RUCH PEDAGOGICZNY

3-4

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXX Warszawa 1999

RUCH PEDAGOGICZNY

3-4

Zarząd Główny Związek Nauczycielstwa Polskiego
BIBLIOTEKA

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXX Warszawa 1999

Skład redakcji:

Jadwiga Bińczycka, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 828 1357

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie w maszynopisie lub na dyskietkach (z wydrukiem).

Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 442-41, fax 44765
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl

630

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Krzysztof Konarzewski: Oświata na gruzach ortodoksji pedagogicznej 5
Władysław Dubiel: Rzut oka na dzieje polskiej myśli dydaktycznej matematyki... 14
Krzysztof Arcimowicz: Dwa paradygmaty męskości w kulturze współczesnej 24
Jan Zubelewicz: Wpływ idei egalitarnych na wychowanie w domu 41

RELACJE Z BADAŃ

Józefa Chmielewska: Zachowania zdrowotne nauczycieli a jakość ich pracy zawodowej i życia osobistego 55
Maria Chymuk: Identyfikacja nauczyciela z zawodem 69

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

Czesław Kupisiewicz: Problemy i dylematy edukacyjne na progu XXI wieku 81
Janusz Gajda: Miejsce mass mediów w edukacji ustawicznej 92

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Barbara Baraniak: Wanda Haberkantówna o nauczaniu przyrodoznawstwa 101

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Henryk Bednarczyk: Pedagogika pracy – nauka, kształcenie, zawód 117
Mikołaj Winiarski: Opieka – pomoc – wsparcie społeczne jako wymiary działania humanitarnego 127
Nowości Biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie 136

RECENZJE

Danuta Urbaniak-Zając: Christian Niemeyer, Wolfgang Schröer, Lothar Böhnisch (red.): *Grundlinien historischer Sozialpädagogik*; Christian Niemeyer: *Klasiker der Sozialpädagogik* 141
Renata Nowakowska: Detlef Glowka i in.: *Schule und Unterricht im Vergleich – Russland/Deutschland* 143
Wanda Kamińska: Herbert Kopiec: *Rozumiejący wgląd w wychowanie* 146
Maria Kuchcińska: Ewa Jarosz: *Pomoc wobec dziecka. Reakcje środowisk szkolnych* ... 149
Marzenna Magda: Krystyna Duraj-Nowakowa: *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej* 152
Bożena Górniak: Halina Górecka (red.): *Bezpieczeństwo rodziny w okresie transformacji ustrojowej* 154
Henryk Bednarczyk, Zbigniew Kramek: Tadeusz Lewowicki, Jolanta Wilsz, Iwan Ziaziun, Nella Nyczkało (red.): *„Kształcenie zawodowe: Pedagogika i Psychologia". Rocznik polsko-ukraiński i ukraińsko-polski* 159

KRONIKA

Józefa Chmielewska: Nauczyciel w edukacji zdrowotnej. Kraków, 27–28 maja 1999 163
Maria Pułtorak: Wczoraj, dziś i jutro pediatrii polskiej. Mikolajki, 6–9 czerwca 1999..... 168
Henryk Bednarczyk, Ireneusz Woźniak: Problemy ustawicznej edukacji zawodowej – Radom 20–22 października 1999 172

CONTENTS

ARTICLES

Krzysztof Konarzewski: Education on the Ruins of Pedagogical Orthodoxy 5
Władysław Dubiel: An Overview of the Polish Didactic Thought in Mathematics 14
Krzysztof Arcimowicz: Two Paradigms of Masculinity in Modern Culture 24
Jan Zubielewicz: The Influence of Egalitarian Ideas on Upbringing at Home 41

REPORTS ON RESEARCH

Józefa Chmielewska: Teachers' Health Behaviour and the Quality of Their Professional Work and Personal Life 55
Maria Chymuk: Teachers' Identification With Their Job 69

MATERIALS FOR DISCUSSION - VIEWS, OPINIONS

Czesław Kupisiewicz: Educational Problems and Dilemmas on the Threshold of the 21th Century 81
Janusz Gajda: Mass Media in Continuous Education 92

EDUCATIONALISTS' PROFILES

Barbara Baraniak: Wanda Haberkantówna on Teaching Natural Science 101

AUXILIARY MATERIALS FOR STUDENTS

Henryk Bednarczyk: „Labour Pedagogy – learning, education, vocation" 117
Mikołaj Winiarski: Care - Assistance - Social Support as Aspects of Humanitarian Action 127
Current publications of the Higher Pedagogic School Library of Polish Teacher Association in Warsaw 136

REVIEWS

Danuta Urbaniak-Zając: Christian Niemeyer, Wolfgang Schröer, Lothar Böhnish (editors): *Grundlinien historischer Sozialpädagogik*; Christian Niemeyer: *Klasiker der Sozialpädagogik* 141
Renata Nowakowska: Detlef Glowka and others: *Schule und Unterricht im Vergleich - Russland/Deutschland* 143
Wanda Kamińska: Herbert Kopiec: *Understanding Insight into Upbringing*..... 146
Maria Kuchcińska: Ewa Jarosz: *Helping a Child. Reactions of School Environments*... 149
Marzenna Magda: Krystyna Duraj-Nowakowa: *Integration of Early School Education* 152
Bożena Górniak: Halina Górecka (ed.): *Family Security in the Period of System Transformations* 154
Henryk Bednarczyk, Zbigniew Kramek: Tadeusz Lewowicki, Jolanta Wilsz, Iwan Ziaziun, Nella Nyczkało (red.): Vocational education. „Pedagogy and psychology". Polish-Ukrainian and Ukrainian-Polish Year Book 159

CHRONICLE

Józefa Chmielewska: The Teacher in Health Education. Cracow, 27-28 May 1999. 163
Maria Półtorak: The Past, Present and Future of Polish Paediatrics, Mikołajki 6-9 June 1999 168
Henryk Bednarczyk, Ireneusz Woźniak: Problems of the continuing vocational education – Radom, 20–22 october 1999 172

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/1999

Krzysztof Konarzewski
Instytut Psychologii PAN
WSP ZNP

OŚWIATA NA GRUZACH ORTODOKSJI PEDAGOGICZNEJ

W kalendarzu wielkiej przebudowy podstawowych obszarów praktyki społecznej w Polsce przyszła wreszcie kolej na system oświaty. Dziwić jednak i martwić musi, że im bliżej godziny zero, tym więcej wątpliwości. Podsyca je opozycja polityczna, chcąc pozyskać głosy zdezorientowanych. Podsycają związki zawodowe nauczycieli, zaniepokojone utratą dotychczasowych przywilejów. Publicyści zajmują stanowisko ambiwalentne: jedne pomysły chwalą, inne ganią. Wskutek tego projekt reformy staje się coraz mniej przejrzysty, a składające się nań rozwiązania zdają się nie łączyć ze sobą w całość. Wbrew temu wrażeniu spróbuję wykazać, że u podłoża naszej reformy leży dalekosiężna myśl. Im trafniej ją uchwycimy, tym racjonalniej będziemy się mogli ustosunkować do nadciągających przemian.

Upadek wielkich ideologii pedagogicznych

Najbardziej uderzającą osobliwością polskiej reformy oświaty jest brak nowej ideologii pedagogicznej – całościowej wizji szkoły, ucznia i nauczyciela. Nasza reforma jest dziełem polityków, a nie uczonych, zwłaszcza przedstawicieli nauk pedagogicznych.

Próbując zrozumieć tę osobliwość, zauważmy najpierw, że koniec XX stulecia to wszędzie czas uwiądu wielkich ideologii pedagogicznych. Wystarczy porównać nasze czasy z końcem XIX stulecia. Pączkowały wtedy myśli, którymi się żywił cały wiek XX: namiętny indywidualizm Ellen Key, kolektywizm różnych odcieni (socjologiczny Émile'a Durkheima, filozoficzny Paula Natorpa, religijny Friedricha Foerstera), pragmatyzm Johna Deweya, będący osobliwą syntezą indywidualizmu i kolektywizmu, neoromantyzm niemieckiej pedagogiki reformy, rosyjski rewolucjonizm pedagogiczny, a nad całym tym zgiełkiem – scjentyzm odżegnujący się od filozoficznej spekulacji i projektujący kształcenie

na podstawie danych empirycznych (w Europie tradycja romańska: Alfred Binet, Edouard Claparède, Maria Montessori, wkrótce dołączy do nich Jean Piaget; w Stanach Zjednoczonych behawioryzm).

Dziś jest inaczej. Wielkie ideologie wypaliły się, a lukę po nich próbuje zagospodarować postmodernizm, ogłaszając kres wielkich narracji. W nowy wiek wchodzimy z antypedagogiką Hubertusa Schoenbecka – ot, ćwiczeniem radykalnego publicysty, deskolaryzacją Ivana Illicha – ćwiczeniem radykalnego myśliciela, edukacją elastyczną Rolanda Meighana – zdroworozsądkową próbą rozluźnienia organizacyjnego gorsetu powszechnej edukacji, nową socjologią oświaty – raczej programem badawczym niż ideologią przebudowy. I z mnóstwem szczegółowych pomysłów metodycznych oznaczanych albo nazwiskami ich twórców: Celestina Freineta, Marii Montessori, Rudolfa Steinera, Veroniki Sherborne itd., albo kryptonimami: *open classrooms, high/scope, mastery learning.*

Struktura intelektualnych zasobów praktyki oświatowej przypomina dziś nie tyle monotematyczne sale muzeum, ile muzealne magazyny – rzędy półek, na których poukładano bez ładu najrozmaitsze pomysły. Przechadzający się wzdłuż nich praktyk sięga raz po ten, raz po tamten i lepi z nich własną praktykę, nie przejmując się ich filozoficznymi założeniami czy historycznymi powinowactwami.

Najwyraźniej praktyka wyzwoliła się z nadrzędnych „izmów". Praktyk staje się konsumentem na rynku produktów oświatowych: przebiera w podręcznikach, materiałach edukacyjnych, wystrojach szkolnych wnętrz, przymierza się do różnych metodyk i form organizacyjnych. Praktyka oświatowa kraju przestaje być odbiciem dominującej ideologii i w coraz większym stopniu staje się projektem lokalnym, własnością jednostek i małych społeczności.

Od ideologicznych do politycznych środków sterowania oświatą

Dlaczego nastąpił upadek wielkich ideologii? Ktoś powie – bo wreszcie zmądrzeliśmy, przestaliśmy ufać wzniośle brzmiącym hasłom, a może i ludzkiemu umysłowi, który chce wyjść poza zakreślone mu granice. Ważniejszy jednak wydaje mi się inny powód – ideologie nie powstają, bo nikt ich już nie zamawia.

Zauważmy, że przynajmniej od końca XVIII w. państwo sterowało edukacją za pośrednictwem wytwórców idei, autorytetów rozwijających dominującą ideologię[1]. Fakt, że same te autorytety były inspirowane, wybierane, a nierzadko kreowane przez polityków, skrzętnie ukrywano. Mnóstwo energii wkładano też w uciszanie lub dezawuowanie wytwórców konkurencyjnych idei. Była to gra o wielką stawkę: o intelektualizację kontroli politycznej, pielęgnowanie złudzenia intelektualno-politycznej jedności społeczeństwa. W polskiej oświacie osiągnięto pod tym względem zadziwiające wyniki: nauczyciele, a i znaczna część uniwersyteckich pedagogów, nauczyli się mówić jednym głosem, mimo że nie zawsze był to ich głos.

Dziś jest inaczej: wytwórcy idei albo zasilają szeregi elity politycznej, przestając być wytwórcami idei, albo są spychani do intelektualnego getta na obrzeżu praktyki społecznej. Okazuje się, że profesorowie pedagogiki nie tylko nie są potrzebni, ale nawet przeszkadzają w dziele reformowania oświaty. Czyżby znaczyło to, że edukacja emancypuje się spod wpływu państwa? Z pewnością nie. Państwo steruje nią nadal, tyle że bezpośrednio: środkami politycznymi.

Tak należy patrzeć na naszą rzeczywistość oświatową. Reforma oświaty rozpoczęła się już dawno. Pierwszy jej akt to przekazanie przedszkoli i szkół podstawowych samorządom terytorialnym (ustawą o systemie oświaty z 1991 r.), a następnie także szkół ponadpodstawowych i policealnych (nowelizacją ustawy z 1998 r.). Drugi to zmiana ustroju szkolnego. Trzeci – to wprowadzenie podstawy programowej, która kładzie kres centralnym programom kształcenia. Czwarty – to zróżnicowanie stanowisk nauczycielskich. Piąty – to utworzenie państwowych komisji egzaminacyjnych. Komisja egzaminacyjna ma spełniać funkcję, którą niegdyś spełniał autorytet: kontrolować treść kształcenia. Wyrzekając się kontroli nad programami, państwo zachowuje kontrolę nad narzędziami oceniania osiągnięć uczniów, a zatem i nad pracą nauczycieli.

Nowatorstwo naszej reformy na tym właśnie polega, że dokonują jej politycy środkami politycznymi. Nie tyle ingerują w wewnętrzne funkcjonowanie systemu – do czego potrzebna by była jakaś ideologia pedagogiczna – ile kształtują nowe otoczenie praktyki oświatowej. Reformatorzy mówią praktykom: nie będziemy wam dyktować, czego, jak i w jakim celu macie nauczać, a jedynie zmieniamy warunki, w jakich będziecie nauczać. Wskutek tej zmiany będziecie się wsłuchiwać w głos lokalnej społeczności, bo to od ich przedstawicieli będzie zależeć, czy wasza szkoła dostanie nowy dach, boisko, środki na wzrost wynagrodzeń. Będziecie analizować lokalny rynek pracy, jeśli bowiem nie zdołacie dać waszym uczniom wykształcenia, które zapewni im zatrudnienie, nikt do was nie przyjdzie. Będziecie pracować wydajniej, bo wskutek skrócenia szkoły podstawowej pojawi się wśród was nadwyżka siły roboczej, czyli groźba bezrobocia. Będziecie się doskonalić, bo stawiamy przed wami drabinę awansu zawodowego. Ciesząc się swobodą działania, będziecie się jednak pilnie wczytywać w instrukcje komisji egzaminacyjnych, bo za wasze zaniedbania zapłaci najpierw wasz uczeń porażką w zunifikowanym teście osiągnięć, a potem wy sami utratą posady.

Nauczyciel, główny aktor oświatowego dramatu, stał dotąd przed centralnym kontrolerem: jego słuchał, przed nim odpowiadał. Nie było to groźne, bo kontroler miał krótkie ręce. Teraz nauczyciel będzie miał wielu panów, będzie działał w sieci zależności i odpowiedzialności. Jednostka samorządu terytorialnego stanie się autentycznym pracodawcą nauczyciela: z nią będzie negocjowany układ zbiorowy. Dyrektor będzie jego rzeczywistym zwierzchnikiem. Nie będzie jasnego podziału na ortodoksję i heterodoksję pedagogiczną, lecz kolekcja rozwiązań, z których nauczyciel będzie musiał zbudować własną praktykę – ciągle niepewny, co przyniesie ona jemu samemu i ludziom, z którymi pracuje.

Komu to służy? Elitom władzy – odpowiadają powierzchowni krytycy reformy. Rząd będzie mógł wymagać, a zarazem oszczędzać na oświacie, bo pozbędzie się odpowiedzialności za warunki pracy szkół. Samorząd zyska na władzy i prestiżu. W istocie jednak gra idzie o większą stawkę: o otwarcie systemu oświaty.

System zamknięty, z jakim mieliśmy do czynienia w Polsce Ludowej, w miejsce lokalnych potrzeb stawiał ideologiczne pojęcie potrzeb uniwersalnych (np. wszechstronny rozwój osobowości) lub kolektywnych (np. zapotrzebowanie krajowego przemysłu na siłę roboczą, ofertę redukował do „przerabiania" centralnego programu nauczania, a pomiar wyników kształcenia odrywał od funkcjonowania absolwentów w życiu. System otwarty to system skazany na zainteresowanie odczytywaniem konkretnych, zmieniających się potrzeb uczniów, twórczym dostosowywaniem do nich swojej oferty i modyfikowaniem jej pod wpływem analizy wyników osiąganych przez absolwentów. System zamknięty odpowiadał gospodarce centralnie planowanej, system otwarty odpowiada gospodarce wolnorynkowej. Dzięki dostosowaniu systemu oświaty do nowej rzeczywistości gospodarczej ludzie zobaczą w edukacji nie tyle obowiązkowe świadczenie na rzecz państwa, ile inwestycję w przyszłość własną, swego potomstwa, swego regionu, kraju czy nawet kontynentu. Z drugiej strony, zdecentralizowana oświata wytworzy nowe powiązania z rynkiem pracy, dzięki czemu zaspokoi potrzeby kadrowe gospodarki znacznie lepiej, niż mógłby to osiągnąć centralny planista.

Otwarcie systemu oświaty nie jest ustrojową koniecznością. Można mieć gospodarkę wolnorynkową i zunifikowany, sztywny system państwowej oświaty, jak np. we Francji. To otwarcie daje jednak dodatkową szansę na przyspieszenie rozwoju cywilizacyjnego, który zapóźnionej Polsce jest potrzebny o wiele bardziej niż bogatej Francji. Ma więc nasza reforma rys wielkości. I jak każde wielkie przedsięwzięcie, niesie ze sobą wielkie ryzyko.

Społeczne koszty otwarcia systemu oświaty

W powodzi utyskiwań na szkołę w Polsce Ludowej łatwo przeoczyć opinie, że w pewnych przynajmniej dziedzinach była ona zbyt dobra. Jan Szczepański pisał o szkolnictwie lat osiemdziesiątych, że wytwarzało nie dającą się spożytkować nadwyżkę ludzi dobrze wykształconych: „jeśli w systemie szkolnym, nie bez oporów, znajduje się miejsce na indywidualne traktowanie uczniów wybitnie uzdolnionych, to w gospodarce, polityce, organizacjach celowych, społecznościach lokalnych takie miejsca nie istnieją". Podobnie widział to Leszek Balcerowicz: „Sprzeczność pomiędzy wysokim poziomem kapitału ludzkiego a gospodarczą niewydolnością systemu powodowała i wzmacniała frustracje i erozje umiejętności, niszczyła morale zawodowe, skłaniała do emigracji wewnętrznej i zewnętrznej".

Obie wypowiedzi można streścić krótko: tamta szkoła wyprzedzała rozwój gospodarczy kraju. Teraz już tak nie będzie. Jeśli reforma się powiedzie i ortodoksja pedagogiczna ostatecznie upadnie, szkoła będzie budować swoja ofertę na miarę lokalnych potrzeb i przestanie nauczać tego, na co nie ma zapotrzebowania. Jeśli okoliczne przedsiębiorstwa i organizacje będą wołać o wykwalifikowaną kadrę, szkolnictwo rozkwitnie, gdy takich miejsc pracy zabraknie – będzie wegetować. Zdarzy się zapewne, że jakaś światła władza lokalna zechce zainwestować w swoje szkoły, by nadwyżką dobrze wykształconych ludzi przyciągnąć nowych pracodawców. Ale taka inwestycja wymaga wyrzeczeń, te zaś muszą być zaakceptowane przez wyborców. Że o taką akceptację trudno, przekonuje fala lokalnych protestów, jaką wzbudziły plany likwidacji małych szkół wiejskich. Mikroracjonalność oświatowa jest, jak się zdaje, trwale zakorzeniona w potocznej świadomości: nadmiar wiedzy w stosunku do możliwości jej spożytkowania w pracy zawodowej zawsze wydawał się ludziom marnotrawstwem środków, a nawet czymś szkodliwym dla moralności jednostki.

Dlatego trudno nie wyciągnąć wniosku, że zreformowana oświata będzie sprzyjać różnicowaniu się gmin, powiatów czy województw. Rozwijającym się pomoże, grzęznącym w marazmie przeszkodzi. W gospodarce taki mechanizm gwarantuje efektywność nakładów: pieniądz inwestuje się tam, gdzie zostanie pomnożony, a przedsięwzięcia, które źle rokują upadają. Ale gmina nie może zbankrutować.

W to różnicowanie się kraju wniesie wkład nie tylko – co oczywiste – szkolnictwo zawodowe, ale i szkoły ogólnokształcące, od przedszkola po liceum. Stanie się tak za sprawą przynajmniej trzech zróżnicowań wewnątrzszkolnych: programów, wymagań i wartości wychowawczych.

Zróżnicowanie programów

W naukach pedagogicznych utarło się przekonanie, że program jest najważniejszym składnikiem kształcenia[2], a jego tworzenie to sprawa trudna i odpowiedzialna. U podstawy programu powinny leżeć przemyślane i wzajemnie spójne odpowiedzi na cztery fundamentalne pytania: (I) jakiej wiedzy warto, a jakiej nie warto nauczać?, (II) jaka struktura wiedzy (w ujęciu poprzecznym i podłużnym) sprzyja jej opanowywaniu, a jaka je blokuje?, (III) jakie są pożądane, a jakie niepożądane formy kontaktowania się ucznia z tą wiedzą? i (IV) jakie sposoby jej sprawdzania są wiarygodne, a jakie nie?

Postanowiwszy jednak, że program ma być skrojony przez samych praktyków na miarę lokalnych tradycji i aspiracji, Ministerstwo Edukacji Narodowej musiało odrzucić wygórowane kryteria spójności i dopuścić do użytku szkolnego mnóstwo programów, które przypominają raczej to, co dotąd nazywano rozkładem materiału. Co gorsza, pozostawiwszy szkołom swobodę decydowania, czy wziąć jeden z dopuszczonych programów, czy zbudować od postaw własny, ministerstwo dopuściło, że jakaś część uczniów dostanie plewy zamiast

ziarna wiedzy. Przeciętny poziom programu będzie – jak podejrzewa wielu badaczy – skorelowany z poziomem rozwoju cywilizacyjnego gmin: gminy o lepszej pozycji ekonomicznej zatrudniają bowiem nauczycieli wyżej wykwalifikowanych i bardziej zainteresowanych innowacjami oświatowymi niż biedne gminy peryferyczne. W ten sposób w zacofanych środowiskach szkoła będzie odtwarzać zacofanie w kolejnych pokoleniach. Warto dodać, że niedorzeczne czy niespójne programy przyczynią się też do zwiększenia różnic między jednostkami, ponieważ uderzą przede wszystkim w uczniów pochodzących z rodzin naznaczonych biedą i brakiem aspiracji. Rodziny te nie mają ani zwyczaju, ani możliwości przyglądania się, czego szkoła uczy ich dzieci i podejmowania kroków zaradczych, toteż ich dzieci są skazane wyłącznie na szkolną dietę.

Zróżnicowanie wymagań

Istnieje oczywista sprzeczność między różnorodnością programów i metod kształcenia a jednolitością oceniania i selekcjonowania uczniów. Z tej sprzeczności są dwa wyjścia. Jedno polega na tym, że instrukcje komisji egzaminacyjnych stopniowo przejmą rolę centralnego programu kształcenia. Wystarczy np., że rok po roku w teście z języka polskiego po VI klasie znajdzie się kilka szczegółowych pytań z Biblii, by szkoła dostała ważną wskazówkę, czego nie może zaniedbać. To wyjście wydaje się jednak wątpliwe. Żeby wymagania ucieleśnione w kolejnych instrukcjach i testach były dostatecznie spójne, komisje musiałyby mieć własny program kształcenia. Taki program szybko jednak zostałby ujawniony i uznany przez szkoły za obowiązujący, a to przekreśliłoby pluralizm programowy w całym szkolnictwie.

Drugim wyjściem jest zbudowanie takich narzędzi oceniania osiągnięć szkolnych, które mierzyłyby nie tyle wiadomości, ile umiejętności operowania na nowym materiale. Na to właśnie stawiają entuzjaści reformy, dając za przykład test czytania ze zrozumieniem. W takim teście przedrukowuje się mniejszy lub większy fragment tekstu, który według wszelkiego prawdopodobieństwa nie jest uczniom znany. Uczeń ma go przeczytać i odpowiedzieć na szereg pytań sondujących głębokość zrozumienia tego, o czym tekst mówi i jak mówi[3]. Jest wielce wątpliwe, czy za pomocą takich testów można sprawdzać osiągnięcia ze wszystkich przedmiotów, ale nie to jest tu najważniejsze. Tego rodzaju test głęboko sięga do kapitału kulturowego, który dziecko wynosi z domu, jest bowiem jasne, że wynik w teście zależy nie tyle od pilności, z jaką uczeń chłonął słowa nauczycielki, ile od jego biegłości językowej i ogólnej wiedzy o świecie. Otóż zarówno ta biegłość, jak i wiedza zależą od szczególnych doświadczeń (np. podróży), lektur i rozmów, do których więcej okazji ma dziecko z domu inteligenckiego niż robotniczego czy chłopskiego. Hipoteza, że im bardziej zadania testu odbiegają od treści nauczania (materiału i operacji) w szkole, tym bardziej ich wykonanie jest uzależnione od pochodzenia społecznego ucznia,

wydaje się więc rozsądna[4], a jeśli tak, to zunifikowany system egzaminów prowadziłby – paradoksalnie – do zróżnicowania wymagań.

Powie ktoś, że każdy egzamin ma tę własność, to samo bowiem zadanie jednemu uczniowi wyda się łatwe, innego przerośnie. Zgoda, ale nowy system wprowadza dodatkowe źródła zróżnicowania wyników testowania: Rzecz jest prosta, a doniosła: egzamin wewnętrzny dostosowany do lokalnego programu kształcenia odzwierciedla różnice między uczniami. Egzamin zewnętrzny dostosowany do jednolitego programu odzwierciedla ponadto różnice między poziomami kształcenia w poszczególnych oddziałach. Egzamin zewnętrzny oderwany od lokalnych programów odzwierciedla ponadto różnice między etosami środowisk społecznych.

Weźmy palącą kwestię różnic oświatowych między wsią a miastem. Powiadają reformatorzy, że zmniejszą się one wskutek powołania gimnazjum. Trudno temu zaprzeczyć. Znam wsie, które grubo przed reformą zdecydowały się posyłać swoje dzieci do szkoły w pobliskim mieście na dwa ostatnie lata nauki, po to właśnie, by poprawić ich szansę na przyjęcie do wybranych szkół średnich. Ale nawet trzy lata w dobrze wyposażonym gimnazjum nie wystarczą, by zniwelować różnice wynikające z odmienności biografii dziecka wiejskiego i miejskiego. Ujawnią się one dobitnie podczas egzaminu, który będzie zarazem ujednolicony i oparty na biegłości językowej. A ponieważ od wyników tego egzaminu uzależniono przyjęcie ucznia do szkoły pogimnazjalnej, łatwo przewidzieć, gdzie będzie nadreprezentowana młodzież wiejska. W istocie więc to, co da jej zreformowany system oświaty jedną ręką, to odbierze drugą – w dwójnasób.

Zróżnicowanie wartości wychowawczych

Zniesienie ortodoksji pedagogicznej dotyczy też sfery wychowania. W nowym systemie oświaty wartości wychowawcze będą wybierane i uzgadniane przez samą społeczność szkolną. Zbigniew Kwieciński frontalnie zaatakował to rozwiązanie, widząc w nim raczej „krzyk rozpaczy po bezpowrotnie utraconym raju jednolitości moralno-politycznej niż poważną propozycję pedagogiczną". Jego zdaniem, dzisiejsza szkoła nie może być aksjologicznie jednolita, ponieważ powinna uczyć wyboru i krytycyzmu w świecie konkurujących ze sobą wzorów normatywnych. Przy pewnym rozumieniu jest to pogląd wątpliwy, bo uczyć wybierania znaczy tyle, co uczyć stosowania przyjętego kryterium (wartości) w nowych sytuacjach decyzyjnych. Dotyczy to w tym samym stopniu wybierania konkretnych opcji, co wybierania samych kryteriów. Gdy nie ma kryteriów, nie ma wyboru. Ale – i tu Kwieciński ma rację – gdy są kryteria, wybór może być drastycznie ograniczony. System wartości wychowawczych przyjęty w jakiejś szkole może być zamknięty w tym sensie, że wyklucza (piętnuje czy marginalizuje) niezgodne z nim opcje, zamiast się z nimi mierzyć, zgodnie ze znaną

zasadą personalizmu chrześcijańskiego: „Uczyniwszy na wieki wybór, w każdej chwili wybierać muszę".

Nie można więc wykluczyć, że w następstwie reformy w jakiejś liczbie szkół narodzą się programy fundamentalistyczne i ksenofobiczne, drastycznie ograniczające dostęp do odmiennych wartości i poglądów, piętnujące inność. Wychowanie na takich podstawach obraca się nie tylko przeciw abstrakcyjnemu Innemu, ale i przeciw konkretnym Innym w otoczeniu szkoły: mniejszościom etnicznym i religijnym, dzieciom z obszarów dotkniętych nędzą i demoralizacją dzieciom z domu dziecka, a także dzieciom niepełnosprawnym. Już dziś prawo rodziców do posłania dziecka niepełnosprawnego (zwłaszcza umysłowo) do zwykłej szkoły budzi niechęć nauczycieli, uczniów i rodziców. Zamiast szukać sposobów nadania sensu pobytowi takiego dziecka wśród rówieśników, woleliby je bezapelacyjnie zesłać do szkoły specjalnej lub integracyjnej. Gdyby takie i podobne skłonności zostały podniesione do rangi programu wychowawczego, podstawa demokratycznego ładu zostałaby naruszona, a prawa mniejszości byłyby poważnie zagrożone.

Zamiast konkluzji

Z powyższego wynika, że wiązanie wielkich nadziei z reformą oświaty nie jest pozbawione podstaw. Bez wątpienia jest lepiej, gdy szkoła jest blisko ludzi i ich potrzeb, niż gdy pracuje pod dyktando centralnej biurokracji. Lepiej, gdy światy edukacji i pracy zawodowej przenikają się, niż gdy się ignorują. Lepiej, jeśli społeczność szkolna przyjmuje za podstawę wychowania drogie sobie wartości, niż gdyby miała realizować pod groźbą sankcji program wymyślony przez państwowych ideologów. Lepiej, gdy nauczyciel jest pracownikiem poddanym prawom rynku niż licencjonowanym funkcjonariuszem państwowym. Taka nadzieja to warunek powodzenia reformy – nie mniej ważny niż ilość pieniędzy z budżetu państwa.

Ale nadzieja, która zaprzecza ciemniejszym stronom rzeczywistości, jest matką głupich. Według wszelkiego prawdopodobieństwa taką ciemną stroną reformy będzie zwiększenie wkładu systemu oświaty w reprodukcję nierówności społecznych w Polsce. Zbigniew Kwieciński pisze wprost: równość zostanie zabita przez wolność. Sam zastąpiłbym w tej lapidarnej formule wolność rozwojem, ale zgadzam się, że to równość jest zagrożona. Wobec tej perspektywy każdy musi zająć stanowisko.

Wiem, że są tacy, których to cieszy, i tacy, którzy z tego powodu sypią piasek w tryby reformy. Myślę, że jedni i drudzy popełniają błąd: zwiększanie nierówności grozi na dłuższą metę nieobliczalnym kryzysem społecznym, a próby blokowania reformy wydłużają czas potrzebny systemowi do wytworzenia mechanizmów samoregulacyjnych, a więc zwiększają szkody. Trzeba więc raczej szczegółowo wskazywać możliwe koszty społeczne reformy, sprawdzać

prognozy, obmyślać niesprzeczne z duchem reformy środki osłonowe i domagać się ich wprowadzenia.

Przypisy

[1] S. Hopman i K. Riquarts (*Starting a dialog: Issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions*. „Journal of Curriculum Studies" 1995, 1, 3–12) dowodzą, że w krajach niemieckojęzycznych herbartyzm, a potem teoria kształcenia wywodząca się z filozofii Diltheya (Herman Nohl, Erich Weninger) zawdzięczały swoje powodzenie temu właśnie, że pozwalały nauczycielom przełożyć rację stanu na codzienna praktykę szkolną. Takiej ortodoksji pedagogicznej nie potrzebowano w Ameryce, bo tam kontrolę nad edukacją sprawowały społeczności lokalne.

[2] J.-C. Forquin (*The curriculum and educational thinking in France*. „The Curriculum Journal" 1995, 2, 199–209) pisze: „Ponieważ edukacja to machina skonstruowana w celu przekazania szerokim masom zasobu wiedzy, umiejętności i zdolności w sposób systematyczny i według świadomie sporządzonego planu, możemy przyjąć, że kwestie programowe powinny się znaleźć w centrum wszelkich rozważań pedagogicznych i każdej teorii pedagogicznej".

[3] Podejście to zastosowano ostatnio na próbnej maturze w Warszawie: uczniowie mieli skomentować fragment książki Janusza Czapińskiego poświęconej „cebulowej" teorii szczęścia.

[4] P. Bourdieu i J.-C. Passeron (*Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Warszawa 1990, PWN, s. 132) piszą wprost: wiadomo, „że przewaga studentów wywodzących się z klas wyższych jest coraz bardziej znaczącą, w miarę jak oddalamy się od dziedzin kultury bezpośrednio nauczanych i całkowicie kontrolowanych przez szkołę...". Wolałbym jednak w sprawie tak ważnej dysponować niezależnymi świadectwami empirycznymi z terenu Polski.

Bibliografia

Bourdieu P., Passeron J-C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. PWN, Warszawa 1990.

Dahllöf U.: *Contextual problems of educational reforms: A Swedish perspective*. W: T. Husén, M. Kogan (red:): *Educational research and policy. How do they relate?* Pergamon Press, Stockholm 1984.

Forquin J-C.: *The curriculum and educational thinking in France*. „The Curriculum Journal" 1995, 2.

Hopman S., Riquarts K.: *Starting a dialog: Issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions*. „Journal of Curriculum Studies" 1995, 1.

Kwieciński Z.: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: J. Kozielecki (red.): *Humanistyka przełomu wieków*. Żak, Warszawa 1999.

Szkoła w społeczeństwie W: K. Konarzewski (red.): *Sztuka nauczania. Szkoła*. PWN, Warszawa 1991.

Szymański M.: *Wyrównanie szans edukacyjnych – atut czy miraż reformy oświaty?* „Edukacja" 1999, nr 1.

Władysław Dubiel
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

RZUT OKA NA DZIEJE POLSKIEJ MYŚLI DYDAKTYCZNEJ MATEMATYKI

Niniejszy artykuł jest próbą spojrzenia „z lotu ptaka" na dzieje polskiej myśli dydaktycznej matematyki w latach 1773–1961 (od powołania Komisji Edukacji Narodowej do uchwalenia przez Sejm w 1961 roku ustawy o systemie oświaty i wychowania w Polsce).

Przywołując fakty i zdarzenia z przeszłości, należy na początku uświadomić sobie, że dopiero w drugiej połowie XVIII wieku matematyka jako osobny przedmiot nauczania została wprowadzona do polskich szkół. Matematyka miała być nauczana we wszystkich klasach i latach nauki, miała mieć taką samą rolę kształcącą, jak każdy przedmiot szkolny. Stało to się za sprawą wielkich reform Stanisława Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej powołanej przez Sejm 15 października 1773 roku.

Po wprowadzeniu do szkoły matematyki jako samodzielnego przedmiotu szkolnego można mówić o początkach polskiej myśli dydaktycznej matematyki w formie skonkretyzowanej i świadomym poszukiwaniu własnych dróg do rozwiązywania wcale niełatwych problemów teorii i praktyki nauczania matematyki. Zaczęły pojawiać się w tych kwestiach różne wypowiedzi, między innymi: czego uczyć i jak kierować procesem poznawczym ucznia, kto powinien podejmować matematykę jako zadanie pedagogiczne. Nie wystarczało intuicyjne poradnictwo. Potrzebne stało się opracowanie i wydanie nowych podręczników szkolnych i wypracowanie takich form i sposobów nauczania matematyki, które pomogłyby realizować w nowych warunkach zakładane cele w sferze poznawczej, kształcącej i wychowawczej.

Do opracowania i wydania nowych podręczników powołano Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych. W roku 1775 Towarzystwo ogłosiło konkurs na projekt podręcznika matematyki dla szkół elementarnych. Napłynęło kilka projektów. Za najlepszy uznano projekt Lhuilliera, matematyka szwajcarskiego. Lhuillier zaczął przysyłać swoje prace. W listopadzie 1777 roku przysłał najpierw podręcznik arytmetyki, a w następnych latach podręcznik geometrii i algebry

(ostatni przysłał w lutym 1779 roku). Wszystkie te książki, napisane w języku francuskim, zostały przetłumaczone na język polski przez Andrzeja Gawrońskiego (1740-1813), polskiego matematyka.

Podręczniki Lhuilliera odznaczały się jasnością wykładu i przejrzystym układem treści. Zawierały bogaty materiał dyscypliny oraz dużo materiału ćwiczeniowego. W różnych miejscach zawierały cenne uwagi metodyczne dla nauczycieli. Ukazało się też kilka innych podręczników matematyki, które różniły się od podręczników Lhuilliera.

Rosła liczba różnych wypowiedzi, sądów i poglądów związanych z nauczaniem matematyki. Ożywiały one oświeceniową polską myśl pedagogiczną.

Główne nasilenie tej myśli przypada na okres panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego (1764–1795). Najdoskonalszym dziełem pedagogicznym czasów stanisławowskich były Ustawy KEN wydane w roku 1793. Były one swego rodzaju kodeksem szkolnym, regulującym wszystkie dziedziny życia szkolnego, w tym sprawy nauczania i wychowania.

Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, zgodnie z polską tradycją, nadawały całemu wychowaniu kierunek obywatelsko-państwowy. Młodzież miała się uczyć „więcej na rozum i pojęcie aniżeli na pamięć". Nauczyciele mieli zaprawiać swoich uczniów do samodzielnego myślenia i działania. W programach szkolnych wypracowanych przez KEN nauki tzw. rzeczowe uzyskały przewagę nad filologicznymi. Językiem nauczania stał się język polski.

W ustawach, rozporządzeniach i pismach okólnych, wydanych przez KEN, znajdujemy wiele myśli i wskazówek odnoszących się do nauczania matematyki. W Przypisie na Szkoły Wojewódzkie z roku 1774 określone zostały przestrogi dla tych, którzy pragnęliby podjąć matematykę jako zadanie pedagogiczne. „Nie powinni podejmować się uczenia tej nauki, nie mając daru jasności, wszędzie potrzebnego, a tu szczególniej, nie mając cierpliwości i tej zalecanej w naukach ostrożności, aby wiedzieć, co się ma mówić, co milczeć, co do czasu odłożyć. Powinien zdolny i ochotny do tej nauki nauczyciel zawsze mieć przed oczyma wydoskonalenie czynności duszy nie tylko w wystawianiu sobie czystych wyobrażeń myśli w sądzeniu, rozumowaniu, ale oraz w podawaniu drugim rzeczy sobie wiadomych" (za: Wachułka, 1973, s. 396).

Analiza zarządzeń i ustaw KEN oraz opublikowanych w tamtych czasach prac traktujących o nauczaniu matematyki pozwala ocenić jej osiągnięcia. Do najważniejszych należy zaliczyć to, że:

– wysiłki podjęte przez KEN i wybitne jednostki z nią związane stworzyły sprzyjające warunki do podnoszenia na wyższy poziom oświaty i nauki w Polsce,

– w działaniach KEN i ludzi z nią współdziałających we wprowadzaniu reformy całego polskiego szkolnictwa widoczna jest troska o formowanie światłych umysłów, samodzielnie i głęboko myślących.

Powzięcie decyzji o wprowadzeniu matematyki jako osobnego przedmiotu nauczania do polskich szkół, aczkolwiek wiązało się z oddziaływaniem oświeceniowej myśli Zachodu, wynikało głównie z przesłanek narodowych, ze specy-

ficznych warunków, w jakich znalazł się naród polski (trzeba było przygotować go do niezbędnych reform politycznych i do obrony zagrożonej Rzeczypospolitej).

Wprowadzenie matematyki do szkół jako samodzielnego przedmiotu świadczyło o tym, jak wielką odczuwano potrzebę tego aktu i jak musiał on być ważny w pojęciu ówczesnych pedagogów i polityków oświatowych. Nastąpiło to w latach panującego ogólnego marazmu, wstecznictwa oraz panoszącej się filozofii i nauki scholastycznej. Był to wielki przełom w nauce i oświacie polskiej w drugiej połowie XVIII wieku.

Wraz z budzeniem się szacunku dla wiedzy matematycznej, przede wszystkim ze względu na jej rosnące zastosowania, szło zrozumienie jej wartości utylitarnych i pedagogicznych.

W koncepcji Komisji Edukacji Narodowej matematyka powinna przyczyniać się do rozwoju dyspozycji umysłowych młodzieży („wydoskonalenia rozumu młodego człowieka"). Komisja matematykę spostrzegała jako naukę zaprawiającą do samodzielnego myślenia i działania, naukę zaprawiającą do logicznego i ścisłego rozumowania, tak niezbędnego w innych naukach i w życiu codziennym. Stale podkreślała potrzebę uwzględniania w nauczaniu zainteresowań ucznia i konieczność rozbudzania zainteresowań w kierunku matematycznym. Opowiadała się za szerokim stosowaniem w nauczaniu matematyki zasad: poglądowości i łączenia teorii z praktyką.

Działalność oficjalną KEN zamknął trzeci rozbiór Polski w roku 1795. Przestało istnieć państwo polskie, ale tradycja KEN trwała jeszcze długo na ziemiach polskich, mimo że zaborcy starali się wymazać z pamięci narodowej jej osiągnięcia. W świadomości wielu Polaków ciągle żywe były idee głoszone przez KEN. Polska myśl pedagogiczna utrzymywała wpływ na życie duchowe narodu polskiego.

Utrata niepodległości Polski nie przerwała rozwoju nauki polskiej, stworzyła jednak na 123 lata niekorzystne dla tego rozwoju warunki. Życie naukowe i oświatowe uległo rozbiciu, nie rozwijało się równomiernie, podlegając w każdym zaborze swoistym wahaniom, zależnie od zmiennej polityki rządów zaborczych. Organizowane w poszczególnych zaborach polskie szkoły podlegały represji ze strony władz zaborczych, nie mogły samodzielnie rozwijać szerszej działalności pedagogicznej.

Mimo trudnych warunków rozwijała się nauka i oświata nie tracąc narodowego charakteru i stanowiła ważny oręż w walce o zachowanie odrębności narodowej.

W ostatnich latach XIX wieku pojawiła się na gruncie amerykańskim pierwsza zapowiedź nadchodzących zmian w teorii i praktyce pedagogicznej. Rozwijał się ruch naukowy i pedagogiczny w matematyce. Ożywił się proces poszukiwania nowych sposobów nauczania matematyki. W wielu krajach zostały wprowadzone nowe programy nauczania matematyki. Do tego ruchu włączyły się z biegiem czasu również państwa, pod których zaborem znajdowały się ziemie polskie. Ale zabrakło polskich działaczy oświatowych i nauczy-

cieli, którzy na terenie zaborów usiłowali włączyć rodzimą twórczość w dziedzinie szkolnictwa i pedagogiki do ogólnego ruchu reformatorskiego. Jednym z Polaków, aktywnie działającym na polu nauki i oświaty na terenie zaboru pruskiego (w Księstwie Poznańskim) był Karol Libelt (1807–1875). W swojej książce *Wykład matematyki dla szkół gimnazjalnych* (1844) wyjaśniał: „Nie należy bynajmniej stronić od oświaty cudzoziemskiej, ale nabierając jej, przyswajając sobie, narodowić ją trzeba".

Dużą rolę w propagowaniu idei reformatorskich odegrały czasopisma ogólnopedagogiczne i specjalistyczne, jak np. pierwsze polskie czasopismo matematyczne „Prace Matematyczno-Fizyczne" (1888) i „Wiadomości Matematyczne" (1897). Czasopisma te systematycznie informowały nauczycieli polskich o zmianach w nauczaniu matematyki w Niemczech i innych krajach. Szczególne zasługi na tym odcinku położyły takie czasopisma, jak: „Wiadomości Matematyczne", „Szkoła Polska", „Przegląd Pedagogiczny" i „Muzeum". Między innymi w kolejnych numerach „Szkoły Polskiej" (nr 5–9, 1907) publikowano „Projekty reformy nauczania matematyki i przyrodoznawstwa ułożone przez Komisję Naukową Towarzystwa Przyrodników i Lekarzy Niemieckich". Na łamach „Muzeum" (1906, t. 1, z. 3 i t. 2, z. 3) opublikowany został program Krakowskiej Komisji dla Reformy Szkół Średnich na terenie zaboru austriackiego.

Kwestie reformy szkolnej matematyki pozostawały też w centrum uwagi Koła Matematyczno-Fizycznego, powstałego w Warszawie w roku 1906. Członkowie Koła spotykali się raz w miesiącu na posiedzeniach naukowych. Najważniejszym zadaniem Koła była praca nad podniesieniem poziomu nauczania przedmiotów matematyczno-fizycznych. Członkowie Koła zapoznawali się z założeniami ruchu naukowego i pedagogicznego w matematyce, studiowali odnośną literaturę krajową i zagraniczną. Śledzili postępujące zmiany w nauczaniu matematyki w innych krajach. Nic też dziwnego, że polskie projekty reformy szkolnej matematyki, opracowane w warunkach niewoli narodowej, nosiły na sobie ślady różnorodnych tendencji i wpływów. Znajdujemy w nich m.in. wpływy włoskie, francuskie, niemieckie (odzwierciedlające poglądy D. Hilberta i F. Kleina), austriackie, które przenikały do polskich szkół za pośrednictwem Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz wpływy rosyjskie przesiąknięte ideami programu merańskiego[1].

Sprawy związane z reformą szkolnej matematyki dyskutowane były też na XI Zjeździe Lekarzy i Przyrodników Polskich w Krakowie (lipiec 1911 r.). Referat, w Sekcji Matematyki, wygłosił m.in. Samuel Dickstein. Podsumował on dotychczasowe prace nad nowym programem nauczania matematyki dla polskiej szkoły. Między innymi stwierdził, że o wartości programu zadecyduje jego realizacja, a w szczególności to, w jakim stopniu zostanie uwzględniona przy jego realizacji samodzielność uczniów. „... nie zakres i rozległość programu, lecz metody wykładu uwzględniające zarazem samodzielność ucznia stanowią o pożytku nauczania" (Dickstein, 1912, s. 99). W uchwale Zjazdu m.in. podkreślono, że podczas całej nauki szkolnej należy kształtować pojęcie zmienności i zależności pomiędzy wielkościami, aż do wprowadzenia elementów analizy

matematycznej. Poddano też myśl, aby ze względu na zastosowania praktyczne zapoznać uczniów z elementami rachunku prawdopodobieństwa.

Kwestie związane z reformą polskich szkół i tworzeniem dla nich nowych programów nauczania pozostawały ciągle w polu widzenia działaczy oświatowych i nauczycieli skupionych w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Zarząd Główny tego Towarzystwa przedstawił 15 lutego 1913 roku Radzie Szkolnej Krajowej memoriał wraz z projektem planu naukowego 8-letniej szkoły realnej w Galicji. Celem projektu było zbudowanie takiej szkoły, która wychowywałaby młode pokolenie do spełniania polskiej polityki ekonomicznego usamodzielnienia narodu. Przedłożony projekt zakładał, że nauczanie w takiej szkole powinno być oparte na samodzielnej pracy ucznia i ćwiczeniach praktycznych. W projekcie programu uwzględniono: geometrię analityczną, zasady rachunku prawdopodobieństwa, elementy rachunku różniczkowego (bez pojęcia całki).

Okres pierwszej wojny światowej, lata 1914–1918, nie zahamował całkowicie prac nad reformowaniem nauczania matematyki, ale też im nie sprzyjał.

Pierwsza wojna światowa ożywiła nadzieje Polaków na rychłe odzyskanie niepodległości Polski. Ci, którzy nie byli włączeni w szeregi armii zaborczych kontynuowali prace nad kształtem organizacyjnym przyszłej polskiej szkoły i nad jej programami. Jeszcze w czasie wojny, w drugiej połowie 1915 roku, po ewakuacji Kongresówki przez Rosjan, powstał w Warszawie pierwszy projekt szkoły średniej. Został on opublikowany w roku 1916 przez Wydział Oświecenia Publicznego, otrzymując nazwę: Program szkoły średniej ogólnokształcącej. Jednakże program ten, opracowany pospiesznie i słabo umotywowany, nie odegrał większej roli. Zasadnicze prace nad reformą szkolnictwa średniego wykonała Komisja Pedagogiczna przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. W planie w roku 1917 po raz pierwszy odstąpiono od 8-letniej szkoły średniej na rzecz szkoły 4-letniej, opartej na 7-letniej szkole powszechnej.

Projekt planu Komisji Pedagogicznej stał się punktem wyjścia do prac Wydziału Programowego Sekcji Szkół Średnich Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego powołanego w roku 1918.

Oceniając działania matematyków i nauczycieli polskich w pierwszym 15-leciu XX wieku na rzecz podnoszenia stanu kształcenia matematycznego w polskich szkołach, można stwierdzić, że mimo trudnych warunków politycznych trwała i bogaciła się polska tradycja nauczania matematyki. W tamtych latach nieustannie szukano nowych dróg nauczania tego przedmiotu, któremu wyznaczono specjalną rolę w kształceniu i wychowywaniu młodzieży oraz w budowaniu kultury narodowej. Różnorodne tendencje i wpływy kształtowały polską myśl pedagogiczną w zakresie nauczania matematyki.

Z dużym zainteresowaniem wśród nauczycieli spotkał się program merański, którego symbolem stało się pojęcie funkcji. Poszukiwano sposobów prowadzenia nauki o funkcji w szkole. Nauczyciele omawiali to zagadnienie na posiedzeniach Koła Matematyczno-Fizycznego w Warszawie i na różnych konferencjach nauczycielskich. Było ono podejmowane też w różnych publikacjach (zob.

np.: Arvay, 1911). Zastanawiano się, jakim sposobem w matematyce szkolnej rozwijać systematycznie i metodycznie pojęcie funkcji i jak wprowadzać uczniów w tzw. myślenie funkcyjne. Jak wprowadzać i metodycznie rozwijać zastosowanie pojęć rachunku różniczkowego i całkowego w wyższych klasach szkoły średniej.

W polskich koncepcjach nauczania matematyki mocno też podkreślano potrzebę organicznego wiązania różnych działów matematyki. W początkach XX wieku była to jedna z zasadniczych kwestii. Wymieniając braki w sposobach nauczania matematyki, na drugim miejscu stawiano „... niezrozumienie matematyki jako jednej całości w różnych działach: arytmetyce, algebrze, geometrii i trygonometrii". „W podręcznikach szkolnych matematyki najbardziej zauważalną formą realizacji idei fuzji (łączenia) różnych działów matematyki było opracowanie wspólnych książek dla różnych dyscyplin. Był to chwyt zewnętrzny polegający na złożeniu w jedną książkę podręczników do różnych przedmiotów (np. arytmetyka i geometria, trygonometria i geometria analityczna). Realizację idei fuzji mocno wiązano z równoczesnym opracowywaniem planimetrii i stereometrii.

Określając zadania nauczania matematyki podkreślano, że o pożytku matematyki nie decyduje tylko zakres materiału nauczania, ale przede wszystkim to, w jakim stopniu przy jego realizacji uwzględniana jest aktywność i samodzielność ucznia. Uczeń powinien przyswajać sobie wiedzę na drodze czynnego udziału w procesie nauczania.

Odrodzenie państwa polskiego w roku 1918 umożliwiło wprowadzenie jednolitego szkolnictwa na ziemiach polskich. Rozpoczęło pracę szkolnictwo w wolnym państwie. Naturalnie, nie mogło to nastąpić od razu, niemniej lata 1918–1922 przyniosły stopniowe zmiany organizacyjne i nowe programy szkolne. W roku 1919 został opublikowany „Program naukowy szkoły średniej", będący propozycją ministerialną organizacji szkolnictwa średniego w Polsce.

Zadania szkoły średniej określone w tym „Programie" przeciwstawiały się wyraźnie zadaniom dawnej szkoły, położono bowiem w nich nacisk nie na ilość i rodzaj zdobywanej wiedzy, ale na rozwój procesów psychicznych ucznia, przesunięto je na pozycję psychologizmu nowego wychowania. Zamierzano zmienić charakter szkoły i realizowane przez nią zdania. Zmieniono strukturę programów, ograniczono materiał nauczania na rzecz metod uwzględniających samodzielną pracę ucznia. Główną zasadą programu stała się tzw. podstawa wychowawcza, zwana później dydaktyczną. Żądała ona ograniczenia ilości równocześnie nauczanych przedmiotów i zakresu treści według zasady „szkoły pracy" – uczymy się przez działanie.

Zawarte w „Programie" zasady ustrojowo-organizacyjne i dydaktyczno-wychowawcze zaczęto stopniowo wcielać w życie. Z przeglądu i analizy programów nauczania matematyki, opublikowanych w latach 1919–1922 oraz w latach 1932–1937 wnosimy, że odzwierciedlały one idee, których korzenie sięgały do przełomowych haseł nowego wychowania i przyjętych tez programu merańskiego. Idee te uwidacznialy się przede wszystkim w założonych celach

i treściach kształcenia, uwzględnionych w programach nauczania. Odnieść je można też do sfery zasad i metod nauczania.

Spoglądając ogólnie na rozwój polskiej myśli dydaktycznej matematyki w okresie międzywojennym, należy stwierdzić, że zapisała ona na swym koncie wiele osiągnięć. Do niewątpliwych należy zaliczyć:

– przewartościowanie ogólnych celów nauczania i wytyczenie kierunku ich rozwoju,

– zdecydowane wypowiedzenie walki książkowym i werbalnym sposobom nauczania na rzecz metod aktywizujących i usamodzielniających ucznia,

– utrwalenie przekonania, że nauczanie matematyki może i powinno być tak prowadzone, aby nie tylko zapewniało uczniom wiedzę, ale także przyczyniało się do wyrobienia w nich dyspozycji umysłowych i takich cech charakteru, jak: dokładność, wytrwałość w dążeniu do celu, systematyczność, krytycyzm itp.,

– uczynienie dominującym poglądu, że treści stanowiące podstawę programową przedmiotu powinny być ułożone według idei przewodnich, aby można było wskazać pojęcia wiodące,

– postawienie pierwszego kroku w kierunku innej orientacji materiału geometrii (podjęto próbę zgrupowania go dookoła pojęcia przekształcenia geometrycznego),

– postawienie pierwszego kroku w kierunku zmiany struktury geometrii – wkroczenie liczby rzeczywistej do geometrii,

– podjęcie prób ulepszenia systemu aksjomatów geometrii i przedstawienie możliwości wykorzystania go w nauczaniu szkolnym,

– podjęcie prób zgrupowania materiału nauczania dookoła pojęcia funkcji i wypracowania metodyki jego opracowywania, zgodnie z fazami programu merańskiego,

– opracowanie przez A. Hoborskiego nowej teorii liczb niewymiernych (1924 rok), która weszła do nauczania w niektórych gimnazjach wypierając teorię R. Dedekinda,

– określenie potęgi o wykładniku niewymiernym bez użycia pojęcia granicy (A. Hoborski).

Poglądem dominującym, reprezentowanym przez wielu nauczycieli omawianego okresu, był pogląd, że w programach nauczania matematyki należy eliminować zagadnienia o wysokim stopniu abstrakcyjności, mało praktycznie przydatnych i nie przyczyniających się do rozwoju ucznia, a nawet w pewnych przypadkach mogących powodować jego zahamowanie.

Bilansując osiągnięcia polskiej myśli dydaktycznej matematyki okresu międzywojennego, nie można nie wspomnieć o wydanych książkach z metodyki matematyki. Pierwszą pracą wydaną już w roku 1919 była publikacja A. Pichóra i A. Hoborskiego *Metodyka matematyki* wydana nakładem Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego w Krakowie w ramach serii: „Materiały do dydaktyki przedmiotów w szkole średniej". Znaczącym osiągnięciem w dwudziestoleciu międzywojennym w zakresie dydaktyki matematyki było wydanie

książki S. Neapolitańskiego *Zarys dydaktyki matematyki dla szkół powszechnych i średnich* (1929). Obszerną dydaktykę matematyki dla szkół średnich opracował O. Nikodym. Nosi ona tytuł: *Dydaktyka matematyki czystej w zakresie gimnazjum wyższego* (t. I, wyd. 1930, t. II – 1937). Ukazało się też kilka książek z zakresu metodyki nauczania matematyki dla nauczycieli szkół powszechnych.

Wydano kilka wartościowych podręczników szkolnych matematyki – opracowanych przez matematyków i doświadczonych nauczycieli matematyki. Powstały podręczniki S. Straszewicza i S. Kulczyckiego, J. Mihułowicza, S. Steckela, A. Łomnickiego dla szkół ogólnokształcących. Realizowały one w wielu wypadkach tezy programu merańskiego. Można je dostrzec w treściach i sposobach ich ujęcia. Były one wykorzystywane w pierwszych latach po drugiej wojnie światowej.

Rozwój polskiej myśli dydaktycznej matematyki, mający miejsce w latach międzywojennych, został wstrzymany przez wybuch drugiej wojny światowej, która zahamowała normalny tok życia oświatowego i naukowego. Rozwijała się jednak, choć w ograniczonym zakresie, praktyka nauczania. Organizowano w całym kraju komplety tajnego nauczania na poziomie szkoły podstawowej i średniej, a nawet wyższej.

Po wojnie rozpoczęła się walka o nową teorię i praktykę nauczania. Oczywiście nie wolno było pozwolić na oderwanie się od naukowej tradycji odziedziczonej po okresie międzywojennym. Koordynatorem wszelkich poczynań na polu odradzającej się oświaty i nauki było Ministerstwo Oświaty, które wciągało do współpracy nauczycieli i pracowników naukowych.

Działania władz oświatowych i nauczycieli w latach 1944–1948 koncentrowały się na odbudowie systemu szkolnego ze zniszczeń wojennych, według wzorów sprzed roku 1939, ale ze zmianami zmierzającymi do jego demokratyzacji. Były to trudne lata. Złożyło się na to wiele przyczyn. Między innymi trzeba było przewartościować niektóre poglądy na sprawy wychowania i kształcenia oraz pozyskać realizatorów nowych zadań szkoły, wynikających ze zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych i politycznych w Polsce. W nowej rzeczywistości, ze zrozumiałych względów, nie mogły być wykorzystane w pełni prace przedwojenne z zakresu pedagogiki i dydaktyki. Z braku nowych prac z pedagogiki, jak i dydaktyki matematyki trzeba było „wydobyć" z przedwojennych prac to wszystko, co nie było zdezaktualizowane, co mogło być, z punktu widzenia nowych potrzeb edukacyjnych, wartościowe i w związku z tym godne upowszechnienia w środowisku szkolnym.

Nowe programy nauczania matematyki mogły być racjonalnie realizowane pod warunkiem dostarczenia szkole odpowiednich podręczników i pomocy naukowych. Te potrzeby zaczęto stopniowo zaspokajać od pierwszych dni odzyskania niepodległości Polski. Władze szkolne organizowały konferencje przedmiotowe, kursy metodyczne śródroczne i wakacyjne dla nauczycieli, przygotowując ich do realizacji nowych programów nauczania. Na zaproszenie ośrodków metodycznych członkowie Polskiego Towarzystwa Matematycznego wygłaszali odczyty poświęcone wybranym zagadnieniom matematyki szkolnej

i nowym programom nauczania. Tworzono instytucje podejmujące starania o rozwój literatury metodycznej. Między innymi powstał w Warszawie Instytut Pedagogiki, którego staraniem zostały wydane przez PZWS bardzo potrzebne książki z dziedziny metodyki geometrii i trygonometrii (S. Kulczycki: *Nauczanie geometrii w klasach VI i VII*, Z. Krygowska, S. Kulczycki, S. Straszewicz: *Nauczanie geometrii w klasach licealnych*, S. Kartasiński: *Nauczanie trygonometrii w szkole ogólnokształcącej*). Zaczęły ukazywać się artykuły z zakresu metodyki w pismach pedagogicznych i czasopiśmie „Matematyka".

Z inicjatywy Z. Krygowskiej podjęto w środowisku krakowskim badania naukowe, których podstawowym celem było znalezienie „równowagi między unowocześnianiem programu a unowocześnianiem metod nauczania". Chodziło o wypracowanie konkretnych propozycji.

Od roku 1953 rozpoczęto badania nad procesem nauczania i uczenia się oraz rozwijaniem aktywności i samodzielności uczniów. Badania te doprowadziły do wyników, które pozwoliły stworzyć koncepcje nauczania problemowego, dowiedziono, że samodzielny wysiłek uczniów wkładany w rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych przyczynia się do racjonalizacji procesu nauczania i uczenia się oraz podnosi wydajność pracy szkolnej. Niewątpliwym sukcesem tych badań było również wykazanie walorów pracy grupowej uczniów, która uzupełnia tradycyjne formy organizacyjne nauczania.

Z myślą o organizowaniu czynności umożliwiających aktywne przechodzenie „od konkretu do abstrakcji i od abstrakcji do praktyki" wypracowano koncepcję metody czynnościowej nauczania matematyki. Metodologiczne i psychologiczne podstawy tej metody wyłożyła Z. Krygowska w roku 1957. Uzasadniła potrzebę oparcia nauczania matematyki na wszechstronnej aktywności ucznia w dziedzinie konkretu, wyobraźni i myślenia.

W związku z przenikaniem do nauczania matematyki, po roku 1959, idei „struktur matematycznych" – idei stworzonej przez Bourbakistów – pod hasłem Nowej Matematyki zaczęły pojawiać się zmiany w ujmowaniu treści i sposobów nauczania. Już w klasach najmłodszych rachunki oparto na teorii mnogości, większy nacisk położono na aspekty strukturalne, jak prawa przemienności, rozdzielności i łączności. Stworzyło to pokusę do wczesnego wdrażania ucznia do myślenia o terminach: zbiór, operacja i funkcja, do używania języka algebry i teorii mnogości.

Coraz silniej wysuwano postulat łączenia teorii z praktyką nauczania powiązanego z życiem aktualnym dzieci i młodzieży. Tym zagadnieniom sporo uwagi poświęcił w swoich pracach K. Lech (1960).

Krytykowano tradycyjne zadania z treścią, przeciwstawiając im otwarte problemy matematyczne i problemy kierunkowe.

Po roku 1960 Z. Krygowska wraz ze swoim zespołem skoncentrowała badania wokół następujących zagadnień (por. Nowecki, 1984):

- współczesne koncepcje matematyki elementarnej i jej nauczanie,
- modernizacja treści i metod nauczania matematyki,
- środki wyrażania i przekazywania matematycznych treści.

Prace badawcze, obejmujące różne aspekty nauczania matematyki w szkole, prowadzone były również w innych ośrodkach, takich jak: Poznań, Warszawa, Wrocław. Jednocześnie rozwinął się żywy ruch eksperymentalny w całym kraju. Ruch ten zasilany myślą naukową miał duże znaczenie dla realizacji reformy szkolnej uchwalonej przez Sejm 15 października 1961 roku.

Źródłem tego coraz bardziej przybierającego na sile ruchu był i jest szybki rozwój matematyki oraz przenikanie jej pojęć i metod do wielu innych nauk, a także do licznych gałęzi techniki i produkcji. Jest to charakterystyczny proces matematyzacji nie tylko dyscyplin naukowych, ale również wielu dziedzin praktycznej działalności człowieka i wreszcie matematyzacji naszego myślenia.

Przypisy

[1] W roku 1905 w Meranie na Zjeździe Niemieckiego Towarzystwa Lekarzy i Przyrodników zostały uchwalone tezy dotyczące nauczania matematyki, znane jako program merański. Funkcja miała być pojęciem wiodącym w nauczaniu matematyki, miała integrować wszystkie dyscypliny matematyczne i być narzędziem zastosowań matematyki. Nauka o funkcji miała przyczynić się do rozwoju tzw. myślenia funkcyjnego.

Bibliografia

Arvay W.: *Jak prowadzić naukę o funkcjach w naszych gimnazjach*. „Muzeum" 1911.

Dickstein S.: *Uwagi o reformie nauczania matematyki w szkołach średnich*. „Wiadomości Matematyczne" 1912.

Krygowska Z.: *Metodologiczne i psychologiczne podstawy czynnościowej metody nauczania matematyki*. W: *Dziesięciolecie WSP w Krakowie*. Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1957.

Lech K.: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*. PZWS, Warszawa 1960.

Nowecki B.J.: *Krakowska szkoła dydaktyki matematyki*. Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1984.

Wachułka A.: *Komisja o edukacji narodowej w nauczaniu matematyki*. „Matematyka" 1973, nr 6.

Krzysztof Arcimowicz
Uniwersytet w Białymstoku

DWA PARADYGMATY MĘSKOŚCI W KULTURZE WSPÓŁCZESNEJ

Kryzys kultury

Zdaniem Fritjofa Capry w ostatnim dwudziestoleciu XX wieku świat znalazł się w stanie głębokiego globalnego kryzysu. Autor *Punktu zwrotnego* pisze (s. 43): „Złożony, wielowymiarowy kryzys ogarnął wszystkie aspekty naszego życia – zdrowie i warunki życia, jakość środowiska i stosunki społeczne, gospodarkę, technologię i politykę. Skala i ostrość tego kryzysu nie mają precedensu w dziejach ludzkości".

Ustalenie przyczyn obecnego kryzysu cywilizacji jest nierealne, jeżeli patrzy się nań wycinkowo. Zdaniem Capry (1987, s. 49) tak postrzega rzeczywistość większość uczonych, co uniemożliwia im zrozumienie najpoważniejszych problemów naszych czasów. Problemy te mają charakter systemowy, co oznacza, że wszystkie są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie od siebie zależne.

Georgia Witkins w książce *Stres męski* (1997, s. 10) przytacza wiele dowodów na to, iż nasza kultura zbudowana w oparciu o wartości męskie przynosi szkody również samym mężczyznom. Autorka twierdzi, że współzawodnictwo jest dużym obciążeniem. Zaczyna się już w dzieciństwie, a następnie przenosi się do życia dorosłego w pracy. Chłopcom od najmłodszych lat wpaja się, że powinni pracować na rodzinę, dokonywać wyborów i panować nad każdą sytuacją. Kiedy upragnione potwierdzenie sukcesu nie nadchodzi, zaczyna się stres. Kompulsywna potrzeba współzawodnictwa, przekonanie, że w danym wieku powinno się już coś osiągnąć, presja, by zapewnić byt rodzinie, lęk przed impotencją, chorobą i śmiercią to typowe formy męskiego stresu. Witkins twierdzi, że starość kryje w sobie więcej powodów do lęku dla mężczyzn, niż dla kobiet.

Wielu myślicieli, takich jak: Gregory Bateson, Fritjof Capra, Marylin Ferguson, Theodore Roszak, żywi przekonanie, że żyjemy na pograniczu epok. Uważają, że po wyczerpaniu się możliwości dotychczasowego wzorca kultury i zdaniu sobie sprawy z jego patogeniczności, nieuchronnie musi nastąpić przeobrażenie.

Pojęcie paradygmatu

Do niedawna panowało przekonanie, że wiedza jest gromadzona w sposób linearny, że teorie naukowe stają się coraz bardziej pojemne i ścisłe (Capra i in., 1995, s. 61). To stanowisko zostało podane w wątpliwość przez Thomasa Kuhna (1968, s. 109), który wystąpił z teorią paradygmatów i ich zmian. Według jego koncepcji istnieją okresy linearnego gromadzenia wiedzy, a więc okresy normalnej nauki oraz okresy rewolucji naukowej, gdy zmienia się paradygmat. W *Teorii rewolucji naukowych* (s. 26–27) określił paradygmat naukowy jako wzorcowe przykłady pracy badawczej, zbiór założeń pojęciowych, metodologicznych i metafizycznych. Jest to grupa osiągnięć podzielanych przez społeczność naukowców i stosowanych w celu definiowania rzeczywistych problemów i znajdowania rozwiązań.

Capra traktuje definicję sformułowaną przez Kuhna jako punkt wyjścia i rozszerza ją na paradygmat społeczny. Przez pojęcie paradygmatu społecznego Capra rozumie: „zbiór idei, wartości, spostrzeżeń i praktyk podzielanych przez społeczeństwo tworzące własną wizję rzeczywistości, będącą podstawą jego organizacji" (Capra i in., 1995, s. 62).

Granice dominującego modelu można opisać jedynie wtedy, gdy następuje jego zmiana. Jeśli występują problemy, których nie można rozwiązać w ramach istniejącego paradygmatu, zaczyna się on zmieniać. Zdaniem Capry, mija wiele czasu, zanim problemy zmuszą ludzi do zmiany. Na świecie istnieją różne modele społeczne. Na przykład paradygmat społeczeństw islamu różni się od modelu społeczeństwa amerykańskiego. Ta sama grupa zjawisk, takich jak ekonomia, polityka, życie społeczne może być rozumiana w kategoriach różnych, lecz współistniejących wzorów.

Z pełnym przekonaniem możemy powiedzieć, iż obecnie w kulturze Zachodu istnieją dwa konkurujące ze sobą paradygmaty męskości. Pierwszy czerpie swój rodowód z nauki nowożytnej i tradycji judeochrześcijańskiej, ujmuje męskość jako dominację i specjalizację w określonych dziedzinach, przeciwstawia męskość kobiecości – nazywam go tradycyjnym paradygmatem męskości. Drugi paradygmat związany jest głównie z myślą postmodernistyczną, zawiera się w nim wiele różnych dyskursów męskości. W paradygmacie tym dostrzega się różnice między płciami, ale się ich nie wartościuje. Opiera się on na partnerstwie, androgyniczności, dążeniu do pełni człowieczeństwa – określam go jako nowy paradygmat męskości.

Tradycyjny paradygmat męskości

Nasz obecny sposób myślenia i postrzegania świata jest warunkowany przez wiele czynników. Wśród nich można wyróżnić dwa najistotniejsze: religię chrześcijańską oraz naukę nowożytną (*New Age*, 1993, s. 5).

Alan Watts (1958, s. 153–154) pisał: „Chrześcijaństwo wniknęło w kulturę Zachodu jako nadzwyczajnie dziwna mieszanina społecznych i religijnych idei pochodzących z wielu różnych źródeł. Łączy ono w sobie prawne i społeczne idee małżeństwa, które były głównie żydowskie z wyobrażeniami moralnej i duchowej czystości, pochodzenia greckiego lub esseńskiego i prawdopodobnie zniekształcone, odległe wpływy z Indii".

W kulturze ufundowanej na religiach żydowskiej i chrześcijańskiej dokonała się maskulinizacja życia polegająca na nadaniu mężczyźnie większości przywilejów społecznych oraz zaakceptowaniu wiodącej roli męskiego modelu świadomości. Nasz model kulturowy konsekwentnie faworyzuje wartości i postawy męskie (Capra, 1994, s. 20). Tendencje te zostały potwierdzone i wyostrzone przez drugie doniosłe zjawisko, które bardzo silnie oddziałało na świat. Rewolucja naukowa zapoczątkowana przez Kopernika w XVI wieku, której końcowy kształt nadał Newton dwieście lat później, położyła fundamenty pod naukę nowożytną.

Za sprawą Francisa Bacona celem nauki stała się wiedza, którą można wykorzystać do opanowania przyrody i zawładnięcia nią. Twierdził on, że przyrodę należy okiełznać, zmusić, by służyła człowiekowi. Dzisiaj nauka i technika służą przede wszystkim tym celom, które są z gruntu antyekologiczne.

Kartezjusz uważał, iż nauka jest pewną i oczywistą wiedzą. System Kartezjański opierał się na dualizmie ducha i materii oraz wierze we władczą moc rozumu ludzkiego. Autor *Zasad* uznał świat materialny za bezduszną maszynę, podlegającą prawom mechaniki. Sądził, iż ciało człowieka to maszyna, w której zamieszkuje rozumna dusza.

Drogą Kartezjusza poszedł Izaak Newton – twierdząc, iż świat jest systemem mechanicznym, który można opisać obiektywnie, nawet bez wspomnienia o obserwatorze ludzkim. Taki też obiektywny opis przyrody stał się ideałem dla całej nauki. Elementy natury, przyroda ożywiona i nawet człowiek traktowane są przedmiotowo.

Fritjof Capra uważa, iż musimy ponownie poddać ocenie spuściznę takich pionierów współczesnej nauki, jak Bacon, Kartezjusz i Newton. Stwierdził (1987, s. 69): „Przekonanie, że zarówno przyroda, jak i kobieta mają służyć mężczyźnie oraz wiara w bezwzględną wyższość umysłu racjonalnego wspierała i umacniała tradycja judeochrześcijańska, ściśle związana z wyobrażeniem męskiego Boga będącego uosobieniem najwyższego rozumu i źródłem najwyższej potęgi; Boga, który rządzi światem patrząc nań z góry i narzucając mu swe boskie prawo".

U podstaw tradycyjnego paradygmatu męskości leży przekonanie o specjalizacji – czyli podziale ról społecznych ze względu na płeć, a także wiara w niepodważalną, wiodącą rolę mężczyzn w kształtowaniu kultury. Te poglądy zostały umocnione i rozwinięte przez twórcę psychoanalizy Zygmunta Freuda.

Według Freuda, kilka pierwszych lat życia ma decydujące znaczenie dla ukształtowania osobowości. Jego zdaniem, dziecko przechodzi przez kilka dynamicznie zróżnicowanych stadiów. W stadium fallicznym – na przykład – rolę

odgrywają tylko męskie narządy płciowe: „Wraz z nadejściem fazy fallicznej i w czasie jej trwania wczesnodziecięca płciowość osiąga swój szczyt i zbliża się do swego kresu. Teraz chłopca i dziewczynkę czekają odrębne losy" (Freud, 1976, s. 156). Dziewczynka spostrzega, że w przeciwieństwie do chłopca nie posiada wystającego narządu płciowego – penisa. To traumatyczne przeżycie decyduje o jej późniejszych losach. Freud (1997, s. 293) pisze: „O małej dziewczynce wiemy, że czuje się bardzo pokrzywdzona brakiem widocznego członka, zazdrości chłopcu posiadania go, tak że rozwija się u niej głównie z tego powodu pragnienie stania się mężczyzną. Pragnienie to pojawia się znowu później w nerwicy, która wystąpi wskutek jej niepowodzenia jako kobiety". Dziewczynka wyobraża sobie, że straciła coś cennego, podczas gdy chłopiec boi się, że to straci. Zazdrość o członek jest żeńskim odpowiednikiem lęku kastracyjnego u chłopców i wspólnie określa się je jako *kompleks kastracyjny*. W pewnym stopniu brak penisa może być skompensowany, gdy kobieta ma dziecko, zwłaszcza jeśli jest to chłopiec.

Mizoginizm Freuda jest również zauważalny, kiedy mówi o genezie kultury. Jego zdaniem, początki religii, etyki, społeczeństwa i sztuki tkwią w męskim kompleksie Edypa, a najważniejszą rolę w kształtowaniu kultury przypisuje figurze ojca (Freud, 1967, s. 142). Początek dziejów i ludzkiej ewolucji widzi w stadzie, w którym dominuje ojciec, i w buncie synów przeciwko niemu. Według Freuda, relacja sadomasochistycznej zależności ojciec–syn stanowi główny paradygmat wszelkiej organizacji społecznej (Dybel, 1996, s. 140 i s. 206).

Kontynuatorem myśli Freudowskiej był Jacques Lacan, który umocnił i rozwinął fallocentryczną wizję kultury zbudowaną przez „ojca" psychoanalizy. Mimo skonceptualizowania lingwistyki, Lacan pozostaje wierny poglądom mistrza i w swych pracach posługuje się starymi pojęciami, wypracowanymi przez Freuda (Lacan, 1979). W Lacanowskim ujęciu psychoanalizy istotnym terminem jest struktura. W strukturze wyróżnia on trzy poziomy: symboliczny, wyobrażeniowy i realny. Symboliczne nie jest ożywione, nie ma płci. Niemniej płeć wchodzi w grę w tej mierze, w jakiej dziecko, osiągnąwszy wiek formowania się kompleksu Edypa, weszło w stadium falliczne. Częściowo obiektem pożądania jest penis i to on będzie powodem doświadczenia różnicy – różnicy płci (Bertherot, 1981, s. 106).

W koncepcji Lacana występuje rozróżnienie między fallusem a penisem. Fallus jako symboliczny element znaczący nie ma płci, nie wchodzi w porządek rzeczywisty, znajduje się zawsze na poziomie symbolicznym. Odsyła on poza fizjologię organu płciowego i jego przedstawienia wyobrażeniowego. Jednak pomiędzy płcią biologiczną i kulturową zachodzi odpowiedniość, gdyż anatomiczne wyposażenie transformuje się w patriarchalną męskość, penis w fallusa (Bator, 1997, s. 141).

Po oddzieleniu się od matki i klęsce fantazji o jej fallliczności, gwarantem tożsamości staje się ojciec. Symboliczne dostrzeżenie ojcowskiej siły i przywilejów, jakie daje mu bycie obiektem matczynego pożądania, jest podstawą do identyfikacji w ramach Lacanowskiej wersji psychoanalizy. W rozumieniu Lacana kobieta

to brak i tajemnica, jako wykluczona z języka, niesie mężczyźnie groźbę dezintegracji, którą implikuje nieobecność fallusa (Bertherat, 1991, s. 127).

Freud w swej teorii osobowości stał na stanowisku determinizmu biologicznego i społecznego. Wypracował dualistyczny projekt różnic między płciami: urodzić się mężczyzną, oznacza automatyczną przynależność do kultury; urodzić się kobietą oznacza zepchnięcie na peryferie kultury. W koncepcji płci, którą skonstruowali Freud i Lacan, posiadanie fallusa przez mężczyzn i jego brak u kobiet determinuje ich miejsce i pozycję w społeczeństwie. Mężczyzna dzięki fallusowi znajduje się w uprzywilejowanej w stosunku do kobiety pozycji. Pociąga to za sobą daleko idące konsekwencje w postaci bardzo silnie zarysowanej specjalizacji. Mężczyźni mogą się realizować w wielu dziedzinach życia, do których odmawia się wstępu kobietom, gdyż te, jako z natury upośledzone, obarczone brakiem, nie są zdolne dorównać im na polu tworzenia kultury. Brak fallusa w przypadku kobiety może być częściowo zrekompensowany posiadaniem dziecka. Jej przeznaczeniem jest więc rodzić dzieci i dbać o nie. Zdaniem H. Cixous (1993, s. 156–157) ideologia fallocentryzmu ma wiele ofiar. Należą do nich zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Według niej, ta koncepcja czyni z mężczyzny groteskowego stwora, który ciągle drży, że mógłby się stać kobietą.

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych naszego stulecia rozwój feminizmu w USA i w Europie Zachodniej przyczynił się do osłabienia tradycyjnego paradygmatu męskości i zwiększenia praw kobiet. Jednak w latach osiemdziesiątych nastąpił bardzo silny kontratak na uzyskane przez kobiety przywileje, tzw. *backlash*, czyli próba odebrania zwycięstw, jakie osiągnął feminizm (Faludi, 1992).

W ciągu ostatnich dwóch dekad na Zachodzie opublikowano szereg książek, które propagowały konserwatywny model męskości. Niektóre z tych prac stały się bestsellerami i osiągnęły olbrzymie nakłady. Książki te zostały wydane również w Polsce i cieszyły się dużym powodzeniem.

James Dobson – autor poczytnych poradników – uważa, iż mężczyznę i kobietę dzieli przepaść. Między płciami istnieją niezliczone różnice fizjologiczne i emocjonalne, które determinują ich różne role społeczne. Zdaniem Dobsona (1994), Bóg stworzył dwie płcie, a nie jedną, gdyż miał na uwadze szczególny cel: kobieta została dana mężczyźnie jako pomoc. W książce *Co każdy mąż chciałby, aby jego żona wiedziała o mężczyźnie* (1991, s. 33) twierdzi, iż zmiany w tradycyjnych zachowaniach mężczyzn spiętrzyły trudności między płciam. Celem mężczyzny musi być prowadzenie uczciwego życia. Za takie autor uważa założenie rodziny i poświęcanie się dla niej. Ojciec jest zobowiązany, by pracować na rodzinę, nawet oddać za nią życie (Dobson, 1994, s. 112 i s. 218). Według Dobsona (1994, s. 44) samotni mężczyźni są zagrożeniem dla społeczeństwa. Zdecydowanie opowiada się on za utrzymaniem tradycyjnego podziału ról, według którego mężczyzna pełni rolę głowy rodziny, a kobieta sprawuje funkcje gospodyni domowej i opiekunki dzieci. Ujmuje to w sposób następujący: „Dowodzony przez dwóch kapitanów statek musi zatonąć, dwóch kucharzy

zepsuje każdą potrawę. Myślę, że rodzina musi mieć jednego przywódcę, którego decyzja potrafi rozstrzygnąć każdy spór" (Dobson, 1994, s. 218).

Jeszcze bardziej konserwatywne stanowisko zajmuje autor *Żelaznego Jana*. Robert Bly był jedną z czołowych postaci konserwatywnego ruchu mężczyzn[1] – stowarzyszenia wrogów emancypacji kobiet i homoseksualistów. Choć pozornie książka Roberta Bly'ego sprawia wrażenie wyważonych rozważań, o tym jak kształtować męską tożsamość, to w rzeczywistości wypełniona jest szowinizmem i agresją w stosunku do kobiet. Jedna z części *Wskrzesić wewnętrznych wojowników* poświęcona jest utracie siły psychicznej przez współczesnych mężczyzn. Bly (1993, s. 167) twierdzi, iż przywrócenie jej jest niezbędne. Ma ona być spożytkowana między innymi w obronie „psychicznego domu". Ale tak naprawdę chodzi o agresję wobec kobiet. Autor nawołuje, by w rodzinach ojcowie zajęli twarde stanowiska i wystąpili przeciwko „wściekłym matkom". Mężczyźni muszą zareagować na obelżywe słowa ze strony kobiet, kierowane pod ich adresem (tamże, s. 194). Autor ubolewa, że nie mamy już wzorów twardych, „prawdziwych" mężczyzn. Mężczyźni słabi zastąpili mocnych macho-mężczyzn.

Anne Moir i David Jessel w słynnej książce *Płeć mózgu* (1989 – wyd. pol. 1993, s. 7) stoją na stanowisku, iż dominacja mężczyzn nad kobietami jest wynikiem ich przewagi umysłowej. Stwierdzają, iż męska agresja nie jest uwarunkowana kulturowo, lecz zdeterminowana biologicznie: „Największą różnicą w zachowaniach między mężczyznami a kobietami jest naturalna, wrodzona agresywność mężczyzn, co w dużym stopniu wyjaśnia ich historyczną dominację w obrębie naszego gatunku" (tamże, s. 14).

Autorzy twierdzą, że istnieje fundamentalna różnica między płciami pod względem wagi przywiązywanej do związków z innymi ludźmi. Szacunek dla samego siebie jest równie ważny dla mężczyzn, jak dla kobiet, ale poziom tego szacunku warunkowany jest u każdej z płci innymi czynnikami: u kobiet zależy od „sukcesu więzi" – to znaczy od głębi i siły ich związków z ludźmi, natomiast u mężczyzn – od sukcesu zawodowego. Opieka i wychowanie potomstwa jest naturalną predyspozycją kobiet. Mężczyźni nie mają tego typu wrodzonych predyspozycji, więc realizują się w pracy zawodowej (tamże, s. 208–209, s. 236–237).

Larry Crabb w książce *Mężczyźni i kobiety* (1991, s. 123–126) wyraża przekonanie, że różnice predestynują daną płeć do pewnych zadań lepiej niż do innych. Przywództwo duchowe mężczyzn jest darem bożym. Mężczyźni, którzy się go wyrzekają, popełniają grzech. Kobieta jest mniej zorientowana od mężczyzny na osiągnięcia jako środek do uzyskania osobowej pełni (tamże, s. 148). Żony powinny być uległe swym mężom i służyć im, gdyż takie prawo ustanowił Bóg (tamże, s. 136–137, s. 160–161). Według autora, dopuszczalne są jedynie związki heteroseksualne, gdyż więzi homoseksualne są wypaczeniem natury (tamże, s. 123).

Nieco łagodniejsza w ocenie różnic między płciami jest książka Johna Graya ztytułowana *Mężczyźni są z Marsa, a kobiety z Wenus* (1995). Choć i w niej

autor sugeruje, iż mężczyznę i kobietę dzieli przepaść. Uważa jednak, iż mężczyźni cenią siłę, kompetencję, niezależność, skuteczność i osiąganie celów w przeciwieństwie do kobiet, które poświęcają się wspólpracy i przepełnionemu miłością współżyciu. Związki są dla kobiet istotniejsze niż praca i technika. Mężczyźni bardzo rzadko wyrażają swoje uczucia, raczej wypowiadają informacje, zaś ich partnerki mają stałą potrzebę dzielenia się swoimi odczuciami. W większości spraw świat kobiet jest przeciwieństwem świata mężczyzn (tamże, s. 23–25).

Wszystkie wymienione publikacje (wydane pod koniec lat osiemdziesiątych i na początku lat dziewięćdziesiątych), będące współczesnym ujęciem tradycyjnego paradygmatu męskości, postulują fundamentalne różnice między mężczyznami a kobietami i wyjaśniają na tej podstawie nierównowagę wpływów w kulturze. Różnica jest postrzegana jako pewien zastany fakt, określony podział na role społeczne i sposoby zachowań. Uprzywilejowaną pozycję mężczyzn i ich dominację w kulturze wywodzi się z natury, socjalizacji bądź postrzega się jako prawo boskie. Autorzy krytykują inne interpretacje różnic plciowych, które podważają tradycyjny paradygmat męskości.

Nowy paradygmat męskości

Wspomniałem już, iż jedną z najbardziej znaczących zmian paradygmatu w nauce było przejście od nauki nowożytnej do myśli postmodernistycznej. Zdaniem Jeana Lyotarda (1997, s. 7), postmodernizm odnosi się do kryzysu nowoczesności rozumianej jako pewien projekt cywilizacyjny, w szczególności projekt filozoficzny.

Wraz ze zmianą paradygmatu naukowego dokonała się zasadnicza zmiana w sposobie postrzegania rzeczywistości, miejsca człowieka w otaczającej go przestrzeni, pojęcia człowieczeństwa, a także sposobu rozumienia męskości i kobiecości. Najnowsze odkrycia naukowe (przede wszystkim w dziedzinie fizyki i biogenetyki) przyczyniły się do zakwestionowania Newtonowskiego paradygmatu, wraz z którym rozpadło się całe dotychczasowe symboliczne uniwersum.

Tę lukę próbują wypełnić różne dyskursy oraz liczne ruchy filozoficzne, społeczne i polityczne. Do najważniejszych ruchów – które widzą potrzebę gruntownej reorganizacji życia społeczeństw i narodów, w tym także zmiany tradycyjnego paradygmatu męskości – należą: feminizm, ruch mężczyzn, będący historycznym spadkobiercą ruchu wyzwolenia kobiet i gejowskiego ruchu wyzwolenia, New Age, ekologia głęboka oraz Ruch Ludzkiego Potencjału.

Naukowcy działający w nurcie badań nad płcią uwarunkowaną kulturowo (*gender studies*) dostarczyli licznych dowodów, iż wiele cech i ról płciowych uważanych za męskie, nie jest pochodzenia biologicznego, lecz jest wynikiem oddziaływania wpływów kulturowych. Jednak zanim na dobre rozwinęły się systematycznie studia nad problematyką płciową, już w pierwszych dekadach

XX wieku, wielu uczonych podawało w wątpliwość tradycyjny paradygmat męskości – oparty głównie na dominacji, specjalizacji i fallocentryczności. Wśród tych myślicieli należałoby przede wszystkim wymienić Carla G. Junga. Sformułowana przez niego koncepcja indywiduacji pojmuje męskość jako pełnię doświadczeń ludzkich. Teoria ta wywarla znaczący wpływ na psychologię humanistyczną, a przez to na Ruch Ludzkiego Potencjału i New Age.

Zdaniem Junga, istnieje ciągły, często twórczy rozwój, dążenie do całości i pełni psychicznej oraz pragnienie odrodzenia. Nieświadomość zbiorowa stanowi wspólne gatunkowi ludzkiemu podłoże osobowości. Strukturalne składniki nieświadomości zbiorowej nazywa archetypami. W jednej z prac opisuje archetypy jako kamienie węgielne całości psychicznej (Jung, 1981).

Jung sądzi, iż kobiecy aspekt osobowości mężczyzny i męski aspekt osobowości kobiety mają charakter archetypowy. *Anima* – archetyp pojawiający się w psychice męskiej, ma swój odpowiednik w psychice kobiety (*animus*), albowiem podobnie jak w psychice mężczyzny znajduje się kompensacyjny pierwiastek kobiecy, tak i w psychice kobiety zawiera się kompensacyjny pierwiastek męski (tamże, s. 76). Archetypy te są odpowiedzialne za to, iż każda z płci przejawia cechy płci przeciwnej. Mężczyzna pojmuje naturę kobiety dzięki swej animie, kobieta zaś zdolna jest zrozumieć naturę męską dzięki animusowi (Hall, Lindzey, 1994, s. 121). Archetypy odgrywają także bardzo istotną rolę w procesie indywiduacji. W psychologii Jungowskiej akcentowany jest pogląd, że role i wartości męskie mogą być realizowane przez przedstawicieli obu płci. To kultura i tradycja – nie wyłącznie naturalny instynkt – podpowiadają, jak realizować męskość i kobiecość (Dudek, 1989, s. 16).

Mężczyzna, który nie pozwala na zaspokojenie impulsów kobiecych swej animy, i kobieta, która tłumi swe męskie skłonności, narażają się na kłopoty i konflikty. Stłumione impulsy animy czy animusa wyrażają się wtedy w sposób irracjonalny. Aby osobowość była zdrowa i zintegrowana, każdy jej system musi się w pełni zróżnicować, rozwinąć i znaleźć swój wyraz. Według Junga, istotą całego samodoskonalenia jest dążenie do pełni istnienia. Samorealizacja lub indywidualizacja, oznacza po prostu dążenie do tego, by stać się sobą w prawdziwym i pełnym sensie (Drury, 1995, s. 37).

W tym miejscu należy wspomnieć o jednej z ważniejszych prac w ostatnich latach w dziedzinie psychiatrii – która przemawia za tezą androgyniczności pewnych aspektów psychiki człowieka – mianowicie o pracy Judith Lewis Herman noszącej tytuł *Przemoc: Uraz psychiczny i powrót do równowagi*. W książce tej autorka przedstawia mechanizmy powstawania długotrwałego urazu psychicznego i omawia jego psychologiczne i medyczne konsekwencje. Wykazuje, że pozornie odległe doświadczenia, jak przeżycia wojenne, przemoc fizyczna i seksualna, terror polityczny i maltretowanie w dzieciństwie, wywołują podobne skutki – co upodabnia traumatyczne doświadczenia kobiet i mężczyzn (Herman, 1998, s. 42).

Jednym z najbardziej entuzjastycznych ruchów, jaki wyłonił się w wyniku odrzucenia orientacji mechanistycznej w nauce, jest psychologia humanistyczna. Ten nurt w psychologii prezentuje optymistyczny i pełen nadziei pogląd na

naturę człowieka. Wyraża przekonanie, iż każda jednostka dysponuje potencjalnymi zdolnościami zdrowego i twórczego rozwoju. Niepowodzenia w realizacji tych możliwości związane są z oddziaływaniem wpływów kulturowych. Według Abrahama Maslowa i Carla Rogersa ludźmi zdrowymi są osoby samorealizujące się, które rozwijają swoje potencjalne możliwości, dążą do pełni człowieczeństwa. Jest to holistyczny i jednocześnie androgyniczny obraz istoty ludzkiej. Każdy mężczyzna ma prawo do urzeczywistnienia swych pragnień, a więc podejmowania ról społecznych, w których chce się realizować, niezależnie od tego, czy są to role kulturowo przypisane mężczyznom, czy też kobietom (np. opieka nad dzieckiem). Relacje między płciami, w ujęciu Maslowa i Rogersa, powinny opierać się na partnerstwie, zrozumieniu potrzeb i aspiracji każdej ze stron (Maslow, 1986, 1990; Rogers, 1961).

Próbę opisu współczesnych relacji pomiędzy mężczyznami a kobietami podjął brytyjski socjolog Anthony Giddeens. Autor *Modernity and Self–Identity* uważa, iż istnieje przepaść pomiędzy współczesnością (późną nowoczesnością) a szeroko rozumianą kulturą tradycyjną. Giddensowska koncepcja tzw. czystych związków (*pure relationships*) opiera się na założeniu, iż cechą charakterystyczną współczesnej kultury jest odcięcie jednostkowej tożsamości od narzuconych z zewnątrz niezmiennych zasad i wzorów życia, które definiowały życie ludzi w czasach przednowoczesnych. W kulturze tradycyjnej wzory relacji między płciami, były przekazywane z pokolenia na pokolenie (Giddens, 1991, s. 33). W przeciwieństwie do modelu tradycyjnego, czysty związek nie jest zakotwiczony w zewnętrznych warunkach życia społecznego. Współczesna wspólnota dwojga ludzi, polega, zdaniem Giddensa, na odkrywaniu emocjonalnej satysfakcji, poszukiwaniu korzyści, które płyną z bliskości partnerów (tamże, s. 89–90). W tym właśnie sensie dzisiejsze związki są „czyste"; same dla siebie stanowią bowiem przyczynę i cel (Graff, 1997).

W pracy *Modernity and Self–Identity* Giddens wymienia elementy składające się na czysty związek. Wśród nich najważniejszymi są: zaangażowanie i zaufanie. Współczesna miłość jest pewną formą zaangażowania. Obopólne zaangażowanie partnerów odgrywa kluczową rolę, ponieważ pomaga ono redukować dyskomfort pojawiający się wraz z utratą części wolności i intymności. Partnerzy w czystym związku mają świadomość, że oboje poświęcają część siebie dla dobra ich wspólnoty (Giddens, 1991, s. 93). Obustronne zaufanie nie może być postrzegane jako ustalone, jest wypracowywane i budowane przez długi czas (tamże, s. 96).

Czyste związki zakładają, iż obie strony są nie tylko równe, ale i równomiernie partycypują w budowie relacji. W rzeczywistości tego typu wspólnoty są trudne w realizacji. Odcięcie miłości od tradycyjnych wzorów stanowi o ciężarze dzisiejszych związków. Intymność i autonomia są podstawami samorozwoju. Jednak jednostka musi poświęcić część własnej intymności i autonomii, zrezygnować z części wolności, jeżeli pragnie połączenia z drugą osobą. Jak wynika z badań, mężczyzna mówi o sobie w kategoriach „ja", zaś kobieta traktuje swoją tożsamość jako „my" (Giddens, 1992, s. 53). Kobiety postrzegają

miłość jako centralną wartość w życiu. Paradoksalnie, traktują one związek jako środek uzyskania autonomii. Ponadto dla mężczyzn tożsamość była – i dla większości nadal pozostaje – czymś czego szuka się w pracy[2]. Co ciekawe biseksualizm staje się charakterystycznym sposobem zachowań seksualnych dzisiejszych mężczyzn. W ostatnich latach obserwuje się zjawisko wzrostu liczby żonatych mężczyzn, którzy utrzymują stosunki seksualne z innymi mężczyznami (tamże, s. 145–146).

Krytykę kultury zachodniej i istniejącej praktyki edukacyjnej podjął Gregory Bateson w pracy *Umysł i przyroda*. Jego zdaniem, obecne procesy edukacyjne są anachroniczne. Krytykuje on założenia antyestetyczne w edukacji zapożyczone od Bacona, Locke'a i Newtona, którzy kładli nacisk na nauki empiryczne i badanie wszelkich zjawisk w kategoriach ilościowych (Bateson, 1996, s. 285–286). Założenia i przesłanki, na których opiera się nauczanie, są wiekowe i przestarzale. Zachodnie myślenie ilościowe – szczególnie ten jego rodzaj, który prowadzi do rozumowania: im więcej, tym lepiej jest nieprzyrodnicze. Musimy je porzucić i zacząć myśleć tak, jak myśli przyroda. Nie jesteśmy bowiem panami, tylko cząstkami świata żyjącego (tamże, s. 32).

W koncepcji poznania autora *Umysłu i przyrody* wielką rolę odgrywa idea kontekstu. Nic nie ma znaczenia, jeśli nie jest postrzegane w pewnym kontekście (tamże, s. 29). Powiada on, iż podstawową jednostką teorii poznania jest różnica. Spostrzeżenie różnicy uruchamia proces poznawczy, czyli dociekanie, co o różnicy stanowi. Myśl Batesona z pewnością powinna być uwzględniona w badaniach nad płcią w kulturze. Rozważania o męskości, które nie uwzględniają dopełniającej refleksji nad kobiecością, są pozbawione sensu.

Jean Lyotard (1997, s. 67–77) stwierdza, iż mamy dzisiaj do czynienia z kryzysem „wielkich narracji" lub „wielkich opowieści", co prowadzi do uznania heterogeniczności rozmaitych rodzajów dyskursu. Na tym polega podstawowy wyróżnik ponowoczesności. Koniec wielkich narracji oznacza również – zdaniem Lyotarda – koniec wiary w jedną prawdę, a tym samym daje możliwość istnieniu wielu światopoglądów naukowych.

Małgorzata Kowalska pisze, iż książkę Lyotarda możemy potraktować nie tylko jako pracę o kondycji nauki ponowoczesnej, ale także jako rozprawę o kondycji współczesnego człowieka. Społeczeństwo ponowoczesne przypomina mgławicę składającą się z wielu dyskursów i bardzo dużej ilości gier językowych. Jednostki żyją na skrzyżowaniu różnych gier i tylko w ten sposób tworzą swoją tożsamość (tamże, s. 15). W kulturze współczesnej istnieją dwa podstawowe paradygmaty męskości, ale w ramach nowego paradygmatu funkcjonuje wiele wzorów zachowań. Współczesny mężczyzna jest osaczony przez dużą liczbę dyskursów proponujących różne, nawet przeciwstawne wzory męskości.

Kategoria różnicy jest dziś szeroko dyskutowana. Istnieje nurt filozofii różnicy znaczony nazwiskami: J. Derridy, R. Braidotti, L. Irigaray (i inni). Derridiańska dekonstrukcja to praktyka filozoficzna stosowana w analizach dominujących figur historycznych w tradycji Zachodu (*Derrida...*, 1987, s. 2). Jak zauważa Bogdan Banasik, w dekonstrukcji widziano też stanowisko filozoficzne

poddające analizie podstawy zachodniej filozofii kultury. Gramatologię uważano za społeczno-polityczną i intelektualną postawę czy też strategię wyznaczającą imperatyw dekonstruowania wszelkich systemów instytucjonalnych i rządzących nimi hierarchicznych stosunków (Derrida, 1993, s. 10–11). Derrida wiele zapożycza z tradycji filozofii na zasadzie pojęciowej filiacji. Na przykład, *dekonstrukcja* czy *różnia* mają odniesienia w kilku terminach stosowanych przez poprzedników. Ale zapożyczone pojęcia zostają obrócone przeciwko dziedzictwu jako narzędzia jego dekonstruowania. W ogniu Derridiańskiej krytyki znalazła się również strukturalistyczna wersja psychoanalizy w wersji Lacana. Derrida (1993, s. 30) szczególnie ostro krytykuje Lacanowski fallogocentryzm.

Wspominałem już, że nowoczesność oznacza pewien rozdział w historii myśli zachodniej, której podstawami w ostatnich kilku dziesięcioleciach poważnie zachwiano. Dotyczy to również klasycznego systemu przedstawiania podmiotu, który znalazł się w stanie głębokiego kryzysu. Rosi Braidotti (1994, s. 239) odczytuje ten moment jako kryzys tożsamości męskiej w okresie historycznym, w którym system płci uwarunkowanej kulturowo (*gender system*) jest kwestionowany i przebudowywany. Postrzega ona współczesność jako schyłek racjonalizmu, jako fiasko tradycyjnego systemu przedstawiania podmiotu uważanego za jedność pozostającą w zgodzie ze swoim świadomym racjonalnym ja. Jest to pęknięcie w samych fundamentach egzystencji. Zdaniem R. Braidotti, jednym z następstw kryzysu nowoczesności jest krytyka fundamentów klasycznego uniwersalizmu. Pisze ona: „...Uniwersalizm odwołuje się do zwyczaju ukazywania tego, co męskie, za reprezentatywne dla tego, co ludzkie. Kwestionując to nieadekwatne przedstawienie podmiotu, nowoczesna myśl krytyczna przyznaje głos i prawo do mówienia podmiotom należącym do mniejszości symbolicznych, tym, które zostały zdefiniowane jako <<inne>>" (tamże, s. 241).

Sprawa interpretacji różnic płciowych jest obecnie jedną z najważniejszych kwestii podnoszonych w dyskursie feministycznym. W ramach tradycyjnego myślenia o płciach różnice biologiczne i psychologiczne interpretowano na korzyść mężczyzn, tłumaczono nimi nierówności wpływów w kulturze. Odmienność mężczyzny od kobiety stanowiła fundament w budowie systemów filozoficznych i religijnych, które postrzegały mężczyznę jako koronę stworzenia, przyznając mu dominującą pozycję w społeczeństwie. Dzisiaj to stanowisko jest ostro krytykowane. Nowoczesna myśl dostrzega i akcentuje istnienie różnic między płciami, ale ich nie wartościuje. Fałszywość tradycyjnego paradygmatu męskości polega na tym, że źle interpretuje naturę, przyznając kulturową wartość naturalnej determinancie płci męskiej, deprecjonując naturalną determinantę płci żeńskiej. Współczesny feminizm dysponuje nową wizją podmiotu. Wykorzystuje koncepcję dekonstrukcji esencjalistycznej tożsamości (tamże, s. 99). Nabywanie podmiotowości traktowane jest jako proces, w toku którego podmiot uzyskuje swą tożsamość.

W ramach nowego paradygmatu męskości zawiera się wiele dyskursów, podmiotowość zyskują również mniejszości symboliczne, np. kobiety i homoseksualiści. W tym miejscu nieodzowne jest przywołanie Michela Foucaulta,

którego twórczość oscylowała wokół walki o prawa dla jednostkowej nietypowości. Maria Daraki (1991, s. 319) mówi, iż dzieło tego myśliciela można byłoby określić mianem „o sprawę człowieka".

Foucault w swych pracach wiele uwagi poświęcał odmiennej orientacji seksualnej. W jego rozumieniu nowoczesność oznacza rozbudowę superego (Giddens, 1992). Nasza kultura charakteryzuje się wzrostem represji i dyscypliny wobec zachowań seksualnych. *Ars erotica* zostało zastąpione przez *scientia erotica* (Foucault, 1995, 1993). Autor *Historii seksualności* stwierdza, iż prawda nie jest ponadczasową, abstrakcyjną kategorią wywiedzioną z logicznych rozważań, lecz zjawiskiem zanurzonym w strumieniu rzeczywistości społecznej, która regulowana jest przede wszystkim stosunkami siły. Instytucje tworzone w społeczeństwie powstały na podstawie przyjętych podziałów na grupy, przy czym grupa dominująca wyznacza kategorie prawdy i fałszu, słuszności i niesłuszności, piękna i brzydoty, dobra i zła. Prawda jest przywilejem i monopolem grupy dominującej.

Michel Foucault nie jest jedynym myślicielem, który walczył o prawa dla jednostkowej nietypowości. W Stanach Zjednoczonych działa ruch mężczyzn, w ramach którego powołano specjalne grupy rozwijania świadomości, pomagające mężczyznom w rozwoju alternatywnych w stosunku do tradycyjnych modeli zachowań. Obecne są też kwestie poruszane przez gejowski ruch wyzwolenia, np. homofobia, prawa gejów (Shiffman, 1987).

Zbyszko Melosik (1996, s. 218) twierdzi, iż na płaszczyźnie kultury popularnej heteroseksualność traci charakter normy, wyznaczającej dozwolone granice i zakres tożsamości. Jej status zostaje ograniczony do jednego z wielu stylów w zakresie seksualności. Jedną z głównych przyczyn zmiany stosunku mediów wobec problemu płci i seksualności jest walka o rynki zbytu. Homoseksualiści stanowią coraz większy odsetek społeczeństw, a więc stają się coraz liczniejszą grupą potencjalnych klientów. Strategie reklamowe wykorzystują – łatwe do odczytania przez mniejszości seksualne – dwuznaczności i podteksty, które są jednak trudne do zauważenia przez heteroseksualistów. W ten sposób reklama odwołuje się do obu rynków (tamże, s. 219).

Konieczność zmiany tradycyjnego paradygmatu męskości jest mocno akcentowana w New Age. Nie zagłębiając się w filozofię tego ruchu, która jest trudna do jednoznacznego zdefiniowania i często wewnętrznie sprzeczna, należy zwrócić uwagę, iż w nowym myśleniu naczelne miejsce zajmują sprawy związane z ekologią i powierzenie większej roli kobietom w budowaniu nowej wizji świata.

Dominująca tradycyjna wizja świata jest również poddawana ostrej krytyce przez ruch głębokiej ekologii. Działacze ruchu akcentują koncepcję samorealizacji. Ich zdaniem, rozwój duchowy lub zgłębianie siebie rozpoczyna się z chwilą, kiedy przestajemy postrzegać siebie samych jako wyizolowane i wysoko pojęte *ego*, rywalizujące z innymi, a zaczynamy utożsamiać się z innymi ludźmi – własną rodziną, przyjaciółmi, wreszcie z całym naszym gatunkiem. W ekologii głębokiej akcentowana jest idea równości biocentrycznej; oznacza to,

że wszystkie organizmy żyjące w ekosferze są częściami wzajemnie powiązanej całości oraz że ze względu na swą immanentną wartość muszą być równorzędnymi bytami (Devall, Sessions, 1994, s. 94–95).

Ruch Ludzkiego Potencjału głosi tezę, iż indywidulna świadomość jest złudzeniem; fiksacja, którą uważamy za jednostkową świadomość, w istocie zawiera potencjał uniwersalnej świadomości. Rzeczywistość, której jesteśmy tak pewni, stanowi, być może, jedną małą część o wiele większego spektrum, do którego nie możemy się właściwie dostroić za pomocą naszych obecnych, niewątpliwie ograniczonych, umysłowych możliwości (Drury, 1995, s. 23).

Zestawienie założeń tradycyjnego i nowego paradygmatu męskości

Tradycyjny paradygmat męskości czerpie swe korzenie z nauki nowożytnej i tradycji judeochrześcijańskiej. Myśl Bacona, Kartezjusza i Newtona oddziałała silnie na uformowanie doktryny, że człowiek powinien dominować nad przyrodą. Tę doktrynę realizowali mężczyźni, rozciągając swoje panowanie również na kobiety. Głównie za sprawą religii judeochrześcijańskiej ugruntowała się zasada specjalizacji. Mężczyzna mógł się realizować w dziedzinach uważanych za męskie, był twórcą kultury i panował nad otaczającą go rzeczywistością. Kobiecie przypisywano zadania uważane za znacznie mniej odpowiedzialne (prowadzenie domu, rodzenie dzieci i opiekę nad nimi).

W nowym paradygmacie dominacja mężczyzn nad przyrodą, kobietami i dziećmi zostaje odrzucona i zastąpiona hasłem partnerstwa oraz równości. Związki między kobietami i mężczyznami powinny być budowane na zasadzie partnerskiej, z pełnym poszanowaniem prawa do realizowania marzeń każdej ze stron. Koncepcja specjalizacji, a więc podziału ról społecznych ze względu na płeć jest zastąpiona koncepcją komplementarności i androgyniczności. Mężczyzna może realizować się w rolach uważanych za kobiece, zaś kobieta może podejmować role męskie. Propagowane są alternatywne w stosunku do tradycyjnych formy zachowań mężczyzn. To stanowisko jest silnie akcentowane w psychologii humanistycznej, w prowadzonych w ramach *gender studies* badaniach nad mężczyznami i w feminizmie. Ekologia głęboka i New Age zdecydowanie przeciwstawiają się postępowi, który dokonuje się kosztem niszczenia środowiska naturalnego. Podejście ekologiczne reprezentowane w nowym paradygmacie męskości jest jedną z najważniejszych cech odróżniających go od paradygmatu tradycyjnego.

Tradycyjny paradygmat męskości zakładał, iż mężczyzna jest modelem idealnym. Detereminanta biologiczna – urodzenie się chłopcem miało gwarantować uprzywilejowaną pozycję w społeczeństwie.

Takie myślenie zostało zastąpione koncepcją płci jako systemu uwarunkowanego kulturowo (*gender system*). W nowym modelu męskości wyraźnie akcentuje się, iż uprzywilejowana pozycja płci męskiej nie jest wynikiem wyjąt-

kowych w porównaniu z płcią żeńską zdolności i predyspozycji, lecz jest pochodną kultury patriarchalnej, która kształtuje społeczeństwa w przeświadczeniu o wyższości mężczyzn.

W tradycyjnym myśleniu o męskości zakładano, iż zachowania „męskie" są raz na zawsze ustalone, gdyż wynikają wyłącznie z biologii.

W nowym myśleniu ten pogląd uważa się za anachroniczny, biologiczna różnica może manifestować się w różnych zachowaniach kulturowych. Współczesna nauka dostarcza licznych dowodów na to, iż wiele cech i ról uważanych za męskie jest pochodną presji społecznych i oddziaływań kulturowych, a nie wynikiem predyspozycji biologicznych. Nie chodzi tu o kwestionowanie różnic biologicznych, lecz o zakwestionowanie ich kulturowego wartościowania. Współczesny paradygmat męskości w przeciwieństwie do tradycyjnego nie jest raz na zawsze ustalony, jego granice są płynne i mogą się zmieniać. Tożsamość męska i męskość są uznawane za problematyczne. Dany mężczyzna tworzy swą tożsamość zgodnie z własnym indywidualnym wyborem. Zakłada się, iż każda jednostka ludzka może wybierać swoją własną drogę życiową. Każdy człowiek ma prawo do samorealizacji i osiągnięcia pełni człowieczeństwa. W postmodernistycznym pluralizmie mężczyzna żyje na skrzyżowaniu różnych dyskursów, porusza się wśród wielu różnych koncepcji męskości i poprzez wybór nadaje sens swemu istnieniu.

Tradycyjny paradygmat męskości zakładał istnienie jednego racjonalnego podmiotu męskiego. Tożsamość mniejszości symbolicznych: kobiet, homoseksualistów była definiowana przez i w odniesieniu do heteroseksualnych mężczyzn.

W nowym paradygmacie męskie nie jest już reprezentatywne dla całej ludzkości. Nie ma grupy dominującej. W nowym systemie myślenia nie ma prymatu Boga – ojca. Capra (1987, s. 400) pisze: „Bóg nie jest oczywiście ani rodzaju męskiego, ani żeńskiego, nie występuje pod żadną postacią, jest natomiast po prostu samoorganizującą się dynamiką całego wszechświata". Używając słów Derridy – nastąpił demontaż podstaw zachodniej filozofii, co objęło również wzory męskości. Mniejszości symboliczne zyskują prawo do definiowania własnej tożsamości, nie w odniesieniu do istniejących podmiotów męskich, lecz tworząc własną podmiotowość kobiecą czy homoseksualną. Przyjmuje się, że androgyniczność jest tylko jedną z form budowania tożsamości męskiej, oprócz niej może istnieć wiele innych odmian męskości. W feminizmie istnieje silny nurt (np. R. Braidotti, H. Cixous, L. Irigaray) definiujący podmiotowość kobiecą w kategoriach różnicy plci i podkreślający brak symetrii oraz różnice między płciami. Stanowisko to nie przekreśla jednak możliwości, by po odrzuceniu cywilizacji opartej na seksizmie stworzyć możliwości istnienia sieci zróżnicowanych, oddziałujących na siebie, funkcjonujących na zasadzie konsensusu podmiotów.

Tradycyjny paradygmat męskości wiązał się z odmawianiem mężczyznom prawa do wyrażania uczuć. Wymagano od nich, by polegali jedynie na racjo-

nalnym myśleniu. Do takiego sposobu myślenia przyczyniła się niewątpliwie nauka nowożytna.

W nowym paradygmacie, Kartezjański dualizm dusza/ciało został przezwyciężony. Mężczyznom przyznaje się prawo do wyrażania własnych uczuć, emocji i pragnień. Takie poglądy są reprezentowane przez psychologów humanistycznych i badaczy działających w ramach studiów nad płcią uwarunkowaną kulturowo. Myślenie racjonalne i ilościowe, ściśle związane z tradycyjnym modelem męskości, zostaje dzisiaj odrzucone i zastąpione myśleniem jakościowym i intuicyjnym. Odrzuca się prosty racjonalizm, akcentując wyższą świadomość i biocentryzm. Te kwestie są podnoszone przez New Age, Ruch Ludzkiego Potencjału i ekologię głęboką.

Żyjemy w czasach, w których – mówiąc słowami Lyotarda – każdy ma prawo do swej małej historii. Jednak dobrze ufortyfikowany tradycyjny paradygmat męskości nadal stanowi wzór podstawowy. Można byłoby postawić pytanie: Dlaczego zmiany następują tak wolno? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa.

Jedną z przyczyn, dzieki którym przeobrażenia przebiegają powoli, jest obawa wielu mężczyzn przed utratą władzy i uprzywilejowanej pozycji w społeczeństwie. Zdaniem Batesona konserwatyzm zakorzeniony jest w spójności i zgodności. W książce *Umysł i przyroda* (s. 291) podkreśla: „Paradoks czy dylemat, który wprowadza nas w zakłopotanie i niepokoi, kiedy się zastanawiamy nad korygowaniem anachronizmów bądź walką z nimi, to po prostu strach, że musimy utracić spójność, jasność i zgodność, nawet zdrowie psychiczne, jeśli się pozbędziemy tego, co przestarzałe".

Tradycyjny paradygmat męskości to tylko jeden z wariantów uporządkowania życia społecznego. Historia nowożytna wskazuje, że bardzo skuteczny w możliwościach ekspansji, z tego jednak wcale nie wynika, że najlepszy.

Przypisy

[1] Uwaga! W USA działa wiele ruchów mężczyzn głoszących różne poglądy. W niniejszej pracy konserwatywny, antyfeministyczny i wrogi homoseksualistom ruch mężczyzn będzie określany jako „konserwatywny ruch mężczyzn"; zaś ruch mężczyzn będący spadkobiercą ruchu wyzwolenia kobiet i gejowskiego ruchu wyzwolenia, będę oznaczać terminem – „ruch mężczyzn".

[2] A. Giddens (1992, s. 150) podaje, iż w USA 40% żonatych mężczyzn uczestniczy w związkach homoseksualnych.

Bibliografia

Bateson G.: *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*. Przekł. Anna Tanalska-Dulęba. PIW, Warszawa 1996.

Bator J.: *Fallus Lacana, czyli mężczyzna i pornografia*. W: *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*. Red. Jolanta Brach-Czainy. Trans Humana, Białystok 1997.

Bertherat Y.: *Freud z Lacanem, czyli nauka i psychoanalityk*. W: *Wiek XX – przekroje*. Tłum. Ireneusz Kania. Oficyna Literacka, Kraków 1991.

Bly R.: *Żelazny Jan: Rzecz o mężczyznach*. Przeł. Jacek Titenbrun. Rebis, Poznań 1993.

Braidotti R.: *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. Columbia University Press, New York 1994.

Capra F.: *Punkt zwrotny*. Przeł. Ewa Woydyłło. PIW, Warszawa 1987.

Capra F.: *Tao fizyki. W poszukiwaniu podobieństw między fizyką współczesną a mistycyzmem Wschodu*. Tłum. Paweł Macura. Nomes, Kraków 1994.

Capra F., Steindl–Rast D., Matus T.: *Należeć do wszechświata. Poszukiwania na pograniczu nauki i duchowości*. Przeł. Piotr Pieńkowski. Znak, Kraków 1995.

Cixous H.: *Śmiech Meduzy*. „Teksty drugie" 1993, nr 4/5/6.

Crabb L.: *Mężczyźni i kobiety: O tym, jak się cieszyć tym, co nas różni*. Przekł. Zbigniew Kościuk. Wyd. Rodzinny Krąg, Warszawa 1994.

Daraki M.: *Michela Foucaulta podróż do Grecji*. W: *Wiek XX – przekroje*. Tłum. Ireneusz Kania. Oficyna Literacka, Kraków 1991.

Derrida and Deconstruction. Red. Hugh J. Silverman. Routledge, New York and London 1989.

Derrida J.: *Pismo filozofii*. Wyb. i przedmowa Bogdan Banasi. Inter Esse, Kraków 1993.

Devall B., Sessions G.: *Ekologia głęboka. Żyć w przekonaniu, że natura coś znaczy*. Przekł. Elżbieta Margielewicz. Pusty Obłok, Warszawa 1994.

Dobson J.: *Co każdy mąż chciałby, aby jego żona wiedziała o mężczyźnie*. Przekł. Michał Beszczyński. Vocatio, Warszawa 1994.

Dobson J.: *Miłość na całe życie. Jak zbudować małżeństwo, które przetrwa całe życie*. Przekł. Zbigniew Kościuk. Rodzinny Krąg, Warszawa 1993.

Drury N.: *Psychologia transpersonalna. Ludzki potencjał*. Przeł. Henryk Smagacz. Zysk i S-ka, Poznań 1995.

Dudek Z.W.: *Przedmowa*. W: R.A. Johnson: *On: Być mężczyzną we współczesnym świecie*. Przekł. Aleksander Teisseyre. Wyd. Jacek Santorski, Warszawa 1989.

Dybel P.: *Freuda sen o kulturze*. Instytut Kultury PAN, Warszawa 1996.

Faludi S.: *Backlash: The Undeclared War against American Woman*. Vintage, London 1992.

Foucault M.: *Historia seksualności*. Przekł. Bogdan Banasik, Tadeusz Komendant, Krzysztof Matuszewski. Czytelnik, Warszawa 1995.

Foucault M.: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przekł. Tadeusz Komendant. Altheia, Spacja, Warszawa 1993.

Freud Z.: *Poza zasadą przyjemności*. Przeł. Jerzy Prokopiuk. PWN, Warszawa 1976.

Freud Z.: *Totem i tabu*. W: *Człowiek, religia, kultura*. Tłum. Jerzy Prokopiuk. Książka i Wiedza, Warszawa 1967.

Freud Z.: *Wstęp do psychoanalizy*. Przekł. S. Kempnerówna i W. Zaniewicki, popr. przez Kazimierza Obuchowskiego. PWN, Warszawa 1997.

Giddens A.: *Modernity and Self–Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press, Stanford, California 1991.

Giddens A.: *The Transformation of Intimacy, Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Stanford University Press, Stanford, California 1992.

Graff A.: *Niebezpieczne związki. O Marsjankach, Wenusjankach oraz o tym, czego Allan Bloom nie usłyszał od swoich studentów*. „Res Publica Nowa" 1997, nr 9.

Gray J.: *Mężczyźni są z Marsa, kobiety z Wenus: Jak dochodzić do porozumienia i uzyskać to, czego się pragnie*. Przekl. Katarzyna Waller-Pach. Zysk i S-ka, Warszawa 1995.

Hall C.S., Lindzey G.: *Teorie osobowości*. Przel. Joanna Kowalczewska i Józef Radzicki. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Herman J.L.: *Przemoc: Uraz psychiczny i powrót do równowagi*. Przekl. Anna i Magdalena Kacmajor. Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 1998.

Jung C.G.: *Archetypy i symbole: Pisma wybrane*. Wybrał i przeł. Jerzy Prokopiuk. Czytelnik, Warszawa 1981.

Kuhn T.S.: *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. Helena Ostromęcka. PWN, Warszawa 1968.

Lacan J.: *The Four Fundamential Concepts of Psycho–Analysis*. Tłum. Alan Sheridan. Red. Jacques-Alain Miller, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex 1979.

Lyotard J.F.: *Kondycja ponowoczesna: Raport o stanie wiedzy*. Przeł. Małgorzata Kowalska i Jacek Migasiński. Wyd. Fundacja Aletheia, Warszawa 1997.

Maslow A.H.: *Motywacja i osobowość*. Przekl. Paula Sawicka. Instytut Wyd. PAX, Warszawa 1990.

Maslow A.H.: *W stronę psychologii istnienia*. Przekl. Irena Wyrzykowska. Instytut Wyd. PAX, Warszawa 1986.

Melosik Z.: *Tożsamość, ciało i władza: Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Edytor, Poznań–Toruń 1996.

Moir A., Jessel D.: *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*. Przekl. Anna Kancewicz–Hoffman. PIW, Warszawa 1993.

New Age. Wybór i tłum. Paweł Macura. Nomos, Kraków 1993.

Rogers C.C.: *On Becoming on Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin Company, Boston 1961.

Shiffman M.: *The Men's Movement*. W: *Changing Men: New Directions in Research on Men and Masculinity*. Red. M.S.Kimmel. Sage Publication, Newbury Park 1987.

Watts A.W.: *Nature, Man and Woman. A New Approach to Sexual Experience*. Thames and Hudson, London 1958.

Witkins G.: *Stres męski: Jak przetrwać stres w latach dziewięćdziesiątych*. Przel. Aleksander Gomota. Rebis, Poznań 1997.

Jan Zubelewicz
Politechnika Warszawska

WPŁYW IDEI EGALITARNYCH NA WYCHOWANIE W DOMU[1]

W filozofii kultury wyróżniamy dwa stanowiska: naturalizm i transcendentalizm.

Naturaliści przyjmują, iż podstawowym prawem rządzącym zachowaniem się człowieka jest dążenie do zachowania swojego życia i życia najbliższych osób. Przyjmują oni, że człowiek jest częścią przyrody, że posiada przyrodnicze potrzeby elementarne i nieelementarne oraz historycznie ukształtowane pragnienia co do sposobu zaspokajania potrzeb. Warunkiem koniecznym oraz wystarczającym życia jednostkowego i gatunkowego jest zaspokajanie potrzeb elementarnych.

Antropologia transcendentalna zakłada, iż człowiek należy częściowo do przyrody i częściowo wykracza poza nią. Posiada on więc i potrzeby bezpośrednio uwarunkowane przez przyrodę, i potrzeby pozaprzyrodnicze (duchowe). Te drugie nie są uzależnione od dążeń do utrzymania życia.

Ukazane antropologie filozoficzne są bazą różnych aksjologii. Zaspokajanie potrzeb przyrodniczych człowieka na upragnionym przez niego poziomie stanowi główną wartość naturalizmu. Życie w dobrobycie jest upragnionym stanem rzeczy. Wartościami negatywnymi są: śmierć, choroba, cierpienie. Zwłaszcza życie w nieusuwalnym cierpieniu uważa się za najgorsze zło. Lekarstwem na nie ma być eutanazja.

Transcendentaliści głoszą, iż wartościami są stany rzeczy, które są takie, jakie powinny być z punktu widzenia woli autonomicznej, tj. woli uwolnionej od uwarunkowań utylitarnych. Uzyskanie autonomii woli może odbywać się m.in. przez ascezę (wyrzeczenie się wszelkich pragnień przyrodniczych) i bohaterstwo (wyrzeczenie się zaspokajania potrzeb przyrodniczych). Ogół wspólnie uznawanych przez zbiorowość wartości transcendentalnych realizowanych przez człowieka nazywamy kulturą. Wartości te muszą budzić cześć, szacunek i miłość. Nosicielami kultury duchowej były i są wspólnoty duchowe. Najważniejsze z nich to: dom, lokalna domowość (ogół domów w sąsiedztwie), ojczy-

zna, wspólnoty twórcze, Kościół. Obecnie wspólnoty duchowe przegrywają w rywalizacji z tendencjami naturalistycznymi (egalitaryzm, hedonizm, hedonistyczny etatyzm, hedonistyczna strona rozwoju technologicznego). Przejawia się to w mniejszej gotowości do składania ofiar na ołtarzu wartości transcendentalnych lub wręcz na odstąpieniu od składania tych ofiar. Takie więc wspólnoty duchowe, jak dom, ojczyzna i Kościół ulegają destrukcyjnym wpływom. Ich miejsce zajmują wspólnoty interesów, przede wszystkim wspólnoty ponadnarodowe, np. Unia Europejska i inne.

Ogólna charakterystyka domu[2]

O rodzinie i domu

Przyjmijmy wstępnie, iż przez *dom* rozumieć będziemy *wspólnotę duchową nadbudowaną nad rodziną*. Aby bliżej tę wspólnotę określić, zauważmy istnienie pewnej homologii między narodem i ojczyzną oraz rodziną i domem. Homologię tę, jak się wydaje, można rozszerzyć też na inne sfery. W narodzie władzą świecką jest państwo. Ma ono na swoim terytorium zapewnić ludziom bezpieczeństwo i stworzyć im warunki osiągnięcia pewnego poziomu dobrobytu. Wspólnotą duchową narodu jest ojczyzna, władzą duchową – np. Kościół. O ojczyźnie, narodzie i państwie H. Elzenberg w roku 1911 pisał: „Państwo (...) ma istotę dwojaką: utylitarną (...) i idealną (...). Tylko jako istota idealna może się państwo stać ojczyzną – jeżeli ją mianowicie pokocham.

Ojczyzną nazywam państwo, które kocham. (...) Państwo może mieć wielu obywateli z musu, którzy go nie kochają. I tu mamy różnicę między państwem jako takim i ojczyzną. Państwo istnieje obiektywnie, ojczyzna istnieje tylko dzięki uczuciu pewnych ludzi. Państwo może być ojczyzną tylko dla maleńkiej mniejszości swoich obywateli, które reszty używa za narzędzie swych celów idealnych" (Elzenberg, 1990, s. 73).

Dwa lata później, w 1913 roku, pisał on: „Różnica między uczuciem narodowym a miłością ojczyzny: jedno jest solidarnością z >>rodakami<<, drugie miłością czegoś wielce tajemniczego. Czym jest to coś, trudno powiedzieć. Na pewno jednak spełnia rolę jakiegoś ogniwa pośredniczącego, dzięki któremu nawiązujemy styczność ze sferą wielkiej powagi, z problemem i dramatem życia i śmierci" (Elzenberg, 1994, s. 79).

I dom, i ojczyzna są tworami duchowymi, wobec których odczuwa się przywiązanie i cześć oraz które budzą uczucie nostalgii i skłonność do idealizacji.

Jakie są kryteria istnienia domu? Jedno z nich – to *solidarność na zewnątrz*. Członkowie domu są zdecydowani bronić go stanowczo i wspólnie przed różnymi zagrożeniami z zewnątrz. Dom jest wspólnotą celów. Zrealizowanie tych celów nie jest sprawą prostą. Członkowie rodziny chcą również zrealizować swoje różne cele pozadomowe, w tym cele sprzeczne z domowymi. Powoduje

to spory i konflikty wewnątrz domu. Ale te spory nie przeczą wcale istnieniu domu. Czasami jest wręcz przeciwnie, poprzez spory dochodzi się do większej integracji wokół wspólnych celów. Natomiast zupełne zaniechanie sporów świadczy o tym, że dom jest już w rozpadzie. Kłótnie mają i tę dobrą stronę, że poprzez nie dochodzi do rozładowania napięć emocjonalnych, które nieuchronnie gromadzą się podczas współżycia. Rzecz jasna pewnego rodzaju kłótnie mogą uniemożliwić już dalsze tworzenie domu.

Drugie kryterium istnienia domu odnosi się do sposobu wzajemnego traktowania się członków domu. *Człowiek jest ceniony jako wartość samoistna i niewymierna*. Takie wzajemne odnoszenie się członków domu wyrabia w nich wewnętrzne poczucie własnej wartości: chyba rzeczywiście jesteśmy coś warci, skoro inni tak bezwarunkowo nas cenią. Najlepszą egzemplifikacją takiego stosunku jest odnoszenie się matki do własnych dzieci. Już z tych dwu warunków wynika, że dom wymaga ofiar. Jeżeli tego nie czyni, to przestaje być domem i staje się wspólnotą mieszkaniową. Podobnie jest w przypadku ojczyzny. W obu wspólnotach duchowych muszą istnieć *niepuste ołtarze ofiarne*[3].

Dom jest elementem kultury duchowej. Jego kulturotwórcze funkcje są wielorakie. Najważniejsza jest *funkcja wychowawcza*: głównie poprzez dom odbywa się wychowanie. To tutaj dzieci nauczane są, by z przywiązania, a nie z wyrachowania ograniczać swoje egoizmy i kaprysy bądź podporządkowywać się celom wspólnym. Jak dotychczas, nic nie jest w stanie zastąpić wychowania domowego. Jeżeli szkoła chce wychowawczo oddziaływać na młodzież, to powinna niejako przedłużać proces rozpoczęty w domu, powinna na podstawie wcześniejszych osiągnięć poznawczych i wychowawczych stawiać uczniom nowe zadania i je egzekwować. Oznacza to m.in. uznanie nierówności dzieci już na starcie i w konsekwencji przyjęcie częściowo zróżnicowanego nauczania (patrz: Zubelewicz, 1990, 1993).

Kobieta jako twórca podstaw domu

Kto tworzy dom? Tworzy go przede wszystkim kobieta, zapraszając innych domowników do współtworzenia i współudziału w tym przedsięwzięciu. Pełni ona władzę duchową rodziny. Tworzy podstawy domu samorzutnie, mocą swej kobiecej natury. Dom jest głównie emanacją duszy kobiety. Dusza ta organizuje przestrzeń duchową w owo coś, co nazywa się domem. Przy czym jest tak, że odczuwamy raczej nie tyle istnienie domu, co jego brak. Jest on więc jak powietrze, którego nie odczuwamy, gdy istnieje, a odczuwamy dotkliwie jego brak. Kluczową rolę kobiety w tworzeniu domu dostrzegał wcześniej J. Ortega y Gasset. W roku 1927 pisał: „W domowym ognisku panuje taki klimat, jaki wnosi kobieta, i zależy on od jej zachowania. Bez względu na to, jak twardym >>przywódcą<< jest mężczyzna, jego rola w życiu rodzinnym okazuje się marginalna i oficjalna. Dom jest, ze swej natury, zjawiskiem codziennym, nieprzerwaną aktywnością, nieograniczonym łańcuchem identycznych chwil, zwyczaj-

nym powietrzem, wytrwale wciąganym i wydychanym przez płuca. Ta rodzinna atmosfera wypływa od matki i bezpośrednio obejmuje pokolenie jej dzieci. Później mogą one skrajnie różnić się charakterem i usposobieniem. Lecz nadal rozwijają się pod naciskiem tamtej atmosfery, społecznego otoczenia, niosącego ich wiatru, który będzie narzucał własne kaprysy. (...)

Gdziekolwiek rządzi codzienność, tam kobieta, której duszę w dużej mierze formują codzienne zdarzenia, staje się najważniejszym elementem. Mężczyzna stale skłania się ku niezwykłości, marzy o przygodzie i odmianie życia, o niepowtarzalnych chwilach napięć i trudów. Kobieta natomiast czuje osobliwe spełnienie w drobnostkach powszechnej egzystencji. Spokojnie obraca się wśród zakorzenionych przyzwyczajeń i w miarę możliwości zrobi z dnia dzisiejszego dzień wczorajszy. (...) Punkt widzenia zalotników ma bowiem, powiedzmy to sobie, dosyć ograniczony horyzont" (Ortega y Gasset, 1989, s. 108–110).

Kobieta integruje domowników wokół wspólnych celów realnych i idealnych. Celami realnymi są: wspólne zakupy, wspólne posiłki, plany na przyszłość itd. Kobiety chętnie tego typu kwestie stawiają za przedmiot rozważań. Uważają, że jest to jeden ze sposobów stworzenia odpowiedniej atmosfery domu. Czują, że z tych drobiazgów powstaje coś bardzo ważnego. Swoim zachowaniem kobieta dowartościowuje codzienną monotonię i szarzyznę życia, z pokorą przyjmuje zrządzenia losu. Cele idealne zamienia kobieta na realne czyny: wprowadza obyczaje i zwyczaje, przekazuje tradycję, jest inicjatorką używania specjalnego domowego nazewnictwa, pomaga dziecku w nauce. Pamięta zawsze o powinności uczczenia święta każdego domownika (urodziny czy imieniny), pamięta o rocznicy ślubu i innych rocznicach rodzinnych. Mężczyzna wobec tradycji odnosi się bardziej krytycznie i selektywnie. Wielka wartość tradycji polega na tym, że daje domownikom poczucie tożsamości i przynależności do siebie. Jest to antidotum na samotność i izolację tak charakterystyczną dla wielu naszych rodzin (Dobson, 1987, s. 16).

Duchowość kobiety przejawia się też w odwiecznej skłonności do ozdabiania i upiększania swego ciała. Jej życie psychiczne jest silniej niż u mężczyzny stopione z ciałem. „Przyrodzona konstytucja fizjologiczna – pisał Ortega y Gasset (1982, s. 484–485) – narzuca kobiecie nawyk baczenia, czuwania nad własnym ciałem, które staje się najbliższym przedmiotem w perspektywie jej świata. (...) kobieta stworzyła wspaniałą kulturę ciała, która historycznie wzięła początek w jego ozdobie, genialnym kobiecym wynalazku, który w istocie jest wyrafinowaną kulturą gestu.

W rezultacie tej nieustannej uwagi, jakiej kobieta użycza swemu ciału, jawi się nam ono jako nasycone, jako cale wypełnione duszą. Stąd bierze się wrażenie słabości, jakie budzi w nas jego obecność. Bowiem w przeciwieństwie do solidnego, trwałego wyglądu ciała, dusza jest czymś migotliwym, czymś słabym. A wreszcie pociąg erotyczny, jaki ciało kobiety wywołuje u mężczyzny, wbrew temu, co zawsze prawili nam asceci ślepi na te sprawy, nie jest powodowany ciałem jako ciałem: pragniemy kobiety dlatego, że Jej ciało jest duszą".

Wyrażamy przekonanie, że skłonność kobiety do ozdabiania swojego ciała przenosi się, przynajmniej częściowo, na dom. *Kobieta tworzy* w jakiejś postaci *piękno w domu*. Może się to wyrażać np. w upiększaniu mieszkania (kwiaty, obrazy, dywany), sposobie spożywania posiłków itd. W podobnym duchu pisał J. Guitton (1994, s. 10–11): „Kobieta nadaje wszystkiemu, co gromadzi, jakby linię zaokrągloną, przyjazną i chroniącą, podobna w tym do ptaka, który wygina gałązki, by zbudować swe gniazdo.

Bez kobiety przedmiot jest tylko przedmiotem, a nie symbolem. Pustka, brak odpowiedzi ze strony rzeczy gorsze są aniżeli nicość. Brakuje echa. (...) Ona pragnie odnowić to, co znane, sprawić, by wydawało się inne. Ona chciałaby nadać tej jaskini, jaką jest dom, wygląd teatru iluzji. Jej stroje przecież to właśnie mają na celu: czynić z ciała zjawisko".

Kobieta tworzy podstawy domu mocą swej natury. Jednym udaje się to lepiej, innym gorzej. Zależy to głównie od przyrodzonych nierównomiernie rozdzielonych zdolności domotwórczych, a także od okoliczności zewnętrznych i tworzywa, jakim jest mężczyzna. A tworzywa bywają różne, niektóre wprost nie nadają się do zrealizowania celu. Zdolności domotwórcze kobiety dotyczą też wyboru odpowiedniego mężczyzny na towarzysza życia. Danego mężczyznę, z kolei, trzeba przystosować do realizacji celów domowych. Kobieta dokonuje więc *udomowienia mężczyzny*.

Trwałości domu nie można uzyskać bazując tylko na uczuciach między mężczyzną i kobietą. Potrzebne są jakieś podpory zewnętrzne. I kobieta bardziej niż mężczyzna to rozumie. W większym stopniu *zauważa ona konieczność nadania związkowi z płcią przeciwną formy instytucjonalnej*, publicznie aprobowanej: formy małżeńskiej. Taka forma pozwoli związkowi przetrwać w chwilach słabości, załamania i znużenia. Na ten temat G.K. Chesterton (1974, s. 151–152) pisał: „Oto na czym polega ta zasada: we wszystkim, o co warto się ubiegać, nawet w przyjemnościach, przychodzi zawsze moment bólu czy też znużenia, który trzeba przetrzymać, ażeby doczekać się powrotu i utrwalenia wrażeń przyjemnych. Radość zjawia się w bitwie po przezwyciężeniu pierwszego strachu przed śmiercią, rozkosz morskiej kąpieli – po przetrzymaniu szoku w zetknięciu z zimną wodą; szczęście małżeńskie – po zawodach miodowego miesiąca. Wszelkie ludzkie przysięgi, ustawy i umowy mają pomóc w przetrwaniu przelomowego momentu, chwili, gdy skłonni bylibyśmy skapitulować.

Każde godne trudu przedsięwzięcie na tej ziemi przechodzi taki etap, gdy nikt nie chciałby dłużej z nim się męczyć, gdyby nie przynaglala go potrzeba lub honor. W takich chwilach instytucja podpiera człowieka i pomaga mu przebrnąć aż na pewniejszy grunt. Czy ta słabość ludzkiej natury dostatecznie usprawiedliwia uświęcenie w chrześcijańskim małżeństwie – to inna kwestia, w każdym razie wystarcza aż nadto, żeby uzasadnić powszechne wśród ludzi uznanie małżeństwa za związek trwały, którego zerwanie jest grzechem czy też co najmniej niegodziwością".

Pośrednictwo społeczne w związku małżeńskim jest więc w interesie małżonków; jest ono również w interesie całego społeczeństwa. Podobnie jest

z ewentualnym pośrednictwem religijnym (patrz: Janet, 1862, s. 230–231). Opierając się na dotychczasowych wywodach, zarysowaną wcześniej homologię między narodem i rodziną oraz między ojczyzną a domem możemy przedstawić w postaci bardziej rozwiniętej. Tak więc narodowi odpowiada rodzina, ojczyźnie – dom, Kościołowi – kobieta (matka), państwu – mężczyzna (ojciec), terytorium państwa – mieszkanie. Na schemacie[4] wyglądałoby to tak:

– wspólnota duchowa:	ojczyzna	dom
– władza duchowa:	np. Kościół	kobieta (matka)
– wspólnota społeczna:	naród	rodzina
– władza społeczna:	państwo	mężczyzna (ojciec)
– terytorium:	terytorium państwa	mieszkanie

Idee egalitarne a dom

Zarysowana postać domu istniała w dziejach Zachodu w większym lub mniejszym stopniu. Współczesny kryzys wartości duchowych zagraża również istnieniu domu. Co leży u podłoża kryzysu kultury duchowej i w konsekwencji kryzysu domu? Można wyróżnić kilka czynników destrukcyjnych: egalitaryzm, rozwój technologiczny, etatyzm i hedonizm. Rozwój technologiczny, etatyzm i hedonizm rozpatrywać będziemy pod kątem tkwiących w nich idei egalitarnych.

Idea egalitaryzmu

W czasach nowożytnych w XVIII wieku pojawiła się bliżej nieokreślona, ale o doniosłych praktycznych konsekwencjach idea o równości ludzi i postulat jej zrealizowania (patrz: Scheler, 1977, s. 172–173). Wśród różnych interpretacji wykonania tego zadania wyróżnimy dwie. W pierwszej – idąc za J.J. Rousseau – przyjmuje się, iż ludzie z natury są równi i że równość ta została zakłócona przez wadliwe instytucje społeczne. Hasło egalitaryzmu traktuje się jako hasło powrotu do stanu naturalnego. Ma to polegać na zniszczeniu dotychczasowych instytucji społecznych i budowie od podstaw społeczeństwa równości (patrz: Niesbet, 1974).

Druga interpretacja przyjmuje, iż ludzie faktycznie i z natury nie są równi oraz że wbrew faktycznej i naturalnej nierówności należy dążyć do ich zrównywania. W wersji umiarkowanej postuluje się zapewnienie wszystkim równego startu życiowego („równość szans" – *equality of opportunity*), w wersji radykalnej głosi się ponadto równe dojście do mety (*equality of achivement*) – (patrz: Wolniewicz, 1993). W życiu politycznym wersja umiarkowana egalitaryzmu zwie się indywidualizmem. Jest to ustrój polityczny, w którym obowiązuje formalna równość różnych praw, aby każdy mógł zrealizować maksimum dostępnej mu wolności. Państwo takie pełni funkcję stróża nocnego. Zapewnia bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne, wprowadza małe podatki, nie wtrąca się

w życie rodzinne, nie przeszkadza obywatelom, ale i też im raczej nie pomaga. Wersja radykalna egalitaryzmu przyjmuje jakąś postać etatyzmu: socjaldemokratyzm lub komunizm.

W dawnych domach, tj. do XVIII wieku, domownicy starali się w pierwszym rzędzie sprostać wymaganiom standardów duchowych właściwych dla danego stanu. Standardy związane z zabezpieczeniem materialnym traktowane były jako drugoplanowe. Pole porównywań i rywalizacji ograniczone było do danego stanu. Od XVIII–XIX wieku, pod wpływem dążeń egalitarnych, stan rzeczy zmienił się gruntownie. Stany oraz ich standardy zostały zniesione: każdy może niemal z każdym porównywać się i konkurować. Równocześnie na pierwszym planie zostały wyeksponowane standardy poziomu życia i tworzenia dobrobytu (Scheler, 1977, s. 50). Członkowie rodziny dokładają dużych starań, aby osiągnąć co najmniej średni poziom życia, np. co do wielkości i wyposażenia mieszkania, w sprawie posiadanych środków lokomocji, spędzanych wczasów itp. Podejmują więc dodatkowe prace zarobkowe, pracują w weekendy, ograniczają urlopy. Żyją intensywnie w pracy zawodowej i ciągle śpieszą się. Siłą rzeczy na tworzenie domu może pozostawać im mało czasu i chęci (Bronfenbrenner, 1974; Dobson, 1991).

Etatyzm i dążenia egalitarne

Przyjmujemy, za A. Tocqueville'em, że w czasach nowożytnych, a zwłaszcza od francuskiego Oświecenia, istnieje silna skłonność w ludziach, by sprzyjać procesowi centralizacji władzy. W swojej słynnej już książce *O demokracji w Ameryce* Tocquecille (1976, s. 448–450) pisał: „Idea władz pośrednich, stojących między władzą a poddanymi, była czymś naturalnym w pojęciach społeczeństw arystokratycznych, gdzie istniały jednostki i rody, które z racji urodzenia, oświecenia i bogactwa wyrastały ponad przeciętność i wydawały się przeznaczone do rządzenia. Idea ta jest natomiast czymś nienaturalnym w pojęciu ludzi żyjących w czasach równości. (...) W jej miejsce pojawia się idea jednej i centralnej władzy bezpośrednio rządzącej wszystkimi obywatelami".

Jeżeli jednak nie powstaną niezależne od państwa władze pośrednie (partie polityczne, stowarzyszenia handlowe, naukowe, prasa itp.), to wówczas, zdaniem Tocqueville'a, rozwinie się nowego typu wszechogarniający despotyzm. Pisał on (1976, s. 470): „Ponad wszystkimi panuje na wyżynach potężna i opiekuńcza władza, która chce sama zaspokoić ludzkie potrzeby i czuwać nad losem obywateli. Ta władza jest absolutna, drobiazgowa, pedantyczna, przewidująca i łagodna. Lubi, gdy obywatelom żyje się dobrze, pod warunkiem wszakże, by myśleli wyłącznie o własnym dobrobycie. (...) Otacza ludzi opieką, uprzedza i zaspokaja ich potrzeby, ułatwia im rozrywki, prowadzi ważniejsze interesy, kieruje przemysłem, zarządza spadkami, rozdziela dziedzictwo. (...) Nie łamie woli, lecz ją osłabia, nagina, opanowuje. Nie tyranizuje – krępuje,

ogranicza, gasi, oglupia i zamienia w końcu każdy naród w stado onieśmielonych i pracowitych zwierząt, których pasterzem jest rząd".

W ostatnich dwu wiekach obserwujemy w cywilizacji Zachodu wyraźnie nasilający się proces etatyzacji życia, czyli przejmowania przez państwo pod swoją kontrolę zadań należących wcześniej do rodziny. Proces ten jest pogłębiony w krajach o ustroju socjaldemokratycznym, gdzie zapewnia się każdemu formalną równość praw i równość faktyczną w zaspokajaniu pewnego poziomu potrzeb. Te socjaldemokratyczne dążenia ma realizować państwo opiekuńcze. Krok po kroku, systematycznie, rozbija ono organiczną jedność rodziny. Zamiast społeczeństwa rodzin powstało społeczeństwo obywatelskie (por. Spencer, 1889; Hegel, 1969). Z jednej strony, ściąga się od pracujących członków rodziny coraz to większe podatki bezpośrednie lub pośrednie, z drugiej zaś, zwalnia się ich od odpowiedzialności względem siebie. Rodziców zwalnia się od uczenia dzieci, stwarzając nie tylko możliwość uczenia się w szkołach, ale i *obowiązek*. Nauka w szkolach staje się opłacana przez państwo. Uprawnienia rodziców wobec dzieci są albo przejmowane przez państwo, albo znoszone w ogóle. Patrząc na to od strony dzieci, możemy zauważyć, że ich uprawnienia wobec rodziców rosną. Doszło już do tego, że rodzice muszą wychowywać swoje dzieci zgodnie z ich przekonaniami. Art. 48 p. 1 naszej konstytucji z 1997 roku brzmi: „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania". Wprowadzając obowiązkowe ubezpieczenia społeczne, zwalnia państwo dorosłe dzieci od opiekowania się swoimi starymi rodzicami. Zadanie to przejmuje państwo na siebie. Takie rozwiązanie uderza w stabilność domu i rodziny[5].

Najjaskrawsze – jak dotychczas – uzależnienie ludzi od władzy miało miejsce w systemie realnego socjalizmu, a w szczególności w systemie stalinowskim. Partia komunistyczna, posiadając duże możliwości i swobodę działania, dążyła do realizacji ustroju równości społecznej. Starała się umieścić myśl ludzką i relacje międzyludzkie w stworzonej przez siebie przestrzeni ideologicznej. W ten sposób ideologia nadawala wartości dokonaniom ludzkim, a państwo uobecniało się w stosunkach między jednostkami. Wielki znawca stalinizmu, Aleksander Wat (1988, s. 118), w następujący sposób charakteryzuje tego typu władzę: „(...) slowo i wypowiedzi nabierają sensu i znaczenia w zależności od celu określanego przez władzę polityczno-policyjną, a nie w zależności od sensu i znaczenia wypowiedzi. Sens wypowiedzi zależy od całości politycznej konstelacji odbijającej się w świadomości Przywódcy. Między słowami obecny jest zawsze >>ten trzeci<<, niemal mistyczny.

Podobna mediacja występowala w życiu społecznym: w obrębie stalinowskiego terroru mąż był mężem swojej żony, syn synem swego ojca itd. *poprzez Partię*, to znaczy poprzez władzę polityczną – policyjną, to znaczy Najwyższego Przywódcę (>>tam gdzie dwóch was się spotka, tam ja będę między wami<<)".

Dodajmy, że partie komunistyczne odebrały ludziom większą własność prywatną (ziemia, fabryki), premiowały donosicielstwo itd. W różnych progra-

mach komunistycznych planowano nawet całkowite czy niemal całkowite przejęcie przez państwo funkcji opiekuńczo-wychowawczych wobec dzieci. Państwowe domy dziecka miałyby zastąpić dzieciom ich domy rodzicielskie. Okazało się jednak, że dom dziecka jest tylko namiastką kompletnego domu rodzicielskiego. Dzieci cierpią tam na tzw. chorobę sierocą. To wszystko, rzecz jasna, działało destrukcyjnie na kształt domu i rodziny. Dodajmy, że na dom oddziałują niwelująco także idee ponadnarodowe i anarchistyczne.

Rozwój technologiczny i dążenia egalitarne

W społeczeństwie o niskim poziomie technologii członkowie rodziny pracują, na ogół, w swoich domowych warsztatach pracy. Aby zwiększyć wydajność pracy, tworzono nowe technologie, które wymagały jakościowo nowych miejsc pracy – fabryk. W tej sytuacji domownicy pracują często w różnych miejscach. Kobiety znajdują również zatrudnienie. Niektórzy pracownicy dojeżdżają do swoich oddalonych zakładów, inni zamieszkują niemal na stałe w miejscu pracy, przyjeżdżając jedynie na weekend albo jeszcze rzadziej.

Równocześnie różne zajęcia związane z istnieniem domu, jak np. tkanie, pieczenie chleba, robienie przetworów owocowych, zabawa, konserwacja mieszkania, nauczanie dzieci, pielęgnacja chorych itd. przejmowane są przez wyspecjalizowane służby. Wykonują one zadania efektywniej i taniej. Tak więc, pośrednio, *industrializacja niszczy domowe warsztaty pracy i zajęcia integrujące członków rodziny wokół domu* (por. Simon, 1993).

Z rozwojem technologicznym sprzężona jest wiara w postęp. Będzie coraz lepiej w zakresie rozwiązań technologicznych i w innych sferach życia społecznego. Odwrotną stroną tej wiary jest przekonanie, że było gorzej, że przeszłość wydaje się nędzna i godna pogardy. Takie nastawienie nie sprzyja utrwalaniu tradycji rodzinnych. „Rodzice nie posiadają – jak pisał Allan Bloom (1997, s. 65) – recept na przyszłość, która pozostaje całkowicie otwarta i przyćmiewa przeszłość, o której wiedzą, że jest niedobra".

Wraz z nieustannym rozwojem technologii i nieustannym poszukiwaniem nowości początkowo *radio*, a w następnych dziesięcioleciach *telewizja zaatakowały prywatność domów*. Nie zadowala już ludzi posiadanie jednego aparatu radiowego i telewizyjnego w mieszkaniu, chcą je mieć niemal w każdym pomieszczeniu. W ten sposób kultura etatystyczno-utylitarna wygrywa z kulturą duchową domów. Rodzice tracą kontrolę nad atmosferą domu i często sami poddają się wpływom kultury masowej (Bloom, 1997, s. 65). Kultura ta proponuje różne uniwersalne rozwiązania na uroczystości domowe i religijne. Ugruntowuje się w ten sposób bierne nastawienie domowników wobec tradycji. Przykładem może być upadająca sztuka epistolarna. Najpierw listy zostały zastąpione przez kartki pocztowe i widokówki, następnie przez okolicznościowe kartki z gotowymi napisami. Trzeba tylko podpisać się, nalepić znaczek pocztowy i wrzucić kartkę do skrzynki pocztowej. Rozwój telekomunikacji przyczy-

nił się również do upadku sztuki epistolarnej. Po co pisać listy, skoro można bez trudności zatelefonować? Bezpośrednie kontakty z innymi i wymiana myśli z innymi stają się jakby zbędne.

Również *procesy urbanizacyjne* wpływają na kształt domów i rodzin. Domy na wsi są dość dobrze znane lokalnej społeczności, domy w dużym mieście są w dużym stopniu anonimowe. Dom na wsi jest ogrodzony, w anonimowym bloku – izolowany. Przez płot można porozmawiać z sąsiadem, a jego gospodarstwo może być niemal zawsze obserwowane, przez ścianę w bloku zrobić tego nie można. Ten stan rzeczy ma odzwierciedlenie w lokalnej przestrzeni aksjologicznej. Domy na wsi stwarzają pewną syntezę, która wtórnie oddziaływa wspierająco i mobilizująco na poszczególne domy i domowników. Nazwijmy tę syntezę lokalną domowością (domowiną). Zauważmy, że jest ona sprzężona z wyznawaną religią. Domy w wielkim mieście stwarzają taką syntezę w wyraźnie słabszej postaci. Brak duchowego wsparcia i kontroli ze strony lokalnej domowości w poważny sposób utrudnia tworzenie się domu. Komunistyczna próba integracji różnych rodzin poprzez budowanie mieszkań o wspólnych kuchniach i łazienkach nie sprawdziła się. Zamiast więzi wspólnotowych powstawały tylko spory międzyludzkie.

Egalitarny charakter pajdocentryzmu

Biorąc pod uwagę cele wychowania oraz proponowane środki do realizacji tych celów, możemy wyróżnić w pedagogice dwa stanowiska: pajdocentryzm (permisywizm) i aksjocentryzm (oparcie się na autorytecie).

Celami pedagogiki aksjocentrycznej są: kształcenie umysłu i formowanie charakteru. Dziecko jest poddawane wychowawczym oddziaływaniom. Środkami do ich realizacji są: dyscyplina, stanowcze wymagania i niekwestionowany autorytet nauczyciela i rodziców. Nauczyciel traktowany jest jako pośrednik między światem wartości a dzieckiem. W toku nauczania i wychowania dziecko przygotowywane jest do dorosłego życia.

Swobodny rozwój osobowości (czy samorealizacja) dziecka jest głównym celem w szkole permisywnej. Cel ten osiąga się poprzez spontaniczną ekspresję, zaspokojenie naturalnych potrzeb dziecka i realizację zasady partnerstwa między nauczycielem i uczniem[6]. Ograniczając lub znosząc władzę rodziców i nauczycieli, pajdocentryzm godzi i w dom, i w szkołę. Wytwarza się ideologiczna presja, że dzieci nie można karać, że powinno się spełniać różne ich pragnienia, że powinny im przysługiwać różne prawa, że są one w jakiś sposób zagrożone przez przywództwo ze strony ich rodziców. Przykładem może być „Konwencja ONZ na temat Praw Dziecka" z roku 1989, gdzie artykuły od 13. do 19. podważają autorytet rodziców. Pojawiają się nawet postulaty, aby dziecko miało prawo do rozwodu ze swoimi rodzicami (Dobson, 1994, s. 105–107). Dodajmy, że u podłoża pajdocentryzmu leży hedonizm.

Hedonizm i dążenia egalitarne

Przeszkody stojące na drodze realizacji wspólnych celów duchowych domowników mogą być różne. Może to być tkwiący w nich hedonizm z przyjemnością jako najwyższym dobrem i cierpieniem jako najgorszym złem. To hedonistyczne nastawienie wobec innych uwidacznia się w etatyzmie, pajdocentryzmie, a ponadto w obojętnym, negatywnym czy wręcz wrogim traktowaniu osób słabych, ułomnych, np. niechcianych ciąż, niechcianych dzieci, kalek, osób przewlekle chorych, osób starych. Spektakularnym przykładem są, dokonywane na skalę dość powszechną, aborcje. Matki bądź matki z ojcami podejmują decyzję o zabójstwie nowych istot ludzkich będących płodami. Dosyć często przyjmowana jest przy tym pokrętna argumentacja, że płód ludzki nie jest istotą ludzką[7]. Dzieci niechciane oddawane są do domów dziecka, a dzieci kalekie i ludzie starzy – do zakładów opiekuńczych. Coraz łatwiej zauważa się, że ludzie starzy są już bezproduktywnymi i że nie mają już „komercyjnej ceny". Są oni co prawda bezcenni dla istnienia domu, ale ten aspekt odsuwany jest na bok.

Osobnym zagadnieniem jest ustosunkowanie się wobec osoby ciężko i nieuleczalnie chorej. Istnieje dość duża presja, aby prawnie usankcjonować eutanazję wobec niej (zadawanie bezbolesnej śmierci nieuleczalnie chorej osobie na jej życzenie). Jednak dopuszczenie do legalizacji eutanazji, to – pośrednio – wyrażenie zgody na moralne i psychiczne wymuszanie na chorym zgody na ten akt. A to z kolei godzić będzie we wspólnotę celów domu.

Feminizm i egalitaryzm

Idee egalitarne bardzo silnie są związane z ruchem emancypacyjnym kobiet. Ruch ten powstał w XIX stuleciu, kiedy kobiety w większym stopniu wzięły udział w procesie produkcji. Praca wyzwoliła w nich cele i dążenia inne od tradycyjnych. Łatwo dawało się zauważyć, że wartości domu nie były cenione wysoko. W tej sytuacji kobiety uznały, iż w domu nie będą mogły w pełni rozwinąć swoich możliwości twórczych. W pełniejszy sposób zajęły się kształceniem i pracą zawodową. W związku z tym postulowały i postulują zrównanie szans kobiet i mężczyzn w dostępie do nauki i pracy, zajmowaniu tych samych stanowisk, pobieraniu tych samych zarobków itd. Postulaty te są już w niektórych krajach w części zrealizowane. Warto zauważyć, że w zakładzie pracy kobiety wyróżniają się dużą rzetelnością i pracowitością, a ponadto lojalnością wobec zwierzchników. Można przypuszczać, że tworzą one dom poza domem. G.K. Chesterton (1974, s. 165) tak o tym pisał: „Współczesne kobiety bronią swoich urzędów z zawziętością właściwą istotom kochającym swój dom. Walczą o biurka i maszyny do pisania jak o domowe ognisko i gniazdo rodzinne, odnoszą się z jakąś wilczą wiernością do niewidzialnej głowy firmy. Dlatego tak dobrze spełniają swoje czynności w biurach. I dlatego nie powinny tam pracować".

Rozczłonkowanie działalności domotwórczych kobiet pogłębia proces rozkładu domów. Dążenia egalitarne przeobrażają więc strukturę rodziny. Stosunki między członkami rodziny stają się swobodniejsze i bardziej bezpośrednie, a małżeństwa patriarchalne przeobrażają się w małżeństwa partnerskie. Przyjęcie i zaakceptowanie partnerstwa oznacza jednak mniejszą stabilność małżeństw i rodzin, i w konsekwencji domów.

Zakończenie: czy zmierzamy ku matriarchatowi?

Ukazaną charakterystykę domu można taktować jako pewien model wspólnoty duchowej. Taka postać domu należy już raczej do przeszłości. Różne czynniki społeczne i cywilizacyjne oddziałują destrukcyjnie na wspólnoty duchowe, w tym i na dom. Są to: rozwój technologiczny i urbanistyczny, etatyzacja życia, hedonizm i pajdocentryzm oraz egalitaryzm sprzężony z wszystkimi tymi czynnikami. Co może więc odpowiadać domowi na drugim biegunie? Jest to prawdopodobnie pensjonat czy hotel, gdzie opieka nad dziećmi, nauczanie i wychowywanie ich, opieka nad ludźmi chorymi, niesprawnymi i starymi sprawowana jest niemal w całości przez państwo. Równocześnie państwo sprawować będzie wszechstronną kontrolę nad wszystkimi obywatelami (por. *Samozatrucie...*, 1998). Byłaby to jakaś wersja radykalnego etatyzmu.

Równocześnie, można przypuszczać, związki między małżonkami będą wyraźnie luźniejsze. Czy więc rozpad domów zakończy się jakąś formą matriarchatu, gdy matki będą samotnie wychowywać swoje dzieci, a ojcowie będą żyli oddzielnie? Wzrastająca ciągle liczba domów bez ojców może przemawiać za takim rozwiązaniem. Z drugiej jednak strony, w sferze duchowej istnieje komplementarność płci, która sprawia, że obie potrzebują i dopełniają się wzajemnie. Wyrazem tej komplementarności jest przekonanie zawarte w *Uczcie* Platona, że pełnym człowiekiem jest androgyn, stwór męsko-damski. Kompletny dom jest najlepszą aproksymacją takiego stworu, jaka jest w ogóle możliwa.

Przypisy

[1] Wykonano w ramach prac własnych w Politechnice Warszawskiej w roku 1997. Temat badawczy: „Podstawowe pojęcia i idee filozoficzne charakteryzujące wspólnoty duchowe". Kierownik tematu: dr hab. U. Schrade.

[2] Ogólna charakterystyka domu opracowana jest na podstawie tekstu U. Schradego, B. Wolniewicza i J. Zubelewicza: *Dom jako wartość duchowa*. „Znak" 1996, nr 4, s. 90–108.

[3] Tezę tę przejmuję od U. Schradego.

[4] Ideę schematu przejąłem od U. Schradego.

[5] Stanowisko takie wyraża laureat nagrody Nobla G.S. Becker. *Rodzina jest podstawową jednostką społeczną*. „Polska Rodzina" 1995, nr 1, s. 2, 6.

[6] Szczegółową charakterystykę tych dwu stanowisk przedstawia np. K. Sośnicki: *Pedagogika esencjalizmu w USA*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1958, nr 4, s. 85–108.

[7] Polemika z takim stanowiskiem: B. Wolniewicz: *Filozofia i wartości. Rozprawy i wypowiedzi*. WFiS UW, Warszawa 1993, s. 272–273.

Bibliografia

Bloom A.: *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Przekł. T. Bieroń. Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Bronfenbrenner U.: *The origins of alienation*. „Scientific American" 1974, nr 8.

Chesterton G.K.: *Pisma wybrane*. Wybór i wstęp P. Mroczkowski. Znak, Kraków 1974.

Dobson J.C.: *Co każda żona chciałaby, aby jej mąż wiedział o kobiecie*. Vocatio, Warszawa 1994.

Dobson J.C.: *Co każdy mąż chciałby, aby jego żona wiedziała o mężczyźnie?* Tłum. M. Beszczyński. Vocatio, Warszawa 1994.

Dobson J.C.: *Rozmowy z rodzicami*. Licht der Welt, Poznań 1987.

Elzenberg H.: *Naród i wojna*. Oprac. Z. Musiał. „Etyka" 1990, R. 25.

Elzenberg H.: *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*. Znak, Kraków 1994.

Guitton J.: *Kobieta, miłość, rodzina*. Przekł. B. Durbajlo. PAX, Warszawa 1994.

Hegel G.W.F.: *Zasady filozofii prawa*. Przekł. A. Landman. PWN, Warszawa 1969.

Janet P.: *Rodzina. Lekcje filozofii moralnej*. Przekł. K. Forster. Berlin 1862.

Niesbet R.: *Rousseau and Equality*. „Encounter" 1974, vol. XLIII, nr 3.

Ortega y Gasset J.: *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*. Czytelnik, Warszawa 1982.

Ortega y Gasset J.: *Człowiek i ludzie*. 1949.

Ortega y Gasset J.: *Szkice o miłości*. Przełożył K. Kamyszew. Czytelnik, Warszawa 1989.

Samozatrucie liberalizmu. Z profesorem Bogusławem Wolniewiczem rozmawiają Robert Krasowski i Marcin Rotkiewicz. „Życie" 17–18 I 1998.

Scheler M.: *Resentyment a moralność*. Tłum. J. Garewicz. Czytelnik, Warszawa 1977.

Simon Y.R.: *Filozofia rządu demokratycznego*. Tłum. R. Legutko. Arka, Kraków 1993.

Spencer H.: *Zasady socjologii*. Przekł. J.K. Potocki. T. II, Warszawa 1889.

Tocqueville A.: *O demokracji w Ameryce*. Tłum. M. Król. PIW, Warszawa 1976.

Wat A.: *Kilka uwag o związkach między literaturą a rzeczywistością sowiecką*. W: Wat A.: *Świat na haku i pod kluczem. Eseje*. Oprac. K. Rutkowski. Polonia, Kraków 1988.

Wolniewicz B.: *Antropologiczne podstawy demokratyzmu*. W: Wolniewicz B.: *Filozofia i wartości. Rozprawy i wypowiedzi*. WFIS UW, Warszawa 1993.

Zubelewicz J.: *Klasy elitarne w szkole podstawowej*. „Edukacja i Dialog" 1990, nr 4.

Zubelewicz J.: *O egalitaryzmie i elitaryzmie w organizowaniu nauczania*. „Nowa Szkoła" 1993, nr 5.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/1999

Józefa Chmielewska
WSP ZNP w Warszawie

ZACHOWANIA ZDROWOTNE NAUCZYCIELI A JAKOŚĆ ICH PRACY ZAWODOWEJ I ŻYCIA OSOBISTEGO

Zasygnalizowany w tytule związek zachowań pro- lub antyzdrowotnych z jakością życia i pracy zawodowej jest przykładem ważnego, choć bardzo szczegółowego problemu badawczego zaczerpniętego z rozległego programu zainteresowań pedagogiki i psychologii zdrowia. Dodajmy: ważnego teoretycznie i praktycznie. Znając bowiem kierunek i siłę tego związku, można byłoby np. skutecznie podwyższać jakość pracy i życia w ogóle poprzez kształtowanie zachowań pożądanych i eliminowanie (wyzbywanie się) zachowań zagrażających zdrowiu. Drugą cechą zakładanego związku jest jego szczegółowość. Wyizolowanie pojedynczych zmiennych: „zachowań" spośród wielu czynników sprzyjających (*versus* zagrażających) zdrowiu oraz „jakości życia" ze stylu życia okazało się nie tylko konieczne, ale i bardzo trudne. Do trudności metodologicznych i ograniczeń w interpretowaniu tak wycinkowych badań powrócę jednak w dalszej części tego komunikatu. Tymczasem ważniejsze wydaje się ujawnienie historycznego kontekstu podjętego problemu z pogranicza psychologii i pedagogiki zdrowia.

Wyodrębnienie się w latach siedemdzisiątych szczegółowych dyscyplin zostało uznane w świecie za najważniejsze osiągnięcie ostatnich pięćdziesięciu lat i przewiduje się ich intensywny rozwój przez co najmniej najbliższych 20 lat (Heszen-Niejodek, 1997). Za ojca psychologii zdrowia uważa się Josepha Matarazzo, amerykańskiego psychołoga klinicznego, o niekwestionowanym autorytecie w tej dziedzinie. Wespół ze swoimi współpracownikami nakierował on ewolucję psychologii klinicznej na psychologię zdrowia, o nowej, salutogenetycznej orientacji[1]. W przeciwieństwie do patogenetycznej orientacji, psychologia ta przedmiotem badawczych zainteresowań uczyniła zdrowie i jego uwarunkowania, a nie chorobę i jej przyczyny. To właśnie Joseph Matazarro, przewidując intensywny rozwój psychołogii zdrowia w XXI wieku, dostrzegł możliwości jej rozwoju, zwłaszcza w dziedzinie nowoczesnych narzędzi i nowych

obszarów diagnostyki pedagogicznej (*Psychologia zdrowia*, 1997). Do nowych obszarów diagnozy pedagogicznej zaliczył przewidywane zjawiska społeczne, jak bezrobocie, osamotnienie, starzenie się społeczeństw, wzrost poczucia lęku i depresji. W związku z powyższym, przewiduje powstanie nowych skal oraz testów do oceny i samooceny kompetencji osobistych w zakresie adaptacji społecznej, jako ważnych psychologicznych właściwości człowieka XXI wieku, niezbędnych w życiu osobistym i pracy zawodowej. Spodziewa się też nowych testów psychologicznych (także ich wersji komputerowych) do oceny jakości życia codziennego, np. ludzi starych, inwalidów lub bezrobotnych. Prognozuje także powstanie nowych, skutecznych technik zapobiegania zaburzeniom psychicznym, radzenia sobie ze stresem i przeciążeniami psychicznymi obniżającymi jakość życia ludzi czynnych zawodowo. Wszystkie przytoczane przykłady prognoz Matazarro ukazują salutogenetyczną perspektywę psychologicznych problemów wielorako uwarunkowanego zdrowia.

Na gruncie polskim, w tym samym mniej więcej czasie, do paradygmatu salutogenetycznego odwołał się Maciej Demel. To jemu należy się miano ojca pedagogiki zdrowia, mimo iż od uruchomienia przez niego Pracowni Wychowania Zdrowotnego w roku 1963 do pierwszego wydania *Pedagogiki zdrowia* w 1980 roku upłynęło zaledwie kilkanaście lat. Dopełnienie „zaledwie" wydaje się uprawnione w kontekście narodzin nowej dyscypliny naukowej. Przy czym dopiero w następnej dekadzie, czyli w latach dziewięćdziesiątych, następuje dalszy jej rozwój teoretyczny (m.in. Pawłucki, 1992) i nade wszystko jej wykorzystanie w tak praktycznej i pożytecznej społecznie dziedzinie, jaką okazała się promocja zdrowia.

Promocja zdrowia jest obecnie – i w Polsce, i na całym świecie – jedną z najważniejszych dziedzin zastosowania pedagogiki i psychologii zdrowia w praktyce społecznej (Sęk, 1997). Inspirowana przez Światową Organizację Zdrowia, od 1993 roku w Polsce została objęta tzw. Narodowym Programem Zdrowia. Zespoliła zawodową aktywność lekarzy, psychologów i pedagogów wokół wspólnej idei wyrażonej w rezolucji światowej konferencji w Ałma Acie w 1977 roku „Zdrowie dla wszystkich w 2000 roku". Choć zbliżający się rok 2000 zachęca do refleksji oceniających wdrożenie wielkich programów, uważam, że nie jest to jeszcze „ten czas i okazja". Pilniejsze i bardziej uzasadnione w tym miejscu wydaje się przywołanie choćby paru przykładów dokonań zbliżających nasze społeczeństwo do tak ambitnego celu, jaki zarysowano w Ałma Acie.

Warto więc zauważyć, że promocja zdrowia objęła głównie – dzięki zaangażowaniu się w nią nauczycieli i lekarzy – najmłodsze pokolenie uczących się, tj. dzieci, młodzież i studentów. W programach zreformowanej szkoły znajdują się od września 1999 roku różne formy edukacji zdrowotnej, stosowne do poszczególnych szczebli kształcenia. I tak, na najniższym szczeblu kształcenia wychowanie zdrowotne przyjęło postać tak zwanej ścieżki międzyprzedmiotowej bądź bloku tematycznego. W gimnazjum ma formę oddzielnego przedmiotu „wychowanie seksualne". Dla młodzieży licealnej przygotowano tzw.

przedmioty zintegrowane: „człowiek i środowisko" czy „wychowanie do życia w rodzinie". Studenci, zwłaszcza przygotowujący się do pracy w szkolnictwie, poznają np. „biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania", „metodykę edukacji zdrowotnej i ekologicznej" itp. Na wszystkich szczeblach kształcenia obecna jest „kultura fizyczna". Przytoczone przykłady pokazują, jak wielką wagę do wychowania zdrowotnego przywiązuje obecne zreformowane polskie szkolnictwo i jak wielkie postępy uczyniła polska szkoła w szerzeniu oświaty zdrowotnej w porównaniu choćby z okresem tuż po wojnie, żeby nie sięgać do okresu przedwojennego.

Potrzebą chwili okazała się ogólnokrajowa konferencja naukowa zorganizowana przez AWF w Krakowie, w maju 1999 roku, pod hasłem „Nauczyciel w edukacji zdrowotnej"[2]. Skupiwszy w jednym miejscu nauczycieli akademickich o różnych specjalnościach, konferencja umożliwiła im refleksję naukową nad edukacją zdrowotną oraz zjawiskami towarzyszącymi promocji zdrowia w praktyce społecznej. Konferencja uwidoczniła nieprzerwany, choć może niezbyt nagłośniony, rozwój badań interdyscyplinarnych nad zdrowiem oraz społeczno-ekonomicznymi jego uwarunkowaniami. Jednak wyniki niektórych sondaży empirycznych nad zdrowiem nauczycieli i uczniów budziły zaniepokojenie jego stanem i konsekwencjami dla jakości ich pracy zawodowej czy nauki. Uświadomiły one zebranym konieczność szeroko rozumianego wsparcia społecznego dla jego poprawienia i polepszenia samopoczucia najliczniejszych grup społecznych: nauczycieli i ich uczniów.

O nieprzerwanym wyodrębnianiu się i naukowym dojrzewaniu psychologii i pedagogiki zdrowia świadczą ich specjalistyczne pisma naukowe i metodyczne bądź wydzielone w nich działy (części), jak np. „Psychologia Zdrowia" w „Przeglądzie Psychologicznym". Najbliższe tej tendencji są „Studia Pedagogiczne", w których kolejne tomy w całości profilowane były na aktualną w danym roku tematykę. Problematyka diagnozy, ochrony, kreacji i promocji zdrowia nauczycieli czeka dalej na swoje wyłączne miejsce w „Studiach Pedagogicznych" w roku 2000. Tymczasem warto polecić nauczycielom, lekarzom szkolnym i pielęgniarkom sprawdzone czasopismo „Wychowanie Fizyczne i Zdrowie". Dobrym przykładem wkładu wydawnictw uczelnianych w ogólnopolską promocję zdrowia są „Szkice Krytyczne o Kulturze Fizycznej" wydawane przez AWF w Krakowie.

Do już przypomnianych faktów dodać trzeba następne, wzbogacające historyczny kontekst narodzin dwu interesujących nas subdyscyplin naukowych. Z trudem, ale powstały już w niektórych polskich uczelniach katedry bądź zakłady psychologii zdrowia i pedagogiki zdrowia. Na 15 polskich uniwersytetów w siedmiu stworzono organizacyjne i kadrowe warunki do uprawiania głównie psychologii zdrowia[3]. Są to Uniwersytet Śląski, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Warszawski oraz Uniwersytet Wrocławski. Pedagogika zdrowia znalazła sobie lepsze warunki rozwoju w Akademiach Wychowania Fizycznego. Jest ich w kraju 6 i we wszystkich podejmowana jest te-

matyka wychowania zdrowotnego. Także w wielu (ok. 50%) Wyższych Szkołach Pedagogicznych państwowych i niepaństwowych podjęto badania i uprawia się metodykę wychowania zdrowotnego, ekologicznego, prorodzinnego, przygotowując przyszłych nauczycieli do czynnego udziału w programie „Zdrowie dla każdego w 2000 roku".

Uznawszy narodziny dwóch bliskich sobie subdyscyplin naukowych, z większym zaufaniem sięgać będzie można do ich dorobku jako tła teoretycznego do niniejszego komunikatu z badań empirycznych.

Jednym z ważniejszych obszarów tego dorobku są ustalenia dotyczące rozumienia zdrowia oraz jego uwarunkowań. Jako główny przedmiot zainteresowań badawczych obu subdyscyplin, pojęcie to ma już swoją historię i uległo korzystnej ewolucji od statycznego do dynamicznego jego rozumienia. Dlatego – piszą Zofia Słońska i Małgorzata Misiuna – „klasyczna i profesjonalna definicja zdrowia z 1948 roku, zamieszczona w tekście konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia, nie odpowiada już potrzebom współczesnym. Utożsamiała bowiem ona zdrowie ze stanem pełnego fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu, a nie jedynie brakiem choroby czy kalectwa" (zobacz: *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*, b.r.w.). Definicja ta nie odpowiada potrzebom promocji zdrowia dlatego, że sprowadza zdrowie do stanu idealnego, niemożliwego do osiągnięcia przez większość ludzi. Ponadto nie oddaje ona jego dynamicznego charakteru i złożoności uwarunkowań. Konsekwentnie więc psychologowie, lekarze i pedagogowie definiują zdrowie jako *poddającą się zmianom zdolność człowieka zarówno do osiągania szczytu własnych fizycznych, psychicznych i społecznych możliwości, jak i pozytywnego reagowania na wyzwania środowiska* (tamże, s. 68). W takim rozumieniu, *zdrowie* nie *jest* już tylko wartością samą w sobie, ale też *wartością użytkową, umożliwiającą człowiekowi wykorzystanie istniejących możliwości wewnętrznych i zewnętrznych, by uczynić swe życie lepszym*. Takie rozumienie zdrowia pozwoliło rozwijać problematykę badawczą wokół różnorodnych jego uwarunkowań. Warto przypomnieć przynajmniej niektóre z nich.

Wielu psychologów zdrowia podejmowało problem ludzkich predyspozycji do zachowania zdrowia, mimo działania wielu czynników szkodliwych. Aaron Antonowsky wśród różnych predyspozycji ludzkich do zachowania zdrowia, wyróżnił jako bardzo ważne poczucie koherencji, przestrzegając zarazem przed jego praktycznymi konsekwencjami (zob. *Psychologia zdrowia*, 1997). Jego zdaniem, na poczucie koherencji składa się zespół trzech postaw prozdrowotnych: postrzeganie świata jako „sensownego", postrzeganie siebie jako „zaradnego" oraz postrzeganie zdrowia jako „wartościowego". Człowiek, który je posiada, może nie tylko świadomie kontrolować swoje życie, ale sprawczo wykorzystywać osobiste potencjały zdrowotne oraz aktywnie przeciwdziałać zagrożeniom zewnętrznym, np. ekologicznym czy społecznym. Czyli poczucie koherencji wspiera i umacnia poczucie kontroli, obie zaś predyspozycje mają pozytywny wpływ na ogólny dobrostan człowieka. Z drugiej zaś strony, przerost osobistej odpowiedzialności za własne zdrowie, a zwłaszcza nierozważne uprawianie tak

zwanej samoopieki zdrowotnej (aplikowanie sobie środków uodparniających lub wzmacniających, udzielanie sobie pierwszej pomocy) przez ludzi niekompetentnych może zagrażać zdrowiu. Niebezpieczne też jest – zdaniem A. Antonowsky'ego – rozciąganie jednostkowej odpowiedzialności za procesy i sytuacje globalne, na które jednostka nie ma wpływu. Przykładem antyzdrowotnych zachowań nauczycieli (pochodzącymi z moich badań) mogło być: niedotrzymywanie normy snu (w sytuacji ogólnej presji ekonomicznej poświęcenie czasu wypoczynku na dodatkową pracę zarobkową lub, na przykład, podejmowanie pracy zawodowej w czasie choroby, czemu sprzyja prawo pracy). Jeszcze bardziej paradoksalną praktyką jest obwinianie za skuteczną samoobronę ofiary ataku (na jej zdrowie lub życie) i jednoczesna przesadna troska o prawa obywatelskie bandyty. Warto o tym przypominać, by nie utrwalać w społecznej świadomości przekonania o wyłącznej osobistej odpowiedzialności za zachowania pro- lub antyzdrowotne. Trzeba mocno podkreślać, że indywidualne zachowania są tylko jednym z czynników warunkujących zdrowie.

Inne uwarunkowania zdrowia, jak: środowiskowe, społeczne i ekonomiczne są bardziej znaczące, a zarazem niezależne od jednostki. Do tej grupy czynników zalicza się m.in. tak zwane *wsparcie społeczne*, czyli *zasoby dostarczane jednostce przez inne osoby z jej środowiska*. Helena Sęk, która związkom zdrowia z jakością życia i tzw. zdrowym stylem życia poświęciła wiele badań (zob. *Psychologia zdrowia*, 1997) akcentuje zwłaszcza wsparcie rodziny i środowiska zawodowego. Oba środowiska znaczące dla jakości zdrowia i życia jednostki mogą być źródłem zarówno przeciążeń fizycznych i psychicznych, jak też poczucia osobistej wartości, wspólnoty z grupą oraz identyfikacji wartości w tych środowiskach wypracowanych. Gdy obciążeń ponadnormatywnych nie da się uniknąć, trzeba się nauczyć radzić z ich negatywnymi skutkami. Oto jedna z praktycznych dyrektyw pedagogiki zdrowia. Z badań pedeutologicznych wiemy też, jak ogromne znaczenie dla dobrego samopoczucia zawodowego nauczycieli mają w ich środowisku preferencje wartości symbolicznych (por. Chmielewska, 1993, 1997). Wśród nich poczucie sprawczości zawodowej, którą – wspomniany wyżej – A. Antonowsky woli nazwać poczuciem kontroli własnej, ma największe znaczenie.

Innym przykładem potencjalnego wsparcia społecznego dla nauczycieli może być, na przykład, „uznanie" w społeczeństwie dla ich pracy zawodowej, a dla wszystkich kobiet uznanie wartości ich pracy niepłatnej wykonywanej w domu i dla rodziny. Wiemy, że w obu przypadkach ich praca ma zbyt małą wartość w społecznym systemie preferencji, dlatego ani przeciętna rodzina, ani społeczeństwo nie dostarcza wystarczającego wsparcia dla kobiet i nauczycielek. Naturalnie nie wystarcza tu dbałość o ich sferę psychiczną. Poprawa jakości życia osobistego i pracy zawodowej kobiet wymaga też rozwiązań systemowych, na przykład elastycznego czasu pracy czy zorganizowanej opieki nad ich dziećmi. W środowisku pracy zawodowej nauczycielek wymagają poprawy warunki higieniczno-zdrowotne, ograniczenia hałasu w szkole czy kurzu w powietrzu klasy.

Jak widać, zdrowy styl pracy i życia to tylko fragment wielkiego obszaru badawczego zwanego stylem życia. Obszar ten, obejmujący wiele zmiennych z akcentem na jakość pracy i życia, zdaje się dominować w interdyscyplinarnych badaniach podejmowanych nie tylko przez psychologów i pedagogów, ale także socjologów i kulturoznawców. Łączy ich troska o to, jak skutecznie stymulować ogólne zaangażowanie problemami zdrowia i jak osiągnąć postęp w jakości życia całego społeczeństwa. W polu ich zainteresowań są – oczywiście – nie tylko środowiska pracy i szkoły uczestniczące w edukacji zdrowotnej, ale także np. rodziny, w których także można animować małe programy zdrowotne (np. zdrowe odżywianie, aktywną rekreację, higienę dnia codziennego, kulturę świąteczną itp.) nakierowane głównie na kształtowanie prozdrowotnych zachowań własnych dzieci. Rodzina, jako środowisko społeczne, ma szansę skutecznie stymulować ten proces w obu jego fazach: motywacyjnej i w fazie działania. Zdaniem Ralfa Schwarzere – autora procesualnej koncepcji działań zdrowotnych – w fazie motywacyjnej rodzina może najskuteczniej oddziaływać poprzez wzmacnianie oczekiwań co do skuteczności zachowań prozdrowotnych. W fazie drugiej – działania – decydujące znaczenie mają procesy poznawcze (plany i reguły działania) oraz sytuacyjne przeszkody i zasoby ekologiczno-ekonomiczne (zob. *Psychologia zdrowia*, 1997). Rola rodziny polegałaby w tej fazie na wspieraniu psychicznym oraz stymulowaniu samokontroli tych członków rodziny, którzy powinni zmienić zachowanie szkodliwe dla własnego zdrowia w danych warunkach sytuacyjnych.

Wyniki dotychczasowych badań R. Schwarzera zachęcają do kontynuacji badań nad kształtowaniem zachowań zdrowotnych zgodnie z jego modelem przyczynowym. Jawią się więc dalsze perspektywy badawcze dla polskiej pedagogiki zdrowia i pedagogiki społecznej. Niniejsze sprawozdanie z autorskich badań diagnostycznych nad stanem zdrowia nauczycieli w pewnym stopniu wykorzystuje ten model. Posłużył on do wyodrębnienia z bogatego „pola życia" nauczycieli zachowań pro- i antyzdrowotnych jako zmiennej najważniejszej, a jednocześnie stosunkowo łatwo mierzalnej. Pozwolił uwzględnić w programie badawczym diagnozę pewnych przeszkód sytuacyjnych spostrzeganych przez nauczycieli. Przypominał na etapie interpretacji wyników o roli „wsparcia społecznego czy ekonomicznego" dla samopoczucia nauczycieli. W niewielkim tylko stopniu uwzględniono natomiast w tym programie badawczym problemy motywacyjne.

Samopoczucie nauczycieli a jakość ich pracy zawodowej

Inicjując 2 lata temu w WSP ZNP w Warszawie sondaż samopoczucia nauczycieli czynnych zawodowo (kobiety stanowiły 90% badanej próby), chciałam dowieść że, po pierwsze, diagnoza dobrostanu nauczycieli i jego źródeł jest jednym z warunków skuteczności promocji zdrowia w tym środowisku i, po drugie, że nauczyciele w ogóle, a nie tylko nauczyciele edukacji zdrowotnej, są

predestynowani do roli krzewicieli zachowań prozdrowotnych swoich wychowanków i ich rodziców w toku edukacji przedszkolnej, szkolnej, a nawet pozaszkolnej. Podstawą tej diagnozy były samooceny 600 nauczycieli szkół podstawowych z różnych regionów ekologicznych kraju. Ich opinie o samopoczuciu uznane zostały – zgodnie ze stanowiskiem psychologów zdrowia – za całościowe i trwałe, choć subiektywne w odzwierciedleniu ich stanu psychofizycznego. Mówią one o tym, jak nauczyciele czują się prywatnie, w roli zawodowej oraz w kontaktach społecznych. Ukazują zdrowie w perspektywie salutogenetycznej, jako podstawowy warunek i czynnik stymulujący rozwój zawodowy nauczycieli oraz sprzyjający wysokiej jakości życia.

W samoocenie badanych poziom ich dobrostanu psychofizycznego wypadł korzystniej niż w diagnozach lekarskich. Jest to zgodne z wieloma zachowaniami zawodowymi nauczycieli; jest też podstawą optymistycznych prognoz ich aktualnej kondycji zawodowej i jakości stylu życia w przyszłości (Rodin, Salovey, 1989). Najwięcej badanych nauczycieli, bo: 57% w grupie warszawskiej, 71% w grupie płocko-ciechanowskiej i 90% w grupie kielecko-radomskiej czuło się „bardzo dobrze" lub „świetnie". Kilka razy mniej (od 21% do 36%) było nauczycieli, którzy czuli się „w normie" lub „średnio". Natomiast tylko niewielki odsetek (od 6–9%) nauczycieli dało wyraz złemu samopoczuciu (Chmielewska, 1997; Ratajek, 1991).

Szczegółowa analiza rozkładów samoocen wykazała związek dobrego samopoczucia nauczycieli ze stopniem zaawansowania w rozwoju zawodowym (wyższy poziom wykształcenia, wyższe stanowisko) oraz z poczuciem sprawstwa zawodowego lub tzw. poczucia koherencji (Antonowski, 1997). Natomiast niski poziom zaawansowania w rozwoju zawodowym i poczucie braku sprawstwa zawodowego odnotowane zostało jako źródło złego samopoczucia.

Jak przejawia się dobre lub zle samopoczucie nauczycieli w ich pracy zawodowej? Badani nauczyciele wskazywali bezpośrednie następstwa dobrego lub złego samopoczucia dla jakości ich pracy zawodowej. Przyznawali, że dobre samopoczucie wyzwala ich twórczość, inicjatywę, a nawet zapał do pracy. Zauważali, że w stanie dobrego samopoczucia są bardziej efektywni, gdyż sprawniej organizują pracę i dokładniej ją wykonują, a w stosunkach z innymi są bardziej odważni i otwarci. Złe samopoczucie obniża jakość ich pracy, zwłaszcza kontaktów międzyludzkich. Przejawia się najczęściej lękiem, izolacją, zniechęceniem i biernością. Mimo świadomości tego bezpośredniego związku przyczynowo-skutkowego, niektórzy nauczyciele ponawiają próby podwyższania jakości pracy kosztem własnego zdrowia (Chmielewska, 1999).

Jaka może być rola zmiennej „środowisko pracy" dla zchowań zdrowotnych? Okazało się że oceny samopoczucia nauczycieli miejskich i wiejskich różnicują ich (tabela 1 i 2). Nauczyciele wiejscy częściej (w 70%) prezentują dobre samopoczucie niż nauczyciele miejscy (w 58%). Deklarując poczucie siły i chęć podejmowania trudów zawodowych i pozazawodowych, nie byli wolni od dolegliwości fizycznych, typowych dla środowiska nauczycielskiego (chroniczne zapalenie strun głosowych i okresowe utraty głosu czy schorzenia kręgosłupa

i kończyn dolnych). Natomiast w świetle diagnoz medycznych, stan zdrowia fizycznego nauczycieli wiejskich jest mniej korzystny niż nauczycieli miejskich, być może na skutek niedostatecznej opieki specjalistycznej. Zdiagnozowano także niepokojące zjawisko wczesnego, bo już w drugiej dekadzie pracy zawodowej, nasilania się dolegliwości laryngologicznych czy też nerwicowo-sercowych (patrz tab. 3). Lekarze psychiatrzy obserwują obniżanie się progu wytrzymałości psychofizycznej, ostrzegając, że niezrównoważenie psychonerwowe pojawia się u nauczycieli już około 30 roku życia, czyli w pierwszej dekadzie pracy zawodowej. Opinia lekarzy psychiatrów jest jednoznaczna: „przeciążenie pracą kumuluje się z obciążeniem psychicznym nauczycieli i ciągłym stresem wywoływanym konfliktem ról i interesów, powodując zespół objawów zwany wyczerpaniem zawodowym" (Jastrzębska, 1998).

Tabela 1. Ocena samopoczucia

Próba \ Ocena		Bardzo dobra	W normie	Zła	Razem
Nauczyciele miejscy	N	92	58	10	160
	%	58	36	6	
Nauczyciele wiejscy	N	73	22	9	104
	%	70	21	9	
Razem	N	165	80	19	264
	%	62	30	7	

Źródło: Badania autorskie J. Jasińskiej i B. Kłoszewskiej.

Tabela 2. Samoocena zdrowia fizycznego nauczycieli

Próba \ Ocena		Bardzo dobra	W normie wiekowej	Poniżej normy	Razem
Nauczyciele miejscy (M)	N	36	109	16	160
	%	22,0	68,0	10,0	100%
Nauczyciele wiejscy (W)	N	46	48	10	104
	%	44,0	46,0	10,0	100%
Razem	N	81	157	26	264
	%	31,0	59,0	10,0	100%

Źródło: Badania własne J. Chmielewskiej, J. Jasińskiej oraz B. Kłoszewskiej.

Tabela 3. *Przebyte choroby a wiek nauczycieli*

N próby nauczycieli M=360
N próby nauczycieli W=150
510

Lp.	Staż pracy nauczycieli / Choroby		1 - 10		11 - 20		21 - 30		30 -		Razem			Łącznie
			M	W	M	W	M	W	M	W	M	W		
1	Choroba gardła	%									53	84	%	62
		N	67	28	83	78	38	20	3	0	191	126	N	317
2	Choroby kobiece	%									21	43	%	28
		N	16	16	30	39	27	9	4	0	77	64	N	141
3	Dolegliwości nerwicowe	%									20	35	%	25
		N	14	11	36	30	20	11	3	0	73	52	N	125
4	Choroby serca	%									19	11	%	17
		N	9	4	32	9	23	4	3	0	67	17	N	84
5	Choroby reumatyczne	%									19	21	%	14
		N	6	7	18	20	13	5	2	0	39	32	N	71
6	Inne	%									12	0	%	9
		N	12	0	21	0	11	0	0	0	44	0	N	44
	Razem	N	124	66	220	176	132	49	15	0	491	291		782=100%
	Łącznie	N	190		396		181		15		782			= 100%

Źródło: badania własne J. Chmielewskiej, J. Jasińskiej B. Kłoszewskiej.

Zaprezentowane dane empiryczne są przekonującą ilustracją zagrożeń dla zdrowia nauczycieli, zagrożone zdrowie zaś obciąża ryzykiem nie tylko ich pracę zawodową, ale i ich ogólniejsze „pole życiowe" (Sęk, 1987). Zdrowe lub obciążone „pole życia" wypełniają przede wszystkim tzw. zachowania prozdrowotne lub zachowania zagrażające zdrowiu. Te pierwsze służą aktywnej i twórczej konserwacji, ratowaniu lub doskonaleniu kondycji zdrowotnej. Te drugie przyczyniają się do jej pogorszenia. Będąc ważnym fragmentem indywidualnego stylu życia, sąsiadują na „polu życia" z czynnikami ekologicznymi i tzw. zasobami osobowymi (biologiczno-psychiczno-społecznymi). Dopiero łączne ich oddziaływanie stanowi o jakości życia jednostki lub społeczności. Mając w świadomości potrzebę całościowego ujęcia pola życia nauczycieli, w niniejszym doniesieniu odwołuję się do jego koncepcji jako zaledwie tła do opisu zdiagnozowanych zachowań zdrowotnych nauczycieli. Ujawniając je właśnie na tle wymagań środowiskowych (środowiska pracy i życia) oraz na tle zasobów osobowych, będę mogła ukazać ich wielorakie uwarunkowania i funkcje.

Zachowania nauczycieli prozdrowotne i zagrażające zdrowiu, a jakość ich życia

Przybliżone zdefiniowanie zachowań zdrowotnych – jako działań świadomie podjętych i zorientowanych na pielęgnację zdrowia, ale niekoniecznie skutecznych – rodzi trudności diagnostyczne. Takich działań może być bardzo dużo i niejasne są granice oddzielające je od zachowań też związanych ze zdrowiem, ale już mu zagrażających. Głębokie uwikłanie ludzi w kontekst codziennego życia i warunki społeczno-ekonomiczne, a nawet kulturowe, jest kolejnym źródłem trudności w wartościowaniu zachowań wymuszonych (mimo iż wydają się racjonalne z punktu widzenia jednostkowego interesu zdrowotnego) od zachowań wprawdzie autonomicznych, ale zagrażających zdrowiu. Dlatego rezygnuję z próby typologizowania zachowań związanych ze zdrowiem badanych nauczycieli na rzecz ilustracji problemu danymi empirycznymi (patrz tab. 4 i 5).

Tabela 4. Kultura kreacji i rekreacji zdrowia

Lp.	Nauczyciele / Zachowania prozdrowotne		Miejscy N = 200	Wiejscy N = 150	Razem 350
1	Wypoczynek zorganizowany	N	76	32	108
	(urlop, basen, wycieczki)	%	38	21	31
2	Wypoczynek czynny na działce	N	154	118	272
	lub w domu	%	77	79	78
3	Sen powyżej 7 godz./dobę	N	120	98	218
		%	60	65	62
4	Zdrowe odżywianie, porzucenie	N	20	92	112
	palenia papierosów	%	10	61	32
5	Aktywność umysłowa	N	10	8	18
	(studia, hobby, lektura)	%	5	5	5

Tabela 5. Kultura kreacji i rekreacji zdrowia

Lp.	Nauczyciele / Zachowania prozdrowotne		Miejscy N = 160	Wiejscy N = 104	Razem 254
1	Podejmują pracę ponadnormatywną	N	125	72	197
		%	78	69	75
2	Lekceważą zwolnienia lekarskie pracując	N	85	70	155
		%	53	69	59
3	Palą papierosy i zażywają środki nasenne	N	53	10	63
		%	33	10	24

Najbardziej charakterystycznym dla nauczycieli z końca lat dziewięćdziesiątych zachowaniem ryzykownym dla zdrowia jest podejmowanie ponadnormatywnej pracy zarobkowej (średnio ok. 75% badanych). Wykonują ją w szkole i poza nią, w ciągu roku i podczas wakacji. Nauczyciele wiejscy mają mniejsze możliwości zarobkowania; jeszcze mniejsze – nauczyciele świetlicowi. Podejmują więc prace sezonowe, pozazawodowe, mało satysfakcjonujące.

Poświęcanie się pracy ponadnormatywnej obniża sprawność zawodową i jakość życia prywatnego nauczycieli. Zjawisku temu towarzyszy rezygnacja z wypoczynku, tj. dłuższego i związanego z pożądaną zmianą środowiska (patrz tab. 4) – tylko 1/3 badanych stać na zorganizowany urlop lub turystykę. Większość (ok. 80%) badanych nauczycieli spędza wakacje na własnej działce lub w domu. Aktywność ruchowa na działce i towarzyszące jej zmęczenie fizjologiczne jest pożądanym zachowaniem prozdrowotnym. Nauczyciele zmęczeni hałasem, bezruchem i wysiłkiem umysłowym w ciągu roku szkolnego szukają podczas urlopu ciszy, a nawet izolacji i ukojenia przeciążonego systemu nerwowego. Dlatego starają się dostosować rodzaj rekreacji do rodzaju zmęczenia wynikającego z charakteru pracy zawodowej. W znacznym stopniu jednak zachowania te są wymuszone sytuacją materialną nauczycieli.

Z powodów ekonomicznych 90% nauczycieli korzysta z uspołecznionej opieki zdrowotnej. Nauczyciele, zwłaszcza wiejscy, są więc zmuszeni do „uprawy własnego ciała" (jak mówił G. Piramowicz), wykorzystując mniej skuteczną specjalistyczną opiekę medyczną. Leczenie uzdrowiskowe jest nieosiągalnym luksusem dla 85% badanych nauczycieli, 11% przebywało w sanatorium tylko raz, 3–6% – kilka razy (patrz tabela 6 i 7).

Trzecim przykładem zachowań o podłożu ekonomicznym, a zagrażających zdrowiu nauczycieli, jest wykonywanie pracy zawodowej w stanie choroby (tab. 5). Do pracy na zwolnieniu lekarskim „przyznało się" 59% ogółu badanych, ale aż 69% nauczycieli wiejskich. Nauczyciele miejscy częściej leczą się nie zważając na potrącenia finansowe i tworzące się zaległości programowe uczniów. Dla nich zdrowie jest dobrem ważniejszym niż utrzymanie pracy. Nauczyciele wiejscy, bardziej zagrożeni bezrobociem, skłonni są ją utrzymać nawet kosztem zdrowia. Przykład ten także pokazuje, jak trudno jest jednoznacznie kwalifikować konkretne zachowania tak bogato uwikłane w kontekst społeczno-ekonomiczny i kulturowy.

Tabela 6. Częstotliwość leczenia specjalistycznego

Lp.	Nauczyciele / Konsultacje		N = 200 Miejscy	N = 150 Wiejscy	Razem
1	Laryngologiczno--foniatryczna	N	86	115	201
		%	43	77	
2	Internistyczna	N	131	71	202
		%	66	47	
3	Ginekologiczna	N	76	64	140
		%	38	43	
4	Neurologiczno--psychiatryczna	N	23	28	51
		%	12	19	
5	Reumatologiczno--ortopedyczna	N	14	24	48
		%	7	16	
6	Kardiologiczna	N	18	17	35
		%	9	11	
7	Inne	N	25	0	25
		%	13	0	
8	Razem	N	373	319	702
		%			

Źródło: Badania autorskie J. Chmielewskiej, J. Jasińskiej oraz B. Kłoszewskiej.

Tabela 7. Częstotliwość leczenia sanatoryjnego

Sanatorium / Staż		1 - 10		11 - 20		21 - 30		30 -		Razem	
		60	39	92	89	44	22	4	0		
		M	W	M	W	M	W	M	W	M	W
Zero razy	N	56	26	83	82	26	18	2	0	167	128
	%	93	72	90	92	59	81	50	0	84	85
Jeden raz	N	2	9	5	5	14	3	1	0	22	17
	%									11	11
Kilka razy	N	2	2	4	2	4	1	1	0	11	5
	%									6	3
Łącznie	N	4	11	9	7	18	4	2	0	33	22
	%	7	28	10	8	41	18	50		16	15

Źródło: Badania autorskie J. Chmielewskiej, J. Jasińskiej i B. Kłoszewskiej

Kolejnym czynnikiem ryzyka dla zdrowia i jakości życia oraz pracy zawodowej nauczycieli jest ich niehigieniczny tryb życia. Przykładowo: prawie połowa badanych nie respektuje dobowej normy snu, jedna czwarta ogranicza się do biernego wypoczynku, tyle samo nauczycieli pali papierosy (patrz tab. 4). Prawdopodobnie wytłumaczenia niehigienicznego trybu życia nauczycieli z końca wieku należy upatrywać w ogólnej sytuacji społecznej i statusie tego zawodu. Normą kulturową i wymogiem zawodowym stało się wyższe wykształcenie. Nauczyciele muszą im sprostać, dlatego powszechnie podejmują studia i kursy dokształcające bez oderwania od pracy zawodowej, a więc kosztem wypoczynku, a pośrednio także kosztem zdrowia. Nauczyciele pracujący i studiujący systemem zaocznym (soboty – niedziele) najczęściej skarżą się na niewyspanie. W święta rekompensują niedobory snu i wypoczynku choćby biernego. Fakty te nabierają większej wymowy, gdy uświadomimy sobie, iż 90% badanej próby stanowią kobiety. Kobiety usiłują pogodzić wielość pełnionych ról i sprostać ich wymaganiom. Nie chcą ani w całości poświęcić się którejś z nich, ani realizować którejkolwiek kosztem pozostałych. Swoje maksymalistyczne ambicje realizują mimo trudnych warunków, gdyż mają na to „przyzwolenie społeczne". Praca nieodpłatna, zwłaszcza w domu i na studiach, nie ma wysokiej wartości w hierarchii społecznej. Kobiety nie otrzymują w zamian uznania, które pozwoliłoby im odbudować własne poczucie koherencji. Częściej przeżywają frustracje i zwyczajne zmęczenie fizjologiczne, a niehigieniczny tryb życia wydaje się na tym tle raczej próbą ratowania się za wszelką cenę, którą jest obniżony standard jakości życia.

Niezwykle ważnym dla nauczycieli czynnikiem prozdrowotnym mogłoby być poczucie wsparcia społecznego. Przykładem takiego wsparcia jest troska pracodawcy o normatywne warunki pracy. Niestety, badani nauczyciele nie mają takiego poczucia. W ocenie 70% badanych warunki ich pracy są szkodliwe dla zdrowia. Szkodliwość tę powodują: hałas, nadmierne zagęszczenie sal dydaktycznych, wyeksploatowane zaplecze socjalno-sanitarne, brak miejsca i urządzeń rekreacyjnych itp. Trudno więc się dziwić, że nauczyciele nie mający godnych warunków pracy (nie tylko w sensie higienicznym), a nawet zmuszani do troski o przetrwanie biologiczne, nie konstytuują wartości i wysokiej kultury rekreacji czy kreacji zdrowia. Ich zachowania i postawy są raczej wypadkową doraźnych możliwości i oczekiwań niż świadomie obranego i urzeczywistnianego zdrowego stylu życia.

Niestety, zebrany materiał empiryczny ilustruje tezę, że warunki pracy zawodowej nauczycieli, jak też ich status społeczno-ekonomiczny i zasoby osobowe obciążają ich pole życia czynnikiem ryzyka. Zagrożone staje się nie tylko zdrowie nauczycieli, ale też jakość ich pracy i życia. Nawet najliczniejsza grupa zawodowa samoistnie nie przezwycięży tych problemów. Potrzebuje wsparcia społecznego i ekonomicznego.

Przypisy

[1] *Salutis* – zdrowie, *salvus* – zdrów, *saluto* – pozdrawiam. *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1971.

[2] Więcej o konferencji w dziale „Kronika". J.Chmielewska: *Nauczyciel w edukacji zdrowotnej*. Kraków 27–28 maja 1999.

[3] *Informator Nauki Polskiej*, PWN, 1997/98.

Bibliografia

Chmielewska J.: *Praca nauczycieli jako źródło wartości i dóbr osobistych*, W: *Pedeutologia*. Red. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. Zaczyński. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1993.

Chmielewska J.: *Samopoczucie zawodowe nauczycieli. Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki. WSP ZNP, PTP, Warszawa 1997.

Chmielewska J.: *Zdrowie nauczycieli w kontekście pracy i rozwoju zawodowego* W: *Materiały Sekcji Pedeutologicznej z III Zjazdu PTP w Poznaniu*. WSP ZNP, Warszawa (w druku).

Demel M.: *Pedagogika zdrowia*. WSiP, Warszawa 1980.

Heszen-Niejodek J., Sęk H. (red.): *Psychologia zdrowia*. PWN, Warszawa 1997.

Jastrzębska L.: *Płaciny za wszystko – wywiad z lekarzem psychiatrą*. *„Głos Nauczycielski"* 1998, nr 23.

Pawlucki A.: *Wychowanie jako kulturowa rzeczywistość. Na przykładzie wychowania do wartości ciała*. AWT, Gdańsk 1992.

Ratajek Z.: *Nauczyciel w kręgu uwarunkowań wewnętrznych szkoły*. WSP, Kielce 1991.

„Ruch Pedagogiczny"
można zakupić przesyłając zamówienie:
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

cena numeru – 10 zł

Maria Chymuk
Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

IDENTYFIKACJA NAUCZYCIELA Z ZAWODEM

Problem identyfikacji jednostki ze społeczną rolą zawodową staje się doniosłą sprawą nie tylko dla gospodarki i kultury, ale i dla samego człowieka, dla rozwoju jego osobowości (Krawcewicz, 1968). Pojęcie „identyfikacji" sięga swymi korzeniami do psychoanalizy i psychopatologii. Stąd przeszło ono do psychologii społecznej i socjologii. Jest ono używane niejednoznacznie.

T. Mądrzycki (1977) podkreśla, że w przypadku identyfikacji „przedmiot nie tylko dąży do całkowitego upodobnienia się do modela, lecz wprost chce nim być". W procesie identyfikacji ważną rolę odgrywa dążenie podmiotu do więzi i szczególnego rodzaju łączności w stosunku do całego wyodrębnionego zespołu czynności, które opanowuje w trakcie nauki, czyli w przygotowaniu do przyszłego zawodu.

R. Kończyk (1987) rozumie „identyfikację z zawodem" jako stosunek jednostki do funkcji społecznej wynikającej z pełnienia określonego zawodu, dzięki, któremu obowiązki związane z zawodem uważa za najważniejsze.

E. Brycka i H. Baścik-Danisz (1991) zaznaczają, że „identyfikacja z zawodem" obejmuje również chęci działania w swoim zawodzie z uwagi na możliwości zaspokajania różnych potrzeb osobistych i społecznych. Dotyczy to szczególnie zawodu nauczyciela. Wiadomo bowiem powszechnie, że takie będzie w przyszłości nasze społeczeństwo, jacy są jego nauczyciele. Od ich poziomu umysłowego, kulturalnego, moralnego itp. zależy kształcenie naszej młodzieży. Im więcej nauczyciele będą mieli wiedzy i doświadczenia własnego, tym chętniej sięgają po wzory dalsze, już nie tylko z własnego „podwórka", ale po wzory europejskie. Ale nasz system oświatowy nie jest w pełni przygotowany do realizacji edukacji europejskiej. Wynika to z niedostatku odpowiednio wykwalifikowanej kadry, braku popularnych opracowań tematu niewystarczającej reprezentacji treści europejskich w programach i w podręcznikach szkolnych. Młodzi Europejczycy coraz bardziej potrzebują solidnego wykształcenia, mającego na celu rozwijanie „europejskiej świadomości". Jednakże ta „świadomość europejska", zasadnicza dla budowy nowej Europy, żyjącej

w pokoju, w bezpiecznej, tolerancyjnej, wolnej – nie może zaistnieć bez ogromnego zaangażowania ze strony wszystkich podmiotów biorących udział w procesie edukacyjnym, bez zjednoczonego wysiłku i skoordynowanych działań.

Aby przekonać się, o ile, mimo różnych braków, nauczyciele są predysponowani do zmierzenia się z tymi postulatami, podjęto odpowiednie badania.

Były one prowadzone wśród 160 nauczycieli studiujących zaocznie na różnych kierunkach WSP w Krakowie.

Tabela 1. Wiek badanych

Przedział wiekowy	Liczba osób	%
20 ÷ 25 lat	31	19,4
26 ÷ 30 lat	70	43,0
31 ÷ 35 lat	22	13,7
36 ÷ 40 lat	31	19,4
41 ÷ 45 lat	6	3,7
Razem	160	100,0

Osób młodych w wieku 20–30 lat było 62,3%, a osób starszych trochę więcej niż połowa tych pierwszych, bo tylko 36,8%.

Liczbę lat pracy w zawodzie nauczycielskim przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Liczba lat pracy w zawodzie

Lata pracy	Liczba osób	%
0	25	15,6
1 ÷ 5	51	31,8
6 ÷ 10	62	38,7
11 ÷ 15	17	10,6
16 ÷ 20	5	3,1
Razem	160	100,0

Osoby, które podjęły pracę w okresie przeprowadzania badań stanowiły dość liczną grupę, bo aż 15,6%. Najliczniejsza była grupa osób pracujących od 1 do 10 lat, gdyż aż 70,6% wszystkich badanych, a od 11 do 20 lat – zaledwie 13,6%.

Omawiając zebrany materiał, zatrzymajmy się na problemie w znacznej mierze rzutującym na wybór przyszłego zawodu, a zwłaszcza zawodu nauczyciela. Jest to stosunek badanych do szkoły i nauczycieli, zarówno szkoły podstawowej jak i średniej, jaki pozostał w pamięci z okresu dzieciństwa i młodości. Wypowiedziało się na temat szkoły podstawowej 129 badanych, czyli 80,6% całej grupy. Jako pozytywny określiło go 111 osób (69,3%), jako bardzo dobry 12 badanych (7,5%), a jako negatywny – zaledwie 6 osób (3,7%).

Uzasadnieniem powyższych danych są, między innymi niżej cytowane wypowiedzi.

Pozytywne:

– *Nauczyciel przez długi okres stanowił dla mnie wzorzec, który starała się naśladować, do którego w pewien sposób starałam się upodobnić.*

– *Bardzo lubię szkołę i nauczycieli.*

– *Szkoła była miejscem spotkania z kolegami, zdobywania nowych wiadomosci, a nauczyciel pełnił rolę opiekuna duchowego.*

– *Akceptowałam zachowanie się nauczycieli, uważałam, że gremialnie mają rację, darzyłam ich szacunkiem.*

Negatywne:

– *Większość nauczycieli mało kompetentna, nie wykazywała większego zainteresowania się uczniami.*

– *Nie lubiłam wychowawczyni z kl. I–IV.*

Więcej respondentów, bo 96,2% zabrała głos w określeniu swego stosunku do szkoły średniej. W tym przypadku wypowiedzi pozytywne otrzymano od 94 osób (tj. 58,7%), a negatywnych 61, czyli 38,1%. Są one w sumie bardziej przemyślane i krytyczne, niż dotyczące szkoły podstawowej.

Jedna ze studentek pisze: *Stosunek do nauczycieli był bardziej obiektywny, potrafiłam odróżnić dobrych nauczycieli „z powołania", od tych, którzy byli „przypadkowi".*

Wypowiedzi w podobnym tonie jest sporo, jak również i takich: *Zwracałam większą uwagę na kompetencję nauczycieli, ich stosunek do uczniów.*

Z dużą radością należy przytoczyć wyznanie: *Moja sytuacja rodzinna była trudna, dopiero w szkole znalazłam zrozumienie ze strony nauczycieli.*

Krytyczne wręcz nieraz wrogie nastawienie, odnajdujemy w takich głosach, jak:

– *Mój stosunek do szkoły był nijaki, a zły do nauczycieli.*

– *Koszmarnie wspominam 4 lata nauki w liceum handlowym.*

– *Nauczyciele wykazywali bardzo małą współpracę z uczniami, lekcje przeważnie były typu wykładowego.*

Tego rodzaju wypowiedzi padały przeważnie z ust absolwentów liceów zawodowych lub techników. Była ich znaczna grupa, bo aż 57-osobowa, co stanowiło 35,6% badanych. Wymieniane są między innymi takie technika, jak: mleczarskie, krawieckie, budowlane, gastronomiczne, ogrodnicze, chemiczne, ceramiczne, mechaniczne. Pozostali, tj. 103 osoby, stanowiący 64,3% badanych, kończyli licea ogólnokształcące o różnych profilach: biologiczno-chemicznym, humanistycznym, matematyczno-fizycznym, językowym. Najliczniejsza grupa uczęszczała do liceów o profilu ogólnym – 45 osób, tj. w 20%.

Nadto, wielu studentów kończyło studia półwyższe, a nawet wyższe. Te pierwsze ma za sobą 49 osób (21,9%). Najczęściej jest to Studium Nauczycielskie o różnych kierunkach, wśród których przeważają nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne. Studia wyższe, ale najczęściej nie pedagogiczne, podjęły 22 osoby (tj. 13,7%).

Przechodząc do głębszej charakterystyki badanych, przeanalizujemy, w jakich dziedzinach mają poczucie własnej wartości, w czym czują się dobrze, pewnie, co daje im zadowolenie. Na ten temat wypowiedziały się 33 osoby, tj. 20,6% badanych. Można przypuszczać, że nad tym problemem głębiej się nie zastanawiają, nie analizują swoich upodobań, które u zabierających głos wyrażają się w przeróżny sposób. Poczucie własnej wartości w większości przypadków, znajduje swe źródło w pracy wychowawczej, opiekuńczej, społecznej i pracy z dziećmi, pojętej w większym lub mniejszym zakresie. Bywa to nauczanie przedszkolne albo początkowe, zajęcia muzyczne lub plastyczne z osobami upośledzonymi umysłowo, praca z ludźmi niepełnosprawnymi. Są też bardziej określone dziedziny. Nauczyciel czuje się dobrze, jest sobą, realizuje się, gdy uczy przedmiotu, w którym pewnie się czuje Należą tutaj m.in. literatura muzyka, plastyka, historia, geografia, biologia, psychologia, chemia, botanika, język obcy, którego dana osoba uczy. Wielu respondentów dobrze się czuje, gdy ma do czynienia z dziedziną humanistyczną, artystyczną, z historią sztuki. Liczne osoby znajdują satysfakcję na terenie psychologii lub filozofii. Wielu nauczycieli sens swojego życia widzi w stosowaniu „pedagogiki serca" – według której prowadzą pracę z dziećmi. Harcerstwo jest również podobnym terenem pracy.

Wszyscy wypowiadający się kładą nacisk na możliwość wychowywania młodego pokolenia. Nauczyciele swoją wartość postrzegają w pracy zawodowej, w nauczaniu i wychowaniu dzieci. Dużą rolę w ich życiu odgrywają kontakty społeczne i dyspozycyjność wobec podopiecznych, a zwłaszcza dzieci z trudnościami w nauce szkolnej. Ważna jest też kultura bycia. Jak ludzie cenią sobie pod tym względem zawód nauczyciela, niech posłuży następująca wypowiedź: *Nie jestem nauczycielem, ale uważam, że tylko praca z dziećmi dałaby mi poczucie własnej wartości.*

Oczywiście, nie wszyscy nauczyciele mają poczucie własnej wartości jedynie w pracy zawodowej. Ważne są bezkonfliktowe kontakty z ludźmi. Jedna z osób wyznaje, że wobec swoich bliskich i przyjaciół pełni funkcję psychoterapeutyczną. Również rodzina daje wiele możliwości poznania swojej wartości

poprzez pełnionej w niej funkcje matki, żony, synowej oraz wobec oczekujących pomocy rodziców. Łączy się z tym teoretyczna i praktyczna znajomość prowadzenia gospodarstwa domowego. Wielu nauczycieli dowartościowuje uprawiany przez nich sport, turystyka (ogólnie pojęta), a zwłaszcza turystyka górska, rekreacja, a także w jakiś sposób kino i film. Pewnym zaskoczeniem dla prowadzącej badania była wiadomość, że niektórzy nauczyciele swoją wartość odnajdują w naukach medycznych oraz w biznesie.

Jak wyżej wspomniano, nie określa swojej własnej realizacji 20,6%. W jakich dziedzinach siebie nie widzą i odczuwają brak poczucia własnej wartości, wypowiada się o wiele osób, bo aż 78 (tj. 48,5%). Nie dają one odpowiedzi na pytania, które dziedziny według nich są im zupełnie obce. Pozostała grupa, tj. 82 osoby (czyli 51,2%), zdaję sobie sprawę, co nie budzi ich zainteresowań. Są to m.in. nauki ścisłe – filozofia, logika, matematyka, fizyka, a także technika, a zwłaszcza komputeryzacja. Odżegnuje się od tego 45 osób, tj. 19,3%. Natomiast połowie z tej liczby, bo 24 osobom (tj. 15%) obce są: literatura, sztuka, przedmioty humanistyczne, języki obce, muzyka, a także polityka. Polityką nie interesuje się 12 osób, czyli 7,5%. Już mała liczba respondentów czułaby się źle m.in. w rzemiośle, biznesie, a nawet w pracy zawodowej, w domu i rodzinie. Jest to powodowane poczuciem własnych braków, jak np. głębszego wykształcenia, jest świadomością pewnego upośledzenia fizycznego, którym nieraz jest brak słuchu muzycznego lub wyczucia sztuki, co powoduje zupełny brak akceptacji swojej osoby w tej dziedzinie kultury. Niektórych cechuje strach przed wystąpieniem na bardzo szerokim gremium, spowodowany nieśmiałością i kompleksami. Inni znów nie umieją dokładnie sprecyzować zadań, w których się najlepiej realizują. Jeden z respondentów pisze: *Jestem bardzo rozluźniony, często zmienia się mój stosunek do tego, co uważam za wartość. Raz jest on pozytywny, kiedy indziej negatywny i odwrotnie.*

Ludzie o tak różnych możliwościach realizowania siebie, kończą różnego typu szkoły średnie, mający do nich i do szkół podstawowych rozmaity pozytywny i negatywny stosunek, wybrali zawód nauczyciela. Dlaczego? Duża część, bo 138 osób, tj. 86,2% badanych, dokonała tego, kierując się własnym zainteresowaniem i zamiłowaniem. Szczególna chęć pracy w tym zawodzie ujawniła się u 12 osób (7,5%), które miały zły przykład własnych nauczycieli i chciały wprowadzić pozytywne zmiany.

Marginalnym powodem wybrania tego zawodu były takie sprawy, jak: niepowodzenia w zdobyciu innego, upragnionego zawodu, stosunki rodzinne i namowa rodziców (dzieci nauczycielskie), czasem nadzieja na długie wakacje i szybkie zatrudnienie.

Obok wypowiedzi przez badanych, co było inspiracją wyboru zawodu, oceniają oni swoje do niego przygotowanie zarówno merytoryczne, jak i dydaktyczne. Na temat przygotowania merytorycznego zabrało głos 21 osób (13,1%). Pozytywnie oceniło je 57 respondentów (tj. 36,0%), a negatywnie 82 osoby, czyli 51,25% badanych. Zadowolenie z odpowiedniego przygotowania merytorycznego respondenci określają w różny sposób. Oto wybrane przykłady:

– *Praca wymaga elastycznego dostosowania się do warunków.*

– *Nie mogę trzymać się ściśle wyznaczonych celów.*

– *Staram się dokładnie przemyśleć i zaplanować zajęcia, aby były ciekawe i interesujące.*

– *Szkoła, którą ukończyłam (liceum wychowawczyń przedszkoli), dobrze przygotowała mnie do pracy.*

– *Od początku sumiennie wykonywałam swoją pracę, cały czas kontynuując samokształcenie.*

Omawiając przyczyny swego słabego przygotowania merytorycznego, znaczna większość nauczycieli widzi je w braku dostatecznej wiedzy teoretycznej, której nie mogły zapewnić im zbyt krótko trwające dotychczasowe studia. Wielu też uważa, że ma zbyt mały staż pracy, aby w każdym przypadku zastosować odpowiednio wskazówki merytoryczne.

Piszą więc nauczyciele:

– *Często popełniam błędy podstawowe, staję przed sytuacją, w której nie wiem, jak zareagować.*

– *Jest jeszcze zbyt dużo sytuacji, w których nie wiem, co robić.*

– *Jeszcze nie wiem wiele rzeczy potrzebnych mi w pracy, dlatego studiuję.*

– *Odczuwam potrzebę szerszego przygotowania merytorycznego.*

– *Brakuje mi różnych sposobów uatrakcyjniania nauczanego materiału.*

Twierdzą, że:

– *Kwalifikacje i posiadaną wiedzę ciągle trzeba uzupełniać, dlatego tak się uczę i poszerzam swoje wiadomości.*

– *Trzeba stale się kształcić.*

– *Człowiek przez całe życie powinien zdobywać wiadomości.*

Podobne wypowiedzi spotykamy w dziale mówiącym o przygotowaniu dydaktycznym. Nie wypowiedziało się na ten temat 34 badanych (tj. 21,2%). Jako dobre oceniło je 57 osób (tj. 35,6%), a jako słabe 69 respondentów (tj. 43,1%).

Swoje dobre przygotowanie dydaktyczne nauczyciele uzasadniają, pisząc:

– *Jestem przygotowany do praktycznego wykonywania zawodu.*

– *SN dało mi pełen zasób wiedzy teoretycznej z dydaktyki, co w pracy stosuję praktycznie.*

– *Przeczytałam wiele publikacji.*

– *Starałam się dostosować przebieg zajęć do możliwości dzieci, aby nie były przeciążone.*

– *Mam dobre przygotowanie do zawodu, cały czas poszerzam swoją wiedzę.*

– *Skorzystałam z pomocy wykwalifikowanych dydaktyków.*

– *Kończę studia zaoczne uczestnicząc w zespole samokształceniowym, w sympozjach, seminariach.*

– *Dużo czytam literatury fachowej i innej, biorę udział w różnych kursach, uczniowie chętnie uczestniczą w moich lekcjach i nie zgłaszają zbyt wielu niepochlebnych uwag.*

Jeśli chodzi o ocenę negatywną swego przygotowania dydaktycznego, to pojawiają się podobne sformułowania, jak przy przygotowaniu merytorycznym. A więc brak pełnych studiów lub krótki staż pracy.

Są też wypowiedzi poruszające inne problemy:

– *Natrafiam na trudności w związku z ciągłymi zmianami w programach, z nadmiarem innowacji pedagogicznych.*

– *Myślę, że przydałaby mi się większa znajomość procesów psychologicznych oraz niektóre wiadomości z innych dziedzin.*

Nadto, większość respondentów oceniających negatywne swoje przygotowanie dydaktyczne jest zdania, że nauczyciel powinien stale się kształcić i ustawicznie wzbogacać swój warsztat pracy.

Niektóre oceny są subiektywne, gdyż na podstawie wywiadów przeprowadzonych z 23 dyrektorami szkół wynika, że często osoby zbytnio siebie krytykujące są dobrymi nauczycielami, i odwrotnie, mający dobre o sobie mniemanie, okazują się w praktyce słabymi pracownikami. Można przypuszczać, że prawda w tej sprawie leży pośrodku.

Obiektywne są opinie podające cechy dobrych nauczycieli. Nie wymieniło ich tylko 18 osób, tj. 11,2% badanych. Wśród wymienianych cech są przeróżne określenia bliskoznaczne. Dlatego należy je w odpowiedni sposób uszeregować, pogrupować, co nie jest łatwe, bo dana cecha może być charakterystyczna dla dwu lub więcej grup.

Na pierwszym miejscu znajduje się żądanie od nauczyciela, by był sprawiedliwy, lojalny, bezstronny, obiektywny, tolerancyjny, konsekwentny. Jest to grupa zalet, które powinny cechować każdego nauczyciela. Przywołuje je 117 osób, tj. 73,1% badanych. Wiadomo, że tacy nauczyciele będą chętnie korzystać z wzorów europejskich.

Z powyższymi cechami łączą się takie, jak: wyrozumiałość, cierpliwość, komunikatywność, umiejętność zrozumienia innych, a nade wszystko ucznia. I tutaj też znajduje się sporo wypowiedzi, bo aż 99, tj. 61,8% zabierających głos. Taki sam wysoki pułap, bo aż 93 osoby (tj. 58%) wymienia cechy osobiste nauczyciela. A więc ma być on inteligentny, mądry, twórczy, kulturalny, wesoły empatyczny, życzliwy, przyjacielski, szczery, serdeczny, taktowny, umiejący znaleźć się w każdej sytuacji i mieć jej wyczucie, uczciwy prawdomówny, solidny, punktualny, wytrwały, sumienny, obowiązkowy, odpowiedzialny, wrażliwy, pracowity, odważny, otwarty, prawy, spokojny, samokrytyczny, wymagający od siebie, posiadający poczucie własnej wartości, patriota. Powinien też mieć poczucie humoru.

Z tą ostatnią cechą łączy się się pojęcie nauczyciela jako dobrego fachowca, pedagoga, wykładowcy, dobrze przygotowanego do swej pracy, posiadającego gruntowne wiadomości z pedagogiki, dydaktyki, psychologii oraz ze swojego przedmiotu kierunkowego. W sumie ma mieć rozległą wiedzę i umieć ją przekazać, a mimo to chętnie doksztalcać się. Ma mieć ciekawe sposoby nauczania, umieć zainteresować ucznia tematem, być zaangażowanym w swą pracę, co

stanowi o jego talencie pedagogicznym. Na ostatnią grupę tych cech zwróciło uwagę 66 osób, tj. 41,2% badanych.

Postawa nauczycieli, ich zalety i wady w znacznej mierze mają związek z efektami pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Od czego te osiągnięcia zależą, określiło 149 nauczycieli (tj. 84,3% respondentów). Na pierwszym miejscu znalazło się stwierdzenie, że podstawą wydajności pracy szkoły jest dobre przygotowanie nauczycieli do zawodu pod względem merytorycznym i metodycznym oraz ich postawa i osobowość, za czym wypowiedziało się 99 badanych. Kolejne miejsce pod tym względem zajęły metody i organizacja pracy szkoły (42 głosy, tj. 17,5% całości) oraz wyposażenie szkoły w środki dydaktyczne, a także jej baza materialna (41 wypowiedzi, co równa się 16,8% głosów). Nie pominięto również dobrych relacji między nauczycielami, ich pozytywnego porozumienia się między sobą i wspólnego frontu działania, interakcji szkoły z rodzicami i środowiskiem, panującej w szkole atmosfery. Duży wpływ na efektywność pracy szkoły ma jej dyrektor, jego zastępcy, czy też kierownicy zajęć praktyczno-dydaktycznych. To dyrekcja wraz ze swoimi najbliższymi współpracownikami dobiera sobie kadrę nauczycielską, co ma istotny związek z ogólnym poziomem efektów dydaktycznych.

Duże znaczenie ma też liczba uczniów w klasie, ich poziom umysłowy, chęć do nauki, warunki rodzinne, społeczno-ekonomiczne, lokalowe, wreszcie biopsychiczne i ogólne warunki pracy szkoły, z czym łączy się własny model kształcenia wypracowany przez daną placówkę, a więc plan oraz indywidualizacja nauczania i kontrolowania efektywności pracy. Ważny jest system motywacyjny, warunki materialne uczniów i szkoły, w czym niebagatelną rolę odgrywa instytucja finansująca szkołę, a nade wszystko stosunek władz do szkoły i jej problemów.

Bez względu na warunki, w jakich znajduje się szkoła zatrudniająca nauczyciela, większość respondentów, bo aż 81,2%, wykazuje zadowolenie z tego, co robi – bo lubi pracę z dziećmi. Satysfakcjonuje ich uśmiech dziecka, otwartość, szczere powitanie. Widzą, że dzieci mają im dużo do zaoferowania, są doskonałymi partnerami. Cieszy nauczycieli zainteresowanie przedmiotem. Wśród wielu bardzo ciekawych wypowiedzi zafrapowała mnie następująca: *Idąc na WSP nie byłam jeszcze pewna, czy na tyle lubię dzieci, aby sprawdzić się w tym zawodzie, ale w praktyce okazało się, że tak.*

Praca nauczycieli, według wielu wypowiedzi, jest bardzo wdzięczna, robi się to, co się kocha, co się czuje, daje poczucie zrealizowania w pełni własnej wartości oraz możliwości samodzielnego kształtowania się, inspiruje. Daje im też satysfakcję bezpośredni kontakt z dziećmi. Jest to praca, o jakiej wielu z nich marzyło. Nie można pominąć wypowiedzi jednej osoby, że: *Po wielu latach przychodzą do mnie uczniowie i po przyjacielsku dzielą się ze swoimi problemami i sukcesami.*

Należy też stwierdzić, że niewielka liczba respondentów zraża się do pracy, biorąc pod uwagę niskie zarobki, co, niestety, jest prawdą, gdyż nauczyciel, aby mógł się rozwijać, musi mieć odpowiednie ku temu warunki bytowe. Cho-

ciaż na szczęście, zdarzają się i tacy, którzy nie pracują tylko dla korzyści materialnych. Tacy nauczyciele są gotowi przyjąć wzory europejskie. Boli też powiedzenie, że niektórzy nauczyciele czują się niedowartościowani przez dyrekcję, ale, na szczęście, są szanowani i lubiani przez młodzież i koleżanki.

Obok powyższych są też i inne niedogodności, na skutek których nauczyciel zmieniłby zawód. Zaliczyć do nich można dużą liczbę dzieci w klasach, co powoduje brak czasu na indywidualny kontakt z uczniem oraz duże zmęczenie nauczyciela, tak psychiczne jak i fizyczne. Przyczynia się też do tego nieustanne kontrolowanie przez dyrekcję, wizytatorów, rodziców, a nawet samych uczniów. Prowadzi to do myśli o zmianie zawodu, co wyraża 33,3% respondentów. Są też pragnienia, by przejść z jednego typu szkoły do innego, np. z przedszkola do szkoły podstawowej, a z niej do szkoły średniej lub wyższej, ewentualnie na stanowisko lepiej płatne. Wielu nauczycielom odpowiadałaby bardziej praca np. w klubie sportowym oraz z młodzieżą wyselekcjonowaną albo niedostosowaną społecznie. Chętnie też przeszliby na stanowisko pedagoga lub podjęliby się nauczania indywidualnego.

Nauczyciele uważają, że praca w szkole jest nerwowa, powoduje liczne stresy.

Bez względu na to, w jakich warunkach nauczyciel pracuje, ma on bardzo często poczucie własnej wartości i uznaje siebie za nauczyciela twórczego. Ten ostatni sąd o sobie wyraziło 56,2% respondentów.

Twierdzą oni, że nauczyciel twórczy, to taki, który wprowadza własne metody pracy z uczniem, nieraz wyklucza tradycyjne, uważając, że są one mało skuteczne, gdyż tylko pracą opartą na intuicji i uczuciu oraz rzetelnej wiedzy można wiele zdziałać. Szuka innych rozwiązań i nie prowadzi lekcji według gotowego konspektu. Postawa twórcza, to ciągłe dostosowywanie stawianych uczniom wymagań do ich możliwości, warunków, potrzeb, zainteresowań, tak, aby uczenie było optymalne. Nauczyciel twórczy przekazuje nauczany materiał w sposób oryginalny, ciekawy, stosuje odpowiednie formy pracy wyzwalając w ten sposób twórczą postawę ucznia. Wykorzystuje wszelkie nowości, czyta fachową literaturę, zarówno krajową jak i europejską, podnosi swoje kwalifikacje, a przez to zdobywa autorytet u ucznia.

Bardzo istotnym elementem pracy nauczyciela jest tworzenie przez niego własnych programów autorskich. Wypowiada się na ten temat 37,5% badanych. Tworzenie tych programów wymaga od nauczyciela ogromnej pracy – pomysłowości i inwencji. Nauczyciel, znając swoich uczniów, ich możliwości umysłowe oraz wiek, wie, czego można od nich oczekiwać i jak programy te w pełni realizować. Może dostosować treści nauczania do zainteresowań i w ten sposób kształcić intelekt i rozwijać osobowość.

Aby tworzyć ten program, nauczyciel musi być bardzo dobrze przygotowany merytorycznie. Wykorzystując ogólny program nauczania, powinien pamiętać, aby uczniowie przechodzący na wyższe szczeble nauczania nie mieli luk w wiadomościach. Na podstawie programu ogólnego można wysnuwać różne ciekawe pomysły. Programy autorskie muszą być własnością nauczycie-

la, nie mogą być narzucane przez władze oświatowe. Będąc podstawą do przygotowania nauczycieli, powinny zawierać wzory europejskie. Może je przyjąć najlepiej tylko ten, kto identyfikuje się ze swoim zawodem. Takimi nauczycielami w naszych badaniach okazali się prawie wszyscy, bo aż 99% respondentów. Nauczyciela powinna cechować identyfikacja z zawodem, jednak powinien on także interesować się zmianami zachodzącymi w polityce oświatowej, w życiu politycznym, gospodarczym, kulturalnym, społecznym. Identyfikacja z zawodem, to ciągła pamięć o swoich uczniach, nie tylko w szkole, ale również w różnych innych sytuacjach, to myślenie kategoriami nauczyciela nawet w domu, co staje się już nawykiem.

Potwierdzają to następujące wypowiedzi:

– *Zawsze zachowuję się jak nauczyciel, co często wypominają mi domownicy. Każdą myśl „trawię" językiem pedagoga. Nie jestem w stanie nie myśleć o pracy i o uczniach, nawet gdy jestem poza szkołą.*

– *Jestem nauczycielem w każdej dziedzinie życia, w każdej sytuacji i wobec wszystkich ludzi.*

– *Czuję się potrzebna dzieciom, aby im przekazywać radość, wiedzę, moje doświadczenia i rozważania na temat życia.*

Sumując powyższe wypowiedzi, dostrzega się wyraźnie, że badani nauczyciele identyfikują się ze swoim zawodem. Mimo piętrzących się trudności nie zamierzają z niego zrezygnować, wyrażają chęć doskonalenia się. Trzeba im tylko podsunąć, poprzez literaturę oraz instruktaż, wzory europejskie, a na pewno wielu z tych źródeł skorzysta.

Bibliografia

Barański Cz.: *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli.* WSiP, Warszawa 1986.

Barnes D.: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumienia się do kształcenia.* WSiP, Warszawa 1988.

Brycka E., Baścik-Danisz A.: *Identyfikacja uczniów i studentów z zawodem nauczycielskim.* W: Kuźma J. (red.): *System pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli.* Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1991.

Ekiert-Grabowska D.: *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli.* UŚl., Katowice 1989.

Gadacz T.: *Wychowanie jako spotkanie osób.* „Znak" 1991, nr 43.

Góralski A.: *Być nowatorem.* PWN, Warszawa 1990.

Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego.* WSiP, Warszawa 1989.

Jung-Miklaszewska J.: *Kierunki i rodzaje innowacji w różnych systemach oświatowych.* „Badania Oświatowe" 1982, nr 1.

Kończyk R.: *Adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli z własnym zawodem.* „Ruch Pedagogiczny" 1987, nr 1.

Korzonek S.: *Idea podmiotowości w rzeczywistości szkolnej.* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1993, nr 8.

Kozłowski J.: *Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela*. Warszawa 1968.
Krawcewicz S.: *Nauczyciel i środowisko*. KiW, Warszawa 1968.
Kwaśnica R. (red.): *Pytanie o nauczyciela*. Wyd. Uniw.Wrocł., Wrocław 1993.
Lewandowska E.: *Nauczyciel – Homo – creator*. „Oświata i Wychowanie" 1983, nr 6.
Linton R.: *Kulturowe podstawy osobowości*. PWN, Warszawa 1975.
Mądrzycki T.: *Psychologiczna prawidłowość kształtowania się postaw*. WSiP, Warszawa 1977.
Rusakowska D.: *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*. IWZZ, Warszawa 1986.
Rutkowiak J. (red.): *Pytanie. Dialog. Wychowanie*. PWN, Warszawa 1992.
Schulz R. (red.): *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*. Wyd. UMK, Toruń 1992.
Schulz R.: *Nauczyciel jako innowator*. WSiP, Warszawa 1989.
Szymański M.S.: *Twórczość i style poznawcze uczniów*. WSiP, Warszawa 1987.
Zaczyński Wł.: *Nauczyciel innowator – osoba pożądana*. „Ruch Pedagogiczny" 1983, nr 6.

Polecamy książkę
Aleksandra Lewina
Korczak znany i nieznany

„Choć już kilkadziesiąt lat zajmuję się problematyką korczakowską, wciąż jeszcze staję wobec zagadnień, na które nie umiem znaleźć zadowalającej odpowiedzi. Stąd tytuł książki: *Korczak znany i nieznany*, taki jest bowiem główny leitmotiv moich rozważań.

Ponadto chciałbym wyjaśnić, że chodzi mi nie tylko o Korczaka, jego życie, działalność i twórczość, lecz również i o to, co dzieje się od lat wokół Korczaka. A dzieją się rzeczy różne, dziwne, przedziwne, niekiedy wzajemnie wykluczające się.
Jedni na przykład twierdzą, że o Korczaku zapomniano, że to już historia, może piękna, ale coraz odleglejsza, powracająca od czasu do czasu, przy okazji kolejnych rocznic, ale tylko historia. Inni utrzymują, że jest wręcz odwrotnie: że za dużo Korczaka, że wszędzie Korczak, że wciąż jest przywoływany, potrzebnie i niepotrzebnie, z sensem i bez sensu.

O co w tym wszystkim chodzi i jak jest naprawdę?

Spróbujmy odsłonić kulisy wielu inicjatyw, działań i argumentów.

Sięgnijmy do mniej czy bardziej znanych źródeł, odsuńmy fasadowe ujęcia".

Aleksander Lewin, *Wstęp*

Warszawa 1999, s. 548, cena 25 zł
Książkę można kupić w WSP ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/1999

Czesław Kupisiewicz
Warszawa

PROBLEMY I DYLEMATY EDUKACYJNE NA PROGU XXI WIEKU*

Jeżeli wiek XX uznamy za wiek dziecka, jak tego oczekiwała Ellen Key, wiek „nowego wychowania", czego spodziewali się z kolei Edouard Claparède i inni przedstawiciele tego nurtu edukacyjnego, a także za wiek szkolnej eksplozji, raportów oświatowych, szczytnych haseł pedagogicznych oraz kontrastów dotyczących zakresu i poziomu scholaryzacji, to siłą rzeczy nasuwa się pytanie, jakie będzie pod tym względem następne stulecie. Odpowiedź formułowana na podstawie prostej ekstrapolacji obserwowanych obecnie zjawisk, procesów i zarysowujących się tendencji może okazać się błędna. Sprawić to mogą takie m.in. czynniki, jak szybkie tempo, szeroki zasięg i trudne do przewidzenia zmiany w obrębie zarówno samej edukacji, jak i – być może w stopniu jeszcze większym – warunkujących jej kształt i funkcjonowanie czynników pozaedukacyjnych. W tej sytuacji uzasadnione jest skupienie uwagi na najważniejszych **problemach i dylematach edukacyjnych** przełomu XX i XXI wieku, których rozstrzygnięcie może przyczynić się do poprawy zinstytucjonalizowanego kształcenia nie tylko w bliskiej, lecz również odleglejszej perspektywie[1].

Do głównych problemów, których charakterystyce poświęcone zostało niniejsze opracowanie, należą niewątpliwie zagadnienia dotyczące **celów, treści, metod i środków** oraz **organizacyjnych form pracy dydaktyczno-wychowawczej**, prowadzonej przez szkolne – głównie – oraz pozaszkolne instytucje i placówki edukacyjne. W obrębie każdego z tych problemów mamy przeważnie do czynienia z określonymi dylematami, których rozstrzygnięcie przesądza o charakterze dokonywanych zmian, jak np. „Szkoła jednolita czy zróżnicowana pod względem programowym?", „Warsztaty szkolne czy zakład pracy jako teren kształcenia zawodowego?" itp.

Dodajmy, że omawiane tutaj problemy i dylematy odnoszą się do krajów uprzemysłowionych, nazywanych również krajami Północy. Przesunięcie poza

krąg rozważań krajów pozostałych, tzn. krajów Południa, wynika z faktu, iż między jednymi i drugimi zachodzą w dziedzinie edukacji różnice ogromne. O ile bowiem w krajach Południa problemem podstawowym jest walka z analfabetyzmem jako zjawiskiem masowym, to w krajach Północy rangę analogicznego problemu ma obecnie upowszechnienie maturalnego szkolnictwa średniego oraz rozbudowa studiów wyższych.

Cele kształcenia i wychowania

Odpowiadając na pytanie o ogólne cele kształcenia i wychowania, liczni pedagogowie od wielu już lat wysuwają na plan pierwszy sprawę sylwetki, modelu czy cech człowieka, jakiego chcieliby uformować. Odnosi się to również do „człowieka XXI wieku". Wielu z nich wskazuje równocześnie na różnorakie związki i zależności, jakie istnieją między postulowanymi cechami owego człowieka oraz aktualnymi i przyszłymi warunkami jego życia.

Jakie obecnie są te warunki? Mówiąc najogólniej, charakteryzują się one niezwykle burzliwymi i zarazem głębokimi zmianami gospodarczymi, społecznymi, politycznymi, cywilizacyjnymi i kulturowymi. Ich świadectwem są m.in. takie wydarzenia, jak bezprecedensowe zdobycze nauki, techniki i technologii czy rozwój społeczeństwa informatycznego, ale także – z drugiej strony – wyczerpujące się szybko zasoby energii i nieodtwarzalnych surowców, dewastacja naturalnego środowiska człowieka, wzrost przestępczości itd. W tych warunkach wiedza i umiejętności ojców, jak to kiedyś obrazowo powiedział prof. B. Suchodolski, nie wystarczają już ich synom. Wiek XXI stanie się, według wszelkiego prawdopodobieństwa, w stopniu jeszcze większym niż obecny zmienny, złożony oraz pełen różnorakich napięć. Jacques Delors zalicza do nich np. napięcia między tym, co globalne a tym, co lokalne; między tym, co uniwersalne a tym, co jednostkowe; między tradycją a nowoczesnością; między działaniem perspektywicznym a doraźnym; między niezwykłym rozwojem wiedzy a zdolnością jej opanowania przez człowieka (*Raport UNESCO...*, 1998, s. 12 i nast.). Wiek ten będzie ponadto wymagał od ludzi „nowego myślenia i działania", myślenia innowacyjnego i alternatywnego, działania zespołowego i wielostronnie uwarunkowanego, będzie wymagał znacznie większej niż dotychczas mobilności zawodowej i geograficznej, a w konsekwencji systematycznego i efektywnego uczenia się przez całe życie. Hasło *lifelong learning* stanie się w nim nakazem, a nawet – zdaniem niektórych futurologów – warunkiem koniecznym ludzkiej egzystencji. W XXI wieku człowiek „przestanie również być przedmiotem, a stanie się podmiotem historii", jak to napisał w ankiecie dotyczącej perspektyw odnowy nauk o wychowaniu jeden z europejskich pedagogów (Suchodolski, 1973, s. 69).

Jaki ma czy powinien być człowiek, któremu wypadnie żyć w opisanych wyżej warunkach?

Nie jest to pytanie nowe dla pedagogiki i innych nauk o wychowaniu. Nie cofając się w zbyt odległą przeszłość można powiedzieć, że absorbowało ono m.in. Jana Jakuba Rousseau, kiedy zastanawiał się nad dylematem: „Kształcić człowieka czy obywatela?". Dylemat ten nie był także obcy pedagogom wieku Oświecenia i epok późniejszych.

W ostatnim ćwierćwieczu charakterystyczną dla jego wcześniejszych ujęć alternatywę zaczęto na ogół zastępować koniunkcją. Świadczą o tym chociażby wyniki wspomnianej już w tym opracowaniu ankiety, jaką na początku lat siedemdziesiątych przeprowadził prof. B. Suchodolski wśród pedagogów zrzeszonych w AISE (*Association Internationale des Sciences de l'Education*). Zdaniem ankietowanych „nowy człowiek", „człowiek XXI wieku", powinien być istotą: racjonalną; powinien umieć dostrzegać i poprawnie analizować zachodzące wokół niego zjawiska i procesy oraz współpracować z innymi; być wrażliwym na losy bliźnich; dbać o środowisko naturalne; umieć roztropnie gospodarować surowcami i energią; dysponować umiejętnością szybkiego przystosowywania się do zmieniających się warunków życia; mieć nawyk systematycznego i efektywnego zarazem samokształcenia, a oprócz tego wiedzieć, że w procesie kształcenia i samokształcenia należy dbać nie tylko o rozwój umysłu, lecz „całego człowieka", tzn. jego intelektu, woli, uczuć oraz sprawności fizycznej. Ukute przez starożytnych hasło *Mens sana in corpore sano* nadal obowiązuje, dowodzili ankietowani pedagogowie.

O tym, że w odpowiedziach na pytanie o pożądane cechy „czlowieka XXI wieku" przeważają ujęcia koniunkcyjne nad alternatywnymi, świadczą także opracowania późniejsze od cytowanych wyników ankiety.

I tak, w opublikowanym w 1989 roku przez Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej raporcie (*Edukacja narodowym priorytetem...*, 1989) czytamy, że „edukacja nie może służyć wyłącznie >>przygotowywaniu kadr<<, czego do niedawna żądano od niej przede wszystkim. Musi ona natomiast przysposobić Polskę i Polaków do wkroczenia w XXI wiek. Znaczy to, że edukacja powinna przygotowywać ludzi nie tylko do korzystania z cywilizacji, ale także do twórczego uczestnictwa w procesie jej dalszego istnienia i rozwoju. Znaczy to również, że koncepcja edukacji jako prostego przystosowania do cywilizacyjnych warunków życia nie może wystarczyć, i że potrzebna jest edukacja, dzięki której ludzie będą umieli kierować procesami rozwoju cywilizacji (...). Reforma edukacji jest więc nie tylko reakcją na aktualne problemy, lecz również, a nawet przede wszystkim – odpowiedzią na wyzwania XXI wieku" (*Edukacja narodowym priorytetem...*, 1989, s. 75).

W podobny, tzn. koniunkcyjny, sposób kreśli sylwetkę „nowego czlowieka" Jacques Delors. Powinien to być, jego zdaniem, człowiek uformowany przez cztery „edukacyjne filary", który w konsekwencji będzie umiał: „uczyć się, aby wiedzieć", „uczyć się, aby działać", „uczyć się, aby żyć wspólnie", a ponadto „uczyć się, aby być" (*Raport UNESCO*, 1989).

Hasło Edgara Faure'a z 1972 roku „Uczyć się, aby być", któremu pod koniec lat osiemdziesiątych nadawano tu i ówdzie postać katastroficzną „Uczyć

się, aby nie zginąć", Delors eksponuje obecnie jako wieloczłonową koniunkcję. Identycznie byłby dzisiaj – według wszelkiego prawdopodobieństwa – potraktowany dylemat Jana Jakuba Rousseau. Czasy bowiem, w których żyjemy wymagają zarówno tego, aby „być człowiekiem", jak i tego, aby „być obywatelem".

Problem treści kształcenia

Ma on historię równie długą, jak problem celów edukacji. Jest też z nim ściśle powiązany. Kształtowanie bowiem u człowieka określonych cech wymaga adekwatnych wobec nich treści. Historia wychowania dostarcza wielu przykładów potwierdzających tę tezę.

Tutaj głównym przedmiotem uwagi jest pytanie o treści dotyczące wychowania „człowieka XXI wieku". Należy podkreślić, że i to pytanie, podobnie jak pytanie o właściwości czy sylwetkę „człowieka jutra", absorbuje uwagę pedagogów od dość już długiego czasu. Różnie też na nie odpowiadano. I tak, jedni byli zdania, że w planach i programach zinstytucjonalizowanej edukacji powinny dominować treści ogólnokształcące, ponieważ pozwalają one człowiekowi lepiej przystosować się do życia w szybko zmieniającym się świecie. Inni z kolei uważali, że bardziej przydatne pod tym właśnie względem są treści o charakterze zawodowym, które nie muszą przecież być pozbawione solidnego zasobu elementów ogólnokształcących, a mają bardziej pragmatyczną postać.

Jeszcze inni głosili potrzebę „dwufunkcyjności" (*Doppelfunktion*) planów i programów nauki szkolnej oraz poszukiwali rozwiązań kompromisowych, starając się połączyć treści ogólnokształcące i zawodowe w spójną wewnętrznie i niesprzeczną całość. Wszyscy natomiast byli zgodni co do tego, że punkt wyjścia i równocześnie podstawę uformowania „człowieka XXI wieku" muszą stanowić treści ogólnokształcące, w tym treści podporządkowane opanowaniu podstawowych umiejętności instrumentalnych.

Dylematu **treści ogólnokształcące albo zawodowe** nie rozstrzygnięto do dzisiaj. Znacznie lepiej przedstawia się pod tym względem program edukacji instrumentalnej, realizowany powszechnie na elementarnym szczeblu nauki szkolnej. Nadal otwarta jest natomiast kwestia **kanonu kształcenia ogólnego, a w stopniu jeszcze większym – ogólnozawodowego.**

Zatrzymajmy się nad tą właśnie kwestią, a zwłaszcza nad dylematami, z jakimi borykają się inicjatorzy poczynań zmierzających do zbudowania nowoczesnego kanonu kształcenia ogólnego.

Jeden czy kilka kanonów kształcenia (i wykształcenia) ogólnego? Tak brzmi pierwszy z tych dylematów.

Z porównania struktury organizacyjnej szkolnictwa różnych krajów wynika, że część młodzieży poprzestaje na wykształceniu, którego treść i zakres są określone przez program nauki obowiązkowej. Inna część młodzieży uczy się na ogół dłużej, otrzymując bogatszy zasób wykształcenia ogólnego w matural-

nych szkołach zawodowych, a jeszcze inna – z reguły najmniej liczna – w liceach ogólnokształcących. Każda z wymienionych grup młodzieży zyskuje zatem różny – uboższy lub bogatszy – zasób wykształcenia ogólnego. Stąd wniosek, że w dotychczasowej praktyce szkolnej mamy do czynienia nie z jednym, lecz paroma odmiennymi pod względem treści i zakresu kanonami tego wykształcenia.

Jedni pedagogowie i politycy oświatowi uważają ten stan rzeczy za właściwy, a nawet nieuchronny, inni natomiast są przekonani, że jego zlikwidowanie należałoby uczynić jednym z celów przyszłych reform programowych i strukturalnych.

Bez jednoznacznego rozstrzygnięcia tego dylematu nie uda się, zdaniem wielu pedagogów, zbudować nowoczesnego kanonu (ewentualnie kanonów) kształcenia ogólnego. Od tego należałoby zatem rozpoczynać postulowane reformy szkolne.

Jednolity czy zróżnicowany kanon (kanony) kształcenia ogólnego? To dylemat drugi. Jego rozwiązanie wymaga uprzedniego opowiedzenia się za jednym lub paroma kanonami tego kształcenia, o czym wyżej była mowa. Dopiero wtedy można będzie zdecydować, czy ów kanon (lub kanony) ma (mają) być jednolity (jednolite) lub zróżnicowany (zróżnicowane).

Zwolennicy jednolitości odwołują się przeważnie do racji społecznych w przekonaniu, że przyczyniają się one do wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży. Z kolei na rzecz zróżnicowania przemawiają względy psychopedagogiczne, a oprócz tego praktyka szkolna wielu krajów, w których – w miarę przechodzenia z niższych na wyższe szczeble edukacji – rozszerza się ofertę przedmiotów fakultatywnych.

Gdyby pod wpływem tych (i podobnych) argumentów zdecydowano się różnicować kanon – lub opracowywać różne kanony – wykształcenia ogólnego, wówczas trzeba by w następnej kolejności ustalić, jakie **kryteria** miałyby stanowić podstawę owego zróżnicowania. Jedni bowiem pedagogowie są rzecznikami kryteriów **ilościowych**, w myśl których niższym szczeblom kształcenia odpowiadają węższe zakresy wiedzy ogólnej, drudzy z kolei są zwolennikami kryteriów **mieszanych** – np. szerokich pól treściowych (*broad fields curriculum*), zgodnie z którymi realizowane na poszczególnych szczeblach kształcenia grupy przedmiotów pokrewnych różnią się głównie pod względem zakresu i stopnia trudności materiału nauczania – a jeszcze inni za najwłaściwsze z punktu widzenia potrzeb „szkoły XXI wieku" uważają kryteria **jakościowe**, np. problemy globalne, w tym ekologiczne, demograficzne, techniczne i kulturowe, których znajomość przesądza o egzystencji człowieka w mikro– i makroskali.

Być może, iż racjonalne okaże się nie tyle opowiedzenie się za jednym z wymienionych wyżej kryteriów, co raczej ich kompilacja lub opracowanie nowego zestawu. Niemniej i ten dylemat wymaga rozstrzygnięcia, aby można było sporządzić nowoczesny kanon kształcenia i wykształcenia ogólnego.

Mieć wiedzę czy być wykształconym? Dylemat ten, trzeci na omawianej przeze mnie liście, sformułowany został przez Bogdana Suchodolskiego i Irenę

Wojnar w 1990 roku w przekonaniu, że kształcenie współczesnego człowieka, a tym bardziej „człowieka jutra" – nie powinno sprowadzać się do poznawania faktów, lecz musi wykorzystywać te fakty do tego, aby ów człowiek „kimś był". Z pewnym uproszczeniem można przyjąć, że pierwszemu celowi służył materializm dydaktyczny, podczas gdy cel drugi przyświecał zwolennikom dydaktycznego formalizmu, którzy od czasów Seneki głoszą, iż „wielowiedza nie kształci".

Jeśli zatem nie „wielowiedza", to jakie przedmioty (lub ich kombinacje) najlepiej służą temu, aby człowiek „był kimś"?

„Szerokie pola treściowe", jak sądziła Hilda Tabar? „Analiza tendencji rozwojowych współczesnej cywilizacji i wynikających z niej zadań edukacyjnych", jak z kolei uważał B. Suchodolski? „Synteza kryteriów przedmiotowych i podmiotowych, pozwalająca zbudować kanon sprzyjający poznawaniu i rozumieniu świata", jak głosi W. Okoń? czy wreszcie „Problemy integrujące pokrewne przedmioty nauczania oraz teorię z praktyką", jak twierdzi N. Benett?

Wspólną cechą odpowiedzi formułowanych na te pytania jest, iż po pierwsze, zmierzają do usunięcia tradycyjnej antynomii między materializmem i formalizmem dydaktycznym, a także, po drugie, pewien eklektyzm, którego efekt stanowi ekspozycja niektórych założeń utylitaryzmu, egzemplaryzmu oraz materializmu funkcjonalnego. Autorzy tych pytań i udzielanych na nie odpowiedzi – których ze względu na szczupłe ramy niniejszego opracowania nie można tutaj przytoczyć w rozbudowanej postaci – nie ujmują ponadto konstruowania kanonu kształcenia i wykształcenia ogólnego w kategoriach wyłącznie „treściowych", lecz wzbogacają te kategorie o elementy metodyczno-medialne, jak np. Benett. Nie uważają oni wreszcie, że trudny problem ustawicznego przyrostu wiedzy i jego odzwierciedlania w programach nauki szkolnej można rozwiązać w drodze stałej rozbudowy tego kanonu lub – tym bardziej – wydłużania czasu nauki szkolnej. Za rozwiązanie optymalne w obecnych warunkach uważa się natomiast budowanie kanonu kształcenia ogólnego – podobnie zresztą jak ogólnozawodowego – z tzw. treści podstawowych, ze swoistych punktów ważkości czy idei przewodnich różnych dyscyplin naukowych oraz ich szkolnych odpowiedników, jakimi są poszczególne przedmioty nauczania. Zalicza się przy tym do tych treści przeważnie: języki (ojczysty i obce), przedmioty społeczno-historyczne oraz przyrodnicze, matematykę z informatyką i elementami logiki formalnej, technikę z technologią, a także wychowanie zdrowotno-fizyczne i artystyczne, jak np. zaleca cytowany już tutaj raport *Edukacja narodowym priorytetem* (1989). Zakłada się równocześnie, że właściwa pod względem metodycznym realizacja tych przedmiotów zapewni uczniom wiedzę trojakiego rodzaju, a mianowicie „wiedzieć, że", „wiedzieć, jak" oraz „wiedzieć, dlaczego".

Z tego punktu widzenia przytoczony na wstępie niniejszego podrozdziału dylemat „Mieć wiedzę, czy być wykształconym?" można rozumieć nie tyle w formie wykluczających się członów alternatywy, co raczej składników dopeł-

niającej się koniunkcji. Znaczy to, że aby być wykształconym, trzeba mieć wykształcenie.

Układ przedmiotowy czy zintegrowany? Ten czwarty już dylemat ma swój rodowód w krytyce szkoły jako instytucji edukacyjnej, która to krytyka w sposób szczególnie wyrazisty przypadła – paradoksalnie – na lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte naszego stulecia, nazwane okresem eksplozji szkolnej. Gdy chodzi o plany i programy kształcenia ogólnego, to zarzucano szkole – i czyni się to nadal – encyklopedyzm i ściśle z nim powiązany werbalizm, jednostronny historyzm, addytywizm, uniformizm, intelektualizm, dysharmonię między treścią nauczania a możliwościami jej adaptacji przez dzieci i młodzież, akademizm, wreszcie brak powiązania z życiem, na co – mówiąc nawiasem – narzekano już w starożytności.

Jak dotychczas, działania podejmowane w celu likwidacji, a przynajmniej ograniczenia tych hasłowo tylko wymienionych tutaj niedostatków konstrukcyjno-treściowych i metodycznych obecnego kanonu kształcenia ogólnego, nie przyniosły oczekiwanych wyników. Stało się tak przy tym mimo trojakiego rodzaju działań: **przedmiotowo-komisyjnych, modelowych**, polegających np. na konstruowaniu modelu „wykształconego Polaka" czy ostatnio „Europejczyka XXI wieku", oraz **przedmiotowo-integrujących**, zgodnie z którymi tzw. pole treściowe każdego przedmiotu nauki szkolnej (lub ich grupy) powinno „integrować" zbliżone do siebie pod względem merytorycznym zagadnienia.

Prowadzone w ostatnich latach badania, zwłaszcza węgierskie, przemawiają na rzecz koncepcji **przedmiotowo-integrującej**. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że respektuje ona zasady korelacji, koncentracji i egzemplaryczności przy doborze i układzie materiału programowego, a także przywiązuje duże znaczenie do metodycznej strony nauczania, w tym do samodzielnego myślenia i działania uczniów. Niemniej jest jeszcze za wcześnie, aby uważać dylemat „Układ przedmiotowy czy zintegrowany?" za definitywnie rozstrzygnięty.

Piąty dylemat należy ostatnio do szczególnie żywo dyskutowanych w międzynarodowych kręgach pedagogów i polityków oświatowych. Brzmi on: **Kształcenie ogólne czy zawodowe – alternatywa czy koniunkcja?**

Przez długie lata kanony kształcenia ogólnego i zawodowego były na ogół traktowane jako przeciwstawne: **albo – albo**. To w tym właśnie kontekście mówiono i pisano o kształceniu ogólnym najpierw jako o swoistym wyróżniku ludzi należących do warstwy inteligencji, a następnie jako o niezbędnej podstawie – im szerszej tym lepiej – kształcenia zawodowego. W podobny sposób tworzono kanony konstruowane pod kątem potrzeb bądź ucznia (*pupil centered curriculum*), bądź społeczeństwa (*society centered*), bądź wreszcie poszczególnych przedmiotów nauczania (*subject – centered*). W ostatnim ćwierćwieczu te alternatywne podejścia coraz częściej zastępowano podejściem koniunkcyjnym: i – i. Najwyraźniej zaznaczyło się to w wizji „szkoły przyszłości" opracowanej w 1983 roku przez E. Enderwitza (1983).

Zgodnie z tą wizją – mówiąc najogólniej – głównym zadaniem szkoły jest ukształtowanie „pełnego człowieka", przygotowanie go do życia w świecie szybkich i bardzo często zaskakujących zmian. Tego celu nie można osiągnąć bez uprzedniego opracowania „nowoczesnego kanonu kształcenia", integrującego wiedzę ogólną i zawodową. W tym celu należy także zbudować szkołę, która zapewniłaby uczniom nie tylko przyswojenie sobie tej wiedzy, lecz również wdrożyłaby ich do respektowania takich „zasad ogólnych", jak umiłowanie pokoju, wolności, równości, tolerancji i współpracy. Szkoła ta musiałaby ponadto „być wtopiona" w funkcjonujący w jej sąsiedztwie system instytucji i placówek społecznych, kulturowych i produkcyjnych, z którymi uczniowie mieliby stały kontakt, m.in. na zasadzie przemienności nauki i pracy.

Enderwitz nazwał swoją wizję „nowej szkoły" realną utopią. Biorąc jednak pod uwagę aktualne tendencje reform szkolnych, w tym próby rekonstrukcji obecnego kanonu kształcenia ogólnego, można dojść do wniosku, że realizm tej koncepcji może ujawnić się w pełni w nadchodzącym XXI wieku.

Z tego, co w tym podrozdziale powiedziano wynika, że zakres prac prowadzonych w celu skonstruowania nowoczesnego kanonu kształcenia ogólnego, kanonu lepiej niż istniejące przystosowanego do wymagań i potrzeb przełomu drugiego i trzeciego tysiąclecia, jest bardzo szeroki, a ich problematyka niezwykle bogata i zróżnicowana. Szczególnie widoczne jest w tych pracach dążenie do:

1) łącznego ujmowania celów, treści, metod, środków i form organizacyjnych pracy dydaktyczno-wychowawczej;
2) złagodzenia, a nawet zatarcia progów między niższymi i wyższymi szczeblami edukacji m.in. w myśl zasady ustawiczności kształcenia, a ponadto
3) usunięcia sztucznych przeważnie przedziałów i barier między poszczególnymi przedmiotami nauki szkolnej, a często także między ich działami, np. arytmetyką i algebrą.

Oprócz tego szkoły nie uważa się już obecnie za jedyne źródło wiedzy dla dorastających pokoleń, a nawet proponuje, aby wiązać ją w sposób możliwie wielostronny i trwały z pozostałymi instytucjami i placówkami edukacyjnymi, do których zaliczono również zakłady pracy. Ponadto zamiast rozstrzygnięć alternatywnych w rodzaju „program jednolity albo zróżnicowany", „encyklopedyzm albo formalizm", „człowiek albo obywatel" itp., coraz częściej podkreśla się nieodzowność korzystania z rozwiązań koniunkcyjnych.

Pozostaje pytanie: **Jakie treści powinny się składać na nowoczesny kanon (kanony) kształcenia ogólnego?** oraz pytania wobec niego pochodne, jak np. „Pozostawić bez zmian dotychczasowy układ przedmiotów tworzących ów kanon czy zastąpić go polami treściowymi, bliższymi potrzebom ludzi XXI wieku?". Na odpowiedź czekają oprócz tego pytania odnoszące się do **czasu** (od którego roku nauki?), **miejsca** (warsztaty szkolne lub/i zakład pracy?) oraz **treści** (preorientacja, przygotowanie ogólnozawodowe czy specjalizacja?) kształcenia zawodowego oraz jego powiązań z kształceniem ogólnym. Te jednak kwestie wymagają odrębnego omówienia.

Problem metod, środków i form organizacyjnych kształcenia

Tradycyjny model metodyczno-medialny, którego istotę trafnie oddają hasła: „aktywny nauczyciel – bierny uczeń" i „słowo przede wszystkim", był już wielokrotnie ostro krytykowany w dziejach oświaty. Mimo to zdołał przetrwać do dzisiaj i nadal można się z nim spotkać w szkołach różnych typów i szczebli. Jego anachronizm stał się szczególnie widoczny obecnie, w dobie społeczeństwa informatycznego, a wiek XXI jeszcze bardziej uwidoczni tę negatywną cechę. Na rozstrzygnięcie czeka zatem teraz nie tyle dylemat: **Model tradycyjny, tzn. transmisyjno-reproduktywny, czy model wobec niego przeciwstawny?**, bo został on już – przede wszystkim na płaszczyźnie teoretycznej – rozstrzygnięty, co raczej problem zbudowania owego modelu przeciwstawnego.

Co i jak trzeba zrobić, aby w tym nowym modelu doszły do głosu takie cechy, jak aktywność poznawcza oraz samodzielność myślenia i działania uczniów, poglądowość, indywidualizacja stopnia trudności materiału programowego i tempa uczenia się stosownie do możliwości poszczególnych uczniów, kształtowanie wartościowych pod względem społeczno-wychowawczym zainteresowań oraz cech woli i charakteru itd., itp., słowem – w sposób istotny podnieść efektywność pracy szkoły?

Próby zmierzające do rozwiązania tego problemu miały miejsce już w XVII wieku, kiedy to Jan Amos Komeński wypowiedział się zdecydowanie przeciwko werbalizmowi i jednostronnie pamięciowemu nauczaniu. Próby późniejsze wiążą się z działalnością naszej KEN oraz nazwiskami Pestałozziego, Herbarta, Diesterwega czy Tołstoja – żeby wymienić te tylko nazwiska wybitnych nowatorów – a zwłaszcza z nurtem nowego wychowania, w naszym już stuleciu. Kierunek poszukiwań zmierzających do zbudowania modelu pozbawionego wad swojego tradycyjnego poprzednika, wyznaczały wówczas takie hasła, jak np. „szkoła aktywna", „szkoła pracy", „szkoła dla życia i przez życie" czy „szkoła twórcza". Te „nowe szkoły" nie przyczyniły się jednak do przebudowy ówczesnych systemów szkolnych, a tym samym do obalenia tradycyjnego modelu transmisyjno-reproduktywnego nauczania. Zmierzające do tego celu prace podjęto na szerszą skalę dopiero po zakończeniu II wojny światowej. W ich wyniku powstały zręby tzw. **modelu generatywnego**, w którym pokładano nadzieję, że przyczyni się do zmodernizowania stosowanych w szkolnictwie metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej, a z czasem zajmie miejsce modelu tradycyjnego.

Głównymi składnikami tego nowego modelu są: nauczanie problemowe, praca zespołowa uczniów, nauczanie problemowe w zespołach, nauczanie programowane w różnych wersjach, nauczanie–uczenie się wielostronne oraz – poczynając od lat sześćdziesiątych – nauczanie do mistrzostwa (*mastery teaching*). Wspólną cechą tych odmian nauczania, a zarazem składników generatywnego modelu dydaktycznego, jest, iż eksponują aktywność poznawczą uczniów, kładą nacisk na ich samodzielność w myśleniu i działaniu, wdrażają do formułowania i rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych,

indywidualizują treść i tempo pracy dzieci i młodzieży na lekcjach (nauczanie programowane ma na tym polu szczególnie duże osiągnięcia), różnicują czas pracy uczniów nad rozwiązywaniem określonych problemów stosownie do ich potrzeb i możliwości (*mastery teaching*), a ponadto przywiązują dużą wagę do różnych form współdziałania.

Na generatywny model dydaktyczny składają się bądź wszystkie wymienione wyżej jego składniki, bądź też pewna tylko ich liczba. Taki lub inny układ tych składników zależy od realizowanych zadań dydaktycznych, właściwości nauczanego przedmiotu (lub przedmiotów), wieku uczniów, a także preferencji nauczyciela. Podstawowy dylemat sprowadza się w tym przypadku nie tyle do pytania „Czy stosować?", ile „Jak to czynić?". Dotychczasowe bowiem badania nad efektywnością wymienionych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej wskazują, że zapewniają one znacznie lepsze wyniki aniżeli metody składające się na model transmisyjno-reproduktywny.

Problem struktury szkolnictwa

W krajach uprzemysłowionych okres kształcenia podstawowego i średniego wynosi przeważnie 12 lat, z czego zdecydowana większość objęta jest obowiązkiem szkolnym. Ten też okres dzielony jest na różne pod względem liczby lat segmenty nauczania początkowego, podstawowego (średniego I stopnia) i średniego II stopnia (maturalnego), co można wyrazić za pomocą tzw. arytmetycznych wzorów strukturalnych. Przykładowo: projekt reformy szkolnej MEN z 1998 roku lansuje strukturę 6+3+3, w której 6 odnosi się do szkoły podstawowej, a 3+3 do gimnazjum i liceum. Strukturę szkolną wielu krajów wyrażają zarówno ten, jak i inne wzory, np. 9+2+1, 4+5+3, 3+6+3 itp. Są one na ogół odzwierciedleniem tradycji oświatowej tych krajów, prowadzonej przez nie polityki edukacyjnej, a ponadto próbą zharmonizowania planów i programów nauki szkolnej z taką lub inną strukturą szkolnictwa. Ten właśnie problem uważany jest na ogół za najważniejszy, gdy chodzi o budowanie optymalnego układu organizacyjnego szkoły podstawowej i średniej. Jego też racjonalne rozwiązanie przysparza władzom oświatowym najpoważniejszych trudności.

Z tego, co w tym opracowaniu powiedziano wynika, że przed systemami szkolnymi różnych krajów stoją na progu XXI wieku poważne problemy i dylematy, od których rozwiązania zależeć będzie nie tylko przyszłość samej edukacji, lecz również innych dziedzin życia, z którymi edukacja jest bezpośrednio lub/i pośrednio powiązana. Chodzi przy tym o sprawę niezmiernie ważną. Świadczy o tym m.in. głoszony już w starożytnych Chinach aforyzm: „Jeśli myślisz rok naprzód – siej zboże. Jeśli myślisz 5 lat naprzód – zakładaj sad. Ale jeśli myślisz 20 lat naprzód – zajmij się kształceniem dzieci i młodzieży". Być może, iż stanie się tak w XXI wieku.

Przypisy

[1] Przez **problem** rozumiemy tutaj istotną pod względem merytorycznym trudność teoretyczną lub/i praktyczną, której rozwiązanie jest warunkiem koniecznym ulepszenia dotychczasowego stanu rzeczy na danym odcinku czy polu ludzkiej aktywności, w interesującym nas przypadku – edukacji. Z kolei **dylemat** to sytuacja wymagająca dokonania trudnego wyboru między różnymi – najczęściej alternatywnymi – możliwościami.

[2] W opracowaniu wykorzystano fragmenty rozprawy pt. „Kanon wykształcenia ogólnego. Próba porównawczego zestawienia kierunków i dylematów przebudowy". W zbiorze: *Kanon kształcenia ogólnego*. IBE, Warszawa 1995.

Bibliografia

Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO pod red. Jacques'a Delors. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Edukacja narodowym priorytetem. PWN, Warszawa–Kraków 1989.

Enderwitz E.: *Weltweite Bildungsreform: Möglichkeiten einer realen Utopie*. Köln 1983.

Suchodolski B.: *Le renouvellement de la pédagogie*. „Paideia" 1973, tom 3.

Polecamy książkę

„Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka.
Stan i perspektywy"

Red. Ewa Marynowicz-Hetka, Jacek Piekarski, Ewa Cyrańska

„Ten pokaźny tom jest zapisem ważnych wydarzeń i znaczących dokonań, które są udziałem środowisk uprawiających pedagogikę społeczną w naszym kraju. Przywołajmy tu niektóre fakty godne uwagi i utrwalenia w najnowszej historii pedagogiki społecznej. Zacznijmy od wydarzenia w szczególny sposób łączącego przeszłość i najlepsze tradycje ze współczesnością ... ".

Tadeusz Lewowicki *Słowo wstępne*
Cena 35 zł

Książkę można kupić w WSP ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

Janusz Gajda
Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
WSP ZNP w Warszawie

MIEJSCE MASS MEDIÓW W EDUKACJI USTAWICZNEJ

Ucieszyło mnie zaproszenie do udziału w seminarium, którego celem miało być omówienie stanu i aktualnych tendencji kształcenia ustawicznego na tle dorobku naukowego Profesora R. Wroczyńskiego z okazji 90-tej rocznicy Jego urodzin. To bardzo piękne, że przypomina się (wbrew panującej modzie powoływania się prawie wyłącznie na nazwiska z Zachodu) zasługi polskiego pedagoga i na tym tle próbuje się dokonać oceny stanu i rozwoju tak istotnej dziedziny w edukacji, jak kształcenie permanentne, które nie może być obojętne niemalże żadnemu pedagogowi.

Niestety, wbrew, sądzę, intencjom organizatorów, owa pierwsza część okazała się dominująca, a niekiedy nawet przez wspomnieniowe akcenty osobiste została odsunięta na daleki plan atmosfera krytycznej debaty naukowej. I dlatego też aby nie wprowadzać dysonansu w obradach, nie wygłosiłem przygotowanego tekstu, w którym odnoszę się do poglądów Ryszarda Wroczyńskiego na temat roli mass mediów w edukacji permanentnej i staram się wskazać następnie na ich znaczące i jednocześnie ambiwalentne miejsce w rozwoju edukacji ustawicznej.

R. Wroczyńskiego o „Karierze środków masowego przekazu" w *Edukacji permanentnej* (Warszawa 1976, PWN, 1976 wyd. II rozszerzone)

Słusznie wielu pedagogów uważa *Edukację permanentną* R. Wroczyńskiego za najbardziej znaczące dla Niego dzieło i za swoisty przełom na gruncie polskim (patrz m.in. wypowiedzi Z. Wiatrowskiego). Nie sposób bowiem było wtedy, jak i dzisiaj, zrozumieć przemiany w edukacji bez uświadomienia sobie istoty i znaczenia kształcenia ustawicznego.

Takim poważnym, wyważonym w poglądach, klarownym i całościowym kompendium wiedzy z tego zakresu była publikacja Wroczyńskiego, akcentują-

ca całościowy charakter kształcenia permanentnego i płynące stąd konsekwencje dla struktury oświaty, metod i treści nauczania, podkreślająca także wymiar humanistyczny i bezinteresowny edukacji ustawicznej w dostarczaniu wiedzy i kształtowaniu zainteresowań ludzi w różnym wieku. Nie można było zatem pominąć w niej roli środków masowego przekazu, do których Profesor odniósł się w rozdziale VII, wymownie zatytułowanym: „Kariera środków masowego przekazu". Najwięcej miejsca poświęca w nim książce naukowej, wykorzystując fragmenty wcześniejszej rozprawy pt. *Społeczna funkcja książki naukowej*. Przypomina, że książka stanowi czynnik warunkujący postęp i rozwój nauki, zauważa jej audytywny i audiowizualny kontekst, zwraca słusznie uwagę na rolę informacji naukowej, którą nazywa „przekazem o przekazach" – jako istotnej dziedziny pomocniczej piśmiennictwa naukowego. W związku z szybkim narastaniem informacji postuluje słusznie opracowanie nowej koncepcji podręcznika wprowadzającego w podstawy danej dyscypliny. „Wydaje się – pisze – tracić zasadność tendencja do wyczerpującego opisu, ponieważ powoduje ona szybkie starzenie się podręcznika. Koncentrując się natomiast na problemach podstawowych, na sprawach metodologii i głównych kierunków badań, zapewnimy zarysom syntetycznym większą trwałość" (s. 223). Nie wspomina jednak o próbach konstruowania takowych podręczników na gruncie polskim (por. m.in. Cz. Maziarz: *Modele eksperymentalnych podręczników dla dorosłych*. „Oświata Dorosłych" 1970, nr 4).

Oświatowe funkcje prasy, radia i telewizji ze względu na ich dostępność upatruje w stwarzaniu dużych możliwości w poszerzeniu wiedzy, upowszechnianiu jej osiągnięć i podnoszeniu kultury ogólnej i zawodowej. W przypadku filmu, radia i telewizji podkreśla ponadto atrakcyjną i dokładną formę przekazu. Trafnie zauważa brak współdziałania między tradycyjnymi technikami (bezpośredniego przekazu) a audiowizualnymi technikami przekazu wiedzy.

Sformułowaną tezę o prawdziwej rewolucji dokonanej przez radio i telewizję w poszkolnym upowszechnianiu wiedzy podpiera danymi statystycznymi dotyczącymi odbioru tych mediów. Jednym zdaniem kwituje istnienie i popularność Politechniki Telewizyjnej i Telewizyjnego Technikum Rolniczego – bez najmniejszej próby podjęcia analizy swoistości tego typu edukacji i roli w edukacji równoległej i permanentnej, ani też nie odsyła do opracowań na ten temat.

Zaledwie trzy zdania poświęcił Nauczycielskiemu Uniwersytetowi Radiowo-Telewizyjnemu (NURT-owi), wyrażając nadzieję, że może on stanowić drogę modernizacji i uaktualnienia kształcenia zawodowego nauczycieli; służyć rozprowadzeniu innowacji programowych i metodycznych, a ponadto wspomagać edukację rodziców.

Całość rozważań kończy słuszną refleksją, „iż środki audiowizualne wkraczają już obecnie w system kształcenia i upowszechniania nauki i kultury jako jego podstawowy i integralny element. Dalszy rozwój oświaty permanentnej wzmagać będzie funkcję środków audiowizualnych w systemie upowszechniania wiedzy i kultury..." (s. 241).

Jak widać, R. Wroczyński w tej dziedzinie nie wnosi niczego nowego, a ogranicza się do kilku trafnych ogólnych i znanych powszechnie stwierdzeń.

Nie dokonuje analizy roli mass mediów w edukacji permanentnej ani też nie sięga do bogatej literatury przedmiotu na ten temat. A warto przypomnieć, że np. z zakresu telewizji ukazało się wówczas na rynku księgarskim sporo nowych książek w języku polskim, nie mówiąc o literaturze obcojęzycznej. Aby nie być gołosłownym, wymienię w kolejności alfabetycznej znaczące pozycje polskie wydrukowane do 1975 r., a zatem daty złożenia w wydawnictwie rozszerzonej wersji – II wydania publikacji R. Wroczyńskiego:

Są to:

- M. Budrowicz-Nowicka: *Rola telewizji w nauczaniu*. Ossolineum 1965;
- M. Czerwiński: *Telewizja wobec kultury*. WAiF, Warszawa 1973;
- E. Fleming: *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu*. NK, Warszawa 1963;
- E. Fleming: *Środki audiowizualne w nauczaniu*. PZWS, Warszawa 1965;
- J. Fuksiewicz: *Anatomia telewizji w USA*. PIW, Warszawa 1973;
- Z. Kałużyński: *Pożegnanie molocha*. Biblioteka Myśli Współczesnej. Warszawa 1972;
- A. Kłoskowska: *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. PWN, Warszawa 1964;
- A. Kłoskowska: *Społeczne ramy kultury*. PWN, Warszawa 1972;
- J. Koblewska: *Środki masowego oddziaływania*. IW CRZZ, Warszawa 1972;
- J. Koblewska: *Szkoła a środki masowego oddziaływania*. PZWS, Warszawa 1967;
- J. Koblewska: *Poglądowość w kształceniu ustawicznym*. IW CRZZ, Warszawa 1975;
- J. Koblewska: *Propaganda i wychowanie*. IW CRZZ, Warszawa 1974;
- J. Komorowska: *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży*. PWN, cz. I, Łódź 1963, cz. II Łódź 1964;
- J. Kossak: *Dylematy kultury masowej*. WAiF, Warszawa 1966;
- J. Kubin i J. Komorowska: *Czy telewizja wychowuje?* NK, Warszawa 1969;
- A. Kumor: *Telewizja. Teoria, percepcja, wychowanie*. PWN, Warszawa 1973;
- E. Morin: *Duch czasu*. Biblioteka Więzi. Warszawa 1965;
- J. Rudzki: *Telewizja w środowisku młodzieży wiejskiej*. Ossolineum 1964;
- *Super – Ameryka. Szkice o kulturze i obyczajach*. Wyboru dokonał W. Górnicki i J. Kossak, PIW, Warszawa 1970;
- M. Szulczewski: *Magia szklanego ekranu*. LSW, Warszawa 1972;
- K. Toeplitz: *Mieszkańcy masowej wyobraźni*. PIW, Warszawa 1970;
- K. Toeplitz: *Film i telewizja w USA*. WAiF, Warszawa 1963;
- *Telewizja dydaktyczna*. Pod red. Fr. Januszkiewicza, PWN, Warszawa 1970;
- A. Ziemilski: *American TV, czyli życie fikcją*. WAiF, Warszawa 1969;
- K. Żygulski: *Drogi rozwoju kultury masowej*. Wyd. 2, CRZZ, Warszawa 1966.

Ta bogata książkowa literatura polska, nie mówiąc o wielu artykułach (w tym i piszącego te słowa), ani też liczna i znacząca literatura obcojęzyczna z tak głośnymi nazwiskami jak M. McLuhan, P. Schaeffer, A. Moles, W. Schramm, H.T. Himelweit, H.I. Schiller nie jest nigdzie przywołana, co się niekorzystnie odbiło na poziomie jego rozważań.

Po pierwsze, zbrakło mu krytycznego spojrzenia na mass media z telewizją na czele. Zatrzymał się na etapie zachwytu dla tych środków, znamiennego dla

początkowej fazy refleksji narodzin telewizji. W okresie ukazania się jego publikacji wykazywano już ambiwalentną rolę tych mediów – przeprowadzano w miarę obiektywną ich krytykę i obronę, czego znamiennym przykładem na gruncie polskim stanowi *Kultura masowa* A. Kłoskowskiej. Literatura obcojęzyczna konstruowała różne modele procesu komunikowania i teorie badania oraz rozwoju mass mediów, analizowała liczne ich funkcje w oddziaływaniu społecznym. Do szczególnie głośnych należały wizje McLuhana, jak także argumenty H.I. Schillera na temat zabiegów w sterowaniu (manipulowania) świadomością poprzez telewizję.

Po drugie, pominięcie Telewizyjnego Technikum Rolniczego, działającego już od 1975 r., należy potraktować jako poważny błąd w rozważaniu problematyki edukacji permanentnej. Wspomagało ono słuchaczy zaocznych szkół rolniczych w samodzielnej nauce, ale było też źródłem wiedzy lub jej aktualizacją dla tak zwanej służby rolnej i osób pracujących na roli. W sumie pełniło funkcję masowego dokształcania się tych ludzi.

W ramach tegoż telewizyjnego technikum wypracowano integralne formy przekazu wiedzy bezpośredniej – lekcyjnej z pośrednimi poprzez przekaz telewizyjny. Podjęto też próby oryginalnych rozwiązań w dziedzinie metodyki kształcenia telewizyjnego w formie tzw. telewizyjnej lekcji i zeszytu – przewodnika metodycznego (por. artykuły na ten temat wielu autorów i monografię W. Barcikowskiej: *Radio i telewizja w szkolnym systemie kształcenia dorosłych*. WSiP, Warszawa 1980).

Po trzecie, nie dostrzegał R. Wroczyński w edukacji permanentnej poprzez media wielu innych funkcji, jak: dydaktyczna, motywacyjna, stymulacyjna, kontrolna, nie mówiąc o funkcjach wychowawczych, występujących zwłaszcza w przedmiotach humanistycznych, jak budzenie zainteresowań, kształtowanie postaw społecznych.

Znacząca choć ambiwalentna rola mass mediów w edukacji permanentnej współcześnie

Rola mass mediów w życiu społecznym, a w tym i edukacji permanentnej, wciąż rośnie. To one stanowią główne źródło informacji o otaczającym świecie, kreują obraz współczesnej kultury, wytyczają zakres kontaktów z nią, kształtują upodobania i postawy. Popularności ich towarzyszy niesłabnąca krytyka. Kontrowersje odnoszą się głównie do oferty programowej – jej jakości oraz efektów oddziaływania.

Różnie formułowane zarzuty pod adresem środków masowego przekazu w skali globalnej można ująć najkrócej w trzech punktach:

1. Prezentowanie rzeczywistości w krzywym zwierciadle – kreowanie fałszywej rzeczywistości, wyolbrzymienie obrazu patologii społecznej, nadmierne eksponowanie scen gwałtu, przemocy i seksualizmu, przy jednoczesnym

braku gruntownej analizy społecznej sytuacji i przekonujących przykładów zapobiegania zjawiskom negatywnym.

2. Upowszechnianie i utrwalanie konsumpcyjnego stylu życia w wyniku prymatu w treściach wartości materialnych, zawężenie pojęcia sukcesu głównie do sfery zamożności, rozrywki.

3. Pogłębiający się proces dekulturyzacji jako wynik procesu globalizacji odbioru treści i obniżenie poziomu artystycznego poprzez dominację standardów kultury popularnej.

Najbardziej niepokojące jest kreowanie fałszywej rzeczywistości. Za szczególnie szkodliwe wychowawczo uznawane są sceny przemocy i okrucieństwa, które niepokoiły pedagogów od bardzo dawna. Protest przeciwko nim w wielu krajach zdaje się wskazywać na renesans teorii uczenia się z ekranu. Wszelkie jednak zabiegi zmierzające do ograniczenia takich scen i wyeliminowania treści aspołecznych przez wprowadzenie swoistej cenzury moralnej – jak m.in. „Amerykański Kodeks Telewizyjny" – nie przynoszą pozytywnych rezultatów.

Media masowe prześcigają się w pogoni za sensacją, w próbach pozyskania szerokiego odbiorcy i trafienia w jego upodobania. Wielość mediów doprowadziła do zaciętej rywalizacji o zdobycie sobie audytorium, co w konsekwencji odbija się na obniżeniu jakości programów. Ambitna sztuka, publicystyka społeczna i kulturalna, a nawet dokument ustępują miejsca tasiemcowym serialom i filmom o wątpliwej wartości, operom mydlanym, rewiom wokalno-muzycznym, „tok szokom" i „Talk show'om", sensacyjnym reportażom i bulwersującej plotce w prasie, kwizom i wszelkiej bylejakości. Rzeczywistość jest przedstawiona w sposób uproszczony, fragmentaryczny opatrzona banalnym uniformizującym komentarzem.

Walka o widza spowodowała zmieszczenie rekłam swoich programów w innych i zmianę w strategii oferty odbiorczej. Ponieważ zdobycie szerokiej widowni staje się coraz trudniej osiągalne, przygotowuje się programy skierowane do określonego odbiorcy.

Dzieje się tak w związku z likwidacją państwowego monopolu mediów, zwłaszcza radiowo-telewizyjnego i dopuszczeniem do komercjalizacji tych mediów oraz z zalegalizowaniem działalności prywatnych nadawców, a także z systematycznym wzrostem liczby odbiorców telewizji satelitarnej, oglądanej również za pośrednictwem sieci stacji lokalnych.

Istnienie licznych prywatnych stacji radiowych i telewizyjnych oraz czasopism w rękach kapitału obcego stanowi niekiedy zagrożenie dla tożsamości narodowej i rozwoju własnej kultury. Media te bowiem nastawione na zyski preferują głównie rozrywkę – filmy, seriale, teledyski oraz sensację nierzadko mijającą się z prawdą. Nie czują się one obciążone obowiązkami wobec kultury narodowej, stąd zakupują programy zagraniczne, zwłaszcza amerykańskie.

Zdominowanie mediów przez rozrywkę i tendencja do bawienia lub zdziwienia odbiorcy odbija się na poziome informacji. W tej sytuacji telewizja publiczna, dostarczająca programów kulturalnych także na wysokim poziomie i propagująca kulturę narodową, przegrywa w rywalizacji z systemami stacji

komercyjnych i prywatnych, które często produkują niewybredną, ale zyskowną rozrywkę, funkcjonującą nie tylko w granicach poszczególnych państw, ale w skali międzynarodowej. Tworzą się potężne międzynarodowe korporacje finansujące i kontrolujące sferę masowego komunikowania. W tej sytuacji słabsze ekonomicznie państwa czują się bezradne, próbując bezskutecznie zapobiegać napływowi obcych ich narodowej kulturze treści niesionych przez telewizję komercyjną, taśmy wideo, hipermedia.

Innym problemem, dotyczącym skutków psychospołecznych spowodowanych wprowadzeniem nowych mediów na szeroką skalę, są:

– po pierwsze, globalizacja – odbiór tych samych niewyspecjalizowanych treści przez olbrzymie rzesze ludzi;

– po drugie, personalizacja – większa możliwość wyboru programów (telewizja publiczna, kablowa, satelitarna, wideo, bogata oferta radia i zróżnicowanej prasy).

Te dwie pozornie sprzeczne tendencje rozwojowe są charakterystyczne dla czasów współczesnych. Z jednej strony, rozproszenie widowni i dążenie do powstawania lokalnych systemów, z drugiej – głównie w związku z upowszechnianiem się telewizji satelitarnej skłonność do koncentracji i rozszerzania się widowni na obszar kilku, a nawet kilkunastu krajów, przechodzenie od widowni jednonarodowej do wielonarodowej oraz przechodzenie od jednorodnych mediów do różnorodnych środków przekazu.

Nowe mass media i towarzysząca im produkcja międzynarodowa programów prowadzi do stopniowej dekulturyzacji. Proces ten polega na zapewnieniu kulturowej neutralności programom, pozbawieniu ich cech typowych dla kultury danego narodu, aby uczynić ich ponadnarodowymi i zdobyć jak najwięcej odbiorców (dotyczy głównie seriali i programów rozrywkowych).

Szansa edukacyjnego wykorzystania mass mediów w skali mikro i makro, niezależnie od zagrożeń czy równolegle do nich, to:

– po pierwsze: olbrzymi wzrost oferty programowej obliczony na zaspokajanie różnorodnych grup odbiorców jako efekt walki o widza i indywidualizacji odbioru,

– po drugie: możliwości realizacji szeroko pojętej edukacji, a szczególnie w wymiarze problematyki globalnej edukacji aksjologicznej – wychowania ku takim wartościom, jak wolność, demokracja, tolerancja, zrozumienie dla innych kultur, ekologia itp.,

– po trzecie: możliwości mass mediów w skali mikro (gminna TV, radio, prasa) w aktywizacji społeczności lokalnej i wychowaniu do samorządności,

– i po czwarte: wzrost poziomu wykształcenia pozwala na optymistyczne rokowania, że odbiorca mass mediów będzie bliższy teorii użytku i korzyści niż teoriom behawioralnym, a zatem będzie zorientowany w większym stopniu na wybór treści wyższego poziomu i na aktywny ich odbiór. Pomoc w tym zakresie musi przyjść ze strony samych mass mediów i szkoły, które to powinny prowadzić przemyślaną edukację medialną, jak to postulowałem m.in. przed

blisko 20. laty (patrz – J. Gajda: *Telewizja w kształceniu kultury literackiej*. Warszawa 1979).

Powyższe stwierdzenia wymagają przynajmniej lakonicznego komentarza lub egzemplifikacji.

I tak, przy wzroście oferty programowej istnieje większa możliwość wybrania programów odpowiadających zainteresowaniom i potrzebom każdej małej grupy odbiorców. Przestał istnieć przymus odbioru programu w określonym czasie na skutek upowszechnienia się urządzeń rejestrujących i odtwarzających – typu magnetowidy i magnetofony.

Indywidualizacji odbioru towarzyszy wzrost możliwości nawiązania kontaktu z nadawcą. Ujawniają się większe możliwości kreatywne odbiorcy w przetwarzaniu gotowych tekstów, jak i w tworzeniu nowych poprzez wykorzystanie choćby technik wideo i komputera. Odrębny szeroki i bardzo istotny problem stanowi związek środków masowego przekazu i hipermediów, z natury swojej interaktywnych, w odbiorze treści, w wytwarzaniu ich, a także wzajemnym współdziałaniu.

Środki masowego przekazu stwarzają olbrzymią szansę w różnych dziedzinach zabiegów edukacyjnych. To właśnie dzięki nim, a zwlaszcza telewizji satelitarnej, mamy do czynienia (podobnie jak w przypadku hpermediów) z edukacją bez granic w pełnym znaczeniu tego słowa (patrz – J. Gajda: *Edukacja bez granic*. Lublin 1992). Obejmuje ona ludzi na całym globie, niezależnie od wieku i wykształcenia; przekracza granice przestrzeni i czasu; dociera wszędzie, przełamując skutecznie uprzedzenia narodowe, rasowe, religijne i światopoglądowe. Poza olbrzymią panoramą współczesności prezentują problemy z niedawnej i zamierzchłej historii, a także domniemanej przyszłości. Oddziaływanie jej jest wielorakie – intensywne lub słabsze, w zależności od postawy odbiorcy. Zawsze ma jednak ono charakter edukacji całościowej. W bogactwie bowiem treści o różnym poziomie są najistotniejsze problemy egzystencji człowieka i naszej planety, nierzadko pomijane przez szkołę. Atrakcyjna forma przekazu powoduje, że proces zdobywania wiedzy jest skuteczny i przyjemny, dokonuje się bez wysiłku – najczęściej okazjonalnie i mimowolnie.

Nie umniejszając roli mediów, operujących wyłącznie słowem, jest to przede wszystkim telewizja, może ona skutecznie podejmować problemy o globalnym znaczeniu edukacyjnym – orientować w problemach współczesnego świata (m.in. ekologia, wyżywienie, zdrowie, migracje), uczyć zrozumienia dla kultury, kształtować postawy patriotyczne i internacjonalistyczne. Może odbiorcy w jego edukacji autotelicznej dostarczać interesujących go wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, rozbudzać i rozwijać zainteresowania i zamiłowania, dostarczać relaksu i rozrywki, kształtować postawy, ukazywać problemy sensu życia i miłości oraz może również w edukacji traktowanej instrumentalnie dostarczać potrzebnych wiadomości oraz służyć wąsko i szeroko pojmowanemu doskonaleniu zawodowemu.

Równie istotne funkcje edukacyjne przypadają do spełnienia środkom masowego przekazu w skali mikro. One to, aczkolwiek mają potężnego konku-

renta w mediach o zasięgu krajowym i ponadnarodowym, wyraźnie górują nad nimi w rozeznaniu problemów i potrzeb społeczności lokalnej. Poza dostarczaniem różnorodnych informacji pełnią zwłaszcza funkcje kulturotwórczą, integracyjną i promocyjną. To za ich pośrednictwem można ukazać historię regionu, jego aktualne problemy, osiągnięcia, zamierzenia i przede wszystkim żywych ludzi – bohaterów przeróżnych zdarzeń. I dzięki tym środkom można najłatwiej wyjść poza granice swojego regionu, integrować społeczność lokalną i stosunkowo skutecznie promować region, miasto, gminę. Również łatwiej pozyskać sponsorów, a w reklamach zachować szlachetny umiar i większy stopień ich wiarygodności. Wokół tygodnika, miesięcznika, radia i telewizji gminnej mogą się skupiać ludzie o ambicjach kreatywnych i tworzyć środowisko artystyczno-intelektualne.

I ostatnia wymieniona tu przesłanka, dotycząca szans wykorzystania środków masowego przekazu w edukacji permanentnej, zasadza się na nadziei zmiany stosunku odbiorców do przekazywanych treści. Aczkolwiek literatura przedmiotu na temat oddziaływania środków masowego przekazu jest bardzo bogata i zróżnicowana w swych założeniach badawczych, to na nasze potrzeby można wyodrębnić w niej tylko dwie przeciwstawne sobie dominujące teorie.

Jedna, to teorie oparte na tradycyjnym modelu behawiorystów, wychodzące z założenia, że każdy bodziec wywołuje określone reakcje (B›R), a zatem w zależności od charakteru treści będzie podobne oddziaływanie i wyniki (są w tej grupie teorie psychologiczne, m.in. teoria uwarunkowania i teoria dysonansu poznawczego, teorie socjologiczne i teorie kulturowe ze wszystkimi teoriami kultury masowej).

I druga grupa to wspomniane teorie użytkowania i korzyści, a także socjalizująca funkcja środków masowego przekazu. Przedmiotem teorii użytkowania i korzyści nie jest wpływ mediów na odbiorcę i w związku z tym pytania: Co środki masowego przekazu robią z ludźmi, jak ich kształtują, wychowują, jaka jest ich efektywność i skuteczność oddziaływania, a pytanie odwrotne: Co ludzie robią z tymi środkami, jaki wynoszą z ich odbioru pożytek. Publiczność traktuje się jako zbiorowość aktywną, korzystającą w sposób celowy ze środków masowego przekazu. I choć sposoby korzystania z nich są kształtowane w głównej mierze przez oczekiwania dotyczące treści oferowanych przez mass media, to te nie działają w izolacji i trudno jest mówić o bezpośrednim wpływie przekazów na postawy oraz zachowania.

Obie te grupy teorii, w zależności od charakteru i rodzaju badań, znajdują potwierdzenie i dlatego trudny jest spór o stopień ich słuszności. Ze względu jednak na wzrastające tendencje do podnoszenia poziomu wykształcenia, jak i na bogatszą ofertę programową można mieć nadzieję na zwycięstwo aktywnego i krytycznego stosunku odbiorców do odbieranych treści w mass mediach, a zatem na dominację teorii użytkowania i korzyści.

Problem ten w szerszym aspekcie przygotowywania do aktywnego uczestnictwa w kulturze, a w tym i w korzystaniu w sposób selektywny oraz krytyczny z oferty masowych mediów, to niewątpliwie zadanie samej szkoły i tychże

mediów. Przy dobrej współpracy tych instytucji można stymulować zainteresowania kulturalne i kształtować akceptowane społecznie postawy moralne, podnosić poziom kultury odbiorców. Zwłaszcza wiele w tym zakresie można zdziałać w mass mediach poprzez bardziej przemyślaną ofertę programową, ale także interesującą, niebanalną reklamę treści ambitnych oraz działania uprzystępniające sztukę, że przypomnijmy świetne kiedyś prelekcje Stefana Treugutta przed premierami Teatru Telewizji. A w dziedzinie uprzystępniania osiągnięć nauki telewizja i inne media mają również znaczące osiągnięcia.

Uwagi końcowe

Podsumowując można stwierdzić, że szanse wykorzystania mass mediów w edukacji permanentnej są olbrzymie i będą wzrastały. Istotnym warunkiem jest jednak troska samych mediów o bogatszą i wartościową ofertę programową, a w tym działania edukacyjne o charakterze głównie uprzystępniającym ambitną sztukę i osiągnięcia nauki, a także prowadzenie edukacji medialnej przez szkołę w kierunku zmian postaw odbiorców (z postawy biernej na aktywną).

Poruszony tu problem miejsca mass mediów w kształceniu ustawicznym mieści się w szerszym kontekście zagadnień edukacji i kultury. Można go sprowadzić do pytania: Jak traktować współczesną kulturę popularną upowszechnianą głównie poprzez mass media i jakie zajmować stanowisko wobec niej w edukacji – czy odrzucać wszystko to, co się nie mieści w granicach kultury elitarnej, będąc przekonanym o słuszności naszego wyboru utożsamianego z wysublimowanym smakiem estetycznym, czy też uznać kulturę popularną i starać się ją „oswajać", odrzucając błahe schematy i chwyty, a uczyć wyławiania z homogenicznej papki wartościowych „produktów" o wysokiej randze artystycznej.

Opowiedziałem się tu za tym drugim rozwiązaniem, które zakłada również troskę o rozwój kultury wysokiej, coraz częściej trudniejszej do pełnego ogarnięcia i przekraczającej bariery możliwości percepcji. Intensywny rozwój elektronicznych środków masowego przekazu oraz udoskonalenie technik reprodukcji zaowocowały pozytywnie w upowszechnianiu również tzw. kultury wyższej i napawają mimo wszystko optymizmem w ich wykorzystaniu edukacyjnym. Powtórzmy jeszcze raz, rola mass mediów i multimediów, mimo wielu uzasadnionych zastrzeżeń i zarzutów pod ich adresem, jest w kulturze współczesnej oraz w edukacji ustawicznej dominująca i wykazuje tendencje wzrastające. Dlatego też musi znaleźć się w centrum uwagi pedagogów.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/1999

Barbara Baraniak
Instytut Badań Edukacyjnych

WANDA HABERKANTÓWNA O NAUCZANIU PRZYRODOZNAWSTWA

W 1995 roku minęła 65. rocznica śmierci Wandy Haberkantówny – nauczycielki i przyrodniczki – której przyszło żyć i pracować w okresie szczególnym, znaczyły go bowiem takie wydarzenia historyczne, jak: upadek powstania styczniowego, rewolucja 1905–1906, wybuch pierwszej wojny światowej i wreszcie odradzanie się niepodległego państwa polskiego. Wydarzenia te nie były obojętne W. Haberkantównie. Przekazywane w domu rodzinnym tradycje narodowościowe w istotny sposób oddziaływały na kształtowanie się jej poglądów. Wpływ miała także postępowa grupa młodej generacji krytykująca – zwłaszcza po klęsce powstania styczniowego – ideały poprzedniej epoki i upatrująca naprawy rzeczywistości w powrocie do realnych programów, głoszonych już w epoce Oświecenia, a wspartych na naukach przyrodniczych.

Haberkantównę fascynowały „sprawy kobiet". W haśle tym dostrzegała swą edukacyjną szansę. Sprawiła, że obrana przez nią droga pozostawała odmienna w stosunku do czołowych pedagogów tego okresu. Mimo iż historia nie wyznaczyła jej jeszcze tak trwałego miejsca w dziejach polskiej oświaty, jak chociażby A. Szycównie czy St. Karpowiczowi, to warto przybliżyć czytelnikom tę postać, gdyż osiągnięcia Haberkantówny w zakresie pedagogiki, a zwłaszcza metodyki przyrodoznawstwa są – moim zdaniem – znaczne.

Droga życiowa Haberkantówny

Wanda Haberkantówna urodziła się w 1871 roku w Dąbiu w powiecie kaliskim. Jej rodzice: ojciec Adam – pastor, powstaniec styczniowy oraz matka Helena z d.Tydelska, kultywowali tradycje narodowościowe oraz prowadzili ożywioną działalność kulturalną. W tej atmosferze dorastała, co wywarło wpływ na podejmowane później decyzje, np. w kwestii polskości szkoły. Również dzieciństwo w małym miasteczku umożliwiło codzienne obcowanie z przyrodą i wywarło wpływ na kształtowanie się przyszłych zainteresowań przyrodoznaw-

czych. Właśnie przyroda, którą była zafascynowana od dzieciństwa, a następnie praca pedagogiczna, z którą się zetknęła już po maturze, stały się wyznacznikami jej celów życiowych.

Pierwszą sposobną okazją stała się posada nauczycielki w prywatnej szkole siostry w Koninie. Odczuwała również potrzebę dalszego kształcenia się (Witkowska, Romanowska, 1935). Taką możliwość dawały m.in. studia uniwersyteckie w Szwajcarii, na których w tamtych czasach studiowało już kilka kobiet (Hulewicz, 1939). Pozostając pod wrażeniem haseł głoszonych przez pozytywistów, Haberkantówna (Świętochowski, 1973) podjęła decyzję o wyjeździe na studia uniwersyteckie do Genewy. Przeciwności – takie jak nieprzychylność środowiska do problemu kształcenia kobiet oraz trudności finansowe (Wroczyński, 1949) – nie odstraszają jej, mimo iż z brakiem pieniędzy musiała się borykać przez okres studiów, zwłaszcza w momencie nieprzyznania jej stypendium reparswilskiego (Hulewicz, 1939). Jednak cechy osobowościowe: zapał do pracy, umiejętność zwalczania przeciwności oraz ogromna wytrwałość w dążeniu do wyznaczonego celu – przyczyniły się do terminowego ukończenia studiów w 1897 roku oraz uzyskania tytułu doktora chemii za złożoną u prof. F. Kehermana pracę pt. „Recherches sur deux Acides Naphtopicviques" (Hulewicz, 1939).

Po powrocie ze Szwajcarii, Haberkantówna ponownie demonstruje wyniesiony z domu rodzinnego patriotyzm i odrzuca propozycję pracy w rosyjskim przedsiębiorstwie przemysłowym (po maturze już zrezygnowała z intratnej posady nauczycielki w gimnazjum rosyjskim).

Idąc za głosem powołania, podejmuje pracę pedagogiczną, nauczając przyrodoznawstwa najpierw w Koninie, a od 1902 roku w Warszawie, w prywatnych szkołach żeńskich: u Katowickiej, Jankowskiej, Sierpińskiej oraz Platerówny, a także w Gimnazjum im. M. Reja (Witkowska, Romanowska, 1935; Konarska, 1960). Praca w warszawskich szkołach powoduje, iż Haberkantówna zadaje pytanie: Czym jest nauczanie? Odpowiedź odnajduje w literaturze pedagogicznej: nauczanie to nie tylko kierunkowa wiedza uniwersytecka, ale również znajomość metod i sposobów jej przekazywania. Właśnie to staje się celem jej pracy pedagogicznej.

Czas pracy w szkołach warszawskich w pierwszych latach dwudziestego wieku jest okazją do włączenia się w nurt działalności postępowych grup inteligenckich, skupionych wokół St. Karpowicza i St. Sępołowskiej w Kole Wychowawców, które głosiły potrzebę spolszczenia szkół oraz demokratyzacji ich życia (Kmiecik, 1961). Identyfikując się z tymi hasłami – bliskimi ideom Komisji Edukacji Narodowej – wstępuje do Koła Wychowawców i z jego ramienia w 1905 roku przystępuje do strajku szkolnego, nie zważając na ewentualne reperkusje z możliwością utraty pracy włącznie (Romanowska, Witkowska, 1935). Także jako członkini Koła Wychowawców rozpoczyna pracę w sieci kompletów tajnego nauczania na tzw. ukrytych pensjach u Pankiewiczówny, Glejnichowskiej, Morawskiej, Rafalskiej, Prawdzic-Kuczalskiej, Jakubowskiej, Sempołowskiej, Wernkówny i Strzemińskiej (Jezierski, 1928). Praca na tajnych

kursach staje się okazją do realizacji wyznaczonego celu pedagogicznego, tj. doskonalenia sposobów przekazywania wiedzy. Poszukiwanie adekwatnych rozwiązań metodycznych do specyfiki treści sprawia, iż Haberkantównę postrzegano jako „pierwszorzędną siłę pedagogiczną" (Romanowska, Witkowska, 1935). Znajduje to odbicie w wygłoszonej o niej opinii: „Trudności musiały być pokonane i były pokonywane, pomoce naukowe musiały się znaleźć i znajdowały się, nie było metod nauczania, więc je wypracowywano lub zdobywano intuicją nauczycielską, nie było programów, więc je tworzono. Niepostrzeżenie gromadziły się zasoby doświadczeń, dzięki którym nie stanęliśmy z próżnymi rękami do budowania szkolnictwa w wolnej Polsce" (Gayówna, 1930).

Sposób prowadzenia zajęć na tajnych kursach przez Harberkantównę nie tylko odpowiadał opracowanym i wydanym przez Koło Wychowawców wskazówkom pedagogicznym pt. „Uwagi ogólne i wskazówki praktyczne do prywatnego nauczania" (Kmiecik, 1961), ale był zbieżny z opracowanymi przez Komisję Edukacji Narodowej wskazaniami dydaktyczno–wychowawczymi (Epoka Wielkiej Reformy, 1923). Oba opracowania zalecały nauczycielom nawiązywanie z młodzieżą ścisłej więzi opartej na wzajemnym zrozumieniu i zaufaniu, zaś w zakresie wychowania – rozbudzanie u uczniów samodzielności myślenia i szlachetności uczuć (Kmiecik, 1961). Taka organizacja procesu dydaktycznego odpowiadała Haberkantównie, a hasła głoszone przez Koło Wychowawców zyskały całkowitą jej aprobatę, podobnie jak rodziców, którzy na wniosek Koła organizowali wystąpienia przeciwko szkole rosyjskiej. Przejawem patriotyzmu uczniów było gremialne opuszczanie (po upadku strajku w 1905 roku) gimnazjów rządowych i wstępowanie do polskich szkół prywatnych (Kmiecik, 1961).

Jedną z takich szkół była prywatna szkoła im. J. Kowalczykówny, w której, począwszy od 1906 roku, Haberkantówna pracowała przez 20 lat. W placówce tej znalazła nie tylko całkowite zrozumienie przełożonej i uznanie młodzieży, ale wprowadzała dydaktycznie uzasadnione rozwiązania metodyczne do nauczania przyrodoznawstwa. Były nimi lekcje prowadzone w dobrze zorganizowanej pracowni przyrodoznawstwa oraz wycieczki, które zapewniały pełnię warunków przyrodniczych. Te ostatnie, zdaniem ówczesnych znawców metodyki (Śnieżek, Dydkowski, 1920), „jedne z najpiękniejszych i najniezbędniejszych środków dydaktycznych w nauczaniu tego przedmiotu". Ciągle poszukiwanie „nowinek metodycznych", a następnie ich wdrażanie, wynikało nie tylko z jej talentu pedagogicznego, ale przede wszystkim z całkowitego oddania się pracy nauczycielskiej: „w każdą pracę kładła wszystkie swoje siły (...) bez reszty" (Kisielewska, 1930). Jej ogromne zaangażowanie tworzyło zręby „szkoły twórczej" i było przykładem walki z werbalizmem. Stosowane rozwiązania metodyczne zebrała w pracy pt. *Protokóły lekcji przyrodoznawstwa* (1922, 1923), która stanowiła ukoronowanie jej pracy pedagogicznej i stworzyła fundamenty metodyki przyrodoznawstwa.

Inny, równolegle prowadzony z pracą pedagogiczną, znaczący obszar działalności edukacyjnej Haberkantówny wiąże się z zajęciami na kursach dla

dorosłych, organizowanych przez Towarzystwo Kultury Polskiej A. Świętochowskiego (Miąso, 1960). Temu okresowi pracy, który przypada na lata 1905–1908, poświęciła książkę popularnoprzyrodniczą pt. *Śmietnik* (1909). Na kursach dla dorosłych nauczała również w czasie trwania wojny światowej, upamiętniając ten okres tomikiem *Z naszych wycieczek szkolnych* (1918).

Lata dwudzieste obecnego stulecia to następny, bardzo intensywny okres pracy W. Haberkantówny. Ucząc bowiem w szkole J. Kowalczykówny, styka się z prof. A.B. Dobrowolskim. Z jego namowy pisze *Protokóły lekcji przyrodoznawstwa*, program przyrodoznawstwa dla klas niższych gimnazjum oraz obejmuje posadę wizytatorki w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Praca w Wydziale Programowym MWRiOP staje się okazją do wykorzystania dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych oraz szansą czynnego i twórczego udziału w budowaniu zrębów demokratycznej szkoły polskiej, która – w jej przekonaniu – oparta być powinna na założeniach Komisji Edukacji Narodowej (Romanowska, Witkowska, 1935). Pracę przerwał nawrót wcześniej leczonej choroby. W konsekwencji czego podała się do dymisji i przeszła w 1928 roku na emeryturę (Romanowska, Witkowska, 1935).

Ostatnie lata pracy i życia wypełniała tłumaczeniami francuskiej literatury przyrodniczej, m.in. A. Canderego *Przygody świerszcza* (1927) i H. Hassenpfluga *Obcowanie z przyrodą* (1928) oraz upowszechnianiem myśli metodycznej przyrodoznawstwa na prowadzonych kursach dla nauczycieli w Państwowym Instytucie Pedagogicznym oraz Wolnej Wszechnicy Polskiej (Konarska, 1960).

Zmarła 16 marca 1930 roku w Warszawie.

Metodyka przyrodoznawstwa Haberkantówny

Na początku bieżącego stulecia zaczęły się pojawiać opracowania metodyczne. Nazywano je „metodykami", z uwagi na eksponowanie w nich przede wszystkim metod nauczania (Niemierko, 1992, s. 140). Takim opracowaniem są również Haberkantówny *Protokóły lekcji przyrodoznawstwa* (1920–1923). Ich treść świadczy, że mimo trudności w funkcjonowaniu szkół, spowodowanych polityką państw zaborczych, kadra pedagogiczna tego okresu – w tym W. Haberkantówna – przesłanek swojej pracy poszukiwała w pedagogicznych nurtach Nowego Wychowania (Wroczyński, 1949), przyjętych i upowszechnianych w Polsce głównie przez pozytywistów. Nurt ten, wprowadzający do kształcenia realizm, biorący za podstawę nauki matematyczne i przyrodnicze, a także treści i metody oparte na indukcji oraz obserwacji, odpowiadał stylowi pracy Haberkantówny, w którym respektowała zasady poglądowości, przystępności w nauczaniu oraz świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania-uczenia się. Pogląd ten w pełni wyraziła w treści *Protokółów...* – które ilustrują jej autorską realizację ramowo sformułowanego ministerialnego programu nauczania, ówcześnie nazywanego podstawą pedagogiczną (Zieleńczyk, 1929),

a zbieżnego z opracowanym przez Komisję Edukacji Narodowej programem historii naturalnej (Wierzbowski, 1903–1905; Stawiński, 1973).

Autorska realizacja programu przyrodoznawstwa potwierdza, iż Haberkantówna uważała za konieczne zainteresowanie uczniów przedmiotem. Rezygnowała z wykładów i odpytywania ucznia, gdyż uważała, że nie są przydatne do oceny stopnia faktycznie przyswojonej wiedzy, nowych pojęć oraz ich rozumienia. Przyjmując zasadę, że istota zjawisk przyrodniczych wymaga zaostrzonej spostrzegawczości i wyrobienia zmysłów, nauczanie przyrodoznawstwa opiera na samodzielnych czynnościach ucznia, co umożliwia mu bezpośrednią obserwację obiektu i gruntowne zbadanie go (Haberkantówna, 1922–1923).

Analiza protokołów świadczy, że zaproponowaną przez Haberkantównę autorską koncepcją prowadzenia lekcji są pogadanki połączone z obserwacją, wynikające z celu lekcji określonego tematu, a mieszczące się w grupie metod erotematycznych (pytających) i heurystycznych (poszukujących).

Zaproponowany sposób prowadzenia zajęć wymusił posiadanie należycie zorganizowanej pracowni. Haberkantówna wyzwanie to podjęła, projektując pracownię do przyrodoznawstwa. Składała się ona z dwu mniejszych pracowni: jednej, przeznaczonej do wykonywania obserwacji i badań na eksponatach przyrody żywej oraz drugiej – dostosowanej do potrzeb tzw. przyrody martwej (tematyki z mineralogii i fizyki). Obie sale wyposażone były w specjalne stoły, wokół których siedziały dzieci, tak aby równocześnie mogły obserwować okazy lub oglądać ich zamienniki w zespołach czteroosobowych, a także wykonywać inne ćwiczenia. Ponadto w pracowni przyrodoznawstwa znajdowały się liczne środki wizualne (rysunki, mapy, diagramy oraz okazy naturalne eksponowane w formie spreparowanej – wypchane zwierzęta, płazy, gady i ślimaki zakonserwowane w formalinie itp., a także żywe eksponaty – hodowle).

Odzwierciedleniem poczynionych przez uczniów obserwacji były wykonywane przez nich rysunki i lepione eksponaty z plasteliny. Prace tego typu dawały również okazję do ujawnienia uzdolnień plastycznych. Rysunki uczennice samodzielnie podpisywały lub sporządzały króciutkie notatki, co z kolei umożliwiało poznanie sposobu interpretacji poczynionych przez nie obserwacji, a tym samym zrozumienie i opanowanie realizowanych na lekcji treści.

Inną cechę charakterystyczną – przyjętej przez W. Haberkantównę autorskiej koncepcji realizacji programu nauczania – stanowiły wycieczki. Wprowadziła je, gdy uznała, że żywe obiekty przyniesione ze środowiska do sali lekcyjnej nie ilustrują już przyrody jako całości, ale stanowią jedynie szczegół poddany obserwacji. Wycieczki, przenoszące naukę ze szkół w naturalne środowisko, umożliwiły – jej zdaniem – bezpośrednie, całościowe obcowanie z przyrodą. Wprowadzenie ich do procesu dydaktycznego określone zostało przez ówczesnych znawców problemu (Śnieżek, Dydkowski) mianem „nowoczesnej ideologii wychowawczej (...) otwierającej całkiem nowe, a szerokie horyzonty wychowania i usuwającej w naturalny sposób szereg trudności natury psychologicznej, towarzyszących innym metodom" (Odrzywolski, 1917). Wreszcie wycieczki umożliwiały obserwowanie całościową sferą wrażeniowo-wyobrażeniową

dziecka, eliminując takie przyczyny wewnętrzne, jak zmęczenie czy znudzenie. Efekty dydaktyczne wycieczek uważała za zależne od indywidualności nauczyciela i dlatego – nie zapominając o celach wycieczki jako formie lekcyjnej – opracowała tzw. „przykazania wycieczkowe" (Haberkantówna, 1922–1923).

Innym istotnym elementem wprowadzonym przez Haberkantównę do sposobu realizacji programu przyrodoznawstwa było czytanie na lekcjach różnych książek przyrodniczych, ilustrowanych rysunkami. Celem tego przedsięwzięcia było rozwijanie zamiłowania do czytania książek i dzięki temu popularyzowanie literatury przyrodniczej. Dotkliwy brak książek stał się dla Haberkantówny inspiracją do napisania wielu opowiadań. Oto ich tytuły: *Las, Pole, Ogród, Rzeka i strumień, Bagna i moczary, Góry* oraz współautorskie z J. Chrząszczewską: *Staw, Łąka*.

Ciągłe poszukiwanie i dążenie do wprowadzania przez Haberkantównę nowych rozwiązań metodycznych wiązało się z wcielaniem w życie hasła samodzielnej pracy uczniów. Celowi temu towarzyszyło prowadzenie hodowli oraz tzw. dzienniczków przyrodniczych. Formy te były okazją do kształtowania umiejętności dokładnego obserwowania zjawisk oraz umiejętności sporządzania zwięzłych i charakterystycznych spostrzeżeń na ich temat, najpierw przy pomocy nauczyciela, potem samodzielnie. Inną cechą wynikającą z wprowadzenia dzienniczków i hodowli przez cały kurs przyrodoznawstwa (od kl. I do III) było kształtowanie takich postaw, jak wytrwałość, sumienność, obowiązkowość. Przykład omawianego dzienniczka literatura przytacza za D. Gayówną (1918).

Przedstawiona w zarysie metodyka przyrodoznawstwa W. Haberkantówny świadczy o jej wkładzie w stworzenie metodyki przyrodoznawstwa, dziedziny wprowadzonej po raz pierwszy do kształcenia przez programy Komisji Edukacji Narodowej, a następnie przez programy pozytywistów. Nic też dziwnego, że idea szkoły wsparta na naukach przyrodniczych i ich roli w przygotowaniu człowieka do życia i pracy bardzo fascynowała W. Haberkantównę i stanowiła wyznacznik do określania celów, treści i metod kształcenia oraz niezbędnych środków upoglądawiających proces nauczania–uczenia się.

Charakterystyka poglądów dydaktycznych

Mimo że w bibliografii twórczości Haberkantówny nie znajdujemy opracowania, które w sposób jednoznaczny charakteryzowałoby jej poglądy dydaktyczne, to jednak można je zilustrować na podstawie analizy wspomnianych *Protokółów...* .

Cele nauczania

Analiza treści dowolnie wybranego z *Protokółów* tematu lekcji np. „Cebula: rodzaje liści, łodyga" (Haberkantówna, 1923, R. t. I) pozwala dojść do wniosku, że przyjęty przez Haberkantównę sposób organizacji zajęć wynikał z wyzna-

czonego przez nią celu nauczania, to jest „oddziaływania treści na umysł ucznia i kształtowania u nich takich zdolności umysłowych, jak:

– bezpośrednie spostrzeganie, na które składa się sprawność umysłowa, nie tylko w odtwarzaniu wrażeń, lecz również w ich rozróżnianiu,

– odtwarzanie poczynionych spostrzeżeń i wytwarzanie z nich nowych obrazów, na co składa się pamięciowa wyobraźnia bierna i czynna (fantazja),

– logiczne myślenie, obejmujące abstrakcję (tworzenie pojęć oderwanych), analizę (rozbiór) i syntezę (uogólnienie, obejmowanie całości), a ponadto różne rodzaje rozumowań, tj. zdolności wyciągania prawidłowych wniosków i dowodzenia".

Sposobem pobudzania uzdolnień i ich rozwijania jest spostrzeganie, umożliwiające przyglądanie się rzeczom i zjawiskom, porównywanie i opisywanie ich przy użyciu zmysłów do porównywania i opisywania nowego przedmiotu. Zdolność odtwarzania (reprodukcji), powstaje poprzez możliwie wierne odzwierciedlenie rzeczy widzianych lub słyszanych (np. rysunki, opowiadanie). Wyobraźnię twórczą (fantazję) „rozwijać należy poprzez dostarczanie materiału w postaci obrazów, opowiadań i tworzenie na ich podstawie samodzielnych pomysłów. Zdolności logicznego myślenia kształtować należy poprzez analizę zagadnień i formułowanie na ich podstawie określonych wniosków i sądów".

Analiza *Protokółów* dowodzi, że celem, do którego dążyla Haberkantówna w procesie nauczania–uczenia się przyrodoznawstwa, było rozwijanie zdolności umysłowych, zwłaszcza spostrzegania i na ich podstawie wytwarzania nowych obrazów. Jest on zbliżony do celu formalnego, sformułowanego przez A. Szycównę (1917, s. 9–11), który wiązała z „...oddziaływaniem treści na umysl ucznia" sprzyjający „ćwiczeniu i rozwijaniu zdolności umysłowych ucznia" oraz „...rozbudzaniu odpowiednich zainteresowań i uczuć".

Treść nauczania

W. Haberkantówna proponowała koncepcję szkoły, która kładzie nacisk na nauki przyrodnicze i matematyczne w przygotowaniu młodego pokolenia do życia i pracy. Koncepcje te zawarte były w programach Komisji Edukacji Narodowej oraz pozytywistów. Nie dziwi więc fakt, że Haberkantówna identyfikowała się z nimi, a jej program przyrodoznawstwa dla klas niższych gimnazjum nie tylko do nich nawiązywał, ale pozostawał im bliski w zakresie nauk przyrodniczych (Pierwiastkowe Przepisy Komisji Edukacji Narodowej, 1923; Wierzbowski, 1903–1905; Stawiński, 1973; Walczak, 1973). Obejmował nadto zagadnienia z zakresu historii naturalnej, mineralogii, a także elementy fizyki. Jego istotną nowością było dostosowanie treści nauczania do pór roku (por. tabela 1).

Tabela 1. Treści ministerialnego programu przyrodoznawstwa (Śnieżek i Dydkowski, 1920)

Klasa	PORA ROKU		
	TEMATYKA		
	JESIEŃ	ZIMA	WIOSNA
wstępna	Pospolitsze zwierzęta domowe	Gleba	Kielkowanie roślin. Zawiązywanie się owoców. Gnieżdżenie się ptaków. Wysiadywanie piskląt
pierwsza	Owoce, warzywa	Własności wody i powietrza	Życie w wodzie, np. ryb, żab, ślimaków, małżów, owadów i roślin wodnych, hodowanych w akwenach, jak również oglądanych w naturze
druga	Obserwacje nad roślinami wodnymi. Badanie owoców. Rozsiewanie nasion. Przygotowanie się roślin i zwierząt do zimy	Badanie roślin bulwiastych i cebulkowych. Urządzanie hodowli gałązek w wodzie – badanie drzew i pączków	Obserwacje nad zapylaniem roślin. Obserwacje nad organami podziemnymi, ptakami, owadami
trzecia	Badanie narządów i życia (łodygi wijące się, porastanie wody, opadanie liści, suchorosty krajowe i zagraniczne)	Zimowanie zwierząt i roślin. Układanie systemów na podstawie poznanych gatunków roślin i zwierząt	Klasyfikowanie nowych roślin

Ramowy charakter programu określony mianem podstawy pedagogicznej w procesie nauczania–uczenia się podlegał uszczegółowieniu przez nauczyciela, a przyjęty przez Haberkantównę sposób postępowania zawarty jest w *Protokółach* (Haberkantówna, 1922–1923).

Zasady nauczania

Na podstawie analizy *Protokółów lekcji przyrodoznawstwa* można dowieść, że Haberkantówna przyjęła ogólną zasadę sformułowaną przez A. Szycównę (1917, s. 10), według której „nauczanie należy rozpocząć od rzeczy najłatwiejszych i iść stopniowo do coraz trudniejszych" oraz jej następujące uszczegółowienia:

- „od bliższego do dalszego",
- „od prostego do bardziej złożonego",
- „od konkretnego do bardziej abstrakcyjnego".

Rozważając zakres treści programu przyrodoznawstwa można powiedzieć, iż Haberkantówna respektowała zasadę koncentracji, o czym świadczy dobitnie zakres problematyki botaniki, zoologii, mineralogii oraz elementów fizyki. Prawdopodobnie układ ten zaczerpnęła nie tylko z programu Komisji Edukacji Narodowej (*Pierwiastkowe...*, 1923), ale i rozważań teoretycznych A.Szycówny (1917, s. 58), która twierdziła, że „(...) rzeczą nie tyłko niepożyteczną, lecz wprost szkodliwą (...) jest osobne nauczanie zoologii, botaniki, fizyki, chemii (...) miast jednego kursu przyrodoznawstwa, obejmującego elementarne wiadomości z każdej z tych dziedzin, aby tak uporządkowane, iżby uczeń – na poziomie szkoły podstawowej – otrzymał jednolity pogląd na przyrodę i jej prawa, a na wyższym stopniu nauki – uwydatnił związek treści tych nauk z sobą". Powyższy pogląd jest próbą odejścia od tzw. szufladkowania wiadomości, wynikającą z idei koncentracji, przyjętej przez Haberkantównę w konstrukcji programu przyrodoznawstwa.

Haberkantówna preferowała takie zasady dydaktyczne, jak poglądowość, przystępność w nauczaniu oraz świadomy i aktywny udział uczniów w procesie nauczania–uczenia się.

Metody nauczania

W procesie nauczania–uczenia się Haberkantówna stosowała metody indukcyjne i dedukcyjne wynikające z metod erotematycznych i heurystycznych. Jej zdaniem, nauczanie to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również rozwój umysłu ucznia, pobudzanie go do aktywności oraz samodzielności. Metody erotematyczne oraz heurystyczne stopniowo prowadzą ucznia od rzeczy konkretnych i faktów do uogólnień. Celowi temu służy indukcyjny tok postępowania, mobilizujący uczniów do wyciągania wniosków, ćwiczący w pewnej mierze także rozumowanie dedukcyjne.

Dobór przyjętych przez Haberkantównę metod do realizowanego programu przyrodoznawstwa jest także współcześnie godny polecenia, dowodzi bowiem ciągłości i trwałości myśli dydaktycznej.

Środki dydaktyczne

Analiza *Protokółów* dowodzi bogactwa stosowanych przez Haberkantównę środków do upoglądowienia treści nauczania. Ich pełny zakres zawiera załącznik do *Protokółów*. Przede wszystkim wykorzystywała okazy naturalne, a jeśli

ich nie miała prezentowała rysunki z książek i atlasów oraz okazy w formie spreparowanej (zwierzęta wypchane bądź organizmy zakonserwowane w formalinie). Stosowanie środków dydaktycznych Haberkantówna wyprowadzała z zasad: poglądowości, przystępności w nauczaniu oraz świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania–uczenia się, uznając, że celem nauczania jest wytworzenie w umyśle ucznia jasnych i dokładnych wyobrażeń pojęć opartych na własnych bezpośrednich doświadczeniach, umożliwiających poznanie rzeczy i faktów za pomocą zmysłów. Dzięki temu forma i metoda prowadzonych przez nią zajęć dawała pełne wyobrażenie o rozpatrywanych kolejno treściach przyrodniczych, stanowiących przedmiot poznania, kształtowane za pomocą okazów naturalnych lub ich zastępników. Bezpośredni kontakt z poznawanym przedmiotem umożliwiał zrozumienie często trudnych dla dziecka treści abstrakcyjnych.

Respektując w procesie dydaktycznym zasadę poglądowości, Haberkantówna kładła nacisk na poznanie bezpośrednie przedmiotu przez:

- obserwację – nauka na wycieczkach,
- dotyk – mierzenie, ważenie, robienie doświadczeń,
- własne czynności – samodzielne wytwarzanie przedmiotów, rysunków, modeli, wycinanek,
- słuchanie – reakcje na polecenia nauczyciela, czytanie tekstów przyrodniczych.

Duże znaczenie przykładała do obserwacji prowadzonych przez uczniów oraz ich doświadczeń.

Organizacja procesu nauczania

W. Haberkantówna uważała, że w organizacji procesu nauczania należy uwzględnić przede wszystkim zainteresowania uczniów ukształtowane pod wpływem najbliższego otoczenia, a dopiero potem przechodzić stopniowo i systematycznie do obserwacji oraz doświadczeń. Organizację procesu nauczania analizowała z punktu widzenia psychologii wychowawczej i higieny szkolnej. Stąd mnogość proponowanych przez nią środków dydaktycznych, przybliżających przedmiot poznania, dbałość o pełne zrealizowanie zagadnień w klasie i nie obciążanie uczniów pracą domową (może poza hodowlami i obserwacjami otoczenia). Twierdzenie, że zadania, takie jak np. sporządzanie rysunków z pamięci, ilustracji czy streszczeń lekcji, nie są „samodzielną, odkrywczą pracą uczniów, nie mają znaczenia kształcącego, zaś niekontrolowane utrwalanie przez ucznia wiadomości, prowadzić mogłoby często do błędnych, niepoprawnych myśli, utrwalających się w mózgu dziecka" (s. 6).

Uwzględniając powyższe aspekty organizacji zajęć, Haberkantówna uważała za celowe „kilkakrotne powracanie do tego samego przedmiotu, zjawiska w ciągu całego kursu szkolnego", charakterystycznego dla koncentrycznego i spiralnego układu treści (Kupisiewicz, 1994, s. 70). Pierwsze opracowanie polegało na prostym stwierdzeniu zjawisk. Następne spostrzeżenia należało rozszerzać, obserwować wszechstronniej, uwypuklać związek między czynnością a narzędziem. Uczeń miał za zadanie wyprowadzić wnioski o funkcji i odwrot-

nie, z obserwatora stawać się eksperymentatorem, gdyż już na pewne pytania sama obserwacja nie może dać dokładnej odpowiedzi (Haberkantówna, 1928, s. 7–8).

Poglądy W. Haberkantówny a współczesna myśl dydaktyczna

Cele nauczania

Cele nauczania Haberkantówna dostosowywała do specyfiki przyrodoznawstwa oraz właściwego dla przełomu XIX i XX wieku charakteru i nadawała im wymiar formalny, oparty na teorii Nowego Wychowania. Zmierzała do wszechstronnego rozwoju uczniów, ich myślenia, zdolności obserwacji, wnikliwości analitycznej, umiejętności uzasadniania sądów, gruntownego poznania najważniejszych praw i zjawisk – głównie dzięki pracy w laboratorium – a także odnoszenia ich do rzeczywistości.

Treści nauczania

Treści nauczania, podrzędne w stosunku do celów – w koncepcji Haberkantówny – pozostawały w nurcie Nowego Wychowania. Ich formalny charakter, wyrażony podstawą pedagogiczną miał zapewnić swobodę nauczycieli w inspirowaniu nowatorstwa pedagogicznego oraz aktywizacji uczniów poprzez kształtowanie u nich spostrzegania, myślenia czy czynności odkrywczych, zastępujących tradycjonalizm, wyrażony biernym zapamiętywaniem wiadomości. Uwzględniając specyfikę przyrodoznawstwa jako dziedziny interdyscyplinarnej, dostrzegała potrzebę integracji treści z zakresu zoologii, anatomii, higieny, mineralogii, elementów fizyki i chemii.

Następny istotny problem dostrzeżony przez Haberkantównę i stanowiący ciągły przedmiot zainteresowań dydaktyków, to układ treści umożliwiający „kilkakrotne powtarzanie, tego samego zagadnienia, w ciągu całego cyklu szkolnego".

Zasady nauczania

Choć istnieje potrzeba respektowania wszystkich zasad dydaktycznych, to specyfika przedmiotu – w tym przypadku przyrodoznawstwa – wyznacza ich hierarchię. Problem ten dostrzegła również Haberkantówna, przyjmując taką organizację zajęć, aby naukę przyrodoznawstwa uporządkować, uczynić przystępną oraz nauczyć jej w sposób świadomy i aktywny. Stosując szeroką gamę środków dydaktycznych, dawała uczniom pełne wyobrażenie o rozpatrywanych kolejno treściach przyrodniczych, stanowiących przedmiot poznania, kształtowane za pomocą okazów naturalnych, a w przypadku ich braku – zastępników. Odwołując się do rzeczywistości nauczanie zaczynała od rzeczy najłatwiejszych dla dziecka i szła stopniowo do coraz trudniejszych.

W określaniu zakresu treści nauczania przyrodoznawstwa Haberkantówna zastosowała zasadę koncentracji. Uwzględniała związek kilku przedmiotów

pokrewnych przyrodoznawstwu (botaniki, zoologii i anatomii) dostrzeżony już w czasach Komisji Edukacji Narodowej (Wierzbowski, 1903–1905; Stawiński, 1973; Walczak, 1973).

Organizacja procesu nauczania–uczenia się

Haberkantówna, identyfikując się z formalnym charakterem programu nauczania, podjęła próbę „uwolnienia uczenia od biernego naśladownictwa, a zeń ważny i aktywny proces intelektualny, zbliżający ucznia do procesu badawczego. Badanie bowiem staje się wzorem dla uczenia się. Im bardziej uczeń usiłuje w toku swej pracy wejść na tę drogę, po której kroczy badacz, tym lepsze osiągnie rezultaty" (Michalski, s. 44).

Ponadto można stwierdzić, że Haberkantówna dążyła do tego, by w procesie nauczania została utrzymana względna równowaga między aktywnością ucznia i nauczyciela.

Metody nauczania

Cel formalny nauczania jako wyznacznik postępowania dydaktycznego Haberkantówna realizowała poprzez pobudzanie ucznia do wykonywania czynności samodzielnie.

Środki dydaktyczne

Haberkantówna – respektując zasadę poglądowości – stosowała mnogość środków dydaktycznych. Przyjęty przez nią podział oparty na kryterium bodźca jest zbieżny ze współczesnym poglądem, którego rzecznikiem pozostaje Cz. Kupisiewicz (1994, s. 226). Za punkt klasyfikacji środków dydaktycznych przyjęła kryterium bodźca, dzieląc je na:

- wzrokowy,
- słuchowy,
- wzrokowo-słuchowy,
- częściowo automatyzujący proces nauczania.

Powyższy podział środków dydaktycznych świadczy o żywotności jej poglądów dydaktycznych.

Podejście Haberkantówny wynikało z przyjętego przez nią – za najważniejszy dla przyrodoznawstwa – celu kształcenia, nastawionego na rozbudzanie spostrzegania zmysłowego, na umiejętności opisywania zdarzeń, porównywania i wyprowadzania wniosków, tj. rozwijania zdolności poznawczych uczniów zgodnie z posiadaną już i nabywaną na każdej lekcji wiedzą, dotyczącą otaczającej rzeczywistości przyrodniczej.

Podsumowanie

Przedstawiona wyżej działalność edukacyjna Haberkantówny – pozwala zaliczyć ją do grona postaci, które wniosły znaczący wkład do polskiej pedagogiki, dydaktyki, a w szczególności metodyki (Niemierko, 1992, s. 140), w tym przypadku przyrodoznawstwa.

Wyznacznikiem prowadzonej przez Haberkantównę działalności dydaktycznej, związanej z nauczaniem przyrodoznawstwa była teoretyczna myśl dydaktyczna, głoszona głównie w okresie pozytywizmu przez A. Szycównę (1917) i J.W. Dawida (1960). Podnoszona przez nich, a akceptowana przez Haberkantównę potrzeba kształtowania zdolności umysłowych, znalazła odbicie we wprowadzonych metodach nauczania, połączonych z obserwacją otoczenia (wycieczki), bezpośrednim udziale uczniów w działaniu praktycznym (wykonywanie ćwiczeń) i rezygnację z pamięciowego odtwórczego opanowania przez nich materiału nauczania. Stworzona organizacja procesu nauczania wyznaczyła jej miano nauczycielki nowatorki, tworzącej zręby „szkoły twórczej", przeciwniczki werbalizmu i materializmu dydaktycznego w nauczaniu.

Dostrzeżona – przez W. Haberkantównę – potrzeba zwrócenia uwagi nie tylko na treści przekazywane uczniom przez nauczycieli, ale również – a może przede wszystkim – sposób ich przekazywania, szczegółowo opisany w *Protokółach lekcji przyrodoznawstwa* zapewniły jej miano twórczyni metodyki przyrodoznawstwa, a wedle współczesnej teorii – dydaktyki przyrodoznawstwa.

Bibliografia

Twórczość pedagogiczna W. Haberkantówny

Śmietnik. Książnica Atlas, 1910.

Z naszych wycieczek. Warszawa 1918.

Protokóły lekcji przyrodoznawstwa. Cz. I. Lwów–Warszawa 1922; Cz. II. Lwów–Warszawa 1922. Cz. III. Lwów–Warszawa 1923.

Opowiadania przyrodnicze. Współaut. J. Chrząszczewska. I. *Staw*. Warszawa 1925. II. *Łąka*. Warszawa 1929.

Uwagi w sprawie nauczania higieny w gimnazjum. „Wychowanie Fizyczne" 1928, z. 6, 7–8.

Candere A.: *Przygody Świerszcza*. Warszawa 1927.

Hassenpflug H.: *Obcowanie z przyrodą*. Warszawa 1928.

Opracowania o W. Haberkantównie

Chrząszczewska J.: *Miłośniczka przyrody*. „Tygodnik Ilustrowany" 1930.

Gayówna D.: *Wanda Haberkantówna*. „Ogniwo" 1930, nr 5.

Kisielewska S. „Kurier Poranny" 1930.

Lubodzicka R. „Czasopismo Przyrodnicze" 1930, z. III–IV.

„Robotnik" 1930.

Romanowska L., Witkowska H.: *Wanda Haberkantówna*. Kraków 1935.

W. Haberkantówna nie żyje. „Ognisko" 1930, nr 4.

Wspomnienie pośmiertne. „Oświata i Wychowanie" 1930, nr 3.

Z żałobnej karty. „Życie Szkolne" 1930, nr 3.

Inne rozprawy

Chamcówna J.: *Programowo-organizacyjne podstawy w działalności w Komisji Edukacji Narodowej.* Uniwersytet Wrocławski,Wrocław 1976.

Dawid J.W.: *Nauka o rzeczach.* Wrocław 1960.

Drzewicki S.: *Strajk szkolny 1905 roku.*

Dutkiewicz R.: *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych.* Ossolineum 1973.

Epoka Wielkich Reform. Lwów 1923.

Gayówna D.: *Dziemniczki przyrodnicze. Przyczynek do metodyki przyrodoznawstwa.* Wyd. Acta, Warszawa 1918.

Górski W.: *Myśl o przystosowaniu szkoły do życia.* Warszawa 1917.

Hulewicz J.: *Sprawa wyższego wykształcenia ludzi w Polsce w wieku XX.* A.U., Kraków 1939.

Jezierski J.: *Tajne nauczanie w byłym zaborze rosyjskim.* W: *Pokłosie pracy oświatowej w latach 1880–1918.* Pod red. St.Świdwińskiego. Warszawa 1928.

Karpowicz St.: *Jakiej potrzeba nam szkoły?* Warszawa 1905.

Kielski B.: *Typy szkół średnich ogólnokształcących na ziemiach polskich.* „Rocznik Pedagogiczny" 1922.

Kmiecik K.: *Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim w latach 1905–1914.* Warszawa 1962.

Komisja Edukacji Narodowej. Bibliografia przedmiotowa.

Kujawski K.: *Projekt systemu szkolnictwa w Polsce.* Warszawa 1917.

Kupisiewicz Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej.* Warszawa 1994.

Lewicki J.: *Komisja Edukacji Narodowej w świetle ustawodawstwa szkolnego.* Warszawa 1923.

Lewicki J.: *Geneza Komisji Edukacji Narodowej.* Warszawa 1923.

Lipowska M.: *Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach szkoły polskiej z lat 1919–1922.* Towarzystwo Naukowe. Prace Wydz. Filologiczno-Filozoficznego. Tom X. Toruń 1961, z. 2.

Miąso J.: *Uniwersytet dla Wszystkich.* PZWS, Warszawa 1960.

Mitera-Dobrowolska M.: *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1774. Przegląd wychowania w Polsce.* Warszawa 1966.

Nawroczyński B.: *Nasza walka o szkołę polską.* Warszawa 1934.

Niemierko B.W: *Encyklopedia pedagogiczna.* Warszawa 1992.

Odrzywolski M.: *Nauki biologiczne w szkole.* „Ruch Pedagogiczny" 1917.

Okoń W.: *Podstawy wykształcenia ogólnego.* Warszawa 1987.

Orsza-Radlińska H.: *„Koło Wychowawców". Nasza walka o szkołę polską 1902–1917.* T. II.

Pechnik T.: *W sprawie reformy szkół średnich.* Tarnów 1899.

Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne KEN z lat 1773–1776. Pod red. Z. Kukulskiego. Lublin 1923.

Plany nauki w szkole średniej. Muzeum 1919.

Pokłosie pracy oświatowej w latach 1880–1928. Warszawa 1928.

Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Przyrodoznawstwo, fizyka, chemia, geografia. Warszawa 1919.

Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Muzeum 1926.

Stawiński W.: *Nauczanie przyrody w czasach Komisji Edukacji Narodowej*. „Biologia w Szkole" 1973, nr 26.

Szycówna A.: *Ogólne nauczanie z zastosowaniem do potrzeb szkoły semestralnej*. 1917.

Śnieżek J., Dydkowski B.: *Przyrodoznawstwo*. Muzeum 1920.

Świdwiński S.: *Od 1905 roku wojny*. W: *Pokłosie pracy oświatowej w latach 1880–1928*. Warszawa 1928.

Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczno-wychowawcze (1773–1793). Pod red. J.Lewickiego. Kraków 1925.

Walszczak B.: *Przedmioty matematyczno–przyrodnicze w szkołach średnich Komisji Edukacji Narodowej*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1973, nr 18.

Wartość kształcąca przedmiotów nauczania w szkole średniej. „Przegląd Pedagogiczny" 1917.

Wroczyński R.: *Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym*. Uniwersytet Łódzki, Łódź 1949.

Wroczyński R.: *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*. PWN, Warszawa 1980.

Wroczyński R.: *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa 1955.

Zadania szkoły średniej, jej typy, tablica przedmiotów. „Przegląd Pedagogiczny" 1917.

Zieleńczyk A.: *Z dziejów tworzenia programów szkoły średniej*. „Oświata i Wychowanie" 1929.

Żarnowski J.: *Z dziejów strajku szkolnego 1905 r*. „Przegląd Historyczny" t. XLVI, nr 1–2.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/1999

Henryk Bednarczyk
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie
Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

PEDAGOGIKA PRACY – NAUKA, KSZTAŁCENIE, ZAWÓD

Uruchomienie nowej specjalizacji studiów w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP, wzrost zainteresowania studiami pedagogiki pracy w wielu innych polskich uczelniach, a także rezultaty zebrania naukowego „Problemy ustawicznej edukacji zawodowej (Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Radomiu 21.10.1999 r.) skłoniły mnie do przedstawienia kilku refleksji o stanie i nowych zadaniach pedagogiki pracy w kontekście przyspieszenia tempa zmian treści pracy, zaprezentowania środowiska naukowego pedagogiki pracy, stanu kształcenia i sytuacji zawodowej na współczesnym rynku pracy.

Przedmiot pedagogiki pracy

W 1972 roku po wielu latach dyskusji na posiedzeniu Rady Naukowej powołanego wówczas Instytutu Kształcenia Zawodowego zdefiniowano zadania i ogłoszono powstanie nowej subdyscypliny naukowej – pedagogiki pracy. Twórcy pedagogiki pracy, profesorowie: Tadeusz Nowacki, Zygmunt Wiatrowski, Stanisław Kaczor, nie tylko wypracowali podstawy teoretyczne, metodologie, ale przede wszystkim stworzyli środowisko naukowe, przygotowali wydawnictwa, system konferencji, zorganizowali instytucjonalne oparcie dla środowiska oraz upowszechnili studia w zakresie pedagogiki pracy w różnych uczelniach Polski. Pedagogikę pracy przyjęto określać jako dyscyplinę naukową, w której przedmiotem badań są pedagogiczne aspekty relacji człowiek–wychowanie–praca.

Przedmiotem zainteresowań i badań naukowych są więc problemy wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego orientacji i poradnictwa

zawodowego, kształcenia i wychowania zawodowego oraz problemy oświatowe i wychowawcze środowiska pracy (T. Nowacki, Z. Wiatrowski (Podstawy pedagogiki pracy)).

Wyróżniono trzy działy problemowe, które odpowiadają etapom życia człowieka:

- kształcenie przedzawodowe,
- kształcenie zawodowe,
- doskonalenie zawodowe.

W obszarze wiedzy naukowej Z. Wiatrowski wyróżnia:

- pedagogikę pracy jako dyscyplinę pedagogiczną,
- teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy,
- problemy humanizacyjne, społeczne i edukacyjne środowiska pracy, pedagogikę pracy jako zawód oraz specjalistów realizujących idee i zadania pedagogiki pracy.

Zmiany środowiska pracy

Techniczne i społeczne zmiany środowiska życia i pracy zawodowej są powodowane **intelektualizacją** pracy w wyniku *mechanizacji, automatyzacji, robotyzacji i informatyzacji*. Następuje integracja wspólnych treści pracy w różnych zawodach i maleje liczba zawodów. Zmniejszanie zasobów pracy fizycznej i zwiększanie popytu na prace intelektualne powoduje **zmiany struktury i form zatrudnienia**, wzrost zatrudnienia w sferze usług, a także bezrobocie. Wielkim wyzwaniem przełomu wieków jest konieczność głębokich przekształceń struktury i form zatrudnienia w skali makro i mikro. Mamy więc do czynienia z wieloma czynnikami, które określać będą rozwój edukacji zawodowej. Zasygnalizuję problemy integracji treści pracy oraz *międzynarodowego rynku pracy i usług oświatowych*. Międzynarodowy rynek towarów, międzynarodowy charakter produkcji w międzynarodowych przedsiębiorstwach – bez względu na kraj, w którym odbywa się produkcja, usługa – wymagają od pracowników tej samej wiedzy i umiejętności przy wykonywaniu procedur, instrukcji najczęściej zgodnie z międzynarodowymi *systemami zapewnienia jakości produkcji i usług* ISO 9000 i TQM [*Główne wyzwania* ..., 1998]. Niezbędny jest więc system porównywania i uznawania kwalifikacji dla ogromnej masy pracowników zatrudnionych w międzynarodowych przedsiębiorstwach i przemieszczających się zgodnie ze zmieniającą się podażą pracy i możliwościami jej uzyskania. Podejmowane próby wspólnie uznawanych tytułów zawodowych, np. europejski inżynier, europejska etykieta doktoratu, czy wydawanie na podstawie porozumień uczelni i szkół dwóch, a nawet trzech dyplomów, możliwość studiów w sieci europejskich uczelni, uznających transfer punktów są niewystarczającymi odpowiedziami systemów edukacji. **Intelektualizacja i integracja treści pracy i zawodów** poprzez coraz bardziej zwiększającą się liczbę czynności, operacji, umiejętności i wiedzy wspólnych dla wielu stanowisk

pracy, zawodów powoduje konieczność zwiększania zakresu przygotowania ogólnozawodowego z koniecznością realizacji ścieżek edukacji: *pedagogicznej, politechnicznej, ekonomicznej, prawnej, zdrowotnej i kulturowej* na wszystkich poziomach kształcenia i praktycznie dla wszystkich zawodów.

Pozostają więc ciągle aktualne cele kształcenia, przygotowanie *człowieka – obywatela – pracownika*, jednak już do funkcjonowania w nowym społeczeństwie, postindustrialnym, informacyjnym.

System szkolny na każdym poziomie kształcenia zapewnia więc zaledwie wykształcenie bazowe, które absolwent będzie musiał rozwijać, aby sprostać aktualnemu i przyszłemu zapotrzebowaniu pracodawcy. To kandydat do pracy, pracownik, który posiada dobre przygotowanie bazowe, sprawność mistrzowskiego potwierdzenia swoich umiejętności, powinien przewidzieć przyszłe potrzeby pracodawcy oraz uzupełniać wiedzę i umiejętności w miarę zmieniających się warunków pracy. Zadaniem kształcenia ustawicznego pracowników nie jest tylko konieczność utrzymania pracy. „Firmy mogą przetrwać, gdy ich tempo uczenia się jest większe od zmian otoczenia" twierdzi Christian Freling. Uwzględniając sugestie M. Pedlera i K. Aspinwalla, wymienię niektóre uwarunkowania **uczącej się organizacji**:

- uczenie się jest częścią zadań, za które otrzymujemy wynagrodzenie,
- stała świadomość i znajomość zmian w danej dziedzinie,
- wiedza o właściwym funkcjonowaniu organizacji (nawet, jeśli tak nie funkcjonuje),
- każdy czuje się odpowiedzialny za swoją organizację i może rozmawiać z klientem,
- wzajemne dostosowanie się, większa pokora i mniejsza arogancja jednostek organizacyjnych.

Nowe zadania pedagogiki pracy

Tradycyjnie pedagogika .pracy główne zainteresowania ukierunkowywała na zawody masowe, często utożsamiane tylko z przygotowaniem do pracy i doskonaleniem robotników, robotników wykwalifikowanych i techników. Centralnym problemem pedagogiki pracy jest wpływ pracy i rozmaitych jej rodzajów na kształtowanie się osobowości w procesie wychowania. Oznacza to, że w swoich założeniach i rozwoju trzeba uwzględniać współczesną sytuację socjalną, kulturową i ekonomiczną, wychodząc z szeroko rozumianych możliwości i perspektyw zmian w obecnie funkcjonujących systemach kształcenia oraz budowy nowych systemów kształcenia.

W tym celu należy wyjść poza ramy samej pedagogiki do analizy postępu nauki i techniki oraz określenia ich tendencji ogólnego rozwoju. Jest to możliwe dzięki określeniu roli systemowego projektowania ogólnej sytuacji socjalnej, kulturowej i ekonomicznej oraz porównywanie tych tendencji z celami pedagogiki.

Odpowiedzią na rozwój społeczeństwa informacyjnego, procesy globalizacji i przemiany cywilizacji naukowo-technicznej zgodnie z założeniami przyjętymi w książce: *„Biała księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa"* wydanej przez Unię Europejską, powinny być: **koncentracja na kulturze ogólnej, rozwoju przydatności do zatrudnienia i zdolności do aktywności ekonomicznej** (tradycyjna droga lub wejście w sieć współpracy kształcenia i doskonalenia).

Przedmiotem zainteresowania pedagogiki pracy musi więc być cały system kształcenia i doskonalenia zawodowego, a więc również kształcenie w uniwersytetach, politechnikach, które przestaje być kształceniem elitarnym oraz kształcenie kadr naukowych.

Pedagogika pracy musi reagować na powszechną intelektualizację pracy, każdej pracy, zmniejszanie ilości pracy przetwarzania materiałów na rzecz przetwarzania symboli, a więc pracy twórczej, kreatywnej.

Sterowanie własnym rozwojem zawodowym, kształceniem ustawicznym wymaga wyposażenia każdego pracownika **w wiedzę i umiejętności: pedagogiczne, organizacji i zarządzania, gospodarki zasobami ludzkimi.** Szczególne zadania wyposażenia w wiedzę i umiejętności pedagogiczne odnieść należy do kadr kierowniczych zarządzających **uczącymi się, organizacjami i procesami w uczącym się społeczeństwie.**

Podstawową kwestią edukacyjną jest, jak podkreśla się w Białej Księdze oraz w Raporcie UNESCO pt.: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, nauczyć uczyć się.*

Wzrost znaczenia edukacyjnych funkcji pracy, samokształcenia z masowym dostępem do informacji, baz danych Internetu powoduje dodatkowe problemy uznawania i certyfikacji nabytych taką drogą kwalifikacji. Zwiększanie się międzynarodowego rynku pracy pogłębia te trudności. Podejmowane są więc próby tworzenia narodowych standardów kwalifikacji zawodowych i budowy systemów zapewnienia jakości kształcenia, uwzględniających wymagania międzynarodowego rynku pracy. Nie wystarczy już prosta modyfikacja systemu kształcenia zawodowego. Niezbędne jest większe zainteresowanie pedagogiki pracy współpracą z naukami o pracy, wykorzystaniem wiedzy o problemach pracy, pakiecie badań nad pedagogicznymi aspektami pracy i wreszcie intensyfikacji badań i budowy nowych, otwartych, wielopoziomowych systemów ustawicznej edukacji zawodowej łączących kształcenie w szkole i poza szkołą, kształcenie i doskonalenie formalne i nieformalne, uwzględniających doświadczenie i edukacyjne funkcje pracy.

Środowisko naukowe

Pedagogika pracy jest już utrwaloną w literaturze i w środowisku pedagogów oraz reprezentantów nauk o pracy – dyscypliną pedagogiczną, która posiada:

– sprecyzowany i społecznie znaczący przedmiot badań,
– zwarty system pojęć i twierdzeń,
– metodologię badań, w tym metody, techniki i narzędzia badań oraz swoiste procedury badawcze,
– platformę przebiegu i przetwarzania informacji naukowej (głównie wydawnictwa, konferencje, kontakty krajowe i zagraniczne itp.),
– uznaną reprezentację instytucjonalną i personalną.

Podstawowymi teoriami pedagogiki pracy są: rozwijanie umiejętności praktycznych i intelektualnych, klasyfikacje umiejętności i kryteria tych klasyfikacji, rozwój zawodowy człowieka, analiza pracy, klasyfikacje prac ludzkich, system zawodów szkolnych, badania zawodoznawcze, podejmowania decyzji zawodowych i zagadnienia orientacji zawodowej, poszukiwanie związków między pracą a osobowością, teoria osobowości zawodowych, społeczne uwarunkowania sukcesów zawodowych.

Zlikwidowanie Instytutu Kształcenia Zawodowego jest ogromną stratą dla nauki. Utracono znaczny potecjał naukowy, bibliotekę wydawnictwa, sieć współpracy.

Główny ciężar rozwoju pedagogiki podjęła Katedra Pedagogiki Pracy pod kierunkiem Zygmunta Wiatrowskiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy. Katedra prowadzi badania pedeutologiczne, których wynikiem były między innymi charakterystyki kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych: (*por. Charakterystyki kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych. WSP Bydgoszcz 1989; Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej. Ciechocinek 1998*).

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu przejął publikowanie kwartalnika naukowego „Pedagogika Pracy". Na 35 dotychczas wydanych tomów, w Radomiu wydano 17. Instytut pracuje nad stworzeniem **wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej**, technologiami kształcenia, projektowaniem treści kształcenia, systemami zapewniania jakości i standardami kwalifikacyjnymi. ITeE jest wydawcą czasopism: „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", „Rocznik Pedagogiczny" (KNP PAN), „Oświatowiec" (SOP), „Ruch Pedagogiczny" (WSP ZNP), „Polish Journal of Continuing Education" oraz monograficznej serii wydawniczej (ponad 200 tomów) **Biblioteka Pedagogiki Pracy**.

Instytut wspólnie z innymi instytucjami, zwłaszcza sygnatariuszami Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, organizuje wiele krajowych i międzynarodowych konferencji, jak np.: „Pedagogika pracy wobec wyzwań współczesności" („Pedagogika Pracy" nr 26, 27, 1995 pod red. H. Bednarczyka), „Problemy ustawicznej edukacji zawodowej" wspólnie z Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN („Pedagogika Pracy" nr 35, 1999).

Problematyka pedagogiki pracy jest rozwijana również w innych ośrodkach: Zakładzie Doradztwa Zawodowego w WSP w Częstochowie, na Wydziale Nauczycielskim Politechniki Radomskiej, w Pracowni Przedmiotów Zawodowych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli, w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie, w Wyższej Szkole Pedagogicznej TWP w Warszawie, w Szczecinie i Olsztynie, we Wszechnicy Mazurskiej

w Olecku, Uniwersytecie Opolskim, w Wyższej Szkole Umiejętności Pedagogicznych w Rykach, Centralnym Instytucie Ochrony Pracy i oczywiście Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie.

Ogromny wpływ miała działalność Zespołu Pedagogiki Pracy, Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, działającego początkowo pod kierownictwem Tadeusz Nowackiego, później Zygmunta Wiatrowskiego, a od 21 października 1999 r. Stefana M. Kwiatkowskiego. Pod patronatem naukowym Zespołu Pedagogiki Pracy ukazuje się kwartalnik „Pedagogika Pracy", „Polish Journal of Continuing Education", przygotowywana jest międzynarodowa konferencja kształcenia ustawicznego w uczącym się społeczeństwie. W zmienionej strukturze próbuje się wznowić Ogólnopolskie Seminaria Pedagogiki Pracy. W ostatnich latach obserwuje się wzrost liczby przygotowywanych prac doktorskich i habilitacyjnych z zakresu pedagogiki pracy, które są bronione przed radami wydziałów nauki i Radę Naukową Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie.

Kształcenie pedagogów pracy

Kształcenie kadr pedagogiki pracy. Po latach mniejszego zainteresowania i wielu modyfikacjach rozwija się specjalizacja pedagogika pracy w Wyższych Szkołach Pedagogicznych w Bydgoszczy WSP TWP, WSP ZNP, a także w uczelniach w Płocku, Pułtusku, Rykach, Warszawie, Opolu, Częstochowie, Olecku i innych. Ilustracją nowych tendencji jest propozycja kształcenia studentów WSP ZNP na studiach zawodowych na specjalizacji: pedagogika pracy ze specjalizacjami szczegółowymi: pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem, pedagogika pracy z orientacją i poradnictwem zawodowym, pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu, pedagogika pracy z ochroną pracy.

Uwzględniając zmiany w treściach i środowisku pracy, wymagania przyszłych stanowiska pracy w stosunku do tradycyjnych planów nauczania tej specjalności, zdecydowaniezwiększono zakres przedmiotów i tresci kształcenia w dziedzinie wiedzy o pracy, gospodarce i nowych technologiach

W planie studiów znajduje się:

a) *w bloku przedmiotów ogólnych*: psychologia rozwojowa, psychologia ogólna – wyklad monograficzny, pedagogika ogólna, historia wychowania, metodologia badań naukowych – proseminarium metodologiczne, dydaktyka ogólna, psychologia społeczna, etyka;

b) *w bloku przedmiotów specjalizacyjnych*: edukacja kulturowa, socjologia pracy, polityka spoleczna, pedagogika pracy, pedagogika społeczna, prawo pracy, podstawy wiedzy o gospodarce, materiałoznawstwo ogólne, technika i nowe technologie, zawodoznawstwo, podstawy ekonomiki, orientacja i poradnictwo zawodowe, organizacja i zarządzanie, technologia kształcenia zawodowego;

c) *w bloku przedmiotów fakultatywnych*: andragogika, psychologia pracy, komunikacja interperonalna, marketing, prawo administracyjne, ergonomia, ochrona pracy, język obcy, edukacja informatyczna.

Po trzecim semestrze studenci będą mogli wybrać specjalizację szczegółową poprzez: dobór przedmiotów fakultatywnych, realizację ukierunkowanych projektów w przedmiotach bazowych, wreszcie na seminarium dyplomowym i przygotowaniem pracy dyplomowej. Zakładana indywidualizacja studiowania uwzględnia praktyki zawodowe i wykorzystanie doświadczeń z własnej pracy zawodowej.

Absolwenci uzyskają kluczowe umiejętności w zakresie: zawodoznawstwa, analizy i oceny pracy, organizacji pracy, zarządzania zasobami ludzkimi, systemów motywacji, kształtowania stosunków pracy, projektowania programów kształcenia, materiałów metodycznych nauczania zawodu, poradnictwa zawodowego i personalnego, organizacji kształcenia, szkolenia, organizacji szkół, ośrodków kształcenia i doskonalenia.

Absolwenci tej specjalności mogą być zatrudniani jako pedagodzy w szkołach zawodowych nauczyciele praktycznej nauki zawodu, doradcy zawodowi, kierownicy, pracownicy działów personalnych, szkolenia, a także organizatorzy i kierownicy jednostek oświatowych, specjaliści gospodarki zasobami ludzkimi. A więc miejsce ich pracy może znajdowac się w szkołach zawodowych, urzędach pracy i administracji państwowej i samorządowej, poradniach zawodowych, przedsiębiorstwach i instytucjach.

Wyżej wymienionym specjalizacjom odpowiadają zawody obowiązującej Klasyfikacji Zawodów i Specjalności (MPiPS, GUS): **specjalista do spraw osobowych i rozwoju zawodowego, analityk pracy, doradca pracy, doradca zawodowy, mediator, specjalista ds. rekrutacji pracowników, specjalista ds. szkolenia i rozwoju zawodowego, specjalista do spraw organizacji i rozwoju produkcji i usług, specjalista organizacji kultury, specjalista do spraw marketingu i handlu, specjalista analizy rynku, specjalista ds. kontaktów z pracą i kształtowania opinii publicznej, specjalista metod nauczania, nauczyciel doradca metodyczny, nauczyciel instruktor, pozostali specjaliści szkolnictwa i wychowania, nauczyciel w placówkach pozaszkolnych, wykładowca na kursach, nauczyciel praktycznej nauki zawodu i instruktor, instruktor praktycznej nauki zawodu.**

Wysokie tempo zmian treści pracy środowiska pracy, złożoności pracy, a także potrzeby pracy i zwiększenie aspiracji kształcenia zawodowego na coraz wyższym poziomie, umocnienie tendencji kształcenia ustawicznego stawiają nowe problemy przed pedagogiką pracy i będą powodowały wzrost zapotrzebowania na specjalistów pedagogiki pracy.

Podstawowe podręczniki i monografie do studiowania pedagogiki pracy

1. *Biała Księga. Nauczanie, uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Raport Unii Europejskiej

2. Bednarczyk H.: *Zadania zawodowe i kształcenie mechaników*, ITeE, Radom 1996.

3. Bednarczyk H.: *Modułowy system ustawicznej edukacji zawodowej*. IKZT. PAO Sankt Petersburg 1999 (w języku rosyjskim).

4. Bednarczyk H.: *Ustawiczna edukacja zawodowa*, ITeE Radom, (w przygotowaniu).

5. *Charakterystyka kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych*. Pod red. Z. Wiatrowski, E. Podolska-Filipowicz. WSP, Bydgoszcz 1989.

6. Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L.: *Konstruowanie systemu kształcenia*, PWN, Warszawa 1988.

7. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO. Pod przewodnictwem Delorsa J., Warszawa UNESCO, SOP 1998.

8. Ekiert-Grabowska D.: *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*. Antologia II, Program TERM FRSE, MEN, Warszawa 1997.

9. Ernelt H.J., Schulz W.E., Rachalska W.: *Poradnictwo zawodowe*. ITeE, Radom (w przygotowaniu).

10. Elsner D.: *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*. Mentor Chorzów 1999.

11. *Główne wyzwania wobec problemów pracy na przełomie wieków*, Polityka Społeczna Nr 9. Pod red Borkowskiej St. W: Praca i polityka społeczna w perspektywie XXI wieku, KUP, Warszawa 1998.

12. Goźlińska E., Szlosek F.: *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. ITeE. Radom 1997.

13. Griffin W.: *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN Warszawa 1998.

14. Ho-Kim M.T., Marti J. F.: *Metody grupowego poradnictwa zawodowego. Metoda edukacyjna*. Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego, Radom, 1999.

15. Janas M.: *Podstawy psychologii i organizacji pracy*. CKU Toruń, 1997.

16. Januszkiewicz F.: *Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym*, PWN, Warszawa 1978.

17. Karney E.J.: *Psychologia w zarządzaniu. Wybrane zagadnienia*. 1998.

18. Kobyliński W.: *Podstawy organizacji i zarządzania w oświacie*, wyd. SOP, ITeE Radom–Warszawa 1994.

19. Kotarbiński T.: *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław 1973.

20. Kołkowski L.: *Nauczania problemowe w szkole zawodowej*. WSiP Warszawa 1974.

21. Kołkowski L.: *Nauczanie zawodu w systemie szkolnym*. WSiP Warszawa 1986.

22. Kołkowski L., Kwiatkowski S.M.: *Elementy teorii kształcenia zawodowego*, IBE, Warszawa 1994.

23. Korney I.: *Człowiek i praca*. Międzynarodowa Szkoła Menedżera, Warszawa 1998.

24. *Kształcenie w zawodzie*. Pod red. J. Moosa, BKKK, Fundusz Współpracy. Warszawa, 1998.

25. Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996.

26. Kwiatkowski S.M.: *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*, Warszawa 1994.

27. *Liceum techniczne*, pod red. J. Moosa, ITeE – WCKP. Radom – Łódź 1996.

28. Materska M.: *Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych*, Ossolineum, Wrocław 1972.

29. *Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych*. Red. M. Butkiewicz, Edukacja i Praca, Radom – Warszawa 1995.

30. Mossakowska-Mlonek Z.: *Charakterystyka zawodu jako kryterium doboru treści kształcenia zawodowego*, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań 1984.

31. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Biała Księga UE, Warszawa 1998.

32. Niemierko B.: *Pomiar wyników kształcenia kształcenia*. WSiP, Warszawa 1999.

33. Nowacki T.: *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1971.

34. Nowacki T.W.: *Zawodoznastwo*. ITeE, Radom 1999.

35. *Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej*. Tom I. Pod red. H. Błażejowskiego. Bydgoszcz 1998.

36. Ornatowski T.: *Praktyczna nauka zawodu*, ITeE, Radom 1999.

37. Parzęcki R.: Symela K., Zawadzki B.: *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, ITeE, Radom 1995.

38. Plewka Cz.: *Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych*. ITeE, Radom 1999.

39. *Praca i polityka społeczna w prespektywie XXI wieku*. Pod red. St. Borkowskiej. KUP Warszawa 1998.

40. Radziewicz-Winnicki A.: *Pedagog i pedagogika w przemyśle*. IW CRZZ, Warszawa 1978.

41. Pelder M.: Aspinwall: *Przedsiębiorstwo uczące się*. Petit, Warszawa 1999.

42. *Reforma systemu edukacji*. Projekt. MEN, WSiP, Warszawa 1998.

43. *Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego*, Pod red.: Bednarczyk H., Edukacja i Praca, Radom – Warszawa 1997.

44. Symela K.: *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkolenia dorosłych*, Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej. Warszawa 1997.

45. Szlosek F.: *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, ITeE – WSI. Radom 1995.

46. Trzeciak M.: *Socjologia Pracy*. Politechnika Radomska, Radom 1998.

47. *Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego*. Pod red. K. Symeli IBE, Warszawa 1998.

48. Wiatrowski Z.: *Podstawy pedagogiki pracy*. WSP, Bydgoszcz 1994.

49. *Wokół problemów kształcenia ustawicznego*. Pod red. H. Bednarczyka. Warszawa-Ryki-Radom 1999.

50. *Wychowanie do pracy w procesie kształcenia*. Pod red. M. Jakowickiej, K. Uździeckiego. WSP, Zielona Góra, 1988.

51. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Studia przypadków. Pod red. A. Pocztowskiego, WSB, Nowy Sącz 1998.

Mikołaj Winiarski
Instytut Badań Edukacyjnych

OPIEKA – POMOC – WSPARCIE SPOŁECZNE JAKO WYMIARY DZIAŁANIA HUMANITARNEGO

Stan samodzielności życiowej, stopień jej ograniczenia jest bezpośrednim wyznacznikiem rodzaju, charakteru i zakresu działania humanitarnego na rzecz drugiego człowieka (grupy społecznej, określonej zbiorowości), którego podstawowymi składnikami jest opieka międzyludzka, pomoc i wsparcie społeczne.

Opieka międzyludzka i jej uwarunkowania

W literaturze pedagogicznej funkcjonują różne określenia opieki, znacznie różniące się od siebie. Przy definiowaniu tego pojęcia jedni autorzy używają jako *genus proximum* – „sytuacji zagrożenia" (Kelm, 1983, s. 17, 20), znowu inni – „sytuacji zadaniowej" (Kowalewski, 1995), a jeszcze inni – „potrzeby ponadpodmiotowej" (Dąbrowski, 1994, s. 74, 76). Są też tacy, którzy utożsamiają to pojęcie z pomocą (Wódz, 1985, s. 69) lub włączają je do szerszego – obecnie modnego – wyrażenia „praca socjalna".

A. Kelm (1983, s. 20 i nast.) – współtwórca pedagogiki opiekuńczej – przez opiekę nad dzieckiem rozumie działalność podejmowaną przez osoby lub instytucje wobec dzieci w związku z faktyczną albo potencjalną sytuacją zagrożenia przy braku lub ograniczonych możliwościach przezwyciężenia tej sytuacji przez samo dziecko. Działalność ta ukierunkowana jest na zaspokajanie potrzeb opiekuńczych, rozumianych jako zespół czynników (biologicznych i środowiskowych), stwarzających sytuacje zagrożenia, odnoszące się do życia, rozwoju i wychowania dzieci. Działalność ową podejmuje się w celu zapewnienia dzieciom prawidłowych warunków rozwoju i wychowania.

Takie rozumienie opieki budzi pewne zastrzeżenia: pojęcie „sytuacja zagrożenia" jest zbyt szerokie i zbyt ogólnie zdefiniowane; termin „potrzeba opiekuńcza" jest wyrazem nadużycia semantycznego; nie uwzględnia się faktu brania odpowiedzialności przez opiekuna za podopiecznego.

Według F. Kowalewskiego (1995, s. 67 i nast.) opieka to zamierzony udział opiekuna (kuratora) w rozwiązywaniu sytuacji życiowych podopiecznego,

a dokładniej – sytuacji zadaniowych, z którymi podopieczny nie jest w stanie sobie poradzić, tj. ustalić związki przyczynowe między celami a środkami niezbędnymi do ich realizacji, zaplanować tok postępowania realizacyjnego, wykonać plan w czasowo-przestrzennych granicach. Taką sytuację zadaniową z pewnością można uznać za trudną. Wspieranie więc podopiecznego w tym przypadku nie będzie opieką, ale – zgodnie z dotychczasową konwencją semantyczną – pomocą.

W tej kwestii za najbardziej przekonujące i klarowne należy uznać stanowisko Z. Dąbrowskiego (1994, s. 76 i nast.) – twórcy oryginalnej teorii opieki międzyludzkiej. Według tego autora „opieka międzyludzka" to działalność, aktywność opiekuna (jednostki, grupy opiekunów) ukierunkowana na zaspokajanie potrzeb ponadpodmiotowych podopiecznego (jednostki, grupy podopiecznych), dokonująca się w ramach stosunku opiekuńczego i przybierająca postać działania ciągłego, bezinteresownego i opartego na odpowiedzialności opiekuna za podopiecznego. „Potrzeby ponadpodmiotowe" to te potrzeby ludzkie (pierwotne i wtórne, wyższe), których podopieczni nie są w stanie – przejściowo lub trwale, częściowo lub całkowicie – samodzielnie zaspokajać oraz regulować, i które w tym sensie wykraczają ponad ich możliwości podmiotowe (tamże, s. 74).

Należy dodać, że sam akt zaspokajania potrzeb ponadpodmiotowych podopiecznego może dokonywać się poprzez wyraźne działanie pedagogiczne opiekuna–wychowawcy, jego spontaniczną aktywność, przebywanie w pobliżu (możliwe czasowe oddalenie), a także przejawianie w jakiś inny sposób swojego stosunku do podopiecznego. Odpowiedzialność opiekuna za podopiecznego polega na „...dobrowolnym podjęciu się: a) ponoszenia wszelkich następstw egzystencji i aktywności podopiecznego, b) decydowaniu za niego, o nim i jego sprawach, c) reprezentowanie jego dobrze pojętego interesu życiowego..." (tamże). Opieka przejawia się w pełni w ramach nawiązanego stosunku opiekuńczego i poprzez ten stosunek, który charakteryzuje się przede wszystkim asymetryczną zależnością podopiecznego od opiekuna i wymiana wartości między nimi. Podkreślić też trzeba, że działalność opiekuńcza odznacza się szczególnym nasyceniem emocjonalnym.

Podstawowymi kategoriami opieki są: a) opieka rodzinna i b) opieka pozarodzinna, społeczna (system form, placówek opiekuńczo-wychowawczych prowadzonych przez państwo oraz organizacje, stowarzyszenia pozarządowe – wyznaniowe i świeckie). Głównym wyznacznikiem zasięgu i struktury systemu opieki społecznej są zaburzenia w strukturze i funkcjonowaniu rodziny (jej niepełność, dezorganizacja wewnętrzna, niewydolność opiekuńczo-wychowawcza). Uwzględniając powyższą determinantę, można wyodrębnić w systemie opieki (z elementami pomocy społecznej) następujące podsystemy:

a) **Działalność wspierająca rodzinę**. Różnorakie działania na rzecz rodziny, zachowania jej trwałości i zwartości, dobrej kondycji opiekuńczo-wychowawczej, a także zapewnienie jej pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych, kryzysowych, losowych, występowania pewnych dysfunkcji itp. Podstawowe

kierunki i formy działalności prorodzinnej to: różnego rodzaju świadczenia socjalne (zasiłki, zapomogi, pożyczki, kredyty...), bezpłatna opieka lekarska, udostępnienie różnych form poradnictwa, urlopy macierzyńskie, pomoc w zdobyciu nowych kwalifikacji zawodowych, zagwarantowanie odpowiedniego wynagrodzenia za pracę itd.;

b) **Działalność opiekuńcza dopełniająca opiekę rodzinną** – opieka żłobkowa i przedszkolna, działalność opiekuńczo-wychowawcza szkoły, opieka środowiskowa, edukacja pozaszkolna – sieć placówek wychowania pozaszkolnego, opieka nad dziećmi niepełnosprawnymi;

c) **Opieka zastępcza – okresowa** – rodziny opiekuńcze i terapeutyczne, domy dla samotnej matki z małym dzieckiem, internaty i bursy, kolonie i obozy, ośrodki wczasów dziecięcych, ogniska wychowawcze, ośrodki szkolno-wychowawcze;

d) **Opieka zastępcza – stała** – rodzinne formy opieki: adopcja, rodziny zastępcze, rodzinne domy dziecka, wioski dziecięce; zakładowe formy opieki: domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, młodzieżowe ośrodki wychowawcze.

Można stwierdzić, że występuje wyraźna zależność między zasięgiem i jakością, poczynań ukierunkowanych na wzmocnienie i wspieranie rodziny a zakresem oraz strukturą opieki dopełniającej, zastępczej – okresowej i stałej. Im bardziej jest optymalna działalność wspierająca rodzinę, tym mniejsze jest zapotrzebowanie na działalność opiekuńczą – dopełniającą i zastępczą, prowadzoną przez państwo i organizacje pozarządowe. Z tym wiąże się wygospodarowanie (zaoszczędzenie) znacznych kwot, które choć w części można przeznaczyć na działalność wspomagającą rodzinę.

Należy podkreślić, że każdy człowiek przez całe swoje życie korzysta z opieki w różnym stopniu i zakresie. Przybiera ona jednak najbardziej nasiloną postać, jest niezbędna w okresie prenatalnym, niemowlęctwa, starczej niedołężności, ciężkiej i nieuleczalnej choroby, w stanie głębokiego upośledzenia i kalectwa. Węższy zakres opieki występuje w okresie dzieciństwa i emerytalnym, łagodnym stanie chorobowym, natomiast wyraźnie minimalny w okresie stabilizacji życiowej i zawodowej, czyli największej sprawności funkcjonalnej.

Opieka odgrywa doniosłą rolę w życiu ludzkim. Działanie opiekuńcze zaspokajające potrzeby podopiecznego na odpowiednim poziomie przywraca i utrzymuje jego równowagę biopsychiczną. To staje się niezbędnym warunkiem zachowania życia, gatunku ludzkiego, zdrowia, wielostronnego rozwoju, normalnego funkcjonowania oraz pomyślnego przebiegu procesu wychowania (Dąbrowski, 1995, cz. II, s. 107 i nast.).

W ramach opieki – poprzez odpowiednie działania stymulacyjno-regulacyjne – dokonuje się formowanie potrzeb ludzkich, a dokładniej – kreacja optymalnego ich zestawu, odpowiadającego naturze ludzkiej i funkcjonowaniu społeczno-kulturalnemu człowieka w danych warunkach. Opieka sprzyja też uspołecznieniu jednostki poprzez wprowadzenie jej w pełnienie określonych ról społecznych, respektowanie wartości humanistycznych, a także zakorzenienie w niej cywilizowanych sposobów zaspokajania potrzeb. Najogólniej można

powiedzieć, że opieka poprzez przezwyciężanie niezdolności podopiecznych do zaspokajania swoich potrzeb prowadzi ich do usamodzielnienia życiowego.

Koniec XX wieku znamionuje niezwykły wzrost zapotrzebowania na opiekę międzyludzką. Wiąże się to z narastającą niezdolnością znacznej części (stale powiększającej się) społeczeństwa do zaspokajania i regulowania swoich potrzeb ludzkich. Uwarunkowania tego stanu rzeczy m.in. to: a) immanentne niedyspozycje związane z wiekiem (dzieciństwo, starość – wzrasta liczebność ludzi w tym wieku), b) różnego rodzaju odchylenia od normy, upośledzenia dziedziczne, wrodzone i nabyte, c) przejściowe lub przewlekłe, a także nieuleczalne choroby, groźne tzw. choroby cywilizacyjne, d) nieszczęśliwe wypadki losowe, pociągające za sobą często utratę zdrowia, sprawności (trwałe kalectwo), e) sieroctwo naturalne i społeczne dzieci i młodzieży spowodowane śmiercią rodziców, niewydolnością opiekuńczo-wychowawczą rodziny, jej dezorganizacją), f) zjawisko rozpadu rodziny – podstawowego środowiska życia i zaspokajania potrzeb ludzkich, g) różnego rodzaju trudne sytuacje życiowe o dłuższym i krótszym trwaniu (konflikty, utrata pracy zawodowej, zubożenie materialne itp.), h) trwałe nastawienia znacznej części ludzi, ukształtowane w okresie dzieciństwa lub później, na uzależnienie się od innych (szczególnie od instytucji państwowych i pozarządowych) w zakres zaspokajania niektórych potrzeb (Dąbrowski, 1995, cz. 1, s. 167–170). Statystyki, różnorakie socjopedagogiczne badania empiryczne, a także obserwacje codzienne wskazują, że wyszczególnione wyżej uwarunkowania (w okresie transformacji ustrojowo-gospodarczej i społecznej) wyraźnie nasilają się. To oznacza, że konieczne jest rozszerzenie i rozbudowa systemu opieki społecznej, nadania jej odpowiedniej struktury, wprowadzenia rozwiązań alternatywnych, powołania do życia nowych – bardziej „ludzkich form instytucjonalnych (por. Drzażdżewski, 1997, 1998).

Realizacja tego wielkiego przedsięwzięcia – naprawy, przebudowy i rozbudowy systemu opieki społecznej wymaga olbrzymich nakładów finansowych państwa. Jednak w obecnej sytuacji Polski na to nie stać.

Pomoc i wsparcie społeczne

Obok stanu opieki międzyludzkiej (wyznaczonego wyraźnym brakiem samodzielności człowieka w zakresie zaspokajania swoich potrzeb), nieodłączną realnością na drodze egzystencji ludzkiej jest stan pomocy i wsparcia społecznego, występujący w sytuacji względnie pełnej lub też ograniczonej samodzielności.

- **Pomoc, pomoc społeczna.** Określeniom „pomoc", „pomaganie" nadaje się różne znaczenie. Psychologowie wyraźnie eksponują aspekt subiektywny. K. Otrębska-Popiołek (1991, s. 10–11, 17) rozumie przez pomoc „działanie pomocne", realnie czynione wysiłki dla dobra drugiej osoby, przekazywanie jej różnymi drogami jakichkolwiek własnych zasobów, tj. informacji, dóbr, usług, pieniędzy, miłości, statusu społecznego etc. Sytuacja pomocy ma miejsce wówczas, kiedy obie strony („dawca" pomocy i „odbiorca") nadają jej takie znacze-

nie. Według Z. Dąbrowskiego (1995, cz. 1, s. 66) „...pomoc polega na określonym zasilaniu podmiotu sytuacji trudnej niezbędnym do przezwyciężenia trudności, zapobieżeniu im, ułatwianiu sytuacji z pogranicza trudności, „napiętych" i względnie normalnych, uczynieniu z nich sytuacji optymalnych, „komfortowych". Do sytuacji trudnych zalicza: sytuacje deprywacji, przeciążenia, z utrudnieniem, konfliktowe, zagrożeń, niewydolności i sprawności podmiotowej głównie w sferze instrumentalnej, antycypowania trudności.

Uwzględniając powyższe propozycje definicyjne, a także poglądy innych autorów, można stwierdzić, że „pomoc" oznacza działanie jednostki, określonej grupy społecznej, czy też instytucji na rzecz drugiego człowieka, który: a) znalazł się w sytuacji trudnej, problemowej, przełomowej, niepomyślnej, stresogennej i nie jest w stanie samodzielnie przezwyciężyć napotkanych trudności i normalnie funkcjonować; b) przewiduje rychłe pojawienie się sytuacji trudnej, problemowej, której nie będzie w stanie własnymi siłami zapobiec i przezwyciężyć; c) znajduje się w sytuacji normalnej, ale pragnie ją zmienić, ulepszyć, zoptymalizować. Działanie pomocne („pomaganie") sprowadza się do zapobiegania aktualizacji sytuacji trudnej, przywracaniu jej stanu normalnego oraz ułatwianiu lub uefektywnianiu sytuacji względnie normalnych.

Znamienne cechy działania pomocnego przejawiają się przede wszystkim w tym, że: 1) korzystający z pomocy, podmiot sytuacji trudnej – po pewnym zasileniu – jest w stanie sam rozwiązać swój problem, przezwyciężyć trudność na swojej drodze życiowej; 2) podmiot pomocy, świadczący pomoc nie bierze odpowiedzialności za podmiot sytuacji trudnej – odbiór pomocy, zachowuje on swoją autonomię i inicjatywę; 3) w relacji pomocy, interakcji dwupodmiotowej zależność nie przybiera charakteru wyraźnie asymetrycznego, jak to ma miejsce w przypadku opieki międzyludzkiej; 4) podmioty w relacji pomocy przejawiają postawy aktywne, które przybierają postać współdziałania, współpracy; 5) u podłoża tej działalności leżą wartości humanistyczne, ludzkie, nie zaś polityczno-ekonomiczne; 6) działalność ta w naszych warunkach ma przeważnie charakter profesjonalny.

Co głównie różni pomoc społeczną od opieki międzyludzkiej? Analiza porównawcza zakresów znaczeniowych tych pojęć pozwala dostrzec kilka istotnych różnic, a mianowicie: 1) podmiot pomagający nie bierze odpowiedzialności za podmiot wspomagany; na tym ostatnim ciąży odpowiedzialność za swoje postępowanie wobec siebie i wobec innych ludzi. W przypadku zaś opieki – opiekun, wychowawca ponosi odpowiedzialność podmiotowo-kompensacyjną za podopiecznego (podopiecznych); 2) stosunek między stronami w relacji pomocy społecznej ma charakter względnie symetryczny (partnerski), a w opiece ma miejsce zależność asymetryczna (podopieczny występuje wyraźnie w roli podmiotu podporządkowanego opiekunowi); 3) w relacji pomocy może mieć miejsce wzajemne wspomaganie się, czyli przemienność ról pomagającego i wspomaganego. Nie jest to możliwe w przypadku opieki; 4) podmiot wspomagany zazwyczaj znajduje się w sytuacji dlań trudnej, problemowej, ale po przezwyciężeniu jej jest w stanie samodzielnie funkcjonować; przeważnie

owo pokonywanie sytuacji trudnej nie trwa zbyt długo. Opieka natomiast nie wiąże się z sytuacją trudną, „problemową", ale z niezdolnością podopiecznego do zaspokajania swoich potrzeb i ma zazwyczaj charakter ciągły, trwa przez dłuższy czas.

- **Wsparcie społeczne.** S. Kawula (1996, s. 6) jako pierwszy z pedagogów społecznych – definiuje pojęcie „wsparcie społeczne". Łączy to pojęcie z ideą wspólnoty, tzw. małych ojczyzn, podmiotowości człowieka w świecie. Desygnat tego terminu umiejscawia w kontekście aktualnego wielowymiarowego życia ludzkiego w ramach społeczno-przestrzennych, odnosi do różnych sytuacji, układów życiowych, różnych faz życia ludzkiego. S. Kawula pojęciu temu nadaje dwojakie znaczenie. W pierwszym ujęciu „wsparcie społeczne" traktuje przede wszystkim jako pomoc dostępną jednostce lub grupie w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych, którą bez wsparcia innych nie jest w stanie przezwyciężyć, w drugim zaś – „jako rodzaj interakcji społecznej podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji przełomowej, w której dochodzi do wymiany informacji, emocjonalnej lub instrumentalnej. Wymiana ta może być jednostronna lub dwustronna, może być stała lub zmieniać się" (tamże, s. 6–7). Byłbym skłonny uznać te dwa ujęcia „wsparcia społecznego" nie jako odrębne, ale dopełniające się (pierwsze mówi o czynności, drugie – o miejscu, kontekście jej występowania!).

Za konstytutywne właściwości „wsparcia społecznego" należy uznać, że jest to:

1) określone działanie (kompleks czynności), postępowanie, zachowanie jednych ludzi (jednostek, grup społecznych) wobec innych;

2) działanie to może być świadome lub nieświadome, zamierzone lub niezamierzone, najczęściej niesformalizowane i nieprofesjonalne (z dobrych chęci, z pobudek moralnych i religijnych, powinności ludzkich, społecznych; podmiotami „świadczącymi" mogą być: sąsiedzi, koledzy, znajomi, ktoś z rodziny, ksiądz, tzw. społeczne grupy wsparcia...);

3) ukierunkowane, zorientowane jest na osoby (jednostki), grupy społeczne (określone zbiorowości), które znalazły się w sytuacji problemowej, trudnej, stresogennej uwarunkowanej czynnikami immanentnymi lub zewnętrznymi);

4) najczęściej przybiera postać interakcji społecznej (stosunku społecznego), zainicjowanej przez jedną ze stron lub obie strony (podmioty);

5) charakteryzuje się tym, że świadczenia jednostronne lub dwustronne przejawiają się najczęściej w przekazywaniu informacji, uczuć, usług, instrumentów działania, dóbr materialnych, także więzi społecznej, wspólnym działaniu (współpracy);

6) cechuje dobrowolność w zakresie świadczenia (działania) jednej strony na rzecz drugiej i korzystania z tych świadczeń ze strony odbiorcy;

7) może mieć charakter stały (występować przez dłuższy okres, nawet całe życie) lub też okresowy (krótszy);

8) cechuje przede wszystkim to, że osoba (grupa społeczna) wspierająca nie bierze odpowiedzialności za osobę (osoby) wspieraną – przez cały czas pozostaje ona podmiotem autonomicznym;

9) odznacza się tym, że nie występuje w tej relacji interpersonalnej znacząca, wyraźna asymetryczność między wspierającym i wspieranym;

10) znamionuje także to, że w tym altruistycznym działaniu, postępowaniu, interakcji społecznej odgrywa szczególną rolę aspekt psychologiczny, subiektywny, znajdujący wyraz zarówno w odczytaniu zapotrzebowania na tego rodzaju działanie, jak też w samym charakterze oddziaływania, jego obudowie emocjonalnej.

Występują wyraźne różnice pomiędzy pomocą a wsparciem społecznym. Zdaniem A. Bańki dotyczą one problemów: a) emocjonalnych (działalność wspierająca najczęściej wiąże ludzi uczuciowo, natomiast poczynania pomocne często są potencjalnym źródłem konfliktów), b) świadomościowo-intencjonalnych (działalność wspierająca wynika z dobrej woli, czyli motywacji altruistycznej i uwarunkowana jest życzliwością, współczuciem i zrozumieniem empatycznym drugiego człowieka; natomiast pomoc ma charakter racjonalny, logiczny, zawsze jest ukierunkowana na realizację konkretnych celów); c) ustrukturalizowania i sformalizowania (działalność wspierająca nie jest ustrukturalizowana i objęta formalnym prawem, nie jest też formalnie pracą w przeciwieństwie do pomocy, która jest ujęta w pewne ramy prawne); d) użyteczności realizowanego celu (wsparcie przeważnie nastawione jest na wynik subiektywny, a nie efekt ekonomiczny, zaś pomoc – na wynik obiektywny, co pociąga za sobą ponoszenie określonych nakładów finansowych) – (Bańka, 1992, s. 16–17).

Działalność wspomagająca i wspierająca jest kategorią o szczególnych walorach humanitarnych. Ukierunkowana bowiem jest na ludzi, którzy znaleźli się w niepomyślnej sytuacji życiowej, której sami nie są w stanie przezwyciężyć. Działania wspomagające i wspierające mają na względzie dobro ludzkie, dobro rodziny i całych społeczności, mają chronić człowieka przed upadkiem, zagubieniem, degradacją godności, poniżeniem. Ułatwiają człowiekowi wydźwignięcie się z „zapaści życiowej", pozwalają stanąć na „własnych nogach" i funkcjonować w różnych sferach życia. Z punktu widzenia klasycznej pedagogiki społecznej szczególny walor działania wspomagajaco-wspierajacego zawiera się w tym, że zmierza ono do zapewnienia człowiekowi/ludziom (przeważnie młodej generacji) korzystnych warunków egzystencji, sprawnego normalnego funkcjonowania rozwoju biosocjokulturalnego poprzez zapobieganie „narastaniu" czynników utrudniających, hamujących, zaburzających pomyślny przebieg życia i rozwoju oraz tworzenie warunków (sytuacji) sprzyjających, stymulujących, oczywiście na drodze wyzwalania i ukierunkowywania „sił ludzkich" w imię wartości humanistycznych (zob. Radlińska 1961; Wroczyński 1985; Kamiński 1974).

Jakie są to sytuacje życiowe, w których współczesny człowiek potrzebuje pomocy i wsparcia ze strony innych ludzi? Do takich z pewnością należą sytuacje: deprywacji, znacznego przeciążenia konfliktów, ze znacznymi utrudnie-

niami, niewydolności i niedostatecznej sprawności psychosomatycznej, ubóstwa materialnego i duchowego, izolacji społecznej, „chorych" ambicji, antycypowania trudności, różnych uzależnień (alkoholizm, narkomania, nikotynizm, lekomania, hazard), sytuacje losowe (wypadki, kalectwo, śmierć osób bliskich, utrata dóbr materialnych itp.). Należy też mieć na uwadze sytuacje, w których jednostka nie może realizować swoich celów, rozwiązać ważnego dlań problemu nie jest darzona zaufaniem ze strony bliskich, jest poniżana i lekceważona, nie ma przez dłuższy czas sukcesów życiowych i zawodowych, nie doznaje satysfakcji w życiu rodzinnym, znajduje się w stanie zagrożenia chorobą, utraty pracy i innych źródeł dochodów, bariery zawodowej, zagrożenia ze strony grup przestępczych, sąsiadów, lokalnych decydentów, określonych instytucji, partii (w tym przeważnie rządzących), a także chorób cywilizacyjnych, antycypowanych awarii elektrowni atomowych i wojen nuklearnych, kataklizmów przyrodniczych. Wiele sytuacji przybiera postać „szoku psychicznego", wywołanego zachodzącymi dynamicznymi zmianami w makroskali, np. zmiana ustroju, systemu gospodarczego, nowe sojusze naszego państwa, daleko idąca ingerencja obcych państw wprawdzie nam przyjaznych, ale w sposób widoczny preferujących własne interesy, napływ „dzikiej kultury" wschodniej i zachodniej itp.). Można więc powiedzieć – za S. Kawulą (1997, s. 15) – że pomoc i wsparcie jako działalność społeczno-pedagogiczna są „obecnie potrzebne jednostkom i grupom znajdującym się w różnych sytuacjach życiowych, położeniu społeczno-ekonomicznym i psychicznym; w układach rodzinnych, sąsiedzkich, koleżeńskich i zawodowych; w różnych okresach życia (od dzieciństwa do wieku sędziwego), a także w makroukładach, w społecznościach lokalnych, życiu osobistym i grupowym". Słowem, stanowią ważny i niezbędny atrybut naszego codziennego życia.

W ostatnich dziesięcioleciach obserwujemy z jednej strony – niespotykany wzrost sytuacji trudnych, problemowych, przełomowych i ich uwarunkowań (czynników determinujących), a z drugiej strony – wyraźne osłabienie kondycji psychofizycznej wszystkich generacji naszego społeczeństwa. Skutki tego bezpośrednie i pośrednie – choć brak na ten temat szerzej zakrojonych badań – są zapewne wielowymiarowe i niezwykle groźne dla egzystencji ludzkiej. Za pewne wskaźniki – choć może za niezbyt miarodajne – można przyjąć m.in. nasilenie chorób psychicznych i fizjologicznych, samobójstw, stanów załamania, rezygnacji i apatii, zachowań agresywnych, uzależnień i zjawisk patologii społecznej, zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny i realizacji przezeń funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Niepokojąco prezentują się dane dotyczące osób zarejestrowanych w poradniach zdrowia psychicznego cywilnej służby zdrowia: w stosunku do roku 1980 zaznaczył się wzrost leczących się o 30% (1995 r.), w stosunku zaś do 1990 r. o ok. 18%. Jeśli chodzi o nerwice, psychogenne zaburzenia somatyczne i reakcje adaptacyjne, wskaźniki analogiczne przedstawiają się następująco – ok. 33% i 19%[1]. Niezwykle wymownie, alarmująco przedstawiają się dane dotyczące zamachów samobójczych zarejestrowanych przez policję: w stosunku do roku 1980 wskaźnik punktowy wzrósł o 56% (1995 r.), zaś

w odniesieniu do 1990 r. – o 27,6%. W świetle badań M. Jarosz (1997, s. 93) – w 1996 roku było zamachów, które zakończyły się śmiercią: na wsi – 2317, w małym mieście – 315, średnim mieście – 889, dużym mieście – 2738.

Pomoc, jak wsparcie społeczne ze względu na zapotrzebowanie jednostki (zależne od stopnia jej samodzielności i samowystarczalności) mogą odpowiednio przybierać różnoraką postać, tj. nasiloną (intensywną, o szerokim zakresie), ograniczoną (średni poziom natężenia) i minimalną.

Przypisy

[1] Obliczenia własne na podstawie danych: „Rocznik Statystyczny GUS" 1996, s. 275 i s. 66.

Bibliografia

Bańka A.: *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*. Poznań 1992.

Dąbrowski Z.: *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Cz. I. wyd. WSP, Olsztyn 1994.

Dąbrowski Z.: *Pedagogika opiekuńcza*. Cz. II. wyd. WSP, Olsztyn 1995.

Drzażdżewski S.: *Czy dzieci wymuszą reformę systemu opieki?* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1997, nr 3.

Drzażdżewski S.: *Prorodzinna opieka nad dzieckiem*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1998, nr 6.

Jarosz M.: *Samobójstwa*. PWN, Warszawa 1997.

Kamiński A.: *Funkcje pedagogiki społecznej*. PWN, Warszawa 1974.

Kawula S.: *Spirala życzliwości – od wsparcia do samorozwoju*. W: *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*. Red. E. Kantowicz. Wyd. WSP, Olsztyn 1997.

Kawula S.: *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1996, nr 1.

Kelm A.: *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*. WSiP, Warszawa 1983.

Kowalewski F.: *Kontrowersje wokół pojęcia opieki*. W: *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*. Pod red. Z. Dąbrowskiego i G. Gajewskiej. Wyd. WSP, Zielona Góra 1995.

Otrębska-Popiolek K.: *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*. Wyd. UŚl., Katowice 1991.

Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Ossolineum, Wrocław 1961.

Wódz K.: *Pomoc społeczna w świadomości mieszkańców miasta*. Wyd. UŚl; Katowice 1985.

Wroczyński R.: *Pedagogika społeczna*. PWN, Warszawa 1985.

Nowości Biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie

Pedagogika

CHMIELOWSKI Bogusław. **Zmieniająca się przestrzeń wychowania**. – Kraków: Impuls, 1999 – 206 s.

EDUKACJA wobec dylematów moralnych współczesności / red. Franciszek Adamski, Andrzej M. de Tchorzewski. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, cop. 1999. – 167 s. – (Varia; 396).

ELSNER Danuta. **Doskonalenie kierowania placówką oświatową**: wokół nowych pojęć i znaczeń. – Chorzów: Mentor, 1999. – 210 s.: il.

JANKOWSKI Dzierżymir. **Autoedukacja wyzwaniem współczesności**. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999. – 251 s.

KUPISIEWICZ Czesław. **O reformach szkolnych**: wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999 / red. nauk. Adam Knap, Alicja Siemak-Tylikowska, Mirosław S. Szymański. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1999. – 351 s.

LEWIN Aleksander: **Korczak znany i nieznany**. – Warszawa: Ezop: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 1999. – 546 s.

ŁOBOCKI Mieczysław. **Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych**. – Kraków: Impuls, 1999. – 268 s.

NIEMIERKO Bolesław. **Pomiar wyników kształcenia**. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 312 s. – (Literatura Pedagogiczna).

O PRZEMIANACH w edukacji. T. 1 / red. nauk. Tadeusz Lewowicki, Antoni Zając; Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Kuratorium Oświaty w Tarnobrzegu. – Rzeszów: Fosze, 1998. – 316 s.

O PRZEMIANACH w edukacji. T. 2 / red. nauk. Tadeusz Lewowicki, Antoni Zając; Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Kuratorium Oświaty w Tarnobrzegu. – Rzeszów: Fosze, 1998. – 324 s.

OŚWIATA na wirażu / red. Kazimierz Denek, Tomasz M. Zimny. – Kielce: Wydawnictwo Andrzej Wiśniewski, 1999. – 326 s.

PALKA Stanisław. **Pedagogika w stanie tworzenia**. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, cop. 1999. – 130 s. – (Varia; 397)

PEDAGOGIKA i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności: materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego / red. Janusz Gnitecki, Joanna Rutkowiak; Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1999. – 612 s.

PEDAGOGIKA ogólna i subdyscypliny / red. nauk. Lucjan Turos. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1999. – 600 s.

PILCH Tadeusz. **Spory o szkołę**: pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1999. – 218 s.

ROCZNIK Pedagogiczny. T. 22 / red. Maria Dudzikowa, Tadeusz Lewowicki; Polska Akademia Nauk. Komitet Nauk Pedagogicznych. – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1999. – 207 s.

W POSZUKIWANIU podstaw pedagogiki: Zygmunt Mysłakowski (1890–1971): praca zbiorowa / red. nauk. Tadeusz W. Nowacki. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych: Familia, 1999. – 343 s.

WOKÓŁ problemów kształcenia ustawicznego / red. Henryk Bednarczyk; Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu. – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1999. – 271 s. – (Biblioteka Pedagogiki Pracy).

WYCHOWANIE na rozdrożu: personalistyczna filozofia wychowania / red. Franciszek Adamski. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, cop. 1999. – 268 s. – (Varia; 395).

Z TEORII i praktyki kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Europie Środkowej: (zbiór referatów z Międzynarodowej Konferencji Naukowej nt. Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Europie Środkowej w systemie zaocznym, odbytej w Europie Środkowej w dniach 29-30 września 1997 Opole – Kamień Śląski cz. 2) / red. Eugenia Karcz, Marek Zemła; Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego w Opolu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Kolegium Nauczycielskie w Raciborzu, Kolegium Nauczycielskie w Wałbrzychu. – Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, 1999. – 217 s.

Wychowanie

BROWNE Kevin, HERBERT Martin. **Zapobieganie przemocy w rodzinie** / tł. Małgorzata Babiuch. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 300 s.: wykr. – (Literatura Pedagogiczna).

DZIERZGOWSKA Irena. **Rodzice w szkole**. – Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1999. – 120 s.

GORDON Thomas. **Wychowanie bez porażek**: rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi / tł. i wstęp Alicja Makowska, Elżbieta Sujak. – Wyd. 7. – Warszawa: Pax, 1999. – 311 s.

OKOŃ Wincenty. **Wszystko o wychowaniu**. - Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1999. – 386 s.

RYLKE Hanna. **Pokolenie zmian**: czego boją się dorośli? – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 191 s. – (Literatura Pedagogiczna)

SEGIET Waldemar. **Rodzice – nauczyciele**: wzajemne stosunki i reprezentacje / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Studiów Edukacyjnych. – Poznań: Wydawnictwo Książka i Wiedza, 1999. – 211 s.: il.

W ŚWIECIE dziecka / red. Bogusława Lachowska, Michał Grygielski; Katolicki Uniwersytet Lubelski. Wydział Nauk Społecznych. Katedra Psychologii Wychowawczej i Rodziny. – Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999. – 174 s. – (Wybrane Zagadnienia z Psychologii Wychowawczej i Rodziny).

Dydaktyka

COHEN Louis, MANION Lawrence, MORRISON Keith. **Wprowadzenie do nauczania** / tł. Małgorzata Wyrzykowska. – Poznań: Zysk i S-ka, 1999. – 539 s.

JAK SKUTECZNIE nauczać i wychowywać we współczesnej szkole? / red. nauk. Bogusław Śliwerski. – Kraków: Impuls, 1999. – 209 s.

JOYCE Bruce, CALHOUN Emily, HOPKINS David. **Przykłady modeli uczenia się i nauczania** / tł. Krzysztof Kruszewski. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 201 s. – (Literatura Pedagogiczna).

PACHOCIŃSKI Ryszard. **Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole**. – Wyd. 2. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1998. – 285 s.

Kadry pedagogiczne

EDUKACJA nauczycielska: praca zbiorowa z cyklu „Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli" / red. Franciszek Szlosek; Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej. – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1998. – 208 s.

KSZTAŁCENIE i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej: (wybrane problemy): praca zbiorowa / red. Zenon Jasiński, Tadeusz Lewowicki; Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Kolegium Nauczycielskie w Raciborzu, Kolegium Nauczycielskie w Wałbrzychu. – Opole: Uniwersytet Opolski, 1998. – 294 s.

NAUCZYCIELE wobec reformy edukacji: raport z badań / Elżbieta Putkiewicz [et. al.]. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak: Instytut Spraw Publicznych, 1999. – 170 s.

RUSIECKI Józef. **Nauczyciele okresu transformacji**: próba diagnozy zawodu. – Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1999. – 210 s.: wykr. – (Studia i Materiały WSP w Olsztynie; nr 149).

Programy nauczania

HANISZ Jadwiga. **Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku**: klasy 1–3: nauczanie początkowe. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 47 s. – (Reforma).

JUSZKIEWICZ Antoni, WENT Wiesław. **Program nauczania „Poznaję świat i wyrażam siebie"**: kształcenie zintegrowane w klasach 1–3. – Warszawa: Wydawnictwo Didasko, 1999. – 128 s.

KITLIŃSKA-PIĘTA Halina. **Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III**: z Ekoludkiem w szkole / współpr. Agnieszka Maliszewska, Ewa Kardaś. – Warszawa: Żak – Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej, 1999. – 88 s. – (Reforma Edukacji).

KOMOROWSKA Hanna. **O programach prawie wszystko**. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 119 s. (Reforma. Biblioteka Nauczyciela).

KORZAŃSKA Janina. **Program kształcenia zintegrowanego abc**: I etap edukacji / współpr. Renata Mreńca; konsultacja nauk. Małgorzata Żytko. – Wyd. 3. – Warszawa: Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza, cop. 1999. – 72 s. - (ABC: program).

MÓJ ŚWIAT: program kształcenia zintegrowanego w szkole podstawowej / Halina Matejuk [et al.]. – Warszawa: Wydawnictwo Szkole PWN, 1999. – 61 s. – (Biblioteczka Programów Szkolnych PWN. Reforma).

SZUŚCIK Urszula. **Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III)**: przeznaczony dla I etapu edukacji szkoły podstawowej: program nauczania. – Katowice: Wydawnictwo Maria Lorek, 1999. – 15 s.

WRAGG Edward C. **Trzy wymiary programu** / tł. Krzysztof Kruszewski. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 116 s. – (Literatura Pedagogiczna).

Pedagogika wczesnoszkolna. Nauczanie początkowe

DZIECKO w świecie przyrody i nauki / red. nauk. Joan Solomon, Stanisław Dylak; Europejskie Centrum Edukacji Przyrodoznawczej Dla Dzieci w Polsce TEMPUS JEP 07929 (1994-1997). – Toruń: Edytor; Warszawa: Wyższa Szkola Nauczycielska, 1998. – 220 s.

KLUS-STAŃSKA Dorota. **W nauczaniu początkowym inaczej**. – Kraków: Impuls, 1999. – 188 s., [8] s. tabl.: fot., rys. – (Reforma Systemu Edukacji: biblioteczka nauczyciela).

RAU Krystyna, CHODOŃ Irena. **Ocenianie opisowe a rozwój dziecka**. – Poznań: G&P, 1999. – 78 s.

Pedagogika społeczna

ADAMSKI Franciszek. **Edukacja, rodzina, kultura**: studia z pedagogiki społecznej. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, cop. 1999. – 166 s. – (Varia; 399).

ELEMENTARNE pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej / red. nauk. Danuta Lalak, Tadeusz Pilch. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1999. – 367 s.

PEDAGOGIKA społeczna: pytania o XXI wiek: pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego / red. Anna Przecławska, Wieslaw Theiss. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1999. – 193 s.

Edukacja dorosłych

PRZYBYLSKA Ewa. **System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec**. – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, cop. 1999. – 544 s.: il.

TUROS Lucjan. **Andragogika ogólna**. – Wyd. 2 rozsz. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1999. – 468 s.

Szkoła zawodowa. Pedagogika pracy

Nowacki Tadeusz W. **Zawodoznawstwo**. – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1999. – 296 s. – (Biblioteka Pedagogika Pracy).

PLEWKA Czeslaw. **Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych**: podręcznik dla kandydatów na nauczycieli. Cz. 1. – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1999. – 396 s. – (Biblioteka Pedagogiki Pracy).

PLEWKA Czesław. **Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych**: podręcznik dla kandydatów na nauczycieli. Cz. 2. – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1999. – 313 s. – (Biblioteka Pedagogiki Pracy).

ZAPEWNIENIE jakości w kształtowaniu kwalifikacji zawodowych / red. Marian Piotrowski. – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1999. – 147 s. – Program Leonardo da Vinci Polska.

Nauki współdziałające z pedagogiką

Psychologia

FISHER Robert. **Uczymy, jak myśleć** / tł. Krzysztof Kruszewski. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 244 s.: il. – (Literatura Pedagogiczna).

FISHER Robert. **Uczymy, jak się uczyć** / tł. Krzysztof Kruszewski. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 163 s. – (Literatura Pedagogiczna).

FROMM Erich. **Niech się stanie człowiek** / tł. Robert Saciuk. – Wyd. 3. – Warszawa; Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. – 207 s.

PARTYKA Mirosława. **Zdolni, utalentowani, twórczy**: poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, 1999. – 172 s.

TAVRIS Carol, WADE Carol. **Psychologia**: podejścia oraz koncepcje / tł. Joanna Gilewicz. – Poznań: Zysk i S-ka, 1999. – 581 s.

Opracowała Anita Rudaś

RECENZJE

Christian Niemeyer, Wolfgang Schröer, Lothar Böhnisch (red.)
Grudlinien historischer Sozialpädagogik.
Juventa, Weinheim und München 1997
Christian Niemeyer: *Klasiker der Sozialpädagogik.* Juventa, Weinheim und München 1998

Sądzę, że gdyby polskich pedagogów społecznych poprosić o najkrótsze określenie, czym jest pedagogika społeczna, to uzyskalibyśmy wypowiedzi różniące się w szczegółach, ale zawierające wspólną treść, wszycy mówiliby zapewne o dyscyplinie pedagogicznej, zajmującej się znaczeniem środowiska w procesie wychowania i kształtowania się człowieka. Gdyby natomiast taką prośbę skierować do pedagogów niemieckich, to zróżnicowanie odpowiedzi mogłoby być tak duże, że wątpliwość, czy wszyscy mówią o tej samej dyscyplinie, byłaby w pełni uzasadniona. Przypuszczam nawet, że badacze zajmujący się historią dyscypliny, stwierdziliby wręcz, że jednozdaniowa odpowiedź na pytanie, czym jest pedagogika społeczna albo co jest jej przedmiotem, nie jest w ogóle możliwa. Nie tylko jej przedmiot definiowany jest na wiele sposobów, ale brak jest nawet zgodności, czy pedagogikę społeczną należy zaliczyć do nauk pedagogicznych czy do nauk społecznych. Na początku lat 90. w literaturze przedmiotu pojawiło się nawet stwierdzenie o „bezdomności dyscyplinarnej" (*disziplinäre Heimatlosigkeit*) pedagogiki społecznej. A jako rozwiązanie problemu zaproponowano utworzenie nowej, autonomicznej dycypliny teoretycznej pod nazwą *Wissenschaft der Sozialen Arbeit* (nauka o pracy społecznej), która miałaby objąć swym zasięgiem dziedziny teoretyczne i działania praktyczne należące do pedagogiki społecznej i pracy socjalnej (znosząc przy okazji potrzebę i sens określania specyfiki każdego z tych obszarów).

Zwolennicy różnych stanowisk poszukują argumentów na poparcie swych poglądów w historii myśli i historii praktycznych działań pomocowych i wychowawczych. W związku z tym, w zależności od przyjętych wstępnie założeń, formułują – na przykład – odmienne listy „klasyków" pedagogiki społecznej albo pracy społecznej (*Soziale Arbeit*), albo pracy socjalnej (*Sozialarbeit*). Jak łatwo przewidzieć, do tych samych nazwisk przypinane są niejednokrotnie różne etykiety. Śledzącemu to obserwatorowi narzuca się wręcz pytanie, czy możliwa jest obiektywna analiza dorobku przeszłości, czy nie jest raczej tak, że dorobek ten interpretowany jest – by nie powiedzieć wykorzystywany – dla doraźnych, nie koniecznie czysto teoretycznych, interesów.

Przedstawiane dwie książki, wydane przez wydawnictwo Juventa w serii „Drezdeńskie studia z nauk o wychowaniu i badań społecznych" (w niej ukazała się praca zbiorowa) oraz w serii „Podstawy pedagogiki" (praca Niemeyera), mieszczą się w nurcie historycznych analiz *pedagogiki społecznej*. Mimo iż w znacznym zakresie dotyczą tego samego okresu historycznego (okres Cesarstwa i Republiki Weimarskiej, dwa rozdziały w pracy Niemeyera poświęcone są autorom współczesnym) – w związku z czym omawiane są w nich zbliżone zagadnienia i poglądy tych samych osób – to autorzy przyjęli odmienne perspektywy prezentacji przeszlości. Redaktorzy pracy zbiorowej postawili sobie za cel rekonstrukcję – na tle zmieniającego się kontekstu społeczno-politycznego i dominującego sposobu widzenia rzeczywistości – heterogeniczności myśli, działań i instytucji uznawanych w danym czasie za społeczno-pedagogiczne. Nie tyle nastawiają się na „wypreparowanie" wiedzy,

która mogłaby stanowić podstawę budowania tożsamości „jakoś już pomyślanej" dyscypliny, co na pokazanie historycznego kształtowania się kontekstów znaczeń uważanych za społeczno-pedagogiczne. Stąd też w tytule pracy nie mówi się o "historii pedagogiki społecznej", ale o "historycznej pedagogice społecznej". Redaktorzy rekonstruują osiem wiodących linii (*Grundlinien*) interpretacyjnych, pozwalających na umieszczenie pedagogiki społecznej w szerszych dyskursach historycznych. Ta interpretacja dokonywana jest naturalnie na potrzeby współczesności, a więc eksponowane są te *Sozialdiskurse*, które w miejszym czy większym zakresie nadal są kontynuowane. Wymienię na przykład: pedagogika społeczna w nurcie zmian społeczno-kulturalnej nowoczesności (*Moderne*); nowoczesne uprzemysłowienie indywidualnych form życia; społeczno-integracyjna siła państawa społecznego (*Sozialstaat*).

Druga z przedstawianych prac, książka Ch. Niemeyera, nosi podytuł „Wprowadzenie w historię jednej nauki" (*Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*), który sygnalizuje intencje autora. Celem Niemeyera jest przybliżenie współczesnemu czytelnikowi dorobku teoretycznego wielkich poprzedników, chce przedstawić, „co wielcy fachu myśleli pod nazwą >>pedagogika społeczna<< i dlaczego tak myśleli" (s.8), ale towarzyszy temu wyraźna intencja. Dorobek przeszłości ma dostarczać materii do budowania określonej nauki – nauki zajmującej się wychowaniem. Za klasyków uznaje więc tych, którzy wnieśli oryginalny wkład w budowanie pojęcia *pedagogika społeczna*, a ich praktyczne i/albo teoretyczne osiągnięcia można odnieść do „pojęciowego wariantu pedagogiki społecznej, nastawionego na wychowanie" (*erziehungswissenschaftlich orientierten Begriffsvarianten von Sozialpädagogik*). Ta wypowiedź pokazuje, że Niemeyer dokonuje świadomych wyborów, posługując się określonymi przez siebie kryteriami. Tym samym wśród wybranych przez Nemeyera klasyków pedagogiki społecznej nie ma miejsca dla Alice Salomon, ponieważ jej działania nie ogniskują się na wychowaniu, lecz na opiece społecznej (*Wohlfahrtspflege*). Natomiast ważne miejsce zajmuje Siegfried Bernfeld, mimo że on sam nie używał terminu pedagogika społeczna. Nie chcę w tym miejscu polemizować z wyborami Niemeyera, chcę jedynie zwrócić uwagę na sygnalizowaną już kwestię – wybór klasyków dysypliny zakłada jakąś jej wizję. Przy braku jednoznacznych, powszechnie akceptowanych kryteriów, każdy wybór staje się w jakimś sensie dowolny[1]. Niemeyer jest świadomy tego stanu rzeczy, podobnie jak i „bezbronności" klasyków wobec interpretatorów ich tekstów[2]. Sam stara się, by jego interpretacje nie były „nadużyciami". W związku z tym z jednej strony, chcąc uprawdopodobnić swoje propozycje, odwołuje się do biografii poszczególnych autorów, a z drugiej strony jego prezentacja ma charakter dynamiczny. To znaczy nie pokazuje zamkniętego, „skończonego" sytemu poglądów poszczególnych klasyków, lecz raczej ich drogę myślową. Ten zabieg przyjmuje najpelniejszą formę przy prezentacji poglądów Klausa Mollenhauera, w ewolucji których odbijają się najważniejsze zmiany w powojennej niemieckiej pedagogice społecznej.

Ograniczone ramy recenzji nie pozwalają na omówienie kwestii bardziej szczegółowych. Wymienię więc jedynie nazwiska, które Niemeyer umieścił na liście klasyków pedagogiki społecznej: J.H. Pestalozzi (znakomity szkic pokazujący, jak splatalo się życie osobiste, „duch czasu" oraz nowe pomysły na wychowanie człowieka, który wprawdzie nie posługiwal się terminem pedagogika społeczna, ale jego dorobek stał się punktem wyjścia późniejszych koncepcji pedagogów społecznych, nie tylko zresztą niemieckich), J.H. Wichern, P. Natorp, A. Fischer, H. Nohl, K. Wilker, S. Bernfeld, K. Mollenhauer i H. Thiersch. W momencie przygotowawania tej książki dwaj ostatni autorzy żyli, w związku z tym Niemeyer zastanawial się, czy można zaliczać w poczet klasyków badaczy, któ-

rych dorobek nie jest jeszcze zakończony. Niestety, problem ten pozostał aktualny jedynie w odniesieniu do Thierscha, Klaus Mołłenhauer zmarł w minionym roku. (Jego osobie poświęcony został 5. numer „Neue Praxis" z 1998 r.).

Te same nazwiska znaleźć można także w pracy pod redakcją Niemeyera, Schröera i Böhnischa. Ale jak już wspominałam poglądy klasyków pokazywane na szerszym tle, są egzemplifikacją właściwych dla danego czasu dyskursów społecznych. I tak, na przykład, problematyka młodzieży nie jest przedstawiana tylko w perspektywie pedagogicznej aktywności Wicherna, czy w perspektywie *Jugendbewegung* (ruchu młodzieży mieszczańskiej) i teorii Nohla, ale także w perspektywie rodzącej się psychologii rozwojowej, czy szerzej – tworzących się badań empirycznych nad wiekiem młodzieńczym. W książce tej omawiane są też zagadnienia, których nie ma w pracy Niemeyera. Jeden z artykułów przedstawia koncepcję „duchowej matczyności" (*geistige Mütterlichkeit*), będącą teretycznym uzasadnieniem dla udziału kobiet w życiu publicznym (ta koncepcja tkwiła u podstaw programu kształcenia do pracy socjalnej przygotowanego przez A. Salomon), inny wpływy psychologii indywidualnej (koncepcja A. Adlera) na praktykę społeczno-pedagogiczną. Z innych tekstów można dowiedzieć się o samokształceniu robotników, czy o debacie nad prostytucją, prowadzoną nie tylko w perspektywie obyczajowości, ale także w perspektywie rozważań nad seksualnością człowieka.

Klasycy naszej pedagogiki społecznej, myślę o R. Wroczyńskim i A. Kamińskim, przywoływali w swych podręcznikach nazwiska niemieckich pedagogów społecznych, dlatego niektóre z nich nie są nam obce. Trudno jest jednak powiedzieć, że niemiecka pedagogika społeczna jest u nas znana. Szkoda, bo znaleźć w niej można wiele inspirujących pomysłów. Obie przedstawione książki polecam z pełnym przekonaniem o ich wartości. Mogą być nie tylko źródłem informacji, ale także materiałem do analiz metodologicznych, związanych z badaniem dorobku historycznego. A może zainspirują do podobnych badań na polskim gruncie?

Przypisy

[1] Np. W.R. Wendt stawia Ch. Niemeyerowi zarzut zawężenia pola dyskusji nad historią dyscypliny. W.R. Wendt: *Müssen die Klassiker deutsch sein?* „Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau", 1999 nr 1, s. 34.

[2] Jego zdaniem najlepszym przykładem do pokazania „nadużyć" czynionych wobec prac klasyków jest interpretacja dorobku F. Nietschego, który uważany był za „filozofa kapitalizmu", „filozofa militaryzmu", czyniono go „odpowiedzialnym" za narodowy socjalizm, a ostatnio uznaje się go za ojca postmodernizmu. Patrz Ch. Niemeyer: *Nietsches andere Vernunft. Psychologische Aspekte in Biographie und Werk*, Darmstadt 1998.

Danuta Urbaniak-Zając
Uniwersytet Łódzki

Detlef Glowka i in.
Schule und Unterricht im Vergleich – Russland/Deutschland
Waxmann, Münster–New York, s. 247

Od wielu już lat niemieccy komparatyści opisują stan, kierunki przemian oraz tendencje rozwojowe w oświacie w wybranych krajach świata. Warto wspomnieć o tak znanych publikacjach, jak na przykład opublikowana w Niemczech w roku 1996 zbiorowa praca pt. *Bildungssysteme in Europa*, czy też zbiór pt. *Vergleichende Erziehungswissenschaft und international vergleichende Bildungsforschung als Herausforderung und Aufgabe* wydany w roku 1997. Autorzy obu wymienionych prac m.in. profesorowie Anweiler, Hörner, Schäfer, Brinkman, Glowka – by wymienić tylko najważniejszych – są uznanymi także w Polsce specjalistami w dziedzinie pedagogiki porównawczej.

Książka *Schule und Unterricht im Vergleich. Russland/Deutschland*, której głów-

nym autorem jest Detlef Glowka, jest kolejną pracą z zakresu komparatystyki, tym razem poświęconą analizie porównawczej dwóch systemów szkolnych, niemieckiego i rosyjskiego. Autorzy publikacji, jak sami to określają już we wstępie (s. 1 i 2), przedstawiają opis oraz wnioski badań, jakim poddano trzy wybrane szkoły niemieckie oraz trzy szkoły rosyjskie. Na podstawie przeprowadzonych badań porównawczych podjęto próbę analizy stanu, przeobrażeń, jakim ulegały szkoły w Niemczech i Rosji w latach dziewięćdziesiątych. Podjęto także próbę ukazania tendencji rozwojowych w systemach oświatowych obu krajów na podstawie analizy przemian dokonujących się w szkolnictwie niemieckim i rosyjskim w ostatnich latach. Opis szkolnictwa w obu krajach ma tę samą strukturę. Składają się na nią aspekty historyczne, prawne podstawy funkcjonowania szkół, struktura, programy i problemy edukacyjne (kształcenie ogólne, kształcenie zawodowe, sposób przekazywania treści kształcenia oraz ich dobór, a także atmosfera szkoły i związany z nią model wychowawczy szkoły).

Autorzy omawianej pracy odwiedzili jesienią 1992 roku sześć szkół oraz przeprowadzili szereg rozmów z dyrektorami i nauczycielami tychże szkół. Uogólnienia, jakich dokonano, stały się podstawą wniosków o stanie i tendencjach rozwojowych szkolnictwa niemieckiego i rosyjskiego.

Niewątpliwą zaleta pracy *Schule und Unterricht im Vergleich* jest, jak się wydaje, ukazanie omawianych problemów związanych z oświatą Niemiec i Rosji w dwóch odmiennych perspektywach badawczych: zewnętrznej, pozwalającej na obiektywizm i wewnętrznej (spojrzenie na problem niejako od środka), która z kolei daje Czytelnikowi poczucie realizmu pozwala na rejestrację odczuć towarzyszących badaniom pedagogicznym, dzięki czemu nie są one wyłącznie suchym zapisem zjawisk.

Dla Niemiec, w których przez ponad czterdzieści lat funkcjonowały dwa zupełnie odmienne systemy szkolne, od roku 1990 najważniejszym zadaniem edukacyjnym stało się przystosowanie szkolnictwa dawnych Niemiec Wschodnich do rozwiązań zachodnioniemieckich, które uznano za korzystniejsze.

Zmiana społecznych, politycznych i gospodarczych warunków w Niemczech Wschodnich musiała w nieunikniony sposób pociągnąć za sobą radykalne zmiany w oświacie. Na marginesie wspomnieć należy jednak, iż zdaniem wielu pedagogów zajmujących się oświatą Niemiec (wielokrotnie pisał o tym na przykład M.S. Szymański) zmiany te nie musiały się dokonać w tak zawrotnym tempie i w takiej formie, w jakiej się dokonały. Wielu nauczycieli, rodziców i uczniów oczekiwało stworzenia nowego modelu szkoły, bez totalnego odcinania się od przeszłości. Nowy typ rozszerzonej szkoły średniej jednak nie powstał. Plany stworzenia „ogólnoniemieckiej unii oświatowej", dzięki której chciano zachować pozytywne elementy systemu oświaty NRD spełzły na niczym i to już w roku 1990. Podobnie jak w innych obszarach życia społecznego, także i w oświacie, zjednoczenie Niemiec było w istocie wchłonięciem NRD przez RFN.

Proces przemian politycznych, strukturalnych, programowych, metodycznych i organizacyjnych przeprowadzono w nowych krajach związkowych (b. NRD) w zasadzie w ciągu dwóch lat. Proces ten przebiegał w dwóch fazach:

1) reform wewnętrznych (programowo-organizacyjnych);

2) reform zewnętrznych (strukturalnych).

Faza pierwsza polegała na wprowadzeniu zmian programowych, takich jak:

– zniesienie wychowania obronnego,

– wprowadzenie korekt w programach języka niemieckiego i przedmiotów społecznych oraz geografii i historii,

– zdetronizowaniu języka rosyjskiego, jako obowiązkowego języka obcego,

– zaleceniu korzystania z zachodnioniemieckich podręczników,

– zezwoleniu na zakładanie i prowadzenie szkół niepaństwowych,

– wprowadzeniu pięciodniowego tygodnia pracy.

Faza druga polegała na zmianie struktur szkolnych dawnej NRD na nowe, w zasadzie wzorowane na strukturze istniejącej w starych krajach związkowych. Poza Meklemburgią–Pomorzem Przednim żaden jednak kraj wschodnioniemiecki nie przejął systemu szkolnego w jego tradycyjnej formie – dominuje nie zasada trójczłonowości, lecz dwuczłonowości, niemniej wszędzie powrócono do dualizmu pedagogicznego (istnienie dwu lub więcej odrębnych programowo i organizacyjnie torów kształcenia, na które kieruje się uczniów w wyniku selekcji).

Ostatecznie polityka oświatowa poszczególnych krajów związkowych zależy od tego, która z partii politycznych znajduje się u władzy. Po raz kolejny polityka bierze górę nad pedagogiką.

Jak ukazuje książka Detlefa Glowki i innych, choć reforma systemu szkolnego w zjednoczonych Niemczech postępowała (i postępuje) dość sprawnie, to jednak przebudowa stereotypów myślowych i świadomości bywa z reguły procesem znacznie dłuższym niż reformy gospodarcze czy administracyjne, nie zawsze też przynosi zamierzone efekty.

*

Szkolnictwo rosyjskie boryka się, jak zauważają autorzy prezentowanej pracy, z trudnościami wynikającymi z przenikania dawnych struktur i składników, ukształtowanych jeszcze w Związku Radzieckim z nowymi. Dodatkowe trudności gospodarcze oraz mało stabilna sytuacja społeczno-polityczna sprawiają, że polityka oświatowa w Rosji sprowadza się przede wszystkim do walki z niedostatkiem pieniędzy i kłopotami organizacyjnymi, od których to czynników zależy dalszy los wielu instytucji i placówek oświatowych i wychowawczych.

Szkolnictwo rosyjskie zmierza w kierunku decentralizacji oraz zyskiwania większej autonomii w zakresie finansowania, a także wprowadzenia nowych, alternatywnych, a przede wszystkim pozbawionych autorytaryzmu metod kształcenia wychowania. Jednakże wciąż widoczna jest rola państwa w kształtowaniu i nadzorowaniu edukacji. Dotyczy to opracowywania programów szkolnych, druku i sposobu rozprowadzania podręczników szkolnych, a także kontroli pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Już w końcu lat osiemdziesiątych reformatorskie koła oświatowe (Tymczasowy Zespół Naukowo-Badawczy „Szkoła" pod przewodnictwem G. Jagodina) wskazywały na konieczność reform szkoły i wyznaczały kierunki tych zmian. Mówiono wówczas o tym, że nowoczesna szkoła powinna przede wszystkim pytać, nie zaś uczyć odpowiadać. Szkoła nowoczesna musi być szkołą współpracy, człowieczeństwa i rozwoju. Współpracę rozumiano przy tym jako współdziałanie nauczycieli, rodziców i uczniów we wszystkich możliwych powiązaniach tych „podmiotów współdziałania". Twierdzono wówczas także, że istotę człowieka – wbrew podejściu tzw. „starej szkoły" – stanowią nie tyle wiadomości, ile raczej uczucia, których rozwoju szkoła nie może zaniedbywać. Ogólnie można powiedzieć, że stanowisko ówczesnych nowatorów sprowadzało się do stwierdzenia, że „pedagogika nakazów" musi ustąpić miejsca „pedagogice współpracy". Jednocześnie zwracano uwagę na fakt, że aby szkołę można było zhumanizować, uspołecznić i zmodernizować, należy najpierw uwolnić ją z gorsetu biurokracji i odgórnie wydawanych decyzji programowych, organizacyjnych, metodycznych.

Podobne wnioski towarzyszą książce D. Glowki i innych. Porównywane ze sobą cztery lekcje, tych samych przedmiotów (lekcji języka obcego, gramatyki, języka ojczystego i matematyki) przeprowadzonych w Niemczech i Rosji wskazały na trudności, jakie pokonywać muszą oba kraje na drodze uwalniania się od bagażu doświadczenia przeszłości związanej z hołdowaniem przez ostatnie pięćdziesiąt lat ideologii komunistycznej.

Pedagogika krajów byłego Bloku Wschodniego pełniła służebną rolę wobec systemu autorytarnego. Wykształciła wiele

narzędzi służących modelowaniu umysłów i kreowaniu postaw zgodnych z ideologicznym przesłaniem socjalizmu.

Problem godzenia starych struktur organizacyjnych, programowych, metodycznych z koniecznością zwrócenia uwagi na reformy tak zewnętrzne, jak wewnętrzne.

Istotnym problemem dla szkoły rosyjskiej okazała się walka, jaką toczy się w szkole z tzw. syndromem autorytaryzmu (*autoritare Syndrom*).

*

Dzięki procesom „pieriestrojki" i „głasnosti" na początku lat dziewięćdziesiątych doszło do zbliżenia pomiędzy pedagogami krajów zachodnio– i wschodnioeuropejskich, w tym także między pedagogami Niemiec i Rosji, czego wyrazem jest książka D. Glowki i innych autorów *Schule und Unterricht im Vergleich. Russland/-Deutschland*. Podstawą analizy porównawczej stało się sześć szkół w Niemczech i Rosji, obserwacja przeprowadzanych w nich lekcji stała się podstawą studiów nad polityką oświatową oraz kulturą szkoły w Niemczech i Rosji.

Efektem lektury omawianej publikacji, efektem zamierzonym przez autorów i oczekiwanym przez nich jest dostrzeżenie własnego systemu oświaty, jego osiągnięć i niedostatków poprzez perspektywę innego systemu. Jest to zgodnie z metodologią badań porównawczych przedstawioną przez Wolfganga Hörnera (*Technische Bildung und Schule*, 1993) melioracyjna funkcja pedagogiki porównawczej. Recenzowana praca jest doskonałym jej przykładem i dlatego także warto jest bliżej ją poznać.

Renata Nowakowska

Herbert Kopiec
Rozumiejący wgląd w wychowanie
Katowice 1998

Nie jest moim zamiarem napisanie tradycyjnej recenzji, pojętej jako krytyka lub aprobata książki i jej autora. Nie uzurpuję sobie prawa do rozdawania nagród i kar komukolwiek... Dużo wyżej cenię refleksję powstałą po lekturze. Wydaje mi się, że każdy autor czeka na taki głos. Niech mi będzie wolno podzielić się nim w poniższej refleksji.

Książka H. Kopca *Rozumiejący wgląd w wychowanie* nie jest do przejrzenia. Wymaga wnikliwości i zaangażowania Czytelnika. Spełniając te warunki zostanie on wprowadzony w niezwykle złożoną problematykę wychowania. Warta jest ona przemyślenia nie tylko z powodu owej złożoności. W moim przekonaniu celem książki jest wyeksponowanie konieczności namysłu nad wieloma determinantami rzeczywistości wychowawczej. Zaliczam tę pozycję do książek ważnych, ponieważ jej lektura może doprowadzić Czytelnika do istotnych pytań. Ważne jest, by studenci wydziałów pedagogicznych nie uciekali od nich, a wręcz przeciwnie – byli świadomi ich merytorycznego znaczenia. Jedynie bowiem dzięki pytaniom oraz próbom odpowiedzi można stać się poszukiwaczem prawdy, intelektualistą, który może stać się dobrym praktykiem, dobrym nauczycielem i wychowawcą.

Książka jest krytyką koncepcji socjalistycznego kształcenia i wychowania. Przez szereg lat koncepcja ta była narzędziem w rękach władzy – niezwykle skutecznym i umiejętnie wykorzystywanym. W ujęciu H. Kopca droga do odkrycia istoty wychowania wiedzie przez analizę rzeczywistości wychowawczej, mentalności społecznej, adresata procesów kształcenia, efektywności poczynań nauczycieli etc. Pomiędzy wszystkimi determinantami kształcenia i wychowania istnieją określone relacje, o których zauważenie zabiega H. Kopiec. Nie od dziś wiadomo, że dziedzictwo PRL-u determinuje okres transformacji ustrojowej. Jeśli uświadomimy sobie powszechność następowania po sobie określonych formacji kulturowych według zasady kontynuacji pewnych elementów oraz wymiany innych, to okaże się, że również szkolnictwo czeka na od-

powiedź na pytania: Czym jest zmiana w edukacji? Jakie elementy z wczorajszego systemu edukacyjnego posiadają pozytywną wartość dla pedagogiki dzisiejszej? Gdzie ma nastąpić przewartościowanie, gdzie wymiana, a gdzie kontynuacja? Z całą pewnością nie są to proste pytania. Wymagają uczciwości intelektualnej i moralnej wiedzy, rozeznania rzeczywistości kulturowej. Wydaje mi się, że teoria pedagogiki, która zechce zmierzyć się z tymi pytaniami, będzie swoistą implikacją przyjętych dwóch systemów: antropologii oraz etyki. Te ostatnie są zawsze sprawdzianem intelektualnej dojrzałości, z jaką potrafimy określić człowieka oraz jego moralność. Owa wnikliwość niezmiennie implikuje całość systemu pedagogicznego. Zatem, jeśli dzisiaj jesteśmy „mądrzejsi" o skutki sprawowania władzy według systemu totalitarnego, to dlaczego ta świadomość nie miałaby stać się jednym z argumentów, które określałyby jakościową zmianę w obecnym systemie kształcenia?

Książka H. Kopca wywołuje emocje nie tylko pośród teoretyków wychowania. Czyżby wyrażenie własnego zdania zagrażało komukolwiek? Mimo że nie zgadzam się ze wszystkimi tezami tej książki, to cenię radykalizm, zaangażowanie i rzeczowość autora. Wyznaje on na kartach książki: „Nie ukrywam, że najbardziej zależy mi na tym, abym nie podzielił losu piszącego pedagoga, który tak naprawdę ani niczego nie twierdzi, ani niczemu nie zaprzecza" (s. 16). Zdaniem H. Kopca postawa taka może stanowić swoisty klucz do odczytania tej książki. W samej rzeczy – pomimo stylu publicystycznego, łączącego argumentację z różnych dziedzin rzeczywistości – Czytelnik jest w stanie odczytać logiczną konsekwencję, z jaką autor podąża wiedziony chęcią odkrycia prawdy o wychowaniu i kształceniu zarówno w skali indywidualnej, jak i społecznej. Jest to kolejny pozytywny rys tej książki. Przez długie lata w okresie PRL-u indoktrynacja systemu edukacyjnego w Polsce odnosiła swe zwycięstwa również na polu niezależności własnego światopoglądu. Przez wiele lat dbano o to, by nasza szkoła kształciła ludzi bez przekonań. Ten, kto cenił sobie swój własny obiektywizm, ulegał zgodnie z obowiązującą formułą naukowego obiektywizmu złudzeniom i mógł być niebezpieczny. „Obiektywny" znaczyło niezaangażowany, chłodny, wyłącznie naukowo zbadany. W większości naszych przekonań taki typ obiektywizmu pokutuje do dzisiaj niezależnie od indywidualnych sympatii politycznych. Nadal, według powszechnej opinii, istotą mądrości jest sceptycyzm, od którego już tylko krok do relatywizmu światopoglądowego i moralnego. Dlatego uważam, że nie ma ani krzty przesady w stwierdzeniu autora, że analiza kryzysu pedagogiki DZIŚ jest możliwa wyłącznie po zauważeniu relacji łączących ją z pedagogiką WCZORAJ. Tymczasem o minionej rzeczywistości mówimy i piszemy zbyt mało bądź zbyt jałowo, nie chcąc narażać się na zarzut braku wymaganego dystansu do nie tak dawnych doświadczeń.

Obok zagadnienia dziedzictwa PRL-u na uwagę zasługuje problem uwarunkowania rzeczywistości edukacji przez sposób sprawowania władzy w państwie. Autor wielokrotnie zwraca uwagę na determinujący wpływ instytucjonalizacji kształcenia, na związek polityki i systemów edukacyjnych. O jakiej efektywności kształcenia można mówić w państwie, w którym środki finansowe przeznaczone na szkolnictwo są zatrważająco niskie przy ogólnej społecznej aprobacie tego stanu? Jeśli nie chcemy wyrazić uproszczenia typu „o żadnej", nie pozostaje nic innego, jak zaniepokoić się postawionym pytaniem i drążyć zadaną materię w poszukiwaniu odpowiedzi...

H. Kopiec podkreśla związek rozstrzygnięć etycznych i antropologicznych w pedagogice. W ujęciu autora człowiek posiada stałą naturę ludzką. Wyróżnia za A. Szołtyskiem trzy warstwy w człowieku: Ja–człowieka jako osobę ludzką, Ja–człowieka jako istotę społeczną, identyfikującego się ze wspólnotą kulturową, w której żyje, oraz Ja-człowieka, jako oby-

watela, który należy do danego państwa. Konstatuje, że „każda z tych trzech wyróżnionych warstw kieruje się swoistą hierarchią wartości" (s. 14). Nie zgadzam się z autorem w tym miejscu. Chyba jednak nie jest tak, że „bycie" w pełni Ja–człowiekiem wyklucza bycie w pełni istotą społeczną (...) i że nie można w pełni należeć i do siebie, i do kulturowej wspólnoty, i do państwa". Nie jest tak, że aby być bytem społecznym, trzeba wyrzec się własnego szczęścia. Wydaje mi się, że nie jest to relacja przeciwieństwa, lecz implikacji. Im bardziej jesteśmy ludźmi, tym bardziej jesteśmy świadomymi swej roli, praw, powinności – obywatelami.

Można zarzucać autorowi publicystyczny styl narracji, emocjonalność niegodną naukowca, ale czy w dobie „naukowego", pustosłownego konferowania na temat edukacji żywość słowa nie jest cenną umiejętnością? Ileż to razy zamykamy studentom kierunków pedagogicznych drogę do myślenia podręcznikowymi hasełkami... Tymczasem oni muszą myśleć, aby przekazywać tę umiejętność swoim wychowankom, oni muszą mieć wyobraźnię, próbować mieć własne zdanie, aby i w uczniach inicjować te umiejętności...

Nie jest przecież odkrywcza myśl: szkoła jest silna wielkością swoich nauczycieli. Książka H. Kopca dowodzi, jak ważna jest świadomość młodego adepta sztuki nauczycielskiej w zakresie niebezpieczeństwa uczestniczenia w edukacyjno-urzędniczej machinie władzy jako jej trybik. Potrzebny jest dystans, niekiedy przeraźliwie trudny do osiągnięcia, który spowoduje rzetelne ustosunkowanie się do spełnianej przez nauczyciela roli. Niestety, nadal nie uczymy umiejętności bycia nauczycielem mądrym, wymagającym, odważnym, świadomym. Ucząc go, jak być „doskonale przystosowanym", miernym wyrabiaczem programu szkolnego, uczymy go roli, z której w przyszłości bardzo trudno będzie mu zrezygnować. Musiałby zdecydować się na nazywanie rzeczywistości wychowania od początku, od najprostszych obserwacji, nie sztucznie naukowych, lecz prawdziwych.

Niepokoją mnie niektóre tezy autora. Powiada: „Bliskie jest mi stanowisko, w myśl którego w pedagogice wyklucza się możliwość określenia czegokolwiek w ścisłym tego słowa znaczeniu: w sprawach ludzkich nie możemy bowiem osiągnąć pewności i dlatego możliwe jest jedynie ułatwienie lepszego zrozumienia tego, dlaczego **nie widać nadziei** (moje podkreślenie – W.K.) odnalezienia prawdy o wychowaniu, choć permanentnie jest poszukiwana" (s. 21). Czy istotnie nie jesteśmy w stanie odkryć prawdy o wychowaniu, jeśli tak, to jakie są tego przyczyny? Czy cel, jaki przed laty określił prof. Stróżewski – **kształcenie człowieka w człowieka** – jest nie dość precyzyjnie wyrażony? Myślę, że perspektywa, z której autor postrzega fenomen wychowania, powoduje obraz zbyt zjawiskowy. Potwierdza moje przypuszczenie następujące zdanie: „Fenomen wychowania >>dzieje się<< w życiu ludzi. Nie można go wyodrębnić, gdyż jest on wpleciony w całokształt relacji **ja–człowiek–świat**. Na poziomie wspólnoty państwowej relacje te są regulowane przez politykę (doktrynę) państwa lub kościoła" (s. 108). Relacje te są niepowtarzalne i nieprzejrzyste (por. s. 109). Z całym szacunkiem i sympatią dla autora – **czyż nieprzejrzystość owych relacji nie jest konstatacją kresu możliwości pedagogiki jako nauki?** Jeśli utożsamić tę ostatnią z koncepcją pedagogiki socjalistycznej – to z cała pewnością mamy do czynienia z kryzysem. Nie dajmy się jednak zwieść temu utożsamieniu. „Chaos moralny, soc-postmodernizm, kultura masowa, permanentna zmienność zachowań społecznych tylko pozornie potęguje mglistość omawianej tematyki. Otóż ilość determinantów, ich zawiłość i zmienność, nie musi decydować o braku rozstrzygnięć. Rzeczywistość dzieje się, ale nie poza naszymi plecami, choć tak wielu pedagogów (oboje o tym dobrze wiemy) chciałoby usprawiedliwić własną niemoc, niedouczenie i brak fantazji owym dzianiem SIĘ.

„Rozumiejący wgląd w wychowanie (...) w tym przypadku polega na tym, aby starać się dociekać tego, jaka jest natura – byt rozpatrywanego zjawiska (a nie jaka być powinna) oraz mieć świadomość tego, że bezkonfliktowe ustalenie relacji: człowiek jako osoba ludzka – człowiek jako istota społeczna i człowiek jako obywatel bywa niezwykle trudne" (s. 108). Zgadzam się z tym, że bywa trudne, ale nie niemożliwe... Partykularyzm nie musi wcale zagrażać uniwersalizmowi, a indywidualizm nie musi przecież zagrażać społecznej hierarchii wartości. Istnieje możliwość uzgodnienia tych trzech hierarchii, które, zdaniem autora, są wręcz sprzeczne względem siebie.

Dlaczego warto przeczytać i przemyśleć tę książkę nie tylko będąc studentem pedagogiki? Na początku napisałam, że po jej przeczytaniu można postawić wiele ciekawych, istotnych pytań, np. Czy jesteśmy świadomi założeń systemu edukacyjnego, któremu podlegaliśmy bądź podlegamy? Kim ma być nauczyciel – wyrazicielem formacji kulturowej, w której przyszło jemu żyć? Trybikiem w machinie urzędniczo-ministerialnej? Kogo ma wychowywać oraz kształcić – konsumentów, ludzi przystosowanych do wszechobecnej kultury masowej? Kim ma być nauczyciel, który nie chce wychowywać nieświadomych własnego niewolnictwa niewolników? Pytania po lekturze książki będą się mnożyć. I na tym autorowi bardzo zależy.

Stawianie pytań nie jest jednak celem samym w sobie. Chodzi przecież o coś więcej – o kształt i jakość szkolnictwa, o jego status, o jego sens, o konkretną, nierozmytą pojęciowo wizję kształcenia i wychowania.

Wanda Kantińska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Slupsku

Ewa Jarosz
Przemoc wobec dziecka. Reakcje środowisk szkolnych
Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
1998, s. 125

Jeszcze nie ostygły emocje wywolane wynikami badania środowiska nauczycielskiego przez A. Nalaskowskiego, a pojawił się kolejny niechciany, bo kompromitujący nauczycieli „portret" zawarty w książce Ewy Jarosz *Przemoc wobec dziecka. Reakcje środowisk szkolnych*.

Polecając uwadze Czytelnika tę lekturę, uprzedzam, że jej tytuł jest zludny, gdyż nie informuje o zawężeniu przez autorkę zakresu badań, po pierwsze – do reakcji wyłącznie na rodzicielską przemocą wobec dzieci, i po drugie – głównie do orientacyjnych i emocjonalnych reakcji wobec fizycznej, seksualnej, psychicznej przemocy oraz zaniedbań w zakresie opieki, których doświadczają niektóre dzieci w rodzinie. Empiryczne dane o interwencyjnych działaniach środowisk szkolnych czy o nazwanych przez autorkę – zachowaniach rzeczywistych (stwierdzanych techniką ankiety adresowanej do tychże środowisk) Czytelnik znajduje na s. 80–83. Jeśli zaprezentowane tam (rys. 9 i tabele 7–9) wyniki rozczarują, to sądzę, że będzie to następstwo raczej jakości odpowiedzi respondentów niż doboru techniki badawczej i stawianych im pytań.

Z punktu widzenia pedagogiki społecznej poszukiwania E. Jarosz przynoszą odpowiedzi na bardzo ważne pytania o to JAK JEST pod badanym względem w ŚRODOWISKACH SZKOLNYCH, a w szczególności:

* Jakie są źródła wiedzy o zjawisku „przemoc rodziców wobec dzieci"?
* Jakie jest zainteresowanie, znajomość faktów i rozumienie (zarówno zjawiska, jak i jego przyczyn)?
* Jaki jest emocjonalny stosunek do zjawiska i jego konkretnych przejawów?
* Jaka jest wiedza o uregulowaniach prawnych oraz instytucjach powołanych do ochrony/obrony dziecka przed (także rodzicielską) przemocą?

Autorka przyjmuje (choć nie tak artykułuje) kilka założeń wstępnych, a wśród nich:

A. Ze względu na empiryczne stwierdzone związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy stanem (S) środowiska a osiąganym przez dziecko w tych warunkach poziomem (P) rozwoju (oraz pomiędzy stanem nie – S środowiska a nie – P poziomem rozwoju dziecka) oraz w imię wartości jaką jest rozwój człowieka:

* każde środowisko dziecka jest moralnie zobligowane do osiągania stanu S (np. wyzbycia się przemocy w relacjach wychowawczych),

* intencjonalne środowiska wychowawcze (np. przedszkole, szkoła) są uprawnione do przejawiania troski także o uzyskiwanie/odzyskiwanie przez inne środowiska owego pożądanego stanu S.

B. Troska, będąca w swej istocie ochroną prawa dziecka do posiadania warunków rozwoju:

* może przyjąć postać działań pomocowo-edukacyjnych, represyjno-kontrolujących lub pomocowo-kontrolujących (por. s. 48–53) skierowanych na środowiska (np. rodzinne) osiągające stan nie–S oraz/lub postać działań edukacyjnych skierowanych na aktualne i potencjalne ofiary przemocy (np. rodzicielskiej) w celu podnoszenia ich umiejętności pokojowego wyzwalania się od przemocy,

* stanowi świadectwo poziomu kompetencji środowisk szkolnych w realizacji uprawnień (przypisywanych sobie? przypisywanych im?) do profilaktycznych, terapeutycznych i kompensacyjnych oddziaływań na opresorów i ich ofiary (także w rodzinie).

Rezultaty sondażu diagnostycznego (przeprowadzonego wśród 1429 osób) autorka rozpatruje w kontekście kilku zmiennych niezależnych, informując o statystycznej istotności oraz sile ich związku ze zmienną zależną – reakcjami na rodzicielską przemoc. Czytelnik znajdzie więc w tej książce odpowiedzi na wszystkie wyżej postawione pytania analizowane z punktu widzenia płci (w badanej zbiorowości jest 123 mężczyzn), miejsca zamieszkania ujętego w kategoriach miasto–wieś (227 badanych ze wsi), wieku – z granicą postawioną przy 35. roku życia (do 35 lat miało 697 osób) oraz przynależności do określonej grupy funkcyjno-zawodowej rozpatrywanej w kategoriach: nauczyciel przedszkola (324 osoby), nauczyciel szkoły (720 osób), nauczycieł wychowania fizycznego (100 osób), pedagog szkolny (105 osób), dyrektor (80 osób), higienistka (100 osób).

Badane środowiska, po pierwsze – okazują nikłe zainteresowanie rodzicielską przemocą wobec dzieci (20,5% badanych posiada aktywne nastawienie poznawcze, czerpiąc wiedzę głównie z telewizji, prasy i od znajomych) i po drugie – wykazują się głęboką nieznajomością rzeczy (np. żadną i słabą znajomość symptomów przemocy seksualnej autorka stwierdziła u 95,3% badanych, przemocy psychicznej u 90,0%, a fizycznej u 83,5% badanych), toteż w zakresie preferowanych form zachowań (i deklarowanych, i rzeczywistych) znajduje się wzajemne przekazywanie sobie sprawy przez poszczególne grupy funkcyjno-zawodowe (tzw. efekt koła).

Dla 70,8% badanych „sprawa" ma szanse zaistnieć dopiero wtedy, gdy zachowania rodziców w znacznym stopniu odbiegają od standardów postępowania z dzieckiem. Jednak w wiejskich środowiskach szkolnych nie zalicza się do takich zachowań: klapsy za przewinienie – 95,6% badanych, świadome niszczenie ulubionych przedmiotów dziecka, szarpanie, stosowanie obraźliwych porównań – ponad 60% badanych. Nie są uznawane za przemoc wobec dziecka nawet „kopanie, bicie pięściami na oślep" przez 2,2% wiejskich i 3,5% miejskich respondentów, czy „zgwałcenie z użyciem siły" (5,3% badanych na wsi i 1,7% w mieście), a tym bardziej nie kłóci się ze standardami postępowania z dzieckiem „seksualne współżycie z nim bez użycia siły" (dla 13,7% wiejskich i 3,7% miejskich respondentów).

Na tym ponurym „portrecie własnym" środowisk szkolnych jaśniejszy akcent stanowi wiedza, rozumienie i emocjonalny stosunek pedagogów szkolnych do przemocy doświadczanej przez dzieci w rodzinie, zwłaszcza reakcje młodej kadry, która – w świetle tych badań – zdaje się uwalniać od mitu o rodzicielskim „naturalnym prawie" do przejawiania opresyjnych zachowań wobec „dziecka–własności".

Wyniki badań empirycznych poprzedza analiza istoty oraz etiologii przemocy wobec dzieci, a kończy perspektywa włączenia środowisk szkolnych w system ochrony dziecka przed przemocą. Autorka – pedagog społeczny – prezentuje nie tylko kontrowersje wokół pojęcia przemocy (powstałe z racji stosowania różnorodnych kryteriów, zakresu oraz intencjonalności zachowań opresorów), ale też ich diagnostyczne implikacje w przypadkach użycia przemocy. Diagnozowaniu zagrożenia dziecka rodzicielską przemocą może służyć analiza etiologii fizycznej, emocjonalnej i seksualnej przemocy przeprowadzona z punktu widzenia trzech grup czynników: socjoekonomicznego stresu rodziny, jej społecznej izolacji oraz tzw. koła przemocy, czyli międzypokoleniowego powtarzania zachowań.

Prezentując dalej skalę i skutki doznawania przez dzieci przemocy w rodzinie, autorka przechodzi do ukazania etycznych dylematów reagowania na to zjawisko (dopiero w połowie XX wieku zaliczonego do istotnych społecznych problemów ludzkości). Jeśli bowiem pedagog buduje swą etykę zawodową na kategorii wolności, bez pomijania kategorii krzywdy, to uznaje, że interwencja – ograniczająca rozmiary i skutki rodzicielskiej przemocy – jest konieczna. Kto jednak interweniuje – wtrącanie się w bieg zdarzeń – uznaje za ograniczanie wolności, ten dotkliwie odczuwa dysonans poznawczy, wynikający z tej konieczności, i ma trudności z dokonaniem wyboru moralnego (nawet jeśli przyjmie do wiadomości, że legitymizację opresyjności interwencji w życie rodzinne może stanowić przedkładanie wolności człowieka – dziecka doznającego krzywdy nad wolność człowieka – rodzica czyniącego krzywdę).

Dalsze dylematy etyczne wiążą się np. z wyborem strategii interwencji (podporządkowanych różnym teoriom wyjaśniającym opresyjne zachowania) czy z antycypacją niepożądanych skutków, zwłaszcza nieodpowiedniej, interwencji (np. z niebezpieczeństwem ponownego krzywdzenia dziecka).

Zważywszy, że oprócz opisu i oceny analizowanego zjawiska bardzo istotne w pracy badawczej pedagoga społecznego jest formułowanie konkluzji, można żałować, że właśnie przy tej czynności autorce zabrakło animuszu, z jakim wykonała dwa pierwsze zadania. Dziś, patrząc z dystansu co najmniej kilku miesięcy na zaprezentowane w książce „perspektywy włączenia środowisk szkolnych w system ochrony praw dziecka przed przemocą" (rodzicielską), E. Jarosz zapewne sama odczuwa potrzebę przemyślenia teoretycznej koncepcji narracji w tej części pracy. Powiedzieć „Jakie środowisko, takie perspektywy" oznacza przypuszczać, że to właśnie odkryty stan reakcji środowisk szkolnych „podciął skrzydła" autorki, pozbawiając ją werwy i twórczej inwencji w rysowaniu owych perspektyw. Z jednej strony mamy – nawiązujący do: „gwałt niech się gwałtem odciska" – pomysł wprowadzenia dla nauczycieli obowiązku zgłaszania „przypadków i podejrzeń" oraz postulat ustalania jasnych i precyzyjnych procedur postępowania (przy czym dwie z trzech grup wymienionych czynności to „zgłaszanie" i „przyjmowanie zgłoszeń", co owego ustalania specjalnie nie komplikuje). Z drugiej zaś strony widoczne jest zwątpienie w możliwość wytyczania tej perspektywy dziś, skoro domaga się zarówno precyzyjnego określenia definicji rodzicielskiej przemocy wobec dziecka „na użytek podejmowania społecznych interwencji", jak i określenia „roli, jaką mają spełnić intencjonalne środowiska wychowawcze w systemie ochrony dziecka przed przemocą" ze strony rodziców.

Skoro – jak wykazuje zgromadzony materiał empiryczny – środowiska szkolne nie przypisują sobie uprawnień do interwencji w rodzicielską przemoc wobec dzieci (nawet nie okazują temu problemowi społecznemu zainteresowania), to jest to grzech niekompetencji z ich strony, czy nieuzasadnione roszczenia tych, którzy tym środowiskom przypisują takie uprawnienia? Kto, na jakiej merytorycznej i moralnej podstawie może domagać się od szkolnych środowisk przyjęcia uprawnień do ingerencji w życie rodziny? W jakim stopniu, w ujmowaniu krzywdy dziecka, uwzględniana jest perspektywa samego dziecka, a w jakim stopniu perspektywa – „lepiej od dziecka wiedzących" – dorosłych?

Trudno przewidzieć, czy podobne do tych pytania sprawiły, że autorka, sygnalizując działania represyjno-kontrolujące wobec rodziców stosujących przemoc i markując działania pomocowo-edukacyjne wobec dzieci–ofiar rodzicielskiej przemocy oraz działania edukacyjne wobec kadry przedszkoli i szkół, zdecydowała się – w kwestii „perspektyw" – pozostawić Czytelnika z niedosytem informacji. Dużo łatwiej natomiast przychodzi wyrazić nadzieję, że zechce ona ten problem podjąć ponownie i uczyni to z nie mniejszą sprawnością niż ta, którą się wykazała przy opisie i ocenie poznawczych i emocjonalnych reakcji środowisk szkolnych na rodzicielską przemoc wobec dziecka.

Maria Kuchcińska

Krystyna Duraj-Nowakowa
Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej
Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1998, s. 424

Wiele przyczyn sprawia, że monografia pióra Krystyny Duraj-Nowakowej zasługuje na szczególną uwagę i uznanie oraz skłania do określenia mianem również podręcznika akademickiego.

Traktuje tę książkę jako podręcznik. Wykorzystując swe 10-letnie doświadczenia nauczycielki klas początkowych i obecnie pracownika dydaktycznego uczelni wyższej, chcę zwrócić uwagę na właściwości naukowe i praktyczne recenzowanej publikacji, a więc na:

– oryginalny w Polsce całościowo-systemowy ogląd wybranej problematyki;

– nowatorską systematyzację problematyki edukacyjnej od przedszkola do szczebla propedeutycznego szkoły podstawowej;

– globalny i spójny cykl poznania i opisu tytułowej problematyki od jej metodologii przez teorię do zastosowań w realiach oświaty;

– nowy i wymagający pilnie rozwiązania problem nadrzędny, mimo iż trudny, jednak autorsko rozwiązywany wraz z zespołem współpracowników – nauczycieli klas początkowych różnych regionów Polski.

Bardzo przejrzyste i konsekwentnie zrealizowana okazała się symetryczna i proporcjonalna struktura treści książki.

We „Wprowadzeniu" autorka przedstawia genezę prac nad książką. Wynika ona z doświadczeń najpierw nauczycielki, potem nauczycielki akademickiej i wykonywanych prac naukowych. Dzięki temu monografia posiada walory naukowe, teoretyczne i praktyczne, tj. metodyczne.

Książka składa się z trzech dużych rozdziałów, podzielonych następnie na podrozdziały, a te z kolei – na trzy paragrafy, które ułożono według porządku rozumowania logicznego, tzn. od teoretycznych i metodologicznych przesłanek całościowej edukacji (rozdział 1) przez całościową systematyzację edukacji wczesnoszkolnej (rozdział 2) do przykładów konkretnych rezultatów metodyki planowania i realizowania systemowych tematów lekcji w klasach I–III.

Rozdział 1 jest udanym – pogłębionym i rozległym – studium teoretycznym i metodologicznych podstaw procesu edukacyjnego w naukach pedagogicznych ze szczególnym uwzględnieniem dydaktyki,

teorii wychowania i pedagogiki przedszkolnej. Najpierw opisano rodowód integrowanej systematyzacji zjawisk pedagogicznych, pokazując zachodzące relacje między całością a jej elementami (i na odwrót) w procesie poznania naukowego na gruncie owych trzech wybranych subdyscyplin.

W rozdziale 2 pt. „Całościowość systemowa w edukacji wczesnoszkolnej" zawarto charakterystykę scalonej wizji edukacji początkowej. Istota tej scalonej wizji edukacji – według autorki, z czym trudno się nie zgodzić – tkwi w systemowym doborze i układzie celów dydaktyczno–wychowawczych, które powinny być realizowane za pomocą celów operacyjnych, odpowiadających pożądanym rodzajom aktywności oraz które występują w formie o trzech odmianach: treściowej, czynnościowej i rozszerzonej. Znaczną uwagę K. Duraj-Nowakowa poświęca też specyficznej pracy nauczyciela integrowanej edukacji propedeutycznej, wykorzystywanym przez niego formom, metodom i środkom realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz opiekuńczego i wspierającego uczniów.

Te dwie części książki są dopełnione niezmiernie istotnym dla podręcznika, trzecim rozdziałem pt. „Scenariusze całościowych lekcji w klasach I–III". Przedstawione scenariusze lekcji ilustrują rozwiązania inspirowane właśnie autorską wizją integrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Projektowane były i eksperymentalnie weryfikowane przez nauczycieli pod naukowym kierunkiem profesor Krystyny Duraj-Nowakowej. Owe konspekty ukazują całościowo opracowane czynniki metodyczne, obejmujące bardzo szerokie zadania w ramach scalonych bloków tematycznych. Autorzy konspektów opracowali wewnętrznie spójną koncepcję dydaktyczną, odwołującą się do obiektywnych uzasadnień psychologiczno–pedagogicznych.

Podręcznik dla nauczycieli – znów symetrycznie – zakończony jest „Podsumowaniem", które stanowi syntezę, uwzględniającą też wnioski i postulaty oraz postrzegane przez autorkę otwarte problemy rzeczywistości oświatowej tego szczebla edukacji szkolnej.

Bardzo bogata jest bibliografia: aktualna, starannie dobrana (zawierająca publikacje z historii i współczesności). Jej opracowanie wykazuje dbałość o precyzję opisów bibliograficznych. Zaletą książki są też liczne odnośniki w teście do prac autorytetów polskich i zagranicznych w wybranych zakresach, co dowodzi cennej różnorodności, problematyzacji i krytycyzmu oraz celowości doboru źródeł specjalistycznych. Sprzyja to wielostronności podejścia do rozwiązywanych zagadnień. Ponadto bogactwo i rozmiary bibliografii stają się czynnikami własnych poszukiwań literaturowych Czytelników, albowiem wykaz publikacji stanowi znakomitą podstawę oceny stanu wiedzy z wybranych zakresów.

Oryginalność książki polega na przyjęciu nowego metodologicznie – całościowego systemowo – punktu widzenia na problematykę pedagogiki wczesnoszkolnej.

Książka jest wyjątkowo aktualna, gdyż powstawała w latach pracy nad reformą oświatową, dając jej solidne podstawy naukowe. Książka celnie trafia w porę i potrzeby nauczycieli, ich doradców metodycznych oraz zwierzchników różnych jednostek organizacyjnych struktur oświaty.

Recenzowany podręcznik odznacza się nie tylko tym, iż dotyka i głęboko wnika w rozwiązywanie ważnych problemów innowacji w nauczaniu wczesnoszkolnym. Stanowi alternatywny (do starszych opracowań o podobnych celach i zakresach) przykład rozwiązywania dawnych kwestii najbardziej współczesnymi sposobami warsztatowo i merytorycznie. Autorka czyni to z dbałością o precyzję, prostotę i przejrzystość, co daje efekt lekkości i zarazem elegancji stylu i języka naukowego. Jednocześnie często poboczne wątki – z konieczności – otwierają pytania nowe i uzupełniające. Wszystko to sprawia, że choć pracę czytać trzeba wolno, to jednak łatwo. Prowokuje ona do własnych przemyśleń.

Omawiany podręcznik kierowany jest do studentów i nauczycieli przedszkoli i klas wczesnoszkolnych. Zawiera nie tylko przesłanki, ale także wytyczne–projekty poczynań dla odbiorców publikacji. Jest więc cenną pomocą dla nauczycieli do urzeczywistniania reformowanej koncepcji integrowanej edukacji wczesnoszkolnej w wersji na wskroś nowoczesnej.

Marzenna Magda

Bezpieczeństwo rodziny w okresie transformacji ustrojowej
Red. Halina Górecka
Olsztyn 1998

Recenzowana książka stanowi ciekawą i wartościową pozycję wydawniczą, ukazującą sytuację rodziny w okresie transformacji ustrojowej. Praca ta zawdzięcza swe istnienie Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej na temat: „Bezpieczeństwo rodziny w okresie transformacji ustrojowej" zorganizowanej w dniach 11–12 maja 1998 r. przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Olsztynie.

Pozycja ta składa się ze Wstępu pióra Haliny Góreckiej oraz sześciu obszernych rozdziałów:

I. Rodzina jako instytucja historyczna w aspekcie wypełnianych przez nią funkcji opiekuńczo-wychowawczych.

II. Czynniki zagrażające jakości funkcjonowania rodziny.

III. Socjalizacja i wychowanie w rodzinie.

IV. Edukacja na tle integracji rodzinno-szkolnych.

V. Rodzina w sytuacji kryzysu oraz przykłady integracji kryzysowej.

VI. Wybrane problemy funkcjonowania rodziny w Rosji i Niemczech w warunkach transformacji ustrojowej.

We wstępie autorka koncentruje swe rozważania wokół zmian, jakie zaszły w rodzinie w okresie transformacji ustrojowej. Szczególną uwagę zwraca na sytuacje kryzysowe, jakim podlega współczesna rodzina i poddaje je ogólnej analizie. Wśród zjawisk szczególnie niebezpiecznych i zagrażających prawidłowemu funkcjonowaniu rodziny wymienia m.in.: wzrastającą niewydolność wychowawczą rodziców; narastanie zachowań patologicznych (tj. przemoc fizyczna i seksualna, alkoholizm i narkomania, a także przestępczość wśród dzieci i młodzieży). W swojej prezentacji problemów poruszonych w niniejszym zbiorze autorka zamieszcza uwagi odnoszące się do sytuacji rodziny w Rosji i Niemczech.

H. Górecka podkreśla, iż konieczna jest dyskusja na temat zagrożeń współczesnej rodziny, aby móc opracować projekty naprawcze. Autorka nie postrzega zmian społecznych i transformacji ustrojowej jedynie w kategoriach negatywnych, ale dostrzega również pozytywne jej aspekty, gdyż „otwiera możliwość sięgania po dobra dotąd nieznane, uczy samodzielności, wytrwałości, odpowiedzialności, szacunku dla zdobytych z trudem dóbr, dla stałej pracy, daje większą niż dotąd szansę kobietom w partnerskim podziale obowiązków domowych, stwarza większe możliwości osiągnięcia przez nie niezależności finansowej i sukcesu zawodowego" (s. 12).

Rozdział I „Rodzina jako instytucja historyczna w aspekcie wypełnianych przez nią funkcji opiekuńczo-wychowawczych", rozpoczyna artykuł A. Gąsiorowskiego „Nowe wychowanie w polskiej myśli pedagogicznej XIX i XX w. jako wyraz trosk o pełny rozwój dziecka". Autor dokonuje przeglądu polskich koncepcji pedagogicznych z XIX i XX w., które nawiązywały do idei *Nowego wychowania*, propagującego „pielęgnowanie swobodnego rozwoju dziecka i jego wrodzonych skłonności przez stworzenie dla niego właściwego środowiska i atmosfery, która by nie krępowała naturalnej aktywności dziecka i umożliwiała mu rozwinięcie swoich sił i zdolności" (s. 15). Troskę o wszechstronny i pełny rozwój dziecka, przywrócenie należytych mu praw i godności dostrzega A. Gąsiorowski m.in. u takich polskich pedagogów, jak: J. Dawid, S. Prus-Szczepański, A. Dygasiński, S. Karpowski, S. Zarecki i J. Korczak.

Do koncepcji pedagogicznych XIX w. nawiązuje również L. Kabzińska w artykule „Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej II połowy XIX w.". Z rozważań ówczesnych pedagogów, a więc J. Dawida, A. Chmielowskiego, A. Świętochowskiego, H. Wernica, A. Szycówny, wynika, iż w okresie tym rodzina była traktowana jako grupa i instytucja wychowawcza oparta na więzach biologicznych, emocjonalnych i społeczno-kulturowych.

W rozdziale „Czynniki zagrażające jakości funkcjonowania rodziny" przedstawiona została klasyfikacja podstawowych czynników zagrożenia rodziny, którą proponuje i wyczerpująco omawia w swoim artykule „Endogeniczne czynniki zagrożenia" Z. Dąbrowski. Na właściwe funkcjonowanie rodziny i jej bezpieczeństwo mają wpływ:

„– ilościowo-jakościowe standardy związku małżeńskiego zawierające się głównie w cechach osobowościowych obojga partnerów w relacjach między nimi;

– stopień i jakość powiązań prokreacji z opieką nad potomstwem, a w tym szczególnie to, czy i na ile rodzicielstwo jest na miarę wydolności opiekuńczej rodziców;

– stosunki między rodzicami a dziećmi, w tym zwłaszcza postawy rodzicielskie i związana z tym ściśle atmosfera życia domowego;

– samozasilenie materialne zapewniające choćby skromny, ale godny człowieka byt przede wszystkim w wymiarach biologicznych, a także w znacznym stopniu psychospołecznych" (s. 59).

Z. Dąbrowski szczególną uwagę poświęca pierwszemu z czynników, a mianowicie ilościowo-jakościowym standardom związku małżeńskiego.

Do treści tego artykułu nawiązuje L. Hurlo w tekście „Katalog przyczyn utrudniających życie rodzinne". Według tej autorki na destabilizację współczesnej rodziny wpływają: trudna sytuacja materialna połączona z problemem mieszkaniowym, nietrwałość małżeństwa przejawiająca się w rosnącej liczbie rozwodów, alkoholizm, narkomania, środki społecznego przekazu, a także rozprzestrzeniające swe wpływy sekty religijne. Bardzo poważnym zagrożeniem dla współczesnej rodziny jest niski poziom kultury pedagogicznej rodziców.

Różnice między małżonkami są przedmiotem rozważań K. Marzec-Holki w artykule „Konkubinat – >>nowy lad<< społeczny czy wyjście z kryzysowej sytuacji rodziny". Autorka prezentuje krótki rys historyczny konkubinatu, analizuje jego sytuację prawną, a także zamieszcza interesujące wyniki badań nad sytuacją życiową osób żyjących w konkubinacie i obrazem ich związku w opinii środowiska społecznego.

Na inny aspekt relacji między małżonkami zwraca uwagę K. Wiśniewski w tekście „Zagrożenie trwałości małżeństwa w kontekście motywów wyboru partnera". Analizuje motywy zawierania związku małżeńskiego, które decydują o jego jakości i trwałości oraz wskazuje okoliczności konfliktotwórcze, czyli warunki mogące zapowiadać wyłonienie się poważniejszych trudności w pożyciu małżonków.

W drugiej części rozdziału traktującego o czynnikach zagrażających funkcjonowaniu rodziny zostały zamieszczone rozważania na temat relacji między rodzicami a dziećmi. Na szczególną uwagę zasługuje artykuł twórcy pedagogiki rodziny – S. Kawuli „Rodzina współczesna jako źródło sieroctwa społecznego". Autor nawiązuje do związków, jakie zachodzą pomiędzy całościowym funkcjonowaniem rodziny i jej poszczególnych funkcji a przebiegiem i skutkami wychowawczymi. Analizuje również czynniki decydujące o trwałości i rozpadzie małżeństwa, a także zastanawia się nad formami profilaktyki i leczenia skutków sieroctwa społecznego.

Do poruszanej problematyki nawiązuje M. Winiarski w publikacji „Niedomogi opieki rodzinnej jako zagrożenie dla rozwoju dziecka", prezentując niepokojące wyniki badań nad realizacją przez rodzinę potrzeb egzystencjalnych, psychicznych

i cywilizacyjnych (społecznych) dzieci. Przytoczone dane wykazują wyraźne niedomogi w zakresie opieki rodzinnej nad dziećmi w znacznej części badanych rodzin, chodzi zwłaszcza o rozwój bio-socjokulturalny dziecka.

Z trzeciego rozdziału „Socjalizacja i wychowanie w rodzinie" przybliżę problematykę dwóch prac, których autorzy poświęcili uwagę przemocy w rodzinie i wartości miłości rodzicielskiej.

A. Olubiński w artykule „Przemoc w rodzinie jako korelat autorytarnej socjalizacji i wychowania" sygnalizuje związek, jaki zachodzi pomiędzy preferencją wychowania autorytarnego w rodzinie a prawdopodobną rolą, jaką w tej preferencji odegrała wieloletnia autorytarna socjalizacja, charakterystyczna dla istniejącego do niedawna systemu realnego socjalizmu. Dokonując przeglądu zachowań charakterystycznych dla ludzi żyjących w okresie komunizmu, stwierdza, iż postawy te nie tylko nadal egzystują w społeczeństwie, ale nawet nasilają się i stają się przeciętną normą życia, wypierającą humanistyczne wzorce w tym zakresie. Biorąc pod uwagę te społeczno-ustrojowe uwarunkowania postaw przemocy przejawiające się w różnych sytuacjach życia codziennego, autor zastanawia się nad objawami oraz skutkami tego zjawiska w środowisku rodzinnym. Stwierdza, iż przemoc rodzinna skierowana jest najczęściej przeciwko dzieciom i wiąże się z autorytarną postawą rodziców.

W klimat rozważań artykułu „Wartość miłości rodzicielskiej w wychowawczym funkcjonowaniu rodziny" K. Kutiak doskonale wprowadza myśl D. Paracelsusa:

„Ten, kto nic nie wie, nic nie kocha.
Ten, kto nic nie robi, nic nie rozumie.
Ten, kto nic nie rozumie, jest nic niewart.
Ale ten, kto rozumie, również kocha, zauważa, widzi...
Im więcej wiedzy wiąże się z jakimś przedmiotem,
tym większa jest miłość" (s. 147).

Autorka dokonuje analizy aspektów miłości w funkcjonowaniu rodziny, wśród których wymienia m.in.: odpowiedzialność, poznanie, radość, poszanowanie, akceptację i porozumiewanie się.

W rozdziale „Edukacja na tle interakcji rodzinno-szkolnych" warto zapoznać się z treścią artykułu W. Ciczkowskiego „Rodzice w placówce oświatowej", w którym wyeksponowane zostało znaczenie współdziałania rodziców i placówki oświatowej w tworzeniu korzystniejszego środowiska rozwoju dziecka w szkole i w domu. Osiągnąć to można dzięki współpracy i atmosferze wzajemnej wymiany informacji o dziecku, rozwojowi poradnictwa wychowawczego, a także harmonizowaniu wpływów wychowawczych placówki i rodziców. Dużą część rozważań autor poświęca prezentacji wyników badań nad stopniem i formą uczestnictwa rodziców w życiu placówki oświatowej.

H. Górecka w artykule „Prawdopodobieństwo nasilenia zaklóceń w przestrzeni rodzinno-szkolnej w kontekście niektórych zmian wypowiadanych przez resort edukacji" podejmuje dość kontrowersyjny temat reformy systemu edukacji w Polsce. Większą część rozważań poświęca na przedstawienie planowanych zmian w zakresie funkcjonowania szkól średnich w naszym kraju, jednocześnie porównując je z założeniami systemu edukacji w Stanach Zjednoczonych oraz krajach Unii Europejskiej. Informacje są interesujące aczkolwiek należy zaznaczyć, iż zawarte w artykule treści nie w pełni korespondują z jego tytułem.

W strukturze książki uwagę przyciąga obszerny rozdział poświęcony rodzinie w sytuacji kryzysu oraz przykładom interwencji kryzysowej. Podzielony został na trzy bloki tematyczne: kryzysy rozwojowe związane z dorastaniem dzieci, kryzysy losowe związane z niepełnosprawnością i chorobą w rodzinie oraz kryzysy związane z zachowaniami patologicznymi.

Kryzysy rozwojowe związane z dorastaniem dziecka opisuje W. Wolski w tekście „Wspomaganie rodziny w wykony-

waniu władzy na przykładzie ośrodka interwencyjnego w Radomiu". Przytaczając dane świadczące o narastaniu zjawiska niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży, autor kładzie nacisk na wspomaganie rodziny w wykonywaniu władzy rodzicielskiej. Udzielane bowiem przez organy państwowe (tj. przydzielanie opieki kuratora społecznego) formy nie są wystarczająco efektywne. Dlatego należy powoływać instytucje, które specjalizowałyby się w rozwiązywaniu tego rodzaju problemów. Taką rolę spełnia opisywany przez W. Wolskiego Ośrodek Interwencyjno-Mediacyjny w Radomiu.

O działalności innego ośrodka, który także pomaga rodzinom w rozwiązywaniu ich problemów, traktuje artykuł J. Pachałko „Udział Rodzinnego Ośrodka Diagnostycznego – konsultacyjnego w pomocy rodzinom niewydolnym wychowawczo".

Cykl prac koncentrujących się wokół kryzysów losowych związanych z niepełnosprawnością i chorobą w rodzinie otwiera Cz. Kosakowski pracą: „Transformacja ustrojowa szansą czy też zagrożeniem dla rodzin wychowujących dzieci niepełnosprawne". Zdaniem tego autora intensywne przemiany społeczno-ekonomiczno-polityczne z jednej strony sprzyjają rodzinie dziecka niepełnosprawnego, a z drugiej zaś stwarzają poważne dla niej zagrożenia. Pozytywnym aspektem transformacji ustrojowej są „postawy społeczeństwa wobec zjawiska niepełnosprawności ludzkiej i osób dotkniętych różnymi typami odchyleń od normy oraz dostępność kształcenia poprzez upowszechnianie integracyjnych form nauczania oraz dostępność dóbr kultury".

Zdaniem Cz. Kosakowskiego wspomaganie rodziny dziecka niepełnosprawnego musi odbywać się w czterech zakresach: psycho-emocjonalnym, socjalno-usługowym, opiekuńczo-wychowawczym i rehabilitacyjnym.

W zbiorze prac warto również zapoznać się z treścią artykułu M. Zaorskiej „Bezpieczeństwo socjalne dziecka z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku, a poziom jego umiejętności komunikacyjnych". Autorka zauważa, że psychospołeczne funkcjonowanie osoby głuchoniemej od urodzenia albo od bardzo wczesnego dzieciństwa zależy od tego, czy środowisko jest w stanie zapewnić jej socjalne minimum.

Inny ważny aspekt omawianego problemu eksponuje A. Zyta, omawiając szereg cennych informacji o organizacjach udzielających wsparcia i pomocy rodzicom wychowującym dzieci głębiej upośledzone. Szczególnie dużo miejsca poświęca autorka jednemu z najstarszych i najprężniej działających stowarzyszeń, a mianowicie: Polskiemu Stowarzyszeniu na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym. Udzielane przez tę organizację wsparcie społeczne polega m.in. na: doradztwie, poradnictwie, wskazywaniu możliwości uzyskania pomocy finansowej, organizowaniu fachowej, wieloprofilowanej opieki i zajęć rewalidacyjnych.

Ostatnim problemem, wokół którego koncentrują się rozważania w rozdziale 5: „Rodzina w sytuacji kryzysu oraz przykłady interwencji kryzysowej", są kryzysy endogenne związane z zachowaniami patologicznymi.

W tematykę wprowadza E. Łuczak artykułem „Rodzina patologiczna zagrożeniem prawidłowego rozwoju dziecka", w którym zajmuje się analizą przyczyn i konsekwencji patologii. Zdaniem autorki, jest wysoce prawdopodobne, że dziecko z zaburzeniami w rozwoju w odpowiednim czasie nie osiągnie dojrzałości szkolnej, zacznie wykazywać wczesne przejawy niedostosowania społecznego (tj. wagary, agresja, chuligaństwo), a nawet samo zacznie przejawiać zachowanie patologiczne.

Na szczególną uwagę zasługuje artykuł E. Jundzill „Konflikty rodzinne jako czynnik budzący poczucie bezpieczeństwa a realizacja potrzeb psychicznych dziecka". W swych rozważaniach autorka przedstawia różne klasyfikacje konfliktów rodzinnych, a także omawia ich najczęstsze przyczyny. Główną częścią pracy jest prezentacja i analiza wyników badań nad konflik-

tami rodzinnymi, które wpływają na zaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa dziecka, a przez to na realizację jego potrzeb psychicznych. Uzyskane dane świadczą o istnieniu zależności między konfliktami małżeńskimi a poziomem zaspokojenia potrzeb psychicznych dzieci. U dzieci tych bowiem stwierdzono m.in.: zaburzenia w zachowaniu, niską samoocenę, różnego rodzaju lęki, a także trudności w kontaktach z rówieśnikami.

Inny bardzo ważny problem współczesnej rodziny: „Patologia rodziny alkoholowej a zaspokojenie potrzeb dziecka" porusza R. Pawłowska. W okresie transformacji ustrojowej alkoholizm nasila się i w coraz większym stopniu rzutuje na życie społeczne, na działalność społeczną i rodzinną, obniża warunki życia i nauki dzieci, a także zaburza ich rozwój fizyczny i psychiczny. Autorka poddaje analizie sytuację dziecka z rodziny alkoholicznej oraz pokazuje konkretne formy pomocy wszystkim członkom rodziny.

„Praca terapeutyczna z dziećmi z rodzin alkoholowych po doświadczeniach przemocy na przykładzie olsztyńskiego Stowarzyszenia Pomocy Dzieciom z Problemem Alkoholowym >>Stokrotka<<„ E. Chrostowskiej to rozważania dotyczące najważniejszej z grup czynników zagrażających prawidłowemu rozwojowi dziecka w rodzinach alkoholowych, która wiąże się ze stosowaniem przemocy wobec dzieci.

Ostatni rozdział omawianej publikacji poświęcony jest wybranym problemom funkcjonowania rodziny w Rosji i Niemczech w warunkach transformacji ustrojowej. Rozważania zawarte są w artykule H. Góreckiej i L. Góreckiego „Społeczno-ekonomiczne i kulturowe determinanty funkcjonowania rodziny w Rosji na przykładzie Obwodu Kaliningradzkiego". Autorzy rozpatrują społeczno-ekonomiczne i kulturalne czynniki (sytuacja demograficzna, zdrowotna; system oświaty, dochody i patologie społeczne) wpływające na funkcjonowanie rosyjskiej rodziny. Przytoczone przez nich dane świadczą o trudnej sytuacji rodziny, a wręcz o jej kryzysie, którego przezwyciężenie jest możliwe jedynie dzięki dogłębnym procesom modernizacyjnym.

Z powyższym artykułem łączy się tekst Iriny Lalke „Wybrane problemy rodziny jako naturalnego środowiska rozwoju dziecka w Rosji (obwód Kaliningradzki) w warunkach transformacji". Autorka podkreśla konieczność podejmowania działań wspierających rodzinę i formułuje ich cele. Według Lalke „Podstawowym celem działań w sferze wspierania rodziny będącej naturalnym środowiskiem rozwoju dziecka jest zapewnienie, środkami ekonomicznymi, socjalnymi, prawnymi i administracyjnymi, prawa dziecka do życia w rodzinie, zwiększenie możliwości rodzin dotyczących wychowania i utrzymania dzieci, poprawa warunków życia w rodzinie" (s. 409).

Na inny aspekt zagadnienia zwraca uwagę A. Krause w artykule „Rola instytucji rodziny i środowiska w życiu upośledzonych dorosłych w Niemczech". Autor nawiązuje do istniejącego w Niemczech systemu opieki nad ludźmi dotkniętymi upośledzeniami, wskazuje pozytywne i negatywne aspekty jego przemian oraz związane z nimi następstwa w realiach społecznej rzeczywistości ludzi upośledzonych. Określa rolę, jaką odgrywają instytucje (tj. *Lebushilfe*), rodzina i środowisko w życiu ludzi upośledzonych. Uważa, że pomoc udzielana osobom upośledzonym w Niemczech nie jest wystarczająca, a stosunek otoczenia pozostawia również wiele do życzenia.

Mam nadzieję, że przedstawiony przeze mnie zarys problematyki niniejszej pozycji zachęci Czytelnika do zaznajomienia się z jej treścią. Tytuł omawianej publikacji sugeruje, iż poruszany jest w niej szczególnie ważny w obecnych czasach problem bezpieczeństwa rodziny.

Dokonujące się zmiany społeczno-ekonomiczne nie pozostają bez wpływu na funkcjonowanie rodziny. Warto więc poznać czynniki i zjawiska wywierające szczególnie niekorzystne wpływy, a nawet przyczyniające się do powstawania kryzysu współczesnej rodziny.

Walorem recenzowanej książki jest jej przejrzysta struktura, a także jasny i zrozumiały język. *Bezpieczeństwo rodziny w okresie transformacji ustrojowej* pod red. H. Góreckiej może być pomocną lekturą w realizacji zajęć ze studentami w ramach przedmiotów pedagogika i socjologia.

Bożena Górniak

„Kształcenie zawodowe: Pedagogika i Psychologia"
Rocznik polsko-ukraiński i ukraińsko-polski
Pod red. Tadeusza Lewowickiego i Jolanty Wilsz oraz Iwana Ziaziuna i Nelli Nyczkało
Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie
Częstochowa 1999, s. 472

Współwydawcami polsko-ukraińskiego rocznika są Instytut Pedagogiki i Psychologii Kształcenia Zawodowego Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie i Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie. Pojawienie się nowego periodyku naukowego jest ciekawym i ważnym wydarzeniem wydawniczym, wspomagającym proces zbliżania obydwu narodów, jak również rozwój wzajemnego zrozumienia i współpracy w dziedzinie oświaty i nauki. Przemiany ustrojowe zachodzące w Polsce i na Ukrainie stały się impulsem do przekształceń systemów edukacji, stwarzając jednocześnie konieczność reformowania prawnych i metodologicznych zasad modelu oświaty.

Mając na uwadze tworzenie optymalnych rozwiązań edukacyjnych w wymienionych krajach, jak również wskazanie znaczenia edukacji w przemianach społecznych i gospodarczych, w nowym czasopiśmie zostały wyeksponowane następujące treści:

1. Zagadnienia edukacji we współczesnym społeczeństwie.
2. Problemy kształcenia, doskonalenia i poradnictwa zawodowego oraz działalności zawodowej.
3. Humanistyczne i metodologiczne aspekty kształcenia zawodowego.

Wśród licznych autorów można odnotować przedstawicieli polskiej pedagogiki, jak np.: Tadeusz Lewowicki, Tadeusz Nowacki, Waldemar Furmanek, Stefan M. Kwiatkowski, Wanda Rachalska. Materiały naukowe, przygotowane do pierwszego wydania rocznika, przedstawiają aktualny stan wiedzy, doświadczenia i tendencje rozwojowe kształcenia zawodowego na progu wdrażania reformy oświatowej w Polsce i na Ukrainie.

W części pierwszej periodyku autorzy charakteryzują złożone przeobrażenia polityczne, ekonomiczne, społeczne i ich implikacje oraz przemiany edukacyjne w kategoriach systemowych. Analizują mechanizmy rozwoju osobowości człowieka znajdującego się w różnego rodzaju sytuacjach i opisują przyczyny wywołujące proces restrukturyzacji osobowości. Wskazują na zmieniający się obraz oświatowej teorii i praktyki oraz przemiany w postrzeganiu funkcji i miejsca edukacji w życiu społecznym obydwu państw. Potwierdzeniem tego mogą być m.in. zagadnienia, ujęte w następujące artykuły:

- Przemiany oświaty w Polsce – zmagania o nowy ład edukacyjny (Tadeusz Lewowicki);
- Państwowy standard treści szkolnej oświaty (Semen Gonczarenko);
- Społeczeństwo obywatelskie i oświata (Tadeusz Nowacki);
- Przemiany edukacyjne z punktu widzenia podejścia systemowego i koncepcji stalych indywidualnych cech osobowości człowieka (Jolanta Wilsz);
- Nauki o wychowaniu w warunkach gospodarki wolnorynkowej (Andrzej Radziewicz-Winnicki);
- Kształcenie modułowe, eksplikacja podstawowych zjawisk (Waldemar Furmanek);
- Problemy kształcenia pedagogicznego na Ukrainie (Mikołaj Soldatienko);

- Treści edukacji ogólnotechnicznej w nowym systemie oświaty (Wojciech Walat).

Druga część rocznika skupia uwagę autorów na szeroko pojętym kształceniu ustawicznym, które spełnia ważną rolę w działalności zawodowej człowieka. Rozpatrują oni systemy warunków psychologicznych i pedagogicznych, związanych z systemem doskonalenia zawodowo-technicznego, a w szczególności możliwości pedagogicznego kierowania rozwojem pracowników na zasadzie reguł psychologicznych i mechanizmów kształtowania nowych umiejętności. Zaznaczają, że konstruowanie treści ukierunkowane jest na teoretyczno-metodologiczne przygotowanie zawodowe, które skierowane jest na kształtowanie wysokiego poziomu wiedzy, twórczego myślenia i opanowanie umiejętności organizacji procesu nauczania i uczenia się.

Najważniejsze zagadnienia z dziedziny kształcenia i doskonalenia zawodowego, którymi zajęli się od strony naukowej teoretycy i praktycy, to:

- problemy rozwoju ustawicznego kształcenia zawodowego na Ukrainie (Nella Nyczkało);
- standardy edukacyjne i kwalifikacyjne w kształceniu zawodowym (Stefan M. Kwiatkowski);
- poradnictwo zawodowe – między kształceniem ogólnym a zawodowym (Wanda Rachalska);
- psychologiczno-pedagogiczne aspekty doskonalenia zawodowo-technicznego młodzieży (Dzaanita Kriukowa);
- modelowanie przygotowania zawodowego nauczycieli w Polsce w końcu XX wieku (Irina Kowczina);
- kształcenie zawodowe kobiet z mniejszości narodowych na Ukrainie (Olena Aniszczenko);
- kariera zawodowa jako kategoria świadomości społecznej w gospodarce rynkowej (Olga Łodyga).

Podejście filozoficzno-humanistyczne do problemów kształcenia zawodowego zostało przedstawione w trzeciej części wydawnictwa naukowego, jakim jest wspomniany rocznik. Podjęto tam zagadnienia z dziedziny „pedagogiki twórczości" rozpatrywanej jako nauki podstawowej, kumulującej w sobie wyniki badań psychologii twórczości. Rozpatrywane są prawa i uwarunkowania kształtowania twórczej osobowości, rozwój i samorozwój twórczych możliwości w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz tworzenie psychologiczno-pedagogicznych warunków w procesie działalności zawodowej. Na szczególną uwagę zasługują te opracowania, które rozważają problemy osobowości i twórczości człowieka oraz jego permanentny rozwój zawodowy. Do najważniejszych z nich można zaliczyć:

- człowiek w kontekście filozofii humanitarnej (Iwan Ziaziun);
- teoretyczno-metodologiczne uzasadnienia twórczości pedagogicznej (Swietłana Sysojewa);
- kultura moralna pedagoga – pojęcia i (Grigorij Wasjanowicz);
- funkcje nauczyciela szkoły dla dorosłych w warunkach transformacji społeczno-ekonomicznej (Eugeniusz Borowiec).

Analizując myśli i rozważania naukowe poszczególnych autorów rocznika, polski czytelnik ma okazję poznania wielopoziomowego systemu przygotowania nauczycieli klas szkoły podstawowej, licencjatów, specjalistów i magistrów na Ukrainie w kontekście organizacji i struktury treści psychopedagogicznego ich przygotowania. Globalne zmiany stosunków społeczno-politycznych, głęboka transformacja priorytetów współczesnej ekonomii, niestabilność rynku pracy postawiły nowe ostre wymagania w odniesieniu do systemu szkolnictwa wyższego, spowodowały konieczność zreformowania na nowych prawnych i metodologicznych zasadach.

Ukazanie się rocznika jest wielce pożyteczne i wartościowe dla wzajemnego porozumiewania się ludzi i dobrze może służyć rozwojowi współpracy między pracownikami oświaty i nauki Ukrainy oraz Polski. Wspólne pismo naukowe, jak również wspólne badania, wymiana doświadczeń i informacji są wyrazem spełnienia oczekiwań środowisk pedagogicznych obydwu narodów. Prezentacja dorobku teoretycznego i doświadczeń praktycznych w zakresie oświaty stwarza szansę na określenie optymalnych rozwiązań kwestii edukacyjnych dla obydwu naszych narodów. W obydwu państwach potrzebne jest ukształtowanie powszechnej świadomości społecznej, dotyczącej roli i funkcji edukacji w życiu społecznym i gospodarczym z uwagi na żywiołowe formowanie się praw wolnego rynku i towarzyszące temu zjawiska ekonomiczne i społeczne, niejednokrotnie zmierzające do podważenia sensu inwestowania w edukację.

Henryk Bednarczyk
Zbigniew Kramek
Instytut Technologii Eksploatacji
Radom

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/1999

Józefa Chmielewska
WSP ZNP w Warszawie

NAUCZYCIEL W EDUKACJI ZDROWOTNEJ
KRAKÓW, 27–28 MAJA 1999

Gospodarzem ogólnopolskiej konferencji naukowej „Nauczyciel w edukacji zdrowotnej" była tym razem Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie – uczelnia mająca doskonałe warunki przestrzenno-lokalowe i merytoryczne do organizowania wielkich przedsięwzięć naukowych. Inicjatywa AWF z Krakowa spotkała się z wielkim zainteresowaniem środowiska akademickiego. Licznie zgromadzonych w auli AWF nauczycieli akademickich z uniwersytetów, akademii medycznych, akademii wychowania fizycznego i akademii rolniczo-technicznych, politechnik, wyższych szkół pedagogicznych, szkół medycznych i szkół rolniczych oraz pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli i lekarzy z Państwowego Zakładu Higieny oraz z Instytutu Matki i Dziecka powitała przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Konferencji – dr Weronika Wrona-Wolny. Otwarcia konferencji dokonał J.M. Rektor AWF w Krakowie, prof.dr hab. Janusz Zdebski. Obradom przysłuchiwali się studenci.

Sesję plenarną rozpoczęła naczelnik Wydziału Profilaktyki Społecznej MEN, mgr Maria Sokołowska, przypominając swoim referatem te założenia reformy systemu edukacji, które wiążą się z edukacją prozdrowotną w szkole i poza nią. Reforma stawia przed szkołą i nauczycielem nowe, niełatwe zadania. Rośnie – jej zdaniem – rola i odpowiedzialność nauczyciela za przygotowanie zdrowego, młodego pokolenia do życia w nowych warunkach. Referentka wyraziła przekonanie, że edukacja zdrowotna stanie się szansą dla reformowanej szkoły. Osobiście sądzę, że ogólnopolskie forum nauczycieli i lekarzy zebrane w Krakowie już stało się wyrazem aktywnego włączenia się wyższych uczelni do procesu reformowania systemu edukacji w obszarze edukacji zdrowotnej. Miało ono na celu wypracowanie jej teoretycznych założeń, ocenę rzeczywistego przygotowania nauczycieli i szkół do jej wdrożenia oraz zaprezentowanie szczegółowych programów doskonalenia nauczycieli pod kątem zadośćuczynienia nowym wymaganiom reformy. Cele te osiągnięto.

W ciągu dwóch dni (27–28 maja 1999) uczestnicy konferencji wygłosili 14 referatów na sesjach plenarnych i 52 komunikaty z badań empirycznych na

sesjach problemowych. Ze względów organizacyjnych (5 sesji problemowych odbywało się jednocześnie) nie wszyscy, niestety, wysłuchali referatów, toteż z tym większą aprobatą przyjęli obietnicę organizatorów szybkiego opublikowania pokaźnego dorobku konferencji. Dzieło zbiorowe powinno się ukazać przed upływem roku, to jest najpóźniej w maju 2000 roku.

Problematyka obrad konferencji koncentrowała się – najogólniej mówiąc – wokół zdrowia uczniów i nauczycieli, tj.: stanu, uwarunkowań, form i metod promocji zdrowia, a także jego związków z jakością ich pracy i życia. Oczywiście najwięcej uwagi poświęcono nauczycielowi, wyznaczając mu centralne miejsce w edukacji zdrowotnej uczniów, obdarzając go nową funkcją – kreatora zdrowia własnego i uczniów, a także funkcją edukatora promującego zdrowie w środowisku lokalnym. Problemy te przewijały się w wystąpieniach profesorów AWF w Warszawie: T. Maszczaka, Z. Żukowskiej, S. Sulisza i Z. Jaworskiego oraz prof. A. Krawańskiego z AWF w Poznaniu. Przekonaniu mówców o wzroście roli i wymagań wobec nauczycieli edukacji zdrowotnej w nowej szkole towarzyszyło jednoczesne zaniepokojenie wysoką nieadekwatnością tych wymagań w stosunku do rzeczywistej sytuacji w oświacie i, szerzej, w strukturze społecznej. Ta smutna refleksja towarzyszyła zresztą uczestnikom konferencji w ciągu obrad. Nauczyciele w ogóle, nie tylko nauczyciele edukacji zdrowotnej, nie zostali z odpowiednim wyprzedzeniem przygotowani kompetencyjnie i finansowo do podjęcia nowych zadań wynikających z reformy. Niepokój ten wyraziła m.in. prof. Z. Żukowska, oceniając, że maleją ich szanse wywiązania się z odpowiedzialnych, dodanych ról w pogarszających się warunkach działania zawodowego.

Problematyka pedeutologiczna zdominowała więc obrady pierwszej sesji plenarnej, której przewodniczył nestor pedagogiki zdrowia, prof. Maciej Demel wespół ze swoimi wychowankami, prof. Martą Doleżal (AWF Kraków) i prof. Zofią Żukowską (AWF Warszawa). Młodsze pokolenie badaczy z wielką atencją przyjęło sugestię M. Demela, aby częściej sięgać po piękne polskie tradycje edukacji zdrowotnej i popularyzować je w środowisku szkolnym. Myślę, że pomysł uruchomienia serii wydawniczej, prezentującej historyczne, autorskie koncepcje i dokonania w zakresie edukacji zdrowotnej padnie na podatny grunt.

Znakomitego dopełnienia problematyki obrad pierwszej sesji plenarnej o etyczne motywacje edukacji zdrowotnej dokonał prof. dr hab. Jerzy Cygan (IWFiS Biała Podlaska). Odsyłając słuchaczy do personalizmu filozoficznego jako źródła etycznych wymiarów edukacji zdrowotnej, upomniał się o bezwarunkową afirmację osoby ucznia i nauczyciela. Z normy miłości drugiej osoby wyprowadził więc obowiązek troszczenia się o zdrowie i inne wartości ubogacające ją. Trudne do wyznaczenia przez nauczyciela granice między troską i obowiązkiem próbuje zarysować właśnie etyka nauczycielska. Dlatego z niecierpliwością oczekiwać będę publikacji prof. J. Cygana, który z wyszukaną elegancją i ze znawstwem zarysował jej kontury w krótkim, niestety, referacie.

Pedeutologiczne wątki dyskusji sprofilowane zwłaszcza na wzory osobowe nauczycieli kultury zdrowotnej kontynuowano w toku drugiej sesji plenarnej,

której przewodniczyli: prof. Andrzej Szyszko-Bogusz (AWF Kraków) i prof. Andrzej Krawański (AWF Poznań). Wartościową cechą tej sesji była próba interdyscyplinarnego oglądu osobowości nauczyciela. Mimo różnorodności ujęć, jedno łączyło pedagogów, psychologów i socjologów: zaniepokojenie „kryzysem wartości" lub „kryzysem autorytetów". Ich zdaniem, kryzys ten dosięgnął też nauczycieli kultury fizycznej (szerzej – edukacji zdrowotnej). Jego źródeł upatrywali zarówno w „zapatrzeniu się nauczycieli w historię i nieuprawianiu prognozy", jak też w „zapatrzeniu się w przyszłość przy jednoczesnym odcięciu się od przeszłości". Wyjście z kryzysu dostrzegali więc na drodze respektowania paradygmatu syntonii współczesności, przyszłości i przeszłości. Zdaniem M. Demela, ta droga prowadzi wprost do nowoczesnego ujęcia wychowania zdrowotnego. Takiego ujęcia wymaga współczesność i do takiego podejścia zobowiązuje reforma edukacji. W żadnym wypadku nie może być ono „połączeniem karykatury tradycji z pozorami nowoczesności". Pozorami nowoczesności grożą zaś nowe treści i cele edukacji zdrowotnej bez nowoczesnych narzędzi: form, metod i środków, jakimi muszą dysponować jej realizatorzy, głównie nauczyciele. Stanowisko twórcy pedagogiki zdrowia podzieliła, jak się wydaje, większość dyskutantów sesji plenarnej.

Drugi współczesny paradygmat – interdyscyplinarności w edukacji zdrowotnej – wyeksponowało dwoje uczonych z Ukrainy: prof. Ełła Bulicz oraz prof. Igor Murawow, reprezentujący na konferencji Politechnikę Radomską. Powołując się na dorobek teoretyczny waliologii – młodej nauki o zdrowiu – przedstawili interdyscyplinarną koncepcję kształcenia nauczycieli, która zmierza do zmiany ich sylwetki osobowej i stylu życia w kierunku autokreacji własnego zdrowia i preferowania pedagogicznych celów wychowania zdrowotnego własnych uczniów. Zarysowana koncepcja i badania interdyscyplinarne, z których wyrosła, prowadzone w Politechnice Radomskiej, zasługują na upowszechnienie w uczelniach kształcących nauczycieli. Mam nadzieję, że materiały pokonferecyjne spełnią tę rolę, także w przypadku mało u nas znanych badaczy z Ukrainy.

Naprzemiennie z obradami plenarnymi uczestniczyliśmy w pięciu sesjach problemowych. W każdej sesji wygłoszono kilkanaście komunikatów, wokół których, na zakończenie sesji, toczyła się dyskusja.

Tematyka badawcza I sesji problemowej koncentrowała się wokół „zachowań zdrowotnych nauczycieli" i ich uczniów. Nie sposób wymienić tu wszystkich ośrodków i osób, które wniosły cząstkowy wkład w szeroko zakrojoną diagnozę stanu zdrowia nauczycieli[1]. Warto jednak – zapowiadając wydanie całego dorobku konferencji – zasygnalizować, że wniesie on bogaty materiał źródłowy z różnych regionów kraju, różnych środowisk i różnych typów szkół. Materiał ów da gruntowne podstawy do ewaluacji rzeczywistych warunków rozpoczęcia od września 1999 edukacji prozdrowotnej według nowej, zreformowanej koncepcji. Nie przesądzając w tym momencie jej wyniku, nie można jednak spodziewać się nazbyt optymistycznego. Zbyt często bowiem referenci sygnalizowali zaniedbaną kondycję zdrowotną badanych, ich niską kulturę

rekreacji czy zachowania wręcz zagrażające zdrowiu. Oceny powyższe są tym bardziej niepokojące, że dotyczą także nauczycieli kultury fizycznej – zdawałoby się – szczególnie predestynowanych do roli promotora zdrowego stylu życia.

W II sesji problemowej skupili się badacze „przygotowania nauczycieli do prowadzenia edukacji zdrowotnej". Problem ten diagnozowali na podstawie samoocen badanych, opinii przełożonych lub eksperymentatorów, a nawet wychowanków. Wielość zebranych ocen ma walor poznawczy, choć utrudnia sprawozdawcy szybkie ich podsumowanie. Uwagę moją zwróciła stała tendencja badanych nauczycieli do zaniżania samoocen, co – moim zdaniem – jest wyrazem ich poczucia wysokiej odpowiedzialności za dodane im nowe role zawodowe. Zaniżonej samoocenie towarzyszyła zazwyczaj deklaracja dokształcenia się w obszarze nowych zadań, np.: edukatora zdrowia. Trzeba ubolewać, że władze oświatowe i tym razem odwołują się do entuzjazmu i powinności nauczycieli, zamiast zdecydowanie zainwestować w ich kompetencje i nowoczesne warunki pracy zawodowej.

Na tle komunikatów z badań diagnostycznych wyróżniały się autorskie koncepcje przygotowywania nauczycieli do roli promotora zdrowia w szkole. Autorskie koncepcje programowe i metodyczne przedstawili m.in.: dr Anna Kowalewska z Uniwersytetu Warszawskiego (Wydział Pedagogiczny), dr Zbigniew Dziubiński z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie oraz dr Maria Pułtorak z Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie.

Na sesji III podjęto problem „miejsca wychowania zdrowotnego w programach studiów wyższych". Prezentacje autorskich programów wychowania pokazały, że szkoły wyższe podjęły już trud przygotowania nauczycieli do nowych zadań wynikających z reformy oświatowej. Miejsce edukacji zdrowotnej ukazały w powiązaniu z kulturą fizyczną, higieną żywienia i zdrowym stylem życia oraz z wieloma innymi, dotychczas pomijanymi treściami wychowania zdrowotnego.

W sesjach IV i V obradowano nad „sylwetką i rolą nauczyciela kultury fizycznej w zreformowanej szkole". Łącznie na obu sesjach wygłoszono 18 komunikatów prezentujących troskę o nowy wizerunek nauczyciela kultury fizycznej. Referenci wskazywali też nowe obszary wychowania fizycznego do zagospodarowania. Do takich obszarów zaliczył dr Władysław Pańczyk (z Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Zamościu), na przykład, lekcje w terenie, a mgr Stanisław Nowak z Politechniki Radomskiej – sterowanie postawą ciała w procesie wychowania fizycznego. Zdaniem mgr Krystyny Adamiec z Politechniki Radomskiej, obszarem dotąd nie zagospodarowanym jest optymalizacja wychowania fizycznego biorytmami; a zdaniem prof. Bożeny Biniakiewicz z AWF w Poznaniu – kreowanie zdrowego stylu życia osób niepełnosprawnych. Przykładów nowych tematów do podjęcia przez nauczycieli kultury fizycznej zgłoszono bardzo dużo, co ilustruje ogrom koniecznych przedsięwzięć merytorycznych, organizacyjnych i ekonomicznych, warunkujących sukces nowej szkoły w zakresie wychowania zdrowotnego. Uczestnicy sesji wyrażali przekonanie, że inwestowanie w edukację zdrowotną w szkole jest najbardziej opłacalną i długotrwałą inwestycją w zdrowie społeczeństwa.

Na zakończenie relacji z dwudniowej konferencji w Krakowie nt. „Nauczyciel w edukacji zdrowotnej" przytoczę jeszcze niektóre oceny i propozycje jej uczestników.

Po pierwsze, uznali oni inicjatywę AWF w Krakowie za „strzał w dziesiątkę" potrzeb i zainteresowań środowiska szkół wyższych w przededniu reformy systemu oświatowego.

Po drugie, ocenili jako nie tylko zasadne, ale i konieczne kontynuowanie badań podstawowych nad teorią wychowania zdrowotnego, co wymagałoby większej niż dotąd koordynacji poczynań poszczególnych uczelni.

Po trzecie, wyrazili zaniepokojenie pogłębiającą się rozbieżnością między faktycznym a postulowanym stanem edukacji zdrowotnej w szkole. Rozbieżność ta jest szczególnie widoczna w środowisku wiejskim; ono potrzebuje wydatnej pomocy.

Po czwarte, ocenili, że nawet nauczyciele kultury fizycznej nie stanowią wzoru osobowego w wychowaniu zdrowotnym swoich uczniów. Tym bardziej pozostali nauczyciele potrzebować będą nie tylko dopełnienia kwalifikacji kreatora zdrowia, ale i znacznego wsparcia ekonomicznego.

Po piąte, okazało się, że szkoły wyższe kształcące nauczycieli już wypracowały nowe programy przygotowujące ich do trudnych, dodanych przez reformę oświatową, ról zawodowych. Elastycznie wobec potrzeb nauczycieli zachowały się zwłaszcza szkoły niepaństwowe, które, niestety, nie spotykają się w tym dziele ani z zainteresowaniem, ani ze wsparciem finansowym państwa (w br. akademickim minister edukacji nie przyjmuje programów edukacyjnych od szkół niepaństwowych).

Uczestnicy konferencji wyrazili też niedosyt uczestnictwa w sesjach plenarnych; postulowali więc na przyszłość zastąpić obrady w sesjach problemowych dyskusją panelową na sesjach plenarnych. Zmiana taka mogłaby dodatkowo przyczynić się do podniesienia kultury dyskusji naukowej początkujących badaczy.

Gospodarzom konferencji – Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie – należą się słowa uznania za potrzebną i ważną inicjatywę naukową.

Przypisy

[1] W niniejszym numerze „Ruchu Pedagogicznego" prezentujemy komunikat wygłoszony przez Józefę Chmielwską z WSP ZNP w Warszawie.

Maria Pułtorak
Instytut Matki i Dziecka

WCZORAJ, DZIŚ I JUTRO PEDIATRII POLSKIEJ
MIKOŁAJKI, 6–9 CZERWCA 1999 R.

W Mikołajkach odbył się XXVI Ogólnopolski Kongres Pediatrów pt. „Wczoraj, dziś i jutro pediatrii polskiej", zorganizowany przez Klinikę Pediatryczną AM w Białymstoku. W obradach Kongresu uczestniczyło około 1800 lekarzy pediatrów z całej Polski. Tematyka 7 równoległych sesji referatowych, plakatowych i satelitarnych była bardzo zróżnicowana. Przeważały problemy kliniczne, ale po raz pierwszy w historii kongresów pediatrów jeden wykład plenarny i trzy sesje referatowe były poświęcone higienie i medycynie szkolnej – historii rozwoju tego działu pediatrii społecznej, ocenie aktualnej, dramatycznej sytuacji w opiece zdrowotnej nad uczniami oraz planom poprawy tej sytuacji. Ponieważ zdrowie i edukacja są ze sobą ściśle związane, przedstawiamy Czytelnikom „Ruchu Pedagogicznego", skrót jednego z doniesień pt. „Wczoraj, dziś i jutro medycyny szkolnej w Polsce" (autorzy: M. Pułtorak, S. Radiukiewicz, J. Szymborski, M. Jodkowska).

Właśnie upływa 100 lat od początków organizacji na ziemiach polskich (pod zaborami) opieki lekarskiej w szkołach ponadpodstawowych, a 80 lat od zatrudnienia pierwszych higienistek szkolnych. Potrzeba wyodrębnienia takiej opieki wynikała z rozpowszechnienia w populacji szkolnej chorób i zaburzeń, w których korekcja i leczenie wymagają powiązania z procesem nauczania i wychowania w środowisku fizycznym i społecznym szkoły. W okresie międzywojennym opieka lekarsko-higieniczna nad uczniami w Polsce była finansowana przez resort oświaty i uznano ją za najlepiej zorganizowaną w skali Europy. Od 1952 roku opieka ta zaczęła podlegać resortowi zdrowia i zaburzenia w stanie zdrowia uczniów zdominowały problemy higieniczne i oświatę sanitarną. W latach 70. w Instytucie Matki i Dziecka, z udziałem Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej opracowano zasady badań profilaktycznych uczniów (bilans zdrowia) i poradnictwa czynnego dla uczniów zakwalifikowanych do grup dyspanseryjnych (grup specjalnej troski lekarskiej).

Koncepcja medycyny wieku rozwojowego przewidywała integrację działań profilaktycznych i naprawczych dla dzieci i młodzieży w wieku od 0 do 18 lat, w ręku jednego lekarza rejonu pediatryczno-szkolnego. Próba upowszechnienia tych rejonów nie powiodła się ze względu na nie pokrywanie się rejonów pediatrycznych ze szkolnymi w większości miast.

W końcu lat 80. w Instytucie Matki i Dziecka, pod kierunkiem profesor Barbary Woynarowskiej, opracowano sprawdzono w terenie zasady zmodyfikowanego systemu opieki zdrowotnej nad uczniami. Polegały one na:

– wyeksponowaniu roli pielęgniarki lub higienistki szkolnej, samodzielnie pracującej w szkole;

– przekazaniu pełnej opieki lekarskiej w zdrowiu i chorobie lekarzowi–pediatrze rejonowemu;

– przekonaniu rodziców, samych uczniów i szkoły o ich współodpowiedzialności za stan zdrowia uczniów;

– przyznaniu priorytetu promocji zdrowia, w tym edukacji zdrowotnej uczniów i rodziców.

System ten zaczął obowiązywać w Polsce od grudnia 1992 roku na mocy Rozporządzenia MZiOS z 5 XI 1992 (Dz.U. Nr 87, poz. 441). Ocena trzyletniego wprowadzania w życie tego systemu dokonana 8 maja 1996 r. przez Krajowy Zespół Konsultanta Medycznego w dziedzinie pediatrii oraz w dziedzinie medycyny szkolnej, wykazała przewagę zalet systemu nad jego wadami. Wnioski Najwyższej Izby Kontroli po dokonaniu oceny w 14 województwach dotyczyły potrzeby: przestrzegania w terenie wytycznych opracowanych w Instytucie Matki i Dziecka oraz umocowania prawnego funkcjonowania terenowych poradni medycyny szkolnej i nadzoru wojewódzkiego. IMD na podstawie corocznych analiz druków sprawozdawczych MZ–06 z województw monitorował wykonawstwo powszechnych profilaktycznych badań lekarskich (ppbl), obciążenia pracą pielęgniarek i higienistek szkolnych oraz sytuację kadrową poradni medycyny szkolnej. Do czerwca 1998 roku wykonawstwo ppbl i szczepień ochronnych (dane PZH) były bardzo wysokie, a sytuacja w nadzorze na poziomie województw – ustabilizowana.

Wprowadzenie Ustawy o Powszechnym Ubezpieczeniu Zdrowotnym od 1 stycznia 1999 r. (Dz.U. z 1997 r. Nr 28, poz. 153) dramatycznie pogorszyło sytuację w opiece zdrowotnej nad uczniami w szkole, ponieważ ustawa ta unieważniła dotychczasową podstawę prawną tej opieki, nie tworząc jednocześnie nowej.

Okres luki prawnej Kasy Chorych wykorzystały na przekazanie większości profilaktycznych świadczeń zdrowotnych dla uczniów (testy posiewowe, szczepienia ochronne) w gestię lekarzy podstawowej opieki zdrowotnej i rodzinnych oraz pielęgniarek z nimi współpracujących, wobec czego dyrektorzy samodzielnych Zespołów Opieki Zdrowotnej masowo wymawiają pracę pielęgniarkom i higienistkom szkolnym, a także likwidują Poradnie Medycyny Szkolnej i struktury nadzoru wojewódzkiego.

Liczne interwencje podejmowane przez Instytut Matki i Dziecka na szczeblu rządowym, parlamentarnym i samorządowym, a także bezpośrednio w Kasach Chorych, jak dotąd nie przyniosły wymiernych rezultatów.

Informacje na dzień 31 maja 1999 roku zebrane z 16 województw wykazały: drastyczne pogorszenie opieki zdrowotnej nad uczniami we wszystkich województwach, w tym w większości zaniechanie działań i likwidację struktur:

– Nadzoru wojewódzkiego w 10 województwach, w pozostałych samorządy zgłaszają gotowość współfinansowania działań nadzoru, ale dopiero po ukazaniu się nowego Rozporządzenia MZiOS w tej sprawie. Zaledwie w jednym województwie podkarpackim nadzór wojewódzki opieki nad matką, dzieckiem i młodzieżą działa już na nowych zasadach i jest finansowany przez wojewodę.

– Poradni Medycyny Szkolnej – według informacji z 3 województw – zlikwidowano 40%.

– Zatrudnienie pielęgniarek i higienistek szkolnych zmniejszyło się do połowy i pozostaje na poziomie dotychczasowym tylko tam, gdzie gmina jest w stanie finansować etaty pielęgniarek i higienistek szkolnych.

Zagrożenia, jakie niesie omawiana sytuacja, to spadek (w skali kraju):

– odsetka dzieci uodpornionych przeciw chorobom zakaźnym,

– wczesnej wykrywalności chorób i zaburzeń w czasie testów przesiewowych i powszechnych profilaktycznych badań lekarskich,

– jakości opieki medycznej nad uczniami przewlekle chorymi, niepełnosprawnymi i zagrożonymi nieprzystosowaniem szkolnym i społecznym,

– poczucia bezpieczeństwa zdrowotnego w zakładach nauczania i wychowania (wśród uczniów, rodziców i nauczycieli),

– efektywności działań z zakresu Edukacji Zdrowotnej i promocji zdrowia w szkole i poza szkołą.

Spadek (w skali międzynarodowej):

– wiarygodności Polski jako kraju przestrzegającego prawa dziecka do najwyższego poziomu zdrowia oraz profilaktycznej opieki zdrowotnej (Konwencja o prawach dziecka z 20 XI 1989 r.),

– poziomu realizacji przez Polskę większości celów polityki zdrowotnej wytyczonych przez WHO na XXI wiek, w tym celów Narodowego Programu Zdrowia (1996–2005).

Szansę poprawy sytuacji Instytut Matki i Dziecka widzi w możliwości wspólnego inwestowania w profilaktyczną opiekę zdrowotną nad uczniami na poziomie szkoły, powiatu i województwa, przez Kasy Chorych oraz samorządy terytorialne (gminy, powiaty i województwa) zaopatrzone w dodatkowe dotacje celowe z rezerwy budżetowej przez Rząd RP – odpowiedzialny za politykę zdrowotną kraju.

Bardzo liczymy na poparcie ze strony instytucji i organizacji resortu edukacji, inicjatywy zaniechania działań likwidacyjnych i odtworzenia dotychczasowej opieki zdrowotnej nad uczniami dla dobra społecznego, w interesie zdrowia i edukacji.

Prosimy o opinie w tej sprawie na adres:

Dr Maria Pułtorak
Zakład Zdrowia Publicznego i Medycyny Szkolnej
Instytutu Matki i Dziecka
ul. Kasprzaka 17 A
01–211 Warszawa
tel. (0 22) 632–15–49
fax. (0 22) 632–62–31

nia modułowego w stosunku do tradycyjnego klasowo-lekcyjnego. Przedstawił wnioski z wdrażania programów kształcenia o budowie modułowej w szkołach zawodowych.

To wielostronne spojrzenie na kwestię relacji między gospodarką a edukacją zaowocowało dyskusją, w której podkreślano elementy zachodzącej globalizacji (międzynarodowe sieci edukacyjne, wzrost roli kształcenia w formach pozaszkolnych, budowanie społeczeństwa wielokulturowego i informacyjnego). Materiały z zebrania naukowego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN zostały opublikowane w *Pedagogice Pracy nr 35*. Czytelnicy znajdą tam również obszerne materiały z seminarium, które towarzyszyło posiedzeniu KNP PAN, a poświęcone było problemom małych szkół wiejskich oraz inne artykuły oraz sprawozdania z badań i wdrożeń.

Odbyło się również zebranie organizacyjne Zespołu Problemowego Pedagogiki Pracy KNP PAN. Przewodniczący – prof. Zygmunt Wiatrowski – przedstawił sprawozdanie z działalności Zespołu poprzedniej kadencji. Odbyły się wybory nowego składu Prezydium Zespołu Pedagogiki Pracy. Jednogłośnie wybrano Prezydium w składzie: prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski (przewodniczący), prof. dr hab. Tadeusz Nowacki (honorowy przewodniczący), prof. dr hab. Henryk Bednarczyk (wiceprzewodniczący), dr Barbara Baraniak (sekretarz), dr Maria Francuz, prof. dr hab. Waldemar Furmanek, dr Ryszard Gerlach, prof. dr hab. Franciszek Szlosek, prof. dr hab. Zdzisław Wołk. Prof. Henryk Bednarczyk przedstawił propozycję planu pracy Zespołu Pedagogiki Pracy w nowej kadencji.

Problemy edukacyjne miasta Radomia

W spotkaniu z Zarządem Miasta Radomia wzięli udział między innymi prof. Tadeusz Lewowicki, prof. Stefan M. Kwiatkowski oraz prof. Andrzej Bogaj.

Omówiono:

- strategię oświatową miasta Radomia,
- rozwój radomskiego środowiska pedagogicznego,
- perspektywy powołania humanistycznej uczelni w Radomiu.

Od 1990 roku w radomskiej oświacie miały miejsce ogromne zmiany. Samorząd miasta jako pierwszy w Polsce przejął pod swój patronat szkoły podstawowe, przedszkola, schroniska młodzieżowe oraz placówki oświaty pozaszkolnej. Obecnie inwestuje się w budowę nowych szkół i wyposaża je w nowoczesne środki dydaktyczne i infrastrukturę. Radom jest siedzibą kilku wyższych uczelni. Największa z nich – Politechnika Radomska – kształci ponad 15 tysięcy studentów w systemie dziennym i zaocznym. Prezydent Miasta Radomia Adam Wlodarczyk określił szkołę jako miejsce kształtowania się postaw, nawyków oraz stylu życia. Zasoby materialne radomskiej oświaty wspierane potencjałem

intelektualnym i profesjonalnym kadry oświatowej budzą nadzieję na przezwyciężenie trudności na lokalnym rynku pracy.

Należy jeszcze wspomnieć o miłym akcencie wizyty członków Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – Prezydent Miasta Radomia wyróżnił medalami miasta Radomia wybitnych uczonych pedagogów za trwałą i wieloletnią współpracę w zakresie rozwoju radomskiego środowiska naukowego oraz pomoc w doskonaleniu nauczycieli: Stanisława Kaczora, Stefana M. Kwiatkowskiego, Tadeusza Lewowickiego, Tadeusza Nowackiego, Zygmunta Wiatrowskiego.

Odbyły się spotkania członków Zespołu Pedagogiki Pracy z radami pedagogicznymi: Zespołu Szkół Zawodowych im. St. Staszica w Radomiu – szkołę założoną w 1960 r., tworzą obecnie szkoły młodzieżowe (Liceum Ekonomiczne, Liceum Techniczne, Liceum Zawodowe, Policealne Studium Zawodowe) oraz szkoły dla dorosłych (Liceum Handlowe, Średnie Studium Zawodowe, Policealne Studium Zawodowe); uczy się w nich 1065 uczniów i słuchaczy; Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Radomiu – w skład zespołu wchodzą: istniejąca od 1961 r. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 5 im. Jacka Malczewskiego oraz Publiczne Gimnazjum nr 5; łącznie w szkole jest 25 oddziałów, działają liczne kola zainteresowań, których praca przyczynia się do osiągania przez uczniów laurów na konkursach przedmiotowych.

Omówiono:
- współczesne tendencje edukacyjne,
- problemy szkół na starcie reformy,
- działalność Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN,
- działalność edukacyjną Instytutu Technologii Eksploatacji i Politechniki Radomskiej.

Instytut Technologii Eksploatacji przekazał do bibliotek szkolnych komplety swoich wydawnictw, poświęconych problemom reformy edukacji.

Problemy małych szkół wiejskich

Zebraniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN towarzyszyło seminarium naukowe *Problemy małych szkół wiejskich*. Uczestnicy posiedzenia KNP PAN przybyli na seminarium do Publicznej Szkoły Podstawowej w Sycynie, powiat Zwoleń. Spotkali się tam z dyrektorami i nauczycielami szkół powiatu zwoleńskiego, przedstawicielami urzędów gmin i starostwa. Przybyli: Marszałek Sejmiku Województwa Mazowieckiego, dr Zbigniew Kuźmiuk oraz Starosta Zwoleński – Jerzy Koziński.

Wprowadzenia dokonał prof. Henryk Bednarczyk, omawiając problemy związane z transformacją ustrojową i reformą systemu edukacji w małych szkołach wiejskich. Wygłoszono referaty:
- Publiczna Szkoła Podstawowa w Sycynie na starcie reformy oświatowej – mgr Teresa Pluta.

- Wyrównywanie szans edukacyjnych w środowiskach wiejskich – prof. dr hab. Janusz Gęsicki.
- Uniwersytety Ludowe w Republice Federalnej Niemiec – dr Ewa Przybylska.
- Funkcje edukacji w przemianach świadomości społeczności wiejskich – prof. dr hab. Stanisław Kaczor.
- Samoorganizacja społeczności wiejskich – prof. Henryk Bednarczyk.

Po dyskusji nad wygłoszonymi referatami odbyło się spotkanie Zarządu Powiatu Zwoleńskiego z uczestnikami seminarium. Podkreślano na nim, że warunkiem powodzenia i postępu reformy oświaty na obszarach wiejskich jest samoorganizacja i aktywizacja tego środowiska. Polska wieś szczyci się pięknymi tradycjami samoorganizacji i samokształcenia: uniwersytety ludowe, kółka i spółdzielczość rolnicza, kultura ludowa. Ojcowizna, jako synonim lokalnej ojczyzny, jest nadal wielką wartością w środowiskach wiejskich. Nieodzowny jest powrót do tych tradycji, nie tylko aby osiągnąć postęp, ale również aby bronić naszą narodową tożsamość. Jednak należy stworzyć szansę budowania na wsi społeczeństwa wielozawodowego, gdyż musi się zmniejszyć zatrudnienie w sektorze rolniczym.

Początki samoorganizacji społeczeństwa wiejskiego w powiecie zwoleńskim to powołanie w dniu 8 września 1999 r. Stowarzyszenia Oświatowego SYCYNA, pragnącego zająć się działalnością oświatową, kulturalną i propagowaniem przedsiębiorczości na obszarach wiejskich. Swoje idee Stowarzyszenie zamierza propagować w gazecie wiejskiej „Wieści Sycyny", której pierwszy numer ukazał się w październiku.

Uczestników seminarium gościła Publiczna Szkoła Podstawowa w Sycynie. W związku z reorganizacją sieci szkolnej przeznaczona do likwidacji; wolą rodziców kontynuuje swoją pracę. Jest przykładem małej szkoły wiejskiej, do klasy pierwszej przyjęto w bieżącym roku szkolnym 15 uczniów. W szkole wprowadzone zostało nauczanie zintegrowane i blokowe oraz nowy system oceniania zgodny z zaleceniami reformy. Uczniowie mogą uczestniczyć w zajęciach wyrównawczych, gimnastyce korekcyjnej, zajęciach zespołu wokalnego oraz w ramach zajęć pozalekcyjnych uczyć się języka angielskiego.

Prezentacja nowych wydawnictw

Obradom Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk towarzyszyła prezentacja wydawnictw, ofert kształcenia i doskonalenia nauczycieli Instytutu Technologii Eksploatacji, Politechniki Radomskiej i Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP:

- *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności.* Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego pod red. J. Gniteckiego, J. Rutkowiak. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa – Poznań 1999.
- *Rocznik Pedagogiczny t. 22,* pod red. M. Dudzikowej, T. Lewowickiego. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1999.

- *Kształcenia zawodowe: Pedagogika i Psychologia. Rocznik polsko-ukraiński i ukraińsko-polski*, pod red. T. Lewowickiego, J. Wilsz, I. Ziaziuna, N. Nyczkalo. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1999.
- *Poprawa jakości pracy szkoły*, pod red. W. Kruszwickiego, K. Symeli. MEN, Warszawa 1999.
- *The principles of implementation and evaluation of modular programmes in training of adults*. Autor: Krzysztof Symela. Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, Międzynarodowa Organizacja Pracy, Instytut Technologii Eksploatacji. Warszawa–Genewa–Radom 1999.

Mamy nadzieję, że do rozwoju współpracy środowiska pedagogicznego przyczynią się wydawane przez nas czasopisma naukowe: *Pedagogika Pracy, Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nowy *Polish Journal of Continuing Education*, a także organizowany wspólnie przez Kartę Organizacji Oświatowych w Polsce – Międzynarodowy Kongres Pedagogiczny *Kształcenie ustawiczne w uczącym się społeczeństwie* w Warszawie, w maju 2001 roku.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
W WARSZAWIE

ogłasza zapisy na studia
rozpoczynające się od 1 lutego lub od 1 października 2000 r.:

3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat) na specjalizacjach:

- **pedagogika wczesnoszkolna z teraplą pedagogiczną,**
- **pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną,**
- **diagnostyka i terapia pedagogiczna,**
- **pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym,**
- **pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej,**
- **pedagogika pracy,**
- **terapia zajęciowa z rewalidacją indywidualną,**
- **edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień,**
- **pedagogika turystyki i rekreacji,**
- **pedagogika kulturoznawcza – menedżer i animator kultury,**

3-letnie stacjonarne studia zawodowe
(licencjat) na specjalizacjach od 1 października 2000 r.:

- **pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej,**
- **diagnostyka i terapia pedagogiczna.**

Wykładowcami są profesorowie naszej uczelni, a także profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Łódzkiego, UMCS, Polskiej Akademii Nauk oraz innych uniwersytetów i szkół wyższych w kraju.
Studenci uzyskujący bardzo dobre oceny, mogą ubiegać się o stypendia za wyniki w nauce oraz o pomoc socjalną w trudnych sytuacjach losowych.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
oferuje również rozpoczynające się od 1 lutego lub od 1 października 2000 r. roczne **podyplomowe studia:**

- **Pedagogiki – dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego,**
- **Zarządzania i Marketingu w Oświacie ,**
- **Kształcenia Blokowego – Humanistycznego w klasach IV–VI,**
- **Menedżer Kultury i Oświaty,**
- **Modułowej Organizacji Kształcenia,**
- **Pedagogiki Pracy,**
- **Oceniania Osiągnięć Szkolnych,**
- **Bibliotekarstwa i Technologii Informatycznych,**
- **Integracji Europejskiej,**
- **Reedukacji i Gimnastyki Korekcyjno-Kompensacyjnej,**
- **Terapii Zajęciowej,**
- **Rozwiązywania Problemów Rodziny,**
- **Diagnostyki i Terapii Pedagogicznej.**

Kandydaci składają następujące dokumenty:

(na studia licencjackie):
- podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy,
- oryginał świadectwa dojrzałości,
- kserokopia dowodu osobistego,
- 4 fotografie o wymiarze 37x52 mm (bez nakrycia głowy),
- zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do podjęcia studiów i wybranego zawodu.

(na studia podyplomowe):
- podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy,
- odpis dyplomu studiów wyższych,
- 2 fotografie 37x52 mm (bez nakrycia głowy),
- kserokopia dowodu osobistego.

Dokumenty na studia 3-letnie i podyplomowe przyjmowane są w biurze rekrutacji uczelni.

Studia są płatne. Dokumenty należy składać osobiście do 25 stycznia 2000 r. lub do 20 września 2000 r. w Dziekanacie Wydziału Pedagogicznego, Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8, I p., pok. 104, tel. 828-70-01.

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492