

RUCH PEDAGOGICZNY

3-4



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXII Warszawa 2001

Drodzy Czytelnicy!

Uprzejmie Państwa informujemy, iż w roku 2002 zamierzamy wydać trzy podwójne numery „Ruchu Pedagogicznego”. Chcemy bowiem powrócić do tradycji wydawania czasopisma jako dwumiesięcznika. Kolejne numery planujemy opublikować w następujących terminach: 1–2 w marcu, 3–4 w czerwcu i 5–6 w listopadzie 2002 roku.

*Serdecznie zapraszamy do współpracy.
Czekamy również na uwagi i propozycje.*

Redakcja

„Ruch Pedagogiczny” na rok 2002 można zamówić:

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. (0-22) 828-61-49, fax 828-99-10

www.wsp.edu.pl

RUCH *PEDAGOGICZNY*

3-4



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXII Warszawa 2001

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. 364-42-41, fax 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

SPIS TREŚCI

Krzysztof Kruszewski: Pedagoga pochwała reklam telewizyjnych.....	7
---	---

ARTYKUŁY

Swietłana Sysojewa: Technologie nauczania ukierunkowane na osobowość: metoda projektów	13
Mikołaj Winiarski: Wymiary i znaczenie dialogu w procesie współpracy rodziców i nauczycieli.....	19

RELACJE Z BADAŃ

Klaus-Jürgen Tillmann: Przemoc w niemieckiej szkole – importowana czy samodzielnie wytwarzana?	33
Leandra Korczak, Waldemar Kozłowski: Rodzina wobec wyzwań transformacji ustrojowej.....	50

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

Krzysztof Kruszewski: Tłumacz, przewodnik czy fletnik? Kulturowe zróżnicowanie uczniów a nadawanie znaczeń w toku nauczania	65
Janina Urban: Zmiany świadomości czy świadomość zmian – próba analizy na tle realiów życia społecznego polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu po „aksamitnej rewolucji”	70
Anna Szczyпка-Rusz: Kryteria swojskości w świadomości młodzieży Śląska Cieszyńskiego	81
Aniela Różańska: Etyczne wyznaczniki świadomości ekologicznej młodzieży na pograniczu polsko-czeskim	86

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

Wojciech Słomski: Wiedza obiektywna w ujęciu K.R. Poppera	93
---	----

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Beata Koziol: Polski system prawny dotyczący nieletnich (próba diagnozy).....	105
Edyta M. Nieduziak: Sytuacja dzieci i młodzieży w świetle raportu UNESCO <i>Notre diversité créatrice</i> (wybrane problemy).....	113

RECENZJE

Czesław Kustra: Jerzy Bagrowicz: <i>Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele</i>	121
Teresa Janicka-Panek: Krystyna Duraj-Nowakowa: <i>Systemologiczne inspiracje pedeutologii</i>	125
Józefa Chmielewska: Jolanta Szempruch: <i>Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy</i>	126

KRONIKA

Monika Kardaczyńska: „Problemy współczesnej metodologii”	131
Ryszard Gmoch: „Jakość kształcenia – kompetencje nauczyciela”. Konferencja Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN	135
Jolanta Kowalska: „Język humanistyki. Sztuka pisarstwa naukowego”. XV Letnia Szkoła Młodych Pedagogów	138
Agata Popławska, Walentyna Wróblewska: „Edukacja w dialogu i perspektywie”	141

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA – ŹRÓDŁA, INFORMACJE DO ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH

Anita Rudaś – „Edukacja międzykulturowa”. Bibliografia w wyborze za lata 1990–2001.....	147
--	-----

CONTENTS

Krzysztof Kruszewski: TV commercial eulogy by pedagogue	7
---	---

PAPERS

Swietłana Sysojewa: Teaching technologies streamlined on personality: method of project	13
Mikołaj Winiarski: Dimension and meaning of the dialog in cooperation of teachers and parents process	19

RELATIONS FROM RESEARCH

Klaus-Jürgen Tillmann: Violence in German school – imported or self developed?	33
Leandra Korczak, Wldemar Kozłowski: Family in relation to political transformation	50

CROSSCULTURE EDUCATION – THEORETICAL AND RESEARCH PROBLEMS

Krzysztof Kruszewski: Translator, guide or piper? Cultural differentiation of students and giving the meaning in teaching process.....	65
Janina Urban: Changes of awareness or awareness of change – trial of analyse on the background of social life realities of Polish minorities in Zaolzie after „velvet revolution”	70
Anna Szczypka-Rusz: Home-like criteria in awareness of youth of Cieszyn – Sielsian region	81
Aniela Różańska: Ethic indicators of ecological awareness of youth of Polish–Czechish borderland	86

DISCUSSION MATERIALS – OPINIONS AND VIEWS

Wojciech Słomski: Objective knowledge in formulation of K.R. Poppera	93
--	----

AID MATERIALS FOR STUDENTS

Beata Koziel: Polish legislation system concerning juveniles (trial of diagnosis)	105
Edyta M. Nieduziak: Children and youth situation in the UNESCO report <i>Notre diversité créatrice</i> selected problems.....	113

REVIEWS

Czesław Kustra: Jerzy Bagrowicz: Religion education of contemporary youth. Sources and aims	121
Teresa Janicka-Panek: Krystyna Duraj-Nowakowa: Systemological inspirations of pedeuthology.....	125
Józefa Chmielewska: Jolanta Szempruch: Teacher within fluctuating school. Functioning and vocational development	126

CRONICAL

Monika Kardaczyńska: „Problems of contemporary methodology”	131
Ryszard Gmoch: „Quality of Education – competencies of the teacher”. Pedagogical sciences Committee of Polish Academy of Sciences.....	135
Jolanta Kowalska: „The language of humanities. Scientific penmanship art”. XV Summer School of Young Pedagogues	138
Agata Popławska, Walentyna Wróblewska: „Education in dialog and perspective”	141

THEMATIC BIBLIOGRAPHY – SOURCES, INFORMATION FOR DIDACTIC LESSONS

Anita Rudaś – „Crossculture education”. Bibliography in selection from 1990–2001	147
---	-----

Krzysztof Kruszewski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

PEDAGOGA POCHWAŁA REKLAM TELEWIZYJNYCH*

Czy reklama telewizyjna niesie jakiegokolwiek pedagogiczne korzyści? Pytanie wydaje się retoryczne: oczywiście, że nie! Wystarczy poczytać, jak źle o wpływie reklam telewizyjnych na społeczeństwo, a osobliwie na dzieci, pisze się w gazetach, jak narzekają zawodowi wychowawcy i wychowawcy amatorzy. A i my sami odruchowo uważamy reklamy za szkodliwe wychowawczo, bo też jaki to świat rysują dzieciom.

Pogląd taki uważam, po pierwsze, za niesłuszny, a po wtóre za pochopny. Ale to nie ten pierwszy powód sprawił, że kwestia pedagogicznych konsekwencji reklamy telewizyjnej stała się tematem wykładu inauguracyjnego. Że jakiś szczegółowy pogląd jest błędny, to wątpliwa racja, by rozprawić się z nim przy tak uroczystej okazji. Chodzi o coś więcej, o pochop w wygłaszaniu pedagogicznych ocen. Opowieść o reklamie telewizyjnej będzie więc tłem i materiałem dowodowym dla tezy stokroć ważniejszej, ważniejszej dla Państwa – naszych studentów i dla nas – Waszych nauczycieli. Teza ta brzmi: *porządne studia wyższe mają wdrożyć studentów do kwestionowania tego, co wydaje się oczywiste i bez dowodu jako oczywiste przyjmowane. Mają wdrożyć do problematyzowania, do wątplenia i dowodzenia.* Oczekujcie od nas, że w tym duchu będziemy Was kształcić, a my oczekiwać będziemy od Was, że pozbędziecie się pedagogicznych stereotypów.

Kwintesencją zawodu nauczycielskiego jest RACJA – to, że nauczyciel ma rację. Nauczyciel żyje z tego, że rację ma i za to, że ją ma, społeczeństwo nauczyciela utrzymuje. Więc i przywykł uważać, że rację ma. Ma rację, kiedy powiada, jak pisać trudne słowo „chrząszcz”, kiedy podaje datę wiedeńskiej wiktorii. Wiedzę taką przekazuje umysłem, które w myśl społecznej umowy należy wypełnić i ukształtować. Razem z wiadomościami uczy młodych, że dobrze tę wiedzę mieć. Wartościuje więc. To pedagogiczna profesja nie pozwala mu ode-

*Wykład wygłoszony podczas inauguracji roku akademickiego 2001/2002 w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie.

rwać się od wartościowania i przekazywania wartości, tym bardziej że należy uczniów nauczyć, co dobre, co piękne, a co złe i co szpetne. Musi mieć i w tych sprawach rację, bo inaczej źle przygotowuje młode pokolenie do społecznego istnienia. Wciąż formułuje sądy oceniające. Najbezpieczniej i najłatwiej oprzeć się na powszechnych w społeczeństwie osądach, powtarzać je nie kwestionując. Ostatecznie nawyk przekonania o swojej racji przeradza się w nawyk powtarzania ocen obiegowych, a nawyk taki mocniejszy jest od krytycznego poszukiwania uzasadnień, które podważyć by mogły to, co wydaje się nauczycielowi oczywiste, bo powszechne.

W ogóle pedagogika jako dyscyplina naukowa i pedagogzy, którzy ją uprawiają lub stosują, nastawieni są na wartościowanie, gdyż mają formować młode pokolenie według wzorca, jaki uznaje społeczeństwo gwarantujące im – pedagogom sens istnienia, jaki za właściwy poczytują mocne grupy społeczne lub instytucje w rodzaju państwa czy Kościołów. Wszyscy żywimy skłonność, aby dodawać do wiedzy atrybuty słuszny–niesłuszny, godny–niegodny itd., nierzadko bez systematycznego namysłu, czy wiedza jest prawdziwa i poprawnie wywiedziona. Nastawienie na wartościowanie skłania do upraszczania wiedzy, unikania niejednoznaczności i niedoszukiwania się problemu w czymś, co da się ująć bezproblemowo.

Oto mocny przykład. Pospolity jest pogląd, że za wartość uznać trzeba, iż jest tym lepiej, im więcej ludzi w danym społeczeństwie ma wyższe wykształcenie. Im więcej ludzi dochodzi do coraz wyższych szczebli wykształcenia, tym wyżej stoi społeczeństwo. W zasadzie dowód niepotrzebny. Wiemy przecież, że wiedza jest dobrem. Wiemy, że wszelkie dobro powinno być dostępne jak najszerszej, więc...

Nie kwestionuję tego poglądu. Pragnę jedynie, by rozważyć pomijane skutki tak zacnego stanowiska. Ot choćby taki, że gospodarka i urzędnictwo społeczne oferują ograniczoną liczbę stanowisk pracy, na których da się zrobić użytek z bogatego wykształcenia. Ludzie, od których praca wymaga posługiwania się ułamkiem tego, co wiedzą, rozumieją, umieją znajdują się we frustrującym stanie psychologicznego bezrobocia. Dalej, jak nasza zasada ma się do empirycznie stwierdzonej prawidłowości, że za upowszechnieniem typu i szczebla wykształcenia idzie obniżenie jego poziomu i że szybko dochodzi do powstania na tym samym szczeblu niewielkiej proporcji szkół wyraźnie lepszych, w których nauki pobiera elita. Poprowadźmy tę myśl do paradoksu: ostatecznie społeczeństwo dowie się, że to co popłaca, to nie edukacja ani świadectwo ukończenia szkoły danego szczebla, ale przynależność do grupy absolwentów parudziesięciu wybranych szkół na danym szczeblu.

I tak przygotowałem sobie pole dla zakwestionowania, a przynajmniej sproblematyzowania innej pospolitej i bez poważnych dowodów przyjmowanej tezy, że reklama telewizyjna szkodzi młodym widzom. Co w niej złego? Czym szkodzi? Czy szkody, jakie czyni – jeśli czyni – upoważniają do tak zdecydowanej negatywnej oceny?

Doczytać i dosłuchać się można zarzutów pod adresem reklamy telewizyjnej eksponujących cztery jej grzechy.

Grzech pierwszy to wychowywanie w duchu konsumpcjonizmu, nieopmiarkowanego dążenia do rzeczy, do posiadania, do stylu życia opartego na zakupie wciąż nowych produktów i usług. Szerzy więc reklama system wartości według miary, co się ma, na co kogo stać. Jest to wpływ silny, bo wzmacniany – takie błędne koło grzechu – przez to, co dziecko widzi dokoła, choćby na wystawach sklepów.

Przewina druga – rozbudzanie apetytów ogromnej większości dzieci, niemożliwych do zaspokojenia. Dzieci zostają poinformowane, że istnieje atrakcyjny produkt, że ma on wpływ na samopoczucie i pozycję społeczną dziecka. Że lepiej będzie więc mieć ów produkt. Kolejna samospełniająca się przepowiednia: wskazuje się cechę, którą mieć z rozmaitych względów społecznych i psychologicznych trzeba, a której mieć nie można, niby figury modelki lub muskulatury modela, ale tym razem nie z winy natury, ale z powodu niedostatku pieniędzy lub uporu rodziców.

Tak argumentując, traktujemy dziecko nie tylko jako pozbawione woli, ale także wyzbyte zdolności zdrowego osądu. Badania wykonane przez studentki naszej uczelni każą uznać za warte systematycznej weryfikacji dane wskazujące, że dziecko – odbiorca reklamy jednak myśli na własny rachunek, a nie tylko pod dyktando copywritera, jak z cudzoziemska nazywa się twórce pomysłu i scenariusza reklamy. Oto więcej chłopców niż dziewcząt zwraca uwagę na informację o produkcie, zaś więcej dziewcząt niż chłopców wychwytuje walory estetyczne i konstrukcyjne reklamy jako filmiku fabularnego. Reklama uruchamia więc namysł, każe ocenić przekaz, a nie bezwolnie poddać się namowie, jaką niesie. Coraz więcej dzieci próbowało reklamowanych produktów i rozczarowało się nimi. Znają więc już reguły gry. Okazuje się zresztą, że skłonność do posłuchania namowy maleje wraz z wielkością miejscowości, w której dziecko mieszka i rosnącą pozycją społeczno-ekonomiczną jego rodziny. Na jednym krańcu kontinuum mamy dzieci, które w reklamie widzą informację i dzieło sztuki, na drugim widzów naiwnych. Tak więc im wyższy będzie poziom oświecenia i zamożności społeczeństwa, tym mniej będzie dzieci kształtujących swoją tożsamość pod dyktando reklamy.

Kolejna bieda z reklamą sprowadza się do tego, że uświadamia dzieciom nierówność w dostępie do dóbr, a ogólniej nierówności społeczne. Zdecydujmy się, czy niedobrze jest, że istnieją takie nierówności, czy że dzieci są ich świadome? Czy jedno albo drugie możliwe jest do uniknięcia? Irytuje nas chyba, że reklama pokazuje to wszystko bez obsłonek i stroni od równościowej retoryki.

Na wymienione trzy zarzuty spoglądać możemy bez szczególnej emocji, bo reklama jest po prostu taka, jak otaczająca nas rzeczywistość. Przypomina nam o jej szkaradzie i wzbudza poczucie winy. Inaczej natomiast ma się rzecz z czwartym grzechem zarzucanym reklamie, że jest głupia, zaśmieca umysł dziecka byle czym, stanowi wzorzec złego smaku. Temu właśnie twierdzeniu zaprzeczam i spróbuję dowieść, że mam rację. Chcę przekonać do stanowiska przeciwnego: reklama telewizyjna jest jedną z najkorzystniejszych dla rozwoju umysłowego dzieci audycji telewizyjnych. Logika wywodu wymaga, bym porzucił wątek reklamy, wdał się w kilka istotnych dygresji i z nich wyprowadził argumenty.

Zacznijmy od przypomnienia sobie, jak małe dziecko zdobywa wiedzę o świecie. Przypomnijmy sobie, jak dzieci domagają się czytania im po parudziesiąt razy tej samej bajeczki; i niechby mama przy kolejnym czytaniu zmieniła choć jedno słowo bajki, dziecko gorąco zaprotestuje. Czy jest jakiś głębszy poznawczy sens w upodobaniu dzieci do wielokrotnych dosłownych powtórzeń? Kiedy dociera do człowieka jakaś wiadomość, człowiek nadaje jej znaczenie na podstawie tego, co już wie. Informacja, że wieloryb jest ssakiem sprawia, że człowiek próbuje wyobrazić sobie, jak wielorybice rodzą i karmią wielorybiątka. Dla małego dziecka wiadomość ta jest z początku pusta, bo nie ma do niczego jej odnieść. Uczy się więc dziecko oglądając rzecz wielokrotnie, powtarzając w nie zmienionym kształcie, a dopiero utrwaliwszy taką strukturę zaczyna z nią eksperymentować: dodawać, ujmować, przestawiać.

Teraz wyobraźmy sobie, co dzieje się z umysłem dziecka, któremu odbiera się szansę wielokrotnych powtórzeń i spokojnego kontaktu z wiadomością, a zamiast tego podaje się w szybkim tempie informacje, zmieniające się w sekundach i ułamkach sekundy. Pomoże przykład. Jest taka stara kreskówka Disneya o Plucie i bumerangu. Film wolniutko pokazuje wszystkie możliwe kombinacje wynikłe ze starań Pluta, aby zapanować nad krnąbrnym bumerangiem. Dziecko ma czas zastanowić się nad dowcipem tkwiącym w kolejnych sytuacjach, a nawet może przewidywać, co za chwilę nastąpi. Szalone tempo nowoczesnych kreskówek na to nie pozwala.

Precyzyjnie mówiąc, szybkie tempo nie pozwala zrozumieć sensu obrazu, bo nie daje okazji do namysłu intelektualnego, logicznego, etycznego i estetycznego. Nie zostawia dziecku czasu na sięgnięcie do zasobów posiadanej wiedzy i do opinii, które zdążyło sobie wyrobić.

Gorączkowa zmienność obrazów charakteryzuje nie tylko większość nowoczesnych kreskówek, ale także i to, co dziecko ogląda bez aprobaty rodziców. Teledyski, filmy przygodowe, sensacyjne, gry komputerowe, mają tak zawrotne tempo, że dziecko musi biernie podążać za akcją lub poddać się magii migoczących obrazów. Dziecko do czegoś się przyzwyczaja, a od czegoś odzwyczaja.

Przyzwyczaja się do ciągu szybkich, krótkotrwałych i zmiennych bodźców. Jego mózg uzależnia się od nich wskutek działania mechanizmu podobnego do formowania się uzależnienia od narkotyków, alkoholu, papierosów. Mózg dziecka domagać się będzie ciągle ostrego pobudzenia. Jeśli otoczenie odpowiednich bodźców nie dostarcza, mózg jest w stanie głodu narkotycznego, dziecko więc poszukuje pobudzenia lub stara się wyprodukować je samemu.

Dziecko odzwyczaja się od umysłowej obróbki bodźców. Z początku nie ma czasu, choćby chciało, na refleksję nad informacjami płynącymi z ekranu. Nie próbuje nadać im żadnego sensu, bo nie zdąży. Nie może dokładnie zrozumieć wiadomości merytorycznie, nie osadza ich w kontekście etycznym i estetycznym, a więc nie osadza jako dobrych/złych, pięknych/brzydkich. W końcu taka potrzeba obumrze.

Taki jest w przeważającej proporcji przekaz telewizyjny, na takiej oparty jest konwencja. Tymczasem szkoła realizuje, bo taka jest szkoły natura, konwencję przeciwną. W szkole następuje powrót do wrodzonej dziecku strategii po-

znania pozwalającej na utrwalenie, zrozumienie, rozpoznanie wszelkich znaczeń, także moralnych i estetycznych. Ba, szkoła domaga się tego. Tymczasem uczniowie, niemal wszyscy, są w różnym stopniu uzależnieni od szybkiego pobudzania bodźcami zewnętrznymi, a wolne tempo i spokojna myślowa obróbka bodźców wywołuje w nich z różnym nasileniem dyskomfort. W przypadku niektórych dzieci kuracja odwykowa przebiega pomyślnie i uczą się rozdzielić konwencję szkolną od telewizyjnej, a niektóre nawet wracają do pierwszej. Rośnie jednak odsetek uczniów, którzy muszą zapewnić sobie dopływ bodźców właściwych konwencji drugiej. Ku zdumieniu nauczycieli, bo pozornie bezcelowo, wywołują w klasie awantury, atakują nauczycieli słownie lub fizycznie. Robią to, żeby „coś się działo”, żeby otoczenie dostarczyło bodźców zróżnicowanych, prędkich, nieprzewidywalnych. Mówi się o coraz częstszych przypadkach dzieci z zespołem zaburzenia uwagi, nadruchliwych, nadpobudliwych.

Jedyną kategorią audycji telewizyjnych, które dzieci systematycznie i chętnie oglądają, a które zbudowane są według konwencji szkolnej i przekazywane tak, jak bajki czytane dzieciom przez rodziców – wielokrotnie i bez zmian, są reklamy.

Dziecko samodzielnie, dzięki powtórzeniom odnajduje fabułę, odkrywa informację, dochodzi do łańcucha przyczyn i skutków. Jest odbiorcą zamysłu artystycznego: słucha piosenki lub muzyki, zwykle bardzo melodyjnej, wpadającej w ucho i łatwej do zapamiętania, ogląda starannie przemyślane i dobrze sfotografowane lub animowane obrazy. Wreszcie dokonuje rzeczy ogromnie trudnej, a najwyższej wagi dla harmonijnego rozwoju: dokonuje syntezy słów, obrazu i muzyki, a następnie odnosi do tego, co już wie i osadza w sobie właściwym kontekście wartości. Wykonuje pracę poznawczą podobną do tej, jaką ma wykonać w szkole i w sposób, do jakiego przywykł dzięki rozumnym rodzicom.

I reklama telewizyjna, i szkoła zamierzają zmieniać odbiorcę według własnego planu. Skoro muszą być skuteczne, to sięgać muszą po skuteczne metody – takie same w obu przypadkach. Są to metody zmieniania, czyli nauczania i wychowania, a nie metody dostarczania rozrywki. Szkolny program zmian jest, uogólniając, taki, jakiego potrzebują uczniowie i społeczeństwo. Reklamy mają zmieniać człowieka podług interesów reklamodawcy, raz zgodnych z interesem jednostek i ogółu, kiedy indziej neutralnych lub sprzecznych. Przecież to nie w treści planowanych zmian pożytki z reklamy, ale w metodzie, jaką reklama przyjmuje. Skutkiem tej metody bowiem jest ćwiczenie właściwych strategii poznawczych u dzieci oglądających reklamy.

To najważniejsza z reklamy korzyść pedagogiczna, lecz z faktu, że reklama ma przekonać do czegoś, biorą się i inne pożytki, reklama musi bowiem dobrze do siebie widzów nastawić. Wpływa więc na formowanie ogólnych postaw ludzi wobec życia, a wskutek powtarzalności wpływa skutecznie.

Po pierwsze, namawia do optymizmu. Wszystko kończy się dobrze, bo choćby bluzkę utyłać najbardziej, da się wyprać.

Po drugie, skłania do zaradności. Na każdy kłopot jest lekarstwo, każdy problem ma rozwiązanie, byle poszukać.

Po trzecie, uzasadnia postawę przebaczenia. Skoro nie ma nieodwracalnych złych konsekwencji, nie zapieczemy się w gniewie, że ktoś przyczynił nam szkód.

Powie ktoś, bardzo to nieżyczliwe, ale reklama, podobnie jak szkoła wychowuje niekoniecznie do życia takiego, jakie jest, ale do takiego, jakim być powinno.

Doszliśmy zatem do dwóch zaskakujących wniosków i wynikającej z nich konkluzji. Pierwszy wniosek: ze względu na korzystny wpływ na rozwój sił poznawczych dzieci wiele reklam telewizyjnych jest pedagogicznie wartościowych. Są to te reklamy, które skonstruowano zgodnie z dziecięcą epistemologią, a więc zgodnie z naturalnymi dla dzieci mechanizmami uczenia się i rozwoju umysłowego. Drugi, że między reklamą telewizyjną a pracą szkoły istnieją podobieństwa bynajmniej nie powierzchowne. Dla nas nauczycieli od tych dwóch wniosków ważniejsza jest następująca konkluzja: *o tym, że uzasadnieniem jakiegos ogólnego sądu, normy, reguły jest stereotyp i że w istocie przyjęto je bez rozumnego dowodu, uświadamiamy sobie najlepiej, kiedy sprzeciwimy się im i spróbujemy rozumowo obalić.*

„Ruch Pedagogiczny”

można zamówić przesyłając zamówienie

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (0-22) 828-61-49, fax 282-99-10

Uprzejmie informujemy, iż od roku 2002 „Ruch Pedagogiczny”
będzie ukazywał się tradycyjnie jako dwumiesięcznik

Swietłana Sysojewa
*Instytut Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej
Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie*

TECHNOLOGIE NAUCZANIA UKIERUNKOWANE NA OSOBOWOŚĆ: METODA PROJEKTÓW

Nauczanie ukierunkowane na osobowość najbardziej odpowiada twórczemu rozwojowi uczniów, ponieważ jest ono nastawione na zaspokojenie zainteresowań i potrzeb dziecka, tworzy się je z uwzględnieniem indywidualnych wartości ucznia oraz opiera się na zasadach humanistycznych w psychologii i pedagogice. Należy podkreślić, że humanistyczne zasady pedagogiki, odzwierciedlające głębokie rozumienie samej pedagogiki, niezależnie od podejścia uznawane są przez wszystkie teorie pedagogiczne. Ich podstawowym założeniem jest koncentracja uwagi pedagoga na całej osobowości ucznia, troska o rozwój nie tylko jego intelektu i obywatelskiego poczucia odpowiedzialności, ale również życia duchowego oraz cech emocjonalnych, estetycznych i twórczych. Technologie humanistyczne mogą i powinny być wykorzystywane także w warunkach nauczania tradycyjnego. Co więcej, technologie humanistyczne zupełnie swobodnie wpisują się w tradycyjny system nauczania, pod warunkiem że¹:

- nauczyciel zmieni podejście do procesu nauczania i do ucznia, uświadomi sobie, że w procesie pedagogicznym uczeń jest centralną postacią;
- najważniejsza będzie działalność poznawcza, a nie nauczanie;
- priorytetem będzie samodzielne zdobycie i wykorzystanie nabytej wiedzy, nie zaś opanowanie i zrekonstruowanie gotowej wiedzy;
- szczególne znaczenie będzie miała wspólna analiza, dyskusje, badania, nie zaś zapamiętywanie i rekonstrukcja wiedzy;
- w procesie obcowania z uczniem szacunek dla osobowości okazywany będzie w każdej sytuacji;
- nauczyciel będzie brał pod uwagę szczególne cechy fizycznego, duchowego i moralnego rozwoju całej osobowości dziecka, nie zaś jego wartości.

Poza tym, biorąc pod uwagę unikalność każdej jednostki, wydaje się, że bardziej prawidłowe jest mówienie o pełnym, a nie wszechstronnym rozwoju osobowości (termin zaproponowany przez prof. L.N. Bogolubowa).

Właśnie z tego powodu w procesie dydaktyczno-wychowawczym należy rozwijać indywidualny styl działalności poznawczej każdego ucznia. Wyjątko-

wo ważna jest rola nauczyciela, jego profesjonalizm, umiejętność bardzo precyzyjnego określenia i uwzględnienia indywidualnych różnic u uczniów nie tylko w zakresie wiedzy szkolnej, ale i w sferze psychologicznej, możliwości przygotowania odpowiednich materiałów dydaktycznych, planów i programów. Wszystko to wymaga od nauczyciela prawdziwego kunsztu zawodowego, taktu, określonych wartości osobowościowych i zawodowych.

Z bogactwa pedagogicznych technologii orientacji humanistycznej eksponowane są te, które mogą organicznie i łatwo integrować nauczanie tradycyjne z aktualnie obowiązującym systemem lekcyjnym. Wydaje się, że rozwój kształcenia powinien następować ewolucyjnie, a każda wprowadzana nowość powinna być dokładnie przygotowana oraz uświadomiona i opanowana przez nauczycieli.

Metoda projektów jest jedną z technologii pretendujących do realizacji podejścia ukierunkowanego na osobowość. Metoda ta zakłada oparcie nauczania na zasadach aktywności poprzez celowe działanie ucznia zgodnie z jego osobistymi zainteresowaniami właśnie tą wiedzą, działalność ukierunkowaną na osiągnięcie dostrzegalnego rezultatu teoretycznego lub praktycznego. Dlatego też przy realizacji metodą projektów należy wyzwolić u uczniów ich własne zainteresowanie zdobytą wiedzą, która z całą pewnością będzie przydatna w życiu. Sukces zastosowania metody projektów zależy od tego, w jakim stopniu uczniowie będą chcieli samodzielnie lub wspólnym wysiłkiem rozwiązywać zagadnienia, wykorzystując niezbędną wiedzę czasami z różnych dziedzin oraz osiągać realny i namacalny rezultat. Rozwiązywanie problemów nabiera przy tym cech działalności projektowej.

Tak więc istota metody projektów zamyka się w stymulowaniu zainteresowań uczniów określonymi zagadnieniami, zakładającymi posiadanie określonej wiedzy i poprzez działalność projektową, przewidującą rozwiązanie jednego lub kilku problemów – praktyczne zastosowanie tej wiedzy. Wszystko to sprzyja kształtowaniu umiejętności adaptacji do szybko zmieniających się warunków życia człowieka społeczeństwa postindustrialnego.

Metoda projektów pozwala na rozwijanie poznawczych nawyków uczniów, umiejętności samodzielnego budowania swojej wiedzy, na orientowanie się w przestrzeni informacyjnej, na krytyczne myślenie. U podstaw metody projektów leży myśl tworząca istotę pojęcia „projekt”, jego pragmatyczne ukierunkowanie na rezultat, który osiągany jest podczas rozwiązywania istotnych teoretycznych lub praktycznych zagadnień. Najważniejsze jest to, by ten rezultat można było zobaczyć, uświadomić, zastosować w realnej praktycznej działalności. Aby taki rezultat osiągnąć, należy nauczyć dzieci samodzielnego myślenia, określania i rozwiązywania problemów, posługując się w tym celu wiedzą z różnych dziedzin, przewidywania rezultatów i możliwych skutków różnych wariantów tych rozwiązań, określenia związków przyczynowo-skutkowych.

Metoda projektów w każdym przypadku ukierunkowana jest na samodzielne działanie ucznia – indywidualne, w parach, w grupach – wykonywane przez określony czas. Dlatego metoda ta organicznie wiąże się z podejściem grupowym do nauczania. Metoda projektów zawsze zakłada rozwiązanie jakiegoś zagadnienia. A rozwiązanie zagadnienia przewiduje z kolei, z jednej strony, wykorzystanie kompleksu różnych metod i środków nauczania, z drugiej zaś –

konieczność integrowania wiedzy i umiejętności z różnych sfer nauki, techniki i kultury. Rezultaty zrealizowanych projektów powinny być, by tak rzec, „namacalne”: jeśli jest to zagadnienie teoretyczne, to jest konkretne jego rozwiązanie, jeśli praktyczne – konkretny rezultat gotowy do zastosowania. Tak więc metoda projektów pozwala na efektywny rozwój zdolności twórczych uczniów.

Metoda projektów zakłada określony zbiór metod dydaktyczno-poznawczych, które pozwalają rozwiązać to lub inne zagadnienie w wyniku samodzielnych czynności uczniów z obowiązkową prezentacją rezultatów. Mówiąc o metodzie projektów jako o pedagogicznej technologii, należy stwierdzić, że technologia ta zawiera w sobie ogół metod badawczych, poszukiwawczych i problemowych, twórczych w swej istocie. Dlatego też technologię tę można rozpatrywać jako technologię twórczego rozwoju osobowości. Umiejętność wykorzystywania metody projektów jest wskaźnikiem wysokich kwalifikacji nauczyciela, jego postępowej metodyki nauczania i rozwijania uczniów.

Można wymienić następujące wymagania niezbędne przy wykorzystywaniu metody projektów:

- sformułowanie ważnego badawczego i twórczego zagadnienia (zadania), którego rozwiązanie wymaga zintegrowanej wiedzy, badawczych poszukiwań;
- praktyczna, teoretyczna i poznawcza ważność zakładanych rezultatów;
- samodzielna (indywidualna, w parach, w grupach) działalność uczniów;
- stworzenie struktury części składowych projektu (ze wskazaniem rezultatów poszczególnych etapów);
- wykorzystanie metod badawczych przewidujących określony porządek działań: omówienie metod badań, omówienie sposobów opracowania końcowych rezultatów, zebranie, systematyzacja i analiza otrzymanych danych, podsumowanie rezultatów, ich prezentacja, wnioski, zaproponowanie nowych zagadnień badawczych.

Wybór tematyki projektów może być różny w zależności od sytuacji. W jednym przypadku nauczyciele określają tematykę z uwzględnieniem dydaktycznego charakteru swojego przedmiotu, innym razem, szczególnie w przypadku projektów zajęć pozalekcyjnych, tematyka proponowana jest przez samych uczniów, którzy oczywiście kierują się przy tym własnymi zainteresowaniami nie tylko poznawczymi, ale i twórczymi, stosowanymi. Częściej tematy projektów dotyczą jakiegoś praktycznego zagadnienia, aktualnego dla codziennego życia, a przy tym wymagającego zastosowania wiedzy uczniów nie z jednego przedmiotu, a z różnych dziedzin, ich twórczego myślenia, nawyków badawczych. W ten sposób następuje naturalna integracja wiedzy.

Rozważmy różne typy projektów⁷.

Na podstawie teoretycznej analizy literatury psychologiczno-pedagogicznej można zaproponować następującą typologię projektów:

- ze względu na dominującą w projekcie działalność: badawczy, z podziałem na role, poszukiwawczy, twórczy, stosowany, poznawczo-orientacyjny;
- ze względu na zakres przedmiotowo-treściowy: monoprojekt (w ramach jednej dziedziny wiedzy), projekt interdyscyplinarny;
- ze względu na charakter koordynacji projektu: bezpośredni (sztywny, elastyczny), ukryty (niejawny, imitujący uczestnika projektu);

- ze względu na charakter kontaktów (wśród uczestników jednej szkoły, klasy, miasta, regionu, kraju, różnych krajów świata);
- ze względu na liczbę uczestników projektu;
- ze względu na czas realizacji projektu.

Dla przykładu, projekty badawcze całkowicie podporządkowane są logice badań oraz mają strukturę zbliżoną lub całkowicie zbieżną z prawdziwym badaniem naukowym.

Projekty twórcze zakładają odpowiednie przygotowanie rezultatów. Takie projekty nie mają szczegółowej struktury wspólnych działań uczestników. Struktura ta jest jedynie zarysowana, a następnie rozwijana, podporządkowując się rodzajowi końcowego rezultatu oraz uwarunkowanej tym rodzajem i przyjętej grupą logice wspólnego działania, zainteresowaniom uczestników projektu.

W projektach z podziałem na role, zabawowych, struktura również jedynie zarysowuje się i pozostaje otwarta do zakończenia prac. Uczestnikom zostają powierzone określone role uwarunkowane charakterem i treścią projektu. Mogą to być postacie literackie lub bohaterowie fikcyjni, imitujący stosunki społeczne lub służbowe wzbogacane wymyślonymi przez uczniów sytuacjami. Stopień kreatywności jest w tym przypadku bardzo wysoki, ale dominujący pozostaje mimo wszystko czynnik zabawowy.

Projekty poznawczo-orientacyjne (informacyjne) początkowo ukierunkowane są na zebranie informacji o jakimś obiekcie, zjawisku; zakłada się zapoznanie uczestników projektu z tą informacją, jej analizą i uogólnieniem faktów przeznaczonych dla szerokiego audytorium. Takie projekty często wtapiają się w projekty badawcze i stają się ich organiczną częścią, modulem.

Projekty stosowane (praktyczno-orientacyjne) wyróżnia dokładnie sprecyzowany od początku rezultat działalności jego uczestników. Rezultat ten musi być zorientowany na zainteresowania społeczne samych uczestników. Wymaga on starannie przemyślanej struktury, scenariusz działań jego uczestników z określeniem funkcji każdego z nich, precyzyjnych wniosków, tzn. opracowania rezultatów działalności projektowej, a także uczestnictwa każdego ucznia w przygotowaniu ostatecznego produktu. Szczególnie ważna jest organizacja i koordynacja pracy, a więc omówienie przedsięwzięć, korygowanie wspólnych i indywidualnych działań, organizacja prezentacji otrzymanych rezultatów i możliwych sposobów ich wykorzystania w praktyce, a także zewnętrzna ocena projektów.

Ze względu na liczbę uczestników projektu można wymienić następujące projekty:

- jednostkowe (między dwoma partnerami znajdującymi się w różnych szkołach, regionach, krajach);
- podwójne (między parami uczestników);
- grupowe (między grupami uczestników).

W ostatnim przypadku bardzo istotna jest prawidłowa z metodycznego punktu widzenia organizacja grupowych działań uczestników projektu (zarówno w grupie własnych uczniów, jak i w połączonej grupie dzieci z różnych szkół, krajów itd.).

Ze względu na czas realizacji, projekty dzielimy na:

- krótkookresowe (do rozwiązania niedużego problemu lub części problemu większego), które mogą być opracowywane na kilku lekcjach według programu jednego przedmiotu lub jako interdyscyplinarne;

- średniookresowe (od tygodnia do miesiąca);

- długookresowe (od miesiąca do kilku miesięcy).

Zwykle prace nad projektami krótkookresowymi prowadzone są na lekcjach jednego przedmiotu, czasami z wykorzystaniem wiadomości z innego przedmiotu. Co się zaś tyczy projektów o średnim i znacznym czasie realizacji, są one (zwykle lub telekomunikacyjne, wewnętrzne lub międzynarodowe) interdyscyplinarne i ukierunkowane na rozwiązanie jednego dużego zagadnienia lub kilku powiązanych ze sobą zagadnień i dlatego mogą stanowić program projektów. Takie projekty realizowane są najczęściej w czasie pozalekcyjnym, choć można do nich powracać również w czasie zajęć szkolnych.

W praktyce najczęściej mamy do czynienia z mieszanymi typami projektów. Każdy typ projektu charakteryzuje się innym sposobem koordynacji, czasem wykonania, etapami, liczbą uczestników. Dlatego, opracowując projekt, należy mieć na uwadze cechy charakterystyczne każdego z nich.

Realizacja metody projektów w praktyce prowadzi do zmiany pozycji nauczyciela. Z osoby przekazującej wiedzę zmienia się on w organizatora działalności poznawczej swoich uczniów. Zmienia się również klimat psychologiczny w sali lekcyjnej, ponieważ nauczyciel musi przeorientować swoją pracę dydaktyczno-wychowawczą i pracę uczniów na różnorodne rodzaje samodzielnej działalności uczniów: badawczą poszukiwawczą, twórczą.

Wypada również wspomnieć o konieczności zorganizowania zewnętrznej oceny wszystkich projektów, gdyż tylko w ten sposób można podnosić ich efektywność, usuwać niedostatki, dokonywać niezbędnych korekt. Charakter tej oceny w dużym stopniu zależy zarówno od typu projektu, jak również od jego tematu (treści), warunków realizacji.

Można rozważyć następujące parametry zewnętrznej oceny projektów:

- ważność i aktualność postawionych problemów, adekwatnie do rozpatrywanej tematyki;

- poprawność stosowanych metod badawczych i metod opracowania otrzymanych wyników;

- aktywność każdego uczestnika projektu zgodnie z jego indywidualnymi możliwościami;

- grupowy charakter podejmowanych decyzji;

- charakter komunikowania się i wzajemnej pomocy uczestników projektu;

- niezbędny i wystarczający stopień zgłębienia problemu, zastosowanie wiadomości z innych dziedzin;

- słuszność przyjętych rozwiązań, umiejętność argumentowania własnych konkluzji i wniosków;

- estetyka opracowania rezultatów zrealizowanego projektu;

- umiejętność odpowiadania na pytania oponentów, lakoniczność i zasadność odpowiedzi każdego członka grupy.

Warto zatrzymać się także na ogólnym podejściu do tworzenia struktury projektu:

1. Zawsze należy zaczynać od wyboru tematu projektu, jego typu, liczby uczestników.

2. Następnie nauczyciel musi przemyśleć możliwe warianty zagadnień, które należy zbadać w ramach określonej tematyki. Same zaś zagadnienia stawiane są przez uczniów z pomocą nauczyciela (pytania naprowadzające, sytuacje warunkujące określone zagadnienie).

3. Ważnym elementem jest rozdzielenie zadań pomiędzy grupy, przedyskutowanie możliwych metod badawczych i poszukiwania informacji, twórczych rozwiązań.

4. Następnie rozpoczyna się samodzielna praca uczestników projektu zgodnie z ich indywidualnymi lub grupowymi zadaniami badawczymi i twórczymi.

5. Stale dokonuje się w grupach okresowego omawiania otrzymanych danych (na lekcjach lub na zajęciach w towarzystwie naukowym).

6. Niezbędnym etapem realizacji projektów jest ich obrona i recenzowanie.

7. Praca kończy się zbiorowym omówieniem, ekspertyzą, ogłoszeniem rezultatów oceny zewnętrznej oraz sformułowaniem wniosków.

Metoda projektów znajduje szerokie rozpowszechnienie w systemach kształcenia w różnych krajach świata. Powodów tego jest kilka, a ich korzenie tkwią nie tylko w sferze samej pedagogiki, ale i w sferze społecznej. Powodami tymi są:

– konieczność nie tyle przekazania uczniom tych czy innych wiadomości, ile nauczenie opanowania wiedzy samodzielnie, umiejętności wykorzystywania posiadanej wiedzy w celu rozwiązywania nowych zadań poznawczych i praktycznych;

– aktualność zdobycia nawyków w komunikowaniu się i umiejętności, tzn. umiejętności pracy w różnych grupach, wchodząc w różne role społeczne (lidera, wykonawcy, pośrednika i in.);

– aktualność szerokich kontaktów międzyludzkich, znajomości innych kultur, różnych punktów widzenia na jeden i ten sam problem;

– znaczenie dla rozwoju człowieka umiejętności wykorzystywania metod badawczych, gromadzenia niezbędnych informacji, jej analizowania z różnych punktów widzenia, stawiania hipotez, wyciągania wniosków i konkluzji.

Jeżeli absolwent szkoły opanuje wyżej wymienione nawyki i umiejętności, jego zdolności adaptacyjne w życiu znacznie wzrosną.

Przypisy

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе обучения: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. Квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; Red. Е.С.Полат – Moskwa, Centrum Wydawnicze „Akademija”, 2000, s. 65.

² Tamże, s. 71.

Mikołaj Winiarski
Instytut Badań Edukacyjnych

WYMIARY I ZNACZENIE DIALOGU W PROCESIE WSPÓŁPRACY RODZICÓW I NAUCZYCIELI

W latach 90. szczególnie wzrosło zainteresowanie problematyką relacji międzyludzkich przybierających postać dialogu – rozmowy, co zapewne spowodowane zostało dokonującymi się przeobrażeniami w naszym kraju, zmierzającym w kierunku humanizacji wszystkich dziedzin życia, a w szczególności relacji międzyludzkich. Literatura podejmująca tę problematykę wiele uwagi poświęca istocie i podłożu filozoficznemu dialogu, jego funkcjom, socjotechnice prowadzenia oraz warunkom jej poprawności. Mnożą się publikacje o charakterze popularnonaukowym, a przede wszystkim metodyczno-instruktażowym; najczęściej są to tłumaczenia z języka angielskiego lub niemieckiego (np. G.I. Nierenberg, 1994; W.F. Birkenbihl, 1997 i 1998; H. Lemmermann, 1997; W. Mastenbroek, 1998). W pracach tych, jak i wcześniej wydanych (pochodzenia rodzimego i zagranicznego) sporo uwagi poświęca się barierom, błędom w prowadzeniu rozmów, komunikowaniu się między ludźmi – oraz ich przewycięzaniu. Literatura rodzima jest w tym zakresie szczególnie konstruktywna – w sposób kompleksowy ujmując zagadnienie (np. K. Łęcki i A. Szóstak, 1996; L. Niebrzydowski i E. Płaszczczyński, 1989; J. Mellibruda, 1986; S. Gerstmann, 1985; M. Łobocki, 1985; L. Grzesiuk i E. Trzebińska, 1978). Nieco uwagi poświęca się też warunkom poprawnej rozmowy w literaturze metodologicznej. Problem jednak godny jest dalszej refleksji...

Czym jest dialog edukacyjny?

Wyraz „dialog” o rodowodzie greckim (*diálogos*, *dialegein*) znaczy tyle, co rozmowa, rozmawiać – co najmniej dwóch osób lub typ utworu literackiego w formie rozmowy (pytanie – odpowiedź). Obecnie wyraźnie rozszerzono zakres znaczeniowy tego pojęcia i jego funkcje. Może on być rozumiany trojako: jako metoda, proces i postawa społeczna (Tarnowski, 1990 i 1993). **Metoda dia-**

logu to sposób komunikacji między ludźmi, rozmowa (także przy użyciu innych środków) w celu wzajemnego zrozumienia się, zbliżenia do siebie, a także współdziałania. **Proces dialogowy** zaś to droga prowadząca – za pośrednictwem rozmowy pozwalającej na rozumienie się partnerów (co do ich myślenia i tego, czym żyją) – do zbliżenia ich punktów widzenia i sposobu życia. **Postawa dialogowa** polega na stałej gotowości i dążeniu poprzez rozmowę (jak też inne środki) do zrozumienia innych ludzi, zbliżenia się do nich i w miarę możliwości współpracy z nimi; słowem jest to swoista cecha osobowości człowieka, ujawniająca się nie tylko w odniesieniu do konkretnego partnera, ale także do każdego napotkanego człowieka.

Te trzy postacie dialogu – zdaniem J. Tarnowskiego – w zasadzie oznaczają jego podstawowe płaszczyzny, tj. intelektualną (edukacyjną – przekazywanie informacji, rozwijanie umiejętności komunikowania się), emocjonalną (zbliżanie się do drugiego człowieka poprzez jego empatyczne zrozumienie, otworzenie się przed nim i *vice versa*) oraz behawioralną (wspomaganie się, współdziałanie; jego podstawą jest zbliżenie stanowisk partnerów).

Szeroki sens temu pojęciu nadaje też *Słownik katolickiej nauki społecznej* (red. Piwowski, 1993, s. 39). Przez dialog rozumie się rozmowę, mającą na celu wzajemną konfrontację i zrozumienie poglądów oraz współdziałanie w poszukiwaniu prawdy, obronie wartości ogólnoludzkich oraz współpracy dla sprawiedliwości i pokoju. Odwołując się do Konstytucji *Gaudium et spes*, autor opowiada się za tym, aby dialog odnosić głównie do sfery życia społecznego i rozumieć przezeń wzajemne otwarcie się na siebie wielu ludzkich zbiorowości, zróżnicowanych pod względem światopoglądowym, religijnym, w celu wspólnego poszukiwania prawdy i tworzenia odpowiednich warunków życia. Został położony akcent na wzajemne zrozumienie się uczestniczących podmiotów, ich otwarcie się wobec siebie oraz założone cele. Łatwo zauważyć, że dialog przybiera formę ogólnoludzkiej egzystencji, której przyświeca wiele celów.

Godne uwagi, na drodze poszukiwania istotnych znamion dialogu edukacyjnego, są rozważania J. Rutkowiak (1989; 1992), A. Folkierskiej (1995) i S. Michałowskiego (1994). J. Rutkowiak rozpoznaje trzy znaczenia dialogu pedagogicznego, traktując je jako odrębne kategorie, tj. 1) dialog informacyjny, 2) dialog jako wymiana negocjacyjna i 3) dialog jako warunek możliwości rozumienia. W pierwszym przypadku dialog pojmowany jest jako konstrukcja pytań i odpowiedzi, „... służąca uzupełnieniu informacji, uprzednio już uzyskanych przez interlokutorów” (Rutkowiak, 1989 s. 38). Uwagę koncentruje się w nim na pytaniach i odpowiedziach oraz występujących między nimi związkach. W drugim przypadku dialog polega na wymianie zdań, zachodzącej w warunkach różnic poglądów (występowania kontrowersji), celem której jest doprowadzenie merytorycznych antagonistów do wspólnego punktu widzenia. Dialog przybiera wyraźnie postać relacji negocjacyjnej, dyskusji, rozmowy ukierunkowanej nie tylko na przekazanie, wymianę informacji, ale nade wszystko na zbliżenie poglądów, stanowisk, znalezienie konsensusu.

Autorka wyraźnie opowiada się za pojmowaniem dialogu jako warunku możliwości rozumienia. Chodzi – jej zdaniem – o „...ciągłe konstituowanie i przewyciężanie sensów, dziejące się przez wymianę myśli, będące aktywno-

ścią ustawiczną, ludzkim sposobem bycia; rozumienie nie oznacza tutaj więc odtwarzania ustalonych już znaczeń – jak się je zazwyczaj interpretuje w pedagogice” (Rutkowiak, 1992, s. 40–41). Dialog ten, inaczej mówiąc, jest ustawiczną formą „ruchu myśli”, ciągłym pytaniem, „pytajnością”.

Jest to niewątpliwie interesujące i oryginalne odczytanie sensu dialogu edukacyjnego w kontekście dyskursu hermeneutycznego, ale trudne jest do przełożenia na język empirii i praktyki edukacyjnej. Pewne wysiłki autorki, idące w tym kierunku, wydają się mało przekonujące i produktywne. Zdroworozsądkowy odczyt tej zawitości definicyjnej prowadzi do stwierdzenia, że podstawowym celem dialogu jest „rozumienie” pulsujących – będących w ciągłym ruchu – znaczeń, sensów. Nie znajduje to jednak potwierdzenia w tekście autorki, traktującym o celach dialogu edukacyjnego. Wymienia się wprawdzie jako podstawowe trzy cele: a) uzyskanie brakujących informacji, b) wypracowanie przez antagonistów wspólnego stanowiska w kwestii spornej, c) wysiłek rozumienia... (1992, s. 28), ale zaraz autorka dodaje, że ten „wysiłek rozumienia” nie jest „już celem dialogu, gdyż stanowi on wyznacznik ludzkiej kondycji w jej sensie najszerszym”. To ostatnie stwierdzenie wyraźnie rozstraja całą konstrukcję rozumowania autorki, dotyczącego sensu dialogu i pozostaje w wyraźnej kolizji z pojmowaniem dialogu przez J. Tarnowskiego (1979, s. 40; 1993, s. 31), S. Michałowskiego (1994, s. 108), W. Okonia (1995, s. 53) i innych. Wydaje się też, że byłoby bardziej uprawomocnione stwierdzenie: ludzka kondycja stanowi wyznacznik rozumienia.

Podmiotami dialogu edukacyjnego – według J. Rutkowiak – w układzie diachronicznym są „...autorzy zapisów przeszłości edukacyjnej, twórcy jej realiów w dniu dzisiejszym oraz ci, którzy wypowiadają się o perspektywicznych koncepcjach, planach edukacyjnych, wizjach” (Rutkowiak, 1992, s. 27). Zaś w układzie synchronicznym to organizatorzy różnych instytucji (także oświatowych), tworzących makroskalę ludzkiego bytowania oraz miejsce funkcjonowania jednostek (organizatorów i uczestników). Z tego zestawu uczestników dialogu wynika, że nie musi występować bezpośrednia styczność osób, w określonym miejscu (tym samym) i czasie (tym samym).

Zawiłymi ścieżkami kroczy A. Folkierska, poszukując sensu dialogu w perspektywie hermeneutycznej. „Rzeczywisty dialog – stwierdza – jest otwarciem się obydwu stron dialogu na nowe doświadczenie. Nowe doświadczenie możliwe jest tylko wtedy, kiedy pytamy. Pytamy zaś wtedy, kiedy to, o co pytamy, jawi się nam jako problematyczne, niejednoznaczne, pełne wątpliwości; takie na które nie ma ustalonej odpowiedzi” (Folkierska, 1995, s. 164). W tak pojmowanym dialogu kluczową sprawą jest stawianie pytań. Autorka uważa, że trudniej jest pytać niż odpowiadać, że nie ma żadnej metody uczenia się stawiania pytań. Aby pytanie – jej zdaniem – było „rzeczywistym pytaniem – musi mieć sens. Sens pytania jest kierunkiem wyznaczającym odpowiedź, jeśli odpowiedź ma być znacząca, sensowna” (tamże, s. 164). W dialogu A. Folkierskiej niekoniecznie interlokutorem musi być osoba, ale może nim być jakiś tekst. „Wejście w dialog – podkreśla – z tekstem oznacza, że przyjmujemy wobec tekstu taką samą postawę, jak w bezpośrednim dialogu: tekst jest jakimś <<ty>>, który mówi do mnie. Tak samo jak w bezpośrednim dialogu to, co tekst mówi, jest

odповідzią na jakieś pytanie. Rozumienie tekstu polega na tym, że rozumie my to pytanie. Jednak w dialogu z tekstem, inaczej niż w dialogu bezpośrednim, to my sami musimy zrekonstruować pytanie, na które tekst jest odpowiedzią" (tamże, s. 172). Powyższe ujęcie istoty dialogu znacznie wykracza poza klasyczne interpretacje, rozszerza jego ramy treściowe.

S. Michałowski łączy pojęcia „dialog” i „spotkanie”, uważając, że są one trwale ze sobą związane i towarzyszą człowiekowi od zarania jego dziejów, określają sztukę wzajemnego bycia naprzeciw siebie, czyli w relacji człowiek – człowiek. Dialog – według niego – polega na przekonywaniu, porozumieniu lub szukaniu konsensusu (Michałowski, 1994, s. 107). Chodzi w nim przede wszystkim o „...udostępnienie swoich przekonań partnerom w taki sposób, aby ułatwić im zrozumienie i przyjęcie” (tamże, s.108). W konsekwencji ma to doprowadzić do znalezienia i poszerzenia tego, co jest wspólne, co może być podstawą współdziałania. Dialog – spotkanie może mieć miejsce z inną osobą (osobami), wytworami – dziełami człowieka oraz samym sobą; może przejawiać się w sferze fizycznej, psychicznej i duchowej. Można więc mówić o dialogu zewnętrznym (z „partnerami poza sobą”) i dialogu wewnętrznym (z samym sobą). Takie kategorie dialogu wyróżnia też A.C.. Leszczyński (1992). Powiada on, że człowiek sam może być swoim partnerem.

Zgola inaczej pojmuje dialog znany dydaktyk – W. Okoń. Uważa on, że w pedagogice dialog oznacza formę „...likwidowania konfliktów wychowawczych za pośrednictwem wymiany zdań przez jakieś dwie strony i poszukiwania wspólnego stanowiska. Dialog wymaga poznania i zrozumienia przedmiotu dialogu oraz racji obu stron, a zarazem przewyżczenia postawy egoistycznej; czynnikiem sprzyjającym dialogowi jest empatia” (Okoń, 1995, s. 53). Dialog jawi się jako praktyczna forma postępowania społecznego w sytuacjach konfliktowych, pojawiających się w procesie wychowawczym. „Poznanie”, „zrozumienie”, a chyba i „empatia” stanowią warunki realizacji celu, jakim jest rozwiązywanie konfliktów wychowawczych. W tym kontekście termin „konflikt wychowawczy” jest mało czytelny. Można chyba też powiedzieć, że powyższe rozumienie dialogu jest dość wąskie.

Przytoczone wybiórczo ujęcia istoty dialogu w ogóle i dialogu pedagogicznego ukazują jego różne aspekty, wymiary i zapewne świadczą o niezwyklej złożoności tego zjawiska społeczno-edukacyjnego. Wyraźnie zaznaczające się różnicowanie stanowisk spowodowane zostało chyba w głównej mierze tym, że autorzy podejmujący problem dialogu stoją na gruncie różnych orientacji naukowo-metodologicznych, a mianowicie personalizmu chrześcijańskiego, socjopedagogiki zorientowanej humanistycznie, hermeneutyki oraz pedagogiki tradycyjnej. Ten pluralizm kontekstowy analizy zjawiska, procesu dialogu – z jednej strony sprzyja ukazaniu jego wielobarwności, złożoności, wielowymiarowości, z drugiej zaś – wyraźnie utrudnia odczytanie, wyodrębnienie jego podstawowych, konstytutywnych właściwości, a więc zakresu znaczeniowego ułatwiającego trafne, właściwe operowanie tym pojęciem. Terminy o nieostrym, „rozmażanym” zakresie znaczeniowym łatwo mogą stać się pojęciami modnymi, używanymi przez wszystkich i wszędzie, nie bacząc na fundamentalny wymóg precyzji pojęciowej. Wydaje się, że słowo „dialog” jest już na drodze ku

temu semantycznemu wypaczeniu. Dlatego próba uściślenia tego pojęcia będzie zapewne krokiem w pełni zasadnym.

Z dotychczasowych konstatacji autorskich wynika, że dialog można rozpatrywać w różnych ramach społeczno-przestrzennych (od skali mikro do skali globalnej – ogólnoswiatowej), czasowych (w czasie teraźniejszym, przeszłym i przyszłym), ze względu na charakter uczestników („ja”, inne osoby, wytwory – dzieła kultury, przyrody), ich liczebność (jedna osoba, dwie i więcej, grupy społeczne, społeczeństwo), charakter relacji (werbalna i niewerbalna, bezpośrednia i pośrednia), zakładane i realizowane funkcje (komunikacyjna, socjalizacyjna, integracyjna, poznawcza, wspomagająca...), formę relacji (rozmowa zwykła, dyskusja, mediacja, negocjacje, współdziałanie) oraz swoistości organizacyjno-socjotechniczne (metoda, proces, postawa społeczna). Wydaje się jednak, że niektórzy autorzy poszli już za daleko w swoich propozycjach ujmowania istoty dialogu i jego kategoryzacji. Na przykład, chyba dość wątpliwą rzeczą jest zaliczanie do dialogu rozmowy z samym sobą, z dziełami kultury czy też elementami przyrody i siłami nadprzyrodzonymi.

Nie budzi natomiast wątpliwości – moim zdaniem – mówienie o „dialogu w ogóle” w węższym i szerszym znaczeniu oraz „dialogu pedagogicznym (edukacyjnym)” – też w węższym i szerszym znaczeniu. **Dialog w węższym znaczeniu** – to rozmowa dwóch lub więcej osób, które nawzajem zadają sobie pytania i udzielają na nie odpowiedzi. Jest to zazwyczaj rozmowa ustna (choć może też mieć charakter niewerbalny), przeważnie krótkotrwała, między jej uczestnikami najczęściej ma miejsce bezpośrednia styczność fizyczna (ale może także występować więź pośrednia – na odległość). Rozmowa ta ma na celu uzyskanie określonych informacji, ich przekazanie lub zweryfikowanie, a także doprowadzenie partnerów do wspólnego stanowiska – stwierdzenia, sądu, poglądu w określonej kwestii.

Dialog w ogóle w szerszym znaczeniu jest rozmową bardziej ambitną, rozbudowaną pod względem kategorii i liczebności podmiotów w niej uczestniczących, charakteru, różnorodności i wielości styczności między nimi (werbalnych i niewerbalnych, bezpośrednich i pośrednich), zawartości treściowej oraz zamierzeń i skutków realnych (celów założonych i rzeczywistych). Uczestnikami takiej rozmowy są nie tylko pojedyncze osoby, ale przede wszystkim różnego rodzaju grupy społeczne (mniej lub bardziej liczne), wspólnoty, społeczeństwo/społeczeństwa; organizacje lokalne i paraloalne, międzynarodowe; instytucje o różnym charakterze i zasięgu działania – krajowym i międzynarodowym. Uczestnicy takiego dialogu rozmawiają ze sobą w ramach bezpośredniej styczności wszystkich lub za pośrednictwem **wybranych przez siebie przedstawicieli** (wydelegowanych osób) lub też drogą pośrednią – poprzez techniczne środki przekazu. Występuje bogata sieć spotkań międzyludzkich, tj. bezpośrednich i pośrednich, oficjalnych i nieoficjalnych, o charakterze intencjonalnym i spontanicznym, krótko i długotrwałych. Zakres treści jest dość obszerny, może dotyczyć wszystkich dziedzin życia człowieka, ludzi oraz ich kultury materialnej i duchowej, życia i funkcjonowania grup społecznych, szerszych wspólnot, organizacji o różnym charakterze i zasięgu działania, państwa i państw, różnych ważkich problemów natury politycznej, społecznej, ekono-

micznej, kulturowej. Przyświeca rozmowie szeroki zestaw celów: przekazanie i uzyskanie różnych informacji, rozwiązanie problemów naukowych i innych, obrona wartości ogólnoludzkich (godność ludzka, sprawiedliwość, solidarność, pokój...), formowanie postaw otwartości (wzajemnego otwarcia się), wzajemne zrozumienie (rozumienie), zbliżenie społeczno-emocjonalne ludzi do siebie (różnego rodzaju wspólnot), podjęcie i rozwinięcie prospołecznych – wspomagających działań nie tylko w sferze informacyjno-poznawczej, podjęcie i kontynuowanie wielostronnej współpracy zmierzając do stworzenia ludziom odpowiednich warunków życia.

Dialog pedagogiczny (edukacyjny) może być rozumiany wąsko, jak też szeroko. W naszym przypadku będzie chyba najbardziej użyteczna **pośrednia postać dialogu**, a więc zawężona do społeczności nauczycieli, uczniów i rodziców, dobrze służąca optymalnemu rozwojowi uczniów (wszystkich sfer ich osobowości) oraz enkulturacyjnej pedagogicznej nauczycieli i rodziców, sprawnemu funkcjonowaniu edukacyjnemu szkoły i rodziny, a także nauczycielom i rodzicom jako swoistej wspólnoty edukacyjnej.

Można więc powiedzieć, że **dialóg edukacyjny** to rozmowa głównie nauczycieli między sobą, nauczycieli z uczniami i nauczycieli z rodzicami, rodziców między sobą, rodziców z dziećmi i rodziców z nauczycielami, uczniów między sobą oraz innymi osobami, dotycząca procesu edukacji szkolnej i rodzinnej, a także jej uczestników i organizatorów, przybierająca postać komunikowania (przekazywanie informacji) werbalnego i niewerbalnego (czynności mimiczne, gesty, ruchy orientacyjne...), głównie na drodze bezpośrednich styczności o charakterze intencjonalnym (planowym) lub też spontanicznym, trwająca przez dłuższy czas, mająca na celu uzyskanie określonych informacji lub ich przekazanie, lub też ich weryfikację, doprowadzenie do wzajemnego otwarcia się i wzajemnego rozumienia się, zbliżenia się społeczno-emocjonalnego (więź społeczna, współodczuwanie, współprzeżywanie) ich do siebie, a także podjęcie działań wspomagających wobec siebie.

Można też dialog edukacyjny potraktować jako swoisty proces – tak czynią w odniesieniu do dialogu w ogóle J. Tarnowski (1990, s. 3) i S. Michałowski (1994, s. 108) – o charakterze stadialnym. Wyodrębnić w nim można następujące etapy, tj.: I – etap informacyjny (rozmowa, komunikacja, porozumiewanie się; rozmowa źródłem informacji), II – eksterioryzacji – otwarcia się, III – poznawczy (zrozumienie, rozumienie), IV – zbliżenia społeczno-emocjonalnego (więź społeczna, empatia), V – wspólnego działania (wzajemne wspomaganie się, współdziałanie). Etapy w zasadzie występują w kolejności wyżej przedstawionej. Wynika to ze specyfiki naturalnej drogi rozwoju relacji międzyludzkich oraz wymogów prakseologicznych, skutecznej praktyczności.

Czynniki konstytuujące dialog

Uważniejsze przyjrzenie się ujęciom istoty dialogu w ogóle (w węższym i szerszym znaczeniu), jak i dialogu edukacyjnego (pojmowanego jako zjawisko społeczno-edukacyjne oraz specyficzny proces) pozwala dostrzec, że jego treść

znaczeniową konstituują takie określenia, jak: 1) rozmowa, porozumiewanie się, komunikacja międzyludzka, 2) otwarcie się wobec „innego” (osoby, grupy społecznej...), 3) rozumienie, zrozumienie, 4) zbliżenie społeczno-emocjonalne, 5) wspomaganie się, wspólne działanie. Przybliżenie znaczeń tych określeń pozwoli bardziej uzmysłowić sobie treść pojęcia dialog, relacji dialogowej w procesie wychowania.

Rozmowa – według M. Łobockiego – jest słownym porozumiewaniem się dwojga lub więcej osób i polega na wymianie myśli i uczuć. Każdy z jej uczestników nastawiony jest niemal w równej mierze na przekazywanie, jak i odbiór określonych informacji, niekoniecznie zwerbalizowanych” (Łobocki, 1985, s. 36). W dialogu edukacyjnym może ona przybrać postać „rozmowy bez końca”, czyli chodzi o to, „... by nigdy nie miała ona swego definitywnego końca, żeby zawsze istniała możliwość powrotu do niej i otwarcia w niej na nowo tego, co wydawało się ostatecznie zamknięte” (Folkierska, 1995, s. 167).

Porozumiewanie się polega na przekazywaniu, przesyłaniu wiadomości z jednego miejsca do drugiego. W układzie tym występuje nadawca, odbiorca, obiekt, którego dotyczy wiadomość oraz określona forma przekazu. Często używa się zamiast terminu „wiadomości” wyrażenia „informacje”. A. Janowski traktuje informację jako „...właściwość wiadomości polegającą na redukowaniu niepewności na temat tego, jakiego desygnatu wiadomość dotyczy i na temat właściwości tego desygnatu” (Janowski, 1980, s. 40).

Zbliżonym znaczeniowo do „porozumiewania się” jest pojęcie **komunikowanie**. Chodzi – najogólniej rzecz biorąc – o przekazywanie wiadomości, informacji, swoich myśli innej osobie lub utrzymywanie łączności między ludźmi za pośrednictwem technicznych środków przekazu. L. Niebrzydowski przez „komunikowanie się” rozumie interakcję, w której partnerzy mogą wzajemnie się obserwować lub porozumiewać, nadając i odbierając wzajemnie sygnały (Niebrzydowski, 1989, s. 49). „Wszystkie przekazy – zdaniem tego autora – mają pewną cechę wspólną, a jest nią fakt, że zwracają na coś uwagę odbiorcy. To, na co przekaz zwraca uwagę, nazywane jest desygnatem wiadomości” (tamże, s. 48). Sygnały zaś to odpowiednie formy zachowania w trakcie bezpośredniego kontaktu partnerów. Mogą one być słowne i niesłowne (natężenie i barwa głosu, mimika, ton oraz towarzyszące słowom zachowania ruchowe).

Otwartość, otwieranie się (*sef – disclosure*) w psychologicznej literaturze zachodniej oznacza mówienie innym o sobie, ujawnienie siebie innym ludziom, głównie bliskim, zaufanym, zaprzyjaźnionym. W języku polskim nadaje się temu pojęciu nieco szersze znaczenie. Otwartość bywa rozumiana jako cecha człowieka, charakteryzującego się szczerością, brakiem obłudy, mówiącego szczerze o sprawach dotyczących jego osoby oraz wszelkich innych kwestiach, a także skłonnego do przyswajania sobie wszelkich nowości, żadnego wiedzy i poznania. Otwartość bywa też rozumiana, jak rodzaj stosunku jednostki do innych ludzi. „W tym znaczeniu człowiek otwarty – zdaniem L. Niebrzydowskiego (1989, s. 67) – to ten, któremu nie są obojętne potrzeby innych, żywo się nimi interesujący, gotowy do zmian w działaniu na ich rzecz, życzliwy”. Wszystkie te znamiona otwartości człowieka, ludzi korespondują z intencjami każdego dialogu, a w szczególności edukacyjnego.

Kolejny fundamentalny komponent dialogu to rozumienie, zrozumienie. Dobrze kogoś zrozumieć – zdaniem J. Mellibrudy (1986, s. 221) – to znaczy wiedzieć „co ma na myśli”, trafnie domyślać się tego, „co chciał przekazać”. A. Folkierska, opierając się na H.-G. Gadamarze, pisze o trzech znaczeniach rozumienia rozmówcy. W pierwszym przypadku „rozumieć” innego oznacza znać go, móc przewidzieć jego zachowania, a tym samym móc tę wiedzę wykorzystać do własnych celów (Folkierska, 1995, s. 162). W drugim zaś „...rozumienie innego oznacza rozumienie go jako osoby, ale zarazem w owym rozumieniu odnosimy innego do siebie, wciągamy go w obszar naszej refleksji... Nie pozwalamy wypowiedzieć drugiemu jego własnego żądania, gdyż uważamy, że znamy jego żądanie lepiej, niż on sam je zna...” (tamże, s. 163). Trzecie znaczenie rozumienia wiąże się z wzajemną otwartością na to, co inny chce powiedzieć, oznacza wzajemne słuchanie siebie. „Rozumienie <<ty>>, w tym ujęciu, nie jest więc ani <<przejrzeniem>> go, ani – niemożliwym w istocie – wczuciem się w jego psychikę, ale słuchaniem tego, co <<ty>> do mnie mówi” (tamże, s. 164); jest to najpełniejsza postać rozumienia drugiego człowieka.

J. Rutkowiak bardziej obrazowo określa „rozumienie człowieka”. Powiada, że rozumieć to „...postawić siebie na miejscu kogoś innego, przeżyć w wyobraźni to, co ten ktoś przeżywa w rzeczywistości, odgadując w ten sposób, co znaczą obserwowane od zewnątrz zachowania się owego drugiego człowieka” (Rutkowiak, 1989, s. 43–44). Chyba przesadnie eksponuje się tutaj czynnik emocjonalny (przeżywanie). Wydaje się, że rozumienie bardziej wiąże się z dogłębnym poznaniem niż współprzeżywaniem. Poznaniu zaś nie zawsze musi towarzyszyć przeżywanie, wzmożony stan emocjonalny.

Zbliżenie społeczno-emocjonalne w zasadzie sprowadza się do utrzymywania między partnerami szerokich więzi (stosunków) społecznych wzbożających czynnikiem empatii. Nieco inną treść nadają „stosunkowi społecznemu” socjologowie i psychologowie. F. Znaniecki stwierdza, że każdy stosunek społeczny „...jest unormowanym wzajemnym oddziaływaniem pewnych jednostek czy grup względnie jednostki i grupy. Normy regulujące to oddziaływanie są wyraźnie lub domyślnie uznane przez obie strony, których wspólną intencją jest ich realizacja” (Znaniecki, 1973, t. II, s. 134). J. Szczepański nieco modyfikuje powyższe określenie stosunku społecznego. Jego zdaniem, stosunek społeczny „... jest to system unormowanych wzajemnych oddziaływań między partnerami, na gruncie określonej platformy” (Szczepański, 1970, s. 190). W stosunku społecznym autor wyodrębnia następujące elementy: dwóch partnerów (jednostki lub grupy), jakiś łącznik (platforma) oraz układ unormowanych czynności, które partnerzy powinni wobec siebie wykonywać. Łącznikiem, platformą może być wspólna sytuacja, interes, zbieżna postawa, poglądy, uznawane wartości, przynależność do określonej społeczności etc.

W psychologii współwystępują pojęcia „stosunek społeczny, międzyludzki” i „postawa”. W roli definiensa raz występuje „postawa”, innym razem „stosunek”. Według S. Miki (1982, s. 113–114), postawa to określony, względnie trwały stosunek emocjonalny lub oceniający wobec danego przedmiotu lub sprawy. Z. Zaborowski (1972, s. 13) zaś przez stosunki międzyludzkie

(społeczne) rozumie „...powtarzające się kontakty między ludźmi umożliwiające wytworzenie się określonych postaw wzajemnych. Kontakty mniej trwale nie łączące się z powstaniem postaw możemy określić mianem styczości”. Psychologowie analizując zjawisko stosunków międzyludzkich wyraźnie akcentują sferę emocjonalno-motywyacyjną. Dlatego też mówiąc o zbliżeniu społeczno-emocjonalnym nie sposób pominąć zjawisko empatii. Sprowadza się ona w głównej mierze do wczuwania się „w stany, szczególnie uczuciowe innych osób, przechodzące niekiedy w rzeczywiste zestrzajanie własnych stanów emocjonalnych ze stanami innych osób” (Szewczuk, 1979, s. 72). Ma tu miejsce współodczuwanie i współprzeżywanie przez partnerów relacji społecznej.

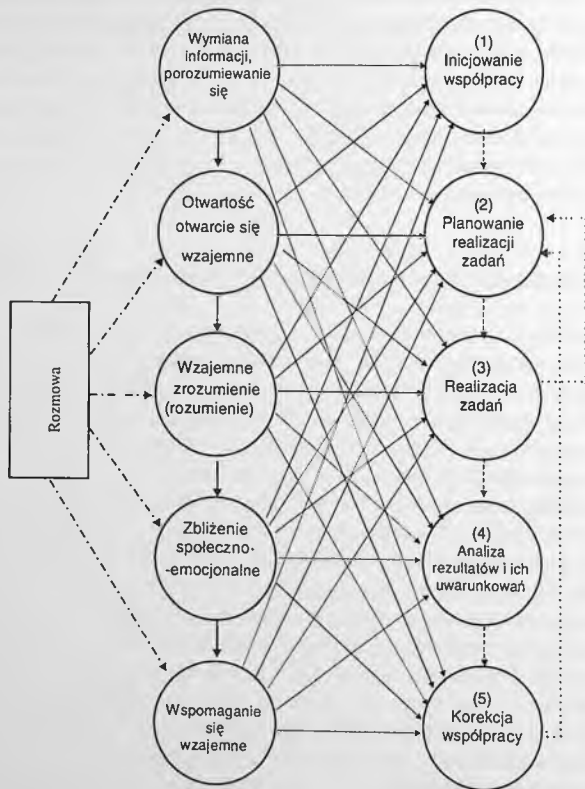
Jeśli chodzi o **wspomaganie się wzajemne**, należy mieć na uwadze – zdaniem psychologów – działania, zachowania pomocne, czyli realnie czynione wysiłki dla dobra drugiej osoby, przekazywanie jej różnymi drogami jakichkolwiek własnych zasobów – m.in. informacji, dóbr materialnych, pieniędzy, różnych usług, miłości i innych pozytywnych uczuć, swojego statusu społecznego (Otrębska-Popiołek, 1991, s. 10–11). Pedagodzy jeszcze dodają, że jest to działanie na rzecz drugiego człowieka, znajdującego się w sytuacjach trudnych (zob. Dąbrowski, 1994, s. 65), do których m.in. zaliczyć można sytuacje konfliktowe, stany niedostatecznej wydolności fizycznej i psychicznej, zagrożenia różnego rodzaju, stany stresowe i deprywacji. H. Radlińska (1961, s. 369) wspomaganie odnosi do sił ludzkich i uważa, że dokonuje się ono przez „...usuwanie przeszkód hamujących ich rozwój, przez dostarczanie podniet rozwoju, udostępnianie dorobku i uczenia sprawności”.

Znaczenie dialogu w procesie współpracy edukacyjnej

Dialog należy z pewnością uznać za główny warunek współpracy rodziców i nauczycieli, z udziałem także uczniów. Uwidacznia się to szczególnie wówczas, kiedy pod uwagę weźmiemy jego podstawowe wymiary i odniesiemy je do procesu współpracy, a szczegółowiej rzecz ujmując – do poszczególnych faz (etapów) postępowania organizacyjno-działaniowego w ramach tego procesu. Za podstawowe wymiary dialogu – jak wykazaliśmy to wcześniej – należy uznać: 1) **wymiar informacyjny** (wzajemne przekazywanie informacji, poszerzanie zasobu wiedzy, jej weryfikacja, zbliżanie stanowisk merytorycznych); 2) **wymiar osobowościowy „otwarcia się”** (wzajemne i szczerze ujawnianie siebie – swoich przekonań, preferowanych wartości, problemów życiowych...; nastawienie na przyswajanie nowości, pogłębianie poznania; gotowość do działania na rzecz innych); 3) **wymiar osobowościowy „rozumienia się”** (stawianie siebie na miejscu partnera, odczytywanie przeżyć i zachowań, współodczuwanie i współprzeżywanie); 4) **wymiar społeczno-wspólnotowy** (utrzymywanie bezpośrednich kontaktów, wzajemne oddziaływanie na siebie, „przyjęcie” siebie nawzajem, zbliżony sposób postępowania i życia); 5) **wymiar działaniowo-wspomagający** (zachowania pomocne wobec siebie, przekazywanie własnych zasobów, sprzyjanie wzmocnieniu swoich sił, także w pewnej mierze tworzenie sobie nawzajem lepszych warunków życia).

W procesie współpracy, uwzględniając wymogi natury organizacyjnej złożonego i wielopodmiotowego działania, można wyodrębnić następujące „kroki” postępowania: 1) **etap inicjowania współpracy** (wylonienie się grupy inicjatywnej, określenie celów i zadań realizacyjnych, sformułowanie zasad wspólnego działania, upowszechnianie zamysłu i zjednanie doń współrealizatorów); 2) **etap planowania** (diagnoza potrzeb w dziedzinie wychowania i opieki nad dziećmi, potrzeb rodziny i szkoły w tej dziedzinie, diagnoza sił społecznych czyli możliwości realizacyjnych, opracowanie planu działania, dokonanie podziału zadań...); 3) **etap realizacji zadań** przez poszczególne zespoły wykonawcze (rodziców i nauczycieli); 4) **etap analizy rezultatów** działania zespołowego i ich uwarunkowań; 5) **etap ewentualnej korekcji** w działaniu (wprowadzenie niezbędnych zmian usprawniających).

Skorelowanie komponentów dialogu z etapami współpracy pozwala unaczynić szczególne walory dialogu w procesie współpracy rodziców i nauczycieli (patrz: rys. 1).



Rys. 1. Mechanizm dialogu w procesie współpracy rodziców i nauczycieli, z udziałem uczniów

Rysunek 1 ukazuje fundamentalne swoistości dialogu edukacyjnego i jego niezwykle znaczenie w procesie współpracy międzyludzkiej. Widać wyraźnie, że rozmowa rozumiana jako przede wszystkim forma bezpośredniej wymiany informacji (nadawanie – odbieranie) między osobami (co najmniej dwiema) stanowi nieodłączny składnik każdego wymiaru dialogu (tj. informacyjno-poznawczego, społeczno-emocjonalnego i działaniowego), a dokładniej rzecz biorąc – niezbędny warunek i zarazem środek do uzyskania, wykreowania określonych znamion – rezultatów dialogu w postaci rozszerzenia i pogłębienia przez jego uczestników wiedzy – informacji, otworenia się „do wewnątrz” i „na zewnątrz” (dośrodkowego i odśrodkowego), wzajemnego zrozumienia (rozumienia) siebie, zbliżenia społeczno-emocjonalnego osób oraz pomocniczości wobec siebie. Poprzez rozmowę i dzięki niej wzbogacamy zasób swoich wiadomości oraz czynimy je bardziej wiarygodnymi, bardziej poznajemy i trafniej odczytujemy naszego interlokutora, stajemy się bardziej szczerzy i otwarci wobec siebie oraz żądni nowości i głębszego poznania otaczającej rzeczywistości (społecznej, kulturowej, przyrodniczej) – bliższej i dalszej, zbliżamy się do siebie pod względem społecznym (zagęszcza się sieć naszych styczności i kontaktów, znajdujemy wspólną platformę poznawczą i aksjologiczną) i emocjonalnym (współodczuwamy i współprzeżywamy), podejmujemy wobec siebie działania o charakterze pomocniczo-wspierającym. We wszystkich tych wymiarach-rezultatach szeroko rozumianego dialogu ludzkiego bezpośrednia werbalna i niewerbalna komunikacja („ruch informacji”) stanowi ich organiczny składnik, podłoże i zarazem środek skuteczności.

Rysunek 1 uwypukla też znaczenie dialogu w procesie współpracy rodziców i nauczycieli, z udziałem uczniów. Jego poszczególne wymiary stają się szczególnymi warunkami poprawności prakseologicznej i skuteczności organizacyjno-edukacyjnej poszczególnych etapów procesu współpracy. W fazie inicjowania współpracy nie może się obejść bez sprawnego przepływu informacji między animatorami tego przedsięwzięcia, dotyczących zapotrzebowania na tego rodzaju działalność, zestaw celów i zadań, podstawowych zasad wspólnego działania. Nie może dojść do pewnego wspólnego konsensusu w tych kwestiach bez zachowania pełnej otwartości (szczerego mówienia w ogóle o problemach edukacji, funkcjonowaniu opiekuńczo-wychowawczym szkoły i rodziny oraz innych instytucji środowiskowych, własnych poczynaniach i problemach w tym zakresie etc.), wzajemnego zrozumienia (trafnego odczytywania myśli, zamierzeń, postępowania współuczestników grupy inicjatywnej), utrzymywania licznych bezpośrednich kontaktów, wzajemnego oddziaływania na siebie i zachowania bliskości emocjonalnej. Nie można w tej fazie obejść się też bez pewnych obustronnych działań pomocniczych w postaci np. doradzania, instruowania, pośredniczenia, poręczenia, usuwania przeszkód i utrudnień.

Nie sposób też poprawnie zaplanować wspólne działanie bez ustawicznego porozumiewania się między jego uczestnikami, ich otwartości wobec siebie, wzajemnego zrozumienia, bliskości społeczno-emocjonalnej, a także prezentowania wobec siebie postawy pomocniczości (ukierunkowania na przekazywanie własnych zasobów w celu wzmocnienia sił społecznych partnerów i polepszenia warunków ich życia). Powyższa konstatacja w pełni odnosi się do pozosta-

łych faz procesu współpracy edukacyjnej rodziców i nauczycieli, tj. fazy realizacji zadań edukacyjnych (także tworzenia odpowiednich warunków w szkole, rodzinie i środowisku lokalnym w tym zakresie), etapu analizy rezultatów współpracy i ich uwarunkowań oraz korekcy tej zespolonej działalności.

Na szczególne walory poznawcze i społeczne dialogu – rozmowy zwraca uwagę M. Łobocki (1985, s. 36). Jego zdaniem bez „...nawiązania osobistych kontaktów za pośrednictwem rozmowy wzajemne współdziałanie wydaje się mało realne. Rozmowa jest często pierwszym osobistym kontaktem między nauczycielami i rodzicami. Nierzadko pozwala przełamać obopólną niechęć, brak zaufania i wzajemne opory, uniemożliwiające podejmowanie wspólnych zadań. Słowem, niedosyt lub brak kontaktów osobistych w formie rozmowy jest wymownym świadectwem poważnych niedomagań w zakresie wzajemnej współpracy nauczycieli i rodziców”.

Poprawna rozmowa między nauczycielami i rodzicami może wydatnie przyczynić się do:

- lepszego wzajemnego poznania się i poznania samych uczniów;
- pogłębienia zaufania rodziców do nauczycieli i *vice versa*;
- łagodzenia u rodziców napięcia psychicznego spowodowanego problemami dziecka w nauce;
- zmniejszenia u rodziców poczucia niepewności i osamotnienia w pracy wychowawczej z dzieckiem;
- zminimalizowania błędów wychowawczych popełnianych przez rodziców i nauczycieli;
- zharmonizowania oddziaływań pedagogicznych rodziny i szkoły (Łobocki, 1985, s. 37).

Znaczenie dialogu edukacyjnego ujawnia się też, w wypracowanej przez pedagogikę społeczną, socjotechnice kształtowania (przekształcania) środowiska wychowawczego¹. Dialog wkomponowany w proces organizowania środowiska wychowawczego można chyba nazwać „środowiskowo-edukacyjnym”.

Proces kształtowania (przetwarzania) środowiska wychowawczego polega – jak twierdzą niektórzy pedagogzy społeczni – na subiektywnieniu elementów środowiska obiektywnego oraz na kreowaniu jego nowych elementów i ich nowym ustrukturalizowaniu, bardziej funkcjonalnym w zakresie zaspokajania potrzeb ludzkich i internalizacji wartości humanistycznych. W procesie tym można wyodrębnić następujące etapy (kroki) realizacyjne: 1) opracowanie modelu – wzorca środowiska wychowawczego (założeń aksjologiczno-organizacyjnych), 2) diagnozę kompleksową (przedmiotem jej potrzeby i siły społeczne realnego środowiska), 3) planowanie operacyjne, 4) działanie realizacyjne (edukacyjne), 5) ocenę i działanie korekcyjne.

We wszystkich tych etapach kreowania szkolnego i rodzinnego środowiska wychowawczego uwzględnia się zasadę dialogowości, czyli komunikowanie się interesobowe przybiera postać relacji dialogowej, charakteryzującej się: a) współrzędnością (stosunkiem symetrycznym) uczestniczących w niej podmiotów osobowych, b) wzajemną tolerancją (poszanowanie odmienności w myśleniu i postępowaniu) podmiotów, c) otwartością wobec siebie, szczerością, d) wzajemnym rozumieniem się podmiotów relacji poprzez wysiłek em-

patyczny, e) zbliżeniem społeczno-emocjonalnym do siebie uczestników relacji (nawet przybierającym nieraz postać przyjaźni), f) poszukiwaniem przez partnerów i dochodzeniem do wspólnego stanowiska (konsensusu), g) podejmowaniem i rozwijaniem na tym podłożu wielostronnej współpracy.

W wyniku nadania procesowi kreowania szkolnego i rodzinnego środowiska wychowawczego charakteru dialogu społeczno-pedagogicznego, proces ten staje się bardziej humanistyczny i skuteczny, jest na miarę potrzeb społeczności rodziców i nauczycieli oraz ich możliwości realizacyjnych. Uczestnikami dialogu środowiskowego, a zarazem procesu kształtowania środowiska wychowawczego, są nie tylko dorośli (wychowawcy profesjonalni i nieprofesjonalni), ale także wychowankowie (dzieci i młodzież). Środowisko wychowawcze kreowane w ten sposób stwarza wychowankowi optymalne możliwości w zakresie formowania swojego systemu wartości i kierowania się nim w trakcie własnej podmiotowej aktywności.

Przypisy

¹ Zob. m.in.: H. Radlińska (1935), R. Wroczyński (1985, s. 70–72, 344–359), A. Kamiński (1974, s. 278–291), A. Radziewicz-Winnicki (1995), M. Winiarski (1992).

Bibliografia

- Birkenbihl V.F.: *Komunikacja werbalna. Psychologia prowadzenia negocjacji*. Wyd. ASTRUM, Wrocław 1997.
- Birkenbihl V.F.: *Komunikacja międzyludzka. Trening sukcesu*. Wyd. ASTRUM, Wrocław 1998.
- Dąbrowski Z.: *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Część 1. Wyd. WSP, Olsztyn 1994.
- Folkińska A.: *Kształcząca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*. W: *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. Rutkowiak, IMPULS, Kraków 1995.
- Gerstmann S.: *Rozmowa i wywiad w psychologii*. PWN, Warszawa 1985.
- Grzesiuk L., Trzebińska E.: *Jak ludzie porozumiewają się?* Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Janowski A.: *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*. Ossolineum, Wrocław 1980.
- Kamiński A.: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Wyd. II. PWN, Warszawa 1974.
- Lemmermann H.: *Komunikacja werbalna. Szkoła dyskusyjna*. Wyd. ASTRUM, Wrocław 1997.
- Leszczyński A.C.: *Refleksje o dialogu*. W: *Pytanie – dialog – wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. PWN, Warszawa 1992.
- Łęcki K., Szóstak A.: *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*. Interart, Warszawa 1996.
- Łobocki M.: *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Mastenbroek W.: *Negocjowanie*. Przekład E. i T. Szapiro. PWN, Warszawa 1998.
- Mellibruda J.: *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszenia kontaktów międzyludzkich*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.

Michalowski S.: *Spotkanie i dialog jako podstawa skutecznych oddziaływań wychowawczych*. W: *Szkice o wychowaniu*. Red. W. Kojs. Wyd. UŚI., Katowice 1994.

Mika S.: *Psychologia społeczna*. Wyd. IV. PWN, Warszawa 1982.

Niebrzydowski L.: *Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich*. PWN, Warszawa 1989.

Nierenberg G.I.: *Sztuka negocjacji jako metoda osiągania celu*. Przekład P. Cichawa. Wyd. Studio EMKA, Warszawa 1994.

Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. „Żak”, Warszawa 1995.

Otrębska-Popiołek K.: *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*. Wyd. UŚI., Katowice 1991.

Piwowski W. (red.): *Słownik katolickiej nauki społecznej*. Inst. Wyd. PAX, Warszawa 1993.

Radlińska H.: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1935.

Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Ossolineum, Wrocław 1961.

Radziejewicz-Winnicki A.: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzinnej edukacji*. Wyd. „Śląsk”, Katowice 1995.

Rutkowiak J.: *Dialog pedagogiczny jako warunek możliwości rozumienia*. „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 5-6.

Rutkowiak J.: *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*. W: *Pytanie – dialog – wychowanie*. Pod red. J. Rutkowiak. PWN, Warszawa 1992.

Szczepański J.: *Elementarne pojęcia socjologii*. PWN, Warszawa 1970.

Szewczuk W. (red.): *Słownik psychologiczny*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.

Tarnowski J.: *Dialog Janusza Korczaka z dziećmi*. W: *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*. Red. P. Poręba. Lublin 1979.

Tarnowski J.: *Na czym polega dialog?* „Edukacja i Dialog” 1990, nr 3.

Tarnowski J.: *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2 (4).

Winiarski M.: *Współdziałanie szkoły i środowiska jako droga do uspołecznienia szkoły*. „Edukacja” 1990, nr 2.

Wroczyński R.: *Pedagogika społeczna*. Wyd. IV. PWN, Warszawa 1985.

Zaborowski Z.: *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1972.

Znaniecki F.: *Socjologia wychowania*. Tom II. Wyd. 2. PWN, Warszawa 1973.

Czesław Kupisiewicz

RZECZ O KSZTAŁCENIU

Wybór rozpraw i artykułów

Teksty zawarte w prezentowanym tomie są zaledwie fragmentem ogromnego dorobku znakomitego nauczyciela pedagogiki i świetnego nauczyciela, wybitnego przedstawiciela polskiej humanistyki. Mogą stanowić dobrą podstawę do podejmowania profesjonalnych działań służących kształtowaniu teorii i praktyki edukacyjnej na miarę potrzeb i aspiracji współczesnego społeczeństwa polskiego.

ISBN 83-7204-122-9

cena 22 zł



RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2001

Klaus-Jürgen Tillmann

PRZEMOC W NIEMIECKIEJ SZKOLE - IMPORTOWANA CZY SAMODZIELNIE WYTWARZANA?*

Wprowadzenie

Czyniąc z „przemocy w szkole” przedmiot badań empirycznych, chcieliśmy zastąpić przypuszczenia i domniemania sprawdzoną w możliwie największym stopniu wiedzą naukową¹. Przy pierwszym podejściu chodziło nam o możliwie dokładne opisanie zjawiska: jakie formy przemocy występują najczęściej, w jakich rodzajach szkół (*Schulformen*), i w których rocznikach dzieci i młodzieży, jak zachowują się przy tym chłopcy i dziewczęta? Przy drugim podejściu wyszliśmy poza deskrypcję i pytaliśmy już o warunki najbardziej sprzyjające pojawianiu się zjawiska przemocy w szkole, o to, co przemoc tę wyzwała: jakie doświadczenia biograficzne, jaka sytuacja rodzinna, przynależność do jakich *peer groups* sprawiają, że pojawienie się zachowań przemocowych² staje się bardziej prawdopodobne? Pytania te z jednej strony odnoszą się do *pozaszkolnego* życia młodzieży, z drugiej jednak strony odnoszą się też do jej sytuacji *w szkole*: na ile struktura szkoły, praktykowane w niej formy pracy,

* Jest to pełny tekst referatu wygłoszonego przez autora na VIII Polsko-Niemieckiej Konferencji Naukowej *Zehn Jahre danach. Das Bildungswesen und Erziehungswissenschaften in Deutschland und in Polen im Vergleich (Dziesięć lat później. Oświata i nauki o wychowaniu w Niemczech i w Polsce w perspektywie porównawczej)*. Konferencja odbyła się w dniach od 4 do 7 maja 2000 roku w Centrum Konferencyjnym PAN w Wierzbie na Mazurach. Zorganizowana została przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, przy dofinansowaniu przez Wydział Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku oraz Wyższą Szkołę Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach. Wszystkie wygłoszone (i nadesłane) referaty ukażą się w 2001 (lub 2002) w pracy zbiorowej pod redakcją naukową Mirosława S. Szymańskiego oraz Wolfganga Hörnera w dwóch wersjach – w wersji polskojęzycznej (nakładem Wydawnictwa Akademickiego „Żak”; Warszawa) oraz w wersji niemieckojęzycznej (nakładem Waxmann Verlag; Münster/New York).

klimat szkolny i zaangażowanie zawodowe nauczycieli mają wpływ na uczniowskie zachowania przemocowe? Mówiąc inaczej: czy przemoc w szkole jest przede wszystkim „importowana”, gdyż jej źródła leżą poza szkołą czy też można powiedzieć, że także i szkoła odgrywa tu pewną rolę – już to stymulując, już to hamując?

W naszych badaniach wyszliśmy od przyjęcia wąskiego, ale niezbyt restrykcyjnego pojęcia przemocy: ilekroć poniżej jest mowa o przemocy, chodzi nam zawsze o konkretne zachowania³. Tym samym pojęcie przemocy zostało zarezerwowane dla zachowań osób. Koncentrujemy się na obydwu formach zjawiska przemocy, które występują w bezpośredniej komunikacji między osobami:

- na przemocy fizycznej (cielesnej) oraz
- na przemocy psychicznej (najczęściej werbalnej).

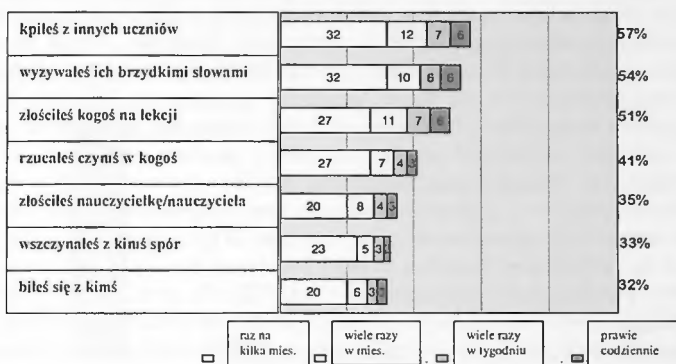
Przy czym przemoc fizyczna obejmuje też wandalizm. Jasne jest, że koncentrując się na przemocy jako zachowaniu, kierujemy naszą uwagę na interakcje, tak że interesują nas przede wszystkim procesy zachodzące w interakcji *face to face*. Aby otrzymać możliwie wierny obraz badanego przez nas wycinka rzeczywistości społecznej, rozpatrujemy zachowania w bardzo różnych perspektywach: pytamy nauczycieli i uczniów⁴, jakie zachowania przemocowe *obserwują*; pytamy też nauczycieli i uczniów o to, jak *oni sami* się zachowywali. Tym samym uwzględniamy zarówno perspektywę ofiary – w przypadku uczniów i nauczycieli, jak i perspektywę sprawców – tylko w przypadku uczniów.

Kilkuetapowe badania przeprowadziliśmy w heskich szkołach średnich (w klasach VI–X) w latach 1994–1997; badania te obejmowały wystandaryzowane badania ankietowe wśród dyrektorów szkół (przeprowadzone w 1994 roku) oraz reprezentatywne badania ankietowe wśród uczniów i nauczycieli (przeprowadzone w 1995 roku)⁵. Badania ilościowe uzupełnione zostały jakościowymi studiami przypadków (przeprowadzonymi w 1997 roku). W rozprawie niniejszej skoncentrujemy się na wynikach badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów, interesując się występującymi wśród nich zachowaniami związanymi z fizyczną i psychiczną przemocą. Z pozostałymi wynikami naszych badań można zapoznać się gdzie indziej (zob. Meier i inni, 1995; Hottappels i Meier, 1997; Popp, 1997; Tillmann i inni, 1999).

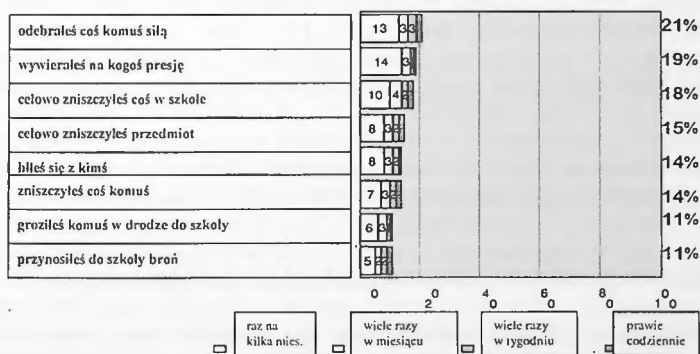
Jednym z reprezentatywnych, wystandaryzowanych badań ankietowych objęto w 1995 roku ogółem 3540 uczniów (każdorazowo całe klasy szkolne) w wieku od 11 do 17 lat (klasy VI, VIII oraz IX bądź X) z 24 szkół położonych w różnych regionach Hesji. Uwzględniono przy tym wszystkie rodzaje szkoły średniej niższego szczebla (w Hesji są to szkoły główne i realne, kooperatywne rozszerzone szkoły średnie, zintegrowane szkoły średnie, gimnazja, szkoły specjalne dla uczniów wymagających pomocy w nauce⁶) – proporcjonalnie do liczby ich uczniów. Zanim przejdziemy do zapowiedzianej analizy pozaszkolnych i wewnątrzszkolnych czynników ryzyka pojawienia się przemocy w szkole, musimy konieczne poinformować pokrótce o formach i częstotliwości zjawiska przemocy: jak często występują zachowania przemocowe? A także: czy poziom przemocy w szkołach od lat siedemdziesiątych podniósł się czy nie?

Formy zjawiska przemocy i częstość jego występowania

W celu ustalenia, jak często uczniowie stosują przemoc, korzystaliśmy przede wszystkim z metody „samosprowzdania”: w anonimowej ankiecie uczniowie podawali, jak często w ostatnich dwunastu miesiącach odwoływali się do określonych zachowań przemocowych. Uzyskane przez nas wyniki przedstawione zostały na rycinach 1 i 2, które ukazują zarazem hierarchię zachowań przemocowych.



Rys. 1. Uczniowskie „samosprowzdanie” (część 1)



Rys. 2. Uczniowskie „samosprowzdanie” (część 2)

Wyraźnie widać: codzienna, szczególnie często występująca przemoc ma przeważnie charakter werbalny i wyraża się w wyzwiskach i zniewagach, aż do „załatwienia kogoś” psychicznie. Około 12% uczniów stosuje te formy przemocy bardzo często („kilka razy w tygodniu”, „prawie codziennie”); występują

one we wszystkich rodzajach szkół mniej więcej tak samo często, przy czym dziewczęta w niczym nie ustępują chłopcom.

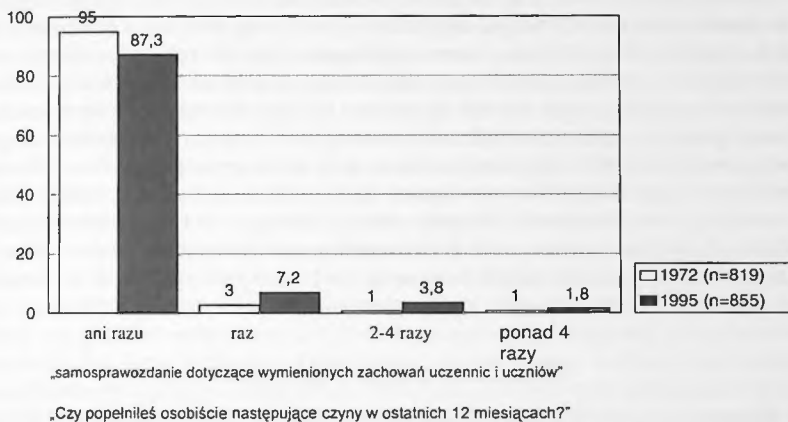
Inaczej rzecz się ma z przemocą cielesną: im silniej przemoc związana jest z atakami fizycznymi, im gorsze ma ona skutki dla ofiary, tym rzadziej występują odpowiednie delikty. Podczas gdy 32% uczniów podało, że w ostatnim roku brało udział w jakiejś bójkę, to już „tylko” 11% przyznało się, że komuś groziło. Odsetek uczniów często stosujących („kilka razy w tygodniu”, „prawie codziennie”) „twarde” formy przemocy też jest bardzo niski. W przypadku ataków fizycznych wynosi on każdorazowo poniżej 3%. Nasze badania dowodzą zatem, że sprawcy częstych czynów związanych z dużą przemocą cielesną stanowią bardzo małą grupę (prawie wyłącznie) chłopców. Formy przemocy fizycznej – zwłaszcza jeśli są karalne prawem (uszkodzenie ciała, szantaż) występują znacznie rzadziej niż formy przemocy psychicznej. Przemoc fizyczną stosują przede wszystkim chłopcy, przy czym występują tu wyraźne różnice między różnymi rodzajami szkół: najwyższy poziom przemocy fizycznej stwierdziliśmy w szkołach specjalnych dla uczniów wymagających pomocy w nauce, bardzo niski – w gimnazjach; między tymi biegunami sytuują się szkoły główne i realne oraz rozszerzone szkoły średnie. O tym, że taki stan rzeczy ma związek z rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży świadczy fakt, że najwyższy poziom przemocy stwierdziliśmy w klasie VIII i IX, w klasie X poziom ten – zwłaszcza gdy chodzi o przemoc cielesną – znowu się obniża. Zaskakującą rzeczą było dla wielu osób stwierdzenie przez nas, że *nie ma żadnej zależności między wielkością szkoły a poziomem agresji*. Co się zaś tyczy zwykłych wyobrażeń o „sprawcach” i „ofiarach”, to ustaliliśmy, że około 50% „sprawców” wystąpiło już w roli „ofiary” – i odwrotnie.

Odnosząc wyniki naszych badań do oficjalnego obraz szkół „zalaných przemocą”, można stwierdzić: tak dawniej, jak i dzisiaj szczególnie „twarde” ataki fizyczne – ale też i szantaż, i posiadanie broni – występują w znakomitej większości szkół niezwykle rzadko. Odsetek uczniów, którzy dopuszczają się takich aktów przemocy wynosi od 3 do 5%. Z jednej strony, stwierdzenie to może brzmieć „uspokajająco”, z drugiej jednak nie należy go źle rozumieć: istnieją oczywiście szkoły, w których występuje eskalacja przemocy. Także i my spotkaliśmy takie szkoły. Z całą jednak pewnością nie są one „typowe”.

Wzrost poziomu przemocy od lat siedemdziesiątych?

W oficjalnych dyskusjach twierdzi się, że z biegiem czasu, zwłaszcza począwszy od lat siedemdziesiątych poziom przemocy w szkołach znacznie się zwiększył. Dlatego w większości szkół sytuacja jest gorsza niż dawniej. Opinią tej nie da się jednak potwierdzić naukowo, jako że wszystkie badania empiryczne nad przemocą w szkołach przeprowadzone w latach dziewięćdziesiątych mają charakter poprzeczny. Słysząc więc skargi, że brakuje badań podłużnych (por. np. Fuchs 1996, s. 10). Aby wyrównać ten metodologiczny brak, nasze badania rozszerzyliśmy o badania podłużne⁷. Nawiązaliśmy przy tym do badań nad „anormalnym zachowaniem się w szkole” przeprowadzonych przez

Brustena i Hurrelmana (1973). Są to badania ankietowe z 1972 roku przeprowadzone wśród osiemnastoklasistów w mieście Bielefeld. Do naszej ankiety z 1995 roku włączyliśmy około jednej trzeciej pytań ankiety z 1972 roku, tak że w ramach *fellow up study* mogliśmy porównać ze sobą sytuacje odległe od siebie o 23 lata. Ponieważ nasza heska próba losowa z 1995 roku była bardzo zbliżona do bielefeldkiej próby losowej z 1972 roku, to uzyskane przez nas wyniki analiz porównawczych są dobrze metodologicznie uzasadnione⁸. Na przykładzie uszkodzenia ciała w bójkę, rysunek 3 obrazuje zmiany, jakie zaszły między 1972 a 1995 rokiem.



Rys. 3. Uczniowskie „samosprawozdanie” dotyczące zachowań przestępczych („Jak często ty sam w ostatnich 12 miesiącach popełniłeś następujące czyny?”)

Wyniki badań dowodzą, że przeważająca większość trzynasto- szesnastoklatków ani w 1972, ani w 1995 roku nie popełniła takiego deliktu, jak „branie udziału w bójkę z pobiciem kogoś i wyrządzeniem zła” – niemniej stosująca przemoc mniejszość wyraźnie się zwiększyła: podczas gdy w 1972 roku było tylko 2% „wielokrotnych sprawców”, to w 1995 roku było ich już blisko 6%. Można to wyrazić – jeśli ma się w tym interes oczywiście – za pomocą dramatycznych słów o „podwojeniu się” czy „potrojeniu się” rozmiarów zjawiska przemocy. Bądź co bądź jednak: odsetek młodzieży podającej wysokie liczby deliktów zwiększył się tylko nieznacznie. Podobne wyniki, jak w przypadku uszkodzenia ciała otrzymano także w przypadku wandalizmu i kradzieży. To prawda, że mniejszość „sprawców” każdorazowo wzrosła, niemniej jednak w 1995 roku 85–90% ankietowanych osób podało, że podobnych czynów „nigdy” nie popełniło. Przy całej ostrożności, jaką należy zachować przy ocenie wniosków płynących z tych analiz porównawczych, można powiedzieć, że uzyskane dane wyraźnie świadczą o tym, iż poziom „anormalnego zachowania się”

wśród uczniów w wieku od 13 do 16 lat zwiększył się w ostatnich 23 latach. Jednocześnie dane te świadczą także i o tym, że chodzi – zarówno w 1972, jak i w 1995 roku – o zachowanie się doprawdy niewielkiej mniejszości. Nie wolno jednak przy tym zapominać, że wzrost poziomu „anormalnego zachowania się” w szkołach głównych jest wyraźnie większy niż w gimnazjach (por. Tillmann i inni, 1999, s. 147n).

Czynniki ryzyka stosowania przemocy przez uczniów

Poniżej przedstawimy społeczne i psychospołeczne czynniki ryzyka tkwiące w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, które mają związek z stosowaniem przez uczniów różnych form przemocy. Pojęcie „czynniki ryzyka” wskazuje na to, że chodzi o zjawiska, które mogą zapowiadać pojawienie się wśród uczniów zachowań przemocowych, ale nie muszą być ich przyczynami w ścisłym sensie. W rzeczywistości różne pozaszkolne i wewnątrzszkolne czynniki ryzyka mogą występować wspólnie lub pojedynczo; w tym pierwszym przypadku – kiedy pojedyncze czynniki ryzyka powiązane są ze sobą – określić je można jako „konstalację uwarunkowań”. Innymi słowy: występowanie przedstawionych poniżej czynników ryzyka (czy też złożonych z nich konstalacji uwarunkowań) *wcale nie musi* prowadzić do pojawienia się zachowań przemocowych u wszystkich uczniów. Pewne czynniki ryzyka występują jednak względnie często.

Pozaszkolne czynniki ryzyka

Badania nad znaczeniem pozaszkolnych doświadczeń związanych z socjalizacją dla zachowań przemocowych uczniów opierają się na założeniu, że uczniowie jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole czy też poza szkołą zebrali doświadczenia, które następnie – już w społecznej przestrzeni szkoły – mogą prowadzić do zachowań przemocowych. Na podstawie analiz empirycznych dotyczących trzech kontekstów socjalizacji – rodziny, stosunków rówieśniczych oraz mediów – wyróżniliśmy każdorazowo specyficzne konstalacje uwarunkowań zachowań przemocowych uczniów.

W ramach kontekstu socjalizacji, jakim jest *rodzina*, dominującym czynnikiem ryzyka pojawienia się u uczniów zarówno psychicznej, jak fizycznej przemocy jest – jak się okazało – restrykcyjny styl wychowania przez rodziców. Często spotkać go można w niższych warstwach społecznych odznaczających się niskim poziomem wykształcenia rodziców zagrożonych utratą pracy. Przeciwnieństwem restrykcyjnego stylu wychowania jest przyjazny uczniom klimat rodzinny łagodzący przemoc.

W ramach kontekstu socjalizacji, jakim są *stosunki rówieśnicze*, przemocy sprzyjają – jak się okazało – te postawy w grupach przyjaciół, które akceptują agresywne sposoby rozwiązywania konfliktów; najczęściej postawy takie występują w grupach złożonych wyłącznie przez chłopców. Nasze analizy dowodzą, że postawy akceptujące przemoc w stosunkach przyjacielskich występują najczęściej u młodych ludzi pochodzących z rodzin stosujących restrykcyjny styl wychowa-

nia. Dla pojawienia się zachowań przemocowych w szkole postawy akceptujące przemoc w stosunkach przyjacielskich mają większe znaczenie niż rodzicielski styl wychowania. A zatem postawy akceptujące przemoc oraz restrykcyjny styl wychowania przez rodziców to dwa czynniki ryzyka pojawienia się u uczniów zachowań przemocowych; czynniki te są statystycznie zależne od siebie.

Po trzecie, przeanalizowaliśmy wpływ mediów na zachowania przemocowe. Okazało się, że ilość czasu poświęcanego na oglądanie telewizji i wideo jest stosunkowo mało znaczącym czynnikiem ryzyka. Znacznie większe znaczenie ma tu dobór oglądanych filmów i sposób korzystania z mediów: ankietowane osoby podawały często, że w sytuacjach konfliktowych rodzice zakazują im oglądania telewizji i wideo, a oni zakaz ten nagminnie łamią. Oglądanie filmów ze scenami przemocy to kolejny czynnik ryzyka pojawienia się zachowań przemocowych w szkole. Najczęściej występuje on u młodzieży posiadającej własne wideo, która łamie zakazy rodziców. To nie same konflikty, lecz rozwiązywanie ich w restrykcyjny sposób sprzyja przemocy. Także i w tym przypadku istotne jest tło rodzinne: w niższych warstwach społecznych dzieci częściej mają własne telewizory i wideo (mimo że są to przecież warstwy uboższe) i rodzinne konflikty dotyczące ich oglądania częściej „rozwiązywane” są za pomocą restrykcyjnych zakazów niż w wyższych warstwach społecznych.

Tak więc ogólnie rzecz biorąc rodzina ma silny wpływ na aktualne zachowanie się młodzieży; dotyczy to zarówno zachowań przemocowych w szkole, jak również wyboru przyjaciół i sposobu korzystania z mediów. Istotny jest przy tym poziom wykształcenia rodziców, to czy i jakie mają oni zatrudnienie – czyli ich położenie społeczne, które opisać można także i w kategoriach różnych warstwowych czy klasowych. Wiąże się z tym zarówno styl wychowania przez rodziców, jak i posiadanie telewizora i wideo. W ten sposób różnice w społecznym położeniu życiowym, a co za tym idzie różnice w środowisku rodzinnym mają wpływ także i na obecne zachowanie się młodzieży w szkole.

Szkolne czynniki ryzyka

Badania nad znaczeniem środowiska szkolnego dla zachowań przemocowych uczniów opierają się na założeniu, że w szkole występują różne warunki, które mogą sprzyjać zachowaniom przemocowym lub je łagodzić. Przyjmując, że doświadczenia zbierane przez uczniów w szkole mają wpływ na postawy i zachowania, zbadaliśmy pojedyncze cechy społeczno-ekologicznego kontekstu pracy szkoły pod kątem ich znaczenia dla zachowań przemocowych uczniów.

Porównanie poszczególnych rodzajów szkół dowodzi, że zarówno w przypadku przemocy fizycznej, jak i psychicznej, najwyższy jej poziom stwierdzono w szkołach specjalnych dla uczniów wymagających pomocy w nauce, a najniższy – w gimnazjach; między tymi biegunami sytuują się rozszerzone szkoły średnie oraz szkoły główne i realne. Jeśli chodzi o przemoc psychiczną, to różnice między tymi rodzajami szkół są bardzo małe, tak że musieliśmy zrelatywizować przyjęte w naszych badaniach założenie, iż w różnych rodzajach szkół w różny sposób rozwiązuje się konflikty, przynajmniej w przypadku przemocy psychicznej. We *wszystkich* rodzajach szkół występują „niekiedy” ataki werbalne

i psychiczne dręczenie. Jeśli zaś chodzi o przemoc fizyczną, to różnice są już bardziej widoczne, jakkolwiek – ogólnie rzecz biorąc – jej poziom jest jednak niższy niż poziom przemocy psychicznej. Widać wyraźnie, że poziom przemocy fizycznej uwarunkowany jest takim a nie innym składem społecznym uczniów poszczególnych rodzajów szkół (a przede wszystkim ciągów kształcenia⁹). Tam, gdzie nadreprezentowani są uczniowie z problemami w nauce, przy rozwiązywaniu konfliktów występują częściej agresywne wzory zachowań przemocowych. Tak więc, rodzaj szkoły – jako wskaźnik drogi edukacyjnej, poziomu osiągnięć, a także składu społecznego uczniów – jest kluczową zmienną społeczno-ekologicznego kontekstu, w którym pracuje szkoła.

Wyniki naszych badań dowodzą ponadto, że rozmiary przemocy zależą od cech stosunków między uczniami, jak i między nauczycielami a uczniami. Jeśli chodzi o obszar kultury uczenia się (*Lernkultur*), to przemoc łagodzona jest przede wszystkim przez nauczanie zorientowane na ucznia. Jednak także i powiązanie treści uczenia się z warunkami życia uczniów, zaangażowanie zawodowe nauczycieli, jak i niewygórowany poziom wymagań stawianych uczniom mogą przeciwdziałać pojawianiu się przemocy.

Co się tyczy społecznego klimatu szkoły, to można przyjąć, że dominującym czynnikiem ryzyka pojawienia się zachowań przemocowych w szkole jest zasadnicza restrykcyjność w stosunkach nauczyciel-uczeń. Jako dalsze czynniki wymieniać można doświadczenie społecznej dezintegracji klasy szkolnej, brak poczucia związku z klasą oraz ostrą konkurencję między uczniami. Pojawianiu się przemocy może przeciwdziałać fakt istnienia takich stosunków między nauczycielem i uczniami, dzięki którym uczniowie czują, że są przez nauczyciela akceptowani. W szkole istnieje ścisły związek między panującym w niej klimatem społeczno-wychowawczym a poziomem przemocy. Ograniczająco-dyscyplinujące środki wychowawcze, a także skłonność nauczycieli do publicznego etykietowania „złoczyńców” w znaczącym stopniu przyczyniają się do wzrostu poziomu przemocy tak cielesnej, jak i werbalnej. Odwoływanie się do autorytetu i stosowanie kar może oczywiście przynosić skutki odwrotne od zamierzonych – do eskalacji przemocy. Mniej przemocy jest przede wszystkim w klimacie szkolnym, który odznacza się zaangażowaniem zawodowym nauczycieli oraz dobrymi stosunkami społecznymi. Jak się wydaje, kultura uczenia się zorientowana na ucznia, w której nie brakuje odniesień do warunków życia i zainteresowań uczniów, unikanie stawiania im wygórowanych wymagań i zapewnienie im szansy na sukces w nauce znacznie łagodzi przemoc w szkole.

Wyniki naszych badań trzeba w tym miejscu ocenić ambiwalentnie: otóż z jednej strony można dowieść, że kultura uczenia się zorientowana na pedagogikę reformy (*Reformpädagogik*) oraz klimat szkolny wspierający integrację społeczną uczniów ogranicza zachowania przemocowe uczniów. Z drugiej jednak strony, zależności statystyczne są tak słabe, że wpływ ten jest bardzo ograniczony.

Przemoc w szkole – importowana czy samodzielnie wytwarzana?

Powyżej ukazał się, jakie czynniki ryzyka znaleźć można w różnych obszarach socjalizacji: w warunkach życia uczniów, które wiedzą do tego, że niektórzy młodzi ludzie stosują w szkole przemoc częściej niż inni. Okazało się, że taka a nie inna sytuacja życiowa oraz określony klimat wychowawczy w rodzinie, uczestnictwo w pewnych grupach rówieśniczych oraz określony sposób korzystania z mediów – to znaczące pozaszkolne czynniki ryzyka pojawienia się zachowań przemocowych; uczęszczanie do takiego a nie innego rodzaju szkoły, a także niesprzyjająca kultura uczenia się i klimat społeczny – to najważniejsze wewnątrzszkolne czynniki ryzyka. Jak bardzo jednak różnią się te czynniki pod względem siły ich oddziaływania? Przejaskrawiając, chodzi o kwestię: jak mają się do siebie przemoc „importowana” do szkoły i przemoc „samodzielnie wytwarzana” przez szkołę? Aby odpowiedzieć na to pytanie, obliczyliśmy odpowiednie współczynniki regresji, przy czym *przemoc fizyczna* uznana została za zmienną zależną. Poszukiwaliśmy zmiennych niezależnych przemocy fizycznej, biorąc pod uwagę wspomniane zmienne środowiska poza i wewnątrzszkolnego. Ponieważ w przypadku środowiska szkolnego bardzo trudno oszacować jest liczbę możliwych zmiennych, ujęliśmy je w pewne grupy. Skonstruowaliśmy trzy nadrzędne czynniki:

- *kulturę uczenia się* mierzona na pięciu skalach cząstkowych: „nauczanie zorientowane na ucznia”, „treści związane z warunkami życia”, „zaangażowanie zawodowe nauczycieli”, „nacisk na osiągnięcia”, „szanse na sukces”;

- *klimat szkolny*: wykluczenie mierzony też na pięciu skalach cząstkowych: „etykietowanie społeczne”, „stanie z boku”, „restrykcyjność”, a także „dezintegracja” oraz „konkurencja” w stosunkach między uczniami;

- *klimat społeczny*: spistość mierzony na dwóch skalach: „więzy społeczne” oraz „kohezja społeczna” w stosunkach między uczniami.

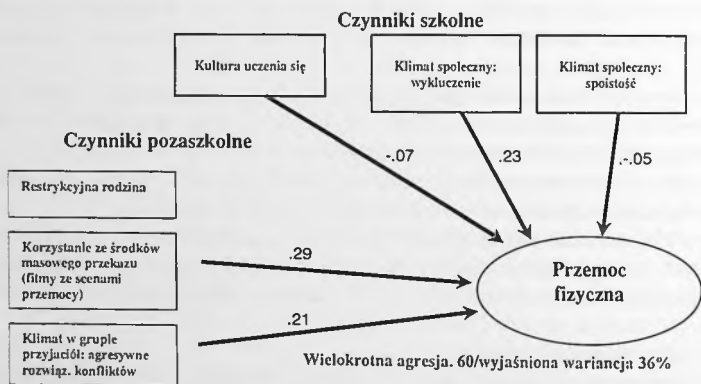
Spśród pozaszkolnych czynników ryzyka pojawienia się zachowań przemocowych uwzględnione zostały te zmienne (zoperacjonalizowane według skali Likerta), które w dotychczasowych analizach okazały się być najważniejsze:

- *rodzinna restrykcyjność*,
- *korzystanie z mediów: filmy ze scenami przemocy, filmy pornograficzne i horrory*,
- *agresywne rozwiązywanie konfliktów (postawy w grupie przyjaciół)*.

Na rys. 4 przedstawiono wyniki obliczeń (znaczących statystycznie) współczynników regresji; przy każdej strzałce zaznaczona została siła wpływu. Przy czym podkreślić trzeba, że dane pochodzą z badań poprzecznych, tak że nie sposób „udowodnić” istnienia jakichkolwiek zależności przyczynowo-skutkowych; można co najwyżej wysuwać na ten temat pewne przypuszczenia.

Strzałki świadczą przede wszystkim o tym, że znaczny wpływ na zachowania przemocowe mają czynniki pozaszkolne. Przy czym okazuje się – co całkowicie nas zaskoczyło – że szczególnie istotnym czynnikiem jest specyficzny sposób korzystania z mediów: częste oglądanie filmów ze scenami przemocy,

filmów pornograficznych i horrorów (beta -0.29). Równie duży wpływ ma klimat panujący w *peer group*: jeśli w grupie przyjaciół aprobeje się „agresywne rozwiązywanie konfliktów”, to ma to wyraźny wpływ na częstotliwość zachowań przemocowych (beta -0.21). Restrykcyjny klimat rodzinny nie ma natomiast żadnego wpływu na te zachowania¹⁰. Wpływy czynników szkolnych są mniejsze, ale nie można ich bynajmniej bagatelizować. Szczególnie silnie oddziałują wszystkie te czynniki klimatu społecznego, które niosą ze sobą niebezpieczeństwo wykluczenia uczniów: brak uznania ze strony kolegów, etykietowanie i restrykcyjne zachowanie się ze strony nauczycieli, ostra konkurencja między uczniami oraz poczucie, że jest się outsiderem – wszystkie te elementy znacznie wspierają zachowania przemocowe w szkole (beta -0.23). Pozytywny wpływ – niewielki co prawda – mają spójność społeczna klasy szkolnej (beta 0.05) oraz odpowiednia kultura uczenia się (beta -0.07). I wreszcie, uwzględnić też trzeba fakt, że istnieją bardzo duże różnice między płciami, zwłaszcza gdy chodzi o czynniki pozaszkolne (korzystanie z mediów, klimat w grupie rówieśniczej), tak że można mówić o istnieniu bardzo silnego pośredniego czynnika, jaką jest „płeć”. Przedstawiony na rycinie 4 model wyjaśnia w sumie 36% wariacji zmiennej „przemoc fizyczna w szkole”, dając w ten sposób stosunkowo dobrze wyjaśnienie uwarunkowań zachowań przemocowych. Jakie konsekwencje pedagogiczne wynikają z powyższych rozważań?



Rys. 4. Względny wpływ szkolnych i pozaszkolnych czynników na stosowanie fizycznej przemocy w szkole

Po pierwsze, okazuje się, że wszystkie wyjaśnienia monokauzalne wprowadzają w błąd: nie ma jednej głównej przyczyny zachowań przemocowych uczniów, mamy do czynienia ze złożonym kompleksem czynników. Dlatego nie ma też jednego, szczególnie skutecznego zapobiegawczego środka pedagogicznego; oprócz trzeba się raczej na różnorodnych i każdorazowo specyficznym opracowanych programach.

Po drugie, widać wyraźnie, że postawione na początku niniejszych rozważań pytanie o źródła szkolnych zachowań przemocowych, odpowiedzieć trzeba jasnym zarówno – jak i. Istnieją silne wpływy pozaszkolne – a tym samym przemoc „importowana” – ale również wewnętrzzszkolne czynniki wywołują i wzmacniają zachowania przemocowe młodzieży. Stąd często występujące wśród nauczycieli przekonanie, że problemy z przemocą rodzą się wyłącznie poza szkołą (w rodzinie, w grupie rówieśniczej, w społeczeństwie), jest nie do utrzymania: część szkolnych czynników ryzyka pojawienia się w szkole przemocy jest łatwo rozpoznawalna – i jest ona tak duża, że podjęcie odpowiednich zapobiegawczych środków pedagogicznych w szkole może z pewnością przynieść sukcesy wychowawcze.

Po trzecie, widać wyraźnie, jak wielkie znaczenie mają stosunki społeczne, zwłaszcza między rówieśnikami: kto czuje się w szkole akceptowany przez współuczniów, i kto unika poza szkołą agresywnych i nietolerancyjnych grup rówieśniczych, ten nie jest zbyt podatny na zachowania przemocowe. Fakt ten wskazuje na to, że wysiłki pedagogiczne nie mogą dotyczyć tylko tego, co oficjalnie dzieje się w szkole, podejmując te wysiłki trzeba też brać pod uwagę nieformalne stosunki między uczniami.

Perspektywy prewencji

Wyniki naszych badań dowodzą przede wszystkim tego, że zachowania przemocowe – występujące u mniejszości uczniów – mają zarówno pozaszkolne, jak i wewnętrzzszkolne przyczyny. Przemoc w szkole nie jest, jak w praktyce szkolnej często się sądzi, wyłącznie „importowana”, lecz ma wiele „rodzimych” przyczyn. Wprawdzie *pozaszkolne* wpływy odgrywają całkiem dużą rolę – chodzi tu zwłaszcza o restrykcyjny klimat wychowawczy w rodzinie, przynależność do agresywnych grup rówieśniczych oraz częste oglądanie filmów ze scenami przemocy – niemniej istnieją też istotne wpływy *wewnętrzzszkolne*, które wzmacniają, czy wręcz wywołują zachowania przemocowe.

Dla niniejszych rozważań nad prewencją szczególnie istotny jest następujący aspekt powyższego odkrycia: ponieważ szkolne warunki uczenia się mają duży wpływ na zachowania przemocowe uczniów, to poprzez zmianę tych warunków można ten wpływ zminimalizować. Dlatego poniżej mówimy przede wszystkim o *wewnętrzzszkolnych* czynnikach ryzyka pojawienia się zachowań przemocowych, pytając jednocześnie o to, jakie środki pedagogiczne podejmowane w szkole mogą złagodzić przemoc. Przy czym nasze propozycje dotyczące prewencji opierają się na referowanych powyżej wynikach badań.

Rozwijaj kulturę uczenia się

Uzyskane dane świadczą o istnieniu zależności między zachowaniami przemocowymi uczniów a różnymi czynnikami szkolnej kultury uczenia się. „Tłumiąco” działają na przemoc przede wszystkim nauczanie zorientowane na ucznia, powiązanie treści uczenia się z warunkami życia uczniów – z jednej

strony, oraz zaangażowanie zawodowe nauczycieli i mały nacisk na osiągnięcia – z drugiej. Wynika stąd, że także i w przypadku prewencji nauczanie powinno odznaczać się dydaktyczno-metodyczną fantazją, indywidualizacją oraz różnorodnością miejsc i okazji zdobywania przez uczniów wiedzy. Orientowanie się na ucznia oznacza również uwzględnianie w nauczaniu doświadczeń i problemów związanych z warunkami życia młodzieży. Z jednej strony dla rozwoju kultury uczenia się istotne są poza tym oferty edukacyjne, dzięki którym także i uczniowie o niskich osiągnięciach w nauce mogą zdobyć uznanie kolegów i wzmocnić swoją motywację do uczenia się, z drugiej zaś strony – „projekty szkolne” umożliwiające praktyczne działanie i zdobywanie doświadczeń społecznych, autentyczne spotkania i sytuacje „na poważnie”.

Wyniki naszych badań wskazują, że odpowiednio wysiłki szkoły i pojedynczych nauczycieli stanowią kluczową zmienną, gdy chodzi o „rodzime” wytwarzany potencjał przemocy. „Tłumiąco” na przemoc działa klimat uczenia się odznaczający się zaangażowaniem zawodowym nauczycieli, ich troską o uczniów, interesowaniem się postępami uczniów w nauce, unikaniem stawiania uczniom wygórowanych wymagań. Najwyższy poziom przemocy występuje w tych rodzajach szkół, które przyjmują uczniów ze znacznymi trudnościami w nauce, a zatem przede wszystkim w szkołach głównych (lub w klasach ciągu kształcenia odpowiadającego szkole głównej) oraz w szkołach specjalnych dla uczniów wymagających pomocy w nauce. Uczniowie tych szkół wykazują znacznie większą agresję niż pozostała populacja uczniów. Wynika stąd, że jeden z bardzo istotnych czynników ryzyka pojawienia się przemocy w szkole można zminimalizować poprzez zmniejszenie liczby uczniów o niskich osiągnięciach w nauce.

Poprawiać klimat społeczny

Wyniki naszych badań dowodzą istnienia silnych zależności między cechami klimatu społecznego w szkole a zachowaniem przemocowym uczniów. Jeśli chodzi o *stosunki między uczniami*, to doświadczenie społecznej dezintegracji, jak i brak poczucia związku z klasą szkolną wyraźnie wiążą się z różnymi formami psychicznej i fizycznej przemocy. Także i tam, gdzie brak jest spójności grupy uczniowskiej lub między uczniami panuje ostra konkurencja, wzrasta ryzyko pojawienia się uczniowskiej przemocy. Co się z kolei tyczy *stosunków nauczyciel-uczniowie*, to agresywne formy zachowania występują znacznie rzadziej tam, gdzie uczniowie mają dobre kontakty z nauczycielami i są przez nich poważnie traktowani, a więc akceptują i cenią zachowania nauczycieli. Tak więc ważnym środkiem prewencyjnym jest wzmocnianie więzi społecznych. Oznacza to wspieranie trwałych przyjaźni uczniowskich i utrwalanie taktownych pedagogicznie stosunków nauczyciel-uczniowie. Poza tym uczniowie potrzebują społecznego uznania dla swoich osiągnięć, a także tego, aby koledzy zaakceptowali ich takimi, jakimi są. Taki klimat społeczny można wspierać – redukując tym samym przejawy przemocy – na przykład poprzez wycieczki szkolne i pobyty w „zielonej szkole”.

Restrykcyjność oddziaływań wychowawczych nauczycieli i dyscyplinowanie uczniów na każdym kroku to cechy klimatu szkolnego sprzyjającego zachowaniom przemocowym. Silną zależność między dyscyplinująco-ograniczającym zachowaniem nauczyciela a zachowaniami przemocowymi uczniów można interpretować jako zewnętrzną oznakę narastającego procesu, w którym agresywne formy zachowania się młodzieży wywołują w sposób konieczny odpowiednie reakcje u nauczycieli, a autorytarno-dyscyplinujący klimat szkolny wywołuje z kolei zachowania przemocowe u uczniów. Prewencja mogłaby polegać przede wszystkim na treningu zachowań nauczycieli. Program takiego treningu (opierającego się na pracy w tandemie) sprawdził się już w praktyce – chodzi o „konstancki model treningowy” (Tennstädt i inni, 1991).

Unikać etykietowania

Wyniki prezentowanych badań dowodzą, że istnieje „twardy rdzeń” wielokrotnych sprawców przemocy. Przy czym chodzi tu jednak o – ogólnie rzecz biorąc – stosunkowo małą grupę 5–7% młodzieży, która jednak swoim zachowaniem stwarza niektórym szkołom poważne problemy. W niektórych szkołach (a w nich: w pewnych klasach) mogliśmy się przyjrzeć tej młodzieży. Okazało się, że najczęściej chodzi o przemoc „importowaną” do szkoły. Wyniki naszych badań świadczą jednak też i o tym, że w szkołach istnieje również „rodzime” wytwarzany potencjał przemocy. Wyniki te wskazują mianowicie na to, że szkoła (a dokładniej jej nauczyciele) nie reaguje odpowiednio na zachowania przemocowe dzieci i młodzieży. I tak 10% uczniów zgodziło się z następującymi stwierdzeniami:

- *Nawet jeśli nic nie zbroiłem, to i tak natychmiast mnie się zawsze podejrzewa,*
- *Jeśli chcę, mogę się dobrze zachowywać, ale i tak myśli się o mnie wszystko, co najgorsze,*
- *Sądzę, że większość nauczycieli dało już sobie ze mną spokój.*

Uczniowie ci mają wrażenie, że są przez nauczycieli (ale i przez swoich kolegów) postrzegani wyłącznie negatywnie, że podejrzewa się ich o najgorsze, odpowiednio do tego traktując. Czują, że są negatywnie etykietowani, że stygmatyzuje się ich jako „złoczyńców” i „nieudaczników”. Te procesy społecznego etykietowania okazały się w świetle wyników naszych badań szczególnie istotne dla wyjaśnienia pojawiania się zachowań przemocowych u młodzieży; zależności statystyczne są tu najsilniejsze. A to oznacza: młodzi ludzie, których nauczyciele i współuczniowie publicznie karzą i stygmatyzują, młodzi ludzie, którzy czują się autsajderami, znacznie częściej popełniają przemoc niż inni. Jeśli chodzi o prewencję, oznacza to: nie wszystkie, przede wszystkim nie pierwsze oznaki podatności na zachowania przemocowe wymagają pedagogicznego przeciwdziałania; „odstygmatyzowywanie” zaczyna się od zastępowania restrykcyjnych norm przez dialog przy rozwiązywaniu konfliktów w klasie szkolnej.

Umacniać normy i wyznaczać granice

Uczniowie zawsze łamią szkolne normy. Czynią to albo nieświadomie, albo celowo. Mądrzy nauczyciele nie zawsze na to reagują, gdyż wiedzą, że wywołałoby to dodatkową agresję. No dobrze, ale gdzie wyznaczyć granice „liberalizmu”? Kiedy interweniować? W jakich przypadkach karać? Naszym zdaniem obowiązuje następująca zasada: szkoła jest miejscem, w którym należy szanować nietykalność cielesną jednostki, a wszelkie konflikty należy rozwiązywać na drodze dyskursu, bez odwoływania się do przemocy. Decydując się na interwencję lub nieinterwencję w przypadku pojawienia się sytuacji związanej z przemocą, nauczyciel musi wiedzieć, jakie zachowania mogą uchodzić za „akceptowane” w szkole. Jeśli na przykład nauczyciele nie reagują na bójki czy napastowania seksualne, to *de facto* legitymizują je. Aby nie doszło do dezorientacji, nauczyciele muszą wyznaczyć dokładne granice zachowania się młodych ludzi. Uczniowie oczekują zresztą, że w przypadku pojawienia się zachowań przemocowych nauczyciele będą interweniowali. Wyniki naszych badań empirycznych dowodzą jednak, że istnieje wcale nie taka mała mniejszość nauczycieli, którzy w przypadku bójki na dziedzińcu szkolnym wolą patrzeć w inną stronę. Według wypowiedzi uczniów 27% nauczycieli *nie* interweniuje w przypadku dużych bijatyk, a w przypadku napastowań seksualnych odsetek ten wynosi nawet 39. Nauczyciele nie interweniują, mimo że dostrzegają sytuację związaną z przemocą. Biorąc to pod uwagę, zdecydowanie opowiadamy się za tym, aby nauczyciele stanowczo reagowali na wszelkie przejawy przemocy, wyraźnie wyznaczając granice zachowania się, której uczniom nie wolno przekroczyć. Jest to postulat kierowany pod adresem zarówno poszczególnych nauczycieli, jak i całego grona nauczycielskiego.

Szukać współpracy z dzielnicą

Wytwarzany na obszarach pozaszkolnej socjalizacji i „importowany” do szkoły potencjał przemocy wyznacza granice wewnątrzszkolnej przewencji – a tym samym granice możliwości działania nauczycieli. Wyniki naszych badań dowodzą, że wielkość tego potencjału zależy od tego, z jakich rodzin pochodzą uczniowie i do jakich grup rówieśniczych należą. Na kryjące się za tymi czynnikami tendencje społeczne indywidualizacji i dezintegracji, na związane z nimi często problemy egzystencjalne, jak bezrobocie, bieda i przygnębienie szkoła nie ma żadnego bezpośredniego wpływu. Mimo to istnieją możliwości pomagania uczniom wzrastającym w ciężkich warunkach życiowych. Szkoła potrzebuje jednak partnera, który pomagalby w rozwiązywaniu jej problemów. Takim naturalnym partnerem są instytucje zajmujące się pracą z młodzieżą.

W przypadku większych problemów z przemocą występujących w szkołach położonych w tej samej dzielnicy, sprawdziły się te rozwiązania, w których główną rolę odgrywa „konferencja dzielnicowa”: przedstawiciele wszystkich instytucji, które mają do czynienia z młodzieżą (zwłaszcza domów kultury, gmin kościelnych, ośrodków pomocy dla młodzieży, urzędów do spraw cudzoziemców, szkół, związków młodzieżowych, klubów sportowych, policji) zasia-

dają do stołu i analizują sytuację w danej dzielnicy (Grüner, 1995). Dzięki temu wszystkie te instytucje mają przede wszystkim dokładny obraz sytuacji i mogą rozważać możliwości konkretnego działania. Następnie opracowuje się koncepcję działania, w której uwzględnia się zarówno sposoby bezpośredniej interwencji (na przykład represje wobec aktywnych band młodzieżowych), jak i długotrwałe środki prewencyjne (na przykład poprawa, oferty spędzania czasu wolnego).

Zakończenie: prewencja jako rozwijanie kultury szkolnej

Jeśli chodzi o środki pedagogiczne służące minimalizacji przemocy, to szkoła znajduje się w specyficznej sytuacji: wyniki naszych badań empirycznych dowodzą, że znaczna część przemocy, która dokonuje się w szkole, jest „importowana”; na wytwarzające ją pozaszkolne warunki życia uczniów *szkolne* programy prewencji nie są w stanie oddziaływać. Jednocześnie jednak ukazał się, że warunki panujące w szkole same mogą wytwarzać przemoc. Szczegółne znaczenie mają klimat społeczny i kultura uczenia się, a także niepowodzenia szkolne i procesy wykluczania. Zapobieganie przemocy w szkole może i musi koncentrować się na tych czynnikach, które podlegają wpływom szkolnego działania. Mówiąc inaczej: w szkole nie można stosować terapii rodzinnej, ale przeciwko niepowodzeniom szkolnym i etykietowaniu uczniów przez nauczycieli można jednak coś przedsięwziąć. A chodzi przede wszystkim o to, aby tak zmienić samą szkołę, aby wytwarzane przez nią czynniki ryzyka pojawienia się przemocy straciły na znaczeniu. Tak więc zapobieganie przemocy w szkole sprowadza się przede wszystkim do rozwijania odpowiedniej kultury szkolnej, poprawiania klimatu społecznego, zmniejszania rozmiarów zjawiska odrzucania uczniów; niemniej jednak podejmować też trzeba interwencje, kontrole i terapie. Poza tym, w zakresie zapobieganiu przemocy szkoła powinna współdziałać z innymi instytucjami zajmującymi się młodzieżą (w tym zwłaszcza z ośrodkiem pomocy dla młodzieży). Wszystkie te propozycje nie oznaczają bynajmniej, że propagujemy wprowadzenie do wszystkich szkół takiej samej „antyprzemocowej pedagogiki”. Przeciwnie: zalecamy przede wszystkim zapoznanie się z sytuacją poszczególnych szkół, z ich problemami i trudnościami. Zastosowanie jakichś środków zaradczych jest sensowne, zależy od rozmiarów zjawiska przemocy w danej szkole. Niemniej jednak wszystkie szkoły obowiązują zasadą: rozwijanie kultury uczenia się zorientowanej na ucznia, tworzenie odpowiedniego klimatu społecznego, unikanie wykluczania uczniów – to bez wątpienia najlepsze sposoby zapobiegania przemocy.

*Z języka niemieckiego tłumaczył
Miroslaw S. Szymanski*

Przypisy

¹ Rozprawa ta jest nieco zmienioną wersją tekstu, napisanego przez Ulricha Meiera i Klaus-Jürgena Tillmanna.

² W oryginale *Gewaltverhalten*; w tłumaczeniu tego słowa na język polski skorzystałem z propozycji terminologicznej wytrawnego znawcy problematyki przemocy w szkole Janusza Surzykiewicza, oddając go w języku polskim – trochę dziwnym – terminem „zachowania przemocowe” – przyp. tłum.

³ Stwierdzeniem tym dystansujemy się wobec pojęć „przemoc instytucjonalna” oraz „przemoc strukturalna”. W obydwu tych rodzajach przemocy dostrzegamy wprawdzie *warunki ramowe*, które mogą ułatwić pojawienie się zachowań przemocowych, ale nie elementy samej przemocy. Tak więc represyjne struktury szkolne (np. nacisk na osiągnięcia, tworzenie nieudaczników) zostały oczywiście uwzględnione w naszym podejściu badawczym, ale jako elementy kontekstu instytucjonalnego.

⁴ W tekście autor używa konsekwentnie – zapewne ze względu na „poprawność polityczną” – terminów *Lehrer(innen)* i *Schüler(innen)*, chcąc podkreślić, że chodzi mu o nauczycielki i nauczycieli, o uczennice i uczniów. W języku polskim – wyłącznie dla uproszczenia – przytoczone terminy oddaję odpowiednio za pomocą słów „nauczyciele” i „uczniowie”. Przyp. tłum.

⁵ Badania były wspierane finansowo przez Deutsche Forschungsgemeinschaft (Niemiecka Wspólnota Badawcza) i zostały przeprowadzone w ramach specjalnego projektu „Prewencja i interwencja w wieku dziecięcym i młodzieńczym” przez interdyscyplinarną grupę badaczy z Uniwersytetu w Bielefeld: Brigit Holler-Nowitzki, Heinzja Güntera Holtappelsa. Ulricha Meiera, Ulrike Popp, Klaus-Jürgena Tillmanna. Badania przeprowadzono we współpracy z realizatorami podobnego projektu opracowanego na Uniwersytecie Technicznym w Dreźnie (pod kierunkiem Wolfganga Melzera).

⁶ Oryginalne nazwy tych szkół brzmią następująco: *Haupt- und Realschulen, kooperative Gesamtschulen, integrierte Gesamtschulen, Gymnasien, Sonderschulen für Lernhilfe* – przyp. tłum.

⁷ Tymczasem pojawiły się w druku wyniki badań podłużnych nad „zachowaniem się agresywnym i przestępczym” trzynasto- siedemnastolatków w ciągu ośmiu lat (1988–1996) (por. Mansel, Hurrelmann, 1998).

⁸ Na temat metodologicznych szczegółów tego *follow up study* zob. Tillmann i inni, 1999, s. 135 nn.

⁹ W Hesji kooperatywne rozszerzone szkoły średnie mają oddzielne ciągi kształcenia (*Schulzweige*) odpowiadające szkole głównej, szkole realnej i gimnazjum. W kombinowanych (*kombinierten*) szkołach głównych i realnych także istnieją równoległe ciągi kształcenia.

¹⁰ Klimat taki występuje często wraz z przynależnością do agresywnych grup rówieśniczych, tak że można tu mówić jedynie o wpływie pośrednim. Ta zależność statystyczna wymaga zresztą dokładniejszych wyjaśnień.

Literatura

- Brusten M., Hurrelmann K.: *Abweichendes Verhalten in der Schule*. München 1973.
Fuchs M.: *Die Angst ist größer als die Gefahr. Überblick über Ergebnisse empirischer Studien zum Thema Gewalt an Schulen*. Eichstätt 1996 (maszynopis).
Grüner M.: *Jugendbanden im Stadtteil*. W: Melzer W. u. a. (Hrsg.): *Gewaltlösungen*. (Friedrich-Schülerheft 1995) Velber 1995, s. 44–46.

- Holtappels H. G., Heitmeyer W., Melzer W., Tillmann K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Weinheim und München 1997.
- Holtappels H. G., Meier U.: *Gewalt an Schulen – Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas*. „Die Deutsche Schule“ 1997, nr 1, s. 50–62.
- Mansel J., Hurrelmann K.: *Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich*. „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“ 1998 nr 1, s. 78–109.
- Meier U., Melzer W., Schubarth W., Tillmann K.-J.: *Schule, Jugend und Gewalt*. „Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie“ 1995 nr 2, s. 168–182.
- Popp U.: *Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen*. W: Holtappels H. G., Heitmeyer W., Melzer W., Tillmann K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Weinheim und München 1997, s. 215–232.
- Tennstädt K.-Ch., Krause F., Humpert W., Dann H.-D.: *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag*. Bern 1991.
- Tillmann K.-J., Holler-Nowitzki B., Holtappels H.G., Meier U., Popp U.: *Schüler-gewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim und München 1999.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
poleca książkę:

KSZTAŁCENIE WCZESNOSZKOLNE
NA PRZEŁOMIE TYSIĄCLECI
pod red. Władysława Puśleckiego

Autorami tekstów pomieszczonych w prezentowanym tomie są wybitni znawcy nowoczesnej pedagogiki wczesnoklasowej, m.in. profesorowie Maria Cackowska, Ryszard Więckowski, Władysław Puślecki, Bolesław Śliwerski, Tadeusz Lewowicki, Stefan Palka.

Książka zawiera najnowsze tendencje w pedagogice wczesnoszkolnej. Opisanie zostały także praktyczno-pedagogiczne rozwiązania, doskonalące kształcenie wczesnoszkolne. Treści zawarte w dziele są aktualne nie tylko na koniec wieku, ale wyznaczają perspektywę pedagogiczną nowego stulecia.

ISBN 83-7232-237-6

cena 20 zł



Leandra Korczak, Waldemar Kozłowski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

RODZINA WOBEC WYZWAŃ TRANSFORMACJI USTROJOWEJ*

Okres transformacji ustrojowej wywarł – i nadal wywiera – głęboki wpływ na wszystkie aspekty naszego życia, w tym także na funkcjonowanie instytucji społecznych, do których należy rodzina. Jej znaczenie dla rozwoju i wychowania młodego pokolenia było tak często omawiane i dokumentowane, iż należy unikać twierdzeń banalnych, oczywistych. Z tym większą uwagą śledzić należy przemiany, jakim podlega rodzina, a także sposoby wywiązywania się z podstawowych jej funkcji i zadań.

Uchwycenie przemian współczesnej rodziny nie jest zadaniem prostym. Są one konsekwencją wielu czynników społecznych, ekonomicznych, obyczajowych. Charakteryzując sytuację współczesnych rodzin, wybitny znawca tej problematyki – Z. Tyszka (1999), wymienia szereg zjawisk, określających sytuację rodzin w społeczeństwach postindustrialnych, tj. takich, które przeszły okres uprzemysłowienia i osiągnęły stosunkowo wysoki poziom rozwoju społeczno-ekonomicznego. Charakteryzuje się ona m.in. wzrostem zatrudnienia kobiet, różnicowaniem się norm i wartości przy utracie znaczenia tradycyjnych wartości rodzinnych, większym zrównaniem praw i obowiązków w rodzinie oraz większą niezależnością jej członków, mniejszą spójnością rodziny, wzrostem liczby konfliktów i rozwodów oraz trwałych związków niesformalizowanych, nasileniem przejawów patologii. Konsekwencje tych zjawisk są różne; zarówno pozytywne jak i negatywne. Do tych ostatnich Z. Tyszka zalicza osłabienie więzi rodzinnych i powiększanie psychicznego dystansu, trudności z realizacją ról społecznych, a także mniej efektywne pełnienie funkcji socjalizacyjnych i wychowawczych.

Szereg tych tendencji można odnotować w mniejszym lub większym nasileniu, także w naszych rodzinach. Na te cywilizacyjne przemiany, obserwowane w wielu krajach, nakładają się problemy związane z transformacją ustrojową. Zmiany rynku pracy oraz pojawienie się masowego zjawiska bezrobocia, prywatyzacja wielu dziedzin naszego życia, w tym także szkolnictwa, pluralizm

* Raport z badań wykonanych w roku 2000 finansowanych przez WSP ZNP.

idei, myśli i wartości, upowszechnienie zapożyczonych z Zachodu konsumpcyjnych wzorców życia i sukcesu, ekspansja kultury masowej oraz nowych nośników informacji (np. Internet) – to tylko kilka przykładów zjawisk, wobec których rodzina nie mogła pozostać obojętna i które wywarły na nią znaczący, lecz trudny do określenia wpływ. Bliższa charakterystyka tych zmian i tendencji jest kłopotliwa, ponieważ brakuje obszernych, systematycznie prowadzonych badań. Nie ulega jednak wątpliwości, iż rodzina, chcąc wypełniać swe podstawowe funkcje wobec jej członków i społeczeństwa, musiała podjąć wyzwanie i spróbować „znaleźć się” w nowych warunkach.

Potoczna obserwacja oraz wyniki niektórych badań świadczą, że liczna grupa polskich rodzin żyje nadal w trudnych warunkach. Przeprowadzony wiosną 2000 roku ogólnopolski sondaż, który objął ponad 3000 gospodarstw domowych (*Diagnoza społeczna, 2000*), wykazuje, iż poniżej granicy niedostatku żyje ok. 30% rodzin (subiektywnie tak ocenia swą sytuację 65% rodzin), blisko 80% rodzin nie posiada żadnych oszczędności, sporo rodzin zmuszonych jest ograniczać swe wydatki na kulturę (ok. 1/3) i wypoczynek, ok. 20% zalega z opłatą świadczeń. Badania te sugerują także, że Polacy psychicznie zdołali się przystosować do funkcjonowania w zmienionych warunkach, jednak towarzyszy temu coraz mniejsze zadowolenie z obecnej sytuacji życiowej oraz pozytywna ocena minionego okresu socjalizmu.

Materiałna, społeczna i psychiczna sytuacja rodzin określa warunki rozwoju i wychowania dzieci. Zależność tę ilustruje wiele badań. I tak, np. występuje wyraźna zależność pomiędzy materialnymi warunkami życia a społecznym przystosowaniem dzieci, na co wskazują m.in. badania przeprowadzone przez A. Weissbrota-Koziarską (2000) w środowisku wiejskim na Opolszczyźnie. Porównując sytuację materialną rodzin ze wskaźnikami społecznego przystosowania (próba 58 uczniów klas II i III oraz ich rodziców), autorka wykazała, iż dzieci gorzej przystosowane żyją w rodzinach o dochodach poniżej minimum socjalnego, gorzej wyposażonych w dobra materialne, mało rozsądnie planujących swe wydatki.

Zakres, problem badawczy, przeznaczenie badań

Danych na temat funkcjonowania naszych rodzin jest niewiele. Skłania to do przyjrzenia się, jak w trudnym okresie transformacji wywiązuje się ona z opiekuńczych i wychowawczych zadań w stosunku do dzieci. Podjęte badania miały przyczynić się do odpowiedzi na to bardzo ogólne pytanie: Jak funkcjonuje rodzina w okresie transformacji ustrojowej? Zdajemy sobie sprawę, że na postawione pytanie nie otrzymaliśmy wyczerpującej wiedzy, ponieważ problem jest bardzo złożony i wymaga wieloletnich badań. Ponadto autorzy raportu mieli ograniczone możliwości czasowe i organizacyjne do bardziej wnikliwej analizy zabranego materiału oraz jego weryfikacji. Zasygnalizowane względnie skłoniły nas do rozważenia następujących zagadnień.

W pierwszym rzędzie zainteresowano się, jaki jest związek pomiędzy sytuacją życiową, warunkami życia rodzin a przystosowaniem dzieci do szkoły.

Życie dzieci przebiega głównie w tych środowiskach i mają one ogromny wpływ na ich prawidłowy rozwój oraz kształtowanie osobowości. Instytucje te dobro dziecka traktują jako cel nadrzędny i powinny wspierać się w jego realizacji. W praktyce, jak wiadomo, wygląda to różnie. Warto zatem prześledzić tę kwestię. Dlatego też starano się ustalić, w jakim stopniu warunki życia rodzinnego rzutują na szkolne funkcjonowanie uczniów.

Społecznie ważnym i trudnym problemem są zaburzenia rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży. Do zjawisk szczególnie niepokojących należy coraz szerszy kontakt z używkami (alkohol, papierosy) oraz narkotykami. Zjawisko to jest jedną z chorób współczesnej cywilizacji i trudno byłoby obarczać rodzinę winą za jej rozprzestrzenianie. Nie ulega jednak wątpliwości, że rodzina stwarzać może dziecku mniej lub bardziej sprzyjające warunki. Ważnym wydało nam się pytanie: Jak radzi sobie rodzina, aby przeciwdziałać zażywaniu przez dzieci i młodzież używek i narkotyków? Jakiej podejmuje działania wychowawcze?

Nie mniej doniosły jest problem agresji i przemocy dzieci i młodzieży. W tym przypadku środowisko rodzinne ponosi dużą, wielokrotnie już dokumentowaną odpowiedzialność (por. np. Kmieciak-Baran, 1999). Okres transformacji wielu rodzinom stwarza sytuacje trudne, stresowe, które sprzyjają wyzwalaniu agresji i przemocy w relacjach międzyludzkich. Jej ofiarami bywają często dzieci, nie jest to jednak jedyna negatywna strona tego zjawiska. Nie mniej groźne jest to, iż obserwując zachowania dorosłych uczą się agresji i przemocy. Jak zatem rodzina przeciwdziała przejawom agresji i przemocy u dzieci?

Zarysowane zostały więc trzy kręgi zagadnień dotyczących związku sytuacji rodzinnej dziecka z:

- a) jego szkolnym przystosowaniem,
- b) korzystaniem z używek i narkotyków,
- c) przejawami agresji i przemocy.

Przygotowany raport ma służyć przede wszystkim nauczycielom i wychowawcom pracującym w szkołach i różnego typu placówkach opiekuńczych i wychowawczych. Ponadto wyniki badań mogą nauczyciele upowszechniać rodzicom. Sądzymy także, że tematyka raportu oraz przedstawiony materiał empiryczny wykorzystają studenci, planując własne badania do prac dyplomowych. Zaprezentowana problematyka badań jest na tyle ważna i aktualna, że powinna być pogłębiona i opracowana w kolejnym raporcie. Badania takie można zaplanować na próbie reprezentatywnej, uwzględniającej zróżnicowania środowiskowe.

Prezentacja metody badań i technik badawczych

W badaniach posługiwano się głównie metodą sondażu diagnostycznego oraz metodą monografii. Autorzy prac dyplomowych, które stanowiły podstawę do przygotowania niniejszego raportu, posługiwali się różnymi technikami. Zdawaliśmy sobie także sprawę, że tak złożone zjawiska, jakimi są procesy zachodzące w rodzinie, wymagają wieloaspektowego podejścia do zbierania

danych. Jednak wiadomo, że każda technika ma swoje ograniczenia; korzystanie z odmiennych źródeł danych pozwala w jakimś stopniu je neutralizować.

Podstawowymi technikami, zastosowanymi w badaniach były: ankieta oraz wywiad kwestionariuszowy, należące do typowych, najbardziej rozpowszechnionych w naukach społecznych. Za ich pomocą zbierano dane dotyczące głównie aktualnych warunków życia rodziny (jej składu osobowego, stanu materialnego, wyposażenia oraz faktów z przeszłości). Wywiadem posługiwano się zazwyczaj w przypadku dzieci; ankiety częściej wypełniały osoby dorosłe (rodzice, nauczyciele).

Część badań realizowano za pomocą analizy przypadków. Metoda ta pozwala na głębsze poznanie dziecka, jego sytuacji domowej i szkolnej, jednak ogranicza zakres formułowanych wniosków. Zgromadzone w ten sposób dane są cennym uzupełnieniem informacji gromadzonych za pomocą ankiet i wywiadów – odznaczają się większą rzetelnością, pozwalają poznać nie tylko zjawisko, lecz także jego przyczyny i uwarunkowania. Wykorzystać je, można także, jako inspirację do hipotez, których trafność sprawdzać można w badaniach o szerszym zakresie.

Dokonywano także analizy dokumentów – dzienników lekcyjnych, sprawozdań oraz raportów, które przygotowywane były dla władz lokalnych lub oświatowych (np. dotyczących częstości kontaktu z używkami wśród uczniów lub stanu ich zdrowia).

Kierownictwo naukowe i charakterystyka badań

Badania realizowane były przez studentów WSP ZNP w ramach prac dyplomowych prowadzonych w Katedrze Pedagogiki Społecznej, kierowanej przez prof. dra hab. Tadeusza Wujka. W raporcie wykorzystano 17 prac dyplomowych, których promotorami byli: prof. dr hab. Jadwiga Bińczycka, dr Leandra Korczak, dr Elżbieta Breitkopf, dr Tadeusz Ratajczyk, dr Bernadeta Szczupał, prof. dr hab. Tadeusz Wujek. Ponadto zostały wykorzystane materiały z prac badawczych przygotowane przez studentów pod kierunkiem dra Waldemara Kozłowskiego.

Powołując się na prace studentów wykorzystane w tekście raportu, podajemy nazwiska autorów.

Fakt wykorzystania w tekście raportu wielu prac wpłynął na dobór próby badawczej oraz terenu badań. Próba nie miała jednolitego charakteru. Badania zostały przeprowadzone w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Badaniami objęto uczniów i ich rodziców. W niektórych przypadkach materiał empiryczny uzupełniany był badaniami nauczycieli. W tekście raportu wykorzystano dane pochodzące w wielu przypadkach od wychowawców.

Liczebność grup badanych była różna – od 100 osób do 6 (studia przypadków). Różnorodny był także teren badań, od dużych miast (np. Warszawa, Lublin, Zamość), poprzez małe miasta (np. Ostrów Wielkopolski, Siedlce, Sulejówek, Kałuszyn, Brwinów), aż do środowisk wiejskich (np. Bukowsko – okolice Sanoka; Ruchna – okolice Węgrowa). Badania nie mają zatem charakteru repre-

zentatywnego, wskutek czego ich wyniki interpretować trzeba z dużą ostrożnością i nie można nadmiernie uogólniać. Z drugiej strony, brak jednolitości próby i terenu badań stwarza okazję, by pewne interesujące nas sprawy rozpatrywać na tle różnych środowisk, co sprzyja głębszemu rozumieniu ich społecznych i ekonomicznych uwarunkowań.

Analiza wyników badań

Przedstawiamy rezultaty badań zgodnie z postawionymi pytaniami.

Rodzina a szkolne przystosowanie dziecka

Jako sprawę oczywistą uznaje się, że rodzina jest fundamentem społeczno-przystosowania dziecka. Stykając się z regulami i normami współżycia, dziecko początkowo im się podporządkowuje ze względu na autorytet rodziców oraz stosowane przez nich wzmocnienia (głównie nagrody i kary). Dopiero później poznaje i zaczyna akceptować powody, dla których należy ich przestrzegać. Choć proces pełnego uwewnętrznienia zasad i norm trwa długo, w momencie pójścia do szkoły powinien być na tyle zaawansowany, aby przystosowanie do reguł życia szkolnego nie stwarzało większych komplikacji. Dane pokazują, że proces ten często nie przebiega prawidłowo i szkolnemu nieprzystosowaniu towarzyszą symptomy złego funkcjonowania rodziny.

Przystosowanie do warunków szkolnych rozumiane bywa różnie, czasami wężej, kiedy to ogranicza się do wyników nauczania (ocen), czasami szerszej, gdy pod uwagę bierze się także takie symptomy, jak wagarowanie, trudności w nauce, wulgarnie zachowanie się, agresywność w stosunku do kolegów i nauczycieli. Uwzględniano oba wskaźniki szkolnego przystosowania, szukając ich powiązań z rodzinną sytuacją uczniów.

Wydaje się prawdopodobne, że przyczyny szkolnych niepowodzeń uczniów mają swe źródła w środowisku rodzinnym. Analiza danych, pochodzących od 146 uczniów klas VI jednej z warszawskich szkół podstawowych, świadczy, że gorzej radzą sobie w szkole uczniowie z rodzin o większej liczebności osób (D. Bartruczak). Szkolne przystosowanie ma związek z warunkami domowymi; brak własnego miejsca do pracy wyraźnie je utrudnia. Badania te wykazały także rolę wykształcenia rodziców (zwłaszcza matki) oraz stosunku do dziecka i jego obowiązków szkolnych. Uczniowie, których matki nie legitymują się wyższym wykształceniem i nie mają zwyczaju kontrolować ich przygotowania się do szkoły, otrzymują gorsze oceny.

Znacznie poważniejsze symptomy społecznego nieprzystosowania wykazuje 19 spośród 70 uczniów ze szkoły podstawowej w Sulejówku, których badał A. Gawiński. Należą do nich konflikty z nauczycielami, wagarowanie, kradzież, picie alkoholu oraz inne problemy wychowawcze. Analiza sytuacji rodzinnej wykazała trzy zjawiska, które pojawiają się najczęściej, gdy dziecko takie symptomy przejawia. Są to: alkoholizm, zła lub odbiegająca do przeciętnej sytuacja materialna oraz stosunkowo niskie wykształcenie rodziców. Występują

one razem tak często (co potwierdzają inne prace), że uznać je można za swoisty syndrom sprzyjający społecznemu nieprzystosowaniu dziecka.

Zjawiska te mają w naszym kraju powszechny, niestety, zasięg. W niektórych regionach nabierają jednak specyficznego charakteru. Ciekawe spojrzenie na tę sprawę znaleźć można w danych, które zebrała A. Sokołowska. Za pomocą kwestionariusza ankiety zebrano informacje od 82 uczniów klas VII i VIII szkoły podstawowej, znajdującej się w niewielkiej miejscowości w nowosądeckim. U znacznej części z nich, w granicach 20-25%, stwierdzono takie przejawy nieprzystosowania, jak trudności w nauce, wagarowanie, wulgarnie zachowania, domowe kłopoty wychowawcze. W środowisku rodzinnym uczniów odnotowuje się różne symptomy patologii, w tym u blisko 30% rodzin – alkoholizm. Specyficznym problemem tych rodzin jest jednak to, że czasowo lub trwale są one niepełne. W co trzeciej rodzinie jeden z jej członków pracuje za granicą. Jak wiadomo, sytuacje takie nie tworzą odpowiedniego klimatu wychowania dzieci. Problemem tych rodzin nie jest, jak w wielu innych przypadkach, sytuacja materialna (oceniana jest przez dzieci jako dobra), lecz brak więzi emocjonalnej z rodzicami. Nic w tym dziwnego, skoro któreś z rodziców trwale lub czasowo jest nieobecne. Jak można przypuszczać, wyjazdy spowodowane są kłopotami z uzyskaniem pracy. Na tym przykładzie widać, że próby sprostanienia trudnościom okresu transformacji prowadzą do powstania bolesnych dylematów i podejmowania decyzji, których konsekwencje ponoszą dzieci.

Rodzina niepełna nie musi jednak pogarszać klimatu wychowawczego i prowadzić do społecznego nieprzystosowania dziecka. Świadczą o tym losy 30 dzieci po rozwodzie rodziców (D. Wapniarczuk). Zdaniem 2/3 spośród nich, sytuacja domowa po rozpadzie rodziny poprawiła się. Wbrew oczekiwaniom, stosunek do obojga rodziców nie uległ drastycznemu pogorszeniu: 60% badanych dzieci czuje się przez nich kochane, zaś 70% darzy ich nadal zaufaniem. Nie zauważa się także pogorszenia ich samopoczucia, czego wymownym wskaźnikiem jest fakt, iż tylko jedno dziecko martwi się o swoją przyszłość.

Dane te są przyczynkiem do społecznie ważnego i często dyskutowanego problemu znaczenia pełnej rodziny dla rozwoju i wychowania dziecka. Spór dotyczy m.in. tego, czy należy dążyć do podtrzymywania trwałości rodziny pomimo jej wyraźnie złego funkcjonowania (alkoholizmu, agresji, zaniedbywania dzieci itp.). Zwolennicy orientacji prorodzinnej są zdania, iż rodzinom takim trzeba pomagać, wspierać je i zapobiegać rozpadowi, ponieważ tylko pełna rodzina jest w stanie stworzyć dziecku odpowiednie warunki rozwoju. Z tezami tymi polemizują osoby, które, mając na względzie dobro dziecka, twierdzą, że pozostanie z jednym z rodziców często bywa lepszym dlań rozwiązaniem niż dalsze życie w rodzinie dostarczającej jedynie urazów fizycznych i psychicznych oraz cierpienia. Przytoczone dane, choć skromne liczbowo, przemawiają na rzecz drugiego z wymienionych poglądów.

Porównanie danych z dwu cytowanych wyżej prac skłania do wniosku, że konsekwencje życia dziecka w rodzinie niepełnej zależą od przyczyn tego stanu. Jeśli wynika on z trudnej sytuacji materialnej rodziny dobrze funkcjonującej, skutki są negatywne, jeśli zaś bywa końcową fazą rozpadu więzi rodzinnych, może być dla dziecka korzystne.

Jednym z ważniejszych przejawów patologii rodzinnej w naszym kraju jest alkoholizm. Sporo prac bezpośrednio lub pośrednio ukazują, że z rodzin tych wywodzi się większość dzieci społecznie nieprzystosowanych. Usiłowaliśmy pójść trochę dalej niż stwierdzenie tego faktu, próbując wniknąć w świat ich doświadczeń i przeżyć psychicznych. Zbierając dane w środowisku wiejskim E. Piesak stwierdziła, że dzieci z rodzin dotkniętych alkoholizmem odznaczają się niskim poczuciem własnej wartości. Czują się one gorzej w kontaktach zarówno z rówieśnikami, jak i osobami dorosłymi. Dzieci te preferują inne wartości niż ich rówieśnicy wychowujący się w rodzinach, w których alkoholizm nie występuje (H. Zień; badania prowadzone na 60-osobowej próbie młodzieży w rejonie lubelskim). Cenią sobie niższe wartości, jak atmosfera rodzinna, posiadanie wyższego wykształcenia, szacunek dla życia, dobra kulturalne. Zastanawiające jest jednak to, że dla młodzieży z rodzin niepatologicznych wartości materialne (pieniądze, posiadanie domu i innych dóbr konsumpcyjnych) jest mniej ważne niż dla dzieci z rodzin dotkniętych alkoholizmem.

Rodzina a problem używek oraz narkomanii dzieci i młodzieży

Osobnym aspektem społecznego nieprzystosowania są uzależnienia, takie jak alkoholizm i narkomania. Mają one powszechny charakter, nie ograniczają się do niektórych tylko środowisk lub regionów naszego kraju. Zasięg tych zjawisk do oszacowań można tylko w przybliżeniu, ponieważ opieramy się przeważnie na zeznaniach młodzieży, którym w tym przypadku do końca ufać nie można. Dotyczy to zwłaszcza narkomanii; do otwartości nie skłania jej karalność, badań nie ułatwia także zmienność rodzajów środków zażywanych przez młodzież. Niezależnie od tych wątpliwości, dane są wysoce niepokojące: po alkohol i narkotyki sięga coraz więcej dzieci i młodzieży, przy czym wiek inicjacji obniża się.

Zbrane przez nas informacje potwierdzają ten czarny obraz. Badania 100-osobowej grupy młodzieży, mieszkańców bursy w Ostrowie Wielkopolskim, wykazały, iż 97% uczniów pierwszego kontaktu z alkoholem miało już w szkole podstawowej (I. Kubiacyk). Sporadycznie spożywa alkohol (głównie piwo i wódkę) 47% badanych, 49% pija go kilka razy w miesiącu lub w tygodniu, tyleż samo zdarza się upić do nieprzytomności. Procederom tym sprzyja powszechna dostępność alkoholu; pomimo wyraźnego zakazu sprzedaży nieletnim, 67% uczniów nie miało żadnych kłopotów z jego nabyciem. Zjawisku temu sprzyja postawa rodziców: 21% nie wie o tym, że dziecko pije alkohol, zaś 20% wie, ale fakt ten ignoruje, lekceważy. Jak można przypuszczać, są to rodziny, w których alkoholu się nadużywa, w związku z czym nie widzi się nic niepokojącego w tym, iż stosunkowo wcześniej zaczynają go pić dzieci. W niektórych rodzinach wręcz zachęca się do picia. Część rodzin ponosi więc odpowiedzialność za pogarszanie stanu zdrowia oraz chorobę alkoholową swoich dzieci.

Dane na temat kontaktu młodzieży z alkoholem i innymi używkami zebrała W. Dworecka-Klas na podstawie badań ankietowych 76 losowo wybranych uczniów jednego z lepszych warszawskich liceów ogólnokształcących.

Okazało się, że w grupie tej pali 31,2% chłopców i 25% dziewcząt, alkohol pije codziennie 15,65% uczniów i 8,84% uczennic, zaś w ciągu miesiąca ma z nim kontakt 40,64% chłopców i 20,45% dziewcząt.

Trudniej uzyskać informacje na temat narkomanii, jednak próbowaliśmy do nich dotrzeć. Potwierdzony został fakt, iż nie ogranicza się ona do jakiegos wybranego środowiska; wbrew stereotypom, narkotyki spożywają częściej dzieci z rodzin lepiej sytuowanych (H. Andrzejewska). Składają się na to dwa czynniki:

Po pierwsze, narkotyki są drogie (np. w porównaniu z alkoholem), są zatem bardziej dostępne dla dzieci rodziców lepiej sytuowanych, które otrzymują np. większe kieszonkowe.

Po drugie, w rodzinach tych, prawdopodobnie, częściej występują zjawiska sprzyjające narkomanii, a więc brak więzi pomiędzy rodzicami a dziećmi, będący konsekwencją braku czasu, koncentracji na podnoszeniu poziomu materialnego oraz zaniedbywania funkcji opiekuńczych i wychowawczych wobec dzieci.

Dane te w sposób fragmentaryczny, acz dobitny, dokumentują te – skądinąd dobrze znane – zjawiska, ukazując ich związki z sytuacją rodzinną dzieci i młodzieży. Rodzice, których rola w rozprzestrzenianiu się tych zjawisk, zwłaszcza alkoholizmu, jest duża, powinni zatem czuć się w jakimś stopniu odpowiedzialni za to, co się dzieje z dziećmi i podejmować próby przeciwdziałania im, ograniczania ich zakresu. Postulat ten wydaje się równie oczywisty, jak i trudny do częściowego chociażby spełnienia. Powody takiego stanu są różne; część rodziców nie widzi nic niewłaściwego w upijaniu się dzieci, inni nie mają czasu na zajmowanie się dziećmi, ponieważ są zajęci czymś innym (np. zarabianiem pieniędzy), jeszcze inni wstydzą się tego, co się dzieje z ich dziećmi i czują się bezradni.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze inny aspekt wychowawczej nieskuteczności działań rodziny w tej sferze. E. Gregorczyk zajęła się profilaktyką uzależnień w szkołach średnich, zbierając dane na ten temat od 49 rodziców. Okazało się, że wszyscy oni dostrzegają problem alkoholizmu młodzieży. Oceniają go jako ważny i niepokojący, jednak tylko 8% uważa, że powinni podejmować jakąś działalność profilaktyczną w tej dziedzinie. Odpowiedzialność za zapobieganie alkoholizmowi chętnie „spychana” jest na nauczycieli (27,9% badanych sądzi, że szkoła powinna się tym zajmować) oraz fachowców (tak uważa 25,5% rodziców). Z danych tych wynika, że samo dostrzeżenie problemu to jeszcze zbyt mało, aby rodzina podjęła jakieś próby przeciwdziałania groźnemu zjawisku rozpowszechniania używek i narkotyków wśród dzieci i młodzieży.

Przemoc i agresja w rodzinie

W ostatnich latach wiele uwagi poświęca się zjawisku agresji i przemocy. Zainteresowanie to jest konsekwencją wyraźnego wzrostu częstości tych zachowań u dzieci i młodzieży, co budzi społeczny niepokój. Jak zwykle w takich przypadkach, szuka się przyczyn oraz środków zaradczych. Jedno z najczęściej wysuwanych przypuszczeń zakłada, iż geneza tych zjawisk w dużym stopniu tkwi w warunkach życia rodzinnego. Badania prowadzone na dużych popula-

cjach potwierdzają słuszność tych przypuszczeń. Mówiąc w skrócie, pokazują one, iż „agresja rodzi agresję”; dzieci, które bywają ofiarami lub świadkami agresywnych zachowań swych rodziców lub opiekunów przejawiają agresję wobec rówieśników i dorosłych – w szkole i poza szkołą. Fakty te skłaniają do zainteresowania się życiem rodzinnym, wzajemnymi relacjami pomiędzy osobami dorosłymi, jak również stosunkiem dorosłych do dzieci.

Wzrost agresji i przestępczości traktuje się czasem jako uboczną, wysoce niepożądaną konsekwencję okresu transformacji. Rozbieżność pomiędzy atrakcyjnymi wzorcami konsumpcji a ograniczeniami w ich zdobywaniu tworzy klimat napięcia, frustracji, niezadowolenia; sprzyja także pokusom szybkiego, niezgodnego z prawem, bogacenia się. Wzorce te często nie znajdują przeciwwagi; rodzina nie potrafi zaproponować młodym ludziom innych, alternatywnych celów i dążeń życiowych.

Wszystkie zebrane dane świadczą o powszechności tego zjawiska, zarówno w szkole jak i w rodzinie. T. Salmanowicz obserwował i badał opinie uczniów warszawskiego technikum samochodowego (51 osób). Wszyscy ankietowani potwierdzili występowanie agresji w szkole; do najczęstszych jej przejawów zalicza się przemoc fizyczną (bicie, szturchanie, potrącanie), grożenie i zastraszanie, wymuszanie. O roli rodziny mówi fakt, iż blisko 20% badanych ma do czynienia z agresją w domu.

Podobny obraz wynika z danych pochodzących z innego regionu Polski. A. Rosa interesowała się wychowawczymi aspektami przemocy, zbierając dane od 200 uczniów szkoły podstawowej w Siedlcach. Stwierdziła, że kary, głównie fizyczne, są powszechnie stosowaną metodą wychowawczą. Osobą karzącą częściej bywa matka, ale kary ojców odbierane są jako dotkliwsze. Wyniki te są zgodne z rezultatami innych badań (Pospiszyl, 1994), mówiących, iż matka częściej przejawia przemoc w stosunku do dzieci, ojcowie zaś mają skłonność do kar fizycznych, które wskutek swej dotkliwości miewają doraźnie poważniejsze konsekwencje.

O dużych rozmiarach przemocy doświadczanej w domu świadczą także dane, zebrane w Łodzi (M. Bielecka). Wypowiedzi 30 uczniów klas V szkoły podstawowej sugerują, że 60% dzieci było jej ofiarą. Wątpliwym pocieszeniem może być fakt, iż jeszcze częściej doświadczają jej poza domem, głównie w szkole. Znamienne jest także, że szukając pomocy uczniowie w pierwszym rzędzie zwróciliby się do policji (76,7%), rzadziej do rodziców (70%).

Z badań na temat agresji i przemocy wynika wyraźnie, iż nie ogranicza się ona do określonych środowisk czy grup społecznych. Wbrew stereotypowym sądom, przemoc wobec dziecka nie zależy od poziomu wykształcenia lub sytuacji materialnej rodziny (Piekarska, 1991). Prawidłowości te są nadal aktualne. Potwierdziła je M. Szewczyk, badając uczniów (112 osób) szkoły podstawowej w Warszawie oraz nauczycieli tej szkoły. Do najczęstszych form przemocy należą: krzyk, bicie, dokuczanie, wyśmiewanie, szantażowanie. Posługują się nimi rodzice o różnym poziomie wykształcenia i stopniu zamożności. Interesowano się także poglądami nauczycieli na temat źródeł przemocy w stosunku do dzieci. Okazało się, że odpowiedzialnością za te zjawiska obarczają oni alkoholizm oraz inne rodzaje patologii rodzinnych.

Podobnie stereotypowe poglądy na przyczyny agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży wyrażają nauczyciele z innych środowisk. Opinia nauczycieli z małej szkoły pod Kałuszyńcem (A.M. Laskowska) jest zbieżna z cytowaną powyżej w tym aspekcie, iż główny powód tych negatywnych zachowań upatrują oni w patologii rodzinnej. Pojawiają się także inne przyczyny: środki masowego przekazu, eksponujące agresję, oraz środowisko ogólnikowo charakteryzowane.

Wiele ankietowanych osób, a także autorów prac poświęconych przemocy i agresji posługuje się pojęciem „rodziny patologicznej”. Ponieważ za jego pomocą często próbuje się tłumaczyć agresję i przemoc, warto się przyjrzeć tak określanym rodzinom. Okazały ku temu stworzył sondaż przeprowadzony na 30 warszawskich rodzinach (M. Mączka). Są to w ok. $\frac{3}{4}$ rodziny pełne, lecz wielodzietne; przeważają rodziny z trojgiem dzieci. Powszechnym zjawiskiem jest alkoholizm; pije 83,3% ojców i 46,7% matek. Częste jest także bezrobocie – 60% ojców nie pracuje. W aż 95% rodzin występuje przemoc fizyczna i psychiczna, głównymi jej ofiarami są dzieci. Wychowywane w takich warunkach dzieci nierzadko są zaniedbywane (20%), często mają kłopoty w nauce (80%).

Zjawiska te mają znacznie szersze konsekwencje, co nie zawsze udaje się stwierdzić w badaniach ankietowych. Z tego względu wartościowe okazują się badania prowadzone metodą studiów przypadków, które zawierają pogłębioną analizę sytuacji i problemów niewielu, z reguły paru, osób. Posługując się tą metodą można było stwierdzić, iż oprócz agresji u uczniów szkoły podstawowej w Brwinowie występują także takie zjawiska, jak: niskie poczucie własnej wartości, zaburzenia mowy, skłonność do kłamania, brak pewności siebie, smutek, bóle brzucha (K. Wdowiak). Zarysowuje się tu syndrom objawów psychosomatycznych, które pojawiają się u dzieci z rodzin, gdzie dominuje przemoc, alkoholizm, złe warunki mieszkaniowe i materialne.

W świetle zebranych informacji znajdują potwierdzenie przykre fakty dotyczące występowania aktów przemocy i agresji w rodzinach oraz negatywnego ich wpływu na dzieci, będące ich obiektami lub świadkami. Dodatkowo trzeba mieć na uwadze, iż rzeczywisty obraz tych zjawisk odbiega od tego, jaki rysuje się w świetle badań, prowadzonych za pomocą ankiet lub wywiadów. Rodzice i dzieci często wstydzą się o nich mówić; niekiedy bywa to wręcz temat *tabu*. Uwagę zwraca także inny fakt utrudniający oszacowanie zakresu i form przemocy: część rodziców nie przyznaje się do ich stosowania, ponieważ uważają je za właściwe metody oddziaływań, pomocne w wychowaniu i podkreślaniu swej dominującej roli. Stanowi to wymowny dowód stanu świadomości osób, które decydują się na posiadanie dzieci i mają poczucie pełnienia ról rodzicielskich.

Kłopoty z oszacowaniem rozmiarów agresji i patologii rodzinnej mają także doświadczeni badacze. Przyjmuje się (Raczkowska, 1999), że co szósta Polka jest ofiarą agresji; liczba dzieci jest trudniejsza do ustalenia. W ciągu roku odnotowuje się kilkanaście tysięcy przypadków znęcania się nad dziećmi, jednak ich prawdziwa liczba może być cztero- lub pięciokrotnie wyższa. Są to przypadki na tyle częste, że doprowadziły do powstania kategorii opisowej tzw. dziecka maltretowanego. Dodać do tego trzeba coraz częściej odnotowywane przejawy molestowania seksualnego, którego obiektem bywa co piąte dziecko, sprawcami zaś w 80% bywają członkowie najbliższej rodziny. Czarnego obrazu dopełniają

stosunkowo liczne przypadki zabójstw i samobójstw, popełnianych przez dzieci i młodzież, pozostających w nie zawsze łatwym do ustalenia, lecz wyraźnym związku z sytuacją rodzinną.

Wiele wskazuje na to, że zasygnalizowane problemy występują także i w innych krajach. Jak sugeruje I. Pospiszyl (1994), częstość występowania przemocy w naszych rodzinach nie odbiega od tej, jaką rejestruje się w krajach zachodnioeuropejskich (porównania z krajami wschodnioeuropejskimi są utrudnione wobec braku danych).

Wnioski i postulaty wynikające z badań

Przedstawione prace i uzyskane w nich dane trudno zamknąć jakimiś efektywnymi formułami. Ukazują problemy, z jakimi boryka się część naszych rodzin, dzieci zaś, które się w nich wychowują i rozwijają, ponoszą konsekwencje zaburzeń funkcjonowania rodziny czy wręcz jej patologii. Obraz polskich rodzin, jaki rysuje się w świetle naszych badań, nie skłania do pozytywnych refleksji. Jak już wspominaliśmy, w dużym stopniu jest on wynikiem spojrzenia ukierunkowanego na ich dysfunkcjonalność. Ujawniło ono niedobry stan wielu rodzin, czego konsekwencją są zaburzenia rozwoju i zachowania się dzieci. Zapewne jest on w jakimś stopniu związany z okresem transformacji ustrojowej, po części jednak odzwierciedla ogólne tendencje związane z historyczno-ekonomicznym stadium rozwoju cywilizacji europejskiej, na co zwracaliśmy uwagę na wstępie. Czynniki te występują w tym samym czasie, nakładając się na siebie; trudno jest zatem określić, w jakim stopniu stwierdzane przez nas negatywne zjawiska są konsekwencją procesów ogólnych, w jakim zaś wynikają z naszych problemów.

Skala trudności nie zwalania jednak od prób odpowiedzi na pytanie, jaką rolę w aktualnym funkcjonowaniu polskich rodzin miała zasadnicza zmiana systemowa, jaka dokonała się u nas dziesięć lat temu. Próby takie nie pojawiają się często, czego wymownym dowodem jest bardzo mała liczba wypowiedzi, podejmujących całościowe próby odpowiedzi, jakie zaprezentowane zostały na III krajowym zjeździe pedagogicznym (Poznań, 1998). Jak się wydaje, problem polega na łącznym ujęciu dwu płaszczyzn badań i refleksji. Zbytних kłopotów nie nastręcza opis zmian, jakie się u nas dokonały w sferze polityki społecznej i ekonomicznej, które wpłynęły na funkcjonowanie polskich rodzin. Wskazywać tu można, przykładowo, na:

- 1) stopniowe ograniczanie roli państwa w pomocy rodzinom uboższym, wielodzietnym, patologicznym;
- 2) trudności, jakie napotykają instytucje próbujące pomagać rodzinom w rozwiązywaniu ich problemów;
- 3) zjawisko bezrobocia;
- 4) aktywność samorządów oraz instytucji pozarządowych wspierających rodzinę.

Dysponujemy także pewną liczbą prac empirycznych mówiących o sytuacji naszych rodzin, ze szczególnym uwzględnieniem czynników warunkujących

procesy socjalizacji i wychowania. Przynoszą one dane ciekawe i ważne, ich zakres jest jednak ograniczony ze względu na liczebność prób i różnorodność badanych środowisk. W pracach tych widoczna jest jednak skłonność do skupiania uwagi na zjawiskach negatywnych, widoczna także w podjętych przez nas zagadnieniach. Jest ona całkiem zrozumiała i zasadna, u jej podstaw tkwi humanistyczna troska o prawidłowy rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży. Jej skutkiem ubocznym jest jednak skrzywienie obrazu, w którym często brakuje opisu problemów, jakie nurtują rodziny typowe, przeciętne, tworzące statystyczną większość.

Główną trudnością w odpowiedzi na pytanie o konsekwencje reformy systemowej dla funkcjonowania rodzin jest niewielka liczba prac, które wiązałyby te dwie płaszczyzny danych i potrafiły pokazać związek dynamiki zmian systemowych z rejestrowaną w licznych badaniach sytuacją polskich rodzin. Nie mamy tu na uwadze, co trzeba wyraźnie podkreślić, prac opierających się na wnikliwej niekiedy refleksji czy wspartym intuicją domyśle, bo tych raczej nie brak, lecz na rzetelnie zebranych informacjach.

Jeśli nasze przypuszczenia są trafne, wynikają z nich pewne postulaty pod adresem empirycznych badań z zakresu socjologii oświaty oraz pedagogiki, przede wszystkim pedagogiki społecznej. Chodziłoby o podjęcie takich tematów i zainteresowanie się takimi obszarami badań, które ułatwiłyby nam odpowiedź na pytanie o relację pomiędzy zmianami systemowymi a sytuacją polskich rodzin. Zdajemy sobie sprawę, iż postulat ten ma charakter ogólny i z wielu względów trudny do spełnienia w aktualnych warunkach finansowych i organizacyjnych, jakimi dysponują uczelnie. Wydaje się jednak, że nawet drobne przyczynki lub zakresowo niewielkie badania składające się mogą, niczym kamyczki mozaiki, na całkiem ciekawy i ważny obraz.

Niżej nakreślimy parę zagadnień i obszarów badań, dzięki którym nasz obraz współczesnej rodziny i jej problemów byłby pełniejszy.

1. Pierwszy z tematów dotyczy tego, jak rodziny radzą sobie z wyzwaniem okresu transformacji. Zmiany systemowe dla wielu rodzin stały się źródłem trudności i poważnych kłopotów, u innych uruchomiły mechanizmy przystosowawcze, które pozwoliły całkiem dobrze, a niekiedy być może lepiej, pełnić podstawowe funkcje. Pisząc o tym, uciekać się musimy do trybu przypuszczającego lub pozostawać na poziomie niewiele mówiących ogólników – brakuje nam danych, dokumentujących te ważne procesy. Pytanie ogólne przełożyć trzeba na szereg pytań bardziej szczegółowych, dotyczących np. tego: a) jakie rodziny radziły sobie (i nadal radzą) lepiej z pełnieniem funkcji socjalizacyjnych i wychowawczych, jakie zaś gorzej, b) od czego zależą sukcesy i porażki w tych usiłowaniach, c) jakie zabiegi (działania, formy aktywności) podejmują członkowie rodziny w nowych sytuacjach, d) jakie problemy były lub nadal są ważne i jak próbowano je rozwiązywać. Pożądane byłoby zbieranie danych dotyczących zarówno niedawnej przeszłości, czyli czegoś w rodzaju badań retrospektywnych, oraz stanu aktualnego. W ten sposób można by otrzymać swoiste biografie rodzin z różnych środowisk, będące źródłem informacji o historycznym niemal znaczeniu.

2. To, że badacze z troską i niepokojem przyglądają się „ciemnej” stronie życia rodzinnego, wydaje się zasadne i zrozumiałe, mniej uzasadniona jest pewna skłonność do uproszczonej interpretacji danych i podążania utartymi schematami myślowymi. Należy do nich np. przekonanie, iż patologia rodzin stwarza dogodne warunki czy wręcz tworzy patologię dzieci i młodzieży. Taki swoisty „determinizm środowiskowy” występuje w wielu pracach. Na jego poparcie przytoczyć można wiele danych i na bardzo ogólnym poziomie trafnie opisuje zaburzenia procesów socjalizacji i wychowania. Rzecz jednak w tym, że pragnąc udowodnić dobrze znane tezy szereg badaczy pomija fakty z nimi niezgodne. Nie jest bowiem tak, że wszystkie dzieci z rodzin dotkniętych alkoholizmem stają się alkoholikami, nie zawsze w rodzinach patologicznych występują złe relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi itp. Na fakty tego typu coraz częściej zwracają uwagę zarówno praktycy, jak i badacze. I tak np. w badaniach nad przemocą i agresją K. Kmiecik-Baran (1999) stwierdziła, że w rodzinach z problemem alkoholowym rodzeństwo bardziej wspiera się emocjonalnie niż w rodzinach bez tego problemu, rzadziej także stosuje przemoc fizyczną. Autorka ustaliła także, iż dzieci w rodzinach uboższych bardziej się wspierają, lepiej dbają o swoje potrzeby, rzadziej wykorzystują przemoc niż w rodzinach bogatszych, co z kolei podważa przekonanie o roli materialnego poziomu rodziny w procesie wychowania. Odwrócenie spojrzenia i przyjrzenie się tego typu mniej oczywistym przypadkom znacznie poszerzyłoby obraz tego, jak rodziny radzą sobie z trudnymi sytuacjami. Mogłoby także pomóc w formułowaniu wniosków konstruktywnych, np. pod adresem polityki społecznej lub organizacji grup i instytucji wsparcia dla rodzin, zwłaszcza zaś dzieci.

3. Dość oczywisty wydaje się postulat szerszego uwzględnienia tzw. rodzin typowych lub normalnych, chociażby jako grup kontrolnych czy porównawczych dla tych, które określa się mianem patologicznych. Badanie tych rodzin tylko pozornie wydawać się może mało interesujące; każda z nich radzić sobie musi ze społecznymi i ekonomicznymi problemami na swój indywidualny sposób.

4. Wydaje się, że wyniki wielu badań byłyby znacznie ciekawsze, gdyby miały one charakter bardziej dynamiczny. Przeważnie ograniczają się do rejestracji jakiegoś stanu rzeczy; ujęcie dynamiczne pojawia się dopiero na płaszczyźnie analiz przyczynowo-skutkowych. Śledzenie losów rodzin lub analizowanie pewnych zjawisk przez dłuższy czas jest zadaniem trudnym i kłopotliwym, rzadko spotykanym u wytrawnych badaczy. Można jednak przybliżyć się do takich ujęć np. poprzez skupienie uwagi na sytuacjach konfliktowych w rodzinie, zbieranie danych na temat kryzysów lub szczególnych przypadków dotyczących, przykładowo, powiązań rodzin ze środowiskiem lokalnym.

5. Jako oczywiste, a więc nie wymagające uzasadnienia, traktuje się założenie o dominującym wpływie rodziny na przebieg socjalizacji i wychowania dziecka. Pedagogzy nie są w tym odosobnieni; podobnie do kwestii tej podchodzi psychologia rozwojowa i wychowawcza. Jednym z zadań nauki jest weryfikacja potocznych poglądów, nie zaś bezrefleksyjne im uleganie. Warto zatem krytycznie przyjrzeć się także i temu założeniu. Pozornie wydawać się to może czynnością jałową, ponieważ wynik wydaje się łatwy do przewidzenia: liczba

prac dokumentujących silny wpływ rodziny na proces wychowania dziecka jest bardzo duża. Podważanie wniosków, z nich wynikających, jest jednak możliwe. Po pierwsze, badania te w znacznej części nie dokumentują wpływu, lecz tylko współwystępowanie. Z tego, że rodzice piją i awanturują się oraz że zbliżone zachowania obserwujemy u dziecka, jednoznacznie nie wynika, że mamy do czynienia z patologicznym wpływem rodziny. Po drugie, część prac empirycznych pomija dane niezgodne z hipotezami, mówiącymi o wpływie. Po trzecie zaś, bujnie rozwijająca się psychologia genetyczna gromadzi coraz więcej danych wykazujących biologiczne podstawy takich zjawisk, jak agresja lub psychiczne zaburzenia (w ujęciu popularnym badania te omawia K. Szymborski, 1999). Bazując na tych danych tezę o dominującej roli rodziny w procesie wychowania odważnie zaatakowała J. Harris (2000).

Choć dyskusje te toczą się głównie na gruncie biologicznych nauk o zachowaniu oraz psychologii, wydaje się, że pedagogika społeczna nie może wobec nich przechodzić obojętnie. W oczekiwaniu na wyniki toczonych aktualnie sporów pedagodzy powinni: a) uważniej analizować dane na temat rodziny i jej roli wychowawczej, b) wykazywać więcej powściągliwości w forsowaniu wniosków mówiących o wpływie rodziny na dziecko, c) w szerszym stopniu uwzględniać inne czynniki, mogące wpływać na rozwój i wychowanie, np. środowisko rówieśnicze.

Badania nad współczesną rodziną w kontekście jej funkcji socjalizacyjnej i wychowawczej są, jak widać, nadal potrzebne i ważne. Opisywać mogą elementy trwałe, związane z tradycją i kulturą, a także przemiany, jakim instytucja ta ulega, chcąc sprostać wyzwaniom współczesności.

Bibliografia

- Diagnoza społeczna 2000*. Pod red. J. Czapińskiego i T. Panka. Warszawa, 19.07.2000 (druk powielony).
- Harris J.R.: *Geny czy wychowanie?* Warszawa 2000, Wyd. Santorski & Co.
- Kmieciak-Baran K.: *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*. Warszawa 1999, Wyd. Naukowe PWN.
- Piekarska A.: *Przemoc w rodzinie. Agresja rodziców wobec dzieci. Przejawy i psychologiczne uwarunkowania*. Warszawa 1991, Pracownia Testów Psychologicznych.
- Pospiszyl I.: *Przemoc w rodzinie*. Warszawa 1994, WSiP.
- Raczkowska J.: *Kiedy w rodzinie dzieje się źle*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 6.
- Szymborski K.: *Poprawka z natury*. Warszawa 1999, Prószyński i Ska.
- Tyszka Z.: *Nielatwe problemy rodziny współczesnej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 3.
- Weissbrot-Koziarska A.: *Warunki materialno-bytowe a przystosowanie społeczne dzieci z rodzin wiejskich*. „Edukacja” 2000, nr 2.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

proceedzi rekrutację na następujące studia pedagogiczne

3-letnie dzienne studia zawodowe (licencjat) na specjalizacjach:

- pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej,
- diagnostyka i terapia pedagogiczna.

3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat):

specjalność:	specjalizacja:
1) pedagogika wczesnoszkolna	– terapia pedagogiczna
2) pedagogika przedszkolna	– terapia pedagogiczna
3) pedagogika kulturoznawcza	– menedżer i animator kultury – pedagogika turystyki i rekreacji
4) pedagogika społeczno-opiekuńcza	– pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym – pedagogiczna terapia zajęciowa z rewalidacją indywidualną – edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień – praca socjalna i organizacja pomocy społecznej – diagnostyka i terapia pedagogiczna
5) pedagogika pracy	– zarządzanie i marketing – orientacja i poradnictwo zawodowe – praktyczna nauka zawodu – ochrona pracy
6) edukacja informatyczna i medialna	– komputer w edukacji
7) archiwa i kancelarie w oświacie oraz administracji państwowej i samorządowej	

Roczne podyplomowe studia

edukacji informatycznej bezpieczeństwa i higieny pracy przedsiębiorczości – dla nauczycieli, kandydatów do nauczania przedmiotu „przedsiębiorczość” w szkołach ponadgimnazjalnych organizacji pomocy społecznej zarządzania oświatą i marketingu pedagogiki przedszkolnej bibliotekarstwa i technologii informacyjnych w oświacie pedagogiki – dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego nauczania zintegrowanego bloku przedmiotów humanistycznych w kl. IV–VI nauczania zintegrowanego bloku „przyroda i człowiek” w kl. IV–VI menedżer kultury i oświaty modułowej organizacji kształcenia pedagogiki pracy oceniania osiągnięć szkolnych integracji europejskiej reedukacji i gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej terapii zajęciowej rozwiązywania problemów rodziny diagnostyki i terapii pedagogicznej kancelaryjno-archiwalne dla pracowników administracji państwowej i oświaty.

Kandydaci składają następujące dokumenty (w białej wiązanej teczce):

na studia licencjackie: podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy, oryginał świadectwa dojrzałości, ksero z dowodu osobistego, 4 fotografie (o wymiarze 37×52 mm, bez nakrycia głowy), zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do podjęcia studiów i wybranego zawodu;

na studia podyplomowe: podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy, odpis dyplomu ukończenia studiów wyższych, 2 fotografie (o wymiarze 37×52 mm, bez nakrycia głowy), ksero z dowodu osobistego.

Studia są płatne. Dokumenty należy składać osobiście w Dziekanacie Wydziału Pedagogicznego
Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8, I p., pok. 104

www.wsp.edu.pl

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA - ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2001

Krzysztof Kruszewski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

TLUMACZ, PRZEWODNIK CZY FLETNIK? KULTUROWE ZRÓŻNICOWANIE UCZNIÓW A NADAWANIE ZNACZEŃ W TOKU NAUCZANIA

Postawione w tytule pytanie dotyczy roli nauczyciela lub wychowawcy pracującego z grupą uczniów kulturowo zróżnicowanych. A więc z grupą niejednorodną pod względem etnicznym, narodowym lub klasowym. Odpowiedzi na to pytanie szukać można, odwołując się do tego nurtu dydaktyki poznawczej (kognitywnej), który opiera się na badaniu procesu nadawania przez uczniów znaczeń wiadomościom i ustalaniu, jak tym procesem kierować, a przynajmniej uwzględnić go w nauczaniu i wychowywaniu (Kruszewski, 1987, 1993).

Jako pierwsze założenie przyjmuję, że uczniowie uczą się wiadomości o obiekcie poznania. Nie uczą się potęgowania, ale wiadomości o potęgowaniu, nie uczą się pantofelka, ale wiadomości o pantofelku, nie uczą się prowadzenia samochodu, ale wiadomości o prowadzeniu samochodu. Jeszcze dokładniej: uczniowie uczą się znaczeń wiadomości o obiekcie poznania. Ale w takim razie wiadomości te mogą mieć, na przykład, postać motoryczną, niewerbalizowaną.

Przyjmuję jako drugie założenie, że jedynie najprostszy typ uczenia się, a więc uczenie się odruchowe (bodziec-reakcja) może obyć się bez poprzedzającego je procesu nadawania znaczeń wiadomościom przez osobę uczącą się. Każdy inny typ uczenia się od prostego uczenia się faktów, przez uczenie się pojęć, zasad, po ogromnie złożone uczenie się rozwiązywania problemów, w tym metauczenie się, a w końcu uczenie się wartości może rozpocząć się, biec i doprowadzić do nauczania się pod warunkiem, że temu, czego uczeń się uczy, a poniekąd i temu, jak się uczy, nada on indywidualne znaczenie. Oczywiście, być może i tak, do takiego zresztą stanu dążą nauczyciele, że wszyscy uczniowie w danej grupie nadają bardzo zbliżone znaczenia poznawczym wiadomościom o obiekcie poznania. Człowiek uczy się tego, co wiadomość dla niego znaczy. Jest to znaczenie psychologiczne, a więc osobiste (Ausbel, 1968, s. 217).

Trzecie założenie dotyczy pojęcia znaczenia wiadomości. Otóż wiadomość znaczy, bo zetknięcie się z nią ucznia aktywizuje (a aktywizować, to nie jest to samo co uświadomić sobie) pewne już osadzone w wiedzy ucznia wiadomości. Wraz z nową wiadomością tworzą one strukturę, której poziom zorganizowania, trwałość, zgodność z wzorcem „obiektywnym” (z podręcznika, z zamiaru nauczyciela) może być rozmaity.

Czwarte założenie mówi o dwóch głównych warunkach nabywania wiedzy przez nadawanie znaczeń wiadomościom. Pierwszy, dzięki posiadanej wiedzy uczeń jest w stanie zrozumieć wiadomość. Drugi, uczeń dysponuje umiejętnościami intelektualnymi niezbędnymi, aby odnieść wiadomość do już posiadanej wiedzy i nadać jej kształt umożliwiający włączenie do tej wiedzy.

Piąte założenie odnosi się do charakteru owej struktury i proporcji rodzajów wiedzy, jaka się na nią składa. Założenie to jest efektem twierdzenia, skąd biorą się aktywizowane w procesie nadawania znaczeń wiadomości i jaki jest ich emocjonalny status. Najogólniej na sprawę patrząc, można wydzielić dwa źródła wiadomości: zorganizowane kształcenie lub samokształcenie oraz kulturę, w której (do której) uczeń się socjalizował. Wiadomości z kolei można za Robertem Zajoncem (1980) podzielić na gorące i zimne. Zajonc dowiódł, że wiadomości o wysokim statusie emocjonalnym są łatwiej postrzegane, szybciej przetwarzane i sprawniej aktywizowane od wiadomości emocjonalnie chłodnych. W kształceniu szkolnym przeważają, jak sądzić zdają się pedagodzy, wiadomości chłodne, w przejmowaniu kultury (systemu wartości, obyczajowości) środowiska wiele znaczą wiadomości gorące. Ale przecież kształcenie szkolne to nie tylko wiadomości zebrane w materiał programowy. To także wiadomości zawarte w sytuacjach społecznych, których uczeń doznaje: kiedy nauczyciel powie uczniowi „znowu nie uważasz”, to są w tej sytuacji (interakcji) wiadomości o usposobieniu, a może i zdolnościach ucznia, o obyczajach szkolnych, o roli nauczyciela, roli ucznia, stosunku władzy itd. Czy takie doznawane wiadomości są gorące, czy chłodne zależeć może, na przykład, od tego, jak uczeń czuje się w szkole.

O „temperaturze” danej wiadomości przekonać się łatwo zaprzeczając jej. Wiadomości o zdecydowanej odmowie Polaków na kolaborację z Niemcami podczas okupacji zaprzeczone wiadomościami o Jedwabnem mają temperaturę wrzenia. To z wielu względów oczywiste. Ale spróbujmy eksperymentu myślowego. Trudno o bardziej zimną wiadomość od takiej, że dwa dodać dwa równa się cztery. Wyobraźmy sobie, że uczeń jej zaprzecza. Nauczycielka dowodzi: dwa jabłka i dwa jabłka to cztery jabłka. Uczeń mówi, że nie. Nauczycielka dowodzi dalej na innych przykładach, a uczeń wciąż się nie zgadza. W istocie zaprzecza oczywistości, na której stoi porządek świata nauczycielki. Zapewne nauczycielka wpadnie w korbę w pasję albo poirytowana zdyskwalifikuje sens rozmowy z „głupkiem”.

Zmieńmy teraz wiadomość, na której intelektualnie eksperymentujemy. Nauczycielka beznamiętnie, bo to przecież wiadomość zimna, poprawia ucznia: nie mówi się „nogamy”, tylko „nogami”. Tymczasem uczeń na podstawie swojej wiedzy kulturowej odbiera tę wiadomość jako gorącą, nadaje jej emocjonalne znaczenie i emocjonalnie – wyłącznie emocjonalnie lub po części – ustosunko-

wuje się do niej. Bo oto w rodzinie naszego ucznia, w jego bliższym i dalszym otoczeniu, w społeczności z którą identyfikuje się, używa się właśnie końcówek -my: kot bawi się myszami. Nauczycielka wypowiedziała wiadomość o poprawności językowej, jej zdaniem neutralną emocjonalnie. Tymczasem uczeń nadal jej znaczenie gorące: moi bliscy i ja mówimy niepoprawnie; nie jesteśmy ludźmi, jakimi zdaniem szkoły powinniśmy być. Dalej znaczenie tej wiadomości jako gorącej może powędrować jedną z kilku dróg. Na przykład, że muszę mówić tak, jak każe moja pani, bo inaczej będę gorszy, ale jednocześnie uznać muszę, że gorsi są moi rodzice, ich znajomi itd. Albo, że będę mówił po swojemu, ale ze świadomością, że jestem przez to gorszy i przygotowany na gorszy los. Trzecia droga: buntuję się! Nie akceptuję normy, pozostanę ze swoimi, niech dzieje się, co chce (a dzieć się będzie tak, że uczeń zostanie społecznie zmarginalizowany). I jeszcze jedna droga: rozdwojenia społecznej jaźni ucznia. W szkole, w instytucjach i sytuacjach obcych będę posłuszny kulturze dominującej, w domu zachowam kulturę, w jakiej wyrosłem.

Może więc należy umożliwić uczniowi zachowanie integralności emocjonalnej i nie poprawiać, gdy mówi i zachowuje się zgodnie z normami swojej kultury, ale odmiennymi od kultury szkoły? Pedagogika dysponuje danymi z takiego eksperymentu. Ponieważ czarni Amerykanie z warstw uboższych mówią szczególnie odmianą angielskiego, różną pod względem wymowy, słownictwa, a nawet paru reguł gramatycznych, w parudziesięciu szkołach postanowiono nauczać w tym właśnie „czarnym amerykańskim”. Szybko okazało się, że szkoła odebrała uczniom w ten sposób i tak niedużą już szansę na godziwe życie w społeczeństwie, gdzie obowiązuje inna, oficjalna odmiana języka. Uczeń opuścił szkołę ze stygmatem: wchodził w interakcje społeczne z ludźmi, którzy na podstawie swej wiedzy uznawali go za gorszego i obcego. Uczeń wyszedł też ze szkoły bez umiejętności nadawania wiadomościom i sytuacjom znaczeń zbliżonych do dominujących: nie rozumiał ich i nie był rozumiany jako uczestnik owych sytuacji.

Tych parę przykładów wiązało się z materiałem nauczania, ale niezgodności lub konflikty dotyczyć mogą sfery norm i obyczajowości. Poniższy przykład zaczerpnięty jest z analizy niepowodzeń szkolnych dzieci indiańskich w amerykańskich szkołach publicznych. Komu ten przykład wyda się odległy, niech zamiast o dzieciach indiańskich myśli o małych Romach. Szkoła zorganizowana jest pod dyktando zegara, który wyznacza, kiedy co zacząć, kiedy co skończyć. Na zegarze zresztą oparte jest wydajne funkcjonowanie gospodarki i wszystkie niemal urządzenia społeczne. Dzieci indiańskie systematycznie spóźniają się do szkoły, bo najpierw, jak każe ich kultura, muszą wywiązać się z obowiązków rodzinnych, na przykład umyć i nakarmić młodsze rodzeństwo. A to, co mają zrobić w szkole robią, pod warunkiem, że zaczną, kiedy inne obowiązki pozwolą, a nie o ósmej zero zero. Do dzieci tych nie przemawiają zachęty, żeby uczyć się, bo nauka da awans społeczny i zapewni dostatnie życie. A przecież w kulturze indiańskiej świadomie rywalizować i wyprzedzać innych, to nieładnie, a myśleć o zabezpieczeniu odległej przyszłości to niemądre. Kalendarz to najbliższa pora roku lub rok najwyższej.

Szkoła amerykańska czyni dramatyczne wysiłki, żeby uczniowie indiańscy zrozumieli normy (nadali im znaczenie) zgodnie z intencją szkoły. Mimo wszel-

kich perswazji, wiadomość zawarta w każdej normie aktywizuje wiadomości, które prowadzą do swoistego rozumienia norm. Problem w tym więc, jak wbudować w kulturę uczniów inne wiadomości potrzebne w procesie nadawania znaczeń tym normom. Jednym ze sposobów jest podsuwanie uczniom wzorów osobowych – modeli. Są to ludzie, z którymi uczniowie utożsamiają się, a którzy rozumieją dane wiadomości, normy sytuacje „jak trzeba”. Funkcjonalnie uosabiają oni pożądaną przez szkołę strukturę znaczeń danej wiadomości (sytuacji).

Do tego wątku lepiej będzie wrócić po sformułowaniu dwóch jeszcze założeń.

Szóste założenie dotyczy szczególnej wagi, jaką dla nadawania znaczeń ma wiedza kontekstowa. Niemal żadna wiadomość nie jest nam znana bez kontekstu. Z reguły coś wiemy z czymś. Człowiek, którego porządnie pożądlili pszczoły, zasadniczo wie to samo o miodzie, co ktoś, kto nigdy nie znalazł się w pobliżu ula, ale wie to z wiedzą, jak to być uządlonym, jak się leczyć itd. Wiedzy o miodzie drugiego towarzyszy dobra znajomość cen miodu, bo człowiek to oszczędny. Ta doczepiona wiedza z... bierze się z kultury, socjalizacji pierwotnej zwłaszcza, doświadczeń, wiedzy potocznej i wiedzy szkolno-naukowej. Szkoła próbuje wykorzystać wiedzę kontekstową ze wszystkich źródeł i doprowadzić do tego, by dominowała wiedza z... pochodząca z programu szkolnego. Badania (Kruszewski, 1976) pokazały, że uczniowie przed lekcją znają wiele wiadomości przeznaczonych do przerobienia na lekcji. Bywa, że w przypadku niektórych tematów, klas, pojedynczych uczniów ta przewidziana lekcyjna sięga blisko 100% wiadomości. Na lekcji dochodzi do zastąpienia jednej „wiedzy z...” inną „wiedzą z...”, a w istocie do wzbogacenia znaczeń. Początkowym punktem odniesienia były jednak znaczenia wniesione na lekcje przez uczniów. Można je zmienić, zamienić, przygłuszyć, ale od nich się zaczyna, do nich często nawiązują nauczyciele, je właśnie przywołują uczniowie.

Założenie ostatnie mówi o społecznym charakterze procesu nadawania znaczeń w szkole. Klasa to swoista społeczność dydaktyczna. Wiedza poszczególnych uczniów, ich kultury interreagują ze sobą. Dzieje się to w kontekście gier społecznych między uczniami, między uczniami i nauczycielem oraz pod wpływem systematycznie realizowanego programu nauczania z całą tego materiałną i dydaktyczną obudową. Znaczenia buduje się więc podczas igrzysk inności, z których wyłonić się może wspólnota dydaktyczna albo – przeciwnie – społeczność w różnym stopniu zdeintegrowana i skonfliktowana właśnie w procesie nadawania znaczeń.

Podjęcie łączące powyższe założenia pozwala podjąć szerszy niż tylko dydaktyczny problem, jak przebiega proces nadawania znaczeń materiałowi programowemu i sytuacjom szkolnym przez uczniów w zależności od ich kultury i jakie to ma dla nich skutki. Na przykład uczeń wychowany w kulturze inteligentniejszej ma pozytywne nastawienie do wiadomości w istocie beзуżytecznych. Co komu po wiedzy, że wieloryb to ssak? Kulturę szkoły przepaja zadanie nauczania wiedzy w wąsko praktycznym rozumieniu beзуżytecznej. Mamy więc zgodność kultur ucznia i szkoły. W rodzinach chłopskich i robotniczych istnieje kult praktyki. Szkoła ogólnokształcąca, przedmioty zawodowe-teoretyczne sprzeczne są z tym kultem. Jest to przykład jednej tylko potencjalnej kulturowej

sprzeczności między szkołą a uczniami i między uczniami w tej samej szkole lub klasie.

Wyrażający się w procesie nadawania znaczeń konflikt zapoczątkowany w zróżnicowaniu klasowym, narodowościowym, etnicznym ma dwie zrośnięte z sobą płaszczyzny: chłodniejszą materiału programowego i gorętszą kultury. Szkoła nie mogąc uciec od obowiązku podobnego wykształcenia wszystkich uczniów danego szczebla i typu szkoły, musi dążyć do zneutralizowania konfliktu kulturowego. Bo to właśnie kultura stanowi paliwo podgrzewające chłodniejsze konflikty merytoryczne. A to prowadzi do jednej z trzech koncepcji.

Pierwszą nazwijmy umownie „szkołą dla Indian” (albo „dla Romów”), a więc taką, w której panuje kultura zgodna z kulturą uczniów, ale realizowany jest program identyczny lub bardzo podobny, jak w innych szkołach o innej kulturze. W tej koncepcji nauczyciel ma przetłumaczyć program na kulturę swoich uczniów; uczynić go zrozumiałym dla uczniów z kulturowo uwarunkowanym arsenałem wiedzy i sposobów nadawania znaczeń wiadomościom szkolnym.

Druga koncepcja to jedność wyloniona ze zróżnicowania, czyli wspólnota dydaktyczna. Kultura tej wspólnoty wyrasta ze zróżnicowania uczestników, zachowuje je, ale przewycięża w tym sensie, że podporządkowuje wynegocjowanym zadaniom (Brophy, w druku). Jest to kultura uzgodnionej realizacji programu. Rola nauczyciela w tej wyidealizowanej nieco koncepcji to rola przewodnika po drogach uzgadniania znaczeń wiadomości szkolnych.

Koncepcja trzecia unifikacji kulturowej ma na względzie przygotowanie wszystkich uczniów, dla ich dobra zresztą, do skutecznego działania w społeczeństwie. Wymaga ona narzucenie wszystkim uczniom, niezależnie od ich zróżnicowania, perswazją, podstępem, w najgorszym razie przemocą jednej dominującej kultury, co usunęłoby najpoważniejsze przeszkody dla unifikacji znaczeń wiadomości przewidzianych programem. Według tej koncepcji nauczyciel jest fletnikiem, który wiedzie nieświadomych tego uczniów do jedy-nych prawdziwych znaczeń (czytaj: uznanych przez szkołę).

Bibliografia

- Ausbel D.P.: *Educational psychology. A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, Nowy Jork 1968.
- Brophy J.: *Motywowanie uczniów do nauki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, w druku.
- Kruszewski K.: *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Kruszewski K.: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1987.
- Kruszewski K.: *Wpływ lekcji na zasób umysłowy uczniów*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1976, nr 1.
- Zajonc R.B.: *Feeling and thinking: Preferences need no inferences*. „American Psychologist” 1980, vol. 35.

Janina Urban
 Uniwersytet Śląski, filia w Cieszynie

ZMIANY ŚWIADOMOŚCI CZY ŚWIADOMOŚĆ ZMIAN – PRÓBA ANALIZY NA TLE REALIÓW ŻYCIA SPOŁECZNEGO POLSKIEJ MNIEJSZOŚCI NARODOWEJ NA ZAOLZIU PO „AKSAMITNEJ REWOLUCJI”

Zmiany sytuacji ekonomiczno-polityczno-społecznej w czasie demokratyzacji życia w państwach Europy Środkowej wnoszą wiele zmian w położenie i życie mniejszości narodowych. Zmiany te oznaczają dla nich zarówno wiele nowych możliwości, jak i niebezpieczeństw związanych z – pojmowanym z punktu widzenia demokracji – równouprawnieniem obywateli. Są też one bardzo ważnym sprawdzianem dla mniejszości – zwłaszcza narodowych. Budowanie nowego ładu społecznego wymaga „pilnowania” spraw uniwersalnych i patrząc z punktu widzenia potrzeb i rozwiązań ogólnych nie czas wtedy na sprawy marginalne i peryferyjne, a takimi są zazwyczaj sprawy mniejszości. Także pewne działania podejmowane przez przedstawicieli mniejszości narodowych – potrzeba znalezienia się w nowych realiach, korzystanie z nowych możliwości i „wyścig do wygrania lepszej pozycji” – prowadzi do znieczulenia na problemy kultury symbolicznej, do których należą problemy narodowościowe, co w wypadku małych grup prowadzi do pogłębiania ich problemów wewnętrznych.

W tej sytuacji ważne staje się pytanie, w jaki sposób zmiany życia społecznego stają się przedmiotem refleksji społecznej – w jaki sposób oraz w jakim stopniu odzwierciedlają się one w zmianach świadomości społecznej. Przedstawiony w niniejszym artykule przegląd zmian legislacyjnych i społecznych, bezpośrednio powiązanych z funkcjonowaniem mniejszości narodowych, jest tłem do zaprezentowania refleksji nad stanem i zmianami świadomości społecznej zarówno mniejszości, jak i większości narodowej. Rozważania te przedstawiam na przykładzie środowiska społecznego polskiej mniejszości narodowej w Republice Czeskiej zamieszkującej Zaolzie, czyli terenie, gdzie mniejszość ta żyje w zwartym skupisku, które stwarza możliwość instytucjonalnego organizowania się.

Polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu nie omijają możliwości oraz problemy, wynikające z demokratyzacji życia w tych regionach. Na jej przykładzie przedstawione zostaną najważniejsze zmiany, które nowa sytuacja ekonomiczno-społeczno-polityczna powoduje w życiu mniejszości, a także zagadnienia, jakie świadomość zmiany powoduje – bądź działania są powodowane bądź wymuszane dzięki uświadomieniu sobie tych właśnie zmian. Na zakończenie podejmę próbę analizy nad zmianą świadomości – zarówno mniejszości jak i większości narodowych.

Zagadnienia zmian życia społecznego ujęte zostały w trzech aspektach – legislacyjnym, środowiska społecznego i rodziny. W badaniach poszukiwałam odpowiedzi na pytania uwzględniające następujące relacje w środowisku mniejszości polskiej na Zaolziu:

- Jakie są zmiany stosunku większości do mniejszości ujawniające się – najczęściej, ale nie tylko – w rozwiązaniach legislacyjnych?
- Jakie zmiany przebiegają wewnątrz grupy mniejszościowej?
- Jakie zmiany w społeczności większości wzbudza sam fakt istnienia mniejszości i, ewentualnie, czy inny jest jej odbiór w nowej rzeczywistości społecznej?

Przedstawione fakty pozwalają bronić tezy głoszącej, że zmiany zachodzące w życiu ekonomiczno-społeczno-politycznym kraju, a także widoczna w działaniach świadomość zmian nie znajdują – jak na razie – odzwierciedlenia w zmianach świadomości społeczności polskiej.

Polska mniejszość narodowa po „aksamitnej rewolucji”

Zmiany życia społecznego w obliczu nowych rozwiązań legislacyjnych

Problemy i sytuacja mniejszości narodowych – w tym polskiej – najpierw w Czechosłowacji, a później także w Republice Czeskiej, w latach 90. uległa zmianie.

Przed „aksamitną rewolucją” na terenach Zaolzia (w wyniku polsko-czeskich umów dwustronnych) istniały polskie szkoły, związek Polaków PZKO¹, polski teatr, prasa i biblioteki. Majątki polskie – zarówno osób prywatnych jak i stowarzyszeń – uległy po wojnie upaństwowieniu.

Demokratyzacja życia społecznego po roku 1989 w Czechach wprowadziła wiele możliwości dla mniejszości polskiej w zakresie uczestniczenia w życiu politycznym, ekonomicznym i kulturalnym kraju. Zmiany legislacyjne umożliwiły zakładanie różnorodnych spółek i stowarzyszeń – politycznych, kulturalnych, zawodowych i menedżerskich. Społeczność polska z tej oferty skorzystała. Wprawdzie nie była w stanie stworzyć partii politycznej, pozwalającej na uzyskanie progu wyborczego, jednakże w ramach swych możliwości czynnie uczestniczy w życiu politycznym regionu. Obok dotychczas jedynej kulturalno-oświatowej organizacji PZKO powstało wiele nowych polskich organizacji kulturalnych² i menedżerskich, w większości dziś stowarzyszonych w Kongre-

sie Polaków w Republice Czeskiej³. Część z nich ma przedwojenne tradycje, ale majątków polskich już nie odzyskała⁴.

Można zatem powiedzieć, że polska mniejszość narodowa na Zaolziu, włączając się w tok przemian społeczno-politycznych, skrzętnie z nowych możliwości – przynajmniej w zakresie życia kulturalnego – skorzystała, chociaż wiele możliwości zostało zaprzepaszczone, np. przez brak odpowiedniej polityki w trakcie wyborów czy kompetencji w dysponowaniu odzyskanym majątkiem.

Wzrosły także możliwości poszerzenia życia kulturalnego na Zaolziu. Stało się ono miejscem prestiżowych imprez międzynarodowych, do których przede wszystkim należy organizowany pod patronatem ministerstw kultury Polski, Czech i Słowacji festiwal filmowy – reprezentujący dorobek artystów tych trzech państw – zwany „Cierlickim Latem Filmowym”. Powstały też typowo polsko-czeskie imprezy organizowane wspólnie w granicznych miastach Cieszyn-Czeski Cieszyn, jakimi są festiwal teatralny „Na Granicy”, „Święto Trzech Braci”, „Cieszyńska Jesień Jazzowa”. Imprezy te w dużym stopniu były inicjowane przez Zaolziaków⁵. Mają też duży wkład w organizowaniu spotkań typu menedżerskiego krajów granicznych.

Nie wszystkie jednak zmiany legislacyjne są korzystne. Do niekorzystnych należą, między innymi, zmiany dotyczące szkolnictwa państwowego (tylko na takie szkolnictwo może sobie pozwolić społeczność polska na Zaolziu⁶, które ze względu na – przedstawiony w rozdziale następnym – spadek ludności polskiej stanowią zagrożenie dla istnienia szkół polskich (jedynych szkół mniejszościowych w Republice Czeskiej). Powodują je ciągle zwiększające się limity⁷ liczby uczniów umożliwiające tworzenie samodzielnych szkół i klas, a także jednakowe (na równi z mniejszościami żyjącymi w diasporze) traktowanie problemów mniejszości narodowych⁸.

Zmiany wewnątrz grupy mniejszościowej

Polska mniejszość narodowa na Zaolziu według ostatniego spisu ludności w 1991 roku liczyła 43 tys. Polaków, co stanowiło około 11,8% ludności na tych terenach. Jest to zdecydowanie mniej w porównaniu z rokiem 1950, w którym Polaków było 59 tys., co stanowiło 26,8% ludności, czy nawet z rokiem 1980, kiedy stanowili 14,1% ludności. Spadek ten spowodowany został licznymi procesami asymilacyjnymi⁹, wśród których do najważniejszych zaliczyć można asymilację naturalną wynikającą z zawierania polsko-czeskich małżeństw mieszanych, które – według ostatniego spisu ludności w Czechosłowacji z roku 1991 – zawierało 61,7% Polaków – obywateli czeskich¹⁰.

Zmiany demokratyzacji życia społecznego po „aksamitnej rewolucji” w Czechach i wynikające z nich nowe możliwości, wśród których wykorzystanie dwujęzyczności i dwukulturowości w życiu marketingowym było i jest znaczącą wartością, zdawały się dostateczną podstawą do zatrzymania procesów asymilacyjnych. Jednak, tak się nie stało. I chociaż nie istnieją rzeczywiste dane na ten temat, to możemy o nich wnioskować na podstawie procesów towarzyszących, wśród których wymienić należy przede wszystkim ubytek młodzieży szkolnej. Spadek ten – będący wynikiem wspomnianych procesów asymilacyj-

nych – sam łącznie z nowo przyjętymi i przyjmowanymi rozwiązaniami legislacyjnymi jest w wyniku sprzężenia zwrotnego najważniejszym czynnikiem asymilacyjnym. Świadczyć mogą o tym dane liczbowe dotyczące szkolnictwa, a przede wszystkim dane odnoszące się do szkół niesamodzielnych oraz klas łączonych i mieszanych.

W roku 1999/2000 na Zaolziu istniało 65 placówek z polskim językiem nauczania¹¹: 32 przedszkola, 29 szkół podstawowych i 4 szkoły średnie. Do polskich szkół i przedszkoli na Zaolziu uczęszcza łącznie 3710 dzieci i młodzieży: 605 do przedszkoli, 2569 do szkół podstawowych i 536 do szkół średnich. Dla porównania – w roku 1969 istniały jeszcze 33 pełne przedszkola, do których uczęszczało 864 dzieci, 71 szkół podstawowych (55 niepełnych i 16 pełnych), do których uczęszczało 6273 uczniów, a w 8 szkołach (6 średnich i 2 zawodowe) uczyło się 1052 uczniów i wszystkie klasy były polskie¹².

Zatem zjawiskom sprzyjającym rozwojowi mniejszości polskiej, takim jak bogactwo życia kulturalnego, przeciwstawić można zjawiska niekorzystne – szkolnictwo. Należą do nich klasy łączone na poziomie przedszkolnym i w szkołach podstawowych (niemal wszystkie w szkołach niepełnych) oraz klasy mieszane w szkołach średnich.

Mniejszość w życiu większości

Swoista „eksplozja” zainteresowania różnych podmiotów międzynarodowych sprawami mniejszości nastąpiła na przełomie lat 80. i 90. W tym czasie wiele państw – między innymi Czechosłowacja, a później Republika Czeska – przyjęło dokumenty ONZ, Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie, Rady Europy i Inicjatywy Środkowo-Europejskiej zawierających klauzule o ochronie mniejszości narodowych (Janusz, 1995, s.6). Powstanie tych dokumentów spowodowane było – czy przynajmniej zdecydowanie przyspieszone – wydarzeniami roku 1989 zwanymi też Jesienią Narodów. Niewątpliwie na pracach tych zaważył fakt, że w Europie co szósty mieszkaniec kontynentu nie identyfikuje się z zamieszkałą w danym państwie większością narodową, etniczną, religijną lub językową (tamże, s.61), a zatem jest mniejszością. W związku z procesami jednoczenia się Europy należy spodziewać się, że procesy te będą się nasilały. Nie należy mieć zatem złudzeń, że problem mniejszości zniknie, i jeśli nie zostanie rozwiązany satysfakcjonująco, tzn. przyjęty jako normalność życia codziennego, mniejszości odbierane będą ciągle jako kłopotliwe zjawisko.

Na poziomie społeczności regionalnej na Zaolziu istnienie mniejszości wydaje się niezauważalne w życiu większości, a w każdym razie nic nie wskazuje na to, że większość potrafi – czy nawet chce – wykorzystać go z korzyścią dla siebie. Wprawdzie organizowane są – wspomniane już – imprezy, które powołano do życia dzięki otwarciu granic po „aksamitnej rewolucji”, a w których większość zamieszkująca Zaolzie licznie uczestniczy, jednak nie zawsze kojarzy się to z faktem, że wiele z nich odbywa się głównie dzięki istnieniu mniejszości narodowej na tym terenie. Także nie są z faktem istnienia mniejszości kojarzone sposoby zachowań społecznych. Istnieją jednak badania porównawcze społecz-

nych zachowań większości na tych terenach. Poświęcone są one młodzieży żyjącej w środowisku wielokulturowym (czeskiej) i monokulturowym (polskiej), a wyniki świadczą o większej tolerancji, mniej negatywnych stereotypach i autostereotypach (Urban, 1994) oraz większej świadomości struktur demokratycznych (Ogrodzka-Mazur, Urban, 1996) większości żyjącej w środowisku wielokulturowym¹³.

Istnieją też precedensowe zjawiska, które wskazują na możliwe zmiany w myśleniu o mniejszościach i próbach wykorzystania tego faktu. Są to pojawiające się w prasie czeskiej wzmianki uzasadniające otaczanie mniejszości szacunkiem i zrozumieniem, a przede wszystkim potrzebę i prawo używania własnego języka w życiu społecznym (*Z komentarzy czeskich...*, 2000, s. 14). Zna-ne są też pojedyncze wypadki posyłania dzieci z rodzin czesko-polskich do szkoły polskiej, tworzenie lekcji języka polskiego w szkołach czeskich.

Można zatem powiedzieć, że w środowisku większości wymienione wyżej korzystne zjawiska nie są kojarzone z mniejszością lub – jak w ostatnich przykładach – pojedyncze przypadki nie świadczą na razie o świadomym wykorzystywaniu wielokulturowości tego terenu oraz tkwiącego w nim potencjału. Niezrozumiałe bowiem jest, dlaczego – w sytuacji, gdy drugi język staje się atutem ekonomicznym – uwzględniając zapotrzebowanie na jego znajomość w firmach przygranicznych¹⁴ – rodziny mieszane (a także polskie) nie posyłają swych dzieci do szkół polskich. Wszystko wskazuje na to, że najważniejszą przyczyną tej sytuacji jest brak akceptacji społecznej polskości (porównaj podrozdział następujący). W każdym razie istnieją duże różnice pomiędzy akceptacją praw mniejszości przez większość a oczekiwaniami młodzieży mniejszości polskiej w tym zakresie. W opinii większości młodzieży czeskiej panuje przekonanie, że szkoła polska i dwujęzyczność jest niepotrzebna.

Zmiany świadomości czy świadomość zmian?

Zmiany świadomości, nad którymi chcę się zastanowić, dotyczą dojrzałości do dialogu międzygrupowego na poziomie partnerskim, jak należy je rozumieć w kontekście jednoczącej się Europy i związanymi z tym procesem zainteresowaniem mniejszościami.

Próba analizy zmian świadomości, mających bezpośredni związek z problematyką mniejszości na Zaolziu, na podstawie przedstawionych faktów zmian życia społecznego tego regionu wykazuje, że są one niewielkie. O rzeczywistych zmianach świadomości świadczyłaby dopiero polityka wykorzystywania potencjału wielokulturowego, czyli możliwości promocji kultury mniejszościowej w środowisku. Ze strony większości wymagałaby nie tylko akceptacji potrzeb mniejszości, ale i pewnej promocji tej kultury.

Ze strony mniejszości promocja tego potencjału wymagałaby otwarcia się i zaproszenia do współpracy. Jednakże niefortunne pod tym względem doświadczenia ze szkół mieszanych – do których należą mające bezpośredni związek z uczęszczaniem do szkół mieszanych zachowania ambiwalentne¹⁵ – wstrzymują od tego typu eksperymentów w szkołach podstawowych. Wynikiem zaś organizowania wewnętrznego życia kulturalno-oświatowego jest po-

czucie odmienności i zamkniętości w środowisku przez młodzież, która nie opuszcza domu rodzinnego (tzn. pozostaje podczas studiów na Zaolziu), chociaż odmiennosc związana z dwukulturowością i dwujęzycznością zaczyna być doceniana przez młodzież wyjeżdżającą na studia poza Zaolzie do Czech czy Polski (Urban, 1995).

Wśród większości niewiele świadczy o zmianie świadomości w zakresie innego spojrzenia na mniejszość. Spadek populacji i nieposyłanie dzieci z małżeństw mieszanych do szkół polskich spowodowane, być może, faktem, że brak jest akceptacji społecznej takich poczynań. Jak wskazują wyniki badań hierarchii wartości podtrzymania polskości na Zaolziu (Urban, 2000), w rodzinach jednorodnych *akceptacja społeczna polskości* w hierarchii ważności zajmuje dopiero czwarte miejsce, natomiast w rodzinach mieszanych jest wskazywana jako czynnik najważniejszy. Na uwagę zasługuje fakt, że taką właśnie hierarchię wyznaczają obydwie grupy małżonków z małżeństw mieszanych – zarówno Polacy jak i Czesi. Ta zasadnicza różnica mówi, że brak akceptacji społecznej polskości może być najważniejszym powodem nieposyłania dzieci z małżeństw mieszanych do szkół polskich. Potrzebę akceptacji polskości wykazuje także wyższa w rodzinach mieszanych pozycja *posiadanie przyjaciół z Polski*. Dla Polaków z małżeństw mieszanych posiadanie przyjaciół z Polski jest ważniejsze niż dla ich współmałżonków Czechów i ważniejsze niż dla przedstawicieli z małżeństw jednorodnych (polsko-czeskich). Także kontakty z Polską są przez Polaków z małżeństw mieszanych cenione wyżej – w jedynej wyróżnionej grupie – od zabezpieczeń prawnych (tamże).

Chociaż istnieją rozwiązania legislacyjne, umożliwiające wzbogacanie życia mniejszości, sposoby ich wprowadzania na razie nie służą podnoszeniu prestiżu mniejszości. Wydaje się, że są środkiem do wygrania innych celów, a nie działaniem, mającym ułatwić życie mniejszości czy służyć jej podtrzymaniu. Przedstawię to na poziomie legislacyjnym, społecznym i najbliższym – rodziny.

Na poziomie legislacyjnym przykładem może być podpisywanie umów i konwencji międzynarodowych. Nie kwestionując ważności dla mniejszości innych praw¹⁶ i nie podejmując się komentowania innych dokumentów, chciałabym zwrócić uwagę na bardzo ważny z punktu widzenia pozycji akceptacji społecznej mniejszości: Europejską Kartę Języków Regionalnych i Mniejszościowych (w dalszym ciągu Karta). Podpisanie jej w odpowiedniej wersji dałoby możliwość zaistnienia mniejszości w środowisku. Sam fakt, że jej podpisanie wzbudza tyle kontrowersji, wywołuje zainteresowanie, dlaczego tak się dzieje. Spróbuję to przedstawić.

„Na terenie Europy funkcjonują trzy różne systemy międzynarodowej ochrony praw człowieka – system związany z ONZ, z procesem helsińskim oraz oparty na konwencjach Rady Europy” (Nowicki, 1991). Wspomniana Karta jest dokumentem przygotowanym przez Radę Europy, której dokumenty charakteryzują się tym, że nie przyznają wielu praw (w Karcie państwo wybiera i deklaruje jedną z wielu możliwości), ale podpisane, podlegają bardzo skutecznej ochronie. Karta ta do września 2000 roku nie została podpisana przez Republikę Czeską, a w projekcie do przyjęcia ustęp dotyczący dwujęzyczności napisów był proponowany w wersji, w której na terenach Zaolzia dotyczyć mógł tylko

jednego miasta i dwudziestu wsi (na podstawie spisu z roku 1991, a zatem liczba ta dziś może już być nieaktualna). Ponieważ mniejszość polska na Zaolziu jest jedyną mniejszością zwartą, możliwe, że są to jedyne miejscowości w Republice Czeskiej.

Wzmianki o akceptacji mniejszości w prasie czeskiej, choć same w sobie są przełomem i dla mniejszości ważne, ujawniają też opór rządu i rzeczywisty powód skłaniający do podpisania Karty – wstąpienie do Unii Europejskiej (Krasnicky, 2000, s. 3). Świadczy to wyraźnie, że mniejszość jest tu środkiem, a nie podmiotem rozważań.

Przedmiotowe traktowanie mniejszości spotkać też można na poziomie społecznym, a nawet rodziny. Potwierdzają je opinie młodzieży czeskiej o stosunkowo małej akceptacji obecności przedstawicieli mniejszości w parlamencie, o nieakceptowaniu istnienia szkół mniejszościowych, o używaniu języka mniejszości w środowisku, a nawet w małżeństwach mieszanych (1998).

Przedstawione wyżej fakty dowodzą, że daleko do równouprawnienia i partnerstwa. Dopóki nie będzie rozwiązań w pełni wykazujących, że mniejszość jest podmiotem rozważań i partnerem w dyskusjach, dopóty nie można mówić o rzeczywistym dialogu.

Tego typu zmiany świadomości na Zaolziu – a tylko o takich możemy mówić w kontekście „nieredukowalnej różnicy” – jest na razie niewiele. Ważny jednak jest fakt, że budzi się tego typu świadomość.

Zakończenie

Kończąc, chciałabym przedstawić próbę dwóch interpretacji tych zjawisk z wykorzystaniem klasyfikacji trzech teorii: psychologicznej – odnoszącej się do zachowań przedstawicieli grupy mniejszościowej; politycznej – przedstawiającej politykę państwa w stosunku do mniejszości; socjologicznej – wskazującej relacje zachowań międzygrupowych.

Pierwsza interpretacja odnosi się do porównania teoretycznych i rzeczywistych wyników różnych sposobów socjalizacji i akulturacji mniejszości w środowisku większościowym. W środowiskach tych jako najwyższą formę adaptacji mniejszości w środowisku wielokulturowym – zarówno na płaszczyźnie psychologicznej jak i politycznej – określa się mianem integracji. Mają one jednak nieco inne znaczenie. Psychologiczne jej znaczenie: „2xTAK, czyli tkwienie w dwu kulturach” (Boski, 1992, s. 76), uznawane jest za optymalne dla mniejszości, a tym samym opowiada się za odrzuceniem niższych form adaptacyjnych, do których należy asymilacja oznaczająca TAK tylko dla kultury dominującej. Integracja ta nie zawsze prowadzi do integracji w znaczeniu politycznym, która – jak się podkreśla – forsowana w tej postaci w znaczeniu deklaratywnym, nie zawsze prowadzi do integracji (korzystania z obydwu kultur) w swym rzeczywistym wymiarze. Może w rzeczywistości okazać się i często okazuje – świadomą czy też nie – polityką asymilacyjną (Janusz, 1995).

Zjawiska te widoczne są na Zaolziu, a wykorzystując omawianą klasyfikację można sformułować tezę uzupełniającą, że na różnych płaszczyznach życia

społecznego przyjmowane są przez mniejszość (czy w stosunku do mniejszości) różne rozwiązania. Wydaje się bowiem, że pozwala jej bronić analiza różnych obszarów życia społecznego. Działania na poziomie współpracy z rządem – choć nie wszystkie – świadczą o chęci określenia współpracy na płaszczyźnie integracyjnej. Ze strony większości na poziomie społecznym są to wzmianki w prasie czy też rodzina czeska decydująca się na posyłanie dziecka do szkoły polskiej. Nie wszystkie jednak proponowane przez większość rozwiązania można tak klasyfikować, a przecież wiele z nich można uznać za podstawę rozwiązań asymilacyjnych. M. Nowicki (1991) podkreśla: „Zapewnienie równości szans wymaga uprzywilejowania, kompensującego dodatkowe trudności, którymi borykać się musi jednostka pragnąca zachować swą odmienną tożsamość”.

Silną tendencję do zachowań asymilacyjnych można zauważyć na poziomie życia społecznego zarówno wśród mniejszości, jak i większości. W grupie mniejszości zachowaniami takimi są:

- posyłanie dzieci z małżeństw mieszanych do szkół czeskich;
- ambiwalencja młodego pokolenia i coraz częstsze identyfikacje (na razie nie narodowościowe, a społeczne) z większością, która w dużo większym stopniu pojawia się w szkołach mieszanych.

Nadal jednak oczekiwania realizacji potrzeb narodowościowych są o wiele większe niż przyzwolenie narodu dominującego, co świadczy o silnych dążeniach asymilacyjnych w stosunku do mniejszości w grupie większości:

- ociąganie się z ważnymi z punktu widzenia mniejszości rozwiązaniami legislacyjnymi i przygotowywanie ich w wersji niemożliwej do zrealizowania w praktyce;
- rozwiązania legislacyjne dla szkolnictwa i brak ustaleń zapewniających wyjątki dla mniejszości;
- opinie o nieakceptowaniu szkół mniejszościowych;
- opinie stwierdzające nieakceptowanie posługiwania się językiem mniejszościowym w małżeństwach mieszanych.

Wymienione w ostatnich dwu punktach opinie są tym dziwniejsze, że zgłaszane są oczekiwania wychowywania dzieci w dwukulturowości w rodzinach mieszanych. Są to tylko badania oczekiwań, ale fakt, że charakteryzują one większość, od której zależą mniejszości, może wskazywać na ich ewentualne konsekwencje.

Druga interpretacja stanowi próbę podsumowania tych zjawisk z punktu widzenia teorii racjonalizacji działań. Przedstawię interpretację według pewnej ukrytej wersji teorii racjonalizacji M. Webera w interpretacji J. Habermasa (1999, s. 468–471). W teorii tej działania poddane są klasyfikacji według dwu kryteriów: koordynacji działań i stopnia racjonalności działań (tabela 1). W konsekwencji otrzymujemy działania niskiego i wysokiego stopnia racjonalności działań kierowanych poprzez układy interesów – nazwane są odpowiednio działaniami utrwalonymi mocą faktów (I) i działaniami strategicznymi (II). Drugą grupę tworzą działania kierowane poprzez normatywną zgodę, a wykazujące odpowiednio niski i wysoki stopień racjonalności – nazwane są konwencjonalnymi (III) i racjonalnymi (IV) działaniami społecznymi.

Tabela 1. Typologia działania według teorii racjonalizacji M. Webera w interpretacji J. Habermasa (1999, s. 470)

		Stopień racjonalności działania	
		niski	wysoki
Koordynacja	poprzez układy interesów	I Działanie utrwalone mocą faktów	II Działanie strategiczne
	poprzez normatywną zgodę	III Konwencjonalne działanie społeczne	IV Racjonalne działanie społeczne

Przyjmując ten podział jako pewien model klasyfikowania działań międzygrupowych, wydaje się, że zachowania większości dominującej na Zaolziu w stosunku do polskiej mniejszości narodowej określić można jako konwencjonalne działanie społeczne (III) i umieścić według tej klasyfikacji w grupie działań opartych na zgodzie normatywnej o niskim stopniu racjonalności. Dotyczy to zarówno rozwiązań instytucjonalnych, jak i życia społecznego. Świadczą o tym rozwiązania legislacyjne, traktujące problemy różnych mniejszości jednako, nie uwzględniając ich specyfiki. Świadczą też o tym wypowiedzi w prasie na temat traktowania mniejszości w sposób instrumentalny, a nie jako podmiotów. Zwracają uwagę na akceptację mniejszości jako środka do realizacji innych celów – działań racjonalnych związanych z wstąpieniem do Unii Europejskiej, z którym łączy się konieczność akceptacji mniejszości narodowych. Działania te jednak dalekie są od rzeczywistego dialogu.

Obraz – jaki wyłania się z przedstawionych w tym artykule rozważań – ujawnia, że nieuniknione są zmiany w traktowaniu mniejszości narodowych, jednak jeszcze nie odnotowujemy zmian w świadomości, to znaczy w innym sposobie myślenia o mniejszościach.

Przypisy

¹ PZKO (Polski Związek Kulturalno-Oświatowy) powstał w roku 1947 i był praktycznie (oprócz związku młodzieży SMP, a później Harcerstwa) jedyną organizacją Polaków działającą do roku 1990.

² Bardzo skrótove charakterystyki wszystkich organizacji polskich w Republice Czeskiej można znaleźć w Ośrodku Dokumentacyjnym Kongresu Polaków. W: D. Branna: *Polacy w Republice Czeskiej* (materiały niepublikowane). Porównaj też: W. Josiek: *Společenské organizace a instituce*. W: D. Kadlubiec a kol.: *Polská národní menšina na Těšinsku v České republice*. OU, Ostrava 1997.

³ Kongres Polaków w Republice Czeskiej (pierwotna nazwa Rada Polaków – dziś nazwę tę nosi jej organ wykonawczy) jest to – powstała po „aksamitnej rewolucji” – instytucja koordynująca działalność organizacji polskich (obecnie 19) na Zaolziu.

⁴ Do wyjątków należy odkupienie hotelu „Piast” w Czeskim Cieszynie (dzięki pomocy finansowej „Wspólnoty Polskiej”) i odzyskanie „Domu Polskiego” w Ostrawie (wybudowanego w roku 1900 przez Macierz). Obydwa jednak w wyniku niekompetencji zostały utracone dla społeczności polskiej.

⁵ Takie określenia używam też w stosunku do Polaków z Zaolzia.

⁶ Możliwości rozwiązań szkolnych porównaj w: J. Urban, A. Różańska: *Oświata polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu – raport o stanie oświaty i instytucjach oświatowych w roku 2000*. Opole 2000.

⁷ Jest to nowelizacja Praw Szkolnych (porównaj – tamże) z roku 1995 oraz przygotowywany ich nowy projekt, który przewiduje dalsze pod tym względem zaostrzenia.

⁸ Na podstawie wywiadu z przedstawicielami mniejszości polskiej uczestniczącymi w pracach komisji doradczych przy Rządzie Republiki Czeskiej (Rada pro narodnosti vlády Ceske republiky) i Ministerstwie Szkolnictwa (Poradnik skupina ministra školstvi, mladeze a telovychovy pro otázky narodnostního školství).

⁹ Procesy te wyszczególnione są w: H. Rusek: *Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja*. Uniwersytet Śląski, Katowice 1997, s. 8.

¹⁰ Na podstawie ostatniego spisu ludności w roku 1991 podaje: T. Siwek: *Malżeństwo Polaków w Republice Czeskiej*. „Zwrot” 1995, nr 9; T. Siwek: *Jaka jest współczesna rodzina zaolziańska?* „Zwrot” 1995, nr 11, s. 33.

¹¹ Na podstawie danych uzyskanych w Centrum Pedagogicznym dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszyńsku (organ podlegający Ministerstwu Szkolnictwa w Republice Czeskiej).

¹² W roku 1983 liczby te wynoszą odpowiednio: 33 przedszkola – 952 dzieci, 30 szkół (17 niepełnych i 13 pełnych) – 5526 uczniów, 4 szkoły średnie – 909 uczniów oraz w 3 szkołach (2 średnich i 1 zawodowej) istniały klasy mieszane, tzn. język polski dla młodzieży polskiej jest dodatkowym przedmiotem.

¹³ Odnotowując ten fakt, należy jednak wspomnieć, że nie istnieją badania porównawcze większości czeskiej z innych regionów kraju i wynik ten może być spowodowany innymi realiami życia społecznego w Czechach i w Polsce. Jednak na korzyść tego, że to współżycie różnych grup „łagodzi obyczaje”, wskazywałyby wyniki tych samych badań mniejszości polskiej żyjącej w Czechach, którą cechuje największa tolerancja i najmniej negatywne stereotypy pozostałych grup oraz autosterotypy.

¹⁴ Porównaj ogłoszenia o pracę w „Głosie Ludu”.

¹⁵ Wskazują na nie wyniki badań S. Zahradnika przedstawione na łamach „Głosu Ludu” w artykułach tego autora pt. *O stanie świadomości narodowej młodzieży polskich szkół średnich w Republice Czeskiej* („Głos Ludu” 1999, nr 1, 4, 7, 10, 13); porównaj także towarzyszące komentarze („Głos Ludu” 1999, nr 19, 21, 24, 36).

¹⁶ Takim jest np. możliwość zapisywania nazwisk i imion w wersji oryginalnej (nieczeszczonej) lub ich zmiana, chociaż ze względu na to, że prawa mniejszości są prawami poszczególnych obywateli, wyegzekwowanie tego prawa wymaga indywidualnych podań.

Bibliografia

Boski P.: *O byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowo-narodowej na obczyźnie*. W: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre: *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*, IP PAN, Warszawa 1992.

Habermas J.: *Teoria działania komunikacyjnego*. T.I. PWN, Warszawa 1999.

Janusz G.: *Prawa mniejszości narodowych. Standardy Europejskie*. Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Warszawa 1995.

Krasnický R.: *Vláda njeví, kdy podepíše Evropskou chartu jazyků*. „MF Dnes”, 15.06.2000.

Nowicki M.: *Międzynarodowa ochrona praw mniejszości narodowych i etnicznych*. Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Warszawa 1991.

Ogrodzka-Mazur E., Urban J.: *Kształtowanie postaw demokratycznych w procesie edukacji młodzieży z Pogranicza*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Społeczności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*. UŚ., Cieszyn 1996.

Urban J.: *O tolerancji i tożsamości*. W: T. Lewowicki (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. UŚ., Cieszyn 1994.

Urban J.: *Stereotyp i autostereotyp młodzieży Cieszyna i okolic*. W: T. Lewowicki (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. UŚ., Cieszyn 1994.

Urban J.: *Wychowanie do dwukulturowości w rodzinach polskiej mniejszości narodowej*. W: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*. Cieszyn 2000.

Urban J.: *Wybrane wyznaczniki identyfikacji narodowej młodzieży polskiej na Zaolziu – bilingwizm, poczucie odmienności i związek z regionem*. W: T. Lewowicki (red.): *Społeczności młodzieżowe na Pograniczu*. UŚ., Cieszyn 1995.

Urban J.: *Tolerancja i asymilacja – studium oczekiwań młodzieży zaolziańskiej wobec realizacji praw mniejszości narodowych i akceptacja tych praw przez młodzież wywodzącą się z narodów większościowych z okolic Cieszyna*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Wyd. UŚ. – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.

Urban J.: *Wychowanie do dwukulturowości w rodzinach polskiej mniejszości narodowej*. W: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*. Cieszyn 2000.

Z komentarzy czeskich dziennikarzy. „Zwrot” 2000.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
poleca studentom i nauczycielom
najnowszą pracę

Aleksandra Lewina
TWÓRCZA PRACA NAD SYSTEMEM WYCHOWANIA

Autor uzasadnia w prezentowanej pracy, iż budowanie mikro-systemu wychowawczego wymaga rozwiązania kompleksu wielu złożonych problemów. Zakłada, że pod wpływem nowego, innego niż dotąd, sposobu ujęcia kwestii mikrosystemu wychowania – w sensie praktycznym i teoretycznym – ulegnie generalnej zmianie sposób kierowania szkołą. Nielatwo ten cel osiągnąć – jednak od nauczycieli-wychowawców zależy, czy tę szansę wykorzystają. Książka ma im w tym pomóc.

ISBN 83-87-301-06-X

Cena 6 zł



Anna Szczypka-Rusz
 Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie

KRYTERIA SWOJSKOŚCI W ŚWIADOMOŚCI MŁODZIEŻY ŚLĄSKA CIESZYŃSKIEGO

Każdy okres historyczny ma swoje fascynacje, których odbicie często znaleźć można również w literaturze naukowej. Aktualnymi i atrakcyjnymi tematami są kwestie wielo- i międzykulturowości (Nikitorowicz, 1995a,b; Lewowicki i in., 2000), regionalizmów (Babiński, Miodunka, 1995; Bukowska-Floreńska, 1997), problematyka mniejszości (Kobzińska-Stawarz, Szynkiewicz, 1980), przemian tożsamości (Sadowski, Czerniawska, 1999; Lewowicki, 1994; Miluska, 1996) i wiele innych.

Niewątpliwie na liście tematów ważnych można umieścić także wątki europeizacji.

Dążenia do tzw. wspólnej Europy, a więc m.in. zgoda na procesy unifikacji, są bardziej ideą¹ elit poszczególnych krajów, aniżeli wyrazem opinii publicznej tych państw. Identyfikacje lokalne i regionalne wydają się w Europie silniejsze od identyfikacji narodowych i ponadnarodowych, o czym mogą świadczyć np. gwałtownie przebiegające próby usamodzielnienia się niektórych narodowości, pozostających przez długi czas w obrębie państwowych organizmów heterogenicznych.

Wyniki badań amerykańskich socjologów (z 1991 roku) wykazywały, że jedynie w czterech krajach – w tym w Polsce – spośród dwudziestu pięciu krajów europejskich przeważała identyfikacja narodowa nad regionalną i lokalną (Theborn, 1998, s. 38). Zjawisko to można tłumaczyć polityką władz PRL, która miała na celu ideowe skonsolidowanie społeczeństwa oraz pozostawienie na dalszym planie zainteresowania szeroko rozumianą problematyką regionalną – w tym również kształtowaniem świadomości regionalnej różnych społeczności.

Dopiero po roku 1981, w konsekwencji m.in. kryzysu społeczno-ekonomicznego i braku dalszych perspektyw, w społeczeństwie polskim dał się zaobserwować stopniowy nawrót do podstawowych wartości oraz form życia zbiorowego, takich jak np. religia czy tradycja regionalna.

Świadomość społeczna – świadomość narodowa – świadomość regionalna

Świadomość to zdolność myślenia, zdolność „tworzenia modeli pojęciowo-poznawczych rzeczywistości” (Gospodarek, 1990). Świadomość może odnosić się zarówno do pewnego „stanu” jednostki ludzkiej, jak i ludzkich zbiorowości, przy czym świadomość jednostki kształtuje się w procesach wychowania i socjalizacji, a świadomość społeczna to modele, które zawierają doświadczenia zbiorowości ludzkich w postaci globalnych systemów norm i wartości – włącznie ze stereotypami, przesądami i normami postępowania (tamże, s. 12–13). Tak więc świadomość społeczną można zdefiniować jako produkt doświadczenia i praktyki – zwarte sposoby odzwierciedlania obiektywnej rzeczywistości, a zwłaszcza stosunków i więzi międzyludzkich w postaci zobiektywizowanych i upowszechnionych modeli orientacji w otoczeniu i modeli działania (tamże, s. 13).

W literaturze funkcjonuje również pojęcie świadomości społecznej jednostki², odnoszące się – jak należy sądzić – do indywidualnych postaw, przeżyć, hierarchii wartości, ukształtowanych w jednostkowym doświadczeniu na podstawie wspomnianego wyżej modelu doświadczeń zbiorowości ludzkich.

Najobszerniejsze miejsce w literaturze przedmiotu znajduje problematyka świadomości narodowej.

Świadomość narodowa ma swoje korzenie w pierwotnej świadomości etnicznej, tworzącej się w sposób naturalny pod wpływem uczestnictwa jednostki w życiu grupy i wynikającego z niego doświadczenia. H. Kubiak (1997) zwraca uwagę na zróżnicowane możliwości różnych grup kulturowych w przekształcaniu świadomości etnicznej w świadomość narodową (por. także Śliwiński, 1992).

Wydarzenia rewolucji francuskiej dały początek nowoczesnym narodom i formowaniu się świadomości narodowej, którą jako kategorię trudno zdefiniować. Próbę opisowego zdefiniowania tego pojęcia podjął H. Kubiak (1997), wskazując na istotne składniki świadomości narodowej. Zalicza do nich:

- uznanie określonego terytorium za przestrzenne ramy własnej zbiorowości,
- mit etniczny rozszerzający poczucie wspólnoty,
- przekonanie o wspólnym dziedzictwie kulturowym,
- postrzeganie pewnych związków, cech psychofizycznych jako swoistych dla własnej wspólnoty,
- poczucie państwowości,
- pozytywne przeżycie przynależności do danej wspólnoty narodowo-państwowej.

Korzystając z koncepcji strukturalnych komponentów świadomości społecznej (Sadowski, 1982), można wyodrębnić z niej – przyjmując jako kryterium przedmiot świadomości społecznej – świadomość regionalną, która określa stosunek człowieka do regionu, będący efektem przyswojenia i przetwarzania informacji płynących z otoczenia.

Pozostając przy definiowaniu świadomości regionalnej (podobnie jak narodowej), przy wymienieniu zespołu cech charakteryzujących tę świadomość możemy brać pod uwagę następujące jej składowe (Kwiatkowski, 1984):

- przywiązanie do ziemi rodzimej,
- przekonanie, że ziemia ta ma pozytywnie oceniane właściwości, które odróżniają ją od innych terytoriów,
- przekonanie, że lokalna społeczność tworzy lub stworzyła w przeszłości określone wartości, które są składnikiem odrębnej, oryginalnej kultury,
- poczucie identyfikacji z tą zbiorowością i jej kulturą,
- pragnienie, aby przywiązanie do ziemi rodzimej, pozytywną ocenę jej walorów oraz identyfikację ze zbiorowością, która tę ziemię zasiedla, manifestować w różnorodnych działaniach społecznych.

Świadomość kryteriów swojskości młodych mieszkańców regionu cieszyńskiego

Specyfika Śląska Cieszyńskiego, będąca wypadkową wielokulturowości i wielonarodowości tu występującej oraz wynikająca m.in. z historycznych losów i nadgranicznego położenia tego terenu, została już obszernie opisana. Przegląd literatury dowodzi podejmowania przez badaczy różnorodnych wątków (Lewowicki, Grabowska, 1988; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, 1988; Zakradnik, Ryczkowski, 1992 i inne).

Prezentowane w niniejszym opracowaniu wyniki badań stanowią suplement do wcześniej podnoszonych kwestii tożsamości i świadomości³.

Sondaż przeprowadzono we wrześniu 2000 roku wśród 58 uczniów drugich klas szkoły średniej w Strumieniu. Wszyscy uczniowie mieszkają w granicach Śląska Cieszyńskiego. Strumień jest małym miastem położonym peryferyjnie w stosunku do Cieszyna. Położenie miasteczka na obrzeżach powiatu, w bezpośrednim sąsiedztwie miejscowości należących do Górnego Śląska może różnicować opinie badanej młodzieży w stosunku do opinii jej rówieśników zamieszkujących „w sercu” regionu. Wnioski dotyczące ewentualnego rozróżnienia będą możliwe dopiero po przeprowadzeniu dalszych badań i analizie ich wyników. Badaną młodzież poproszono o dokonanie oceny ważności (w skali od bardzo ważne do nieważne) kryteriów „swojskości” – zogniskowanych wokół następujących składników świadomości regionalnej:

- terytorialnej przynależności do regionu (miejsce urodzenia, miejsce zamieszkania),
- wartości wspólnoty kulturowej (tradycja, zwyczaje, znajomość historii i kultury regionu, gwara),
- zaangażowanie w różnorodne działania społeczne na rzecz regionu (zasługi dla regionu),
- poczucie, że jest się Cieszyńskiem,
- jak również identyfikację ze zbiorowością lokalną poprzez posiadanie rodziców – Cieszyńiaków.

Najistotniejsze kryteria swojskości wyznacza – zdaniem badanej grupy – miejsce zamieszkania, stwierdziło tak 58% respondentów, i miejsce urodzenia – taką opinię wyraziło aż 62% badanej młodzieży. Dalsze, ale równie ważne wyznaczniki, „bycia Cieszyniakiem” mają związek z wartościami wspólnoty kulturowej, szczególnie tradycjami, zwyczajami i ich przestrzeganiem – 53% wyborów – oraz znajomością historii i kultury regionu – 43,1% wskazań.

Spośród wartości kulturowych jedynie dobra znajomość gwary okazała się mało znaczącym kryterium lokalności, zajmując w rankingu VII miejsce przy wskazaniach 20,7% badanych.

Najsłabsze – zdaniem ankietowanych – determinanty swojskości to posiadanie co najmniej jednego z rodziców pochodzącego ze Śląska Cieszyńskiego – 27,5% wyborów – i – co bardzo zaskoczyło prowadzącą badania – poczucie, że jest się Cieszyniakiem – tylko 18,9% wskazań i ósme, ostatnie, miejsce w rankingu ważności kryteriów.

Wyniki wstępnych porównań uzyskanego materiału z wynikami analiz przeprowadzonych w latach 1994-2000 przez członków Społecznego Zakładu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, pozwalają przypuszczać, że kryteria swojskości wybierane przez młodzież mieszkającą bądź uczącą się w Cieszynie oraz młodzież mieszkającą i uczącą się z dala od centrum regionu (jednakże w jego obrębie) będą różne i będą dotyczyły głównie samookreślenia regionalnego jako ważnego kryterium swojskości.

Nie należy prawdopodobnie spodziewać się dużych rozbieżności opinii w odniesieniu do kategorii „wartości kulturowe” i „terytorialna przynależność do regionu”. Dla młodzieży z centrum regionu znajomość historii i kultury (choć w samoocenie niewielka), stanowi przypuszczalnie relatywnie istotny składnik świadomości, podobnie jak miejsce zamieszkania bądź urodzenia⁴.

Przypisy

¹ *Ideae fixe* jest tu rozumiane jako pomysł stale zaprzatający umysł.

² Na przykład J. Chałasiński definiuje świadomość społeczną jednostki jako „oznaczenia tych postaw (dążeń) i przeżyć jednostkowych, których przedmiotami są wartości społeczne, tzn. ludzie (nie jako organizmy biologiczne, lecz jako wartości społeczne), normy społeczne (zwyczaje, prawa), stosunki społeczne, idee społeczne itp. Zachowanie się, dla którego zaistnienia świadomość społeczna jest warunkiem niezbędnym... to... zachowanie społeczne”.

³ Por. np. artykuły w wymienianych w przypisach tomie pt. *Poczucie tożsamości młodzieży*, a także artykuł B. Grabowskiej: *Świadomość regionalna młodzieży na pograniczu polsko-czeskim*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.

⁴ Tę i wiele innych kwestii znajdzie czytelnik w tomach redagowanych przez T. Lewowickiego, będących opisem efektów badawczych Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza.

Bibliografia

- Babiński G., Miodunka W. (red.): *Europa państw – Europa narodów. Problemy etniczne Europy Środkowo-Wschodniej*. Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 1995.
- Bukowska-Floreńska J. (red.): *Studia etnologiczne i antropologiczne*. T.1. *Śląsk Cieszyński i inne pogranicza w badaniach nad tożsamością etniczną, narodową i regionalną*. Katowice 1997.
- Gospodarek T.: *Przesłanki integracji narodowej*. Wyd. Śląskie, Opole 1990.
- Kobzińska-Stawarz J., Szykiewicz S. (red.): *Konflikty etniczne. Źródła – typy – sposoby rozstrzygnięcia*. Materiały z konferencji. Instytut Archeologii i Etnologii PAN, Warszawa 1996.
- Kubiak H. (red.): *Założenia teorii asymilacji*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1980.
- Kubiak H.: *Świadomość i tożsamość narodowa: swobodny wybór czy wymuszone zobowiązanie?* W: *Socjologia: teoria i działania. Księga pamiątkowa ku czci Władysława Markiewicza*. Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1997.
- Kwiatkowski P.: *Ideologia regionalizmu w Polsce międzywojennej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1984, nr 4.
- Lewowicki T., Grabowska B. (red.): *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. UŚ. – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1988.
- Lewowicki T., Ogródzka-Mazur E. (red.): *Problemy pogranicza i edukacja*. UŚ. – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1988.
- Lewowicki T. (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. UŚ. – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1994.
- Lewowicki T., Ogródzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wyd. UŚ., Katowice 2000.
- Miluska J.: *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1996.
- Nikitorowicz J. (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Wyd. Trans Humana, Białystok 1995a.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Wyd. Trans Humana, Białystok 1995b.
- Sadowski J.: *Świadomość społeczna – świadomość polityczna – świadomość historyczna*. Vol.1. W: *Edukacja polityczna*. Centralny Ośrodek Metodologii Studiów Nauk Politycznych, Warszawa 1982.
- Sadowski A., Czerniawska M.: *Tożsamość Polaków na pograniczach*. Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 1999.
- Śliwiński M.: *Świadomość narodowa, świadomość pogranicza*. „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 2.
- Therborn G.: *Drogi do nowoczesnej Europy. Społeczeństwa europejskie w latach 1945–2000*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Zakradnik S., Ryczkowski M.: *Korzenie Zaolzia*. Polska Agencja Informacyjna S.A., Wyd. Pai-press, Warszawa–Praga–Trzyniec 1992.

Aniela Róžańska
 Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie

ETYCZNE WYZNACZNIKI ŚWIADOMOŚCI EKOLOGICZNEJ MŁODZIEŻY NA POGRANICZU POLSKO-CZESKIM

*Jestem życiem, które pragnie żyć,
 pośród życia, które pragnie żyć.*
 Albert Schweitzer

„Wrażliwość moralna współczesnego człowieka nie wydaje się bardziej wątpia niż jego przodków. (...) Dlaczego więc ten coraz bardziej uwrażliwiony moralnie człowiek jest jednocześnie taki niszczycielski i dla siebie i dla pozostałych istnień?” (Markowska, 2000, s. 188).

Przytoczone pytanie wyznacza myśl przewodnią niniejszych rozważań nad wyznacznikami świadomości ekologicznej, podjętych w ramach szeroko zakrojonej dyskusji na temat stanu i rozwoju świadomości społecznej i jednostkowej młodzieży na pograniczach.

W obliczu kryzysu ekologicznego jako jednego z wymiarów kryzysu współczesnej cywilizacji oraz potrzeby kształtowania świadomości ekologicznej jako recepty na przezwycięzenie tego kryzysu, nie trzeba tłumaczyć i uzasadniać obecności edukacji ekologicznej i jej roli w kształtowaniu świadomości ekologicznej. Zasadną jednak wydaje się refleksja nad charakterem aktualnej edukacji ekologicznej, która rozważa problematykę ekologiczną najczęściej w jej aspekcie przyrodniczym i technicznym. Problematyka ta powinna być rozważana i respektowana przynajmniej na trzech płaszczyznach: 1) na płaszczyźnie nauk przyrodniczych, 2) na płaszczyźnie polityczno-ekonomicznej, 3) na płaszczyźnie indywidualnej oraz zbiorowej świadomości. Czy nie należy również szukać przyczyn zaistniałych kryzysów u początku, tzn. w analizie stosunku człowieka do świata, w jego myśleniu i postawach? Słuszne wydają się ostrzeżenia etyków, że kryzys ekologiczny jest następstwem kryzysu świadomości i odpowiedzialności człowieka, czyli następstwem kryzysu etycznego (Bonenberg, 1992, s. 118–119). Może głównym elementem kryzysu ekologicznego jest problem moralny – zagubienie szacunku wobec życia?

Aspekty świadomości ekologicznej

Świadomość ekologiczna jest różnorodnie rozumiana zależnie od przyjętej definicji tego pojęcia. Jest obszarem świadomości społecznej odniesionej do sfery środowiska przyrodniczego i wyznaczającej poglądy i postawy ludzi wobec niego. Ze względu na przecenianie w przeszłości sfery poznawczej świadomości ekologicznej, uważam, że świadomość ekologiczną trzeba rozważać całościowo, podkreślając również inne jej komponenty. Stąd w niniejszej pracy (i nie tylko) przyjmuję definicję, według której przez świadomość ekologiczną należy rozumieć „pożądany stan rozwoju świadomości społecznej, w której wysokiemu poziomowi wiedzy opisowo-technicznej na temat procesów zachodzących w ekosystemach, związków między działalnością człowieka a środowiskiem towarzyszy intelektualna zdolność dostrzegania i przewidywania ekologicznych następstw własnego działania oraz moralna wrażliwość na relacje zachodzące pomiędzy człowiekiem a przyrodą (Papuziński, 1997, s. 103–104).

W ujęciu strukturalnym świadomość ekologiczna zawiera zatem w sobie wiedzę i wyobraźnię ekologiczną (sfera poznawcza, opisowo-techniczna), a także system wartości i norm moralnych dotyczących wzajemnych powiązań między społeczeństwem a przyrodą oraz między człowiekiem a środowiskiem, wyznaczających reguły działań (sfera aksjologiczno-normatywna) – (Cichy, Kłosirski, 1992, s. 12).

Przytoczona struktura świadomości ekologicznej oraz pytania i wątpliwości związane z rolą poszczególnych jej aspektów w procesie kształtowania postawy proekologicznej posłużyły do przeprowadzenia badania ankietowego¹.

Przystępując do badań, chciałam określić etyczne wyznaczniki świadomości ekologicznej młodzieży pogranicza oraz ich obecność w kształtowaniu postawy proekologicznej. Badania miały też potwierdzić zgodność lub jej brak pomiędzy samooceną młodzieży co do jej wiedzy i kompetencji ekologicznych a reprezentowaną przez nią postawą wobec przyrody. Wprowadzono więc kategorie: postawa proekologiczna, rozumiana zgodnie z zaproponowaną przez S. Nowaka (1973, s. 23) definicją, obojętność ekologiczna (Burger, 1992) oraz świadomość bezsilności ekologicznej.

Wiedza – komponent świadomości ekologicznej czy bezsilności ekologicznej?

W świadomości potocznej rozumienie potrzeby ochrony środowiska naturalnego jest coraz pełniejsze. Jest to jednak często wiedza werbalna, telewizyjno-gazetowa, taka jaką się zna z informacji o trudnych problemach współczesnego świata, które jednak bezpośrednio nas nie dotyczą. Często teoretyczne informacje docierające do nas są niezgodne z naszym doświadczeniem, co zdaniem K.T. Toeplitza (1986, s. 21–25), doprowadziło w systemie poznawania świata przez współczesnego człowieka do rozszczępienia doświadczenia i informacji. Z drugiej strony docierających informacji jest tak wiele, że mogą one być nie

tylko źródłem świadomości o zagrożeniach ekologicznych, ale przyczyną bierności, bezradności i zagubienia człowieka. D. Markowska (2000, s.199) nazywa to uwikłaniem człowieka współczesnego i doszukuje się przyczyn ekologicznej bierności w sposobie, w jaki odbiera on wiadomości o zagrożeniach ekologicznych (za pośrednictwem obrazu telewizyjnego, w kontekście mieszaniny nader różnorodnych informacji) oraz w jego zmęczeniu zagrożeniami.

Zdaniem Jürgena Moltmanna, świadomość skażenia środowiska naturalnego i zagrożenia ekologicznego i lęk przed nim – kreowany przez media, głównie telewizję i film – są tak silne i powszechne, że nie kształtowanie tej świadomości, a zmniejszenie powszechnego lęku i pesymizmu jest kwestią edukacyjną. Podobnego zdania są pedagodzy, którzy zwracają uwagę na rzeczywiste i wyolbrzymiane przez media problemy i zagrożenia współczesności oraz wskazują na potrzebę podjęcia odpowiednich działań edukacyjnych wobec wzrastającego pesymizmu². Również w świetle najnowszych badań młodzież pogranicza polsko-czeskiego najwięcej obawia się niszczenia środowiska naturalnego (Jasiński, 2000, s. 96).

Celem badań nie było zbadanie poziomu wiedzy ekologicznej, choć i ten byłby z pewnością interesującym problemem badawczym (Żeber-Dzikowska, 1997) i nie jest obojętny w kształtowaniu świadomości ekologicznej. Ograniczono się jedynie do ogólnych opinii i samooceny młodzieży na ten temat. Analiza wypowiedzi studentów pozwala stwierdzić, iż młodzież ocenia swoją wiedzę na temat środowiska naturalnego i możliwości jego ochrony jako niewystarczającą (taką samoocenę podało 84,5% badanych, a tylko 15,5% stwierdziło optymistycznie, że poziom ich wiedzy ekologicznej jest wystarczający). Świadczyć to może o samokrytycyzmie młodzieży bądź faktycznie niskim poziomie wiedzy i kompetencji z zakresu problematyki ekologicznej. Za przychyleniem się do drugiej możliwości przemawia fakt, iż w toku kształcenia uniwersyteckiego brak osobnego przedmiotu: edukacja ekologiczna, jak również opinia studentów, że na edukację środowiskową jako przedmiot studiów pedagogicznych przeznaczona jest zbyt mało godzin³.

Bardziej niż stan wiedzy ekologicznej młodzieży interesowało mnie natomiast źródło wiedzy i informacji oraz sposób ich odbierania przez młodzież.

Przeważająca większość respondentów podaje jako najważniejsze źródło wiedzy ekologicznej środki masowego przekazu (65,5%). Respondenci przede wszystkim wskazywali na programy telewizyjne (57,8%) oraz artykuły w prasie popularnonaukowej oraz lokalnych biuletynach informacyjnych (38,8%), stosunkowo niewielka liczba na audycje radiowe (15,5%), a pojedyncze osoby na Internet. Kształcenie uniwersyteckie jako istotne źródło wiedzy ekologicznej wymienilo 22,4% studentów, a samokształcenie i lekturę książek 20,7% ankietowanych. Można by zatem przypuszczać, że ich wiedza, uboga w niezbędne przeżycia emocjonalne oraz weryfikację nie będzie generować aktywności ekologicznej, ale ją hamować.

Pewnym optymizmem może napawać fakt, że studenci są świadomi potrzeby ochrony środowiska i oceniają aktualny jej stan w Polsce za całkiem niezadowolający (46,6%) lub częściowo niewystarczający (53,4%), podobnie, choć

bardziej zróżnicowane są ich oceny poziomu działalności na rzecz ochrony środowiska w ich miejscu zamieszkania: 48,3% badanych uważa go za niski, 27,6% za stanowczo niezadowolający, a 24,1% za wystarczający. Podobnie dojrzałymi można nazwać decyzje wyboru grupy społecznej o największym wpływie na sprawy ochrony środowiska. 81% ankietowanych wskazało na zwykłych obywateli jako najbardziej odpowiedzialnych za stan środowiska, dopiero później wymieniali dyrektorów i właścicieli zakładów przemysłowych (36,2%) oraz rząd (21%). Stosunkowo mało przez badanych studentów pedagogiki została doceniona rola nauczycieli w wywieraniu wpływu na ochronę środowiska.

Potwierdzeniem mało aktywnej postawy ekologicznej była analiza wypowiedzi na temat udziału ankietowanych w różnorodnych imprezach ekologicznych. 12% młodzieży nie brało udziału w żadnym działaniu na rzecz ochrony środowiska w ostatnich dwu latach. Najwyższym udziałem cieszyły się jednorazowe imprezy typu „Sprzątanie Świata – Polska” (72,4% badanych), obchody „Dni Ziemi” (6,9%), „Dzieci Ziemi” (6%), rzadziej dotyczył on systematycznych działań, takich jak segregacja śmieci (5,2%), porządkowanie i sprzątanie lasu (4,3%), zbiórka makulatury (5,2%) czy butelek plastikowych (3,4%). Pojedyncze osoby deklarowały udział w warsztatach ekologicznych, akcji budowania ścieżek rowerowych, zbieraniu podpisów na petycji na rzecz ochrony środowiska.

Powrót do wartości a kształtowanie postawy proekologicznej

Znamienne jest, że prawie wszyscy naukowcy, próbujący wskazać drogi wyjścia z impasu i możliwości budowania aktywnej postawy proekologicznej, odwołują się do sił duchowych człowieka i powrotu wartości, jako etycznej postawy świadomości ekologicznej.

Jan Grzesica (1983) zwraca uwagę na chrystocentryczny wymiar świata jako wyznacznik jego wartości oraz przypomina o odpowiedzialności chrześcijanina za środowisko przyrodnicze. W świetle nauki społecznej Kościoła katolickiego wartość przyrody polega na odzwierciedlaniu przez nią mądrości, dobroci i piękna Stwórcy, chrystocentryczny wymiar świata nadaje jej głęboki sens, a człowiekowi została przyroda powierzona, by w odpowiedzialny sposób kontynuował dzieło stworzenia.

W etyce ewangelickiej jest wciąż żywa postać Alberta Schweitzera (1989) i jego referencja życia. Schweitzerowska etyka czczy dla życia nie jest jakąś ideą ani normą, wobec której można zająć pozytywne lub negatywne czy nawet obojętne stanowisko, lecz samym życiem, które zawsze powinien akceptować prawdziwie etyczny człowiek (Uglorz, 1996, s. 247). Wypływa z jego autentycznego doświadczenia solidarności ze wszystkimi stworzeniami i świadomości jedności życia: „Jestem życiem, które pragnie żyć, pośród życia, które pragnie żyć” (Schweitzer, 1974, s. 377). Jest określeniem nielatwej postawy życiowej, składającej do racjonalnego myślenia i odpowiedzialnego działania w obronie każdej formy życia.

W celu sprawdzenia czy i w jakiej mierze postawa proekologiczna młodzieży pogranicza uwarunkowana jest etycznymi wyznacznikami i jakie zawie-

ra wartości, poproszono młodzież o swobodne wypowiedzenie się na temat: „Czym jest dla mnie przyroda”. Analiza różnorodnych odpowiedzi pozwala stwierdzić, że młodzież wiąże z przyrodą wiele uznawanych wartości. Przyroda jest dla niej przede wszystkim azylem, miejscem uspokojenia i odpoczynku (31%), źródłem wartości estetycznych – pięknem, harmonią (24,1%), źródłem życia (22,4%), przyjemności i radości (8,6%), wreszcie źródłem korzyści (7,6%). Drugą grupę stanowiły wypowiedzi podkreślające jedność człowieka z naturą rozumianą jako całość, powiązany system, którego jesteśmy elementem (21,5%). Religijny aspekt wartości przyrody doceniło część badanych, nazywając przyrodę odzwierciedleniem doskonałości Stwórcy, domem domów, świątynią (12,1%), wreszcie skarbem danym człowiekowi, by o niego dbał (24,1%). W ostatniej charakterystyce najbardziej podkreślano potrzebę ochrony i odpowiedzialności za przyrodę.

Dlaczego zatem młodzież, deklarująca tak pozytywne przekonania i nastawienia wobec przyrody, jest tak mało aktywna w swym proekologicznym działaniu?

Jak wynika z przyjętej definicji postawy, jednym z aspektów postawy wobec przyrody jest pewien wzór zachowania się wobec niej. Aspekt zachowaniowy jest kształtowany między innymi pod wpływem ideału wychowawczego i obecności wzorów osobowych w społeczeństwie. Badana młodzież, poproszona o wskazanie swoich wzorców osobowych, reprezentujących pozytywną postawę proekologiczną i będącą dla niej pewnym ideałem osobowym, nie umiała tego uczynić. Okazuje się, że znaczna część badanej młodzieży nie ma pozytywnych wzorców postępowania ani w swej najbliższej okolicy, ani w świecie (38,8%). Młodzież, która do kształtowania swej postawy proekologicznej szuka wzorców osobowych, znajduje je najczęściej w najbliższym środowisku – wśród przyjaciół (12,9%), rodziny (13,8%), nauczycieli (6%), pracowników samorządowych (1,7%), księży-katechetów (1,7%). Jedynymi wzorcami postawy proekologicznej spośród znanych w świecie osobistości, na które młodzież wskazała, byli Jan Paweł II oraz Brigitte Bardot.

Czy współczesna młodzież nie potrzebuje pozytywnych wzorców osobowych, będąc samodzielną w budowaniu odpowiednich postaw? A może brak tychże w środowisku jest jedną z przyczyn bierności i małej wrażliwości ekologicznej młodzieży?

Konieczność wzbudzania w młodych ludziach szacunku do życia, jego utrzymania i pielęgnowania, przyjęcia na siebie odpowiedzialności za życie własne i innych, jak również wskazania, w jaki sposób mogą to robić⁴ – to nowe zadania edukacyjne znajdujące coraz szersze odbicie w realizowanych treściach nauczania i wychowania. Podkreślają one przede wszystkim ochronę życia jako wartości samej w sobie – swego własnego, drugiego człowieka, innych istot, całej przyrody – jako potrzebę, wynikającą z poczucia odpowiedzialności i przywileju współtworzenia środowiska życia. Ta pozytywna edukacja ekologiczna zdaje się mieć szanse powodzenia, o czym wielu autorów, ekologów teoretyków i praktyków nam przypomina (Skolimowski, 1993).

Przypisy

¹ Badaniami przeprowadzonymi w roku akademickim 2000/2001 została objęta grupa 116 studentek II i III roku edukacji szkolnej. Chociaż nie stanowiły próby reprezentatywnej, możliwa była weryfikacja uzyskanych wyników empirycznych, jak również próba ich interpretacji.

² Zagrożenie ekologiczne jest wymieniane przez młodzież polską jako jedno z zagrożeń globalnych. Patrz: Z. Kwieciński: *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*. W: K. Paclawska (red.): *Tradycja i wyzwania*, s. 91–92.

³ Podobną opinię na ten temat wyrazili studenci studiów zaocznych we wcześniejszych przeprowadzonych przeze mnie badaniach. Por. A. Różańska: *Wymiar bioregionalny edukacji ekologicznej*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkola na pograniczach*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 156.

⁴ Por. S. Roller: *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*. W: I. Wojnar (red.): *Bliskie i dalekie cele wychowania*, s. 414.

Bibliografia

- Bonenberg M.: *Etyka środowiska*. Wyd. UJ, Kraków 1992.
- Burger T.: *Świadomość ekologiczna: między lękiem a działaniem*. Raport Instytutu na rzecz Ekorozwoju, Warszawa 1992.
- Cichy D., Kłosiński M.: *Założenia teoretyczny i metodologia badań*. W: D. Cichy (red.): *Bezpieczeństwo ekologiczne w świadomości młodzieży*. Oficyna Wydawnicza Alma-Press, Warszawa 1992.
- Grzesica J.: *Ochrona naturalnego środowiska człowieka – problem teologiczno-moralny*. Katowice 1983.
- Jasiński Z.: *Plany życiowe młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego a edukacja międzykulturowa*. W: T. Lewowicki (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Markowska D.: *Siódmy nieprzyjaciel z siódmej strony świata*. W: Z. Kwieciński (red.): *Alternatywne myślenie o/dla edukacji*. IBE, Warszawa 2000.
- Nowak S.: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: S. Nowak (red.): *Teorie postaw*. PWN, Warszawa 1973.
- Papuziński A.: *Modele świadomości ekologicznej a strategie działań ekologicznych*. W: J. Dębowski (red.): *Światopogląd a ekologia*. Olsztyn 1997.
- Schweitzer A.: *Gesammelte Werke in fünf Banden*. T. 2. München 1974.
- Schweitzer A.: *Zastanowienie nad krytycznym myśleniem a ucty do życia*. Vysehrad, Praha 1989.
- Skolimowski H.: *Ekofilozofia jako drzewo życia*. Wyd. Pusty Obłok, Warszawa 1993.
- Toeplitz K.T.: *Zacmienie informacyjne. Rozważania o przyczynach końca świata*. Warszawa 1986.
- Uglorz M.: *Alberta Schweitzera Etyka czci dla życia*. „Śląskie Studia Teologiczne” 1996, nr 29.
- Żeber-Dzikowska I.: *Efektywność edukacji środowiskowej w liceach ogólnokształcących*. W: D. Cichy (red.): *Edukacja środowiskowa*. IBE, Warszawa 1997.

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGŁĄDY, OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2001

Wojciech Słomski

WIEDZA OBIEKTYWNA W UJĘCIU K.R. POPPERA

W pracy niniejszej postaram się przedstawić popperowską koncepcję wiedzy w sensie obiektywnym jako podstawę, na której Popper usiłował zbudować syntezę, noszącą, według niektórych, wszelkie znamiona systemu filozoficznego. W pierwszej części pracy przedstawię sposób, w jaki z metodologii Poppera przedstawionej w *Logik der Forschung* wyłoniła się w okresie późniejszym koncepcja wiedzy obiektywnej (rozwinęta później w koncepcję świata 3). Następnie podejmę próbę wykazania, iż koncepcja ta w sposób konieczny pociąga za sobą konsekwencje zmuszające Poppera do włączenia do niej teorii języka oraz – przede wszystkim – teorii ewolucji biologicznej.

Koncepcję wiedzy obiektywnej potraktować można jako rozwinięcie poglądów przedstawionych przez Poppera w *Logik der Forschung*. Dążąc do wyeliminowania z epistemologii czynników subiektywnych i zastąpienia ich zasadami logicznymi, Popper zaadaptował teorię prawdy Tarskiego, budując na jej podstawie pojęcie prawdopodobności (*versimilitude*), które odróżnia od klasycznie rozumianego pojęcia prawdopodobieństwa. Prawdopodobność ta, która staje się w popperowskiej metodologii celem nauki, polega na eliminowaniu fałszywej zawartości teorii i zastępowania jej wzrastającą zawartością prawdziwą¹. Dla obrazowego przedstawienia swych poglądów, Popper posłużył się prostokątem, który podzielił na dwie części obrazujące prawdziwą i fałszywą zawartość teorii. Celem nauki jest rozszerzanie części prostokąta przedstawiającej zawartość prawdziwą, zaś pomniejszanie części pozostałej.

Tak rozumiane pojęcie prawdopodobności stanowi w filozofii Poppera podstawę prowadzącą do wyłonienia się w późniejszym okresie rozwoju jego myśli koncepcji wiedzy obiektywnej. Zarówno bowiem zawartość treściowa teorii, jak i podział jej treści na fałszywą i prawdziwą nabierają sensu poprzez odniesienie do rzeczywistego świata, a więc do faktów służących jako ostateczna instancja odpowiedzialna za podział klasy zawartości teorii na dwie podklasy. W ten sposób teoria staje się czymś więcej niż jedynie subiektywnym przypuszczeniem podmiotu, a do wyjaśnienia jej związku z faktami, które stara się

opisywać i wyjaśniać, zbędne jest uwzględnienie roli subiektywnych przekonań tegoż podmiotu. Dzięki oderwaniu koncepcji wiedzy od podmiotu Popper zrywa ze zdroworozsądkową, pochodzącą od Arystotelesa, teorią wiedzy i stara się zastąpić ją teorią wiedzy hipotetycznej, o charakterze całkowicie obiektywnym.

Wiedza obiektywna istnieje, według Poppera, niezależnie od ludzkich stanów psychicznych w tym sensie, że sposób, w jaki poszczególni ludzie rozumieją i interpretują teorie naukowe, a także to, czy teorie te w ogóle są do końca rozumiane, nie ma wpływu na treść, jaką teorie te posiadają „w rzeczywistości” (w sensie obiektywnego istnienia tej treści). Autonomia wiedzy naukowej względem podmiotu poznającego nie oznacza jednak, iż sposób, w jaki konstruowane są teorie naukowe, jest całkowicie dowolny. W szczególności – a wniosek taki nasuwa się, jeżeli nie weźmiemy pod uwagę poglądów metodologicznych i społecznych Poppera – nie jest dziełem przypadku, jakie przedmioty zaliczyć należy do świata 3. Po uwzględnieniu popperowskiej koncepcji rozwoju nauki jako stopniowego przybliżania się do prawdy, wydaje się, iż Popper uznaje zachodzenie pewnego typu relacji pomiędzy rzeczywistością materialną a wiedzą obiektywną, relacji polegającej na tym, że teorie naukowe zwracają się ku przedmiotom i stanom fizycznym w taki sposób, że mówić możemy o czymś w rodzaju odpowiedności pomiędzy rzeczywistością złożoną z przedmiotów poznania a rzeczywistością złożoną z wyjaśnień tej pierwszej rzeczywistości.

Okazuje się jednak, iż nie jest łatwo określić, w jaki sposób popperowska wiedza obiektywna zależy od rzeczywistości fizycznej. W argumentacji uzasadniającej użyteczność przyjęcia autonomicznego istnienia trzech różnych światów Popper koncentruje się przede wszystkim na wyjaśnieniu, jak wiedza obiektywna oddziałuje za pośrednictwem świata 2 na świat 1². Jego uniwersalna metoda formułowania śmiałych hipotez i dążenia do ich obalenia zakłada wprawdzie konieczność poddawania hipotez (należących do świata 3) konfrontacji z faktami (należącymi do świata 1), jednakże wymóg falsyfikacji nie gwarantuje zachodzenia relacji – zarówno pomiędzy teoriami wcześniejszymi a tymi, które je zastąpiły, jak i pomiędzy faktami a wyjaśniającymi je teoriami. Nie chodzi tutaj o wynikanie logiczne, lecz o jakikolwiek rodzaj relacji, zwłaszcza relację podobną do tej, jaka pomiędzy wiedzą obiektywną a faktami zachodzi z uwagi na zdolność teorii naukowych do oddziaływania na świat 1.

Popperowska koncepcja obiektywnego poznania zakłada ściśle oddzielenie aktów myślenia, a więc pewnego rodzaju przeżyć psychicznych podmiotu poznającego, które mogą być różne u różnych ludzi i w różnych chwilach, oraz treści owych aktów, która w różnych aktach pojmowanych jako przeżycia psychiczne może być ta sama. Poprzez oddzielenie treści aktów myślowych od samych tych aktów Popper dowodzi istnienia przedmiotów równie autonomicznego, jak istnienie przedmiotów fizycznych oraz stanów psychicznych. Jego zdaniem, treści aktów myślowych są równie niezależne od samych tych aktów oraz od przedmiotów fizycznych, jak akty psychiczne pozostają niezależne od przedmiotów świata fizycznego (pomijając ich potencjalną zależność

od procesów fizjologicznych, co jednak jest oddzielnym problemem)³. Tego rodzaju rozdzielenie treści aktów myślowych od samych tych aktów nie jest w filozofii niczym nowym, natomiast oryginalność podejścia Poppera polega na sposobie określenia statusu ontologicznego przedmiotów będących odpowiednikiem tego, co zwykle określa się mianem treści aktów myślowych samych w sobie.

Pomiędzy światem fizycznym a obiektywną treścią teorii naukowych relacje zachodzą jedynie za pośrednictwem świadomości. Wprawdzie do głównych tez popperowskiej metodologii należy twierdzenie o możliwości porównywania zawartości empirycznej poszczególnych teorii, co odbywa się na podstawie testów empirycznych, jednak w rzeczywistości testy te nie sprawdzają zgodności teorii z samymi faktami, lecz z relacjami o faktach odnieść więc można wrażenie, że Popper nie jest do końca konsekwentny w swych propozycjach. Ostatecznie nie poddaje on w wątpliwość ciągłości w nauce, której nie byłoby, gdyby tworzenie teorii odbywało się całkowicie dowolnie, bez uwzględnienia relacji pomiędzy wiedzą a przedmiotami świata 1, przejawiającej się nie tylko w testach nowych hipotez, lecz przede wszystkim w praktycznych zastosowaniach nauki, czyli w tym, co potocznie określa się mianem postępu technologicznego⁴.

Mimo że proces rozwoju nauki i rządzące nim zasady umieszcza Popper w świecie 3, a więc w sferze, która rozwija się niezależnie od ludzkiej świadomości i świata materii, to jednak nieuprawniony byłby wniosek, jakoby Popper nie dostrzegał podmiotowego uwarunkowania wiedzy. Subiektywnych czynników psychologicznych nie uznaje Popper za racjonalne i dlatego stara się traktować te czynniki jako niezależne względem procesu rozwoju wiedzy naukowej. Samą tę wiedzę traktuje natomiast jako twór dany, istniejący z punktu widzenia jednostki niezależnie od niej, niejako na zewnątrz jej świadomości. „Wszelka praca – pisze Popper – w dziedzinie nauki kieruje się ideą rozwoju wiedzy obiektywnej. Jesteśmy robotnikami, którzy dodają swój wkład do rozwoju wiedzy obiektywnej, jak murarze wznoszący strzelistą katedrę” (Popper, 1992, s. 169).

Śledząc rozwój poglądów Poppera odnieść można wrażenie, iż głównym jego celem nie jest zbudowanie metodologii, która byłaby w stanie sprostać wynikom nauk przyrodniczych, wyjaśniając zarazem to, co w dzieje się w praktyce badawczej, lecz stawienie czoła kryzysowi spowodowanemu upadkiem teorii Newtona uważanej za dowód możliwości zdobycia wiedzy pewnej. Zdając sobie sprawę, iż teoria względności Einsteina obala dotychczasowy model wiedzy naukowej i upadek tego modelu wiąże się z kryzysem podstawowych wartości intelektualnych (Lakatos, 1995, s. 6 i nast.), jakiego nigdy wcześniej w dziejach filozofii nie było, Popper starał się zbudować teorię wiedzy naukowej, która stanowiłaby w równym stopniu zbiór metod wykorzystywanych przez naukowców oraz obronę wiary w racjonalność nauki⁵. Jeżeli teza, iż głównym celem rozważań Poppera od samego początku jego drogi filozoficznej było poszukiwanie argumentów przemawiających za racjonalnością nauki (lub poszukiwanie modelu racjonalności) jest prawdziwa, to łatwiej przychodzi zrozumienie sensu dążenia Poppera do odpsychologizowania zarówno filozofii

nauki, jak i epistemologii (Pietruska-Madej, 1997, s. 52). Z tego punktu widzenia koncepcja wiedzy obiektywnej nie różni się zasadniczo od poglądów przedstawionych przez Poppera w *Logik der Forschung*, gdzie wprowadzie teza o autonomicznym bycie wiedzy naukowej jeszcze nie pada, gdzie jednak doszukać się można argumentów przemawiających za niezależnością wiedzy od świadomości tworzących ją ludzi.

Autonomia istnienia teorii naukowych wprowadzie nie jest jednak dowolna, ale mimo apriorycznego charakteru teorie te muszą wchodzić w pośrednie relacje z faktami, zaś rodzaj tych relacji zastaje przez Poppera ściśle określony. W swym dążeniu do rekonstrukcji nauki jako procesu czysto logicznego Popper nie posunął się jednak tak daleko, jak uczynił to Kuhn, a wcześniej m. in. Cohen⁶ lub Vaihinger⁷. Postulowany przez niego logiczny mechanizm rozwoju nauki ma poważne braki⁸ w tym sensie, że nie jest w stanie uwolnić się od składników o charakterze pozallogicznym, widocznych np. w konieczności ustalania bazy empirycznej. Zdając sobie sprawę, iż zdefiniowanie nauki jako procesu częściowo logicznego, a częściowo historycznego naraża ją na relatywizm, Popper wykroczył w swych poglądach poza ramy metodologii, tworząc właśnie teorię wiedzy obiektywnej i koncepcję trzech światów. Problem wyeliminowania z filozofii nauki elementów subiektywizmu przestał być problemem logicznym, a stał się problemem ontologicznym, a w każdym razie został wyrażony w terminach ontologii.

Popperowska koncepcja wiedzy obiektywnej wspiera się na przedstawionej w *Logik der Forschung* metodologii, jednakże również ta metodologia nie rozwiewa wątpliwości związanych z problemem stosunku tej wiedzy do przedmiotów świata 1. Wiedza naukowa, będąc wytworem człowieka, składa się z wyrażeń językowych, zaś, jak zauważa R. Wójcik, „każdy język jest ukształtowany tak, aby odpowiadał ontologii zakładanej przez jego użytkowników, a nie ontologii świata rzeczywistego”⁹. Innymi słowy, przypisując teoriom naukowym byt autonomiczny, Popper wydaje się nie zauważać, iż teorie te zakładają istnienie pewnego niezależnego od materialnej rzeczywistości porządku ontologicznego i że porządkowi temu, chcąc być konsekwentnym, również należałoby przypisać status bytu w pełni autonomicznego.

To samo powiedzieć można o roli ewolucji w filozofii Poppera. Wiedzę w sensie obiektywnym traktuje Popper jako w pewnym sensie naturalny rezultat mechanizmów rządzących ewolucją organizmów żywych, podając nawet własną, „ulepszoną wersję” teorii ewolucji Darwina¹⁰. Do sformułowania wniosków, dotyczących celowości ewolucji albo konieczności powstania świadomości ludzkiej idącej wytwórcą wiedzy obiektywnej Popper się wprowadzie nie posuwa, nie sposób jednak nie zauważyć, iż właściwym wytwórcą wiedzy obiektywnej powinna być, przy konsekwentnej interpretacji wypowiedzi Poppera, nie świadomość, lecz ewolucja, a mówiąc ściślej, mechanizmy rządzące ewolucją, tak jak je interpretuje Popper. W ten sposób ewolucja zostaje niejako podłączona do świata 3, zaś wyłączona ze świata 1, stając się czymś w rodzaju autonomicznego bytu stojącego ponad trzema wyodrębnionymi światami i oddziałującego na te światy zgodnie z pewnymi „obiektywnymi” zasadami. Po-

popperowski pluralizm staje się pluralizmem w pełni tego słowa znaczeniu: zamiast z trzech różnych rodzajów bytu składa się z wielu różnych (należałoby, w myśl powyższej interpretacji, wyodrębnić dodatkowo sferę języka i sferę ewolucji samej w sobie, przy czym Popper koncentruje uwagę jedynie na trzech najbardziej rzucających się w oczy „sferach”, pozostałe zaś redukuje do owych trzech.

Teoria wiedzy Poppera nie wyjaśnia też problemów zaliczanych tradycyjnie do epistemologii, jak np. problem natury bezpośrednich danych postrzeżeń. Nie wydaje się, by Popper przyjmował, iż przedmioty fizyczne, o ile nie da się ich w jakiś sposób zredukować do perceptów, są postrzegane bezpośrednio, jednakże zagadnieniom tym poświęca on w swych tekstach tak mało miejsca, że właściwie o jego stanowisku w tej sprawie wnioskować można co najwyżej pośrednio. Problem natury postrzeżeń zmysłowych odgrywa niewątpliwie pewną rolę w popperowskiej koncepcji potwierdzania, z jej podstawowym pojęciem zdania bazowego, co odpowiada funkcjonującemu w terminologii filozoficznej pojęciu „relacja o faktach”. Popper nie twierdzi tutaj, iż relacje o właściwościach przedmiotów można bez zastrzeżeń utożsamiać z prawdziwymi właściwościami tych przedmiotów, wydaje się jednak stać na stanowisku, iż możliwe jest takie uzgodnienie, które zdania należy uznawać za „zдания bazowe”, dzięki któremu jego teoria nie popadłaby w konflikt z – o czym zapewnia Popper – przyjmowaną przezeń teorią prawdy Tarskiego (Krajewski, 1998, s. 122). Zarazem jednak Popper nie przywiązuje większej wagi do wyjaśnienia, jaki wpływ na postrzeżenia wywierają takie czynniki, jak zależności postrzeganych zjawisk od natury naszego systemu nerwowego albo od środowiska ich zachodzenia (Ayer, 2000, s. 45).

Zamiast tego w popperowskiej filozofii pojawiają się pytania, których wyjaśnienie byłoby równie kłopotliwe, jak znalezienie odpowiedzi na kwestie związane z postrzeganiem przedmiotów i zjawisk fizycznych. Jako przykład sformułować można następujący problem: skoro koncepcja wiedzy obiektywnej przyczynić ma się do rozwiązania problemów wzajemnej relacji między ciałem a umysłem, wolno zadać pytanie, w jaki sposób „wiemy” o istnieniu przedmiotów świata 3. Popper odpowiedziałby zapewne, że dowiadujemy się o nich za pomocą języka, zaś samo zrozumienie tychże przedmiotów możliwe jest dzięki temu, że zostały one przez nas wytworzone, a następnie wyrażone w języku. Pomijając fakt, iż takie postawienie sprawy rodzi konieczność podania szczegółowej teorii języka, której w filozofii Poppera brak, jak również drugi fakt, że w poglądach tych aż roi się od przyjmowanych milcząco założeń dotyczących natury człowieka, z powodu których wypowiedzi Poppera wyglądają niekiedy na deklaracje osobistej wiary ich autora, pytania dotyczące natury postrzeżeń zmysłowych można z powodzeniem przenieść na grunt popperowskiej koncepcji wiedzy obiektywnej i zapytać np., czy daną teorię (myśl) w sensie obiektywnym poznajemy taką, jaka on jest naprawdę, czy też jakąś jej zsubiektywizowaną postać. Innymi słowy, stanowisko Poppera w kwestii obiektów świata 3 określić można *per analogiam* mianem metafizycznego realizmu naiwnego, zgodnie z którym poznajemy przedmioty świata 3 takimi, jakimi one rze-

czywiście są. Stanowisko to bynajmniej trudno uznać za oczywiste i wolno wysunąć tezę, iż nie spotkało się ono z krytyką tylko dlatego, że mało kto skłonny jest uwierzyć w obiektywne istnienie wiedzy samej w sobie.

Trudno też z całą pewnością stwierdzić, czy mówiąc o trzech światach Popper miał na myśli same te światy czy też raczej relacje pomiędzy nimi. Sam Popper podkreśla, że koncepcja trzech światów nie może być traktowana zbyt poważnie, stanowiąc przede wszystkim narzędzie służące rozwiązywaniu problemów zasadniczo nie związanych z tą koncepcją¹¹, w szczególności problemu ciała i umysłu¹². „Twierdzę – pisze Popper (1998, s. 14) – że nie możemy zrozumieć najbardziej elementarnych aspektów wiedzy subiektywnej inaczej niż dzięki badaniu rozwoju wiedzy obiektywnej oraz badaniu wymiany, jaka zachodzi pomiędzy dwoma rodzajami wiedzy (przy czym wiedza subiektywna więcej zyskuje na tej wymianie niż do niej wnosi)”. Cytat powyższy świadczy, że koncepcja wiedzy obiektywnej i wyłaniająca się z niej teoria trzeciego świata stanowi w filozofii Poppera sposób, pewnego rodzaju klucz, za pomocą którego ma on nadzieję zbliżyć się do rozwiązania problemów tradycyjnie zajmujących filozofów¹³.

Jeżeli zaś dla Poppera istotne są zależności pomiędzy trzema wyodrębnionymi przezeń światami, to rodzi się pytanie, w jaki sposób – i czy w ogóle – Popper te relacje określił. Jak wspomniałem, przekształcenie relacji, w którą wchodzi podmiot poznający, z relacji dwuczłonowej podmiot – przedmiot poznawany w relację trójczłonową przedmiot – podmiot poznawany – obiektywna treść poznania nie tylko nie upraszcza sprawy, lecz w oczywisty sposób ją komplikuje. Że zaś Popper nie miał wątpliwości, iż skomplikowanie relacji wymagających dookreślenia może być użyteczne, nie ulega wątpliwości. „Nie możemy zrozumieć świata 2 – twierdził – tzn. świata, który zamieszkują nasze stany mentalne¹⁴, jeśli nie rozumiemy, że jego zasadniczą funkcją jest wytwarzanie przedmiotów świata 3 i podleganie oddziaływaniu przedmiotów świata 3. Świat 2 nie tylko oddziałuje bowiem ze światem 1, jak mniemał Descartes, lecz także ze światem 3; a przedmioty świata 3 mogą oddziaływać na świat 1 tylko za pośrednictwem świata 2, który pełni funkcje ognia pośredniczącego” (Popper, 1998, s. 17). Światy 1, 2 i 3 wyłaniają się więc kolejno z siebie (co już samo w sobie nasuwać może skojarzenia z ewolucją biologiczną – i Popperowi ostatecznie je nasunęło), przy czym ważne jest nie odrębne istnienie tych światów, lecz to, że wyodrębniły się one jeden z drugiego, dzięki czemu mają zdolność oddziaływania na siebie.

Ponownie, podobnie jak w argumentacji przemawiającej za autonomią wiedzy naukowej, ważny okazuje się dla Poppera fakt, że świat 3 może wywierać wpływ na świat 2, a zatem wprowadzać w ten świat zmiany, a z kolei zmieniony poprzez świat 3 świat 2 wywiera wpływ na przedmioty należące do świata 1. W jaki jednak sposób konstatacja tego typu wzajemnego oddziaływania może przybliżyć do zrozumienia „wielkich kwestii spornych”, jak nazywa Popper tradycyjne zagadnienia filozofii (do których zalicza Popper m.in. problem racjonalności, rozwoju wiedzy, odpowiedzialności moralnej uczonego opozycje tradycja – krytycyzm i inne), Popper nie wyjaśnia. Nie posuwa się

nawet do zarysowania problemów ważnych z punktu widzenia tychże kwestii spornych, a przy próbie sprecyzowania, na czym polegać ma oddziaływanie pomiędzy trzema światami wikła się w zagadnienia, które czynią z jego ontologii i epistemologii rodzaj wszechogarniającej syntezy, włączając w krąg rozważań teorię ewolucji (którą notabene włączyć można prawie do wszystkiego, co jest zmianą jako taką), a także problem języka.

Zresztą połączenie teorii języka z koncepcją trzech światów, teorii bardzo skądinąd ogólnikowej, by nie rzec fragmentarycznej, sprowadza na koncepcję Poppera trudności, które wydają się poważnie zagrażać fundamentom całej konstrukcji. Otóż jedną z podstawowych tez koncepcji trzech światów jest twierdzenie, że wiedza obiektywna składa się w pewnym sensie z powiązanych ze sobą elementów wiedzy subiektywnej, które ulegają obiektywizacji poprzez wyrażenia ich w języku. W ten sposób teoria wiedzy obiektywnej zostaje uzupełniona teorią języka, bez której pozostawałaby niepełna. Z kolei język zostaje przez Poppera umieszczony równocześnie w dwóch światach, w świecie 2, będąc subiektywną dyspozycją do mówienia, oraz w świecie 3, gdzie staje się jednym z najważniejszych, jeżeli nie najważniejszym, problemem¹⁵. Popper poświęca językowi stosunkowo niewiele miejsca, zbyt mało, aby możliwe było precyzyjne określenie relacji, jakie zgodnie z jego poglądami zachodzić powinny pomiędzy językiem jako tworem w dwóch różnych sensach (obiektywnym i subiektywnym) a procesami psychicznymi (światem 2) oraz przedmiotami świata 3, w szczególności wiedzą w sensie obiektywnym. Nawet jednak przy założeniu, że określenie takich relacji jest w ogóle możliwe, wątpliwości nasuwa kwestia, czy ich określenie miałyby jakąkolwiek wartość ze względu na problemy, które w myśl wywodów Poppera rozwiązywać miałyby koncepcja wiedzy obiektywnej. Ponadto prawdopodobne jest, że tego rodzaju wyszczególnienie relacji pomiędzy językiem a tym wszystkim, z czym język wchodzi w relacje, uczyniłoby sensownym wyodrębnienie języka poza sferę przedmiotów świata 2 i 3 i stworzenie dla niego nowego świata oraz przypisanie mu oddzielnego statusu ontologicznego.

Popper (1998, s. 19) przy każdej nadarzającej się okazji zapewnia, że w przeciwieństwie do dualistów oraz wszelkiego rodzaju monistów on sam jest pluralistą dopuszczającym wiele rodzajów autonomicznych bytów i powściągniętych swe zapędy do wyjaśniania wszystkiego za pomocą jakiejś jednej wszechogarniającej teorii. Porównywał się przy tym z takimi monistami, jak zwolennicy redukcji przedmiotów fizycznych do zjawisk psychicznych (fenomenologia), lub adherenci fizykalizmu redukującego zjawiska psychiczne do procesów fizjologicznych, wśród których wymienia R. Carnapa, H. Feigl'a oraz W.O. Quine'a. Sam natomiast określa się – w opozycji do nich – mianem pluralisty, chociaż nie do końca wiadomo, dlaczego akurat to określenie wybrał dla swej koncepcji¹⁶, zakładającej przecież istnienie trzech rodzajów przedmiotów. Dlatego też bardziej adekwatnym określeniem byłby „trializm”, nie zaś pluralizm sugerujący wielość rodzajów bytu większą niż trzy.

Zarzut powyższy, nawet jeżeli wydaje się nieco przesadzony, ujawnia jednak trudności tkwiące w koncepcji wiedzy obiektywnej. Dla Poppera, z czym

zresztą trudno się nie zgodzić, nie ulega wątpliwości, że świat złożony z wytworów człowieka – zarówno z wytworów materialnych stanowiących rzeczywistość pewnych idei, jak i z samych tych idei, włącznie z teoriami naukowymi, oddziałuje na ludzi z równą „realnością”, co świat przedmiotów fizycznych, a często o wiele silniej od niego. Jest to fakt, któremu trudno zaprzeczyć, podobnie jak trudno zaprzeczyć, iż pierwszy lepszy podręcznik fizyki zawiera więcej informacji niż znajduje się w głowie najbardziej nawet „uczynego” fizyka. Mamy więc w filozofii Poppera dwa porządki, które na człowieka oddziałują i które domagają się wyjaśnienia: porządek świata fizycznego oraz porządek świata, który wydaje się, że względu na swą rozległość¹⁷, istnieć od człowieka niezależnie i nie poddawać się jego kontroli, przy czym ów drugi porządek zajmuje, przynajmniej jeżeli chodzi o chronologię rozważań Poppera, miejsce nadrzędne. Innymi słowy, Popper najpierw wpadł na pomysł, iż wiedzę można traktować jako twór autonomiczny, następnie zaś, dostrzegając podobieństwa w rozwoju wiedzy naukowej i ewolucji organizmów żywych, podjął próbę stworzenia syntezy teorii rozwoju wiedzy i teorii ewolucji¹⁸.

Tego rodzaju synteza, z konieczności obejmująca, jak wspominałem, również teorię języka, rodzi jednak obawy, iż deklarowany przez Poppera pluralizm ontologiczny może wraz z rozwojem teorii oscylować w kierunku ewolucyjnego monizmu, w którym ewolucja nabiera cech metafizycznych, urastając do rangi swoistego Absolutu i sprawy wszystkiego. O ile zgłoszone przez Poppera propozycje rozwiązań teoretycznych dotyczących teorii ewolucji mogłyby okazać się interesujące dla ewolucjonistów (pod warunkiem, że okazałyby się przydatne do interpretowania „języka”, jakim dla paleontologów są skamieniałości wymarłych gatunków), o tyle jego „wielka teoria wszystkiego” nie wydaje się wyjaśniać nic ponadto, że z jednej strony mamy ewolucję, z drugiej rozwój nauki, zaś pomiędzy nimi doszukać się można, dysponując odpowiednim językiem, pewnych podobieństw. Mówiąc inaczej, im więcej odnajdujemy u Poppera uogólnień, tym mniej wiemy, do czego te uogólnienia mogą być przydatne. Koncepcja wiedzy obiektywnej stanowi niewątpliwie pewną propozycję dla filozofów zainteresowanych problemami ontologii, jednakże połączona z teorią ewolucji maleje do rangi aparatury pojęciowej służącej uczynieniu z dwóch różnych teorii – jednej¹⁹.

Tworząc syntezę swej ontologii z teorią ewolucji Popper wydaje się w dużej mierze sprzeniewierzać głoszonej przez siebie postawie gotowości do przyjęcia pluralistycznego spojrzenia na rzeczywistość. „Sama wiedza obiektywna – pisze (1998, s. 21) – należy do świata 3. Stanowi ona, z biologicznego punktu widzenia, najważniejszą część świata 3, i to część, z którą wiążą się najbardziej doniosłe następstwa dla świata 1”. Ów biologiczny punkt widzenia każe Popperowi doszukiwać się reguł rządzących rozwojem „najważniejszej części świata 3”, które to reguły mają być tożsame z regułami określającymi „rozwój” form życia. Ponieważ jednak proste sprowadzenie wiedzy obiektywnej do roli narzędzia umożliwiającego przetrwanie gatunku *Homo sapiens* w środowisku²⁰ byłoby zabiegiem zbyt prostym (w sensie: niczego nie wyjaśniającym), Popper odnajduje pewne szczerkowe formy wiedzy obiektywnej już w świecie roślin i zwierząt, tworząc tym

samym fundament, na którym połączenie w jedną całość ewolucji organizmów żywych i „ewolucji” teorii naukowych staje się sprawą oczywistą.

W wielu swych tekstach Popper zapowiada, że koncepcja trzech światów, w której twierdzenie o obiektywnym charakterze wiedzy zajmuje pozycję centralną, pomoże rozwiązać wiele tradycyjnych problemów filozoficznych, takich jak na przykład problem wzajemnego stosunku między ciałem a umysłem. Czy biologiczny punkt widzenia przyjęty przezeń ostatecznie do tego celu przybliży, można wątpić. Popper nie wyjaśnił w sposób jednoznaczny, na czym polegać mają poznawcze zalety „obiektywizacji” wiedzy, nie wiadomo też, jaki pożytek płynąć może z jego ewolucyjnej epistemologii. Broniąc swego „pluralistycznego podejścia” przed atakami rzeczywistych lub tylko domniemyanych monistów i dualistów, sam popadł w swego rodzaju – naturalne skądinąd i „typowo ludzkie” – dążenie do poszukiwania jednej teorii wyjaśniającej wszystko z jednym zamachem. Pytanie, jakie zadawać powinien filozof, a jakie, choć z całkowicie odmiennych powodów, zadawali sobie współcześni rozważaniom Poppera egzystencjaliści, mianowicie pytanie: „jak ja poznaję”, pytanie całkowicie przez Poppera zlekceważone, wydaje się pozostawać przez jego koncepcję wiedzy obiektywnej całkowicie nienaruszone.

Na popperowską próbę stworzenia wszechogarniającej syntezy, w której miejsce centralne zajmuje postulat wiedzy w sensie obiektywnym, spojrzeć można również z szerszej perspektywy – z perspektywy powstającej w momencie uświadomienia sobie przez filozofów niemożności obrony racjonalności wiedzy w oparciu o subiektywne procesy umysłowe. Z chwilą, kiedy dzięki rozwojowi fizyki teoretycznej i eksperymentalnej okazało się, że nie istnieją podstawy do przyjęcia, iż wiedza pewna jest możliwa, w filozofii nauki – która wskutek kryzysu racjonalności wiedzy urosła do rangi najpopularniejszej dyscypliny filozoficznej – pojawiły się próby znalezienia czegoś, co nadawałoby się na podstawę, na której można by oprzeć obronę tradycyjnych wartości intelektualnych. Podstawę taką usiłowano znaleźć bądź obrębie samej nauki, czego przykładem jest popperowski model rozwoju wiedzy naukowej wyłożony w *Logik der Forschung*, lub też poza nią.

Popperowskie przeniesienie nauki, ewolucji oraz języka w sferę metafizyki nie jest oczywiście jedyną próbą odnalezienia obiektywnych reguł wyznaczających rozwój wiedzy. W latach 50. i 60. filozofia nauki Poppera spotkała się z krytyką ze strony filozofów akcentujących społeczne uwarunkowania rozwoju nauki (m.in. Kuhn, Fayerabend). Najdalej w tej krytyce poszli filozofowie ze Szkoły Edynburskiej (D. Bloor, S. Barnes), głoszący tzw. „mocny program”, wyjaśniający odkrycie naukowe wyłącznie przyczynami społecznymi i konfliktem poszczególnych klas i grup społecznych. Nacisk na społeczne uwarunkowania nauki kładli również B. Latour i S. Woolgar, twórcy tzw. „społecznego konstruktywizmu”, który wszystkie odkrycia w nauce tłumaczył stosunkami panującymi w społeczności uczonych: naukowcy uzgadniają między sobą, co należy uznać za odkrycie naukowe i co należy jako takie opublikować (Krajewski, 1998, s. 147). Wszystkie te podejścia zaliczyć można do jednego nurtu „obiektywizacji” nauki traktowanej jako stały postęp wiedzy.

Przypisy

¹ Klasą zawartości zdania są wszystkie zdania, które z niego logicznie wynikają. Zdania te, poprzez sprawdzenie w empirycznych testach podzielić można na prawdziwe i fałszywe, tworząc w ten sposób dwie podklasy w klasie zawartości danej teorii.

² Wydaje się, że pojęcie oddziaływania posiada w popperowskiej ontologii zasadnicze znaczenie. Tego zdania jest np. A. Chmielewski, który zwraca uwagę, iż dla Poppera istnieć znaczy mieć zdolność oddziaływania. Por. A. Chmielewski: *Metafizyka Poppera wobec alternatywnych teorii „bogatej ontologii”*, W: *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*. T. VI 1992, s.90

³ Takiego rozróżnienia dokonywali również marksiści, z tą jednak różnicą, że przedmioty stanowiące treść aktów myślowych umieszczali oni w świecie fizycznym. Por. M. Gordon: *Ujęcie prawdy i wiarygodności w nowej książce Poppera*. „Studia Filozoficzne” 1975, nr 1, s.110

⁴ Na pewną niezgodność pomiędzy deklaracjami Poppera a tym, co rzeczywiście proponował on naukowcom, zwraca uwagę np. W. Krajewski (1998, s. 139, 143).

⁵ Z jego nielicznych wypowiedzi dotyczących zagadnień metafizycznych wynika, że do zajęcia się problemami filozofii nauki skłoniła właśnie świadomość problemów powstających w związku z postępami fizyki. Por. K.R. Popper, 1999, s. 117.

⁶ Cohen traktuje przedmiot poznania nie tyle jako przedmiot dany, co zadany. Dlatego też przedmiot w całości jest tworem ludzkiej myśli i znajduje się wciąż w stanie powstawania, który to stan zmienia się w zależności od rozwoju wiedzy. Por. K. Bakradze: *Z dziejów filozofii współczesnej*, Warszawa 1964, s.196 i nast.

⁷ H. Vaihinger w wydanej w 1911 r. *Die Philosophie des als ob* stwierdza brak zgodności między myślą a bytem, co prowadzi go do konkluzji, iż człowiek, chcąc żyć w świecie, musi uciekać się do tworzenia sztucznych, fikcyjnych światów. Tworzenie tych światów podporządkowane jest potrzebom biologicznym i nie jest celem samym w sobie.

⁸ Jeśli przyjąć założenie, iż celem Poppera było całkowite wyeliminowanie subiektywizmu z nauki, co nie wydaje się całkiem pewne.

⁹ R.Wójcik: *Popperowskie i niepopperowskie teorie w nauce*. „Przegląd Filozoficzny” 1997, nr 2, s. 7. Pamiętać jednak należy, iż teza o zawartym w języku porządku ontologicznym jest mocno kontrowersyjna i Popper prawdopodobnie by się z nią nie zgodził.

¹⁰ A ściślej mówiąc, neodarwinowskiej teorii ewolucji. Por. K.R. Popper, 1998, s. 68 i nast.

¹¹ Przy czym próba zastosowania koncepcji trzech światów do rozwiązania (albo, mówiąc skromniej) do rozświetlenia *mind-body problem* pociąga za sobą szereg konsekwencji, m.in. konieczność metafizycznego potraktowania ewolucji oraz języka. Por. K.R. Popper 1998, s. 14 i nast.

¹² W kwestii tej Popper pozostaje na stanowisku interakcjonizmu, zwracając jednakże uwagę, iż stanowisko to nie stanowi wyjaśnienia problemu, a jedynie ogólny pogląd na to, w jakim kierunku należy poszukiwać.

¹³ Popper nie jest tutaj do końca konsekwentny, ponieważ z jednej strony atakuje subiektywizm za to, że ten zajmuje się wyłącznie jednostkowymi stanami umysłu, które, zdaniem Poppera, powinny stanowić obszar zainteresowania psychologii, z drugiej zaś to właśnie problemy sformułowane z punktu widzenia owych krytykowanych przez Poppera „subiektywistów” tkwią u podstaw koncepcji zrywających z subiektywizmem. Patrząc na filozofię Poppera z perspektywy „wielkich problemów filozoficznych” (określenie samego Poppera) nie sposób nie zauważyć, iż Popper nie uniknął błędów, którego popelnienie zarzucal innym: problemy związane z subiektywnymi stanami

umysłu „rozwiązywał” poprzez odebranie im ważności, a więc poprzez swoisty rodzaj ich unicestwienia.

¹⁴ Sposób wyrażania się Poppera („stany mentalne” zamieszkujące pewną metafizyczną sferę) przypomina nieco styl zagorzałych zwolenników sztucznej inteligencji, którzy świadomość starają się rozpatrywać tak, jakby to był kawałek materii. Bardziej adekwatne wydaje się tutaj pytanie o miejsce „ja” (w zupełnie dosłownym znaczeniu tego zaimka), a więc podmiotu, oraz o sposób, w jaki ja poznaje. Por. M. Hetmański: *Umysł, mózg i komputery*. W: *Między logiką a etyką*. Red. J. Pańniczka, Lublin 1995, s. 265.

¹⁵ Popper podkreśla, że najważniejszym elementem świata 3 jest wiedza naukowa, jednak można mieć wątpliwości, czy pozostawiając język w sferze „zamieszkiwanej” przez obiektywne wytwory ludzkiego umysłu nie należałoby bardziej precyzyjnie określić jego relację z pozostałymi „mieszkańcami” świata 3. Por. K.R. Popper: *Wiedza a zagadnienie ciała i umysłu*. Warszawa 1998, s. 24.

¹⁶ Prawdopodobnie ze względu na tradycję filozoficzną, na którą się powołuje.

¹⁷ Nieprawdopodobne wydaje się powstanie koncepcji trzech światów na przykład w czasach Platona, kiedy to całą istniejącą wiedzę można było zawrzeć w jednej niewielkiej książce. Wyływa stąd wniosek, iż jedną z przyczyn prowadzących do wyłonienia się popperowskiej koncepcji wiedzy obiektywnej jest niewspółmierność informacji nagromadzonych w książkach z ilością, jaką może zrozumieć i pomieścić w pamięci pojedynczy człowiek.

¹⁸ Pamiętać przy tym należy, że zarówno rozwój wiedzy, jak i ewolucja są faktami, których nie sposób poważnie kwestionować. Od ewolucji, tak jak od rozwoju wiedzy naukowej, należy natomiast oddzielać teorie ewolucji wyjaśniające mechanizmy tą ewolucją rządzące. Rozróżnienie przydatne jest również przy lekturze pism Poppera.

¹⁹ Tezę tę potwierdzają również spostrzeżenia E. Pietruskiej-Madej, która zwraca uwagę na daleko idące zmiany znaczeń podstawowych dla koncepcji trzech światów terminów. Por. E. Pietruska-Madej, 1997, s. 134.

²⁰ W ten sposób postępują niektórzy biolodzy, określając kulturę mianem niszy ekologicznej umożliwiającej przetrwanie gatunku *Homo sapiens*. Z punktu widzenia ewolucji (a nie filozofii, która wszak sama jest częścią kultury) jest to zabieg zupełnie sensowny, tym bardziej że pewne proste formy kultury stwierdzono również u niektórych hominidów.

Bibliografia

- Ayer A.: *Filozofia XX wieku*. Warszawa 2000.
- Bakradze K.: *Z dziejów filozofii współczesnej*. Warszawa 1964.
- Chmielewski A.: *Metafizyka Poppera wobec alternatywnych teorii „bogatej ontologii”*. W: *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*. 1992, t. VI.
- Gordon M.: *Ujęcie prawdy i wiarygodności w nowej książce Poppera*. „*Studia Filozoficzne*” 1975, nr 1.
- Hetmański M.: *Umysł, mózg i komputery*. W: *Między logiką a etyką*. Red. J. Pańniczka. Lublin 1995.
- Krajewski W.: *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych*. Warszawa 1998.
- Lakatos I.: *Pisma z filozofii nauk empirycznych*. Warszawa 1995.
- Między logiką a etyką*. Red. J. Pańniczka, Lublin 1995.
- Pietruska-Madej E.: *Wiedza i człowiek. Szkice o filozofii Karla R. Poppera*. Warszawa 1997.
- Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*. 1992, t. VI.

Popper K.R.: *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*. Warszawa 1999.

Popper K.R.: *Logika odkrycia naukowego*. Warszawa 1977.

Popper K.R.: *Spoleczeństwo otwarte i jego wrogowie*. Warszawa 1987.

Popper K.R.: *Wiedza obiektywna: ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Warszawa 1992.

Popper K.R.: *Wiedza a zagadnienie ciała i umysłu*. Warszawa 1998.

Wójcik R.: *Popperowskie i niepopperowskie teorie w nauce*. „Przegląd Filozoficzny” 1997, nr 2.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
poleca książkę

BICI BIJA

Red. naukowa Jadwiga Bińczycka
Wyd. Akademickie „ŻAK”. Warszawa 2001

Ktoś dobrze określił relacje: ofiara – sprawca – ratownik mianem trójkąta dramatycznego. W rzeczywistości w tym trójkącie toczy się walka, zmiana pozycji, zmiana ról. Warto o tym pamiętać, kiedy patrzymy na przypadki sprawstwa agresji wśród młodych, bo za maską sprawcy, agresora kryje się także często twarz tragicznej ofiary.

Korczak wspomina, „będąc ekspertem sądowym dla nieletnich, ilekroć badałem dziecko skłócone z kodeksem karnym, tylekroć stwierdzałem, że to dziecko nie miało normalnego dzieciństwa, że ono nie bawiło się, że nie wyżyło w normalnych i koniecznych dla niego formach”.

A więc dziecko skłócone z prawem, sprawca przemocy to najczęściej ofiara swego losu znaczonego różnymi odmianami agresji i niepowodzeń.

Ze Wstępu

ISBN 83-88149-64-4

cena 15 zł



MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2001

Beata Koziel
Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie

POLSKI SYSTEM PRAWNY DOTYCZĄCY NIELETNICH (PRÓBA DIAGNOZY)

W ostatnich latach obserwuje się nasilenie negatywnych zjawisk społecznych. Coraz częściej mamy do czynienia z takimi zjawiskami społecznymi wśród dzieci i młodzieży, jak ucieczki z domu, niewypełnianie obowiązku szkolnego, nadużywanie alkoholu, narkotyzowanie się, agresja, przestępczość. Odnotowywany jest wzrost przestępczości, zwiększa się liczba sprawców oraz dokonywanych przez nich przestępstw. Dane statystyczne nie odzwierciedlają jednak faktycznego wymiaru zjawiska przestępczości. Odnoszą się one jedynie do przestępstw stwierdzonych, w których sprawca został ustalony. Nie wolno nam jednak zapominać o nieznaney liczbie przestępstw popełnionych przez nieletnich.

W Polsce wzrosło zagrożenie przestępstwami przeciwko życiu i zdrowiu oraz mieniu w połączeniu z agresją, przemocą i bezwzględnością wobec ofiar. Nasiliły się takie przestępstwa, jak zabójstwa, rozboje, pobicia, a także terroryzm kryminalny. Zwiększyła się liczba grup przestępczych oraz pogłębiła specjalizacja. Niepokojącym zjawiskiem jest narastająca tendencja do dokonywania czynów niebezpiecznych dla życia i zdrowia w sposób szczególnie brutalny. Notuje się wzrost liczby bójek i pobić, zgwałceń, rozbojów i wymuszeń rozbójniczych (Rejzner, 1998, s.31). Przestępcze grupy nieletnich coraz częściej wykazują cechy trwałości i specjalizacji w kategorii popełnianych czynów oraz sposobów ich dokonywania. Wiele grup nieletnich przestępców jest doskonale zorganizowanych. Ich członkowie są brutalni, agresywni i mają poczucie bezkarności. Zaobserwowano wśród nieletnich także częstą recydywę.

Szczególnie niepokojące jest obniżenie się wieku sprawców przestępstw. Świadczy to o braku właściwej opieki nad dziećmi i o zaniedbaniach w kontroli formalnej i społecznej. Demoralizacja dzieci i młodzieży jest odzwierciedleniem i wynikiem negatywnych zjawisk, jakie zachodzą w dorosłej części społeczeństwa.

Zjawisko przestępczości nieletnich jest poważnym problemem społecznym. „Przestępczość nieletnich i przestępczość dorosłych są dwoma aspektami tej

samej choroby społecznej. Są one wynikiem tych samych wydarzeń. Począwszy od dzieciństwa aż do starości przestępczość stanowi jedno zjawisko, które ma swój początek, narasta, dochodzi do szczytowego momentu zanim się nie załamie, postępując z ogólnym rytmem powszechnej ewolucji istnienia ludzkiego" (Veillard-Cybulsky, 1968, s. 28).

Co rozumie się więc pod pojęciem przestępczości? Niejednokrotnie stwierdza się, że przestępczość to suma przestępstw popełnionych w danym okresie na jakimś terenie. W tym sensie mówi się o dużym lub małym nasileniu przestępczości, bo w ostatnim roku dokonano tyle to a tyle rozbojów, zabójstw czy włamań. To nie wyjaśnia jednak, czym jest sama przestępczość. Określeniem „przestępczość” obejmujemy czyny bardzo różne. Nie ma jakiegoś jednego czynnika sprawczego przestępstw.

Jan Malec (1975, s. 96) terminem przestępstwo określa „zjawiska indywidualne, jednostkowe (zwane mikroprzestępstwem)”, natomiast przestępczość według niego to „zjawisko masowe, społeczne, polegające na tym, że w społeczeństwie z pewną regularnością i dającą się przewidzieć częstotliwością popełniane są czyny przestępcze (zwane również makroprzestępstwem)”.

Zjawisko przestępczości nieletnich może być charakteryzowane wedle tych samych współczynników co przestępczość dorosłych, to znaczy: rozmiarów, dynamiki i struktury. „Rozmiar – określa liczbę osób w wieku do 17 lat dopuszczających się czynów karalnych. Dynamika – wskazuje na tempo i kierunek zmian w określonych odstępach czasowych. Struktura – ukazuje rodzaj czynów dokonywanych przez osoby w wieku do 17 lat” (Pomykało, 1993, s. 642).

Określenie „przestępczość nieletnich” pojawiło się po raz pierwszy w Anglii w 1815 roku, kiedy to Peter Bedford założył towarzystwo, mające na celu zapobieganie przestępczości nieletnich i wykrywanie źródeł alarmującego wzrostu tego zjawiska.

Próby zdefiniowania i określenia pojęcia przestępczości nieletnich podejmowały kolejne kongresy ONZ. Pierwszy kongres ONZ w Genewie w 1955 roku, poświęcony zagadnieniom walki z przestępczością i postępowania z nieletnimi, miał od początku trudności w zdefiniowaniu ogólnego pojęcia przestępczości nieletnich. Drugi kongres miał miejsce w Londynie w 1960 roku, a jego uczestnicy stanęli ponownie przed tym samym problemem. Tym razem większość uczestników podjęła następującą rezolucję: „Kongres stał na stanowisku, że nie należy wyolbrzymiać problemu przestępczości nieletnich. Nie wypracowując ogólnej definicji przestępczości nieletnich dla wszystkich krajów, zaleca się jednak, by:

a) posługiwać się terminem przestępczości nieletnich tylko w przypadku naruszenia normy prawnej przewidzianej w kodeksie karnym;

b) nie podciągać pod przepisy prawa karnego – nawet w celu zastosowania środków wychowawczych – pewnych form wykroczeń niedostosowania społecznego nieletnich, które nie stanowiłyby podstawy do wszczęcia postępowania karnego, gdyby były popełnione przez dorosłych” (Veillard-Cybulsky, 1968, s. 15).

Obecnie pojęcie to spopularyzowane jest na całym świecie, jednak nie jest wszędzie równoznaczne. W Polsce, zdaniem Barbary Kowalskiej-Ehrlich (1979, s.204), można wyodrębnić dwojaki rozumienie przestępczości nieletnich – szerokie i wąskie. W szerokim rozumieniu do przestępczości nieletnich zaliczyć można wszystkie czyny nieletnich nie tylko naruszające normy prawa karnego, ale wykazujące symptomy nieprzystosowania społecznego. Wąskie rozumienie tego pojęcia oznacza, iż obejmuje się nim wyłącznie takie czyny popełnione przez nieletnich, które naruszają przepisy obowiązującego prawa karnego. Tendencja do wąskiego rozumienia pojęcia przestępczości nieletnich wydaje się słuszna. Nie należy oczywiście zapominać, iż granica między czynami zakazanymi przez ustawę karną a innymi zachowaniami dewiacyjnymi nieletnich jest częstokroć nieuchwytna.

Warto podkreślić, iż w Europie częściej używane jest pojęcie „przestępczość nieletnich” w wąskim rozumieniu, a w Ameryce w szerokim rozumieniu.

Jak wynika z ustawy o postępowaniu w sprawie nieletnich z dnia 26 października 1982 roku (Dz.U. Nr 35, poz.228), nieletni ponosi odpowiedzialność, jeśli dopuści się czynu karalnego.

Po wyjaśnieniu pojęć „przestępczość” i „przestępczość nieletnich” chciałabym opisać i poddać próbie zdiagnozowania polski model postępowania z nieletnimi.

Polski model postępowania z nieletnimi został stworzony przez przepisy ustawy z 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich, z mocą obowiązywania od marca 1983 roku i wydane na jej podstawie akty wykonawcze oraz przepisy kodeksu karnego, zwłaszcza art. 9 § 2 kodeksu karnego. Ustawa ta przewiduje stosowanie rozmaitych środków, przede wszystkim profilaktycznych i wychowawczych, a nie karnych (z wyjątkiem art. 9 § 2 kodeksu karnego, to jest w przypadku popełnienia zbrodni lub występku przez osobę, która ukończyła lat 16; natomiast w nowym kodeksie karnym z 1997 roku nastąpiło obniżenie granicy wieku do 15 lat).

Ustawa polska przyjęła model sformalizowanego sądowego postępowania w sprawach nieletnich. Uznano w niej pierwszeństwo środków wychowawczych nad karnymi. Kara może być orzeczona, gdy inne środki nie są w stanie zapewnić resocjalizacji nieletniego. Nieco inaczej reguluje ten problem art. 9 § 2 kodeksu karnego, który dopuszcza dość szerokie możliwości karania starszych nieletnich. Ważne jest, że ustawa z 1982 roku wyłącza postępowanie z nieletnimi z dziedziny prawa karnego i zbliża je do postępowania o charakterze opiekuńczo-wychowawczym. W praktyce oznacza to, że około 85% spraw rocznie jest rozstrzyganych w ramach procedury cywilnej, że podstawowymi środkami są środki wychowawcze (ponad 85%), że dominują środki nieizolacyjne (90%), umieszczenie w zakładzie poprawczym stosuje się do około 4–5% nieletnich (Kowalska-Ehrlich, 1992, s. 84).

Uogólniając można stwierdzić, że system ten ewoluuje w kierunku systemu ochrony, w którym interwencja w życie dziecka wynika ze stanu zagrożenia, w jakim się ono znalazło, a nie ze stanu zagrożenia, jakie stanowi ono dla społec-

czeństwa. Takiemu ujęciu służy: traktowanie różnych zachowań dewiacyjnych jako symptomów nieprzystosowania społecznego, wprowadzenie jako naczelnej zasady postępowania zasady dobra dziecka, uniezależnienie doboru środków oddziaływania od rodzaju dokonanego czynu, możliwość stosowania środków opiekuńczo-wychowawczych dostępnych ogółowi młodzieży itp. (tamże, s. 84).

Całość ustawy o nieletnich nie jest jednak konsekwentnie podporządkowana tym założeniom. Nadal na postępowaniu z nieletnimi ciąży rozwiązanie „karnistyczne” i wiele z nich jest przeniesionych z postępowania z dorosłymi (np. środki tymczasowe, niektóre instytucje procesowe). Nie powinno być podziału środków na wychowawcze i poprawcze oraz związanego z nim podziału procedury. Nieletni nie może być traktowany jako przedmiot, musi on być zawsze podmiotem oddziaływań. W dalszym ciągu bowiem postępowanie sprowadza się do rozstrzygnięcia sprawy, a nie do rozwiązywania problemów nieletniego przy jego udziale. W działalności resocjalizacyjnej dominuje ciągle przymus, kontrola, a katalog środków jest przestarzały.

Polski ustawodawca pozostał przy tradycyjnych dla naszego prawa granicach wiekowych nieletności, gdy chodzi o odpowiedzialność nieletniego za czyn karalny. Ustawa reguluje ponadto kwestię zapobiegania i zwalczania demoralizacji nieletniego, którym w tym aspekcie jest osoba, która nie ukończyła 18 lat. Ustawa nie określa dolnej granicy wieku nieletności.

Polskie prawo nie zwraca zupełnie uwagi na konieczność zapewnienia nieletniemu spokoju, wolności, godności i bezpieczeństwa. Nie jest założeniem ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich świadczenie pomocy i opieki nieletniemu przez organy prowadzące postępowanie. Przyjmuje się w niej jedynie, że sąd ma prawo zwrócenia się do właściwej instytucji lub szkoły o udzielenie niezbędnej pomocy w poprawie warunków wychowawczych, bytowych lub zdrowotnych nieletniego.

Inną ocenę należy sformułować, gdy chodzi o rozwiązania prawne dotyczące pomocy udzielonej nieletnim zwolnionym z zakładów poprawczych, wychowawczych czy zakładów innego typu. Kwestia ta znalazła odrębne uregulowanie w rozporządzeniu Prezesa Rady Ministrów z dnia 25 kwietnia 1983 roku (DZ.U. Nr23, poz. 102) – (Grześkowiak, 1992, s. 128). Wartość tych rozwiązań polega na ich właściwym stosowaniu. Jednak problem udzielania pomocy nieletnim nie znalazł kompleksowego ujęcia i nie objął wszystkich nieletnich tej pomocy potrzebujących. Co jest oczywiście karygodnym błędem.

Ustawodawstwa na całym świecie silnie akcentują prawa nieletnich w postępowaniu i potrzebę ich respektowania. Niestety, polska ustawa tym zagadnieniem nie zajmuje się w sposób wyodrębniony. Przy ogólnością tendencji do wzmagania ochrony praw człowieka, a na płaszczyźnie postępowania w sprawach nieletnich do wyraźnej regulacji tego problemu w ustawodawstwach, milczenie polskiej ustawy na ten temat jest niewątpliwie jednym z najważniejszych jej braków. Już w preambule do ustawy mowa jest tylko o wychowaniu nieletnich na świadomych swych obowiązków członków społeczeństwa. Pominięto w niej natomiast świadomość praw, która jest ważnym składnikiem wychowania, jeżeli nieletni ma być traktowany jako podmiot, a nie

przedmiot działań wychowawczych. Polska ustawa nie przyznaje także nieletnim szczególnych praw w postępowaniu, nieletni nie zawsze może nawet korzystać z takich praw i gwarancji ich ochrony, jakie przysługują dorosłym w postępowaniu karnym. Prawo do korzystania z pomocy obrońcy, przyznane przez polską ustawę nieletniemu uregulowano w sposób niejednorodny. Ustawa różnicuje udział obrońcy w zależności od okoliczności, fazy i trybu postępowania. Nieletni może mieć obrońcę w postępowaniu wyjaśniającym i opiekuńczo-wychowawczym, musi – gdy został umieszczony w schronisku dla nieletnich lub gdy interesy nieletniego i jego rodziców są sprzeczne. W postępowaniu prowadzonym w trybie poprawczym nieletni musi mieć obrońcę. Uważam, że nie powinno się różnicować prawa do korzystania z obrońcy. Nieletni powinien mieć, w toku całego postępowania, prawo korzystania z obrońcy.

Ustawodawca polski wyszedł z założenia (i to słusznego założenia), że rodzice są pierwszymi i głównymi wychowawcami młodego pokolenia. Państwo powinno więc respektować prawo rodziców do wychowania dziecka według własnego modelu wychowawczego. Organy państwa powinny powstrzymać się od ingerencji w proces wychowania dziecka tak długo, dopóki ingerencji takiej nie wymaga dobro dziecka. Zapisów tej treści brak jednak w ustawie.

Ustawa przewiduje różne środki oddziaływania wiążące się ze zmianą naturalnego środowiska wychowawczego, orzekane w związku z popełnieniem przez nieletniego czynu karalnego lub wykazywaniem innych objawów demoralizacji. Ich konsekwencją jest faktyczne pozbawienie lub ograniczenie władzy rodzicielskiej. Chodzi głównie o środki zakładowe, umieszczenie w instytucji lub organizacji powołanej do przygotowania zawodowego i umieszczenie w rodzinie zastępczej. Sąd rodzinny odbierając w taki sposób dziecko spod władzy rodzicielskiej, nie ma obowiązku ustalenia czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu, rodzice winni są demoralizacji nieletniego, nie pyta ich o zgodę na zmianę środowiska wychowawczego. Środki te godzą w poręczane w międzynarodowych aktach ochrony człowieka prawo rodziców do osobistego wychowywania dzieci. Ustawa nie respektuje także prawa rodziców do wyboru dla dzieci kierunku, zawodu i wychowania zgodnie z przekonaniem moralnymi i religijnymi rodziców. Sąd lub organy wykonujące środki nie pytają ani rodziców, ani nieletniego o zgodę w kwestii na przykład, wyboru kierunku kształcenia, przesądzając go orzeczeniem takiego czy innego środka. Nieletni przebywający w zakładach niektórych typów przyuczają się do zawodu odpowiadającego profilowi produkcji przypadającej na dany zakład (tamże, s. 130). Uważam, że nieletni powinien mieć prawo do wyboru kierunku kształcenia. Na pewno chętniej będzie on uczęszczał na zajęcia, które go interesują. Ucząc się w wybranej przez siebie szkole będzie starał się jak najlepiej ją ukończyć i zdobyć wymarzony zawód.

Należy pamiętać, że pobyt nieletniego w niektórych zakładach i stosowanie pewnych środków ustaje z ukończeniem 21 roku życia, a więc w momencie, kiedy wkracza on w pełnoletniość. Nieletni może już wtedy sam o sobie decydować. Można stwierdzić więc, że jest to wyraźny zamach na wolności należne człowiekowi, bo przecież nieletni taki nie jest skazany na karę pozbawienia

wolności, która ogranicza wolność człowieka. To na pewno nie zwiększa skuteczności naszego prawa.

Katalog środków wychowawczych zawiera wiele środków o charakterze otwartym, nie wiążących się przecież ze zmianą naturalnego środowiska wychowawczego. W ustawie brak jednak wyraźnej dyrektywy dającej pierwszeństwo środkom o charakterze otwartym i nakazującej jak najkrótsze trwanie środków zakładowych. Okres pobytu w zakładzie lub przebywanie poza naturalną rodziną może być bardzo długi i wynosić od kilka nawet do kilkunastu lat, w zależności od rodzaju ośrodka i tytułu jego orzeczenia. Jest to ewidentna sprzeczność ze światowymi tendencjami. Można mieć poważne wątpliwości, czy postępowanie w sprawie nieletniego rzeczywiście zmierza do jak najpełniejszej ochrony interesu nieletniego i czy zawsze zapobiega szkodzeniu mu.

W ustawie pominięta jest także zasada pełnego uczestnictwa nieletniego w postępowaniu, ponieważ jego udział w nim jest w części wyłączony, w części zaś zależy od decyzji sędziego – na przykład przeglądanie akt sprawy, obecność na sali rozpraw, zapoznanie się nieletniego z treścią wywiadów środowiskowych i opinii. Polska ustawa nie dopuszcza tymczasowego aresztowania nieletniego. Najbardziej surowym środkiem zapobiegawczym jest umieszczenie w schronisku dla nieletnich.

Środek, jaki na mocy kodeksu karnego z 1997 roku może być stosowany wobec nieletnich, którzy ukończyli 15 rok życia i popełnili niektóre poważniejsze zbrodnie, jest wyrazem niemocy systemu, skoro odwołuje się do surowej represji karnej (nawet może to być kara pozbawienia wolności do lat 15) wobec tak młodych osób. Należy dodać, że wszystkie ustawodawstwa, nawet te najbardziej postępowe, wprowadzają wobec pewnej kategorii nieletnich możliwość orzekania sankcji karnych. Sankcje te są jednak znacznie łagodniejsze niż w naszym systemie prawa karnego.

Badania przeprowadzone przez H. Kolakowską-Przełomiec i D. Wójcik (1992, s. 89–99) wykazały, że umarzanie spraw nieletnich przez sędziego osiąga w Polsce znaczne rozmiary. W około 40% spraw o przestępstwa popełnione przez nieletnich sędziowie rodzinni wydają decyzję o odmowie ścigania lub umorzeniu postępowania, bądź przekazują sprawę nieletniego szkole albo organizacji młodzieżowej. Badania wykazały, że około 30% decyzji sędziów o umorzeniu postępowania (odmowie ścigania) budzi wątpliwość co do ich słuszności. Okazało się, że nieletni, których sprawy karne umorzono, i nieletni, wobec których zastosowano różne środki wychowawczo-poprawcze, tylko w niewielkim stopniu różnią się pod względem warunków rodzinnych, sytuacji szkolnej, rodzaju popełnionych przestępstw.

Można z tego wnioskować, że w odniesieniu do pewnej części nieletnich decyzje o umorzeniu spraw karnych lub nie wszczynaniu ścigania są podejmowane dość przypadkowo. Warto więc zastanowić się, czy przy selekcji nieletnich w sądach rodzinnych powinny obowiązywać jakieś bliżej sprecyzowane kryteria. Badania wykazały, że ponad 20% nieletnich, których sprawy karne umorzono, nie stosując żadnych środków wychowawczo-poprawczych, miało w okresie następnych kilku lat dalsze kolejne sprawy karne. Ponadto w 9,5%

zachodziła konieczność wszczęcia postępowania opiekuńczego. Ogółem więc około 30% nieletnich, których sprawy karne sędzia umorzył, ponownie jest klientami sądu rodzinnego. Należy przypuszczać, że ci nieletni są z reguły już w większym stopniu wykolejeni społecznie, niż miało to miejsce w okresie ich pierwszych kontaktów z sędzią rodzinnym (tamże, s. 97). Powstaje ważne zagadnienie: czy gdyby w stosunku do tych nieletnich sędzia zastosował jakieś środki wychowawcze już w pierwszej sprawie, to nie popełniliby oni dalszych przestępstw, a socjalizacja ich przebiegałaby prawidłowo? Odpowiedź na to pytanie nie może być jednoznacznie twierdząca, ponieważ wiemy, że wśród ogółu nieletnich przestępców, wobec których stosowano środki wychowawczo-poprawcze, powrotność do przestępstwa i ponowne stosowanie środków kształtuje się w granicach 10–18%. Złożoność tego zagadnienia polega jeszcze na tym, że wśród ogółu nieletnich przestępców formalnych „recydywistów”, wobec których stosowano ponownie środki wychowawczo-poprawcze, są też prawdopodobnie tacy, którym kiedyś pierwsze sprawy sędzia umorzył (tamże, s. 98).

Dyskusyjne jest więc, czy z punktu widzenia społecznego i interesów nieletniego korzystniejsze jest wczesne stosowanie jakichś środków wychowawczych, czy też szerokie stosowanie umorzeń i nie ingerowanie w jego życie.

W polskim ustawodawstwie dotyczącym nieletnich nie przewiduje się stosowania różnych form *diversion*. Cel programu *diversion* (wyprowadzanie) może być różnie formułowany, lecz ze swej istoty za każdym razem naczelnym zadaniem programu jest doprowadzenie do resocjalizacji i readaptacji społecznej nieletniego. Za podstawę etyczną programu uznaje się dobro dziecka (Utrat-Milecki, 1996, s. 12). Dąży się do wyprowadzenia młodzieży niedostosowanej społecznie z gestii wymiaru sprawiedliwości i skierowanie jej do alternatywnego programu naprawczego podejmowanego przez organizacje pozarządowe i społeczności lokalne. Może zastosowanie w Polsce programu *diversion* zwiększyć skuteczność walki z przestępczością nieletnich i skutecznie zastąpi „przestarzałe” tradycyjne formy pracy z nieletnimi.

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż mimo przeszło dziesięcioletniego obowiązywania ustawy wskaźniki przestępczości nieletnich wcale nie maleją, a wręcz przeciwnie, ciągle mamy do czynienia z nasilaniem się rozmaitych zjawisk dewiacyjnych, wśród których prym wiodą narkotyki, alkoholizm i kradzieże, właśnie wśród nieletnich. Co więcej, ta wysoce humanitarna, „wychowawcza” w intencjach ustawa nie zmniejszyła wcale wskaźników powtarzalności przestępstwa ani nie wpłynęła na wyższy poziom efektywności resocjalizacji dzieci i młodzieży. Jakby obok niej wystąpiło wiele dysfunkcji w obrębie funkcjonowania instytucji wychowawczych i poprawczych przeznaczonych dla młodzieży, łącznie z zabójstwami współwychowanków przez wychowanków i morderstwami wychowawców przez zbuntowanych czy psychopatycznych wychowanków tychże instytucji.

Zmiany ustrojowe, bunty w więzieniach na przełomie ustrojów, negatywne wzorce ze strony dorosłych – więźniów, zrobiły swoje, ale i sam problem zakładów poprawczych stał się w pewnym momencie palący. Trudno się dziwić, że

pojawiły się głosy, aby politykę sądową i resocjalizacyjną wobec nieletnich zastrzyć – po euforii wprowadzania swobód. Pojawiają się wciąż nowe formy przestępczości młodzieżowej, z którymi nasza polityka karna poradzić sobie nie może, a polityka socjalno-resocjalizacyjna ma efekty wątpliwe.

Co należałoby więc zrobić? Stosować system karny w całej jego rozciągłości w odniesieniu do nieletnich, czy też wybrać alternatywne formy postępowania z nieletnimi, zgodnie z tendencjami światowymi, zmierzającymi do odpenalizowania i „odsądowienia” postępowania z nimi. Na to pytanie starają się znaleźć odpowiedź polscy pedagodzy. Oby odpowiedź tę znaleźli szybko.

Bibliografia

Grzeškowiak A.: *Postępowanie w sprawach nieletnich w Polsce w świetle reguł minimalnych ONZ dotyczących wymiaru sprawiedliwości względem nieletnich*. W: B. Kowalska-Ehrlich, S. Walczak (red.): *Prawne i pedagogiczne aspekty resocjalizacji nieletnich*. Wyd. UW, Warszawa 1992.

Kolakowska-Przełomiec H., Wójcik D.: *Umorzenie spraw karnych nieletnich przestępców w sądach rodzinnych*. W: B. Kowalska-Ehrlich, S. Walczak (red.): *Prawne i pedagogiczne aspekty resocjalizacji nieletnich*. Wyd. UW, Warszawa 1992.

Kowalska-Ehrlich B.: *Zasady postępowania z nieletnimi*. W: A. Krukowski (red.): *Prawne podstawy resocjalizacji i zapobiegania przestępczości*. Wyd. PWN, Warszawa 1979.

Kowalska-Ehrlich B.: *System postępowania z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie w Polsce*. W: B. Kowalska-Ehrlich, S. Walczak (red.): *Prawne i pedagogiczne aspekty resocjalizacji nieletnich*. Wyd. UW, Warszawa 1992.

Malec J.: *Nie muszą być przestępcami*. Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975

Pomykało W. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*. Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.

Rejzner A.: *Chuliganizm futbolowy a przestępczość*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 5.

Utrat-Milecki J.: *„Diversion” (wyprowadzenie) w polskim modelu postępowania w sprawach nieletnich*. „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1996, nr 4.

Veillard-Cybulsky M.H.: *Nieletni przestępcy w świecie*. Wyd. PWN, Warszawa 1968.

Edyta M. Nieduziak

SYTUACJA DZIECI I MŁODZIEŻY W ŚWIETLE RAPORTU UNESCO *NOTRE DIVERSITÉ CRÉATRICE* (wybrane problemy)

Raport UNESCO *Notre diversité créatrice* został opublikowany w 1996 roku i jest owocem pracy Światowej Komisji Kultury i Rozwoju (Commission mondiale de la culture et du développement) pod przewodnictwem Javiera Péreza de Cuéllara. Celem było zbadanie realizacji założeń „Światowej Dekady Rozwoju Kultury” (1988-1997)¹. Jak się bowiem okazało wiele wysiłków i projektów nie zostało zrealizowanych, ponieważ założenia nie uwzględniały odmienności kulturowych miejsc, w których miały zaistnieć, ich lokalnego kontekstu. Słowem – wspomniana Dekada okazała się dekadą rozwoju kultury europejskiej czy z kręgu europejskiego. Nie dostrzeżono wagi innych kultur, które obecnie stają się coraz bardziej znaczące, konstytuując mozaikową kulturę współczesnego świata (Moles, 1962, 1977; Daniecki, 1977). Dodajmy, że charakterystyczną cechą takiej kultury jest synkretyzm objawiający się w koegzystencji elementów bardzo różnorodnych, często sprzecznych i niezharmonizowanych, wykluczających się.

Wspomniany Raport był więc próbą naprawienia błędu i przededefiniowania zadań Komisji, która od 1992 roku rozpoczęła prace nad nowymi problemami, które dotyczyły m.in. czynników kulturowych i socjokulturowych wpływających na rozwój, przejawów kultur i modeli kulturowych, sposobów łączenia pozytywnych aspektów kultury tradycyjnej z unowocześnianiem, kulturowych wymiarów dobrobytu indywidualnego i zbiorowego.

Niekwestionowana zaleta Raportu polega więc na przedstawieniu sytuacji kulturowej na całym świecie. Przede wszystkim nie zostały w nim pominięte kraje Azji, Afryki czy Ameryki Południowej. Pozwala to stworzyć czytelnikowi panoramę światowych zjawisk, które składają się na szeroko pojmowaną kulturę. Wśród zaprezentowanych zagadnień znalazły się problemy powszechnej etyki, pluralizmu (mniejszości kulturowych, konfliktów socjalnych, ksenofobii,

nazizmu, rasizmu, fanatyzmu religijnego), twórczości (twórczości artystycznej, ekspresji kulturalnej, technologii), mediów, miejsca kobiety (zwłaszcza na rynku pracy), dzieci i młodzieży, dziedzictwa kulturowego i rozwoju (dziedzictwa językowego, związków dziedzictwa kulturowego z ekonomią, muzealnictwa, archiwów, zawodów artystycznych), środowiska naturalnego i kultury (środowiska miejskiego, procesów demograficznych, rozwoju ekonomicznego, biosfery), polityki kulturalnej (zasad i praktyki, nowych koncepcji opartych na różnorodności) oraz potrzeb w zakresie badań.

Na uwagę zasługuje rozdział poświęcony dzieciom i młodzieży, który daje przegląd zjawisk o charakterze pozytywnym i negatywnym dotyczących tej części ziemskiej populacji. Dane statystyczne zawarte w Raporcie podają, że 1/5 ogółu światowej ludności stanowią osoby między 15 a 24 rokiem życia, zaś w krajach rozwijających się młodzież stanowi nawet 50% populacji. Należy jednak dodać, że w krajach rozwiniętych procent ów ulega obniżeniu².

Postawienie pytania, dlaczego właśnie dzieci i młodzież zasługują na szczególną uwagę, wydaje się niemal banalne. Wszyscy jesteśmy bowiem świadomi, jak wiele w życiu dorosłym zależy od warunków, w jakich przebiegało dzieciństwo i młodość. Przebiegały właśnie, i ten czasownik nie jest bez znaczenia. Czas dzieciństwa i młodości trwa bardzo krótko, a równocześnie w tym czasie jednostka podlega najważniejszym procesom kształtującym jej osobowość. Zostało to podkreślone już w motcie, w które zaopatrzone wspomniany rozdział Raportu: „Dzisiaj. Jesteśmy winni wielu pomyłek i wielu błędów. Ale naszą większą zbrodnią jest opuścić dzieci, zaniedbać fontannę życia. Wiele rzeczy, których potrzebujemy, może poczekać. Dziecko, ono tego nie może. To dzisiaj jest tym momentem. Formują się jego kości, tworzy się jego krew i jego zmysły się rozwijają. Nie możemy mu odpowiedzieć: >>Jutro<<. Ono ma na imię >>Dzisiaj<<”³. Tak więc problematyka dzieci pozostaje równie aktualna dzisiaj, jak była przed stu laty, kiedy pisała o niej Ellen Key i miejmy nadzieję, pozostanie ważna również w przyszłości. Mamy w tym względzie wiele do zrobienia.

Żyjemy bowiem w epoce, w której kolejne pokolenia poddawane są wpływom niezwykle szybko zmieniającej się rzeczywistości. Jej transformacje w znaczący, ale też bardzo zróżnicowany sposób warunkują życie dzieci i młodzieży na całym świecie. Świadomość tych zmian, liczenie się z nimi określa wizję sposobu uczestnictwa młodego pokolenia w procesach społecznych.

Raport postawił więc trzy zasadnicze pytania dotyczące dzieci i młodzieży:

1. W jaki sposób społeczeństwa mogą zapewnić wszystkim integrację ekonomiczną, uczestnictwo obywatelskie i kulturalne oraz zaspokojenie potrzeb w zakresie zdrowia i edukacji?

2. Jak mogą odpowiedzieć na aspiracje i marzenia młodzieży?

3. W jaki sposób nowe pokolenia będą mogły nauczyć się żyć razem i jak my będziemy mogli budować świat, w którym „obrona pokoju będzie wykształcona w umysłach mężczyzn i kobiet”? (*Notre...*, s. 170).

To właśnie młodzi mogą być postawieni i będą postawieni przed wyzwaniem odpowiedzi na te pytania, pod warunkiem wszakże, że stworzy się im

możliwości wypowiedzania się i ekspresji. Ich potencjał jest wielki. Jak podkreśla dokument, mimo ogromnych różnic w zakresie edukacji, żadne pokolenie nie było tak wykształcone, tak świadome różnokulturowej natury świata, tak znające nierówności i konflikty istniejące na świecie. Zamiast jednak przygotowywać ich na biernych konsumentów skazanych na przeznaczenie, lepiej jest pomóc młodym stawać się aktywnymi podmiotami zdolnymi brać udział w życiu wspólnoty.

To zadanie może wydawać się szczególnie trudne, jeśli weźmie się pod uwagę niesprawiedliwość, jakiej doświadczają dzieci i młodzież na całym świecie, często zresztą pierwsze ofiary przemocy. Wśród nękańcych problemów wymienić należy: gwałcenie praw dzieci, wyzyskiwanie ich w pracy oraz brak godziwych warunków życia. Raport podaje, że w ciągu 10 lat (od połowy lat osiemdziesiątych do połowy lat dziewięćdziesiątych) około 1,5 miliona dzieci zostało zabitych w konfliktach zbrojnych, miliony naraża swoje zdrowie, ponieważ są zmuszane do pracy, co jednocześnie uniemożliwia im uczęszczanie do szkół, ponad 100 milionów żyje „na ulicy”. Zróżnicowana sytuacja dzieci i młodzieży na świecie powoduje, że nie sposób znaleźć uniwersalne wspólne rozwiązanie. Konieczne staje się dostrzeganie kontekstu lokalnego czy krajowego. Zdaniem autorów Raportu, niezbędne w trosce o dzieci wspólne zadania można streścić w słowach: edukować, chronić oraz wysłuchiwać.

Przyjrzyjmy się danym statystycznym, które pozwolą lepiej zobrazować zróżnicowanie i wagę problemów w różnych społeczeństwach. 40% mieszkańców Południa ma mniej niż 15 lat, w przeciwieństwie do zaledwie 20%, jakie żyją na Północy. Procent populacji między 4 a 15 rokiem życia, który powinien korzystać z edukacji jest więc w krajach rozwijających się dwa razy większy. Dochód narodowy krajów rozwijających się stanowi w najlepszym wypadku 1/20 (czasami 1/25) dochodu krajów bogatych. Wynagrodzenie nauczycieli w tych krajach jest 4 albo 5 razy wyższe od średniej krajowej; w krajach rozwijających się wynagrodzenie to jest w okolicach średniej krajowej, a nawet poniżej⁴. W krajach biednych trzeba przeznaczać na edukację ponad 8–10 razy więcej środków niż w krajach bogatych, podczas gdy dochód narodowy jest tam znacznie bardziej skromny. W takich okolicznościach realne zadanie zapewnienia edukacji wydaje się prawie nie do zrealizowania.

A jednak w wielu spośród tych krajów, mimo słabości finansowych, budżet jest przeznaczany na projekty nieużyteczne, deficytowe przedsięwzięcia, z których największy sprzeciw budzą te o charakterze militarnym. Często państwa te doświadczają znacznego odpływu środków. W sektorze socjalnym, szkolnictwo wyższe i opieka zdrowotna dla dzieci z miejskiej klasy średniej pochłaniają fundusze reprezentujące wielokrotność sumy potrzebnej tak na szkolnictwo podstawowe, jak i prewencyjną służbę medyczną na wsi. W 1988 roku Irak i Somalia wydały pięć razy więcej na zbrojenie niż na edukację, Etiopia i Nikaragua, Oman, Pakistan i Arabia Saudyjska dwa do trzech razy więcej, Tanzania ponad dziesięć razy więcej. Stosunek między liczbą żołnierzy a nauczycieli wynosi: 6,25 w Iraku, 5,91 w Somalii, 4,16 w Etiopii, 3,50 w Nikaragui, 3,02 w Syrii, 3 w Mauretanii, 2,91 w Wietnamie, 2,80 w Singapurze, 2,69 w Emiratach Arabskich, 2,60 na Cyprze. Tylko Kostaryka, jedyne państwo nieposiadające armii,

ma tę zależność równą zero, a bieda jest tam prawie nie znana, podczas gdy dla Watykanu zależność sięga nieskończoności, ale to dlatego, że nie ma tam nauczycieli. Procent wydatków na cele militarne w stosunku do całości wydatków na edukację i zdrowie wynosił na przełomie lat 1990/91 następująco: 373 w Syrii, 293 w Omanie, 271 w Iraku, 222 w Birmie, 208 w Angoli, 200 w Somalii, 192 w Katarze, 190 w Etiopii, 151 w Arabii Saudyjskiej, 138 w Jordanii i tak bez końca⁵. To jedynie wybrane statystyki Raportu.

Podkreśla on wszakże korzyści, jakie przynosi edukacja już na poziomie podstawowym, zwłaszcza w krajach biednych:

1. Przede wszystkim dostęp do wiedzy jest prawem każdej ludzkiej jednostki.

2. Edukacja przyczynia się do wzrostu wydajności pracy (dobrze przygotowany pracownik, zdrowy i zmotywowany do pracy lepiej ją wykonuje niż osoba bez przeszkolenia, słaba i niedożywiona).

3. Edukacja przyczynia się do obniżenia wskaźnika urodzeń (rodzice uświadomieni chcą mieć mniej dzieci, a ich liczba w biednej rodzinie w znacznym stopniu warunkuje poziom życia, obniża się śmiertelność dzieci, zachorowalność).

4. Edukacja sprzyja stabilności socjalnej (aktywności obywatelskiej oraz formowaniu się kapitału socjalnego).

6. Edukacja jest czynnikiem stabilności politycznej (gdy satysfakcjonujące miejsca pracy, produktywne i popłatne przygotowane są dla osób wykształconych).

Powszechne i obowiązkowe nauczanie podstawowe powinno mieć priorytet we wzroście gospodarczym. Jest to konieczne nie tylko dlatego, że pozwala przygotować wyspecjalizowanych pracowników, ale również dlatego, że stwarza środki do walki przeciwko zmuszaniu dzieci do pracy. Proceder ten powoduje, że biedni stają się jeszcze biedniejsi, obniżają się płace i brakuje pracy dla dorosłych. A przecież dowiedziono, że wykształcone dzieci będą dysponowały w trakcie swego życia większymi zyskami oraz że ich zdrowie i bezpieczeństwo będą lepsze. Tym samym dorośli bezrobotni mogliby łatwiej znaleźć pracę, jeśli nie będnie na rynku pracy dzieci. Praca dzieci nie jest tylko konsekwencją biedy, lecz także jej przyczyną.

Edukacja jest fundamentalnym prawem jednostki ludzkiej, lecz jest ona również obowiązkiem tak rodziców, jak i rządu. Porażka wysiłków skierowanych na eliminację pracy wśród dzieci wynika ze złego wyboru indywidualnego i zbiorowego, nie tylko z biedy, ale też z presji pewnych interesów. Dziecko reprezentuje przyszłość. Absolutne pierwszeństwo mają więc troska o jego zdrowie i inwestowanie jako w przyszłego pracownika. Wprowadzenie obowiązkowego nauczania na poziomie podstawowym i średnim wiąże się jednak z koniecznością wynagrodzenia rodzinie straty zysków, jakie przynosiła praca dziecka. Decyzja taka wymagałaby więc wprowadzenia środków zaradczych zwłaszcza w pierwszym okresie, ponieważ otworzyłaby rynek pracy dla młodych dorosłych. Autorzy Raportu wyraźnie apelują o zmianę tej sytuacji, która prowadzi do okrutnego wykorzystywania dzieci i zapominania o młodzieży.

Respektować prawa dziecka nie znaczy jedynie zapewnić mu prawo do odpowiedniego wyżywienia, opieki zdrowotnej i edukacji, ale także znaczy zaprzestać wszelkich form agresji, wykorzystywania i zatrudniania dzieci. Świadomi trudności, jakich nastęrcza rozwiązanie problemu nie uczęszczania dzieci do szkół, autorzy dokumentu podkreślają znaczenie przedsięwzięć podejmowanych przez wszelkie organizacje zajmujące się dziećmi, zwłaszcza tymi „z ulicy”. Przygotowują one programy wprowadzające najmłodsze pokolenie do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym. Wykorzystują do tego wszelkie formy niekonwencjonalnej pracy środowiskowej, w której posługują się materiały teatru, piosenki, malarstwa – inspiracją bywają proste życiowe sytuacje, codzienność.

Ważną rolę odgrywają także autorytety moralne, organizacje pozarządowe i lokalne oraz międzynarodowe ustalenia, jak np. Konwencja o Prawach Dziecka z 1989 roku. Jej głównym przesłaniem było uznanie podstawowych praw dziecka do życia pełnego, uznanie jego interesów w formułowaniu polityki państwa, która powinna je chronić przed wszelkimi formami dyskryminacji i wyzysku. Zawiera pełny katalog praw dziecka (prawa cywilne, kulturalne, polityczne i socjalne). Do 1 sierpnia 1995 roku Konwencję tę ratyfikowało 176 państw⁶.

Ze strony państw, wysiłek poprawy warunków życia dzieci i stwarzanie możliwości rozwoju ich potencjału nie może jednak ograniczyć się tylko do zasad prawnych, ale musi być traktowany jako praca wieloletnia. Podstawowym zabiegiem, w działaniach na rzecz dzieci, pozostaje wysłuchiwanie ich. One są najlepszymi adwokatami swoich spraw. Wysłuchiwanie dzieci wymagałoby jednak stworzenia im warunków do wypowiedzania się tak, aby były słyszalne. Instytucje kultury i media powinny więc rozpoznawać i promować twórczość oraz możliwość przyczyniania się dzieci do rozwoju kulturowego. W tym duchu powinno się zachęcać do ekspresji artystycznej dzieci oraz dla dzieci.

Problemy młodego pokolenia dotyczą jednak i kraje rozwinięte; mają one inne źródła i przejawy, lecz pozostają jak zawsze bardzo istotne, ponieważ w naturalny sposób dotyczą one przyszłości społeczeństw. Zjawiskiem, które ostatnio bardzo niepokoi, jest osłabienie więzi międzypokoleniowych. Rodzice zaniepokojeni ciągłymi zmianami, jakie zachodzą w świecie, coraz częściej przestają być punktem odniesienia dla młodzieży, a relacje między nimi stają się nieokreślone i płynne.

Już w 1983 roku badania prowadzone w Japonii na zlecenie ówczesnego premiera ujawniły, że zaledwie jeden na pięciu młodych mieszkańców tego kraju uważał, że własna rodzina nadaje sens jego życiu. Według innych badań prowadzonych wśród japońskich licealistów, tylko 10% z tysiąca ankietowanych przyznało się do poszanowania rodziców, a 43% nie wskazało nikogo, kto zasługiwałby na szacunek⁷. Przedstawione dane są tym bardziej znaczące, że szacunek dla starszych był przez długi czas charakterystyczną cechą kultury japońskiej.

Wielu młodych, rozczarowanych brakiem możliwości realizowania swych oczekiwań, traci zaufanie do starszego pokolenia, do rządu i polityki. Jest to szczególnie widoczne w świetle badań japońskich dotyczących sekty Aum Shinkyō, która utworzyła „ministerstwo” młodych i błyskotliwych absolwentów najlepszych japońskich uniwersytetów, pragnących nadać sens swemu życiu. „Nie chciałem, by moje życie było pozbawione sensu” wyznawał jeden z nich⁸. Wysoki poziom uniwersyteckiego wykształcenia pozwalał młodym na duże obycie w świecie nauki, ale nie dawał choćby najmniejszego poczucia celowości ani sensu wartości. Ten problem nie jest zjawiskiem charakterystycznym dla jakiegoś szczególnego kraju. Sukces tej sekty odkrywa to, czego wiele spośród światowych społeczeństw nie jest w stanie ofiarować młodzieży: sensu i celu do osiągnięcia, integracji, uczestnictwa i możliwości realizacji siebie.

Procesy rozwojowe, które wywołują takie pęknięcia, osłabiają nie tylko zdolności młodych do odnajdywania sensu w zmianach i refleksji nad światem w duchu krytycznym, ale także tłumią procesy uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym. Tymczasem młodzi mają często świadomość polityczną bardziej wyostrzoną niż ich rodzice, mają potencjał i chęć niezbędną by brać udział w sposób autonomiczny i efektywny w życiu obywatelskim i kulturalnym. Oni chcą odgrywać swoją rolę w procesie podejmowania decyzji.

Dlatego też Komisja Kultury i Rozwoju uznaje, że na rządach państw ciąży obowiązek określenia i popierania strategii edukacyjnych, socjalnych oraz kulturowych tworzonych przez i dla młodzieży. Aby to zrobić, należy przystąpić do ponownej oceny pojęć oraz polityki potrzeb i aspiracji młodzieży. Zaangażowanie młodego pokolenia w rozwój własnego kraju i wspólnoty w optyce demokratycznej powinno być ułatwione. Jest więc rzeczą ważną pozwolić młodzieży uczestniczyć w powstawaniu, formułowaniu i realizacji programów jej dotyczących.

Spoleczeństwa powinny dostarczyć punktów odniesienia. Tam bowiem, gdzie rekompensacji ulegają przejawy nienawiści i przemocy emitowane w mediach, proces socjalizacji młodego pokolenia wymaga klarownego określenia granicy zachowań społecznie akceptowanych i tolerowanych. Równie ważne jest rozpoznanie istniejących nowych potencjałów. Młodzież jest adresatem, konsumentem, beneficjentem nowych technologii i nowych mediów, przekazów satelitarnych, kompaktów dysków, CD-ROM-ów, nagrań video, komputerów i sieci informatycznych etc. Oni są również uprzywilejowani w tych innowacjach, są inspiracją, która potwierdza w nich stałą ewolucję, są twórcami nowych form wyrazu w mediach. Stając się mistrzami, zaspokajają potrzeby kultury prostej i nadają im pewien sens.

Liczne czynniki przyczyniają się do odsuwania młodzieży na margines, jak np. szybki wzrost demograficzny, pogłębiający się rozdział na biednych i bogatych. Znalezienie pracy jest w całym społeczeństwie etapem determinującym możliwość uzyskania minimum niezależności. W ten sposób buduje się rodziny i tworzy gospodarstwa domowe. A jednak w każdym kraju uprzemysłowionym czy rozwijającym się, liczba młodych bezrobotnych bądź zatrudnionych tymczasowo i w małym wymiarze wzrasta w sposób spektakularny. Wielu mło-

dych, którzy przybywają na rynek pracy, nie znajduje zatrudnienia, a niektórzy choć stają się coraz starsi wciąż nie znaleźli popłatnej posady. Zdemoralizowani są potencjalnym źródłem przemocy i zamieszek społecznych, nie mówiąc o utracie ich produkcyjnych możliwości. Jako przyszli rodzice będą marnym modelem dla swych dzieci i powiększać będą w ten sposób permanentne bezrobocie. Stałe miejsca pracy, zwłaszcza w sektorze usług, który się wciąż powiększa, prawie już nie istnieją.

W rzeczywistości wysoki wskaźnik wzrostu demograficznego pokazuje, że mieszkańcy centralnej i południowej Afryki poniżej 25 roku życia trudniej będzie znaleźć pracę niż temu, który przekroczył 25 rok życia. Nie wiemy, czy bezrobocie młodzieży jest problemem, który rozwiąże się z czasem, w miarę jak młodzi będą zdobywać doświadczenie i po prostu starzeć się, a polityka rządowa ulepszać, czy przeciwnie, chodzi o problem strukturalny. To co wiemy, to fakt, że praca młodych dorosłych przechodzi przez etap walki przeciw wymuszonej pracy dzieci.

Na całym świecie młodzi opuścili tradycyjne obszary wiejskie, aby zamieszkać w uprzemysłowionych centrach. Szczególnie słabi odkrywają tam wszystkie niebezpieczeństwa i negatywne aspekty życia w środowisku miejskim i uprzemysłowionym. Wyobcowanie i zmartwienie, które w nich płyną, rodzą wszelkie rodzaje zła. Przestępczość i prostytucja nieletnich, podobnie jak nadużywanie alkoholu i narkotyków stały się plagami światowymi. Wśród młodzieży (często zaledwie dorastającej), każdego dnia umierają ofiary uzależnienia.

Komisja Kultury i Rozwoju uważa, że konieczne jest określenie nowych strategii edukacyjnych i wychowawczych (kształceniowych), które sprzyjałyby integracji młodzieży w świecie pracy. Nauka czytania i pisanie oraz nauczanie na poziomie podstawowym są warunkami wstępnymi demokratycznego uczestnictwa zwłaszcza w procesach, które dotyczą wprawiania się w demokratycznym prawie oraz rozumienia prawa do głosowania. Od tego czasu wartości demokratyczne nie są już uznawane poza Europą i Ameryką Północną jako model zaimportowany. Stały się podstawowymi dla młodych na całym świecie.

Przypisy

¹ „Światowa Dekada Rozwoju Kultury” została powołana w styczniu 1988 roku przez ówczesnego Sekretarza Generalnego ONZ Javiera Péreza de Cuéllara oraz Dyrektora Generalnego UNESCO Federico Mayora. Dokument w dziesięciu punktach określał najważniejsze cele i zadania, jakie należy podjąć, by wspomóc procesy rozwojowe i kulturowe na całym świecie, zwłaszcza zaś te, które poprawiają kondycję człowieka.

² Przypomnijmy, że w Polsce po raz pierwszy zanotowano ujemny przyrost naturalny w 1999 roku, co zostało zinterpretowane jako objaw starzenia się naszego społeczeństwa, jak też znak upodabniania się do krajów wysoko rozwiniętych. Jednocześnie prowadzone międzynarodowe badania dotyczące poziomu życia w poszczególnych

krajach świata, wykazały, że Polska jest jednym z krajów o wysokiej stopie życiowej. Głównym czynnikiem, który zdecydował o pozycji naszego kraju w tym rankingu, była długość życia jednostek.

³ *Notre...*, s. 169. Są to słowa Gabrieli Mistral „Aujourd' hui Nous sommes coupables de bien des erreurs et de bien des fautes. Mais notre plus grande crime est d'abandonner les enfants, de négliger la fontaine de la vie. Beaucoup des choses dont nous avons besoin peuvent attendre. L'enfant, lui, ne le peut pas. C'est dès aujourd' hui le moment. Ses os se forment, son sange se crée et ses sens se développent. A lui nous ne pouvons répondre >>Demaine<<. Il a pour >>Aujourd hui<<“.

⁴ Polska jest przykładem kraju, gdzie place nauczycieli są poniżej średniej krajowej, bądź w jej okolicach.

⁵ Dane na podstawie *Rapport sur le développement humaine 1994*. Economica, Paris 1994, cyt. za: *Notre...*, 1986, s. 171–172.

⁶ Polska ratyfikowała Konwencję Praw Dziecka w 1990 roku.

⁷ Dane na podstawie Roy Garner: *Floating generation of youth is perceived as aimless, apathetic*. „International Herald Tribune”, 19 marca 1984, cyt. za: *Notre...*, s. 175.

⁸ Fumihiro Joyo, 32 lata, rzecznik sekty, absolwent Uniwersytetu Waseda. Sheryl McDunn: *Young, gifted and lost. Scientists who answered the call of Aum*. „International Herald Tribune”, 23 maja 1995 r., cyt. za: *Notre...*, s. 175.

Bibliografia

Daniecki J.: *Świat kultury mozaikowej Abrahama Molesa*. „Kino” 1977, nr 9.

Moles A.A.: *Sociodynamique de la culture*. Paris 1962.

Moles A.A.: *Kultura mozaikowa a środki komunikowania masowego*. „Kino” 1977, nr 9.

Notre diversité créatrice J.P. Cuéllar (red.), UNESCO, 1996.

WSPÓŁCZESNOŚĆ A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Praca pod redakcją Henryki Kwiatkowskiej,
Tadeusza Lewowickiego i Stanisława Dylaka

Tom jest owocem obrad sekcji pedeutologicznej III Zjazdu Pedagogicznego PTP w Poznaniu, pracującej pod hasłem „Kształcenie i praca nauczyciela a nadzieje i zagrożenia współczesności”.

ISBN 83-87301-03-05

cena 24 zł



RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2001

Jerzy Bagrowicz: Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele.

Uniwersytet Mikołaja Kopernika,
Toruń 2000, s. 324

Prezentowana praca składa się z siedmiu rozdziałów i powstała z myślą o wychowawcach młodzieży, zarówno w praktykach, jak i tych, którzy szukają teoretycznego uzasadnienia działalności wychowawczej. Praca jest pierwszą na terenie Polski próbą podjęcia refleksji nad religijnym wychowaniem młodzieży i zapoczątkowania w ten sposób odrębnej dyscypliny pedagogicznej – pedagogiki religijnej. Ks. prof. dr hab. Jerzy Bagrowicz – wykładowca pedagogiki religijnej w Instytucie Pedagogiki UMK, czyni to na podstawie bogatej literatury, głównie rodzimej, francuskiej i niemieckiej.

Zanim autor przystąpił do prezentowania źródeł i celów wychowania religijnego młodzieży, realizowanego w Kościele katolickim, podejmuje żmudny wysiłek opisanie tej młodzieży. Poświęca temu trzy pierwsze rozdziały pracy. Definiując młodzież (s. 53), wskazuje na nowy kształt młodości, rodzący się wraz z nowoczesnym społeczeństwem powstającym pod wpływem dokonujących się przemian. Na skutek tych przemian obserwuje się zjawisko przyspieszenia rozwoju współczesnego młodego pokolenia, ale i jednocześnie wydłużenie okresu dorastania i dojrzewania, kiedy to podejmuje się odpowiedzialność za życie osobiste i społeczne.

Przemiany te wpływają w istotny sposób na stosunek młodzieży do świata wartości, co rzutuje także na jej religijność. Analizując trudności i kryzysy religijne, upatruje ich przyczyn w formacji religijnej wieku dziecięcego. Złożona i trudna problematyka młodzieży ukaza-

na jest na rozległym tle społeczno-kulturowym i kościelnym. Na tło społeczno-kulturowe składają się zarówno spuścizna po systemie komunistycznym, jak i skutki procesów liberalizacji, pluralizacji i globalizacji życia. Skutki te objawiają się w hedonistycznym stylu życia, relatywizmie etycznym, kulcie kultury masowej, głównie wizualnej, oraz w wielu innych następstwach ponowoczesności. Kontekst kościelny zaś, to z jednej strony objawiające się nowe oblicze Kościoła katolickiego, odczytywane w świetle odnowy zainicjowanej przez Sobór Watykański II, oraz w dialogu Kościoła ze współczesnym światem. Z drugiej strony – to zmieniający się obraz religijności współczesnego człowieka, na który mają wpływ dokonujące się przemiany na wszystkich płaszczyznach życia.

Kolejne trzy rozdziały pracy (IV, V, VI) stanowią jej drugą część, w której autor prezentuje źródła edukacji religijnej młodzieży. Przedstawia takie źródła, które wprowadzałyby do wychowania element stałości i trwałości, w odróżnieniu od zmieniających się uwarunkowań, które domagają się od wychowawców ustawicznego dostosowywania się, o czym traktowały trzy pierwsze rozdziały. Zgodnie z Dyrektoriem Ogólnym o Katechizacji (nr 96), na które powołuje się autor, źródła te stanowią Tradycja i Pismo Święte oraz nauczanie Kościoła. Ze względu na charakter zawartych w nich treści cechuje je właśnie niezmiennosc i dlatego stanowią najgłębszą podstawę procesu wychowania religijnego młodzieży. Innymi źródłami wychowania religijnego, a tym samym i jego podstawą, są pedagogie Boga Ojca i Syna Bożego Jezusa Chrystusa.

Bóg Ojciec objawia swoją pedagogię w dziejach Przymierza zawartego z Na-

pomocą w poszukiwaniu osobowej i chrześcijańskiej tożsamości młodych. Tożsamość tę odnajduje człowiek w osobowym spotkaniu z Chrystusem. Dlatego też integralne widzenie celu edukacji religijnej młodych wiąże rozwój osobowy człowieka z teologiczną wizją celu ludzkiego. Innymi słowy, z dążeniem do rozwoju osoby ludzkiej związane jest ściśle dążenie do świętości osobistej, będącej celem wychowania religijnego.

Wychowanie religijne zatem w swych najgłębszych założeniach jest najpełniejszą służbą człowiekowi, gdyż pomagając mu odnaleźć tożsamość i cel życia, pomaga jednocześnie rozwijać ludzkie możliwości, czyli zrealizować człowieczeństwo – konkluduje swoje rozważania autor.

Wywody ks. Bagrowicza oparte są na głosach licznych współczesnych myślicieli, nie tylko teologów, ale również psychologów, socjologów i pedagogów. Dopelnieniem rozważań o celach edukacji religijnej młodzieży jest ostatni – siódmy rozdział pracy, zatytułowany: „Od katechezy kerygamtycznej do katechezy integralnej”.

Autor ukazuje proces rozwoju katechezy, który zaczął się na przełomie XIX i XX wieku i trwa do chwili obecnej. Wychodząc z założenia, że skoro z wychowaniem ściśle związane jest nauczanie, to mówiąc o wychowaniu religijnym, nie sposób pominąć nauczania religijnego i katechezy.

Śledzenie rozwoju katechezy ujawnia fakt, że jej związek z wychowaniem nie zawsze był zadowalający. Dynamizm rozwoju zmierza jednak w kierunku katechezy integralnej. Autor w ukazywaniu tego procesu odwołuje się do danych dostępnych w opracowaniach podręcznikowych i licznych artykułach. Na pierwszym etapie katecheza ograniczała się niemal wyłącznie do przekazywania wiedzy. W nurcie kerygamtycznym, zwracając uwagę na treść, a więc słowo Boże, stawała się bardziej wychowująca. Gdy na początku lat sześćdziesiątych XX

wieku, pod wpływem dokonujących się przemian w mentalności młodzieży, zwróciła się bardziej ku człowiekowi i jego problemom, jej charakter wychowujący stawał się jeszcze wyraźniejszy, gdyż katecheza chciała być wierna nie tylko Bogu, ale i człowiekowi.

Wreszcie gdy katecheza stanęła wobec procesów sekularyzacji i dechrystianizacji, pojawił się podstawowy problem zainteresowania młodzieży Bogiem i życiem wiary. Zainteresować może coś, co jest bliskie człowiekowi, co jawi się jako jego potrzeba. Stąd wysiłki katechetyków, by katecheza prowadziła do osobowego spotkania z Bogiem i by w dialogu z Nim młody człowiek mógł odnajdywać sens życia i szukać rozwiązania wszystkich swoich problemów. Tak pojęta katecheza podchodzi do człowieka całościowo, pomagając mu w tworzeniu syntezy z tego, co ludzkie i co nadprzyrodzone.

Pojawiające się wciąż nowe dylematy stawiają katechezę ciągle w sytuacji, w której musi ona szukać ich rozwiązania. Podejmując próbę znalezienia modelu katechezy na dziś i na jutro, autor proponuje katechezę diakonijną, czyli taką, która przede wszystkim chce służyć młodzieży w odkrywaniu prawdziwej tożsamości i wspierać ją w jej realizacji.

Zaprezentowana praca ks. Bagrowicza, systematyzująca bogactwo treści dotyczących wychowania religijnego młodzieży, cechuje się tym, że otwiera drogę do dalszych refleksji i poszukiwań. Inspiruje przede wszystkim do opracowania osobnego działu pedagogiki religijnej, mianowicie „religijnej pedagogiki ogólnej” albo „podstaw pedagogiki religijnej”, które zajmowałyby się problemami ogólnymi, zasadami wspólnymi dla wszystkich innych działów zajmujących się specyfiką wychowania religijnego w poszczególnych okresach rozwojowych człowieka. Lektura pracy pozwala dostrzec, że wiele obecnych w niej tematów nie dotyczy wyłącznie młodzieży oraz że należałoby je powtórzyć przy zajmowa-

niu się np. wychowaniem religijnym w dzieciństwie czy w okresie dorosłości.

Tak więc edukacja religijna młodzieży domaga się dzisiaj wyrażania się poprzez wielość i różnorodność form działalności Kościoła, a wśród nich także zróżnicowanych form posługi wobec słowa Bożego, spełnianej w bardzo różnorodnych sytuacjach wychowawczych. Nie sposób tej edukacji prowadzić skutecznie bez włączenia się w nią całej wspólnoty parafialnej, jej różnorodnych grup i rodzin. Dopiero wtedy można będzie mówić o autentycznej edukacji religijnej młodzieży.

Podsumowując refleksje, jakie rodzi lektura książki ks. prof. Jerzego Bagrowicza, trzeba jeszcze raz wyraźnie stwierdzić, że jest ona pierwszą syntezą problematyki związanej z edukacją religijną młodzieży. Gromadzi i systematyzuje wiedzę na temat wychowania religijnego w Kościele katolickim. Zawiera też szereg definicji, ubogacających twórczo polską literaturę katechetyczno-pedagogiczną. Przynosi również bogatą literaturę przedmiotu i literaturę pomocniczą.

Z książki tej może więc skorzystać nie tylko zawodowy katecheta czy chrześcijański wychowawca, ale każdy człowiek, dla którego wychowanie chrześcijańskie przedstawia się jako wychowanie aksjologiczne, godne refleksji człowieka XXI wieku.

Czesław Kustra
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Krystyna Duraj-Nowakowa: *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*. Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2000, s. 316

Okres przyjmowania przez naukowców określonej postawy metodologicznej stanowi epokę. Zaś dla każdej z epok charakterystyczna jest odpowiednia postawa metodologiczna – tak pisze K. Duraj-Nowakowa w swej książce *Systemolo-*

giczne inspiracje pedeutologii. Autorka znana jest z tego, że profesjonalnie i po prekursorsku adaptuje teorię systemowości do pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a ostatnio również do pedeutologii – przez poszukiwanie bardziej optymalnych wzorów kształcenia nauczycieli.

Pytanie o przygotowanie do zawodu nauczycieli nabiera ważności z racji projektowanych i zachodzących zmian w dziedzinie edukacji.

Systemologiczne inspiracje pedeutologii mają niejako dwóch bohaterów: nauczycieli akademickich kształcących nauczycieli innych szczebli oświaty oraz tychże nauczycieli.

W dobie reformy systemu szkolnego w Polsce każda poważna praca naukowa dotycząca osobowości nauczyciela, zajmująca się kryteriami doboru do zawodu nauczycielskiego, kształceniem i doskonaleniem kadry nauczycielskiej ma szczególnie istotne znaczenie. Poza wspomnianymi zagadnieniami recenzowana książka Krystyny Duraj-Nowakowej, podejmuje także inne niezwykle ważne kwestie – reorientacji i reinterpretacji filozofii i metodologii pedagogiki (część I), możliwość modelowania systemowego w pedeutologii (część II), analizę wybranych teoretycznych i praktycznych problemów pedeutologii (część III). Książkę zamyka syntetyczne uogólnienie całokształtu omawianej problematyki. Ale treści można przedstawić też rzeczowo i bardziej konkretnie.

Książka ma budowę trójdziałną, którą najogólniej można ująć następująco.

W pierwszej części autorka, ubolewając nad niewystarczającym czerpaniem przez pedagogikę z dorobku filozofii, przypomina historię filozoficznego kontekstu systemologii. Dowodzi, iż teoria systemów stała się jedną z najpłodniejszych idei XX wieku, stwarzając nowe szanse również pedagogice. Koncepcje zmian edukacji w wymiarze metodologicznym i teoretycznym, badawczym i praktycznym w optyce systemowej

powodują, że ich ogląd jest całkowity, uporządkowany, ogólny. Postulując rozwój systemologii na gruncie pedagogiki i pedeutologii, K. Duraj-Nowakowa próbuje pomóc ludzkiemu umysłowi radzić sobie w świecie dla niego zbyt skomplikowanym.

W drugiej części rozważa autorka możliwości modelowania systemowego w pedeutologii, będąc świadomą, jak trudnej próby się podejmuje z uwagi na złożoność zadania. Dostrzega również owocne perspektywy zastosowania modelowania systemowego na przykładzie dwóch zjawisk: samookreślenia, czyli tożsamości zawodowej, oraz gotowości do działalności nauczycielskiej. Stąd też wyprowadza metodologiczny obraz systemu zadań zawodowych nauczycieli, ukazując je tak w schematach modeli, jak i opisie werbalnym.

Dla mnie jako nauczycielki i dyrektorki ODN niezwykle interesujący jest rozdział trzeci, w którym podjęte zostały problemy teoretyczne i praktyczne pedeutologii, a wśród nich pytania o granicę wolności i przymusu w edukacji, socjalizacji i profesjonalizacji pedagogów w sytuacji ryzyka, gotowości nauczycieli do reformy oświaty.

Pedagogiczna działalność zawodowa nauczycieli, rozpatrywana z punktu widzenia preferowanej przez autorkę analizy systemowej, występuje jako obiekt wieloaspektowy i wielopoziomowy. Złożoność tego problemu znajduje swoje odzwierciedlenie w profesjonalizacji i strukturze działalności pedagogicznej nauczyciela. Na profesjonalizm składają się konstruktywny model działalności, jego funkcjonalność, wielość konkretnych danych o zawodzie.

Autorka postuluje po raz kolejny wprowadzenie do planów studiów kierunków pedagogicznych przedmiotu „Pedeutologia”. Argumentuje swoje stanowisko koniecznością stworzenia okazji studentom do konfrontacji teorii pedagogicznych tej dyscypliny wiedzy z praktyką szkolną. Zgłoszony przez K. Duraj-

Nowakową postulat nie tylko zyskuje coraz więcej zwolenników, ale w podstawach programowych ten przedmiot został już uwzględniony i wejdzie w życie po uchwaleniu ustawy o szkolnictwie wyższym.

Istotny wydaje się postulat opracowania zarysu pedeutologii i jej encyklopedycznego ujęcia.

Systemowe ujęcie pedeutologii to również potrzeba współdziałania polskich pedeutologów ze światowymi przede wszystkim w celu zorganizowania planowej działalności naukowej i edycja specjalistycznego czasopisma polskiego jako miejsca publikowania doniesień naukowych i terenu dyskusji pedeutologicznych.

W recenzowanej rozprawie warto również podkreślić rozległy zakres wykorzystanej bibliografii. Czytelnik *Systemologicznych inspiracji pedeutologicznych* (nauczyciel, student) znajdzie w niej źródła teorii systemów inspirujące atorkę do samodzielných studiów i interesujących rozważań.

Recenzowana rozprawa prof. Krynstyny Duraj-Nowakowej dowodzi, że modelowanie systemowe inspiruje wielokierunkowo tę atorkę. Można się spodziewać, że ta autorka jeszcze nie raz twórczo nas zaskoczy.

Teresa Janicka-Panek
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
w Skierniewicach

Jolanta Szempruch: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy.* Rzeszów 2001

Literatura pedeutologiczna wzbogaciła się w bieżącym roku o wydaną w Rzeszowie pracę Jolanty Szempruch. Książka zasługuje na wprowadzenie do obiegu ogólnokrajowego, zwłaszcza że rekomenduje ją Cz. Banach i B. Czeredeczka, pedeutolodzy o niekwestionowanym dorobku.

Jolanta Szempruch z odwagą podjęła jeden z najtrudniejszych problemów w pedeutologii: zmienność szkoły. Zagadnienie to jest zawsze dyskusyjne, gdyż szkoła uwikłana jest w szeroki kontekst polityczno-ekonomiczno-kulturowy oraz wynikającą z niego konieczność ciągłej rekonstrukcji systemu kształcenia nauczycieli, reinterpretacji ich funkcji oraz rozwoju zawodowego. Jednocześnie z rozwagą autorka ominięła narzucające się spojrzenie historyczne, na rzecz aktualizacji tego problemu i ograniczenia czasu penetrowanego do ostatniej dekady, podlegającej wyjątkowo dynamicznym zmianom wywołanym transformacją ustrojową i reformą edukacyjną. Jeśli prawidłowo odczytałam intencje autorki, to uważam, iż decyzja została podjęta trafnie. Wprowadzenie „powtórki z historii nie zaszkodziłoby” młodym nauczycielom, ale mogłoby zniechęcić czytelników bardziej zaawansowanych w pedeutologii i historii oświaty, do których pracę kieruje. Pisze we wstępie: „Książka adresowana jest do wszystkich, którzy interesują się funkcjonowaniem nauczycieli w zmieniającej się i doskonalącej szkole. Krąg jej czytelników stanowić więc będą zapewne ludzie związani z oświatą profesjonalnie (...), a także studenci uczelni pedagogicznych i kandydaci na studia o profilu nauczycielskim” (s. 12). Ambitna to koncepcja publikacji. Postaram się wykazać, w jakim stopniu udało się autorce tę koncepcję urzeczywistnić. Tymczasem pragnę zasygnalizować główne jej wątki merytoryczne. Ułożone zostały – zgodnie z tytułem i podtytułem książki – w dwóch oddzielnych częściach.

W części pierwszej autorka wyekspozowała kategorię pojęciową „zmiany pozytywnej” w edukacji polskiej na początku XXI wieku. To dobrze, że nie ograniczyła się do analizy koncepcji ostatniej reformy oświatowej i stosownych jej dokumentów prawnych. Uznała zapewne, że reforma oświatowa nie była jedynym i wystarczającym czynnikiem

stymulującym pozytywne zmiany w doskonalącej się szkole. Choć nie wyraziła *explicitie* takiego stanowiska, można go „wyczytać” z kontekstu przywołanych takich czynników zmianotwórczych, jak: ustrojowy, ekonomiczny, naukowy, a także globalizujący.

Obficie czerpała przy tym np. z dorobku raportów oświatowych z kraju i ze świata, słusznie traktując je jako dokumenty naukowego dorobku diagnozującego i prognozującego główne kierunki rozwoju społeczeństwa i koniecznych zmian w edukacji w trzecim tysiącleciu. Za konieczne i pozytywne zmiany uznała *implicitie* demokratyzację ładu społecznego i edukacji, priorytet wykształcenia ogólnego i jego funkcji wychowawczej, dbałości o jakość edukacji szkolnej, wreszcie wielostronne kształcenie i permanentne doskonalenie nauczycieli – „czynicieli” humanistycznych wartości edukacyjnych. Ich omówieniem i egzemplifikacją zajmuje się w sygnalizowanej części pierwszej książki. Poprzez dobór wątków merytorycznych, dokumentów i autorów wyraża ich wagę, nigdy bezpośrednio i subiektywnie. Doceniam ten styl pisarstwa naukowego J. Szempruch; jest on widoczny dla wytrawnego czytelnika pracy. Ale czytelnik mniej zaawansowany może być jednak zawiedziony, nie znajdując w tekście wartościujących ocen czy wyraźnie sprecyzowanego stanowiska autorki, które rozstrzygałoby sporne kwestie. Zrozumiałe to „koszty własne” autorskiej koncepcji książki adresowanej do wszystkich, gdyż wówczas niemożliwe jest spełnienie częściowo sprzecznych interesów. Autorzy bardziej doświadczeni nie ulegają pokusie zadawolenia wszystkich – rozumiem ich intencje.

Na przykładzie części pierwszej omawianej książki chcę pokazać „pęknięcie” pomyślanej koncepcji. Autorka przypomniała dorobek pedeutologiczny i ustrukturowała postulowane zmiany w edukacji na użytek adresata powszechnego, któremu jednak suchy, postulatywny język komunikacji może utrudniać

repcję lektury. Ponieważ są to tylko przypuszczenia, zachęcam nauczycieli akademickich do zweryfikowania przydatności tej lektury w kształceniu pedagogicznym kandydatów na nauczycieli. Osobiście uczynię to szybko ze względu na aktualność problematyki, niewielkie rozmiary oraz przejrzystą strukturę całości.

Ową przejrzystą strukturą formalną posiada część druga książki, w całości poświęcona funkcjonowaniu nauczyciela w zawodzie. Rozmiarami dorównuje części pierwszej (liczy niecałe 80 stron), jakością – przewyższa. Zwartą całość kończy autorka krótkim usystematyzowaniem raczej postulatów wobec edukacji i nauczyciela przyszłości niż głębszych refleksji nad ich realnością czy słusznością. Szkoda.

Ważną dla mnie częścią monografii pedeutologicznych jest bibliografia, która obrazuje zakres penetracji naukowych ich autorów. Jolanta Szempuch wykorzystowała około 150 publikacji pedeutologicznych. Niestety, piąta część tych publikacji pochodzi sprzed 20–30 lat (nawet nie to mnie najbardziej poruszyło, ale bezkrytyczny stosunek autorki do wszelkiej literatury, nie ułatwiający młodym nauczycielom orientacji w badaniach informacyjnej naukowej).

Tymczasem młodzi, czynni nauczyciele są głównymi adresatami drugiej części książki. Oni są realizatorami, czasem twórcami przemian edukacyjnych. Na nich ministerstwo edukacji weryfikuje nową koncepcję awansu zawodowego. Oni są nadzieją reformatorów na tworzenie nowego ładu społecznego w ogóle i ładu aksjologicznego w szczególności. Stąd taki właśnie, a nie inny dobór wątków merytorycznych przypomnianych przez autorkę w części drugiej zatytułowanej „Nauczyciel wobec przemian edukacyjnych”. Poza wartościowym doбором treści, ta część książki wyróżnia się dobrym rozpoznaniem stanu faktycznego funkcjonowania nauczycieli w ostatniej dekadzie XX wieku, m.in. ich przygoto-

wania, pełnionych funkcji, postaw zawodowych czy oczekiwań wobec warunków pracy. To wyjątkowe nasycenie tekstu faktami empirycznymi uzyskała autorka poprzez odwołanie się do aktualnego dorobku diagnostycznego takich między innymi pedeutologów, jak: Cz. Banach, G. Koć-Seniuch, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, T. Lewowicki. To wielka – moim zdaniem – zaleta tej części książki. Jestem pewna, że dzięki tej syntetyzującej funkcji sprawdzi się jako literatura dostępna dla studentów zaocznych, mających utrudniony, a często nawet niemożliwy dostęp do autorskich raportów empirycznych.

Drugim atutem (walorem) rekomendowanej pracy J. Szempuch jest – w mojej opinii – jej funkcja metodologiczna. Choć w zamyśle autorskim nie miała być praktycznym poradnikiem samorozwoju, to jednak dzięki zamierzonym przykładowym narzędziom badawczym (np. kwestionariusze ankiet, arkusze samooceny, wzory planów rozwoju zawodowego) taką praktyczną funkcję może pełnić. Zwłaszcza stabilaryzowany opis procedury awansu zawodowego, jako nowej i zmuszającej młodych nauczycieli do „nadprodukcji papierków” – być może – zaoszczędzi im czasu i błędzenia. Trzeba przyznać, że autorka na ogół rzetelnie informuje czytelnika o autorstwie i źródle wykorzystywanego narzędzia badawczego. Wyjątkiem jest arkusz do samooceny nauczycieli (s. 184–187), którego nie udało mi się zidentyfikować mimo kilkakrotnej uważnej lektury. Przecoczenie skądinąd drobne, jeśli proponowany wzór nie budzi zastrzeżeń, w przeciwnym przypadku doskiera niemożność ich zaadresowania. Z tą drugą sytuacją mamy tu do czynienia.

Na koniec muszę wyznaczyć osobistą satysfakcję z lektury pewnych fragmentów omawianej pracy. Zaslugą J. Szempuch jest trafne powołanie się na czterech mądrych autorów – J. Kujawińskiego, W. Okonia, J. Parafiniuk-Soińską oraz J. Radziejwiczę – którzy wyłożyli kontro-

wersyjny problem podmiotowości głównych partnerów w edukacji (s.159-162), zwłaszcza wzajemnych relacji osobowych między nauczycielem a uczniem. Lektura tych fragmentów przywróciła mi wiarę w ludzki rozsądek i nadzieję, że studenci po ich lekturze właściwie zrozumieją istotę relacji pedagogicznych. Być może popadłam w patos, ale intencją moją było zdyskontowanie tego, co ostatnio usłyszałam od studenta i co ciągle grzmi w uchu: *nauczyciel powinien zniżyć się do poziomu swoich uczniów, by ich dowartościować i uznać*. Studentów o podobnie wypaczonym rozumieniu partnerstwa pedagogicznego proponuję odsyłać do tej książki, niech w porę prostują wykoślawione przez potoczną opinię rozumienie istoty przyszłego funkcjonowania w zawodzie.

Reasumując moje odczucia – po pierwszym przeczytaniu najnowszej

książki J. Szempuch wprawdzie nie zaliczyłabym jej do pozycji odkrywczych, wyjątkowo wzbogacających dorobek pedeutologii, jest w niej jednak wystarczająco dużo walorów merytorycznych i formalnych, dzięki którym mogę rekomendować ją jako lekturę mądrą i użyteczną zwłaszcza dla młodych nauczycieli zobowiązanych do samodzielnego znalezienia się w procesie przemian edukacyjnych. Z całą pewnością pomoże im zrozumieć świat i kierować własnym rozwojem, co byłoby zgodne z naczelną ideą nowoczesnej edukacji. Dlatego książki tej nie można przeoczyć, trzeba ją wykorzystać w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

Józefa Cłmielewska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Monika Kardaczyńska

PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ METODOLOGII

W dniach 11–12 września 2000 roku w Olecku odbyła się konferencja naukowa poświęcona problemom aktualnego stanu wiedzy i praktyki oraz perspektywom współczesnej metodologii. Konferencja została zorganizowana przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku oraz Wszechnicę Mazurską w Olecku.

W konferencji wzięło udział grono wybitnych przedstawicieli polskiej pedagogiki (wymieniam w kolejności alfabetycznej), profesorowie: Wiesław Ciczkowski, Maria Czerepaniak-Walczak, Janusz Gnitecki, Teresa Hejnicka-Bezwińska, Stefan M. Kwiatkowski, Zbigniew Kwiecieński, Tadeusz Lewowicki, Mieczysław Łobocki, Zbyszko Melosik, Aleksander Nałaskowski, Rafał Piwowarski, Joanna Rutkowiak, Lech Witkowski oraz zaproszeni goście – socjologowie: prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, prof. dr hab. Andrzej Sadowki i psycholog: prof. dr hab. Stanisław Zabielski.

Istotą konferencji była wymiana myśli czołowych przedstawicieli współczesnej humanistyki na temat problemów metodologii, pokazanie stanu rozwoju metodologii pedagogiki, przegląd stanowisk i obszarów metodologicznej refleksji oraz określenie zalet i wad poszczególnych orientacji metodologicznych występujących we współczesnej humanistyce.

Otwierający obrady Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki zaznaczył, że ważnym celem konferencji jest wspólny namysł nad komplementarnym podejściem w badaniach pedagogicznych, które nie powinny być traktowane jako konkurencyjne, ale wzajem się uzupełniające. Realizacji tego celu ma służyć wymiana refleksji i konfrontacja poglądów uczonych, którzy albo sami są metodologami, albo od wielu lat uprawiają własne badania.

W dalszej części wystąpienia T. Lewowicki przedstawił krótki historyczny zarys rozwoju pedagogiki w sferze działalności badawczej. Podkreślił, że przemiany, jakie nastąpiły na przestrzeni ostatnich lat, spowodowały odejście od modelu badań ilościowych, naśladujących nauki przyrodnicze, w kierunku intensywnych poszukiwań w obszarze badań jakościowych. Współcześni badacze – zdaniem Profesora – są w pełni świadomi złożoności rzeczywistości pedagogicznej, trudności w jej poznawaniu oraz inspirującej roli empirycznych nauk

społecznych: socjologii i psychologii, które osiągnęły wysokie standardy metodologiczne w stosowaniu różnych strategii badawczych, metod, technik i sposobów opracowań. Pedagogika jako nauka odpowiedzialna jest za prowadzenie badań diagnostycznych, odkrywających istotę i demaskujących przyczyny trudności wychowawczo-edukacyjnych oraz badań projektujących, tworzących i wdrażających innowacyjne rozwiązania najpilniejszych, zdiagnozowanych problemów.

Życząc uczestnikom pomyślnych obrad, prof. T. Lewowicki złożył na ręce Dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku prof. dra hab. Jerzego Nikitorowicza oraz Rektora Wszechnicy Mazurskiej w Olecku dra Józefa Krajewskiego i Dziekana Wydziału Pedagogicznego Wszechnicy prof. dra hab. Michała Balickiego serdeczne podziękowania za gościnę i współorganizację konferencji.

Dwudniowe obrady miały charakter plenarny. Problematyka przedstawiona w poszczególnych referatach i dyskusjach dotyczyła kilku istotnych z punktu widzenia ogólnej refleksji metodologicznej kwestii.

Pierwsza grupa omawianych zagadnień koncentrowała się wokół szerokiego planu rozważań metodologicznych w nauce. Poruszono m.in. kwestię przemiany metodologii w naukach humanistycznych. Przedstawiono mapy możliwych wariantów badań i określono ich uwarunkowania. Podkreślano, że dzięki akceptacji różnorodności podejść badawczych zawartych w kulturze ogólnometodologicznej, badacz może wybrać określoną orientację metodologiczną zgodnie z posiadaną wiedzą, z własnymi preferencjami, indywidualną refleksją metodologiczną.

Ten poziom ogólnej refleksji metodologicznej prezentowali na konferencji m.in. prof. dr hab. Janusz Gnitecki *Przemiany metodologii badań pedagogicznych* i prof. dr hab. Zbigniew Kwiecieński *Paradygmat, ideologia i światopogląd ukryte wymiary metodologii w badaniach społecznych*.

Drugi ważny wątek rozważań podjętych w tej grupie problemów dotyczył zmienności kontekstów teoretycznych i społeczno-politycznych w humanistyce oraz ich wpływu na sposoby uprawiania nauki, na sposób myślenia o nauce. Zagadnienia te zostały podjęte m.in. w referatach prof. dra hab. Zbyszko Melosika *Teoria pedagogiczna w sytuacji „wielości” rzeczywistości* i prof. dra hab. Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna we wzorcach zalecanych badań i podstawowych źródłach informacji (Refleksje z perspektywy socjologii i pedagogiki)*.

Kolejny wątek poruszanych zagadnień dotyczył idei i kategorii nauk humanistycznych, na które warto zwrócić uwagę w pedagogice. Tego rodzaju inspiracje i ożywcze tropy inicjuje od lat prof. dr hab. Lech Witkowski. Na konferencji przedstawił referat pt. *Idea dwoistości w kontekstach pedagogicznych – o pracach Bogdana Suchodolskiego inaczej*.

Druga grupa zagadnień zaprezentowanych przez referentów dotyczyła problematyki dwóch podstawowych orientacji badawczych: jednej, pozytywistyczno-scjentystycznej, która uznaje konieczność ścisłych pomiarów dokonywanych na reprezentatywnych próbach z zastosowaniem standaryzowanych kwestionariuszy i precyzyjnych, statystycznych analiz ilościowych, oraz drugiej,

humanistyczno-interpretatywnej, której badacze uczestniczą w obserwowanych przez siebie zdarzeniach, dokonują wglądu angażując intuicję i korzystając z natchnienia w jakościowych analizach opisywanych zjawisk.

Jeden z omawianych w tej grupie wątków dotyczył warunków poprawności procedur badań ilościowych i ujawniał niebezpieczeństwa niechlujstwa metodologicznego w doborze próby badawczej, zastosowaniu metod i konstruowaniu narzędzi, zastanawiano się także nad etycznymi aspektami prowadzenia tego rodzaju badań. Do tego wątku zagadnień można zaliczyć m.in. wystąpienia prof. dr hab. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej *Niektóre deformacje poznawcze w myśleniu o edukacji po roku 1989. Pomiędzy scjentyzmem a anarchizmem* oraz prof. dra hab. Mieczysława Łobockiego *Niektóre kontrowersje wokół badań pedagogicznych*.

Problemy związane z badaniami jakościowymi zostały szeroko przedstawione także w kilku aspektach. Zastanawiano się nad: istotą i typologią opisu faktów edukacyjnych, potrzebą i zasadnością takich badań w pedagogice, metodami ich prowadzenia; rozważano sposoby interpretacji i możliwości formułowania na ich podstawie wniosków i postulatów. Tych problemów dotyczyły referaty prof. dra hab. Krzysztofa Konarzewskiego *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?*, prof. dra hab. Wiesława Ciczkowskiego *Modele badań jakościowych w pedagogice*, prof. dra hab. Stanisława Zabielskiego *Fenomenologiczne metody badań w psychologii, ich trafność i rzetelność* oraz prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak *Badania w działaniu – perspektywa akademicka*.

Trzeci obszar metodologicznych problemów zaprezentowanych w wystąpieniach obejmował rozległą refleksję dotyczącą konkretnych zastosowań badawczych. Zostały przedstawione w szerokim aspekcie uwarunkowania społeczno-środowiskowe prowadzonych badań; zaprezentowano teoretyczne i praktyczne ograniczenia realizacji badań empirycznych; wskazano na postulaty wykorzystania metodologii w praktyce społecznej i oświatowej. Zastanawiano się nad problematyką metodologicznego kształcenia pedagogów, omawiając podstawowe w tej materii zagadnienia, takie jak: świadomość ograniczeń wynikających m.in. z przed-zalożeń i wielości uwarunkowań; świadomości konsekwencji przyjętych rozstrzygnięć i podjętych działań badawczych, poczucia odpowiedzialności za formułowane w ich wyniku diagnozy. Tym problemom poświęcone były m.in. referaty prof. dra hab. Aleksandra Nalaskowskiego *Pedagogiczna analiza przestrzeni szkoły – próby qasi etnograficzne*, prof. dra hab. Andrzeja Sadowskiego *Tożsamość społeczna a badania empiryczne*, prof. dra hab. Stefana M. Kwiatkowskiego *Elementy metodologii tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych*, prof. dr hab. Joanny Rutkowiak *Metodologia badań pedagogicznych a postulat zachowań autorskich nauczycieli* oraz prof. dra hab. Rafała Piwońskiego *Kompetencje badawcze pedagogów – teoria i praktyka*.

Należy zaznaczyć, że przedstawiona krótko klasyfikacja metodologicznych zagadnień poruszanych w czasie trwania konferencji nie jest wyczerpująca ani rozłączna. W wielu wystąpieniach wymienione powyżej wątki pojawiały się i przenikały wzajemnie na różnych poziomach refleksji. Ze względu na szerokość podejmowanej tematyki niektóre z wystąpień można zaklasyfikować do kilku nurtów rozważań jednocześnie, a przyporządkowanie ich do jednej grupy

problemowej może stworzyć niebezpieczeństwo zubożenia wielowątkowej problematyki referatu. Celem powyższej prezentacji było jedynie przedstawienie tych zagadnień, które szacownemu gronu uczonych wydały się szczególnie istotne. Inspiracją do takiego ich ujęcia były refleksje prof. T. Lewowickiego sformułowane w podsumowaniu konferencji.

Wygłoszone referaty uzupełniały polemiki i dyskusje. Najczęściej formułowano do referatów pytania dotyczące kontrowersyjnych fragmentów wystąpień. Proszono o uściślenie pojęć i kategorii opisujących nowe i interesujące zjawiska badawcze, analizowane w ramach poszczególnych orientacji i opcji metodologicznych. Uczestnicy konferencji na gorąco dzielili się swoimi refleksjami i spostrzeżeniami, formułując interesujące komentarze do treści wygłoszonych referatów.

Podsumowując obrady, prof. Tadeusz Lewowicki stwierdził, że dziś nie zdajemy sobie sprawy z wagi wydarzenia, jakim była konferencja, że jej rzeczywisty dorobek będzie można ocenić dopiero z pewnej perspektywy.

Następnie przedstawił syntezę problemów i zagadnień zaprezentowanych w wystąpieniach i dyskusjach, które objęły trzy wielkie obszary rozważań. Pierwszy, dotyczył kwestii ogólnometodologicznych, związanych z kategoriami, uwarunkowaniami i przemianami ogólnej metodologii nauk i metodologii pedagogiki. W drugim obszarze przedstawiono typowe orientacje badawcze, ich istotę i uwarunkowania, zastanawiano się nad poprawnością procedur w poszczególnych typach badań. Trzeci zakres prezentowanych na konferencji zagadnień dotyczył różnego rodzaju inspiracji badawczych oraz konkretnych zastosowań w praktyce społeczno-edukacyjnej.

Zdaniem prof. T. Lewowickiego, debata na temat metodologii pedagogiki nie jest tylko dyskusją teoretyczną. Jej rezultaty niosą ze sobą ważne skutki społeczne, dotyczą bowiem sposobów poznawania świata, orzekania o rzeczywistości edukacyjnej i wychowawczej na wszystkich jej szczeblach i poziomach; od nauczyciela wiejskiej szkoły diagnozującego trudności dziecka w opanowaniu konkretnych umiejętności, po profesora uniwersytetu koordynującego międzynarodowe badania.

Zamykając obrady prof. T. Lewowicki zwrócił się do uczestników konferencji z prośbą o odważne podejmowanie trudnych, znaczących społecznie wyzwań badawczych, upowszechnianie wyników badań, kształtowanie opinii społecznej w kierunku lepszego zrozumienia zjawisk szybko zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, zwłaszcza w obliczu przeprowadzanej w naszym kraju reformy.

Wyraził nadzieję, że konferencja pozwoliła na uświadomienie istoty nowych postaw metodologicznych, rozważenie ich nowej wartości merytorycznej, poznawczej, a także na zastanowienie się nad wykorzystaniem nowych metod we własnej działalności naukowej.

Ryszard Gmoch
Uniwersytet Opolski

JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA – KOMPETENCJE NAUCZYCIELA Konferencja Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

W dniach 29–30 czerwca 2001 roku odbyła się w Centrum Kultury i Nauki Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego w Kamieniu Śląskim X Międzynarodowa Interdyscyplinarna Konferencja; „Jakość kształcenia – kompetencje nauczyciela” zorganizowana przez Instytut Nauk Pedagogicznych i Instytut Chemii Uniwersytetu Opolskiego.

Organizatorzy konferencji otrzymali pismo z Ministerstwa Edukacji Narodowej, w którym, między innymi, podkreślona jest rola tego typu międzynarodowych interdyscyplinarnych konferencji oraz zawarto życzenia owocnych obrad.

W otwarciu konferencji uczestniczyli, między innymi: prorektorzy Uniwersytetu Opolskiego – prof. dr hab. Krystyna Borecka, prof. dr hab. Leszek Kuberski, dyrektor Instytutu Nauk Pedagogicznych UO – prof. dr hab. Zenon Jasiński oraz dyrektor Instytutu Chemii UO – prof. dr hab. inż. Krystyna Czaja. Obrady konferencji otworzył prof. Leszek Kuberski, który w imieniu władz uczelni powitał uczestników konferencji z kraju i z zagranicy.

Po oficjalnym powitaniu rozpoczęły się obrady plenarne, którym przewodniczył prof. dr hab. Zenon Jasiński.

W konferencji wzięło udział ponad 120 pracowników zajmujących się problematyką jakości kształcenia i kompetencjami nauczycieli w zakresie różnych specjalności z krajowych ośrodków akademickich w Częstochowie, Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Opolu, Poznaniu, Rzeszowie, Siedlcach, Szczecinie, Toruniu, Warszawie i Wrocławiu i z zagranicy (USA, Niemcy, Czechy, Słowacja, Ukraina, Rosja). Wśród uczestników z zagranicy należy wymienić: prof. dra Toma Lawsona (USA), prof. dra Bernda Meiera (Uniwersytet Poczdamski), prof. dra Edwarda Złotnikova (Rosyjski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Hercena w Sankt Petersburgu), prof. dra Jindricha Hellberga (Uniwersytet w Hradec Kralove). Podczas pierwszej części obrad plenarnych wygłoszono następujące referaty:

Prof. dr Zygmunt Łomny (Uniwersytet Opolski) – *Kompetencje nauczycieli przyszłości w świetle Raportu dla UNESCO, opracowanego przez Międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI wieku.*

Prof. dr Tom Lawson (USA) – *Kształcenie kompetencji nauczycielskich w XXI wieku.*

Prof. dr Maria Pak, prof. dr Edward Złotnikov, doc. dr I.Orlova (Rosyjski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Hercena, Sankt Petersburg) – *Wysze profesjonalne kształcenie chemiczno-pedagogiczne.*

Prof. dr Bernd Meier, dr Ulf Holzendorf (Uniwersytet Pozdamski), dr Władysław Pierański (Uniwersytet Opolski) – *Struktura i treści socjotechnicznego i socjoekonomicznego kształcenia w szkole ogólnokształcącej.*

Prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa (Akademia Pedagogiczna, Kielce) – *Integrowanie kompetencji nauczyciela dla jakości edukacji.*

W trakcie konferencji odbywały się obrady plenarne w trzech sekcjach, którym przewodniczyli: prof. dr hab. Zenon Jasiński, prof. zw. dr hab. Józefa Bągiel i prof. dr hab. Ryszard Gmoch. Ponadto odbyły się dwie sesje posterowe, którym przewodniczył prof. dr hab. Aleksander Szejnberg.

O interdyscyplinarnym charakterze zorganizowanej konferencji świadczy fakt, iż wzięli w niej udział nie tylko specjaliści z zakresu pedagogiki i psychologii, ale i specjaliści zajmujący się m.in. edukacją przedmiotową w zakresie: chemii, fizyki, historii, matematyki, geografii, techniki, wychowania fizycznego, języka niemieckiego.

W ramach Sekcji I poświęconej głównie problematyce kompetencji nauczycielskich odbyło się 5 Sesji, obradom których przewodniczyli profesorowie z UO jak i innych uczelni. W obradach tej Sekcji referaty wygłosili m.in.: prof. zw. dr hab. Stanisław Gawlik, prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht, prof. dr hab. Aniela Korzon, prof. dr hab. Stanisław Rogala, prof. nadzw. dr hab. Józef Podgórecki.

W obradach Sekcji II poświęconej jakości kształcenia zagadnienie to zreferowali m.in.: prof. dr hab. Ewa Smak, prof. dr hab. Leszek Kuberski, prof. dr hab. Edward Kozioł, prof. dr hab. Bernd Meier, prof. dr hab. Antoni Pardała, dr Halina Pięta. Łącznie wygłoszono 26 referatów.

Sekcja III zajmowała się edukacją chemiczno-przyrodniczą. Referat prof. Krystyny Boreckiej, dotyczący standardów akredytacji kierunków studiów w uniwersytetach, wzbudził duże zainteresowanie uczestników konferencji.

W Sekcji tej wygłoszono 26 referatów. Pierwszym referentem był prof. dr hab. Romuald Piosik rozpatrujący temat: *Nauczanie modułowe w chemii.* Ponadto referaty wygłosili m.in.: prof. dr hab. Henryk Mrowiec, dr Renate Stubbs (Uniwersytet w Grejfwaldzie), prof. dr Karel Kolar (Uniwersytet w Hradec Kralove), dr Zofia Kluz – przewodnicząca Sekcji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Chemicznego, dr Małgorzata Klisowska i prof. dr hab. Krzysztof Wojciechowski.

W obu sesjach posterowych zaprezentowano łącznie 42 postery. Kilkanaście z nich dotyczyło zagadnień z zakresu dydaktyki chemii, fizyki i przyrody. Autorami posterów byli m.in.: dr Krystyna Chmieleńska, dr Małgorzata Klisowska, doc. Milan Melicherik (Uniwersytet w Bańskiej Bystrzycy) oraz prof. dr hab. Maria Pak i prof. dr hab. Niniel Kuzniecova (Uniwersytet Pedagogiczny w Sankt Petersburgu).

Podczas II części obrad plenarnych, która odbywała się na zakończenie konferencji wygłoszono następujące referaty:

Prof. dr hab. Marian Głowacki (WSP Częstochowa) – *Elementy teorii informacji w przygotowaniu nauczycieli przyrody.*

Prof. dr hab. Henryk Mrowiec (Uniwersytet Śląski) – *Taksonomia celów kształcenia ogólnego w nauczaniu chemii.*

Prof. dr hab. Tadeusz Barski (Uniwersytet Opolski), prof. dr hab. W.K. Marigodow (Uniwersytet Techniczny w Sewastopolu), prof. dr hab. A. Skobodjaniuk (Uniwersytet Techniczny w Sewastopolu) – *Kognitywna karta systemu kształcenia.*

Obrady konferencji podsumował dyrektor Instytutu Nauk Pedagogicznych UO prof. Zenon Jasiński. Materiały z konferencji ukażą się drukiem. Pełniejszą informację na temat X Międzynarodowej Interdyscyplinarnej Konferencji nt.: „Jakość kształcenia – kompetencje nauczyciela” (program, zdjęcia) zamieszczono na stronie internetowej UO (<http://www.uni.opole.pl/chemia/inst/konferencje.html>). Do obejrzenia tej strony internetowej serdecznie zapraszam uczestników konferencji i inne osoby.

Jolanta Kowalska

Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie

JĘZYK HUMANISTYKI. SZTUKA PISARSTWA NAUKOWEGO XV Letnia Szkoła Młodych Pedagogów

Kiedy otrzymałam Komunikat Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk o organizowanej przez Wydział Pedagogiczny Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach XV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, byłam przekonana, że to kolejna konferencja naukowa.

Do udziału w tym jubileuszowym spotkaniu – 3–8 września 2001 roku, Wólka Milanowska – zachęciły mnie: tematyka „Język humanistyki. Sztuka pisarstwa naukowego”, przedstawiona idea Szkoły – „doskonalenie pracy naukowej i dydaktycznej młodszych pracowników kadry akademickiej: asystentów i adiunktów wydziałów pedagogicznych polskich uczelni” oraz chęć poznania pedagogów innych specjalności niż wychowanie fizyczne.

Już podczas otwarcia XV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przez prof. dra hab. Tadeusza Lewowickiego, prof. dr hab. Marię Dudzikową oraz Rektora Akademii Świętokrzyskiej – prof. dra hab. Adama Massalskiego, a także jubileuszowego wykładu inauguracyjnego mgr Alicji Korzenieckiej-Bondar, uświadomiłam sobie, że to nie jest zwykła konferencja naukowa. To spotkanie przyjaciół, rozproszonych po całej Polsce, którzy zjeżdżają się nie tylko po to, by podzielić się doświadczeniem i wiedzą (wykłady i konsultacje z Mistrzami), ale także spróbować zaprezentować swój dorobek naukowy – licząc się z życzliwą krytyką. Potwierdziła to również liczba uczestników (70), reprezentujących – oprócz największych ośrodków akademickich, tj. Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Toruński, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku – także mniejsze uczelnie – Akademię i Wyższe Szkoły Pedagogiczne w Kielcach, Częstochowie, Zielonej Górze, Krakowie, a nawet Akademię Sztuk Pięknych w Gdańsku i Akademię Wychowania Fizycznego w Warszawie.

Program pięciodniowego pobytu był bardzo napięty i zróżnicowany pod względem form i przeżyć intelektualnych oraz kulturalnych. Oprócz wykładów

i spotkań z Mistrzami, seminariów, warsztatów, dyskusji panelowych, wystąpień – plenarnych i w sekcjach – młodych pedagogów, mogliśmy spotkać i porozmawiać z artystami, podziwiać uroki Kielc i Ziemi Świętokrzyskiej, a także przeżyć wspaniałe widowisko pt. „Dla Ciebie Panie” w Teatrze Tańca oraz zintegrować się przy ognisku.

Wykłady znawców problematyki rozpoczął prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki wystąpieniem nt. *Krytyka naukowa i jej wyraz etyczny*, z którego dowiedzieliśmy się nie tylko tego, jakie role społeczne wyznacza się nauczycielowi akademickiemu, ale także co powinno być przedmiotem krytyki nauczyciela akademickiego i jego pracy badawczej.

Pojęcia: nauka, humanizm, język, język humanistyki, język w nauce, styl naukowy, model postulowany języka nauki, wyjaśniał prof. dr hab. Stefan Rittel w wykładzie nt. *Język humanistyki jako język naukowy: rozważania metodologiczne*. Teza, iż istnieje związek pomiędzy myśleniem a językiem, sztuką pisania została przedstawiona m.in. w wystąpieniach: prof. dr hab. Anny Duszak – *Dyskurs naukowy: aspekty retoryczne i kulturowe* oraz prof. dra hab. Jerzego Bralczyka – *Język wystąpień publicznych*.

Politolog, prof. dr hab. Mirosław Karwat swoim wystąpieniem nt. *Język, środki i formy manipulacji*, przedstawiającym funkcje języka jako przykład manipulacji z punktu widzenia socjo- i psychotechniki, wywołał gorącą dyskusję. Młodzi pedagodzy zastanawiali się, czy wychowanie jest manipulacją?

Prof. dr hab. Jadwiga Mizińska wykładem nt. *Depresja pedagogiczna i jej językowy wyraz*, ukazującym rodzaje depresji pedagogicznej: jawną i ukrytą, kołniana, w sensie psychologicznym oraz kryptodepresję, powróciła do problemu wychowania i manipulacji – „rolą wychowawcy nie jest narzucanie, lecz podpowiadanie, aranżowanie zachowań dzieci i młodzieży”.

Również wykłady: prof. dra hab. Grzegorza Dąbkowskiego nt. *Naukowy a potoczny obraz świata*, prof. dra hab. Lecha Witkowskiego nt. *Kicz jako wyzwanie dyskursów pedagogicznych*, prof. dra hab. Tadeusza Szkołuta nt. *O frazesie filozoficznym – aspekty edukacyjne* oraz seminaria prowadzone przez Mistrzów, uświadomiły nam, młodym pedagogom, braki w wiedzy, rozumieniu pewnych pojęć, zjawisk; pozwoliły skonfrontować własne poglądy z zaprezentowanymi przez autorytety.

Letnia Szkoła Młodych Pedagogów wspiera młodych nauczycieli akademickich w nabywaniu umiejętności prezentacji, przedstawienia logicznych wywodów i odpowiedniej argumentacji poprzez możliwość publicznego wystąpienia. Służyły temu plenarne obrady Młodych w dwóch sekcjach: metodologicznej i szkolnej.

Z dziewięciu wystąpień plenarnych:

– mgr Katarzyny Lubiewskiej pt. *Prywatna hybryda, czyli dzieje twórczych zmagani*;

– mgra Krzysztofa Maliszewskiego pt. *Sąd antyhierarchiczny w pedagogice*;

– mgr Kariny Knasieckiej pt. *Język badacza jako kreacja rzeczywistości. Na przykładzie tekstów z badań nad młodzieżą*;

– mgr Joanny Michalak pt. *Rozważania nad znaczeniem pojęcia „odpowiedzialność”*;

- mgr Jolanty Kowalskiej pt. *Formy komunikacji pseudokibiców, czyli po co mówią to co mówią;*
- mgr Ludmiły Zając pt. *Tekst naukowy jako źródło stereotypów na przykładzie literatury gerontopsychologicznej;*
- mgr Renaty Borzyszkowskiej pt. *Obrazy rzeczywistości edukacyjnej w czasopiśmiennictwie dla rodziców;*
- mgr Doroty Siemienieckiej-Gogolin pt. *Język Internetu,*
- dr Barbary Walasek pt. *Potrzeba metaanalizy. Wokół języka statystyki w badaniach naukowych.*

Forum Młodych Pedagogów wyróżniło cztery, uznając je za najlepsze i przyznając dzwoneczki: Renacie Borzyszkowskiej, Krzysztofowi Maliszewskiemu, Jolancie Kowalskiej oraz Dorocie Siemienieckiej-Gogolin.

Podczas bankietu, kończącego XV Letnią Szkołę Młodych Pedagogów, wręczono wszystkim uczestnikom dyplomy ukończenia Szkoły, a najaktywniejszym dyskutantom – wiatraczki.

Pałeczkę odebrał prof. dr hab. Kazimierz Wenta, a Pałeczkę Młodych – dr Mariola Gańko-Karwowska. Oznacza to, że gospodarzami XVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów będzie Uniwersytet Szczeciński.

Z niecierpliwością czekam na Komunikat, zapowiadający problematykę kolejnego spotkania i już cieszę się na spotkanie z przyjaciółmi, Mistrzami, a przede wszystkim z prof. dr hab. Marią Dudzikową – inspiratorem doskonalenia się i pracy nad sobą.

Być uczestnikami Letniej Szkoły Młodych Pedagogów to, jak słuszne uważa Maria Cackowska (Korzeniecka-Bondar, 2000, s.13):

1. Umieć wsłuchiwać się w „cudze głosy”, w to, co ktoś mówi, i próbować odnieść to na własne pole zainteresowań;
2. Mieć odwagę pytać i odpowiadać na pytania bez zażenowania, bez strachu;
3. Przedstawiać własne dokonania naukowe bez zarozumiałości, ale i bez kompleksów, z godnością;
4. Przez cały rok przygotowywać się do tematu kolejnej Szkoły;
5. Czytać lektury i przygotowywać teksty do druku.

Życzę wszystkim młodym nauczycielom akademickim, aby mogli brać udział w kolejnych edycjach Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, samorealizując się dzięki osiągnięciu wymienionych umiejętności.

Bibliografia

Korzeniecka-Bondar A.: *Letnia Szkoła Młodych Pedagogów wspomagająca rozwój pedagogów.* W: *Tożsamość osobowa a tożsamość społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku.* Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN pod redakcją T. Bajkowskiego i K. Sawickiego. Białystok 2000.

Agata Popławska, Walentyna Wróblewska
Uniwersytet w Białymstoku

EDUKACJA W DIALOGU I PERSPEKTYWIE

Spotkanie „Edukacja w dialogu i perspektywie” zostało zorganizowane przez kierownika – prof. dr hab. Annę Karpińską i pracowników Zakładu Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku w dniach 17–19 września 2001 roku. Organizatorzy spotkania zmierzali do omówienia następujących zagadnień:

- * współczesne trendy edukacyjnych i ich uwarunkowania,
- * edukacyjne priorytety w realiach naszego kraju,
- * rozważenia możliwości współdziałania na rzecz optymalizacji reformy edukacyjnej,
- * osiągnięcia szkolne uczniów i możliwości minimalizacji niepowodzeń.

Kształtując problematykę naukową spotkania, organizatorzy pragnęli uhornować wieloletnią działalność naukową prof. zw. dra hab. Jerzego Niemca.

Cele i założenia organizatorów zostały zrealizowane. W spotkaniu uczestniczyło aktywnie 40 profesorów; 12 doktorów i 9 magistrów. W konferencji wzięli udział pracownicy naukowcy, reprezentujący 21 uczelni państwowych (wszystkich uniwersytetów) oraz 10 uczelni niepaństwowych. Swoją obecnością zaszczylicili organizatorów przedstawiciele najwyższych gremiów edukacyjnych: KNP PAN, CKK, PTP, IBE, Rektorzy, Dziekani, Dyrektorzy Instytutów i Katedr. Osoby te swoim autorytetem oraz pozycją naukową nadały rangę konferencji. W swoich wystąpieniach nawiązywały do wieloletniej pracy naukowej prof. zw. dra hab. Jerzego Niemca.

Augustowskie Spotkanie Naukowe przebiegało w sześciu sesjach plenarnych i integralnie z nimi związanych pięciu sekcjach.

Obrady sesji plenarnej poświęconej **prognozom i strategii rozwoju edukacji**, rozpoczął profesor Jerzy Niemiec. W wystąpieniu podkreślił, że obecnie jest czas dialogu o edukacji, przewidywania przyszłych zdarzeń, stanów i szans. Zapowiedział kontynuację działalności środowiska naukowego północno-wschodniej Polski, wspomagającego reformę edukacji i cykliczność augustowskich spotkań pedagogów. Zdaniem profesora Jerzego Niemca wspomaganie reformy edukacyjnej należy rozumieć jako proces zwiększania się wpływów nauki, mnożenie różnorodnych powiązań z praktyką szkolną, weryfikującą

założenia i wprowadzane koncepcje. Poczynania te mogą być sprofilowane w czterech kierunkach: ugruntowywaniu poprawnych i słuszych decyzji, korygowaniu możliwych do zaakceptowania koncepcji, kreowania nowych alternatywnych innowacji, negocjowania obserwowanych wadliwości. Profesor podkreślił, że ze szczególną starannością rozważane być powinny m.in.: założenia liceów profilowanych jako głównej drogi do studiów wyższych, modele kształcenia zawodowego i ustawicznego, zastosowanie wielostronne mediów i uczenia się dystansowego. Reorientacji wymaga wadliwy pogląd na definicje i założenia gimnazjum (przedłużenie szkoły podstawowej, czy pierwszy stopień szkoły średniej), korekty wymaga sieć instytucji edukacyjnych, a także założona stopa skolaryzacji i projektowana sprawność systemu (osiągnięć i niepowodzeń), na wszystkich poziomach uczenia się.

Profesor Jerzy Niemiec mówił nie tylko o przyszłości. Przybliżył uczestnikom Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, a przede wszystkim Zakład Dydaktyki Ogólnej, przypominając przedmiot zainteresowań, wydarzenia i kontakty naukowe, które wyznaczały jego pozycję naukową i tożsamość.

Następnie referat zatytułowany *Próba szukania obrony przed stresami w nieokreślonym ładzie edukacyjnym* wygłosił prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki.

Prof. dr hab. Zbigniew Kwiecieński dokonał *Falsyfikacji mitu „selekcji negatywnej do zawodu nauczycielskiego”*, a prof. dr hab. Rafał Piwowski scharakteryzował demografię i gospodarkę jako wymiary nierówności oświatowych.

Uwarunkowania i kierunki rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020 przedstawił prof. dr hab. Czesław Banach, analizując najważniejsze stwierdzenia *Strategii rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*.

Podczas obrad tej sesji odczytany został referat nieobecnego prof. dr hab. Czesława Kupisiewicza *Ocena reformy systemu edukacji w Polsce*. W opinii profesora reforma nie została należycie przygotowana pod względem koncepcyjnym, kadrowym, infrastrukturalnym, organizacyjnym, a głównie finansowym.

Wyznaczniki edukacji w obliczu przemian społecznych przedstawił prof. dr hab. Tadeusz Maszczak. Zaprezentował modele edukacji nauczycieli. Podkreślił, iż w obliczu przemian społecznych uzasadniony jest pluralizm kształcenia zarówno w sensie wielostopniowości, jak i pod względem typu specjalizacji zawodowej.

Obrady w sesji B koncentrowały się na trendach w dydaktyce i technologiach edukacyjnych. Prof. dr hab. Kazimierz Denek przedstawił źródła słabości dydaktyki i próby ich przewyżczenia. Zdaniem autora, należy spojrzeć na dydaktykę z perspektywy ekonomiki kształcenia. Wyzwaniem staje się odrzucenie modelu przekazywania ustalonej, prawdziwej wiedzy na rzecz modelu poszukiwania, komunikacji i kompetencji, dydaktyki skoncentrowanej na twórczości w procesie kształcenia.

Prof. dr hab. Stefan Mieszalski podjął problematykę roli dylematów w rozwoju dydaktyki, określając związany z nim paradygmat dochodzenia do problemów dydaktycznych.

Za istotną właściwość człowieka w XXI wieku prof. dr hab. Wenancjusz Panek uznał autokreację. Jego zdaniem, słusznie podkreśla się aktywność wła-

sną człowieka na rzecz siebie samego. Samokreacja staje się procesem, w którym człowiek samodzielnie poznaje, kształtuje i rozwija swoje „ja”.

Aby zaistniał proces autokreacji, niezbędna jest samoświadomość i samopoznanie, umożliwia je autodiagnoza i autoewaluacja.

Zasygnalizowaną problematykę w kontekście pedagogicznym kontynuował prof. dr hab. Franciszek Bereźnicki, który umiejętność diagnozowania i ewaluacji uznał za istotną kompetencję specjalistyczną współczesnego nauczyciela. Świadome diagnozowanie połączone z działalnością nastawioną na jej modyfikację czyni z ewaluacji pedagogicznej jej odmianę o charakterze uczestniczącym i kształcącym.

Inny aspekt ewaluacji ukazał prof. dr hab. Jan Bogusz, przedstawiając obraz nauczyciela akademickiego – jego kompetencji i kultury pedagogicznej ukształtowany na podstawie opinii studentów.

Prof. dr hab. Stanisław Juszczyk, analizując edukację w społeczeństwie ery informacji i komunikacji, stwierdził, że edukacja jest mało podatna na transformację i odporna na zmiany, zwłaszcza w treściach i metodach nauczania. W środowisku akademickim dominuje nadal silny pogląd, że nie ma nauki bez teorii, a przecież dziś eksperyment wyprzedza teorię.

Sesja C obradowała pod hasłem: **Kreatorzy reform edukacyjnych**. Prof. dr hab. Alicja A. Kotusiewicz scharakteryzowała dialog i monolog jako pedagogiczno-filozoficzne postawy nauczyciela wobec dziecka.

Prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa w referacie pt. *Edukacja w dialogu i perspektywie epistemicznej: pytania i projekty* omówiła uwarunkowania nadsystemowe całościowej edukacji początkowej, wskazując m.in. na braki piśmiennictwa współczesnej pedagogiki wczesnoszkolnej, niedostatki procesu kształcenia nauczycieli, zarzuty formułowane wobec nauczania całościowego.

Prof. dr hab. Włodzimierz Prokopiuk uznał współtwórczość nauczycieli akademickich i studentów za fundamentalną wartość procesu przygotowywania kandydatów na nauczycieli – pedagogów, w którym realizowane są zarówno zadania kształcenia ogólnego, jak i zawodowego.

Ks. prof. dr hab. Marian Nowak przedstawił zagadnienie – *Edukacja interkulturowa a osoba (w relacji dialogu i perspektywie)*.

Tematykę dialogu w edukacji kontynuował prof. dr hab. Albert W. Maszke, charakteryzując trzy formy – współdziałanie, współpraca, partnerstwo – stosunków społecznych w relacjach nauczyciele – rodzice wskazał na występujące między nimi różnice i dokonał ich uszeregowania.

Prof. dr hab. Kazimierz Wenta zwrócił uwagę na potrzebę demokratyzacji stosunków w kontaktach pracowników naukowo-dydaktycznych z nauczycielami szkół różnych szczebli oraz prowadzenia dialogu na zajęciach dydaktycznych, na konferencjach, sympozjach i seminariach.

W sesji – **determinanty i szanse poczynań edukacyjnych** prof. dr hab. Edmund Trempała dowodził, że edukacja nie ogranicza się tylko do sfery szkolnictwa instytucjonalnego. Ponieważ społeczeństwo jest zbiorowym edukatorem jednostek i grup ludzkich, to rozwój człowieka zależy od wszelkich ludzkich zachowań w najbliższym otoczeniu, sytuacji w środowisku, reprezentowanych wartości, a także od funkcjonowania innych elementów globalnego systemu oświaty i wychowania.

Prof. dr hab. Andrzej Sadowski w referacie pt. *Reforma edukacji w Polsce a realizacja zasady równych szans* przedstawił opinie nauczycieli na temat pierwszego etapu reformy, a więc tworzenia sieci szkół podstawowych i gimnazjów. Zdaniem autora, rozwijany system szkolny dzieli się na sektor uprzywilejowany (miasta, bogate gminy, małe, ale sprawne szkoły prywatne) oraz na sektor zapóźniony (małe szkoły wiejskie, szczególnie o klasach łączonych, szkoły w biednych gminach), co powiększa istniejące dotąd nierówności w zakresie edukacji.

Rozważania na temat nierówności szans edukacyjnych kontynuował prof. dr hab. Mirosław J. Szymański w referacie zatytułowanym *Kontrowersje na temat oświaty na wsi w okresie reformy szkolnictwa*, wykazując, że szkoła wiejska jest niewystarczająco przygotowana do zadowalającej realizacji reformy edukacyjnej.

Prof. dr hab. Zbigniew Węgiński, charakteryzując bariery na drodze do edukacji młodzieży wiejskiej, przedstawił istotne aspekty zasady powszechności oświaty i dążenia do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży mieszkającej na wsi w stosunku do ich rówieśników z miasta. Szczególną uwagę zwrócił na przedszkola, internaty i bursy szkolne.

Ks. prof. dr hab. Józef M. Dołęga podkreślał znaczenie nauk ekologicznych w edukacji narodowej. Natomiast o problematyce bezpieczeństwa i jej upowszechnianiu w środowisku szkolnym mówił prof. dr hab. Ryszard Stępień.

Prof. dr hab. Jadwiga Izdebska przedstawiła kwestie środowiska życia ucznia w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń, jakie ono stwarza. Dysfunkcjonalność bowiem środowisk, w których żyje uczeń, staje się ważnym wyzwaniem dla polityki społecznej państwa, instytucji państwowych, stowarzyszeń, organizacji, fundacji wrażliwych na krzywdę innego człowieka.

Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz zaprezentował referat pt. *Dialog międzykulturowy w edukacji patrioty i obywatela świata*.

Obrady plenarne w sesji E toczyły się nad zagadnieniem alternatywne intencje dialogu o reformie edukacji.

Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski podjął problem *Globalnych i lokalnych celów edukacji zawodowej*. Omówił cele globalne, które z jednej strony mają charakter uniwersalny, z drugiej zaś uwzględniają złożone uwarunkowania procesu integracji gospodarczej z krajami Unii Europejskiej, oraz cele lokalne wyznaczone dla kraju, województwa, powiatu. Podkreślił, iż w praktyce edukacyjnej niezwykle istotne jest korelowanie celów globalnych z lokalnymi.

Zagadnienie *Wyznaczników powodzenia edukacji zawodowej pierwszej dekady XXI wieku* poruszył prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski. Zaprezentował wyznaczniki powodzenia działalności edukacyjnej, działalności szkoły prozawodowej i zawodowej, a także powodzenia edukacyjnego i zawodowego uczniów oraz absolwentów szkół zawodowych. Przedstawił prognozy edukacji zawodowej w roku 2010.

Prof. dr hab. Waldemar Furmanek, kontynuując problematykę, scharakteryzował paradygmaty rozwoju edukacji zawodowej. Rozważania nad reformą oświaty jako szansą dla edukacji zawodowej podjął prof. dr hab. Ryszard Gerlach.

Referat pt. *Szkoła wyższa a optymalizacja reformy edukacji* wygłosiła prof. dr hab. Krystyna Chałas. Poszukiwała odpowiedzi na pytania: jakie jest miejsce i rola szkoły wyższej w optymalizacji reformy polskiej szkoły? Co określa współczesną rzeczywistość związaną z reformą systemu edukacji? Jakie są jej wyznaczniki i własności konstytutywne? Jakie zadania stoją przed szkołą wyższą?

O społecznych wymiarach procesu wychowania mówiła prof. dr hab. Elżbieta Gawel-Luty. Zaprezentowała mechanizmy oddziaływania interpersonalnego: heurystyki sądzenia, poczucie zobowiązania, oko publiczności, sympatię jako szczególny przypadek społecznego sterowania, kontrolę społeczną, stereotypy roli.

Studium wyborów podręczników i programów w kontekście reformy programowej przedstawiła prof. dr hab. Elżbieta Putkiewicz, analizując programy bloku humanistycznego i przyrodniczego w wymiarach czterech zakresów: struktury interakcyjnej, interesów, normatywnej i idealnej.

Podczas obrad w sesji F, której hasło brzmiało: **XXI wiek, wiek uniwersytetu i studiowania – edukacyjny priorytet**, dokonano podsumowania obrad plenarnych i pracy w sekcjach.

Obrady w sekcjach przebiegały w miejscu niekonwencjonalnym, na statku. Zorganizowano rejs po jeziorach augustowskich „Szlakiem Papieskim”.

Obradom w sekcji a przewodniczyli profesorowie: Mirosław S. Szymański i Czesław Banach. Swoje teksty wygłosili: prof. dr hab. Elwira Kryńska (*Wychowanie narodowe w szkołach II Rzeczypospolitej*), dr Andrzej Cichocki (*Priorytety wewnętrznej reformy szkoły*), dr Mirosława Czerniawska (*Wartości jako czynnik stymulujący sukcesy szkolne*), dr Marek Dolata (*Dialog w horyzontach sensu projektowanego – szansa czy wyzwanie dla edukacji*), dr Walentyna Wróblewska (*Samokształcenie wyzwaniem cywilizacji XXI wieku*).

Obrady w sekcji b przebiegały pod przewodnictwem profesorów: Franciszka Bereźnickiego i Stefana Mieszalskiego. Teksty wygłosili: prof. dr hab. Anna Karpińska (*Kontrowersje wokół pojęcia powodzeń i niepowodzeń szkolnych – dywagacje definicyjne*), dr Tomasz M. Zimny (*Dialog podmiotów edukacji*), dr Anna Krajewska (*Ocenianie kompetencji jako determinant jakości kształcenia*), dr Emilia Dolata (*Internet – świat wolności odpowiedzialny czy nieodpowiedzialnego zniezwolenia*), dr Elżbieta Bielecka (*Minimalizacja niepowodzeń szkolnych „dzieci trudnych” – rozwiązania polskie i zagraniczne*).

Profesorowie: ks. Marian Nowak i Kazimierz Wenta przewodniczyli obradom w sekcji c, w której swoje teksty wygłosili: dr Alicja Kozubska (*Nauczycielskie bariery uczestnictwa w interakcji edukacyjnej*), dr Mirosława Żmudzka (*Od zmiany w nauczycielu do zmiany w uczniu*), dr Jolanta Andrzejewska (*Nauczyciel wychowania przedszkolnego w zreformowanym systemie edukacji*), mgr Katarzyna Borawska (*Nauczyciel jutra edukacji wczesnoszkolnej w świetle wspomaganie rozwoju językowego dziecka*).

Sekcja d pracowała pod przewodnictwem profesorów: Mirosława J. Szymańskiego i Zbigniewa Węgierskiego. Udział w dyskusji dotyczącej urzeczywistniania założeń reformy edukacji wzięli profesorowie: Tadeusz Lewowicki, ks. Józef M. Dołęga, Jerzy Niemiec, Jerzy Nikitorowicz oraz dr Agata Popław-

ska, mgr Edyta Kopijkowska. Dr Agata Popławska wygłosiła referat *Idea samorządności w edukacji w dobie pluralizmu oświatowego*.

Obradom w sekcji e przewodniczyli profesorowie: Waldemar Furmanek i Eugeniusz Kameduła. Teksty wygłosili: dr Anna Dziubińska (*Czy sześciolatek może iść do szkoły?*), Dr Zofia Wolańska (*Blaski i cienie funkcjonowania oceny opisowej w świetle wspomagania rozwoju językowego dziecka*), mgr Iwona Borawska (*Integralność kształcenia w realiach*), mgr Danuta Moroz (*Ocena opisowa w dialogu*), mgr Halina Muryjas-Rząsa (*W poszukiwaniu istoty kształcenia blokowego*).

Augustowskie Spotkanie Naukowe było zaplanowane tak, aby uczestnicy korzystając z objazdu krajoznawczo-naukowego na trasie Augustów-Olecko-Olsztyn, który obejmował zwiedzanie Sejn (pogranicze polsko-litewskie), „Szwajcarii Suwalskiej”, klasztoru na Wigrach (Muzeum Papieskie), wizytę w Olecku z okazji 10-lecia Wszechnicy Mazurskiej, mogli udać się na IV Zjazd Pedagogiczny do Olsztyna.

Augustowskim Spotkaniem Naukowym Zakład Dydaktyki Ogólnej zainaugurował cykliczne spotkania w regionie północno-wschodniej Polski, podczas których będzie kontynuowany dialog o edukacji, będą toczyć się spory o polską edukację oraz podjęte zostaną próby formułowania prognoz i projekcji.

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA – ŹRÓDŁA, INFORMACJE DO ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH

RUCH PEDAGOGICZNY 3-4/2001

„Edukacja międzykulturowa”

Bibliografia w wyborze za lata 1990–2001

Wydawnictwa zwarte

1. Badanie zmian i relacji międzykulturowych w Europie oraz na jej pograniczach / red. Krzysztof Jarosław Brozi. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej, 1997.

2. BARTZ Brunon: Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach. – Duisburg: Institut für Social-und Kulturforschung an der Gerhard-Mercator Universität; Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1997.

3. BYRAM Michael, ZARATE Genéve: Młodzież wobec różnic: propozycje dla nauczycieli. – Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, 1996.

4. DZIECI z Zaolzia: (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania) / red. Tadeusz Lewowicki. – Cieszyn: Uniwersytet Śląski, 1992.

5. EDUKACJA a tożsamość etniczna: materiały z konferencji naukowej w Rabce / red. Maria Marta Urlińska. – Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1995.

6. EDUKACJA międzykulturowa: w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów / red. Jerzy Nikitorowicz. – Białystok: Trans Humana, 1995.

7. EDUKACJA międzykulturowa w Polsce i na świecie / red. Tadeusz Lewowicki; współudz. Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 2000.

8. EDUKACJA międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym / red. Jerzy Nikitorowicz, Mirosław Sobecki. – Białystok: Trans Humana, 1999.

9. HIERARCHIA wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia / red. Tadeusz Lewowicki; [Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza]. – Cieszyn: Uniwersytet Śląski, 1992.

10. HOFSTEDE Geert: Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu. – Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2000.

11. INNI to także my: mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi: program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej / red. Barbara Weigl, Beata Maliszkiwicz. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1998.

12. KULTUROWE, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia / red. Tadeusz Lewowicki. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1994.

13. NIKITOROWICZ Jerzy : Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa. – Białystok: Trans Humana, 1995.

14. O POTRZEBIE dialogu kultur i ludzi / red. Tadeusz Pilch. – Warszawa: Żak, 2000.

15. OSOBOWOŚĆ i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeski-

dzia / red. nauk. Tadeusz Lewowicki; współred. nauk. Ewa Ogrodzka-Mazur. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1997.

16. OŚWIATA etniczna w Europie Środkowej / red. Zenon Jasiński, Tadeusz Lewowicki; Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP. – Opole: Uniwersytet Opolski, 2001.

17. POCZUCIE tożsamości narodowej młodzieży: studium z pogranicza polsko-czeskiego / red. Tadeusz Lewowicki; [Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza]. – Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia, 1994.

18. PROBLEMY pogranicza i edukacja / red. Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur. – Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia, 1998.

19. RODZINA, wychowanie, wielokulturowość / red. Tadeusz Lewowicki, Jolanta Suchodolska; Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza. – Cieszyn: Uniwersytet Śląski, 2000.

20. RODZINA wobec wyzwań edukacji międzykulturowej / red. Jerzy Nikiel. – Białystok: Trans Humana, 1997.

21. SAŚIEDZI: Polacy i Ukraińcy w nowej Europie / Rafał Kunaszuk [et al.]. – Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2000.

22. SMOLICZ Jerzy Jarosław: Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.

23. SPOŁECZNOŚCI pogranicza: wielokulturowość: edukacja / red. Tadeusz Lewowicki, Barbara Grabowska; Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP. – Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia. Instytut Pedagogiki, 1996.

24. SZKOŁA na pograniczach / red. Tadeusz Lewowicki; współłudz. Alina Szczurek-Boruta. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 2000.

Artykuły z czasopism oraz rozprawy z prac zbiorowych

1. ACHERMANN Bruno: Edukacja międzykulturowa nauczycieli: (projekt "Polska – Szwajcaria") // Wychowanie na co Dzień. – 1999 nr 9 s. 3–7.

2. ACHERMANN Bruno: Projekt edukacji międzykulturowej zrealizowany przez Centrum Kształcenia Ustawicznego w Lucernie: (cele, warunki i organizacja projektów międzykulturowych) // Wychowanie na co Dzień. – 1999 nr 9 dod. s. I–V.

3. BORZUCHOWSKA Barbara, BYRWA Danuta: Sprawozdanie z II Międzynarodowej Konferencji Naukowej "Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej" // Test. – 1996 nr 2, s. 162–167.

4. GIROUX Henry: Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu // W: Spory o edukację / red. Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski. – Warsza-

wa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1993. – S. 140–162.

5. GOLKA Marian: Zadania i nadzieje edukacji dla wielokulturowości // Europa Wschodu i Zachodu. – Nr 4. – (2000) s. 12–16.

6. JASIŃSKI Zenon: Tolerancja jako element edukacji wielokulturowej: (casus pogranicza polsko-czeskiego) // W: Oświata na wirażu / red. nauk. Kazimierz Deneke, Tomasz M. Zimny. – Kielce: Andrzej Wiśniewski, 1999. – S. 241–254.

7. KRÜGER-POTRATZ Marianne: Pedagogia międzykulturowa w Republice Federalnej: pięć szkiców // Kwartalnik Pedagogiczny. – 1993 nr 4 s. 33–43.

8. ŁAGODZIŃSKI Wiesław: Wybrane problemy funkcjonowania oświaty w obszarach pogranicza: ref. // Wiadomości Statystyczne. – 1999 nr 10 s. 69–74.

9. MARKOWSKA Danuta: Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej // Kwartalnik Pedagogiczny. – 1990 nr 4, s. 109–117.

10. MELOSİK Zbyszko, ŚLIWERSKI Bogusław, SZKUDLAREK Tomasz: Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie // Wychowanie na co Dzień. – 2000 nr 7/8 s. 3–5.

11. MISIEJUK Dorota: Edukacja międzykulturowa w opinii nauczycieli – komunikat z badań // W: Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela / red. Alicja Anna Kotusiewicz, Genowefa Koć-Seniuk, Jerzy Niemiec. – Warszawa: Żak; Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii UW. Filia, 1997. – S. 111–116.

12. NASALSKA Ewa: Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole // Kwartalnik Pedagogiczny. – 1999 nr 1 s. 73–86.

13. NIKITOROWICZ Jerzy: Edukacja międzykulturowa // Rocznik Pedagogiczny. – T. 22. – (1999). – S. 67-77

14. NIKITOROWICZ Jerzy: Edukacja międzykulturowa: sprawozdanie z międzynarodowych konferencji naukowych organizowanych przez Zakład Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku // Ruch Pedagogiczny. – 1999 nr 1/2 s. 129–138.

15. NIKITOROWICZ Jerzy: Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa // W: Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie / red. Henryka Kwiatkowska, Zbigniew Kwieciński. – Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 1996. – S. 335-344

16. NIKITOROWICZ Jerzy: Edukacja wobec problemu kształtowania "człowieka pogranicza" // Test. – 1996 nr 1 s. 66–74

17. NIKITOROWICZ Jerzy: Język matczyny – wartość kulturowa i cel edukacyjny // Edukacja. – 2000 nr 4 s. 38–46.

18. NIKITOROWICZ Jerzy: Nauczyciel i szkoła w aspekcie edukacji międzykulturowej // W: Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela / red. Alicja Anna Kotusiewicz, Genowefa Koć-Seniuk, Jerzy Niemiec. – Warszawa: Żak; Białystok: Wydział Pedagogiki i Psychologii UW. Filia, 1997. – S. 101–110.

19. NIKITOROWICZ Jerzy: Problemy edukacji regionalnej i międzykulturowej w pedagogice społecznej // W: Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka / red. Ewa Marynowicz-Hetka, Jacek Piekarski, Ewa Cyrańska. – Łódź: Uniwersytet Łódzki; Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 1998. – S. 436–443.

20. NIKITOROWICZ Jerzy: Rodzina i szkolna edukacja na pograniczu kultur wyznaniowo-etnicznych // W: Szkoła i pedagogika w dobie przelomu / red. Tadeusz Lewowicki, Stefan Mieszalski, Mirosław S. Szymański. – Warszawa: Żak, 1995.

21. PRZYBYLSKA Ewa: Multikulturowość w teorii i praktyce edukacji dorosłych Republiki Federalnej Niemiec // Kultura i Edukacja. – 1998 nr 3 s. 103–109.

22. RABCZUK Wiktor: Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec mniejszości narodowych i etnicznych // W: Z problematyki pedagogiki porównawczej / red. Wiktor Rabczuk. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1998. – S. 83–98.

23. SZYMAŃSKI Mirosław S.: Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm // Kwartalnik Pedagogiczny. – 1993 nr 4 s. 61–73.

24. TYSZKA Zbigniew: Rola rodziny w edukacji międzykulturowej w czasach jednoczącej się Europy // Roczniki Socjologii Rodziny. – T. 10. – (1998) s. 9–16

Opracowała:
Anita Rudaś

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

**Zamówienie
na wydawnictwa Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP**

Autor	Tytuł	Rok wyd.	Cena zł	Liczba egz.
Aleksander Lewin	Twórcza praca nad systemem wychowania	2001	6	
Jadwiga Bińczycka (red.)	Bici biją	2001	15	
Władysław Puślecki (red.)	Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci	2001	20	
Czesław Kupisiewicz	Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów	2000	22	
H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.)	Współczesność a kształcenie nauczycieli	2000	24	
H. Kwiatkowska, T. Lewowicki	Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej		7	
Aleksander Lewin	Korczak znany i nieznan		25	
E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.)	Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy		35	

„Ruch Pedagogiczny” nr 1-2 i 3-4/1998
nr 1-2 i 3-4/1999
nr 1-2 i 3-4/2000
nr 1-2 i 3-4/2001

Cena egzemplarza 10 zł z lat 1999-2000
11 zł – rok 2001

Zapraszamy do subskrypcji!

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (0-22) 828-61-49, fax 282-99-10
www.wsp.edu.pl



