficznymi). Zależały one głównie od preferencji prowadzących i zazwyczaj miały stanowić wprowadzenie do tematyki podejmowanej na seminariach⁸.

Z analizy spisów wykładów na różnych uczelniach wynika, że te kursowe zazwyczaj były przydzielone do poszczególnych katedr i stale realizowane przez kierownika katedry lub docenta w niej zatrudnionego. Inne zajęcia z przedmiotów obowiązkowych, głównie ćwiczenia, których zaliczenie często było warunkiem dopuszczenia do egzaminu, powierzano przede wszystkim adiunktom i asystentom, nawet jeśli w spisach przydzielono je profesorom. Nierzadko tak to zapisywano, gdyż to właśnie profesorowie odpowiadali za realizację programu danego przedmiotu. Zatrudnione w ich katedrach pomocnicze siły naukowe z założenia spełniały funkcję wspierającą pracę profesora. Liczba godzin przeznaczonych na ćwiczenia była zazwyczaj mniejsza niż na same wykłady kursowe. W przypadku ćwiczeń było to od 1 do 4 godzin, a wykładów od 2 do 6 godzin tygodniowo.

Wykłady monograficzne nie były obowiązkowe, ale uczęszczanie na nie nierzadko było stawiane przez profesorów jako warunek przyjęcia na seminarium. Większość dotyczyła dość szczegółowych kwestii akurat naukowo zajmujących profesorów czy docentów, z którymi chcieli też zapoznać studentów, by rozważyć je potem na seminariach. Na poszczególne wykłady monograficzne przewidywano zazwyczaj 1–2 godziny tygodniowo. Nierzadko wykłady takie wygłaszano tylko raz, albo co kilka lat. Wśród proponowanych studentom pedagogiki były np. na UJ: Dziecko trudne jako zjawisko społeczne; Pedagogiczne zagadnienia teorii wartości; na UW: Rozwój poglądów na zainteresowania; Aspekty psychologiczne w twórczości Żeromskiego; na UJK: Młodzież polska na uniwersytetach zagranicznych; Ruchy psychomotoryczne (UJ, 1928, s. 71; UW, 1930, s. 131; UJK, 1930, s. 29, 31).

Wykłady nieobowiązkowe czasem wygłaszano specjalnie dla słuchaczy chcących już w czasie studiów spełnić warunki do otrzymania uprawnień na nauczycieli szkół średnich. Na UW np. często organizowano zajęcia z pedagogiki dla chętnych studentów innych kierunków (*Sprawozdanie*, 1936, s. 47, 50). Za wykłady niekursowe można też uznać te przewidziane na wydziale, na który dana osoba uczęszczała. Uregulowania ustawowe dawały bowiem studentom prawo do zapisania się dodatkowo na dowolne wykłady na całej uczelni. Słuchacze nierzadko z niego korzystali.

Kilkukrotnie już wspomniane seminaria były ważnym elementem studiów. Ich celem nie było bezpośrednio napisanie pracy magisterskiej, ale stopniowe przygotowywanie studentów do samodzielnej pracy naukowej. W przypadku niektórych dyscyplin został określony czas obowiązkowego uczestnictwa w nich, w przypadku pedagogiki były to 3 trymestry proseminarium i 3 seminarium (w wymiarze 2 godzin tygodniowo). Nie musiały to być jednak te same zajęcia, studenci mieli możliwość ich zmieniania, jeśli nie spełniały ich oczekiwań. W kolejnym trymestrze mogli zapisać się na każde inne z dostępnych proseminariów czy też seminariów, za zgodą prowadzącej je osoby. Seminaria dzieliły się na niższe i wyższe lub odpowiednio proseminaria i seminaria.

Na proseminariach, te były przeznaczone dla niższych lat studiów, analizowano w miarę proste teksty wskazane przez prowadzącego lub ewentualnie przygotowywano i analizowano odtwórcze referaty. Na seminariach dla starszych lat przedstawiano referaty na temat bardziej zaawansowanych kwestii i stopniowo przechodzono do samodzielnego opracowywania problemów. Na przykład na WWP w roku akademickim 1926/27 na zajęciach prof. J. Lewowickiego studenci uczęszczający na seminarium (liczyło 16 osób) poznawali ustawodawstwo szkolne i opracowywali referaty na ten temat, a osoby ze starszych lat studiów przygotowywały samodzielne prace w zakresie organizacji wychowania i zestawiały bibliografię pedagogiczną z ostatnich kilkunastu lat (*WWP*, 1927, s. 56). Z kolei na UW w roku 1934/35 na proseminarium pedagogicznym u prof. B. Nawroczyńskiego (uczęszczało na nie 38 osób) analizowano pracę Sergiusza Hessena *Podstawy Pedagogiki* i przygotowywano referaty z tego zakresu. Na seminarium (skupiało 27 uczestników) dyskutowano na temat bardziej zaawansowanej literatury obcojęzycznej i przygotowywano samodzielne prace. Nierzadko w ramach seminariów studenci przeprowadzali badania w szkołach, przedszkolach oraz ośrodkach wychowawczych i analizowali je, dotyczyło to np. seminarium S. Baleya na UW (*Sprawozdanie*, 1936, s. 46, 48, 49). Zdarzało się, że wymagania wobec seminarzystów były większe niż tylko przygotowanie referatu, np. na UJK we Lwowie S. Łempicki jako warunek zaliczenia każdego trymestru stawiał ponadto oddanie pracy bibliograficznej i recenzji oraz kolokwium z lektur (Szulakiewicz, 2004, s. 16).

Przygotowywane na seminariach referaty mogły stanowić podstawę pracy magisterskiej czy też doktorskiej (pomysły na nie rodziły się nierzadko w ramach tych samych seminariów). Zważywszy na to, że plany studiów nie określały terminu rozpoczęcia i zakończenia uczestnictwa w seminarium, więc szczególnie w przypadku tych wyższych w zajęciach mogły brać udział zarówno osoby z poprzednich lat, jak i nowo zapisane. Toteż większość prowadzących wybierała w miarę stałą, dość szeroką tematykę seminarium, zwykle związaną z zainteresowaniami naukowymi, dokładając nowe wątki, np. poprzez wykłady monograficzne. Ze względu na to zróżnicowanie uczestników seminarium nierzadko miały dwóch prowadzących, szczególnie w konfiguracji profesor i docent lub dwóch docentów. Jeśli chodzi o tematy prac magisterskich przygotowanych przez studentów pedagogiki, to np. na UJK we Lwowie u prof. S. Łempickiego napisano m.in. takie: *Działalność Rady Szkolnej Krajowej do roku 1880*; *Praca i zasługi Sejmu Galicyjskiego około szkolnictwa powszechnego*; *Dygasiński jako pedagog*. Z kolei wynikiem zajęć na seminarium prowadzonym przez dwóch docentów Kazimierza Sośnickiego i Mieczysława Ziemnowicza było powstanie m.in. prac: *Charakterystyka wzajemnego stosunku wychowawcy i wychowanka ze stanowiska socjologicznego*; *Pedagogika Herberta i jej odgłosy w Polsce*; *Pierwsze dziesięciolecie „Szkoły” na tle współczesnych prądów oświatowych* (Szmyd, 2003, s. 304, 305).

Rozpatrując zagadnienia czasu spędzanego na uczelni, można powiedzieć, że studenci musieli uczęszczać na kilkanaście godzin zajęć tygodniowo, dla pedagogiki, ustalono go na 10 godzin. Obowiązkowy czas przebywania prowadzących zajęcia na uczelni był bardzo zróżnicowany. Dla profesora przewidziano tygodniowo co najmniej 5 godzin wykładu i 2 ćwiczeń, uczelnie zazwyczaj przyjmowały dokładnie taki wymiar lub nieco wyższy. Istniała też możliwość zmieniania proporcji obu form zajęć, przeliczając 1 godzinę wykładu na dwie ćwiczeniowe lub seminaryjne. Profesorowie mogli również wykladać w godzinach ponadwymiarowych, by jednak otrzymać za nie dodatkowe wynagrodzenie, musiały być one zatwierdzone przez MWRiOP.

Liczba godzin dydaktycznych docentów zależała od tego, na jakich zasadach byli zatrudnieni. Jeśli pracowali jako zastępcy profesorów, mieli taką liczbę godzin jak profesorowie. Gdy byli adiunktami lub starszymi asystentami, ich obciążenie wynosiło tyle, ile wszystkich pomocniczych sił naukowych, czyli 30 godzin tygodniowo.

Stosunek do zajęć

Wyznacznikiem stosunku do studiowania może być terminowość kończenia poszczególnych lat studiów i uczelni w ogóle. Na wydziałach humanistycznych, podobnie też filozoficznych i matematyczno-przyrodniczych sytuacja nie wyglądała pod tym względem najlepiej. Studentom tych wydziałów pozostawiano sporo swobody w uczęszczaniu na zajęcia, zdawaniu egzaminów czy pisaniu prac magisterskich. Jak wspomniano, nie narzucano też czasu studiowania, planowana liczba trymestrów (dla wydziałów humanistycznych – 11) była tylko sugestią. Wielu słuchaczy studiowało przez dłuższy okres. Korzystali oni z możliwości ponownego zapisywania się na ten sam rok studiów (mogli to robić nawet wielokrotnie), czy to dlatego, że zrobili sobie przerwę w nauce, czy też nie czuli się na siłach, by przystąpić do egzaminów. Za najbardziej pilnych trzeba uznać słuchaczy prawa, farmacji, teologii i medycyny (*Mały*, 1930, s. 131; Wittlinowa, 1937, s. 40, 56, 57), nawet jednak w tych dyscyplinach mniej niż połowa studentów kończyła uczelnię bez dodatkowego okresu studiów. Na przykład w roku 1933/34 dyplomy magistra farmacji w terminie zdobyło 42% studentów, magistra prawa – 38%, magistra teologii – 25%, lekarza – 23% (tamże, s. 39, 40, 56). Dla nauk humanistycznych dotyczyło to około 13% absolwentów (zob. tabela 2) – nie uwzględniono szczegółów dla UJ, ponieważ dyplomy wydawał Wydział Filozoficzny skupiający zarówno kierunki humanistyczne, jak i matematyczno-przyrodnicze.

Tabela 2. Liczba dyplomów wydanych na wydziałach humanistycznych lub pedagogicznych w roku akademickim 1933/34

Uniwersytet	Liczba dyplomów							
	Ogółem	Po odbyciu podanej liczby lat studiów						
		3	4 ^a	5	6	7	8	9 i więcej ^b
UW	243	–	23	36	30	56	37	61
UJ	306
UJK	162	–	12	27	34	27	23	39
UP	167	–	28	34	31	20	12	32
USB	56	1	4	9	10	17	7	8
KUL	30	–	14	10	–	3	–	3
WWP w Warszawie	20	3	3	7	6	–	–	1
WWP w Łodzi	6	1	–	2	3	–	–	–

^a Liczba lat studiów przyjmowana przez MWRiOP

^b Pojedyncze z najbardziej przeterminowanych dyplomów mogą dotyczyć dyplomów doktorskich wydawanych według starych przepisów, gdy był to jedyny stopień, a studia kończyły się absolutorium

Źródło: Wittlinowa, 1937, s. 56–58

Na UW i UJ dyplomy z pedagogiki stanowiły około 10% wszystkich wydanych na kierunkach humanistycznych, na pozostałych uniwersytetach było to mniej niż 5%. Na przykład na UJK we Lwowie w wymienionym roku wydano 3 dyplomy

magistrom tego kierunku na 15 studentów uczących się 4 lub 5 lat, nie podano informacji, czy uzyskano je terminowo (Szmyd, 2003, s. 320). W WWP zdecydowana większość z wydawanych były to dyplomy z pedagogiki.

Przyczyny nieterminowego kończenia studiów były złożone, oprócz wspomnianych małych rygorów studiowania, niewątpliwie istotne znaczenie miała też duża swoboda pozostawiana studentom w kwestiach obyczajowych i światopoglądowych. Chętnie korzystali oni z uroków życia towarzyskiego i angażowali się w działalność polityczną, choć ta formalnie na uczelniach była zabroniona (Przeniosło, 2014, s. 99). Uniwersytet Warszawski w swoim sprawozdaniu z końca lat dwudziestych zwracał uwagę na konieczność podejmowania pracy zarobkowej przez studentów, a także słabe przygotowanie wynoszone ze szkół średnich, które powodowało konieczność uzupełniania zaległości przez dużą część słuchaczy (*Sprawozdanie*, 1929, s. 28, 29). Szczególnym problemem były trudności finansowe studentów. Potrzebowali oni funduszy zarówno na utrzymanie, jak i na opłaty za studia. Oprócz corocznego wpisowego, odpłatne były poszczególne egzaminy, kolokwia, wyznaczenie tematu pracy magisterskiej i zrecenzowanie jej. Pomoc stypendialna ze strony państwa nie była wystarczająca, np. w roku akademickim 1936/37 słuchaczom uczelni państwowych przyznano 2339 stypendiów (na 5304 prośby). Pełne stypendia otrzymały tylko 102 osoby, w wysokości 50% – 1469 osób i 25% – 768. Pełne stypendium wynosiło w tym okresie około 120 zł miesięcznie. Z funduszy państwowych udzielano także długoterminowych pożyczek na pokrycie kosztów studiów, we wspomnianym roku przyznano je 4395 osobom na 8428 zgłoszeń (*Maly*, 1938, s. 328). Uczelnie również starały się wspierać niezamożnych studentów, m.in. udzielając im długoterminowych odroczeń lub zwolnień z części opłat za studia. Na przykład USB w analizowanym roku udzielił takiej pomocy 568 osobom (*Kronika*, 1937–1938, s. 11).

Na tle wszystkich nauczycieli akademickich grupą wyjątkową byli prowadzący zajęcia ze studentami pedagogiki. Generalnie wykładowcy zwykle do pracy dydaktycznej podchodzili z dużym zaangażowaniem, choć różnili się między sobą sposobem prowadzenia zajęć, niektórzy odznaczali się wyjątkowym talentem pedagogicznym, inni jego brakiem. Nie podlegało to jednak żadnej ocenie, nie rodziło też jakichkolwiek konsekwencji, zwłaszcza w przypadku profesorów, ci mogli natomiast kontrolować pod tym względem pracowników swoich katedr. Profesorowie nie musieli więc zastanawiać się nad odbiorem swoich zajęć. Pedagogowie czy też psychologowie byli jednak wyjątkowo świadomi tego, co to znaczy być dobrym nauczycielem. Dość popularne były wówczas badania naukowe na ten temat, prowadzili je Z. Mysłakowski, B. Nawrocyński, S. Szuman i S. Baley.

Pedagogika jako oddzielny kierunek studiów została wyodrębniona w uregulowaniach ministerialnych w 1926 r. Podano też wówczas warunki ukończenia uczelni ze stopniem magistra filozofii w zakresie pedagogiki. Wcześniej studia kończyły się tylko otrzymaniem absolutorium, czyli świadectwa stwierdzającego uczestnictwo w zajęciach przez określoną liczbę lat. Jeśli chodzi o warunki otrzymania stopnia magistra filozofii w zakresie pedagogiki, to podano przede wszystkim: uczęszczanie na co najmniej 10 godzin zajęć tygodniowo, zdanie 8 egzaminów w ciągu czteroletniej nauki, w tym 6 z przedmiotów obowiązkowych i dwóch do wyboru, zaliczenie

3 trymestrów proseminarium i tyleż samo seminarium, przygotowanie pracy magisterskiej. Na początku lat trzydziestych na kierunku pedagogika studiowało kilkuset słuchaczy. Mimo, jak się wydaje, niezbyt dużych wymagań – z terminowością kończenia uczelni nie było najlepiej, dotyczyło to i innych kierunków dostępnych na wydziałach humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych i filozoficznych. Studentom pozostawiono bowiem sporo swobody – zwłaszcza co do uczęszczania na zajęcia, terminów zdawania egzaminów, ale i w kwestiach życia pozauczelnianego. Jeśli chodzi o kadre prowadzącą zajęcia ze studentami pedagogiki, to po roku 1926 nastąpił szybki wzrost specjalistów z tego zakresu zatrudnionych na uczelniach, choć zgodnie z zasadami obowiązującymi wszystkie dyscypliny przyjęte przez władze państwowe liczba profesorów nie była duża.

Przypisy

¹ Status państwowych szkół akademickich posiadały wówczas wszystkie uniwersytety – Warszawski (UW), Jagielloński (UJ), Jana Kazimierza we Lwowie (UJK), Poznański (UP) i Stefana Batorego w Wilnie (USB); szkoły techniczne – Politechnika Lwowska oraz Warszawska i Akademia Górnicza w Krakowie; Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie; Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie; Akademia Stomatologiczna w Warszawie. Trzy inne uczelnie państwowe miały częściowe prawa szkół akademickich: Akademię Sztuk Pięknych w Krakowie i Warszawie oraz Akademię Wychowania Fizycznego w Warszawie. Niektóre uczelnie prywatne również miały pełne lub częściowe prawa szkół akademickich, wśród nich Katolicki Uniwersytet Lubelski, częściowe prawa uzyskał w 1933 r., pełne w 1938 r. oraz Wolna Wszechnica Polska (WWP), od 1933 r. miała prawa częściowe (Przeniosło, 2012, s. 85).

² Na USB przez okres międzywojenny był to Wydział Humanistyczny (WH), na UW, UJK i UP podobnie, ale dopiero od połowy lat dwudziestych, kiedy istniejący tam wcześniej Wydział Filozoficzny (WF) podzielono na Humanistyczny i Matematyczno-Przyrodniczy. Na UJ w okresie międzywojennym był to Wydział Filozoficzny.

³ W ustawie nie podano jego nazwy, w kolejnych latach w zależności od dyscypliny nadawano różne stopnie: magistra, lekarza, inżyniera, artysty.

⁴ Po ewentualnym przyjęciu ich w poczet studentów zajęcia, na które uczęszczali jako wolni słuchacze, mogły być im zaliczone do toku studiów.

⁵ W uregulowaniach ministerialnych podano, że ma to być co najmniej 11 trymestrów, za zgodą rady wydziału 10, górnej granicy nie określono (Rozporządzenie z 1925...).

⁶ W ustawie z 1933 r. zaszyły znaczące zmiany w tej kwestii. Wprowadzono zapis pozwalający ministrowi na likwidację katedr profesorskich w drodze rozporządzenia (Ustawa z 1933...).

⁷ W dokumentach ministerialnych i uczelnianych dla takiego etatu często używano nazwy zastępcy profesora.

⁸ Spis wszystkich wykładów publikowano przed rozpoczęciem kolejnego roku akademickiego, by studenci mogli wybrać zajęcia i zapisać się na nie.

Literatura

Archiwum Akt Nowych (AAN), MWRiOP, sygn. 1605 (teczka osobowa S. Baley); sygn. 4522 (teczka osobowa Z. Mysłakowskiego); sygn. 5953 (teczka osobowa B. Suchodolskiego)

„Dziennik Urzędowy MWRiOP” 1926, nr 8, poz. 65

Bromberek B. (1964): *Zasady organizacyjne i programowe studiów nauczycielskich w Polsce w latach 1918–1932*. UAM, Poznań

Chodakowska J. (1994): *Uniwersyteckie studia pedagogiczne. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”*, t. 36

Karolewicz G. (1996): *Nauczyciele akademicki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w okresie międzywojennym*. Cz. 2. KUL, Lublin

- Kronika Uniwersytecka z roku akademickiego 1936/1937. (1937–1938). „Rocznik Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie”, nr 1*
- Litewskie Centralne Archiwum Państwowe w Wilnie (LCAP), USB, ap. 5 IVB, b. 294 (teczka osobowa L. Chmaja); b. 308 (teczka osobowa M. Massoniusa)
- Lwowskie Państwowe Archiwum Obwodowe (LPAO), UJK, f. 26, op. 5, spr. 968 (teczka osobowa M. Kreutz); spr. 1080 (teczka osobowa S. Łempickiego); op. 7, spr. 1625, Wydział Humanistyczny UJK. Akta ogólne
- Mały Rocznik Statystyczny 1930. (1930). GUS, Warszawa*
- Mały Rocznik Statystyczny 1938. (1938). GUS, Warszawa*
- Manteuffel T. (1936): *Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16–1934/35. Kronika*. UW, Warszawa.
- Mońka-Stanikowa A. (1997): *Studia pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim w okresie 1926–1982*. Wyd. Żak, Warszawa
- Nawroczyński B. (1968): *Komisje Egzaminów Państwowych na Nauczycieli Szkół Średnich i studium Pedagogiczne Uniwersytetu Warszawskiego (1927–1939)*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 4
- Przeniosło M. (2011): *Matematycy polscy w dwudziestoleciu międzywojennym*. Wyd. Naukowe UJK w Kielcach, Kielce
- Przeniosło M. (2012): *Zasady funkcjonowania uczelni akademickich w II Rzeczypospolitej*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4
- Przeniosło M. (2014): *Zajęcia dydaktyczne na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie w okresie międzywojennym*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1–2
- Rocznik Polityczny i Gospodarczy 1939. (1939). Polska Agencja Telegraficzna, Warszawa*
- Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej 1924. (1924). GUS, Warszawa*
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 27 września 1924 r. w sprawie egzaminów magisterskich na wydziałach filozoficznych (humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych) uniwersytetów: „Dziennik Urzędowy MWRiOP” 1924, nr 18, poz. 179
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 9 października 1924 r. w sprawie egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich: „Dziennik Urzędowy MWRiOP” 1924, nr 18, poz. 185
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 26 listopada 1925 r. w sprawie egzaminów magisterskich na Wydziałach Filozoficznych (Humanistycznych i Matematyczno-Przyrodniczych) Uniwersytetów: „Dziennik Urzędowy MWRiOP” 1926, nr 8, poz. 65
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 2 kwietnia 1926 r. w sprawie programu studiów i egzaminów magisterskich w zakresie pedagogiki na stopień magistra filozofii: „Dziennik Urzędowy MWRiOP” 1926, nr 8, poz. 66
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 12 sierpnia 1937 r. o utworzeniu niektórych katedr i zakładów naukowych w szkołach akademickich: „Dziennik Ustaw RP” 1937, nr 64, poz. 496
- Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 lutego 1928 r. o stosunku służbowym profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych tych szkół: „Dziennik Ustaw RP” 1928, nr 24, poz. 204
- Skład Uniwersytetu Poznańskiego na rok akademicki 1927/1928. (1928). UP, Poznań.*
- Spis nauczycieli. (1924). Książnica Atlas, Warszawa-Lwów*
- Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Warszawskiego za rok akademicki 1928/1929. (1929). UW, Warszawa*
- Sprawozdanie z działalności Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego na rok akademicki 1934/1935. (1936). UW, Warszawa*
- Suchodolski B. (1972): *Instituty Pedagogiczne ZNP*. Nasza Księgarnia, Warszawa
- Szkoły wyższe Rzeczypospolitej Polskiej. (1930). Wyd. Kasy im. Mianowskiego, Warszawa*
- Szmyd K. (2003): *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów
- Szulakiewicz W. (2004): *Dzieje nauczania historii oświaty i wychowania w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, nr 365
- Śródka A. (1994): *Uczeni polscy XIX-XX stulecia*, t. 1. Wyd. Aries, Warszawa; 1997, t. 3; 1998, t. 4
- Twardowski K. (1997): *Dzienniki*. Cz. 1. Wyd. Adam Marszałek, Warszawa-Toruń
- Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. Spis wykładów. Rok szkolny 1928/1929. (1928). UJ, Kraków.*
- Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1930/1931. (1930). UJK, Lwów*

Uniwersytet Stefana Batorego. Skład Uniwersytetu na rok akademicki 1935/1936. (1936). USB, Wilno
Uniwersytet Warszawski. Skład Uniwersytetu i spis wykładów na rok akademicki 1930/1931. (1930). UW,
Warszawa

Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich: „Dziennik Ustaw RP” 1920, nr 72, poz. 494

Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich: „Dziennik Ustaw RP” 1933, nr 29,
poz. 247

Ustawa z dnia 23 lipca 1926 r. zmieniająca art. 112 ustawy z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach aka-
demickich: „Dziennik Urzędowy MWRiOP” 1926, nr 13, poz. 164

Ustawa z dnia 22 stycznia 1929 r. zmieniająca art. 1 ustawy z 23 lipca 1926 r. oraz art. 1 ustawy
z 2 marca 1927 r. o zmianie art. 112 ustawy z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich: „Dzien-
nik Urzędowy MWRiOP” 1929, nr 11, poz. 87

Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, „Dziennik Ustaw” 1932, nr 38, poz. 389

Wittlinowa H. (1937): *Atlas szkolnictwa wyższego.* MWRiOP, Warszawa

Wolna Wszechnica Polska. Skład osobowy i spis wykładów na rok akademicki 1933/1934. (1933). WWP,
Warszawa; *na rok akademicki 1935/1936.* (1935). WWP, Warszawa; *na rok akademicki 1937/1938.* (1937).
WWP, Warszawa

Wolna Wszechnica Polska. Sprawozdanie z działalności w roku akademickim 1920/1921. (1922). WWP,
Warszawa; *w roku akademickim 1925/1926.* (1926). WWP, Warszawa; *w roku akademickim 1926/1927.*
(1927). WWP, Warszawa

Zbiór ustaw uniwersyteckich. (1903). Uniwersytet Lwowski, Lwów.

Studia na kierunku Pedagogika na uczelniach akademickich w II Rzeczypospolitej

Przygotowując niniejszy tekst, chciano zarówno ustalić ogólne zasady studiowania w okresie międzywojennym, jak też organizację studiów pedagogicznych oraz liczbę studiujących i wykładających. Pedagogikę można było studiować na każdym z pięciu istniejących państwowych uniwersytetów oraz na dwóch uczelniach prywatnych. Studenci zapisywali się na odpowiedni wydział, zwykle humanistyczny, a kierunek studiów wybierali poprzez dobór odpowiednich przedmiotów. W 1926 r. podano warunki ukończenia studiów ze stopniem magistra filozofii w zakresie pedagogiki. Było to m.in. uczęszczanie na co najmniej 10 godzin zajęć tygodniowo, zdanie 8 egzaminów w ciągu czteroletniej nauki, zaliczenie zajęć seminaryjnych, przygotowanie pracy magisterskiej. Na początku lat trzydziestych na kierunku pedagogika studiowało kilkuset słuchaczy. Po roku 1926 nastąpił szybki wzrost specjalistów z tego zakresu, choć zgodnie z zasadami dotyczącymi wszystkich dyscyplin przyjętymi przez władze państwowe liczba profesorów nie była duża.

Słowa kluczowe: historia szkolnictwa wyższego w II Rzeczypospolitej Polskiej, uczelnie wyższe, studia pedagogiczne, studenci pedagogiki, profesorowie

Degree in Pedagogy at the academic schools of the Second Republic of Poland

The aim of this text is to establish the general principles of studying in the interwar period, as well as the organization of teaching and the number of students and lecturers. Pedagogy was available at each of the five existing public universities, as well as at two private academic schools. Students signed up to the appropriate department, usually department of humanities, and chose the faculty by selecting appropriate classes. From 1926, to graduate as a Philosophy Master in Pedagogy one had to attend at least 10 hours of classes a week, take 8 exams within four years, pass the seminars and prepare a thesis. In the early thirties, several hundred auditors attended classes in Pedagogy. After 1926 there was a rapid growth in specialists in this field, however, as a result of the state regulations, the number of professors was not high.

Keywords: history of higher education in the Second Republic of Poland, academic schools, Pedagogical studies, pedagogy students, professors

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2015

Stefan T. Kwiatkowski
Chrześcijańska Akademia Teologiczna

CHARAKTERYSTYKI WEWNĘTRZNE STUDENTÓW WCZESNEJ EDUKACJI W ŚWIETLE PORÓWNAŃ MIĘDZYGRUPOWYCH

Nawet pobieżny przegląd literatury pedagogicznej wydanej w minionym stuleciu wykaże bez wątpienia, że cały wiek XX obfitował w rozmaite klasyfikacje, których autorzy postawili sobie za zadanie stworzenie możliwie najpełniejszego katalogu cech, zdolności, umiejętności i kompetencji w jak najwierniejszy sposób oddających oczekiwania stawiane współczesnemu im nauczycielowi, wysnute z naukowej wiedzy i przekonań odnoszących się do uwarunkowań jego zawodowej skuteczności. Polska myśl pedagogiczna wraz ze stanowiącą jej integralną część pedeutologią nie pozostawały w tej kwestii w tyle. Doskonałą tego ilustracją jest choćby gruntownie przeprowadzony przez Czesława Plewkę (2009, s. 18–26) przegląd uwzględniający stanowiska czołowych polskich pedagogów tego okresu w sprawie pożądaných (i niepożądaných) elementów obrazu dobrego, skutecznego nauczyciela – Jan Władysław Dawid, Zygmunt Myslakowski, Mieczysław Kreutz, Maria Grzegorzewska, Wincenty Okoń czy Jan Legowicz – wszyscy oni byli zgodni, co do tego, że kluczowym (lub przynajmniej jednym z kluczowych) czynnikiem, przez pryzmat którego powinno się dokonywać oceny „przydatności” kandydatów do zawodu nauczycielskiego, jest szeroko pojmowana osobowość i blisko z nią powiązane charakterystyki wewnętrzne (których odpowiednia forma/kształt/natężenie daje prawo przewidywać przyszły sukces w zawodzie). Do podobnych wniosków doszła też Henryka Kwiatkowska analizując poglądy wymienionych pedagogów w ramach tzw. *ujęcia psychologicznego* osoby nauczyciela (Kwiatkowska, 2008, s. 29–34; patrz też: Szempruch, 2013, s. 15–16).

Dynamika współczesnego świata i zachodzących w nim z niespotykaną wcześniej częstotliwością przemian sprawia, że nieustanne analizowanie wciąż zmieniających się (lub przynajmniej uzupełnianych o nowe elementy) uwarunkowań zawodowego sukcesu i efektywności nauczycieli jest niezbędne. Słusznie zauważył Christopher Day, że „nauczyciele są największym atutem szkół”. Spada na nich główny ciężar edukacji – przypada im rola pośredników w kluczowym procesie przekazywania uczniom wiedzy, umiejętności i systemów wartości. Rola, którą będą w stanie prawidłowo odegrać tylko w przypadku właściwego przygotowania do zawodu i znajomości potencjału, którym dysponują (samowiedza) (Day, 2004, s. 17). Z punktu

widzenia przedmiotu niniejszego artykułu wiedza na temat czynników tenże potencjał w największym stopniu kształtujących oraz możliwości ich modelowania jest niezwykle istotna. Wykorzystanie owej wiedzy może w znacznym stopniu przyczynić się do rozwoju zawodowego nauczycieli, który umożliwi im dotrzymanie kroku przy zmieniających się wymaganiach rzeczywistości edukacyjnej oraz osiągnięcie sukcesu w pracy szkolnej.

Do grupy kluczowych czynników wyznaczających potencjał nauczyciela z pewnością zaliczyć można **osobowość**. Należy podkreślić, jest obecnie definiowana w sposób bardziej precyzyjny niż w czasach aktywności akademickiej Jana Władysława Dawida czy jemu współczesnych. Jak zatem XXI-wieczna psychologia definiuje osobowość? Definicja zaproponowana przez Philipa Zimbardo i jego współpracowników brzmi następująco: „osobowość składa się ze wszystkich tych właściwości i procesów psychologicznych, które stanowią o ciągłości i stałości jednostki w różnych sytuacjach i w różnym czasie” (Zimbardo, Johnson i McCann, 2010, s. 25). W kontekście rozwoju zawodowego i perspektyw kształtowania mających na niego wpływ czynników wypada wspomnieć, że wśród wiodących psychologów osobowości nie ma pełnej zgody w kwestii potencjalnej możliwości zmiany osobowości poprzez zmianę natężenia składających się na nią cech. Zwolennicy tzw. *teorii gipsowej* (*plaster theory*) zakładają, że zmiany osobowości po mniej więcej 30. roku życia nie są możliwe. Psychologowie wspierający opozycyjną *teorię plastyczności* (*plasticity theory*) uważają, że owa zmiana jest możliwa niezależnie od wieku (Roberts, 1997, s. 206–210). Co istotne, żadne z obydwu zaprezentowanych podejść nie wyklucza możliwości zmian osobowości pod wpływem środowiska pracy, choć oczywiście „teoria gipsowa” dopuszcza taką możliwość jedynie w ograniczonym zakresie ze względu na stosunkowo krótki okres między przeciętnym wiekiem podjęcia pierwszej pracy a trzydziestymi urodzinami. Dotychczasowe badania zdają się jednak wspierać argumenty zwolenników „teorii plastyczności” (Roberts, 1997, s. 226–228). Należy przy tym wyraźnie podkreślić, że zestawienie teorii pedeutologicznych, traktujących o pożądanym walorach osobowości nauczyciela, z psychologicznymi teoriami osobowości skutkuje sformułowaniem konkretnych oczekiwań co do natężenia poszczególnych, kluczowych cech osobowości, np. tych wyróżnionych w ramach Pięciodziesięcynowego Modelu Osobowości Paula T. Costy i Roberta R. McCrae, tworzących tzw. *Wielką Piątkę* (McCrae i John, 1992, s. 175) (chodzi oczywiście o natężenie w największym stopniu gwarantujące zawodową efektywność i osiągnięcie profesjonalnego sukcesu) (patrz: Kwiatkowski, 2014, s. 75–76).

Osobowość w czystej postaci, choć bezdyskusyjnie stanowi jeden z głównych czynników warunkujących sukces w wybranym zawodzie, nie jest jednak bezpośrednim przedmiotem badań zaprezentowanych w niniejszej rozprawie. Jeżeli podejmujemy się spojrzenia na proces pracy i rozwoju zawodowego nauczyciela z punktu widzenia psychologii osobowości, to należy uwzględnić przede wszystkim **osobowość zawodową** (stanowiącą przedmiot zainteresowania również psychologii pracy i zawodoznawstwa). Można ją potraktować jako tę część ogólnie pojmowanej osobowości, która zawiera w sobie pierwiastek dający się bezpośrednio odnieść do kariery zawodowej (patrz: Kwiatkowski, 2015b, s. 32) i która, według twórcy Teorii Osobowości Zawodowej Johna L. Hollanda, warunkuje wybór kariery zawodowej będący „przede wszystkim formą rzutowania osobowości w świat pracy w następstwie identyfikowania się jednostki ze stereotypami” na temat poszczególnych zawodów, funkcjo-

nującymi w danym społeczeństwie (Holland, 1973, za: Bańka, 2005, s. 153). W koncepcji J. L. Hollanda właściwości wewnętrzne jednostki (m.in. jej zainteresowania, zdolności i kompetencje) w interakcji z jej środowiskiem zewnętrznym (m.in. dom/szkoła/rówieśnicy) kształtują jej zawodowe preferencje, by następnie doprowadzić do wyboru konkretnego zawodu. Jeżeli ów wybór poprzedzony zostaje procesem wnikliwych i wyczerpujących porównań, mających na celu określenie na ile dyspozycje jednostki i jej oczekiwania względem środowiska pracy przystają do określonej profesji i warunków jej wykonywania (obowiązków i korzyści), można oczekiwać, że podjęta decyzja doprowadzi podmiot do sytuacji optymalnej, czyli do tzw. *dopasowania zawodowego* czy też *dopasowania osobowość-środowisko pracy*. Dopasowanie (czy też zgodność/zbieżność) osobowości i środowiska zawodowego jest z kolei silnie powiązane z większym zaangażowaniem w pracę i z czerpaniem z niej większej satysfakcji (niż w sytuacji mniej optymalnego dopasowania czy, co oczywiste, pełnego niedopasowania) (Holland i Gottfredson, 1994, s. 57). Wspomnieć należy również, że zdaniem Hollanda każdy człowiek dysponuje swoją *osobistą teorią kariery* (dotyczącą pracy zawodowej i warunkującą, przynajmniej po części jej wybór). Może ona zostać umiejscowiona na kontinuum, gdzie jeden biegun określić należy jako *slaba i nieprawidłowa*, a drugi jako *silna i prawidłowa* (Reardon i Lenz, 1999, s. 103). Wypływa stąd wniosek, że o błędną decyzję w toku procesu wyboru zawodu nie jest trudno. Dlatego postuluje się, by ludzie stojący u progu dorosłości otrzymywali pomoc w wyborze szkoły ponadgimnazjalnej czy kierunku studiów (Bańka, 2005, s. 139) – w wyborze będącym preludium decyzji o podjęciu konkretnego zawodu po zakończeniu edukacji.

W swojej koncepcji, na podstawie wieloletnich badań podłużnych uwzględniających dorobek jego poprzedników, Holland wyróżnił sześć rodzajów środowisk pracy i sześć odpowiadających im typów osobowości zawodowej – realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy i konwencjonalny (Miller, 2002, s. 43). Efektem połączenia pierwszych liter wymienionych typów jest częste określanie teorii Hollanda jako koncepcji RIASEC (ang. *realistic* – R, *investigative* – I, *artistic* – A, *social* – S, *enterprising* – E, *conventional* – C). Badacze zajmujący się tematyką doradztwa zawodowego są zgodni co do tego, że optymalnym typem osobowości zawodowej przy wykonywaniu zawodu nauczyciela jest typ społeczny (Paszowska-Rogacz i Tarkowska, 2004, s. 18; Kwiatkowski, 2015b, s. 22–23). Jego charakterystyka i składające się na nią komponenty najwierniej odpowiadają wymaganiom, jakie współcześnie stawia się osobom chcącym nauczać innych. W kontekście przytoczonych w dalszej części artykułu wyników badań należy przypomnieć, że Holland, mimo możliwości popełnienia błędu, był zdania, iż każda jednostka dąży do przebywania w środowisku, w którym będzie mogła korzystać ze swoich umiejętności i zdolności, pozostać wierna wyznawanemu systemowi wartości i zaspokoić swoje potrzeby (Holland i Gottfredson, 1994, s. 57). Można z tego wysnuć wniosek, że przynajmniej część osób charakteryzujących się osobowością społeczną będzie mniej lub bardziej świadomie (w zależności od poziomu samowiedzy) dążyła do pozwalającego im się zrealizować zawodu nauczyciela (nie jest on jedynym zawodem społecznym wyróżnionym w teorii, dlatego trudno się spodziewać, by wszystkie osoby typu społecznego stawiały go na pierwszym miejscu).

Obok odpowiedniego natężenia cech osobowości i społecznego typu osobowości zawodowej, czynnikiem o niebagatelny znaczeniu dla przyszłych sukcesów w zawodzie nauczyciela jest **inteligencja emocjonalna** (a dokładniej – jej wysoki poziom). Według Daniela Golemana (1999, s. 439) „odnosi się do zdolności rozpoznawania

przez nas naszych własnych uczuć i uczuć innych, do zdolności motywowania się i kierowania emocjami zarówno naszymi własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi". Jego zdaniem, wymienione w powyższej definicji zdolności nie są tożsame z inteligencją tradycyjnie pojmowaną, akademicką – mierzoną z wykorzystaniem ilorazu inteligencji, lecz powinny być traktowane jako kompetencje w istotny sposób ją uzupełniające. Wyróżnił on pięć składających się na ten specyficzny typ inteligencji kompetencji emocjonalnych i społecznych: samoświadomość, samoregulację, motywację, empatię i umiejętności społeczne (Goleman, 1999, s. 439–440).

Tworząc swój model inteligencji emocjonalnej, Goleman wzorował się na wcześniejszych pracach Johna D. Mayera i Petera Saloveya. Autorzy ci skrupulatnie zebrawszy zgromadzone, dotychczas niepowiązane ze sobą dane na temat omawianego konstruktów stworzyli jego pierwszą spójną teorię, w której inteligencję emocjonalną zdefiniowali jako składającą się z kilku kluczowych umiejętności: umiejętności znajdowania dostępu do uczuć i zdolność ich wywoływania w sytuacji, w której mogą wspomóc myślenie i działanie, umiejętności rozumienia emocji związanej z opanowaniem wiedzy emocjonalnej, umiejętności trafnego spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji, umiejętności wykorzystania emocji w celu wspomagania własnego rozwoju – zarówno emocjonalnego, jak i intelektualnego (Mayer i Salovey, 1999, s. 34). To właśnie na koncepcji Saloveya i Mayera oparły się tworząc swój model (uzupełniony w stosunku do pierwowzoru o pewne istotne, nieuwzględnione w nim aspekty badanego zjawiska) Aleksandra Jaworowska i Anna Matczak (2005, s. 8) – model, w ramach którego skonstruowały (opisane w kolejnej części artykułu, wykorzystane w badaniu) narzędzie pomiarowe – wykaz zdolności specyficznych wchodzących według autorek (określonych na podstawie szeregu wyczerpujących analiz) w skład inteligencji emocjonalnej znajduje się w opisie tego narzędzia.

Nie wdając się w głębsze rozważania nad istotą inteligencji emocjonalnej i jej rolą w codziennym funkcjonowaniu człowieka należy z całą mocą podkreślić, że jej wysoki poziom (czyli jednocześnie wysoki poziom składających się na nią zdolności specyficznych) jest bezsprzecznie jednym z kluczowych uwarunkowań efektywności w zawodzie nauczyciela, prowadzącym do osiągnięcia w nim profesjonalnego sukcesu (patrz: Kwiatkowski, 2015b, s. 27). Bliższe przyjrzenie się koncepcji inteligencji emocjonalnej, niezależnie od tego na którym ze wspomnianych powyżej modeli się skoncentrujemy, z wielkim prawdopodobieństwem doprowadzi prędzej czy później do wniosku, że dysponowanie jej wysokim natężeniem jest szczególnie istotne w pedagogicznej pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – w pracy, co należy zaznaczyć, do której przygotowują się studenci pedagogiki, którzy wzięli udział w zaprezentowanym w artykule badaniu.

Nim jednak przejdziemy do opisu wyników przeprowadzonego badania, warto zarysować, co nowego wnoszą one do gromadzonej od lat wiedzy na temat uwarunkowań sukcesu zawodowego nauczycieli i ich profesjonalnej efektywności. O ile minione dekady obfitowały w wiele teorii i koncepcji skupiających się na pożądanym charakterystykach wewnętrznych nauczycieli/kandydatów na nauczycieli, by wspomnieć chociażby o tych, które przytoczone zostały na początku artykułu, a ponadto bogate były w badania diagnozujące faworyzowane przez poszczególne podejścia właściwości (np. inteligencja, osobowość czy zainteresowania), o tyle niełatwo jest znaleźć wśród dotychczasowych badań takie analizy, których rdzeniem byłyby porównania międzygrupowe, uwzględniające udział osób (studentów/osób czynnych

zawodowo), które z szeroko pojmowanym systemem edukacji niewiele mają wspólnego (grupa porównawcza w stosunku do studentów pedagogiki/nauczycieli). Co istotne, tego typu analizy wydają się bardzo interesujące z punktu widzenia teorii rozwoju zawodowego i założeń na temat dokonywania przez młodzież i ludzi dorosłych świadomych (w mniejszym lub większym stopniu) wyborów edukacyjnych i zawodowych, a co więcej – dostarczają kolejnych, empirycznych dowodów na słuszność (ew. brak słuszności) leżących u ich podstaw tez. Standardowa diagnoza właściwości wewnętrznych studentów pedagogiki/nauczycieli jest, co oczywiste, niezwykle przydatna. Jednakże zestawienie jej rezultatów z wynikami uzyskanymi przez grupę, której charakterystyki, w myśl teorii, powinny być zgoła odmienne (w teorii Hollanda typem przeciwstawnym w stosunku do społecznego jest typ realistyczny), stanowi już bardziej zaawansowany materiał badawczy mogący być punktem wyjścia do kolejnych, przeprowadzonych na szerszą skalą badań.

Wyniki badań

Opisane w artykule wyniki są jednym z kluczowych elementów projektu badawczego zrealizowanego w Wydziale Pedagogicznym Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej (WP ChAT) oraz w Wydziale Samochodów i Maszyn Roboczych Politechniki Warszawskiej (WSiMR PW), w ramach badań statutowych finansowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Kwiatkowski, 2015b, s. 19–34).

Studenci Politechniki Warszawskiej (określani w dalszej części raportu także jako „grupa PW”) zostali wybrani do udziału w badaniu, albowiem w myśl opisanej we wprowadzeniu teorii osobowości zawodowej Johna L. Hollanda, z punktu widzenia stanowiącego jej nieodłączny element modelu heksagonalnego, stoją w opozycji (powinni reprezentować przede wszystkim tak charakterystyczny dla kierunków technicznych typ realistyczny) do studentów pedagogiki (spodziewana dominacja typu społecznego) ze względu na typ osobowości zawodowej – takie zestawienie, bazujące na zasadzie kontrastu, miało na celu wyraźne wyeksponowanie potencjalnych, spodziewanych (zawarte w hipotezach) różnic w zakresie badanych zmiennych.

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2014 roku – wzięło w nim udział 91 osób – w tym 43 studentów pedagogiki I i II roku studiów stacjonarnych I stopnia, specjalności *wczesna edukacja* (określane w dalszej części artykułu także jako „grupa WE”) (47,3% ogólnej próby) oraz 48 studentów I i II roku studiów stacjonarnych I stopnia WSiMR PW (52,7% próby).

Bardzo istotny dla dalszych analiz jest stosunek liczby studentów specjalności „wczesna edukacja” (grupa WE) do liczby studentów Wydziału Samochodów i Maszyn Roboczych (grupa PW). Ze względu na opisane w dalszej części artykułu analizy mające za zadanie określić występowanie ewentualnych różnic między studentami z grupy WE i grupy PW, zasadne wydawało się przeprowadzenie już na wstępie pomiarów, które dostarczyłyby informacji, czy badane grupy są równoliczne ze statystycznego punktu widzenia (co jest istotnym warunkiem dokonywania porównań w rzetelny sposób). Posłużono się w tym celu nieparametrycznym testem χ^2 , który dał następujący wynik: $\chi^2_{(1)} = 0,275$; $p > 0,05$, co oznacza, że zaobserwowana różnica w liczebności badanych grup jest ze statystycznego punktu widzenia nieistotna – grupy są równoliczne, co wpływa pozytywnie na jakość dokonywanych między nimi porównań.

Wszystkie 43 osoby badane z grupy WE były kobietami, natomiast w przypadku grupy PW stosunek ten przedstawiał się następująco: kobiety – 27,1% (13 osób), mężczyźni – 72,9% (35 osób).

Podział osób badanych ze względu na płeć przedstawiał się zatem następująco: kobiety – 61,5% (56 osób), mężczyźni – 38,5% (35 osób), przy średniej wieku w badanej próbie wynoszącej 21,08 lat.

Studenci I roku stanowili 51,2% (22 osoby) grupy WE, natomiast studenci II roku – 48,8% (21 osób). W przypadku grupy PW stosunek ten przedstawiał się następująco: 66,7% (32 osoby) – rok I, 33,3% (16 osób) – rok II. Podsumowując – w badaniu, w obu grupach, udział wzięło 54 studentów I roku i 37 studentów II roku studiów I stopnia.

Już w tym miejscu należy wyraźnie podkreślić, że przeprowadzone analizy, mające na celu określenie, czy w zakresie analizowanych w badaniu zmiennych (inteligencja emocjonalna wraz ze swymi składowymi) wystąpiły jakiegokolwiek różnice ze względu na rok studiów, wykazały brak istotnych statystycznie różnic w każdym z wziętych pod uwagę przypadków. W związku z tym można przyjąć, że różnice w procentowym udziale studentów I i II roku między grupą WE a grupą PW nie wpłynęły w żaden sposób na wynik przedstawionych w dalszej części artykułu porównań międzygrupowych.

W szkole średniej 14,3% (13 osób) próby ukończyło klasę o profilu humanistycznym, 41,8% (38 osób) – klasę o profilu matematyczno-fizycznym, 8,8% (8 osób) – klasę o profilu ogólnym, 5,5% (5 osób) – klasę o profilu technicznym, 13,2% (12 osób) zadeklarowało ukończenie klas o profilach: przyrodniczym (4,4% – 4 osoby), biologiczno-chemicznym (4,4% – 4 osoby) i matematyczno-geograficznym (4,4% – 4 osoby), 9,9% (9 osób) zadeklarowało ukończenie klas o profilach: artystycznym (3,3% – 3 osoby), dziennikarskim (3,3% – 3 osoby) i turystycznym (3,3% – 3 osoby), 4,4% (4 osoby) zadeklarowało ukończenie klas o profilach: ratowniczo-medycznym (1,1% – 1 osoba), socjalnym (1,1% – 1 osoba), muzycznym (1,1% – 1 osoba) i językowym (1,1% – 1 osoba), natomiast pozostałe dwie osoby (2,2%) zadeklarowały ukończenie klasy o profilu zarządzanie informacją.

W omawianym zakresie występują bardzo ciekawe, choć dające się przewidzieć różnice między grupą WE a grupą PW – podczas gdy w grupie WE dominowały odpowiedzi wskazujące na profil humanistyczny – 30,2% (13 osób) i ogólny – 16,3% (7 osób), to już w grupie PW bez żadnych wątpliwości ogromną większość stanowiły osoby, które ukończyły w szkole średniej klasę o profilu matematyczno-fizycznym – 77,1% (37 osób).

Celem zaprezentowanych w niniejszym artykule analiz było określenie, na ile założenia teorii rozwoju zawodowego i inteligencji emocjonalnej znajdują odzwierciedlenie w realiach praktyki edukacyjnej – na bazie pokrótce przytoczonych we wstępie teorii postawiono szereg hipotez kierunkowych zakładających, że pomiędzy porównywanymi grupami (studenci pedagogiki – grupa WE i studenci politechniki – grupa PW) wystąpią istotne różnice zarówno z punktu widzenia dominującego typu osobowości zawodowej, jak i ściśle z nim powiązanego natężenia inteligencji emocjonalnej i składających się na nią zdolności specyficznych.

Poza *Kwestionariuszem autorskim*, który umożliwił m.in. zebranie zaprezentowanych powyżej danych (wiek, płeć, rok studiów itp.), osoby badane wypełniły:

- *Kwestionariusz Preferencji Zawodowych Johna Hollanda (KPZ)* będący polską adaptacją kwestionariusza *Vocational Preference Inventory (VPI)* autorstwa Johna L. Hollanda,

dokonaną przez Czesława Nosala, Zbigniewa Piskorza i Kornela Świątnickiego (1998). KPZ umożliwia określenie dominującego typu osobowości zawodowej badanego poprzez identyfikację charakterystycznego dla niego *Kodu Sumarycznego*, stanowiącego trójczłonowy wzór obejmujący trzy typy osobowości znajdujące się na szczycie hierarchii (np. kod sumaryczny „PAS” jest tożsamy z dominacją u danej osoby typu Przedsiębiorczego (P), przy jednoczesnym, wysokim natężeniu zdolności i zainteresowań odpowiadających typowi Artystycznemu (A) i, w nieco mniejszym stopniu, typowi Społecznemu (S).

- *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (PKIE)* to narzędzie służące do pomiaru szeroko pojmowanej inteligencji emocjonalnej. Jego autorkami są Anna Matczak, Aleksandra Jaworowska, Anna Ciecchanowicz i Ewa Zalewska (Jaworowska i Matczak, 2005). Kwestionariusz umożliwia zarówno określenie ogólnego poziomu inteligencji emocjonalnej, jak i natężenia składających się na nią zdolności specyficznych:
 - akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji w działaniu,
 - empatii,
 - kontroli nad własnymi emocjami,
 - rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji.

W efekcie wypełnienia kwestionariusza przez osobę badaną otrzymujemy wynik surowy, który następnie należy przekształcić na wartości *stenowe* (tzw. wynik znormalizowany). Autorki narzędzia przyjęły, że:

- 1–3 sten oznacza wynik niski,
- 4–7 sten – wynik przeciętny (średni),
- 8–10 sten – wynik wysoki.

Przedstawione w dalszej części artykułu wyniki odnoszące się do ogólnego poziomu inteligencji emocjonalnej oraz do poszczególnych jej składowych zostały wyrażone w wartościach stenowych.

Weryfikacja Hipotezy 1

U studentów pedagogiki będzie dominował społeczny typ osobowości zawodowej

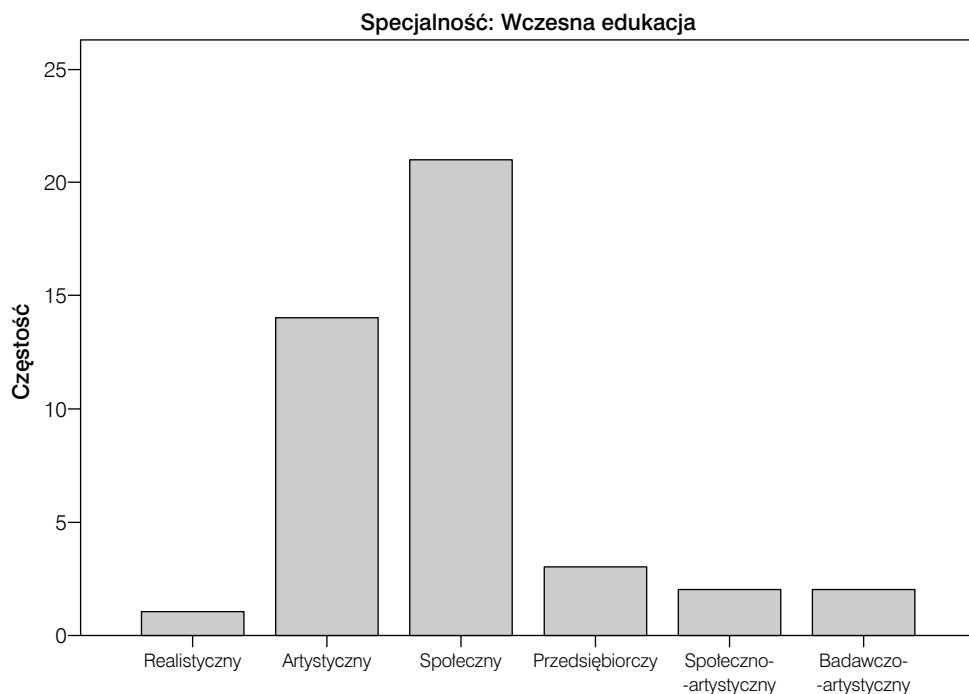
W celu weryfikacji Hipotezy 1 przeprowadzono analizę częstości występowania poszczególnych typów osobowości zawodowej (dane uzyskane z wykorzystaniem KPZ) w grupie studentów pedagogiki wczesnoszkolnej (WE).

Zgodnie z postawioną hipotezą, wśród studentów pedagogiki wyraźnie dominował społeczny typ osobowości zawodowej – 21 osób (48,8%). Kolejne 14 osób uzyskało wynik wskazujący na dominację typu artystycznego (32,6%), 3 osoby – typu przedsiębiorczego (7%), 2 osoby – typu społeczno-artystycznego (4,7%), 2 osoby – typu badawczo-artystycznego (4,7%) i 1 osoba – typu realistycznego (2,3%)¹.

Co istotne, do liczącej 21 osób grupy studentów o dominującej społecznej osobowości zawodowej należy doliczyć także te, u których typ społeczny znalazł się na szczycie hierarchii *ex aequo* z innym typem tego typu wynik uzyskano w przypadku 2 osób (typ społeczno-artystyczny) (4,7% grupy WE). Daje to łącznie 23 osoby (53,5%), co oznacza, że Hipoteza 1 zakładająca dominację typu społecznego w grupie WE została potwierdzona. Ponadto z punktu widzenia teorii osobowości

zawodowej trzeba podkreślić, iż niemal 40% badanych studentów pedagogiki uzyskało wynik wskazujący na prymat typu przedsiębiorczego/artystycznego, które – w stanowiącym nieodłączny element koncepcji Hollanda modelu heksagonalnym (patrz: Paszkowska-Rogacz i Tarkowska, 2004. s. 21) – sąsiadują bezpośrednio z typem społecznym (ze wszystkich pozostałych pięciu typów są do osobowości społecznej najbardziej podobne).

Rozkład częstości występowania poszczególnych typów osobowości zawodowej w badanej grupie został graficznie przedstawiony na wykresie 1.



Wykres 1. Rozkład częstości występowania typów osobowości zawodowej w grupie WE

Uzyskany rozkład wyników wydaje się wystarczającym dowodem na potwierdzenie tezy zakładającej, że decyzję o wyborze kierunku studiów ludzie podejmują na podstawie samowiedzy – zgodnie z przekonaniem J. L. Hollanda i jemu podobnych. W przeciwnym wypadku, trudno byłoby się spodziewać dominacji osób typu społecznego na studiach tak wyjątkowo wymagających z punktu widzenia posiadania jego nieodłącznych przymiotów. Przyjęte zatem stwierdzenie, iż zaprezentowane dane są wyłącznie dziełem przypadku, byłoby nieuzasadnione i niełatwo byłoby znaleźć przemawiające za nim argumenty.

Warto ponadto zwrócić uwagę na największą w tej grupie reprezentację osób, które ukończyły szkołę średnią w klasach o profilu ogólnym lub humanistycznym (niemal 47% grupy WE), podczas gdy do klasy o profilu matematyczno-fizycznym uczęszczała zaledwie jedna osoba (2,3%), a do klasy o profilu technicznym dwie osoby (4,7%). Uzyskany w tym zakresie rozkład wyników jest kolejnym już argumentem

na rzecz tezy o logicznym, przyczynowo-skutkowym charakterze podejmowanych przez młodych ludzi decyzji edukacyjnych.

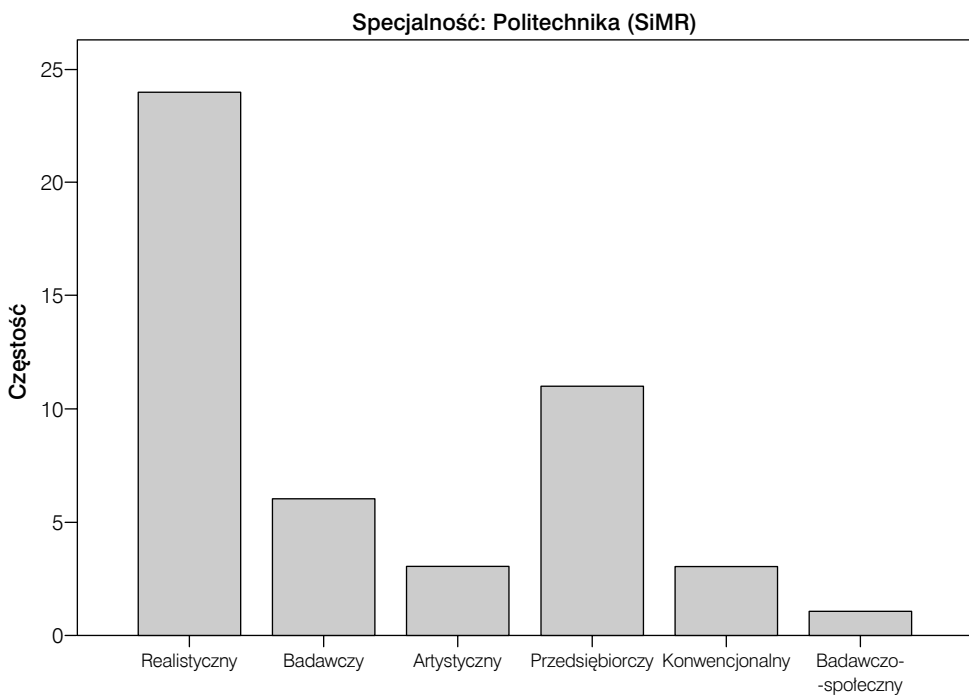
Weryfikacja Hipotezy 2

U studentów PW dominował będzie realistyczny typ osobowości zawodowej

Podobnie jak miało to miejsce przy weryfikacji Hipotezy 1, analizowano częstotliwości występowania poszczególnych typów osobowości zawodowej w grupie PW.

Zgodnie z kierunkową Hipotezą 2 w grupie WE dominował realistyczny typ osobowości zawodowej – 24 osoby (50%). KPZ wskazał ponadto na 11 osób typu przedsiębiorczego (22,9%), 6 osób typu badawczego (12,5%), 3 osoby typu artystycznego (6,3%) i 3 osoby typu konwencjonalnego (6,3%) oraz jedną osobę typu badawczo-społecznego (2,1%).

Rozkład częstotliwości występowania typów osobowości zawodowej w badanej grupie został graficznie przedstawiony na wykresie 2.



Wykres 2. Rozkład częstotliwości występowania typów osobowości zawodowej w grupie PW

Wyniki uzyskane przez studentów Wydziału Samochodów i Maszyn Roboczych Politechniki Warszawskiej potwierdzają poczynione w odniesieniu do teorii Hollanda założenia – wśród osób badanych, które wybrały ten techniczny kierunek studiów wyraźnie dominowały te o realistycznym typie osobowości zawodowej, a więc tym,

który jest najwłaściwszy do wykonywania pracy z wykorzystaniem maszyn i narzędzi (projektowanie, wytwarzanie czy użytkowanie samochodów i maszyn roboczych idealnie wpisuje się w ten schemat działań). Jest to kolejny argument przemawiający za brakiem dominacji przypadku w procesie wyboru kierunku studiów. Spojrzenie na zebrane w grupie PW dane na temat uprzednio wybranego przez jej członków profilu klas w szkołach średnich wspiera tezę o dokonywaniu (przynajmniej w większości przypadków) świadomych, logicznie ze sobą powiązanych wyborów w toku procesu edukacji – 37 osób z tej grupy (77,1%) ukończyło w szkole średniej klasę o profilu matematyczno-fizycznym – trudno wskazać profil, który lepiej przygotowywałby młodych ludzi do studiów na kierunku technicznym.

Zarówno w toku analizy wyników uzyskanych przez grupę WE (Hipoteza 1), jak i w powyższej stwierdzono, że osoby badane miały na tyle wysoką samowiedzę, że potrafiły określić, który kierunek studiów, w świetle postrzeganych własnych predyspozycji, będzie dla nich najlepszy z punktu widzenia dalszego rozwoju i przygotowania do odpowiedniego zawodu (a wreszcie jego wykonywania).

Weryfikacja Hipotezy 3

Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem inteligencji emocjonalnej

W celu weryfikacji Hipotezy 3 przeprowadzono *test t dla prób niezależnych*, ale przed przystąpieniem do właściwych analiz sprawdzono, czy jego założenia zostały spełnione – są one następujące:

- równoliczne grupy
- ilościowa zmienna zależna
- rozkład normalny zmiennej zależnej w każdej grupie
- jednorodne wariancje

Należy zaznaczyć, że testy t są dość odporne na złamanie założeń – przyjmuje się, że jeśli grupy są równoliczne, zaburzenie rozkładu oraz jednorodności wariancji nie wpływa negatywnie na wyniki, choć można w takiej sytuacji, dla większej pewności, skorzystać z nieparametrycznego odpowiednika testu t dla prób niezależnych, czyli z *testu U Manna-Whitneya* (test rangowy).

Grupa WE i grupa PW są równoliczne, co potwierdziła przeprowadzona wcześniej analiza χ^2 – uzyskanie tego wyniku *de facto* mogłoby zwolnić, w świetle powyższego założenia o „odporności” testu t, od prowadzenia dalszych pomiarów co do spełnienia założeń, ale w niniejszym raporcie, nie odstępiono od tej procedury, by uzyskać możliwie najtrafniejsze wyniki.

Zmienna zależna ma charakter ilościowy zarówno w tym, jak i w przypadku wszystkich pozostałych zmiennych analizowanych w kolejnych podrozdziałach (wyniki na skalach/podskalach KPIE i KKS mają charakter ilościowy).

W związku z tym, że dwa omówione powyżej warunki pozostają spełnione również w kolejnych uwzględnionych w raporcie analizach, nie będą one szczegółowo omawiane w dalszej jego części.

By sprawdzić, czy zmienna zależna ma **rozkład normalny** w porównywanych grupach, należy przeprowadzić *test Kolmogorowa-Smirnowa* (K-S) (o zaburzeniu roz-

kładu świadczy istotny statystycznie wynik testu K-S). W przypadku zmiennej „inteligencja emocjonalna” wyniki były następujące:

- grupa WE – $Z = 0,99$; $p > 0,05$ – wynik jest statystycznie nieistotny, a zatem rozkład zmiennej „inteligencja emocjonalna” w grupie WE jest normalny,
- grupa PW – $Z = 0,84$; $p > 0,05$ – jak wyżej.

W obu grupach test K-S dał wynik nieistotny – założenie zostało spełnione.

Ostatnie założenie – **jednorodność wariancji** (wynik testu Levene’a) – odczytywane jest już z tabeli zawierającej jednocześnie wynik testu t dla prób niezależnych. Wynik testu Levene’a był następujący: $p = 0,361$ (test nieistotny – wariancje równe).

Wynik testu t: $t_{(89)} = 2,74$; $p < 0,01$ (tabela 1) – wynik jest istotny, co przy użyciu średnich – WE = 5,51, PW = 4,38 – oznacza statystycznie istotną różnicę w wynikach obu grup ze wskazaniem na dominację grupy WE – Hipoteza 3 została tym samym potwierdzona.

Tabela 1. Wynik testu t dla zmiennej „Inteligencja emocjonalna”

Założenie dotyczące wariancji	Test Levene’a jednorodności wariancji		Test t równości średnich						
	F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd Standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
								Dolna granica	Górna granica
Założono równość wariancji	,844	,361	2,745	89	,007	1,137	,414	,314	1,959
Nie założono równości wariancji			2,728	84,797	,008	1,137	,417	,308	1,965

Studenci wczesnej edukacji uzyskali ze statystycznego punktu widzenia istotnie wyższy wynik na skali inteligencji emocjonalnej niż ich koledzy z Politechniki Warszawskiej – wpisuje się to w ramy przytoczonych w artykule teorii. Nie powinno to dziwić zwłaszcza w kontekście teorii osobowości zawodowej i uzyskanych w ramach weryfikacji dotyczących jej hipotez (Hipoteza 1 oraz Hipoteza 2) wyników. Studenci pedagogiki z pewnością powinni charakteryzować się wyższym niż ich koledzy z Politechniki poziomem inteligencji emocjonalnej, ponieważ wymaga tego specyfika pracy, na którą zdecydowali się dokonując wyboru kierunku studiów. Oczywiście nie można na etapie I czy II roku studiów przewidzieć, która z tych osób na pewno rozpocznie po otrzymaniu dyplomu pracę w zawodzie, ale uzyskany wynik jest dobrą prognozą na przyszłość, nawet mimo to, iż analizy przeprowadzone w ramach weryfikacji Hipotezy 3 wykazały, że poziom inteligencji emocjonalnej badanych studentów WE nie jest tak wysoki, jak się spodziewano (średnia wyniosła 5,51 stena).

Można przypuszczać, że skoro między badanymi grupami wystąpiły statystycznie istotne różnice w zakresie inteligencji emocjonalnej, to podobnie rzecz się będzie miała w przypadku jej składowych (lub przynajmniej części z nich).

Omawiając uzyskany wynik nie sposób nie odnieść się do istotnej różnicy w składzie porównywanych grup ze względu na płeć i zastanowić się nad potencjalnym jej

wpływem na przeprowadzone analizy. W grupie WE znalazły się bowiem 43 kobiety (przy braku mężczyzn), natomiast w grupie PW 13 kobiet i 35 mężczyzn – czy tak wyraźna różnica mogła mieć wpływ na wyniki uzyskane w ramach analiz odnoszących się do inteligencji emocjonalnej i jej składowych? Badania A. Jaworowskiej i A. Matczak (2005, s. 22) wykazały z jednej strony, że „płeć nie różnicuje ogólnego poziomu inteligencji emocjonalnej”, co wskazywałoby na to, że wykryta różnica wynika przede wszystkim z odmiennych charakterystyk członków obu porównywanych grup (co jest całkowicie zgodne z przyjętymi wcześniej założeniami stanowiącymi podstawę tej oraz innych weryfikowanych w artykule hipotez), ale z drugiej strony dodały, że można zaobserwować wpływ płci na występowanie pewnych różnic w obrębie dwóch-trzech skal (w zależności od wieku osób badanych – u osób dorosłych [po studiach] wykryto mniej związków wyników z płcią) – ujawniono, że kobiety osiągają wyższe niż mężczyźni wyniki w skali empatii, natomiast mężczyźni charakteryzują się wyższym poziomem kontroli nad własnymi emocjami. Dodatkowo, w młodszych grupach osób badanych mężczyźni w większym stopniu niż kobiety rozumieli i uświadamiali sobie własne emocje. Konieczne jest przytoczenie opinii Daniela Golemana, który twierdzi, że „nie jest (...) prawdą, że kobiety mają wyższą inteligencję emocjonalną niż mężczyźni”, ponieważ po prostu każdy człowiek ma w składających się na nią zdolnościach słabe i mocne punkty (Goleman, 1999, s. 20). Wydaje się zatem, że najważniejsze jest to, że jeżeli jakiegokolwiek wynikające z różnic płciowych przewagi występują, równoważą się one na tyle, że nie mają istotnego wpływu na wynik ogólny. Jednak, by rozwiązać wszelkie wątpliwości, postanowiono porównać wyniki wszystkich kobiet i mężczyzn biorących udział w badaniu.

W związku z tym, że grupy kobiet i mężczyzn są wyraźnie nierównoliczne, co potwierdza test χ^2 (tabela 2) – $\chi^2_{(1)} = 4,85$; $p < 0,05$ – wykorzystano nieparametryczny odpowiednik testu t dla prób niezależnych, czyli test U Manna-Whitneya.

Tabela 2. Test χ^2 dla zmiennej „Płeć”

Wynik był następujący: $U = 737,5$;

Statystyki testu

	Płeć
Chi-kwadrat	4,846 ^a
df	1
Istotność asymptotyczna	,028

Wynik: $U = 737,5$; $p = 0,045$ – (tabela 3) testu U Manna-Whitneya okazał się istotny, wystąpiła różnica między kobietami a mężczyznami w zakresie inteligencji emocjonalnej ze wskazaniem na kobiety (średnia ranga dla kobiet to 50,33, dla mężczyzn

Tabela 3. Wyniki testu U Manna-Whitneya dla zmiennej „Inteligencja emocjonalna” przy podziale ze względu na płeć

Statystyki testu^a

	Inteligencja emocjonalna steny
U Manna-Whitneya	737,500
W Wilcoxon	1367,500
Z	-2,002
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,045

a. Zmienna grupująca: Płeć

zaś – 39,07). Nie można pominąć faktu, że wynik znalazł się na granicy istotności, w związku z czym należy do niego podejść bardzo ostrożnie i z pewnością nie powinno się wyciągać na jego podstawie zbyt daleko idących wniosków co do wpływu płci na uzyskiwane w badaniu wyniki – jednocześnie cały czas należy mieć go na uwadze jako czynnik odgrywający potencjalną rolę w ich kształtowaniu.

Weryfikacja Hipotezy 3.1

Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem zdolności do akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji w działaniu

W celu weryfikacji Hipotezy 3.1 wykorzystano test t dla prób niezależnych. Dwa pierwsze warunki (równoliczne grupy, zmienna zależna na skali ilościowej) zostały spełnione, w związku z tym rozpoczęto od testu K-S, który dał następujące wyniki:

- grupa WE – $Z = 0,85$; $p > 0,05$ – rozkład normalny,
- grupa PW – $Z = 1,19$; $p > 0,05$ – rozkład normalny.

Założenie dotyczące rozkładu normalnego zmiennej zależnej w każdej z porównywanych prób zostało spełnione, dlatego przeprowadzono test t dla prób niezależnych, który:

- dowiódł, że wariancje są równe (założenie spełnione),
- dał następujący wynik: $t_{(89)} = 1,28$; $p > 0,05$ (tabela 4).

Hipoteza 3.1 nie znalazła potwierdzenia w wynikach przeprowadzonych analiz. Wykazały bowiem one, że w zakresie zmiennej „akceptowanie emocji” nie ma statystycznie istotnych różnic między grupą WE a grupą PW. Warto jednak odnotować, że średnia dla WE wyniosła 5,14, natomiast dla PW – 4,58, co świadczy o przewadze studentów pedagogiki. Choć nie jest to przewaga w świetle testu t istotna, z pewnością przyczyniła się do ogólnej przewagi grupy WE w zakresie inteligencji emocjonalnej, wykazanej przy weryfikacji Hipotezy 3.

Można ponadto przyjąć założenie, że w toku kolejnych lat studiów poziom analizowanej zdolności wzrośnie bardziej u studentów wczesnej edukacji, niż ich

Tabela 4. Wynik testu t dla zmiennej „Akceptowanie emocji”

Założenie dotyczące wariancji	Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich						
	F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
								Dolna granica	Górna granica
Założono równość wariancji	,634	,428	1,284	89	,203	,556	,433	–,305	1,417
Nie założono równości wariancji			1,273	83,406	,206	,556	,437	–,313	1,425

koleżanek i kolegów z Politechniki (jako efekt przebywania w środowisku charakterystycznym dla osób o podobnych zainteresowaniach i kompetencjach – wzrost w efekcie sprzężenia zwrotnego, oraz bardziej sprzyjającym jej częstemu wykorzystaniu i trenowaniu m.in. poprzez stawiane wymagania), co przyczynić się może, w perspektywie kilkuletniej (np. do zakończenia II roku studiów magisterskich) do zwiększenia ujawnionej w badaniu różnicy.

Weryfikacja Hipotezy 3.2

Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem zdolności do empatii

Do zweryfikowania Hipotezy 3.2 wykorzystano test t dla prób niezależnych. Dwa pierwsze warunki (równoliczne grupy, zmienna zależna na skali ilościowej) zostały spełnione, w związku z tym przeprowadzono test K-S, który dał następujące wyniki:

- grupa WE – $Z = 1,07$; $p > 0,05$ – rozkład normalny,
- grupa PW – $Z = 1,61$; $p > 0,05$ – rozkład normalny.

Założenie o rozkładzie normalnym zmiennej zależnej w każdej z porównywanych prób zostało spełnione, w związku z tym przeprowadzono test t dla prób niezależnych, który:

- dowiódł, że wariancje są równe (założenie spełnione),
- dał następujący wynik: $t_{(89)} = 4,64$; $p < 0,001$ (tabela 5).

Tabela 5. Wynik testu t dla zmiennej „Empatia”

Założenie dotyczące wariancji	Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich						
	F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
								Dolna granica	Górna granica
Założono równość wariancji	,035	,852	4,640	89	,000	1,735	,374	,992	2,479
Nie założono równości wariancji			4,651	88,593	,000	1,735	,373	,994	2,477

Biorąc pod uwagę, że średnia dla Grupy WE wyniosła 5,86, a dla grupy PW 4,13, hipoteza zakładająca, że studenci wczesnej edukacji będą charakteryzowali się wyższym poziomem empatii niż studenci Politechniki została potwierdzona – różnica między porównywanymi grupami okazała się istotna statystycznie.

Uzyskany wynik z jednej strony znajduje pełne uzasadnienie w teorii psychopedagogicznej, z drugiej – bardzo cieszy, mimo że średnia studentów wczesnej edukacji nie jest tak wysoka, jak pierwotnie zakładano (przyjęto, że studenci grupy WE będą

charakteryzowali się wysokim poziomem zdolności do empatii; z drugiej strony, rokowania co do dalszego rozwoju tej zdolności są bardzo dobre). Już Carl Rogers, jeden z twórców nurtu psychologii humanistycznej, podkreślał (Rogers, 1951 za: Salovey i Mayer, 1990, s. 194), że dążenie do zrozumienia innych ludzi i empatyczny do nich stosunek to bezcenny dar, wprowadzający kontakty międzyludzkie na najwyższy poziom, a jednocześnie istotny warunek ludzkiego wzrostu (a zatem jeden z wyznaczników ludzkiej samorealizacji – centralnego konstruktów nurtu humanistycznego). Salovey i Mayer podkreślają ponadto, że zdolność do empatii może być centralną/kluczową charakterystyką zachowania „inteligentnego emocjonalnie” – dowodzą, że krewni, przyjaciele czy nawet sąsiedzi mają ogromny udział w osiągnięciu przez jednostkę dobrostanu psychicznego (a co za tym idzie również fizycznego), ponieważ kiedy ludzie odnoszą się do siebie w pozytywny sposób (czyli z wykorzystaniem zdolności do empatii), odczuwają większą satysfakcję z życia i niższy poziom stresu (Salovey i Mayer, 1990, s. 194). Z pewnością do tej grupy można zaliczyć także nauczycieli, z którymi dziecko spędza bardzo dużo czasu i którzy, nawet nieświadomie, poprzez swoje empatyczne zachowanie wywierają na swoich uczniów zbawienny wpływ nie tylko zapewniając im lepsze zdrowie psychiczne, ale również przekazując w działaniu (pełniąc rolę wzoru/modela) wiedzę na temat tego, jak być osobą „inteligentną emocjonalnie”. Przebywanie z empatycznym nauczycielem można uznać za szczególny rodzaj treningu empatii (oraz, co oczywiste, inteligencji emocjonalnej jako całości), co może okazać się dużo bardziej skuteczne, niż zaplanowane (instytucjonalne) programy rozwoju tej zdolności.

A zatem umiejętność rozpoznawania emocji innych osób, pozwalająca „wejść w ich buty”, wczuć się w ich sytuację, umożliwi wejście na najwyższy poziom zrozumienia drugiej osoby, co znacznie ułatwia nawiązanie z nią kontaktu i uzyskanie od niej informacji lub ich skuteczne (dostosowane do konkretnego odbiorcy i jego potrzeb) przekazanie. Rola empatii w procesie edukacyjnym, w odniesieniu do każdej z trzech ustawowych funkcji nauczyciela – dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej (*Ustawa Karta Nauczyciela*), jest nie do przecenienia, zwłaszcza jeżeli chodzi o pracę z dziećmi w wieku przedszkolnym i uczniami kształcenia zintegrowanego (klasy I–III), czyli dziećmi, z którymi po ukończeniu studiów pracować będą studenci wczesnej edukacji ChAT – w ich przypadku bardzo ważne są zwłaszcza funkcja wychowawcza i opiekuńcza, których właściwe realizowanie przy braku empatii jest znacznie utrudnione (w skrajnych przypadkach nawet niemożliwe).

Weryfikacja Hipotezy 3.3

Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem zdolności do kontrolowania własnych emocji

Weryfikując Hipotezę 3.3 zaplanowano, podobnie jak w pozostałych przypadkach, wykorzystanie testu t dla prób niezależnych. Dwa pierwsze warunki (równoliczne grupy, zmienna zależna na skali ilościowej) zostały spełnione, w związku z tym przeprowadzono test K-S, który dał następujące wyniki:

- grupa WE – $Z = 0,96$; $p > 0,05$ – rozkład normalny,
- grupa PW – $Z = 1,88$; $p < 0,01$ – brak rozkładu normalnego.

Założenie dotyczące rozkładu normalnego zmiennej zależnej w każdej z porównywanych prób nie zostało spełnione, dlatego zastosowano nieparametryczny test U Manna-Whitneya, który dał następujący wynik (tabela 6): $U = 934,5$; $p > 0,05$.

Tabela 6. Wynik testu U Manna-Whitneya dla zmiennej „Kontrola nad emocjami”

Statystyki testu	
	Kontrola nad emocjami steny
U Manna-Whitneya	934,500
W Wilcoxon	2110,500
Z	-,794
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,427

a. Zmienna grupująca: Specjalność

Wynik testu U jest jednoznaczny – nie ma statystycznie istotnej różnicy między grupą WE a grupą PW w zakresie kontroli nad emocjami. Pamiętając, że test U opiera się na rangowaniu, należy dodać, że grupa WE uzyskała średnią rangę na poziomie 48,27, natomiast grupa PW rangę niższą, na poziomie 43,97, co potwierdza wcześniejsze przypuszczenia o spodziewanych różnicach międzygrupowych (nawet jeśli nie są one statystycznie istotne), wysunięte na podstawie wykrytej istotnej różnicy przy weryfikacji Hipotezy 3 (istotnie wyższy ogólny poziom inteligencji emocjonalnej studentów z grupy WE).

Próbując wyjaśnić brak zakładanej na podstawie teorii inteligencji emocjonalnej istotnej różnicy między studentami wczesnej edukacji a studentami Politechniki w zakresie kontroli nad emocjami, można zastanowić się, czy ta zdolność, pomimo całej swej istotności dla efektywnego wykonywania zadań nauczyciela, jest dla tego zawodu w takim samym stopniu dystynktywna jak chociażby omówiona i analizowana zdolność do empatii. O ile duża empatia sama w sobie z pewnością powinna wyróżniać przedstawicieli zawodów społecznych (w tym oczywiście nauczycieli) spośród przedstawicieli innych profesji, o tyle już zaawansowana kontrola własnych emocji może być właściwa także dla innych, ponieważ, jak można przypuszczać, jej wysoki poziom może być przydatny także inżynierom, pozwalając im lepiej organizować własną pracę. Absolwent Wydziału Samochodów i Maszyn Rolniczych bez wątpienia może charakteryzować się wysokim poziomem empatii, ale ze względu na specyfikę jego późniejszej pracy, która w przeważającej mierze polegać będzie na samodzielnym wykonywaniu zadań (oczywiście zdarzają się prace w zespołach, ale tego typu interakcje trudno porównać do relacji nauczyciel – uczeń) nie jest mu to, z zawodowego punktu widzenia, niezbędne (życie osobiste to już oczywiście odrębne zagadnienie). Natomiast kontrolowanie emocji (także poznawcze) może być już dużo bardziej przydatne, ponieważ umożliwia m.in. wyciszenie emocji niepożądanych, a poza tym wiąże się z wiedzą, „jakie stany emocjonalne sprzyjają, a jakie nie sprzyjają wykonywaniu poszczególnych rodzajów działań” (Jaworowska i Matczak, 2005, s. 31). W tym kontekście, wbrew wcześniejszym założeniom, można przyjąć, że brak istotnej statystycznie różnicy pomiędzy badanymi grupami w zakresie omawianej zmiennej znajduje uzasadnienie w specyfice pracy absolwentów wydziałów inżynierskich/technicznych.

Weryfikacja Hipotezy 3.4

Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem zdolności do rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji

Weryfikacji Hipotezy 3.4 dokonano wykorzystując test t dla prób niezależnych. Dwa pierwsze warunki (równoliczne grupy, zmienna zależna na skali ilościowej) zostały spełnione, w związku z tym przeprowadzono test K-S, który dał następujące wyniki:

- grupa WE – $Z = 1,22$; $p > 0,05$ – rozkład normalny,
- grupa PW – $Z = 0,83$; $p > 0,05$ – rozkład normalny.

Założenie o rozkładzie normalnym zmiennej zależnej w każdej z porównywanych prób zostało spełnione, w związku z tym przeprowadzono test t dla prób niezależnych, który:

- dowiódł, że wariancje są równe (założenie spełnione),
- dał następujący wynik: $t_{(89)} = 0,93$; $p > 0,05$ (tabela 7).

Tabela 7. Wynik testu t dla zmiennej „Rozumienie emocji”

Założenie dotyczące wariancji	Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich						
	F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
								Dolna granica	Górna granica
Założono równość wariancji	2,671	,106	,926	89	,357	,403	,435	–,461	1,266
Nie założono równości wariancji			,916	81,205	,362	,403	,440	–,472	1,277

Nieistotny statystycznie wynik przeprowadzonego testu t świadczy, że między grupą WE a grupą PW nie ma różnic w zakresie zdolności do rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji, w związku z czym Hipoteza 3.4 nie została potwierdzona. Oczywiście należy wspomnieć, że średnia dla grupy WE wyniosła 5,47, a dla grupy PW 5,06 – widoczna jest więc przewaga studentów wczesnej edukacji, z tym że nie ma ona znaczenia ze statystycznego punktu widzenia. Jednak przewaga grupy WE (choć nieistotna) wpisuje się we wcześniejsze przewidywania bazujące na uzyskanej przy okazji weryfikacji Hipotezy 3 (*Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem inteligencji emocjonalnej*), która wykazała istotną dominację tej grupy w zakresie inteligencji emocjonalnej (czyli czynnika nadrzędnego w stosunku do omawianej tu zdolności). Brak istotnej różnicy można na tym etapie tłumaczyć w sposób analogiczny do omówionych wcześniej wyników, odnoszących się do zdolności do kontrolowania własnych emocji – możliwe, że rozumienie własnych emocji nie jest zdolnością aż tak specyficzną dla zawodu nauczyciela, by występowały istotne różnice w jej poziomie między studentami wczesnej

edukacji a studentami kierunków studiów przygotowujących do zawodów innych niż społeczne. Przywołana różnica w średnich może być także traktowana jako argument potwierdzający tezę stanowiącą, że uzyskany wynik jest odpowiedni (choć istotnie niższy niż przewidywano formułując hipotezę kierunkową), jeśli potraktujemy go jako poziom wyjściowy, który w ciągu kolejnych lat studiów będzie ulegał dalszemu rozwojowi.

Wnioski

Zaprezentowane wyniki dowodzą trafności koncepcji, które posłużyły jako punkt wyjścia w procesie planowania opisywanego w artykule badania. Z uzyskanych rezultatów wynika bowiem bezsprzecznie, że w większości przeanalizowanych przypadków wybór kierunku studiów, stanowiący kluczowe uwarunkowanie późniejszego kierunku kariery zawodowej, jest decyzją dogłębnie przemyślaną. Z jednej strony odzwierciedla posiadaną przez osoby badane wiedzę na temat własnych mocnych i słabych stron czy oczekiwań wobec przyszłej profesji, a z drugiej – dowodzi orientacji badanych studentów w meandrach rynku pracy i obecnych na nim zawodów (wraz z ich wymaganiami i wiążącymi się z nimi korzyściami). Już w początkach XX wieku Frank Parsons, określany przez wielu jako „ojciec” doradztwa zawodowego, podkreślał, że umiejętne zestawienie tych dwóch typów wiedzy jest najlepszą gwarancją właściwego wyboru zawodu (Parsons, 1909, s. 5). Spośród 91 uczestniczących w badaniu studentów, 47 osób (51,6% całej grupy) studiuje obecnie na kierunku prowadzącym do zawodu/zawodów w pełni zgodnych z prezentowanym przez nie typem osobowości zawodowej (czyli mamy do czynienia z pełnym dopasowaniem „osobowość-środowisko pracy”) i, co wykazano już w toku analizy **Hipotezy 1** (*U studentów pedagogiki będzie dominował społeczny typ osobowości zawodowej*) i **Hipotezy 2** (*U studentów Politechniki będzie dominował realistyczny typ osobowości zawodowej*), z tą dominacją ilościową mamy do czynienia w obu z porównywanych grup (typ społeczny w grupie studentów wczesnej edukacji i typ realistyczny w grupie studentów WSiMR).

A co z badanymi, którzy reprezentują typ osobowości zawodowej nieprzystający do dokonanych już wyborów? Niewykluczone, że kolejne lata studiów, wymagające od nich przejawiania zachowań i przyjęcia wartości charakterystycznych dla danego środowiska akademickiego, połączone z częstym przebywaniem w towarzystwie bardziej „dopasowanych” koleżanek i kolegów (zarówno podczas zajęć, jak i poza uczelnią) doprowadzi do zmian korzystnych z punktu widzenia osiągnięć akademickich i późniejszego funkcjonowania w środowisku pracy. Augustyn Bańka twierdzi, że osobowość zawodowa nie jest właściwością ukształtowaną raz na zawsze, bez możliwości późniejszych transformacji, a wręcz przeciwnie – podlega ona stałemu rozwojowi i niekończącej się modernizacji uwarunkowanej między innymi oddziaływaniami środowiska zewnętrznego (Bańka, 2005, s. 136). Oczywiście należy liczyć się z tym, że w przypadku części osób do tego typu pożądaných zmian może z różnych przyczyn nie dojść, co w ich przyszłym życiu zawodowym (w sytuacji wyboru zawodu jako konsekwencji podjętych studiów) może przyczynić się do braku efektywności, osiągnięć i satysfakcji z pracy. Warto dalszego namysłu wydaje się zatem wypracowanie w poszczególnych uczelniach (oddzielnie dla każdego z wydziałów) rozwiązań, które umożliwiłyby nie tylko dokonanie na wczesnym etapie studiów diagnozy typu oso-

bowości zawodowej, ale ponadto oferowałyby stworzone na bazie dostępnych teorii rozwoju zawodowego swego rodzaju „programy naprawcze” (np. kursy czy szkolenia, które w zamyśle miałyby położyć nacisk na rozwój pożądanych w przyszłym zawodzie charakterystyk). Nie ulega jednak wątpliwości, że taki program, wymagający przecież długoterminowych oddziaływań, byłby nie tylko niełatwy do skonstruowania, ale również niezmiernie trudny do wprowadzenia w życie. Niemniej jednak kwestia ewentualnego wpływu na poprawę dopasowania zawodowego zdaje się wymagać dalszych dyskusji w łonie pedagogów i psychologów pracy.

Hipoteza 3 (*Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem inteligencji emocjonalnej*) również znalazła potwierdzenie w uzyskanych wynikach. Z punktu widzenia polskiego systemu kształcenia nauczycieli wydaje się to bardzo dobrą wiadomością i jest kolejnym, obok wyników związanych z Hipotezami 1 i 2, dowodem na niewielką rolę przypadku czy błędnych przekonań na temat własnej osoby w procesie wyboru kierunku studiów. Oczywiście brakuje podstaw, by rezultat opisanych porównań rozciągnąć na ogół studiujących pedagogikę (i specjalności nauczycielskie na innych kierunkach studiów), jednakże nawet pomimo braku możliwości dokonywania generalizacji można podejrzewać, że kolejne, mające już znacznie szerszy zakres badania, wykażą zbliżony trend.

Popadanie w nadmierny optymizm byłoby jednak w analizowanym przypadku nie do końca uzasadnione – nawet pomimo uzyskania danych potwierdzających Hipotezę 3 oraz podrzędną jej **Hipotezę 3.2** (*Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem zdolności do empatii*) należy zwrócić szczególną uwagę na:

- brak potwierdzenia **Hipotez 3.1** (*Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem zdolności do akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji w działaniu*), **3.3** (*Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem zdolności do kontrolowania własnych emocji*) i **3.4** (*Studenci pedagogiki będą charakteryzowali się wyższym niż studenci Politechniki poziomem zdolności do rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji*);

Potencjalne przyczyny tego stanu rzeczy zostały już omówione w opisie wyników dotyczących z wymienionych hipotez. Warto przy tym jednak przypomnieć, że w każdym z tych trzech przypadków studenci pedagogiki uzyskali lepsze wyniki od studentów Politechniki, lecz nie były one istotne ze statystycznego punktu widzenia;

- niższe niż oczekiwano, przeciętne wyniki uzyskane przez studentów pedagogiki na wszystkich analizowanych skalach inteligencji emocjonalnej, niewiele tylko różniące się od rezultatów studentów Politechniki;

W odniesieniu do drugiego z powyższych podpunktów należy mocno podkreślić, że według teorii im bardziej skomplikowane są zadania przypisane danemu zawodowi, tym większą rolę odgrywa w jego efektywnym wykonywaniu właśnie inteligencja emocjonalna – między innymi dlatego, że, zdaniem D. Golemana (1999, s. 42), zbyt niski poziom składających się na nią zdolności może utrudniać właściwe wykorzystanie przez podmiot jego intelektu czy fachowej, niezbędnej do poprawnej realizacji zadań wiedzy. Oczywiście można z tego poglądu wysnuć wniosek, że skoro omawiany czynnik ma tak duże znaczenie w skomplikowanych zawodach, to należałoby rozwijać go również u studentów Politechniki, których przyszły zawód z pewnością nie należy do grupy profesji o niskim stopniu

komplikacji. Wydaje się jednak, że mimo wszystko inteligencja emocjonalna pełni znacznie ważniejszą funkcję w wymagających stalego kontaktu z ludźmi zawodach społecznych – a wśród nich stopniem złożoności i poziomem niedookreśloności niewątpliwie wybija się na pierwszy plan właśnie zawód nauczyciela, którego zawodowe kwalifikacje są bez końca konfrontowane z praktyką edukacyjną, testowane w toku sprawowania codziennych obowiązków oraz wciąż pogłębiane i doskonalone. W przypadku tej profesji „założenia o pełnym przygotowaniu do zawodu i tym samym o pełnych kwalifikacjach zawodowych są sprzeczne z istotą pracy nauczycielskiej. Kompetencje potrzebne do tej pracy, ze względu na wynikającą z niepowtarzalności sytuacji (...) swoistość i komunikacyjny charakter, stale się rozwijają i wymagają korekt” (Szempruch, 2013, s. 85–86).

Wykryte w badaniu mniejsze niż się spodziewano różnice międzygrupowe mogą budzić pewien niepokój i obawy czy badani studenci wczesnej edukacji poradzą sobie należycie ze swoimi przyszłymi obowiązkami zawodowymi. Co prawda zaprezentowane wcześniej, przywiązujące ogromną wagę do poziomu inteligencji emocjonalnej, stanowisko D. Golemana nie znajduje pełnego poparcia wśród części zajmujących się tym obszarem badaczy – np. niektórzy spośród nich uważają, że inteligencja emocjonalna nie jest ani jedynym ani też najważniejszym wyznacznikiem przyszłych sukcesów, choć także otwarcie przyznają, że jej wysoki poziom pociąga za sobą istotne korzyści (Jaworowska i Matczak, 2005, s. 4). Nie ulega jednak wątpliwości, że w najlepiej pojmowanym interesie zarówno studentów pedagogiki i aktywnych nauczycieli, jak i dzieci oraz młodzieży szkolnej, jest podejmowanie wszelkich możliwych działań mających na celu rozwijanie u tej pierwszej grupy zdolności składających się na ten specyficzny typ inteligencji. Efektem tego będzie również wykształcenie bardziej emocjonalnie inteligentnych uczniów (dzieci traktując swego nauczyciela jako wzór/model mogą uczyć się od niego, świadomie lub nieświadomie, jak prawidłowo wyrażać emocje, być empatycznym itp.).

Konkludując – włączenie rozwoju zdolności tworzących inteligencję emocjonalną do programu kształcenia przyszłych nauczycieli wydaje się dobrym pomysłem. Podczas trwających 5 lat studiów doprowadzenie do pozytywnej zmiany jest nie tylko możliwe, ale też znacznie prostsze niż u już aktywnych nauczycieli, którzy ze względu na ograniczenia wynikające z rozkładu szkolnych zajęć, mogą co najwyżej uczestniczyć w różnego rodzaju ograniczonych czasowo kursach czy szkoleniach (w przypadku studiów, możemy mówić nawet o trwającym kilka lat, z różną częstotliwością permanentnym kształceniu). Co prawda Ch. Day (2004, s. 217) stwierdza, że „zarówno dłuższe (...) programy, jak i krótkie kursy doskonalenia zawodowego mają duży wkład w rozwój intelektualnego i emocjonalnego potencjału nauczycieli i zapewnienie wysokiej jakości nauczania”. Wydaje się jednak, że w przypadku inteligencji emocjonalnej krótki kurs może po prostu nie wystarczyć, choć z pewnością byłby dobrym rozwiązaniem, gdyby miał być swego rodzaju kontynuacją szkoleń z okresu studiów.

Przypisy

¹ Szersza analiza wyników związanych z tą hipotezą została przedstawiona w artykule *Diagnoza wybranych różnic indywidualnych studentów pedagogiki w kontekście przyszłych sukcesów w zawodzie nauczyciela* przyjętym do druku w kwartalniku „Studia z Teorii Wychowania”. W niniejszym artykule rezultaty te zostały przytoczone ze względu na ich walory porównawcze.

Literatura

- Bańka A. (2005): *Zawodoznawstwo. Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. PRINT-B, Poznań
- Day Ch. (2004): *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. GWP, Gdańsk
- Goleman D. (1999): *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Media Rodzina, Poznań
- Holland J. L., Gottfredson G. D. (1994): *Career Attitudes and Strategies Inventory*. Psychological Assessment Resources, Odessa
- Jaworowska A., Matczak A. (2005): *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa
- Kwiatkowska H. (2008): *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Kwiatkowski S. T. (2014): *Osobowość studentów pedagogiki w ujęciu Pięcioczynnikowego Modelu Osobowości*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1
- Kwiatkowski S. T. (2015a): *Diagnoza wybranych różnic indywidualnych studentów pedagogiki w kontekście przyszłych sukcesów w zawodzie nauczyciela*. „Studia z Teorii Wychowania”, w druku
- Kwiatkowski S. T. (2015b): *Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1
- Mayer J. D., Salovey P. (1999): Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.): *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań
- McCrae R. R., John O. P. (1992): *An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications*. „Journal of Personality”, nr 60/2
- Miller M. J. (2002): *A longitudinal examination of a three-letter Holland code*. „Journal of Employment Counseling”, vol. 39
- Nosal C. S., Piskorz Z. i Świątnicki K. (1998): *Kwestionariusz preferencji zawodowych KPZ. Podręcznik dla doradców zawodowych*. Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej. Krajowy Urząd Pracy, Warszawa
- Parsons F. (1909): *Choosing a vocation*. Londyn: Gay & Hancock Ltd.
- Paszowska-Rogacz A., Tarkowska M. (2004): *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowymi*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa
- Plewka Cz. (2009): *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. IBE, Warszawa
- Reardon R. C., Lenz J. G. (1999): *Holland's Theory and Career Assessment*. „Journal of Vocational Behavior”, nr 55
- Roberts B. W. (1997): *Plaster or Plasticity: Are Adult Work Experiences Associates with Personality Change in Women?* „Journal of Personality”, nr 65/2
- Salovey P., Mayer J. D. (1990): *Emotional intelligence*. „Imagination, Cognition and Personality”, nr 9
- Szempruch J. (2013): *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19 z późniejszymi zmianami
- Zimbardo P., Johnson R. L., McCann V. (2013): *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom IV – Psychologia osobowości*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Charakterystyki wewnętrzne studentów wczesnej edukacji w świetle porównań międzygrupowych

Artykuł prezentuje wyniki badań dotyczących różnic w zakresie charakterystyk wewnętrznych (osobowości zawodowej i inteligencji emocjonalnej) występujących pomiędzy studentami pedagogiki Wydziału Pedagogicznego Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej (wczesna edukacja) a studentami Wydziału Samochodów i Maszyn Roboczych Politechniki Warszawskiej. Zidentyfikowano istotne różnice w zakresie dominującego typu osobowości zawodowej, inteligencji emocjonalnej i empatii (jednej z czterech składowych inteligencji emocjonalnej) oraz brak różnic w zakresie zdolności do akceptowania, wyrażania i wykorzystywania własnych emocji w działaniu, zdolności do kontrolowania własnych emocji oraz zdolności do rozumienia i uświadamiania sobie własnych emocji (pozostałe składowe inteligencji emocjonalnej).

Słowa kluczowe: nauczyciel, osobowość zawodowa, inteligencja emocjonalna, sukces zawodowy

Internal characteristics of early childhood education students in the light of the intergroup comparisons

The article presents the results of research on differences in the sphere of internal characteristics (vocational personality and emotional intelligence) occurring between pedagogy students of the Faculty of Pedagogy of the Christian Theological Academy (early education) and students of the Faculty of Automotive and Construction Machinery Engineering of the Warsaw University of Technology. Significant differences have been identified in the dominant type of vocational personality, emotional intelligence and empathy (one of the four components of emotional intelligence), but no differences have been revealed in the field of ability to accept, express and use of their own emotions in action, the ability to control their own emotions and the ability to understand and to be aware of their own emotions (the other components of emotional intelligence).

Keywords: teacher, vocational personality, emotional intelligence, vocational success

Magdalena Woynarowska-Soldan
Grzegorz Juszczak
Warszawski Uniwersytet Medyczny

ZDROWIE NAUCZYCIELI I INNYCH PRACOWNIKÓW SZKOŁY W POLSCE: DLACZEGO POTRZEBNA JEST JEGO PROMOCJA?¹

Szkola jest środowiskiem/siedliskiem, w którym żyje, uczy się i pracuje społeczność szkolna. Tworzą ją uczniowie, nauczyciele i pracownicy niepedagogiczni (ekonomiczno-administracyjni, obsługi, kuchni i stołówki oraz zatrudnieni w charakterze pomocy nauczyciela), a także w pewnym stopniu rodzice uczniów. Społeczność ta jest wzajemnie sprzężoną, dynamiczną całością i pozostaje w związkach ze społecznością lokalną.

Jednym z ważnych czynników warunkujących realizację zadań szkoły oraz dobre funkcjonowanie członków społeczności szkolnej jest ich zdrowie i dobre samopoczucie. Dotychczas koncentrowano się przede wszystkim na zdrowiu uczniów, w znacznie mniejszym stopniu rozważano aspekty zdrowotne szkoły jako miejsca pracy i problemy zdrowotne jej pracowników. Społeczność pracowników jest bardzo liczna: w roku szk. 2013/14 w systemie oświaty pracowało około 476 tys. nauczycieli (GUS, 2015); liczba pracowników niepedagogicznych we wrześniu 2012 roku wynosiła 267 tys., w tym 70% stanowili pracownicy obsługi, kuchni i stołówki (MEN, 2012). Zdrowie i samopoczucie pracowników szkoły wpływa na: funkcjonowanie w pracy ich samych i innych osób, w tym uczniów, efektywność ich pracy, klimat psychospołeczny w szkole, organizację jej życia, koszty utrzymania, a także efektywność edukacji zdrowotnej uczniów (tworzenie pozytywnych wzorców zachowań zdrowotnych, wspieranie ich w podejmowaniu zachowań prozdrowotnych).

Przeprowadzono wiele badań i analiz dotyczących różnych aspektów pracy nauczyciela. Dotyczą one przede wszystkim ogólnej sytuacji społeczno-demograficznej i zawodowej nauczycieli, warunków ich pracy, prestiżu tego zawodu oraz opinii o jego wykonywaniu wyrażanych przez samych nauczycieli i społeczeństwo (Centrum Badań Opinii Społecznej, 2012; Federowicz i in., 2014; Hernik i in., 2014; Pyżalski, Mercz, 2010). W kontekście zdrowia dominują prace naukowe nad obciążeniami psychospołecznymi tej grupy zawodowej i ich skutkami, w tym zwłaszcza stresem, zespołem wypalenia zawodowego i mobbingiem (Mościcka-Teske i in., 2014; Sęk, 2004; Terelak, 2007; Tucholska, 2003) oraz zaburzeniami narządu głosu (Fiszer i in., 2002; Śliwińska i in., 2006). Niewiele jest natomiast badań nad ogólnym stanem zdrowia i kondycją psychofizyczną nauczycieli, od której w znacznym stopniu zależy ich przydatność i przystosowanie do wykonywania tego zawodu oraz podatność na negatywne czynniki w środowisku pracy.

Praca i obciążenia z nią związane oraz problemy zdrowotne pracowników niepedagogicznych (zwanych też nienauczycielami) nie były dotychczas przedmiotem zainteresowań badaczy. Prawie wszyscy ci pracownicy są zatrudniani przez jednostki samorządu terytorialnego, mają status pracowników samorządowych, nie podlegają Karcie Nauczyciela. Grupa ta jest wewnętrznie zróżnicowana pod względem rodzaju wykonywanej pracy i statusu społeczno-ekonomicznego, znacznie różni się pod tym względem od grupy nauczycieli. Doświadczenia własne wykazują, że obie grupy pracowników szkoły funkcjonują oddzielnie i istnieje wiele barier w budowaniu współpracy między nimi (Woynarowska-Soldan, 2015). Pracownicy niepedagogiczni pozostają na marginesie systemu edukacji, poza rutynowymi szkoleniami BHP nie oferuje się im innych form szkolenia, w tym w zakresie rozwoju osobistego i społecznego, niezbędnych do uczestnictwa w działaniach opiekuńczo-wychowawczych szkoły.

Celem artykułu jest:

- scharakteryzowanie członków społeczności nauczycieli i pracowników niepedagogicznych szkoły pod względem:
 - stanu zdrowia,
 - zachowań zdrowotnych,
 - czynników ryzyka dla zdrowia i czynników chroniących;
- przedstawienie potrzeby i możliwości wdrażania programów promocji zdrowia pracowników szkoły.

W opracowaniu wykorzystano dane z piśmiennictwa oraz wyniki badań własnych.

Stan zdrowia pracowników szkoły

W Polsce nie ma pełnych danych o stanie zdrowia nauczycieli, a tym bardziej pracowników niepedagogicznych szkoły. Dane te w innych krajach są również skąpe i fragmentaryczne. Ze względu na różnice w metodologii badań, a także w systemach edukacyjnych i statusie pracowników szkoły, trudno porównywać dane z różnych krajów. Dostępne dane pochodzą zwykle z badań niereprezentatywnych i nielicznych grup. W ocenie stanu zdrowia wykorzystywane są głównie jego wskaźniki subiektywne, tzn. badani oceniają różne aspekty swego zdrowia i samopoczucia, wypełniając odpowiednie kwestionariusze². Dlatego też scharakteryzowano tylko niektóre aspekty zdrowia.

Stan zdrowia nauczycieli

Wyniki badań wskazują, że większość (75–90%) nauczycieli ocenia swoje zdrowie jako dobre lub bardzo dobre, a tylko ok. 2% jako złe. Samoocena zdrowia nauczycieli jest lepsza niż osób z wyższym wykształceniem w przeciętnej populacji³. Lepiej oceniają swoje zdrowie dyrektorzy niż nauczyciele, mężczyźni niż kobiety, z wiekiem i stażem pracy samoocena zdrowia nauczycieli jest mniej korzystna (Komosińska i in., 2005; Woynarowska-Soldan, Tabak, 2014).

Problemy zdrowia fizycznego nauczycieli. Najczęstszym problemem zdrowia fizycznego nauczycieli są zaburzenia narządu głosu. Stanowią one 94% ogółu chorób tej grupy zawodowej (Szeszenia-Dąbrowska i in., 2014). Wyniki badań świadczą, że 80% nauczycieli odczuwa po wysiłku głosowym różne dolegliwości (np. chrypka,

drapanie w gardle, kaszel, obniżenie lub zanikanie głosu), a w badaniach laryngologicznych u 70% stwierdza się odchylenia od normy w górnych drogach oddechowych (Łoś-Spychalska i in., 2002). Częstość dolegliwości i objawów klinicznych zaburzeń głosu jest 2–3 razy większa u kobiet nauczycielek niż u kobiet w podobnym wieku nie będących nauczycielkami (Śliwińska-Kowalska i in., 2006). Głównymi czynnikami tych zaburzeń są: wielogodzinny wysiłek głosowy w niekorzystnym mikroklimacie, duże natężeniu hałasu, niedostateczne przygotowanie nauczycieli w zakresie ustawienia głosu oraz czynniki psychologiczne (częste napięcia emocjonalne i stres) (Fiszer i in., 2002).

W badaniach własnych (Woynarowska-Soldan, Tabak, 2013a) stwierdzono, że długotrwałe problemy zdrowotne lub choroby przewlekłe ma ok. 40% nauczycieli (nieco mniej niż w przeciętnej populacji); prawie 30% odczuwało w ostatnich 4 tygodniach przed badaniem umiarkowany, silny lub wyjątkowo silny ból/dyskomfort psychiczny. Na częste występowanie bólów, zwłaszcza różnych odcinków kręgosłupa, u ponad połowy nauczycieli zwracali uwagę inni autorzy (Mińczakiewicz, 2002; Rodziewicz-Gruhn, Pyzik, 2002). Mimo że praca nauczycieli wiąże się z małym wysiłkiem fizycznym, możliwością przyjmowania dowolnej pozycji stojącej lub siedzącej, to dolegliwości te często zgłaszają nauczyciele w wielu krajach, np. bóle kręgosłupa i głowy odczuwało 20–30% nauczycieli francuskich, ale odsetek ten był podobny, jak w grupie kontrolnej (Kovess-Masféty i in., 2006). Ryzyko występowania tych zaburzeń jest większe u nauczycieli muzyki (gra na instrumentach) (Tokarski, Najmiec, 2012) oraz edukacji wczesnoszkolnej (pochylenie się nad niskimi stolikami) (Jóźwiak, 2009).

Kondycja psychiczna i zdrowie psychiczne nauczycieli. W badaniach nad stanem zdrowia psychicznego nauczycieli wykorzystuje się najczęściej wskaźniki negatywne. Rzadziej zwraca się uwagę na pozytywne wskaźniki i zasoby dla zdrowia nauczycieli, zwłaszcza właściwości osobowości sprzyjające zdrowiu, takie jak np. poczucie koherencji, własnej wartości, skuteczności, optymizm, *resilience* (Terelak i in., 2007). Poznanie ich pozwoliłoby lepiej zrozumieć, dlaczego w tych samych warunkach jedni nauczyciele pozytywnie się do nich przystosowują, a u innych występują różnorodne zaburzenia zdrowia psychicznego (Spilt i in., 2011). W dostępnych publikacjach wykorzystywano następujące pozytywne wskaźniki zdrowia:

- Poczucie szczęścia – około 90% nauczycieli uważało, że są w swoim obecnym życiu raczej szczęśliwi lub bardzo szczęśliwi (Komosińska i in., 2005; Czapiński, 2009). Częściej za bardzo szczęśliwych uważali się dyrektorzy szkół niż nauczyciele, mężczyźni niż kobiety. Odsetek bardzo szczęśliwych wśród nauczycieli był trzykrotnie większy niż w przeciętnej populacji osób z wyższym wykształceniem (Komosińska i in. 2005).
- Poczucie własnej skuteczności (które sprzyja pozytywnemu myśleniu o sobie i świecie, redukowaniu skutków stresu i podatności na depresję) – wyniki badania Talis 2013 wykazują, że zdecydowana większość nauczycieli ma wysokie poczucie własnej skuteczności w czterech badanych obszarach. Aż 88% nauczycieli gimnazjów oceniło wysoko swoją skuteczność w zarządzaniu klasą, a 87% w nauczaniu (Hernik i in., 2014).
- Doświadczanie pozytywnych stanów emocjonalnych – większość badanych nauczycieli podała, że w okresie 4 tygodni poprzedzających badanie byli spokojni i opanowani (73%), a także szczęśliwi (62%), ale tylko połowa miała poczucie

pełni życia, dużo siły i energii. Bardzo rzadko lub nigdy – takie odczucia miał co dziesiąty nauczyciel (tab. 1). Te pozytywne stany odczuwali częściej mężczyźni niż kobiety (Woynarowska-Soldan, Tabak, 2013a).

Tabela 1. Doświadczanie uczuć i nastrojów pozytywnych oraz negatywnych w ostatnich 4 tygodniach przez nauczycieli (N=780) i pracowników niepedagogicznych (N=276) (% badanych)

Uczucia i nastroje	Przez cały czas lub przez większość dni		Bardzo rzadko lub nigdy	
	Nauczyciele	Pracownicy niepedagogiczni	Nauczyciele	Pracownicy niepedagogiczni
Uczucia i nastroje pozytywne				
% badanych				
Pełni życia	55,8	53,8	12,4	24,5
Spokojni i opanowani	73,3	73,8	7,0	14,3
Mieli dużo siły i energii do działania	58,6	62,3	11,9	14,3
Szczęśliwi	61,7	58,4	13,4	23,6
Uczucia i nastroje negatywne				
Bardzo zdenerwowani	12,9	19,0	41,1	47,4
Tak głęboko przygnębieni, że nic nie mogło podnieść ich na duchu	4,2	9,3	81,3	75,7
Smutni, przybici lub mieli chandrę	6,7	13,2	63,9	61,2
Wykończeni, wyczerpani	11,1	20,9	46,1	45,1
Zmęczeni	23,6	33,7	24,4	27,5

Źródło: Woynarowska-Soldan, Tabak, 2013a

Na podstawie wyników badań własnych (tamże) można powiedzieć, że negatywne uczucia i nastroje wśród nauczycieli były znacznie rzadsze niż pozytywne (tab. 1). Najczęściej było to zmęczenie lub wyczerpanie, które odczuwała przez cały czas lub większość dni 1/3 nauczycieli. Ponad 10% odczuwało tak często zdenerwowanie oraz smutek i przygnębienie. Objawy te mogą sugerować występowanie objawów zespołu wypalenia zawodowego.

Ryzyko rozwoju zespołu wypalenia zawodowego jest największe u osób wykonujących zawody społeczne/pomocowe, których istotą jest praca z ludźmi i dotyczy to nauczycieli, podobnie jak lekarzy, pielęgniarek i pracowników socjalnych (Terelak, 2007). Uważa się, że wypalenie zawodowe jest najważniejszym skutkiem licznych obciążeń psychospołecznych i stresu zawodowego nauczycieli (Pyżalski, 2010a; Sęk, 2004; Tucholska, 2003). Wysoki poziom stresu związany z pracą (*work-health related stress*) odczuwają nauczyciele we wszystkich krajach, np. nauczyciele niemieccy należą do grupy pracowników o największej częstości występowania dolegliwości psychosomatycznych i w porównaniu z innymi grupami zawodowymi mają większe obciążenie emocjonalne, większą częstość objawów wypalenia zawodowego oraz konfliktu praca – życie prywatne (Nübling i in., 2011).

Dane o częstości występowania zespołu wypalenia zawodowego u nauczycieli w Polsce są bardzo zróżnicowane. Stanisława Tucholska (2003) stwierdziła pełnoobjawowy zespół u 20,7% nauczycieli. Według Jacka Pyżalskiego (2010a): wyczerpanie emocjonalne odczuwa 9,3% nauczycieli, cynizm 4,5%, a obniżone osobiste zaangażowanie 27,3%. Można zatem szacować, że nasilony poziom wypalenia zawodowego dotyczy około 10–20% nauczycieli.

Dostępne wyniki badań nie pozwalają na oszacowanie częstości występowania zaburzeń psychicznych wśród nauczycieli. Powszechnie uważa się, że ze względu na po-

czucie przeciążenia pracą, małej satysfakcji z pracy, wysoki poziom stresu z nią związany ryzyko wystąpienia tych zaburzeń u nauczycieli jest duże (Moreno-Abril i in., 2007). Problemy zdrowia psychicznego stwierdzono u 29,8% nauczycieli niemieckich (Bauer i in., 2007). Określanie częstości występowania zaburzeń zdrowia psychicznego w badaniach populacyjnych jest jednak obarczone dużym błędem. Tylko w nielicznych badaniach wyniki nauczycieli porównuje się z grupą kontrolną. W badaniach licznej grupy nauczycieli francuskich (N=3679) stwierdzono, że częstość występowania zaburzeń zdrowia psychicznego u nauczycieli była podobna, jak w grupie kontrolnej (Kovess-Masféty i in., 2006). Nie ma zatem dowodów, że zaburzenia te u nauczycieli występują częściej niż w przeciętnej populacji i innych grupach zawodowych.

Stan zdrowia pracowników niepedagogicznych

Wśród pracowników niepedagogicznych można wyróżnić dwie grupy:

- Pracownicy administracji szkoły – wyniki badań świadczą, że warunki ergonomiczne ich pracy były podobne jak nauczycieli. Różnice dotyczyły warunków psychospołecznych – obciążenia psychospołeczne pracowników administracji są znacznie mniejsze, stawia się im w pracy mniejsze wymagania i mają oni większe możliwości wpływania na to, co dzieje się w pracy (Tokarski, Najmiec, 2011).
- Pracownicy obsługi i stołówki szkolnej – są obciążeni pracą fizyczną, większość z nich ma niski poziom wykształcenia i niskie zarobki.

W dostępnym piśmiennictwie nie znaleziono danych o stanie zdrowia pracowników niepedagogicznych. Wyniki badań własnych (Wojnarowska-Soldan, Tabak, 2013a) wskazują, że w tej grupie pracowników wszystkie analizowane wskaźniki zdrowia były mniej korzystne niż nauczycieli w tych samych szkołach. Wśród pracowników niepedagogicznych:

- oceniło swoje zdrowie jako dobre lub bardzo dobre 64% badanych (u nauczycieli 75%);
- długotrwałe problemy zdrowotne i choroby przewlekłe miało 46% osób (u nauczycieli 40%);
- odczuwało w ostatnich 4 tygodniach ból/dyskomfort fizyczny umiarkowany/silny lub wyjątkowo silny 51% osób (u nauczycieli 40%);
- rzadziej niż u nauczycieli występowały pozytywne stany emocjonalne, a częściej negatywne stany emocjonalne (tab. 1);
- rzadziej podejmowano działania w zakresie dbałości o zdrowie (pracownicy niepedagogiczni 40%, nauczyciele 60%).

Wyniki te wskazują na wyraźne nierówności w zdrowiu nauczycieli i pracowników niepedagogicznych szkoły, spowodowane przede wszystkim nierównościami społecznymi: niższym statusem społeczno-ekonomicznym i brakiem możliwości rozwoju osobistego i zawodowego.

Zachowania zdrowotne nauczycieli i innych pracowników szkoły

Powszechnie uważa się, że głównym czynnikiem wpływającym bezpośrednio na zdrowie jednostki jest jej styl życia, w tym zachowania zdrowotne. Wpływają one także na funkcjonowanie człowieka i jego samopoczucie w pracy. W przypadku pracowników

szkoły, a zwłaszcza nauczycieli, ich styl życia i zachowania zdrowotne są także ważne z punktu widzenia modelowania zachowań zdrowotnych dzieci i młodzieży. Pożądanym jest zatem, aby styl życia tej grupy zawodowej był prozdrowotny.

Zachowania zdrowotne nauczycieli

Liczne badania nad zachowaniami zdrowotnymi nauczycieli wskazują na istnienie u nich wielu niedostatków w zakresie zachowań prozdrowotnych (Kasperek, 1999; Mińczakiewicz, 2002; Rodziewicz-Gruhn, Pyzik, 2002; Zysnarska, Bernad, 2007; Woynarowska-Soldan, Tabak, 2013b). Trudno jest uogólnić i porównać wyniki tych badań ze względu na stosowanie w nich różnych narzędzi badawczych oraz niereprezentatywność grup badanych.

W badaniach własnych (Woynarowska-Soldan, Tabak, 2013b) 83% nauczycieli podało, że raczej dba lub bardzo dba o zdrowie, jednak zaobserwowano wiele nieprawidłowości w zakresie częstości podejmowania przez nich 32 zachowań prozdrowotnych zakwalifikowanych do pięciu obszarów (tab. 2). Średnia liczba punktów uzyskanych przez nauczycieli, wyrażonych na skali znormalizowanej do przedziału 0–100, była największa w podskali „Bezpieczeństwo” (94,9 pkt.), najmniejsza w podskali „Aktywność fizyczna” (48,9 pkt.). Większość spośród analizowanych zachowań była podejmowana z pożądaną częstością (*zawsze lub prawie zawsze*) przez mniej niż 50% nauczycieli. Zachowania ryzykowne dla zdrowia odnotowało kilkanaście procent nauczycieli: 11% nadużywało alkoholu, 13% paliło papierosy, 19% nie unikało biernego palenia. Dwukrotnie częściej upijali się mężczyźni, ale częstość palenia i ekspozycja na dym tytoniowy była większa u kobiet. Wyniki te można uznać za niepokojące z punktu widzenia zdrowia i samopoczucia nauczycieli (także w pracy) oraz modelowania przez nich zachowań prozdrowotnych dzieci i młodzieży.

Tabela 2. Średnia liczba punktów w poszczególnych podskalach u nauczycieli (N=750) i pracowników niepedagogicznych (N=259) – wartości znormalizowane (zakres punktów w każdej podskali: 0–100)

Podskala	Nauczyciele	Pracownicy niepedagogiczni
Żywnienie	60,3	52,9
Dbalność o ciało	76,0	73,4
Sen, odpoczynek i zachowania związane ze zdrowiem psychicznym	64,6	61,1
Zachowanie bezpieczeństwa	94,9	92,7
Aktywność fizyczna	48,9	46,1

Źródło: Woynarowska-Soldan, Tabak, 2013b

Zachowania zdrowotne pracowników niepedagogicznych

Pracownicy niepedagogiczni (tab. 2) w porównaniu z nauczycielami, uzyskali we wszystkich podskalach niższą średnią liczbę punktów (różnice istotne statystycznie we wszystkich podskalach z wyjątkiem podskali „Aktywność fizyczna”). Częściej też występowały u nich zachowania ryzykowne dla zdrowia: około 30% nadużywało alkoholu, 35% paliło tytoń, 44% nie unikało ekspozycji na dym tytoniowy.

Ten niekorzystny obraz zachowań zdrowotnych pracowników niepedagogicznych wynika prawdopodobnie z niższego statusu społeczno-ekonomicznego większości osób w tej grupie. Wiele jest dowodów, że nisko wykształceni pracownicy podejmują znacznie częściej zachowania ryzykowne dla zdrowia (picie alkoholu i palenie tytoniu) niż osoby z wykształceniem średnim i wyższym (GUS, 2011; Czapiński, Panek, 2013) oraz rzadziej zachowania sprzyjające zdrowiu (GUS, 2011; Puchalski, 2010). Jest to uwarunkowane wieloma czynnikami. Obok niższego poziomu wykształcenia i zarobków wymienia się takie czynniki, jak: kontrola przekonań (poczucie własnej skuteczności, możliwości wpływu na otoczenie i zdarzenia), sieci i wsparcie społeczne, wpływ osób z najbliższego otoczenia (Weyers i in., 2010).

Czynniki ryzyka dla zdrowia i czynniki chroniące

W każdej grupie zawodowej i środowisku jej pracy istnieją specyficzne zagrożenia – czynniki ryzyka dla zdrowia oraz czynniki chroniące. Można je zdefiniować w następujący sposób:

- Czynniki ryzyka: właściwości/cechy indywidualne człowieka i/lub cechy środowiska, które wiążą się ze zwiększonym ryzykiem powstawania nieprawidłowości, zaburzeń, chorób lub przedwczesnej śmierci. Nie muszą one nieuchronnie powodować negatywnych skutków, ale zwiększają prawdopodobieństwo ich wystąpienia (Ostaszewski, 2010).
- Czynniki chroniące: właściwości indywidualne, relacje z bliskimi osobami, cechy środowiska społecznego, które mogą neutralizować lub kompensować negatywne skutki czynników ryzyka – zwiększać ogólną odporność człowieka, wyzwalać energię, ułatwiać skuteczne radzenie sobie z niekorzystnymi czynnikami i sytuacjami (Ostaszewski, 2010). J. Pyżalski (2010b, s. 107) używa terminu czynniki „salutogenne, wspierające dobrostan nauczyciela w pracy, chroniące przed negatywnymi konsekwencjami, np. wypaleniem zawodowym, albo też wywołujące pozytywne rezultaty, np. w postaci zaangażowania w pracę”.

Na podstawie danych z piśmiennictwa⁴ oraz własnych obserwacji i doświadczeń zestawiono najważniejsze czynniki ryzyka dla zdrowia nauczycieli i pracowników niepedagogicznych (tab. 3) oraz czynniki chroniące przed negatywnymi skutkami obciążeń zawodowych u nauczycieli (tab. 4). Trudno jest zidentyfikować specyficzne czynniki chroniące dla pracowników niepedagogicznych.

Tabela 3. Czynniki ryzyka dla zdrowia związane z pracą nauczycieli i pracowników niepedagogicznych

Nauczyciele	Pracownicy niepedagogiczni
Cechy i przekonania indywidualne	
<ul style="list-style-type: none"> • Nadreprezentacja kobiet – większe: obciążenie emocjonalne, podatność na zaburzenia narządu głosu (odmienna budowa i funkcja krtani), obowiązki rodzinne; częstość dolegliwości somatycznych • Niesatysfakcjonujące zarobki • Poczucie braku satysfakcji i uznania zawodowego, sensu pracy • Poczucie przeciążenia pracą • Niedostatki zachowań prozdrowotnych 	<ul style="list-style-type: none"> • Nadreprezentacja kobiet – większe: obciążenie emocjonalne, częstość dolegliwości somatycznych • Niski status społeczno-ekonomiczny (poziom wykształcenia i zarobków), zwłaszcza pracowników obsługi • Gorszy stan zdrowia, duża częstość problemów zdrowotnych • Niedostatki zachowań prozdrowotnych, zachowania ryzykowne dla zdrowia

Środowisko fizyczne szkoły	
<ul style="list-style-type: none"> • Duże natężenie hałasu • Narażenie na choroby infekcyjne w dużym zbiorowisku ludzi 	
<ul style="list-style-type: none"> • Niekorzystny mikroklimat pomieszczeń dydaktycznych • Przeludnienie klas • Pokoje nauczycielskie zbyt małe, niefunkcjonalne • Brak pomieszczeń do własnej, spokojnej pracy, rozmów z uczniami i rodzicami • Meble, które nie spełniają podstawowych wymagań ergonomicznych • Niedostatek dostępu do komputera, oprogramowania komputerowego, materiałów do nauczania, biurowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Pracownicy administracji: <ul style="list-style-type: none"> – sedenteryjny tryb pracy – meble niespełniające podstawowych wymagań ergonomicznych – niewystarczające oświetlenie stanowiska pracy • Pracownicy obsługi: <ul style="list-style-type: none"> – obciążenie pracą fizyczną – kontakt z kurzem, zanieczyszczeniami organicznymi oraz środkami chemicznymi do utrzymania czystości – brak pomieszczeń socjalnych
Organizacja pracy szkoły	
<ul style="list-style-type: none"> • Czynniki związane z systemem edukacji <ul style="list-style-type: none"> – przeladowane programy nauczania – częste zmiany podstaw programowych i krótki czas na przygotowanie ich wdrożenia – brak pewności zatrudnienia • Czynniki związane z pracą w szkole <ul style="list-style-type: none"> – presja czasu – ciągła, wielogodzinna praca, ze zbyt krótkimi przerwami, pełnienie dyżurów na przerwach – nieprzestrzeganie zasad higienicznych w układaniu rozkładów lekcji – niedostatki w przepływie informacji 	<ul style="list-style-type: none"> • Małe uczestnictwo w życiu szkoły, podejmowaniu ważnych decyzji • Brak oferty rozwoju osobistego i zawodowego • Niedostatki w przepływie informacji
Środowisko społeczne szkoły	
<ul style="list-style-type: none"> • Niewłaściwe zachowania uczniów, brak ich motywacji do pracy • Niewłaściwe relacje interpersonalne: w gronie pedagogicznym, nauczyciele–uczniowie, nauczyciele–rodzice • Niedostatki w pracy zespołowej • Konflikty interpersonalne • Brak wsparcia ze strony dyrekcji i współpracowników • Wrogie zachowania i mobbing 	<ul style="list-style-type: none"> • Niewłaściwe zachowania uczniów • Brak integracji w grupie pracowników niepedagogicznych • Brak integracji nauczycieli i pracowników niepedagogicznych • Brak możliwości rozwijania umiejętności komunikowania się oraz innych umiejętności osobistych i społecznych • Brak wsparcia ze strony dyrekcji

Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Czynniki chroniące nauczycieli przed negatywnymi skutkami obciążeń zawodowych

<p>Czynniki indywidualne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wyższe wykształcenie (99%) sprzyjające prozdrowotnemu stylowi życia i dbałości o zdrowie, w tym radzeniu sobie ze stresem i napięciami • korzystna struktura wieku większości nauczycieli – średni wiek 42 lata • psychologiczne zasoby dla zdrowia: np. wysokie poczucie skuteczności, umiejętności psychospołeczne • zadowolenie z życia oraz pracy i jej jakości • świadomość tworzenia dla uczniów wzorców zachowań prozdrowotnych
<p>Czynniki organizacyjne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • korzystny status zatrudnienia i wymiar czasu pracy: praca w szkole w ciągu dnia, zwykle w godzinach sprzyjających dyspozycji do pracy umysłowej, formalnie wolne weekendy • małe obciążenie wysiłkiem fizycznym • możliwość stałego rozwoju zawodowego i osobistego • uwzględnienie w kształceniu przygotowującym do zawodu nauczyciela zagadnień ochrony i promocji zdrowia (Rozporządzenie, 2011) • uwzględnienie w podstawie programowej kształcenia ogólnego, we wszystkich prawie przedmiotach, zagadnień związanych ze zdrowiem i dbałością o nie; prawie każdy nauczyciel uczestniczy w realizacji edukacji zdrowotnej uczniów, co powinno sprzyjać pogłębianiu wiedzy w tym zakresie i refleksji nad własnym zdrowiem (Rozporządzenie, 2008)
<p>Czynniki związane ze środowiskiem społecznym szkoły:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wsparcie społeczne ze strony dyrektora • wsparcie społeczne ze strony współpracowników • życzliwość i wzajemne zaufanie • pozytywny klimat społeczny szkoły • dobre relacje i współpraca z rodzicami

Źródło: opracowanie własne

Znajomość czynników ryzyka i czynników chroniących powinna stanowić podstawę planowania działań w zakresie ochrony i promocji zdrowia pracowników szkoły.

Potrzeba i możliwości wdrażania programów promocji zdrowia pracowników szkoły

Przedstawione dane na temat zdrowia pracowników szkoły dotyczą przede wszystkim nauczycieli, bardzo nieliczne są informacje o zdrowiu pracowników niepedagogicznych. Wyniki badań nauczycieli, choć w większości uzyskane w badaniach niereprezentatywnych lub nielicznych grup, dostarczają informacji o ich sytuacji zdrowotnej, czynnikach ryzyka dla ich zdrowia oraz czynnikach chroniących przed skutkami niepożądanych obciążeń związanych z ich pracą zawodową. Na ich podstawie można przyjąć, że:

- Zdecydowana większość nauczycieli ocenia swój stan zdrowia jako dobry lub bardzo dobry oraz ma poczucie szczęścia i samoskuteczności. Zaburzenia zdrowia fizycznego dotyczą przede wszystkim narządu głosu. Można szacować, że zaburzenia zdrowia psychicznego, związane bezpośrednio lub pośrednio z pracą zawodową, może mieć ok. 10–30% nauczycieli, ale nie ma dowodów, że częstość występowania u nich tych zaburzeń jest większa niż w przeciętnej populacji. Niepokojące są jednak liczne nieprawidłowości w prozdrowotnym stylu życia, które mogą być przyczyną większej podatności na negatywne czynniki związane z wykonywaniem tego zawodu.
- W grupie pracowników niepedagogicznych wszystkie analizowane wskaźniki zdrowia i stylu życia są mniej korzystne niż u nauczycieli. Te nierówności w zdrowiu są efektem nierówności społecznych w tej grupie personelu szkoły.

Uzyskanie pełnych danych o zdrowiu obu grup pracowników szkoły wymaga podjęcia pogłębionych badań w reprezentatywnej grupie tych pracowników oraz w grupie kontrolnej, z wykorzystaniem sprawdzonych narzędzi i metod oceny różnych aspektów zdrowia. Wydaje się jednak, że dostępne informacje na temat zdrowia, czynników jego ryzyka i chroniących mogą stanowić podstawę budowania programów ochrony i wzmacniania zdrowia pracowników szkoły. Niezbędne jest przejście od postulatów o potrzebie takich programów zawartych w różnych publikacjach (tradycyjnie adresowanych głównie do osób tworzących politykę edukacyjną na poziomie krajowym) do wdrażania konkretnych działań z udziałem samych pracowników szkoły oraz sprawdzania ich skuteczności. Inwestycja w zdrowie pracowników szkoły jest niezbędna:

- dla nich samych: poprawy ich zdrowia, samopoczucia i jakości życia,
- dla szkoły jako instytucji: efektywnej realizacji jej zadań, szybko zmieniających się we współczesnym świecie;
- dla uczniów: istnieje wiele dowodów na to, że dobre zdrowie nauczycieli wpływa korzystnie na przystosowanie uczniów do szkoły i ich osiągnięcia szkolne (Spilt i in., 2011), że kondycja psychofizyczna nauczycieli i ich poczucie dobrostanu ma istotny wpływ na poczucie dobrostanu u uczniów (Karolczak-Biernacka, 2000). Zdaniem J. Pyżalskiego „aby dbać o zdrowie ucznia, samemu trzeba być zdrowym”⁵.

Na potrzebę inwestycji w zdrowie pracowników szkoły zwraca się uwagę w wielu krajach. Najdłuższe doświadczenia w tym zakresie mają Stany Zjednoczone.

Od połowy lat 80. XX w. realizowany jest tam Skoordynowany Program Zdrowia w Szkole (*Coordinated School Health Program*), w którym jednym z ośmiu komponentów jest promocja zdrowia pracowników. Jej celem jest m.in. redukcja: zachowań ryzykownych (np. małej aktywności fizycznej); czynników ryzyka (np. stres, otyłość, nadciśnienie); zachorowalności; urazów związanych z pracą; absencji; kosztów opieki zdrowotnej i ubezpieczeń. Realizacja programu wpływa korzystnie na dobór do zawodu, utrzymanie się w nim, wydajność pracy, morale pracowników, a także tworzenie przez nich wzorców zachowań prozdrowotnych i skutecznych programów zdrowotnych dla uczniów (Kolbe i in., 2005).

Nowym podejściem/strategią działań na rzecz zdrowia są nowoczesne programy/projekty promocji zdrowia. W Polsce na potrzebę wdrażania programów promocji zdrowia psychicznego nauczycieli zwrócili uwagę J. Pyżalski (2008) oraz Krzysztof Puchalski i Elżbieta Korzeniowska (2010). Promocja zdrowia jest procesem umożliwiającym ludziom kontrolowanie czynników warunkujących ich zdrowie w celu jego poprawy (World Health Organization, 1998). Jej istotą jest umacnianie, doskonalenie zdrowia⁶. Działania w procesie promocji zdrowia są ukierunkowane na: zwiększenie umiejętności i zdolności jednostek do dbania o zdrowie własne i innych ludzi oraz tworzenie warunków środowiskowych tak, aby sprzyjały zdrowiu danej społeczności. Promocja zdrowia dotyczy głównie systemów społecznych (szkoła jest jednym z nich) i jest sztuką interwencji w te systemy oraz zachęcania ich do rozwijania zdrowych środowisk (Grossman, Scala, 1997). Do najważniejszych zasad i podejść w promocji zdrowia należą:

- uznanie zdrowia za kategorię pozytywną, wartość i zasób dla zdrowia jednostki i społeczeństwa oraz całościowe (holistyczne) podejście do zdrowia – uwzględnienie wszystkich jego wymiarów (fizycznego, psychicznego, społecznego i duchowego) oraz czynników je warunkujących;
- upodmiotowienie (*empowerment*) jednostek i społeczności – uzyskanie zdolności do kontrolowania swojego zdrowia i czynników, które na nie wpływają, oraz podejmowanie wspólnych działań zapobiegających chorobom i umacniających zdrowie;
- podejście siedliskowe (*settings approach*) – siedlisko to miejsce lub kontekst społeczny, w którym ludzie wykonują swoje codzienne czynności (żyją, uczą się, pracują, bawią, odpoczywają) i podlegają wpływowi różnych czynników środowiskowych, organizacyjnych i osobistych, które oddziałują na ich zdrowie i samopoczucie;
- podejście uczestniczące, które umożliwia ludziom identyfikację z własnym siedliskiem i uczestnictwo we wspólnym rozwiązywaniu problemów; programy promocji zdrowia to „programy z ludźmi, a nie dla ludzi” (Barič, 1994);
- podejście od „dołu do góry” – programy są powiązane z rzeczywistymi problemami/potrzebami danej społeczności; jej członkowie wspólnie identyfikują własne problemy, planują działania do ich rozwiązania i dokonują ich ewaluacji; mogą być wspierani przez profesjonalistów z „zewnątrz”, których zadaniem jest motywowanie członków danej społeczności do uczestnictwa, poszukiwania sposobów rozwiązania ich problemów oraz udzielanie im wsparcia i środków (Laverack, 2012);
- długofalowość, ciągłość działań (wymiernych efektów można spodziewać się po 5–7 latach) oraz ich odpowiednie planowanie i ewaluacja (McKenzie i in., 2013).

Szkoła jest siedliskiem, w którym można wykorzystać założenia i doświadczenia dwóch siedliskowych programów/projektów promocji zdrowia: „Szkoła promująca zdrowie” i „Promocja zdrowia w miejscu pracy”.

Program „Szkoła promująca zdrowie” (SzPZ) realizowany jest w Europie i w Polsce od 1992 r. (Woynarowska, 2012). Do sieci „Szkoły dla Zdrowia w Europie” (*School for Health in Europe, SHE*)⁷ należą obecnie 43 kraje. Jej głównym założeniem jest całościowe podejście do zdrowia w szkole (*The Odense...*, 2012). W Polsce, w końcu 2014 r., do wojewódzkich szkół promujących zdrowie należało 3026 szkół i przedszkoli⁸.

W minionych 25 latach koncepcja i organizacja programu SzPZ ulegały pewnej modyfikacji, w związku z licznymi zmianami sytuacji politycznej, społecznej i ekonomicznej oraz zmianami w systemie edukacji (Woynarowska, Woynarowska-Soldan, w druku). W Polsce, w kolejnej modyfikacji programu SzPZ dokonanej w 2014 r., przyjęto następującą jej definicję: „Szkoła promująca zdrowie to szkoła, która we współpracy z rodzicami uczniów i społecznością lokalną:

- systematycznie i planowo tworzy środowisko społeczne i fizyczne sprzyjające zdrowiu i dobremu samopoczuciu społeczności szkolnej,
- wspiera rozwój kompetencji uczniów i pracowników w zakresie dbałości o zdrowie przez całe życie”.

Obecnie w definicji, modelu i standardach SzPZ zwrócono większą uwagę na działania ukierunkowane na zdrowie i dobre samopoczucie nauczycieli i innych pracowników szkoły (Woynarowska i Woynarowska-Soldan, w druku). Na potrzebę tych działań w SzPZ zwrócono także uwagę w sieci SHE (*The Odense...*, 2012) oraz w wielu krajach, np. w Walii (Stears i in., 1999), Australii (Mason, Rowling, 2005), Finlandii i Estonii (Saaranen i in., 2012).

Realizacja programu „Promocja zdrowia w miejscu pracy” rozpoczęła się również na początku lat 90. W 1996 r. utworzono Europejską Sieć Promocja Zdrowia w Miejscu Pracy (*European Network for Workplace Health Promotion, ENWHP*), której Polska jest członkiem⁹. Główne hasło tej sieci to „Zdrowy pracownik w zdrowej organizacji” (*European...*, bdw). W Deklaracji Luksemburskiej na temat promocji zdrowia w miejscu pracy w Unii Europejskiej (*The Luxembourg ...*, 2007) przyjęto, że „promocja zdrowia w miejscu pracy to połączone wysiłki pracodawców, pracobiorców oraz społeczeństwa podejmowane w celu umacniania zdrowia i dobrostanu ludzi w pracy. Cel ten osiągnięty być może poprzez kombinację następujących elementów:

- poprawę organizacji pracy i środowiska pracy,
- promocję aktywnego uczestnictwa,
- wspieranie rozwoju osobistego”.

Promocja zdrowia w miejscu pracy to projekty skierowane na umocnienie całościowo ujętego potencjału zdrowotnego pracowników, a nie tylko działania ukierunkowane na prewencję chorób, wypadków, dolegliwości, problemów zdrowotnych bądź czynników ryzyka występujących w danym środowisku pracy dotyczących tych pracowników (Puchalski i Korzeniowska, 2008). Działania te znacznie wykraczają poza obowiązki pracodawcy w zakresie ochrony zdrowia pracowników oraz bezpieczeństwa i higieny pracy. Podejmuje się je po to, aby pracownicy dobrze czuli się w swoim miejscu pracy, lepiej funkcjonowali w życiu codziennym i zawodowym, mniej chorowali, byli bardziej zaangażowani w realizację zadań, efekty i rozwój

instytucji, w której pracują. Istotne jest, aby pracownicy aktywnie uczestniczyli w planowaniu, realizacji i ewaluacji wspólnie podejmowanych działań oraz dokonujących się w ich efekcie zmian w środowisku pracy i stylu ich życia (Korzeniowska, Puchalski, bdw).

Próbę połączenia obu siedliskowych programów promocji zdrowia podjęto w projekcie „Promocja zdrowia pracowników szkoły”, realizowanym w latach 2012–2015 w 21 szkołach należących do 6 wojewódzkich sieci SzPZ¹⁰ (Woynarowska-Sołdan, 2015; Woynarowska-Sołdan, przekazane do Redakcji). Pierwsze doświadczenia wskazują, że większość pracowników szkół uczestniczących w projekcie deklaruje zainteresowanie działaniami w zakresie promocji zdrowia, w szkołach podjęto wiele działań na rzecz zachęcania pracowników do prozdrowotnego stylu życia oraz poprawy warunków pracy (Woynarowska-Sołdan, 2015). Dyrektorzy i szkolni koordynatorzy szkół w uczestniczących w projekcie uznali, że promocja zdrowia pracowników jest ważnym zadaniem SzPZ, gdyż¹¹:

- Szkoła jest całością, trudno promować zdrowie uczniów w oderwaniu od promocji zdrowia pracowników, trzeba oddziaływać na wszystkich członków społeczności szkoły.
- Zdrowie pracowników jest ważne:
 - zdrowi pracownicy = sprawni, skuteczni pracownicy (lepsze osiągnięcia, sukcesy uczniów);
 - zdrowi pracownicy = zdrowa szkoła (lepszy klimat społeczny, lepsze relacje międzyludzkie, integracja pracowników, lepsza organizacja, wyższa pozycja w opinii środowiska);
 - zdrowi pracownicy = zdrowi uczniowie (przykład idzie z góry, nauczyciel powinien zacząć od siebie – być wzorem dla uczniów, większa wiarygodność, autentyczność przekazu dla uczniów i rodziców).
- Zmiana podejścia do pracowników szkoły (pierwszy projekt prozdrowotny dla nas) sprawia, że czujemy się ważni, zdobywamy wiedzę o nas samych).
- Szkoła promująca zdrowie wychodzi ze swoimi działaniami poza społeczność szkolną, obejmując nimi szersze środowisko, powinna sama dawać przykład. W realizacji projektu napotkano wiele trudności i barier. Są one związane (Woynarowska-Sołdan, 2015) z:
 - sytuacją, przekonaniami i zachowaniami pracowników (brak zaangażowania i motywacji do podejmowania działań, zwłaszcza ze strony pracowników niepedagogicznych, poczucie przeciążenia pracą, brak czasu i niedostateczne umiejętności zarządzania sobą w czasie);
 - planowaniem i realizacją projektu w szkole (nieumiejętność planowania, motywowania ludzi do zmian, niewystarczające wsparcie ze strony dyrekcji, brak funduszy, trudności organizacyjne).

Należy jednak podkreślić, że promocja zdrowia pracowników to zupełnie nowe i trudne zadanie dla szkoły. Pracownicy szkoły nie są przygotowani do jego realizacji, gdyż dotychczas w systemie edukacji koncentrowano się przede wszystkim na zdrowiu uczniów. Doświadczenia projektu świadczą, że istnieją możliwości włączenia promocji zdrowia pracowników, zwłaszcza w SzPZ. Wymaga to jednak przekonania i motywacji pracowników, długotrwałych, konsekwentnych, zaplanowanych i ewaluowanych działań podejmowanych w szkołach oraz udzielania szkołom systematycznego wsparcia.

Przypisy

¹ Artykuł powstał w ramach projektu „Promocja zdrowia pracowników szkoły” realizowanego przez Zespół ds. Promocji Zdrowia w Szkole Ośrodka Rozwoju Edukacji we współpracy z Zakładem Zdrowia Publicznego Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego w latach 2012–2015.

² Jedyne wielospecjalistyczne badania lekarskie licznej grupy nauczycieli warszawskich (N=2264) przeprowadzono w 1970 r. (Kasprzyk, 1970).

³ W rozdziale tym porównania z przeciętną populacją Polaków odnoszą się do badań ludności Polski przeprowadzonych w 2009 r. przez GUS (GUS, 2011).

⁴ Wykorzystano wiele publikacji, w tym szczególnie: Federowicz i in., 2014; Hernik i in., 2014; Mościcka-Teske i in., 2014, Nübling i in., 2011; Pyżalski, 2008; Pyżalski, Merecz, 2010; Terelak i in., 2007, Tokarski, 2010, Tokarski, Najmiec, 2012; Woynarowska, 2010.

⁵ Tytuł wywiadu A. Przybył z dr hab. Jackiem Pyżalskim. „Doradca Dyrektora Szkoły” 2012, nr 34, s. 11–14.

⁶ Promocja zdrowia jest często utożsamiana z profilaktyką. Są to odmienne działania. Profilaktyka jest ukierunkowana na utrzymanie *status quo*, czyli ochronę zdrowia przed czynnikami mu zagrażającymi.

⁷ Sieć ta, utworzona w 2007 r., kontynuuje działania Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie (*European Network of Health Promoting Schools*) powołanej w 1992 r. przez Biuro Regionalne dla Europy WHO, Radę Europy i Komisję Europejską (www.schoolsforhealth.eu).

⁸ Dane Zespołu ds. Promocji Zdrowia w Szkole Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie. Zespół ten od 2000 r. koordynuje i wspiera działania oddolne oraz wojewódzkich koordynatorów SzPZ (www.ore.edu.pl).

⁹ W Polsce działania te są koordynowane przez Krajowe Centrum Promocji Zdrowia w Miejscu Pracy istniejące w Instytucie Medycyny Pracy im. J. Nofera w Łodzi (www.imp.lodz.pl).

¹⁰ Projekt realizowany jest w ramach porozumienia między Zakładem Zdrowia Publicznego Wydziału Nauki o Zdrowiu Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego i Ośrodkiem Rozwoju Edukacji.

¹¹ Opracowano na podstawie wyników pracy grupowej. Autentyczne wypowiedzi uzyskane w czasie zajęć warsztatowych poświęconych realizacji projektu na zakończenie jego drugiego roku.

Literatura

Barič L. (1994): *Promoting health. New approaches and development*. University of Salford, Salford
Bauer J., Unterbrink T., Hack A., Pfeifer R., Buhl-Grisshaber V., Müller U., Wesche H., Frommhold M., Seibt R., Scheuch K., Wirsching M. (2007): *Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers*. „International Archives of Occupational and Environmental Health”, 80

Centrum Badania Opinii Społecznej (2012): *Wizerunek nauczycieli. Komunikat z badań* dostępny na: www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_173_12.PDF

(otwarty 2 lutego 2015)

Czapiński J. (2009): *Diagnoza Szkolna 2009 „Przemoc i inne problemy w polskiej szkole”*. W: *Raport roczny społecznego programu „Szkoła bez przemocy”* dostępny na: www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/221-176-raport-roczny-2009.pdf (otwarty 5 marca 2015)

Czapiński J., Panek T. (red.) (2013): *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej i Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa

European Network for Workplace Health Promotion (bdw) dostępny na: www.enwhp.org

(otwarte 5 marca 2015)

Federowicz M., Choińska-Mika J., Walczak D. (red.) (2014): *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa

Fiszer M., Kotyło P., Merecz D., Śliwińska-Kowalska M. (2002): *Ocena zaburzeń głosu oraz problemów psychologicznych u nauczycieli*. „Otolaryngologia”, 3

Grossman R., Scala K. (1997): *Promocja zdrowia a rozwój organizacyjny. Tworzenie siedlisk dla zdrowia*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa

Główny Urząd Statystyczny (2011): *Stan zdrowia ludności Polski w 2009 r.* GUS, Warszawa

Główny Urząd Statystyczny (2015): *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*. GUS, Warszawa dostępne na: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20132014,1,8.html> (otwarty 14 marca 2015)

Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A. (2014): *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badań TALIS 2013*. IBE, Warszawa

Jóźwik Z. (2009): *Ergonomia w szkole*. „Praca i Zdrowie”, 10

Karolczak-Biernacka B. (2000): *Osoba nauczyciela a poczucie dobrostanu ucznia*. W: J. Cz. Czabała (red.): *Zdrowie psychiczne zagrożenia i promocja*. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa

Kasperek E. (1999): *Zachowania prozdrowotne nauczycieli*. G&P Oficyna Wydawnicza, Poznań

Kasprzyk L. (1970): *O zdrowiu nauczycieli Warszawy w 1970 r.* Przychodnia Specjalistyczna dla Nauczycieli Kuratorium Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy, Warszawa

Kolbe L. J., Tirozzi G. N., Marx E., Bobbitt-Cooke M., Riedel S., Jones J., Schmoyer M. (2005): *Health programmes for school employees: improving quality of life, health and productivity*. „IUHPE – Promotion & Education”, 12(3–4)

Komosińska K., Woynarowska B. i Hilt K. (2005): *Nauczyciele o swoim samopoczuciu i pracy po trzech latach wdrażania reformy systemu edukacji*. „Edukacja”, 1

Korzeniowska E., Puchalski K. (bdw): *Promocja zdrowia w miejscu pracy*. Krajowe Centrum Promocji Zdrowia w Miejscu Pracy, IMP, Łódź dostępne na: www.imp.lodz.pl/home_pl/offert/tematyka_bad/heal_prom_in_workpl/ (otwarte 14 marca 2015)

Kovess-Masféty V., Sevilla-Dedieu Ch., Rios-Seidel C., Nerrière E., Chan Chee Ch. (2006): *Do teachers have more health problems? Results from a French cross-sectional survey*. „BMC Public Health”, 6

Laverack G. (2012): *Where are the champions of global health promotion*. „Global Health Promotion”, 19(2)

Łoś-Spychalska T., Fiszer M., Śliwińska-Kowalska M. (2002): *Ocena częstości występowania chorób narządu głosu u nauczycieli*. „Otolaryngologia”, 1

Mason J., Rowling L. (2005): *Look after the staff first – a case study of developing staff health and well-being*. „IUHPE – Promotion & Education”, 12(3–4)

McKenzie J. F., Neiger L. B., Thackeray R. (2013): *Planning, implementing & evaluating health promotion programs*. Pearson Education Inc, Boston

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2012): *System Informacji Oświatowej W2-SIO30.09.2012v4*. Informacja otrzymana na piśmie 12 sierpnia 2013

Mińczakiewicz E. (2002): *Zdrowie i kondycja fizyczna nauczycieli a promocja zdrowia*. W: W. Wrona-Wolny, B. Makowska, B. Jawień (red.): *Nauczyciel w edukacji zdrowotnej*. T. I. „Zeszyty Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie”, 86

Moreno-Abril O., de Dios Luna-del-Castillo J., Fernández-Molina C., Jurado D., Gurpegui M., Lardelli-Claret P., Gálvez-Vargas R. (2007): *Factors associated with psychiatric morbidity in Spanish school-teachers*. „Occupational Medicine”, 57

Mościcka-Teske A., Drabek M., Pyżalski J. (2014): *Doświadczanie lobbingu i wrogich zachowań w miejscu pracy a występowanie objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli*. „Medycyna Pracy”, 65(4)

Nübling M., Vomstein M., Haug A., Nübling T., Adiwidjaja A. (2011): *European-wide survey on teachers work related stress – assessment, comparison and evaluation of the impact of psychosocial hazards on teachers at their workplace. Final report*. European Trade Union Committee for Education, Brussels dostępne na: http://etuce.homestead.com/Publications2011/Final_Report_on_the_survey_on_WRS-2011-eng.pdf (otwarte 15 lutego 2015)

Ostaszewski K. (2010): *Kompendium wiedzy o profilaktyce*. W: J. Węgrzecka-Giluń (red.): *Przewodnik metodyczny po programach promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki*. Fundacja ETOH, Warszawa

Puchalski K., Korzeniowska E. (2008): *Promocja zdrowia w miejscu pracy w politykach zdrowia publicznego w Polsce*. „Medycyna Pracy”, 59(1)

Puchalski K., Korzeniowska E. (2010): *Struktura, strategię i metodologia programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.): *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Impuls, Kraków

Puchalski K. (2010). *Świadomość i zachowania zdrowotne pracowników o niskim poziomie wykształcenia*. W: E. Korzeniowska, K. Puchalski (red.): *Nisko wykształceni pracownicy a zdrowie – wyzwania dla edukacji zdrowotnej*. Instytut Medycyny Pracy im. J. Nofera, Łódź

Pyżalski J. (2008): *Obciążenia psychospołeczne w miejscu pracy pedagoga związane z niewłaściwymi zachowaniami uczniów*. „Medycyna Pracy”, 59(4)

Pyżalski J. (2010a): *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.): *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Impuls, Kraków

Pyżalski J. (2010b): *Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy)*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.): *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Impuls, Kraków

Pyżalski J., Merecz, D. (red.). (2010): *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Impuls, Kraków

Rodziewicz-Gruhn J., Pyzik M. (2002): *Ocena zachowań zdrowotnych nauczycielek nauczania początkowego*. W: W. Wrona-Wolny, B. Makowska, B. Jawień (red.): *Nauczyciel w edukacji zdrowotnej*. T. I. „Zeszyty Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie”, 86

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół: „Dziennik Ustaw” 2009 nr 4, poz. 17 ze zmianami

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela: „Dziennik Ustaw” 2012 nr 25, poz. 131

Saaranen T., Sormunen M., Pertel T., Streimann K., Hansen S., Varava L., Lepp K., Turunen H., Tossavainen K. (2012): *The occupational well-being of school staff and maintenance of their ability to work in Finland and Estonia – focus on the school community and professional competence*. „Health Education”, 3

Sęk H. (2004): *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

Spilt J. L., Koomen H. M. Y., Thijs J. T. (2012). *Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationship*. „Educational Psychology Review”, 23

Stears D., Holland J., Parsons C., Bowker S., Farley P. (2006): *Healthy schools assessment tool. An instrument for monitoring and recording health promoting assets in schools*. Welsh Assembly Government, Public Health Improvement Division, Cardiff

Szeszenia-Dąbrowska N., Wilczyńska U., Sobala W. (2014): *Choroby zakaźne w Polsce w 2013 r. i ich czynniki przyczynowe*. „Medycyna Pracy”, 65(4)

Słowińska-Kowalska M., Niebudek-Bogusz E., Fiszler M., Łoś-Spychalska T., Kotyło P., Sznurowska-Przygocka B., Modrzewska M. (2006): *The prevalence and risk factors for occupational voice disorders in teachers*. „Folia Phoniatrica et Logopaedica”, 58(2)

Terelak J.F., Górską Z., Kowalska M., Martyniński M., Zub A. (2007): *Nauczyciele*. W: J. F. Terelak (red.): *Stres zawodowy. Charakterystyka wybranych zawodów stresowych*. Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa

The Luxembourg Declaration on Workplace Promotion in the European Union (2007) dostępne na: www.google.pl/?gws_rd=ssl#q=the+luxembourg+declaration+on+workplace+health+promotion (otwarte 3 marca 2015)

The Odense Statement: Our ABC for Equity, Education and Health. The 4th European Conference on Health Promoting Schools (2012) dostępne na: www.school-for-health.eu (otwarte 5 grudnia 2014)

Tokarski T. (2010): *Fizyczne warunki pracy nauczycieli*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.): *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Impuls, Kraków

Tokarski T., Najmiec A. (2012): *Ocena obciążenia psychofizycznego nauczycieli i pracowników administracji szkoły*. Centralny Instytut Ochrony Pracy, Warszawa

Tucholska S. (2003): *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Wyd. KUL, Lublin

Weyers S., Dragano N., Richter M., Bosma H. (2010): *How does socio economic position link to health behaviour? Sociological pathways and perspectives for health promotion*. „Global Health Promotion”, 17(2)

World Health Organization (1998): *Health promotion glossary*. WHO, Geneva dostępne na: www.who.int/healthpromotion/about/HPG/en/ (otwarty 5 maja 2014)

Wojnarowska B. (2010): *Nauczyciel/wychowawca – ochrona i promocja jego zdrowia*. W: B. Wojnarowska, A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Komosińska: *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

Wojnarowska B. (2012): *Szkola promująca zdrowie po 20 latach. Dorobek, bariery, perspektywy*. „Remedium”, 12

Woynarowska B., Woynarowska-Soldan M. (w druku): *Szkoła promująca zdrowie w Europie i Polsce. Rozwój koncepcji i struktury dla jej wspierania w latach 1991–2015*. „Pedagogika Społeczna”

Woynarowska-Soldan M., Tabak I. (2013a): *Zdrowie subiektywne i dbałość o zdrowie nauczycieli innych pracowników szkół podstawowych i gimnazjów*. „Zeszyty Naukowe Ochrony Zdrowia. Zdrowie Publiczne i Zarządzanie”, 11(4)

Woynarowska-Soldan M., Tabak I. (2013b): *Zachowania prozdrowotne nauczycieli i innych pracowników szkoły*. „Medycyna Pracy”, 64(5)

Woynarowska-Soldan M. (2015): *Project on school staff health promotion in Poland: The first experiences*. „Health Education”, 115(3/4)

Woynarowska-Soldan M. (przekazany do Redakcji): *Projekt „Promocja zdrowia pracowników szkoły”*. *Podstawy teoretyczne i koncepcja*. „Chowanna”

Zysnarska M., Bernad D. (2007): *Zachowania prozdrowotne nauczycieli w województwie wielkopolskim*. „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 88(2).

Zdrowie nauczycieli i innych pracowników szkoły w Polsce: dlaczego potrzebna jest jego promocja?

W artykule, na podstawie piśmiennictwa oraz wyników badań własnych, przedstawiono dane o stanie zdrowia, zachowaniach zdrowotnych nauczycieli i pracowników niepedagogicznych szkoły. Zdecydowana większość nauczycieli ocenia swój stan zdrowia jako dobry lub bardzo dobry. Zaburzenia zdrowia fizycznego dotyczą przede wszystkim narządu głosu. Można szacować, że zaburzenia zdrowia psychicznego występują u ok. 10–30% nauczycieli. Stwierdza się nieprawidłowości w ich prozdrowotnym stylu życia. W grupie pracowników niepedagogicznych wszystkie analizowane wskaźniki zdrowia i stylu życia są mniej korzystne niż u nauczycieli. W artykule zestawiono czynniki ryzyka dla zdrowia i czynniki chroniące przed negatywnymi skutkami obciążeń zawodowych. Przedstawiono także koncepcję promocji zdrowia i programów „Szkoła promująca zdrowie” i „Promocja zdrowia w miejscu pracy” oraz doświadczenia z wdrażania własnego projektu „Promocja zdrowia pracowników szkoły”.

Słowa kluczowe: promocja zdrowia, czynniki ryzyka i czynniki chroniące, nauczyciele, niepedagogiczni pracownicy szkoły, szkoła promująca zdrowie, zachowania zdrowotne, zdrowie

Health of teachers and non-teaching staff in Poland: Why its promotion is needed?

The article presents data on health status of teachers and not-teaching staff based on literature review and results of own research. The vast majority of teachers evaluated their health status as good or very good. Physical health disorders in this group concerned mainly vocal organs. It can be estimated that mental health disorders were present in 10–30% of teachers. Moreover irregularities in their healthy behavior were found. Among the non-teaching staff all analyzed health indicators were worse than among teachers. Additionally, the paper presents health risk factors and protective measures against occupational burdens. It also describes concepts of „Workplace health promotion” and „Health promoting school” as specifically designed schemes. The experiences of implementation of own project designated „Health promotion of school staff” were outlined.

Keywords: health promotion, health, health behavior, health promoting school, risk and protective factors, non-teaching staff, teachers

Dominik Olejniczak
Warszawski Uniwersytet Medyczny
 Katarzyna Taraś
 Paweł F. Nowak
Politechnika Opolska
 Marta Walachowska
Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu

WYBRANE ZACHOWANIA ZDROWOTNE I PRZEKONANIA DOTYCZĄCE ZAGROŻEŃ STANU ZDROWIA NAUCZYCIELI W OPINII STUDENTÓW PEDAGOGIKI

Zawody nauczyciela i pedagoga są, ze społecznego punktu widzenia, niezmiernie istotne i odpowiedzialne. Wymagają twórczego zaangażowania w chęć pomocy ludziom w ich indywidualnym rozwoju. To specyficzna rola społeczna, którą powinny wykonywać tylko osoby o odpowiednich predyspozycjach i dobrze do niej przygotowane. Obciążenie pracą, stresem, wypaleniem zawodowym jest duże, aczkolwiek według badań, Polscy nauczyciele, w porównaniu z innymi grupami zawodowymi, nie osiągają istotnie wyższych wyników (Pyżalski, 2010). Jak w każdej profesji, nauczycieli dotyczą choroby zawodowe, które ograniczają ich skuteczne funkcjonowanie w życiu społeczno-zawodowym, a także prywatnym. Dobry stan zdrowia jest podstawowym warunkiem, zasobem zarobkowania (Nosko, 2005). Wysoki potencjał zdrowia jest istotny również dla pracowników oświaty, gdyż umożliwia czerpanie satysfakcji z pracy i stały rozwój zawodowy (Drabik, Resiak, 2009).

Aby skutecznie wywiązywać się ze swoich obowiązków, niezbędne jest indywidualne inwestowanie w różnego rodzaju działania profilaktyczne mające zapobiec chorobom tej grupy zawodowej. Kluczowymi elementami w procesie kształcenia przyszłych pedagogów są świadomość dbania o narząd głosu, umiejętność rozładowywania stresu itp. (Pyżalski, 2010).

Praktykowanie na co dzień prozdrowotnych zachowań ma jednak nie tylko znaczenie dla profilaktyki i promocji zdrowia nauczycieli. Manifestowanie zdrowego stylu życia w przestrzeniach zawodowej i pozazawodowej sprzyja modelowaniu pożądanym zachowań przez dzieci i młodzież, co do których nauczyciel ma zamiary edukacyjnego oddziaływania. Bez względu na specjalizację, od każdego pedagoga i nauczyciela wymaga się przyjęcia roli lidera, m.in. w dziedzinie zdrowego stylu życia (Nowak, 2012a, 2012b).

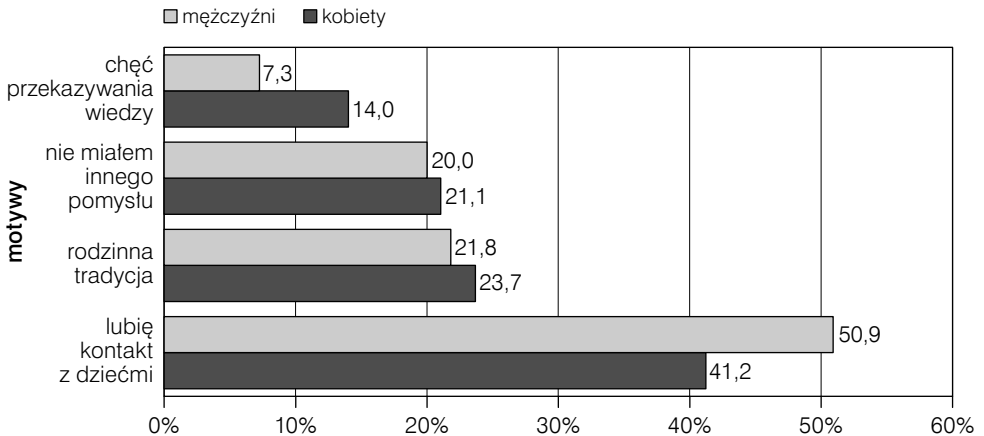
Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie wybranych zachowań zdrowotnych studentów studiów pedagogicznych, a także ich przekonań dotyczących zagrożeń stanu zdrowia nauczycieli.

Material i metody

Badania przeprowadzono w Warszawie w najstarszej i jednej z najbardziej prestiżowych uczelni pedagogicznych w Polsce. Wzięło w nich udział 283 studentów pedagogiki (228 kobiet i 55 mężczyzn). Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem techniki ankietowej. Użyto autorskiego kwestionariusza opracowanego specjalnie na potrzeby niniejszego badania. Został on uprzednio sprawdzony w krótkich badaniach pilotażowych. Kwestionariusz, poza metryczką, zawierał 9 głównych pytań zamkniętych, w których respondenci mogli wskazać tylko jedną odpowiedź. Badania w formie audytoryjnej odbyły się podczas zajęć dydaktycznych, za zgodą prowadzących. Badani studenci zostali poinformowani o celu badania i zasadach obowiązujących w procedurze naukowych badań anonimowych. Do obliczeń statystycznych zastosowano arkusz kalkulacyjny MS Excel 2010. Statystyczną istotność różnic wyliczono za pomocą nieparametrycznego testu chi kwadrat.

Analiza wyników

Nauczycielska profesja jest swoistego rodzaju misją społeczną. Kandydaci do tego zawodu powinni posiadać określone predyspozycje, ale i zainteresowania związane z dzieleniem się wiedzą, kształtowaniem ludzkiej osobowości czy sprawowaniem opieki. Badani studenci w większości deklarowali, iż głównym motywem podjęcia przez nich studiów na kierunku pedagogicznym jest czerpanie przyjemności w kontaktach z dziećmi, rys.1. Dla 14% studentek głównym motywem jest chęć przekazywania wiedzy, lecz tylko 7,3% mężczyzn udzieliło takiej odpowiedzi. Za niepokojący można uznać fakt, iż blisko 42% mężczyzn i prawie 45% kobiet przyznało, że zdecydowali się na wybór nauczycielskiej profesji, ponieważ wynika to z ich rodzinnych tradycji i nie mieli innego pomysłu na swoją przyszłość.



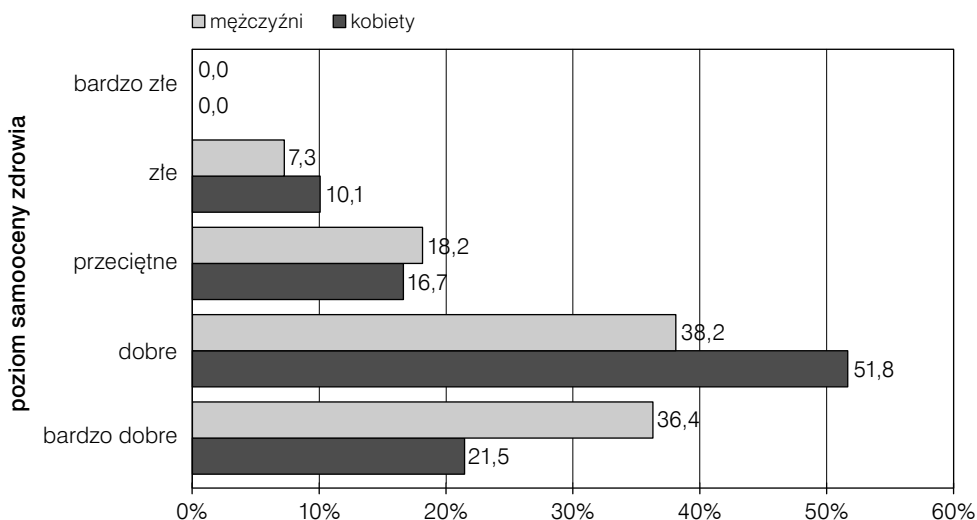
Rys. 1. Główny powód wyboru zawodu nauczycielskiego w deklaracjach badanych studentów

$$\chi^2_{k,D} = 2,646, df = 3, p = 0,48$$

Różnice odpowiedzi między grupami nie są istotne statystycznie dla $\alpha = 0,05$

Przekonania dotyczące zdrowia związane z zawodem nauczyciela

Zawód nauczyciela, podobnie jak inne zawody, wymaga określonych predyspozycji zdrowotnych i wiąże się z ryzykiem specyficznych dla tej profesji chorób zawodowych. Samoocenę studentów w zakresie stanu zdrowia przedstawia rys. 2. Większość kobiet (51,8%) oceniła swoje zdrowie jako dobre, a 21,5% jako bardzo dobre. Mężczyźni (38,2%) nieco w mniejszym stopniu niż kobiety ocenili stan swojego zdrowia jako dobry i zdecydowanie lepiej jako bardzo dobry (36,4%).



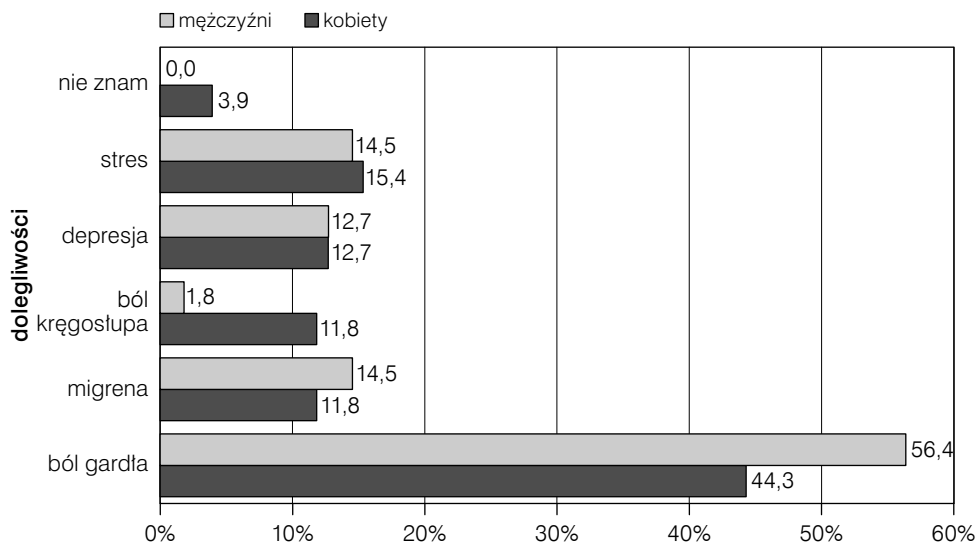
Rys. 2. Samoocena stanu zdrowia badanych studentów

$$\chi^2_{k,d} = 6,110, df = 3, p = 0,12$$

Różnice odpowiedzi między grupami nie są istotne statystycznie dla $\alpha = 0,05$

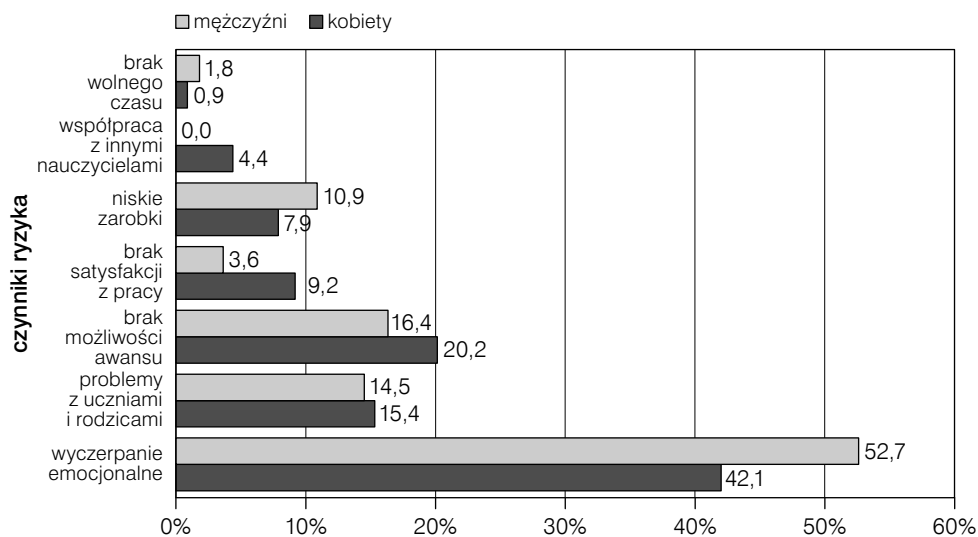
Z najczęściej występujących dolegliwości, związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela, studenci wybrali ból gardła – 56,4% mężczyzn i 44,3% kobiet. Około 15% respondentów jest przekonanych, że stres jest najczęściej występującym zagrożeniem stanu zdrowia nauczycieli, a blisko 13% badanych, że najczęściej spotykaną dolegliwością jest depresja, 14,5% mężczyzn uważa, że migrena. Takiego zdania jest 11,8% kobiet, których tyle samo jest zdania, że najczęściej nauczyciele borykają się z bólami kręgosłupa, rys. 3.

Istotnym zagrożeniem zdrowia psychospołecznego jest wypalenie zawodowe. Badani studenci (52,7% mężczyzn i 42,% kobiet), za najistotniejszy czynnik ryzyka, uważają wyczerpanie emocjonalne, rys. 4. Problemy z awansem zawodowym, brak możliwości rozwoju to dla 20,2% kobiet i 16,4% mężczyzn główny czynnik ryzyka wypalenia zawodowego. Nieco mniej osób (15,4% studentek i 14,5% studentów) jest przekonanych, że tym głównym czynnikiem mogą być problemy z uczniami czy rodzicami. Niskie zarobki i brak satysfakcji zawodowej to istotny czynnik ryzyka dla 17,1% kobiet i 14,5% mężczyzn.



Rys. 3. Najczęściej spotykane dolegliwości związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela w opinii badanych studentów; $\chi^2_{K,D} = 5,946$, $df=5$, $p=0,27$

Różnice odpowiedzi między grupami nie są istotne statystycznie dla $\alpha=0,05$



Rys. 4. Najistotniejsze czynniki ryzyka przyczyną wypalenia zawodowego w ocenie badanych $\chi^2_{K,D} = 3,519$, $df=4$, $p=0,48$

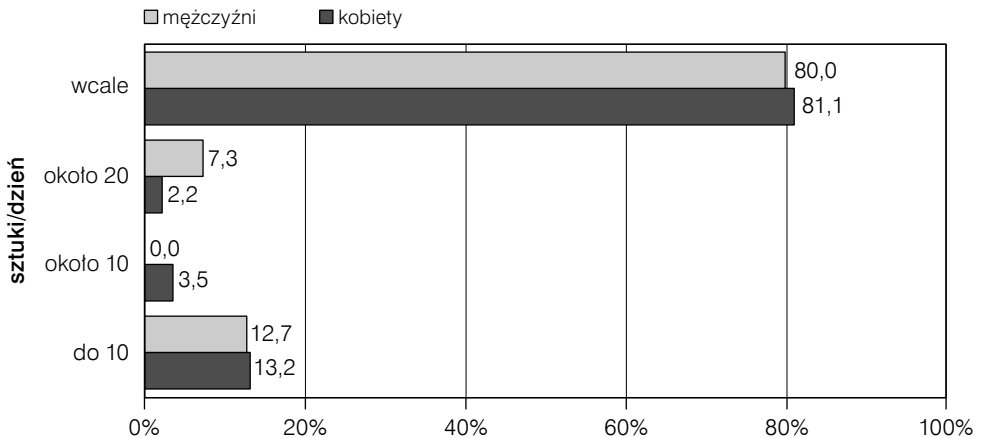
Różnice odpowiedzi między grupami nie są istotne statystycznie dla $\alpha=0,05$

Zachowania zdrowotne studentów

Zdecydowana większość badanych (około 80%) deklarowała, że nie pali papierosów, rys. 5. Wypalanie kilku papierosów dziennie jest zwyczajem 13,2% kobiet

i 12,7% mężczyzn. Nieco ponad 7% studentów i 2% studentek zadeklarowało, iż wypala jedną paczkę papierosów dziennie.

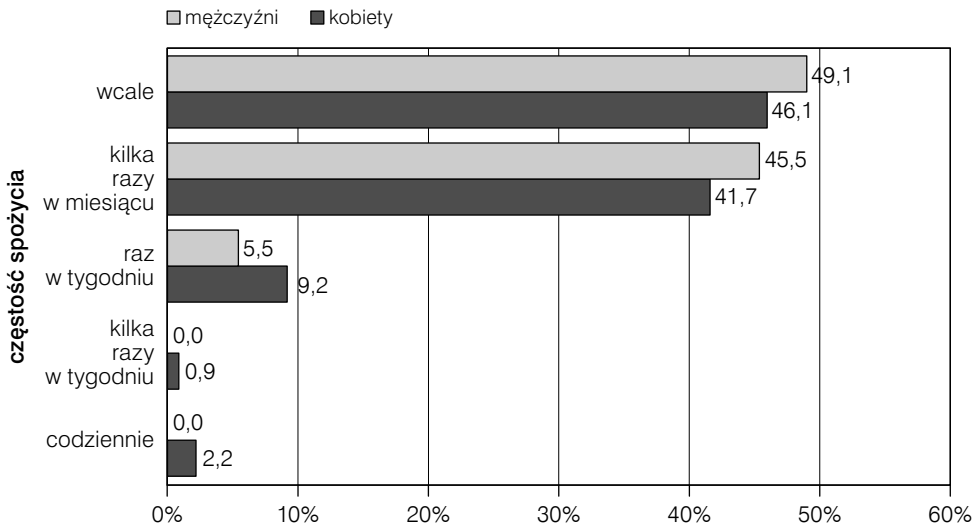
Alkohol jest używką nieco bardziej powszechną, szczególnie w przypadku badanych kobiet, rys. 6. 12,3% kobiet i tylko 5,5% mężczyzn zadeklarowało, że alkohol pije raz w tygodniu lub częściej, ale nikt nie zaznaczył, że pije codziennie lub kilka razy w tygodniu. Nieco więcej mężczyzn (45,5%) niż kobiet (41,7%) przyznało, iż spożywa alkohol kilka razy w miesiącu, jak również nieznacznie więcej mężczyzn (49,1%) w porównaniu z kobietami (46,1%) w ogóle nie pije alkoholu.



Rys. 5. Liczba wypalanych papierosów przez badanych studentów

$$\chi^2_{k,D} = 0,195, df=2, p=0,92$$

Różnice odpowiedzi między grupami nie są istotne statystycznie dla $\alpha=0,05$



Rys. 6. Częstość spożywania alkoholu przez badanych studentów

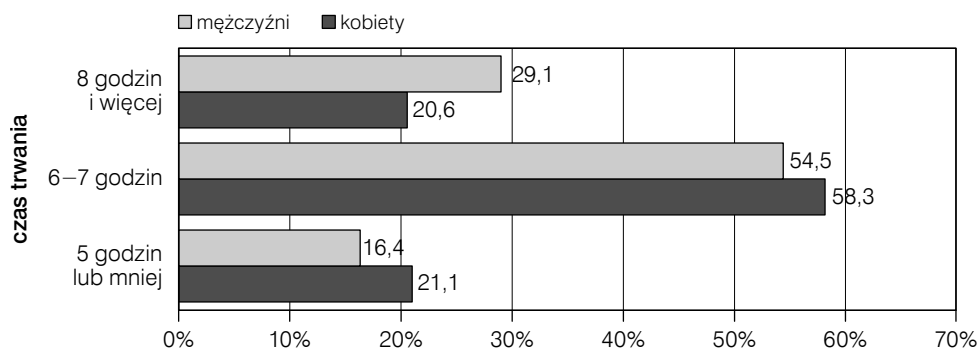
$$\chi^2_{k,D} = 2,123, df=2, p=0,38$$

Różnice odpowiedzi między grupami nie są istotne statystycznie dla $\alpha=0,05$

Większość badanych studentów (58,3% kobiet i 54,5% mężczyzn) podała, że śpi od 6 do 7 godzin na dobę. Długi sen, trwający 8 godzin i dłużej, zadeklarowało blisko 30% mężczyzn i nieco ponad 20% kobiet, a krótki wypoczynek, tj. 5 godzin i mniej, charakteryzuje 16,4% płci męskiej i 21,1% żeńskiej, rys. 7.

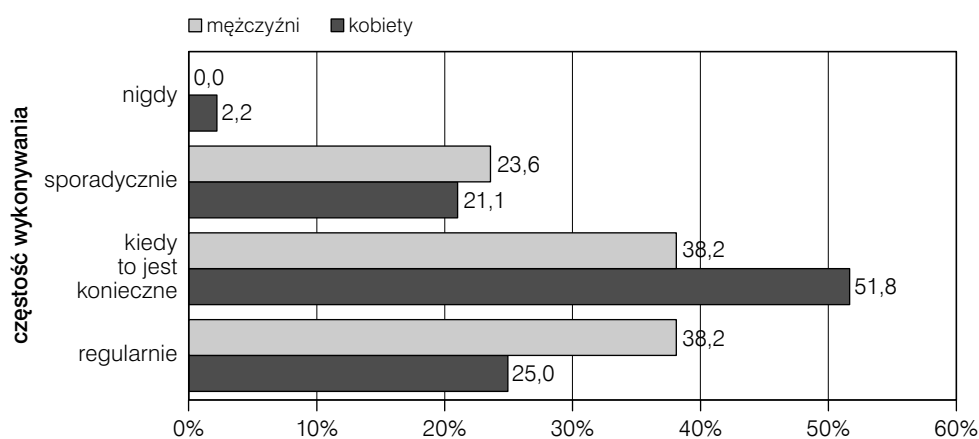
Regularnie badaniom profilaktycznym poddaje się 38,2% studentów i 25% studentek. Większość kobiet (51,8%) robi to tylko wtedy, gdy jest to konieczne, natomiast nieco niższy odsetek mężczyzn (38,2%) kieruje się zewnętrznym przymusem. Sporadyczne korzystanie z badań profilaktycznych zadeklarowało 23,6% mężczyzn i 21,1% kobiet, rys. 8.

Mężczyźni w większości (52,7%) oświadczyli, iż w sytuacjach stresogennych nigdy nie przyjmują leków przeciwbólowych lub uspokajających. Również wysoki odsetek kobiet (42,1%) nigdy nie sięga po leki, by rozładować napięcie stresowe. Tę strategię walki ze stresem sporadycznie stosuje 36,4% kobiet i 29,1% mężczyzn. Około 15% studentów przyznaje, że często wspomaga się lekami bez konsultacji z lekarzem, a 6,1% kobiet i 3,6% mężczyzn robi to bardzo często, rys. 9.



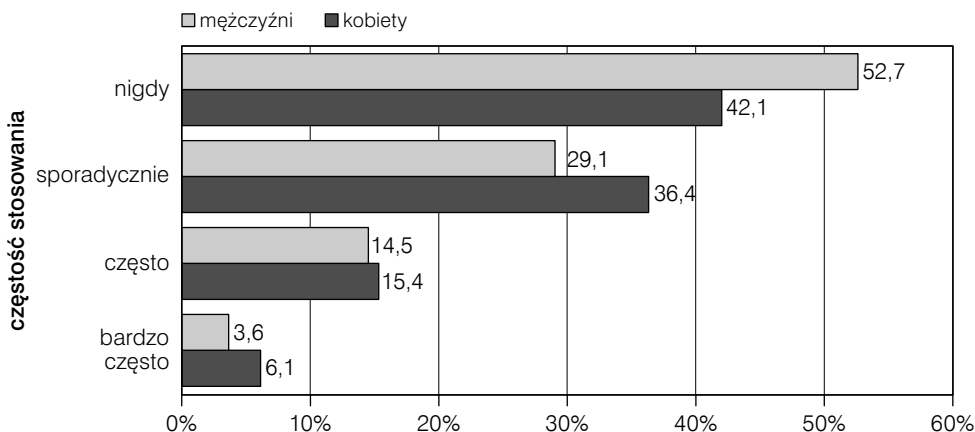
Rys. 7. Przeciętna długość trwania snu w ciągu doby w ocenie badanych studentów
 $\chi^2_{K,D} = 2,024$, $df=2$, $p=0,36$

Różnice odpowiedzi między grupami nie są istotne statystycznie dla $\alpha=0,05$



Rys. 8. Częstość wykonywania badań profilaktycznych przez studentów
 $\chi^2_{K,D} = 4,458$, $df=2$, $p=0,11$

Różnice odpowiedzi między grupami nie są istotne statystycznie dla $\alpha=0,05$



Rys. 9. Częstość samodzielnego przyjmowania leków przeciwbólowych lub uspokajających w sytuacjach nadmiernego stresu w deklaracjach badanych studentów

$$\chi^2_{K,D} = 2,042, df = 2, p = 0,38$$

Różnice odpowiedzi między grupami nie są istotne statystycznie dla $\alpha = 0,05$

Dyskusja

W sytuacji obecnego niżu demograficznego, gwałtownego przyspieszenia cywilizacji technicznej, a także szeregu społeczno-politycznych interwencji w Polsce promowane są techniczne kierunki studiów. Studia pedagogiczne są stosunkowo tanie w organizacji, dlatego proponowane są przez wiele szkół wyższych. Ze względów społeczno-gospodarczych, m.in. ze względu na duże bezrobocie absolwentów tych kierunków w ostatnich latach, w mass mediach spotykamy się z powszechną opinią, że kandydaci na studia dokonają złego wyboru, jeśli zdecydują się na kierunek pedagogiczny. Te zaś cieszą się niemal niesłabnącą popularnością, m.in. dlatego że uznawane są za stosunkowo łatwe. Są one szczególnie popularne wśród kobiet. Częściowe uzawodowienie uczelni wyższych, nakierowanie ich na potrzeby rynku pracy, stawia młode osoby, potencjalnych studentów przed dylematem: czym się kierować przy wyborze kierunku studiów. Czy studiować ze względu na potencjalne ekonomiczne korzyści, czy rozwijać swoje zainteresowania bez względu na sytuację na rynku pracy, a więc czy traktować studia jako rozwój wiedzy, pasji, uzdolnień czy formę zabezpieczenia ekonomicznego (Śliwerski, 2012). W badaniach własnych około 20% studentów przyznało, iż wybrało studia pedagogiczne przypadkowo, nie mając innego pomysłu na studiowanie. Również wysoki odsetek (blisko 23%) przyznało, iż to tradycja rodzinna, a nie *de facto* własne zainteresowania nauczaniem innych, była głównym motywem wyboru swojego przyszłego zawodu. Studia pedagogiczne należą do najtańszych, także dla studentów (studia niestacjonarne i w uczelniach niepublicznych), a zatem niektórzy, wybierając właśnie studia humanistyczne lub społeczne, kierują się rachunkiem ekonomicznym (Antonowicz, Gorlewski, 2011).

J. Pyżalski i D. Merecz (2010) uważają, że to jeden z tzw. zawodów pomocowych, profesji zorientowanych na człowieka. Zatem żeby z powodzeniem wykonywać zawód nauczyciela, pedagoga, trzeba być przekonanym o słuszności swojego wyboru i mieć poczucie, że jest to misja społeczna. Ten specyficzny zawód wiąże się z dużym

obciążeniem psychicznym, gdyż charakteryzuje się bliskim kontaktem interpersonalnym i dużym emocjonalnym zaangażowaniem w dynamicznie zmieniającej się sytuacji (Sęk, 2000). Prezentowane badania potwierdzają ten fakt. Wielu studentów wymieniło depresję i stres jako realne zagrożenie dla nauczycieli, jednak zdecydowanie najwięcej osób uważa, iż to fizyczne dolegliwości stanowią najczęstsze zagrożenie stanu zdrowia. Niektórzy badacze (Thomas i in., 2006) wskazują, że obciążenia psychospołeczne mogą doprowadzać do somatycznych schorzeń m.in. narządu głosu. W sytuacjach trudnych wychowawczo nauczyciel posługuje się głosem jako głównym instrumentem, którego często nadużywa.

Każdy rodzaj służby społecznej wiąże się z nieformalnymi obowiązkami wykraczającymi poza miejsce wykonywanej pracy. Nauczyciel oddziałuje wychowawczo poprzez swoje postawy i zachowania, również w rozmaitych życiowych sytuacjach, np. w sklepie, w komunikacji miejskiej, wszędzie tam, gdzie może spotkać swojego wychowanka. Stres wynikający z bezustannego kontrolowania swoich zachowań dotyczy szczególnie nauczycieli pracujących w małych miejscowościach.

Bardzo często osoby, które doświadczają stresu zawodowego, próbują sobie z nim radzić poprzez praktykowanie zachowań antyzdrowotnych, tj. palenie papierosów, nadużywanie alkoholu czy używanie substancji psychoaktywnych (Danna, Griffin, 1999). Przed tym negatywnym zjawiskiem, które w dłuższej perspektywie przekłada się na obniżenie potencjału zdrowia, uchronić mogą tylko właściwie wypracowane postawy, przekonania, nawyki i umiejętności.

Okres studiów to czas poszukiwania, eksperymentowania w dziedzinie zachowań ryzykownych czy antyzdrowotnych. Wyniki badań własnych, porównując z wynikami innych autorów, ukazują w nieco bardziej korzystnym świetle zachowania zdrowotne studentów (Patok 2008; Binkowska-Bury i in., 2010; Wojtyła i in., 2011). Według badań A. Rogowskiej (2015), spożycie alkoholu w nadmiernej ilości zdarza się ponad połowie studentów. Niemal połowa jest już po inicjacji narkotykowej, a co trzeci student zażywa substancje odurzające co najmniej okazjonalnie. K. Sidor i M. Makara-Studzińska (2012) ujawniają również poważny problem nadużywania alkoholu. Z ich badań wynika, iż co trzeci student i co piąta studentka spożywają alkohol w sposób ryzykowny. H. Karakuła (2009), po analizie stylów spożycia alkoholu studentów siedmiu różnych kierunków, wykazała, że to studenci pedagogiki i ekonomii najczęściej nadużywali alkoholu.

Duża plastyczność w dziedzinie kształtowania nawyków i przyzwyczajzeń powinna zachęcać do interwencji edukacyjnych w ramach programów studiów. Badania E. M. Minczakiewicz (2006) wykazują, że studenci pedagogiki specjalnej posiadają wysoki poziom wiedzy na temat zdrowia, lecz wciąż odczuwają niedosyt, szczególnie w obszarze dotyczącym profilaktyki zachowań antyzdrowotnych. T. Lisicki (2008), po zbadaniu studentów różnych kierunków studiów dużych uczelni w Polsce, stwierdza, iż większość studentów wyraża zainteresowanie udziałem w fakultatywnych zajęciach poświęconych zdrowiu i zdrowemu stylowi życia. To zagadnienia medialnie popularne, stąd duże zainteresowanie nimi. Niewątpliwie odnotować można również nadmierną komercjalizację zdrowego stylu życia i niekiedy nazbyt instrumentalne traktowanie zdrowia i ciała człowieka, dlatego w procesie kształcenia nauczycieli niezmiernie ważne wydaje się akcentowanie rozumienia zdrowia jako wielowymiarowej wartości i potencjału (Łączek, 2008).

Wyniki i wnioski

- Blisko $\frac{3}{4}$ studentów ocenia swoje zdrowie jako dobre lub bardzo dobre. Około 14% jest przekonanych, że stres i depresja to główne zagrożenia zdrowia pedagoga, a pozostali uważają, że to schorzenia somatyczne – głównie narządu głosu.
- Około 47% badanych uważa, że wyczerpanie emocjonalne przyczynia się do wypalenia zawodowego, więcej też studentów jest przekonanych, że brak możliwości awansu zawodowego w większej mierze jest czynnikiem ryzyka wypalenia niż problemy z uczniami czy rodzicami.
- Mimo iż nie stwierdzono wysokiego poziomu zachowań antyzdrowotnych badanych studentów pedagogiki, warto permanentnie inwestować w edukację zdrowotną i rozwijanie odpowiedzialności za własne zachowania, które mogą być przez potencjalnych wychowanków odwzorowywane.

Literatura

Antonowicz D., Gorlewski B. (2011): *(Bez)płatne studia. Raport na temat cen studiów w Polsce w roku 2010/2011* Instytut Rozwoju Kapitału Intelktualnego im. Sokratesa, Warszawa

Binkowska-Bury M., Kruk W., Szymańska J., Marć M., Penar-Zadarko B., Wdowiak L. (2010): *Psychosocial factors and health-related behavior among students from south-east Poland*. „Ann Agric Environ Med.”, 17

Danna K., Griffin R.W. (1999): *Health and well-being in the workplace: A review of synthesis of the literature*. „Journal of Management”, 3

Drabik J., Resiak M. (red.) (2009): *Nauczyciel jako pedagog i promotor zdrowia*. „AWFiS”, Gdańsk.

Karakuła H. (2009): *Style spożywania alkoholu przez studentów lubelskich uczelni wyższych oraz ich opinie dotyczące wybranych aspektów problematyki alkoholowej*. Roczniki Nauk o Rodzinie, 1

Lisicki T. (2008): *Zainteresowanie studentów I roku różnych typów szkół wyższych uzyskiwaniem wiedzy o zdrowiu*. „Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja”, 2

Łączek T. (2008): *Wartość zdrowia w procesie kształcenia nauczycieli*. „Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja”, 1

Minczakiewicz E.M. (2006): *Zdrowie jako wartość i jego miejsce w kształceniu przyszłych pedagogów specjalnych w ich autorefleksji*. Rocznik PZH, 57, Supl.

Nosko J. (2005): *Zachowania zdrowotne i zdrowie publiczne. Aspekty historyczno-kulturowe*. Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera, Łódź

Nowak P. F. (2012a): *Liderzy edukacji zdrowotnej we współczesnej szkole*. „Zdrowie Publiczne”, 122, 2

Nowak P. F. (2012b): *Możliwości oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych katechetów na biopsychospołeczny i duchowy wymiar zdrowia uczniów*. „Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu”, 30, 1

Patok J. (2008): *Antyzdrowotne zachowania studentów Uniwersytetu Gdańskiego*. „Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja”, 2

Pyżalski J. (2010): *Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli?* W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.): *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. „Impuls”, Kraków

Pyżalski, D. Merecz (red.) (2010): *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. „Impuls”, Kraków

Pyżalski J. (2010): *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.): *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. „Impuls”, Kraków

Rogowska A. (2015): *Rozpowszechnienie zażywania substancji psychoaktywnych przez studentów*. „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 96, 1

Sęk H. (2000): *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.): *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Wyd. UMK, Toruń

Sidor K., Makara-Studzińska M. (2012): *Profil studentów pijących ryzykownie w grupie studentów Uniwersytetu Medycznego w Lublinie*. „Hygeia Public Health” 47, 1

Śliwerski B. (2012): *Why We Need Pedagogy in PostModernism? Annales*. „Ethics In Economic Life”, 1

Thomas G., Kooijman P. G. C., Cremers de Jong F. I. C. R. S. (2006): *A comparative study of voice complaints and risk factors for voice complaints in female student teachers and practicing teachers early in their career*. „Eur. Arch. Otorhinolaryngol”, 263

Wojtyła A., Kapka-Skrzypczak L., Paprzycki P., Diatczyk J., Bylina J. (2011): *Zachowania zdrowotne młodzieży. Raport*. Instytut Medycyny Wsi, Lublin.

Wybrane zachowania zdrowotne i przekonania dotyczące zagrożeń stanu zdrowia nauczycieli w opinii studentów pedagogiki

Nauczycielska profesja jest swoistego rodzaju misją społeczną. Kandydaci do tego zawodu powinni posiadać określone predyspozycje, wiedzę, umiejętności, ale i przejawiać na co dzień zachowania prozdrowotne. Celem niniejszych badań było przedstawienie wybranych zachowań zdrowotnych studentów studiów pedagogicznych, a także ich przekonań dotyczących zagrożeń stanu zdrowia nauczycieli. W badaniach wzięło udział 283 studentów pedagogiki (228 kobiet i 55 mężczyzn) jednej z warszawskich uczelni wyższych. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankietowej. Blisko ¾ studentów ocenia swoje zdrowie jako dobre lub bardzo dobre. Około 14% jest przekonanych, że stres i depresja to główne zagrożenia zdrowia pedagoga, a pozostali, że są to schorzenia somatyczne – głównie narządu głosu. Około 47% badanych jest przekonana, że wyczerpanie emocjonalne przyczynia się do wypalenia zawodowego, więcej też studentów uważa, że brak możliwości awansu zawodowego w większej mierze jest czynnikiem ryzyka wypalenia niż problemy z uczniami czy rodzicami.

Pomimo iż nie stwierdzono wysokiego poziomu zachowań antyzdrowotnych badanych studentów pedagogiki, warto permanentnie inwestować w edukację zdrowotną i rozwijanie odpowiedzialności za własne zachowania, które mogą być przez potencjalnych wychowanków odwzorowywane.

Słowa kluczowe: zachowania zdrowotne, zagrożenia zdrowia, studenci, nauczyciele

Selected health behaviors and beliefs about threats to the health of teachers in pedagogy students' opinion

Teaching profession is a kind of social mission. Candidates for the profession must have certain abilities, knowledge and skills and manifest every day behaviors good for health. The aim of this study was to present selected health behaviors of students of pedagogical studies, as well as their beliefs about health hazards for teachers. The study involved 283 students of pedagogy (228 women and 55 men), one of Warsaw's universities. The method of diagnostic survey using questionnaire technique. Close to three-quarters of students rate their health as good or very good. About 14% believe that stress and depression are the main threats to health educator, and others believe that it is primarily somatic diseases of vocal organ. About 47% of respondents are convinced that emotional exhaustion contributes to the development of burnout syndrome, more students also believes that the lack of career advancement opportunities to a greater extent is a risk factor for burnout syndrome than problems with students or parents.

Although there was a high level of unhealthy behaviors surveyed students education should permanently invest in health education and developing responsibility for their own behavior, which can be copied by pupils they will work with.

Keywords: health behaviors, health threats, students, teachers

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Maciej Jakubowski
Bartłomiej Walczak
Uniwersytet Warszawski

EDUKACJA W ARABII SAUDYJSKIEJ: MODERNIZACJA W KONSERWATYWNYM SPOŁECZEŃSTWIE

Arabia Saudyjska jest jednym z najważniejszych aktorów w świecie arabskim. Swoją pozycję zawdzięcza prestiżowi posiadania na swoim terytorium miejsca narodzin islamu, jak również bogatym zasobom ropy naftowej – szacuje się, że na terenie tego kraju znajduje się jedna czwarta światowych złóż tego surowca (Kelly, Youngblood Coleman, Azevedo i Kumar, 2015, s. 1). Z punktu widzenia Europejczyka jest to kraj niezwykle kontrastowy, łączący błyskawiczną modernizację na poziomie technologii z silnym osadzeniem w konserwatywnej kulturze. Z jednej strony można obserwować zaawansowany rozwój instytucji państwowych, w tym powszechnego systemu edukacyjnego, w kraju, którego historia nie sięga stu lat, z drugiej – ścisły związek sfery świeckiej i sakralnej, restrykcyjną obyczajowość czy dyskryminację kobiet.

Tło historyczne

Ważne jest dostrzeżenie bliskiego związku religii i polityki w stosunkowo krótkiej historii tego państwa. Polityczny potencjał Saudów w znacznej mierze zasadzał się na wierności założeniom wahabizmu – ortodoksyjnego odłamu sunnizmu. Państwo i religia są w tym przypadku nierozłączne, co można obserwować zarówno na poziomie działania instytucji, jak i jednostkowych praktyk. Ścisły związek z religią umożliwił legitymizację władzy świeckiej, która jednocześnie służy utrzymaniu określonego porządku normatywnego. W konsekwencji Saudyjczycy funkcjonują w systemie, w którym zmiana jest rzadka, a restrykcyjna wykładnia zasad islamu obecna w każdym momencie ich życia (Jamjoom, 2010, s. 548). O ile jeszcze w realiach budującej się państwowości tak ścisły mariaż władzy świeckiej i duchownej był efektywnym narzędziem budowania tożsamości, o tyle próby przekształcenia Arabii w nowoczesne (w zachodnim rozumieniu tego słowa) państwo prowadzą do podkreślenia sprzeczności pomiędzy konserwatywnymi przekonaniem a modernizacyjnymi trendami. Widać to szczególnie w sferach dotyczących obyczajowości i edukacji – reformatorskie zapędy części rządu napotykały opór ze strony duchownych i konserwatywnych polityków, a także „zwykłych” Saudyjczyków, którzy w odwołaniu do zasad religijnych czy lokalnych obyczajów ignorują zalecenia władzy centralnej, np. dotyczące realizacji obowiązku szkolnego (tamże).

Rola lokalnych kultur stanie się jaśniejsza, jeśli przypomnimy, że do schyłku XIX wieku ludność dzisiejszej Arabii Saudyjskiej koncentrowała się na wybrzeżach, podczas gdy środkowa część półwyspu pozostawała w dużej mierze niezamieszkała. Jeszcze na początku XVIII wieku jedno z licznych plemion beduińskich, Saudowie, mający swoją siedzibę w Dirijad (Diriyah, w okolicach dzisiejszego miasta Rijad) zaczęło budować militarną i polityczną pozycję. Ważnym momentem okazało się nawiązanie przez Numammada bin Sauda sojuszu z Muhammadem bin Abdul Wahhab, głównym imamem konserwatywnego nurtu islamu (nazywanego od jego nazwiska wahabizmem) w 1744 roku. Ten sojusz, wraz z prowadzoną sukcesywnie polityką podbojów i wiązania przymierzami innych plemion, dał podstawę do powstania dzisiejszej Arabii pod władaniem domu Saudów.

Historia Saudów pełna jest dramatycznych zwrotów, zakończonych – już po upadku Imperium Otomańskiego i odparciu kolonialnych ambicji Wielkiej Brytanii – obwołaniem Abd al-Aziz ibn Abd ar-Rahman ibn Fajsala Al Su'uda w 1926 roku królem i powołaniem sześć lat później Królestwa Arabii Saudyjskiej (Bowen, 2008, s. 67–93). Nowe królestwo nie miało dróg, linii telefonicznych i telegraficznych, fabryk, szkół. Współczynnik analfabetyzmu należał do najwyższych na Bliskim Wschodzie (tamże). Odkrycie ropy naftowej, bliskie relacje z USA i położenie geograficzne sprawiły, że pomimo trudnych relacji z regionalnymi mocarstwami, w szczególności Egiptem, Izraelem, Iranem i Irakiem, Arabia zdołała przetrwać liczne kryzysy finansowe i przejść przez ekonomiczną, technologiczną i demograficzną rewolucję. Ibn Saud łączył rozwój instytucji nowoczesnego państwa, wprowadzając podatki i budżet, z tradycyjną polityką nawiązywania sojuszy pomiędzy plemionami poprzez małżeństwa. Rosnące lawinowo przychody z wydobycia i eksportu ropy naftowej przełożyły się tylko częściowo na modernizację kraju. Przyczynił się to tego przede wszystkim brak instytucji państwowych i tradycyjny sposób zarządzania. Istotne zmiany zaszły po 1964 roku, wraz z objęciem tronu przez króla Faisala. Jakkolwiek pozostawał on konserwatywnym, autorytarnym władcą, przeznaczył większą część dochodów z ropy na modernizację kraju. Inwestował w edukację, przemysł i transport, podnosząc standard życia saudyjskich rodzin. Wprowadził między innymi darmową edukację do poziomu uniwersyteckiego włącznie dla wszystkich mężczyzn. Około 10% budżetu państwa przeznaczono na edukację, opłacając z tego między innymi zagraniczne studia dla Saudyjczyków, z czego skorzystało ponad 90 tys. osób (Lindsey, 2010). Ten trend podtrzymają kolejni władcy i nakłady na edukację będą rosły w kolejnych dekadach.

System edukacyjny wobec przemian

Specyfika rozwoju saudyjskiego systemu edukacyjnego odzwierciedla specyfikę kultury. Z jednej strony kraj począwszy od początku modernizacji w latach 70. borykał się z niedostatkiem siły roboczej. Zmusiło to Saudów do ustawicznego czerpania z zewnętrznych zasobów, zarówno w segmencie nisko kwalifikowanej, jak i wysoko kwalifikowanej siły roboczej. Rozliczne ograniczenia nakładane na kobiety: zakaz interakcji z niespokrewnionymi mężczyznami, prowadzenia samochodów, czy konieczność zgody ojca lub męża na zatrudnienie, sprawiły, że wiele kobiet także jest wyłączonych z rynku pracy. W związku z tym w latach 70. cudzoziemcy stanowili

około 50% pracowników. W roku 2014 w Arabii pracowało około 5,5 miliona pracowników zza granicy (na 26 mln obywateli).

Obecnie Arabia Saudyjska realizuje program „saudyzacji” (*Nitaqad*) rynku pracy, starając się ograniczyć obecność cudzoziemców poprzez narzucanie parytetów firmom i całkowity zakaz pracy cudzoziemców w niektórych sektorach. Wynika to z jednej strony z dużego bezrobocia wśród młodzieży, potęgowanego wysokim przyrostem naturalnym, jak również chęci wykształcenia własnych wykwalifikowanych kadr. W tym celu dotowana jest edukacja ogólna oraz zakładane i rozbudowywane wyższe uczelnie. Nakłady na edukację wynoszą 5,6% PKB (Kelly, Youngblood Coleman, Azevedo i Kumar, 2015, s. 138). Warto zwrócić uwagę na stale rosnące fundusze przeznaczone na oświatę – pomiędzy 1970 a 2000 rokiem udział wydatków na ten cel w budżecie państwa wzrósł ponad dwukrotnie: z 11% w okresie 1970–1982, przez 17% w latach 1983–1999 po średni udział 23% pomiędzy 2000 a 2005 rokiem. Jedynie na utrzymanie administracji państwo przeznacza nieco większą część budżetu; wszystkie inne funkcjonalne działy otrzymują mniej pieniędzy (Joharij & Willoughby, 2014, s. 66). Od 2002 do 2009 roku nakłady na edukację wzrosły z 12,5 do 32,5 miliarda dolarów amerykańskich. W 2014 na oświatę przeznaczono 56 miliardów USD, co stanowi 25% budżetu państwa (Yusuf, 2014, s. 98). Żaden inny rząd bliskowschodni nie przeznacza tak dużej części środków na oświatę (Bosbait & Wilson, 2005, s. 533).

Ważnym wyzwaniem wpływającym na politykę edukacyjną jest potrzeba dywersyfikacji źródeł dochodów państwa, co wymaga wykształcenia osób zdolnych rozwijać różnorodne segmenty gospodarki. Obecnie sektor paliwowy stanowi 40% PKB i odpowiada za 90% eksportu (Yusuf, 2014, s. 96). Edukacja jest postrzegana jako środek, który pozwoli na zróżnicowanie podstaw ekonomii Arabii Saudyjskiej: „Odpowiednio ukierunkowany system edukacyjny pozwoli na przeciwdziałanie wyzwaniom stwarzanym przez gospodarkę opartą na ropie i niską aktywnością ekonomiczną ludności” (Yusuf, 2014, s. 97).

Tradycyjnie edukacja była prowadzona w rodzinach lub szkołach koranicznych. Współcześnie Saudowie zastąpili tradycyjne islamskie *madaris* nowoczesnymi szkołami i uniwersytetami, zarówno publicznymi jak i prywatnymi, o programie mocno odwołującym się do religii. Wiedza na temat islamu jest przekazywana uczniom na wszystkich szczeblach edukacji, łącznie z wyższym. Stopniowo jednak nauczanie przedmiotów typowych dla szkół zachodnich zajmuje coraz więcej miejsca w szkołach powszechnych, choć nadal uczniowie szkół podstawowych mniej czasu poświęcają matematyce niż religii.

Początków publicznej edukacji (ograniczonej jednak wyłącznie do chłopców) można szukać jeszcze przed powołaniem Królestwa Arabii Saudyjskiej – w prowincjach zarządzanych przez gubernatorów Imperium Otomańskiego istniały szkoły. W prowincji Hijaz w 1915 roku funkcjonowało 78 publicznych szkół podstawowych. Pierwsze placówki powstałe pod rządami domu Saudów to 1925 rok, do 1949 roku uczyło się w nich około 40 tys. chłopców (Zuhur, 2011, s. 233).

Od lat 70. nastąpiła dynamiczna poprawa dostępności kształcenia powszechnego. Od 1969 roku liczba uczniów szkół powszechnych wzrosła z nieco ponad pół miliona do ponad pięciu milionów obecnie. Początkowo znaczne różnice w dostępności na korzyść chłopców stopniowo zanikały i obecnie udział obydwu płci w edukacji na poziomie podstawowym i średnim jest niemal powszechny. Przemiany dobrze ilustruje wzrost liczby szkół dla dziewcząt: w 1969 roku istniało w całym kraju mniej niż

500 takich placówek, a obecnie jest ich ponad 18 tys. Te dynamiczne zmiany w dostępności do edukacji ogólnej przekładają się – dzięki zwiększonym inwestycjom – na uczestnictwo w edukacji na poziomie wyższym, gdzie liczba studentów rośnie równie dynamicznie (od mniej niż 200 tys. na początku lat 90. do ponad miliona obecnie).

O ile zapewnienie powszechnego dostępu do edukacji dla chłopców i dziewcząt z całego kraju zostało w dużym stopniu osiągnięte, to obecne priorytety związane są z poprawą jakości nauczania. Podkreśla się przede wszystkim znaczenie poprawy jakości pracy nauczycieli, modernizacji programów nauczania i materiałów edukacyjnych, a także eliminację wciąż pozostających nierówności między płciami (Yusuf, 2014, s. 98). Dużym wyzwaniem jest reakcja na zmiany demograficzne. Saudowie są – przynajmniej w kategoriach starzejących się państw europejskich – bardzo młodym społeczeństwem. Połowa z nich nie przekracza 15 roku życia, a populacja rośnie w tempie 3,5% rocznie. Współczynnik dzietności wynosi – niewyobrażalne z europejskiego punktu widzenia – 4,8 (Kelly, Youngblood Coleman, Azevedo i Kumar, 2015, s. 159). Zapewnienie dostępu do edukacji dla tak dużej liczby najmłodszych uczniów jest w niektórych rejonach kraju dużym wyzwaniem. Można jednak powiedzieć, że wystarczająca liczba miejsc w szkołach, jakość infrastruktury czy dostępność nauczycieli zostały w większości miejsc zapewnione przynajmniej na podstawowym poziomie. Wyzwaniem jednak pozostaje podniesienie jakości nauczania.

Organizacja systemu szkolnego

Do niedawna system był zarządzany niemal wyłącznie przez ministerstwo edukacji, któremu podporządkowane są dystrykty szkolne. Obecnie dystrykty są równocześnie podległe władzom regionów, jednak to ministerstwo decyduje o kwestiach edukacyjnych. Szkoły są bezpośrednio podporządkowane dystryktom i mają bardzo ograniczoną autonomię. W 2015 roku połączono ministerstwo edukacji z ministerstwem szkolnictwa wyższego, jednak jak dotąd nie zaszły większe zmiany w strukturze zarządzania. Za szkoły zawodowe odpowiada Główna Organizacja Szkolnictwa Zawodowego (General Organization for Technical Education and Vocational Training), a także ministerstwo pracy.

Wynagrodzenia nauczycieli są finansowane bezpośrednio z budżetu ministerstwa finansów. Szkoły dysponują ograniczonymi dodatkowymi środkami, które rozdzielane są dość arbitralnie przez regionalne biura. Dodatkowe pieniądze na inwestycje strukturalne przekazywane są regionalnym biuram i zależą także od władz regionalnych. Dystrybucja środków nie jest realizowana na podstawie przejrzystego mechanizmu finansowania i wiele szkół zgłasza znaczne potrzeby inwestycyjne, podczas gdy inne posiadają infrastrukturę na najwyższym poziomie. Ważną instytucją jest państwowy koncern TATWEER, który odpowiada za wspieranie rozwoju edukacji i jest bezpośrednio zależny od ministerstwa edukacji. W ostatnich latach instytucja ta odpowiadała za dystrybucję znacznych kwot (przekraczających miliard dolarów rocznie) prowadząc bardzo różnorodne programy: od wsparcia doskonalenia nauczycieli, przez rozwijanie materiałów edukacyjnych po dofinansowanie infrastruktury.

Od roku 2004 edukacja jest obowiązkowa zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt w wieku 6–15 lat (Doumato, 2010, str. 17). Ministerstwu podlega blisko 32 tys. szkół (dane za 2011 rok), z ponad 5 milionami uczniów i 425 tys. nauczycieli. W liczbie

tej nie znajdują się szkoły prywatne i szkoły zarządzane przez Gwardię Narodową lub siły zbrojne. Największe szkoły liczą powyżej 2000 uczniów, przy średniej na poziomie 164 osób. Liczba uczniów w blisko połowie szkół nie przekracza 100. Szkoły dla chłopców są przeciętnie nieco większe (średnio 174 uczniów) niż dla dziewcząt (156). Problemem są często niedostosowane budynki, które były pośpiesznie adaptowane ze względu na wyż demograficzny czy dynamiczny rozwój niektórych miast. Problem stanowi także brak systemu zmianowego, co sprawia, że klasy są bardzo liczne, często przekraczając 40 osób.

Edukację można kontynuować na 29 uniwersytetach i 24 wyższych szkołach zawodowych (*college*). Również ARAMCO, państwowa korporacja zajmująca się eksploatacją złóż ropy, od ponad dwudziestu lat prowadzi dwuletnie kursy dla absolwentów wyższych uczelni, przygotowujące do pracy w działach inżynierskich (Bosbait & Wilson, 2005, s. 534). Podręczniki w edukacji ogólnej są dostępne za darmo, a studenci szkół wyższych otrzymują wsparcie finansowe. Liczba studentów wzrasta dynamicznie (130 tys. w 1990, 400 tys. w 2001, 1,2 mln obecnie z docelową liczbą 1,8 mln do osiągnięcia w najbliższych latach). Duża część uczniów wybiera jednak studia islamistyczne czy „social studies”, które dają ograniczone perspektywy zatrudnienia. Około 130 tys. Saudyjczyków rocznie korzysta z możliwości podjęcia studiów za granicą (Clary & Karlin, 2011, s. 17). Kilka tysięcy Saudyjczyków skorzystało także ze studiów w Polsce.

Przedszkole (2–5 rok życia) nie jest obowiązkowe. W 2007 roku z edukacji przedszkolnej korzystało 11,1% chłopców i 10,4% dziewcząt (Zuhur, 2011). Naukę w szkole podstawowej można rozpocząć po ukończeniu 5 lat i dziewięciu miesięcy. Po szkole podstawowej uczeń idzie do trzyletniego gimnazjum, po którym może wybrać trzyletnią szkołę średnią, zawodową lub religijną.

Jeszcze w 1989 roku znaczną część nauczycieli (40%) stanowili obcokrajowcy, w większości z krajów arabskich, szczególnie Egiptu (Zuhur, 2011, s. 238). Warto zauważyć, że bez zaangażowania nauczycieli z innych krajów Arabia nie zdołałaby w tak krótkim czasie zbudować systemu powszechnej edukacji, największego ze wszystkich krajów arabskich (Hamdan, 2005, s. 51). Obecnie jednak ograniczone perspektywy zatrudnienia, szczególnie dla kobiet, powodują, że coraz więcej nauczycieli to Saudyjczycy. Zawód nauczyciela nie cieszy się jednak dużym zainteresowaniem i szacunkiem mimo dość dobrych warunków pracy (relatywnie dobre płace i bardzo wczesna emerytura).

Podstawa programowa

Wszystkie sfery życia w Arabii Saudyjskiej, w tym edukacja, są podporządkowane literalnej wykładni Koranu. W pierwszym zdaniu saudyjskiej konstytucji możemy przeczytać, że „Arabia Saudyjska jest suwerennym arabskim państwem islamskim, którego religią jest Islam; święta księga i Sunna proroka, pokój z nim, są konstytucją” (Saudi Arabia – Constitution, 2015). Z kolei pierwszym punktem planu rozwoju na lata 1995–2000 była „ochrona islamskich wartości przez należyte przestrzeganie, upowszechnianie i utwierdzanie prawa szariat (Allah’s Sharia’h)” (Ministerstwo planowania, za: Jamjoom, 2010, s. 547).

Około jednej trzeciej przedmiotów w edukacji podstawowej i gimnazjalnej stanowią zajęcia poświęcone religii (Lindsey, 2010). Niemal jedną czwartą czasu w szkole

podstawowej i gimnazjalnej uczniowie spędzają na zajęciach związanych z islamem, odniesienia do religii są obecne także na wszystkich innych przedmiotach. Przykładowo na historii podkreśla się elementy takie, jak historia islamu, życie proroka i jego towarzyszy (Prokop, 2003, s. 79). Michaela Prokop wskazuje, że edukacyjnym priorytetem jest wykształcenie poczucia podporządkowania i zdyscyplinowania, obowiązku szerzenia idei islamu i obrony religii przed „wrogami” (Prokop, 2003, s. 79). Za tę wojenną retorykę saudyjska edukacja była zresztą szeroko krytykowana po zamachach 11 września 2001. Na całym świecie wskazywano, że właśnie system edukacyjny (większość zamachowców, a także sam Usama ibn Ladin pochodziła z Arabii Saudyjskiej) dał pożywkę do rozwoju ekstremizmu. W konsekwencji, przy dużym oporze społecznym i negatywnej reakcji *ulemów*, wprowadzono reformę podstawy programowej, mającej ograniczyć anty-niemuzułmańską retorykę (Jamjoom, 2010, s. 547).

Od szkoły podstawowej po szkolnictwo wyższe w nauczaniu obecnych jest sześć najważniejszych przedmiotów związanych z religią: Koran, Tauhid (deklaracja jed-



Fragment broszurki reklamowej prywatnej szkoły podstawowej

ności boga), Tadżwid (recytacja), Tafsir (interpretacja komentarzy do Koranu), Hadis (słowa i czyny proroka i jego towarzyszy), Fikh (islamskie prawoznawstwo). Na kierunkach takich, jak sztuka, historia czy administracja tego typu przedmioty zajmują około 40–45% czasu nauczania, na studiach inżynierskich z wykładowym angielskim – 10–15% (Prokop, 2003, s. 79). O roli religii świadczy liczba studentów kierunków religijnych – w latach 80. stanowili oni 16%, w 90. – 25% obecnie – 40% ogółu studentów (Yusuf, 2014; Prokop, 2003).

Oprócz przedmiotów religijnych nauczane są przedmioty podobne jak w większości krajów zachodnich. I tak od wczesnych lat uczniowie poznają matematykę, język arabski, elementy przyrody i już w szkole podstawowej rozpoczynają naukę angielskiego. W ostatnich latach przeprowadzono wiele prób unowocześnienia programów nauczania tych przedmiotów, jednak w opinii ekspertów wciąż dominuje nauczanie polegające na zapamiętywaniu prostych faktów. Widoczne jest także olbrzymie zróżnicowanie, zarówno treści, jak i jakości nauczania wynikające ze znacznych różnic w przygotowaniu nauczycieli czy dostępności wspierających programów edukacyjnych. Ograniczone rozwijanie zdolności analitycznych i znaczne zróżnicowanie jakości widoczne są w wynikach międzynarodowych badań umiejętności uczniów.

Osiągnięcia saudyjskich uczniów

Główna wiedza o poziomie umiejętności uczniów w Arabii Saudyjskiej pochodzi z badań PIRLS i TIMSS, w których też uczestniczy wiele innych krajów regionu. Tabela 1 zawiera podstawowe wyniki z czytania (PIRLS) dla klasy czwartej oraz z matematyki i przyrody dla klasy czwartej i ósmej (TIMSS). Badania te ukazują relatywnie niski poziom umiejętności arabskich uczniów w całym regionie, jednak kilka wyników dla Arabii Saudyjskiej wymaga podkreślenia. Wśród uczniów czwartej klasy właśnie w Arabii istnieją największe różnice w czytaniu między chłopcami i dziewczętami. Podczas gdy średnia różnica w badaniu PIRLS 2011 wyniosła 16 punktów na korzyść dziewcząt, a w Polsce ok. 14 punktów (przy odchyleniu standardowym 100 punktów), to w Arabii Saudyjskiej wyniosła ona aż 54 punkty. Dokładniejsza analiza wyników PIRLS wykonana przez autorów raportów ukazuje znaczne zróżnicowanie

Tabela 1. Uczniowie z Arabii saudyjskiej w międzynarodowych badaniach PIRLS 2011 i TIMSS 2011

	Czytanie PIRLS 2011	Matematyka TIMSS 2011
Wszyscy uczniowie klas czwartych (w Polsce klas trzecich)		
Arabia Saudyjska	430	410
Zjednoczone Emiraty Arabskie	439	434
Polska	526	481
Finlandia	568	545
Średnia międzynarodowa	500	500
Wyniki w podziale na płeć		
Dziewczeta w Arabii	456	418
Chłopcy w Arabii	402	402
Dziewczeta – średnia międzynarodowa	520	490
Chłopcy – średnia międzynarodowa	504	491

Źródło: raporty międzynarodowe PIRLS 2011 oraz TIMSS 2011 dostępne na stronie timssandpirls.bc.edu

wyników na poziomie szkół, szczególnie wśród chłopców. Można stwierdzić, że uczniowie wielu szkół dla chłopców nie osiągają nawet najniższego poziomu kompetencji w czytaniu. Wiąże się to także z bardzo niskimi osiągnięciami w matematyce czy przyrodzie (Mullis, Martin, Foy, Drucker, 2012a, 2012b).

Edukacja kobiet

Nierówność płci opiera się na literalnym odczytywaniu Koranu i Sunny dokonywanym przez *ulemów*. W tej wykładni nierówności płci nie są formą dyskryminacji, lecz rodzajem balansu pomiędzy powinnościami kobiet i mężczyzn, wynikającymi z nakazów Islamu, koniecznymi do podtrzymania podstawowych wartości (Doumato, 2010, s. 1). Zgodnie z tym podejściem edukacja jest zorganizowana w całkowitej separacji płciowej. Uczennice są uczone wyłącznie przez nauczycielki (skądinąd jest to jeden z niewielu zawodów powszechnie dostępnych dla kobiet). Spośród uniwersytetów działających na terenie kraju tylko dwa (King Abdullah University of Science and Technology i Al-Faisal University) są koedukacyjne, co w praktyce oznacza osobne wejście, korytarze i sale wykładowe. Należy dodać, że podobna segregacja jest obecna chociażby w restauracjach, gdzie są sale dla kobiet i rodzin oraz osobne dla mężczyzn.

Pierwsze szkoły dla dziewcząt powstały pod koniec lat 50., ale na szerszą skalę pojawiły się po 1964 roku, po powołaniu Głównej Rady ds. Edukacji Dziewcząt (1959), do której włączono *ulemów*, aby zadowolić konserwatywną część społeczeństwa. Warto zwrócić uwagę, że oznaczało to wytworzenie dwóch niezależnych struktur zarządzania systemem – osobnej dla kobiet i mężczyzn. Edukacja kobiet została podporządkowana konserwatywnej wykładni. Wychowanie dziewczynki miało polegać na „wychowaniu jej we właściwy sposób zgodny z islamem, tak aby spełniała swoje życiowe obowiązki jako idealna żona i dobra matka” (Hamdan, 2005, s. 50).



Parawan zasłaniający wejście do szkoły dla dziewcząt, fot. bw

W 2002 roku podczas pożaru szkoły w Mekce policja religijna nie pozwoliła uczennicom nieposiadającym wymaganego stroju na opuszczenie płonącej szkoły, jak również powstrzymała strażaków (niespokrewnionych mężczyzn) przed wejściem do budynku i udzieleniem dziewczynom pomocy. W rezultacie śmierć poniosło 14 dziewcząt (Kelly, Youngblood Coleman, Azevedo i Kumar, 2015, s. 11). To tragiczne wydarzenie dało pretekst do ograniczenia kontroli *ulemów* nad edukacją kobiet, poprzez przeniesienie szkół dla dziewcząt spod jurysdykcji Głównej Rady ds. Edukacji Dziewcząt do Ministerstwa Edukacji (Prokop, 2003, str. 78). Amani Hamdan nazywa to wydarzenie wręcz „rewoltą” przeciwko konserwatywnemu podejściu do edukacji kobiet (Hamdan, 2005, s. 44). Nie mniej jednak eksperci wskazują (Nagat El-Sanabary, 1994; Hamdan, 2005, s. 60), że saudyjski system edukacyjny, poszerzając spektrum możliwości dostępnych dla kobiet jednocześnie konserwuje odtwarzanie podziałów genderowych i relacji władzy w społeczeństwie.

Ideologie związane z płcią są widoczne na poziomie projektowania podstawy programowej. Jednym z formułowanych wprost założeń saudyjskiej polityki edukacyjnej jest utrzymanie kobiet w rolach gospodyni, matki i żony (El-Sanabary, 1994, s. 146). Przekłada się to na zwiększony nacisk na sferę domową i opiekuńczą w nauczaniu kobiet: w szkole podstawowej dziewczynki uczęszczają na zajęcia z szycia, o prowadzeniu gospodarstwa domowego, opiece nad dziećmi i historii kobiet znanych w krajach arabskich. Chłopcy uczą się w tym czasie m.in. rękodzieła w drewnie i metalu (El-Sanabary, 1994, s. 147). Z uwagi na ograniczenia związane ze strojem Saudyjski nie uczęszczają na zajęcia sportowe (Hamdan, 2005, s. 51). Ograniczony jest także dostęp kobiet do niektórych kierunków studiów (Hein, Tan, Aljughaiman i Grigorenko, 2015, s. 487).

Jeszcze w latach 90. widać było wyraźne różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami – współczynnik analfabetyzmu wyniósł odpowiednio 58% i 25%. Warto dodać, że w latach 60. czytać ani pisać nie potrafiło 19 na 20 kobiet (El-Sanabary, 1994, s. 146). Jednocześnie należy zauważyć, że saudyjski rząd zarówno na płaszczyźnie finansowej, jak i administracyjnej oraz technologicznej wspiera powszechną edukację kobiet, czego efektem jest istotne zmniejszenie analfabetyzmu wśród kobiet, a także – mimochodem – wzrost możliwości uzyskania przez nie zatrudnienia jako nauczycielki (Hamdan, 2005, s. 52). Widoczny jest także dynamiczny wzrost liczby kobiet na uczelniach wyższych. Oczekuje się, że w 2015 roku będzie ona po raz pierwszy wyższa niż liczba mężczyzn. Saudyjczycy zgodnie podkreślają, że tak duży wzrost liczby wykształconych kobiet nie może pozostać bez wpływu na poprawę ich możliwości na rynku pracy czy ogólniej na zwiększenie praw kobiet.

Choć obecnie tylko ok. 13% Saudyjek jest aktywnych zawodowo, to w porównaniu z 5% w 2005 roku można mówić o istotnym wzroście. Nadal jednak aktywność zawodowa kobiet w Arabii należy do najniższych na świecie. Czynnikiem istotnie ograniczającym aktywność edukacyjną i zawodową kobiet jest zakaz przebywania niespokrewnionych przedstawicieli i przedstawicielek obydwu płci w tym samym miejscu (oznacza to również miejsce pracy) oraz wymóg uzyskania zgody opiekuna (ojca lub męża) na zatrudnienie. Wprowadzony w 2004 roku kodeks pracy zawiera wskazania, że „praca jest prawem każdego obywatela”, a jednocześnie nakazuje przestrzegania prawa Szarijatu (art. 4), a także wykonywanie przez kobiety prac „zgodnych z ich naturą” i nie narażających ich „na specyficzne ryzyka” (art. 149). W konsekwencji pracodawcy zgodnie z artykułem 4 i 149 odmawiają kobietom zatrudnienia (Doumato, 2010, s. 14–15). Większość pracujących kobiet jest zatrudniona

w sektorze publicznym, w szczególności w edukacji (84% pracowników sektora publicznego) (Doumato, 2010, s. 16). Tworzy się w ten sposób zamknięte koło – Saudyjki kształcą się przede wszystkim po to, aby móc kształcić inne Saudyjki. Znacząca część pracujących kobiet jest zatrudniona w sferze opieki zdrowotnej – stanowią one 40% lekarzy z saudyjskim obywatelstwem (Doumato, 2010, s. 16).

Zapewnienie segregacji płci i „ochrona” dziewcząt pojawiają się także jako główne argumenty przeciwko reformatorom systemu edukacji. Najbardziej znanym przykładem jest wprowadzenie zajęć sportowych dla dziewcząt i stosunkowo szybkie wycofanie się z tej reformy przez ministerstwo edukacji. Konserwatywna część społeczeństwa niechętnie patrzy na wzrastającą partycypację kobiet w edukacji na poziomie wyższym i blokuje np. reformy, które otworzyłyby dla kobiet wszystkie kierunki studiów. Z drugiej strony ok. 150 tys. Saudyjczyków przebywa obecnie na studiach zagranicą, głównie w krajach zachodnich w tym w Polsce, gdzie restrykcyjne normy już nie obowiązują. Można więc oczekiwać, że powoli system będzie ewoluował dając kobietom coraz szersze możliwości kontynuacji nauki.

Warto jednocześnie zauważyć, że zachodnia koncepcja równości płci nie może być w prosty sposób przeniesiona na kulturę saudyjską. Kobiety, badane przez antropolożki, wskazywały, że status żony i matki nie jest uprzedmiotawiający, lecz wyróżniający, a segregacja płciowa umożliwia im zajmowanie określonych pozycji na rynku pracy (np. w działach przeznaczonych wyłącznie dla kobiet) bez konieczności podejmowania rywalizacji z mężczyznami (Hamdan, 2005, s. 59). Oczywiście można to też interpretować jako internalizację wartości dyskryminujących kobiety. Mounira Jamjoom w swoim studium poświęconym nauczycielkom Islamu zwraca ponadto uwagę, że zachodnia definicja nauczania w kulturze, w której granice pomiędzy edukacją a religią są zamazane, może nie być wystarczająca (Jamjoom, 2010, s. 557). W konsekwencji zaskakujący dla Europejczyka nacisk na nauczanie religii w szkołach może mieć głębszy, emocjonalny sens.

Ostatnie reformy i zmiany instytucjonalne

W ostatnich latach największe zmiany wiązały się z utworzeniem dwóch instytucji. Pierwszą jest państwowa firma TATWEER, która podlega ministerstwu edukacji i odpowiada za alokację znacznej dodatkowej puli środków przewidzianej na reformowanie saudyjskich szkół. Początkowo projekty obejmowały kilkadziesiąt szkół, ale obecnie w kraju działa już kilka tysięcy szkół, które wykorzystywały szansę do modernizacji infrastruktury, ale też metod nauczania. TATWEER odpowiada także za inwestycje w infrastrukturę, np. wyposażając szkoły w komputery i urządzenia multimedialne. Sponsoruje również kursy, które mają podnieść kompetencje saudyjskich nauczycieli, w szczególności w matematyce i naukach ścisłych.

Drugą instytucją jest powstała w 2014 roku Public Education Evaluation Commission (w skrócie PEEC, a dosłownie w języku arabskim komisja do spraw ewaluacji edukacji powszechnej). Instytucja ta powołana została do oceny poziomu i jakości kształcenia, ale także do ustalenia standardów w wielu dziedzinach, ewaluacji szkół i dystryktów, wprowadzenia licencji dla nauczycieli, a nawet do opracowania nowych standardów podstawy programowej. Komisja jest bezpośrednio podległa królowi i raportuje nie ministerstwu, ale radzie ministrów. Jest to więc niezależna

instytucja rządowa, która ma monitorować działania ministerstwa, ustanawiać standardy i wskazywać kierunki poprawy.

Podsumowanie

Arabia Saudyjska to dla Europejczyka kraj kontrastów. Z jednej strony zamożny i pod wieloma względami wprowadzający nowoczesne zmiany, a z drugiej ultrakonserwatywny, utrzymujący ściśle powiązanie monarchii z instytucjami religijnymi oraz segregację mężczyzn i kobiet. Niewątpliwie jednak jest to kraj dynamicznych przemian, także w edukacji. Upowszechnienie edukacji podstawowej i średniej w niespełna 30 lat, wyrównanie dostępu kobiet, a w ostatnich latach kilkukrotne zwiększenie liczby studentów, to niewątpliwe osiągnięcia. Poziom wydatków na edukację, a także rozmach reform budzą zazdrość nie tylko w regionie. W wielu aspektach działania te jednak nie przekładają się na lepszą jakość kształcenia.

Poziom umiejętności uczniów saudyjskich jest relatywnie niski, ze znaczącą liczbą uczniów, szczególnie chłopców, nieposiadających nawet podstawowych umiejętności czytania w wieku 10 i więcej lat. Jest to też system niemal w pełni scentralizowany, z minimalną autonomią szkoły i nauczyciela oraz mało przejrzystym systemem finansowania. Wciąż brakuje systemu monitorowania osiągnięć uczniów czy ewaluacji i wsparcia szkół, choć ostatnie lata przyniosły znaczący postęp w tym zakresie.

Wyzwania stojące przed saudyjską edukacją są więc duże i w sprostaniu im nie pomaga bardzo wysoki przyrost liczby uczniów. Niewątpliwie jednak przyszłość Arabii zależy od podniesienia jakości nauczania i dostosowaniu programów i efektów do potrzeb rynku pracy. Coraz częściej w tym zamożnym kraju młodzież, a szczególnie płci żeńskiej, ma problemy ze znalezieniem pracy. Choć w ostatnich latach podjęto olbrzymi wysiłek upowszechnienia oświaty i zapewnienia podstawowej jakości nauczania, to jednak Arabia musi podjąć kolejne reformy, aby zapewnić jakość nauczania na poziomie gwarantującym zatrudnienie i rozwój, czy raczej dywersyfikację gospodarki opartej niemal w całości na bogactwach naturalnych. W dużym stopniu jest to wyzwanie dla całego regionu krajów Zatoki Perskiej.

Literatura

- Bosbait M., & Wilson R. (2005): *Education, School to Work Transitions and Unemployment in Saudi Arabia*. „Middle Eastern Studies”, 41(4)
- Bowen W. H. (2008): *The History of Saudi Arabia*. Greenwood Publishing Group, Westport, London
- Clary C. & Karlin M. E. (2011): *Saudi Arabia's Reform Gamble*. „Survival”, 53(5)
- Doumato E. A. (2010): *Saudi Arabia*. W: S. Kelly & J. Breslin (red.): *Women's Rights in the Middle East and North Africa: Progress Amid Resistance*. Freedom House, New York.
- El-Sanabary N. (1994): *Female education in Saudi Arabia and the reproduction of gender division*. „Gender & Education”, 6(2)
- Hamdan A. (2005): Women and education in Saudi Arabia: Challenges and achievements. „International Education Journal”, 6(1)
- Hein S., Tan M., Aljughaiman A. & Grigorenko E. (2015): *Gender Differences and School Influences With Respect to Three Indicators of General Intelligence: Evidence From Saudi Arabia*. „Journal of Educational Psychology”, 107(2).
- Jamjoom M. I. (2010): *Female Islamic Studies teachers in Saudi Arabia: A phenomenological study*. „Teaching and Teacher Education” (26).

Joharij G. & Willoughby J. (2014): *The Saudi Arabian Budgeting System: An Institutional Assessment*. „Public administration and development” (34).

Kelly R. C., Youngblood Coleman D., Azevedo M. A. & Kumar A. S. (2015): *Saudi Arabia 2015 Country Review*. CountryWatch, Houston.

Lindsey U. (2010): *Saudi Arabia's Education Reforms Emphasize Training for Jobs*. „Chronicle of Higher Education”, 57(7).

Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P. & Drucker K. T. (2012a): *PIRLS 2011 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.

Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P. & Drucker K. T. (2012b): *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.

Prokop M. (2003): *Saudi Arabia: the politics of education*. *International Affairs*.

Saudi Arabia – Constitution. (2015, 06 23). Pobrano z lokalizacji http://www.servat.unibe.ch/icl/sa00000_.html

Yusuf N. (2014): *Delivering long-term sustainable growth through investment in young people – Saudi Arabia*. „International Journal of Business and Economic Development”, 2(3).

Zuhur S. (2011): *Saudi Arabia*. ABC-CLIO.

Edukacja w Arabii Saudyjskiej: modernizacja w konserwatywnym społeczeństwie

Niewątpliwie jednym z największych osiągnięć Arabii Saudyjskiej ostatnich dekad jest upowszechnienie edukacji na poziomie podstawowym i średnim, w szczególności upowszechnienie edukacji dziewcząt. Ten ilościowy sukces musi jednak zostać poparty poprawą jakości nauczania. Choć obecnie niemal każdy uczeń może korzystać ze szkół publicznych czy prywatnych, to jednak osiągnięcia uczniów są relatywnie niskie, zwłaszcza poziom umiejętności chłopców. Należy to zderzyć z dość wysokimi wydatkami na edukację, a także coraz szerszą świadomością wśród elit nastawionych modernizacyjnie, że bez lepszej jakości edukacji w tym stosunkowo zamożnym kraju już niedługo może zabraknąć miejsc pracy i funduszy zapewniających podobny do dzisiejszego poziom życia. W niniejszym artykule podejmujemy próbę podsumowania podstawowych danych dotyczących przemian zachodzących w edukacji i poziomie umiejętności uczniów w Arabii. Przedstawiamy też obecnie podejmowane próby podniesienia jakości nauczania. Ograniczone kontakty ze światem zewnętrznym i niewielka liczba lokalnych ekspertów sprawiają, że liczba publikacji na temat szkolnictwa w Arabii Saudyjskiej jest stosunkowo niewielka, stąd proponowany artykuł może przybliżyć czytelnikowi ten interesujący, szczególnie z uwagi na złożony kontekst kulturowy, system edukacyjny.

Słowa kluczowe: edukacja, modernizacja, Arabia Saudyjska, społeczeństwo

Education in Saudi Arabia – modernization in conservative society

Undoubtedly the Kingdom of Saudi Arabia was successful in increasing primary and high education accessibility, in particular in the girls' education. This quantitative success must be, however, supported with increment in the quality of teaching. Although almost each of the students have an access to public or private school nowadays, the achievements are relatively low, in particular in reference to the boys. It should be compared with high expenditures on the education, and growing consciousness among pro-modernisation elites, that without better quality in education this relatively rich country will face lack of jobs position and shortage of resources that allow to maintain today's standard of living. In this article we are trying to summarize basic data on the educational change and students' achievements in Saudi Arabia. We are also presenting current efforts toward increment in the quality of teaching. As the contacts with an external world are limited and a number of educational experts in Arabia is small, the list of publication about education in the Kingdom of Saudi Arabia is relatively short. We hope that this article will help the Reader to be more familiar with this interesting, embed in complex cultural context, educational system.

Keywords: education, modernization, Saudi Arabia, society

STUDIA I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2015

Arkadiusz Żukiewicz
Uniwersytet Łódzki

PODSTAWY TEORETYCZNE REINTEGRACJI SPOŁECZNEJ I ZAWODOWEJ

Sprawy pozostające w związku z życiem ludzkim należą do jednych z najważniejszych sfer zainteresowania naukowego. Można zakładać z wysokim prawdopodobieństwem, że znaczna część naukowców jest inspirowana w swej aktywności teoretycznej i badawczej zagadnieniami życia społecznego oraz jednostkowego konkretnych osób. W przestrzeni nauk społecznych i humanistycznych jest to niemal fundamentalny punkt odniesienia konstytuujący poszczególne dyscypliny naukowe wraz z ich podmiotem oraz przedmiotem zainteresowania. Arystotelesowską rację celu oraz rację istnienia wyznaczają bowiem kwestie uzasadniające odrębność, a niekiedy samodzielność poszczególnych dziedzin, subdyscyplin czy dyscyplin nauki. W historii, socjologii, psychologii, pedagogiki oraz innych zaliczanych do grupy nauk humanistycznych i społecznych zagadnienia ogniskowane na życiu i aktywności ludzkiej są naturalnym komponentem wpisującym się w pole ich twórczości teoretycznej oraz pracy badawczej. Wobec przedstawicieli tych nauk sytuacja ta implikuje jednak konieczność interioryzacji wartości oraz postaw wyzwalających takie cechy, jak odpowiedzialność, uczciwość, rzetelność, wrażliwość społeczną itp. Są one bowiem użyteczne w toku naukowych dociekań, których efekty mają docelowo służyć rozwojowi człowieka w rzeczywistości życia codziennego. Można więc mówić o specyficznej deontologii naukowców, czy wręcz społecznych rolach uczonych stanowiących nie tyle wyzwanie, co powinność (patrz szerzej: Znaniński, 1984, s. 303 i nast., s. 520 i nast.).

Namysł nad deontologią nauki (naukowców) zdaje się szczególnie uzasadniony, gdy efekty teoretycznej aktywności badaczy i myślicieli są docelowo spożytkowywane w toku praktyki działalności prowadzonej w przestrzeniach życia ludzkiego. Wszelkie nauki „wyzwolone”, które w wyniku ewolucji lub rewolucji (por.: Kuhn, 2011) wyodrębniły się z filozofii, a poprzez sprecyzowanie własnego przedmiotu zainteresowania, wygenerowanie specyficznego języka i utworzenie odpowiedniej metodologii stały się uznanymi w świecie akademickim dyscyplinami (por.: Ossowski, 1983, s. 27 i nast.; Palka, 2003, s. 13), zawierają swoisty pierwiastek użyteczności społecznej. Naukowa twórczość niesie ze sobą nie tylko przesłanie ideowe, ale niejednokrotnie stanowi podstawę realizacji programów i działań urzeczywistniających

modelowe konstrukty kreowane w drodze dociekań indukcyjnych i/lub dedukcyjnych. Ta, niekwestionowana już w XXI wieku, zależność teorii i praktyki może być postrzegana jako uzasadnienie dla naukowej aktywności badaczy i teoretyków. Jednakże stanowi ona coś znacznie więcej, jest bowiem zobowiązaniem do eksponowania w etycznym katalogu nauki hipokratesowskiej zasady *primum non nocere*. Pozostaje w ścisłym związku z koniecznością odpowiedzialnego generowania czynników warunkujących procesy zmian wyzwalanych w świecie społecznym. Można mówić o rozszerzającej roli współczynnika humanistycznego (patrz: Znaniński, 1984, s. 523 i nast.), który w okresie dominacji pozytywizmu naukowego przypominał o konieczności odrębnego spoglądania na fakty dotyczące życia ludzkiego, współcześnie zaś może być utożsamiany z komponentem uwrażliwiającym na humanistyczną perspektywę działalności naukowej¹.

Wyodrębniające się z filozofii dyscypliny szczegółowe deklarowały niekiedy jednoznacznie orientację praktyczną wpisującą się w ich naukowy status. Do takiej należy bez wątpienia pedagogika społeczna. Z jednej strony jest to nauka i zarazem dyscyplina akademicka, z drugiej zaś została określona przez założycielkę mianem nauki praktycznej – służącej spożytkowaniu osiągnięć teoretycznych w działalności na rzecz ludzi (patrz szerzej: Radlińska, 1961, s. 361–362, s. 365 i nast.). Jest to podejście typowe dla polskiej pedagogiki społecznej, która od 1908 roku była w naukowym znaczeniu budowana przez Helenę Radlińską. Inaczej rozwój ten przebiegał w innych krajach. Przykładem mogą być Niemcy, gdzie niemal od dyscyplinarnego początku pedagogiki społecznej konkurowały ze sobą dwa nurty: teoretyczny i praktyczny. Pierwszy konstituował się wykorzystując dorobek naukowy Paula Natorpa, który podkreślał w pedagogice społecznej wymiar teoriiwórczy, uznając tę jej funkcję jako gwarancję naukowości i zarazem akademickiej poprawności. W opozycji pozostawał Paul Bergemann, który z kolei odnajdywał rację istnienia pedagogiki społecznej w jej symbiozie z praktyką działalności służącej człowiekowi i społeczeństwu (szerzej patrz: Kamiński, 1980, s. 24–25; por. Radlińska, 1935, s. 240–242, 250, 252).

W przesłankach wynikających z założeń programowych polskiej pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej można poszukiwać inspiracji dla teoretycznych podstaw działalności społecznej, której efekty byłyby spójne z potrzebami człowieka XXI wieku. Potrzeby te można rozpatrywać z wielu punktów widzenia i perspektyw dyscyplinarnych. Nie jest konieczne ograniczanie się do sfery namysłu pedagogicznego czy społeczno-pedagogicznego. Taki redukcjonizm byłby wręcz sprzeczny z ideą pedagogiki społecznej, która jest nauką pogranicza, spożytkowującą dorobek innych nauk o człowieku i o działaniu społecznym (patrz: Radlińska, 1935, s. 15 i nast.; 1961, s. 361 i nast.). Otwartość na osiągnięcia nauki różnych dyscyplin nie zwalnia z powinności przedstawienie punktu widzenia, do którego odnosi się niniejsze rozważanie. Stąd tak jednoznaczne zakreślenie pedagogiczno-społecznej perspektywy, która stanowi oś namysłu nad podjętą i zaznaczoną w tytule problematyką.

Poszukując teoretycznych źródeł dla reintegracji społecznej i zawodowej wskazać można szerszą strukturę stanowiącą teoretyczne i metodyczne podstawy służby społecznej. W szczególności zaś chodzi o jeden z kluczowych jej komponentów – pracę społeczną. Teoria pracy społecznej jest jednym z trzech filarów, na których Helena Radlińska budowała program naukowy polskiej pedagogiki społecznej. Obok teorii oświaty dorosłych oraz historii pracy społecznej i oświatowej, teoria pracy społecznej stanowi kluczowy komponent dyscypliny (Radlińska, 1961, s. 362). Jest ona bliska

praktyce służby społecznej, służby dla ludzi, ale podejmowanej z udziałem sił ludzkich. Służy bowiem nie tylko kompensacji deficytów, ale przyczynia się do twórczości i rozwoju człowieka w teraźniejszości i przyszłości. Teoria ta powstawała i rozwijała się pod wpływem organicznej pracy prowadzonej w środowiskach życia społecznego. Profesora Helena Radlińska wspominała ten fakt podkreślając wartość i użyteczność zaangażowania w praktykę, z której inspiracje czerpie się podczas pracy podejmowanej na gruncie aktywności naukowej (Radlińska, 1964, s. 377, 445 i nast.). Jej podejście do łączenia nauki z praktyką i wywodzeniem z przestrzeni służby społecznej podstaw aktywności i rozwoju teoretycznego dyscypliny przypomina rozwijające się w naukach społecznych teorie ugruntowane (patrz szerzej: Charmaz, 2009; Glaser, Strauss, 2009). Są one współcześnie jednym z obszarów aktywności naukowej prowadzonej w obszarach socjologii, pedagogiki, a także psychologii.

Teoria pracy społecznej, w której przestrzeń wpisuje się współcześnie rozwijana na gruncie pedagogiki społecznej teoria reintegracji społecznej i zawodowej (patrz: Żukiewicz, 2009), została określona przez Helenę Radlińską jako dział dyscypliny, który odnosi się do rozpoznawania warunków, w jakich wymagana jest potrzeba działań ratowniczych, opiekuńczych, pomocowych, a także poszukiwania i wzmacniania sił człowieka w celu ich aktywizacji w ramach twórczości i rozwoju (szerzej patrz: Radlińska, 1961, s. 362 i nast.). Autorka dodała również, że na tym fundamencie tworzone są kolejne specjalizacje, wśród których wymieniła ona pedagogikę opiekuńczą oraz naukę o sprawach młodzieży. Prezentując zaś istotę pracy społecznej Helena Radlińska wskazała, iż jest to czynność świadomego przebudowywania rzeczywistości, w której żyją ludzie. Praca ta jest realizowana w imię ideału, do którego Helena Radlińska nawiązywała w swej twórczości wielokrotnie. Podkreślała przy tym, że w ramach pracy społecznej aktywizuje się potencjał sił ludzkich, zarówno jednostkowych, jak i zbiorowych. Akcentując ten wymiar pracy społecznej podkreślała ona, że istotą jest odkrywanie i wzmacnianie owych sił, koordynowanie i organizowanie wspólnego działania, które ma docelowo służyć dobru ludzkiemu (patrz szerzej: Radlińska, 1961, s. 305, 355 i nast.).

Można zatem przyjąć, iż orientacja na swoistą rekompensatę deficytów życiowych człowieka z jednej strony oraz jego rozwój oparty na dostępnym, diagnozowanym, rozwijanym, wzmacnianym i pomnażanym wzroście sił z drugiej, to dwa zasadnicze bieguny dyscyplinarne. Nie są one jednak przeciwne, ale współwypełniają się i stanowią o dyscyplinarnej pełni. Odnoszą się bowiem do słabości ludzkiej, wobec której pedagogika społeczna nie pozostaje obojętna. Odnosząc się do potencjału twórczego człowieka, dyscyplina ta zmierza do generowania podstaw do wydobycia, wspomaganie, rozwoju, aktywizacji oraz spożytkowania sił zdolnych do przebudowy środowiska życia codziennego. Na tak skonstruowanych biegunach rozwijana jest w konsekwencji koncepcja praktyki ugruntowanej w teoretycznych podstawach zarówno służby społecznej, jak w szczególności pracy społecznej. W tak zarysowany obszar wpisuje się również działalność zmierzająca do przeciwdziałania procesom marginalizacji oraz wykluczenia społecznego (patrz szerzej: Kotlarska-Michalska, 2005, s. 69 i nast; Olubiński, 2013, s. 19 i nast. i in.). Są to bowiem czynniki destytuujące osoby, grupy ludzkie, społeczności i całe społeczeństwa w różnorodnych wymiarach ich egzystencji. Dotyczą bezpośrednio sytuacji, w których nastąpiło lub z dużym prawdopodobieństwem wystąpi zjawisko dezintegracji społecznej. Stąd antidotum na potencjalne i realne zagrożenia oraz skutki destytucji społecznej

wymagają działań systemowych opartych na teoretycznych przesłankach wyrażonych w modelach metodycznych.

Namysł nad reintegracją społeczną i zawodową prowadzony z punktu widzenia pedagogiki społecznej jest ściśle związany z teoretycznym odniesieniem, do którego odwołuje się ta dyscyplina. Obok teorii służby społecznej, teorii pracy społecznej, teorii aktywizacji sił ludzkich, teorii oświaty dorosłych, teorii kompensacji, ratownictwa, opieki i pomocy czy w szerszym odniesieniu teorii działalności społecznej, które rozwijała w pracy akademickiej i praktyce służby człowiekowi Helena Radlińska (Radlińska: 1935, 1937, 1948, 1961, 1964, 1979 i inne) warto wskazać również teorie działania społecznego (Weber, 2002; Znaniński, 1974; 2001; Parsons, 1968; Giddens, 2003; Sztompka, 2002). Są one bowiem dodatkowym bodźcem w rozwoju teorii reintegracji społecznej i zawodowej.

Zagadnienia teorii, a w dalszej kolejności praktyki reintegracji społecznej i zawodowej są ściśle związane z kluczowym pytaniem o granice pomiędzy sferą działalności integracyjnej a koniecznością wprowadzania czynników zmiany w przestrzeń życia społecznego dotkniętą dysfunkcjami skutkującymi w efekcie dezintegracją. Nie zawsze jest to jednoznacznie dookreślone. Dlatego warto zwracać uwagę na zakres i pojemność kategorii reintegracja. Ma to szczególne znaczenie, gdyż wypowiedź odnosi się do teoretycznych i praktycznych aspektów działalności wpisującej się w przestrzeń reintegracji społecznej i zawodowej². Istnieje bowiem ryzyko nadużyć względem pojęcia reintegracja. Nawiązanie do tej kategorii w odniesieniu do zjawisk i procesów związanych jednoznacznie z pierwotnym kształtowaniem warunków życia codziennego, może prowadzić do niejasności i zacieranie granic pomiędzy integracją i reintegracją społeczną i zawodową. W proponowanym rozważaniu przyjmuję więc, że kreowanie odpowiednich kompetencji w środowiskach osób, rodzin, grup społecznych czy społeczności, a także budowanie mechanizmów regulujących relacje interpersonalne na fundamencie niezapisanej tablicy stanowi o integracyjnym zakresie podejmowanych działań. Wprowadzanie zaś czynników zmiany pod wpływem świadomej i zamierzonej działalności orientowanej na odbudowę i rozwój warunków codziennej egzystencji wpisuje się w zakres reintegracji. Dodać warto, że w sferze relacji osobowych – tak indywidualnych, jak i zbiorowych – mamy do czynienia z reintegracją społeczną. Nawiązując natomiast do zakresu aktywności profesjonalnej, pojawiają się elementy reintegracji zawodowej.

Podnoszona sprawa pojemności i znaczenia kategorii reintegracja odnosi się w szczególności do komponentu „re”. Zdaje się, że ów przedrostek nie może być swobodnie lub zamiennie stosowany w dyskursie o zmianie społecznej. Wymagana jest głębsza znajomość zarówno uwarunkowań teoretycznych, jak i realiów praktycznych. Chodzi zwłaszcza o związki między teoretyczną podstawą aktywności w przestrzeni działalności społecznej a jej metodycznymi wyznacznikami. Całość prowadzi do odzyskiwania zdolności i aktywności w sferze odbudowy warunków życia sprzyjających rozwojowi ludzkiemu (wymiar jednostkowy) i społecznemu (wymiar grupowy). Integracja społeczna jest bowiem działaniem pierwotnym, które podejmuje się w ramach tworzenia nowych i częstokroć wolnych od deficytów relacji międzyludzkich. Dotyczy tym samym aktywności zorientowanej na kształtowanie przestrzeni życia ludzkiego w jej czystej postaci, wolnej od wad wynikających z dysfunkcji oraz deficytów stanowiących efekt niekorzystnych zjawisk i procesów zachodzących w obszarach codziennej egzystencji człowieka.

Reintegracja jest zaś w swej istocie typem działalności społecznej stanowiącym odpowiedź na zdiagnozowane i wymagające reakcji stany zjawiska oraz procesy destabilizujące w różnorodnym wymiarze i zakresie społeczne/ludzkie (indywidualne i zbiorowe) warunki życia codziennego. W ujęciu teoretycznym jest przestrzenią namysłu naukowego prowadzącą do przedstawienia i wyjaśnienia wycinka rzeczywistości życia ludzkiego, która pozostaje w bezpośrednim związku z reagowaniem na dostrzegane dysfunkcje destytuujące człowieka w strukturze rodzinnej, zawodowej, sąsiedzkiej, środowiskowej czy społecznej. Na bazie teorii twórczej aktywności powstają zaś metodyczne modele reintegracji społecznej i zawodowej, które w praktyce stanowią oparcie dla praktyków urzeczywistniających idee przeciwdziałania zjawiskom i procesom szkodliwym dla człowieka, rodziny, grup ludzkich i społeczności.

Przypisy

¹ Rozwój technologiczny, wzrost zaangażowania technik komputerowych, komunikacja zdalna oraz inne efekty postępu cywilizacyjnego usprawniają niejednokrotnie procesy produkcyjne itp. Towarzyszące temu przyspieszenie oraz oczekiwania efektów w coraz krótszym czasie oczekiwania skutkują redukcjonizmem w wymiarze interpersonalnych relacji typu pracownik-pracodawca, nauczyciel-uczeń, lekarz-pacjent itp. Skutki tego procesu są dostrzegalne w niemal wszystkich typach relacji społecznych, stąd posthumanistyczna perspektywa ogarniająca coraz szersze przestrzenie życia społecznego (w tym naukowego) zdaje się zasługiwać na refleksję i dialog. Szczególnie użyteczne może to być w tych dziedzinach życia codziennego, gdzie dehumanizacja, czy posthumanizacja stanowi realne ryzyko atrofii więzi społecznych, atomizacji życia rodzinnego, sąsiedzkiego, rówieśniczego, szkolnego itp. Egzemplifikacją technologiczacji prowadzącej do ograniczania relacji interpersonalnych może być programowanie przestrzeni akademickiej w oparciu o model e-learningu. Warto stawiać pytania o skutki tej formy kreowania relacji uniwersyteckich. Są niewątpliwie walory tej technologii, ale zdaje się, że konieczne jest również podnoszenie ryzyka z tym związanego.

² Odrębną kwestią, której nie podejmuję w tym rozważaniu, jest złożoność reintegracji społecznej i zawodowej. Mieszczą się tu dwa obszary działania orientowane na dwie sfery życia ludzkiego. W tym miejscu wyjaśnię tylko, że reintegracja społeczna jest kategorią pojemniejszą względem reintegracji zawodowej. Druga z nich mieści się w pierwszej i stanowi jej szczególny komponent. Owa szczególność wynika z rangi, jaką zawodowa aktywność odrywa w ludzkim życiu. Dalsze rozważania poświęcone temu zagadnieniu będą stanowiły przedmiot odrębnego opracowania.

Literatura

- Charmaz K. (2009): *Teoria ugruntowana*. WN PWN, Warszawa
- Giddens A. (2003): *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Zysk i S-ka, Poznań
- Glaser B. G., Strauss A. L. (2009): *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badań jakościowych*. NOMOS, Kraków
- Kamiński A. (1980): *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. PWN, Warszawa
- Kotlarska-Michalska A. (2005): *Przyczyny i skutki marginalizacji w Polsce*. W: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Red. K. Marzec-Holka. Wyd. UKW, Bydgoszcz
- Kuhn T. (2011): *Struktura rewolucji naukowych*. Aletheia, Warszawa
- Olubiński A. (2013): *Edukacja jako źródła ekskluzji i strat czy inkluzji i reform? W: Edukacja a włączenie społeczne. Konteksty socjalne i pedagogiczne*. Red. T. Biernat, J. A. Malinowski. WE AKAPIT, Toruń
- Ossowski S. (1983): *O osobliwościach nauk społecznych*. PWN, Warszawa
- Parsons T. (1968): *The structure of social action*. Free Press, New York
- Palka S. (2003): *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Wyd. UJ, Kraków
- Radlińska H. (1935): *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Nasza Księgarnia, Warszawa

- Radlińska H. (red.) (1937): *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej*. NTP, Warszawa
- Radlińska H. (1948): *Pracownik społeczny*. „Oświata i Kultura”, Z. 3/4
- Radlińska H. (1961): *Pedagogika społeczna*. Ossolium, Wrocław
- Radlińska H. (1964): *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Ossolium, Wrocław
- Radlińska H. (1979): *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa
- Sztompka P. (2002): *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Znak, Kraków
- Weber M. (2002): *Gospodarka i społeczeństwo*. WN PWN, Warszawa
- Znanięcki F. (1974): *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. PWN, Warszawa
- Znanięcki F. (1984): *Spoleczne role uczonych*. PWN, Warszawa
- Znanięcki F. (2001): *Socjologia wychowania*. WN PWN, Warszawa
- Żukiewicz A. (2009): *Reintegracja społeczna i zawodowa osób długotrwale bezrobotnych*. OW Impuls, Kraków.

Teoretyczne podstawy reintegracji społecznej i zawodowej

Podejmowanie działalności w obszarze reintegracji społecznej i zawodowej wymaga odwołań do teoretycznych podstaw. Praktyka reintegracji społecznej i zawodowej jest odpowiedzią na rosnące potrzeby w zakresie przeciwdziałania skutkom dezintegracji i atomizacji życia społecznego. Procesy te prowadzą bowiem do marginalizacji i wykluczenia społecznego osób, rodzin, grup społecznych i społeczności. Stąd modele reintegracji społecznej i zawodowej odwołują się do teoretycznych podstaw wywodzonych z teorii pracy społecznej, teorii służby społecznej, teorii działania społecznego, teorii aktywizacji sił ludzkich i innych. Są to fundamenty teoretyczne dla praktyki reintegracji społecznej i zawodowej.

Słowa kluczowe: reintegracja społeczna i zawodowa, praca społeczna, służba społeczna, aktywizacja sił ludzkich, pedagogika społeczna, Helena Radlińska

The theoretical basis for the social and professional reintegration

Undertaking activity in the area of the social and professional reintegration requires references to theoretical foundations. The practice of social and professional reintegration is a response to the growing need for counteracting the effects of disintegration and atomization of social life. Indeed, these processes to marginalization and social exclusion of people, families, social groups and communities. Therefore models of the social and professional reintegration are referring to theoretical bases deduced from the theory of social work, theory of social service, theories of social action, the theory of mobilization of manpower and other. These are theoretical foundations for the practice of social and professional reintegration.

Keywords: social and professional reintegration, social work, social service, mobilization of manpower, social pedagogy, Helena Radlińska

Mirosława Zalewska-Pawlak
Uniwersytet Łódzki

EDUKACJA ARTYSTYCZNA DZIECI I MŁODZIEŻY – OCZEKIWANIA I ZANIECHANIA

Geneza problemów definicyjnych

Edukacja artystyczna wiąże ze sobą kilka wątków pedagogicznych. Pierwszy wynika z jej związku ze szkolnictwem artystycznym i do końca XX wieku termin ten odnosił się do kształcenia w różnego typu szkołach artystycznych. Drugi wynika z poszukiwań kategorii artystycznych dla działań i wytworów dzieci realizowanych w technikach plastycznych.

Warto przypomnieć, że rysunek dziecka w kategoriach sztuki i porównywany do sztuki ludów prymitywnych został odkryty przez pedagogów europejskich pod koniec XIX wieku. Zatem wprowadzenie rysunku do edukacji szkolnej w początkach XX wieku to postulowanie zasad wspierania autonomicznej, artystycznej twórczości dziecka pod hasłem, nauczyciel – artysta: sytuacji, atmosfery sprzyjającej wypowiedziom swobodnym dziecka. Do połowy lat 60. w wielu krajach Europy m.in. we Francji i we Włoszech, dominowała tendencja waloryzowania wyłącznie wytworów dziecka i oceniania go w kategoriach artystycznych. Często też w tytułach prac poświęconych tej aktywności dziecka używano określenie sztuka dziecka.

Od II połowy XX wieku zaznaczały się w teorii i praktyce nowe tendencje, wpływające na rozumienie pojęcia edukacja artystyczna. Coraz częściej zalecano zwrócenie uwagi na sam proces tworzenia, na ekspresję dziecka, a nie koncentrowanie się na ocenianiu wytworów dziecięcych. Innym znaczącym nurtem edukacji artystycznej było poszukiwanie przez pedagogów w wielu krajach Europy celów i zadań wychowania dla przyszłości. Stąd uznanie międzynarodowe dla teorii Bogdana Suchodolskiego, wyznaczającej jako cel perspektywiczny – kształtowanie postawy twórczej. Wzrosło zainteresowanie pedagogów problematyką twórczości.

Nie przez przypadek w drugiej połowie XX wieku w propozycjach edukacji artystycznej dziecka pojawiły się tytuły: *Twórcza aktywność dziecka* (Gloton, Clero, 1976) czy *Twórczość a rozwój mentalny* (Lowenfeld, Brittain, 1977). Przeprowadzono także analizę porównawczą dotychczasowych badań nad twórczością rysunkową dziecka (Golfari, 1963; Popek, 1975).

W Polsce badania nad twórczością dziecka prowadzili: Anna Trojanowska, Halina Semenowicz, Stanisław Popek i in. Przenikanie nowych idei wychowania przez sztukę, których twórcą był Herbert Read, zaktywizowało środowisko polskich pedagogów i nauczycieli skupionych wokół Ireny Wojnar i Bogdana Suchodolskiego. Efektem działań innowacyjnych i badań eksperymentalnych oprócz licznych opracowań

teoretycznych ukazujących znaczenie ogólnowychowawcze sztuki były udane próby włączania wyników badań do działalności szkolnej. Trzeba zaakcentować, że teoria wychowania estetycznego I. Wojnar, znana jako koncepcja wychowania przez sztukę, zyskała międzynarodowe uznanie. Jej pierwsza monografia *Estetyka i wychowanie* (1964), ukazała się w 1963 roku we Francji, w 1967 roku w Hiszpanii, a w 1970 roku we Włoszech. I. Wojnar stała się w drugiej połowie XX w. autorytetem rangi światowej w dziedzinie edukacji estetycznej. Taką nazwę przyjęto od lat 80., aby podkreślić, że wychowanie estetyczne jest procesem całościowym, obejmującym także samowychowanie i jest współobecne w procesie edukacji permanentnej.

Warto przypomnieć, że opublikowano wówczas pełną koncepcję edukacji przez sztukę, obejmującą wszystkie szczeble szkolnictwa ogólnokształcącego. Praca ukazała się pod tytułem: *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia* (Wojnar, Pielasińska, 1990). Swoim zakresem propozycja ta obejmowała: wychowanie plastyczne, muzyczne, teatralne, filmowe i literackie. Była to ostatnia w XX wieku w Polsce pełna propozycja wychowania dzieci i młodzieży pod nazwą wychowanie estetyczne.

Wcześniej znane były koncepcje wychowania estetycznego: J. B. Konstantynowicza (1936) i Stefana Szumana (1975). Obydwie teorie wychowania obejmowały te same dziedziny sztuki, a sformułowane cele były bardziej tradycyjne, mieściły się w orientacji określanej mianem wychowania do sztuki. Można przytoczyć wiele tytułów publikacji w XX wieku, w których pojawiała się nazwa wychowanie estetyczne. W tym też okresie mimo publikacji odnoszących się do badań i rozważań o twórczości dzieci, w obszarze sztuki, a także w pedagogice i oświacie obowiązywał termin wychowanie estetyczne. Niezależnie istniało i rozwijało się szkolnictwo artystyczne i pojęcie edukacja artystyczna zastrzeżone było dla tego rodzaju kształcenia.

Czy obecnie, w sytuacji, gdy estetyzacja przerasta wszelkie formy życia i działalności człowieka, wycofanie określenia estetyczna – z edukacji uwikłanej w różne konteksty kulturowe poprzez sztukę wysoką i medialną, nie oznacza ucieczki od odpowiedzialności za przygotowanie młodego człowieka do aktywnego bytowania w kulturze?

Od renesansu do końca XIX wieku, w Europie wychowanie estetyczne było synonimem elitarnego przygotowania człowieka do korzystania z dóbr kultury, było jego nobilitacją. Jeśli odrzucimy określenie szlacheckiej, które wówczas obowiązywało, to trudno oprzeć się sugestii, że pełne, aktywne uczestnictwo człowieka współczesnego w kulturze poprzez różnorodne formy kontaktu ze sztuką, straciło swą wartość nobilitującą. Czyż nie jest to przejawem ewidentnego zaniechania w systemie edukacji?

Konteksty znaczeń w edukacji artystycznej w XXI wieku

Wiek XXI wniósł do nurtu badań pedagogicznych intensywny rozwój subdyscyplin: pedagogiki twórczości i arteterapii. Obydwie dziedziny swój rozwój zawdzięczają intensywnym badaniom empirycznym i innowacjom praktycznym pedagogów i nauczycieli. Można pokusić się o stwierdzenie, że w tej sytuacji, edukacja artystyczna stała się na tyle atrakcyjna, na ile można było z jej obszaru wydobyć elementy efektowne i motywujące pozytywnie dzieci do działań twórczych. Podobne zjawisko zachodziło w rozwoju arteterapii, gdzie doświadczenia kompensacyjne poprzez sztukę (muzykę, plastykę i teatr) stały się przedmiotem oddziaływań terapeutycznych.

Estetyczność najprościej kojarzona z przyjemnością była atutem dla rehabilitacji duchowej osób zagubionych w naszej cywilizacji.

Ten niepokój o autonomię edukacji artystycznej w XXI wieku znalazł odbicie w podejmowanych próbach stworzenia całościowej koncepcji edukacji artystycznej, odpowiadającej oczekiwaniom edukacyjnym. Było to zjawisko występujące w skali globalnej, o czym świadczą dokumenty instytucji i gremiów światowych. Pierwszym takim dokumentem była wydana przez UNESCO „Mapa drogowa dla edukacji artystycznej” (2006). Cel opracowania wynikał z potrzeby kształtowania powszechnego zrozumienia i promowania edukacji artystycznej, poprzez kształtowanie kreatywności i podnoszenie poziomu świadomości kulturalnej (Mapa drogowa (MD), 2006 s. 308). Zadaniem twórców tego dokumentu było przekazanie wizji edukacyjnej umożliwiającej konsensus w edukacji artystycznej, co powinno wpłynąć znacząco na poprawę ogólnej jakości kształcenia. Wypracowano przybliżoną listę dziedzin sztuki w edukacji artystycznej. Były to:

- Sztuki widowiskowe – teatr, taniec, muzyka etc.,
- Literatura i poezja
- Rzemiosło i wzornictwo
- Sztuka opowiadania
- Sztuki plastyczne
- Film i fotografia
- Media i sztuka komputerowa.

Wskazano na konieczność uwzględniania interdyscyplinarnej zasady łączenia sztuki oraz akcentowania jej integracyjnej funkcji, w obszarze między dziedzinami. Sformułowano cztery grupy celów edukacji artystycznej. Były to:

- przestrzeganie prawa człowieka do edukacji i uczestnictwa w kulturze,
- rozwijanie zdolności indywidualnych,
- poprawa jakości kształcenia,
- promowanie różnorodności kulturowej.

O randze edukacji artystycznej świadczy następujący zapis: „Kultura i sztuka odgrywają kluczową rolę w pojmowanej całościowo edukacji, która ma sprzyjać rozwojowi jednostki. Edukację artystyczną należy w związku z tym traktować, jako powszechne prawo uczących się” (tamże, s. 309).

W przedstawionej propozycji celów zawarte są dwa obszary waloryzowania sztuki i edukacji artystycznej. W pierwszym wyraźne jest odwołanie do osobotwórczych funkcji sztuki. Jest to rozwijanie zdolności indywidualnych, ukierunkowanych na rozwój wyobraźni, możliwości twórczych i zdolności do innowacji (tamże, s. 310). Drugi obszar odnosi się do sposobów bycia z innymi w kulturze. Jest to zaznaczone poprzez prawo równego startu w procesach edukacji artystycznej, prawo do korzystania ze sztuki i kultury, tak by uzyskane kompetencje dostosowane były do specyfiki środowiska życiowego, do aspiracji i zainteresowań uczniów. Wszystko przenika troska o poprawę jakości kształcenia.

Akcentowane poznawanie różnorodności kulturowych wynika z przyjętej deklaracji UNESCO w tej sprawie w 2001 roku. Przytoczono w „Mapie drogowej” trzy linie działania: wzmocnienie różnorodności językowej, co oznaczało zachętę do uczenia się języków obcych; oraz uświadomienie poprzez edukację pozytywną, różnorodności kulturowej. Trzecia zawierała zalecenie włączenia do procesu nauczania, kiedy to właściwe, tradycyjnego, podejścia pedagogicznego: „...by chronić i jak najpełniej

wykorzystywać metody komunikowania się i przekazywania wiedzy dostosowane pod względem kulturowym” (tamże, s. 314).

Jest to sugestia odwoływania się do tradycji, do ugruntowanego kulturowego przekazu, do nie rezygnowania z dorobku przeszłości, także jeśli dobrze służy korzystaniu z cyberprzestrzeni. Mimo że „Mapa drogowa” jest dokumentem o charakterze strategicznym, a więc charakteryzuje się znacznym stopniem ogólności, można wnioskować, iż waloryzowane są zwłaszcza następujące funkcje wychowawcze sztuki: ekspresyjno-twórcza, poznawcza, komunikacyjna, wspólnotowa. Zalecone przez UNESCO działania mają wzmacniać świadomość uczestnictwa w kulturze, co jest równoznaczne ze świadomością akceptacji różnorodności kulturowej wszystkich współuczestników.

Co zmieniło się w rozumieniu obszaru i celów edukacji artystycznej, po opracowaniu Raportu o stanie edukacji artystycznej (Eurydice, 2009) zleconego przez Komisję Europejską? Europejska Agencja Kultury zwróciła szczególną uwagę na wpływ edukacji artystycznej na kreatywność uczniów i kompetencje kluczowe stanowiące o świadomości kultury i kreatywności (Eurydice, *Edukacja artystyczna*, 2009, s. 3). Wyrażono również troskę o wielostronne współdziałanie wszystkich, którzy są związani z edukacją artystyczną.

Przedstawione studium porównawcze zawiera dane ze wszystkich państw europejskich. Udało się w studium przedstawić powszechnie obowiązujące cele edukacji artystycznej, a ich analiza wykazała dwudzielność. Cele ściśle związane z edukacją artystyczną, ukierunkowane były na rozwijanie umiejętności artystycznych ze wznrastającym znaczeniem kreatywności uczniów i obowiązywały we wszystkich państwach. Natomiast cele społeczno-kulturalne związane z tożsamością jednostkową jak i promowaniem zrozumienia międzykulturowości były obecne w programach znacznie mniejszej liczby państw. Uzasadnia to posługiwanie się w treściach raportu pojęciami edukacja artystyczna i kulturalna łącznie.

W prowadzonych badaniach porównawczych przyjęto zakres dziedzin sztuki wchodzących w skład europejskiej edukacji artystycznej. Są to:

- Sztuki plastyczne – malarstwo rysunki, rzeźba.
- Muzyka – występ muzyczny, komponowanie i interpretacja muzyki w sensie krytycznym.
- Teatr – występ teatralny, dramatopisarstwo i interpretacja tekstu.
- Taniec – występ taneczny, choreografia i interpretacja tańca.
- Sztuki medialne – artystyczne i ekspresyjne działania w takich mediach, jak: fotografia, film wideo, animacja kulturalna.
- Rękodzieło – sztuka włókiennictwa, tkactwo, jubilerstwo.
- Architektura – sztuka projektowania budynków, obserwacja, planowanie.

Wymienione dziedziny wraz z ich dopełnieniem zakresowym są charakterystyczną prezentacją edukacji artystycznej w szkolnictwie europejskim, w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku. Odnosząc ją do propozycji UNESCO można przyjąć, że w krajach europejskich w tym okresie realizowano te zalecenia w pełni: w sztukach plastycznych, muzyce, tańcu, rękodziele.

Cele edukacji artystycznej w raporcie Eurydice zaprezentowano w trzech grupach wyłonionych pod względem częstotliwości ich występowania. Cele pierwszej grupy są realizowane we wszystkich krajach europejskich i są wyraźnie powiązane z przedmiotami artystycznymi. Są to wskazania odnoszące się do: umiejętności artystycz-

nych, wiedzy i zrozumienia sztuki, interpretacji krytycznej, dziedzictwa kulturowego, indywidualnej ekspresji, różnorodności kulturowej – tożsamości europejskiej i światowej, kreatywności i wyobraźni. W grupie celów społecznościowych jest duża różnorodność: od umiejętności pracy w grupie do rozrywki czy świadomości środowiskowej. Trzecia grupa celów – osobotwórcze, zawiera wskazania dotyczące: pewności siebie i szacunku do siebie, zainteresowania sztuką w procesie całonocnym, rozpoznawania potencjału artystycznego, zdolnościowego. W raporcie ukazano wiele interesujących rozwiązań w poszczególnych krajach, akcentując zróżnicowanie rozwiązań w zakresie organizacji i realizacji procesu edukacji artystycznej. Polska miała krótką adnotację, że jest przygotowana zmiana podstaw edukacji ogólnokształcącej.

A jednak w 2008 roku wydano w Polsce całonocną koncepcję edukacji artystycznej pod nazwą „Standardy edukacji artystycznej. Materiały do konsultacji środowiskowych” (Białostocki, red., 2008) Opracowanie to przygotowane zostało przez wielu autorów, do każdej z wyodrębnionych dziedzin edukacji: filmowej i teatralnej, wizualnej, muzycznej przypisanych jest kilku specjalistów. Wynikało to z faktu, iż koncepcja obejmuje wszystkie szczeble edukacji szkolnej od przedszkola do liceum. Zgodnie ze wskazaniem Eurydice nazwa edukacja kulturalna mieści się w obszarach edukacji artystycznej przyjętych w krajach europejskich i odnosi się do innych, pozartystycznych wymiarów wychowania.

We wstępie Krystyna Ferenc (tamże, s. 9) wyjaśniła istotę edukacji kulturalnej, szczególnie sens edukacji artystycznej: „Edukacja artystyczna jest składową szerszego procesu wchodzenia człowieka w kulturę. Na tle szeroko rozumianego procesu edukacji kulturalnej pojawiły się pytania o szczególne miejsce i rolę edukacji artystycznej:

- Czy edukacja artystyczna jako zorganizowane działanie społeczne jest niezbędnym warunkiem kształtowania kultury?
- Jakie znaczenie dla twórczego kształtowania osobowości można dostrzec w indywidualnym rozwoju kompetencji artystycznych?” (Ferenc, 2008, s. 13).

Podstawowe treści edukacji artystycznej tkwią w sztuce, która może być odbierana jako wartość autoteliczna w życiu człowieka. Krystyna Ferenc odwołała się do polskiej tradycji XX wieku stwierdzając, że uczenie przeżyć estetycznych i ukazywanie wartości estetycznych i etycznych jest elementem wychowania humanistycznego. Kontynuowała wątek aksjologiczny w rozważaniach o kompetencjach do uczestnictwa w kulturze, zaznaczając, że oprócz wiedzy, umiejętności i rozumienia dóbr kultury ważna jest filiacja do wartości wspólnych. We wstępie zadeklarowano zadania edukacyjne w obszarach: artystyczno-kreacyjnym, kulturowym i społecznym. W szczegółowych treściach zaproponowano: odniesienia do korzystania z mediów na każdym etapie edukacji artystycznej, wymagania dotyczące kompetencji zawodowych nauczycieli sztuki oraz zalecane łączenia obszarów edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Z perspektywy czasu trzeba ocenić pozytywnie konsekwentne odniesienia do technologii informatycznej w nauczaniu sztuki, ponieważ cyberprzestrzeń zdominowała kulturalną edukacją pozaszkolną dzieci i młodzieży.

Niezbyt trafne było łączenie edukacji teatralnej i filmowej, które uznano za sztuki odwołujące się do odbiorcy masowego. Edukacja teatralna ma w Polsce długą i dobrą tradycję. Pomijając dorobek historyczny, trudno nie doceniać wysokiej rangi polskich teatrów lalkowych popularyzowanych przez światowej sławy teatrologa Henryka Jurkowskiego. Jako argument na rzecz rozdzielenia edukacji filmowej i teatralnej

należy odnotować fakt, iż oglądanie filmów staje się coraz bardziej zindywidualizowane, dzięki możliwościom tzw. kina domowego i korzystania z sieci.

Standardy edukacji kulturalnej są od kilku lat koncepcją cenioną przez studentów i nauczycieli poszukujących założeń teoretycznych podejmowanych problemów cząstkowych edukacji artystycznej, zarówno w praktyce szkolnej jak i działalności pozaszkolnej.

Zaniechania i oczekiwania wobec edukacji artystycznej – wnioski

W teorii i praktyce pedagogicznej funkcjonują różne pojęcia określające działania edukacyjne związane ze sztuką: edukacja artystyczna, edukacja kulturalna, czy rzadziej edukacja estetyczna. Interesujące jest jednak, że znaczeniowo zakresy tych pojęć zaczynają być uzupełniane i ujednoczane. W europejskich dokumentach zaleca się podnoszenie jakości kształcenia ogólnego poprzez reformę edukacji artystycznej.

Przyspieszenie technologiczne spowodowało znaczące przewartościowanie obszaru spotkań dzieci i młodzieży ze sztuką. Koncepcja edukacji artystycznej uwzględniająca tę przemianę powinna zostać opracowana na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Tym bardziej że dobre dziedzictwo zobowiązuje.

Literatura

- Białostocki A. red. (2008): *Standardy edukacji kulturalnej*. Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa
- Ferenz K. (2008): *Wstęp*. W: A. Białostocki (red.): *Standardy edukacji kulturalnej*. Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa
- Gloton R., Clero C. (1976): *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Golfari C., (1963): *Il disegno nella pedagogica nella scuola*, ed. La Scuola. Brescia
- Lowenfeld V., Brittain W.L., (1977): *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. PWN, Warszawa
- Popek S. (1975): *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. WSiP, Warszawa
- Wojnar I. (1964): *Estetyka i wychowanie*. PWN, Warszawa
- Wojnar I., Pielasińska W. (red.) (1990): *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenie*, WSiP, Warszawa
- Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*. EACEA, Eurydice, dostępna na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113PL.pdf (15.05.2015)
- Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej*. UNESCO, dostępna na: http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf (15.05.2015)

Edukacja artystyczna dzieci i młodzieży – oczekiwania i zaniechania

Przedmiotem rozważań podjętych w artykule jest wskazanie nieadekwatności obecnie realizowanej edukacji artystycznej dzieci i młodzieży wobec oczekiwań świadomego i pełniejszego uczestnictwa młodych w kulturze. Przyczyny tego zjawiska wyjaśnia przeprowadzona analiza genezy i ewolucji pojęcia edukacja artystyczna i jej znaczeń. Jedną z nich jest zaniechanie korzystania z dorobku teorii jak dobrych praktyk. Postulowana jest aktywizacja środowisk naukowych, artystycznych i nauczycielskich na rzecz podniesienia rangi edukacji kulturalno-estetycznej, obecnie nazywanej edukacją artystyczną.

Słowa kluczowe: sztuka i wychowanie, edukacja artystyczna

Art education of children and teenagers – omissions and expectations

The subject of the considerations made in the article is to point out the inadequacy of currently implemented aspects of artistic education of children and teenagers in contrast to the expectations of a more conscious and fully participating group of young people in culture. The undertaken analysis explains the reasons for this phenomenon and explains the genesis and evolution of the concept of art education and its meanings. One of them is the failure to draw from the theory of good practice. The author postulates the activation of scientific, artistic and teaching groups in favor of raising the profile of cultural education – aesthetic, now called artistic education.

Keywords: art and education, artistic education environment

Wiesława Leżańska
Uniwersytet Łódzki

KONCEPCJE WZORCA OSOBOWEGO POLSKIEJ WYCHOWAWCZYNI PRZEDSZKOŁA W ASPEKTCIE PARADYGMATÓW EDUKACYJNYCH NOWEGO WYCHOWANIA

U schyłku XIX stulecia wzrost popularności instytucji przedszkolnych, w przodujących gospodarczo i społecznie krajach, wywołał szerokie zainteresowanie koncepcjami nie tylko wychowywania małych dzieci, ale także kształcenia ich wychowawczyń.

Analizując zatem wzorce osobowe wychowawczyń małych dzieci (wzorce osobowe propagowane; Dyczewski, 1993) na przełomie XIX i XX wieku, wyraźnie dostrzegamy, że wraz ze wzrostem funkcji tych wychowawczyń, proporcjonalnie rosły określone wobec nich wymagania. Najczęściej dotyczyły one kwalifikacji, kompetencji, wiedzy, umiejętności, osobowości, a nawet płci, wieku i wyglądu.

Zagadnienia te rozważano głównie na łamach czasopism pedagogicznych. Najbardziej zaawansowanym orędownikiem profesjonalizacji wychowawczyń małych dzieci był „Przegląd Pedagogiczny”. Odnajdujemy w nim pierwsze próby kreowania wzorca osobowego wychowawczynie małych dzieci oraz postulaty specjalistycznego szkolnictwa zawodowego dla wychowawczyń. Autorami tych koncepcji byli redaktorzy czasopisma i znani działacze pedagogiczni i oświatowi: Adolf Dygasiński, Jan Władysław Dawid, Florian Łagowski, Aniela Szyćówna, Henryk Wernic i oczywiście Maria Werhó – czołowa przedstawicielka rodzącej się pedagogiki przedszkolnej.

Początkowo większość pedagogów swoje rady i wskazówki kierowało równocześnie do bon i guwernantek, jak i do ochraniarek i wychowawczyń, a więc do tych, które prowadziły wychowanie domowe, jak i do pracujących w ochronach i ogródkach freblowskich (Leżańska, 1996, s. 87–88).

Natomiast w opinii społecznej, u schyłku XIX stulecia, ukształtował się swoisty model wychowawczynie – freblanki. Aniela Sobolewska tak go charakteryzowała: „Zazwyczaj pod nazwą freblanki wyobrażamy sobie osobę, która dozoruje dzieci, aby sobie nosków nie porozbijaly, która miałaby pieczę nad ich garderobą. Kwalifikacje jakich się wymaga od takiej osoby są następujące: znajomość metody Froebła, a głównie robótek wchodzących w jej zakres i szycie” (Sobolewska, 1913, s. 47). Ironizując z takiego wzorca Sobolewska wymieniła zalety, które powinna posiadać dobra wychowawczynie: „Najważniejszym przymiotem jest miłość dla drobnej rzeszy, miłość która czyni wychowawczynie pogodną, wyrozumiałą i łagodną, jedna jej sympatię i miłość (...) Drugi przymiot niezbędny u wychowawczynie – to rozsądek i pewien stopień inteligencji, który posiadać trzeba by taktownie z dziećmi postępować, by mieć właściwy sąd o dzieciach i utrzymać miarę w udzielaniu przestróg, kar i nagród” (tamże, s. 47).

Pewien stopień inteligencji potrzebny był wychowawczyni również z tego względu, że „osoba inteligentna, o pewnej wrodzonej kulturze ducha nie posunie się nigdy do niesumienności”, a także „tylko osoba inteligentna i rozsądna zrozumie potrzebę systematyczności w wychowaniu i potrafi ją w czyn wprowadzić” (tamże, s. 47).

Tymczasem w Europie Zachodniej przełom XIX i XX wieku to okres ważnych przemian społecznych i rozwoju nauk empirycznych. Dzięki biologii i rodzącej się psychologii eksperymentalnej pojawił się nowy wizerunek człowieka. Biologiczna interpretacja procesów życiowych wywarła ogromny wpływ na badania psychologiczne. Pozwoliło to podjąć badania nad myśleniem, pamięcią, uwagą czy uczuciami (Wilhelm Wundt, Stanley Hall, John Dewey, Edward Meumann, Alfred Binet). Wszystko to nie mogło pozostać bez wpływu na rozwój myśli pedagogicznej. Pojawiły się próby zastosowania metod eksperymentalnej psychologii do praktycznych zadań pedagogiki. Pierwsze próby w tym zakresie podjęli sami psychologowie, A. Binet we Francji, S. Hall w Stanach Zjednoczonych, E. Meumann w Niemczech, Edward Claparède w Szwajcarii i Jan Władysław Dawid w Polsce. W końcu XIX stulecia związki między psychologią a pedagogiką nabrały takiej mocy, że niektórzy przedstawiciele psychologii eksperymentalnej zaczęli te dwie nauki utożsamiać zacierając granice między przedmiotem badań.

Konsekwencją tych działań było utożsamianie procesu wychowania z procesem spontanicznego, naturalnego, fizycznego i psychicznego rozwoju jednostki. Skuteczność wychowania warunkowana była zatem przystosowaniem się wychowawcy do natury dziecka oraz takim organizowaniem środowiska, w jakim mogłyby najlepiej rozwinąć się predyspozycje dziecka. Ten punkt widzenia na istotę i cele wychowania prezentowali m.in. Maria Montessori, Owidiusz Decroly i Edward Claparède. Ich koncepcje pedagogiczne, oparte na psychologii eksperymentalnej, powoli wypierały panujący niepodzielnie freblizm.

Rozwój psychologii dziecka zrodził potrzebę nowej metodyki wychowania, a co za tym idzie nowego wzorca wychowawczyni i systemu jej kształcenia. Nowe Wychowanie głoszące hasła swobodnego, samorządnego i aktywnego rozwoju dziecka oraz metoda M. Montessori wywołały daleko idące zmiany w samym procesie wychowania przedszkolnego, jak i w procesie kształcenia wychowawczyń.

Największe zasługi w recepcji teorii Montessori w Polsce miały przedstawicielki pedagogiki przedszkolnej. To one najczęściej i najdłużej odwoływały się do pedagogiki Montessori, co więcej – w sposób twórczy włączały ją do polskiej praktyki przedszkolnej. Wśród nich wymienić należy: Marię Weryho-Radziwiłłowiczową, Stefanię Marciszewską-Posadzową, Janinę Pawłowską, Zofię Żukiewiczową, Antoninę Winiarzową, Zofię Bogdanowiczową, Natalię Cicimirską, Marię Uklejską, siostrę Barbarę Żulińską i Aleksandrę Gustowiczównę. Poglądy pedeutologiczne Montessori, które bezpośrednio wiązały się z pedagogiką przedszkolną, analizowali pedagodzy tej miary co: Jan Władysław Dawid, Bogdan Nawroczyński i Sergiusz Hessen.

Wpisując się w obraz epoki, Montessori nakreśliła nowe spojrzenia na dziecko i jego wychowawczynię. „Kierowniczką”, bo tak nazywała wychowawczynię, muszę posiadać wiedzę psychologiczną, kochać i rozumieć dziecko. Powinny być także skromne i delikatne, niemalże pokorne wobec dziecka. Ich podstawową umiejętnością winna być obserwacja, ponieważ „od dziecka samego nauczy się ona metod wychowawczych; przez dziecko udoskonali stopniowo teorie swoje i praktykę wychowawcy” (Montessori, 1913, s. 11).

Montessori świadomie ustawiała wychowawczynię niejako na boku procesu pedagogicznego, jak wszyscy naturaliści, doskonale zdawała sobie sprawę z jej ogromnego wpływu na dziecko. W ten sposób ograniczała zbędny dydaktyzm. To właśnie najbardziej akcentowała w swojej „Metodzie wychowania przedszkolnego” Maria Weryho, która po fascynacji Froeblem, dostrzegła wielkie zalety systemu Montessori. Wnikanie w specyfikę dziecięcej natury, poznawanie na drodze empirycznej prawidłowości rozwoju dziecka i jego indywidualnych właściwości miało pozwalać na skuteczniejsze wychowanie, czyli przystosowanie się wychowawcy do natury dziecka i organizowanie środowiska, w jakim mogłyby w pełni rozwijać się jego predyspozycje.

Ten punkt widzenia na istotę i cele wychowania prezentowali w Polsce: Adolf Dygasiński, Jan Władysław Dawid, Aniela Szycówna, Józefa Joteyko i Janusz Korczak. O ile jednak przedstawiciele zachodniej myśli pedagogicznej wyraźnie precyzowali w swoich koncepcjach rolę i zadania wychowawcy, *stricte* przedszkolnego, o tyle polscy pedagodzy budowali model nauczyciela-wychowawcy małych dzieci, obejmując nim tych, którzy pracowali w prywatnych domach, instytucjach wychowania przedszkolnego, jak i w początkowych klasach szkolnych. Wyjaśnienie znajdujemy w tym, że kraje Europy Zachodniej były znacznie bardziej zaawansowane w rozwoju pedagogiki przedszkolnej i w samym rozwoju instytucji wychowania przedszkolnego. Dlatego w tamtych krajach możemy już mówić o ukształtowanym zawodzie wychowawczyni małych dzieci, od trzech do siedmiu lat, natomiast w Polsce był on dopiero w fazie tworzenia.

Nowe dokonania pedagogiczne Zachodu przyjmowane były stosunkowo łatwo. W dużym stopniu powodowały wzrost zainteresowań tematyką pedagogiczną i ożywienie w dziedzinie badawczej. W twórczości A. Dygasińskiego znajdujemy nauczyciela-psychologa, którego kreowali pozytywiści angielscy. Psychologiczny aspekt towarzyszył także rozważaniom Henryka Wernica. Najbardziej jednak znany, odtwarzany po dzień dzisiejszy, model nauczyciela, oparty na psychologii eksperymentalnej pozostawił Jan Władysław Dawid.

Dygasiński wychowawczyniom przedszkolnym stawiał bardzo konkretne wymagania: umiejętność rozmowy z dzieckiem, cierpliwość w odpowiadaniu na pytania, kierowanie dziecięcą obserwacją i zainteresowaniami, prowadzenie procesu edukacyjnego w zgodzie z rozwojem i aktualnymi możliwościami wychowanka. Nauczyciel-wychowawca, takim pojęciem najczęściej się posługiwał Dygasiński, powinien być przyjacielem dziecka, tylko wtedy będzie mógł je dobrze poznać i uczestniczyć w kształtowaniu jego osobowości. Nauczyciel-przyjaciel to stanowisko typowe wszystkim naturalistom, wprowadził je Jan Jakub Rousseau, a w pedagogice polskiej Michał Dymitr Krajewski. Dygasiński poszedł dalej: przyjaźń i empatia, spolegliwość, opiekuńczość, racjonalne myślenie, kompetentność w profesji, optymizm pedagogiczny, odpowiedzialność, stosunek do wychowanków oparty na demokratycznym, podmiotowym stylu kierowania, a także kultura osobista, to niezbędne według niego cechy wychowawcy małych dzieci. W przypadku wychowawczyń Dygasiński dodał jeszcze dobre i łagodne usposobienie (Dygasiński, 1889, s. 186–187).

Dorobek polskiej pedagogiki tego okresu wyrażał się jednak nie tylko w recepcji tego, co stworzyła nauka zachodnia. Coraz częściej wypracowywano własne, oryginalne koncepcje. Wszystkie te poczynania związane były z ruchem Nowego Wychowania, z pracami prowadzonymi w obszarze badań psychologicznych, socjologicznych oraz refleksji filozoficzno-społecznej. Tym samym posunęły znacznie rozwój

nauk pedagogicznych w Polsce. Osiągnięcia psychologów tej miary co: Jan Władysław Dawid, Aniela Szcówna, Józefa Joteyko, Kazimierz Twardowski, Władysław Heinrich, Edward Abramowski, Stefan Baley, Stefan Błachowski i Stefan Szuman w znacznym stopniu przyczyniły się również do rozwoju pedagogiki przedszkolnej. Wśród podejmowanych problemów badawczych dominowało jednak dziecko. Nadal wychowawca małych dzieci był tematem stosunkowo marginalnym.

Jak wszyscy zwolennicy psychologizmu pedagogicznego Dawid uważał, że ośrodkiem wychowania jest dziecko, a nie nauczyciel. Potrzeby dziecka, nie są potrzebami takimi, jakie mają dorośli. Są one dziecięce, w różnych fazach rozwoju różne. Dlatego praca wychowawcy powinna być równocześnie pracą badawczą psychologa. Zmiany, jakie wychowawca dostrzeże u swoich wychowanków, wyznaczają sposoby jego działania. Poznanie rozwoju ucznia jest zatem podstawą działania pedagogicznego.

Bonom, freblankom i wychowawczyniom poświęcił Dawid cykl artykułów na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”. Jego pedeutologiczne badania nie pozwoliły mu być obojętnym wobec narastającego problemu wychowawczyń małych dzieci. Kursy freblowskie w żaden sposób nie spełniały jego oczekiwań w stosunku do tej grupy zawodowej. Dlatego w rozprawie „Nasze freblanki” poddał je zdecydowanej krytyce (Dawid, 1896, s. 362). Słowa Dawida wywołały cenny niepokój wśród organizatorów kształcenia wychowawczyń i w co światlejszych grupach społeczeństwa polskiego. Tym bardziej że nauczycielki stanowiły jedną z najliczniejszych klas zarabkujących kobiet, a wśród inteligencji kobiecej stanowczo najliczniejszą. „Ta właśnie klasa kobiet największy wpływ na ogół wywiera przez doniosłe znaczenie swej pracy” (Moszczeńska, 1896, s. 39).

Tymi samymi względami kierował się Dawid proponując solidne przygotowanie zawodowe dla „kierowniczek” ogródków dziecięcych, nauczycielek szkolnych i domowych. Obok zajęć praktycznych, przygotowanie to powinno obejmować przyzwoitą wiedzę teoretyczną, gruntowny wykład historii wychowania i dużo psychologii (Dawid, 1896, s. 362).

Ważne stanowisko w zakresie wzoru osobowego wychowawczyni małych dzieci zajęła A. Szcówna. W *Przewodniku dla wychowawców* zalecała, aby wychowawca był taktowny, rozważny, spokojny i budził zaufanie swoim wykształceniem. Powinien „umysłem sięgać w przyszłość, podążać za postępem czasu, z którym się wszystko rozwija i doskonali” (Szyc, 1895, s. 17–18).

Rozważania pedeutologiczne Szcówny, tak jak i Dawida, dyktował psychologizm pedagogiczny. Dobrym wychowawcą może być tylko ten, kto zna zasady pedagogiki i umie je zastosować, zna zasady higieny i rozwoju fizycznego dziecka, a także zna psychologię ogólną i rozwojową, umie posługiwać się metodami badań psychologicznych, oraz skutecznie oddziaływać na wychowanka nie niszcząc jego naturalnego rozwoju. „Tylko taka wiedza, w połączeniu ze szlachetnym i silnym charakterem może wydać wychowawcę, prawdziwie godnego tego imienia” (tamże, s. 8). Wychowawca, zwłaszcza małych dzieci, to także artysta. Powinien dużą wagę przywiązywać do słowa, musi mieć dobrze opanowane umiejętności komunikacji, gdyż „sztuka pedagogiczna jest wolna od wszelkiej pozy, od wszelkiej przesady, jej mistrzostwo – to największa prostota” (tamże, s. 21). Wreszcie wychowawca to obywatel, który potrafi kształtować uczucia patriotyczne swoich wychowanków.

Szcówna swoimi rozważaniami obejmowała wychowawców małych dzieci, natomiast Stefania Marciszewska, jedna z pionierek polskiej pedagogiki przedszkolnej, swoje rady kierowała wyłącznie do wychowawczyń przedszkolnych. Jej koncepcja

wychowania przedszkolnego oparta była, wzorem Montessori, na zasadzie działania pobudzającego rozwój dziecka. Natura dziecka wymaga, aby w „epoce przedszkolnej” zajmowała się nim matka, ale jeśli to niemożliwe, musi ją zastąpić wychowawczyni, która zrobi to jak najlepiej. Napisała zatem Marciszewska *Rady i wskazówki dla kierujących ochroniami przydatne wszystkim wychowawcom dzieci w epoce przedszkolnej*, w których czytamy, że wychowawczyni miała być matką z powołania, a jej macierzyństwo duchowe i ideowe powinno wręcz przewyższać macierzyństwo naturalne. Jej najważniejsze przymioty to: 1) powinna być „człowiekiem z zasadą, czyli postawą chrześcijańską”, albowiem najdoskonalszym ideałem, do którego dążyć powinny jednostki i całe narody, jest Chrystus; 2) powinna „odznaczać się wysokim rozsądkiem”, bez niego największa wiedza i najlepsza wola nic nie zbudują; 3) powinna kochać i rozumieć dzieci „jak dobra matka” (Marciszewska, 1907, s. 20–23).

Mimo pewnej egzaltacji i wielu uproszczeń, Marciszewska wysoko ceniła zawód wychowawczyni przedszkola, dlatego postulowała, aby kandydatki do tego „szlachetnego zawodu” miały pełne wykształcenie średnie, które nie tylko ułatwi im kontynuowanie nauki w seminarium, ale także zapewni właściwą postawę wobec podejmowanego zawodu (Leżańska, 2001, s. 93–96).

W kreowaniu modelu ochroniarki-wychowawczyni koncepcję Montessori wykorzystwała także Maria Sariusz-Jaworska. Obowiązki wychowawczyni podzieliła na cztery grupy: 1) wobec dzieci, 2) wobec rodziców, 3) wobec przełożonych i przyjaciół zakładu, 4) wobec samej siebie. Szczególnie interesujące wydają się te ostatnie. Po pierwsze, powinna ona dbać o swoje zdrowie i siły, unikając głośniego mówienia i śpiewu oraz poprzez ekonomiczne organizowanie swojej pracy. Po drugie, powinna ciągle się dokształcać czytając pedagogiczne książki i czasopisma. Po trzecie, powinna zawsze dbać o swój wygląd zewnętrzny, unikając „przesady w ubraniu i fałszywej elegancji”. Po czwarte, powinna utrzymywać stosunki towarzyskie tylko z rodzinami o odpowiednim dla siebie poziomie i po piąte, „unikać wszystkiego, co by mogło zaszkodzić jej dobrej sławie” (*Podręcznik dla ochronek*, 1920, s. 248–249).

W tym samym *Podręczniku* Barbara Żulińska domagała się od każdego, kto podejmował się roli wychowawcy szerokiej wiedzy pedagogicznej. Wiedza ta opierała się według niej na tym, co zdobyła nauka i na objawieniu religijnym. Żulińska, tak jak i inni autorzy *Podręcznika*, wyznaczała wychowawczyni bardzo ważną rolę, ale do jej wypełnienia potrzebne było powołanie, którego poszukiwała u kandydatek do zawodu. Wychowanie jest bowiem według niej współdziałaniem z Bogiem w tworzeniu człowieka (tamże, s. 128).

Model wychowawczyni budowany przez Żulińską, podobnie jak Marciszewską, był przepełniony głęboko wiarą w Boga. Obie dostrzegały dużą potrzebę wiedzy pedagogicznej, ale prawdziwy efekt wychowawczy może osiągnąć tylko wychowawczyni, której Bóg dopomoże, albowiem „siły przyrodzone człowieka nie są w stanie w zupełności odpowiedzieć zadaniu i wychowawca musi zjednać sobie pomoc Boga, któremu pomaga” (tamże, s.141).

Wyraźne wpływy pedagogiki Decroly’ego dostrzegamy w teorii przedszkolnej Zofii Żukiewiczowej. *Ośrodki zainteresowań* uznawała za najbardziej celowy system wychowawczy, ponieważ najważniejszym zadaniem wychowawczyni jest stworzenie dziecku atmosfery i środowiska, w którym znajdzie ono jak najlepsze wzory: moralność, serdeczność, estetyczne i higieniczne warunki, wreszcie umiejętnie i celowo dobrany materiał do zajęć, gier i zabaw (Żukiewiczowa, 1924, s. 10).

Najbardziej twórczy wkład w rozwój polskiej pedagogiki przedszkolnej miała Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa. Otwartość na nowe koncepcje pedagogiczne, a jednocześnie rzeczowy krytycyzm i elastyczność skłoniły ją do propagowania nowych systemów Montessori i Decroly'ego.

Dużą wagę przywiązywała do osobowości wychowawczynie oraz właściwych form jej kształcenia. W jednej ze swoich najlepszych książek *Metoda wychowania przedszkolnego* na pytanie: czego wymagamy od wychowawczynie? Odpowiadała – „Powinna być cierpliwa, ale stanowcza, taktowna, ciągle pogodna i miła, pracowita, winna być optymistką, kochać życie, dzieci i swój zawód, bo wtedy tylko przyciągnie wychowanków do siebie, wyzyska całkowicie to wszystko, co może dać dziecku przedszkole, wykona w całej pełni swe zadanie wychowawcze” (Weryho-Radziwiłłowiczowa, 1931, s. 9). Weryho odważnie zrywała z opiekuńczymi funkcjami ochroniarki czyniąc z niej wychowawczynię przygotowującą dziecko do szkoły.

W polskiej praktyce przedszkolnej pojawił się swoisty eklektyzm, system montessoriański uzupełniano ćwiczeniami zmysłów Decroly'ego oraz koncepcją zabawy Froebela. Często tę mieszkankę uzupełniała pedagogika narodowa w wydaniu Natalii Cimirskiej, która do głównych zadań wychowawczynie zaliczała wychowanie patriotyczno-moralne.

Lata trzydzieste to etap tworzenia nowoczesnych podstaw pracy wychowawczej i metodycznej w przedszkolu. Ujednolicony wzór przedszkola doczekał się realizacji w praktyce. Coraz częściej pojawiały się próby wdrażania najbardziej nowoczesnych osiągnięć pedagogiki zachodniej. *Ustawa Jędrzejewiczowska*, poza określonymi regulacjami w zakresie organizacji przedszkoli i instytucji kształcących wychowawczynie, przyniosła znaczące ożywienie w zakresie badań nad dzieckiem przedszkolnym. Pojawiły się dyskursy wokół pedagogicznego i metodycznego przygotowania do zawodu wychowawczynie. Zgodnie z duchem epoki, liczni autorzy: Zofia Żukiewiczowa, Zofia Bogdanowiczowa, Ryta Gnus, Zofia Charszewska, Stefan Szuman, Stefan Bailey, Aleksander Landy i inni domagali się od kandydatki do zawodu wychowawczynie powołania. Prawdziwe powołanie było według nich gwarancją miłości i szacunku dla dziecka. Wymagania pedagogiczne zaś obejmowały: poprawność języka, znajomość historii ojczystej, posiadanie pewnego zakresu wiedzy przyrodniczej, higieny wieku dziecięcego oraz pewnych zdolności plastycznych, muzycznych i technicznych. Ważny był także dobry słuch i „piękny głos” (Gnus, 1934/35, s. 13–15).

Wreszcie zastąpienie miłości – taktem pedagogicznym oraz powołania – solidnym przygotowaniem metodycznym, szczególnie w zakresie wychowania estetycznego, zawdzięczamy Zofii Charszewskiej (Charszewska, 1934/35, s. 180–183).

Ustawa przyczyniła się także do rozwoju badań psychologicznych, które prowadziły ośrodki uniwersyteckie w Poznaniu, Warszawie, Krakowie i Lwowie. Badania te umożliwiały i inspirowały rozwój pedagogiki przedszkolnej. Stanowiły szczególnie cenny materiał dla pracujących wychowawczyń oraz dla kandydatek do tego zawodu. O ile jednak nastąpił ogromny postęp w dziedzinie psychologii wychowawczej i rozwojowej, to zawód wychowawczynie przedszkolnej wciąż czekał na szerokie badania naukowe.

Wielość nowych kierunków pedagogicznych, jakie przyniósł ruch Nowego Wychowania, a także stale rosnąca liczba publikacji omawiających wyniki badań psychologicznych przyniosły oczekiwane zmiany w metodyce przedszkolnej i zmiany w kształceniu wychowawczyń, odpowiednio do ich nowych funkcji. Nowy obraz przedszkola i realizowanego w nim procesu pedagogicznego spowodował większe za-

interesowanie wychowawczynią, która ten proces realizowała. Po wielu latach, poza miłością, serdecznością i cierpliwością do dzieci, coraz częściej wymagano od niej wiedzy i umiejętności zawodowych. Nową rolę wychowawczynie bardzo trafnie ujął Sergiusz Hessen. „Prawdziwa ogrodniczka dziecięca, artystka w swojej dziedzinie, nie powinna być ani freblanką, ani montessorką; powinna być przede wszystkim samą sobą. Powinna ona nie słuchać cudzych recept, lecz bezustannie tworzyć, korzystając z doświadczenia pedagogicznego innych i stosując się do otaczających ją warunków. W tym celu powinna znać teoretyczne podstawy swej pracy, posiadać tak filozoficzne, jak i psychofizyczne przygotowanie” (Hessen, 1935, s. 115).

Przywołując najbardziej znane systemy dydaktyczne Nowego Wychowania czy Nowej Szkoły oraz próby ich dostosowania do trudnych warunków polskich, chciałam pokazać, jak ważna w pracy każdego nauczyciela jest odwaga i pomysłowość. Polscy pedagodzy tego okresu, adaptując koncepcje zachodnich nowatorów, kreowali nową jakość, nowe wartości w obszarze teorii i praktyki wychowania. Dzięki nim polskie przedszkole stawało się coraz bardziej aktywne, otwarte na nowości poprzez zmiany nie tylko w strukturze organizacyjnej, ale także programowe. Dzięki nim także kształtował się nowy wzór osobowy pracującej w nim wychowawczynie.

Najnowsze koncepcje edukacji nauczycielskiej spoglądają nauczyciela przedszkola (niestety nie wychowawcę), zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej jako osobę i ten fakt jest najważniejszy. Z punktu widzenia koncepcji humanistycznych nauczyciel jako osoba jest bytem autonomicznym bez zbędnych uzasadnień. Gdy przestaje mu zagrażać zniewolenie, znika konformizm, powstają warunki skutecznego rozwoju jego nauczycielstwa.

Znakomita większość nauczycieli przedszkoli posiada dzisiaj bardziej lub mniej sprecyzowane własne koncepcje pedagogiczne. Są one swoistą filozofią działania edukacyjnego. Ich własne projekty pedagogiczne ujawniają ich osobisty, oryginalny styl pedagogiczny, sposób, w jakim porozumiewają się z wychowankami, ich rodzicami i innymi nauczycielami. Można powiedzieć, że nauczyciele na swój sposób uczestniczą w procesie wychowawczym, angażując całą swą osobowość. Często jest to przejaw wielkiej pomysłowości, twórczości, innowacyjności i dużej samoświadomości zawodowej. Fakt, że nauczyciele w swojej pracy „używają siebie”, pozwala ich odbierać jako autentycznych, zaangażowanych i interesujących.

Literatura

- Charszewska Z. (1934–1935): *Jak budowaliśmy dom dla lalek*. „Przedszkole”, nr 8–9
- Dawid J. Wł. (1896): *Nasze freblanki*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 20
- Dygański A. (1889): *Jak się uczyć i jak uczyć innych*. Warszawa
- Gnus R. (1934/1935): *Kultura i higiena głosu*. „Przedszkole”, nr 1
- Hessen S. (1935): *Podstawy pedagogiki*. Warszawa
- Leżańska W. (2004): *Bony i freblanki w polskim systemie wychowania domowego* W: K. Jakubiak i A. Winiarz: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*. Bydgoszcz
- Leżańska W. (2001): *Wkład Stefanii Marciszewskiej-Posadzowej w rozwój pedagogiki przedszkolnej w Polsce*. W: W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk: *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*. Poznań
- Marciszewska S. (1907): *Rady i wskazówki dla kierujących ochronami przydatne wszystkim wychowawcom dzieci w epoce przedszkolnej*. Warszawa.
- Montessori M. (1913): *Domy Dziecięce (La Casa dei Bambini), Metoda pedagogiki naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*. Warszawa

- Moszczeńska I. (1896): *Polozenie nauczycielek*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 3
- Sobolewska A. (1913): *W sprawie wychowawczyń*. „Wychowanie w domu i szkole”
- Podręcznik dla ochroniarek* (1920). Wyd. Zbiorowe PTP przy współudziale S. Progulskiego i I. M. Schatzel, Lwów
- Szyc A. (1895): *Nauka w domu. Poradnik dla wychowawców*. Warszawa.
- Weryho-Radziwiłłowiczowa M. (1931): *Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców*. Wyd. III. Warszawa
- Żukiewiczowa Z. (1924): *Wychowanie przedszkolne*. Lwów–Warszawa.

Koncepcje wzorca osobowego polskiej wychowawczyni przedszkola w aspekcie paradygmatów edukacyjnych Nowego Wychowania

Artykuł prezentuje pierwsze polskie koncepcje wzorca osobowego wychowawczyni przedszkola. Powstawały one w wyniku przemian społecznych, naukowych i edukacyjnych. W polskich warunkach twórcami tych koncepcji byli pedagodzy pozostający pod wpływami Nowego Wychowania, zwłaszcza kierunków naturalistycznych. Szczególną rolę w kreowaniu wzorca osobowego wychowawczyni odegrały pionierki polskiej pedagogiki przedszkolnej, które na grunt polski prznosiły europejskie wzory nowoczesnego przedszkola. Biorąc pod uwagę, że budowanie wzorca osobowego wychowawczyni jest procesem ciągłym, praktycznie nieskończonym, te pierwsze koncepcje należy uznać za szczególnie wartościowe dla polskich badań pedeutologicznych. Dlatego projektując dzisiaj koncepcje wzorca osobowego czy modelu nauczyciela przedszkola nie należy zapominać o tym, czego uczy nas historia.

Słowa kluczowe: nauczyciel przedszkola, wzór osobowy, Nowe Wychowanie

Conceptions of Polish preschool nurse personal pattern in educational paradigm aspects of the New Education

The paper presents the first Polish conceptions of preschool nurse personal pattern. They have been arising as a result of social, scientific and educational changes. Scientists remaining under the New Education's influence, especially naturalistic trends, were the authors of these conceptions in Polish circumstances. The Polish pioneers of preschool pedagogy moving modern European ideas of preschool education into Polish circumstances have played an important role in creation of the preschool nurse personal pattern. Taking into account that development of any teacher personal pattern it is a continuous, endless in practice process, those conceptions must be recognized as very valuable for Polish pedeutology. Therefore, developing contemporary conceptions of the preschool nurse personal pattern or model, the knowledge following from history cannot be forgotten.

Keywords: preschool teacher, personal pattern, New Education

Iwonna Michalska
Uniwersytet Łódzki

MIĘDZY PRZESZŁOŚCIĄ A WSPÓŁCZESNOŚCIĄ. PROBLEMY W WYCHOWANIU DO CZYTELNICTWA DZIECI I MŁODZIEŻY

Zagadnienie wprowadzania w czytelnictwo młodego pokolenia Polaków stało się jednym z ważniejszych zadań wychowawczych w dwudziestoleciu międzywojennym. Dostrzegały je zarówno władze państwowe reprezentowane przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, jak i środowiska naukowe, pedagogiczne, oświaty pozaszkolnej, literackie, prasowe i wydawnicze. Zdawano sobie bowiem sprawę, że zbliżanie dzieci i młodzieży do książki daje nieocenione dla nich korzyści w postaci przyczyniania się do wzrostu efektów dydaktycznych w edukacji szkolnej, zdobywania, poszerzania i pogłębiania wiedzy, dostarczania wielu przeżyć, niezbędnych dla zrozumienia siebie samego i innych ludzi, wyrabiania samodzielności i przygotowania do podejmowania trudu pracy nad sobą, pomocy w wyborze drogi życiowej, wspierania w krystalizowaniu się ogólnoludzkich, religijnych i moralnych ideałów, kształtowania i zaspokajania gustów estetycznych, formowania samodzielnych obywateli, znających swoje prawa i obowiązki, a przede wszystkim pozyskania dyskretnego przewodnika, który uczy bez zniecierpliwienia, oraz gniewu i jest wiernym przyjacielem, udzielającym bezinteresownego wsparcia (Ziomek, 1933, s. 4; Kamiński, 1934, s. 483; Kozłowski, 1926, s. 32–38; Orsza-Radlińska, 1924, s. 74–75; Morys, 1930, s. 151; Ippoldt, 1932, s. 11; Czarniecki, 1934, s. 489). Wychowanie człowieka doceniającego literaturę miało zapobiegać z jednej strony pojawieniu się u osób, które zakończyły edukację na poziomie szkoły powszechnej wtórnego analfabetyzmu, z drugiej – poprzez stały kontakt ze słowem drukowanym zapewnić podejmowanie aktywności samokształceniowej. Stąd dążono, aby konsekwencją wychowania do czytelnictwa stało się wychowanie przez czytelnictwo – pojmowane jako świadoma działalność zmierzająca i przyczyniająca się do własnego kulturalnego rozwoju.

Wypracowany i postulowany w tym czasie model zbliżania dzieci i młodzieży do książki zakładał włączenie rodziny w proces wychowania czytelnika. Obowiązkiem szkoły, traktowanej jako główna instytucja w tej dziedzinie, było wprowadzanie uczniów w świat literatury nie tylko podczas zajęć dydaktycznych, ale również prac prowadzonych we własnej bibliotece i świetlicy. Placówka ta miała współpracować w tym zakresie z rodzicami i współdziałać z miejscowymi bibliotekami. Innymi słowy, wychowanie do czytelnictwa postrzegano jako działalność inicjowaną w pierwszej kolejności przez rodzinę, w której najważniejsza rola przypadała matkom, następnie szkole, przy dalszym udziale domu rodzinnego i włączaniu oświatowych placówek

pozaszkolnych, aby nie tylko wzmacniały prowadzone już oddziaływania, ale poprzez wyrabianie nawyków stały się w przyszłości dla absolwentów szkół powszechnych stałym miejscem obcowania z księgozbiorem (Michalska, 2001, s. 259–260).

Realizacja tego ambitnego zamierzenia napotykała jednak na szereg trudności, których pokonanie wymagało odpowiedzi na dwie podstawowe, łączące się ze sobą kwestie: dlaczego młode pokolenie nie czyta oraz w jaki sposób zachęcić dzieci i młodzież do kontaktów z książką? Odpowiedź na pierwsze pytanie zmusza do szukania przyczyn tego zjawiska również w ówczesnych uwarunkowaniach społecznych, ekonomicznych i kulturalnych.

Poważny problem związany z upowszechnianiem czytelnictwa dostrzegano w obojętnym stosunku sporej części społeczeństwa do literatury. Przejawiał się on w rozmaity sposób, ujawniając stan świadomości tych ludzi w stosunku do słowa drukowanego. Jedni, którzy z książką nie obcowali, nie doceniając jej wartości, tłumaczyli, że jej nie pragną i nie potrzebują, że jest produktem zbytecznym, bez którego można się obejść. Inni, mając wcześniejsze, zwykle krótkie doświadczenia, niechętnie się do niej odnosili, pamiętając tylko wielki wysiłek, jaki trzeba włożyć, aby przyswoić jej treści (Szuchowa, 1927, s. 1; Dębicki, 1923, s. 35–36; Kozłowski, 1926, s. 41–42). Brak odpowiedniej atmosfery sprzyjającej wdrażaniu w czytelnictwo najmłodszych członków rodziny dostrzegany był szczególnie w środowiskach wiejskich. Przeszkodę stanowiły liczne obowiązki w gospodarstwie i złe warunki domowe, a także sami rodzice, będący najczęściej analfabetami lub półanalfabetami, którzy traktowali książkę jako zło konieczne. Przykładem stosunków w tym zakresie panujących na polskiej wsi jest wypowiedź jednego z poleskich nauczycieli: „Dziecko tutejsze książkę wypożyczoną stale nosi przy sobie. W domu zostawić jej nie może, bo albo zniszczy mu ją rodzeństwo, albo ojciec skręci z kartek papierosa” (Ostafiński, 1930, s. 607)

Problemem negatywnie wpływającym na rozwój czytelnictwa, a w szczególności na obcowanie z własną książką były warunki materialne, w jakich przyszło funkcjonować mieszkańcom Rzeczypospolitej. Stosunkowo niska stopa życiowa w porównaniu z zamożniejszymi krajami europejskimi i kryzys ekonomiczny lat trzydziestych sprawiły, że nie mogła się ona stać artykułem pierwszej potrzeby (Urbański, 1930, s. 778; Jakubowski, 1931, s. 384). W 1930 roku szacowano, że na 30 mln ludności Polski jedynie 1 mln stać było na zakup lektur. O dużym zróżnicowaniu dochodów świadczy fakt, że rodziny inteligentne mogły przeznaczyć na ten cel kilkadziesiąt złotych rocznie, a małorolne rodziny chłopskie, mogły wydać zaledwie 1 zł (Żółkiewski, 1973, s. 41; Nałęcz, 1991, s. 34). Na łamach czasopisma „Prasa” tak komentowano istniejącą sytuację: „Dopóki w Polsce rozszczepia się zapalkę na cztery części, zimę spędza się w barłogach dla oszukania chłodu i głodu, a nafta pozostaje artykułem zbytku, trudno myśleć (...) o rozwoju czytelnictwa” (Skrz., 1937, s. 20).

Zagrożenie utrudniające dzieciom i młodzieży skupienie się na lekturach, dostrzegano w sporcie, kinie i radiu. Uprawianie ćwiczeń fizycznych traktowano jako swoistego rodzaju „namiętność”, która absorbuje niemal cały czas wolny większości uczniów i nie pozostawia miejsca na ujawnianie się szerszych zainteresowań, tym samym hamując ich rozwój kulturalny. Podobne uwagi formułowano w odniesieniu do kina, które zajmowało coraz więcej miejsca w życiu młodego pokolenia. Dowodzą, że choć dostarcza ono wielu informacji, to odbywa się to w krótkim czasie, a więc powierzchownie, dając wątpliwe podstawy wiedzy o świecie. „Po takim seansie –

twierdzono – wychodzi młodzież z kina z uczuciem zaspokojonej ciekawości. Dowiedziała się ogromnej ilości nowych rzeczy. Któżby chciał teraz siedzieć nad książką i powoli wydobywać wiedzę o życiu, gdy można to uzyskać znacznie szybciej i łatwiej przez kino” (Bełżecki, 1928, s. 62).

Nie mniejsze emocje, obok sportu i kina wzbudzało radio. Wielu traktowało je jako poważnego konkurenta dla książki, ze względu na łatwość odbioru emitowanych audycji i urozmaicenie różnymi formami dźwiękowymi w postaci słowa, muzyki i słowa połączonego z muzyką (Żółkiewski, 1973, s. 53–56; Nałęcz, 1991, s. 47–50).

Pojawiające się w okresie międzywojennym problemy, które – zdaniem ówczesnych – wpływały na stosunek dzieci i młodzieży do lektur i nie sprzyjały działalności zmierzającej do uczynienia z nich ludzi czytających, nie wyczerpują odpowiedzi na wcześniej postawione pytanie. Mimo że stanowią one istotne wyjaśnienie poważnego zjawiska, jakim była niechętna postawa sporej grupy najmłodszych członków społeczeństwa do drukowanych tekstów literackich, to wskazane trudności należy traktować jako „zewnętrzne” i obiektywne uwarunkowania, których nie dało się w krótkim czasie ani zmienić, ani wyeliminować, ale istniała za to możliwość podejmowania prób ich przewycięzania. Problemem pierwszej wagi stawał się brak rozwiązań metodycznych, które mogły uatrakcyjnić i zachęcać uczniów do kontaktów z książką, tak podczas zajęć dydaktycznych, jak i działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej.

Jednak dzięki zaangażowaniu metodyków i nauczycieli, w stosunkowo krótkim czasie zaczęły się pojawiać, nowe, niestosowane dotąd rozwiązania, mające wzbudzać zamiłowanie do książki. Na łamach czasopism dzielili się oni własnymi propozycjami organizowania „lekcji czytelnictwa”, „godzin książki”, „kwadransa literackiego”, zespołów i klubów dyskusyjnych, inscenizacji przeczytanych wspólnie tekstów, przygotowywania własnego księgozbioru klasowego złożonego z własnoręcznie wykonanych tomików i albumów, opowiadania wybranych wyjątków literatury dla wzbudzania ciekawości „co było dalej?”, słuchania powiastek i programów literackich emitowanych przez radio¹.

Podobnie jak w przypadku wdrażania uczniów do czytelnictwa podczas lekcji, także w pracy bibliotek i świetlic szkolnych, kółek zainteresowań, bibliotek publicznych i stowarzyszeń oświatowych, a także innych jeszcze placówek świetlicowych dysponowano szeregiem form i metod pracy przyczyniających się do zachęcania dzieci i młodzieży do obcowania z książką. Największy wkład wypracowywanie tych instrumentów wniosły Maria Gutry i Barbara Gronowska, których pionierskie przedsięwzięcia były przez innych rozwijane i uzupełniane. Udziałem wszystkich zainteresowanych krzewieniem czytelnictwa były systematycznie publikowane przez nich „oferty”, wśród których znalazły się: katalogi ilustrowane, wystawy książek, zeszyty polecające ciekawe lektury, gawędy, głośne czytanie, dyskusje, sądy nad książką, odczyty, wieczory literackie, konkursy (znajomości książek, popularyzowania książek, odnajdywania w literaturze tekstów na określony temat, na najciekawszą książkę, na odszukiwanie pozytywnych bohaterów utworów literackich, dobrego czytania), teatralizacje i zabawy².

Zdaniem pedagogów wiek między 7 a 14. rokiem życia to czas, w którym dzieci i młodzież powinny nie tylko wyrobić nawyki stałego utrzymywania kontaktu z książką, odkryć jej piękno i rozsmakować się w tekstach zawartych na jej stronkach, ale również nabyć umiejętności samodzielnego poszukiwania odpowiedniej pozycji. Nauczenie dokonywania wyborów książek traktowano jako niezbędny element

wychowania świadomego czytelnika, a jednocześnie jako właściwość charakteryzującą absolwenta szkoły powszechnej (Borkowski, 1935, s. 9). Ważną kwestią stawało się zaznajamianie z techniczną stroną prowadzenia poszukiwań odpowiedniej literatury. Z niepokojem jednak odnotowywano nieporadność młodego pokolenia w zakresie korzystania z zasobów dostępnych im księgozbiorów. Już w połowie lat dwudziestych zauważono, że sprawa sprawnego poruszania się w bibliotece, polegająca na korzystaniu z jej urządzeń ułatwiających dokonywanie kwerend bagatelizowana była przez środowiska szkolne, skazując uczniów na samotne, często nieprzynoszące efektu i zniechęcające, błądzenie po omacku (Grycz, 1925, s. V). Kilkanaście lat później sytuacja nie uległa zasadniczej zmianie. W 1938 roku ze smutkiem konstатовano, że „młodociany po opuszczeniu szkoły powszechnej, nawet w mieście, jest niemal zupełnym analfabetą jako czytelnik. Nie przynosi ze sobą ani nałogu, ani metody samodzielnej pracy z książką jako narzędziem, ani znajomości autorów i dzieł, ani nawet technik korzystania z pomocy bibliotecznych, jak np. katalogi, wydawnictwa informacyjne, bibliografie itp.” (Krukowski, 1938, s. 59).

Dorobek piśmiennictwa dotyczącego problematyki wychowania do czytelnictwa w omawianym czasie był tak duży, że nie sposób odnieść się do wszystkich jego aspektów w ograniczonym treściowo artykule. Odegrał pozytywną rolę nie tylko w latach swojego powstania, ale również po II wojnie światowej, ale także inspiruje prace w tym zakresie obecnie żyjących teoretyków i badaczy czytelnictwa.

Okazuje się jednak, że w okresie ponad siedemdziesięciu lat, jaki upłynął od dwudziestolecia międzywojennego, nie udało się rozwiązać problemów skutecznego przygotowania dzieci i młodzieży do systematycznego obcowania z książką. Współcześnie możemy zadać te same pytania, które stawiali w latach Drugiej Rzeczypospolitej z troskami o przyszłość młodego pokolenia pedagodzy, oświatowcy, pisarze i wydawcy: dlaczego najmłodszy członkowie społeczeństwa nie są zainteresowani czytaniem oraz w jaki sposób wprowadzać ich w świat książki? Dane statystyczne od wielu lat ujawniają smutną prawdę na temat sytuacji czytelnictwa w Polsce. Raport w tej sprawie ogłoszony w lutym 2011 roku przez Dyrektora Biblioteki Narodowej uwidacznia, że rok wcześniej minimum jedną książkę przeczytało tylko 44% Polaków. Więcej niż połowa społeczeństwa nie czyta nawet krótkich tekstów. Kontaktów ze słowem drukowanym w większości nie mają mieszkańcy wsi i małych miast, a aktywności czytelniczej nie podejmuje spory odsetek studentów i osób po studiach wyższych. Kolejne badania przeprowadzone przez wspomnianą instytucję cztery lata później i opublikowane na początku 2015 roku potwierdzają tylko tę tendencję. Pokazują, że 19 mln Polaków w ostatnim roku nie poznało treści ani jednej książki, a 10 mln nie ma żadnej pozycji w domu. Dla porównania średnia europejska przekracza liczbę 50% osób czytających, a w Czechach osiąga nawet 86% (Pawłowski, 2011, s. 14; Rachid Chehab, 2015, s. 24; Stysiak, 2015, s. 13).

Zaprezentowane liczby świadczą o tym, że oddziaływania zmierzające do wychowania czytelnika nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Poglądy wyrażane w latach 1918–1939 jednoznacznie podkreślające konieczność wprowadzania w czytelnictwo już od najmłodszych lat, a czas nauki w szkole powszechnej traktowały, jako najbardziej optymalny okres do prowadzenia prac w tym kierunku, nie straciły dotąd nic na swojej aktualności. Współczesne badania dowodzą ponadto, że brak wyrobienia nawyku czytania do 15–16 roku życia skutkuje nie pojawieniem się go już nigdy.

Zmienione warunki cywilizacyjne w Polsce XXI w., do których należy zaliczyć z jednej strony wyższy poziom życia i pełną alfabetyzację w porównaniu do okresu międzywojennego, a z drugiej – rozwój technologiczny, oferujący powszechnie liczne odmiany mass mediów sprzyja, ale i jednocześnie może przeszkadzać działalności pedagogicznej w zakresie wychowania do czytelnictwa. Należy w tym miejscu odwołać się do przygotowanej przez Marię Walentynowicz w 1970 roku prognozy, opartej na podstawie 25 wypowiedzi przedstawicieli świata literackiego i naukowego udzielonych w końcu lat pięćdziesiątych, przewidującej *schylek* kultury opartej na książce. Znajdujemy w niej zapowiedzi następujących zmian: „1) W komunikowaniu się międzyludzkim książkę zastąpią nowe środki techniczne, a mianowicie obraz i dźwięk, wiedzę i literaturę będzie się podawać przez wzrok i słuch. 2) Słowo pisane jako środek przekazu kultury przechodzi kryzys (...). 3) Czytanie stanie się czynnością specjalistyczną, zarezerwowaną dla ludzi zdolnych do wysiłku, koniecznego przy porozumiewaniu się za pomocą słowa drukowanego. 4) Wraz z postępem techniki miejsce zwyczaju czytania zajmuje zwyczaj oglądania. 5) Człowiek współczesny nie może się skupić dłużej niż kilka sekund. Ponieważ poezja wymaga koncentracji, ten więc rodzaj twórczości może stać się przeżytkiem. 6) Najwięcej ucierpi książka »poważna« (...)» (Walentynowicz, 1970, s. 171).

W kontekście przywołanego tekstu warto skupić się jeszcze na kolejnych pytaniach: Co powoduje negatywne zjawisko przechodzenia od wielkiej fascynacji i otwartości małego dziecka na książkę przybliżaną mu przez dorosłych do zniechęcenia tym wytworem edytorskim w wieku młodzieńczym? Czy winne są radio, telewizja, kino, komputer, internet oraz uprawianie sportu? Czy mamy do czynienia z trudnościami dotarcia do potrzeb dzieci i młodzieży? Czy stosowane są błędne oddziaływania wychowawcze? Czy problemy te wynikają z jeszcze innych powodów? Należy zdawać sobie sprawę, że odpowiedź na nie jest bardzo trudna, ale z pewnością pozyskana wiedza stałaby się kluczem do pokonywania trudności w skutecznym wychowaniu do czytelnictwa.

Okazuje się, że zarówno w przeszłości, jak i obecnie konieczna jest wytężona praca różnych środowisk społecznych, aby wprowadzać młode pokolenie w świat literatury. Zadanie to jest nie jest wcale łatwiejsze niż było w przeszłości, mimo że istnieje już wiele instrumentów w postaci wypracowanych i gotowych do zastosowania metodycznych propozycji kierowania czytelnictwem. Wydaje się jednak, że nie rezygnując z wcześniejszych doświadczeń, należy poszukiwać nowych rozwiązań, które sprawią, że czytanie książek stanie się nie jedynym, bo przecież nie o to chodzi, ale jednym z ważnych pól działalności człowieka.

Przypisy

¹ Takie propozycje zgłaszali m.in.: A. Cieślowski: *Z czytelnictwa na wsi*. „Szkoła Powszechna” 1928, z. II, s. 59; T. Pasierbiński: *Z zagadnień lektury domowej w szkole powszechnej (godzina książki)*. „Przyjaciel Szkoły” 1939, nr 1, s. 39–41; J. Kijas: „Kwadrans literacki” na lekcjach języka polskiego. „Gimnazjum” 1934, nr 9, s. 320–322; J. Czarnecki: *Rozmowa z młodym czytelnikiem*. „Przyjaciel Szkoły” 1939, nr 3, s. 98–101; J. Sokołowski: *Biblioteka klasowa i czytelnictwo w klasie II szkoły powszechnej*. „Praca Szkolna” 1936/1937, nr 4, s. 114–116; J. Witek: *Zagadnienia teatralizacji w klasie I-szej*. „Życie Szkolne” 1933, nr 12, s. 507; tenże: *Zagadnienia teatralizacji w programie języka polskiego*. „Praca Szkolna”

1934/1935, nr 2, s. 52–56; W. Choma: *W jaki sposób może nauczyciel zachęcać młodzież do czytania dobrych książek*. „Przyjaciel Szkoły” 1929, nr 10, s. 386–387.

² Autorami poszczególnych rozwiązań metodycznych byli m.in.: E. Aluchna: *Sposoby ożywienia czytelnictwa*. „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu szkolnego Wileńskiego” 1939, nr 2, s. 62; I. Grużewska: *Katalogi ilustrowane*. W: *Formy pracy w bibliotekach dziecięcych*. Warszawa 1939; A. Mikucka: *Wystawa książki*. W: *Książka w pracy oświatowej*. Red. W. Dąbrowska, Z. Kobyliński, J. Muszkowski. Warszawa 1935, s. 110–121; J. Poczetowska: *Książka w świetlicy*. W: *Przewodnik świetlicowy. Żywe i drukowane słowo*. T. IV. Red. W. Regulski. Warszawa 1936, s. 102–105; M. Gutry: *Jak wzbudzać zamilowanie do czytania wśród dzieci?* „Praca Szkolna” 1930, nr 6, s. 169; też: *Konkursy*. W: *Formy pracy w bibliotekach dziecięcych*. Warszawa 1939, 9–11; K. Banach: *Konkurs dobrego czytania*. Warszawa 1933.

Literatura

- Bełżecki S. (1928): *Kino, radio i książka dla młodzieży*. „Życie Szkolne” 1928, z. 2
- Borkowski J. (1935): *Rola książki i czytelnictwa w szkole i społeczeństwie*. „Życie Szkolne”, z. 1
- Czarnecki A. (1934): *O konieczności zakładania i rozszerzania bibliotek szkolnych*. „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego”, nr 7
- Dębicki Z. (1923): *Książka i człowiek*. Gebethner i Wolf, Warszawa 1923
- Gryc J. (1925): *Przewodnik dla korzystających z bibliotek oraz spis dzieł pomocniczych*. Towarzystwo Szkoły Ludowej, Kraków
- Ippoldt J. (1932): *Jak młodzież naszą zachęcić do czytania*. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa
- Jakubowski B. (1931): *Szkoła a książka*. „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego”, nr 11
- Kamiński S. (1934): *Współczesna polska literatura podróżniczo-geograficzna*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 11
- Kozłowski W. M. (1926): *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*. Towarzystwo Biblioteki Dzieł Wyborowych, Warszawa
- Krukowski K. (1938): *Przygotowanie młodzieży szkolnej do korzystania z bibliotek publicznych*. „Bibliotekarz”, nr 6
- Michalska I. (2011): *Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Morys K. (1930): *O potrzebie reformy bibliotek szkolnych*. „Szkoła Śląska”, nr 5
- Nałęcz D. (1991): *Kultura Drugiej Rzeczypospolitej*. Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa
- Orsza-Radlińska H. (1924): *Rola książki i biblioteki*. „Rocznik Pedagogiczny”
- Ostafiński W. (1930): *Rozwijanie czytelnictwa*. „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego”, nr 6
- Pawłowski R. (2011): *Trzy strony to za dużo*. „Gazeta Wyborcza”, 17. lutego
- Rachid Chehab M. (2015): *6 milionów Polaków poza kulturą pisma*. „Gazeta Wyborcza”, 23. I
- Skrz. (1937): *Kiosk z gazetami, czy nauka czytania w szkole*. „Prasa” 1937, nr 11
- Stysiak M. (2015): *Polska – czytelnictwo pustkowie*. „Gazeta Wyborcza”, 13. lutego
- Szuchowa S. (1927): *Miesiąc książki, a biblioteka matki oświeconej*. „Matka i Dziecko”, nr 4
- Urbański A. (1930): *Jak wzbudzać u dzieci zamilowanie do czytelnictwa*. „Przyjaciel Szkoły” nr 20
- Walentyłowicz M. (1970): *Podstawy czytelnictwa powszechnego*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław
- Ziomek M. J. (1933): *Nie jestem już dzieckiem*. Instytut Administracyjno-gospodarczy, Kraków
- Żółkiewski S. (1973): *Kultura literacka (1918–1932)*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Między przeszłością a współczesnością. Problemy w wychowaniu do czytelnictwa dzieci i młodzieży

W okresie Drugiej Rzeczypospolitej osobom zainteresowanym rozwojem czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży przyszło się zmierzyć nie tylko z obiektywnie istniejącymi trudnościami zakłócającymi ten proces (obojętny lub negatywny stosunek sporej części społeczeństwa do obcowania z lekturą,

niska stopa życiowa, uniemożliwiająca pozyskiwanie własnych książek, nadmierne koncentrowanie się młodego pokolenia na sporcie, kinie i audycjach radiowych), ale również podjąć próby ich przewycięzania, tworząc niemalże od podstaw metodykę kierowania czytelnictwem. Współcześnie, mimo zmienionych warunków cywilizacyjnych, problemy wychowania „człowieka czytającego” nadal istnieją i wymagają poszukiwania nowych rozwiązań.

Słowa kluczowe: czytelnictwo, wychowanie do czytelnictwa, Druga Rzeczypospolita, XXI wiek

Between the Past and Contemporaneity. Children's and Youth's Problems with Education to Reading Development

Educators interested in the development of reading skills and needs among children and youth in the time of the Second Polish Republic were not only put in front of objectively existing difficulties disturbing the whole process (that is: indifferent or negative attitude of quite a huge amount of population to contact with books, low standard of living making it difficult to buy one's own books, excessive interest of young generation in sport, cinema, and radio programmes), but they were also obliged to undertake attempts to overcome them. They had to – nearly from the very beginning – create a reading education methodology. Today, despite of seriously changed civilization conditions problems of educating a „reading wo/man” do still exist and demand to search new solutions.

Keywords: reading/reading skills and needs, education to reading development, the Second Polish Republic, XXI centur

Elżbieta Dubas
Uniwersytet Łódzki

PRZYGOTOWANIE DO DOROSŁOŚCI – INSPIRACJE DLA NAUCZYCIELI

Przygotowanie do dorosłości (Dubas, 2015), to temat niewątpliwie ważny i nie do przecenienia w czasach intensywnych, przyśpieszonych i często niezrozumiałych zmian, jakim podlega współczesny człowiek, oraz w kontekście wyraźnego załamania się dominującej roli tradycji, religii i rodziny w procesie socjalizacji i wychowania młodego pokolenia. Czy jednak temat ten zajmuje nauczycieli i jest obecny w przestrzeni szkoły? Poniżej wybrane refleksje w tym zakresie, podejmowane z perspektywy andragogicznej¹, które mogą inspirować pracę pedagogiczną nauczycieli.

Czym jest dorosłość i przygotowanie do dorosłości?

Dorosłość to podstawowe pojęcie badawcze andragiki. Bywa ono definiowane i ujmowane z różnych perspektyw badawczych (por. Dubas, 2004). W kontekście dalszych rozważań nad przygotowaniem do dorosłości, ważne są dwa rozumienia dorosłości; często dorosłość rozumiana jest jako etap życia człowieka, umiejscowiony po okresie młodości, a zawierający w sobie również ostatni jej okres, jakim jest późna i sędziwa dorosłość (Dubas, 2009, s.117 i nast.)². Dorosłość bywa też ujmowana aksjologicznie i opisywana jako długotrwały proces dojrzewania do dorosłości pojmowanej jako pełnia. Czas dorosłości wytycza proces osiągania wartości osobowych i społecznych (Dubas, 2004). W kontekście tych dwóch ogólnych perspektyw opisu dorosłości ważnym jest wyodrębnienie odmiennych znaczeń dwóch terminów powiązanych z określeniem „przygotowanie do dorosłości”. Są nimi: **być** i **stawać się dorosłym**. Można przyjąć, że „być dorosłym” (zostać dorosłym, stać się dorosłym) oznacza osiągnięcie społeczny status człowieka dorosłego od pewnego określonego momentu w biegu życia, po wkroczeniu w okres formalnej dorosłości (w naszych warunkach po osiągnięciu 18 roku życia, określającym prawną pełnoletniość). Natomiast „stawać się dorosłym” oznacza proces permanentnego doskonalenia się w roli człowieka dorosłego, będąc już formalnie dorosłym.

Przygotowanie do dorosłości – kluczowe pojęcie w tych rozważaniach – może być rozumiane jako kształtowanie u młodych ludzi osobowościowych cech, tak kierunkowych (postaw, systemu wartości, hierarchii potrzeb, celów życiowych itp.), jak i instrumentalnych (wiedzy, umiejętności, nawyków, schematów poznawczych), z uwzględnieniem głównie procesów heteroedukacji (procesów kształcenia i wychowania), których celem jest jak najlepsze przygotowanie młodego człowie-

ka do pełnienia ról przypisanych dorosłości oraz wprowadzenie go w dorosłe życie. W szerokim ujęciu, przygotowanie do dorosłości można rozumieć jako **edukację ukierunkowaną na dorosłość**, w ramach edukacji szkolnej, pozaszkolnej i nieformalnej (uczenie się „w nurcie życia”). Edukacja ta zawiera się w całożyciowym uczeniu się i oznacza edukację o dorosłości jako wiedzę na temat dorosłości, edukację do dorosłości jako przygotowanie do etapu dorosłości, edukację w dorosłości jako towarzyszenie dorosłemu w procesie jego rozwoju ku dojrzałości.

Powyższe konteksty znaczeniowe skłaniają do konkluzji, że można przygotowanie do dorosłości określić jako długotrwały, podmiotowy, zindywidualizowany **proces uczenia się dorosłości**, silnie uwarunkowany społecznie i kulturowo, w tym przez szkołę, instytucje pracy, media masowe, instytucje wyznaniowe, a przede wszystkim rodzinę, którego celem jest jak najpełniejsze przygotowanie (się) młodego człowieka do pełnienia ról związanych z dorosłością, do świadomego i odpowiedzialnego wkroczenia w dorosłość (bycia dorosłym) oraz do doskonalenia siebie jako człowieka w trakcie realizacji dorosłego życia (stawania się dorosłym).

Fazy przygotowania do dorosłości

W kontekście różnych koncepcji przygotowania do dorosłości, można wyróżnić trzy fazy tego procesu. Obrazują one różny charakter i intensywność działań związanych z byciem i stawaniem się człowiekiem dorosłym.

Faza daleka obejmuje działania podejmowane w dzieciństwie i młodości, a więc w okresie **przed** formalną dorosłością, tj. przed 18 rokiem życia. Poprzez procesy socjalizacji, w szczególności w rodzinie, a także w grupie rówieśniczej, w środowisku lokalnym, z udziałem środków masowego przekazu, a także instytucji edukacyjnych, w tym szkoły, młody człowiek systematycznie oswaja się z treścią roli człowieka dorosłego, na razie jeszcze z pewnego dystansu, bez presji czasowej, bez konieczności brania odpowiedzialności, często w sytuacji zabawy, poprzez obserwację i naśladownictwo, a także w procesie edukacyjnym, przy troskliwym wsparciu opiekunów. Faza daleka łączy się z obecnością w życiu młodych ludzi osób dorosłych, które można obserwować, uczyć się od nich, później je naśladować lub dyskutować z ich przekazem i wybierać własne rozwiązania.

Faza bliska umiejscowiona jest przede wszystkim w okresie przedproża dorosłości, zawierającym się między 18 a 25 r.ż. W tym okresie ma miejsce **początek** formalnej dorosłości (osiągnięty 18 rok życia) oraz zintensyfikowane aktywności przysposabiające młodego człowieka do rychłego podjęcia ważnych ról społecznych, w szczególności zawodowych i rodzinnych, a także obywatelskich. Aktywności te realizowane są często w ramach procesu formalnego kształcenia, a wzmacniane przez procesy socjalizacyjne. Udzielone przez współczesne społeczeństwo młodemu człowiekowi moratorium rozwojowe ma służyć dobremu przygotowaniu się do trudnych zadań dorosłości. Faza bliska oznacza też ostatnie przygotowania przed wejściem w dorosłość. Współcześnie, faza bliska często wydłuża się w czasie i znacznie przekracza 25 rok życia, gdyż młodzi ludzie, nie zawsze z własnej woli, odraczają swoje wejście w dorosłość.

Faza permanentna realizowana jest **w trakcie** całego okresu dorosłości, z uwzględnieniem wszystkich jej etapów, w tym także starości, obejmując więc także

przygotowania do starości oraz przygotowania do śmierci. Metrykalnie już dorosły człowiek i zarazem spełniający zadania typowe dla dorosłości, w dalszym ciągu natrafia na sytuacje nieznane, w których brakuje mu wiedzy i umiejętności oraz społecznych kompetencji, by rozwiązać napotykaną trudności. To wymaga „pracy” nad swoją dorosłością – dojrzałością. Nie tylko wyzwania społeczne, ale także osobiste potrzeby wyzwalają działania samorealizacyjne, sprzyjające stawianiu się bardziej dorosłym. Faza permanentna definiuje dorosłość jako całościowe zadanie rozwojowe. By móc realizować to zadanie, ważna jest wcześniejsza świadomość dorosłości jako okresu permanentnej zmiany i transformacji osobowej. Pozyskana wiedza o dorosłości w fazach poprzednich: dalekiej i bliskiej, jest aktualizowana, poszerzana, korygowana. Dorosłość jawi się więc w tym ujęciu jako permanentny projekt rozwojowy.

Przygotowanie do dorosłości w świetle badań empirycznych

Na ile przygotowanie do dorosłości rzeczywiście stanowi współcześnie potrzebę, niech pokażą wyniki badań empirycznych³, przeprowadzonych wśród młodzieży licealnej. Należy dodać, że takie badania należą do rzadkości i dlatego wykorzystano informacje zawarte w pracy magisterskiej.

I tak, jedynie 9 badanych (spośród 30) spotkało się z określeniem „przygotowanie do dorosłości”. Połowa badanych nie potrafi określić, czym jest przygotowanie do dorosłości. Pozostali określają je jako: powolne przystosowywanie się do warunków dorosłego życia (4), rozmowę z młodymi ludźmi, pomaganie im w podejmowaniu ważnych decyzji, ukazywanie wielu możliwości (2), przygotowanie do życia w rodzinie (2) oraz wprowadzanie młodzieży poprzez edukację do odpowiedzialnego życia w społeczeństwie (1), *uczenie się o tym, jak należy prawidłowo dojrzeć do pewnych spraw* (2) oraz uświadomienie młodzieży pewnych spraw z życia dorosłych (1), przygotowanie do wypełniania obowiązków człowieka dorosłego (1) i *nauka odpowiedzialności* (1), zdobywanie doświadczenia i analizowanie swoich błędów (1). Odpowiedzi są więc pojedyncze, lecz głównie wskazują na rozumienie przygotowania do dorosłości jako wdrażanie do pełnienia ról człowieka dorosłego w społeczeństwie.

1/3 badanych nie stwierdza, aby spotkała się z działaniami przygotowującymi do dorosłości. Pozostali, którzy dostrzegają takie działania, wskazują głównie lekcje przygotowania do życia w rodzinie realizowane w szkole (10). Inne pojedyncze działania odnoszą się do oddziaływań szkoły i rodziny (2), zajęć z orientacji zawodowej (2), działań w szkole, np. akcji pedagogów (2), a także nakładania nowych obowiązków, wymagania większej odpowiedzialności (2) i rozmów z dorosłymi na temat życia, przyszłości (1). Działania przygotowujące do dorosłości, jakich doświadczały badani, są więc głównie prowadzone w szkole (14), najczęściej zaprogramowane akcje. Dla porównania można podać wyniki badań Anny Frindt, z których wynika, że szkoła przygotowuje do dorosłości, zdaniem 62,5% badanych gimnazjalistów, według zaś 35,5% takich działań nie realizuje (Frindt, 2005, s. 185–186).

Badania ukazują też wyobrażenia badanej młodzieży licealnej na temat przygotowania do dorosłości. 1/5 badanych nie wie, jak można przygotować się do dorosłości. Z wypowiedzi pozostałych wynika, że przygotowanie do dorosłości to przede wszystkim własna aktywność jednostki (11/30): należy interesować się życiem, obserwować świat i ludzi; należy się usamodzielniać, znaleźć pracę; należy wiedzieć czego się

chce i żyć w zgodzie z sobą; człowiek przygotowuje się do dorosłości *poznając życie i ucząc się na błędach*. Inne wypowiedzi wskazują na wykorzystanie doświadczenia osób dorosłych i starszych (7/30), np. poprzez rozmowy o życiu i o problemach związanych z dorosłością, a także słuchając rad osób starszych (1). Szkole w tej edukacji przypisuje się dopiero kolejne miejsce (4). Dwie inne wypowiedzi świadczą o trudnościach przygotowania się do dorosłości: *każdy człowiek przygotowuje się do dorosłości w inny sposób oraz nie da się przygotować do dorosłości*.

Osoby przygotowujące do dorosłości, zdaniem badanych, to najczęściej członkowie rodziny (24/40), w szczególności, dla połowy badanych, rodzice (15) i mama⁴ (2). Podkreślono też rolę starszego rodzeństwa (5) oraz babci (2). O wiele rzadziej zwraca się uwagę na oddziaływania nauczycieli (4) oraz innych ludzi, w tym znajomych (4). Warto podkreślić, że aż 8 osób nie potrafi wymienić takich osób.

Treści przekazu dorosłych dla dorastających dotyczące przygotowania do dorosłości odnoszą się do cech i postaw, jakimi powinien charakteryzować się człowiek dorosły (14/30). Należą do nich odpowiedzialność (8/30), miłość, wrażliwość, szacunek dla innych, wytrwałość w dążeniu do celu, właściwy stosunek do dóbr materialnych (*wartości materialne to rzecz nabyta i nie są one najważniejsze w życiu*) (6). Dorosli też uczą radzenia sobie w życiu (3) oraz udzielają ważnych rad (3): należy uczyć się na swoich błędach, nie przejmować się wszystkim, co mówią ludzie, zachować ostrożność w stosunku do innych. Należy też odnotować, że aż 8 badanych nie wie, czego nauczyli się od innych dorosłych, a dwie badane licealistki stwierdziły, że *nauczyciele nie nauczyli mnie niczego, choć próbowali*.

Udział szkoły w przygotowaniu do dorosłości, zdaniem badanych, jest dość zróżnicowany: szkoła przygotowuje do dorosłości w sensie pozytywnym (12/30), nieco rzadziej szkoła nie przygotowuje do dorosłości (10/30), szkoła częściowo przygotowuje do dorosłości (5) oraz szkoła przygotowuje do dorosłości w sensie negatywnym (3). Poniżej egzemplifikacje tych stanowisk. Szkoła **pozytywnie przygotowuje do dorosłości** poprzez zajęcia z pedagogiem (3), poprzez takie przedmioty, jak wiedza o społeczeństwie, przygotowanie do życia w rodzinie, przedsiębiorczość (3), szkoła przygotowuje do matury (1), a także *poza przedmiotami uczymy się również odpowiedzialności, samodzielności, punktualności i radzenia sobie w trudnych sytuacjach* (3), *w szkole możemy poznać wiele osób w różnym wieku, które wywierają na nas wpływ*. **Szkoła nie przygotowuje do dorosłości**, ponieważ „uczy rzeczy nieprzydatnych, a lekceważy to, co się może w życiu przydać” (7) oraz *nie ma wystarczającego autorytetu* (3). **Szkoła częściowo przygotowuje do dorosłości**, gdyż *częściowo uczy pewnych rzeczy, które mogą się przydać w życiu* (2), *w wąskim zakresie uczy trochę dobrego i trochę złego* (1), *niektórzy nauczyciele traktują nas jak dorosłych, ale za dużych przygotowań nie ma* (1), szkoła jest tylko jednym z czynników przygotowania do dorosłości (1). Wreszcie, szkoła **przygotowuje do dorosłości w sensie negatywnym**, ponieważ *w szkole po raz pierwszy człowiek dowiaduje się, że życie jest niesprawiedliwe* (1), *w szkole po raz pierwszy spotykamy się z przemocą, brakiem sprawiedliwości* (1), *w szkole uczymy się kłamać, ściągając, manipulować (!!!)*.

Treści przedmiotowe i zajęcia realizowane w szkole przygotowujące do dorosłego życia to dla 7 licealistów (spośród 30) wszystkie przedmioty związane z przyszłym zawodem oraz przedmiot wychowanie do życia w rodzinie. Po 3 wskazuje na przygotowanie do matury, na porady związane z wyborem studiów, a także uczenie obywatelstwa i systematyczności. Szkoła dostarcza także przydatnej w tym wzglę-

dzie wiedzy ogólnej (1) oraz organizuje akcje i spotkania związane z tym zagadnieniem (2). Jedną spośród licealistek wskazała na przydatność w tym zakresie życia w środowisku rówieśniczym – życia w społeczności. Należy też podkreślić, że 1/3 badanych nie umie podać żadnych treści przygotowujących do dorosłego życia, które byłyby uprzystępniane w szkole.

Dla ponad połowy badanych osobami, które powinny pomagać we wkraczaniu w dorosłość są najczęściej rodzice (24/44). Dziewięciu wymienia nauczycieli. Inne pojedyncze wskazania dotyczą ogólnie społeczeństwa (4), państwa (3), starszego rodzeństwa (2) oraz Kościoła (1) i starszych znajomych (1).

Zakończenie

W kontekście powyższych rozważań i wyników omówionych pilotażowych badań, nasuwa się kilka istotnych wniosków, które sygnalizują zarazem określone zalecenia i postulaty pedagogiczne, ważne dla nauczycieli i ich zadań nakierowanych na uczniów.

Niewątpliwie można stwierdzić niedostatek działań polegających na przygotowaniu młodego pokolenia do dorosłego życia i należy podkreślić potrzebę takiego przygotowania.

Najczęściej środowiskiem, które przygotowuje do dorosłości, jest **rodzina**. **Szkoła** w niewystarczającym stopniu wywiera realny wpływ na przygotowanie swoich uczniów do dorosłości. Jednak dysponuje dużym potencjałem w tym zakresie, związanym z treściami i metodyką kształcenia, z osobą nauczyciela oraz tzw. życiem szkolnym jako środowiskiem socjalizacyjno-wychowawczym. Należałoby wzmocnić i ukierunkować działania szkoły tak, by stała się ważnym środowiskiem edukacji młodego pokolenia do dorosłości. Nie powinno być bowiem tylko tak, jak wynika z badań Anny Frindt (2005, s. 186), że „Szkoła daje wykształcenie, które jest konieczne dla uzyskania pracy”. Jak pisze Mariola Bardziejewska: „Szkoła może pomóc w sposób świadomy i zaplanowany w poszukiwaniu tożsamości. (...) Chcąc (...), aby uczniowie osiągnęli dojrzałą tożsamość, szkoła musi sama być dojrzałą organizacją oraz dążyć do tego, aby stała się dla nich znaczącym i godnym elementem ich otoczenia społecznego” (Bardziejewska, 2005, s. 375). W kontekście powyższych wniosków i zaleceń, zdecydowanie wysuwa się także jako znacząca w procesie przygotowania do dorosłości, rola **autorytetów**, w tym autorytetu nauczycieli. Należy koniecznie odbudować zagubiony autorytet nauczycieli. Szkoła bez autorytetu nauczycieli nie może stać się wspólnotą wychowującą. Wreszcie, ponieważ przygotowanie do dorosłości, jak każdy proces uczenia się, wymaga **aktywności własnej** młodych ludzi, należy rozwijać ich refleksyjność i uczyć namysłu nad życiem i sobą oraz swoją dorosłością. Należy więc wzbogacić proces edukacji młodego człowieka w aktywność wychowawczą i samowychowawczą.

Trzeba też zaznaczyć, że przygotowanie do dorosłości, rozumiane jako edukacja ukierunkowana na dorosłość, nie może dotyczyć jedynie odniesień nauczycieli wobec uczniów. Oddziaływania doskonalące „bycie dorosłym” oraz permanentne „stawanie się” coraz bardziej dojrzałym powinny być podejmowane przez nauczycieli wobec siebie samych. Tylko świadcząc o osobistym dojrzewaniu w dorosłości, można stać się autorytetem dla młodych i owocnie towarzyszyć im w trudnej drodze ku dorosłości.

Przypisy

¹ Andragogika to dyscyplina pedagogiczna, której przedmiot badań stanowi szeroko pojęta edukacja powiązana z dorosłością.

² Przykładowy podział dorosłości na etapy z perspektywy badań andragogicznych: przedproże dorosłości (od 18 do 25 r. ż.), wczesna dorosłość (od 25 do 40 r. ż.), środkowa dorosłość (od 40 do początku wieku emerytalnego; dotychczas w badaniach najczęściej 60 lat dla kobiet, 65 dla mężczyzn, od 2012 r. w Polsce ujednolicony dla obu płci początek wieku emerytalnego to 67 r. ż.), późna dorosłość, zwana też starością (od początku wieku emerytalnego do 80 r. ż.), sędziwa dorosłość, zwana też wiekiem sędziwym (powyżej 80 r. ż.) (Dubas, 2009, s. 117 i nast.).

³ Wyniki pochodzą z pracy magisterskiej Aleksandry Bryndziak nt.: Przygotowanie do dorosłości na przykładzie uczącej się młodzieży (Uniwersytet Łódzki, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, Łódź 2010). Próba badawcza liczyła 30 uczniów klas I–III LO z Łodzi, Pabianic i pobliskiej wsi. Metoda indywidualnych przypadków, technika wywiadu.

⁴ Zachowano język wypowiedzi respondentów.

Literatura

Bardziejewska M. (2005): *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*. W: A. I. Brzezińska (red.): *Psychologiczne portrety człowieka Praktyczna psychologia rozwojowa*. GWP, Gdańsk

Czerniawska O. (1996): *Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych*. W: T. Wujek (red.): *Wprowadzenie do andragogiki*. Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom

Dubas E. (2001): *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*. W: E. Przybylska (red.): *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*. Wyd. UMK, Toruń

Dubas E. (2004): *Podstawowa kategoria andragogiczna „dorosłość” i jej aksjologiczny kontekst*. W: J. Kostkiewicz (red.): *Aksjologia edukacji dorosłych*. KUL, Lublin

Dubas E. (2009): *Etapy dorosłości i proces kształcenia*. W: A. Fabiś, B. Cyboran (red.): *Dorosły w procesie kształcenia*. Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała- Zakopane

Dubas E. (2015): *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*. „Edukacja Dorosłych”, nr 1

Frindt A. (2005): *Czy warto być dorosłym?* Wyd. Żak, Warszawa

Glanc Z. (2011): *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej. Mozaika wymiarów dorosłości*. „Edukacja Dorosłych”, nr 1

Malewski M. (1990): *Andragogika w perspektywie metodologicznej*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław

Urbański R. (1986): *Refleksje nad etycznym paradygmatem andragogiki*. „Oświata Dorosłych”, nr 9

Przygotowanie do dorosłości – inspiracje dla nauczycieli

Tekst ukazuje, w ujęciu andragogicznym, zagadnienie przygotowania do dorosłości. Autorka analizuje problem w obszarach: rozumienia pojęcia „przygotowanie do dorosłości” i faz przygotowania do dorosłości. Przedstawia wyniki badań empirycznych dotyczących przygotowania do dorosłości w świetle opinii licealistów. Koncentruje się także na roli nauczycieli w procesie przygotowania do dorosłości uczniów w szkole.

Słowa kluczowe: przygotowanie do dorosłości, perspektywa andragogiczna, studia empiryczne, nauczyciel, szkoła

Preparing for adulthood – inspirations for teachers

The text shows a practical issue – preparing for adulthood, in andragogical perspective. The author refers this problem in a few areas: the understanding of the term „preparing for adulthood” and phases of preparing for the adulthood. The text shows the results of empirical studies about preparing for adulthood in opinion of the young people too. The text concentrates of the role of the teachers in preparing for adulthood of the young people at school.

Keywords: Preparing for adulthood, andragogical perspective, empirical studies, teacher, school

Renata Szczepanik
Uniwersytet Łódzki

WSPÓŁCZESNE PROBLEMY READAPTACJI SPOŁECZNEJ BYŁYCH WYCHOWANKÓW INSTYTUCJI RESOCJALIZACYJNYCH W PRAKTYCE KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO

Ostatnie dwie dekady to czas wyraźnych zmian oblicza polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej. Zarówno w obszarze rozważań naukowych, jak i w praktyce wychowawczej daje się obserwować „ścieranie się” dwóch przeciwstawnych sposobów ujmowania resocjalizacji. Założenia behawioralne i psychodynamiczne leżące u teoretycznych podstaw metodyki wychowania resocjalizującego zostają uzupełniane (a nawet wypierane) przez koncepcje psychologii poznawczej i symbolicznego interakcjonizmu (Konopczyński, 2007, 2009, 2014; Bernasiewicz, 2011). Dotyczy to zarówno sposobów definiowania przyczyn nieprzystosowania społecznego, ujmowania warunków i przebiegu procesów wychowawczych, jak i rozumienia rezultatów resocjalizacji. O ile dla tradycyjnej pedagogiki osób nieprzystosowanych społecznie podstawowymi pojęciami analitycznymi i mającymi zastosowanie w praktyce psychologicznej i wychowawczej są wadliwie ukształtowane postawy, zaburzone funkcjonowanie w rolach społecznych, relacjach interpersonalnych oraz ich korektura, reedukacja i terapia (por. Czapów, 1978; Pospiszyl, 1998; Pytka, 2008 i in.), to w koncepcji nieklasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej¹ centralnymi kategoriami jest wadliwie ukształtowana tożsamość oraz destygmatyzacja (Urban, 2010; Konopczyński, 2014).

Początek naukowej refleksji nieklasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej dał Marek Konopczyński (1996, 2007), który w latach 90. sformułował podstawy koncepcji twórczej resocjalizacji. Ta właśnie koncepcja jest aktualnie punktem wyjścia „nowej” pedagogiki resocjalizacyjnej. Jest nim zwłaszcza przekonanie o wadliwie przyjętym i urzeczywistnianym przez pedagogów resocjalizacyjnych założeniu, że „proces resocjalizacji ma przebiegać w specjalnie powołanych do tego celu instytucjach i placówkach o charakterze izolacyjnym lub paraizolacyjnym” (Konopczyński, 2014, s. 10). Chociaż krytyka instytucjonalnych, tj. w oderwaniu od środowiska otwartego form wychowania osób nieprzystosowanych społecznie, sukcesywnie zapełnia półki naukowego piśmiennictwa poświęconego problematyce resocjalizacji (np. Bałandynowicz, 2000, 2002, 2011; Urban, 2010; Konopczyński, 2013), to w Polsce idea i praktyka wychowania osób nieprzystosowanych społecznie „do życia w społeczeństwie” w obrębie instytucji wciąż zajmuje ugruntowaną pozycję. Jednym z „objawów” tejże jest chociażby to, że miejsca praktyk studenckich na kierunku pedagogika resocjalizacyjna stanowią głównie „zamknięte” ośrodki wychowawcze oraz instytucje penitencjarne. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać przede wszystkim w tym, że w prawno-społecznym systemie

zapobiegania demoralizacji i przestępczości wciąż brakuje zinstytucjonalizowanych (tj. posiadających osobowość prawną) form pracy wychowawczej nastawionej na resocjalizację w środowisku otwartym. Lukę tę w największej mierze zdają się wypełniać organizacje pozarządowe. Nastawione są one jednak głównie na realizację działań profilaktycznych (i najczęściej poprzez działalność charytatywną lub organizowanie świetlic środowiskowych). Wciąż niewiele jest organizacji, które bezpośrednio realizują zadania z zakresu resocjalizacji poprzez bezpośrednią pracę środowiskową. Przykładowo w Łodzi działa tylko jedna organizacja² skupiająca streetworkerów podejmujących działania w ramach polityki redukcji szkód (*harm reduction*).

Celem artykułu jest wskazanie na możliwości budowania w obrębie kształcenia akademickiego specyficznej przestrzeni „dydaktycznej”, w ramach której studenci wdrażają w praktykę życia społecznego najnowsze osiągnięcia naukowe pedagogiki resocjalizacyjnej. Projekt realizowany jest w ramach kształcenia akademickiego na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego od połowy 2013 roku i nosi nazwę reSTART. U jego naukowych podstaw leżą przesłanki „nowej” pedagogiki resocjalizacyjnej (Konopczyński, 2014), a podstawową formą organizacyjną kształcenia studentów jest uczenie poprzez działanie (ich pracę środowiskową). W artykule podjęto się próby odpowiedzi na pytania o to, dlaczego reSTART może być analizowany przez pryzmat aktywnych form kształcenia akademickiego oraz w jaki sposób realizacja projektu przyczynia się nie tylko do przyswajania, ale także i do urzeczywistniania w praktyce życia społecznego przez studentów teoretycznych i metodycznych przesłanek tkwiących w „nowej” pedagogice resocjalizacyjnej?

Głównym partnerem realizacji projektu jest organizacja pozarządowa, natomiast opiekę naukową oraz superwizyjną sprawuje autorka niniejszego artykułu – opiekunka Naukowego Koła Resocjalizacji działającego na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

Zarys problemów readaptacji społecznej byłych wychowanków placówek resocjalizacyjnych w perspektywie „nowej” pedagogiki resocjalizacyjnej

Pojęcie readaptacji społecznej rozumiane jest jako ponowne przystosowanie osoby opuszczającej instytucję resocjalizacyjną lub penitencjarną do czynnego i samodzielnego życia w społeczeństwie. W największej mierze sukces „readaptacyjny” definiowany jest przez pryzmat stabilizacji zarobkowo-zawodowej byłego przestępcy, akceptowanych społecznie form spędzania czasu wolnego oraz powstrzymywania się przed zachowaniami określanymi mianem „patologicznych”. Readaptacja społeczna osób przebywających w instytucjach resocjalizacyjnych i penitencjarnych ma na celu przygotowanie ich do odpowiedzialnego życia w społeczeństwie, a także kształcenie umiejętności pozwalających na pełnienie akceptowanych ról społecznych oraz przeciwdziałanie poczuciu wykluczenia ze społeczeństwa i potępienia przez nie (Kieszkowska, 2009).

U podstaw założeń „nowej” pedagogiki resocjalizacyjnej leży krytyka instytucjonalnych form wychowania osób nieprzystosowanych społecznie i przestępczych. Z resocjalizacją w warunkach instytucji wiążą się zjawiska negatywnie rzutujące na procesy readaptacji społecznej. Po pierwsze, w konsekwencji oddziaływań metodycznych opartych na przesłankach tradycyjnej resocjalizacji dokonuje się proces „socjalizacji” wychowanka do warunków instytucji. W praktyce utożsamiane bywa to z sukcesem

wychowawczym. Nieletni bezproblemowo funkcjonuje w obrębie instytucji (zamkniętej). Zjawisko to określane jest mianem resocjalizacji pozornej (szerzej: Urban, 2010; Konopczyński, 2013). Wiąże się z tym bezpośrednio kolejny problem, a mianowicie „produkt” resocjalizacji pozornej. Jest nim były wychowanek instytucji i jego sytuacja psychologiczna i społeczna w dużej mierze będąca bezpośrednią konsekwencją wieloletniego treningu instytucjonalnego (Szczepanik, w druku; por. Chomczyński, 2014).

Specyficzna „kariera instytucjonalna” osób nieprzystosowanych społecznie rozpoczyna się często w okresie wczesnego dzieciństwa poprzez ulokowanie sprawiającego trudności wychowawcze delikwenta w placówce opiekuńczej. Kolejno z powodu szeroko rozumianych problemów natury psychologiczno-wychowawczej dziecko zostaje skierowane do ośrodka wychowawczego, a jego „kariera instytucjonalna” ugruntowuje ostatecznie w okresie dorastania (poprzez umieszczenie w placówkach resocjalizacyjnych i zakładach poprawczych). W praktyce więc zdarza się, że młody człowiek opuszczający mury zakładu poprawczego ma za sobą kilkunastoletni „staż” pobytu w placówkach, które co prawda pełniły rozmaite funkcje społeczne, ale ich wspólnym mianownikiem był charakter izolacyjny (por. Granosik i in., 2014; Szczepanik, w druku) oraz nabywanie piętna „podejrzanego” (por. Gulczyńska, 2013; Chomczyński, 2014), byłego wychowanek placówki resocjalizacyjnej (Chomczyński, 2014; Szczepanik, w druku). Piotr Chomczyński (2014, s. 296–297) formułuje wnioski o negatywnym wpływie doświadczeń wieloletnich pobytów w instytucjach wychowawczych i resocjalizacyjnych młodych ludzi na ich postawy oraz sposób postrzegania rzeczywistości. Mianem produktu resocjalizacji (instytucjonalnej) jest określany przez niego specyficzny habitus instytucjonalny, będący pewnego rodzaju wzorem behawioralno-osobowościowym. Dochodzi więc do swoistego paradoksu – im więcej uwagi „instytucjonalnej” system poświęca wychowanekowi, im lepsze jest jego funkcjonowanie w obrębie danej instytucji (zamkniętej) i im bardziej charakteryzowany jest on przez pryzmat sukcesu pedagogicznego danej placówki, tym większe problemy readaptacyjne (tj. po opuszczeniu zakładu) mogą być jego udziałem (por. Konopczyński, 2013).

To właśnie procesy adaptacyjne do warunków instytucji stanowią ważny przedmiot krytyki przedstawicieli „nowej” pedagogiki resocjalizacyjnej. Zarysowany bowiem problem resocjalizacji w murach instytucji implikuje poważne problemy readaptacyjne jej beneficjentów – zwłaszcza tych wychowanków, którzy mają za sobą wieloletni okres pobytu w ośrodkach. Problem ten stanowi poważne wyzwanie dla praktyki wychowawczej i pracy środowiskowej.

Jakie trudności w największej mierze towarzyszą młodym osobom opuszczającym zakłady poprawcze? W jakiej sytuacji społecznej się znajdują oraz jakie problemy natury psychologicznej dźwigają? Szukanie odpowiedzi na te pytania w bezpośredniej konfrontacji z problemami młodych ludzi, którzy podejmują trud „udanej” readaptacji, a także dostarczane wsparcie na rzecz niwelowania trudności życiowych, to najważniejsze wyzwanie oraz obszary uczenia się poprzez działanie studentów pedagogiki resocjalizacyjnej WNoW na UŁ, skupionych wokół projektu reSTART.

Studencki projekt „reStart” jako aktywna metoda kształcenia

Inicjatywa pt. „reSTART” została powołana do życia w 2013 roku i w początkowym okresie polegała na spontanicznie podejmowanych działaniach przez studentów sku-

pionych w Naukowym Kole Resocjalizacji działającym na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ na niesieniu pomocy i wsparcia dwóm byłym wychowankom zakładu poprawczego. Były to młode kobiety, które po wieloletnim pobycie w placówkach opiekuńczych i resocjalizacyjnych „powróciły” do Łodzi i borykały się z problemem samotnienia (zerwane więzi z rodziną, brak środowiska rówieśniczego) i bezradnością w zakresie pokonywania bieżących trudności życia. Studenci Koła za pośrednictwem warszawskiej organizacji pozarządowej³ nawiązali kontakt z tymi młodymi kobietami. Początkowo kilkoro studentów objęło swoimi działaniami te byłe wychowanki zakładów poprawczych – pomoc polegała na zbiórce rzeczowej (ubrania, żywność) i wsparciu w kontaktach z urzędami (powiatowym centrum pomocy rodzinie, urzędem pracy). Taka „rówieśnicza” i niesformalizowana formuła wsparcia zaowocowała dużym zaangażowaniem i pozytywnymi postawami ze strony byłych wychowanek.

Szybko okazało się, że potrzebny jest regularny i uporządkowany system wsparcia (nie tylko materialnego, ale również emocjonalnego) tych młodych kobiet. Na początku 2014 roku ukonstytuowała się grupa studentów, która za pośrednictwem Fundacji po DRUGIE nawiązała kontakt z byłymi wychowankami placówek resocjalizacyjnych podejmującymi (po wielu latach spędzonych w instytucjach) próby samodzielnego wkraczania w dorosłe życie w Łodzi. Grupa ta opracowała podstawy organizacyjne i metodyczne projektu, który nazwano reSTART. Należy podkreślić, że reSTART nie jest incydentalnym, tj. ograniczonym czasowo i personalnie przedsięwzięciem, ale stałym elementem działalności studentów Naukowego Koła Resocjalizacji. „Doświadczeni” studenci dokonują rekrutacji młodszych kolegów i koleżanek oraz sukcesywnie wdrażają w realizację projektu, przez co zachowana jest jego ciągłość.

W działania projektu zaangażowani są studenci pedagogiki resocjalizacyjnej, psychologii i pedagogiki społecznej. W maju 2015 roku bezpośrednio objął on swoim zasięgiem grupę 31 studentów. Są oni podzieleni na kilkusobowe zespoły (każdy z nich ma swojego koordynatora, który z kolei współpracuje bezpośrednio z liderem całego projektu). Byłe wychowanki pozostają w stałym kontakcie ze studentami (telefonicznym, poprzez regularne odwiedziny, wspólne spędzanie czasu wolnego, a przede wszystkim spotkania w sytuacjach kryzysowych, wymagających szybkiej reakcji czy wsparcia emocjonalnego). Zadaniem koordynatorów zespołów jest również utrzymywanie regularnego kontaktu z organizacją pozarządową, która patronuje przedsięwzięciu, oraz oferuje wsparcie merytoryczne i organizacyjne w sytuacjach kryzysowych.

W ramach realizacji projektu organizowane są spotkania warsztatowe z pracownikami socjalnymi, zakładów poprawczych i sądów, co podnosi umiejętności poruszania się przez studentów po prawno-społecznym systemie pomocy i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Realizatorzy projektu komunikują się na co dzień za pomocą internetowego portalu społecznościowego. Raz w miesiącu przeprowadzona jest superwizja pracy środowiskowej studentów. W ramach superwizji systematyzowana jest bieżąca praca studentów, omawiane są najważniejsze problemy towarzyszące relacjom z młodymi kobietami, a także prowadzone są zajęcia mające na celu doskonalenie umiejętności wychowawczych, rozpoznawanie swoich mocnych i słabych stron oraz przede wszystkim – lokowanie i konfrontowanie własnych doświadczeń z ideami zawartymi we współczesnych tendencjach w pedagogice resocjalizacyjnej.

Dlaczego reSTART może być analizowany przez pryzmat aktywnych form kształcenia akademickiego? Działania dydaktyczne realizowane w formie projektu reSTART utrzymane są w paradygmacie konstruktywistycznym i odwołują się do zasadni-

czych założeń aktywnych metod kształcenia zawartych w SCL – koncepcji kształcenia akademickiego skoncentrowanego na studentach (*Student Centered Learning*).

W paradygmacie konstruktywistycznym nacisk utrzymany jest na organizowanie studentom zadań do wykonania, wspieranie ich refleksji w działaniu i nad działaniem. Jest to taka organizacja procesu kształcenia, w którym możliwe jest uczenie się przez doświadczenie oraz kładzie się nacisk na poszerzanie środowiska tego uczenia się (Sajdak, 2013). Z kolei założenia SCL urzeczywistniane są w projekcie głównie poprzez rolę, jaką przyjmuje nauczyciel akademicki będący „opiekunem” realizowanego przedsięwzięcia studenckiego, oraz pozycję, jaką osiąga w relacji dydaktycznej student.

Nauczyciel akademicki superwizuje – nie ocenia, a także wspiera pomysły studentów poprzez stwarzanie przestrzeni dla krytycznej dyskusji. Zgodnie z założeniami koncepcji SCL nauczyciel jest więc facylitatorem, który koncentruje uwagę na umiejętnościach i zainteresowaniach studentów. Natomiast rolą studenta jest rozwijanie swoich umiejętności, zdolności i predyspozycji przy wykorzystaniu możliwości oferowanych podczas zajęć przez nauczyciela (Bugaj, *bd*). W przypadku reSTART są to spotkania superwizyjne. W procesie kształcenia, którego elementem jest reSTART, student jest samodzielny, kreatywny i odpowiedzialny. Jak już wspomniano – projekt utrzymany jest w nurcie konstruktywistycznym, jednak odnaleźć można w nim także zasadnicze przesłanki paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego (Sajdak, 2013), ponieważ w realizacji projektu promowana jest niezależność myślenia, różnorodność punktów widzenia oraz motywowanie do (samodzielnych) poszukiwań i sposobów zdobywania wiedzy (por. Bugaj, *bd*). To z inicjatywy studentów zorganizowane zostały ogólnodostępne warsztaty z udziałem przedstawicieli organizacji pozarządowych i instytucji wychowawczych poświęcone kształtowaniu postaw wobec osób z tzw. „marginesu społecznego”, spotkania „metodyczne” z zakresu inicjowania i utrzymywania relacji z osobami zagrożonymi przestępczością, zasad pracy w ramach polityki redukcji szkód itp. W trakcie zajęć superwizyjnych studenci szacują swoje mocne i dobre strony oraz tworzą plany dalszych działań (np. potrzeba organizowania interdyscyplinarnych zespołów studenckich poprzez zaangażowanie studentów innych wydziałów, np. prawa, pracy socjalnej).

O tym, że realizacja projektu jest utrzymana w duchu koncepcji SCL, świadczy samodzielność oraz aktywna postawa studentów w zakresie decydowania o swojej ścieżce kształcenia akademickiego, sposobach osiągania wiedzy i pozyskiwania umiejętności, co jest związane bezpośrednio z aspiracjami, potrzebami oraz funkcjonowaniem w społeczeństwie wiedzy (por. tamże).

Praca środowiskowa studentów jako przestrzeń do urzeczywistniania teoretycznych przesłanek „nowej” pedagogiki resocjalizacyjnej w zakresie readaptacji społecznej

Możliwości realizacji założeń „nowej” pedagogiki resocjalizacyjnej tkwiące w projekcie są ogromne. Do szczególnie zasługujących na uwagę idei współczesnych koncepcji resocjalizacyjnych urzeczywistnianych w trakcie realizacji projektu należą niewątpliwie:

1. Sposoby definiowania i interpretowania „patologicznych społecznie” zachowań osób opuszczających mury instytucji resocjalizacyjnych.

Już na „starcie” studenci bezpośrednio doświadczają (w kontaktach z byłymi wychowankami) konsekwencji wieloletniego treningu instytucjonalnego na rzecz

„socjalizacji” do życia w zakładzie. Przejawia się to w sygnalizowanym przez Chomczyńskiego (2014) wzorze behawioralno-osobowościowym, którego jednym z przejawów są pewne nawyki wyniesione z instytucji (która przez wiele lat stanowiła wyłączne miejsce zaspokajania potrzeb wychowanka) np. „postawa roszczeniowa” czy zachowania nastawione na pozyskiwanie konkretnych korzyści materialnych.

O przejawianej przez studentów wrażliwości na podnoszony problem oraz wysokim poziomie refleksji pedagogicznej, jaka towarzyszy ich relacjom z byłymi wychowankami zakładów poprawczych, świadczą sprawy zgłaszane podczas superwizji. Młode kobiety, z niebywałą łatwością wchodzące w role „podopiecznych”, tj. osób, które oczekują kontroli i dyscypliny, sprawozdają drobniuzgowo swoje dokonania, skrupulatnie ukrywają porażki i nastawione są na ocenę ich zachowania. Lokowanie przez studentów przyczyn zachowań byłych wychowanek instytucji w koncepcji „nowej” pedagogiki resocjalizacyjnej polega na rezygnacji z definiowania potrzeb oraz oczekiwań osób nieprzystosowanych społecznie uwzględniających „klasyczne” ujmowanie wadliwych reakcji ludzi korzystających z pomocy społecznej, określane mianem „postawy roszczeniowej” (na rzecz sytuowania problemu w obszarze konsekwencji „treningu” instytucjonalnego).

2. Tworzenie alternatywnego środowiska społecznego dla osób zagrożonych przestępczością i wykluczeniem społecznym.

Osoby opuszczające instytucje resocjalizacyjne często z braku innych możliwości powracają do jedynie im dostępnego otoczenia społecznego, tego samego, które kiedyś stanowiło przyczynę ich procesu demoralizacji i umieszczenia w instytucji. Bezpośrednie relacje ze studentami są często pierwszą możliwością „towarzyskiego” uczestnictwa poza obrębem grup uwikłanych w przestępczość. Tworzenie alternatywnego środowiska społecznego dla osób nieprzystosowanych społecznie i zagrożonych wykluczeniem jest także ważne z punktu widzenia procesów destygmatyzacji, stanowiącej centralną kategorię twórczej resocjalizacji (Konopczyński, 2009; Urban, 2010).

3. Pomoc w przewycięzaniu piętna osoby „podejranej” (por. Gulczyńska, 2013), byłego wychowanka placówki resocjalizacyjnej oraz opisywanego przez Ervinga Goffmana (2005) „zawstydzienia”, izolacji społecznej osób naznaczonych (np. poprzez pobyt w instytucji resocjalizacyjnej).

Koncepcja goffmanowskiego „piętna” inspirowuje teoretyczną koncepcję oraz praktykę twórczej resocjalizacji (Konopczyński, 2007; 2009). Autoprezentacje osób nieprzystosowanych mają na celu ochronę własnej wartości, zaspokojenie potrzeb psychologicznych oraz dokonanie wypływu „manipulatywnego” w relacjach z otoczeniem. Stygma dewianta uniemożliwia osobom nieprzystosowanym społecznie nawiązywanie poprawnych relacji interpersonalnych oraz staje się przyczyną i czynnikiem wzmacniającym wykluczenie społeczne. Eskalacja poziomu agresji interpersonalnej, nieakceptowane społecznie sposoby zaspokajania potrzeb oraz patologiczne formy redukcji emocjonalnych napięć wewnętrznych będą reakcją jednostki na zjawisko „nieprzystawalności” do standardów społecznych. Piętno dewianta będzie stanowić nie tylko o mechanizmach wykluczania, ale i samowykluczania społecznego jednostek uznawanych za „podejrane społecznie” (Szczepanik, 2010; Gulczyńska, 2013) czy nieprzystosowane społecznie (Konopczyński, 2009). Bezpośrednimi czynnikami uruchamiającymi proces automarginalizacji będzie m.in. odczuwanie wstydu w kontaktach z „normalsami”, zaniżona samoakceptacja i poczucie niepełnowar-

tościowości (Goffman, 2005). Codzienne, spontaniczne czy intencjonalnie podejmowane relacje byłych wychowanków placówek resocjalizacyjnych ze studentami (reprezentantami „normalsów”) w ramach realizowanego projektu reSTART stanowią przestrzeń społeczną dla pokonywania barier i powstrzymywania, a nawet likwidowania procesów sprzyjających automarginalizacji.

4. Identyfikacja i praca nad potencjałami wychowanka.

Jest to ważny problem urzeczywistniania idei twórczej resocjalizacji, która najogólniej mówiąc sprowadza się do wspierania wychowanka w poszukiwaniu i realizacji alternatywnej (wobec dewiacyjnej) roli społecznej, wykorzystania i bazowania na potencjałach itp. (por. Konopczyński, 2007; 2009). Ilustracją urzeczywistniania tej idei w pracy środowiskowej podejmowanej przez studentów może być rekonstruowany w czasie superwizji fragment rozmowy, w jakiej uczestniczyła jedna z realizatorów reSTARTu podczas spotkania z jej „podopieczną”. Uczestnikiem spotkania był także partner młodej kobiety, który relacjonował studentce swoje bieżące działania związane z gromadzeniem środków finansowych. Sposób jego autoprezentacji nastawiony był w pewnej mierze na badanie granic akceptacji, a nawet sprowokowanie studentki do określonego zachowania (zawstydzenia, zakłopotania, szoku powodowanego informacją o łamaniu prawa itp.). Mężczyzna mówił bowiem o zajmowaniu się handlem różnych części samochodowych – kupowaniu ich „taniej” i sprzedaży „drożej”, wyszukiwaniu miejsc, w których może dokonywać transakcji, szacowaniu kosztów, zysków i strat itp. Podkreślał swój zapał, spryt i wskazywał na konieczność kalkulowania, przewidywania ryzyka. Skonfrontowana z takim opisem (dwuznacznym z punktu widzenia przestrzegania prawa) studentka nie zareagowała w sposób konwencjonalny i charakterystyczny dla „tradycyjnej” pedagogiki (zorientowanej na bezpośrednią korekturę niewłaściwych zachowań społecznych). Spokojnym głosem, po wysłuchaniu całej historii nadała rozmowie następujący bieg: „Widzę, że bardzo dużo energii wkładasz w to przedsięwzięcie. I inteligencji. A nie myślałeś o tym, by pójść na studia z zarządzania?”. Adwersarz, po kilkusekundowym milczeniu powodowanym wyraźnym zaskoczeniem, z zapałem i dumą odpowiedział: „No wiesz... czemu nie?! W końcu mam maturę! Nie myślałem o tym, ale... hm!”.

Działaniu studentów towarzyszy specyficzne poczucie „misji”, jaką jest tworzenie tzw. „dobrej praktyki” resocjalizacyjnej. Studenci obejmują bowiem swoją pomocą marginalizowaną grupę młodzieży, która często nie znajduje wsparcia w istniejących rozwiązaniach systemowych, jak również nie ma dobrego zaplecza rodzinnego i środowiskowego, które pozwalałoby na jej prawidłową readaptację społeczną. Współpraca byłych wychowanków ze służbami integracji społecznej (kuratorami, pracownikami socjalnymi) zwykle ogranicza się do kontroli lub zdobywania pieniędzy. Praca studentów stanowi zatem ważny element wspierający proces readaptacji byłych wychowanków, wypełnia bowiem w pewnej mierze luki systemu opieki następczej. Co ważne – praca ta pozwala również na budowanie prawidłowych relacji rówieśniczych byłych wychowanków – często pierwszych takich relacji w ich życiu (tworzenie alternatywnego dla dewiacyjnego środowiska społecznego).

Potencjały dydaktyczne tkwiące w realizacji projektu są wielorakie. Na pewno sprzyja on rozwojowi osobistemu, obywatelskiemu i zawodowemu studentów. Ak-

tywność w ramach reSTART pozwala studentom wykorzystywać i pogłębiać zdobywaną na studiach wiedzę, rozwija umiejętność współpracy, uczy odpowiedzialności oraz umożliwia nabywanie umiejętności interpersonalnych. Pozwala im na samopoznanie (swoich predyspozycji do przyszłej pracy zawodowej), uwrażliwia ich na problemy społeczne, zwłaszcza osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, a przede wszystkim daje pole do urzeczywistnienia aktywności, kreatywności, przedsiębiorczości i pasji, jaką jest pomoc drugiemu człowiekowi.

Opisany w artykule projekt sprzyja osiągnięciu przez studentów wielu kluczowych kompetencji będących efektami procesu kształcenia na kierunku pedagogika. Jako że nie jest on zorientowany na wykonywanie konkretnych, ograniczonych w czasie działań w obrębie pracy środowiskowej, a także wymaga tworzenia interdyscyplinarnych studenckich zespołów roboczych (np. z różnych wydziałów), nie może podlegać ocenie w ramach konkretnych zajęć dydaktycznych (przedmiotu). Jest jednak dowodem na możliwość indywidualizowania procesu kształcenia w czasach, gdy „zapotrzebowanie na dydaktykę instrumentalną konstruowaną w paradygmacie behawiorystycznym staje się coraz wyraźniejsze w związku z niespotykanym dotąd zjawiskiem masowości studiów wyższych” (Sajdak, 2013, s. 469). Formuła realizowanego projektu (zakładająca co prawda ogólnodostępność dla studenta i dobrowolność udziału, ale pod warunkiem przejawiania przez niego inicjatywy, przedsiębiorczości i samodzielności) stanowi przestrzeń nawiązania bliskiej i bezpośredniej relacji z nauczycielem akademickim. W przebiegu bezpośredniej interakcji nauczyciela akademickiego ze studentem, mamy do czynienia z budowaniem jego poczucia osobistej (indywidualnej) odpowiedzialności za osiągnięte cele, a także rozwojem refleksji nad podejmowanymi działaniami za pomocą dyskusji w czasie superwizji, nauką wyrażania opinii, uzasadniania sądów itp. Co ważniejsze, w sytuacji osobistej konfrontacji studentów z problemami natury formalno-prawnej czy interpersonalnej w związku z ich pracą środowiskową w sposób naturalny „zmuszeni są” do samorozwoju. Sami uświadamiają sobie te obszary wiedzy i umiejętności, które warto doskonalić i pogłębiać. To studenci są inicjatorami warsztatów z przedstawicielami pomocy społecznej, urzędów pracy czy pedagogiami z placówek resocjalizacyjnych. Innymi słowy, realizacja projektu rozbudza ciekawość intelektualną i zainteresowania oraz motywuje studentów do samodzielnych poszukiwań, co bezpośrednio tożsame jest z założeniami koncepcji kształcenia skoncentrowanego na studencie (SLC) (por. Bugaj, bd).

Przypisy

¹ Po określenie to sięgam za Markiem Konopczyńskim (2014).

² Organizacja podejmuje pracę z osobami uzależnionymi i prostytuującymi się nie objętymi instytucjonalnymi formami wychowania, leczenia czy resocjalizacji (np. projekt: *Redukcja ryzyka transmisji HIV w środowisku osób świadczących usługi seksualne na ulicy*). Dokumentowane są problemy tych osób oraz działania podejmowane przez organizację, natomiast nie jest prowadzony „imienny” wykaz „podopiecznych” (Projekty realizowane w Łodzi przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Pomocy „Słyszę Serce”: http://slyszeserce.org.pl/projekty_pozostale.php (dostęp 3.05.2015)).

³ Mowa o Fundacji po DRUGIE (<http://www.podrugie.pl/> (dostęp 3.05.2015)). Organizacja pomaga młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym, patologią i bezradnością. W szczególności swoim wsparciem obejmuje wychowanków i byłych wychowanków placówek resocjalizacyjnych.

Literatura

- Balandynowicz A. (2002): *Probacja. System sprawiedliwego karania*. Wyd. Kodeks, Warszawa
- Balandynowicz A. (2011): *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*. Wolter Kluwer, Warszawa
- Balandynowicz A. (2000): *Nowoczesne trendy w polityce kryminalnej na przełomie XX i XXI wieku*. „Prokuratura i Prawo”, nr 11
- Beransiewicz M. (2011): *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. OW Impuls, Kraków
- Bugaj J. (bd): *Kształcenie skoncentrowane na studentach tzw. Student Centered Learning (SCL): co się za tym kryje?* https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/b806803278fa7cf824c3e1cb6d2d09bf.pdf (dostęp 3.05.2015)
- Chomczyński P. (2014): *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych*. Wyd. UŁ, Łódź
- Czapów Cz. (1978): *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. Wyd. PWN, Warszawa
- Goffman E. (2005): *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. GWP, Gdańsk
- Pospizyl K. (1998): *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*. Wyd. PWN, Warszawa
- Granosik M., Gulczyńska A., Szczepanik R. (2014): *Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS)*. W: J. E. Kowalska (red.): *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*. Wyd. UŁ, Łódź
- Gulczyńska A. (2013): *„Chłopaki z dzielnicy”. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*. Wyd. UŁ, Łódź
- Kieszkowska A. (2009): *Problemy readaptacyjne osób opuszczających placówki resocjalizacyjne*. „Probacja”, nr 2
- Konopczyński M. (1996): *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*. Spotkania, MEN, Warszawa
- Konopczyński M. (2007): *Metody twórczej resocjalizacji*. PWN, Warszawa
- Konopczyński M. (2009): *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej. Twórcza resocjalizacja – od korekcji do rozwoju*. „Probacja”, nr 1
- Konopczyński M. (2013): *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych, Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*. Wyd. Pedagogium, Warszawa
- Konopczyński M. (2014): *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. OW Impuls, Kraków
- Pytka L. (2008): *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wyd. APS, Warszawa
- Sajdak A. (2013): *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. OW Impuls, Kraków
- Szczepanik R. (w druku), *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*. Wyd. UŁ, Łódź
- Szczepanik R. (2010): *Wpływ instytucji „pomocowych” na proces wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży zagrożonej demoralizacją*. W: K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.): *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Wyd. DIFIN, Warszawa
- Urban B. (2010): *Zmiana tożsamości i destygmatyzacja przestępcy w procesie instytucjonalnej resocjalizacji jako warunek readaptacji społecznej*. W: Z. Jasiński, D. Widelak (red.): *W poszukiwaniu optymalnego modelu więzienia resocjalizującego, Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*. Tom 3. Wyd. UO, Opole
- Fundacja po DRUGIE (<http://www.podrugie.pl/> dostęp 3.05.2015)

Współczesne problemy readaptacji społecznej byłych wychowanków instytucji resocjalizacyjnych w praktyce kształcenia akademickiego

W artykule opisano edukacyjne wartości, jakie tkwią w realizowanym przez studentów projekcie społecznym „reSTART”. Praca środowiskowa studentów na rzecz readaptacji społecznej byłych wychowanków placówek resocjalizacyjnych pozwala na osiąganie wielu celów, jakie stoją przed współczesnym kształceniem akademickim. Studenci doskonalią umiejętności pracy zespołowej, kon-

struktywnego rozwiązywania problemów oraz krytycznego myślenia. Mają możliwość osobistego skonfrontowania się z problemami towarzyszącymi byłym wychowankom instytucji resocjalizacyjnych oraz podjęcia współpracy z przedstawicielami różnych środowisk zawodowych.

Słowa kluczowe: readaptacja społeczna byłych wychowanków placówek resocjalizacyjnych, resocjalizacja w środowisku otwartym, kształcenie akademickie, aktywne metody kształcenia, „nowa” pedagogika resocjalizacyjna

Contemporary issues of social re-integration of former clients of juvenile rehabilitation centre. An academic practice perspective

This paper discusses educational values of students' social project ("reSTART"). Working for social re-integration of former clients of juvenile rehabilitation centers combines many key goals of academic education: initiative, learning to work and solve problems in the company of others, and sharpening one's own understanding by listening to the insights of others, especially those with different backgrounds and life experiences.

Keywords: community integration of juvenile offenders, offender rehabilitation in community and society, higher education, active learning and teaching methods, creative rehabilitation ('new' pedagogy rehabilitation)

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2015

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

NAUCZYCIEL A PRZEMOC RÓWIEŚNICZA WŚRÓD UCZNIÓW¹

*Nauczyciel ma wpływ na wieczność.
Nie jest bowiem w stanie określić,
gdzie kończy się jego oddziaływanie.*
(Henry Brooks Adams)

Problem agresji oraz przemocy wśród dzieci i młodzieży nieustannie powraca w rozważaniach nad funkcjonowaniem współczesnej szkoły. Przemoc rówieśnicza w szkole jest obecnie uważana za istotny problem w wielu szkołach na całym świecie, także w Polsce (por. np. Craig i in., 2009). Mimo to że szkoły próbują podejmować różne przedsięwzięcia mające na celu uczynienie tego miejsca bardziej przyjaznym i bezpiecznym, ograniczenie w nim przemocy nie zawsze jest efektem tak oczywistym. W ostatnim czasie w zagranicznej oraz w mniejszym stopniu w krajowej literaturze przedmiotu coraz większą uwagę zwraca się na rolę zachowań nauczyciela w sytuacji zachowań przemocowych uczniów. Otóż okazuje się, że postawy i zachowania nauczyciela podczas takich zdarzeń mają istotne znaczenie dla dalszego występowania zachowań społecznych w szkole (por. Stephenson i Smith, 1991). I właśnie na osobie nauczyciela oraz jego roli chciałabym się skoncentrować. Pomysł podjęcia problemu wynika z dostrzeżenia możliwości eksploracji w nieco inny sposób, niż dotychczas, przestrzeni, którą wypełnia nauczyciel w badaniach i konstrukcjach teoretycznych dotyczących przemocy w szkole, upatrując w jego osobie głównego ogniwa całokształtu oddziaływań szkoły wobec zachowań społecznych uczniów. Moją intencją jest zwrócenie uwagi na wątek samej osoby nauczyciela oraz indywidualnych wyznaczników jego reakcji na przemoc wśród uczniów, jak również znaczenia podjętych przez niego działań dla uczniów. Zanim jednak przejdę do właściwych analiz, chciałabym wstępnie zarysować kontekst podjętej problematyki. Uwagi i wnioski zostaną sformułowane na podstawie przeglądu literatury przedmiotu oraz nowszych badań empirycznych z tego zakresu.

Szkoła jako środowisko socjalizująco-wychowawcze

Z chwilą podjęcia przez dziecko roli ucznia znacznie poszerza się i wzbogaca jego środowisko społeczne, a co za tym idzie, jakościowej zmianie ulegają formy oddziaływań pedagogicznych, jakim ów uczeń jest poddawany. Na środowisko szkolne składają się wszelkie czynniki instytucjonalne, osobowe i dydaktyczne, które występują w szkole. Środowisko wychowawcze jest to *społecznie kontrolowany, obiektywny układ względnie stałych, powtarzających się sytuacji wychowawczych* (Petrykowski, 2005, s. 188). Ogół zaś sytuacji, w których jednostka przyswaja sobie wartości i normy oraz zgodne z nimi zachowania, odpowiadające społecznym oczekiwaniom grupy nazwać można środowiskiem socjalizującym (Petrykowski, 2005, s. 189). Z tego punktu widzenia szkoła jest zarówno środowiskiem wychowawczym, jak i socjalizacyjnym. Procesowi wychowania nadaje się bardzo różne treści, istnieją także różne modele wychowania, a zatem nie ma jednej naukowej jego koncepcji (por. Kron, 2012, s. 56; Śliwerski, 2011). Podobnie rzecz ma się, jeśli chodzi o proces socjalizacji (por. Petrykowski, 2005, s. 18–31). Nie wnikając w podobieństwa czy rozbieżności pomiędzy tymi procesami, gdyż nie to jest istotą tego artykułu, dalsza analiza dotyczyć będzie szkoły jako miejsca wychowania, ale jednocześnie środowiska socjalizującego i szczególnie w nim roli nauczyciela.

Szkoła jako środowisko socjalizacyjno-wychowawcze może być rozpatrywana jako rzeczywistość, która kreowana jest przez członków społeczności szkolnej w ich wzajemnych interakcjach. Zdaniem Ireneusza Krzezińskiego (1986, s.10) w takiej interpretatywnej perspektywie to człowiek jest w centrum i to on kreuje swoją rzeczywistość poprzez nadawanie jej znaczeń. Z punktu widzenia podejścia interakcyjnego wobec szkoły jako środowiska wychowawczego, środowisko szkolne przygotowuje do życia w społeczeństwie. Jednak nie zawsze odbywa się to poprzez realizację założonego przez wychowawcę planu, lecz *w toku przeżywania sytuacji wychowawczych o charakterze interakcji* (Karkowska, 2005, s. 39). Interakcje te są zaś z natury kreatywne, konstruktywne i zmienne. W procesie wychowania i socjalizacji mamy do czynienia z procesami pedagogicznymi, które pojmowane są jako symboliczne interakcje, albowiem działające w nich podmioty interpretują swoje działanie. *Jednostki działają polegając na odczytanych znaczeniach (...). Te znaczenia uzyskiwane są dopiero w trakcie działań i poprzez działania są też zmieniane* (Kron, 2012, s. 54). Zatem działanie wychowawcze nauczyciela oddziałuje na osoby i konstytuuje się w społecznych uwarunkowaniach i układach. W taki również sposób możemy postrzegać interakcje między nauczycielem i uczniami w sytuacji przemocy rówieśniczej uczniów. Taka perspektywa wydaje się przydatna, jeśli chodzi o analizę osoby nauczyciela i jego roli w ograniczaniu zachowań aspołecznych uczniów. Nauczyciel bowiem, zanim podejmie pewne działania, wpieryw interpretuje zachowanie uczniów, zaś dalej to uczniowie postrzegają nauczyciela i jego działania. To, jak ów nauczyciel jest percypowany, jak postrzegane i interpretowane są jego zachowania przez uczniów, może mieć znaczenie dla natężenia zachowań agresywnych i przemocowych w szkole.

Nauczyciel wychowujący i socjalizujący „znaczący inny”

Truizmem jest stwierdzenie, że nauczyciel jest tą osobą, która ma decydujące znaczenie w procesie kształcenia i wychowania w szkole. Nauczyciele są istotnymi aktorami

w teatrze życia szkoły, chociażby ze względu na ich doniosłą rolę w procesie kształcenia młodych pokoleń, czy ze względu na ilość czasu spędzaną wspólnie z uczniami oraz odpowiedzialność za uczniów. Codzienne działania nauczycieli oraz ich konsekwencje budują sieć powiązań między uczniami i nauczycielami, tworzą tym samym pewien kontekst, arenę ich codziennych interakcji. Nauczyciel dla dziecka w wieku szkolnym jest, obok rówieśników, „znaczącym innym”. Istotni inni, zgodnie z koncepcją Georga H. Meada (1975), są dla jednostki ważnymi subiektywnie partnerami kontaktów czy interakcji. Oczywiście oddziaływanie nauczyciela ma nieco inny charakter niż oddziaływanie rówieśników (zob. Tłuściak-Deliowska, 2014a), niemniej także wywiera spory wpływ na system wartości i wzorce zachowań uczniów. O znaczeniu nauczyciela w procesie socjalizacji i wychowania napisano dotychczas sporo. Już w Raporcie Jacques’a Delorsa (1998) zauważono, że przyszłość edukacji zależeć będzie nie od ilości wiedzy przekazanej przez nauczyciela, lecz od siły oddziaływania jego osobowości. Umiejętności psychopedagogiczne nauczyciela, jego wiedza oraz jego cechy stanowią jedno z ważnych uwarunkowań efektywności procesu wychowania. Ponadto obecność i działania nauczyciela stanowią pewien model zachowań w dynamizmie wychowawczym. Zatem przykład osobisty nauczyciela, prezentowane przez niego wartości moralne i stosunek do uczniów są ważnymi instrumentami kształtowania i utrwalania pożądanych postaw dzieci i młodzieży.

Rozważania nad osobą nauczyciela w polskiej tradycji sprowadzają się głównie do pojęcia roli społeczno-zawodowej nauczyciela (por. Dróżka, 2011, s. 136), związanych z nią oczekiwań, zadań czy wyzwań. Jeśli zaś chodzi o badania roli społecznej nauczyciela, to najczęściej postępowanie metodologiczne sprowadza się do przywołania spisu obowiązków nauczyciela oraz jego oczekiwanych cech sformułowanych przez literaturę przedmiotu, a następnie zweryfikowania stopnia ich realizacji przez badanych lub zestawiania na zasadzie zgodności postulatów z rzeczywistością (por. Guzy-Steinke, 2007, s. 20–21).

Zawód nauczyciela jest zawodem niezwykle wymagającym i dość specyficznym. Charakterystyczne dla niego są pewne osobliwości opisane niegdyś przez Krzysztofa Konarzewskiego, a do których należą: (1) niejasność roli, (2) brak wewnętrznej spójności, (3) psychologiczna trudność oraz (4) niezgodność z innymi pełnionymi rolami (Konarzewski, 2008, s. 164–173). Ze względu na podjętą w niniejszym artykule problematykę, warto szczególnie skoncentrować się na zagadnieniu psychologicznej trudności roli nauczyciela. Oczywiście mając na uwadze pewne różnice indywidualne w zakresie ponoszenia kosztów psychologicznych związanych z pełnieniem roli nauczyciela, zawód ten jest wysoce trudny, chociażby ze względu na ponadprzeciętną odpowiedzialność za sporą grupę młodych ludzi, względną nieodwracalność decyzji, która oznacza niemożność skorygowania swoich błędów, czy niechęć ze strony społeczeństwa, szczególnie w sytuacji pewnych niepowodzeń, za które obarcza się właśnie nauczyciela (por. Konarzewski, 2008, s. 169). Andrzej Janowski (1998, s. 69) zwraca uwagę, że niezwykle ważnym czynnikiem w pracy nauczyciela jest ustawiczna konieczność bycia w stanie gotowości do natychmiastowej reakcji. Ważna jest zwłaszcza ta doraźność. Autor zauważa, że nauczyciel pracuje zazwyczaj na „wysokich obrotach”, musi bowiem wiele rzeczy spostrzegać naraz, musi szybko analizować sytuację, aby wiedzieć, kiedy i na co zareagować, a które sytuacje pozostawić swojemu biegowi. *Bycie dobrym nauczycielem to często także kwestia sprawności w orientowaniu się, umiejętność odczytywania sygnałów, szybki refleks, łatwość doboru właściwych*

wyrazów itp. (Janowski, 1998, s. 69). Nauczyciel powinien z założenia reagować szybko i skutecznie na wszelkie nieprawidłowości zaobserwowane wśród uczniów, tymczasem w przypadku wychowania, nie da się przewidzieć wszystkich sytuacji i wskazać algorytmicznych rozwiązań dla wszelkich problemowych sytuacji. Trudno jest planować i przewidzieć sytuacje, które mogą zdarzyć się w szkole, a które z natury podlegają zmianom w zależności od partnera interakcji, a ich znaczenie wynika z kontekstu społecznego (Karkowska, 2005, s. 39). Jednak brak przytomności umysłu nauczyciela może udaremnić, ograniczyć lub spowolnić jego reakcję. Do tego typu sytuacji, które po pierwsze, mają wyraźnie interakcyjny charakter, po drugie, które nie do końca są przewidywalne i które ciągle pozostają sporym wyzwaniem wychowawczym dla nauczycieli, należą zachowania agresywne i przemocowe uczniów.

Przemoc rówieśnicza w szkole

Agresja i przemoc w szkole mają różne oblicza. Agresję interpersonalną stanowią reakcje i czynności (fizyczne, werbalne, symboliczne), które 1) motywowane są intencją szkodzenia, 2) prowadzą lub potencjalnie mogą prowadzić do negatywnych dla ofiary konsekwencji i które 3) pozostają w wyraźnej opozycji do zachowań prospołecznych, takich jak współpraca, pomoc czy altruizm (Frączek, 2002, s. 50). W przypadku zachowania agresywnego mamy do czynienia z równowagą w sile psychicznej lub fizycznej pomiędzy osobami w nią zaangażowanymi. Natomiast o przemoc można mówić w sytuacji nierównowagi sił. Specyficznym jej rodzajem w szkole jest bullying (dręczenie, nękanie). Charakterystyczne dla niego są trzy aspekty, mianowicie: (1) dysproporcja sił między sprawcą a ofiarą, (2) trwałość i regularność agresywnych zachowań w czasie oraz (3) działanie z intencją skrzywdzenia (por. Tłuściak-Deliowska, 2010, s.1–2; Olweus, 2007). Przemoc rówieśnicza może przybierać różne formy, m.in. (1) werbalną (np. przezywanie, grożenie), (2) fizyczną (np. bicie, uderzenie pięścią, kopanie, niewłaściwe dotykanie); czy (3) relacyjną (np. ignorowanie, zostawianie, rozpowszechnianie plotek). Z badań Krystyny Ostrowskiej i Janusza Surzykiewicza (2005) wynika, że prawie co piąty uczeń deklaruje, że był ofiarą różnego rodzaju zachowań agresywnych w szkole. Z ostatnich reprezentatywnych polskich badań (Giza-Poleszczuk i in., 2011) wynika, że ofiarami dręczenia szkolnego (bullyingu) pada 9% polskich uczniów. W szkołach podstawowych i gimnazjalnych poziom natężenia zjawiska jest znacznie wyższy niż w szkołach ponadgimnazjalnych. W tych badaniach zapytano uczniów o ich doświadczenia związane z 26 rodzajami przemocy rówieśniczej. Średnio uczniowie zaznaczali 3,6 rodzajów. Co czwarty uczeń (24,6%) nie doświadczył żadnego rodzaju przemocy. Jedna dziesiąta uczniów doświadczała za to wielokrotnie 10 lub więcej rodzajów przemocy. W badaniach tych zaobserwowano duże zróżnicowanie międzyszkolne. Są szkoły niemalże „bez przemocy”, ale prawie taki sam odsetek szkół (22%) ma poważny problem z zachowaniami agresywnymi uczniów. James D. Unnever i Dewey G. Cornell (2003) zauważyli, że w niektórych szkołach przemoc jest powszechnym i nieuniknionym elementem ich życia. W takich szkołach panuje, ich zdaniem, swoista „kultura bullyingu”. Oznacza to, że zachowania agresywne i przemocowe postrzegane są jako środek do osiągnięcia wyższego statusu społecznego i wzajemnej akceptacji. Uczniowie zaś są przekonani, że nauczyciele są pasywni, niezainteresowani ich problemami, nie chcą lub nie potrafią

pomóc ofiarom przemocy rówieśniczej. A zatem przyczyniają się do podtrzymania istniejącej kultury i negatywnego klimatu.

Działania profilaktyczno-wychowawcze szkoły przeciw przemocy wśród uczniów

Tomasz Garstka (2013) stwierdza, że właściwa rola szkoły w zapobieganiu i ograniczaniu w niej przemocy rówieśniczej wymaga od dorosłych analizy czterech obszarów: 1) postrzegania sytuacji przemocy rówieśniczej przez dorosłych (nauczycieli i rodziców), 2) indywidualnych postaw dorosłych (nauczycieli i rodziców), 3) budowania środowiska niesprzającego przemocy oraz 4) podejmowania działań profilaktycznych. Jeśli chodzi o obszar ostatni, czyli działania profilaktyczne, to moim zdaniem, jest to obszar, któremu poświęcono dotychczas najczęściej miejsca w literaturze przedmiotu oraz w praktyce. Reforma systemu oświaty z 1999 roku wprowadziła w Polsce obowiązek posiadania przez szkołę programu wychowania, programu nauczania, szkolnego systemu oceniania oraz szkolnego programu profilaktyki. Z założenia celem oddziaływań profilaktycznych jest polepszenie standardów życia po to, by ograniczyć czynniki ryzyka, które mogą być przyczyną niewłaściwych zachowań, zaburzeń w zachowaniu czy patologii. Jak dotąd opracowano kilka strategii profilaktycznych, u których podstaw leżą odmienne założenia teoretyczne oraz odmienne działania. Wyróżnić możemy: 1) programy informacyjne, 2) programy afektywnej edukacji, 3) programy kompetencji społecznej, 4) programy działań alternatywnych, oraz 5) programy wczesnej interwencji. Programy te mogą być prowadzone przez specjalistów oraz przez rówieśników, którzy zostali odpowiednio przygotowani (Borzucka-Sitkiewicz, 2013, s. 86–89). Jednak, jak słusznie zauważają K. Ostrowska i J. Surzykiewicz (2005, s. 178), jeśli ktoś twierdzi, że ograniczanie zachowań przemocowych da się zrealizować jedynie za pomocą odpowiednich programów treningowych, bez uwzględnienia kontekstu, jego sensu, czy znaczenia doświadczanych relacji między uczestnikami procesu dydaktyczno-wychowawczego, nie powinien się wcale dziwić, jeśli jego koncepcja zadziała jedynie w warunkach laboratoryjnych. Bez dbałości bowiem o odpowiedni pedagogiczny kontekst nie będzie ona raczej skuteczna w rzeczywistości szkolnej. Ponadto *jednym z najpoważniejszych niebezpieczeństw przesadnego eksponowania filozofii profilaktyki w myśli i praktyce pedagogicznej jest swoista rezygnacja z wychowania na rzecz zapobiegania* (Surzykiewicz, 2008, s. 321). Dlatego też, od pewnego czasu coraz więcej mówi się także o istocie budowania środowiska, które będzie niesprzające dla wszelkich niewłaściwych zachowań. Zaleca się dbanie chociażby o właściwy klimat czy kulturę szkoły (por. Kulesza, 2011), które będą budzić i rozwijać pozytywne oraz twórcze możliwości uczniów. Mając zaś na uwadze społeczny kontekst przemocy rówieśniczej, a zatem fakt, iż zazwyczaj jest ona dokonywana w obecności innych uczniów, próbuje włączać się całą społeczność szkolną we wspólne budowanie przyjaznego i bezpiecznego środowiska oraz rozwiązywanie ewentualnych problemów (Tłuściak-Deliowska 2014b). Przyjmuje się, że rozwiązania obejmujące całą grupę są bardziej skuteczne, gdyż czynią każdego odpowiedzialnym za sytuację, uczą wzajemnej pomocy oraz oznaczają pracę nad normami klasy szkolnej, które umniejszają znaczenie przemocy (por. Veenstra i in., 2014, s. 1). Jednakże w tym nurcie także formułuje się pewne powinności i wytyczne

dla nauczyciela, w zasadzie nie pytając go o zdanie na ten temat. Dochodzimy więc do pomijanej, w mojej ocenie, kwestii. Jest to paradoks, bowiem z jednej strony ciągle jest mowa o nauczycielu, o tym, jak powinien pracować, jakie programy profilaktyczne realizować, na co zwracać uwagę, o co zabiegać w pracy z uczniami, jak dbać o dobry klimat szkoły itd., jednak z drugiej strony czynniki związane z osobą nauczyciela są pominięte. Nauczyciel nie jest przecież tylko narzędziem. Patrzymy na nauczyciela, ale tak, jakbyśmy go nie widzieli. Jak ów nauczyciel zapatruje się na zachowania agresywne i przemocowe uczniów, jak sobie z nimi radzi, z czego jego zachowania wynikają, co oznaczają dla niego samego? Tym kwestiom chciałabym przyjrzeć się teraz nieco bliżej.

Nauczyciel w sytuacji agresywnych i przemocowych zachowań uczniów

Założenie, że nauczyciele mogą dużo zrobić, by zahamować przemoc rówieśniczą w szkole, może brzmieć trywialnie, niemniej jest prawdziwe i w zasadzie kluczowe. Rola nauczyciela w tej sytuacji nie ogranicza się jedynie do realizowania przez niego programów profilaktycznych. Zasadnicza może być sama postawa i zachowanie nauczyciela, które na co dzień obserwują uczniowie, jak również jego poglądy na temat zachowań agresywnych. Te kwestie nie mogą być obojętne, gdyż to właśnie postawy i zachowania nauczyciela mogą przesądzać o skuteczności wszelkich innych zabiegów podejmowanych w szkole na rzecz przeciwdziałania i ograniczania w niej przemocy.

Tomasz Garstka (2013) na podstawie modelu analizy transakcyjnej stwierdza, że nauczyciel musi spełnić kilka warunków, by efektywnie przeciwdziałać przemocy rówieśniczej. Mianowicie nauczyciel powinien (1) dostrzec przejawy przemocy lub sygnały, które ją zapowiadają, (2) nadać im właściwe znaczenie, (3) rozpoznać swoje możliwości wpłynięcia na sytuację i dokonania zmiany oraz (4) mieć poczucie osobistej kompetencji w reagowaniu na przemoc uczniów i wdrażaniu określonych rozwiązań. Cytowany autor ów model zastosował do wyjaśnienia bierności dorosłych wobec „gwałtownej” i „ostrej” przemocy rówieśniczej lub niezapobieżenia jej. W dalszej części chciałabym dokonać analizy działań nauczyciela w sytuacji przemocy rówieśniczej (nie tylko tej „ostrej”), uwzględniając zasygnalizowane przez T. Garstkę elementy, ale także indywidualne czynniki warunkujące interpretację sytuacji przez nauczyciela, a zarazem wyznaczniki jego reakcji (lub jej braku) oraz konsekwencje tych reakcji dla niego samego i dla uczniów.

Rozważmy sytuację nauczyciela w kontekście zachowań agresywnych i przemocowych pomiędzy uczniami. Nauczyciel może 1) być ich bezpośrednim świadkiem (kiedy widzi bójkę uczniów, kiedy słyszy, jak uczniowie się obrażają używając wulgaryzmów itp.), 2) może zostać poinformowany o takich zachowaniach przez uczniów, współpracowników lub rodziców, 3) może domyślać się, że jakiś uczeń jest ofiarą przemocy (lub jest w nią zaangażowany w jakiś inny sposób) ze względu na jego „dziwne” zachowanie (np. pogorszenie ocen, pogorszenie zachowania, opuszczanie zajęć, samotne spędzanie przerw itp.) lub 4) może być zupełnie nieświadomy ich istnienia.

W sytuacji bezpośredniego kontaktu nauczyciela z niewłaściwymi zachowaniami uczniów, by nauczyciel mógł zareagować, musi wpierv dane zdarzenie zinterpreto-

wać jako agresywne. A zatem ważne jest, jak nauczyciel postrzega tę sytuację, czy uważa ją za zagrażającą i czy wie, jak interweniować i czy potrafi to zrobić. Definicja sytuacji jako zdarzenia zawierającego niewłaściwe zachowania uczniów pociąga zatem za sobą zbiór pewnych oczekiwań. Właściwa interpretacja i zrozumienie tego, co się dzieje, wymaga dysponowania jakąś strukturą wiedzy, do której nauczyciel może odnieść docierającą informację (Wojciszke, 2011, s. 80). W zależności od tego, jaka struktura wiedzy (schemat) zostanie zaktywizowana, będzie to miało wpływ na rozumienie dostrzeżonych zdarzeń. Zatem istotnego znaczenia nabiera przygotowanie merytoryczne nauczyciela oraz jego doświadczenie zawodowe oraz życiowe. Mówiąc o przygotowaniu merytorycznym mam na myśli czas studiów, przygotowanie pedagogiczne, dodatkowe szkolenia i kursy z zakresu przeciwdziałania przemocy w szkole oraz znajomość procedur postępowania w takich sytuacjach opracowanych przez szkołę. Odpowiednia wiedza i dobre przygotowanie do postępowania w zaistniałych sytuacjach ułatwia nauczycielom podejmowanie trafnych decyzji i reagowanie (Nowakowska, 2004, s. 166). Z obserwacji Jana Kallestada i Dana Olweusa (2003), jak również z badań Katriny Craig, Davida Bella i Alana Leschieda (2011) wynika, że nauczyciele, którzy odbyli jakieś szkolenie z zakresu przeciwdziałania przemocy w szkole, są bardziej pewni siebie i w większym stopniu przejmują się przejawami tych zachowań wśród swoich uczniów w przeciwieństwie do nauczycieli, którzy takiego przygotowania nie mają. Nauczyciele także zgłaszają potrzebę doszkalania z tego zakresu, gdyż nie czują się odpowiednio przygotowani do radzenia sobie w takich sytuacjach (por. Merrett i Wheldall, 2003). Z badań Marka Kuleszy (2011, s. 350–351) wynika, że w ocenie nauczycieli to właśnie doskonalenie wiedzy i umiejętności kadry pedagogicznej w zakresie problematyki agresji i przemocy w szkole (ogólnie w systemie edukacji) jest najbardziej skutecznym z możliwych działań prewencyjnych.

We właściwej interpretacji zaobserwowanych zachowań znaczenie może mieć także osobiste doświadczenie nauczyciela wynikające z przemocy rówieśniczej w szkole, czyli tzw. własna historia. Wszakże nauczyciele też kiedyś byli w wieku szkolnym i mają różne – zarówno pozytywne jak i negatywne – doświadczenie z tego okresu (uwzględniające także percepcję działań ówczesnych nauczycieli), które mogą rzutować na ich obecną pracę dydaktyczno-wychowawczą. Z badań przeprowadzonych przez K. Craig, D. Bella i A. Leschieda (2011) wynika, że przygotowujący się do zawodu nauczyciele, którzy byli w jakimś stopniu zaangażowani w przemoc rówieśniczą lub byli jej świadkami w swoich czasach szkolnych, wykazywali się aktualnie większą wrażliwością w rozpoznawaniu zachowań agresywnych. Byli bardziej pewni w identyfikowaniu takich zachowań oraz aktywnym radzeniu sobie z nimi. Podobny rezultat uzyskano w innych badaniach (por. Mishna i in., 2005; Oldenburg i in., 2014), jak również moje wstępne rozpoznanie przeprowadzone wśród studentów pedagogiki z uwzględnieniem ich doświadczeń z zachowaniami przemocowymi w swoich szkołach, dostarcza podobnych dowodów².

Różne doświadczenia własne związane z przemocą rówieśniczą (jako świadek, sprawca, a zwłaszcza jako ofiara) mają wpływ na ukształtowanie zdolności empatii danej osoby (Oldenburg i in., 2014), czyli jej umiejętności zrozumienia sytuacji innych oraz współodczuwania ich emocji. Faye Mishna i współpracownicy (2005) przeprowadzili wywiady z trzynastoma nauczycielami, którzy byli ofiarami przemocy ze strony swoich rówieśników w szkole i w efekcie analiz doszli do wniosku, że ci nauczyciele mieli świadomość, że ich własne doświadczenia tego typu uczyniły z nich

bardziej wrażliwych na innych i na ich problemy, a zarazem bardziej zmotywowanych do rozpoznawania przejawów przemocy wśród swoich uczniów i przeciwdziałania im. Empatia jest jednym z wyznaczników pomagania innym (Wojciszke, 2011, s. 364). W sytuacji przemocy w szkole, dostrzeganie przez nauczyciela, że jakiś uczeń cierpi, może być impulsem do jego reakcji. Otwartość i wrażliwość na komunikaty wysyłane przez uczniów ułatwia wzajemne porozumienie. Z badań Diane L. Byers, Neriny J. Caltabiano oraz Marie L. Caltabiano (2011) wynika, że nauczyciele wyrażali wysoki poziom empatii szczególnie wobec uczniów, którzy byli ofiarami przemocy fizycznej oraz werbalnej i ci nauczyciele sytuację przemocy postrzegali poważniej i w związku z tym byli bardziej skłonni do doraźnej reakcji. Ale zależność ta nie występowała już w odniesieniu do ukrytych form agresji, takich jak wykluczenie z grupy. Empatyzowanie z ofiarą może być zatem czynnikiem motywującym nauczyciela do podjęcia działania, by pomóc ofierze.

Oprócz omówionych czynników, za interpretację i reakcję nauczyciela będą odpowiadały także jego osobiste postawy, przekonania i opinie. Tak na pozór może się wydawać, że podejmowanie problematyki postaw nauczyciela wobec przemocy i jej badanie jest zupełnie zbędne, każdy bowiem nauczyciel niejako z natury posiada (czy raczej – powinien posiadać) postawę przeciwną i nieakceptującą żadnej formy zachowania agresywnego czy przemocowego oraz wyraża swoim zachowaniem wyraźny brak tolerancji i zrozumienia dla tego typu zachowań. Nauczyciel ma wszakże, jak zostało to wcześniej nakreślone, społeczny obowiązek reagowania na wszelkie niewłaściwe i negatywne zachowania uczniów. Jednak okazuje się, że w praktyce nie jest to wcale tak oczywiste (por. Nesdale i Pickering, 2006, s. 110).

Przypuszczam, że większość nauczycieli zapytanych bezpośrednio i oficjalnie o ich stanowisko wobec przemocy w szkole, wyrazi swój stanowczy sprzeciw wobec tych zachowań, brak akceptacji i zgodzi się z postulatem przeciwdziałania im. Ale o ile ogólna postawa nauczyciela wobec zachowań agresywnych może być wyraźnie dezaprobująca, to już przekonania na temat poszczególnych form zachowań agresywnych, ich przejawów, przyczyn zachowań agresywnych i możliwości radzenia sobie z nimi, czy osób, które są w nie zaangażowane, mogą być już bardziej niejednoznaczne. Co to może oznaczać? Nauczyciele mogą mieć różne przekonania czy swoje zdroworozsądkowe interpretacje chociażby na temat przyczyn zachowań agresywnych i przemocowych uczniów, co będzie wskazywało na dominujący rodzaj atrybucji. Twórcą teorii atrybucji jest Fritz Heider (1958 cyt. za: Wojciszke, 2011, s. 134), który uważał, że zachowanie jednostki może wynikać z przyczyn wewnętrznych (tkwiących w jednostce) i zewnętrznych (tkwiących w otoczeniu). Bernard Weiner (1986 cyt. za: Wojciszke, 2011, s. 134) dołączył do wymiaru umiejscowienia przyczyn zachowania wymiar ich stałości *versus* zmienności oraz kontrolowalności. Rodzaj dokonanej atrybucji wpływa na oczekiwania co do przyszłości, jak również na odczuwane emocje i poziom wykonania zadania. Koncepcje te mogą rzucić nieco światła na ewentualną reakcję nauczyciela w sytuacji przemocy uczniów. A więc nauczyciele, którzy uważają, że przyczyną zachowań agresywnych i przemocowych uczniów są czynniki zewnętrzne, które są niezależne od nauczyciela i które trudno kontrolować, raczej nie będą podejmowali działań interwencyjnych lub będą podejmować działania nieskuteczne. Ci nauczyciele mogą być przekonani, że ich działania i tak niewiele zmienią (jeśli w ogóle cokolwiek) w tej sytuacji. W przeciwieństwie do nauczycieli, którzy uważają, że za niewłaściwe zachowania uczniów odpowiadają czynniki we-

wewnętrzne, a zatem takie, nad którymi można pracować. Ci mogą czuć większą odpowiedzialność za daną sytuację i w efekcie zobowiązanymi do podjęcia działania. Beau Oldenburg i współpracownicy (2014), w badaniach przeprowadzonych z udziałem 3385 uczniów szkół podstawowych oraz 139 nauczycieli, uwzględnili m.in. rolę przypisywanych przez nauczycieli źródeł przyczyn zachowań agresywnych (wewnętrzne *versus* zewnętrzne) dla podejmowanych przez nauczyciela interwencji i okazało się, że większy wskaźnik wiktyimizacji odnotowano w klasach, których nauczyciele byli przekonani, że nie mają wpływu na zachowania agresywne uczniów, albowiem czynniki je warunkujące wymykają się spod ich kontroli. Autorzy stwierdzili, że w takich sytuacjach nauczyciele nie czują się odpowiedzialni za rozwiązanie problemu i nie są zmotywowani do podjęcia jakichkolwiek działań.

Oprócz tego nauczyciele mogą żywić jeszcze inne przekonania na temat zachowań agresywnych uczniów. Przykładowo – niektórzy nauczyciele postrzegają przemoc relacyjną jako mniej zagrażającą w przeciwieństwie do przemocy fizycznej czy werbalnej oraz niepowodującą cierpienia i krzywdy ofiary (Bauman i Del Rio, 2006; Byers, Caltabiano i Caltabiano, 2011). Nauczyciele nie traktują „poważnie” tej formy przemocy (Mishna i in., 2005), w związku z tym, ich zdaniem, nie trzeba nic robić z takimi zachowaniami. Nauczyciele mogą także postrzegać zachowania agresywne lub niektóre ich formy jako całkiem normalne „w tym wieku” lub po prostu „normalne” w ogóle, dlatego też nie podejmują żadnych czynności, by im przeciwdziałać (Mishna i in., 2005; Sairanen i Pfeffer, 2011). Ken Rigby (2010, s. 174) zauważa, że jeśli w szkole i wśród nauczycieli panuje przekonanie, że zachowania agresywne są czymś „naturalnym”, to jakiegokolwiek programy profilaktyczne, czy inne działania w niej podejmowane, nie mają w niej racji bytu i na pewno nie będą skuteczne. Będą oznaczały tylko stwarzanie pozorów ograniczania przemocy w szkole. Niektórzy nauczyciele zaś są zdania, że uczniowie sami powinni sobie poradzić w takich sytuacjach, wówczas „wzmocnią swój charakter”. Dodatkowo, nauczyciele mogą postrzegać ofiarę jako osobę mało asertywną, nieporadną, a nawet samą sobie winną za to, że jest ofiarą (Mishna i in., 2005).

Nauczycielska percepcja uczniów, którzy biorą udział w zachowaniu agresywnym, może determinować reakcję nauczyciela lub jej brak. Z percepcją nieodłącznie związane jest ocenianie ludzi, które może wywierać wpływ na dalsze losy jednostek ocenianych (Wojciszke, 2005, s. 69). Na ocenianego czyha jednak wiele niebezpieczeństw, a jednym z nich jest etykietowanie, które jest częstą „przypadłością” nauczycieli. Etykietowanie prowadzi do zaliczania uczniów do uproszczonych kategorii zbiorowych, takich jak np. dobre dziecko, łobuz itp., i następnie stosowania pewnych strategii postępowania nie tyle wobec jednostek, co kategorii tych uczniów. Dodatkowo tzw. dobre dzieci zazwyczaj są lubiane przez nauczycieli, a zupełnie odwrotnie sympatia układa się wobec łobuzów. Zatem według raz ukształtowanej opinii nauczyciel ocenia i wychowuje (Kruszewski, 2009, s. 140–141). Przenosząc mechanizm etykietowania i jego konsekwencji na sytuację zachowań agresywnych uczniów można przypuszczać, że reakcja nauczyciela będzie zależała np. od wcześniejszej oceny agresora jako „dobrego dziecka” *versus* „łobuza”. Jeśli zachowania aspołecznego dopuści się dobry uczeń, zostanie ono potraktowane przez nauczyciela jako jednorazowe odstępstwo od normy („zdarzyło się”) i zapewne nauczyciel nie podejmie żadnego działania, by cokolwiek w tej sytuacji zmienić. Podczas gdy takie samo zachowanie w wykonaniu łobuza będzie spostrzeżone jako zgodne z „oczekiwaniem”

nauczyciela i spowoduje, że nauczyciel w jakiś sposób zareaguje. Łobuz będzie postrzegany jako osoba ponosząca odpowiedzialność za swoje czyny i zasługująca na karę. Efekt tego typu został udokumentowany m.in. w badaniach Drew Nesdale i Kaye Pickeringa (2006). Etykietowanie i postępowanie nauczycieli zgodnie z raz sformułowaną przez siebie opinią jest oczywiście krzywdzące dla uczniów i może być przez nich postrzegane jako wyraźnie niesprawiedliwe. Może również skutkować wzmacnianiem niektórych nieprawidłowych zachowań uczniów.

Z przekonaniem nauczycieli na temat przemocy rówieśniczej wiążą się też przekonania na temat swojej roli i możliwości przeciwdziałania temu zjawisku. Wyrażają się one w poczuciu własnej skuteczności nauczycieli. Pojęcie postrzeganej własnej skuteczności zostało wprowadzone przez Alberta Bandurę (1977), który zajmował się modyfikacją zachowań ludzi. Poczucie skuteczności wyraża obraz kompetencji jednostki, jej wyposażenie w środki umożliwiające przeprowadzenie zamierzonych działań. Wyższe poczucie własnej skuteczności zwiększa motywację do działania i przekłada się na lepsze osiągnięcia jednostki, ponieważ skłania do zainwestowania większego wysiłku w działanie i wytrwałości (Juczyński, 2000, s. 11–12). Przypisywana sobie kompetencja wyznacza zatem siłę zaangażowania się w dane postępowanie. Stopień, w jakim nauczyciele oceniają swoje umiejętności do poradzenia sobie z przemocą uczniów, może mieć wpływ na prawdopodobieństwo ich reakcji i sposób zachowania. Zainicjowanie działania wymaga odpowiedniego wysiłku ze strony nauczyciela, jego podtrzymanie zaś pomimo różnych przeciwności musi być wsparte wytrwałością. Z badań Catherine P. Bradshaw, Anne L. Sawyer i Lindsey M. O'Brennan (2007) przeprowadzonych z udziałem uczniów i pracowników 75 szkół podstawowych, 20 szkół gimnazjalnych i 14 szkół średnich w Maryland wynika, że większe poczucie skuteczności w radzeniu sobie z przemocą pracowników szkoły zwiększało prawdopodobieństwo ich reakcji oraz skutecznej interwencji. Istotnym predyktorem poczucia skuteczności, jak również aktualnych postaw wobec zjawiska przemocy w szkole, były własne doświadczenia z przemocą szkolną w młodości badanych. Z kolei D. L. Byers, N. J. Caltabiano oraz M. L. Caltabiano (2011) na podstawie przeprowadzonych wśród 62 nauczycieli badań stwierdziły, że większe poczucie własnej skuteczności nauczycieli związane było nie tyle z wiekiem czy stażem pracy nauczyciela, ile z udziałem w dodatkowych formach doskonalenia zawodowego, podczas których omawiano i przygotowano do radzenia sobie z przemocą rówieśniczą. Zatem poczucie własnej skuteczności wynika np. z odpowiedniego przygotowania do radzenia sobie w pewnych sytuacjach lub uprzedniego doświadczenia takich sytuacji, w których podjęte działanie było efektywne (por. Oldenburg i in., 2014).

Zdaniem Michaela J. Boultona (1997), żeby nauczyciel mógł efektywnie zapobiegać i redukować bullying w szkole powinien, po pierwsze, wierzyć, że może mieć wpływ na sytuację, po drugie, mieć poczucie pewności, że uda mu się skutecznie zainterweniować. Innymi słowy, nauczyciel powinien mieć przekonanie, że jego zachowanie może przyczynić się do poprawy sytuacji. Tymczasem nauczyciel może po prostu obawiać się, że nie poradzi sobie z agresją uczniów i gdyby tak się stało, mogłoby to oznaczać dla niego utratę autorytetu w oczach uczniów czy innych nauczycieli. Jeżeli nauczyciele postrzegają siebie za niezdolnych do poradzenia sobie z przemocą w szkole, to albo pozostaną bierni, albo podejmowane przez nich wysiłki (podejmowane głównie ze względu na wymagania i oczekiwania społeczne: bo tak należy, bo trzeba coś zrobić itp.) raczej nie odniosą zamierzonego efektu. Dlatego

nauczyciele mogą postrzegać siebie jako osoby nieskuteczne w zakresie radzenia sobie z przemocą? Po pierwsze, ze względu na brak odpowiedniej wiedzy czy doświadczenia. W takiej sytuacji ich poczucie skuteczności jest adekwatne do rzeczywistości, albowiem odzwierciedla realny stan ich kompetencji i możliwości. Po drugie, nauczyciel może mieć za sobą doświadczenia w zakresie podejmowania różnych działań na rzecz zapobiegania czy ograniczania zachowań agresywnych, które jednak nie przyniosły większych rezultatów. Taki stan rzeczy może przyczyniać się do wzmocnienia lub utrzymywania negatywnych przekonań na temat swojej roli w zakresie przeciwdziałania przemocy w szkole i w rezultacie do bierności nauczyciela (Yoon, 2004). Można zatem przypuszczać, że w szkołach, w których nauczyciele są przekonani, że nie są w stanie poradzić sobie (z różnych powodów) z zachowaniami agresywnymi i przemocowymi uczniów, takie zachowania będą na porządku dziennym.

Jina S. Yoon (2004) przeprowadziła badania wśród nauczycieli szkół gimnazjalnych uwzględniając trzy z omówionych powyżej czynników, tj. ocenę sytuacji jako poważnej (definicja sytuacji jako zagrażającej), poczucie własnej skuteczności oraz poziom empatii wobec ofiary. Okazało się, że wszystkie stanowią istotne predyktory prawdopodobieństwa reakcji nauczyciela na bullying. Szczególnie nauczyciele, którzy postrzegali przemoc rówieśniczą bardziej poważnie i oceniali wysoko swoją skuteczność oraz w większym stopniu empatyzowali z ofiarą, reagowali szybko i efektywnie. J.S. Yoon stwierdziła, że najważniejszym jednak z tych czynników była właściwa interpretacja powagi sytuacji.

Omówione czynniki, które odpowiadają za ocenę przez nauczyciela sytuacji, w której bezpośrednio uczestniczy oraz za jego reakcję lub jej brak, będą miały także znaczenie wówczas, gdy (1) nauczyciel domyśla się, że jakiś uczeń jest ofiarą przemocy lub jest w zachowania agresywne zaangażowany w jakiś inny sposób, jak również w sytuacji, (2) gdy nauczyciel dowie się o występowaniu zachowań agresywnych od osoby trzeciej. Oczywiście nie należy zapominać o czynnikach kontekstowych, jak np. wypracowane przez szkołę strategie postępowania w określonych sytuacjach, które także będą miały wpływ na podjęcie przez nauczycieli działania i rodzaj działania. Jednak chciałabym podjąć zagadnienie, kiedy nauczyciel zostaje poinformowany przez uczniów o przemocy pomiędzy rówieśnikami. Taka sytuacja zdarza się rzadko (Novick i Isaacs, 2010), niemniej nie pozostaje ona bez znaczenia. Z badań przeprowadzonych w ramach programu „Szkoła bez przemocy” wynika, że dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych ważne jest to, czy uczniowie mają poczucie, że w sytuacji dręczenia będą mogli zwrócić się do kogoś z kadry pedagogicznej. W szkołach, w których uczniowie mieli takie poczucie, odnotowano mniejsze natężenie dręczenia (Komendant-Brodowska i in., 2011, s. 31). Jednak badania potwierdzają, że nawet jeśli uczniowie zgłaszają nauczycielowi o przypadkach przemocy, to często nie są traktowani przez niego poważnie (Oliver i Candappa, 2007; Newman i Murray, 2005).

I ostatnia z możliwych okoliczności, w jakiej może znaleźć się nauczyciel w związku z przemocą wśród uczniów, to sytuacja, gdy nauczyciel nie wie, że uczniowie przejawiają zachowania agresywne i przemocowe. Co prawda wówczas może zrodzić się refleksja (która szybko pojawiłaby się wśród opinii publicznej): „co z niego za nauczyciel, skoro nie wie, co dzieje się pomiędzy uczniami?”. Dopuszczmy jednak taką możliwość. Należy jednak rozróżnić rzeczywistą niewiedzę nauczyciela od niewiedzy „udawanej”. Nauczyciel może nie wiedzieć, że jakieś zdarzenie miało miejsce

choćby ze względu na fakt, że przemoc rówieśnicza zdarza się tam, gdzie nie ma nauczyciela, czyli np. w drodze do szkoły, w toalecie, w szatni. Ponadto niektóre formy przemocy rówieśniczej mają wyraźnie ukryty charakter, np. rozpowszechnianie krzywdzących plotek między uczniami czy cyberbullying, w związku z tym nauczycielowi (i nie tylko jemu) trudno jest je zauważyć. W takiej sytuacji trudno wymagać natychmiastowej reakcji od nauczyciela. Oprócz tego, mając na uwadze szereg zadań i obowiązków nauczyciela, stawianych przed nim oczekiwań, może zdarzyć się, że niewiedza wynikać będzie po prostu z przepracowania, z przeciążenia codziennymi obowiązkami, w efekcie których nauczyciel nie dostrzega otaczających go niepokojących sygnałów czy zdarzeń. W tym przypadku blisko już do wypalenia zawodowego nauczyciela i spadku jego ogólnej efektywności, również w zakresie nauczania. Zatem taka sytuacja powinna być alarmująca zarówno dla samego nauczyciela, jak i jego współpracowników.

Zupełnie inna jest sytuacja, kiedy nauczyciel udaje, że nie wie o przemocy rówieśniczej pomiędzy uczniami. Może tak zrobić z różnych powodów (o których poniekąd była mowa wcześniej), np. nie posiada kompetencji, by odpowiednio zareagować, boi się cokolwiek zrobić, nie chce mu się, uważa, że to nie jest problem itd. Konsekwencje takiej markowanej postawy mogą być daleko idące, zwłaszcza gdy uczniowie ów pozór dostrzegają. Zanim omówię możliwe tego implikacje, chciałabym przedstawić jeszcze inne, możliwe reakcje nauczycieli. Przyjmując zatem, że nauczyciel właściwie zinterpretował zdarzenie jako zdarzenie agresywne (niezależnie od tego, czy je dostrzegł, czy został o nim poinformowany), nauczyciel podejmuje działanie. Oczywiście nie da się omówić w sposób wyczerpujący pełnego repertuaru reakcji i działań nauczyciela, niemniej można wskazać pewne ich rodzaje. Oprócz indywidualnych wyznaczników postępowania nauczyciela, w pewnym stopniu działania nauczyciela będą wynikały ze szkolnych procedur mówiących, jak należy w takiej sytuacji postąpić. Ken Rigby i współpracownicy (2004) twierdzą, że można wyróżnić dwa główne kierunki działań szkoły wobec przemocy rówieśniczej: (1) zorientowany na zasady i kary oraz (2) zorientowany na rozwiązanie konkretnego problemu. W pierwszym przypadku chodzi o sformułowanie wyraźnych zasad funkcjonowania w szkole oraz konsekwencji, jakie mogą spotkać uczniów, którzy nieprzestrzegają zasad. Ten rodzaj podejścia ma charakter wyraźnie punitywny, dyscyplinujący. Opracowane zostają bowiem możliwe sankcje za niewłaściwe zachowanie, takie jak np. pozbawienie ucznia pewnych przywilejów, wydalenie ze szkoły. W drugim podejściu natomiast dąży się do rozwiązania problemu bez użycia metod represyjnych. Przy takim stanowisku stosuje się np. mediacje, próbuje włączyć całą społeczność szkolną w rozwiązanie problemu, uwzględnia się naprawienie szkody przez sprawcę itp. Szkoła może sprofiłować się w stronę jednego z tych podejść, co w pewnym sensie będzie zawężało działania podejmowane przez nauczycieli, ponieważ będzie oczekiwało się od nauczycieli takich, a nie innych rozwiązań.

Ciekawą koncepcję rodzajów reakcji nauczycieli na przemoc rówieśniczą przedstawiła Megan L. Marshall i współpracownicy (2009) na podstawie przeprowadzonych badań z nauczycielami. Ich zdaniem reakcje nauczycieli można rozpatrywać z punktu widzenia dwóch wymiarów, tj. intencji nauczyciela (cel lub uzasadnienie reakcji) oraz zaangażowania nauczyciela. Intencja nauczyciela została skategoryzowana jako konstruktywna (np. ochrona ofiary) *versus* punitywna (np. dążenie do usunięcia sprawcy ze szkoły). Natomiast zaangażowanie nauczyciela jako reakcja

bezpośrednia lub pośrednia. Jako następstwo tych rozważań pojawia się pytanie, jakie działania podejmowane są najczęściej przez nauczycieli w związku z zachowaniami agresywnymi wśród uczniów? Jeśli chodzi o nasze środowisko edukacyjne to odpowiedzi na to pytanie dostarczają badania prowadzone na próbach ogólnopolskich przez CBOS. O działania nauczycieli pytano zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Z badań przeprowadzonych w 2006 (*Przemoc w szkole...*) w 150 szkołach z udziałem 3085 uczniów, 900 nauczycieli wynika, że reakcje nauczycieli na przemoc rówieśniczą w szkole są inaczej odbierane przez obie strony. Nauczyciele oceniają swoją rolę w takich sytuacjach zdecydowanie korzystniej. Przypisują sobie i swoim współpracownikom głównie zachowania o charakterze mediacyjnym i interwencyjnym (np. starają się rozmawiać z uczniami, dążą do rozwiązania konfliktu, proszą o interwencję rodziców). Uczniowie z kolei przypisują nauczycielom przede wszystkim bezradność, bierność, ewentualnie dążenie do pozbycia się „kłopotu” drogą relegowania ucznia sprawiającego problemy ze szkoły. Równie wyraźna rozbieżność występuje w kwestii opinii na temat występowania w szkole samego zjawiska przemocy. Nauczyciele częściej niż uczniowie są przekonani, że takiego problemu w szkole nie ma. Co piąty uczeń jest zdania, że nauczyciele nie reagują na przemoc, bo o niej nie wiedzą. Uczniowie gimnazjów w szczególności zauważają, że nauczyciele uchylają się od reakcji („udają, że tego nie widzą”). Podobne rezultaty otrzymano w późniejszych i zarazem ostatnich ogólnopolskich badaniach (Giza-Poleszczuk i in., 2011). Nauczyciele odpowiadali, że zazwyczaj reagują na zjawisko aktywnie i „poprawnie politycznie”, tj. przekazują sprawę wychowawcy lub pedagogowi szkolnemu (84%), wzywają rodziców ucznia agresywnego (75%), rozmawiają oddzielnie z każdym uczniem, starają się zrozumieć jego sytuację (75%), następnie rozmawiają z całą klasą o tym, co się dzieje (64%) i interweniują w obronie ucznia, który jest gnębiony (62%). Tylko 3% nauczycieli przyznało, że w ogóle nie reaguje, bo nie wie o istnieniu takich sytuacji. Podczas gdy brak reakcji nauczycieli dostrzegają 26% uczniów. Połowa uczniów twierdzi, że nauczyciele przekazują sprawę wychowawcy lub pedagogowi. Tylko 35% uczniów wskazuje, że nauczyciele rozmawiają indywidualnie z każdym z uczniów. Zatem proporcje te są nieco inne niż te, które wynikają z odpowiedzi nauczycieli.

Przywołane wyniki badań zwracają uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, na rodzaj reakcji – działań podejmowanych najczęściej przez nauczyciela. Po drugie, na fakt wyraźnej rozbieżności między percepcją tych działań przez nauczycieli i przez uczniów. Istnienie owej dysharmonii w zakresie percepcji zachowań nauczyciela pomiędzy nauczycielami a uczniami zostało udokumentowane także w studiach zagranicznych (zob. Bradshaw i in., 2007). Oczywiście należy mieć na uwadze, że nauczyciele odpowiadając na pytania tego typu mogą chcieć „dobrze wypaść” jako przedstawiciele specyficznej grupy zawodowej. Możemy mieć zatem do czynienia z efektem aprobaty społecznej, czyli skłonnością do deklarowania działań akceptowanych i pożądaných od nauczycieli w takich sytuacjach przez otoczenie społeczne. Z kolei z punktu widzenia uczniów, można powiedzieć, że ważne jest dla nich to, czy nauczyciel reaguje, wtedy gdy wie, że rówieśnicy niewłaściwie się zachowują (czyli wtedy, kiedy powinien) oraz czy jego działanie jest skuteczne. Niepokojące jest jednak to, że uczniowie dostrzegają bierność nauczycieli w znacznie większym stopniu niż oni sami. Wracamy tutaj do wątku udawania, że nie wie się o zachowaniach agresywnych lub mimo ich świadomości – niereagowania. Ten fakt może mieć istotne znaczenie dla dalszego występowania niewłaściwych zachowań w szkole. Kiedy

uczniowie dostrzegają bierność nauczycieli, skutkuje to m.in. zanikiem autorytetu nauczyciela i szacunku wobec niego. Z punktu widzenia ucznia-ofiary, brak reakcji ze strony nauczyciela powoduje, że uczeń czuje się osamotniony i bezsilny (Yoon 2004; Stephenson i Smith, 1991). Z punktu widzenia ucznia-świadka, jak również z punktu widzenia ucznia-sprawcy, takie zachowanie nauczyciela oznacza akceptację zachowań agresywnych. Skoro nauczyciele nie reagują, to znaczy, że te zachowania nie są niewłaściwe. Nauczyciel w tej sytuacji wskazuje swoim zachowaniem, że aprobuje te zachowania. Stanowi zatem niepoprawny i dość „ubogi” pod względem moralnym model dla uczniów, którzy w efekcie także mogą takie zachowania zaakceptować (por. Oldenburg i in., 2014). Aprobata dla zachowań agresywnych zwiększa prawdopodobieństwo zaangażowania w tego typu zachowania (por. Tłuściak-Deliowska, 2013). Tym sposobem dochodzimy do punktu wyjścia, czyli stwierdzenia, że taki stan rzeczy sprawia, że przemoc jest w szkole ciągle obecna.

Zdaniem Rene Veenstry i współpracowników (2014, s. 7) zrozumienie, jak uczniowie postrzegają reakcje nauczycieli na występowanie zachowań agresywnych i przemocowych w szkole, może mieć także istotne znaczenie dla efektywnego wdrożenia programów profilaktycznych obejmujących całą społeczność szkolną. Zachowania nauczyciela mogą bowiem wskazywać, czy sugerować, jakie są prawidłowe sposoby reakcji w danej sytuacji. Jeśli uczniowie dostrzegają skuteczność nauczycieli, ten fakt wówczas istotnie ogranicza przemoc w szkole (Novick i Isaacs, 2010; Yoon, 2004). Dodatkowo z badań R. Veenstry i współpracowników (2014) wynika, że skuteczność nauczycieli pozostaje w związku z niższym poziomem przemocy rówieśniczej zgłaszanej przez uczniów. W klasach, których uczniowie dostrzegali starania nauczycieli i podejmowany przez nich wysiłek na rzecz przeciwdziałania przemocy w szkole, było mniej zachowań agresywnych. Oprócz tego indywidualne postawy antyprzemocowe uczniów były istotnie powiązane z mniejszym zaangażowaniem się przez nich w zachowania agresywne. Z badań tych wynika, że idealna klasa to taka, w której nauczyciel postrzegany jest przez uczniów jako osoba wysoce skuteczna w zapobieganiu i zwalczaniu przemocy rówieśniczej w szkole oraz której reakcje nie wymagają ogromnego nakładu wysiłku w sytuacji interwencji. W takich klasach nie tylko uczniowie, których postawy są wyraźnie antyprzemocowe nie angażują się w przemoc rówieśniczą, lecz także uczniowie, którzy przemoc aprobują. Jest to zatem efekt, jakiego można byłoby oczekiwać jako socjalizacyjny efekt „znaczącego innego”, którym w tym przypadku jest właśnie nauczyciel.

Wnioski końcowe

Agresja i przemoc mają wyraźnie interakcyjny charakter. Wszystkie osoby zaangażowane w przemoc rówieśniczą w szkole, tj. ofiary, sprawcy, a także świadkowie (obserwatorzy) definiują w pewien sposób sytuację, przypisując jej elementarne znaczenia. Sposób definiowania wzajemnych zachowań różnych aktorów społecznych związanych ze zjawiskiem przemocy w szkole, a jednym z nich jest także nauczyciel, może istotnie przyczynić się do dalszego rozwoju zdarzeń. Istotne dla ograniczania zachowań agresywnych i przemocowych wśród uczniów są znaczenia przypisywane przez nauczycieli zachowaniom uczniów, interpretacje przez uczniów działań nauczycieli wobec przemocy, albowiem generują one dalsze reakcje.

W artykule wskazano i omówiono pewne osobowe czynniki, które mogą warunkować znaczenie przypisane danej sytuacji przez nauczyciela, jak również w efekcie podjęcie przez niego pewnych działań bądź nie. Stanowią one istotne markery, które mogą przesądzić o skuteczności wszelkich oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych w szkole. Zatem uwzględnienie tej problematyki już na etapie przygotowywania do zawodu, mogłoby skutkować zwiększeniem świadomości nauczycieli, a tym samym ogólną poprawą sytuacji w szkole. Wiedza o samym sobie i swoim działaniu jest ważna, zwłaszcza gdy chodzi o wspieranie rozwoju drugiego człowieka.

Przypisy

¹ Artykuł przygotowano w ramach projektu nr BSTM 6/14-I WNP realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Kierownik projektu: dr Aleksandra Tłuściak-Deliowska, kontakt: adeliowska@aps.edu.pl.

² Badania są jeszcze w trakcie realizacji. Ich wyniki będą przedmiotem odrębnych tekstów.

Literatura

Bauman S., Del Rio A. (2006): *Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal and relational bullying*. „Journal of Educational Psychology”, nr 98

Bandura A. (1977): *Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. „Psychology Review”, nr 84

Borzucka-Sitkiewicz K. (2013): *Rodzaje programów profilaktycznych. Zasady konstruowania programu*. W: K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczevska-Grabowska (red.): *Profilaktyka społeczna. Aspekty teoretyczno-metodyczne*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice

Boulton M. J. (1997): *Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope*. „British Journal of Educational Psychology”, nr 67

Bradshaw C. P., Sawyer A. L., O'Brennan L. M. (2007): *Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff*. „School Psychology Review”, nr 36

Byers D. L., Caltabiano N. J., Caltabiano M. L. (2011): *Teachers' Attitudes Toward Overt and Covert Bullying and Perceived Efficacy to Intervene*. „Australian Journal of Teacher Education”, nr 36(11)

Craig K., Bell D., Leschied A. (2011): *Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying*. „Canadian Journal of Education”, nr 34(2)

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group and HBSC Bullying Writing Group (2009): *A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries*, NIH-PA Author Manuscript.

Delors J. (1998): *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Przekł. W. Rabczuk. Wyd. UNESCO, Warszawa

Dróżka W. (2011): *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1(25)

Frączek A. (2002): *O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej*, W: I. Kurcz, D. Kądziaława (red.): *Psychologia czynności*. Scholar, Warszawa

Garstka T. (2013): *Postawy i oddziaływania dorosłych w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej*. Materiał z konferencji „Szkoła wolna od przemocy. Jak radzić sobie z bullyingiem?” 11.04.2013, Warszawa. Pobrano z: http://s1.ore.iq.pl/oreglowna/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=55:profilaktyka-agresji-i-przemocy&Itemid=1148 (otwarty 01.12.2014)

Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczek-Dombi A. (2011): *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*. Instytut Socjologii UW, www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf (otwarty 02.12.2014)

Guzy-Steinke K. (2007): *Między oczekiwaniami a rzeczywistością. Postrzeganie nauczycieli przez gimnazjalistów*. Wyd. Edukacyjne Akapit, Warszawa

- Janowski A. (1998): *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. WSiP, Warszawa
- Juczyński Z. (2000): *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*. „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Psychologica”, nr 4
- Kallestad J. H., Olweus D. (2003): *Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study*. „Prevention and Treatment”, nr 6
- Karkowska M. (2005): *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Komendant-Brodowska A., Giza-Poleszczuk A., Baczek-Dombi A. (2011): *Przemoc w szkole. Raport z badań. Lipiec 2011*. Materiał pobrano z: <http://www.szkolabezprzemocy.pl/479,badania> (otwarty 02.12.2014)
- Konarzewski K. (2008): *Sztuka nauczania. Szkoła*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Kron F.W. (2012): *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*. GWP, Sopot
- Kruszewski K. (2009): *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Krzemiński I. (1986): *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Kulesza M. (2011): *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Wyd. UŁ, Łódź
- Marshall M. L., Varjas K., Meyers J., Graybill E. C., Skoczylas R. (2009): *Teacher Responses to Bullying: Self-Report from the Front Line*. „Journal of School Violence”, nr 8(2)
- Mead G. H. (1975): *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Merrett F., Wheldall K. (2003): *How do teachers learn to manage classroom behavior? A study of teachers' opinion about their initial training with special references to classroom behavior management*. „Educational Studies”, nr 19
- Mishna F., Scarcello L., Pepler D., Wiener J. (2005): *Teachers' Understanding of Bullying*. „Canadian Journal of Education”, nr 28(4)
- Nesdale D., Pickering K. (2006): *Teachers' Reactions to Children's Aggression*. „Social Development”, nr 15 (1)
- Newmar R. S., Murray B. J. (2005): *How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help?* „Journal of Educational Psychology”, nr 97
- Nowakowska A. K. (2004): *Zachowania nauczycieli wobec agresji w szkole i ich przyczyny*. W: A. Rejzner (red.): *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe*. Wyd. WSP TWP, Warszawa
- Novick R. M., Isaacs J. (2010): *Telling is Compelling: The Impact of Students Reports of Bullying on Teacher Intervention*. „Educational Psychology”, nr 30
- Oldenburg B., Duijn M., Sentse M., Huising G., Ploeg R., Salmivalli Ch., Veenstra R. (2014): *Teacher Characteristics and Peer Victimization in Elementary Schools: A Classroom-Level Perspective*. „Journal of Abnormal Psychology”, nr 43 (1)
- Oliver C., Candappa M. (2007): *Bullying and the politics of "telling"*. „Oxford Review of Education”, nr 33
- Olweus, D. (2007): *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Przekł. D. Jastrun. Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa
- Ostrowska K., Surzykiewicz J. (2005): *Zachowania agresywne i przemocowe w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa
- Petrykowski P. (2005): *Spoleczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*. Wyd. UMK, Toruń
- Przemoc w szkole. Raport z badań. Warszawa 2006*. Centrum Badania Opinii Społecznej. <http://razem-bezpieczniej.msw.gov.pl/download/23/229/szkole.pdf> (otwarty 02.12.2014)
- Rigby K. (2010): *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Tłum. Robert Mitoraj. Wyd. UJ, Kraków
- Rigby K., Smith P.K., Pepler D. (2004): *Working to prevent school bullying: Key issues*. W: P. K. Smith, D. Pepler, K. Rigby (red.): *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press, Cambridge
- Sairanen L., Pfeffer K. (2011): *Self-reported handling of bullying among high junior school teachers in Finland*. „School Psychology International”, nr 32(3)
- Stephenson P., Smith D. (1991): *Why some schools don't have bullies*. W: M. Elliot (red.): *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Longman, Harlow, UK
- Surzykiewicz J. (2008): *Przemoc jako wyzwanie dla profilaktyki w wychowaniu do dorostania wśród sprzecznosci*. W: A. Rejzner (red.): *Przemoc i agresja w szkole – próby rozwiązania problemu*. WSP TWP, Warszawa
- Śliwerski B. (2011): *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Wyd. APS, Warszawa

- Tłuściak-Deliowska A. (2010): *Bullying – charakterystyka zjawiska i uwarunkowania*. „Remedium”, nr 9.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2013): *Spoleczno-moralna aprobata przemocy w życiu społecznym wśród nastolatków – relacja z badań*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3(229)
- Tłuściak-Deliowska A. (2014a): *Normy grupy rówieśniczej regulujące zachowanie się w sytuacji dręczenia szkolnego*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 6
- Tłuściak-Deliowska A. (2014b): *Kreowanie kultury współpracy i współbycia na rzecz przeciwdziałania przemocy szkolnej*. Wystąpienie na Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja do współbycia i współdziałania”, 15.10.2014, Racibórz
- Unnever J. D., Cornell D. G. (2003): *The culture of bullying in middle school*. „Journal of School Violence”, nr 2(2)
- Wojciszke B. (2005): *Ocenianie ludzi*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. *Jednostka w społeczeństwie i element psychologii stosowanej*. GWP, Gdańsk
- Wojciszke B. (2011): *Psychologia społeczna*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Veenstra R., Lindenberg S., Huitsing G., Sainio M., Salmivalli Ch. (2014): *The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy and Efforts to Reduce Bullying*. „Journal of Educational Psychology”, nr 6(104)
- Yoon J. S. (2004): *Predicting teacher interventions in bullying situations*. „Education and Treatment of Children”, nr 27
- Yoon J. S., Kerber K. (2003): *Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies*. „Research in Education”, nr 69.

Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów

W artykule skoncentrowano się na osobie nauczyciela i jego sytuacji w kontekście przemocy rówieśniczej wśród uczniów. Wskazano i omówiono rolę kilku czynników osobowych, które warunkują znaczenie przypisywane danej sytuacji przez nauczyciela, jak również w efekcie podjęcie przez niego pewnych działań lub zachowanie bierności w sytuacji przemocy między uczniami. Postawy i zachowania nauczyciela sugerują, jakie są akceptowane sposoby reakcji w danej sytuacji. Zarazem mogą obnażać tym samym pewien pozór, który zostaje dostrzeżony przez uczniów. Zasygnalizowane czynniki stanowią istotne markery, które mogą przesądzić o skuteczności wszelkich oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych w szkole. Uwagi i wnioski zostały sformułowane na podstawie przeglądu literatury przedmiotu oraz nowszych badań empirycznych z tego zakresu.

Słowa kluczowe: agresja w szkole, nauczyciel, nauczyciel wobec przemocy, zapobieganie przemocy

The teacher and bullying episodes among students

The article focuses on the teacher's role in situations of violence among students. The article discusses some factors and personal conditions, that may influence on the meaning ascribed to the situation by the teacher, as well as on certain actions or inaction. In fact, teachers' attitudes and interventions may indicate what are the proper ways of reacting to a given situation or show a kind of fiction which is perceived by the students. These factors provide important markers that can determine the effectiveness of any prevention and intervention in school. Comments and proposals were formulated based on a review of literature and recent empirical research in this area.

Keywords: bullying, school, teacher, bullying prevention

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2015

Urszula Dernowska,
Aleksandra Tłuściak-Deliowska: *Kultura*
szkoły – studium teoretyczno-empiryczne.
Impuls, Kraków 2015, s. 154

Kultura szkoły jako przedmiot analiz stanowi poważne i trudne wyzwanie. Mamy bowiem do czynienia z materią niezwykle złożoną wskutek wzajemnie warunkujących się licznych czynników, a także wskutek możliwych różnych perspektyw jej penetrowania. Badania nad samą kulturą zawsze napotykają na liczne trudności związane chociażby z samą konceptualizacją tego fenomenu. Nic dziwnego, że liczni badacze dość często kierują swoją uwagę na – nazwijmy to – specyficzne jego aspekty lub obszary. I tak spotykamy w literaturze studia nad, na przykład, kulturą polityczną, kulturą mediów, kulturą ludową, czy kulturą rolną, kulturą spędzania wolnego czasu. Przykłady można by mnożyć.

W przypadku recenzowanej książki trzeba wskazać na dodatkowy aspekt świadomie zresztą przez autorki wybrany. Jest nim szkoła. I znów trzeba zmierzyć się z osobnymi trudnościami. Szkoła – podobnie jak kultura – nie ma bowiem jednego oblicza. Jest ona miejscem, w którym nauczyciele uczą i wychowują uczniów, a ci się uczą. Jest ona zarazem miejscem, w którym toczy się życie społeczne wraz z jego wieloma przejawami. Jest miejscem licznych, jawnych i ukrytych interakcji międzyludzkich. Słusznie twierdzi się też, że jest swoistym teatrem. Jest wreszcie instytucją, która opiera się na określonej formalnej strukturze organizacyjnej.

Współwystępowanie różnorodnych oblicz kultury z różnorodnymi obliczami szkoły wzmacnia dodatkowo skalę wyzwania, a zarazem zmusza do dokonania przemyślnych wyborów ograniczających penetrowane pole. Zmusza też do w miarę precyzyjnego nakreślenia jego granic. Trzeba też zwrócić uwagę na to, że współwystępowanie w przedmiocie analiz fenomenu kultury ze szkołą, czy to jako formalną instytucją, czy to jako specyficznym miejscem, w którym odbywa się edukacja i toczy się życie towarzyskie nadaje każdemu opracowaniu charakter interdyscyplinarny.

Oczywiście, autorki recenzowanej książki mogły korzystać z dotychczasowego dorobku naukowego odnoszącego się tak do kultury, jak i szkoły. Trzeba jednak postawić pytanie, czy dorobek ten daje klarowne obrazy.

Wylaniający się z licznych badań współczesny wizerunek szkoły tworzą obecnie drobne, dość często nieprzystające do siebie elementy. Nie mamy pełnego jej obrazu. Stan ten jest konsekwencją znacznego rozdrobnienia badań i zróżnicowania ich problematyki. Zróżnicowaniu i rozdrobnieniu badań towarzyszy znaczny zakres autonomii programów badawczych, który oznacza swobodę i niezależność badaczy pod względem wyborów celów, przedmiotów i wreszcie problemów. Proces badania szkoły przypomina odwracanie przez poszczególnych badaczy przypadkowo wybieranych fragmentów oglądanej od tyłu mozaiki. To, co wskutek tego widzimy, nie stanowi całości, a jednocześnie znaczną część obrazu wypełniają wciąż nieodslonięte obszary. Mozaika jest dziurawa.

Autonomia poszczególnych programów badań nad szkołą wiąże się z niedostatkami założeń koordynujących dochodzenie do istotnych pytań. Uzgodnienie tych założeń zależy zaś od zaawansowanego teoretycznie dyskursu problematyzującego przedmiot poznania. To zaledwie jeden z warunków teoretycznie ugruntowanej koordynacji badań nad szkołą. Drugim jest zakotwiczenie problemów w krytycznej analizie uzyskanych dotychczas wyników oraz wylaniających się z nich wniosków. Skutkowałoby to ograniczeniem możliwości przypadkowego lub opartego na intuicji wyboru pytań badawczych. Można sądzić, że osiągnięciu tych, a być może także innych warunków sprzyjałaby koncentracja dociekań, a następnie badań wokół syntetycznej kategorii i na tyle pojemnej, że koordynowałyby badania, a zarazem obejmowałyby ona swym zakresem najistotniejsze obszary funkcjonowania szkoły. Takie kryteria spełnia kategoria kultury i z tego chociażby powodu podjęta przez autorki recenzowanej książki decyzję o wyborze jej przedmiotu trzeba uznać za trafną i ważną poznawczo.

Te same wszakże kryteria powodują, że kultura szkoły jako przedmiot badań stwarza wiele

trudności związanych zarówno z ich zakresem, jak i metodami. Siłą rzeczy trudno uznać recenzowaną książkę za opracowanie wyczerpujące podjętą problematykę. Autorki są tego najwyraźniej świadome, czemu dają wyraz we *Wprowadzeniu* pisząc, że książka stanowi „krok na drodze do systematycznego i spójnego opracowania problematyki kultury szkoły”..., a jej cel jest dwojaki: z jednej strony analityczno-syntetyzujące podejście do stanowisk i modeli teoretycznych kultury i klimatu szkoły, z drugiej natomiast – ekspozycja »kultury szkoły« jako kategorii na tyle syntetycznej, że może ona dostarczyć szerszej perspektywy do spójnego, a nie – jak w zdecydowanej większości prac badawczych poświęconych dotychczas szkole – fragmentarycznego, wybiórczego oglądu i funkcjonowania placówki edukacyjnej”.

Widać więc, że autorki potraktowały kulturę jako kategorię otwierającą perspektywę uzyskania bardziej usystematyzowanego wizerunku szkoły. Równocześnie pozostawienie kultury jako kategorii ogólnej, „bezzprzymiotnikowej” prowadziłyby do licznych powierzchowności i nieuprawnionych uogólnień. Dlatego skoncentrowały się na wybranych aspektach kultury szkoły. Z treści pracy dowiadujemy się, że sporo uwagi poświęciły kulturze organizacyjnej oraz klimatowi społeczno-emocjonalnemu.

Analiza układu recenzowanej pracy ujawnia plan przejścia od ogólnej charakterystyki szkoły z wypukleniem wybranych aspektów, jak jej organizacja czy miejsce, przestrzeń i czas działań poprzez próbę teoretycznego uchwycenia fenomenu kultury szkoły do analizy wcześniejszych i współczesnych kierunków jej badań. Całość zamykają rozdziały poświęcone jakościowej i ilościowej strategii badań nad kulturą szkolnej instytucji wraz z ich wynikami, do których autorkom udało się dotrzeć. Dzięki takiemu uporządkowaniu rozdziałów autorki ukazały nie tylko specyficzny charakter przedmiotu swych dociekań, ale także zawilości związane z jego badaniem.

Trzeba w tym kontekście zwrócić uwagę na wielorakie znaczenie takiego rozwiązania. Można bowiem sądzić, że badanie kultury szkoły wymaga równoczesnego zmagania się z przynajmniej dwoma kręgami powiązanych ze sobą zagadnień. Jeden z nich wiąże się z samym przedmiotem, który ma nieostre granice, a zarazem jest w literaturze odczytywany na różne sposoby i na różne sposoby konceptualizowany. Drugi krąg zagadnień wiąże się z wyborem strategii badawczej przy założeniu, że powinna ona korespondować z tym, jak poradzono sobie

z pierwszym kręgiem. Dlatego warto zwrócić uwagę na znaczenie dla całej pracy rozdziału drugiego *Kultura szkoły jako przedmiot teoretycznych rozważań* (chyba celniejszym określeniem zamiast *rozważań* byłyby *analizy*), po którym następują rozdziały poświęcone badaniom oraz kwestiom metodologicznym.

Widać więc, że struktura pracy jest przemyślana, choć z pewnością autorki musiały decydować, co uwypuklić, co zaledwie zasygnalizować, a co pominąć. Takich trudnych niekiedy decyzji nie da się uniknąć przy zmierzeniu się z rozległą, a zarazem rozmytą w jakiejś mierze materią.

Nie tylko w polskiej pedagogice obserwujemy rosnące zainteresowanie kulturą szkoły. Recenzowana książka wpisuje się w ten nurt. Poprzez sięgnięcie do nowszej literatury – zwłaszcza obcojęzycznej – autorki udostępniają polskiemu czytelnikowi nowe wątki. Jestem przekonany, że dzięki temu będzie ona inspirować rozwój badań w tym kierunku i spotka się z żywym zainteresowaniem licznych odbiorców.

Stefan Mieszalski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk:
Kompetencje informacyjne uczniów
w perspektywie zmian szkolnego środowiska
uczenia się. Wyd. Akademickie Żak,
Warszawa 2015, s. 507

Trosce o kształtowanie kompetencji informacyjnych uczniów nie sprzyja powszechne przekonanie, że młodzi ludzie mają w tym zakresie większą wiedzę i umiejętności niż dorośli. Wrazem tej obiegowej opinii jest stworzony przez Marca Prenskiego podział na *cyfrowych tubylców*, dla których nauka mówienia i korzystania z cyfrowych mediów przebiegała niemalże jednocześnie (w literaturze funkcjonuje także określenie „urodzeni z myszką w rękę”) i *cyfrowych imigrantów*, którzy uczyli się korzystania z technologii cyfrowych już będąc dorosłymi ludźmi. *Cyfrowi imigranci* – według Prenskiego – nigdy nie opuszczają języka mediów, w tym także kompetencji informacyjnych w takim stopniu, jak *tubylcy*. Powstaje zatem wątpliwość, czy nauczyciele powinni uczyć swych uczniów kompetencji informacyjnych? Jednak wzrastanie w otoczeniu technologii nie jest gwarantem ukształtowania się wysokich kompetencji informacyjnych rozumianych przez autorkę jako „ludzkie umiejętności rozpoznawania potrzeb informacyjnych, wyszukiwania, oceny, wykorzystania i rozpo-

wszechniania informacji w celu podejmowania decyzji, zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności poznawczych” (s. 13). Dlatego pytania o kompetencje informacyjne uczniów i ich możliwości kształtowania jest jak najbardziej zasadne.

Recenzowana monografia składa się z dwóch części. W pierwszej zawarte zostały teoretyczne podstawy badań nad kompetencjami informacyjnymi uczniów (rozdziały od 1 do 5), a w drugiej znajduje się relacja z autorskich badań nad poziomem i uwarunkowaniami wymienionych kompetencji (rozdziały od 6 do 9). W rozdziale pierwszym autorka zapoznaje czytelnika z ideą społeczeństwa informacyjnego, przedstawia jego cechy i funkcje oraz akcentuje różnice pomiędzy będącym przedmiotem rozdziału społeczeństwem informacyjnym a społeczeństwem wiedzy. Relacje między informacją a wiedzą są szerzej opisane w drugim rozdziale pracy. Autorka przywołała różne ujęcia teoretyczne wymienionych pojęć, pierwszeństwo dając tym koncepcjom, w których: dane, informacja, wiedza i mądrość przedstawione są w układzie hierarchicznym. Wskazała, jakie warunki muszą być spełnione, aby informacja została zamieniona w wiedzę. Dopelnieniem rozdziału są rozważania na temat wiedzy w rozumieniu szkolnym. W literaturze przedmiotu funkcjonuje równoległe wiele określeń odnoszących się do młodych ludzi wychowywanych w erze nowych technologii (czy raczej nowych, jak nazywane są także technologie cyfrowe), dlatego niezwykle cenne jest uporządkowanie kategorii pokoleniowych znajdujące się na początku rozdziału trzeciego (*Młodzież pokolenia Z jako szczególnie składnik społeczeństwa informacyjnego*). Dalej przeczytamy charakterystykę pokolenia Z, stworzoną głównie na podstawie badań, jakie do tej pory były przeprowadzone na ten temat. Ostatni podrozdział: „Przeciążenie informacyjne jako jeden z atrybutów środowiska życia współczesnej młodzieży” został niepotrzebnie doklejony do tego rozdziału. Podejmowana w nim tematyka jest bardzo ważna w kontekście kompetencji informacyjnych i dlatego warto ją było umieścić w oddzielnym rozdziale monografii.

Rozdział 4 poświęcony jest tytułowemu kompetencjom informacyjnym. W jego treści odnaleźć można próby doprecyzowania pojęcia kompetencji informacyjnych oraz pytania o ich obecność w programach i działalności organizacji krajowych i międzynarodowych. Najbardziej interesujący dla praktyków edukacji może być podrozdział o standardach i modelach kształcenia kompetencji informacyjnych uczniów.

Zostały w nim opisane m.in. koncepcja „Siedmiu aspektów kompetencji informacyjnych” Christiane Bruce, model SCUNUL i model Big6 Skills. Rozdział piąty pracy przynosi rozważania na temat szkoły jako miejsca, które powinno stwarzać warunki rozwoju kompetencji informacyjnych uczniów. Wskazuje na konstruktywizm jako teorię tworzącą podstawy do niezbędnych zmian w rzeczywistości szkolnej. Omawia także propozycje rozwiązań dydaktycznych, których celem jest osiągnięcie samodzielności poznawczej uczniów: konektywizm, metodę WebQuest czy model szkoły 2.0.

W drugiej części pracy znajduje się obszerna relacja z badań, które zostały przeprowadzone na bardzo licznej grupie 1362 uczniów szkół ponadgimnazjalnych (liceów ogólnokształcących i techników) zlokalizowanych w województwie podlaskim. W pierwszym problemie badawczym autorka pytała o poziom kompetencji informacyjnych uczniów. Operacjonalizując zmienną kompetencje informacyjne autorka odwołała się do – prezentowanych w rozdziale 4 – standardów i programów kształcenia kompetencji informacyjnych. W rezultacie ocenie zostały poddane: *planowanie rozwiązywania problemów informacyjnych, strategie wyszukiwania informacji, lokalizowanie i pozyskiwanie informacji, porządkowanie i wybór informacji, przetwarzanie informacji, respektowanie zasad prawnych i norm etycznych w pracy z informacjami oraz ocena poszukiwania informacji i ich wykorzystania* (s. 231).

Wymienione kompetencje zostały uszczegółowione za pomocą zestawu zachowań, które z kolei w postaci zdań oznajmujących były umieszczone w skali szacunkowej. Uczniowie, wypełniając przygotowane narzędzie, dokonywali samooceny poziomu kompetencji informacyjnych. Dlatego uważam, że należałoby doprecyzować pierwszy problem ogólny, przeformułując: *Jaki jest poziom kompetencji informacyjnych uczniów? na Jak uczniowie oceniają swój poziom kompetencji informacyjnych?* Uczniowie ocenili swój poziom kompetencji jako wysoki w dziedzinach: *planowania rozwiązywania problemów informacyjnych oraz strategii wyszukiwania informacji*. Samoocena pozostałych składowych kompetencji informacyjnych uczniów ustaliła się na poziomie średnim. Informacje na temat kompetencji informacyjnych zostały uzupełnione podczas swobodnych wywiadów z uczniami. Umiejętności, które są najsłabiej – w ocenie samych respondentów – opanowane to: szukanie informacji oraz umiejętność selekcjonowanie wyszukiwanych informacji.

Drugi problem ogólny został sformułowany następująco: *W jakich warunkach edukacyjnych*

uczniowie mają możliwość kształtowania swoich kompetencji informacyjnych w szkole? Warunki edukacyjne są rozumiane jako: jakość komunikacji w procesie kształcenia, metody i formy organizacji kształcenia, środki dydaktyczne (technologie informacyjne vs podręcznik) indywidualizacja kształcenia oraz organizacja przestrzeni edukacyjnej (s. 237). Wyniki – zebrane za pomocą kwestionariusza ankiety – przedstawiają się następująco: zdecydowana większość uczniów (ok. 70%) oceniła, że ich szkoła spełnia warunki edukacyjne w stopniu przeciętnym, 22,6% badanych stwierdziło, że warunki te są niewystarczające i tylko ok. 7% badanych wysoko oceniło jakość pracy szkoły.

W trzecim problemie ogólnym pytano, w jakim stopniu czynniki środowiskowo-rodzinne, dydaktyczne oraz osobowe różnicują poziom kompetencji informacyjnych uczniów. Analiza statystyczna wykazała występowanie istotnych statystycznie różnic zmiennej kompetencje informacyjne uczniów ze względu na następujące zmienne niezależne: aktywność kulturowa w rodzinie, lokalizacja i typ szkoły (wyższy poziom kompetencji informacyjnych mieli respondenci uczący się liceach w dużych miastach), czynniki dydaktyczne (wyższy poziom kompetencji jest związany z wyższymi wynikami w nauce) oraz płeć (uczennice odznaczały się wyższymi kompetencjami informacyjnymi niż uczniowie).

Uzyskane wyniki badań przedstawiają niezadowolający poziom kompetencji informatycznych uczniów. Według autorki także współczesna szkoła nie jest przygotowana do kształtowania w uczniach badanych kompetencji. Zdiagnozowana sytuacja wymaga wprowadzenia przemian szkolnego środowiska uczenia się. Kierunek tych zmian wyznacza według autorki koncepcja nowej kultury uczenia się, która została szczegółowo opisana w zakończeniu pracy. Szkoda, że koncepcja nowej kultury uczenia się wraz z cechami szkolnego środowiska sprzyjającego uczeniu się pojawiła się dopiero na ostatnich stronach monografii (s. 459). Myślę, że mogła ona stanowić pomocną podstawę teoretyczną na poziomie formułowania metodologii badań.

W tej obszernej pozycji na szczególną moją uwagę zwraca rzetelność w przedstawianiu wyników badań. Autorka z niezwykłą cierpliwością i dbałością o szczegół tłumaczy swój zamysł badawczy, a następnie prezentuje wyniki badań, co sprawia, że czytelnik może bez trudu podążać za wywodem autorki. Recenzowana pozycja podejmuje ważny i aktualny problem i dzięki swym walorom poznawczym może stanowić podstawę do dalszych dyskusji nad jego rozwiązaniem.

Natalia Bednarska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2015

Miłosz Mólka

Doktorant

Akademii Ignatianum w Krakowie

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA „PRACA WSPARCIEM W OSIĄGANIU DOJRZAŁOŚCI LUDZKIEJ I RELIGIJNEJ”

**(Work as a support in achieving
human and religious maturity)**

Akademia Ignatianum w Krakowie, 9–10 kwietnia 2015 r.

Organizatorami konferencji „Praca wsparciem w osiągnięciu dojrzałości ludzkiej i religijnej” były Katedra Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania, Katedra Kulturowych i Chrześcijańskich Podstaw Edukacji; Katedra Historii Oświaty i Wychowania Akademii Ignatianum w Krakowie, a także Związek Męskiej Młodzieży Przemysłowej i Rzemieślniczej w Krakowie oraz Instytut Nauk Historycznych przy Grekokatolickim Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie na Słowacji. Patronat naukowy nad konferencją objął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Patronatem honorowym konferencję objęli: Ksiądz Kardynał Stanisław Dziwisz – Arcybiskup Metropolita Krakowski; Pan Marek Sowa – Marszałek Województwa Małopolskiego; Ksiądz Jakub Kołacz SJ – Przełożony Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie; Pan prof. zw. dr hab. inż. Antoni Tajduś – Przewodniczący Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów; Pan prof. zw. dr hab. inż. Tadeusz Słomka – Rektor Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie; Ksiądz dr hab. Józef Bremer SJ, prof. AIK – Rektor Akademii Ignatianum w Krakowie; Ksiądz Artur K. Wardęga SJ – Dyrektor Instytutu Matteo Ricci w Makao (Chiny); Pan Adolf Weltschek – Dyrektor Teatru Grotteska w Krakowie; Pan Wiesław Nowak – Prezes *Novmar*; Pan Janusz Paluch – Dyrektor Śródmiejskiego Ośrodka Kultury w Krakowie; Ksiądz Dariusz Piórkowski SJ – Dyrektor Wydawnictwa WAM w Krakowie oraz Ksiądz Mariusz Han SJ – Dyrektor *Deon.pl*.

Skład Komitetu Naukowego konferencji tworzyli wybitni przedstawiciele nauki z różnych ośrodków naukowych w Polsce: dr hab. Krystyna Ablewicz – prof. UJ; prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander; prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas; ks. bp dr hab. Antoni Długosz – prof. AIK; ks. prof. zw. dr hab. Stanisław Dziekoński; ks. prof. zw. dr hab. Ludwik Grzebień SJ; ks. prof. dr Marek Ingłot SJ, dr hab. Mirosław

Kowalski – prof. UZ; dr hab. Barbara Kromolicka – prof. US; ks. prof. zw. dr hab. Władysław Kubik SJ; ks. prof. zw. dr hab. Janusz Mastalski; ks. prof. zw. dr hab. Marian Nowak; prof. zw. dr hab. Irena Popiołek-Rodzińska; dr hab. Mariusz Sztuka; prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski; prof. zw. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski; dr hab. Bogusław Żurakowski – prof. UJ.

Inicjatywa zorganizowania konferencji została powzięta z myślą o upamiętnieniu księdza Mieczysława Kuznowicza SJ [1874–1945] z okazji 70. rocznicy śmierci tego wielkiego patrioty, wybitnego zakonnika, a także inspirującego wychowawcy, który swoją postawą i autorytetem oddziaływał na kształtowanie charakteru młodzieży w pierwszej połowie XX wieku. Ksiądz Mieczysław Kuznowicz pracując na rzecz młodzieży i z młodzieżą sukcesywnie wdrażał koncepcję wychowawczą. Odwoływał się przy tym do tradycji szkolnictwa jezuickiego, bazującego na fundamencie antropologii chrześcijańskiej. Kładł nacisk na wszechstronny i integralny rozwój swoich wychowanków. Efektem takiego podejścia było wypracowanie zintegrowanego modelu wychowania, uwzględniającego wszystkie możliwe formy aktywności młodego człowieka. Wśród nich istotne znaczenie odgrywa życie religijne inspirowane duchowością ignacjańską, życie kulturalne i sportowe, a także przygotowanie do zawodu i wykonywania pracy. Trwałym śladem po Księdzu Mieczysławie Kuznowiczu jest założony przez niego Związek Męskiej Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej, który przyjmując nakreślone wartości do dziś poprzez swoją działalność urzeczywistnia jego wizję wychowania.

Konferencję w imieniu organizatorów otworzył w Akademii Ignatianum w Krakowie prof. zw. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski. Zauważył, że przygotowanie zawodowe w koncepcji pedagogicznej księdza Mieczysława Kuznowicza nierozzerwalnie wiąże się z formowaniem postawy każdego młodego człowieka wobec pracy, dzięki której jest on zdolny przemieniać i udoskonalić świat rzeczy, środowisko swojego życia, a nade wszystko kształtować i doskonalić samego siebie, odkrywać własną tożsamość i godność jako osoby. Pan Profesor podkreślił też, że w istocie zdaniem tego jezuita solidne i rzetelne podchodzenie do pracy miało być pomostem do osiągnięcia wysokiego poziomu dojrzałości. Wyjaśnił również, że wpisując się w ten postulat postanowiono, aby podczas konferencji podjąć refleksję właśnie nad znaczeniem pracy w procesach kształtowania tożsamości osoby. Tym samym podjęta podczas konferencji tematyka miała na celu zwrócenie uwagi na problematykę pracy nie tylko w kategoriach produkcji, ale w kategoriach dobra człowieka, rozpatrywanego jako wartość kulturowa, antropologiczna czy wychowawcza.

Po uroczystym powitaniu gości i wprowadzeniu uczestników w tematykę konferencji, głos zabrał prof. zw. dr hab. inż. Antoni Tajduś, który w interesujący i kompetentny sposób podzielił się z zebranymi swoimi przemyśleniami między innymi w kontekście aktualności i zasadności pracy. Większość z przedstawionych refleksji została ubogacona szeregiem anegdot, popartych osobistym doświadczeniem, co wzbudziło duże zainteresowanie wśród słuchaczy. Następnie, w imieniu Władz Uczelni przemawiała Prorektor ds. Nauki i Programów Kształcenia – dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur, prof. AIK, oraz Prodziekan ds. Studenckich Wydziału Pedagogicznego – dr Anna Królikowska. Bezpośrednio po tych wystąpieniach rozpoczęła się I sesja plenarna. Referat wprowadzający w tematykę konferencji wygłosił przewodniczący konferencji ksiądz dr Janusz Mółka SJ. Przedstawił główne założenia dotyczące edukacji młodzieży przez pracę w myśli i działalności społeczno-wychowawczej

Mieczysława Kuznowicza. W drugim wystąpieniu w tej sesji prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander ukazał problematykę pracy w systemach wychowawczych XX wieku. Zaznaczył, że współcześnie fenomen pracy oraz możliwość i sposób wykorzystania jej walorów dydaktycznych i wychowawczych do intensyfikacji procesu nauczania i wychowania są nadal przedmiotem wielu eksperymentów edukacyjnych we współczesnych systemach oświatowych.

Po krótkiej przerwie rozpoczęły się obrady w czterech sekcjach. Sekcja pierwsza skupiała się wokół tematu *Praca i tożsamość osoby w wymiarze naturalnym i religijnym* moderowanego przez dr hab. Beatę Marię Nowak – prof. Pedagogium. W tym obszarze poszukiwano odpowiedzi na pytania: jaką rolę i w jakim zakresie praca może (powinna) spełniać w różnorodnych przestrzeniach edukacyjnych? Na ile są podejmowane działania zmierzające do wychowywania przez pracę i do pracy oraz w jakim zakresie każdy młody człowiek, a także każdy z nas staje się dojrzałym dorosłym poprzez pracę? Nie bez znaczenia było również spojrzenie na związek, jaki występuje między pracą a autorealizacją oraz na ile są realizowane postulaty w sprawie miejsca i ważności pracy w procesie resocjalizacji oraz readaptacji społecznej. Ważna była także refleksja nad etosem pracy człowieka XXI wieku.

Obrady drugiej sekcji, którą poprowadziła dr hab. Renata Jasnos, dotyczyły *Wielokulturowego wymiaru pracy*. W tej sekcji podjęto wymianę poglądów odnoszących się do filozofii pracy oraz kultury i antropologii, które leżą u podstaw wartości ludzkiej pracy. Zajęto się problematyką dyscypliny naukowej o nazwie pedagogika pracy, jak również próbowano określić rolę różnorodnych środowisk wychowawczych w odkrywaniu znaczenia pracy w procesach edukacyjno-wychowawczych dzieci i młodzieży.

Sekcja trzecia poświęcona była *Udziałowi instytucji w aktywizowaniu obywateli*. Prowadzenie tej sekcji powierzono prof. zw. dr hab. Irenie Popiołek-Rodzińskiej, która ukierunkowała debatę na perspektywy społeczeństwa obywatelskiego. Pojawiły się pytania o związki rynku edukacyjnego z rynkiem pracy oraz o związki ekonomii i etyki. Nie zabrakło także pytań: Co robić w godzinach poza pracą? Jak organizować czas wolny? Jak z niego twórczo korzystać? W jakim zakresie i w jakich dziedzinach podjąć się zajęć rekreacyjnych oraz aktywności na rzecz dobra wspólnego i społecznego?

W sekcji czwartej *Brak pracy – zagrożeniem rozwoju osoby* odniesiono się do trudnych kwestii, np. przyczyny i konsekwencje problemów związanych z bezrobociem, emigracją, czy też ocena i analiza traktowania pracy jako swoistego rodzaju przywileju lub przejawu egoizmu i przesadnego indywidualizmu. Tę sekcję poprowadził ksiądz prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek SJ.

Po zakończeniu obrad w sekcjach rozpoczęła się II sesja plenarna. Uczestnicy konferencji mieli okazję wysłuchać bogatych i zróżnicowanych tematycznie referatów prelegentów cieszących się autorytetem zarówno w Polsce, jak i za granicą. Sesję rozpoczął ksiądz dr hab. Bogusław Milerski – prof. ChAT tematem: „Praca w tradycji protestanckiej”. Następnie ks. prof. zw. dr hab. Henryk Skorowski przedstawił temat: „Praca w nauczaniu społecznym Kościoła”. Prof. dr Keith Morrison, reprezentujący Uniwersytet Nauki i Technologii w Makau, przygotował z kolei referat pod tytułem „The Colonization of Lifeworlds of Education by Work: Restoration and Recoupling of Lifeworld and System in the Inner Self”. Kolejnymi prelegentami byli prof. zw. dr hab. Tadeusz Borkowski i dr Murat Çolak, którzy wspólnie zaprezentowali wyniki z badań nad projektem zatytułowanym: „The impact of Work Culture Differences

on Work Behaviors: A study of Turkey and Poland". Wszystkie prelekcje zostały przyjęte z dużym zainteresowaniem, gdyż odnosiły się do rozmaitych pytań zadawanych przez słuchaczy.

Zwieńczeniem pierwszego dnia konferencji był występ zatytułowany „Przez sztukę i dla sztuki, czyli artystyczny przegląd muzyczno-teatralnych zdolności wychowanków Bursy Szkół Średnich Związku Męskiej Młodzieży Przemysłowej i Rzemieślniczej w Krakowie”, który miał miejsce w krakowskim teatrze „Groteska”. Nie zabrakło teatralnych kreacji, ambitnych muzycznych aranżacji oraz dawki dobrego humoru, który dzięki kreatywności występującej młodzieży, nie raz fascynował licznie zgromadzonych widzów: uczestników konferencji oraz rodziców wychowanków bursy, dyrekcję i pracowników ZMMPiR, a także lokalnych przedstawicieli oświaty. Występ połączony był z organizacją konferencji.

Dzień drugi konferencji rozpoczął się od uroczystej eucharystii w Bazylice Najświętszego Serca Pana Jezusa w Krakowie. Po jej zakończeniu, w murach Akademii Ignatianum w Krakowie, wznowiono obrady w czterech sekcjach tematycznych. W tym dniu sekcję pierwszą poprowadził dr hab. Mariusz Sztuka; sekcję drugą dr hab. Krystyna Ablewicz – prof. UJ; sekcję trzecią siostra dr hab. Anna Walulik CSFN – prof. AIK, a sekcję czwartą dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur – prof. AIK. Wszyscy z prowadzących zadbali o to, aby odbywające się równolegle sesje plenarne przebiegły na wysokim poziomie merytorycznym, w atmosferze rzetelnej debaty naukowej oraz swobodnej wymiany poglądów i doświadczeń.

Jak się okazało, najbardziej wyczekiwany punkt programu drugiego dnia konferencji była plenarna dyskusja panelowa zatytułowana *Praca i integralny rozwój człowieka*, którą poprowadził ks. prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek SJ. W dyskusji udział wzięli: dr hab. Krystyna Ablewicz – prof. UJ; dr hab. Barbara Baraniak – prof. UKSW; dr hab. Maria Loyola Opiela z KUL; dr hab. Danuta Wosik-Kawala z UMCS oraz dr Janusz Krysztofik reprezentujący Instytut Zarządzania Wiedzą w Krakowie. Każdy z zaproszonych do debaty gości zobowiązany był do udzielania odpowiedzi na dwa pytania: Co to znaczy, że praca jest zadaniem rozwojowym człowieka? oraz: Jakie relacje zachodzą między edukacją i pracą? Na podstawie własnych zainteresowań naukowych z grona dyskutantów padały bardzo przemyślane i wnikliwe wypowiedzi. Rozpoczynając dyskusję siostra dr hab. Maria Loyola Opiela podkreśliła znaczenie pracy w kontekście zadań rozwojowych warunkujących integralny rozwój dziecka. Tę wypowiedź ubogacił szereg praktycznych dygresji odnoszących się do aktywności zawodowej Siostry Profesor, co wyjątkowo wzbudziło uwagę słuchaczy. Z niemniejszą uwagą wysłuchano rozbudowanej wypowiedzi dr hab. Krystyny Ablewicz – prof. UJ, która pośród wielu pedagogicznych walorów pracy odniosła się także do zagrożeń związanych z alienacją przez pracę. Godne uwagi były również pozostałe głosy w dyskusji. Dr hab. Barbara Baraniak – prof. UKSW wskazała na bardzo wieloaspektowe ujęcie pracy i podkreśliła jej rolę nie tylko w kontekście, jakim definiują ją pedagogowie pracy. Konkluzją tej wypowiedzi było wyakcentowanie roli współczesnego wychowania, które jej zdaniem powinno zmierzać nie tylko w kierunku wychowania przez pracę i do pracy, ale również i w pracy. Interesująco, wchodząc w dialog z zebranymi wśród uczestników konferencji studentami, swój punkt widzenia przedstawiła dr hab. Danuta Wosik-Kawala. Podkreśliła ona rolę wyboru studiów dla przyszłej pracy zawodowej, a następnie szeroko omówiła ten aspekt w odniesieniu do aktualnej rzeczywistości edukacyjnej. Nie zabrakło przy tym krót-

kiego sprawozdania na temat wartości pracy dla gimnazjalistów w świetle prowadzonych przez nią badań. Dyskusję zamykał dr Krzysztof Krzysztofik, który skupił się na przedstawieniu charakterystyki pracy intelektualnej, tak bliskiej obecnym pośród wszystkich słuchaczy – zarówno przedstawicielom nauki, jak i osobom dopiero stawiającym pierwsze kroki na gruncie naukowym. Po dyskusji w auli imienia księdza Grzegorza Piramowicza SJ padły pytania od przysłuchujących się uczestników, które nie pozostały bez wyczerpującej odpowiedzi ze strony członków panelu. Ostatnim punktem było podsumowanie obrad przez przewodniczącego konferencji. Ksiądz dr Janusz Mólka SJ podziękował między innymi wszystkim za uczestnictwo i wygłoszone referaty. Wyraził jednocześnie uznanie za kompetentne i rzeczowe wystąpienia oraz życzenie, że podjęta problematyka zainspiruje do dalszej refleksji i poszukiwań zarówno pedagogów, jak również tych, którzy są otwarci na nowe wezwania, w tym również na *edukację przez pracę*, *edukację do pracy* i *edukację w pracy*.

Reasumując, do udziału w konferencji zgłosiło się 105 prelegentów. Reprezentowanych było 46 instytucji z 30 miejscowości w kraju i zagranicą. Byli przedstawiciele środowiska akademickiego, ośrodków edukacyjnych, instytucji społecznych oraz przedsiębiorcy. Uczestniczyli również studenci i doktoranci, a także niedeklarowani wcześniej goście. Ponieważ uczestnicy konferencji reprezentowali liczne i rozmaite instytucje, można powiedzieć o dużym zainteresowaniu tematyką konferencji. Biorąc pod uwagę wielość teoretycznych perspektyw, przez które starano się rozpatrywać zagadnienie pracy we współczesnym społeczeństwie, podjęta problematyka nie ograniczyła się do aspektów interesujących tylko pedagogów, ale mogła zainspirować również reprezentantów innych dziedzin i dyscyplin naukowych.

Organizatorzy żywią nadzieję, że dzięki podjętej inicjatywie udało się w nowym wymiarze ukazać problematykę pracy, która dla księdza Mieczysława Kuznowicza stanowiła ważny element procesu wychowawczego zmierzającego do integralnego rozwoju człowieka oraz kształtowania społeczeństwa obywatelskiego. Wydaje się, że ten oraz pozostałe cele konferencji zostały pomyślnie zrealizowane. Dlatego też w imieniu Organizatorów, przywołując łacińską sentencję *Talem habebis fructum – qualis fuerit labor*, pragnę wyrazić słowa wdzięczności dla wszystkich tych, którzy poprzez swoją intensywną pracę, przyczynili się do zorganizowania tego przedsięwzięcia, jednocześnie licząc na to, że jego owoce pozostawią użyteczny i trwały ślad nie tylko w polskiej, ale także zagranicznej myśli pedagogicznej.

Urszula Dernowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

14. EUROPEJSKI KONGRES PSYCHOLOGII Mediolan, 7–10 lipca 2015 roku

Europejski Kongres Psychologii to impreza naukowa o określonej już renomie i tradycji, będąca niewątpliwie istotnym wydarzeniem w świecie nauki na poziomie globalnym. Miejscem spotkania 14. Europejskiego Kongresu Psychologii był Uniwersytet Milano-Bicocca.

Organizowany pod auspicjami EFPA (*European Federation of Psychologists' Associations*) kongres skupia badaczy i praktyków, stanowiąc niepowtarzalną okazję do wymiany myśli i doświadczeń, a także – jak głosi hasło 14. Kongresu – łączenia technologii i psychologii po to, by – trawestując hasło tegorocznego EXPO, którego gospodarzem jest właśnie Mediolan – „karmiąc umysł, czerpać energię do życia” i działania. Badacze i praktycy z całego niemal świata mogli więc prezentować wyniki prowadzonych badań oraz wymieniać się doświadczeniami w ramach następujących obszarów problemowych: procesy poznawcze, rozwój i edukacja, kultura i społeczeństwo, praca i organizacje, zdrowie i interwencja kliniczna. Nie zabrakło także wyraźnych akcentów związanych z tematyką EXPO 2015, by pokazać, w jaki sposób psychologia pomaga zrozumieć ludzkie problemy, ale także pomaga zapobiegać im czy je rozwiązywać. W programie kongresu przewidziano więc miejsce na takie chociażby zagadnienia, jak: zachowania konsumenckie, psychospołeczne konsekwencje klęsk i ubóstwa, psychotechnologie i permanentne uczenie się, zaburzenia odżywiania, środowisko i zrównoważony rozwój, by wymienić tylko niektóre z nich.

Z uwagi na rozmiar i dynamikę tej imprezy, przygotowanie szczegółowego sprawozdania z jej przebiegu nie jest łatwym zadaniem, ale też realizacja tego zadania nie jest celem tej relacji. Jej cel jest następujący: wyeksponować wybrane pedagogiczne wątki tego naukowego spotkania i poddać je analizie. Taki sposób prezentacji omawianego wydarzenia nie jest przypadkowy – w polskim dyskursie naukowym coraz częściej bowiem słyzy się głosy o potrzebie ściślejszej współpracy pomiędzy psychologią i pedagogiką. 14. Europejski Kongres Psychologii jest dobrą egzemplifikacją takiego podejścia do obu dyscyplin – organizatorzy zaprosili bowiem do udziału w nim nie tylko psychologów, ale także pedagogów. Okazji do wymiany poglądów, doświadczeń, prezentacji wyników podejmowanych studiów empirycznych było wiele: od wystąpień plenarnych począwszy, poprzez sympozja, wystąpienia w sekcjach tematycznych, dyskusje panelowe, sesje posterowe, na rozmowach nieformalnych skończywszy. W trakcie kongresu uczestnicy mogli także zapoznać się z ofertą wiodących wydawnictw psychologicznych.

Warto skupić uwagę na sesjach posterowych, w trakcie których – poza wynikami badań z różnych dziedzin psychologii – prezentowano także wyniki badań dotyczących kultury szkoły (A. Tłuściak-Deliowska, U. Dernowska; APS Polska), relacji nauczyciel – uczeń w percepcji uczniów szkoły średniej (R. F. Miranda i in.; UFV-CRP Brazylia), ewaluacji działań nauczycieli akademickich przez studentów z wykorzystaniem techniki sieci semantycznych (H. Hickman i in.; UNA Meksyk) czy współpracy psychologów szkolnych z nauczycielami (M. Arai, I. Shoji; HSU, UT Japonia).

A. Tłuściak-Deliowska i U. Dernowska – reprezentujące Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej – przygotowały i zaprezentowały podczas sesji posterowych dwa postery: *Cultural Profiles of Middle Schools. Comparative Point of View* (dane dotyczące kulturowych profili szkół gimnazjalnych pozyskano w wyniku realizacji projektu badawczego pt. „Adaptacja i weryfikacja narzędzi do badań wybranych elementów kultury szkoły” BSTP 16A/13-I WNP APS) oraz *A Picture of Small School. Insight into Learning Environment and Workplace of Community High Junior School* (przedstawione dane zostały zgromadzone w ramach realizacji trzech projektów badawczych¹).

Przyjmując założenie, że szkoły – podobnie jak inne organizacje – tworzą właściwe sobie kultury, a także dostrzegając w kulturze szkoły potencjalne narzędzie zmiany (tj. poprawy) jakości pracy instytucji edukacyjnej, badaczki podjęły się diagnozy nauczycielskiej percepcji kultury szkoły, wykorzystując do tego celu zaadaptowany przez siebie do polskich warunków edukacyjnych kwestionariusz „Kultura szkoły. Kwestionariusz dla nauczyciela” (*School Culture Survey*; Gruenert, Valentine 1998; Tłuściak-Deliowska, Dernowska 2014). Zaprezentowano profile 5. szkół gimnazjalnych, koncentrując się na nauczycielskiej percepcji takich wymiarów kultury szkoły, jak: wspólne przywództwo, nauczycielska współpraca, rozwój zawodowy, jedność celu, wzajemne wsparcie oraz partnerstwo na rzecz uczenia się. Prezentowane wyniki pozwoliły na wskazanie wyraźnych różnic w profilach prezentowanych szkół, co stanowiło punkt wyjścia do interesujących dyskusji.

Także wyniki badań prezentowanych na drugim posterze spotkały się z żywym zainteresowaniem odbiorców. Portret małej szkoły gimnazjalnej, która od 2001 roku jest szkołą społeczną, prowadzoną przez stowarzyszenie rodziców, został przygotowany z wykorzystaniem następujących narzędzi badawczych: „Klimat w mojej szkole” (CMPP-P, 2006), „Inwentarz aprobaty społeczno-moralnej agresji interpersonalnej” (Frączek, Dominiak-Kochanek, Kulawska 2009), „Skala bullingu” (Tłuściak-Deliowska 2013), „Kultura szkoły. Kwestionariusz dla nauczyciela” (*School Culture Survey*, Gruenert, Valentine 1998; Tłuściak-Deliowska, Dernowska 2014), „Kwestionariusz Klimatu Organizacyjnego Szkoły Gimnazjalnej” (*Organizational Climate Descriptive Questionnaire – Middle Level*, Hoy i in. 1996; Tłuściak-Deliowska, Dernowska 2015), „Skala satysfakcji zawodowej nauczycieli” (Tłuściak-Deliowska, Dernowska 2015). Informacje na temat uczniowskiej i nauczycielskiej percepcji środowiska nauczania-uczenia się, jakie tworzy badana mała szkoła gimnazjalna – informacje pozyskane za pomocą wspomnianych narzędzi – pozwalają stwierdzić, że uczniowie odczuwają satysfakcję z uczęszczania do tej placówki, niska jest częstotliwość i zakres występowania wśród uczniów zachowań antyspołecznych, nadto uczniowie wykazują wyższy poziom akceptacji tylko umiarkowanej przemocy, nie akceptują natomiast tak zwanych ekstremalnych zachowań przemocowych. Nauczyciele z kolei wskazują na istnienie w szkole kultury współpracy, deklarują też satysfakcję z wykonywanej

pracy dydaktyczno-wychowawczej. Prezentowane dane pozwoliły więc na konkluzję, że rodzice i środowisko lokalne mogą nie tylko umożliwić szkolnej instytucji przetrwanie, ale również aktywnie kształtować jej kulturę, a przez to oddziaływać na jakość pracy szkoły, efektywność jej dydaktyczno-wychowawczych działań.

Badacze z Brazylii – R. F. Miranda, N. P. Leonel, P. J. dos Santos, T. C. Oliveira – zaprezentowali wyniki badań dotyczących uczniowskiej percepcji relacji nauczyciel – uczeń. We wprowadzeniu do problematyki badań autorzy ci zauważają, że relacje pomiędzy wspomnianymi podmiotami procesu kształcenia w szkole średniej są z reguły podporządkowane zasadom, pedagogicznym wyborom i celom nauczycieli, kryteriom ewaluacji i standardom dyktowanym przez politykę oświatową kraju. Jednakże pewne wymiary relacji interpersonalnych – takie chociażby, jak wsparcie społeczne, zaufanie i poczucie satysfakcji, komunikacja, rozwiązywanie konfliktów – są kreowane przez uczestników procesu edukacyjnego.

Analizując relacje nauczyciel – uczeń należy wziąć pod uwagę szerszy kontekst społeczno-kulturowy i środowiskowy, w którym te relacje przebiegają. Badania miały eksploracyjno-deskryptywny charakter, były to badania terenowe, zaprojektowane w schemacie studium przypadku. Badana grupa liczyła łącznie 175 osób. Byli to uczniowie jednej ze szkół średnich położonych w stanie Minas Gerais. Prezentowane dane zostały zgromadzone za pomocą dwóch kwestionariuszy opracowanych przez profesora Universidade Estácio de Sá M. A. Togatliana i adresowanych do uczniów: *Best Relationship Teacher – Student* oraz *Worst Relationship Teacher – Student*. Warto te narzędzia przedstawić nieco dokładniej: każde z nich zawiera 6 wymiarów relacji, przy czym każdy wymiar dzieli się na szczegółowe kategorie, opisujące różne aspekty interakcji nauczyciel – uczeń. Wymiary, o których mowa, są następujące: 1) emocjonalny stosunek ucznia do nauczyciela (podziw dla kompetencji zawodowych nauczyciela, podziw dla nauczyciela jako człowieka, poziom lęku, poziom niechęci/nienawiści względem nauczyciela/chęć zemsty), 2) jakość kontaktów nauczyciel – uczeń (poziom satysfakcji, poziom zaufania, poszanowanie intymności i wsparcie społeczno-emocjonalne), 3) działania dyscyplinujące podejmowane w klasie przez nauczyciela (gotowość uczniów do podporządkowania się tym działaniom, współdziałanie z innymi w trakcie lekcji), 4) klimat klasy szkolnej (poziom napięcia w klasie, poziom konfliktu nauczyciela z uczniami, poziom umiejętności dydaktycznych nauczyciela, poziom motywacji do nauki), 5) pozytywny i negatywny aspekt zachowań nauczyciela w klasie (szacunek względem uczniów, pozytywne nastawienie do uczniów, etyczność działań względem uczniów vs konfliktowość, zachowania autorytarne i opresyjne względem uczniów), 6) pozytywny i negatywny aspekt zachowań nauczyciela w klasie, ale tym razem nie w odniesieniu do uczniów jako grupy, a do każdego ucznia indywidualnie. Uczniowie biorący udział w badaniach zaznaczali swoje odpowiedzi na skali odzwierciedlającej ich percepcję częstotliwości występowania poszczególnych elementów w ich relacjach z nauczycielami, z podziałem nauczycieli na tych, z którymi te relacje są w ocenie uczniów najlepsze i tych, z którymi relacje uznają oni za najgorsze. Ilościowa analiza zgromadzonego materiału ujawnia na przykład, że niemal 90% badanych deklaruowało wysoki poziom podziwu, szacunku i uznania (tak zawodowego, jak i osobowego) względem tych nauczycieli, z którymi uczniowie mają najlepszą relację, przy czym – poza uznaniem, szacunkiem i podziwem – uczniowie wskazywali także na lęk odczuwany względem tych nauczycieli. Badacze podali, że 68% badanych określiło niski lub bardzo niski

jego poziom, natomiast 32% uznało, że poziom tego lęku jest wysoki lub średnio wysoki. W odniesieniu do tych nauczycieli, z którymi uczniowie mają najgorsze relacje, badacze zwracają uwagę na emocjonalną indyferentność deklarowaną przez uczniów – wprawdzie niski był poziom uznania (10,23%) i podziwu (18,75%) dla tych nauczycieli, ale i poziom urazy, niechęci czy wręcz nienawiści względem tych osób także okazał się niski (10,79%). Analizy prowadzone w granicach pierwszego wymiaru relacji nauczyciel – uczniowie pozwalają więc na konkluzję, że badani uczniowie darzą szacunkiem i podziwiają profesjonalistów, choć zarazem odczuwają lęk względem tej grupy nauczycieli. Natomiast wniosek ogólny, sformułowany przez badaczy na podstawie prezentacji i analizy całości zgromadzonego za pomocą tych narzędzi materiału, wskazuje na istotną zależność pomiędzy jakością relacji nauczyciel – uczniowie w procesie kształcenia a uczniowską percepcją określonej dyscypliny wiedzy i motywacją do uczenia się.

Interesująco przedstawiają się też wyniki badań M. Arai (Health Science University) i I. Shoji (University of Tsukuba) z Japonii. Zamysł prezentowanych badań wspiera się na założeniu, że szkolni psychologowie muszą być zdolni do interdyscyplinarnej współpracy z innymi pracownikami szkoły, zwłaszcza z kadrą nauczycielską. Zdolność ekspozycji i wyjaśnienia psychologicznej perspektywy różnorodnych zagadnień w kontekście współpracy z innymi w szkole jest jednym z zasadniczych celów psychologów szkolnych, celem jasno wyartykułowanym przez *National Association of School Psychologists*. Jest to Towarzystwo, które – najogólniej mówiąc – powstało po to, by promować rozumiejące i integracyjne podejście do potrzeb dzieci, rodziny i szkoły. W tym świetle wyniki prezentowanych badań zyskują więc nie tylko wartość poznawczą, ale i praktyczną. W badaniach uczestniczyło 96 psychologów szkolnych oraz 322 nauczycieli szkół gimnazjalnych. Na podstawie istniejących narzędzi badawczych (dotyczących metod oceny kompetencji, konfliktów intragrupowych i kierowania ich rozwiązywaniem, współpracy między nauczycielami a psychologami szkolnymi) skonstruowany został kwestionariusz, który wypełniali nauczyciele i psychologowie. Pozyskane dane poddano analizie czynnikowej oraz analizie kowariancji, a wyniki tych analiz wskazują na konieczność ćwiczenia się badanych podmiotów w efektywnym dzieleniu się metodami oceny kompetencji, natomiast dalsze badania – zdaniem M. Arai i I. Shoji – powinny koncentrować się na klinicznej użyteczności tych działań i doprowadzić do skonstruowania programu treningowego adresowanego do szkolnych psychologów, a zorientowanego na poprawę ich umiejętności współpracy z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły.

Wcześniej wspomniano także badania naukowców z Meksyku. Mowa o badaniach z wykorzystaniem techniki sieci semantycznych, adresowanych do studentów psychologii jednego z publicznych uniwersytetów. W badaniach uczestniczyło 224 studentów, których poproszono o udzielenie odpowiedzi na dwa pytania: po pierwsze, jak powinna być oceniana praktyka nauczania akademickiego i, po drugie, jakie są cechy dobrego nauczyciela. Zadanie uczestników polegało na wypisaniu słów (rzeczowników) stanowiących odpowiedź na każde z tych pytań. Czas wykonywania zadania był określony, a następnie badani byli proszeni o wybór 10 słów i nadanie im znaczenia poprzez uporządkowanie na skali od 1 do 10. Pozyskane dane analizowano z wykorzystaniem opracowanej przez R. Lagunes techniki sieci semantycznych. Badania ujawniły, że uczestnicy wykazywali tendencję do ekspozycji elementów powiązanych z odpowiedzialnością, zaangażowaniem i poczuciem obowiązku (punktual-

ność, odpowiedzialność, zaangażowanie, obowiązkowość, pomoc i wsparcie). Badani cenią również takie cechy, jak szacunek i zdolności. W dalszej kolejności studenci wskazywali na umiejętności dydaktyczne nauczycieli, także te związane z organizacją zajęć. Zdaniem badaczy, taki sposób postrzegania przez studentów nauczycieli akademickich jest nie tylko informacją zwrotną na temat jakości kadry nauczycielskiej, ale stanowi także istotną przesłankę, którą warto uwzględnić w procesie tworzenia kryteriów ewaluacji akademickiego procesu kształcenia, która – poza warstwą instrumentalną – powinna obejmować także elementy humanistyczne. Nie powinno ich bowiem zabraknąć w relacji mistrz – uczeń, zwłaszcza na poziomie kształcenia uniwersyteckiego.

14. Europejski Kongres Psychologii był ważnym wydarzeniem naukowym, w trakcie którego także kwestie pedagogicznie istotne, a więc kwestie dotyczące szkoły, edukacji, rozwoju były podejmowane i dyskutowane w odwołaniu do doświadczeń badawczych i badawczych poszukiwań naukowców z różnych części świata. Pozostaje mieć nadzieję, że kolejny, 15. już, kongres będzie wydarzeniem nie mniej interesującym i inspirującym zarówno pod względem poznawczym, jak i praktycznym, będzie kolejną okazją do spotkania „ponad wszelkimi granicami”, wymiany myśli, a także – co ważne – pogłębienia współpracy przedstawicieli obu dyscyplin: psychologii i pedagogiki, odkrywania nowych wymiarów tej współpracy.

Przypisy

¹ „Adaptacja i wersyfikacja narzędzi do badań wybranych elementów kultury szkoły” (BSTP 16A/13-I WNP APS, kierownik: dr U. Dernowska, główny wykonawca: dr A. Tuściak-Deliowska); „Przekonania normatywne grupy rówieśniczej a deklarowane zachowanie uczniów w sytuacjach znęcania się (bullingu) w szkole” (BSTP 3/11-III WNP APS, kierownik: dr A. Tuściak-Deliowska); wykorzystano także dane zgromadzone na potrzeby pracy doktorskiej A. Tuściak-Deliowskiej, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr. hab. A. Frączka, obronionej dn. 12.12.2012 r w APS (badania częściowo finansowane z programu MNiSzW nr N106264437, kierownik: prof. dr. hab. A. Frączek).

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.