RUCH PEDAGOGICZNY

3–4

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXV Warszawa 2004

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić

w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

3-4

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP * BIBLIOTEKA

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXV Warszawa 2004

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, 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

Recenzent: prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki – Uniwersytet Śląski

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 Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pulaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 364-42-41, fax 3644765
1377 e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Bogusław Śliwerski: O badaniach rytuałów w szkole 7
Wojciech Sroczyński: Helena Radlińska o funkcjach pedagogiki społecznej. Pedagogika społeczna czy pedagogika środowiska? 17

RELACJE Z BADAŃ

Anna Małgorzata Grzegrzółka, Krzysztof Kruszewski: Przemoc w gimnazjach północnopraskich na tle badań międzynarodowych 31
Bogdan Stańkowski: Szkoła polska wobec zjawiska imigracji. Wielokulturowość w podręcznikach do historii dla szkół ponadgimnazjalnych – wyniki badań 41

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Swietłana Sysojewa: Pedagogiczne problemy nauczania na odległość 51

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Stanisław Kawula: Moja pamięć o Profesorze Ludwiku Bandurze w setną rocznicę urodzin (1904–1984) 61

RECENZJE

Wincenty Okoń: Pedagogiczny kłopot z wyborem 67
Barbara Wilgocka-Okoń: Dorota Klus-Stańska: *Konstruowanie wiedzy w szkole* 69
Inetta Nowosad: Andrzej Radziewicz-Winnicki: *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji* 71
Kazimierz Wieczorkowski: Stanisław Palka (red.): *Pogranicze pedagogiki i nauk pomocniczych* 75
Michał Kwiatkowski: Krystyna Ferenz, Inetta Nowosad (red.): *Selected Essays on the Condition of Polish School in the Process of Social Changes* 78
Aneta Pepaś: Dariusz Kubinowski (red.): *Kultura – wartości – kształcenie. Księga dedykowana Profesorowi Januszowi Gajdzie* 80

KRONIKA

Alicja Anna Kotusiewicz: Profesor Stefan Wołoszyn nauczyciel wielu pokoleń polskich nauczycieli (1911–2004) 85
Małgorzata Kupisiewicz: Problematyka pedagogiki specjalnej na łamach „Ruchu Pedagogicznego" w latach 1945–2003 89

BIBLIOGRAFIA

Anita Rudaś: Pedagogika specjalna – bibliografia w wyborze za lata 1990–2004 107

CONTENTS

DISSERTATIONS

Bogusław Śliwerski: Rituals at school – survey 7
Wojciech Sroczyński: Helena Radlińska about the functions of social pedagogy. Social pedagogy or pedagogy of the environment? 17

RESEARCH REPORTS

Anna Małgorzata Grzegrzółka, Krzysztof Kruszewski: Violence in lower secondary schools of the Wasaw Praga Północ district against a background of an international survey 31
Bogdan Stańkowski: Polish school facing immigration. Multiculturalism in history textbooks of upper secondary schools – survey outcomes 41

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

Swietłana Sysojewa: Pedagogical problems of distance teaching 51

PROFILES OF EDUCATORS

Stanisław Kawula: My memory of Prof. Ludwik Bandura on the hundredth anniversary of his birth (1904–1984) 61

REVIEWS

Wincenty Okoń: Pedagogical problem of choice 67
Barbara Wilgocka-Okoń: Dorota Klus-Stańska: *Formulating knowledge at school* 69
Inetta Nowosad: Andrzej Radziewicz-Winnicki: *Society in the course of changes. Deliberations from the area of social pedagogy and transformation sociology* 71
Kazimierz Wieczorkowski: Stanisław Palka (ed.): *The borderline between pedagogy and auxiliary sciences* 75
Michał Kwiatkowski: Krystyna Ferenz, Inetta Nowosad (ed.): *Selected essays on the condition of Polish school in the process of social changes* 78
Aneta Pepaś: Dariusz Kubinowski (ed.): *Culture – values – education. Book dedicated to Prof. Janusz Gajda* 80

CHRONICLES

Alicja Anna Kotusiewicz: Prof. Stefan Wołoszyn – teacher of many generations of Polish teachers (1911–2004) 85
Małgorzata Kupisiewicz: Problems of special needs education in „Ruch Pedagogiczny" in the years 1945–2003 89

BIBLIOGRAPHY

Anita Rudaś: Special needs education – selected bibliography in the years 1990–2004 107

Jubileusze Profesorów Wincentego Okonia i Czesława Kupisiewicza

Rok 2004 przynosi dwa jubileusze Nestorów polskiej pedagogiki: 90-lecie urodzin Profesora Wincentego Okonia i 80-lecie urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza.

W historii i dokonaniach obydwóch Jubilatów można doszukać się pewnych podobnych, a także wspólnych wątków. Z pewnością należy do nich dydaktyka jako subyscyplina pedagogiczna, a wraz z nią Katedra Dydaktyki – w pewnym okresie – Wydziału Psychologii i Pedagogiki, a ostatecznie Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. W różnych okresach obydwaj Profesorowie byli jego dziekanami.

Trudno przecenić wkład Profesora Wincentego Okonia w rozwój Katedry Dydaktyki. Rytm jej pracy wyznaczały systematycznie organizowane seminaria, zarówno te wewnętrzne, gromadzące tylko zatrudnionych w niej pracowników i doktorantów, jak i te comiesięczne, na które z całej Polski zjeżdżali doktoranci, doktorzy, docenci i profesorowie, a także poszukujący impulsów do innowacji nauczyciele. Profesor planował je na cały rok, plan zaś realizował z żelazną konsekwencją.

Równolegle, ale zarazem we współpracy biegł nurt podobnych seminariów prowadzonych przez Profesora Czesława Kupisiewicza. Co jakiś czas obydwaj Profesorowie łączyli swoje seminaria organizując wspólne zebrania.

Tak oto ukształtowała się warszawska szkoła dydaktyki. Z jej inspirowaną przez Profesorów działalnością wiąże się rozwój badań nad procesem kształcenia, nauczaniem i uczeniem się problemowym, niepowodzeniami szkolnymi, kształceniem wielostronnym, nauczaniem programowanym. W znacznym stopniu wokół tych nurtów rozwijano w Katedrze kolejne wątki badawcze, dotyczące na przykład indywidualizacji kształcenia, gier dydaktycznych, treści kształcenia, strategii dydaktycznych, społecznych warunków nauczania i uczenia się w szkole czy różnych koncepcji szkoły.

Z osobami Jubilatów wiąże się również idea systematyzacji wiedzy dydaktycznej przedstawiona w opracowanych przez nich podręcznikach. Systematyzacja ta odegrała w swoim czasie istotną rolę, a na akademickich podręcznikach dydaktyki Wincentego Okonia i Czesława Kupisiewicza wykształciły się rzesze studentów i nauczycieli.

Zainteresowania Profesorów daleko wykraczały poza dydaktykę. Obydwaj wielokrotnie uczestniczyli w pracach eksperckich związanych z przemianami

polskiej oświaty i próbami reformowania systemu szkolnego. Szczególnie rozległy dorobek uzyskał w tej dziedzinie Profesor Czesław Kupisiewicz. Znane i cenione są jego liczne ekspertyzy oraz analizy porównawcze systemów oświatowych różnych krajów.

Równocześnie Profesorowie aktywnie uczestniczyli w międzynarodowym życiu naukowym. W znacznej mierze dzięki nim polska pedagogika uczestniczyła w międzynarodowej wymianie myśli, nie popadła w izolację i była otwarta na idee czerpane z zewnątrz. Gdy w Polsce działała cenzura, kierowany przez nich „Kwartalnik Pedagogiczny" bardzo często publikował teksty autorów z Zachodu. To właśnie z „Kwartalnika Pedagogicznego" o pedagogicznych ideach rozwijanych na Zachodzie dowiadywali się nie tylko polscy pedagodzy, ale także pedagodzy z sąsiednich krajów.

Od wielu lat Profesorowie Wincenty Okoń i Czesław Kupisiewicz reprezentują pedagogikę w Polskiej Akademii Nauk jako jej członkowie.

Jubileusze skłaniają zwykle do podsumowań działalności i dorobku. W odniesieniu do Jubilatów podsumowania byłyby jednak bezzasadne. Podsumowanie bowiem wiąże się zwykle z zamknięciem lub zakończeniem jakiegoś etapu. Tymczasem Profesorowie kontynuują swoje prace wciąż pomnażając dorobek. Profesor Wincenty Okoń uzupełnia bardzo potrzebny dla polskiej pedagogiki *Słownik pedagogiczny* o nowe hasła, kierując do wydawnictwa kolejne wydania. Profesor Czesław Kupisiewicz opracowuje nowe wydania podręcznika dydaktyki, parając się równocześnie pisarstwem wspomnieniowym.

Życzmy więc Jubilatom kolejnych dokonań osiąganych w dobrym zdrowiu i w otoczeniu przyjaznych im ludzi.

Stefan Mieszalski
Redaktor Naczelny

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2004

Bogusław Śliwerski
Uniwersytet Łódzki

O BADANIACH RYTUAŁÓW W SZKOLE

Rytuały i rytualny charakter ludzkiego działania zajmują od czasów Emila Durkheima istotne miejsce w socjologii. Z końcem XIX w. i początkiem XX w. tym właśnie zjawiskiem zajmowali się socjologowie, którzy zarazem byli etnologami i antropologami kulturowymi. Od połowy XX w. wzory rytualnego zachowania są przedmiotem badań w społeczeństwach rozwiniętych. Przyczyniła się do tego zarówno socjologia fenomenologiczna ze swoim podejściem bezzałożeniowym do codziennych zrutynizowanych czynności, socjologia nauki odkrywająca ograniczenia i przedzałożenia potocznej świadomości oraz teoria organizacji, która odkryła irracjonalne komponenty w funkcjonowaniu nowoczesnych organizacji formalnych (Keller, 1992).

W Polsce rolę nauki integrującej wiedzę o współczesnej szkole i jej funkcjach socjalizacyjnych spełnia gównie socjologia edukacji (socjologia wychowania), z której dorobku korzystają wszyscy pedagodzy. Nie doczekaliśmy się jednak właściwego rozwoju subdyscypliny wiedzy, określanej mianem etnopedagogika czy etnografia szkolna, co świadczy dość wyraźanie o niedosycie badań nad tą instytucją i teorią szkoły w samej pedagogice[1]. **Czym są rytuały?** Większość z nas rozumie przez to uroczystości religijne lub ceremonie świeckie, które przebiegają według określonego ściśle schematu, jak np. msza, przysięga przedstawiciela władzy państwowej, koronowanie króla, awansowanie na wyższy stopień w wojsku, najróżniejsze sposoby nagradzania, przyjmowania (pasowania) do określonego zawodu itp. Dla wszystkich rytuałów wspólne jest to, że przebiegają zgodnie z określonymi regułami, które często przez długi czas pozostają niezmienne. Kiedy zmienia się społeczeństwo, niektóre z nich mogą stracić swoje znaczenie i nie są wypełnione nowymi treściami, szybko zanikając lub stając się samą formą bez treści.

Solidarność jako centralne pojęcie w socjologii Durkheima jest zbliżona nie tyle do racjonalnego kontraktu świadomie zawieranego pomiędzy członkami określonych społeczności, ile do wysoce emocjonalnej więzi, która jest wzmacniana w czasie przebiegu obrzędów grupowych. W toku religijnych, politycznych, społecznych ceremonii ludzie mimowolnie wzmacniają poczucie wzajemności. Rytuały scalają (zespalają) grupy, wytwarzają wspólny dla wszystkich

nastrój, klimat duchowy, czym prowadzą do świadomości stanu wspólnotowego, kiedy to treść i uczucia mogą być przekazywane wszystkim członkom grupy. Charakter rytualny mogą przyjmować różne czynności. Współczesny socjolog Jan Keller (1992, s. 166–168) proponuje następującą typologię rytuałów:

1. Rytuały świąteczne (uroczystościowe) – wyrażające w formie ceremonii osiągnięcie w określonym działaniu jakiegoś sukcesu (zwycięskie tańce, promocje, obchodzenie urodzin itp.).

2. Rytuały panowania nad zmiennością i strachem, nad niebezpieczeństwem – spajające grupę w krytycznych sytuacjach (deszczowe tańce, wielka część politycznych manifestacji itp.).

3. Rytuały przejścia i inicjacji – zapewniające regularność i stabilność grupy na czas zmiany (chrzciny, śluby, pogrzeby itp.).

4. Rytuały karania – mające zapewnić sprawiedliwość i wzmocnić obowiązywanie norm (sądy, zemsta, przeklinanie itp.).

5. Rytuały szacunku – które mogą być jednostronne (wobec zwierzchników czy wobec symboli ogółu) i wzajemne (grzeczne postępowanie).

O ile E. Durkheim studiował rytuały ceremoniałów wielkich zbiorowości, o tyle Ervin Goffman opisał zminiaturyzowane rytuały dnia codziennego w nowoczesnym społeczeństwie. Wskazał przy tym na sposoby, dzięki którym ludzie starają się w toku codziennych rytuałów wzmocnić swój autorytet tym, że ukazują siebie innym w formie wyidealizowanej. W swych teatralnych wystąpieniach potwierdzają poglądy na pozycję, którą posiadają. W rytuałach tego typu są wyraźne relacje między zwierzchnikami a podwładnymi, wzmacniane jest poczucie zespołowości między równymi sobie, poczucie tożsamości z własną grupą i odmienności w stosunku do grup obcych.

Zdaniem J. Kellera, rytuały mają kluczowe znaczenie dla kontroli społecznej. Uczestniczenie w nich jest ważne, nieuczestniczenie zaś wyklucza jednostkę z jej własnej kultury. Proces socjalizacji (w tym socjalizacji umowy) jest w pierwszym rzędzie zapoznaniem się z obowiązującymi rytuałami, które będziemy musieli odtwarzać w odpowiednich sytuacjach. Ten, kto kontroluje przebieg rytuałów społecznych, kontroluje daną społeczność. Rewolucja czy zmiana społeczna sprowadza się, między innymi, do odrzucenia starych rytuałów i wprowadzenia nowych. Człowiek może się uwolnić od określonych rytuałów czynności tylko wówczas, jeśli podda się innym rytuałom. Odrzucenie jakiegokolwiek udziału w rytuałach wyzwala człowieka od społeczności w tym sensie, że jest potępiany, aż do społecznej izolacji, Wynika to stąd, że najprostszym rytuałem społecznym jest spełnienie ról, które są podstawowym warunkiem regulowania interakcji międzyludzkich. Dążenie do racjonalizowania rytuałów wiedzie do kultu rozumu, a więc do czczenia treściowo pustych formalnych reguł umożliwiających manipulowanie środowiskiem i ludźmi.

Zdaniem Piere'a Bourdieu, symbolizm jest wytwarzany wyłącznie w relacjach między działającymi osobami, powstaje w systemie oddziaływań społecznych. Władza symboliczna nie tkwi w samym symbolu, lecz jest własnością stosunków społecznych. Symbolizm ma potrójną strukturę, jednocześnie:

1) coś znacząc („dając do myślenia"),
2) oceniając i
3) przekonując czy podając do wierzenia (nakłaniając do posłuszeństwa) (Hałas 2001).

Władza symbolu, jego siła sprawcza pochodzi z zewnątrz, ze stosunków społecznych i tkwi w warunkach społecznych jej użycia przez urzędnika, polityka, nauczyciela czy księdza. Władza symboliczna nauczyciela w szkole musi zatem opierać się na posiadaniu kapitału symbolicznego (autorytetu społecznego) i jest ona władzą konserwowania lub „objawiania" znaczeń, tym samym utrwalania lub zmiany porządku społecznego. Warunkiem skuteczności formuł magicznych podczas działań ceremonialnych jest właśnie autorytet roli czarownika. Symbolizm jest zatem wytwarzany w opartych na autorytecie rytuałach „magii społecznej" (tamże, s. 162). Warto zatem badać społeczne warunki uznania rytuału, wytwarzanych wierzeń i nierozpoznawalności tego procesu.

Można też spojrzeć na rytuały jak na społeczne, zbiorowe praktyki uporządkowane w czasie i przestrzeni, zastanawiając się nad tym, jaki jest ich rzeczywisty sens i możliwość osobotwórczego wpływu na jednostkę? To właśnie Ernst Cassier określił jednostkę ludzką jako stworzenie symboliczne (*homo symbolicus*), gdyż za pomocą form symbolicznych tworzy ona własne środowisko kulturowe. Rytuał może mieć wymiar stosunku technicznego, bez zaistnienia stosunków społecznych między wszystkimi jego uczestnikami (np. świadkami). Rytuały mają jednak znaczenie społeczne, gdyż wymagają kolektywnego, aktywnego potwierdzenia.

Rytuały instytucjonalne dotyczą obiektywnego kulturowo istnienia zbiorowości poprzez praktyki symboliczne. Są one władzą symboliczną konstytuowaną za pośrednictwem słów. Konstytuowanie grupy społecznej polega zatem na tworzeniu tożsamości zbiorowej przez desygnowanie, nazywanie, czynienie widzialnymi oraz otwartymi podziałów i hierarchii społecznych. Rytuały nadają znaczenia, to jest pewne własności, cechy, status dzięki temu, że są gwarantem zbiorowym i wiążą się z wykonaniem czynności w imieniu grupy lub przez grupę. Ten akt, gest instytucji, ustanawiania leży u podstawy instytucjonalizacji i instytucji społecznych. Można zatem zwrócić uwagę na to, w jakim stopniu rytuały szkolne jako akty komunikacji społecznej prowadzą do tego, że „obcy", „nowy" nabywa pożądanych własności i jest dzięki nim uznawany za swojego? Rytuał instytucjonalny to uroczysty akt kategoryzacji, który zmierza do wytwarzania tego, co oznacza.

Inny rodzaj rytuałów to praktyki zbiorowe, prowadzące do nowej jakości symbolicznej, jaką jest tożsamość jednostki, jej pozycja społeczna w przestrzeni społecznej. Ten typ rytuałów określa E. Hałas mianem rytuałów legitymizacji, a więc rytuałów, które w określony sposób narzucają jednostce to, kim ona jest i kim musi być. *Podtrzymujące zaangażowane uczestnictwo w rytuale albo przyjmowanie roli w grze, społeczne wierzenie – jest warunkiem efektywności tego tworzenia znaczeń. Jest to proces tworzenia tożsamości na gruncie różnic za pośrednictwem społecznych urządzeń symbolicznych* (tamże, s. 162).

Analiza rytuałów szkolnych wymaga zatem bardzo rzetelnych interdyscyplinarnych studiów literatury przedmiotu z zakresu antropologii kulturowej, socjologii, religii czy językoznawstwa. Rekonstruując podstawowe przesłanki teoretyczne kulturowej koncepcji rytualnych wykonań, badacze odwołują się nie tylko do współczesnych filozofów edukacji (P. McLaren, G.H. Mead, H. Blumer) czy – co wydaje się wręcz oczywiste – antropologów kultury, jak np. J. Maisonneuve, A. Engelking, Ł. Kapralska, T. Buksiński, E. Hałas, R. Schechner czy R.L. Grimes, ale i do poglądów socjologów, pedagogów czy językoznawców, jak np. E. Goffman, Z. Mitosek czy M. Czyżewski. Tak rozumiane badania przyjmują właściwą dla kategorii rytuału perspektywę epistemologiczną, której założenia mają daleko idące konsekwencje badawcze.

Dawniej rytuały rządziły całym ludzkim życiem, stając się nieodłączną częścią ludzkiego życia we wszystkich kulturach. Mają one swoje miejsce w znaczących okresach życia człowieka, także w chwilach jego kryzysów. Szwajcarska psychoterapeutka dzieci i młodzieży – Gertruda Kaufmann-Huber (1995) dostrzegła w rytuałach wyjątkowy środek wychowywania dzieci. Odwołała się w swoich badaniach do psychologii głębi Carla G. Junga jako archetypowego zachowania. Rytuały – jej zdaniem – mogą pomóc dzieciom w psychicznym dojrzewaniu i uzyskiwaniu równowagi w rozwiązywaniu problemów czy trudności osobistych. Warto zatem rozpoznawać użyteczne bodźce, jakimi są dziecięce rytuały, warto też je inicjować lub też rozpoznawać negatywne i szkodliwe dla dzieci rytuały.

Rytualne zachowanie odnajdziemy u wszystkich ludzi, w tym także obserwujemy je u dzieci, które pielęgnują na swój sposób różne rytuały. Mogą być one uznane za pomost do głębszych warstw psychiki ludzkiej, którą nie potrafimy już kierować w sposób świadomy. Dzięki tak rozumianemu pomostowi mogą być wyzwolone w ludzkiej świadomości pozytywne moce, siły do dalszego rozwoju. Rytuały mogą być jednak też drogą dla sił niszczących. Gertruda Kaufmann-Huber (1995) wyróżnia w swojej pracy następujące rytuały w wieku szkolnym:

1) wspierające dalsze oddalanie się od rodziców (konieczne w całym rozwoju),
2) wzmacniające autonomię dziecka,
3) dające radość z określonych osiągnięć,
4) wzmacniające pozytywne nastawienie do pracy,
5) wzmacniające wytrwałość,
6) ułatwiające kontakty ze zwierzchnikami,
7) pomagające w rozwiązywaniu konfliktów w sposób *fair play*.

Badania nad rytuałami w procesie edukacji prowadzone są także w Polsce, w trzech ośrodkach akademickich – Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dotyczą one różnych aspektów rytuałów szkolnych. Ich autorzy – Aleksander Nalaskowski (2002), Joanna Szewczyk (2002) oraz Mariusz Dembiński (2002) – podjęli się badań, których zamierzeniem było odczytanie „czarnej skrzynki" szkoły

przez przeniknięcie do wewnętrznych mechanizmów rzeczywistego funkcjonowania jej świata społecznego.

Książka Aleksandra Nalaskowskiego jest próbą zrozumienia istoty szkoły jako elementu kultury z perspektywy jej architektury i wpisującego się w jej przestrzenie codziennego życia uczniów. Edukacja jest – zdaniem A. Nalaskowskiego – tym obszarem, w którym można rozpoznać to, co ma służyć dobru ucznia, szkoły, nauczyciela czy władzy. Zastosowana metoda, którą sam określa jako *interpretacja z natury*, ma charakter czysto jakościowy i subiektywny, stając się autorską próbą zrozumienia istoty szkoły.

Szkoła jest miejscem wielorakich funkcji i zdarzeń, miejscem spotkań międzyludzkich, międzypokoleniowych, przestrzenią słuchania i mówienia, przemieszczania się i pracy fizycznej, jest wreszcie także placem gry, walki, rywalizacji i współdziałania. Szkoła to także swoistego rodzaju rytualne przedstawienie, akcja bliżej obrzędu niż teatru, realizująca pierwotne potrzeby wspólnotowych celebracji. Placówka ta nie jest i nie musi być postrzegana jako miejsce wrogie, złe i nieprzyjazne, lecz jako alternatywa dla rzeczywistości opuszczonej pod wpływem obyczaju czy rytuału edukacyjnego. Jest to bowiem miejsce pobytu uczniów *o charakterze „kwarantanny" pomiędzy światem, który trzeba było opuścić a światem, do którego należało przyjść* (Nalaskowski, 2002, s. 43).

Szkoła jest zarazem przestrzenią publiczną, maskującą sferę życia prywatnego i intymnego każdego z jej podmiotów. Zarówno obszar, jak i zachowania charakterystyczne dla przestrzeni publicznej są przez podmiot wykreowane i niemal dokładnie wystudiowane. Nasz strój, język, zachowania, miejsca, w których przebywamy, są wymuszone koniecznością życia społecznego. Ma ona charakter rytualny, ale także formalny i służbowy. Publiczna przestrzeń rytualna szkoły zasadza się – zdaniem A. Nalaskowskiego – na akcentowaniu i odwoływaniu się do wspólnych wartości istniejących w danej zbiorowości. Ma więc ona u swych podstaw charakter aksjonormatywny, albowiem osoby w niej przebywające wykonują gesty, używają określonego języka czy przedmiotów. *W rytualnym wcieleniu przestrzeni publicznej nasza prywatność jest przysłonięta zaledwie woalem. Jest jak aluzja przykrywająca prawdę. Taka przestrzeń jest najbliżej prywatności. (...) Rytualny charakter przestrzeni publicznej ma charakter w zasadzie mityczny. Jest bowiem otoczeniem „zwykłości", empirycznie stwierdzalnych przedmiotów, namacalnych i doświadczalnych. Są jednakże owe przedmioty zaledwie centrum, osią własnych znaczeń. To, co istotne jest w nich niewidoczne, nadane im, zadane* (tamże, s. 52).

Szczególnym miejscem w rytualnej przestrzeni szkoły są jej elementy totemiczne, w których A. Nalaskowski dostrzega ideę wyniesioną ponad ich kształt i materialne znaczenie. Ma na myśli sztandary, pomniki, miejsca i budowle historyczne. *Sakralizacja fragmentu szkolnej przestrzeni publicznej służy najszerzej pojętemu dyscyplinowaniu myślenia i zachowaniu jej użytkowników. To znaczy – nawiązując do wartości charakterystycznych dla świątyni, czynimy ze szkoły jej namiastkę. Jeśli są bowiem miejsca wyjątkowe w szkole, przedmioty namaszczone, to znaczy, że istnieje jakaś niewidoczna siła, która je ustaliła, to znaczy, że istnieje –*

oparta na ideologii jakaś hierarchia osób, wśród których jedna jest ważniejsza, a inna mniej ważna. Pewne skojarzenia narzucają się niemal same. Szkolny hall o nich doskonale informuje. W takim przypadku można uznać, że popiersie patrona jest bezpośrednim nawiązaniem do figurki bożka, która przypominała o określonych normach i powinnościach pryncypialnych w danej przestrzeni społecznej; sztandar jest totemem i pamiątką po chwalebnych walkach zakończonych zwycięstwami (tamże, s. 52).

Joanna Szewczyk z Uniwersytetu Łódzkiego oparła swoje badania etnograficzne szkoły na figurze myślenia mitycznego. Ukazuje w nich okres uczęszczania dziecka do szkoły jako podróż bohatera, który musi przejść przez kolejne etapy edukacyjnej „inicjacji". Metafora „podróży bohatera" stała się dla niej pretekstem do przyjrzenia się rytuałom i obrzędom, często nieuświadamianym czy też celowo pomijanym wewnątrz tej instytucji. Historię ucznia – wraz z jego pójściem do szkoły – pojmuje jako przeprowadzenie procesu inicjacji, który zamyka pewien etap jego socjalizacji pierwotnej w środowisku rodzinnym. Dziecko-uczeń przestaje być już beztroską i naiwną istotą, a wkraczając w labirynt własnego losu otwiera się jego droga do różnych doświadczeń cierpień i niebezpieczeństw, sukcesów i poczucia szczęścia. Uczeń wkracza do „innego świata" w pierwszej klasie szkoły podstawowej, ukończenie zaś danego typu szkoły uruchamia proces ponownych narodzin. Inicjacja jest dla Joanny Szewczyk nie tylko rytuałem odrodzenia, ale także aktem poznawczym, mówiącym prawdę o miejscu człowieka w Kosmosie. *To akt umożliwiający całkowite zrozumienie świata, rozszyfrowanie kosmicznej jedności i ujawnienie najgłębszych przyczyn, które tkwią u podstaw każdej jednostkowej egzystencji. W tym aspekcie dziecko powinno doświadczać głębokiej duchowej przemiany w innego bohatera (ucznia), który odnalazł swoją prawdę* (tamże, s. 52).

W poszczególnych okresach życia i edukacji autorka wyróżnia następujące rodzaje rytuałów:

Okres (przed)szkolny:

1) rytuał tymczasowości i wędrówki
2) obowiązek szkolny – rytuał przymusu i wezwania
3) pomoc i wsparcie – rytuały troski i opieki

Przekraczanie progu szkolnego:

4) rytuały zdobywania nowej tożsamości

Okres nauki w szkole – podróż bohatera (ucznia):

5) rytuały wyznaczania
6) rytuały oswajania
7) rytuały waloryzowania
8) rytuały komunikacji i porozumiewania się
9) rytuały współdziałania i kooperacji
10) rytuały współzawodnictwa i rywalizacji
11) rytuały wszechwiedzy i władzy nauczyciela
12) rytuały uniku i ochrony
13) rytuały walki i oporu

Świętowanie w szkole – odpoczynek i zabawa w podróży:

14) Obrzędy świąteczne w życiu szkoły – odnawianie i reaktywowanie czasu i świata

15) Dni uroczyste w życiu szkoły – chwile zatrzymania

16) Zabawy w szkole – świat na opak (Szewczyk, 2002).

Inny badacz – Mariusz Dembiński podejmuje nieobecny dotychczas w literaturze pedagogicznej problem rytuałów nauczycieli, a więc spina piękną klamrą kolejne ogniwo szkolnego życia, jakie toczy się z udziałem wychowawców w skali mikro (w czasie zajęć lekcyjnych). Sięgnięcie przez tego autora po paradygmat interpretacyjny do analizy rytuałów w codziennym życiu szkoły, gdzie punktem wyjścia powyższego procesu jest poznanie określonej całości w jej różnorakich uwarunkowaniach, dopełnia niezwykłej wartości tego intelektualnego doświadczenia badawczego.

Niezwykle frapujące jest poszukiwanie przez M. Dembińskiego odpowiedzi na pytania: *Jak działają nauczyciele w pojawiających się strukturach rytuałów w trakcie prowadzenia zajęć lekcyjnych? Jakie w związku z tym wprowadzają zmiany? Jak uaktywniają znaczenia? W jaki sposób wchodzą w relacje z uczniami i jak rozwiązują pojawiające się w ich toku problemy?* W tym też celu uczynił punktem wyjścia do własnych badań teorię społeczną jako tę, która – jego zdaniem – najlepiej sprzyja opisywaniu oraz analizie rzeczywistości szkolnej, a dzięki temu i dążeniom do zmian. W niej właśnie odnalazł filozoficzne podstawy do poznania i zrozumienia mechanizmów rytualizacji w strukturach społecznych klasy szkolnej i toczącej się w niej lekcji, a tym samym do dostarczenia pedagogom wiedzy na ten temat.

Autor uzupełnił typologię rytuałów A. Engelking, wyróżniając rytuały sprawiające, że człowiek może działać:

1) rytuały stwarzające (zaklinania) – człowiek chce, żeby się coś stało, np. rytuał powitania, rytuał sprawdzania obecności, rytuał wprowadzenia do lekcji właściwej, rytuał zakończenia lekcji; rytuał chwalenia, rytuał panowania, rytuał pracy przy biurku, rytuał dyskusji itp.,

2) rytuały ochraniające – w tym rytuały unikania i rytuały zapobiegania (zażegnywania) – człowiek chce, żeby coś się nie stało, np. rytuał spóźnienia, rytuał ignorowania,

oraz rytuały potwierdzające, że człowiek już działa:

3) rytuały odczyniające (zamawiania) – człowiek chce, żeby się coś odstało, np. rytuał dyscyplinowania uczniów,

4) rytuały utrwalające – człowiek chce, żeby coś trwało, np. rytuał pytania, rytuał rozmawiania, rytuał odczytu (Dembiński, 2002).

M. Dembiński zawarł w swojej rozprawie tezy, które z jednej strony po raz pierwszy w tak szerokim zakresie podejmują zagadnienie rytuałów, z drugiej zaś inspirują do dalszych ich badań. Ukazał przy tym różne rodzaje rytuałów, jakie wynikają z zajmowanych postaw nauczycieli wobec uczniów. Przyjęty przez autora paradygmat interpretatywny pozwolił mu spojrzeć na rytualne wykonania nauczycieli w szkole z ich punktu widzenia. To właśnie interpreta-

cyjny paradygmat, zamiast kierowanego modelu badań, czyni swoją naczelną myślą m.in. to, że człowiek nie tkwi w kulturowo stanowionych rolach, normach, symbolach, znaczeniach (paradygmat normatywny), ale że każda społeczna interakcja może być traktowana jako proces interpretacyjny. Człowiek powinien umieć ją określić dla siebie, być świadom tego, czego się od niego oczekuje i jakie sam ma perspektywy działań.

Kiedy działanie społeczne staje się interpretacją, naukowiec musi być naturalnie właściwym jej interpretatorem. Przedmiot tak pojmowanych badań nigdy nie jest całkiem otwarty (dostępny, jawny), toteż musi być odtworzony (zrekonstruowany) poprzez jego interpretację. To poznanie jest zasługą hermeneutyki, albowiem z poznaniem człowieka ściśle związane są subiektywne intencje. Te same – subiektywnie obserwowane – wykonania rytualne nauczycieli mogą mieć zupełnie inne znaczenie dla różnych osób (aktorów zdarzeń) i dla odmiennych ich obserwatorów. Znaczenia te muszą być zatem najpierw odkryte poprzez właściwą ich interpretację.

Rytuały w powyższych parach wręcz dopominają się o siebie, „pchają się" na powierzchnię bycia, odsłaniając nam tajniki podskórnego nurtu codziennego życia w całej społeczności klasy szkolnej, a więc nauczyciela i jego uczniów. Autorzy tych prac są zauroczeni odkrywaniem wielkiej tajemnicy człowieczego funkcjonowania w określonej roli społecznej, możliwością zupełnie odmiennego docierania do tak – wydawałoby się – już stereotypowych ról nauczyciela czy ucznia, by odkryć w nich ludzką wrażliwość, swoistość myślenia, głębię emocji czy kryzys społecznej dramy. W kadrze pojedynczych zdarzeń i sytuacji odsłaniają nie tylko doraźną pewność panowania nauczycieli nad klasą czy uczniami, ale i ich ludzkie słabości czy przywary. W świetle wyników badań M. Dembińskiego okazało się, że nauczyciele:

– uświadamiali sobie, iż uczniowie są im obojętni, a oni sami mają kompleksy mniejszości, słabości czy wyższości, które projektują na uczniów,
– cynicznie manipulują postawami uczniów, indoktrynują młodzież,
– mają poczucie, iż niektórzy uczniowie przeszkadzają im w pracy,
– łamią zawarty z uczniami wcześniej kontrakt,
– działają czasami na pokaz,
– tylko pozornie mają władzę itp.

Prace badawcze o rytuałach szkolnych łamią istniejący wciąż mit o jednej dydaktyce, o jednej szkole, o jednym, wspólnym typie edukacji szkolnej! Ich autorzy dokonują wiwisekcji zarówno przestrzeń architektoniczną, jak i proces społecznej edukacji w toku lekcji. To właśnie typowe dla powyższych rozpraw badania jakościowe ukazują nam z pełną bezwzględnością, że nie ma jednej szkoły, nie ma tej samej (tożsamej) edukacji, ale zróżnicowane, nieporównywalne i rozproszone formy zajęć dydaktycznych, które – choć w funkcji założonej powinny też wychowywać – sprzyjają m.in. i pseudowychowaniu (Śliwerski, 2001). Warto sięgnąć do tych rozpraw, gdyż reformowanie szkół, w tym szczególnie szkół ponadgimnazjalnych będzie niemożliwe bez odwołania się do zdiagnozowanych zjawisk, które wymykają się codziennej kontroli czy monito-

ringowi. Dotyczą bowiem sfery nieprzystającej do zmian mentalności nauczycieli, ich jakże niskiej kultury pedagogicznej czy wysokiego deficytu w działaniach współczynnika humanistycznego.

Peter McLaren (1994, s. 8) proponuje w swoim artykule analizowanie rytuału jako procesu *głęboko uwikłanego w społeczne i kulturowe właściwości życia szkolnego – inaczej mówiąc, jako część kulturowego wyposażenia szkoły. Szkoła* – zdaniem tego autora – *służy jako bogata przechowalnia systemów rytualnych; rytuały odgrywają zasadniczą i niewymazywalną rolę w całej egzystencji uczniowskiej i różne wymiary procesu rytualnego są właściwe dla wydarzeń i spraw życia instytucjonalnego oraz wątku i osnowy kultury szkolnej* (tamże, s. 6). To właśnie P. McLaren ostrzegał, że wielu badaczy edukacji szkolnej utknęło na mieliznach studiów rytualnych, wiele zaś z nich było spekulatywnymi i niejasnymi. To tylko w takim badaniu możliwe jest zatrzymanie się nad każdym, nawet najdrobniejszym aktem ludzkiego zachowania, by móc je w superwizyjnej analizie prześwietlić na wszystkie możliwe strony, by doświadczyć wielkich lub małych zdumień i rozczarowań, by przeżyć wraz z badaczem i jego interlokutorami ich pełne tajemnic zachowania, marginalizacje, by doznać ich inności. Warto także przyjrzeć się w tych rozprawach niezwykle interesującemu dialogowi autorów z własnymi emocjami i przemyśleniami, które odkrywają walor ich autentycznego zaangażowania w proces szkolnej edukacji.

Szkoła w społeczeństwie ponowoczesnym nadal jest instytucją społecznej kontroli informacji, definiując i kategoryzując wiedzę, a w ten sposób pewne rodzaje informacji systematycznie wykluczając, poniżając, etykietując jako banalne, zaś inne wynosząc, eksponując. Instytucja ta pełni w tym sensie – obok rodziny i sądów – rolę strażnika, obrońcy i arbitra norm kulturowych, stanowiąc część kulturowego układu odporności przed niepożądaną dla jej *status quo* informacją. Wprowadzając do swojej przestrzeni rytuały sprawia, iż uczeń zyskuje w anonimowym tłumie poczucie bezpieczeństwa. Rytuały umacniają więź społeczną, sprzyjają opanowaniu uczuć, walce z lękiem. Za pośrednictwem rytuałów wpisuje się on także w historię szkoły, włączając się w odwieczny jej ład społeczny.

Przypis

[1] Powołany przed 12 laty przy Uniwersytecie Karola w Pradze specjalny zespół badawczy „Praski zespół etnografii szkolnej" nie dostrzegał wagi problemu nauczycielskich rytuałów, skupiając się w odniesieniu do tej roli społecznej jedynie na ukrytych strategiach kierowania procesami kształcenia.

Bibliografia

Dembiński M.: *Rytuały nauczycieli w procesie lekcyjnym (Na przykładzie lekcji historii w szkole średniej).* Nieopublikowana praca doktorska pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Dudzikowej, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, Poznań 2002 (w druku w Oficynie Wydawniczej Impuls, Kraków 2004).

Hałas E.: *Symbole w interakcji.* Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

Kaufmann-Huber G.: *Kinder brauchen Rituale*. Verlag Herder Freiburg im Breisgau 1995.

Keller J.: *Ú'vod do socjologie*, Sociologické Nakladatelstvi. Praha 1992.

McLaren P.: *Edukacja jako system kulturowy*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. IV. Red. Zbigniew Kwieciński. Wydawnictwo UMK, Toruń 1994.

Nalaskowski A.: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Szewczyk J.: *Szkolne rytuały i obrzędy w kontekście mitycznej podróży bohatera*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Śliwerski B.: *Program wychowawczy szkoły*. WSiP, Warszawa 2001.

Summary

Author considers rituals as social, customary practice set in order in place and time. He thinks over their real meaning and possibilities of the impact of factors influencing the personality of the individual. Socialization process means becoming acquainted with conventional rituals, which are performed in certain situations. Ritual behaviour is typical for all the people, including children. Therefore the analysis of school rituals requires the appropriate interdisciplinary studies.

Wojciech Sroczyński
Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego w Warszawie

HELENA RADLIŃSKA O FUNKCJACH PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ. PEDAGOGIKA SPOŁECZNA CZY PEDAGOGIKA ŚRODOWISKA?

Kontekst metodologiczny

Liczne funkcje pedagogice społecznej wyznaczyła już Helena Radlińska. Były reakcją na panujące warunki bytowe, w oświacie, kulturze, nauce. Działanie w środowisku w celu poprawy sytuacji, to *funkcja praktyczna pedagogiki społecznej*[1]. Nie była realizowana przez ówczesne szkoły, gdyż były one instytucjami nie tyle społecznymi, co rządowymi i to państwa zaborczego. Realizowały ją jedynie środowiska społeczników.

Jednym z motywów społecznego angażowania się ówczesnych działaczy była *integracja* narodu polskiego po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. Nie przebiegała ona od razu w skali całego narodu, chociaż zapewne takie były dalekosiężne plany społeczników: uczonych, nauczycieli, pisarzy, lekarzy. Pracę społeczną prowadzono zatem w konkretnych środowiskach. Podejmowali ją i inspirowali innych do działań społecznych ludzie wykształceni, a więc zaangażowana była polska inteligencja, wrażliwa na problemy polskiego narodu w odzyskanym ponownie państwie. Dlatego pedagogika społeczna rodziła się jako wyraz społecznego i bezinteresownego zaangażowania wielu społeczników[2] w rozwiązywanie kwestii lokalnych środowisk. Według H. Radlińskiej *funkcja społecznikowska pedagogiki społecznej*, polegała nie tylko na pozyskaniu odpowiednich osób i ich zdolności, określanych przez nią mianem „sił społecznych", ale na udzielaniu natychmiastowej pomocy, wspieraniu materialnym i psychicznym, rozbudzaniu aspiracji i animowaniu lokalnych środowisk.

Edukację w tamtym czasie prowadzono żywiąc przekonanie, że ma ona głęboki sens społeczny i realizują ważne społecznie wartości. Dostrzegano osobistą rolę ludzi w kształtowaniu warunków własnej egzystencji, kierowano się wiarą w sukces z nadzieją, że „obudzony" człowiek będzie dalej sam kierował swoim losem w sposób kreatywny, wznosząc się na coraz wyższy poziom rozwoju. Tak powstała *humanistyczna funkcja* pedagogiki, której jednym z wyzwań jest rozumienie wychowanka i bycie z nim w jego „mozolnej" drodze „budowania samego siebie". W pedagogice społecznej myśl ta zaowocowała potrzebą upowszechniania kreatywnej wizji człowieka (Wroczyński, 1966, s. 6).

H. Radlińska zdawała sobie sprawę z tego, że tylko „unaukowienie", a więc odwołanie się do teorii i badań innych nauk, może z czasem uczynić z pedagogiki naukową dyscyplinę akademicką. Znalazło to wyraz w jej definicji „pedagogiki społecznej", której przedmiot wyznaczyła ostrożnie, mając świadomość jej słabej kondycji naukowej, wiedząc, iż jeszcze trwają dyskusje nad akademickim statusem socjologii, psychologii czy „polityki społecznej". Pedagodzy społeczni, realizując w tamtym czasie humanistyczną wizję człowieka, mogli jedynie korzystać z bogatszego dorobku nauk przyrodniczych i humanistycznych. Z czasem naukowe rozważania, dla których informacji dostarczały socjologia, psychologia, filozofia, historia, zostały podbudowane własnymi badaniami – np. nad przyczynami niepowodzeń szkolnych – dając początek rozważaniom opartym na materiale empirycznym. Tak pojawia się *funkcja poznawcza* pedagogiki społecznej.

Podkreślmy, że wszelkie działania pedagogów społecznych w tamtym czasie, jak „szerzenie oświaty", „upowszechnianie kultury", „poprawa warunków bytowych", „wychowanie patriotyczne", „integracja społeczna" itp. skierowane były do określonych środowisk i przez te konkretne środowiska realizowane. Praca społeczna w *środowisku* zatem była pierwotnie najważniejszym zadaniem pedagogów społecznych w ich funkcjach: opiekuńczej, socjalnej, edukacyjnej i kulturalnej. Ryszard Wroczyński odniósł je następnie do opiekuńczej, oświatowej i kulturalnej roli szkoły, a Aleksander Kamiński poszerzył pole jej zainteresowań o pracę socjalną i kulturalną, którą pedagodzy społeczni mieliby realizować także poza szkołą, w środowisku lokalnym.

Geneza pedagogiki społecznej sytuuje nas w zasadzie w dwóch zasadniczych problemach: „wychowaniu społecznym" oraz „pracy społecznej w środowisku"; H. Sunker odwołuje się do tradycji niemieckiej pedagogiki społecznej, pisząc, że od czasów Karla Magera ustalone zostało pojęcie pedagogiki społecznej jako wychowania spolecznego, a więc równocześnie „do wspólnoty", do „zdolności bycia we wspólnocie". Pojęć tych używał do podkreślenia różnicy, jaka wyodrębnia „wychowanie wspólnotowe" od „wychowania jednostkowego". To tradycyjne ujęcie znajduje się w opozycji do stanowiska Adolfa Diesterwega, który eksponuje związek pedagogiki i opieki jako konsekwencję zainteresowania się kwestiami społecznymi (Sunker, 1998, s. 66). Można jednak śmiało powiedzieć, przyjmując nieco inne kryteria, że wszelkie problemy pedagogiki społecznej dają się sprowadzić do dwóch nurtów, określanych za pomocą przyrostków: *pro* i *re*. Pierwszy człon tworzy wyrazy, za pomocą których opisujemy zachowania prowadzące ku czemuś, wyprzedzające i zapobiegające pojawieniu się nieprawidłowości. Mamy więc „profilaktykę" i „edukację" jako procesy uniemożliwiające zaistnienie niepożądanego stanu, formułujemy pozytywne cele i ujawniamy wartościowe społecznie motywy. Drugi człon jest elementem tych pojęć, które charakteryzują działania zmierzające do przywrócenia stanu pożądanego wychowawczo. Służą temu reedukacja, resocjalizacja, odnowienie działań społecznych, ratownictwo i kompensacja[3]. Te dwa nurty działań pedagogicznych stanowią w całej rozciągłości przedmiot pedagogiki społecznej w rozumieniu H. Radlińskiej i określają bardziej szczegółowo jej funkcje.

Zatrzymamy się nad koncepcją pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, twórczyni tej dyscypliny, aby zapytać, czy w niej właśnie można znaleźć argumenty teoretyczne na uzasadnienie „środowiskowej funkcji pedagogiki społecznej". Powrót do myśli Autorki wydaje się szczególnie aktualny dzisiaj, gdy po przeobrażeniach politycznych, jakie dokonały się w Polsce, wielu polityków, ekonomistów, socjologów i pedagogów zastanawia się nad brakiem postępu w życiu gospodarczym i społecznym (zob. Pilch, 2001; Domka, 2002). Będziemy starali się odpowiedzieć na pytanie: jakie przesłanki w koncepcji H. Radlińskiej pozwalają uznać, że „środowisko" stanowi zasadniczy problem pedagogiki społecznej. Czy zatem istnieją metodologiczne i merytoryczne podstawy, aby mówić o „pedagogice środowiska" lub – inaczej – „funkcji środowiskowej" pedagogiki społecznej? Za sprawą A. Kamińskiego upowszechnione zostały idee pedagogiki socjalnej i kulturalno-oświatowej. Czy istnieją zatem podstawy do mówienia o pedagogice środowiska, o środowisku wychowawczym postrzeganym nie z perspektywy szkoły – jej działań pozalekcyjnych i pozaszkolnych, ale „sił społecznych", instytucji, grup, stowarzyszeń, które spełniają pedagogiczną funkcję w środowisku życia jednostki; pedagogiki, która animuje lokalne środowiska, uruchamiając „oddolnie", lokalne siły społeczne?

Udzielenie odpowiedzi na postawione pytanie wymaga rozpatrzenia kwestii, w jaki sposób interpretowała Autorka przymiotnik „społeczna"? Teza, którą stawiam, jest następująca: „społeczna" w rozumieniu Radlińskiej, to „środowiskowa", inaczej mówiąc odnosząca się do środowiska życia ludzi, w którym są oni siłą sprawczą swych warunków rozwojowych. To oznacza także, że Autorka nie tworzyła systemu wychowania wyłącznie z uwagi na szkołę postrzeganą jako centrum życia środowiska lokalnego, ale szkoła była jednym z jego elementów, takim samym, jak inne jego składniki i wobec niej równoprawne. To obok szkoły tworzyć należy – zdaje się mówić H. Radlińska – „społeczny ruch edukacji".

Celem tego artykułu – zgodnie ze wskazaniem, iż wyjaśnianie humanistyczne to, między innymi, odniesienie do genezy (Kamiński, 1992, s. 348) – jest ukazanie miejsca i znaczenia *funkcji środowiskowej pedagogiki* społecznej w poglądach Heleny Radlińskiej.

Istnieje już bogata bibliografia na temat pracy naukowej i społecznej H. Radlińskiej, co wystarcza do zdefiniowania słowa „społeczna" na podstawie jej prac oraz traktujących o jej twórczości naukowej. Przytoczmy opinię historyków wychowania, którzy stwierdzają, że Helenę Radlińską można uznać za najwybitniejszą przedstawicielkę pedagogiki społecznej (Miąso, 1980, s. 184). R. Wroczyński (1961, s. V) określał ją jako twórczynię „najbardziej wszechstronnej polskiej szkoły pedagogicznej – szkoły pedagogiki społecznej". Aleksander Kamiński pisał o znaczeniu jej działalności społecznej, oświatowej i politycznej dla kształtowania się tej dyscypliny akademickiej. Edward Mazurkiewicz analizował prakseologiczne wątki jej socjalnej koncepcji (Mazurkiewicz, 1983), Irena Lepalczyk i Wiesław Theiss poświęcili Autorce opracowania monograficzne, a Stanisław Kawula (2001, s. 193) ocenia jej wpływ na metodologię pedagogiki społecznej jako wyjątkowy.

Wpływ myślicieli o orientacji „społecznej" na koncepcję pedagogiki środowiska Heleny Radlińskiej

Koncepcję „pedagogiki społecznej" tworzyła Autorka na podstawie ówczesnych osiągnięć naukowych i dorobku tych polskich uczonych, którzy obszary aktywności kulturalnej, ekonomicznej, politycznej, oświatowej wykorzystywali do podnoszenia poziomu edukacyjnego najbardziej zaniedbanych środowisk, wymagających wsparcia w tym względzie (Kawula, 1998, s. 120). Działalność ta była konieczna w czasie zaborów i po odzyskaniu niepodległości przez Polskę w 1918 roku, a więc w okresie, gdy państwo polskie nie wykształciło jeszcze wszystkich struktur organizacyjnych, a potrzeby w zakresie udostępniania i upowszechniania edukacji były ogromne. W tej sytuacji znaczenie ruchu społecznikowskiego, wszelkich „sił" aktywizujących do działalności społecznej było nie do przecenienia. Mogła to realizować jedynie ówczesna polska inteligencja, cechująca się znajomością potrzeb społecznych, rozumieniem swej misji i *społecznym zaangażowaniem, bezinteresowną (społecznikowską) aktywnością*. „Niewątpliwie na początkach pedagogiki społecznej w Polsce odbiła swe piętno sytuacja historyczno-polityczna kraju w okresie «wybijania się» na niepodległość – widać to wyraźnie w koncepcji pracy oświatowej Heleny Radlińskiej, w znaczeniu, jakie przypisywała książce jako czynnikowi kształtowania bytu narodowego" – pisze Anna Przecławska (1998, s. 99). „Społeczne" myślenie Radlińskiej wyrastało z dwóch źródeł: studiowania klasyków pedagogiki, teorii socjologicznych, historii i społecznej działalności, podejmowanej z myślą o konkretnych środowiskach i realizowanej w konkretnych społecznościach. Można byłoby porównać tę aktywność do pracy profesorów medycyny, którzy rozwijają naukę, gromadząc doświadczenia przez praktykowanie w klinikach i szpitalach. A. Kamiński (1961, s. XX) we wstępie do *Pedagogiki społecznej* Heleny Radlińskiej pisał, że korzystała wydatnie z dorobku naukowego szwajcarskiego pedagoga Johanna Henryka Pestalozziego, a to oznacza, że idea pracy pedagogicznej i społecznej wśród środowisk ubogich warstw społecznych nie była jej obca[4]. Jak wiadomo, Pestalozzi podniesienie poziomu życia upatrywał w rozbudzeniu i uruchamianiu sił istniejących w samym środowisku. Radlińskiej nie była też obca idea oświaty Roberta Owena, który widział w niej drogę do podnoszenia najuboższych warstw społecznych na wyższy poziom kulturowy (m.in. miała temu służyć praca w założonej przez niego w 1799 roku przędzalni w New Lanark). Opracowywała – przypomina Lepalczyk – referaty o J.A. Komeńskim i J.J. Rousseau. Żywo interesowała się teoriami niemieckich pedagogów Paula Bergmanna i Paula Natorpa, którzy w rozważaniach wyszli – pisał Kamiński (1961, s. XXIII) – poza tradycyjny krąg pedagogiki jako nauki o wychowaniu w instytucjach szkolnych. Natorp podnosił niezbędność edukacji dla przemiany stosunków społecznych, podkreślał rolę wychowania w kształtowaniu społeczeństwa, włączył do swych rozważań problemy polityki społecznej, postulując przekształcanie warunków życiowych. Bergmann podejmował zagadnienia samowychowania dorosłych w instytucjach społecznych,

związkach zawodowych, grupach politycznych, czytelniach, uniwersytetach ludowych, na kursach, w muzeach, galeriach, towarzyskich wieczorach, wspólnotach religijnych. Z kolei rozumienie przez Natorpa i Bergmanna pedagogiki jako nauki o wychowaniu człowieka w jego całym życiu, a nie tylko w okresie dzieciństwa i młodości, miało wpływ na powstającą andragogikę. Do koncepcji Natorpa, któremu do niedawna przypisywano wprowadzenie do literatury naukowej terminu „pedagogika społeczna" (*sozialpadagogik*)[5] odwołuje się współczesna niemiecka myśl edukacyjna (Hamburger, 1998, s. 29; Surzykiewicz, 2001).

Znane były Autorce poglądy duńskiego założyciela uniwersytetów ludowych Grundtviga na temat pracy społeczno-pedagogicznej, jego teza, że najpierw należy podejmować działanie, a dopiero potem tworzyć teorię. Wpływ ten zaznacza się w artykule podpisanym pseudonimem H. Orszy pt. *Zadania uniwersytetów ludowych*, w którym znajdujemy – pisze Lepalczyk – rozważania na temat pedagogicznej roli, jaką uniwersytety ludowe miały do spełnienia w Polsce i świecie.

Na kształtowanie się „społecznej" pedagogiki Radlińskiej oddziaływały również idee polskich działaczy pozytywistycznych (zob. Lepalczyk, 2001). Z pewnością nie były jej obce idee społeczne uczonych, tworzących we współczesnych jej czasach, jak: Florian Znaniecki, Konstanty Krzeczkowski (chociażby idea „socjalizmu gminnego"), Jan Władysław Dawid, Stanisław Karpowicz, Kazimierz Korniłowicz (Auleytner, 2000,s. 213). Musiała znać działalność i poglądy Ludwika Krzywickiego i Stanisława Rychlińskiego, z którymi współpracowała w ramach powołanego w okresie międzywojennym Instytutu Gospodarstwa Społecznego, a którzy badali kwestie socjalne i tworzyli naukowy status dyscyplinie bliskiej pedagogice – „polityce społecznej". Zwłaszcza K. Korniłowicz czynił starania o objęcie opieką młodzieży, udostępnianie kultury przez pracę wychowawczą w środowisku ich życia.

W ramach Studium Pracy Społeczno-Oświatowej owocnie współpracowała Radlińska z K. Korniłowiczem, który – przypomnijmy – pedagogikę społeczną rozumiał jako *teorię środowiskowej pracy kulturalno-wychowawczej* (zob. Kamiński, 1961). S. Karpowicz interesował się z kolei funkcjonowaniem internatów, kolonii, klubów dziecięcych i czytelni. W jakimś stopniu także wpływ poglądów Edwarda Abramowskiego, dotyczących funkcji wychowawczych stowarzyszeń realizujących „rewolucję moralną", można odnaleźć w artykułach traktujących o „wychowawczej roli społeczeństwa".

Sens słowa „społeczna" w pedagogice Radlińskiej

Z prac Autorki i licznych opracowań jej poświęconych można wywnioskować, że używała słowa „społeczna" w odniesieniu do pedagogiki w następujących przynajmniej znaczeniach:

1) społeczna – bazująca na badaniach oraz dociekaniach socjologicznych (inaczej – socjologiczna), a więc naukowo uzasadniona;

2) społeczna – ujawniająca zainteresowanie środowiskiem społecznym życia ludzi;

3) społeczna – czyli „społecznikowska", zaangażowana bezinteresownie w pomoc w kształtowaniu środowiskowych warunków bytowych, decydujących o rozwoju dziecka; to praca społeczna;

4) społeczna – to opieka i praca socjalna;

5) społeczna – kształtująca postawy, zgodnie z przyjętym ideałem.

1. Zwrot ku socjologicznym analizom procesu wychowania był reakcją na panujący wówczas psychologizm. Radlińska rozumiała konieczność ujmowania zjawisk wychowawczych w kontekście szerszym – warunków i stosunków społecznych i rządzących nimi prawidłowości, jako poznawanie wychowawczej roli społeczeństwa wobec jednostek i jako wychowanie społeczeństwa. Kontakty z wybitnymi ówczesnymi polskimi uczonymi – historykami, politologami i socjologami, jak można wywnioskować z lektury książki W. Theissa (1977) i I. Lepalczyk (2001), rodzące się zapotrzebowanie na socjologiczne badania procesu wychowania – to trendy pobudzające ją do rozważań o znaczeniu społecznych uwarunkowań procesów pedagogicznych. W tym sensie „społeczna" oznacza – należąca do całego społeczeństwa, do jego kompetencji i obarczająca społeczeństwo odpowiedzialnością za stan edukacji. „Społeczna" oznacza w tym kontekście, iż pedagogika traktuje rozwój jednostki nie tylko jako zmiany cech fizycznych i psychicznych, ale także jako zmiany w warunkach życiowych i relacjach społecznych. Znaczy to również, że pedagogika społeczna bazuje na teorii rozwoju jednostki, ale również – a może przede wszystkim – na teorii rozwoju społecznego. Wypływa z tego metodologiczne wskazanie ujmowania zjawisk z perspektywy czasowej i w społeczno-politycznym kontekście. Współczesne przesłanie tego poglądu odnajdujemy w historycznym podejściu do badania zjawisk wychowawczych (Zimbardo, 1999, s. 193). W tym sensie pedagogika nie może być „niespołeczna". Oznacza to również, że pedagogika społeczna dostarcza pozostałym działom tej nauki danych o rozwoju osoby w kontekście relacji, w jakiej znajdują się ustawicznie w okresie swego życia *jednostka i społeczeństwo*. Można powiedzieć, że pedagogika społeczna nie jest częścią pedagogiki, lecz „pedagogiką jako taką" (zob. *Listy....*, 1997; Urbaniak-Zając, 1998, s. 68).

Społeczna oznacza zatem taki nurt teoretyczny, empiryczny i praktyczny, który skupia się na analizowaniu wychowawczej roli społeczeństwa jako organizacji, a więc na badaniu procesów wychowania zachodzących w społeczeństwie; na wypełnianiu przez społeczeństwo wychowawczych funkcji. W tym sensie jest to pojęcie bliskie, jeśli nie równoznaczne, „socjologii wychowania" w rozumieniu Floriana Znanieckiego, także w ujęciu, jakie rozwija w latach powojennych Stanisław Kowalski (zob. *Socjologia wychowania..*, 1976). A jeśli tak, to nie sposób nie uznać „społecznej" materii za sens pedagogiki społecznej, podobnie jak – przez analogię – nie można zanegować „społecznego" sensu socjologii wychowania. Warto przywołać, jako egzemplifikację takiego definiowania „pedagogiki społecznej", stwierdzenie Hermana Nohla, który „budowa-

nie zdrowego, cielesnego i duchowego życia w jednostkach i w narodzie" uznaje za główny motyw wszelkich społecznych ruchów. Komentując tę wypowiedź, Danuta Urbaniak-Zając pisze, że motyw ten uznał H. Nohl za „czysto pedagogiczny", jako dowód przypisania różnorodnym działaniom społecznym wspólnej nazwy „pedagogika społeczna".

Badania nad społecznymi uwarunkowaniami powodzenia szkolnego, badania sytuacji dzieci pochodzących z ubogich warstw społecznych, konstruowanie norm, wzorców świadczą o takim rozumieniu pedagogiki społecznej, to znaczy badającej uwarunkowania działań pedagogicznych *ludzkimi* czynnikami, znajdującymi się w *środowisku życia*. Pedagogika społeczna formułuje... *postulat celowego przetwarzania środowiska życia* ... a ... *nauczyciel miał być przygotowany do pracy wewnątrz-szkolnej i do zadań w środowisku życia ucznia* (Wroczyński, 1961, s. XV). Proces wychowania determinują nie tylko ludzie przez sam fakt obecności w nim, ale również kształtowanie środowiska, jego elementów przyrodniczych, urbanistycznych itp. W wyniku aktywności mogą oni w jakimś stopniu środowisko opanować i wykorzystać do wspomagania rozwoju.

Na marginesie zauważmy, że wyeksponowanie przez R. Wroczyńskiego słowa „uczeń" sprowokowało typ myślenia o „środowisku ucznia", a więc w jego powiązaniu ze szkołą. W kolejnych latach analizowano jej rolę w środowisku, pytając o wzajemne relacje, o funkcje lokalnego środowiska wobec szkoły i zadania wypełniane przez szkołę wobec środowiska. Definiowanie środowiska w pedagogice społecznej – z uwagi na tę edukacyjną instytucję – określa I. Lepalczyk mianem „szkoło-centryzmu". Komentując koncepcję Wroczyńskiego pisała następująco: „W organizacji środowiska upatrywał doniosłe miejsce dla szkoły otwartej, umiejętnie łączącej w trosce o wychowanie dzieci: nauczycieli, rodziców, instytucje szkolne i pozaszkolne, całe środowisko lokalne" (Lepalczyk, 1993, s. 14). Na takim ujmowaniu „środowiska" – z perspektywy „wiodącej roli szkoły" – zaważyła w znacznym stopniu polityka edukacyjna w okresie PRL, preferująca koncepcję „jednolitego frontu wychowania socjalistycznego". W tej koncepcji zasadniczym elementem była konsolidacja wpływów ideologii socjalistycznej.

Możliwe jest jednak inne spojrzenie na środowisko, bardziej socjologiczne. Z tego punktu widzenia szkoła jest jednym z wielu i wcale nie najważniejszym elementem systemu wychowania. Społeczność lokalna najpierw ocenia nauczyciela jako osobę, przez pryzmat roli społecznej, jaką ma pełnić wobec niej, a dopiero potem jako „funkcjonariusza" edukacji państwowej. Mieszkańcy najpierw widzą lokalną rolę szkoły, a dopiero potem jest dla nich instytucją państwową. Jako argument niech posłuży opis sytuacji dokonany przez nauczycielkę, która została delegowana bezpośrednio po drugiej wojnie do pracy na Ziemie Zachodnie (do Dąbrówki Wielkopolskiej w dzisiejszym województwie lubuskim), zawarty w pracy A. Kwileckiego, powstałej na podstawie pamiętników nauczycieli, której fragment przytoczę: *dowiedziałam się, że byli ciekawi, czy uprawię ogród tak, jak był uprawiany za niemieckiego nauczyciela* (Kwilecki, 1960). Pragnąc pozyskać zaufanie dorosłych i młodzieży, zdobyć rzeczywisty autorytet, autorka

pamiętnika musiała najpierw przyswoić wzory zachowań tamtejszej społeczności lokalnej, zaakceptować jej wartości, czyli zostać przyjętą przez lokalne środowisko. Współczesne życie dostarcza wielu przykładów traktowania szkoły jako placówki edukacyjnej, zabezpieczającej wiele potrzeb lokalnego środowiska.

2. Przykłady powyższe uświadamiają nam znaczenie *pracy środowiskowej*. Zdajemy sobie sprawę z tego, że termin „społeczna" odnosi się do konkretnego **środowiska.** Ludzie przecież żyją w jakimś środowisku. W nim realizują swoje plany i przejawiają życiową aktywność (zob. Chmielowski, 1998, s. 32).

O potrzebach środowiska w zakresie upowszechniania pracy oświatowo-wychowawczej świadczy m.in. następująca wypowiedź Radlińskiej: „Podejmowałam z wolna i ostrożnie reorganizację Uniwersytetu Ludowego w zakresie techniki bibliotecznej, organizacji wykładów na **przedmieściach,** gromadzenia materiałów pomocniczych oraz szkolenia oświatowców i zapoczątkowania badań nad dziejami oświaty" (Lepalczyk, 2001, s. 27). Wyodrębniona przez nią „teoria pracy społecznej" zajmuje się rozpoznawaniem *warunków środowiskowych,* w których zachodzi potrzeba ratownictwa, opieki, pomocy i zabezpieczenia oraz odnajdywania sił ludzkich i organizowania ich w celu twórczości życiowej (Radlińska, 1961, s. 362). Są w niej ważne dwa zagadnienia: 1) pomoc dziecku i rodzinie, 2) nauka o sprawach młodzieży (Wroczyński, 1961, s. XV–XVI). Ten drugi problem ujmuje Radlińska nie w aspekcie „wychowawczego systemu szkoły", „pedagogiki pozaszkolnej", „wychowania równoległego w stosunku do szkoły", ale w kontekście stosunków, a nawet polityki społecznej (jej kwestii edukacyjnej). Zarysowaną, na przykład, przez Autorkę problematykę młodzieży współczesnym językiem można ująć w postaci pytań w rodzaju: jak dynamika rozwoju społecznego rzutuje na sprawy młodzieży, jej kształcenie, jej miejsce w społeczeństwie; jaką rolę spełnia młodzież w percepcji kultury i wartości, jak przedstawia się jej prawo do samodzielnego wyrazu i twórczości; jak wygląda jej aktywność, jakie tworzy związki i ruchy wychowawcze, w jaki sposób spędza czas, jaki jest jej stosunek do starszego pokolenia i zastanych norm społecznych? Nie o szkole zatem jest tutaj mowa, ale o młodzieży w jej naturalnym i symbolicznym środowisku życia. Współcześnie „nauka o sprawach młodzieży" jako ważnej kategorii społecznej doczekała się wielu pedagogicznych opracowań. Młodzi ludzie stanowią przecież specyficzne środowisko wychowawcze.

Zainteresowanie Radlińskiej środowiskiem życia jest zrozumiałe zwłaszcza w aspekcie ówczesnych potrzeb bytowych, kulturalnych i edukacyjnych. Radlińska działała na pograniczu dwóch Ojczyzn: duchowej, ale bez formalnej państwowości, a następnie w wolnej Polsce, gdzie pilne stały się potrzeby edukowania i wyrównywanie ogromnych zaniedbań cywilizacyjnych. W „pismach pedagogicznych" znajdujemy zapis o powołaniu w 1904 roku Koła Wychowawców, któremu zależało m.in. „na bojkotowaniu prywatnych szkół rusyfikatorskich. Powstałe spontanicznie, najpierw jako samorzutna grupa koleżeńska, której celem było potępienie szkół prywatnych nadzorowanych przez Rosjan. Szybko poszerzyło zakres zadań: organizowanie klas oporu, ścisła współpraca z rodzicami, poparcie strajków młodzieży, tworzenie kompletu, opracowywanie

programów" (Lepalczyk, 2001, s. 21). Po 1918 roku, z powodu braku środków i ogromnych zaniedbań w dziedzinie edukacji trzeba było uruchomić wszystkie możliwości, by zaniechania zaborcy nadrobić. Radlińska pisała: *Sprawy odbudowy łączą się z licznymi zagadnieniami, które wyjaśniać musi praca oświatowa. Sztuka rodzinna, kultura życia codziennego, wymagania higieny i bezpieczeństwa wywołały już na tle popularyzacji dużą literaturę, powołały do życia ciekawe i umiejętnie przeprowadzone zapoczątkowania wydawnictw, wystaw itd.* (Lapalczyk, 2001, s. 60). Praca w Wydziale Oświaty Pozaszkolnej w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, którą po odzyskaniu niepodległości przez Polskę podjęła Radlińska, najlepiej świadczy o jej środowiskowej i zarazem integracyjnej wizji pedagogiki: *Konferencje oświatowe zwoływane przez Ministerstwo WRiOP miały wielkie znaczenie w zbliżaniu się działaczy różnych zaborów* (Lepalczyk, 2001, s. 6).

Warstwą społeczną najliczniejszą byli robotnicy wielkich aglomeracji i mieszkańcy wsi. Pomoc społeczna w tych środowiskach polegała na tworzeniu materialnych warunków do pozyskiwania wiedzy i umiejętności, ale także na rozwijaniu poczucia własnej wartości, podmiotowości różnorodnych warstw społecznych. Był to przecież warunek ulepszania środowiska swego życia, i chociaż pozytywistyczna praca u podstaw jest ważna, to trzeba było niemal „rewolucyjnych" działań, by zmienić ów niekorzystny stan.

Ogromne rzesze ludzi, w okresie bezpośrednio po odzyskaniu niepodległości i w okresie międzywojennym, pozbawione były wydatnej pomocy socjalnej i pedagogicznej. Pedagogów społecznych obchodził zatem los sierot i dzieci pozbawionych opieki. Wzrastające zainteresowanie różnymi grupami społecznymi i instytucjami poszerzało stopniowo zakres pojęcia **środowisko.** A. Kamiński (1961, s. XXV) pisał: *Domy dziecka i domy starców, praca zawodowa i wczasy, placówki kulturalno-oświatowe i ruchy młodzieży, szpitale i osiedla mieszkaniowe, zagadnienie prostytucji i emigracji – oto przykłady dziedzin, na które należy spojrzeć z punktu widzenia pedagogiki społecznej, aby projektować korekturę urządzeń społeczno-wychowawczych.*

3. Społeczna – oznacza również *bezinteresowne* zaangażowanie w przemianę złej sytuacji życiowej „siłami środowiska". Tego typu aktywność nazywamy *społecznikostwem.* Jest to termin używany na określenie altruistycznej postawy, działalności płynącej z pobudek szlachetnych, pracy wolontarialnej na rzecz najuboższych warstw społecznych. Do zaangażowania się w upowszechnianie oświaty, udostępnianie czytelni, prowadzenie wykładów dla osób pod tym względem poszkodowanych – zachęcała Radlińska, także własnym zaangażowaniem w życie środowiska (Bobrowska, 1998). Samo jej małżeństwo było drogą realizacji tych idei. Pisała o tym następująco: „Ono to właśnie wyrwało mnie (...) *z atmosfery towarzysko-artystycznej, która mi nie odpowiadała, usamodzielniło i uświadomiło społecznie i politycznie*" (Lepalczyk, 2001, s. 15).

O osobach zaangażowanych w tę bezinteresowną pedagogiczną działalność mówiła właśnie, że są społecznikami, czyli „ofiarnymi nierozsądnie". Cała działalność Radlińskiej – o czym pisał R. Wroczyński (1961, s. XI) – była społeczną w całym tego słowa znaczeniu: *Istotę pracy instruktorskiej łączy Radlińska*

nie z nauczaniem, przekazywaniem i upowszechnianiem wiadomości, ale z budzeniem i inspirowaniem samokształcenia, z aktywizowaniem środowisk, wśród których instruktor rozwija swoją działalność. A. Kamiński z kolei podkreślał, że Radlińska była praktykiem, społecznikiem i działaczem społecznym. Trzeba bowiem mieć ciągle na uwadze polityczny kontekst, w którym powstawała społeczna pedagogika: Polska była jeszcze pod zaborami, a zatem od rządu zaborczego państwa nie można było oczekiwać działań poprawiających warunki rozwojowe i podnoszących edukację na wyższy poziom. Poza represjami, o czym wiedziała ówczesna inteligencja angażująca się w pracę społeczną w środowisku, nie można było niczego oczekiwać od obcego mocarstwa. Społeczeństwo polskie, te części jego narodu, które były rozdzielone między zabór rosyjski, pruski i austriacki, samo musiało podjąć się poprawy warunków ekonomicznych, oświatowych i kulturalnych. Musiało być także „ofiarne" w sensie wyrzeczeń, gdyż po tak wielu latach zaborów powstałe na nowo państwo polskie nie stać było na zaspokojenie wszystkich potrzeb społecznych. Do tego potrzebni byli ludzie, których zaangażowanie było niemalże bezgraniczne – „nierozsądnie ofiarne".

Nasuwa się skojarzenie ze współczesną sytuacją polityczno-społeczną, kulturalną, oświatową i ekonomiczną wielu warstw społecznych, zaistniałą w Polsce po 1989 roku. Odnosimy wrażenie, że ponownie lokalne społeczności muszą wziąć „sprawy w swoje ręce" w sytuacji, gdy kolejne rządy nie są w stanie uporać się z wieloma kwestiami społecznymi. Kreatorzy tego „oddolnego" ruchu społecznego muszą mieć jednak odpowiednie kompetencje społeczne, w czym pomocna okazać się może edukacja środowiskowa. Pojawia się więc przed pedagogami społecznymi (środowiskowymi) nader pilna potrzeba *działań w środowisku*. Praca ta jest niezbędna szczególnie w sytuacji, gdy – jak informują mass media – widocznymi symptomami stają się apatia i bierność, godzenie się na przegrane życie, brak wizji sukcesu i motywacji do zmiany niekorzystnej sytuacji[6].

O tym, że Radlińska rozumiała słowo „społeczna" jako wyraz aktywności społecznej, „społecznikowskiego" zaangażowania, świadczą różnego rodzaju szkolenia organizowane, przez Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych, w których uczestniczyli nauczyciele i pracownicy społeczno-oświatowi (Lepalczyk, 2001, s. 64). W cytowanej monografii Ireny Lepalczyk znajdujemy zapis dotyczący motywów oświatowej działalności prof. Ludwika Brunera (chemika, wykładowcy), który niech posłuży jako argument świadczący o traktowaniu przez Radlińską pedagogiki społecznej jako *środowiskowej*, a jednocześnie *społecznikowskiej*, to znaczy podejmowanej z zaangażowaniem i z altruistycznych aspiracji: „Pracę dla oświaty mas szerokich podejmował nie tylko w poczuciu obowiązku, lecz z *potrzeby serca, które ukochało gorąco przyszłość ludu i Polski*" (Lepalczyk, 2001, s. 27).

Studium Pracy Społeczno-Oświatowej przy Wolnej Wszechnicy Polskiej, dostarczające różnym środowiskom wykwalifikowane kadry, stanowiło wyraz tego *credo*. Potwierdzeniem definiowania „społecznikostwa", jako zaangażowania na rzecz lokalnych środowisk, jest opinia, jaką Ludwik Krzywicki wyraził o uczestnikach swego seminarium w Studium Pracy Oświatowej – osób różnych profesji, przekonań, doświadczeń osobistych i pochodzenia społecznego:

„wszystkich łączyło jedno: *zapał do pracy ku korzyści pospólności społecznej*. Pobyt wśród tych entuzjastów i entuzjastek był dla mnie swego rodzaju narkotykiem. Ta wiara we własne siły, co wydobywała się w ich wynurzeniach, ta chęć pracy społecznej, co przemawiała ich całym zachowaniem się, jak gdyby mnie odmładzały. Opuszczałem wykład podniecony, z powiększonym zasobem sił do pracy" (Krzywicki, 1959, s. 386–387).

Zauważamy w tym kontekście, jak wielka jest współcześnie przestrzeń życia społecznego do zagospodarowania przez pedagogów społecznych, chociażby przez kształcenie wolontariuszy do pracy pedagogicznej w środowisku lokalnym.

Analizując rozumienie przez Radlińską sensu słowa „społeczna", zauważmy, że akcentuje ona *doświadczenie*. Pedagogika społeczna w jej pojęciu była zarazem dyscypliną naukową i działaniem w środowisku, jego *poznawaniem* i *praktykowaniem* zmierzającym do zmiany warunków bytowania, do kształtowania osobowości, zgodnie z przyjętym ideałem, przez edukację, pracę socjalną i kulturalną. Teorię pedagogiki społecznej tworzyła w związku z realnymi potrzebami konkretnego środowiska, kierując się motywami wspierania jednostek i grup w rozwiązywaniu przez nie ich własnych kwestii egzystencjalnych. A. Kamiński (1961, s. XIX) pisał, iż Radlińska, tworząc pedagogikę społeczną, czerpała z „potrzeb przekształcającego się życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego, jak i z odpowiednich badań oraz literatury naukowej". Kształcąc instruktorów społecznych, rozwijała ich wyobraźnię i postawę społeczną, uczyła metody analizowania faktów, wdrażała w pedagogikę społeczną wykorzystując dorobek badawczy wielu dyscyplin naukowych.

4. Społeczna oznacza także zwrócona ku innym ludziom, konkretną „pracę w środowisku". Jest więc pedagogika społeczna nauką *praktyczną*, czyli taką, która pomaga w uzyskaniu korzyści praktycznych, na przykład przez przygotowanie projektów wychowawczych. Strategia nauk praktycznych, jak wiadomo, polega na konstruowaniu sposobów *społecznej diagnozy*, a w przypadku pedagogiki społecznej na prowadzeniu badań oceniających wychowawczą rolę różnych grup społecznych, środowiskowe uwarunkowania czy pracę zmierzającą do ulepszania środowiska wychowawczego. Pedagodzy społeczni konstruują projekty z myślą o ludziach w kontekście ich środowiska. Nawet jeśli uwzględniają czynniki demograficzne, urbanizacyjne, przyrodnicze i gospodarcze, to czynią tak z myślą o wychowaniu ludzi (Lepalczyk, 2001, s. 52). Podobne stanowisko zajmowała Radlińska. Ujawnia się ono w czasie jej aktywności w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, gdyż o programie edukacyjnym decydowały *potrzeby życia polskiego, szczególnie zaś konieczność kontynuacji działań gospodarczych i kulturalnych podjętych po zakończeniu działań wojennych i odzyskaniu niepodległości*. W programie, który był adresowany do osób dojrzałych, po odbytych studiach i pracujących zawodowo, znalazła się, między innymi, pedagogika, polityka społeczna, wybrane zagadnienia z ekonomii społecznej, nauki o prawie i administracji. O zainteresowaniu „pracą społeczną" w pedagogicznym jej rozumieniu, może świadczyć podjęcie w rozprawie habilitacyjnej problemu roli społecznej wybitnych osobistości życia publicznego (tytuł: „Staszic

jako działacz społeczny"). Praktyczny „charakter" pedagogiki społecznej uwidaczniał się w dostarczaniu odpowiednich wiadomości działaczom oświatowym, a więc wiedzy o książce, bibliotece i czytelnictwie. Widzimy, że nie były to wykłady o „pedagogice społecznej" jako dyscyplinie akademickiej, albowiem taka nauka jeszcze się ostatecznie nie wykrystalizowała, ale wiedza o problemach związanych z pracą oświatową. Przytoczmy – na przykład – tematy wykładów realizowanych w roku akademickim 1927/28–1929/30, w których widnieje pojęcie „pracy społecznej": „Wybrane zagadnienia pracy społecznej", „Podstawy pedagogiczne w zastosowaniu do pracy społecznej".

Wypada podkreślić, że na rozumienie „pracy społecznej" lub „służby społecznej", dające podstawę do współczesnego definiowania terminu „praca socjalna", wpłynęły – z jednej strony – zainteresowania naukowe Radlińskiej, a – z drugiej – obserwowane przez nią potrzeby socjalne. Współcześnie są one przedmiotem zainteresowań „pracy socjalnej", a badają je także socjologowie, ekonomiści i politycy społeczni. Problematyka socjalna jest dziś podejmowana przez pedagogikę społeczną właśnie dzięki jej wywołaniu przez Radlińską. Przyczyniło się do tego jej zaangażowanie w ulepszanie środowiska wychowawczego. Zapewne nie bez znaczenia było jej wykształcenie w zakresie pielęgniarstwa. Po latach pisze o tym następująco: *Równocześnie z nauczaniem, dzięki mężowi, zainteresowałam się pracami lekarskimi. Miało to duże znaczenie dla ustawiania spraw ludzkich w późniejszych rozważaniach nad pedagogiką społeczną (...). Poznawałam straszliwą nędzę, skutki klęsk społecznych i tragizm niewoli politycznej, uniemożliwiającej prowadzenie celowej akcji zapobiegawczej i czyniącej z pomocy lekarskiej narzędzie wynaradawiania (...). Leczenie najuboższych, częstokroć żyjących poza jakąkolwiek więzią społeczną, krzywdzonych i wykolejonych, przekraczało miłosierdzie ukazując obowiązki współżycia społecznego* (za: Lepalczyk, 2001).

Pokazanie związku pedagogiki społecznej z pracą socjalną wymagałoby odrębnego omówienia. Zasygnalizujmy jedynie, że wypełnianie przez pedagogów społecznych socjalnej funkcji jest możliwe jedynie w wyniku pracy w środowisku. Do niego bowiem adresowane są wszelkie racjonalne działania – kulturalne, edukacyjne, polityczne, socjalne, opiekuńcze, wychowawcze – pracowników socjalnych (zob. Sroczyński, 2001). Od takich właśnie zadań, w zakresie edukacji, zdrowia, potrzeb materialnych, mieszkalnictwa, zatrudnienia, kultury zaczyna się rozwój pedagogiki społecznej (por. Lepalczyk, 2001, s. 230 – przypis). Rozwiązywanie więc kwestii społecznych umożliwiało rozwój naukowy i budowanie teorii pedagogiki społecznej. Tworzeniu teoretycznych podstaw pracy w środowisku towarzyszyło zaangażowanie ówczesnych intelektualistów, nauczycieli, społeczników i uczonych rozmaitych dziedzin wiedzy, m.in. socjologii, politologii i pedagogiki (por. Lepalczyk, 2001; Auleytner, 2000).

Analiza poglądów Radlińskiej świadczy, że uzasadnione jest określenie pedagogiki społecznej mianem *pedagogiki środowiskowej* – teorii i praktyki działania pedagogicznego w środowisku życia różnych grup społecznych.

W wyniku przeprowadzonej analizy możemy też powiedzieć, że takie pojęcia, *jak środowisko i działalność* (*„siły społeczne", aktywność, animacja*) dopełniają

termin „społeczna", który pozwala na określenie zarówno przedmiotu zainteresowań pedagoga społecznego, jak i formy jego aktywności. Wyeksponowana została także kategoria środowiska. Ma ono w teorii pedagogiki społecznej ważne miejsce. Dodatkowo zauważamy, że właśnie to pojęcie konotuje istotne zadania pedagogiki społecznej. Środowisko samo staje się też jej najważniejszym problemem naukowym. Z pedagogiki społecznej, jako jednej z nauk o środowisku wychowawczym (por. Offer, 1966, s. 96), dają się wyodrębnić problemy, które tworzą zakres badań szczegółowej dyscypliny – *pedagogiki środowiskowej*.

Przypisy

[1] Podkreślenia w tym artykule pochodzą od Autora tekstu.

[2] Przez pojęcie „społecznik" rozumiem osobę, którą cechuje bezinteresowność, poczucie misji, patriotyzm, wykształcenie i kompetencje społeczne umożliwiające realizację ambitnych zadań w dziedzinie upowszechniania oświaty (likwidacji analfabetyzmu, czytelnictwa, doskonalenia zawodowego itp.), kultury, opieki i pracy socjalnej

[3] Por. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* lub *Słownik języka polskiego*.

[4] O zainteresowaniu Radlińskiej Pestalozzim wspominała Irena Lepalczyk w dziele poświęconym życiu i twórczości Autorki: I. Lepalczyk: *Helena Radlińska*... 2001, s. 82.

[5] W świetle najnowszych badań za autora tego terminu, jak podaje w swym podręczniku Hansjosef Buchkremer (Lalak, 1977) , uznaje się Karla Magera.

[6] Przykład z terenów zamieszkałych przez robotników rolnych dawnych państwowych gospodarstw rolnych: kiedy urzędy pracy w województwie warmińsko-mazurskim stworzyły możliwość zarobkowania przez wydzierżawienie ziemi od skarbu państwa i sadzenie lasu, nie znaleźli się chętni.

Bibliografia

Auleytner J.: *Polityka społeczna. Teoria i organizacja*. Warszawa 2000.

Bobrowska E.: *Rozważania wokół myśli Heleny Radlińskiej – kształtowanie postawy czynnej w instytucjach oświaty pozaszkolnej*. W: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*. Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Warszawa 1998.

Chmielowski B.: *Wkład Aleksandra Kamińskiego*...W: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*. Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Łódź 1998.

Domka L.: *Bieda na wsi czynnikiem ograniczającym wchodzenie na drogę ekorozwoju*. „Pedagogika Społeczna" 2002, nr 3.

Hamburger F.: *Aktualna dyskusja w niemieckiej pedagogice społecznej*. W: *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*. Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając. Katowice 1998.

Historia wychowania. Red. J. Miąso. T. I, Warszawa 1980.

Kamiński A.: *Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej*. W: *Pedagogika społeczna*. Wroclaw-Warszawa-Kraków 1961

Kamiński S.: *Nauka i metoda. Pojęcie i klasyfikacja nauk*. Tow. Nukowe KUL, Lublin 1992.

Kawula S.: *Pedagogika społeczna wobec wyzwań współczesności*. W: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*. Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Warszawa 1998

Kawula S.: *Badania pedagogiczne zespołu Heleny Radlińskiej*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. S. Kawula, Wyd. A. Marszałek. Toruń 2001.

Korniłowicz K.: *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej*. Warszawa 1928.

Korniłowicz K.: *Pomoc w tworzeniu jako zagadnienie oświaty dorosłych*. W: *Zagadnienie oświaty dorosłych – dwie konferencje*. Warszawa 1930.

Kowalski S.: *Socjologia wychowania w zarysie*. PWN, Warszawa 1976.

Krzywicki L.: *Studium Pracy Społeczno-Oświatowej (O Helenie Radlińskiej)*. W: *Wspomnienia*. T. 111. Warszawa 1959.

Kwilecki A.: *Rola społeczna nauczyciela na Ziemiach Zachodnich w świetle pamiętników nauczycieli i osadników*. Poznań 1960.

Lalak D.: Recenzja. „Zarządzanie i Edukacja". Dwumiesięcznik Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 1977, nr 6.

Lepałczyk I.: *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. T. Pilch i I. Lepałczyk. Warszawa 1993.

Lepalczyk I.: *Helena Radlińska. Życie i twórczość*. Toruń 2001.

Listy o pedagogice społecznej. Helena Radlińska, Ałeksander Kamiński, Adam O. Uziembło. Red. W. Theiss. Warszawa 1997.

Mazurkiewicz E.A.: *Sprawność działania socjalnego w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej*. Wrocław 1983.

Offer J.: *Socjologia opieki społecznej: o właściwym zaklasyfikowaniu pracy socjalnej*. W: *Socjologia pracy socjalnej*. Red. M. Davis. Warszawa 1996.

Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze. Red. E. Marynowicz-Hetka, J.Piekarski, D.Urbaniak-Zając. Katowice 1998.

Pilch T.: *Pedagogika społeczna wobec procesu marginalizacji*. „Pedagogika Społeczna" 2001, nr 1.

Przecławska A.: *Pedagogika społeczna – tradycyjne odniesienie i współczesne wyzwania*. W: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*. Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Warszawa 1998.

Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.

Sroczyński W.: *Wartości pracy społecznej w opinii pracowników socjalnych*. „Zarządzanie i Edukacja". Dwumiesięcznik Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego, 2001, nr 4–5.

Sunker H.: *Teoretyczne stanowiska, społeczno-polityczny kontekst i profesjonalne perspektywy pracy socjalnej – dyskusja o pracy socjalnej*. W: *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*. Katowice 1998.

Surzykiewicz J.: *Szkolna pedagogika społeczna i praca socjalna w dobie reformy oświaty. Prezentacja doświadczeń niemieckich*. „Zarządzanie i Edukacja". Dwumiesięcznik Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego, 2001, nr 1.

Theiss W.: *Radlińska*. Warszawa 1997.

Urbaniak-Zając D.: *Dwie koncepcje pedagogiki społecznej. W: Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*. Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Warszawa 1998.

Wroczyński R.: *Helena Radlińska – działalność i system pedagogiczny*. W: *Pedagogika społeczna*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.

Wroczyński R.: *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Warszawa 1966.

Summary

The answer to the question in the title requires clarifying Helena Radlińska's interpretation of the adjective "social". The author makes out the assumption, that "social" according to H. Radlińska equals "environmental", and therefore refers to human living environment where human indeed is the causative force of his living conditions. A school is the element of the local environment same as its other elements.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2004

Anna Małgorzata Grzegrzółka, Krzysztof Kruszewski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

PRZEMOC W GIMNAZJACH PÓŁNOCNOPRASKICH NA TLE BADAŃ MIĘDZYNARODOWYCH

W 1994 roku przeprowadzono Trzecie Międzynarodowe Badanie Osiągnięć Szkolnych z Matematyki i Przedmiotów Przyrodniczych. Badaniami objęto uczniów siódmego i ósmego roku nauczania, a więc dwóch pierwszych klas gimnazjum polskiego. Badano nie tylko osiągnięcia w uczeniu się tych przedmiotów, ale także pedagogiczny i społeczny kontekst procesów dydaktycznych. Między innymi, badano cztery kwestie dotyczące przemocy uczniowskiej w szkole. Dane z nimi związane spłynęły z 36[1] krajów na 41 uczestniczących w badaniu. Dwa pytania zadane uczniom brzmiały następująco:

1. Jak często myślałeś w ciągu ostatniego miesiąca, że inny uczeń mógłby pobić cię w szkole?

2. Ile razy któryś z twoich przyjaciół został pobity przez innych uczniów w ciągu ostatniego miesiąca?

Pytania skierowane do nauczycieli były takie:

3. W jakim stopniu, według twojej oceny, złe zachowanie uczniów ogranicza ci możliwości prowadzenia lekcji?

4. W jakim stopniu, według twojej oceny, fizyczne zagrożenie twojego bezpieczeństwa lub bezpieczeństwa uczniów ogranicza ci możliwości prowadzenia lekcji?

Zgromadzone w 37 krajach odpowiedzi na te pytania zestawiono z rozmaitymi krajowymi wskaźnikami przestępczości, wskaźnikami demograficznymi i ekonomicznymi, wynikami w teście osiągnięć matematycznych, występowaniem (lub nie) w systemie szkolnym egzaminów selekcyjnych i odsetkiem uczniów korzystających z płatnych korepetycji. Rezultaty analiz Motokoto Akiba, Gerald K.LeTendre, David P.Baker, Brian Goesling opublikowali w artykule *Student Victimization: National and School System Effects on School violence in 37 nations* umieszczonym w „American Educational Research Journal" 2002, nr 4, s. 829–853. Główne rezultaty badania są następujące:

1. Wszystkie badane kraje mają do czynienia na szeroką skalę z przemocą szkolną.

2. Nie ma związku między stanem przemocy szkolnej w danym kraju a poziomem przestępczości.

3. Wskaźniki przemocy szkolnej są powiązane z niektórymi wskaźnikami społecznymi i demograficznymi, jak wskaźnik ubóstwa i rozkład wieku ludności, nie mają natomiast związku z innymi, jak nierówne dochody i poziom integracji społecznej.

4. Wskaźniki przemocy szkolnej mają związek z cechami systemu szkolnego, efekt tych zmiennych jednak nie jest powiązany ze zmiennymi społecznymi.

5. Kiedy zmienne charakteryzujące system szkolny są kontrolowane, wpływ wielu zmiennych społecznych okazuje się nieistotny.

Ponieważ Polska w tym badaniu osiągnięć nie uczestniczyła, postanowiliśmy jego fragment dotyczący przemocy powtórzyć w 2003 roku na terenie warszawskiej dzielnicy Praga Północ[2]. Jest to jedna z najtrudniejszych pod wielu względami społecznymi, ekonomicznymi i pedagogicznymi dzielnic Warszawy. Badaniami objęto pięć gimnazjów publicznych. Zbadano 504 uczniów z klas pierwszych i drugich (252 dziewcząt i 252 chłopców); przeciętna wieku badanych wyniosła 14,2 lat oraz 14 nauczycielek i 10 nauczycieli; średnia wieku 39,3 lat, a stażu pracy 13 lat. Badane szkoły są świadome zagrożenia przemocą i zjawiskami, które przemocy sprzyjają. Dowodem tego jest 14 programów profilaktycznych realizowanych w północnopraskich gimnazjach.

W naszym badaniu pominięto wskaźniki przestępczości, ekonomiczne, demograficzne i systemu oświatowego, rozbudowano natomiast ankiety dla uczniów i dla nauczycieli, co pozwoliło uszczegółowić niektóre wnioski.

Połączone wyniki obu badań przedstawiamy w formie czterech tabel. Najpierw na podstawie diagramów słupkowych z przywoływanego artykułu opracowano tabelę dla każdego z czterech pytań, a następnie włączono do niej średnią dla uczniów (dwie pierwsze tabele) i nauczycieli (dwie ostatnie tabele) z gimnazjów Pragi Północ. Ponieważ trzy diagramy słupkowe narysowano na siatce z oznaczeniami co 10%, a dla pytania drugiego co 20%, przełożenie poszczególnych słupków na procenty nie mogło być precyzyjne. Można przyjąć, że niedokładność sięga nieco mniej niż 1%.

W przypadku czwartego wskaźnika odchylenie standardowe równe jest prawie wartości średniej, co w połączeniu z zastanawiająco wysokim wskaźnikiem dla Pragi Północ pozwala domyślać się, że Polscy nauczyciele, i być może w kilku innych krajach, przedstawiali obawy, nie zaś stan faktyczny, o który pytano. W przypadku Pragi Płn. żadne dane – ani oświatowe, ani policyjne i Straży Miejskiej nie potwierdzają tak zatrważającego obrazu.

O ile dwa pierwsze wskaźniki wyprowadzone z pytań skierowanych do uczniów wydają się odporne na niejednolite rozumienie pytań, o tyle pytania skierowane do nauczycieli wymagają od respondentów interpretacji, ta zaś wiąże się z obyczajowością szkolną, przyzwyczajeniem się nauczycieli do zachowania zakłócającego przebieg lekcji i umiejętnością radzenia sobie z nim. Dyscyplina w szkołach amerykańskich, na przykład, wydaje się obserwatorom europejskim nader luźna, a mimo to amerykańscy nauczyciele względnie rzadko

deklarowali obawy o bezpieczeństwo. Można mniemać, że podobne zachowania uczniów bywają rozmaicie odbierane przez nauczycieli w różnych krajach.

Tabela 1. Procent uczniów, którzy w miesiącu poprzedzającym badanie choćby raz obawiali się, że padną (padli) w szkole ofiarą przemocy ze strony innych uczniów

Kraj	%
Węgry	75
Rumunia	67
Filipiny	60
RPA	45
Cypr	44
Łotwa	38
Nowa Zelandia	37
Izrael	35
Praga Płn.	**32,5**
Korea	32
Australia	32
Kanada	31
Czechy	30
Kolumbia	29
Litwa	28
Hiszpania	27
Grecja	27
Islandia	26
USA	25
Belgia (Wal.)	25
Słowacja	24
Niemcy	22
Tajlandia	22
Hong Kong	22
Austria	21
Portugalia	20,5
Iran	20
Słowenia	19
Irlandia	19
Kuwejt	19
Holandia	18
Norwegia	17
Szwecja	16
Rosja	15
Belgia (Wal.)	15
Szwajcaria	14
Singapur	9
Dania	6

Bez Pragi Płn. średnia wynosi 27,8%, a odchylenie standardowe 14,8%.

Tabela 2. Procent uczniów, których kolega chociaż raz w miesiącu poprzedzającym badanie padł ofiarą przemocy w szkole ze strony innych uczniów

Kraj	%
Węgry	81
Rumunia	78
Filipiny	77
Cypr	76
Grecja	69
Łotwa	68
Izrael	68
Tajlandia	60
Litwa	57
Korea	56
RPA	55
Portugalia	52
Iran	51
Nowa Zelandia	50
Rosja	49
Hiszpania	47
Czechy	47
Praga Płn.	**47**
Kolumbia	46
Kuwejt	46
Australia	46
Słowacja	46
Hong Kong	44
Austria	43
Islandia	43
Belgia (Wal.)	42
Kanada	41
Dania	40,5
Niemcy	40
USA	40
Belgia (Flam.)	39
Irlandia	37
Słowenia	31
Holandia	28
Szwajcaria	26
Norwegia	22
Szwecja	20
Singapur	17

Bez Pragi Płn. średnia wynosi 47,9%, a odchylenie standardowe 15,6%.

Tabela 3. Procent nauczycieli stwierdzających, że ich możliwości prowadzenia lekcji były znacząco ograniczone przez nieodpowiednie zachowanie uczniów

Kraj	%
Korea	65
Hiszpania	65
Cypr	62
Węgry	58
Portugalia	57,5
Kuwejt	52
Islandia	51
Rumunia	49
Iran.	48,8
Słowenia	48.5
Kolumbia	48
Australia	48
Singapur	46
Słowacja	45
Grecja	44
Hong Kong	43
USA	42
Irlandia	40
Nowa Zelandia	39
Kanada	38
Francja	36
Niemcy	35
Praga Płn.	**33,3**
Litwa	33
Czechy	33
Szkocja	32
Belgia (Wal.)	31
Szwecja	31
Dania	30
Anglia	30
Norwegia	29
Szwajcaria	28
Belgia (Flam.)	27,5
Łotwa	27
Rosja	21
Austria	15
Holandia	12
Izrael	9

Bez Pragi Płn. średnia wynosi 39,3%, a odchylenie standardowe 13,9%.

Tabela 4. Procent nauczycieli twierdzących, że zagrożenie bezpieczeństwa ich i ich uczniów poważnie ogranicza im możliwości nauczania

Kraj	%
Praga Płn.	**66**
Rumunia	49
Kuwejt	47
Iran	40,5
Kolumbia	39
Węgry	29
Portugalia	25,5
Hiszpania	25
Grecja	17,5
Słowenia	17
Singapur	15,5
Łotwa	13
Belgia (Flamand.)	12
Islandia	12
Australia	11
Hong Kong	10.5
Korea	10,5
Norwegia	10,5
Cypr	10
Słowacja	9,5
Litwa	9
Nowa Zelandia	8,5
Szwajcaria	8,5
Kanada	8
Szkocja	8
Rosja	7,5
USA	7
Belgia (Wal.)	6
Dania	6
Anglia	5,5
Francja	5
Niemcy	5
Austria	5
Irlandia	5
Izrael	5
Czechy	4
Szwecja	4
Szkocja	2
Holandia	0

Bez Pragi Płn. średnia wynosi 13,7%, a odchylenie standardowe 12,2.

Mając te wątpliwości na uwadze, spróbujmy jednak dokonać agregacji czterech wskaźników, dodając po prostu liczby oznaczające miejsca w czterech tabelach: im suma mniejsza, tym większe zagrożenie przemocą szkolną.

W tej zbiorczej tabeli mamy tylko 33 kraje, nie licząc Pragi Północ, kilka państw bowiem dostarczyło bądź tylko odpowiedzi uczniów, bądź nauczycieli.

Tabela 5. Łączny wskaźnik zagrożenia przemocą szkolną (od kraju zagrożonego w najwyższym stopniu)

Kolejność	Kraj	Suma punktów
1	Węgry	12
2	Rumunia	14
3	Cypr	31
4	Korea	38
5	**Praga Płn.**	**41**
6	Hiszpania	42
7	Grecja	46
8	Kolumbia	49
9	Portugalia	50
10	Iran	53
11	Łotwa	58
12	Australia	59
13	Kuwejt	59
14	Nowa Zelandia	62
15	Islandia	64
16	Litwa	69
17	Słowacja	77
18	Hong Kong	79
19	Czechy	80
20	Słowenia	81
21	Kanada	83
22	Izrael	87
23	USA	92
24	Belgia (Wal.)	100
25	Niemcy	104
26	Rosja	109
27	Irlandia	111
28	Belgia (Flam.)	112
29	Austria	117
30	Norwegia	117
31	Dania	123
32	Szwecja	124
33	Szwajcaria	126
34	Holandia	139

Tabela ta rodzi zagadki. Na przykład, skoro uczniowie i nauczyciele w krajach postsocjalistycznych wysoko oceniają zagrożenie przemocą, to skąd

bierze się dobry wynik Rosji? Czyżby w przypadku krajów europejskich zagrożenie przemocą narastało wraz ze wzrostem temperatury (przesuwaniem się na południe)? To skąd słaby rezultat Islandii? I tak dalej. Powstrzymujemy się od rozwiązywania tego rodzaju zagadek i interpretowania wyników, gdyż nie sposób byłoby nie sięgać po stereotypy lub nie mnożyć podejrzeń pod adresem metodologii badań.

Warto natomiast rzucić okiem na odpowiedzi uczniów północnopraskich na pozostałe pytania ankiety, uzupełniające badanie główne.

1. 67% respondentów w ogóle nie myślało tym, że inny uczeń mógłby pobić ich w szkole, a tylko 9% często żywiło taką obawę. 53% nie ma wśród swoich przyjaciół osób, które padłyby ofiarą pobicia. Czyżby w gimnazjach utworzył się „margines społeczny" złożony z prześladowców i ofiar?

2. Wśród uczniów odczuwających zagrożenie 52% to chłopcy. Niemal równe proporcje świadczą o postępujących zmianach obyczajowych, jako że „stare normy" nakazywały trzymać dziewczęta (trzymać się dziewczętom) z dala od konfliktów fizycznych.

3. Wśród sprawców pobicia 38% to uczniowie z wyższych klas, 24% z tej samej klasy, 9% z niższych klas, a 17% osoby spoza szkoły. 12% sprawców respondenci nie rozpoznali. Z grubsza licząc, dwie trzecie przypadków pobicia to problem pedagogiczny szkoły, jedna trzecia – policyjny. Potwierdzają to i dane dotyczące miejsca pobicia: 62% pobić wydarzyło się w szkole, a 25% w pobliżu szkoły. W sumie konstatacja niepokojąca, bo wskazuje na bezradność personelu szkoły lub zamykaniu przez pedagogów oczu na zjawisko fizycznej przemocy.

4. 67% pobitych i świadków pobicia („neutralnych" bądź zaprzyjaźnionych z ofiarą), nie informowało o zdarzeniu ani nauczycieli, ani innych dorosłych. Norma kulturowa, strach przed pomstą, czy niewiara w sprawność osób i instytucji odpowiedzialnych za ujawnienie sprawcy, ukaranie i ochronienie przed zemstą? W obu przypadkach porażka nauczycieli i rodzin. Strachu nie wolno lekceważyć. Aż 81% sprawców nie poniosło żadnych konsekwencji, a przecież napastnicy nie byli anonimowi.

5. Nauczycieli spytano, na ile poważny jest problem przemocy wzajemnej uczniów i przemocy uczniów wobec nauczycieli. Odpowiedzi mówią sporo o nastrojach pedagogów. Mimo że fizyczna agresja ze strony uczniów, której celem byłby nauczyciel, zdarza się bardzo rzadko, to 66% respondentów uważa ten problem za bardzo poważny, a niemal identycznie (67%) ocenia tak przemoc między uczniami. Czy jest to samousprawiedliwieniem, dlaczego nie należy ryzykować interwencji w konflikty między uczniami, czy raczej odzwierciedla nastrój paniki wywołany medialnymi relacjami z kilku brutalnych, a spektakularnych aktów fizycznej agresji wobec nauczyciela na lekcji (grupowo w zorganizowanej klasie!) lub poza nią? Inni są w mniejszości: 4% nauczycieli uważa, że przemoc uczniów wobec uczniów, a 13%, że przemoc uczniów wobec nauczycieli to sprawa nieistotna. Lekkomyślność, czy pewność siebie wynikająca z kompetencji zawodowej – zdolności zapobiegania sytuacjom przemocy?

Gdy w 1964 roku starszy z autorów tego artykułu odbywał fragment studiów doktoranckich w USA, oglądał szkoły, w których niektórzy nauczyciele zasłaniali okna i szyby w drzwiach, żeby nie widziano, jak upokarzają ich uczniowie. 25 lat później problem znęcania się uczniów nad nauczycielami był w USA dostrzegany i próbowano zmagać się z nim. Ale i pogodzić. Tak jak w krajach o rozbudowanym systemie bankowym muszą zdarzać się oszustwa bankowe, tak w krajach o rozbudowanym systemie oświaty przemoc w szkole zdarzać się musi, a jej ofiarą padają uczniowie (za sprawą kolegów i nauczycieli) oraz nauczyciele za sprawą uczniów. Prawidłowość jest taka: im większa proporcja młodzieży objęta jest dłuższym obowiązkiem szkolnym, tym wszystkie trzy formy przemocy muszą być częstsze. Amerykanie bardzo wcześnie objęli 12-letnim kształceniem niemal całe roczniki, dzięki czemu amerykański poligon jest więc najbardziej pouczający. Amerykańskimi chorobami pedagogicznymi najwcześniej zarażają się Brytyjczycy, lekarstwa jednak wymyślają często samodzielnie.

Pozostawiając na uboczu literaturę przedmiotu, a koncentrując się na praktyce obu anglosaskich systemów szkolnych, zauważyć łatwo, że odpowiada on na przemoc wewnątrzszkolną na trzy różne sposoby:

1. Terapia psychologiczna i społeczna, czyli szkoła jako miejsce patologicznych interakcji.

2. Harmonizowanie kultury ucznia z kulturą przekazywaną przez szkołę, czyli szkoła jako miejsce ścierania się kultur.

3. Usprawnianie funkcjonowania szkoły jako organizacji, czyli szkoła jako miejsce procesów menedżerskich.

Podejście pierwsze polega na wychwyceniu i zdiagnozowaniu „pacjenta" – ucznia sprawcy i ucznia ofiary, a następnie na poddaniu go (i ewentualnie jego rodziny) zabiegom terapeutycznym, mającym już usunąć z psychiki i zachowania ucznia cechy patologicznej, już to przystosować go do radzenia sobie ze złem świata i poniesioną krzywdą. Skupienie na jednostce pomaga wielu, innym jednak szkodzi, bo przenosi zainteresowanie szkoły z procesu nauczania na indywidualną opiekę nad samopoczuciem ucznia.

Mimo popularności tego podejścia w Stanach Zjednoczonych, w tym kraju prawników, psychologów i psychiatrów, dominuje podejście drugie.

Najogólniej rzecz ujmując: szkoła przekazuje młodzieży kulturę klasy średniej. Im więcej młodzieży pochodzi z klas niższych, tym bardziej szkoła jest dla nich obca i wroga. Część młodzieży akceptuje obcą sobie kulturę, przejmie ją lub przynajmniej uznaje, że porządek społeczny oparty na stratyfikacji według stopnia przejęcia kultury dominującej jest oczywistością. Część uczniów zareaguje agresją. Jak widzimy, mamy do czynienia z socjologiczną koniecznością. Dostosowywać kulturę szkoły do kultury uczniów, co zmniejsza psychospołeczne napięcia na linii szkoła – uczeń i odbiera moc różnym katalizatorom przemocy – można, ale do pewnych granic, szkoła w końcu ma przygotować do wartościowego społecznie życia w określonej kulturze i w twardych realiach ustalanych przez rynek, nie przez terapeutów.

Dominujący amerykański wzorzec postępowania opiera się na społecznym przyzwoleniu na eliminowanie z systemu szkolnego uczniów, którzy poważnie podważają zasady systemu, a więc przede wszystkim na karaniu uczniów. Jest to przyzwolenie na wykluczanie, na tworzenie się podklasy – ludzi, którzy na własną odpowiedzialność odrzucili szansę wejścia do „zdrowego społeczeństwa".

Trzecie podejście dominuje w Wielkiej Brytanii. Wzorzec brytyjski opiera się na surowym traktowaniu zespołu pedagogicznego: jeśli w szkole dochodzi do znęcania się uczniów nad uczniami lub nad nauczycielem, to jest to sygnał, że kierownictwo szkoły nie wie, co się dziej i nie panuje nad tym, nauczyciele nie stanowią zespołu, a cała szkoła jest organizacyjną ruiną. Takie szkoły rozwiązuje się i otwiera pod nowym kierownictwem i z radykalnie zmienionym składem nauczycielskim, bądź określa się, w jakim czasie ma dojść do usunięcia nieprawidłowości i od tego uzależnia utrzymanie lub rozwiązanie szkoły. Uważa się bowiem, że naturalną potrzebą każdego człowieka jest przynależność do grupy (instytucji), z której może być dumny. Świetna organizacyjnie szkoła – wyrazista struktura, a nie luźny zbiór jednostek, wyraźnie wytycza normy postępowania i stwarza fizyczne, instytucjonalne, społeczne, psychologiczne warunki korzystne dla przestrzegania tych norm. Uczeń ma świadomość, że uczestniczy w przedsięwzięciu dobrze zaplanowanym i realizowanym

Najłatwiej oczywiście powiedzieć, i taka jest nuta polskiego dyskursu publicznego, że przemoc szkolna jest efektem ogólnego zdziczenia obyczajów, na co rady nie ma, a szkoła za to ani odpowiada, ani sobie z tym poradzi. To może być powodem, że brakuje polskiej pedagogicznej odpowiedzi na zagrożenie przemocą szkolną, ukierunkowanej na przyczyny, nie na objawy tylko.

Przypisy

[1] Belgia oddzielnie gromadziła dane dla części flamandzkiej i dla walońskiej, tak więc należy odpowiednio mówić o 37 i 42 badanych podmiotach.

[2] Badania na terenie Pragi Północ przeprowadziła mg A. Grzegrzółka, wówczas studentka WSP ZNP.

Summary

International survey of school performance conducted in 1994 focused on students' performance as well as on school violence. Due to the fact that Poland didn't take part in the survey, the authors of the article conducted its fragmentary part in lower secondary schools of the Warsaw Praga Północ district. The survey outcomes confirm that schools are aware of violence threat and situations that foster it. Prevention programs being realised in these schools only proof the fact.

ks. Bogdan Stańkowski
Wyższe Seminarium Duchowne
Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie

SZKOŁA POLSKA WOBEC ZJAWISKA IMIGRACJI

Wielokulturowość w podręcznikach do historii dla szkół ponadgimnazjalnych – wyniki badań

Społeczeństwo polskie w ostatnich piętnastu latach uległo znaczącej transformacji. Chodzi nie tylko o zmiany społeczne czy gospodarcze, ale również o te, które zaistniały w oświacie pod wpływem migracji ludności z zagranicy. W Europie Zachodniej problem ten praktycznie rozpoczął się tuż po zakończeniu II wojny światowej[1]. W naszym kraju natomiast dopiero w ostatnich kilkunastu latach da się zauważyć wzmocniony ruch migracyjny ludzi, którzy na mocy postanowień o zniesieniu wiz do wielu krajów europejskich przemieszczają się w sposób swobodny w poszukiwaniu lepszego życia[2]. Innym czynnikiem sprzyjającym nasileniu się procesu imigracji do Polski są zmiany przepisów imigracyjnych dotyczące przede wszystkim konieczności przestrzegania uzgodnień międzynarodowych oraz wpływ uwarunkowań ekonomicznych w krajach emigracji i imigracji[3].

Status i kształcenie dzieci obcokrajowców w szkole polskiej

Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 8 września 1993 roku dzieci obcokrajowców mogą być przyjmowane do szkół publicznych wszystkich typów, ponosząc odpłatność 1200 USD dla uczniów szkół podstawowych, średnich, zawodowych oraz 1500 USD dla uczniów szkół pomaturalnych[4].

Trzeba więc przyznać, że polska polityka oświatowa w pewien sposób umożliwia dzieciom obcokrajowców kształcenie na równi z dziećmi polskimi. Rozporządzenie, regulujące odpłatność za świadczone usługi, pozwala również dyrektorom szkół na korzystanie z przepisu upoważniającego tych dyrektorów do zwalniania rodziców z powyższych opłat. Rzeczą kuriozalną jest fakt, iż rozporządzenie mówi również o tym, kto jest głównym beneficjentem owych wpłat. Otóż zgodnie z brzmieniem rozporządzenia *opłaty, o których mowa (...) stanowią dochód budżetu państwa (...) albo dochód budżetu gminy*. Dyrektorzy szkół, zatem nie mają bezpośredniego interesu w tym, aby wyegzekwować należność pieniężną od obcokrajowców, gdyż owe sumy nie wzbogacają budżetu

szkoły. Sytuacja jest więc taka, że szkoły raczej wstrzymują się od pobierania należności, a chętniej spełniają rolę niesienia pomocy uczniom z rodzin niezamożnych, którzy i tak mają trudniejszy start w obcym kraju.

Zapis prawny, powodujący zmniejszanie budżetu szkoły o pieniądze, które mogłyby trafić za kształcenie obcokrajowców, sprawia, że szkołom państwowym może nie zależeć nie tylko na zdobywaniu uczniów obcokrajowców, ale również na kształceniu i doskonaleniu kadry w zakresie wychowania do wielokulturowości i europejskości.

Wielokulturowość w programie nauczania

Środowisko szkolne w Polsce postrzegane jest przez samych nauczycieli jako niesprzyjające zachowaniu tożsamości narodowej uczniów pochodzących z innych kultur czy religii. W wychowywaniu uczniów obcokrajowców przeważa model asymilacyjny.

Zauważalny jest brak wypracowanego ogólnopolskiego programu edukacji wielokulturowej, który mógłby być wprowadzony we wszystkich szkołach[5]. Trzeba przyznać, że pewne przesłanki, służące do opracowania tego rodzaju programu, można znaleźć w nowych *Podstawach programowych obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących*, które weszły do szkół od września 1997 roku.

Martwi najbardziej fakt, iż podręczniki szkolne w małym stopniu uwzględniają treści o tematyce wielokulturowej, które mogłyby zniwelować wzajemny dystans i niechęć do innych kultur[6]. E. Nastalska zauważa, że polskie podręczniki do nauczania historii ukazują grupy narodowe mniejszościowe jako odizolowane społecznie. Innym mankamentem widocznym w podręcznikach do historii na poziomie zarówno podstawowym, jak i ponadpodstawowym jest perspektywa *polonocentryczna* wyłaniająca się w przedstawianych materiałach mówiących o stosunkach panujących pomiędzy Polakami a mieszkańcami krajów sąsiadujących (Nasalska, 1999).

Ogólnie rzecz biorąc, w publikacjach w języku polskim istnieje niewiele analitycznych opracowań treści podręczników do nauczania historii. Być może, dlatego wielu polskich pracowników nauki sięga po opracowania zagraniczne dotyczące polskiej szkoły (Nasalska, 1999).

Aspekt wielokulturowości w podręcznikach do historii: metodologia badań

Podręczniki szkolne do historii bezsprzecznie mogą wywierać wpływ nie tylko na umiejętność kojarzenia faktów, wyciągania wniosków typu przyczyna – skutek, czy wpływać na sposób myślenia, ale mogą przede wszystkim determinować przebieg przyjmowania norm zachowawczych, pryncypiów moralnych, interakcji z drugą osobą czy asymilowania wartości niesionych przez odmienną kulturę. Dlatego, wydaje się uzasadnione, aby wniknąć w treść pod-

ręczników do historii w poszukiwaniu ważnych dla wychowania wielokulturowego elementów, dzięki którym polska szkoła przynależąca do krajów UE będzie mogła wychowywać do otwartości na inne kultury i religie, wdrażać zasady tolerancji i dialogu między ludźmi.

Cel

W badaniach przeprowadzonych w 2004 roku analizowano treści podręczników do historii dla szkół pondagimnazjalnych. Celem głównym niniejszych dociekań było to, by dowieść, czy i w jakim stopniu owe podręczniki zawierają w swej treści elementy, które umożliwiałyby prowadzenie zajęć dydaktycznych w duchu wielokulturowości. Istniejące dokumenty UNESCO, Rady Europy zawierają cenne wskazówki na temat wychowania i nauczania w XXI wieku (Delors, 1996). Badania te służyły zobrazowaniu, na ile owe wskazówki są wcielane w życie w polskiej rzeczywistości. Czy treści zawarte w podręcznikach pozwalają na to, by ukształtować w młodym człowieku postawę akceptacji i tolerancji względem innych kultur i religii. Za pomocą analizy tekstów dowiadujemy się, czy podręczniki zaadaptowane w szkołach są prekursorami nowych idei wychowania w UE. Czy stymulują młodego człowieka, żyjącego w społeczeństwie pluralistycznym, do niezależności myślenia i osądzania, czy pozwalają na wyzbycie się myślenia, opartego na faworyzowaniu własnej kultury i grupy etnicznej niejednokrotnie stającej się jedynym kryterium i punktem wyjścia do opisywania innych kultur czy religii.

Metoda

Celem osiągnięcia większego obiektywizmu, niniejsze badania przeprowadzono na dwóch poziomach – wykonano analizę jakościową treści oraz analizę ilościową[7]. Analiza ilościowa polegała na wyszczególnieniu częstotliwości występowania interesującego nas zagadnienia, obliczeniu liczby tabel, rysunków oraz zdjęć związanych z tematem wielokulturowości. Analiza jakościowa natomiast pozwoliła na uchwycenie takich elementów, które w podręczniku prowadzą do ukazania obrazu danego kraju czy grupy kulturowej, elementów, które wskazywałyby na ewentualne powielanie stereotypów, uprzedzeń czy nastawień etnocentrycznych względem innych grup narodowościowych lub kulturowych.

W niniejszych badaniach wykorzystano również analizę strukturalną, która pozwoliła na wyszukanie aspektów wielokulturowości w zamieszczonych rysunkach, tekstach źródłowych, tabelach, wskazówkach dla nauczycieli i w pytaniach adresowanych do uczniów. Podczas analizy tekstów nie brano pod uwagę fragmentów, w których cytowano jedynie nazwę kraju bądź wymieniano jakąś kulturę czy też przytaczano informacje na jej temat bez głębszego wchodzenia w sferę merytoryczną.

W celu określenia zakresu badań, analizie poddano tylko te podręczniki, które zostały zaadaptowane przez szkoły ponadgimnazjalne na Podhalu (licea i technika). Próbkę reprezentatywną 24 podręczników wyodrębniono spośród tych książek, które cieszyły się największym powodzeniem wśród nauczycieli historii[8].

Wyniki badań

Skrupulatna analiza podręczników do historii dla szkół średnich pozwoliła na zaobserwowanie pewnych zjawisk, które rozpatrywano na kilku płaszczyznach. Warto zaznaczyć, że autorzy w założeniach metodologicznych w zdecydowanej większości podręczników (95%) preferują podejście synchroniczne, próbując uwypuklić specyfikę omawianego okresu, bez powiązania z epokami wcześniejszymi czy późniejszymi. Tylko nieliczni autorzy zdecydowali się na omawianie historii, stosując metodę problemową i zagadnieniową, rezygnując jednocześnie z nastawienia typowo chronologicznego i mnemonicznego odnośnie do dat i wydarzeń historycznych.

Terminologia, stereotypy, uprzedzenia

Przede wszystkim śmiało można wysunąć stwierdzenie, iż praktycznie w żadnym z tekstów branych pod uwagę nie ma bezpośrednich odniesień do wychowania wielokulturowego[9]. Autorzy, omawiając poszczególne wydarzenia i kultury, używają wyrażeń, które pokutują od dziesięcioleci. I tak okres przybycia Kolumba do Ameryki opisywany jest w terminach „podbojów", „kolonializmu", „zdobywania" innych ziem. Zauważono, że kultury podbite posiadają funkcję bierną i prezentowane są jako te, które w milczeniu przyjmują „wyczyny" Europejczyków (niewolnictwo, przemoc, kolonializm). Nie odnotowano jednak w żadnym z podręczników oznak stosowania wyrażeń deprecjonujących inne grupy etniczne czy kulturowe.

Stosunek do kultur pozaeuropejskich

Praktycznie we wszystkich podręcznikach poddanych analizie, pokutuje nastawienie eurocentryczne. Polega ono na interpretowaniu biegu wydarzeń z własnego, europejskiego punktu widzenia. Niejednokrotnie zdarzenia w Polsce czy w Europie stają się jedynym kryterium i punktem wyjścia opisywania innych faktów, religii czy kultur.

Z tekstów wynika, iż o innych kulturach pozaeuropejskich uczeń dowiaduje się wtedy, gdy wchodzą one bezpośrednio w kontakt z kulturą starego kontynentu (wyprawy kolonialne, wojny, podboje)[10]. Przykładem tego mogą być wyprawy Kolumba, czy Arabowie podbijający Europę. Aż 95% podręczników omawia kulturę inną niż europejska właśnie wtedy, a właściwie przy okazji, gdy jedno z państw europejskich nawiązuje relacje z inną kulturą[11].

Dużym mankamentem naszych podręczników do historii jest powielanie europejskich schematów na temat kultur pozaeuropejskich. Przejawia się to w tym, że niezauważony zostaje w sposób dostateczny ich dorobek na płaszczyźnie ogólnoświatowej. W 90% analizowanych książek, autorzy ograniczają się do kilku zdań na temat osiągnięć naukowych, kulturalnych czy literackich kultur pozaeuropejskich. Praktycznie pomijane są negatywne konsekwencje polityki kolonialnej Europy XVI wiecznej[12]. Akcentuje się bardziej korzyści wynikające z posiadania i eksploatowania zamorskich terenów (handel, surowce), niż ogrom zła i niesprawiedliwości, jakie zostały wyrządzone ludziom i kultu-

rom Ameryki Łacińskiej czy Indianom z Ameryki Północnej[13]. Odstępstwem od tej reguły jest problem arabski i sposób postrzegania islamu. Można zaobserwować, że w pewnym sensie kultura ta jest bardziej uprzywilejowana w stosunku do innych kultur pozaeuropejskich (Daleki Wschód, Mongołowie, kultury Ameryki Łacińskiej)[14]. Większość autorów dostrzega ogromny dorobek wniesiony do kultury, nauki i sztuki przez przedstawicieli świata arabskiego.

Odmienność kulturowa w podręcznikach do historii

Przed wejściem w rozważania *stricte* związane z dydaktyką, warto zaznaczyć, że tylko jeden podręcznik, na 24 analizowanych, zamieszcza rozdział zatytułowany *Wprowadzenie do historii*, w którym autor dokonuje cennych wyjaśnień co do źródeł historycznych, ich rodzajów i wiarygodności. Materiał ten bez wątpienia stanowi pewnego rodzaju pomoc, jest kluczem w rękach młodzieży do prawidłowego interpretowania historii, relacji międzykulturowych, interreligijnych i międzyetnicznych (Cegielski i in., 2002, s. 8–36).

Odosobnioną aczkolwiek cenną próbą wykazania wspólnych korzeni, jakie łączą narody Europy, jest mapa przytoczona przez B. Burda, nawiązująca do procesu rozwarstwienia się rodziny Indoeuropejskiej w aspekcie językowym i plemiennym (Burda i in., 2002, s. 17).

Autorzy tekstów, omawiając zagadnienia związane z największymi religiami, bardzo często uwypuklają ich wzajemne różnice. W dwóch podręcznikach zanotowano pytania stymulujące ciekawość uczniów, zachęcanie do wyodrębnienia podobieństw między religiami, do wyszukiwania wspólnych wartości łączących wyznawców odmiennych religii ze wskazaniem na Dekalog jako „dokument" i „drogowskaz", mający wartość ponadczasową i uniwersalną (Burda i in., 2002, s. 55). Trzeba stwierdzić, iż pytania na zakończenie działu, dotyczące wielkich religii, praktycznie nigdy nie zawierają takich terminów, jak *wielokulturowość* czy *dialog interreligijny*. Często brakuje pytań zachęcających do współpracy, szukania dróg porozumienia między religiami na różnych płaszczyznach, stymulowania tolerancji wobec innych wyznań czy religii. Należy odnotować również, iż w kwestii omawianych religii, tylko pojedynczy autorzy zamieszczają tabele porównawcze, w których próbują dokonać syntezy głównych założeń tych religii i tak przedstawić ich cechy charakterystyczne, aby uwydatnić ich wartości wspólne[15].

W kwestii krucjat, odnotowano jednego autora, który formułując pytania do młodzieży skoncentrował się bardziej na uwypukleniu tego zjawiska od strony kulturalnej niż batalistycznej (Polek, Wilczyński, 2003, s. 321). Tak widziany problem jest czymś nowym, co pozwala uwolnić się od postrzegania tych wydarzeń tylko na płaszczyźnie politycznej, wskazuje bowiem na możliwości i szanse wyciągnięcia pozytywów nawet z wydarzeń, które bez wątpienia uchodzą za bolesne dla obydwu kultur[16].

Co się tyczy podróży morskich zainicjowanych pod koniec XV wieku należy stwierdzić, że autorzy tekstów w załączonych pytaniach przedstawiają ten problem z punktu widzenia Europejczyka. Ćwiczenia zamieszczone w podręcznikach pod koniec omawianego działu rzadko mobilizują uczniów do wejścia w świat kultur podbitych i do zrozumienia ich punktu widzenia[17]. Co do

tekstów źródłowych, to trzeba stwierdzić, że zdecydowana większość autorów wykorzystuje źródła europejskie i to zarówno te przychylne kolonizatorom, jak również te, które zdecydowanie krytykowały politykę i podejście krajów europejskich do sposobu przeprowadzania wypraw i traktowania ludów podbitych. Zauważa się brak tekstów źródłowych, które reprezentowałyby stanowisko ludów i kultur zawładniętych przez zdobywców, co w konsekwencji prowadzi to tego, iż uczniowie nie znają wersji wydarzeń innej niż europejska.

Polskę XVI wieku tylko jeden podręcznik ukazuje jako kraj–oazę tolerancji religijnej, współistnienia różnych religii, narodowości (Polacy, Rusini, Litwini, Żydzi, którzy znajdowali schronienie w tym kraju) – (Gładysz, 2001, s. 228).

Odkrycia i wynalazki XIX wieku zapewne stały się dodatkowym bodźcem umożliwiającym jednoczenie i zbliżanie się ludów. Okres ten na ogół tylko nieliczni autorzy wykorzystali właśnie w takim celu, aby za pomocą tabel ukazać wkład innych kultur i narodów we wspólne dobro[18].

Niewątpliwie cennym przedsięwzięciem jest poruszanie problemu imigrantów przy okazji omawiania współczesnych narodów Europy. Niepokoi jednakże fakt, iż problem ten jest widziany bardziej jako zagrożenie niż okazja do ubogacenia europejskiej kultury[19]. Również wcześniejszy proces dekolonizacji, przez wszystkich autorów został naświetlany jako zjawisko problematyczne, którym zostały obarczone zarówno kraje dążące do niepodległości, jak i te, które już ją uzyskały. Pominięty zatem został wymiar ruchu wyzwoleńczego postrzeganego jako pozytywny proces budowania własnej państwowości, tożsamości i kultury przez kraje będące pod wieloletnim panowaniem kolonizatorów.

Zastanawia fakt, iż obecne problemy Bliskiego Wschodu są naświetlane w sposób dość schematyczny i praktycznie oparte na podłożu militarnym czy ekonomicznym (ropa naftowa).

Chociaż autorzy nie podejmują otwarcie tematów związanych z wielokulturowością, to jednak da się zauważyć ich troskę o zbliżenie kultur i narodów poprzez uwypuklanie takich inicjatyw, jak Olimpiady, rozgrywki w piłce nożnej czy też bezpośrednie transmisje TV z udziałem wielu miast z całego świata itp. (Koszycki i in., 2002, s. 101–102). Zdecydowana większość autorów dostrzega również ogromną rolę Papieża Jana Pawła II w dziele tworzenia i ubogacania tego świata w wartości ogólnoludzkie takie jak solidarność między narodami, tolerancja, równość, sprawiedliwość społeczna (por. np. Szelągowska, 2003, s. 388–390).

W kwestii metodologicznej, optymistyczny wydaje się fakt, iż sposób przygotowywania podręczników odbiega w swych założeniach od chronologicznego przedstawiania faktów na korzyść skupiania wydarzeń historycznych wokół problemów i zagadnień[20].

Nauczanie historii w duchu wielokulturowości: postulaty

W publikacjach w krajach zachodnich, jeśli chodzi o nauczanie historii, przeważa pogląd, iż ma być ono postrzegane nie tyle jako prezentacja ważnych wydarzeń historycznych, „dorobku" bohaterów narodowych, ale przede wszystkim chodzi o to, by młody człowiek sam stał się poszukiwaczem, historykiem zdolnym

do wyrażenia swego stanowiska względem wydarzeń, potrafiącego odróżnić bajkę od mitu. Chodzi więc o to, by przyjąć nastawienie tego, który docieka, który nie zadowala się dogmatami pozbawionymi fundamentów naukowych.

Szerszy dostęp do źródeł historycznych

W nauczaniu historii pod kątem wielokulturowości, idea głosząca, iż fakty historyczne są czymś odizolowanym, zamkniętym same w sobie, jest nie do przyjęcia. Strategia, aby przedłożyć uczniom dokumenty kontrastujące między sobą, bezsprzecznie wpływa na większe zainteresowanie tematem i stymuluje większą dociekliwość ze strony ucznia. Nastawienie pluralistyczne w stosunku do źródeł jest jak najbardziej zgodne z przyjętą koncepcją pedagogiki interkulturowej, z uwagi na fakt, iż uczniowie posiadają możliwość dostrzeżenia głosów przeciwnych, posługiwania się odmiennymi źródłami opisując i oceniając wydarzenia lub postacie historyczne.

Dużym ryzykiem dla nauczyciela posługującego się materiałami źródłowymi jest niebezpieczeństwo używania dokumentu jako synonimu prawdy historycznej. Udostępniając uczniom dojście do materiałów źródłowych, które prezentują często wersje tego samego wydarzenia sprzeczne ze sobą, trzeba sobie zdawać sprawę, iż posunięcie to ma duże znaczenie z punktu widzenia naukowego. Pozwala rozwijać w wychowankach zdolność do relatywizowania prawdy historycznej, gdyż w przypadku pewnych wydarzeń (rok urodzenia, koronowanie na króla itp.), prawda historyczna nabiera charakteru obiektywnego, natomiast wykorzystywanie materiałów źródłowych i ich interpretacja dostarczają często pewnego rodzaju „prawdy prowizorycznej", która może być zanegowana w chwili pojawienia się nowych dowodów i elementów.

Perspektywa wielokulturowości w niektórych okresach historycznych[21]

Krucjaty. Okresem, który wywołuje dużo emocji zarówno po stronie chrześcijan jak również muzułmanów, jest czas Krucjat. Najczęściej problem ten był widziany i przedstawiany w podręcznikach do historii oczyma Europejczyków. W latach sześćdziesiątych doszło do małej rewolucji, albowiem w środowisku włoskim zaczęto się zastanawiać nad koniecznością przedstawienia podbojów krzyżowych od innej strony, tzn. ukazać opinie, dokumenty nagromadzone przez tych, którzy nazywają się „najechanymi" [22]. Krok ten jest czymś istotnym w dalszych relacjach z krajami arabskimi. Śmiałe zainteresowanie „wersją islamską" wydarzeń, świadczy o postępie dokonanym w ostatnich latach na rzecz zbliżenia się tych dwóch światów, przynajmniej jeśli chodzi o kwestie wypracowania podręczników do historii[23]. Innym spojrzeniem na burzliwą historię świata chrześcijańskiego i islamu tamtego okresu jest nie tyle podkreślanie wzajemnych różnic, ile uwypuklanie pozytywów płynących ze wzajemnego przenikania się kultur, stylów artystycznych i architektonicznych. Żyjący w okresie średniowiecza poprzez waśnie odkryli istnienie innych religii, cywilizacji. Mimo sporów następowało pewne zbliżenie poprzez wymianę handlową, a dzięki kontaktom z kulturą bizantyjską, Europejczycy na nowo odkryli pisma

filozofów antycznej Grecji. To spowodowało odrodzenie się kultury europejskiej i chrześcijańskiej, kładąc podwaliny pod nowe czasy odrodzenia.

Dotarcie do Ameryki. Patrzeć przez pryzmat interkulturowości na zagadnienia związane z przybyciem pierwszych Europejczyków do Ameryki oznacza konieczność wyzbycia się eurocentryzmu, stonowania wersji wydarzeń relacjonowanych tylko ze strony dominujących, proponując punkt widzenia tych, których przez wieki głos nie był uwzględniany na starym kontynencie. Tego rodzaju opcja wywraca dotychczasowe schematy. Zamiast więc używać terminu „zdobycie", preferuje się zgodnie z duchem wielokulturowości wyrażenie „odkrycie", pod którym powinien mieścić się nie tylko aspekt geograficzny, ale przede wszystkim antropologiczno-kulturowy[24]. Tak, więc reinterpretacja faktów historycznych, sprawia, że dotychczasowa dialektyka pomiędzy „zwycięzcami" i „zwyciężonymi" powinna wejść w nową fazę świadomości zmierzającej ku nowej wizji pozbawionej terminologii: oskarżony – poszkodowany, a dążący raczej do odkrycia wymiaru *ja – przybysz* i *inny*, mogący mnie ubogacić.

Jednocząca rola Kościoła. Wielu autorów jest zdania, że przy omawianiu okresu średniowiecza, w tematach kluczowych powinno się zwrócić uwagę na kilka ważnych kwestii. Chodzi, między innymi, o stosunki między Bizancjum a światem arabskim, jak również kwestię historii Kościoła, która wedle postulatów nie powinna być rozważana wyłącznie z punktu widzenia osiągnięć bądź porażek Papieża/Państwa Papieskiego i Kurii rzymskiej, ale głównie w perspektywie ekumenicznej, podkreślając jego funkcję unifikującą na płaszczyźnie kulturowej i tę stabilizującą na płaszczyźnie politycznej[25].

Przypisy

[1] Wielka Brytania problem obcokrajowców we własnym domu odczuła tuż po utracie kolonii w Afryce i w Azji. Francja przeżywała duży napływ ludności z Północnej Afryki (Algieria, Maroko). Trochę później ówczesne Niemcy Federalne przyjmowały robotników głównie z Turcji. Pod koniec lat osiemdziesiątych Italia jako jedna z ostatnich krajów Europy Zachodniej przeżywała i do dziś przeżywa masowy napływ ludności głównie z krajów arabskich, latynoskich i z krajów Europy Wschodniej.

[3] Z badań statystycznych wynika, że imigracja w Polsce należy jeszcze do zjawisk marginalnych w porównaniu do imigracji, jaką przeżywają USA czy też bliższa nam Europa Zachodnia. Przytaczając dane GUS, w 1998 r. rejestry MSWiW odnotowały 32,5 tys. stałych mieszkańców, nieposiadających polskiego obywatelstwa. Stanowi to 0,1% ludności Polski. Por. *Migracje zagraniczne ludności w Polsce w latach 1988–97*, GUS, Warszawa 1998, s. 99. Należy dodać jednocześnie, że od pewnego czasu sytuacja w Polsce pod względem imigracji jest w miarę stabilna i ma tendencję wzrostową.

[3] Zob. *Ustawa o cudzoziemcach* (DzU 1998 r., Nr 106, poz. 668 i DzU 1998 r., Nr 162, poz. 1126).

[4] Przepis dotyczy również kształcenia w szkołach artystycznych (Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 10 listopada 1994 r.).

[5] Pewne wzmianki na temat wielokulturowości da się zauważyć w projekcie reformy systemu oświaty. Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*, Warszawa 2000, s. 54, 80. Mankament jest jednak taki, że uczymy „o" wielokulturowości i Unii Europejskiej, zamiast uczyć „jak" żyć w środowisku wielokulturowym.

[6] W krajach Europy Zachodniej od kilkudziesięciu już lat prowadzone są badania nad treściami zawartymi w podręcznikach szkolnych. Dla przybliżenia tego zagadnienia podaję opracowania w języku niemieckim i włoskim: P. Weinbrenner: *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*. W: R. Olechowski (red.): *Schulbuchforschung*, Lang, Frankfurt 1995, s. 21–42; C. Bettacini: *Appunti sull'indagine relativa alla scheda di analisi strutturale dei libri di testo*. W: C. I. Salviati (red.): *Libri di testo dopo la reforma*, Sagep, Genewa 1993, s. 27–30.

[7] W publikacjach zagranicznych metoda ta nosi nazwę *analisi simultanea duale*. Por. A. Kapsalis – S. Dervisis: *L'immagine degli „altri" nei libri di testo dei Paesi balcanici*, W: L. Secco – A. Portera (red): *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, CEDAM, Padova 1999.

[8] Warto dodać, że książki poddane analizie zostały wydane w latach 2001–2003 przez 12 różnych wydawnictw z terenu całej Polski.

[9] Jeden tylko tekst autorstwa M. Mrozewicza i R. Śniegockiego dla klasy I wydany przez Wydawnictwo Arka, omawiając kulturę antyczną, stawia ją za wzór jako coś, co może pomóc w budowaniu Unii Europejskiej, jako że autorzy czynią odwołania do wartości kultury uniwersalnej.

[10] Wyjątek stanowi omawianie kultur klasycznych Egiptu, Babilonu i Grecji.

[11] Jest to o tyle ciekawe, że takie podejście do zagadnienia sprawia, iż uczeń odnosi wrażenie jakoby dana kultura, np. Inków, nie miała wartości sama w sobie, ale była uzależniona od faktu jej odkrycia i zainteresowania się nią przez Europejczyków.

[12] Pojedyncze głosy ukazują zdobywanie Ameryki w terminach ekspansji, podboju, rabunku. Por. J. Chińska-Mika, K. Zielińska: *Ludzie społeczeństwa cywilizacje. Historia nowożytna do 1815 roku. Część II*, WSiP, Warszawa 2002, s. 78.

[13] Notabene są autorzy, którzy przytaczają teksty źródłowe próbujące usprawiedliwić kolonializm i całą przemoc Europejczyków względem tubylców, winiąc ich samych za spotkany los z powodu nie poddania się ewangelizacji. Por. B. Burda: *Historia 2. Czasy nowożytne*. Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2003, s. 51–58.

[14] Niektórzy autorzy są zdania, jakoby porównanie rozwoju kulturalnego Azji z perspektywy europejskiej było niemożliwe. Czytelnik może odnieść wrażenie, iż nie warto jest wchodzić w kontakt z inną kulturą ze względu na trudności w jej zrozumieniu. Zob. B. Burda, 2003, s. 87 i nn.

[15] Ciekawy pomysł zamieszczają J. Chińska-Mika i K. Zielińska, zachęcając do wyszukania w omawianych religiach cech wspólnych zawartych w obrzędach liturgicznych. Patrz J. Chińska-Mika, K. Zielińska, 2002, s. 13.

[16] Przy omawianiu krucjat, K. Polek i M. Wilczyński, starają się raczej stonować negatywne skutki wypraw krzyżowych. Autorzy poświęcają dwie strony na ukazanie wzajemnych relacji krzyżowców i muzułmanów, podkreślając pozytywy (ożywienie kulturalne wynikłe z kontaktu między tymi kulturami, integrację, która czasem miała miejsce między muzułmanami a Frankami. Zob. K. Polek, M. Wilczyński, 2003, s. 284.

[17] Bardzo często owe ćwiczenia skupiają się głównie na omówieniu działalności odkrywców i kolonizatorów, co dobitnie podkreśla eurocentryczne spojrzenie na tok wydarzeń. Por. B. Burda, 2003, s. 51–58.

[18] Zob. B. Burda, 2003, s. 326. To, co jednak zastanawia, to fakt, iż często autorzy ukazując dorobek cywilizacji nowożytnej ograniczają się do Europy Zachodniej, USA i czasem Rosji.

[19] Takie podejście zauważono w podręczniku D. Granoszewskiej, która pisze, że głównym motywem przyjmowania imigrantów jest starzenie się Europy, dlatego trzeba nowych sił roboczych z innych kontynentów. Zatem można by domniemywać, że pobudki kontaktu z reprezentantami innych kultur nie wyplywają z chęci współpracy, wzajemnej ciekawości i ubogacenia, ale na zasadzie faktu dokonanego, obiektywnej sytuacji, która zmusza Europę do zaadaptowania takiej polityki, która będzie chronić gospodarkę przed paraliżem. Zob. D. Granoszewska-Babińska, D. Ostapowicz, S. Suchodolski: *Historia. Dzieje społeczeństwa i gospodarki. Część I.*, Nowa Era, Warszawa 2003, s. 172.

[20] Metoda ta została zastosowana w trzech podręcznikach, na 24, które zostały poddane analizie.

[21] Na dowód tego, że problem konieczności zaistnienia wymiaru wielokulturowości w podręcznikach do historii był już obecny od dłuższego czasu na forum europejskim, niech świadczy chociażby artykuł w j. włoskim z 1992 r., który w sposób syntetyczny omawia główne posunięcia i dorobek pracowników nauki na tym polu. Zob. E. Lastrucci: *L'insegnamento della storia nella nuova Europa: iniziative e programmi del Consiglio d'Europa* „Scuola e Citta" 5–6 (1992).

[22] Owocem tych przemyśleń jest dorobek kilku autorów, których dzieła zaczęły oglądać światło dzienne dopiero pod koniec lat osiemdziesiątych. Zob. F. Gabrieli: *Storici arabi delle Crociate*, Einaudi, Torino 1987; A. Maalouf, *Le Crociate viste dagli Arabi*, SEI, Torino 1992; G. Tate: *Le crociate. Cronache dell'Oriente*, Electa-Gallimard, Milano 1994.

[23] Z przeprowadzonej (1996) analizy podręczników do historii dla szkół średnich używanych w niektórych krajach arabskich (Liban, Maroko, Egipt), jasno wynika, że wydarzenia historyczne są opisane z punktu widzenia świata arabskiego. Zob. I. Sigillino: *L'islam nella scuola*, Franco Angeli, Milano, s. 119. Można więc mówić o nastawieniu *arabocentrycznym* autorów piszących podręczniki do historii w krajach arabskich. Tak więc obydwa światy, zarówno ten zachodni jak i świat arabski, mają własne spojrzenie na wydarzenia zaistniałe w przeszłości. Droga jest zatem otwarta, aby wywiązał się dialog, mający na celu wspólne poszukiwanie i wypracowanie takiego stanowiska, które uwzględniałoby punkt widzenia jednej i drugiej strony.

[24] T. Todorov mówi o „odkryciu" drugiego człowieka, o spotkaniu z drugim. Zob. T. Todorov: *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Einaudi, Torino 1984, s. 5.

[25] Tego typu głosy dało się już zauważyć pod koniec lat '50. Zob. P. Pieri: *Contro le distorsioni nell'insegnamento della storia*, „*Scuola e Citta*" 2 (1959), s. 54–56.

Bibliografia

Burda B., Hałczak B., Józefiak R.M., Szymczak M.: *Od dziejów najdawniejszych do schyłku starożytności. Historia 1. Część I.* Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Rumia 2002.

Cegielski T., Lengauer W., Tymowski M.: *Ludzie społeczeństwa cywilizacje. Historia. Starożytność i średniowiecze.* Część I. WSiP, Warszawa 2002.

Delors J. (red.): *Edukacja – jest w niej ukryty skarb.* Raport UNESCO – Edukacja w XXI wieku. Paryż 1996.

Gladysz M.: *Historia 1.* Część 2. *Od średniowiecza do nowożytności.* Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2001.

Koszycki M., Kotarski S., Pudliszewski J.: *Historia 1.* Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2002.

Nasalska E.: *Ethnocentrism in the Image of Germans and Poles in German and Polish Textbooks of Recent History.* „Revue des Études Sud-Est Européennes" 1995, nr 1–2.

Nasalska E.: *Edukacja międzykulturowa w Polskiej szkole.* „Kwartalnik Pedagogiczny" 1999, nr 1.

Polek K., Wilczyński M.: *Historia. Ludzie i epoki. Podręcznik dla kl. I.* Wydawnictwo Znak, Kraków 2003.

Szelągowska G.: *Ludzie społeczeństwa cywilizacje. Historia XIX i XX wieku.* Część III. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym. WSiP, Warszawa 2003.

Summary

The execution of a survey on multiculturalism in history textbooks took place on two levels – qualitative and quantitative analysis of the content. The quantitative analysis examined the frequency of an issue. The qualitative analysis enabled to define the elements that show the real picture of a relevant country or a culture group and proclaim duplication of stereotypes, prejudice or ethnocentric attitudes. The survey was based on 24 history textbooks for upper secondary schools.

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2004

Swietłana Sysojewa
Instytut Pedagogiki i Psychologii Edukacji Zawodowej
Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Kijów

PEDAGOGICZNE PROBLEMY NAUCZANIA NA ODLEGŁOŚĆ

Proces informatyzacji społeczeństwa jest jednym z najbardziej znaczących globalnych procesów współczesności. Żadna ze sfer współczesnego życia nie pozostała bez wpływu technologii informacyjnych. Społeczeństwo wiedzy produkuje wielką ilość różnorodnych informacji, nadchodzących ze źródeł o różnej wiarygodności i dlatego poszukiwanie, krytyczna ocena, strukturyzacja, praca z informacją, to wiedza strategiczna, którą powinien posiadać każdy człowiek, aby orientować się w przestrzeni informacyjnej i ukształtować własny pogląd na temat otaczającego go świata. Nowe technologie informacyjne wpływają także na naszą kulturę. Jeżeli wcześniej przyjmowano za minimalny poziom kultury umiejętność czytania i pisania, to teraz minimalny poziom kultury wirtualnej przewiduje umiejętność przeczytania i stworzenia dokumentów hypertekstowych. Dzisiejsza kultura staje się (niestety!?) kulturą ekranu, a wśród tych ekranów prym wiodą monitory komputerów osobistych (Дистанционное обучение). Realia kultury postindustrialnej, ich rozwój w społeczeństwie, procesy globalizacji, informatyzacji, integracji różnych krajów ze wspólnotą światową, rozszerzenie granic Unii Europejskiej, wymagają od systemów edukacyjnych przebudowy i modernizacji. Zrozumiałe, że społeczne zmiany na wielką skalę wymuszają poszukiwanie nowych innowacyjnych modeli edukacyjnych, metod, form i technologii nauczania. Zdaniem specjalistów Instytutu Informatyzacji Edukacji UNESCO do najważniejszych kierunków kształtowania perspektywicznego systemu edukacji można zaliczyć (А.А. Андреев):

– podwyższenie jakości edukacji dzięki nowym technologiom informacyjnym,

– przygotowanie systemu edukacji jako wyprzedzającego problemy przyszłej cywilizacji postindustrialnej,

– zapewnienie większego dostępu do edukacji ludności planety poprzez szerokie wykorzystywanie nauczania na odległość i samoedukacji opierających się na technologiach informacyjnych i telekomunikacyjnych,

– położenie nacisku w edukacji na kreatywność, aby przygotować ludzi do życia w różnorodnych środowiskach społecznych (zapewnienie edukacji rozwijającej).

Wymienione procesy odzwierciedlane są w systemie przygotowania zawodowego nauczycieli, ponieważ skutki transformacji społeczno-ekonomicznych, powodujące powstanie rynku pracy i bezrobocia, wymagają od ludzi również kompetencji zawodowych, mobilności społecznej i zawodowej, umiejętności przystosowywania się do szybko zmieniającego się społeczeństwa, odbierania zmian i adekwatnego na nie reagowania, ustawicznego uczenia się, podwyższania swoich kwalifikacji, jeśli trzeba, to przekwalifikowania się i zdobywania nowego zawodu, opanowywania nawyków pracy ze współczesnymi źródłami informacji. Wymienione wymagania w znacznym stopniu wynikają z konkurencyjności rynku pracy.

W programie Banku Światowego „Edukacja na rzecz Świadomości Ekonomicznej" (*Education for the Knowledge Economy*) jednym z komponentów sprzyjających rozwiązywaniu zagadnień edukacji zawodowej jest globalne nauczanie na odległość – rozpatrywane jako efektywny sposób rozwoju człowieka dzięki nowoczesnym technologiom i efektywnemu zarządzaniu (Gębska, 2003, s. 12). Nauczanie na odległość wykorzystywane jest w przygotowaniu przedzawodowym, poradnictwie zawodowym młodzieży (*distance counselling*). Rozwiązania te pokazane są w programie Leonardo da Vinci, a skutecznie realizowane w Polsce (Bogdańska, 2003).

Problemy nauczania na odległość są ważne w polityce oświatowej także na Ukrainie (Вісник..., 2003). Rozporządzenie o organizacji procesu kształcenia w szkole wyższej Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy podkreśla się, że nauczanie na odległość – to forma uzyskiwania poziomu edukacji lub kwalifikacji bez odrywania się od pracy. Jednocześnie w nauce i praktyce pedagogicznej nauczanie na odległość dokonywane jest za pomocą współczesnych technologii komputerowych i telekomunikacyjnych w realnym czasie (chat, łączność wideo, telefon itp.) lub asynchronicznie (telekonferencja, poczta elektroniczna itp.), a współdziałanie pedagogiczne w systemie „wykładowca – uczeń" i przekazywanie odpowiednich treści metodycznych odbywa się za pomocą współczesnych środków informacyjnych. Nauczanie tego typu jest wielowariantowe w przestrzeni i czasie, chociaż istnieją trudności w przygotowywaniu nauczycieli tej formy kształcenia. Ponieważ podstawę nauczania na odległość stanowi intensywna, celowa i kontrolowana samodzielna praca uczniów, która może być wykonywana przez nich w dowolnym miejscu, w dogodnym czasie, po uzgodnieniu z pedagogiem zakresu kontaktów, to oznacza, że ta forma nauczania ma wyjątkowe znaczenie w zdobywaniu przez człowieka drugiego kierunku wykształcenia, przekwalifikowania, podwyższenia kwalifikacji. Ogólnie mówiąc, nauczanie na odległość (*distance learning*) jest najbardziej adekwatną odpowiedzią na wyzwanie, stawiane przez szybko zmieniające się społeczeństwo informacyjne.

Jeśli przenalizujemy wszystkie specyficzne właściwości nauczania na odległość: elastyczność, modułowość, równoległość w rozumieniu nauczania bez odrywania się od działalności zawodowej, zakres zasięgu, asynchroniczność, możliwość jednoczesnego nauczania wielkiej liczby uczniów, rentowność, zmiana funkcji wykładowcy, zmiana statusu uczącego się, wykorzystanie nowych technologii informacyjnych, to naprawdę nowymi, specyficznymi jej właściwościami są: zmiana funkcji wykładowcy, zmiana statusu uczącego się, wykorzystanie nowych technologii informacyjnych. Wszystkie one w różnym stopniu znajdują swoje odzwierciedlenie w tradycyjnej zaocznej formie nauczania. Dlatego, biorąc pod uwagę zmiany w edukacji, odzwierciedlające realia społeczeństwa informacyjnego, nauczanie na odległość rozpatrywać można jako wyższy (na dzień dzisiejszy) poziom technologicznego rozwoju zaocznej formy nauczania, odzwierciedlający nową filozofię edukacji, realia kultury postindustrialnej, zmiany paradygmatu nauczania w warunkach informatyzacji społeczeństwa i globalizacji procesów edukacyjnych. Podejście takie umożliwia uwzględnienie teoretycznych i praktycznych osiągnięć w organizacji i wyposażeniu dydaktycznym tradycyjnej zaocznej formy nauczania.

Zdaniem współczesnych ekspertów w dziedzinie edukacji, eksperymentalne i praktyczne wdrożenie nauczania na odległość w tradycyjny proces kształcenia potwierdza, że dotychczasowe formy nauczania mogą być włączone do humanistycznej, uniwersalnej, syntetyzującej, integrującej współczesnej edukacji na odległość.

Błędne – moim zdaniem – stanowisko, że nauczanie na odległość przeciwstawia się tradycyjnej formie nauczania (z argumentacją tej tezy, że nauczanie na odległość przewiduje stały kontakt z wykładowcą, innymi uczniami cyberklasy, imitację wszystkich rodzajów bezpośredniego nauczania) doprowadza do bardzo szkodliwego wniosku, że głównym zadaniem w organizacji nauczania na odległość jest opracowanie: kursów elektronicznych, podstaw dydaktycznych nauczania na odległość, przygotowanie pedagogów-koordynatorów (Кедрова). Uważam, że podstawowym zadaniem w organizacji nauczania na odległość jest: konstruowanie współdziałania pedagogicznego wykładowcy i ucznia w kontekście współczesnej filozofii edukacji, osobowościowo ukierunkowane nauczanie, wymagające zjednoczenia wysiłków pedagogów, psychologów, specjalistów w dziedzinie technologii informatycznych. Dydaktyczne podstawy organizacji przewidują wiele wariantów form nauczania, a każda uwarunkowana jest ewolucyjnym rozwojem dydaktyki. Niezrozumienie tej zasady może powodować prace nad znanymi rozwiązaniami, zamiast skupienie się nad funkcjonowaniem reguł i zasad dydaktyki w warunkach globalnego społeczeństwa informacyjnego. Nie zaprzeczając, że nauczanie na odległość ma swoje specyficzne dydaktyczne właściwości, należy podkreślić, że ogólne zasady dydaktyki można zastosować do nowych warunków technologicznych. Zgadzam się ze stwierdzeniem, że najbardziej aktualnym dziś zadaniem nauk pedagogicznych jest udoskonalanie teorii dydaktycznej (określającej treści, metody, formy nauczania oraz sposoby analizy i poprawy jego wyników) odpo-

wiednio do nowych realiów edukacyjnych (tamże) – (technologia informacyjna w nauczaniu).

Współczesne technologie informacyjne, bez wątpienia czynią nauczanie na odległość bardziej atrakcyjne, elastyczne, przygotowujące jednostkę do samorozwoju, samorealizacji, twórczości, konkurencyjności. Przy zachowaniu ogólnej liczby godzin na realizację treści kształcenia, nauczanie na odległość bez wątpienia zwiększa czas samodzielnej pracy uczniów, zapewnia intensyfikację usług edukacyjnych i dlatego może sprzyjać rozwojowi kształcenia zwłaszcza zawodowego.

Zdaniem A.A. Andrejewa, analiza teorii i praktyki nauczania na odległość pozwala na wysunięcie wniosku, że na danym etapie inicjatorami i wykonawcami badań i opracowań w dziedzinie nauczania na odległość są z reguły specjaliści z wykształceniem technicznym, a nie pedagogicznym. Uwarunkowane jest to tym, że technicznymi i informacyjnymi podstawami nauczania na odległość są nowe technologie informacyjne, których możliwości mogą ocenić i wykorzystać w systemie edukacji na danym etapie specjaliści z wykształceniem inżynieryjnym. Właśnie tym, wyjaśnia on niewielką ilość wyłącznie psychologiczno-pedagogicznych badań w dziedzinie edukacji na odległość. A.A. Andrejew podkreśla, że mimo badań wykonanych przez naukowców i pedagogów w zakresie nauczania na odległość, jeszcze niedostatecznie opracowano jego aparat pojęciowo-terminologiczny, klasyfikację metod nauczania, zasady i specyficzne elementy dydaktyczne.

Właśnie z tym związany jest bardzo ważny dla nauczania na odległość problem uzasadnienia teoretyczno-metodologicznego jego definicji. Dotyczy to przede wszystkim takich pojęć, jak: edukacja na odległość, nauczanie na odległość, działalność na odległość, komputerowe środowisko dydaktyczne (rozwojowe) – (moim zdaniem, lepiej wykorzystywać termin: komputerowe centrum informacji) itp., których dokładne określenie w znacznym stopniu sprzyjałoby podwyższeniu efektywności wdrożenia nauczania na odległość.

Kolejnym problemem jest działalność i przygotowanie zawodowe pedagogów. Jedną z głównych funkcji nauczyciela jest proces koordynowania współpracy z uczniem niezależnie od jej formy. Pojęcie koordynacji w systemie nauczania na odległość nabiera nowego znaczenia, ponieważ istotnie zmienia się rola i miejsce wykładowcy we współdziałaniu z uczniem (używam tego terminu szeroko: uczącym się). W systemie nauczania na odległość wykładowca występuje jako koordynator, który nie tylko organizuje i realizuje współdziałanie pedagogiczne z uczniem w specyficznym asynchronicznym lub synchronicznym kontaktowym (zaocznym) trybie za pomocą technologii informacyjnych (wymagających specjalnego przygotowania wykładowcy i wysokiego poziomu jego kompetencji psychologiczno-pedagogicznych), a także kieruje działalnością poznawczą ucznia w indywidualnym „zaocznym" trybie, doradza mu i ocenia jego działalność. Poza tym, hypertekstowy model informacyjny wykorzystywany aktualnie w systemie nauczania na odległość opiera się na zasadzie, że „obróbka i generowanie" idei w mózgu ludzkim odbywa się na zasadzie

kojarzenia, wymaga więc od pedagoga umiejętności stwarzania hypertekstowych prezentacji swego przedmiotu, całościowego modelowania swojej wiedzy przedmiotowej. W nauczaniu na odległość wykładowca powinien:

– doskonale znać przedmiot, który wykłada, ponieważ ważnego znaczenia nabiera rozumienie przez samego wykładowcę najbardziej skomplikowanych części kursu nauczania, prognozowanie i uprzedzanie ewentualnego ich niezrozumienia przez uczniów w drodze stworzenia hypertekstowych baz danych (węzłów „jednostek informacyjnych" i związków, linków, które określają jawne, sensowne i strukturalne związki między nimi),

– posiadać podstawową wiedzę z pokrewnych dyscyplin niezbędnych do opanowania przedmiotu nauczania, rozumieć „punkty" zetknięcia dyscyplin pokrewnych oraz włączać je w hypertekstową bazę danych,

– znać technologię konstruowania modułowego programu nauczania,

– znać metody diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej w zakresie indywidualizacji nauczania w warunkach realizacji nauczania na odległość i uwzględniać je przy konstruowaniu szkolnego centrum komputerowego,

– umieć systematycznie kontrolować proces opanowywania przez uczniów wiedzy, umiejętności, nawyków, jego motywacji do nauczania i samorozwoju,

– organizacyjnie współdziałać z uczniami, kierować ich samodzielną działalnością (motywować do pracy, określać ostateczne i pośrednie cele, zdobywać potrzebne do osiągania celów informacje oraz stosować odpowiednie metody dydaktyczne) i organizować współpracę między sobą.

Podkreślmy, że działalność wykładowcy w systemie nauczania na odległość jest wielofunkcyjna. Dlatego w celu podwyższenia efektywności nauczania i wychowania ważny jest problem optymalnej liczby personelu pedagogicznego, potrzebnego do realizacji nauczania na odległość, określenia jego funkcji, celowości. W praktyce zagranicznej wykorzystywana jest rozszerzona klasyfikacja wykładowców w systemie nauczania na odległość, co potwierdza się wprowadzeniem specjalnych terminów na określanie rodzajów ich działalności (twórca materiałów szkoleniowo-metodycznych), facylitator (konsultant w zakresie metod nauczania), tutor (interaktywna prezentacja kursów szkoleniowych), egzaminator (kontrola rezultatów nauczania) – (Андреев).

W warunkach nauczania na odległość nowej treści nabiera pojęcie techniki pedagogicznej, której poziom w znacznej mierze określany jest przez umiejętności pedagogicznego konstruowania i „przedstawiania" informacji, a także przez poziom opanowania nowych technologii informacyjnych. Ogólnie należy podkreślić, że w ostatnich kilku latach znacznie się zmieniły – dzięki rozwojowi i wdrożeniom technologii informacyjnych do procesu dydaktycznego i zarządzania edukacją – wymagania stawiane działalności zawodowej w dziedzinie edukacji. Zdaniem N.M. Kuzniecowej i T.M. Gusakowej, proces ten otwiera nowe możliwości, ma nie tylko ogromny wpływ, zwłaszcza na szkołę i nauczycieli, ale rodzi wiele problemów. Poza tym badaczki uważają, że nowe technologie informacyjne dla uczniów nie mogą wyeliminować nauczycieli, podręczników lub klas. Mogą natomiast być efektywnie wykorzystywane do wspierania

w poszukiwaniu nowej wiedzy, nauczania uczniów i młodzieży o specyficznych potrzebach, a także do rozwoju całego systemu edukacji. Konstruktywną propozycją jest organizacja nauczania uczniów z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych, uznająca priorytet uczenia się nad nauczaniem (*not teaching, but learning*).

Psychologiczno-pedagogiczna działalność wykładowcy w systemie nauczania na odległość praktycznie nie ma jeszcze podstaw normatywno-prawnych (Андреев).

W nauczaniu na odległość ważnym problemem dla wykładowcy jest określenie czasu na synchroniczne współdziałanie z uczniem (problem wymaga oddzielnych badań), a także skonstruowanie szkolnego centrum informacyjnego opartego na paradygmacie indywidualizacji nauczania.

Nowe technologie informacyjne wykorzystywane w centrum informacyjnym w szkole wpływają na poszczególne komponenty nauczania na odległość: cele, treści, metody, formy organizacyjne i są środkami rozwijania jednostki, potencjału intelektualnego i twórczego, analitycznego i krytycznego myślenia, zdolności do samokierowania, ustawicznego uczenia się. Stąd wynika problem ich efektywnego wykorzystania i połączenia w edukacyjnym procesie nauczania na odległość. Przy tym ciekawym zagadnieniem jest stworzenie warunków jedności dydaktycznej, naukowo-badawczej i działalności zawodowej.

Nauczanie na odległość sprzyja rozwiązaniu bardzo ważnego dydaktycznego problemu związanego z twórczym rozwojem osobowości: organizacji nauczania zgodnie z możliwościami ucznia, jego własnym trybem i tempem opanowywania wiedzy. Właśnie dlatego uczeń w nauczaniu na odległość powinien być traktowany jako współorganizator (podmiot, a nie obiekt) działalności w zakresie opanowywania konkretnego materiału, obierania rodzaju wykształcenia, form organizacyjnych, objętości jednostkowej materiału nauczania, dokonywania samokontroli działalności. Kierowanie przez wykładowcę powinno być pośrednie, ukierunkowane na stworzenie warunków łatwiejszego przyswajania wiadomości. Zadania proponowane uczniom w nauczaniu na odległość powinny mieć charakter problemowy, ale (co bardzo ważne) poziom skomplikowania (problematyczności) powinien korelować z poziomem zdobytej wiedzy i rozwoju konkretnego ucznia. Dlatego stworzenie testujących programów do samokontroli w procesie nauczania konkretnych przedmiotów, może sprzyjać podwyższeniu motywacji do nauczania, do jego efektywności.

Teoretyczna analiza prac poświęconych organizacji nauczania na odległość pozwala na zgłoszenie wniosku, że podstawowe dane informacyjne w procesie nauczania na odległość zawarte są w materiałach szkoleniowo-metodycznych i w systemie komputerowej symulacji eksperymentów. Oto więc właśnie te elementy można uważać za podstawowe w tworzeniu szkolnego centrum komputerowego. Ważną zaletą elektronicznych systemów jest możliwość objęcia znacznie większej informacji niż tradycyjne podręczniki, a także dźwięk, animacja itp. W takich warunkach tworzenie materiałów dydaktycznych, ich optymalna zwartość informacyjna, kryteria doboru treści oraz przygotowania

do ich najlepszego odbioru i zrozumienia przez uczniów są – moim zdaniem – ważnymi problemami dydaktyki nauczania na odległość.

Nauczanie na odległość wymaga poza tym rozwiązania problemu systematycznego uzyskiwania przez wykładowcę informacji zwrotnej – nie tylko o wykonaniu ćwiczeń i opanowaniu materiału, ale także informacji o rozumowaniu i jakości wykonania zadań przez każdego ucznia. Ogólnie można powiedzieć, że problem identyfikacji ucznia w systemie nauczania na odległość pozostaje jeszcze nierozwiązany (Дистанционное обучение).

Nauczanie na odległość nabiera szczególnego znaczenia w systemie ustawicznej edukacji zawodowej. Może służyć wsparciu i towarzyszyć zawodowej karierze człowieka. Dlatego bardzo ważne jest wykorzystanie w tym systemie kształcenia modułowego. Takie badania wykonane były zarówno na Ukrainie (A.M. Aleksiuk, P.W. Stefanenko i inni), jak i w Polsce, zwłaszcza przez H. Bednarczyka (1999, s. 262), który rozpatrywał technologie modułowego nauczania i kryteria jakości tego procesu.

Następny problem pedagogiczny nauczania na odległość związany jest ze zmianą statusu uczącego się. Nauczanie na odległość zmienia pozycję ucznia; uważany jest nie za tego kogo uczą, ale za uczącego się (słuchacza). Właśnie dlatego w tej formie nauczania może uczyć się dojrzała osobowość z odpowiednią motywacją, niezbędnym przygotowaniem do pracy, samodzielna. Współczesna edukacja na odległość jest metodycznie zorganizowaną samoedukacją – wykorzystującą przekazywanie uczniowi maksymalnej ilości informacji (w szerokim rozumieniu tego słowa) w dowolnym czasie i w dowolnym miejscu (A.K. Tołstyhin, K.W. Paśko, S.A. Tołstyhin).

Problem motywacji ludzi do samoedukacji jest najważniejszym problemem nauczania na odległość. Jednocześnie nawet przy stabilnej motywacji do samoedukacji, uświadomienia sobie przez człowieka, że tylko w ten sposób można osobowościowo i zawodowo dostosować się do szybko zmieniającego się społeczeństwa, istnieją trudności, związane z koniecznością możliwie szybkiego włączenia się w działalność poznawczą. Uwarunkowane jest to wieloma przyczynami: brak wolnego czasu, długa przerwa w nauczaniu, luki w fundamentalnym przygotowaniu itp. Przy różnorodności przyczyn istnieje przyczyna, którą można uważać za podstawową. Polega ona na braku przygotowania ludzi do efektywnego współdziałania ze współczesnymi technologiami informacyjnymi. Przeprowadzone badania wykazały, że studenci pracujący z komputerem w globalnej sieci Internet nie uświadamiają sobie, że mogą pobierać lub pogłębiać zawodową edukację za pomocą tej sieci. Dlatego uważam, że do nauczania na odległość należy metodycznie przygotowywać nie tylko wykładowców, ale wszystkich obecnie uczących się, gdyż szybko zmieniający się świat będzie stawał coraz większe wymagania zawodowe. Wprowadzenie więc specjalnych kursów w szkołach wyższych (a może i nie tylko w wyższych) w zakresie metodyki uczenia się w systemie nauczania na odległość byłoby bardzo korzystnym i dalekosiężnym krokiem, tym bardziej że motywacją do nauczania na odległość, jak to podkreślają A.K. Tołstyhin, K.W. Paśko, S.A. Tołstyhin, mogą być różne czynniki: ekonomiczne (uzyskanie niezależności ekonomicznej), mo-

ralne (własne zadowolenie, poszerzenie swego horyzontu, potrzeba samodzielnej działalności twórczej), społeczne (autorytet w społeczeństwie) itp.

Konieczność przygotowania do nauczania na odległość (nie tylko bazowy poziom wiedzy, umiejętności i nawyków, techniczne zabezpieczenie miejsca pracy oraz nawyki pracy z nowymi technologiami informacyjnymi) podkreśla wielu badaczy tego problemu, a zwłaszcza A.A. Andrejew, a na Ukrainie już pojawiły się drukowane podręczniki i materiały, ukierunkowane na rozwiązanie tego problemu (Кухаренко i in., 2002, s. 320).

Należy podkreślić, że wdrożenie nauczania na odległość wymaga poważnych badań w zakresie wyboru optymalnych modeli, pedagogicznej indywidualizacji nauczania, organizacji obiektywnej kontroli zarówno działalności uczniów, jak i pracy pedagoga.

Należy podkreślić jeszcze jedną zaletę nauczania na odległość jako nowatorskiej technologii. Jest nią realizacja współczesnego hasła „edukacja bez granic". Przy tym w nauczaniu na odległość idea ta może być realizowana zarówno na poziomie jednostkowym, jak i społecznym. Innymi słowy, każdy (bez względu na swój status, położenie materialne, przekonania religijne, rasę itp.) ma prawo określić własną drogę do zdobywania wykształcenia od dzieciństwa do późnej starości i prawo to może realizować bez przeszkód ze strony społeczeństwa. Społeczeństwo nie może przeszkadzać człowiekowi w realizacji jego prawa do edukacji, dyskryminować go, jest to jednym z wymagań do zrealizowania przez kraje integrujące się z Unią Europejską (Auleytner, 2003, s. 7). Poza tym, forma nauczania na odległość może i powinna być wykorzystywana do zachowania i rozwoju jednolitej przestrzeni edukacyjnej dla wszystkich Ukraińców tak na terenie Ukrainy, jak i w innych krajach, gdzie wskutek różnych przyczyn żyje część Ukraińców. Nauczanie na odległość sprzyja także rozwojowi jednolitej edukacyjnej i kulturowej przestrzeni w różnych krajach, chcących współpracować i integrować się ze światową, zwłaszcza europejską wspólnotą. Może ono ujednolicić rozumienie, a następnie asymilować inne kultury, prowadzić „dialog kulturowy i współdziałanie kultur", prezentację własnej kultury.

W tym kontekście perspektywicznymi kierunkami wspólnych badań Polski i Ukrainy w zakresie problemów wsparcia psychologiczno-pedagogicznego nauczania na odległość mogą być:

– wybór modeli na podstawie porównawczej analizy modeli nauczania na odległość w USA, Europie i Japonii,

– właściwości dydaktyczne nauczania na odległość,

– aspekty psychologiczno-pedagogiczne organizacji ustawicznej edukacji zawodowej,

– edukacja na odległość w kontekście procesów integracyjnych w Europie,

– rozwiązywanie problemów kulturowych poprzez środki nauczania na odległość.

Praktycznymi rozwiązaniami problemów pedagogicznych nauczania na odległość, które aktualnie są prowadzone przez zespół autorki artykułu, to:

– przygotowanie słownika pedagogicznego nowych technologii informacyjnych, opracowanie praktyk w zakresie metodyki uczenia się na podstawie nauczania na odległość,

– stworzenie pakietu metodyk do diagnozowania bazowych możliwości uczniów dla nauczania na odległość i dokonywanie bieżącej kontroli w procesie nauczania na odległość,

– określenie wymagań dydaktycznych stawianych materiałom metodycznym w nauczaniu na odległość,

– stworzenie portalu edukacyjnego dla konsultacji zawodowych młodzieży za pomocą środków sieci Internet.

W naszym zmieniającym się świecie edukacja powinna przygotowywać człowieka do społecznej i zawodowej mobilności, sprzyjać realizacji możliwości uczenia się w ciągu całego życia, umożliwiać uzyskanie wykształcenia podyplomowego lub uzupełniającego. Powinna łączyć ludzi naszej planety, rozszerzać ich wiedzę o tradycjach kulturowych różnych narodów, sprzyjać stabilnemu rozwojowi cywilizacji. Rozwiązywaniu tych zagadnień sprzyjać będzie nauczanie na odległość.

Bibliografia

Андреев А.А.: *Дидактические основы дистанционного обучения*: http://www.iet.mesi.ru/br/ogi-b.htm.

Auleytner J.: *Edukacja bez granic*. „Edukacja Ustawiczna Doroslych" 2003, nr 1

Bednarczyk H.: Модульная система непрерывного профессионального образования. Санкт-Петербург: Институт профессионально-технического обучения РАО, 1999.

Вісник Академії дистанційної освіти, 2003. -№ 1.

Bogdańska P.: *Poradnictwo zawodowe na odległość (Distance Counselling)*. „Edukacja Ustawiczna Doroslych" 2003, nr 1.

Дистанционное обучение: http://www.traintech.ru/ru/profi/index.php?path=distedu

Gębska M.: *Program edukacyjny Banku Światowego*. „Edukacja Ustawiczna Doroslych" 2003, nr 2.

Кедрова Г.Е.: Методы оптимизации компьютерной обучающей среды по лингвистике для систем дистанционного обучения в Интернете. http://enit.ulsu.ru/d/002/ .С.2 из 11

Кузнецова Н.М., Гусакова Т.М.: *Роль Центров Интернет в переподготовке учителей ИТ*: http://www.relarn.ru:8080/conf2002/section5/5_22.html

Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г.: *Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навчальний посібник*. 3-є вид./ За. Ред. В.М. Кухаренка. – Харків: НТУ „ХПІ", „Торсін", 2002.

Summary

The article tackles current problems of distance teaching; it analyses the following issues: mutual relation, common and contrary features, advantages and disadvantages, didactic base of distance teaching method and weekend studies; problems of creating developmental computer environment in a school, ensuring professional preparatory training for teachers of distance teaching system; the change in students' status in such system and accompanying problems. The possibilities of solving cultural problems with the use of distance teaching technology and the meaning of such teaching in the context of countries' integration in the world - in the European dimension - in particular, were stressed. Finally the basic steps of eventual joint survey of Poland and the Ukraine in the field of distance teaching were also specified.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2004

Stanisław Kawula
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

MOJA PAMIĘĆ O PROFESORZE LUDWIKU BANDURZE W SETNĄ ROCZNICĘ URODZIN (1904–1984)

Ludwik Bandura urodził się 3 kwietnia 1904 roku w Berlinie w rodzinie patriotów polskich. Fakt ten w dużym stopniu zaważył na Jego losach i dokonaniach życiowych oraz zawodowych. Z trudem zdobywał kolejne szczeble szkolnej edukacji, podejmował różne zajęcia zawodowe, a podczas okupacji hitlerowskiej był także więźniem obozu. Okres Jego biografii wojennej wymaga z pewnością specjalnego opracowania – opartego na dokumentacji i źródłach bezpośrednich, relacjach współpracowników czy uczniów – póki jeszcze żyją. Moje wspomnienia obejmują okres toruński.

Studia eksternistyczne odbył w Uniwersytecie Warszawskim, aby potem związać się z zakładami kształcenia nauczycieli w Bydgoszczy. Doktorat z pedagogiki uzyskał w 1950 r. na UMK w Toruniu pod kierunkiem Profesora Kazimierza Sośnickiego. Według mej wiedzy, nawiązywał w nim do przeżyć młodzieży więzionej w obozach koncentracyjnych.

Tak więc do działalności naukowo-dydaktycznej L. Bandura przystąpił już jako doświadczony i dojrzały człowiek, zdobywając kolejne stopnie, tytuły i stanowiska akademickie. I tak, w roku 1957 został mianowany docentem w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku, a w 1965 r. uzyskał tytuł profesora. W latach 1961–68 pełnił funkcję rektora tej uczelni. Od 1970 r. był profesorem zwyczajnym Uniwersytetu Gdańskiego i pierwszym dyrektorem Instytutu Pedagogiki UG. Zmarł w sierpniu 1984 roku. Jest pochowany na cmentarzu „Srebrzysko" w Gdańsku–Wrzeszczu.

Zainteresowania naukowe Profesora Ludwika Bandury skupiały się na: dydaktyce szkolnej, trudnościach i błędach w uczeniu się i nauczaniu, kształceniu uczniów zdolnych oraz związków teorii i praktyki pedagogicznej. Z tego też zakresu opublikował swe podstawowe książki: *Szkoła uspołeczniona* – 1947; *Poglądy pedagogiczne Stanisława Staszica* – 1956; *Zagadnienie błędów uczniowskich* – 1963; *Trudności w procesie uczenia się* – 1968, wyd. 2 1970; *O procesie uczenia się* – 1972; *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem* – 1974.

Przez wiele lat zasiadał w radach naukowych takich kluczowych wtedy polskich czasopism pedagogicznych, jak: „Ruch Pedagogiczny", „Nowa Szkoła" i „Życie Szkoły" (wydawane w Toruniu w latach 1946–1973). Tam też zamieszczał swe najważniejsze przemyślenia pedagogiczne, skupiające się na „odnowie polskiej szkoły".

Relacje studenta z profesorem

W bieżącym roku w maju wkraczam w wiek emerytalny i kończę 41 rok pracy zawodowej. Także w końcu maja 1963 r. uzyskałem magisterium z pedagogiki. Tytuł mojej pracy magisterskiej brzmiał: „Zasada poglądowości na lekcjach nauki o człowieku w klasie VII". Jej promotorem był Profesor Ludwik Bandura, który łączył wówczas pracę w WSP w Gdańsku i UMK w Toruniu. Właśnie On – po Profesorze K. Sośnickim – kierował Katedrą Pedagogiki na Wydziale Humanistycznym UMK w latach 1960–1965. Była to w pewnym sensie taka konieczność kadrowa.

Przełom lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego wieku był dość ważnym w dziejach polskich uniwersytetów. Po „politycznej odwilży" jesienią 1956 r., postanowiono m.in. przygotować warunki do reaktywowania niektórych zawieszonych kierunków humanistycznych. W Uniwersytecie Mikołaja Kopernika przywrócono (od roku akademickiego 1958/59) prawo, filozofię i pedagogikę . Nie udało się powołać psychologii i socjologii. A szkoda. Kierunki te były oparte przede wszystkim na autorytecie i prestiżu znanych profesorów, a więc pedagogika na Profesorze Kazimierzu Sośnickim, a filozofia na Tadeuszu Czeżowskim i Tadeuszu Szczurkiewiczu. Oba te kierunki wspomagał psycholog – Profesor Andrzej Lewicki. Niestety – po dwóch latach – względnie normalnego funkcjonowania, na drodze ustawy, rozwiązano umowę o pracę z profesorami, którzy ukończyli siedemdziesiąty rok życia. Profesor K. Sośnicki wyprowadził się do Gdańska, z wyraźnej poręki rektora Ludwika Bandury. Zamieszkał tam przy ul. Toruńskiej (sic.!) i pracował w WSP i Uniwersytecie Gdańskim aż do śmierci w 1976 roku.

Wówczas w Toruniu nie było jeszcze żadnego tzw. samodzielnego pracownika naukowego z zakresu pedagogiki. To właśnie docent Ludwik Bandura stał się naszym kierownikiem Katedry Pedagogiki na UMK, łącząc wtedy rozliczne obowiązki organizacyjne, naukowo-badawcze i dydaktyczne. Jako studenci III roku spotkaliśmy Go – po wakacjach roku akademickiego 1960/61 – na wykładzie monograficznym, który zatytułował „O uczeniu się". Pragnę dodać, że studia nasze były prowadzone w wymiarze kameralnym (jeden rocznik liczył 10–12 studentów). Razem z Jurkiem Materne (obecnie profesorem w Uniwersytecie Szczecińskim) – po maturze w 1958 roku – złożyliśmy pomyślnie egzaminy wstępne na reaktywowany kierunek – pedagogikę. Były to studia pięcioletnie, ale z dodatkowym przedmiotem „pobocznym" (biologia, język polski, historia). Pomysł ten również dzisiaj oceniam jako sensowny. Jednak po naszym

„Dziadku" – Profesorze K. Sośnickim – utworzyła się wyraźna luka. Nasza dwunastoosobowa grupa studencka przyjęła z wyraźnym smutkiem Jego odejście. Uspokajał nas jedyny wówczas asystent Katedry masgister Henryk Góra, tłumacząc nam, *że Profesor L. Bandura to energiczny człowiek, będzie dobrze z naszymi studiami.* W zasadzie wszyscy chodziliśmy na Jego wykład monograficzny, bo każda nieobecność była od razu widoczna. Dodać mogę od siebie uwagę, iż wszystkie wykłady odbywały się (co 2 tygodnie), pomimo dojazdów Profesora do Torunia. Nie było ich skracania czy przekładania. Kiedyś spieszyłem się na trening koszykówki i chciałem wcześniej się zwolnić. Profesor Bandura popatrzył na mnie przenikliwie i nie pozwolił opuścić sali. Zrozumiałem wtedy, że należy Jego zajęcia traktować poważnie.

Na IV i V roku zapisałem się na Jego seminarium magisterskie z dydaktyki. Seminarium liczyło 6 osób. Według koncepcji Profesora było ono **monotematycznie** przemyślane. Profesora interesowała kwestia poglądowości w nauczaniu szkolnym i to na różnych przedmiotach i poziomach kształcenia. Otrzymaliśmy tematy związane z naszą dodatkową specjalizacją dydaktyczną. Naturalnie, chodziło także o przeprowadzenie przez nas badań empirycznych w szkołach (na lekcjach konkretnych przedmiotów), a nie tylko o przegląd stanowisk teoretycznych na temat zasady poglądowości w nauczaniu. Tylko Jurek Materne się wyłamał z tego schematu i napisał pracę z teorii i metodyki wychowania w internacie. Na seminarium czytaliśmy głośno napisane teksty kolejnych rozdziałów, które oddawaliśmy Profesorowi do poprawy, a On nazajutrz oddawał nam materiały już poprawione. Było nam trudno spełnić założenia metodologiczne Profesora Bandury, który chciał, aby udowodnić korzystny wpływ poglądowości na wyniki nauczania. Mnie udało się zaobserwować takie sytuacje na lekcjach nauki o człowieku w klasie VII, kiedy nauczyciel stosował pomoce poglądowe, to wówczas *występowało ożywienie uczniów i wykazywali większą aktywność poznawczą* (s. 97 mej pracy magisterskiej). Taki sposób prowadzenia seminarium przez Profesora spowodował, iż już wiosną 1963 r. mieliśmy zakończone prace magisterskie.

W tym też czasie Profesor Bandura opublikował w „Nowej Szkole" – 1962 nr 12 – artykuł pt. *Rozważania nad zasadą poglądowości.* Wzbudził on nasze zrozumiałe zainteresowanie. Czytaliśmy uważnie ustalenia Mistrza. Przedstawiając swój rozdział o funkcjach zasady poglądowości w nauczaniu szkolnym, wyraziłem nieco krytyczne stanowisko wobec poglądu Profesora. Oto cytat: *L. Bandura wskazuje również, że poglądowość spełnia też rolę pobudzającą do naśladownictwa. Występuje ona wówczas, gdy chodzi o wyuczenie pewnych umiejętności u uczniów. Poprzedza je zwykle pokaz czynności nauczyciela, który mają naśladować. Autor nie mówi jednak wyraźnie, o jakie umiejętności idzie: teoretyczne czy praktyczne?* (s. 21 mej pracy magisterskiej).

Asystent Henryk Góra uznał moje zastrzeżenia za niestosowne. Natomiast Profesor L. Bandura, moim zdaniem, ucieszył się z uwagi i coś zanotował.

Generalnie, przyjęliśmy z zadowoleniem fakt opublikowania przez Niego artykułu teoretycznego o poglądowości. Zdawało nam się, że po części, jest to

też nasza zasługa. Późniejsze opracowania książkowe Profesora nosiły – być może – ślady prowadzonych przez niego seminariów magisterskich i wykładów monograficznych w Gdańsku i Toruniu. Właśnie w ten sposób Ludwik Bandura starał się wiernie łączyć teorię z praktyką. Docent Stanisław Nowaczyk – nasz wykładowca – mówił: „książki Bandury są niewielkie, ale treściwe". Studia ukończyłem z wynikiem bardzo dobrym. Komisji egzaminacyjnej przewodniczył Pan Dziekan Wacław Cimochowski, recenzował mą pracę Profesor Bolesław Pleśniarski.

Z perspektywy czterdziestolecia doceniać należy kluczową rolę, a właściwie misję, jaką odegrał i wzorcowo wypełnił dla środowiska pedagogów toruńskich Profesor Ludwik Bandura w latach 1960–1965. Z mego rocznika karierę akademicką kontynuuje Henryk Machel (aktualnie dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego). Potem już tylko dwa roczniki absolwentów pedagogiki opuściło mury UMK w Toruniu. Spośród osób, z którymi się spotykam i współpracuję, jest Profesor Zbigniew Kwieciński, Profesor Teresa Hejnicka-Bezwińska (wtedy Teresa Badura) i Profesor Czesław Kosakowski (obecnie UWM w Olsztynie). Dzięki Profesorowi L. Bandurze udało się bezpiecznie przeprowadzić w iście „Mojżeszowy" sposób trzy roczniki adeptów pedagogiki toruńskiej. Jego wysiłek zaowocował dopiero w latach siedemdziesiątych i następnych dziesięcioleciach XX wieku. Wówczas potrzebny i niezbędny okazał się wzorzec **człowieka czynu**, jakim był Ludwik Bandura.

Profesor i absolwent

Zaraz po moim egzaminie magisterskim Profesor L. Bandura w obecności członków Komisji zapytał, czy interesuje mnie asystentura? Po wymianie zdań ustaliliśmy, że złożę niebawem podanie o staż asystencki w Katedrze. Nie była to decyzja prosta, bo już w początkach maja 1963 r. dyr. Liceum Pedagogicznego w Toruniu Józef Matuszewski zaproponował mi pracę, od roku także z zespołem kolegów (Z. Kwiecińskim, J. Maternem i W. Wincławskim) – jako *młodzi gniewni* – planowaliśmy prowadzenie eksperymentu pedagogicznego w jednej ze szkół podstawowych Torunia.

Podanie złożyłem w czerwcu, nie licząc na pozytywne rozpatrzenie. Potem dowiedziałem się, że Ludwik Bandura szybko zaopiniował je pozytywnie na Radzie Wydziału Humanistycznego. W czasie ferii mieszkałem w różnych miejscach i dlatego wiadomość o przyznaniu stażu dotarła do mnie pod koniec września. Natomiast od 16 sierpnia 1963 r. podjąłem pracę w Liceum Pedagogicznym i Szkole Ćwiczeń. Na stażu asystenckim miałem otrzymywać stypendium w wysokości 600 zł (starych). Pismo rektora UMK, prof. dra hab. inż. Antoniego Świniarskiego przechowuję do dzisiejszego dnia. Profesor Ludwik Bandura ubolewał nad faktem mej rezygnacji ze stażu, ale zrozumiał mą sytuację życiową i zawodową. Powiedział, abym z Katedrą Pedagogiki nie tracił kontaktu. Staż asystencki podjęła koleżanka z roku Maria Paluszkiewicz.

Profesor L.Bandura prowadził na studiach również przedmiot: „Metodyka przedmiotów pedagogicznych" na V roku. Kilka razy przychodził do mnie z grupą studencką na hospitacje lekcji. Czułem się wyróżniony tym faktem, chociaż nie byłem nigdy zadowolony ze swych zajęć. Uczestniczyła w nich m.in. Ewa Kamińska (obecnie E.Rodziewicz, prof. UG w Gdańsku, wicedyr. Instytutu Pedagogiki).

Już w drugim roku pracy kolportowano wieści o likwidacji liceów pedagogicznych w Polsce. Naturalną aktywność skierowałem na UMK, aby otrzymać tam stabilne miejsce pracy. Był to czerwiec 1965 roku. Także w tym czasie kolega Zbyszek Kwieciński był w podobnej sytuacji. Wiem, że jeszcze w czasie ferii udał się do Profesora Bandury, który uzyskał dla niego etat asystenta. Moja sprawa była bardziej skomplikowana, bo z racji wygaśnięci kierunku studiów pedagogicznych, zadania dydaktyczne Katedry Pedagogiki w UMK były już mniejsze. Jednak jeszcze na koniec swego urzędowania we wrześniu 1965 r. Ludwik Bandura pozytywnie zaopiniował moje podanie o asystenturę. Etat uzyskałem od 1 października. Sadzę dzisiaj, że były to decyzje dalekosiężne ze strony Profesora Bandury. Można rzec z całym przekonaniem, że wtedy nie tylko *dał nam pracę*, ale swymi pozytywnymi decyzjami personalnymi, uruchomił Profesor mechanizmy rozpoczynające rozwój jakościowy i ilościowy Katedry Pedagogiki w UMK, a potem Instytutu Pedagogiki i Psychologii. Jego misja i wizja została po latach spełniona, a nawet pomnożona. Swą aktywną postawą Profesor Ludwik Bandura złagodził lukę pokoleniową kadry pedagogów w Uniwersytecie M. Kopernika w Toruniu. Nie miał najlepszego zdrowia. Posiadał jednak silną wolę i poczucie odpowiedzialności za słowa i czyny. W wieku sześćdziesięciu lat zaprzestał palenia papierosów.

Inne kontakty poziome

Po podjęciu pracy w Katedrze Pedagogiki UMK, moje kontakty z Profesorem były raczej dorywcze, chociaż merytorycznie dla mnie istotne. Uznalem bowiem za naturalne, aby pisać pod Jego kierunkiem doktorat. Moje zainteresowania badawcze uległy jednak zmianie. Profesor oświadczył mi, iż nadal prowadzi prace badawcze z zakresu dydaktyki, a kwestie z obszaru teorii wychowania Pani Profesor Romana Miller. To właśnie na Jej seminarium zarekomendował mnie Profesor L. Bandura.

Spotykałem Go w latach siedemdziesiątych w różnych miejscach i okolicznościach. Bywał jako recenzent doktorantów i habilitacji na Wydziale Humanistycznym UMK (m.in. doc. dr hab. Marii Lipowskiej), na konferencjach naukowych i uroczystościach jubileuszowych: w 1973 r. na dziewięćdziesięcioleciu urodzin Profesora K. Sośnickiego, a w 1981 r. na siedemdziesięcioleciu dra Kazimierza Moroza. Przy tych okazjach zawsze pytał mnie o dokonania i zamiary badawcze. Nie były to jedynie zdawkowe rozmowy. Interesowały mnie m.in. uniwersytety powszechne dla rodziców. Profesor Bandura podał mi z pamięci

ważną pozycję bibliograficzną w języku niemieckim, którą potem wykorzystałem w swym opracowaniu.

Za szczególne swoje wyróżnienie uważam powołanie mnie w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych w skład Rady Redakcyjnej dwumiesięcznika „Ruch Pedagogiczny", w której od wielu kadencji zasiadał Profesor Ludwik Bandura.

W sierpniu tego roku Profesor Bandura zmarł.

Po raz ostatni bezpośrednio spotkałem Profesora w Instytucie Pedagogiki w Gdańsku, w maju 1984 r. Pomimo trudności w chodzeniu zatrzymał się i – jak zwykle – *zapytał co u pana słychać?* Nosiłem się wtedy z zamiarem przejścia do pracy w Uniwersytecie Gdańskim. Zamiar ten Profesor pochwalił. Nie dowiedział się już jednak, że zamiar ten zrealizowałem dopiero w roku 1992.

Jednym z ostatnich tekstów pióra Ludwika Bandury, który czytałem, była recenzja pracy dwóch pedagogów niemieckich (NRD) H. Grassela i K. Bacha pt. *Seksualność dzieci młodzieży* (Kinder und Jugendsexualität, 1979). Recenzja ukazała się w „Ruchu Pedagogicznym" nr 4, 1981 r. Profesor wyraźnie doceniał treść tej książki pedagogicznej. Najpierw podał cele edukacji seksualnej dzieci i młodzieży. *Cel wychowania seksualnego został określony jako: 1) rozwój zdolności do partnerstwa między płciami oraz sensowne i szczęśliwe wzmocnienie życia własnego i partnera, 2) wyposażenie w wiedzę seksuologiczną, w wiedzę o małżeństwie i życiu rodzinnym, 3) przygotowanie własnych dzieci do życia płciowego. Obowiązują w wychowaniu normy odpowiedzialności za życie intymne, wzajemnego zaufania, zrozumienia i miłości.*

Za brak dotychczasowych badań w tej dziedzinie autorzy uważają oderwanie ich od tła społeczno-kulturalnego i ograniczenie się do strony biologicznej (s. 592).

Na końcu podaje swoją ocenę recenzowanych autorów niemieckich. Zasługą autorów jest zwrócenie uwagi na zmienioną sytuację związaną z akceleracją rozwoju płciowego współczesnej młodzieży i na konsekwencję tegoż dla wychowania. Szkoła przy zachowaniu należnego taktu musi się w te sprawy bardziej angażować niż dotychczas (s. 593).

Takim pozostał do ostatnich lat życia. Do końca wierzył w reformowalność polskiej szkoły, w doskonalenie jej celów i metod pracy. Również dzisiaj, kiedy nadal dyskutujemy (władze oświatowe, politycy, naukowcy czy moraliści różnej orientacji) o kształcie współczesnej szkolnej edukacji seksualnej dzieci i młodzieży – warto niejako *od nowa* przestudiować recenzję Profesora L. Bandury.

RECENZJE

Pedagogiczny kłopot z wyborem

W roku 2003 do nagrody Wydziału Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk zgłoszono trzy prace:

1. Dorota Klus-Stańska *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Olsztyn 2002.

2. Sławomir Sztobryn *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź 2000.

3. Mirosław S. Szymański *Pädagogische Reformbewegungen in Polen 1918–1939. Ursprünge – Verlauf – Nachwirkungen*. Böhlau Verlag, Köln, Weimar, Wien 2002.

Po raz kolejny Komisja, powołana przez Wydział I Nauk Społecznych PAN w składzie trzech członków rzeczywistych PAN (Czesław Kupisiewicz, Władysław Markiewicz, Wincenty Okoń, przewodniczący), **miała kłopot z wyborem**. Była to jednak sytuacja pomyślna w stosunku do czasów, gdy zgłaszano tylko jedną lub dwie książki. Tym razem poza książkami zgłoszonymi – bez trudu można by znaleźć parę innych, również wartych nagrody. Miejmy nadzieję, że przynajmniej nagrody resortowe, na ogół nie mniejsze, ich nie ominą.

Nadesłane książki pochodzą z trzech odrębnych propozycji, co również warto podkreślić. Dwie, zgłoszone przez centralne instytucje pedagogiczne: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (druga) i Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (trzecia), powstały w środowiskach centralnych – warszawskim i łódzkim – od lat naukowo wydajnych. Mówiąc o środowisku łódzkim, mam na myśli Łódź – S. Hessena, A. Kamińskiego, K. Kotłowskiego, I. Lepalczyk, J. Koblewskiej, B. Śliwerskiego, O. Czerniawskiej czy S. Sztobryna, a nie Łódź w ogóle. Środowisko trzeciej pracy dopiero się kształtuje, a zasilone przez napływ pracowników z innych ośrodków (ostatnio znalazł się w nim prof. Zbigniew Kwieciński!) ma szanse na dalszy dynamiczny rozwój. Książkę z tego trzeciego środowiska, już po przesłaniu do PAN wniosków przez KNP i PTP, zgłosił przewodniczący Komisji.

Dobór prac tegorocznych nie odznacza się jednolitością. Ta przed trzema laty była wyraźnie większa. W grę wchodziły wówczas trzy książki zajmujące się aktualną problematyką edukacji: działalnością edukacyjną w skali makro (prof. T. Borowska), wychowaniem i rozwojem dzieci (prof. M. Karwowska-Struczyk) czy kształceniem nauczycieli (prof. B.G. Gołębniak). Wszystkie były oparte na badaniach empirycznych o charakterze międzynarodowym.

W obecnym wyborze zwraca uwagę fakt, że dwie prace dotyczą historii edukacji w Polsce. Jedna – historii myśli pedagogicznej w „świetle czzasopiśmiennictwa" z lat 1900–1939, druga – historii poczynań pedagogicznych w Polsce lat dwudziestych, obserwowanych z perspektywy niemieckiej *Reformpädagogik*, a zatem, z grubsza biorąc, dotyczących tego samego okresu historycznego. Z tym, że praca Szymańskiego obliczona jest na niemieckiego czytelnika, bo napisana po niemiecku i wydana w Niemczech, a praca Sztobryna, wydana przez Uniwersytet Łódzki, przeznaczona jest dla osób zajmujących się polską myślą pedagogiczną, głównie z okresu międzywojennego. Praca trzecia, o całkiem odmiennym charakterze, podejmuje problematykę współczesną, bardzo trudną, gdy się chce o niej powiedzieć coś nowego i ważnego. Ponieważ zajmuje się przebudową samych fundamentów edukacji szkolnej,

staje się nie lada orzechem do zgryzienia dla tych, którym na sercu leży troska o przemianę naszej, ciągle jeszcze zbyt tradycyjnej szkoły i całej edukacji – w szkołę i edukację naprawdę współczesną.

Przechodząc do charakterystyki zgłoszonych książek, przede wszystkim w świetle ich recenzji, zacznę od książki prof. Sławomira Sztobryna. Jej autor jest znany z kilku prac, lecz głównie z monografii pt. *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena* (Łódź 1994), która przed kilkoma laty była zgłoszona do nagrody Wydziału I PAN. W sposób przekonujący wykazał w niej, że Hessen był tym uczonym, który podjął i trafnie określił kierunek rozwoju cywilizacji i związanej z nią pedagogiki.

Książka S. Sztobryna pt. *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa* to drugie poważne jego dzieło naukowe. W przewodzie habilitacyjnym na Uniwersytecie Łódzkim wysoko ocenili ją recenzenci w osobach profesorów: K. Bartnickiej, Cz. Majorka i S. Palki. W recenzji tej książki prof. Bogusław Śliwerski stwierdził, że autor sformułował w niej ważkie dla badań metahistorycznych i metapedagogicznych „propozycje nasycenia historiografii jakże potrzebnym pierwiastkiem teoretycznym, przyczyniając się tym samym do budowania zrębów pedagogiki historycznej". Zgodzić się trzeba z recenzentem, że jest to bezspornie oryginalne dzieło naukowe, które będzie zachęcać przyszłe pokolenia pedagogów do dalszych badań sprzyjających zbliżeniu i zintegrowaniu historii wychowania i myśli pedagogicznej z pedagogiką ogólną i filozofią wychowania.

Autorem drugiej, zgłoszonej do nagrody książki, jest prof. Mirosław S. Szymański, obecny dziekan Wydziału Pedagogicznego UW, autor 5 książek, w tym 2 w języku niemieckim. W języku polskim wydał: *Twórczość i style poznawcze uczniów* (1987), *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933* (1992) i *O metodzie projektów* (2000).

Jego książka pt. *Pädagogische Reformbewegungen in Polen* jest swego rodzaju świadectwem obecności polskiej pedagogiki w Unii Europejskiej. To pierwsza bodaj od ponad stu lat pedagogiczna książka naukowa, napisana – po kilkuletniej pracy polskiego autora za granicą – w niemieckim języku i wydana w Niemczech. W swojej recenzji tej książki – w ramach przewodu na tytuł profesora – napisałem, że dzięki metodzie idiograficznej, książka ta pozwala „opisać i wyjaśnić to, co w badanych wydarzeniach historycznych jest oryginalne i niepowtarzalne". Do wydarzeń tak zbadanych M.S. Szymański zaliczył: 1) ruch nowej szkoły, 2) ruch samorządów uczniowskich, 3) ruch uniwersytetów ludowych i 4) ruch przyjaciół dzieci.

Zgłaszając z ramienia Warszawskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego książkę M.S. Szymańskiego do nagrody, jego przewodnicząca, dr Halina Rotkiewicz, napisała: „fakt, że rozprawa jest swoistym dopełnieniem wcześniejszej pracy autora (*Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*) i liczne, zawarte w niej odniesienia do pedagogiki polskiej, pozwala jednocześnie odczytać jej znaczenie w kontekście myśli europejskiej. Ukazując rangę osiągnięć pedagogiki polskiej w Drugiej Rzeczypospolitej, rozprawa przedstawia także ich żywotność i znaczący wpływ na obecny stan nauk o wychowaniu w Polsce". Przy wszystkich tych zaletach książki Szymańskiego, Komisja nie mogła nie brać pod uwagę faktu, że jej wersja obcojęzyczna utrudnia dostęp do niej wśród polskich czytelników.

Trzecia z nadesłanych prac, *Konstruowanie wiedzy w szkole* (2002), to książka dr hab. Doroty Klus-Stańskiej z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Jej autorka jest pracownikiem naukowym, znanym z aktywnego, twórczego udziału w konferencjach naukowych w kraju i za granicą, głównie w Anglii, tudzież z wielu artykułów i kilku mniejszych publikacji książkowych. Przedsta-

wiona do nagrody jej książka to rozprawa habilitacyjna, obroniona na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie uzyskała bardzo dobre oceny od trzech recenzentów, profesorów: A. Brzezińskiej z UAM, J. Górniewicza z UWM, B. Wilgockiej-Okoń z UW. Zalecając tę pracę do druku, prof. J. Trzebiński stwierdził, że jest ona „pracą z wielu względów pionierską, o dużej wadze intelektualnej". Dodał do tego, że będzie wydarzeniem na rynku wydawniczym.

Recenzując *Konstruowanie wiedzy w szkole* jako pracę kandydującą do nagrody Wydziału I PAN, B. Wilgocka-Okoń napisała, że książka ukazuje „konstrukcyjny charakter rozumienia świata oraz formę interpretowania danych i generowania ich przez umysł w procesie uczenia się. Sens takiego ujęcia polega nie tylko na odkrywaniu konstrukcyjnego charakteru wiedzy w szkole poprzez tworzenie warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów, lecz przeciwstawia się tym samym szkole koncentrującej się na przekazie wiedzy".

Komisja na swoim posiedzeniu w dniu 9 października 2003 roku po dyskusji nad trzema książkami i ich recenzjami znalazła się w trudnej sytuacji. Wszak doszła do wniosku, że w rzeczywistości wszystkie trzy powinny nagrodę otrzymać. Ponieważ takiej uchwały podjąć nie mogła, postanowiła sprawę rozstrzygnąć w tajnym głosowaniu. Głosowanie wypadło na korzyść książki dr hab. Doroty Klus-Stańskiej pt. *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Można zapytać, dlaczego? Doprawdy odpowiedzieć na to pytanie nie potrafię. Czyżby dlatego, że ponad najmądrzej i najuczeniej ukazaną historią STARSI PANOWIE TRZEJ dostrzegli nadzieję na lepszą przyszłość szkoły, a może i całej edukacji?

Wincenty Okoń

Dorota Klus-Stańska:
Konstruowanie wiedzy w szkole
Wyd. UW-M, Olsztyn 2002

Czym jest konstruowanie wiedzy? J. Piaget w *Studiach z psychologii dziecka* opisuje ewolucję dziecka i dorastającej młodzieży w kategoriach równowagi i wskazuje na to, że „z tego punktu widzenia rozwój umysłowy jest konstrukcją ciągłą, podobną do wznoszenia ogromnej budowli, która z każdym nowym fragmentem staje się solidniejsza, czy też raczej do montażu złożonego mechanizmu, którego części w toku stopniowego dopasowywania stawać się będą tym bardziej giętkie i ruchliwe, im bardziej stała będzie ich równowaga" (s. 9). Analogię tę można trafnie odnieść do książki dr hab. D. Klus-Stańskiej, w której ukazuje ona konstrukcyjny charakter rozumienia świata oraz formę interpretowania danych i generowania ich przez umysł w procesie uczenia się. Sens takiego ujęcia polega nie tylko na odkrywaniu konstrukcyjnego charakteru wiedzy w szkole poprzez tworzenie warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów, lecz przeciwstawia się tym samym szkole koncentrującej się na przekazie wiedzy.

Książka oparta jest na empirii, która stanowiła dla autorki i źródło pomysłów, i pytań badawczych, i teren weryfikowania modelu analizy praktyki edukacyjnej w szkole podstawowej. Tym samym stanowi znakomity wzór właściwego przenikania się teorii i praktyki pedagogicznej. Na podstawie wiedzy filozoficznej, psychologicznej i pedagogicznej, ale i własnych doświadczeń związanych z działalnością powołanej przez siebie do życia autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak", autorka ukazuje przejrzystą konstrukcję szkoły rozwijającej osobowość i wiedzę dzieci. Buduje ją przy użyciu kluczowych kategorii, które z jednej strony dotyczą rodzajów wiedzy opracowywanej w szkole, z drugiej zaś charakteryzują odrzucane perspektywy edukacyjne.

Są to pojęcia: wiedza osobista *versus* wiedza publiczna, wiedza wyjaśniająca i interpretacyjna *versus* wiedza nazywnicza, wiedza odkrywana *versus* wiedza podawana, konstruowanie znaczeń *versus* szkolny przekaz językowy.

W części teoretycznej autorka opisuje procesy dydaktyczne w kategoriach wiedzy odnoszącej się do przemian kulturowych oraz przemian w psychologii poznawczej i w pedagogice. Edukację traktuje przy tym jako element kultury, z której wyrasta, ale i jako warunek jej trwania. Wychodzi z założenia, że zmieniający się kontekst kulturowy zobowiązuje do analizy działań edukacyjnych. Opiera ją na współczesnej wiedzy psychologicznej, a w szczególności na koncepcji schematów poznawczych i wiedzy potocznej jako odpowiedzialnych za organizację wiedzy o świecie, jak też stanowiących czynnik wpływający na percepcję nowych doświadczeń i nadawanie znaczeń ich elementom. Wykorzystuje przy tym obszerną literaturę, w tym obcojęzyczną, nawiązuje też do najnowszych koncepcji psychologicznych. Wykazuje się również wyraźną zdolnością do klarownej selekcji informacji, również pod kątem opisu procesów zachodzących w szkole.

Jaka wiedza powinna być przedmiotem zabiegów nauczyciela, jaka wiedza jest wartościowa, w jakich warunkach trafia do umysłów dzieci? Na te pytania dr hab. D. Klus-Stańska próbuje dać odpowiedzi w przedstawionej w trzecim rozdziale własnej oryginalnej koncepcji teoretycznej. Koncepcja ta obejmuje zmianę kontekstu funkcjonowania szkoły współczesnej w zakresie kultury; jest to odejście od monologu racjonalności scjentystycznej na rzecz dialogu znaczeń i interpretacji, w psychologii – od nabywania pojęć do analizy konstruowania osobistych reprezentacji świata, w pedagogice – od poszukiwania metod efektywnego wyposażania ucznia w pojęcia do umożliwienia mu osobistej interpretacji i konstruowania znaczeń. Punkt wyjścia, zwłaszcza w klasach początkowych, dostrzega w związku z tym nie w podawaniu nowego materiału, ale w rozmowie, odwołującej się do stanu wyjściowego wiedzy uczniów – jako naturalnego elementu każdego poznania, związanego z akceptacją tej wiedzy, jej eksploracją i w dalszej kolejności z poszukiwaniem nowych znaczeń. A więc nie jest to wiedza „po śladzie", lecz „w poszukiwaniu śladu", jak rozróżnia ją autorka. Wiedza odwołująca się do samodzielności i twórczości ucznia, dopuszczająca błądzenie.

Model zbudowany na zasadzie powiązań w zetknięciu się rzeczywistości teoretycznej (szerokie odniesienie się do literatury) z rzeczywistością szkolną (szerokie doświadczenia własne, związane z autorskim programem szkoły „Żak") stanowi dla badań opartych na analizie obserwowanych lekcji kontekst interpretacyjny dla tego, co dzieje się podczas lekcji szkolnej. Przywołuje tym samym skojarzenie piagetowskie z montażem złożonego mechanizmu, którego części w toku funkcjonowania stopniowo dopasowują się. Koncepcja badawcza, oparta na analizie lekcji, narzucała branie pod uwagę strony jakościowej. Badania jakościowe wywołują wiele dyskusji co do ich obiektywności i co do możliwości weryfikacji ich wyników. O badaniach tych mówi się również (co nadaje im szczególny walor), że choć nie mają odrębnego zbioru metod – umożliwiają wnikliwe zrozumienie badanego zjawiska. Często traktowane są przez to jako strategie, dzięki którym badanie nabiera dokładności, rozmiaru, głębi. Takie właśnie elementy udało się dr hab. D. Klus-Stańskiej uzyskać w analizie wyników. Autorka poddała jej – zgodnie z wyodrębnionymi w koncepcji teoretycznej kryteriami – lekcje oparte na przekazie wiedzy i na konstruowaniu wiedzy. W pierwszym przypadku jest to krytyka praktyki szkolnej opartej na monologowym przekazie. Krytyka trafna, dokonana w rzeczowy i wyważony sposób, wskazujący na destrukcyjne i dysfunkcyjne w stosunku do

rozwojowych potrzeb dziecka działanie szkoły. W drugim przypadku autorka ilustruje z pomocą materiału empirycznego, zebranego w realizacji programu Autorskiej Szkoły „Żak", tworzenie warunków do konstruowania wiedzy przez uczniów oraz charakterystyczne trudności związane z modyfikowaniem przez nauczycieli wyuczonych przekazowych technik pracy. Ostatnim akcentem w tych analizach jest personalna świadomość nauczycieli co do nowych modeli edukacji.

Osiągnięty efekt budzi uznanie zarówno ze względu na głębię analiz teoretycznych, jak i na solidność zbudowanego modelu kształcenia w szkole oraz na jego rzetelną weryfikację. Książka dr hab. Doroty Klus-Stańskiej, napisana jasnym językiem, w sposób budzący zainteresowanie, będzie stanowić ważną pozycję we współczesnej pedagogice polskiej. Jako pozycja nowatorska powinna trafić do szerokiego grona czytelników. Powinna też zwrócić uwagę pedagogów i psychologów pracujących z dziećmi i młodzieżą. Zarazem powinna skłaniać ogół nauczycieli i wychowawców do głębszej refleksji nad praktyką kształcenia i wychowania.

Barbara Wilgocka-Okoń
Uniwersytet Warszawski

Andrzej Radziewicz-Winnicki
Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji.
Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 195

Najnowsza książka Andrzeja Radziewicza-Winnickiego *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji* rozpoczyna serię: Biblioteka Współczesnych Problemów Edukacji zainicjowaną przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Eksponowane w serii zagadnienia i obszary problemowe mają stanowić prezentację najnowszych i najbardziej interesujących dokonań znawców zagadnień pedagogiki i edukacji. Mają przybliżyć obszary współcześnie podejmowanych badań, wyjaśnić ich społeczne znaczenie oraz wskazać kierunki dalszych poszukiwań.

Bez wątpienia recenzowana praca w pełni oddaje intencję wydawnictwa, nie tylko otwierając przed czytelnikiem możliwość wkroczenia w szerokie spektrum zjawisk społecznych, lecz również, a może przede wszystkim, prezentując wartość polegającą na wprowadzeniu w meandry trudnych, bo nie do końca rozpoznanych aktualnych problemów. Autor wyznacza książce dodatkowy cel. Ma być kontynuacją trzech prac zwartych *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji* (Katowice 1995, wyd. 2, poszerzone, Kraków 1999), *Tradition and Reality in Educational Ethnography of Post-Communist Poland* (Frankfurt am M. – Berlin – Bern – New York – Paris – Wien 1998), *Oblicza zmieniającej się współczesności* (Kraków 2001) i zamyka pewien etap badań nad dramatyzmem społecznym towarzyszącym intensywnym przemianom w Polsce. Obie intencje, wydawnictwa i autora, wpłynęły na niezwykle przejrzyste i spójne analizy wybranych problemów polskiego społeczeństwa, połączone zjawiskiem dynamiki współczesnych przemian. Książka składa się ze wstępu, dziewięciu rozdziałów i zakończenia. Walorem opracowania jest ponadto bogata bibliografia, indeks rzeczowy i osobowy.

Treści zaprezentowane w poszczególnych rozdziałach układają się „w miarę oddzielnie przygotowane szkice". Każdy z rozdziałów może być samoistnym źródłem wiedzy – jednak dopiero łącznie stają się wartościowym materiałem, zawierającym wiele nowych i dotąd niespotykanych form działania, aktywności, struktur, postaw, ideologii oraz zachowań pojawiających się w przekształcającym się społeczeństwie. Znajomość

tych raczej obcych i często trudnych do przewidzenia procesów stanowi niezbędny warunek ograniczenia i przezwyciężenia zjawisk społecznie niekorzystnych i nieakceptowanych. Analiza współczesności ma swój społeczny sens wówczas, gdy wybiega w przyszłość, gdy wiąże powinności dnia dzisiejszego z celami pozostającymi do osiągnięcia w dniu następnym. Podejście takie jest bliskie pedagogice społecznej, której Andrzej Radziewicz-Winnicki jest wybitnym znawcą.

Pierwszy rozdział „Demokracja i ryzyko przemian na tle wielowymiarowych zagadnień edukacji" stanowi próbę znalezienia odpowiedzi na pytania związane z ograniczeniami i trudnościami występującymi w procesie polskiej transformacji. Wprowadzając czytelnika w problematykę demokracji, autor osadza ją na gruncie rodzimych przeobrażeń. W pejzażu intensywnych i nie do końca kontrolowanych zmian, transformacja, która jak zaznacza autor, „miała być sterowana i względnie planowo przeprowadzona, stała się synonimem destabilizacji, pewnego chaosu i braku równowagi" (s. 15). Żywiołowość i spontaniczność zachodzących procesów i jednocześnie potrzeba „racjonalnej odpowiedzialności, by doprowadzić do stanu pewnej przejrzystości społecznej, a zarazem kontroli, która towarzyszyć by mogła wprowadzanym reformom czy próbie modernizowania układów społecznych" (s. 17), wywołuje u autora swoisty bunt, który można odczytać jako apel do osób posiadających bezpośredni udział we władzy. Zmiana niezadowalającego stanu utożsamiana jest ze zmianą podejścia do edukacji. „Kontekst edukacyjny wyznacza liczne inicjatywy oraz sugeruje podejmowanie określonych rozwiązań usprawniających wiele dziedzin ludzkiego życia. Chodzi zatem o zmianę nie tylko roli i zadań współczesnej edukacji, ale także dostrzeżenie jej bytu i sprawczych możliwości" (s. 21). Jest to szczególnie ważne w dążeniu do ideałów pokoju, wolności, egalitaryzmu i sprawiedliwości społecznej. Tak ukierunkowane dążenie utożsamia edukację z szansą, którą należy bezwzględnie wykorzystać (s.25), nie tylko w obliczu rozlicznych wyzwań, ale też po to, by budować lepsze, godne człowieka „jutro".

Rozdział drugi: „O teoriach modernizacji i dynamice procesów zmian społecznych", zawiera teorie modernizacji, eksponuje rolę i znaczenie wiedzy w możliwych przeobrażeniach mentalnych zarówno jednostki, jak i szerszych grup. Nieprzypadkowe jest odwołanie się do teorii modernizacji, gdyż, jak zaznacza autor, „pomimo różnych kontrowersji, modernizacja jawi się jako kolejna forma przemian wynikających z rozwoju procesów historycznych" (s. 29), stanowi nieuchronny proces, dzięki któremu społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju. Może być wówczas pojmowana jako konieczna umiejętność nowoczesnego społeczeństwa. Jednakże „teorie modernizacji, choć mogą stanowić bardzo oryginalną perspektywę analizy procesów rozwojowych, z reguły pozbawione są konkretnego decydującego programu wdrażania. Tym samym trudno jest sprostać praktycznym wymogom rozwoju społecznego" (s. 42) za pomocą wyizolowanych założeń sfery teoretycznej. Możliwa jest jednak pewna przewidywalność zjawisk, a nawet pewnych ogólnych trendów, wynikająca z powiązania rozwoju ekonomicznego, zmian kulturowych i zmian politycznych. Jak sugeruje autor, procesy te są na tyle silne, że mogą tworzyć w miarę ogólny wzorzec.

Rozdział trzeci: „Asynchronizacja rozwoju, ubóstwo i marginalizacja". Rozważania podejmowane w tej części zbioru koncentrują się na psychospołecznym wymiarze przemian społecznych interpretowanych w kontekście transformacji ekonomicznej. Pewna nieprzewidywalność widoczna w braku jasnych i przejrzystych prognoz wywołuje w społeczeństwie szereg perturbacji za-

równo w życiu jednostek, jak i grup społecznych. Dlatego nieprzypadkowo Andrzej Radziewicz-Winnicki przyjmuje określenie „asynchronii rozwoju", ukazując nieprzystawalność i rozbieżność zmian dokonujących się w sferze administracji i gospodarki, które tylko „zamazują" i tak niejednoznaczny pełen sprzeczności obraz (nie)porządku. Pojęcie asynchronizacji wytycza też ogólne ramy i funkcjonuje jako zasadnicze tło do dalszych rozważań nad problematyką ubóstwa społecznego, wskazując tak na jego istotę, jak i przyczyny występowania. Zjawiska, a właściwie swoiste problemy niedostatku, biedy i ubóstwa społecznego prezentowane są z trzech perspektyw: semantycznej (definicyjnej), poszukiwania przyczyn i dróg ich przezwyciężenia. Do wykonania ujętego tak zadania autor wykorzystuje bogatą literaturę, odwołując się do reprezentantów innych nauk podejmujących przywolywane rozważania w badaniach lub choćby w refleksji. Zabieg ten nie tylko oferuje przyjęcie szerszej perspektywy w rozpoznaniu stosunkowo nowego w naszym kraju zjawiska, lecz dodatkowo stwarza dogodne warunki do zgłębienia problemu i dotarcia do jego istoty.

Rozdział czwarty: „Teatr życia codziennego i jego aktorzy". W tym obrazie Goffmanowska wizja człowieka staje się kanwą do wyeksponowania potocznych doświadczeń jednostek oraz grup społecznych odczuwalnych jako nowe. Siłą rzeczy codzienność urzeczywistniająca się „tuż przed nami" rozpatrywana jest z perspektywy dramaturgicznej koncepcji, ukazującej życie społeczne poprzez pryzmat specyficznych stosunków bądź zjawisk, które cechuje społeczna wymiana oraz teatralny sposób narracji. Posługując się metaforyką Ervinga Goffmana, autor ukazuje perspektywę skłaniającą do interpretacji aktualnych procesów społecznych i znalezienia w nich miejsca dla jednostki.

Rozdział piąty: „Emancypacja społeczna". W tej części opracowania poruszane zjawiska „postrzegane są w perspektywie dokonującego się procesu historycznego, którego kolejną fazą jest proces emancypacji przejawiającej się w rozszerzeniu (jednostkowego) jednostronnego i zbiorowego działania, między innymi wyzwolenia ekspresji rozwoju wolności gospodarczej czy też korzystania z przysługujących uprawnień politycznych" (s. 78). Podjęta refleksja nad pomyślną realizacją przemian społecznych i edukacyjnych eksponuje liczne utrudnienia, na które składają się zdekomponowane elementy byłego porządku społecznego (s. 98). Dlatego, jak zaznacza autor, prezentowane opisy, „przybierają charakter preliminarii i wstępnych hipotez (...), prób formułowania postulatów, sugestii bądź prezentacji własnych wizji", od których badacze społeczni nie mogą przecież odstąpić.

Rozdział szósty: „Stymulowanie aktywności, wsparcia i samopomocy w środowisku lokalnym". Pojęcie społeczności lokalnej wydaje się terminem o kluczowym znaczeniu, nie tylko w socjologii, do której odwołuje się autor, lecz również w innych obszarach interpretacji naukowej. W dość licznych opracowaniach przywoływanych w tekście, społeczność lokalna „ustawiana jest w parze" z jej aktywizacją, uruchamiającą oddolne procesy rozwoju. Zjawisko to, jakże współcześnie ważne, ma możliwość zaistnienia „dzięki pracy społecznej budującej społeczeństwo obywatelskie" (s. 108). Dostrzegając możliwości wystąpienia zmian w obszarze mikrospołecznym i lokalnym, w warunkach materializującej się idei społeczeństwa obywatelskiego, upatrywana jest realizacja powszechnego poczucia „tęsknoty za normalnością".

Rozdział siódmy: „Rola elit intelektualnych w czasie globalizacji kulturowej". Rozważania podejmowane w tej części, skupiają uwagę czytelnika na wzroście nierówności między ludźmi, ekspansji środowisk biznesu i polityki wypierających inteligencję i odsuwających ją na dalsze pozycje w hierarchii

społecznej. Praktyczne znaczenie inteligencji w obszarze instytucjonalnych przeobrażeń, czy też aktywności społecznej – ongiś ważne i decydujące w dziejach narodu i państwa – staje się współcześnie coraz bardziej marginalne. Na bazie tych, jakże niepokojących refleksji, Andrzej Radziewicz-Winnicki przeprowadza własne rozważania, odpowiadając na przewrotnie postawione pytanie: czy grupa ta, nazbyt spauperyzowana, jest w stanie pełnić istotną funkcję w nowym ładzie społecznym lub choćby tworzyć popyt na elitarną kulturę? W odpowiedzi, którą stanowi pełen tekst rozdziału, autor świadomie zawęża problem „do sytuacji elit intelektualnych związanych z edukacją narodową" (s. 111). Przyjęty zabieg sprawia, że rozdział można zinterpretować jako swoiste przesłanie do wyznaczonej grupy osób, czy wręcz apel o wspólne przeżywanie współczesnych zjawisk, wyzwalające nowe na tyle silne więzi, „by pełnić, jeżeli nie misję, to przynajmniej specyficzną rolę w zakresie krzewienia określonej świadomości (tożsamości) kulturowej, tak europejskiej, jak i narodowej" (s. 112).

Rozdział ósmy: „Etyka we współczesnym życiu naukowym". W obrazie „znacznie rozchwianego ładu społeczno-moralnego" obserwowalne jest pewne zapomnienie znaczenia i roli wartości moralnych, zarówno w skali jednostkowej jak i grup ludzkich. „W niektórych zbiorowościach są one powszechnie lekceważone lub też nie znajdują miejsca w społecznej świadomości jednostki" (s. 134). Bezsprzecznie, kreowanie w miarę jednolitego obrazu świata i określenia w nim własnego miejsca nie jest sprawą prostą, jeśli w ogóle możliwą? „Etyka dobrego istnienia wśród innych i dla innych" nabiera znaczenia „w czasach trudnych prób i wyborów" po to, by działania ludzkie nie unicestwiały nadziei na oczekiwaną przychylność losu. Jednakże, dążenie do zmaterializowania tak wyartykułowanej potrzeby odsłania przed ludźmi wielkie ograniczenia, które, jak zaznacza przywoływany prof. Tadeusz Frąckowiak, „utknęły gdzieś między dobrem a złem, pięknem i brzydotą, normą i patologią społeczną". Autor przedstawia przykłady podejmowanych prób wybicia się ponad niezadowolenie i ciche „przyzwolenie", ukazując stale podejmowane prace nad kodeksami prac dla socjologa, psychologa bądź pedagoga, jak również ukazując podejmowane konkretne propozycje, jak choćby zbiór zasad i wytycznych moralnych opracowany przez Komitet Etyki przy Polskiej Akademii Nauk oraz odezwa pedagogów społecznych (cytowana w całości) skierowana w pierwotnym zamyśle do całego środowiska naukowego pedagogów w Polsce. Czynione starania podkreślają tylko znaczenie uczelni wyższych w realizacji swojego poslannictwa i odpowiedzialności wobec kolejnych pokoleń, choć, jak zaznacza autor, bez odpowiedzi pozostaje pytanie dotyczące etosu uczonych we współczesnym życiu naukowym.

Rozdział dziewiąty: „Między socjologią a pedagogiką" jest ostatnim i najobszerniejszym rozdziałem książki. Miejsce to jest nieprzypadkowe, gdyż zamyka wcześniejsze rozważania, umiejscawiając przedmiot badań. Z tego też względu rozdział ma charakter bardzo osobisty i refleksyjny. Odwołanie się autora do emocji (s. 140) w próbie umiejscowienia obu dyscyplin nie dziwi pewnie nikogo, kto zna dorobek zawodowy prof. Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, związanego od lat zarówno z pedagogiką, jak i socjologią. Przyjęcie takiego podejścia jest wartością całej książki. Czytelnik poznaje niepokornego badacza, pełnego pytań i wątpliwości, z którym słowo za słowem prowadzi dialog.

Książka ma niepowtarzalną wartość samoistnego źródła wiedzy. Skłania do refleksji nad możliwością podejmowania działań. Pobudza do aktywności wychowawczej, opiekuńczej, profilaktycznej, kompensacyjnej, do działań modernizacyjnych. Dlatego krąg odbiorców powinien

wykraczać daleko poza środowisko akademickie. Czytelnikiem może być każdy czujący potrzebę zrozumienia procesów otaczającej rzeczywistości i aktywnego w niej uczestnictwa. Dla studentów stanowi zbiór rozpraw przydatny w przedmiotach: pedagogika społeczna, polityka społeczna czy socjologia. Dla grup społecznych profesjonalnie związanych z działalnością społeczną, jak i środowisk akademickich poza walorem poznawczym jest inspiracją, zawolaniem, czy nawet swoistym apelem do podjęcia działań ukierunkowanych na przezwyciężenie lub choćby ograniczenie zjawisk niekorzystnych, zarówno z punktu widzenia jednostki jak i zbiorowości Polaków.

Inetta Nowosad
Uniwersytet Zielonogórski

Stanisław Palka (red.)
Pogranicze pedagogiki i nauk pomocniczych.
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 322

Książka zawiera kolejny cykl rozważań nad sytuacją pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Tym razem tematem przewodnim jest *pogranicze pedagogiki*, które czerpie z dokonań filozofii, psychologii, socjologii, semiotyki i in. Filozofia i wychowanie są ze sobą związane od starożytności[1]. J. Lipiec analizuje relacje zachodzące między nimi i zastanawia się, jakiego człowieka powinny wychowywać: realnego czy intencjonalnego oraz charakteryzuje „człowieka społecznego". Rozważa aspekty wynikające z wolności i determinizmu oraz stosunek pedagogiki do wartości. T. Hejnicka-Bezwińska podejmuje problemy integracji perspektywy poznawczej pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji (s. 23). Stawia diagnozę kondycji obu nauk i analizuje zmienność relacji między nimi. Rozpatruje aspekty kulturowe i określa status historycznego i pedagogicznego myślenia o edukacji, próbując zdefiniować je w *nowym paradygmacie nauk humanistycznych*. Wychodząc od XIX-wiecznych podstaw nauki określa warunki integracji wiedzy o edukacji w pedagogice polskiej XX w.

J. Gnitecki wskazuje na *inspiracje poznawcze i badawcze płynące z pogranicza pedagogiki i nauk przyrodniczych* (s. 41). Analizie poddaje najnowsze osiągnięcia w zakresie bioelektroniki, bioplazmy, bioenergetycznej koncepcji człowieka, nanotechnologii i biotechnologii oraz fizyki ciała stałego. Bierze pod uwagę także wpływ cybernetyki i konsekwencje dla pedagogiki wynikające z zasady zrównoważonego rozwoju, prawa oscylacji i ewolucji biologicznej w ujęciu termodynamicznym. J. Gnitecki prezentuje także niektóre *inspiracje badawcze i poznawcze, płynące z pogranicza pedagogiki i globalistyki* (s. 121). Charakteryzuje współczesny proces globalizacji, jego sens i znaczenie, pokazuje problemy badawcze, mówi o edukacji globalnej i nowym porządku edukacyjnym oraz analizuje warunki funkcjonowania kapitału intelektualnego i sytuację zmienności systemu edukacyjnego w przyszłości. Podkreśla znaczenie technologii informacyjnej w systemie edukacji i kultury oraz w ogólnym rozwoju człowieka. D. Skulicz szuka wspólnych obszarów badań pedagogiki i nauk medycznych (s. 69). Poddaje pod dyskusję kanon wiedzy medycznej pedagogów oparty na dwóch przedmiotach: *biomedycznych podstawach rozwoju i wychowania* i *edukacji zdrowotnej*. Dochodzi do wniosku, że zasadniczym obszarem wspólnym pedagogiki i medycyny, zarówno w zakresie teorii jak i praktyki, jest samo zdrowie.

Transformacja systemowa, z jaką mamy w Polsce do czynienia, wywiera istotny wpływ na zmiany systemowe w edukacji. K. Denek analizuje pograni-

[1] Józef Lipiec, *Filozofia i pedagogika*, s. 1.

cze pedagogiki i ekonomii (s. 81). Nie chodzi jednak o związki z ekonomią jako nauką, a raczej o wpływ, jaki wywiera gospodarka na edukację i wzajemne interakcje obu dziedzin. Autor prezentuje zasadnicze przeszkody doskonalenia edukacji i pedagogiki, analizuje rosnącą rolę edukacji jako usługi społecznej, związki edukacji i rynku pracy oraz opłacalność edukacji. Poddaje analizie ciągle dyskutowany problem równości szans w edukacji oraz analizuje efektywność wykorzystania kapitału ludzkiego. W. Kojs poszukuje płaszczyzn współdziałania dla edukacji, pedagogiki i prakseologii (s. 97). Definiuje pojęcie, strukturę i funkcje *działania* oraz status prakseologii pośród nauk o działaniu. Odnosi praktykę do teorii i szuka związków prakseologii i edukacji. Obszary wspólne to wychowanie człowieka aktywnego, rozwijanie metod kształcenia aktywnego, nauczanie przez działanie itd.

Powrót wydziałów teologicznych do uniwersytetów nie jest tylko zwykłą operacją organizacyjną. W. Kubiak (SJ) prezentuje cele i formy dialogu pomiędzy pedagogiką a teologią (s. 111). Wychodząc od średniowiecznych relacji wychowania i teologii, koncentruje swoje rozważania na metodyce nauczania religii w szkole, by wreszcie dojść do nowych relacji między teologią i pedagogiką. Elementami spoiwa teologiczno-pedagogicznego są przede wszystkim problemy aksjologiczne. Autor szuka również specyficznych elementów łączących obie dziedziny w sensie badawczym. Prowadzi swoje rozważania w płaszczyźnie antropologicznej oraz podkreśla troskę obu dziedzin o wychowanie moralne młodego pokolenia, dociekanie prawdy i dążenie do wspólnoty. W. Prokopiuk poszukuje *źródeł wielorodności przestrzeni pedagogiczno-edukacyjnej na początku XXI w.* (s. 143). Prezentuje cywilizacyjno-kulturowe aspekty przestrzeni pedagogiczno-edukacyjnej. B. Turlejska podejmuje próbę określenia *społeczno-kulturowego horyzontu wiedzy pedagogicznej* (s. 157).

B. Urban stara się określić miejsce *pedagogiki resocjalizacyjnej w strukturze nauk społecznych* (s. 165). Szuka oparcia w teoriach filozoficznych, psychologicznych (hormizm, teoria psychodynamiczna, behawioryzm, psychologia humanistyczna i kognitywna) i socjologicznych. Zwraca uwagę na metodologiczną niejednolitość i interdyscyplinarny charakter pedagogiki resocjalizacyjnej. Pedagogika społeczna jako nauka posiada również swoje pogranicze, z czym wiąże się przekraczanie granic dyscypliny[2]. J. Piekarski analizuje status pedagogiki społecznej jako dyscypliny empirycznej. J. Danielewska prezentuje krytyczne spojrzenie na psychologię humanistyczną w perspektywie pedagogiki szkolnej (siła „romantycznej utopii" na usługach szkoły w teorii i w praktyce) – (s. 199). Cz. Banach analizuje *relacje pedagogiki i polityki edukacyjnej* oraz prezentuje *wnioski z doświadczeń polskich reform szkolnictwa* (s. 213). Przytacza najtrudniejsze – jego zdaniem – sprawy w realizacji reform edukacyjnych: zdobywanie funduszy, wypracowanie i realizacja modelu systemowego, kształcenie i doskonalenie nauczycieli, uzyskanie społecznej aprobaty celów, nadmierne poszerzanie się strefy komercjalizacji edukacji itd. Prezentuje najważniejsze elementy przeprowadzanych w Polsce reform szkolnictwa od 1960 r.

Problemy różnic indywidualnych i pracy z uczniami zdolnymi są stosunkowo często podejmowanym tematem również w sferze badań edukacyjnych[3]. E. Piotrowski definiuje zdolności i różnice indywidualne wskazując na trudności metodologiczne w badaniu osiągnięć uczniów zdolnych. Nauczanie i wychowanie musi być realizowane w warunkach *zrównoważonego rozwoju* z poszano-

[2] Jacek Piekarski, *Trzy uwagi na temat pogranicza pedagogiki społecznej*, s. 183.

[3] Eugeniusz Piotrowski, *Uczeń zdolny jako problem zainteresowań pedagogiki. Różnice indywidualne a rezultaty pracy uczniów zdolnych*, s. 225.

waniem środowiska[4]. E. Szczepaniec-Cięciak przedstawia szczegółowo dokonania i deklarację końcową konferencji pt. *Środowisko i rozwój* z Rio de Janeiro (1992) i analizuje aspekty społeczne i edukacyjne wynikające z przyjętych dokumentów. Na tym tle prezentuje system edukacji ekologicznej w Polsce. Nowoczesne metody zarządzania i kierowania są stosowane we wszystkich dziedzinach również w sferze edukacji. Szkoła jest organizmem wymagającym określonych metod i technik zarządzania[5]. Jednocześnie w metodach zarządzania wykorzystywane są najnowsze osiągnięcia psychologii, komunikacji, technologii informacyjnej itd.

Jednym z istotnych elementów edukacji jest kształcenie w zakresie matematyki. Dlatego pedagogika jest także zainteresowana nauczaniem matematyki (metodami, trudnościami, efektywnością)[6]. H. Siwek analizuje różne systemy nauczania matematyki: model realistyczny, model czynnościowy, model problemowy. K. Ablewicz próbuje dokonać konfrontacji fenomenologii z codziennością, prezentując własne uwagi metodologiczne (s. 301). S. Palka omawia *badania z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* (s. 313). W formie aneksu zamieszczono materiał B. Matwijów, która charakteryzuje rozwój metodologicznej myśli pedagogicznej na Uniwersytecie Jagiellońskim (s. 317). Cenny dorobek krakowskiego środowiska dobrze służy rozwojowi pedagogiki polskiej.

Książka jest niezwykle cenna, od dawna bowiem brakowało kompleksowego podejścia do pogranicza pedagogiki. W książce zabraklo jedynie pogranicza technologicznego pedagogiki (nie licząc niewielkiego fragmentu artykułu J. Gniteckiego), co oznacza, że pedagodzy ciągle nie mają odwagi i kompetencji do podejmowania problematyki stosowania technologii, z czym nie mają problemów pedagodzy zachodni.

W wielu krajach zachodnich obserwuje się ogromny rozwój technologii edukacyjnej jako subdyscypliny pedagogiki oraz ogromne nasycenie technologią poszczególnych działów pedagogiki i dydaktyk szczegółowych. Prezentowana pozycja kończy etap centrycznego traktowania pedagogiki, podkreślającego odrębności pedagogiki jako nauki i szuka wspólnych obszarów badawczych z naukami zwanymi pomocniczymi, choć nie jest to najlepsze w tej sytuacji określenie. „Wychodzenie poza granice" pedagogiki wcale nie ogranicza jej samej, a poszerza zakres jej badań. Obserwując rozwój naukowych obszarów pedagogiki, trzeba zdecydowanie stwierdzić, że leżą one przede wszystkim na pograniczu. Odtworzenie ścisłej łączności z psychologią (utraconej w minionym okresie), pogłębienie refleksji filozoficznej, rozwój zastosowań technologii komputerowych i komunikacyjnych, a także pogłębianie badań na styku z naukami przyrodniczymi, medycyną, estetyką, logika i semiotyką może dać pedagogice istotne bodźce rozwojowe i to głównie w sferze badań naukowych. Jak twierdzi S. Palka, perspektywa badań z pogranicza nie jest odosobniona, obserwuje się podobne działania w kierunku pedagogiki w innych dziedzinach. Potrzebę prowadzenia badań interdyscyplinarnych akcentuje wielu badaczy, czego dowodem może być choćby *Trzecia kultura* (J. Brockman).

Kazimierz Wieczorkowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

[4] Elżbieta Szczepaniec-Cięciak, *Relacje między pedagogiką a ekologią na przykładzie nauczania i wychowania dla zrównoważonego rozwoju*, s. 233.

[5] Maria Stawowy, *Pogranicze nauk o zarządzaniu i pedagogiki na przykładzie ewaluacji jakości kształcenia w szkole wyższej*, s. 269.

[6] Helena Siwek, *Główne strategie kształcenia matematycznego uczniów*, s. 285.

Krystyna Ferenz, Inetta Nowosad (red.):
Selected Essays on the Condition of Polish School in the Process of Social Changes.
Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004, s. 146

W ostatnich miesiącach nakładem wydawnictwa Uniwersytetu Zielonogórskiego ukazał się zbiór esejów, pod redakcją K. Ferenz i I. Nowosad, pod wspólnym tytułem *Selected Essays on the Condition of Polish School in the Process of Social Change*. Zbiór ten, poza wstępem autorstwa redaktorów tomu, zawiera 11 esejów podzielonych na dwa bloki tematyczne: „Contemporary problems of presentday education" i „Selected areas of school reality. W pierwszym bloku tematycznym znajdują się następujące prace:

1. *Nonegalitarism of Pedagogy and Egalitarian Educational Policies* – Mirosław J. Szymański.

2. *Official and Concealed Ideologies in Educational Programmes* – Krystyna Ferenz.

3. *Some Determinants of 'the Education of Tommorow' in the Post-Monocentric Social Order* – Andrzej Radziewicz-Winnicki.

4. *Media and Information Technology in Education* – Wielisława Osmańska-Furmanek, M. Furmanek.

5. *Co-operation and Responsibility – Prospects for the Development of Contemporary School* – Inetta Nowosad.

Na zawartość drugiego bloku składają się eseje:

1. *Playing as Children's Natural State of Existence* – Danuta Waloszek.

2. *The Image of School in Pupils' Experiences and Expectations* – Mirosława Nyczaj-Drąg.

3. *Changes in School Evaluation in the Context of Supporting Pupils' Progress* – Iwona Kopaczyńska.

4. *The Concept of Integrative Education for Disabled Children in Poland* – Jaroslaw Bąbka.

5. *Peer Relationship between Disabled and Able Children* – Ewa Małgorzata Skorek.

6. *Alternative Forms of Education – Assumptions and Reality* – Bożena Olszak-Krzyżanowska.

W pierwszym eseju autor – M.J. Szymański – przedstawia historię szkolnictwa pod kątem dostępności, czyli równości szans edukacyjnych dzieci z różnych środowisk. Jest to podstawą do rozważań nad kondycją polskiego szkolnictwa w chwili obecnej, czyli po piętnastu latach budowania demokracji. Autor wykazuje słabe strony naszego systemu edukacji, spowodowane głównie brakiem środków, infrastruktury i odpowiedniej kadry nauczycielskiej. Braki te są szczególnie mocno odczuwane w szkolach wiejskich, których uczniowie nie mają szansy uzyskać tak dobrego wykształcenia, jak ich miejscy koledzy.

Esej K. Ferenz dotyczy wprowadzania wartości do programów nauczania. We wstępie autorka przedstawia definicję wartości, by następnie przejść do wartości w edukacji, rozumianej jako proces społeczny. W takim rozumieniu edukacji – szkoła może być miejscem, w którym, oprócz zdobywania wiedzy czysto naukowej, dzieci i młodzież uczą się funkcjonowania w społeczeństwie. Funkcjonowanie to zależy od tego, jakie wartości zawarte są w programie nauczania. Autorka pokazuje, jak mogą wpływać na dzieci i młodzież trzy ideologie (zbiory wartości): konserwatyzm, liberalizm i socjalizm.

Trzeci esej poświęcony jest problemowi dostosowywania edukacji do wymogów współczesnego rynku pracy. Autor – A. Radziewicz-Winnicki – prezentuje historię zmian, które zaszły w polskim systemie szkolnym na przestrzeni ostatnich lat (chodzi głównie o zmiany ustrojowe po 1989 roku), wymieniając przy tym to, co dla współczesnego ucznia jest ważne i powinno być uwzględniane przez nauczycieli. Zwraca uwagę na konieczność dostosowywania

oferty edukacyjnej do koniunktury ekonomicznej, gdyż tylko taka oferta jest w stanie dać odpowiednie wykształcenie w obecnych warunkach.

Esej *Media and information technology in education* autorstwa W. Osmańskiej-Furmanek i M. Furmanka, zgodnie z tym, co sugeruje tytuł, jest poświęcony mediom (głównie komputerom i Internetowi) i ich znaczeniu we współczesnym społeczeństwie. Autorzy skupiają uwagę czytelnika na społeczeństwie informacyjnym, technologiach informacyjnych, multimedialnych prezentacjach w procesie kształcenia, kształceniu na odległość. Podkreślają wagę właściwego przygotowania nauczycieli i wyposażenia pracowni w odpowiedni sprzęt multimedialny, gdyż od tego zależy jakość kształcenia młodzieży.

W następnym eseju jest mowa o konieczności współpracy między organami władzy, szkołą i rodzicami w celu usprawnienia działania systemu edukacyjnego. I. Nowosad prezentuje punkt widzenia, w którym istotną rolę odgrywa symbioza między szkołą a lokalną społecznością, oparta na wzajemnej pomocy i odpowiedzialności za losy kształcących się dzieci.

Tematem przewodnim kolejnego eseju jest kształcenie poprzez zabawę. D. Waloszek, opierając się głównie na pracach psychologów, pokazuje, ile plusów ma włączenie elementów zabawy do zajęć szkolnych. Autorka zwraca uwagę, że w trakcie zabawy dzieci szybciej się uczą, mają mniej problemów z mówieniem, kontaktami z rówieśnikami. Ważne staje się zatem podpatrywanie dzieci w celu poznania ich zabaw i zwyczajów, a dzięki temu ułożenie odpowiednich ćwiczeń, które będą zgodne ze starą maksymą „uczyć bawiąc".

Tekst autorstwa M. Nyczaj-Drąg jest poświęcony oczekiwaniom uczniów wobec szkoły i ich doświadczeniom z nią związanym. Głównym wątkiem są badania nad motywacją uczniów, a więc co powoduje, że młodzież chce chodzić do szkoły. Autorka podkreśla, że rozbieżność między oczekiwaniami ucznia a rzeczywistością może prowadzić do zmniejszenia zainteresowania szkołą, a w wyniku tego do mniejszej chęci do zdobywania wiedzy.

Esej I. Kopaczyńskiej poświęcony jest zagadnieniu wpływu sposobu oceniania na rozwój ucznia. Odwołując się do konkretnych ustaw, pokazuje, jakie zmiany prawne zaszły w tej materii w ostatnich latach w Polsce. Autorka przeprowadza także analizę tych zmian i ich wpływ na ucznia.

Kolejny esej dotyczy koncepcji zintegrowanej edukacji dla dzieci niepełnosprawnych. Autor – J. Bąbka – podkreśla rolę edukacji zintegrowanej w rozwoju dzieci niepełnosprawnych, akcentując społeczne znaczenie integracji.

E.M. Skorek zwraca uwagę na istotność relacji dzieci niepełnosprawnych z dziećmi zdrowymi. Są one bardzo ważne dla dzieci niepełnosprawnych, gdyż pomagają im żyć bez przekonania, że są gorsze. Autorka przypomina, że dla prawidłowego rozwoju niezbędny jest także dobry stan psychoemocjonalny dziecka i, w związku z tym, nauczyciele powinni starać się, by dzieci zdrowe nie odrzucały towarzystwa dzieci niepełnosprawnych.

Ostatni tekst poświęcony został alternatywnym formom nauczania. Autorka – B. Olszak-Krzyżanowska – dokonuje porównania szkół społecznych i państwowych pod kątem świadczonych usług edukacyjnych. Różnice w ofertach edukacyjnych powodują, że istotnym problemem staje się wybór odpowiedniej szkoły. W celu podkreślenia roli alternatywnych form nauczania przytoczone zostały wyniki badań prowadzonych wśród rodziców. Mają one istotne walory praktyczne, które wpływają na postrzeganie szkół społecznych.

Omawiany zbiór porusza wiele interesujących problemów współczesnej edukacji, sytuując je na szerokim, społeczno-

-ekonomiczym tle. Przemyślenia autorów są dobrym punktem wyjścia do dyskusji nad kondycją polskiej szkoły. Książkę można rekomendować studentom wydziałów pedagogicznych jako inspirację do badań projektowanych z myślą o pracach licencjackich i magisterskich.

Michał Kwiatkowski
student Szkoły Wyższej
Psychologii Społecznej

Kultura – wartości – kształcenie. Księga dedykowana Profesorowi Januszowi Gajdzie.
Red. Dariusz Kubinowski.
Wydawnictwo „Adam Marszałek", Toruń 2003, s. 398

Prof. zw. dr hab. Janusz Gajda – założyciel i wieloletni kierownik Zakładu Teorii Upowszechniania Kultury UMCS w Lublinie oraz Katedry Pedagogiki Kulturoznawczej WSP ZNP w Warszawie, twórca polskiej neopedagogiki kultury, wybitny humanista i pedagog – w czerwcu 2003 roku obchodził jubileusz siedemdziesięciolecia urodzin. Właśnie z tej okazji, z inicjatywy grupy uczniów Profesora z UMCS oraz przy współpracy licznego grona jego naukowych mistrzów i nauczycieli, a także przyjaciół i kolegów z różnych ośrodków akademickich w Polsce, przygotowano, a następnie wydano specjalny tom jubileuszowy zatytułowany *Kultura – wartości – kształcenie*. Recenzowana publikacja składa się ze słowa wstępnego, prezentacji sylwetki i dorobku naukowego Profesora Janusza Gajdy oraz 39 tekstów różnych autorów – pogrupowanych tematycznie przez redaktora w obrębie sześciu działów tematycznych, ściśle nawiązujących do rozległej, wielowątkowej twórczości naukowej Jubilata.

Słowo wstępne, jak również omówienie sylwetki i wnikliwe opracowanie działalności naukowej Profesora przygotował Dariusz Kubinowski – jeden z Jego najbliższych współpracowników, jednocześnie redaktor całego tomu. Dopełnieniem tego opracowania jest pełna bibliografia publikacji Janusza Gajdy do roku 2002, z podziałem na: monografie naukowe i podręczniki akademickie; prace zbiorowe pod redakcją; rozprawy i artykuły naukowe; recenzje i raporty, głosy w dyskusji i polemiki akademickie; zwarte opracowania metodyczne; artykuły publicystyczne, popularnonaukowe, metodyczne i inne; audycje radiowe. Warto podkreślić w tym miejscu, że jubilat w dotychczasowym dorobku naukowym ma łącznie około 250 publikacji, w tym 16 autorskich monografii książkowych oraz 8 prac zbiorowych pod Jego redakcją naukową. W tej jakże bogatej twórczości można wyróżnić kilka wiodących obszarów problemowych, a mianowicie: wieloaspektowo traktowane zagadnienia dotyczące mediów, różnorakie relacje pomiędzy kulturą a wychowaniem i edukacją, zagadnienia aksjologiczne w ujęciu pedagogicznym, teoria i metodyka kształcenia humanistycznego i edukacji dorosłych, kwestie dotyczące współczesnej tożsamości kulturowej czy wreszcie aspekty historyczne, metodologiczne i teoretyczne pedagogiki kultury.

Pierwszy dział tematyczny zatytułowany został: „Pedagogika kultury jako subdyscyplina humanistyczna – aspekty antropologiczne, aksjologiczne, metodologiczne i prakseologiczne". Otwiera go opracowanie Stefana Wołoszyna pod tytułem *Jaką pedagogikę uprawiamy?* Autor docenia uniwersalną wartość pedagogiki kultury i jej współczesny humanistyczny wymiar (m.in. działania ONZ, UNESCO, edukacja kulturalna, zhumanizowana pedeutologia, humanistyczna edukacja ustawiczna, pedagogika zdrowotna). Irena Wojnar przedstawia dwa ważne spojrzenia – antropologiczne i humanistyczne – na sposoby interpretacji kultury. Wysuwa propozycje edukacyjne wy-

nikające z przekonania, że kształtujące się społeczeństwo europejskie jest przede wszystkim koncepcją humanistyczną opartą na poszanowaniu różnic kulturowych. Tadeusz Lewowicki podkreśla istotne znaczenie pedagogiki kultury i edukacji humanistycznej u progu XXI wieku oraz wskazuje na rolę tzw. „kapitału ludzkiego". Zygmunt Wiatrowski analizuje pedagogikę kultury w nowym wymiarze teoretycznym i działaniowym. Szczególnie ważne wydaje się spojrzenie na współczesny, działaniowy wymiar pedagogiki kultury realizowany m.in. w animacji kulturalnej. Jan P. Hudzik opowiada o neopedagogice kultury Janusza Gajdy, uwzględniając wątki romantyzmu i pragmatyzmu w bogatej twórczości Profesora. Choć autor podkreśla, że jego tekst nie jest czystą rekonstrukcją poglądów Jubilata, to z pewnością systematyzuje je i ułatwia czytelnikowi rozumienie głównych założeń myśli naukowej Profesora. Wiesława Pielasińska – refleksyjnym spojrzeniem pedagoga – próbuje objąć współczesne zagadnienia antropologiczne. Zwraca uwagę na częste pomijanie myślenia pedagogicznego w interdyscyplinarnym dyskursie antropologii kulturowej.

Drugi dział zatytułowano: „Kondycja Akademii w czasach ponowoczesnych w wymiarze instytucjonalnym i osobowym – między etosem a rzeczywistością". Na wstępie, Zbigniew Kwieciński przedstawia aktualne, wnikliwe rozważania na temat rynku edukacyjnego w systemie demokratycznym. Sugestywne określenia typu: „komercjalizacja wyższego wykształcenia", „formalne <odróżnicowanie> wartości dyplomu", „zawodowe <odróżnicowanie> profesury", „kompetencje akademickie ulegają wypaleniu" prowokują do refleksji i dyskusji. Zbyszko Melosik prezentuje interesujące ujęcie problemu wolności akademickiej, a raczej barier, jakie przed nią stoją, szczególnie w przypadku uniwersytetu zachodniego. Jerzy Kubin zagłębia się w rozważania nad pojęciem kultury intelektualnej. Dzięki kulturze intelektualnej – podkreśla – człowiek daje się poznać jako istota wrażliwa na nadrzędne wartości poznawcze takie, jak: prawda i rozumienie. Jan Samek wprowadza czytelnika w problematykę wychowania przez sztukę i edukacji przez zabytki oraz przemyślenia dotyczące kształcenia akademickiego w tych zakresach. Krystyna Chałas krótko opisuje swoją współpracę naukową z Jubilatem. Barbara Jedlewska z przekonaniem pisze o najważniejszych wartościach, które stanowią źródło sukcesu m.in. charyzmie, entuzjazmie, przedsiębiorczości, innowacyjności. Apeluje o tworzenie i rozwijanie kultury sukcesu. Człowiekiem, którego autorka podaje za wzór promotora kultury sukcesu, jest Profesor Janusz Gajda.

Trzeci dział nosi tytuł: „Jakość życia w zdehumanizowanej cywilizacji a ratowanie zagrożonych wartości humanistycznych – konteksty kulturowe i edukacyjne". Maria Gołaszewska przedstawia rozważania nad aksjologią życia – wartościami witalnymi, ponadwitalnymi, osobowymi, śmiercią jako wartością. Tekst jest esejem z pogranicza antropologii i estetyki. Lech Milian analizuje zakres merytoryczny współczesnego humanizmu w społeczeństwie, w którym dominuje konkurencyjna gra rynkowa i rywalizacja. Dzierżymir Jankowski zastanawia się nad potrzebą nowej pedagogiki czasu wolnego i jej zadaniami. Problem jest nader istotny ze względu na zmianę struktury czasu wolnego w społeczeństwie informacyjnym. Jerzy Damrosz z refleksji nad aksjologią w edukacji wysnuwa wnioski dla procesu wychowawczego nowoczesnej szkoły. Włodzimierz Prokopiuk omawia główne orientacje aksjologiczne współczesnych nauczycieli oraz podkreśla konieczność kształcenia świadomości aksjologicznej kandydatów do pracy w tym zawodzie. Alicja Kargulowa zauważa różnorodność dyskursów w kulturze współczesnej i anali-

zuje ją w odniesieniu do problematyki poradoznawczej i aktualnej sytuacji doradców. Zygmunt Łomny przedstawia hipotezy na temat sytuacji globalnej w roku 2025, autorstwa Józefa Coatesa, wybitnego amerykańskiego perspektywisty. W tekście nie przywołuje pesymistycznych wizji przyszłości ze względu na jubileuszowy charakter całego tomu.

„Tożsamość narodowa Polaków a dziedzictwo kultury europejskiej – tradycje historyczne, współczesne dylematy, implikacje pedagogiczne" – to tytuł czwartego działu księgi. Rozpoczyna go artykuł Wandy Popiak na temat antycznych korzeni współczesnej kultury europejskiej i polskiej. Autorka m. in. stawia pytanie, czy opłaca się znajomość kultury antycznej i jej twórców dzisiaj, gdy człowiek bardzo intensywnie odbiera współczesność. Franciszek Adamski pisze o tożsamości narodowej kształtowanej dzięki kulturze. Autor podkreśla znaczenie chrześcijaństwa w polskiej kulturze, a zarazem wnikliwie opisuje proces „podważania chrześcijańskiego charakteru polskiej kultury narodowej", jaki dokonywał się w czasach PRL. Krystyna Ferenz kwestionuje jednostronność edukacji regionalnej. Podkreśla, że analizowanie człowieka w społeczności, rozumianej szerzej jako regionalnej, wymaga przede wszystkim uwolnienia się od różnorakich mitów. Halina Taborska przedstawia problematykę współczesnej sztuki publicznej i zwraca uwagę na jej miejsce w kreowaniu tożsamości narodowej. Empirycznie dowodzi, w jaki sposób sztuka publiczna, takich miast, jak: Londyn, Warszawa, Berlin, Barcelona, odzwierciedla to, co naród pamięta i celebruje ze swej historii. Wiesław Żardecki pisze o roli teatru i dramatu w polskiej kulturze. Autor odnajduje w historii teatru i dramatu polskiego uniwersalizm europejski, a także charakterystyczne cechy rodzimej kultury. Zbigniew Pakuła – na podstawie badań własnych – opisuje znaczenie Zespołu Tańca Ludowego UMCS dla Polaków mieszkających w krajach Europy Wschodniej.

Piąty dział został zatytułowany: „Media we współczesnym społeczeństwie globalnym a kształcenie humanistyczne – szanse i zagrożenia". Wacław Strykowski we wstępie artykułu podkreśla znaczenie Profesora Janusza Gajdy w rozwoju nauki o mediach w Polsce. Dalej autor zauważa, że należy więcej uwagi poświęcić kształceniu multimedialnemu, edukacji o mediach i do mediów we współczesnej szkole. Józef Skrzypczak, pisząc o edukacji równoległej, której tłem jest kultura społeczeństwa medialnego, zastanawia się, czy zaspokaja ona szybko aktualizujące się potrzeby społeczne. Jadwiga Izdebska, zastanawiając się nad globalnymi przemianami świata, dostrzega w nim „współczesne dziecko" i analizuje jego sytuację poprzez pryzmat kultury audiowizualnej. Mirosława Wawrzak-Chodaczek zastanawia się, jaką rolę odgrywają multimedia w zmianie stylu życia społeczeństwa. Przedstawia wyniki badań przeprowadzonych w 2003 roku, które potwierdzają, że nieograniczony dostęp do Internetu niesie wiele zagrożeń dla współczesnego społeczeństwa, a szczególnie dzieci i młodzieży. Wojciech Bobrowicz porusza temat wartości uniwersalnych w treściach internetowych grup dyskusyjnych. Autor wprowadza w zagadnienia ważne z punktu widzenia nauk o wychowaniu, a także dla dalszych badań nad tą problematyką. Agnieszka Rogulska akcentuje potrzebę upowszechniania informacji na temat kultury polskich regionów i Unii Europejskiej, a także wskazuje na możliwości wykorzystania w tym celu lokalnej telewizji kablowej.

Szósty dział zatytułowany „W kręgu upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej oraz aktywności twórczej i wychowania estetycznego – od teorii do praktyki" otwiera artykuł Tadeusza Gołaszewskiego. Autor przedstawia takie czynniki „żywej" kultury, jak: tradycja, świadomość kulturowa, uspołecznienie,

asertywna interpersonalność, indywidualizacja i warunki ekonomiczne, na przykładzie zespołu folklorystycznego działającego w społeczności wiejskiej. Tadeusz Aleksander pisze o oświatowych i kulturalnych funkcjach współczesnych muzeów, omawiając m.in. ich rodzaje, strukturę organizacyjną i warunki pracy, działania oświatowe i kulturalne oraz ich uczestników. Józef Kargul prezentuje działalność instytucji kultury i stowarzyszeń społeczno-kulturalnych z województwa lubuskiego na podstawie wyników badań jakościowych, opartych na wywiadach narracyjnych z ich dyrektorami. Janusz Plisiecki podkreśla, że współczesna kultura odgrywa ważną rolę w procesie wychowawczym, a zadaniem edukacji kulturalnej powinno być kształcenie umiejętności korzystania z różnych jej przejawów. Henryk Depta przedstawia sztukę jako przyjazny dialog artysty z odbiorcą, w którym artysta przez swoje dzieło stawia otwarte pytania, ważne z punktu widzenia wychowania estetycznego. Janusz Kirenko proponuje spojrzeć na osoby z niepełnosprawnością poprzez pryzmat ich aktywności twórczej. Najważniejszą część tekstu stanowią rozważania na temat obecności sztuki w życiu osoby niepelnosprawnej. Mariusz Samoraj nawołuje do kształcenia młodego pokolenia poprzez aktywność twórczą, która w dobie zdehumanizowanej cywilizacji jest cenną wartością i szansą samorealizacji młodego pokolenia. Katarzyna Siądecka przedstawia ważne zagadnienie promocji kultury w czasach konkurencji i wolnego rynku na przykładzie samorządu lokalnego miasta Chełma.

Publikacja *Kultura – wartości – kształcenie* prezentuje wnikliwe rozważania z zakresu pedagogiki i socjologii kultury, edukacji kulturalnej i medialnej, filozofii kultury i wychowania, aksjologii, antropologii kulturowej, jak również teorii współczesnej kultury i jej promocji. Aktualna i wielowątkowa tematyka poszczególnych działów świadczy o niepowtarzalności recenzowanej księgi. Autorami większości artykułów są wybitne autorytety, profesorowie reprezentujący różne dyscypliny i dziedziny nauk o wychowaniu. Dorobek naukowy Profesora Janusza Gajdy zainspirował wiele osób do głębokich przemyśleń nad różnymi problemami współczesności w kontekstach kulturowych i edukacyjnych, a jego osobowość – do subiektywnych wspomnień i refleksji, szczerych dedykacji i podziękowań. Publikację charakteryzuje precyzyjny i logiczny układ. Całość została starannie zredagowana również pod względem technicznym, co wzbogaca księgę również o walory natury estetycznej. Udało się więc połączyć ideę wydawnictwa jubileuszowego z wysokimi walorami merytorycznymi. Tym samym recenzowana publikacja wpisuje się w kanon podstawowej i aktualnej literatury pedagogicznej, a szerzej ogólnohumanistycznej.

Aneta Pepaś
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2004

Alicja Anna Kotusiewicz
Warszawa

PROFESOR STEFAN WOŁOSZYN NAUCZYCIEL WIELU POKOLEŃ POLSKICH NAUCZYCIELI (1911–2004)

Profesor Stefan Wołoszyn – wykład inauguracyjny WSPZNP, wrzesień 1995

W dniu 2 września 2004 roku odszedł od nas Profesor Stefan Wołoszyn.

Był wielką postacią polskiej pedagogiki drugiej połowy XX wieku, wybitnym badaczem o wielowątkowym, znaczącym dla nauk o wychowaniu dorobku naukowym. Od wielu dziesięcioleci związany z ruchem nauczycielskim, był przede wszystkim nauczycielem wielu pokoleń polskich pedagogów. Badał i analizował dzieje myśli pedagogicznej i jednocześnie wiązał się bezpośrednio z praktyką kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Miedzy innymi przewodniczył Głównej Komisji Kwalifikacyjnej do spraw Stopni Specjalizacji Zawodowych Nauczycieli, patronował inicjatywie powołania do życia w początkach lat dziewięćdziesiątych nowej, warszawskiej uczelni Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Inauguracyjny wykład, rozpoczynający pierwszy rok pracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego wygłosił Profesor Stefan Wołoszyn we wrześniu 1995 roku. Znamienny tytuł wykładu „O kulturze duchowej nauczyciela" oraz jego treść wyraźnie sugerowały kierunek rozwoju uczelni, jaki proponował Profesor – wierny humanistycznej tradycji polskiej pedeutologii.

W środowisku pedagogicznym zajmował Profesor Stefan Wołoszyn miejsce szczególne. Był niekwestionowanym autorytetem naukowym i moralnym. Zdystansowany w sądach i opiniach, życzliwie sceptyczny, pozostawał odporny na koniunkturalne mody, obietnice i naciski zewnętrzne. Pozostawał zawsze sobą, w zgodzie z własną wizją pedagogiki, szkoły i nauczyciela.

Z pochodzenia był lwowiakiem. Urodził się 19 sierpnia 1911 roku we Lwowie i tam spędził pierwszy okres życia. Swoją podstawową edukację rozpoczął w Krakowie, do którego powrócił na studia po uzyskaniu matury w gimnazjum im. Romualda Traugutta w Brześciu nad Bugiem w 1929 roku.

Studiował na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. W czasie tych studiów narodziły się zainteresowania problemami pedagogicznymi i psychologicznymi. Zostały one uwieńczone ukończeniem w 1933 roku Studium Pedagogicznego. W 1934 roku uzyskuje dyplom magistra filozofii.

Dalsza droga naukowej kariery Profesora wiodła przez Uniwersytet im. Stefana Batorego w Wilnie. Studiując, uczestnicząc w seminarium kierowanym przez Tadeusza Czeżowskiego, jednocześnie pracuje jako nauczyciel, biuralista, a nawet jako pracownik fizyczny.

Po wojnie i po wysiedleniu wraz z rodziną, znajduje zatrudnienie jako starszy asystent, a potem adiunkt w Katedrze Pedagogiki Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. Znajdują tutaj także swoje miejsce pracownicy naukowi wileńskiego Uniwersytetu im. Stefana Batorego oraz lwowskiego Uniwersytetu im. Jana Kazimierza. W Toruniu odbyła się obrona pracy doktorskiej Profesora na temat: „O normie pedagogicznej. Analiza metodologiczna". Praca przygotowana była pod opieką naukową Kazimierza Sośnickiego.

W 1951 roku, na zaproszenie Kazimierza Ajdukiewicza, Profesor z rodziną przeprowadza się do Poznania i obejmuje stanowisko kierownika Katedry Pedagogiki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Poznańskiego. Ale już w roku 1953, decyzją Ministra Szkolnictwa Wyższego, zostaje służbowo przeniesiony na Uniwersytet Warszawski. Tutaj obejmuje stanowisko samodzielnego pracownika nauki w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii. Na tym Wydziale pracował Profesor do 1981 roku, tj. do czasu przejścia na emeryturę, pełniąc różne funkcje i uzyskując kolejne tytuły naukowe. W 1961 roku uzyskał tytuł profesora nadzwyczajnego, a w 1972 roku tytuł profesora zwyczajnego. Na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego Profesor Wołoszyn kierował Zakładem, a potem Katedrą Pedagogiki Ogólnej i Ogólnej Teorii Wychowania, był kierownikiem Studium Doktoranckiego oraz Dziekanem Wydziału z wyboru w roku akademickim 1980/81.

Pracując w Uniwersytecie Warszawskim, Profesor równocześnie przez 19 lat był związany z Akademią Wychowania Fizycznego w Warszawie. Początkowo kierował Katedrą Pedagogiki, w latach 1956–1960 pełnił funkcję prorektora tej uczelni, a w latach 1960-1971 nieprzerwanie pełnił funkcję rektora Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, uzyskując powszechny szacunek i uznanie pracowników tej uczelni.

W 1992 roku nadano Profesorowi godność doktora honoris causa Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie. W 1998 roku odbyła się uroczystość pięćdziesięciolecia odnowienia doktoratu Profesora w Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jubilat wygłosił wykład na temat: „Moi toruńscy mistrzowie uniwersyteccy; Jak rozumieć i uzasadniać powinnościowe zadania pedagogiczne".

Profesor Stefan Wołoszyn działał aktywnie na różnych polach. Przez wiele lat był aktywnym członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego, członkiem Zarządu Głównego oraz przewodniczącym m.in. Sekcji Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli. Brał udział w wielu kursach i konferencjach nauczycielskich. Współpracował z wieloma instytucjami, radami programowymi, komitetami redakcyjnymi, brał udział w pracach rzeczoznawców, był np. konsultantem w Instytucie Kształcenia Nauczycieli, a później Centrum Doskonalenia Nauczycieli, długoletnim członkiem Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członkiem Komitetu PAN „Polska 2000", honorowym członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz członkiem Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka i Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Akademickich Korczakowców, Komisji Fair Play Polskiego Komitetu Olimpijskiego. Przez wiele lat działał na forum Polskiej Akademii Olimpijskiej.

O zasługi i honory nie dbał, ale wielokrotnie był odznaczany i honorowany najwyższymi odznaczeniami państwowymi i resortowymi: Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski, Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, tytułem honorowym „Zasłużony nauczyciel PRL", Medalem Komisji Edukacji Narodowej i wieloma innymi odznaczeniami różnych stowarzyszeń, uczelni i instytucji.

Dorobek naukowy Profesora jest rozległy, obejmuje kilka subdyscyplin pedagogicznych: historię myśli pedagogicznej, pedagogikę ogólną, metodologię badań pedagogicznych, pedeutologię, pedagogikę porównawczą, teorię kształcenia i teorię wychowania, pedagogikę sportu i wychowania fizycznego. W każdej z tych dziedzin pozostawił Profesor dzieła znaczące dla dalszego rozwoju dyscypliny.

Na analizę tego dorobku potrzeba czasu i dystansu wobec wydarzenia, jakim jest Jego odejście i zrodzone przez ten fakt poczucie pustki i żalu.

Obecnie można jedynie sygnalnie odwołać się do stanowiska Profesora w wybranych kwestiach pedeutologicznych. Było to stanowisko, podobnie jak cała twórczość naukowa Profesora, nawiązujące do wielkiej, humanistycznej tradycji europejskiej w ujmowaniu spraw nauczyciela i jego kulturowej misji. W tej twórczości odnajdujemy wielokrotnie stawiane diagnozy stanu i kondycji nauczycielstwa, analizy i badania odnoszące się do teoretycznych podstaw systemów kształcenia nauczycieli. Pedeutologia – pisał Profesor, nigdy nie będzie mogła uwolnić się od dychotomii, jaka zachodzi między ideałem a rzeczywistością. Dylemat: nauczyciel wzór a nauczyciel empiryczny – przynależy z natury rzeczy do tego, czym się zajmuje pedeutologia i ani filozofia nauczyciela, ani metodologia pedeutologiczna nigdy nie będą od niego wolne (1991).

W wielu artykułach i tekstach drukowanych także na łamach „Ruchu Pedagogicznego", dawał wyraz swoim poglądom i przekonaniom pedeutologicznym, np. w tekście *Dialog pokoleń z dziedzictwem Komisji Edukacji Narodowej* (1973), *O potrzebie, formach i zakresie badań nad rolą nauczycielstwa w perspektywie edukacji permanentnej – postawienie problemu* (1975).

Problematyce pedeutologicznej poświęcił profesor 39 tom Studiów Pedagogicznych, opatrując ten tom tytułem: *Nauczyciel – Tradycje – Współczesność – Przyszłość* (1978).

W tekście *O niektórych filozoficznych i metodologicznych dylematach w pedeutologii* postawił pytanie o wartość kreślenia sylwetek dobrego nauczyciela jako wzorca i narzędzia użytecznego w kształceniu i samopoznaniu nauczyciela (1993).

Teksty Profesora, a wśród nich epokowe *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* (1964) oraz 3 tomy *Źródeł* (1965 i 1966) służyły przez kilka dziesięcioleci kształcącym się nauczycielom.

W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych Profesor podjął prace nad przygotowaniem nowej, zmienionej edycji *Źródeł do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej* (1995 i 1996). Jednocześnie ukazało się drugie wydanie tomu: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku, próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym* (1998). Obydwie pozycje stanowią cenne źródło wiedzy i refleksji pedagogicznej dla studiujących, pracujących i dokształcających się nauczycieli.

Twórczość naukowa Profesora, obejmująca kilkadziesiąt lat pracy, przypadła na okres powojennych przemian i kilku burzliwych przełomów społecznych. Czy wywarły one swoje piętno także na tej twórczości?

Odwołując się do autopsji, można stwierdzić, że w trudnych sytuacjach niepewności tego, co może nastąpić, Profesor przede wszystkim ochraniał swoich studentów i pracowników oraz zabezpieczał ich interesy. Był charyzmatycznym wychowawcą, zobowiązującym własną postawą. Był także mistrzem logicznego wywodu i jasności merytorycznej w swoich tekstach, wykładach i wypowiedziach.

Wypromował kilkudziesięciu doktorów i kilkuset magistrów. Recenzował wiele prac habilitacyjnych i wydawnictw naukowych, opiniował postępowania do tytułu naukowego profesora.

Profesor znany był jako życzliwy, ale jednocześnie wymagający, wnikliwy, „dopytujący się" recenzent, którego uwadze nic ujść nie może. Niekiedy wystarczyło jedno celnie postawione pytanie, by narodziła się wątpliwość lub błąd okazał się ewidentny.

Będzie nam bardzo brakowało mądrego, wyważonego głosu Profesora Stefana Wołoszyna.

Małgorzata Kupisiewicz
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

PROBLEMATYKA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ NA ŁAMACH „RUCHU PEDAGOGICZNEGO" W LATACH 1945–2003

W artykule *Problematyka pedagogiki specjalnej na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego" w latach 1956–2003* („Pedagogia" 2004, nr 4) scharakteryzowałam – zgodnie z tytułem – najważniejsze problemy z zakresu pedagogiki specjalnej eksponowane na łamach tego periodyku przez autorów zajmujących się tą subdyscypliną pedagogiczną. Podobnie czynię w tym artykule, ogniskując tym razem uwagę na publikacjach drukowanych w latach 1945–2003 w „Ruchu Pedagogicznym". Jestem bowiem przekonana – o czym pisałam w „Pedagogii" – że ocenę stanu i kierunków rozwoju określonej dziedziny nauki można, miedzy innymi, uzyskać, analizując publikacje drukowane przez jej reprezentantów w dłuższym okresie w liczących się w naukowym obiegu periodykach.

* * *

„Ruch Pedagogiczny" ukazał się na rynku wydawniczym już przed przeszło dziewięćdziesięcioma laty, a więc jeszcze w okresie zaborów. Od tego czasu zajmuje poczesne miejsce wśród prestiżowych polskich czasopism pedagogicznych. Historyczna droga tego periodyku pokazuje jednak, że kilkakrotnie zrywana była jego ciągłość wydawnicza, znaczona wybuchem pierwszej, a potem drugiej wojny światowej oraz okresami gwałtownych przeobrażeń społecznych i gospodarczo-ekonomicznych, jakie następowały w Polsce. Mimo tych przerw „Ruch" przez dziesięciolecia ukazywał się jako odrębne samodzielne czasopismo pedagogiczne. Na jego łamach publikowano rozprawy z obszaru teorii nauczania i wychowania, prezentowano wyniki badań pedagogicznych, a także omawiano główne zagadnienia związane z dokonującymi się w Polsce przemianami oświatowymi. W kolejnych rocznikach zamieszczano również teksty prezentujące dorobek teoretyczny oraz praktyczny z zakresu pedagogiki specjalnej.

W niniejszym artykule przedstawię analizę publikacji dotyczących różnych dziedzin pedagogiki specjalnej, jakie ukazały się na łamach „Ruchu Pedagogicznego" po drugiej wojnie światowej, a więc poczynając od roku 1945/46, kiedy to wydano pierwszy powojenny tom (składający się z czterech zeszytów), do 2003 roku. Przegląd wszystkich zeszytów, które ukazały się w tym okresie (w sumie było ich 261) wykazuje, że zagadnieniom pedagogiki specjalnej po-

święcono łącznie 83 publikacje, w tym 53 artykuły i sprawozdania z badań, 12 kronik, 2 zestawienia bibliograficzne oraz 13 recenzji. Nie wszystkie działy pedagogiki specjalnej znalazły swój wyraz w publikacjach zamieszczonych w „Ruchu Pedagogicznym". Najliczniejszą grupę stanowiły 22 artykuły omawiające problematykę resocjalizacji nieletnich, 12 dotyczyło pedagogiki niepełnosprawnych intelektualnie, a tylko jedna publikacja odnosiła się do zagadnień surdopedagogiki i jedna pedagogiki terapeutycznej dzieci przewlekle chorych.

Rozprawy z zakresu pedagogiki specjalnej z lat 1945–2003 stanowiły w „Ruchu Pedagogicznym" około 2% pozostałych publikacji. Autorami ich byli głównie pracownicy wyższych uczelni, w tym: Maria Grzegorzewska, Kazimierz Kirejczyk, Stanisław Jedlewski, Aleksander Hulek, Aleksandra Maciarz, Andrzej Giryński, Joanna Głodkowska, Grzegorz Szumski i inni.

Omawiając publikowane przez wyżej wymienionych autorów artykuły, skoncentruję się na głoszonych przez nich głównych tezach, poprzez które pokażę – z konieczności w sposób wybiórczy – kierunki zmian, jakie miały miejsce w teorii pedagogiki specjalnej oraz związanej z nią praktyce.

Pedagogika specjalna jest działem pedagogiki ogólnej, a jej przedmiotem wychowanie i nauczanie osób z odchyleniami od normy. Od początków istnienia rozwijała swoją teorię na badaniach pedagogicznych prowadzonych w toku praktycznych działań edukacyjnych i rewalidacyjnych z osobami niepełnosprawnymi. Stale wzbogacając metody poznania możliwości i ograniczeń rozwoju jednostek z odchyleniami od normy, czerpała potrzebne wyjaśnienia z szeregu nauk. Dzięki temu wypracowała wiele wartościowych metod diagnozy dziecka niepełnosprawnego oraz form i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej i rewalidacyjnej.

Początkowo w kręgu zainteresowań pedagogiki specjalnej były głównie dzieci z organicznym upośledzeniem zmysłów (niesłyszące, niewidome, upośledzone umysłowo), które miały znacznie ograniczone możliwości w poznawaniu świata, kontakcie z otoczeniem i trudności w przystosowaniu społecznym. Z biegiem czasu rozszerzono zakres oddziaływań na osoby przewlekle chore, kalekie, z uszkodzeniami narządu ruchu oraz młodzież nieprzystosowaną społecznie (M. Grzegorzewska 1964, nr 6).

Postęp w zakresie diagnostyki zaburzeń rozwoju, umożliwiający wykrywanie coraz większej liczby przypadków dzieci ze sprzężonymi upośledzeniami, spowodował powiększenie przestrzeni pedagogiki specjalnej o funkcję profilaktyczną w zakresie opieki nad dziećmi o zagrożonym rozwoju. Ponadto zaczęto zajmować się jednostkami w różnym wieku – poczynając od pierwszych lat życia człowieka aż do starości – wymagającymi specjalnych oddziaływań rewalidacyjnych.

Przedmiot badań naukowych pedagogiki specjalnej stale się więc rozszerza i obejmuje dzieci niepełnosprawne już w pierwszych miesiącach życia, dzieci w wieku przedszkolnym, uczniów szkół specjalnych i publicznych, młodzież studiującą i pracującą oraz osoby dorosłe. Pedagogika specjalna stopniowo

przestaje zatem mieć status szkolnej pedagogiki specjalnej, a jej zadania realizowane są w wielu różnorodnych instytucjach poza szkolnictwem.

Intensywny rozwój działalności naukowo-badawczej pedagogiki specjalnej spowodował również zmiany w zakresie celów wychowania dzieci niepełnosprawnych. Przestano upatrywać je w samym dziecku oraz w kompensowaniu jego braków i wyrównywaniu nieprawidłowości rozwoju, a zaczęto postrzegać każde dziecko indywidualnie na tle warunków środowiskowych i z uwzględnieniem ich zmienności. Ograniczenia i zaburzenia rozwojowe osób niepełnosprawnych rozpatruje się już nie tylko w obszarze rodzaju i stopnia upośledzenia, lecz również w kontekście całokształtu cech osobowości, czynników zawiązanych z procesem rewalidacji oraz uwarunkowań społeczno-wychowawczych.

Pedagogika specjalna coraz wyraźniej ujmuje swoiste właściwości osób niepełnosprawnych na tle cech wspólnych z osobami pełnosprawnymi oraz w kontekście ogólnych teorii rozwoju człowieka. Dlatego podkreślane jest znaczenie wychowania każdej jednostki do takiej pełni życia, jaką może ona osiągnąć. Obecnie pedagogikę specjalną charakteryzuje odejście od koncentrowania się na ograniczeniach, a rozwijanie u osób niepełnosprawnych możliwości uczenia się, usamodzielniania się, adaptacji zawodowej oraz integracji społecznej we wszystkich sferach życia (A. Hulek 1988, nr 3/4; A. Maciarz 1988, nr 3/4).

Przemiany w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej miały duży wpływ na zróżnicowanie się form kształcenia niepełnosprawnych. W latach powojennych dominował segregacyjny system kształcenia specjalnego. Intensywnie rozwijało się specjalne wychowanie przedszkolne, a także nauczanie i wychowanie dzieci niepełnosprawnych w specjalnych szkołach podstawowych, ponadpodstawowych i zawodowych. Stopniowo wprowadzano nowe formy kształcenia poprzez tworzenie klas specjalnych w szkołach ogólnodostępnych i nauczanie indywidualne. Zasadnicza zmiana w poglądach na temat edukacji dzieci niepełnosprawnych nastąpiła w początkach lat siedemdziesiątych. Wtedy to pojęcie kształcenia specjalnego zaczęto odnosić nie tylko do dzieci, których edukacja odbywa się w szkołach specjalnych, lecz także tych, które uczą się w szkołach ogólnodostępnych, chociaż z powodu różnych zaburzeń rozwoju lub/i zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych mają trudności w nauce i społecznym przystosowaniu. Uznano zatem, że w społecznym projektowaniu drogi edukacyjnej każdego dziecka należy uwzględniać jego indywidualną sytuację rozwojową i wychowawczą w rodzinie oraz środowisku. W związku z tym trzeba stworzyć takie formy kształcenia specjalnego, jakie pozwolą dziecku niepełnosprawnemu na pozostanie w swoim środowisku i macierzystej szkole. Taką właśnie formą jako elementem strukturalnym całego systemu oświaty jest integracyjny system kształcenia specjalnego (A. Maciarz 1988, nr 3/4; I. Stawowy-Wojnarowska 1988, nr 3/4).

Kształcenie integracyjne stało się zatem wiodącą ideą pedagogiki specjalnej ostatnich lat. Zostało też uznane za jeden z najistotniejszych celów reform edukacyjnych w deklaracjach polityczno-oświatowych o zasięgu międzynarodowym.

Na łamach „Ruchu Pedagogicznego" ukazało się pięć artykułów omawiających stan i perspektywy integracyjnego kształcenia niepełnosprawnych w Polsce (A. Hulek 1982, nr 2/3; I. Kirejczyk 1982, nr 2/3; A. Maciarz 1986, 1/2; G. Szumski 2002, nr 3/4, 2003, nr 5/6). Koncentrują się one wokół zagadnień dotyczących:

- Istoty integracyjnego systemu kształcenia specjalnego ze zwróceniem uwagi, że jest on elementem całego systemu oświaty.
- Form edukacji integracyjnej oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych.
- Uwarunkowań skuteczności integracyjnego systemu kształcenia specjalnego, takich jak:

– pozytywne nastawienie społeczne wobec osób niepełnosprawnych;

– przygotowanie nauczycieli do sprawowania funkcji rewalidacyjnych, wychowawczych i dydaktycznych. W tym kontekście zwraca się uwagę na takie dyspozycje, jak zasób wiedzy i umiejętności specjalnych niezbędnych w pracy z dziećmi wykazującymi różne rodzaje niepełnosprawności, pozytywne postawy emocjonalne wobec wychowanków, przekonanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej o wartości integracyjnego wychowania i nauczania;

– stosunek rodziców dzieci pełnosprawnych do dzieci niepełnosprawnych i wspólnej ich edukacji;

– poziom dojrzałości emocjonalnej i społecznej dzieci niepełnosprawnych oraz efekty ich rewalidacji, w tym stan usprawnienia psychomotorycznego;

– zharmonizowanie przebiegu nauki z potrzebami i możliwościami dzieci o różnych rodzajach i stopniach niepełnosprawności. W tym przypadku zwraca się uwagę na dostosowanie do potrzeb tych dzieci: programów wychowania i nauczania, organizacji procesu kształcenia (np. pod względem liczebności grup, czasu trwania zajęć i tempa pracy), form specjalnej pomocy w zakresie działań rewalidacyjnych, a ponadto przystosowanie obiektów przedszkolnych i szkolnych pod względem architektonicznym do warunków pracy z uczniami niepełnosprawnymi;

– zapewnienie warunków integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi.

- Analizy i dyskusji nad realizacją podstawowych celów polityki edukacyjnej w zakresie kształcenia integracyjnego w Polsce, w tym:

– zmniejszenia segregacyjności kształcenia niepełnosprawnych przy jej ograniczeniu do dzieci z ciężką niepełnosprawnością intelektualną i psychiczną;

– podniesienia jakości kształcenia uczniów niepełnosprawnych uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej. W tym przypadku chodzi o to, aby szkoła zapewniała tym uczniom jak najlepsze wyniki przy jak najniższej dodatkowej pomocy;

– zapewnienia równości dostępu dzieci niepełnosprawnych do szkół integracyjnych niezależnie np. od miejsca zamieszkania, wykształcenia i zamożności rodziców itp.

• Efektów wdrażania reformy kształcenia specjalnego z roku 2000/01 – przy założeniu, że wzmocnieniu tendencji prointegracyjnych sprzyjają takie rozwiązania, jak:

– wspólna podstawa programowa obowiązująca uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych;

– odchodzenie od nauczania frontalnego i encyklopedycznego na rzecz aktywizujących metod nauczania, umożliwiających zintegrowane przyswajanie wiedzy;

– centralny system egzaminowania;

– nowe regulacje systemu finansowania szkolnictwa, dzięki którym szkoły otrzymywałyby dotacje proporcjonalnie do liczby uczniów, były różnicowane w zależności od rodzaju niepełnosprawności, a także możliwości przyjęcia uczniów do szkół ogólnodostępnych bez konieczności tworzenia klas integracyjnych itp., a oprócz tego przy ujawnianiu zagrożeń powstałych w toku wdrażania reformy kształcenia specjalnego, jak np.:

– niesprawne działanie systemu orzekającego o potrzebie kształcenia specjalnego, co powoduje wzrost populacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych;

– orzekanie o zastosowaniu wobec konkretnego dziecka formy kształcenia specjalnego na podstawie administracyjnej w istocie decyzji poradni;

– brak koncepcji w zakresie racjonalnego wykorzystania sieci szkół specjalnych.

Rozwój działalności naukowo-badawczej w zakresie pedagogiki specjalnej spowodował, iż w czołowych periodykach pedagogicznych ukazywało się coraz więcej publikacji omawiających w sposób szczegółowy zagadnienia dotyczące subdyscypliny oraz funkcjonowania społecznego osób niepełnosprawnych. A oto analiza artykułów i sprawozdań z badań zamieszczonych na łamach „Ruchu Pedagogicznego" w latach 1945–2003, za której podstawę podziału przyjęłam poszczególne dziedziny pedagogiki specjalnej.

Pedagogika osób niedostosowanych społecznie

Problematyka niedostosowania społecznego, przestępczości nieletnich oraz działań resocjalizacyjnych prezentowana była w postaci rozpraw, a także szczegółowych sprawozdań z badań. Można wśród nich wyróżnić cztery grupy tematyczne, które dotyczą:

• syndromów i uwarunkowań społecznego niedostosowania dzieci i młodzieży;

• przemocy szkolnej oraz działań interwencyjnych w celu przeciwdziałania temu zjawisku;

• form oddziaływań profilaktyczno-resocjalizacyjnych wobec jednostek społecznie niedostosowanych;

Istotą społecznego niedostosowania jest zachwianie równowagi pomiędzy jednostką a środowiskiem. Kontakty społeczne i współdziałanie z otoczeniem ulęgają wtedy znacznemu zaburzeniu. W efekcie jednostka zaspokaja swoje potrzeby w sposób niezgodny z wymaganiami i oczekiwaniami społecznymi. Przejawy zachowań sprzecznych z przyjętymi normami mogą mieć różny charakter, przy czym do najczęstszych należą: niezdyscyplinowanie, kłamstwo, wagarowanie, ucieczki, chuligaństwo oraz przestępczość (H. Smarzyński 1971, nr 2; S. Turlej 1977, nr 3).

Z badań prowadzonych przez A. Peszyńskiego (1976, nr 3) wynika, że można mówić o tzw. stadium „wylęgania się" niedostosowania społecznego jednostki. Charakteryzuje się ono obecnością następujących syndromów:

– Nieufność wobec ludzi i rzeczy. Otoczenie wychowawcze nie stanowi dla dziecka wystarczającego wsparcia. Nie poszukuje ono autorytetu, do którego mogłoby się odwołać. Narasta w nim przekonanie, że otaczający ludzie nie przyjdą mu w razie potrzeby z pomocą. Otaczający świat jawi mu się jako wrogi, a niedostateczny zasób doświadczeń, stanowiących podstawę samodzielnego działania i brak zaufania do ludzi, powoduje głęboką frustrację, która wywołuje agresję wobec dorosłych i rówieśników;

– Depresja jako zespół symptomów sygnalizujących obniżenie psychicznej aktywności, które przejawiają się zniechęceniem, przygnębieniem, niezdolnością do podejmowania wysiłku oraz obniżoną zdolnością obiektywnej kontroli własnego działania. Prowadzi to często do konfliktów pomiędzy jednostką i społeczeństwem. Pojawiająca się frustracja jako rezultat niezgodności dążeń i możliwości uzyskania sukcesu oraz uznania wywołuje negatywne zachowania oraz agresję występującą w formie chuligaństwa i przestępczości;

– Wycofywanie się jednostki ze świata rzeczywistego, ze środowiska ludzi i rzeczy. Przejawia się ono w formie ucieczek oraz samobójstw.

Podkreśla się w związku z tym znaczenie profilaktyki wychowawczej z pogranicza procesu socjalizacji i resocjalizacji. Działania te określono terminem preresocjalizacji. Podstawowym jej zadaniem jest systematyczna kontrola postawy dziecka, która to postawa określa jego stosunek do otoczenia, wyrażający się umiejętnością współdziałania oraz wykrywania i likwidowania najwcześniejszych syndromów zagrożenia niedostosowaniem społecznym, łącznie z takimi syndromami, które nie są uciążliwe dla otoczenia i związku z tym są przez nie lekceważone.

Przyczyny niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży są bardzo złożone. Wśród nich najczęściej wymienia się takie, jak: czynniki organiczne, wpływ grupy rówieśniczej i szkoły, brak więzi społecznych w środowisku lokalnym, warunki kulturalno-bytowe domu oraz atmosferę życia rodzinnego.

W artykułach publikowanych w „Ruchu Pedagogicznym" szczegółowo analizowano dwa spośród wymienionych czynników, to jest więzi społeczne w miejscu zamieszkania i klimat wychowawczy w rodzinie.

Po pierwsze, wychodząc z założenia, że na zachowania jednostki duży wpływ ma środowisko lokalne, w którym dziecko wzrasta, podjęto w tym za-

kresie badania, a w szczególności analizowano jakość więzi społecznych w osiedlach mieszkaniowych w dużych miastach, które mogą wpływać na negatywne zachowania społeczne. Zwrócono uwagę na następujące niekorzystne czynniki:

– brak więzi sąsiedzkich, anonimowość powodująca zanikanie samorzutnej kontroli nad jednostką i wzrost negatywnego stosunku do innych, którzy stają się przeszkodą w realizacji jednostkowych celów;

– zwiększona częstotliwość negatywnych form zachowań w dużym skupisku wielkomiejskich bloków, która może prowadzić do stępienia wrażliwości na zło;

– niedostateczna liczba placówek kulturalno-oświatowych i terenów rekreacyjnych, co ogranicza różnorodność właściwych form spędzania czasu wolnego (H. Smarzyński 1971, nr 2; M. Śnieżyński 1983, nr 5).

Po drugie, dom rodzinny ma istotny wpływ na funkcjonowanie społeczne dzieci i młodzieży. Ryzyko zagrożenia niedostosowaniem społecznym stwarzają rodziny, w których:

– występują różnego rodzaju patologie, w tym alkoholizm, przestępczość i prostytucja;

– struktura jest zaburzona np. z powodu rozpadu małżeństwa;

– dominuje prymitywizm zachowań, zaznaczający się niskim poziomem wykształcenia, niestosownymi postawami wychowawczymi, a także sposobem spędzania czasu wolnego;

– manifestowana jest wzajemna niechęć, brak zaufania, chłód i obojętność, a relacje oparte są na wzajemnym obwinianiu się i kłótniach;

– brak jest zainteresowania sprawami dziecka i nieudzielaniem mu wsparcia;

– występuje agresywny sposób rozwiązywania konfliktów (H. Smarzyński 1971, nr 2; K. Zajączkowski 2000, nr 1/2).

Uznano, że negatywne środowisko społeczne – głównie rodzinne, ale i rówieśnicze oraz tzw. ulica – są podstawowym źródłem społecznego niedostosowania i zachowań przestępczych młodzieży.

Zwrócono także uwagę na zależność pomiędzy dysfunkcją intelektualną jednostki a występowaniem przejawów niedostosowania społecznego. Stwierdzono, że desocjalizacja i zaburzona edukacja mogą negatywnie wpływać na sferę poznawczą i funkcjonowanie intelektualne jednostki. Dlatego dysfunkcje intelektualne, a także społeczne niedostosowanie mogą być skutkami wspólnych środowiskowych przyczyn (W. Rempel 1994, nr 1/2).

Ponadto, jak wykazują wyniki badań, można wyróżnić pewne cechy osobowości dzieci tzw. wysokiego ryzyka niedostosowania społecznego, w tym nieprawidłowe dostosowanie się do sytuacji szkolnej, odzwierciedlające się niskimi wynikami w nauce oraz nieprawidłowym funkcjonowaniem w roli ucznia i kolegi. Dzieci te cechuje także niska samoocena i niski poziom samoakceptacji, zewnętrzne poczucie lokalizacji kontroli, a ponadto wysoki poziom agresywności (K. Zajączkowski 2000, nr 1/2).

W ostatnich latach coraz częściej na łamach „Ruchu Pedagogicznego" publikowane są artykuły omawiające problem przemocy w szkole (M. Wojciechowski 1999, nr 1/2, 2000, nr 3/4, 2002, nr 5/6; K.J.Tillman 2001, nr 3/4). Artykuły te koncentrują się wokół następujących szczegółowych zagadnień:

- formy przemocy występujące najczęściej w szkołach;
- niekorzystne warunki sprzyjające pojawianiu się zjawiska przemocy w szkołach;
- działania prewencyjne.

Zjawisko przemocy rówieśniczej ma charakter wieloaspektowy, stąd szerokie spektrum podejmowanych w tym zakresie badań. Najczęściej pojęcie przemocy rozpatrywane jest w kontekście interakcji między osobami i wówczas mówi się o przemocy fizycznej (cielesnej) oraz o przemocy psychicznej (najczęściej werbalnej). Biorąc pod uwagę sposoby przejawiania się zachowań z użyciem siły, odróżnia się przemoc bezpośrednią (może ona mieć charakter fizyczny bądź słowny) oraz przemoc pośrednią, jak społeczna izolacja oraz intencjonalne odrzucenie z grupy. Uwaga badaczy koncentruje się zatem zarówno na wąsko rozumianym zjawisku dręczenia (nękania), jak i na szerokiej analizie działań, które prowadzą do fizycznego i psychicznego bólu lub krzywdy osób, a także do niszczenia przedmiotów na terenie szkoły.

Badania nad społecznymi i psychospołecznymi czynnikami ryzyka, które mają związek ze stosowaniem przez uczniów różnych form przemocy, wykazały, że mają one swoje źródło w środowisku szkolnym i pozaszkolnym (K.J. Tillman 2001, nr 3/4). Wśród pozaszkolnych uwarunkowań zachowań przemocowych uczniów (tak fizycznych, jak i psychicznych) wymienia się:

- restrykcyjny styl wychowania przez rodziców;
- postawy akceptujące agresywne sposoby rozwiązywania konfliktów w grupach rówieśniczych;
- oglądanie filmów ze scenami przemocy.

Wewnątrzszkolne czynniki ryzyka stosowania przez uczniów przemocy to:

- rodzaj szkoły jako „wskaźnik drogi edukacyjnej, poziomu osiągnięć, a także składu społecznego uczniów";
- restrykcyjność w stosunkach nauczyciel – uczniowie;
- niekorzystny klimat szkolny, a zwłaszcza etykietowanie uczniów przez nauczycieli i ostra konkurencja między uczniami;
- niesprzyjająca kultura uczenia się (np. stawianie zbyt wysokich wymagań oraz niezapewnienie szansy na odniesienie sukcesu).

Szkolne programy prewencyjne kładą szczególny nacisk na działania polegające na zmianie samej szkoły, tak by wytwarzane przez nią czynniki ryzyka pojawienia się przemocy straciły na znaczeniu. Czynniki te dotyczą:

- rozwijania kultury szkolnej;
- poprawiania klimatu sprzyjającego nauczaniu zorientowanemu na ucznia;
- realizowania odpowiednich programów zaradczych, jak np. trening umiejętności społecznych w klasie, program pomocy w rozwiązywaniu proble-

mów szkolnych, program społecznego uczenia się podczas lekcji lub program prewencji wobec przemocy;

– współpracy z instytucjami zajmującymi się młodzieżą.

Już od dawna sygnalizowano, że w działaniach profilaktycznych w zakresie zachowań dewiacyjnych wiodącą rolę powinna pełnić szkoła jako koordynator wychowania opierającego się na współdziałaniu z rodzicami, organizacjami społecznymi oraz władzami terenowymi (M. Śnieżyński 1978, nr 2).

Do najbardziej kontrowersyjnych zagadnień w pedagogice resocjalizacyjnej zaliczyć można problem skutecznej i trwałej resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie. Rozważaniom na ten temat poświęcono również nieco miejsca w zeszytach „Ruchu Pedagogicznego". Na szczególną uwagę zasługuje artykuł na temat projektowania oraz oceny skuteczności działań profilaktycznych w zakresie niedostosowania społecznego (K. Zajączkowski 2000, nr 1/2).

Autor tego artykułu, opierając się na teorii zachowań dewiacyjnych Richarda i Shiley Jessor, uznał, że działania profilaktyczne, których celem jest obniżenie poziomu skłonności do zachowań patologicznych, podejmowanych przez dzieci i młodzież, powinny uwzględniać wszystkie czynniki przyczyniające się do ich powstania i utrwalania. Konieczne jest zatem skoordynowanie działań obejmujących wszystkie sfery zaburzonego zachowania dziecka, a więc społeczną, intrapsychiczną i interpersonalną. Program profilaktyczny powinien więc być ukierunkowany na:

– pomoc dzieciom i młodzieży poprzez prowadzenie terapii indywidualnej i grupowej, ukierunkowywanie aktywności przez stworzenie warunków do rozwoju zainteresowań oraz rozwinięcie działalności opiekuńczej;

– pomoc rodzinie z uwzględnieniem takich form pracy, jak oddziaływanie psychoedukacyjne i mediacje w okresie kryzysu rodzinnego;

– działania w obrębie szkoły, w tym dotyczące wyrównywania braków dydaktycznych dzieci i młodzieży, udzielanie wsparcia nauczycielom w podejmowaniu decyzji odnoszących się do wychowanka, a także organizowanie szkoleń i treningów w celu podniesienia kwalifikacji pedagogów.

Inne artykuły omawiające problemy resocjalizacji nieletnich, skoncentrowane były na problemach:

- skuteczności działań resocjalizacyjnych młodzieży niedostosowanej społecznie w warunkach grupy półwolnościowej, przy czym zwrócono uwagę, że warunkiem efektywności tej formy resocjalizacji jest:

– umiejętne tworzenie przez wychowawców grup półwolnościowych o dużej niezależności, ze szczególnie staranną selekcją wychowanków;

– opracowanie szczegółowych regulaminów i przepisów dostosowanych do specyfiki grupy;

– odpowiedni dobór kadry pedagogicznej (M. Hernik 1973, nr 5);

- systemu wychowania resocjalizującego stosowanego w warunkach kurateli sądowej.

Podstawą efektywności działań kuratora sądowego powinno być: poznanie osobowości podopiecznego, jego środowiska, a także jego stosunku do innych

osób, do samego siebie oraz najbliższego otoczenia; pogłębiona analiza przyczyn, które doprowadziły do przestępstwa oraz dobre rozeznanie pragnień, potrzeb, aspiracji i planów życiowych podopiecznego. Zebranie tych informacji warunkuje wybór właściwego systemu oddziaływań w warunkach kurateli sądowej, systemu opartego na kontroli lub wykorzystującego *casework*, to jest udzielanie indywidualnego wsparcia poprzez wytworzenie więzi emocjonalnej lub zastosowanie systemu kontroli i opieki aktywizującej (M. Kalinowski 1978, nr 2);

- znaczenia pracy, a także stosowania zróżnicowanych form spędzania czasu wolnego w procesie resocjalizacji (M. Kalinowski 1977, nr 1; K. Lubański 1989, nr 1).

Na zakończenie prezentacji artykułów analizujących problemy resocjalizacji dzieci i młodzieży warto zwrócić uwagę na rozprawę omawiającą polski system prawny dotyczący nieletnich (B. Kozieł 2001, nr 3/4). Podstawą tego systemu są przepisy prawne ustawy z 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich, wynikające z niej akty wykonawcze oraz przepisy kodeksu karnego. Polska ustawa, przyjmując model sformalizowanego postępowania w sprawach nieletnich, wyłącza postępowanie z nieletnimi z dziedziny prawa karnego i za podstawę przyjmuje postępowanie o charakterze opiekuńczo-wychowawczym. Sprawia to, iż traktowanie różnych zachowań dewiacyjnych następuje w kategoriach symptomów nieprzystosowania społecznego. Podstawową zasadą staje się dobro dziecka, a interwencja w jego życie ma wynikać ze stanu zagrożenia, w jakim się znalazło. Zdaniem autorki artykułu „całość ustawy o nieletnich nie jest jednak konsekwentnie podporządkowana tym założeniom".

Autorka artykułu zwraca uwagę, że w polskim ustawodawstwie dotyczącym nieletnich „nie przewiduje się stosowania różnych form *diversin*, programów doprowadzających do resocjalizacji i readaptacji społecznej". Twierdzi ponadto, że w działalności resocjalizacyjnej w Polsce ciągle dominuje przymus i kontrola, a katalog środków naprawczych jest przestarzały.

Pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną

Rozważania nad ujmowaniem niepełnosprawności intelektualnej, poczynając od koncepcji biologicznego zdeterminowania ograniczeń do znaczącego wpływu środowiska społecznego, podejmowane były już w latach sześćdziesiątych i prowadzone są po dzień dzisiejszy. Zmiany, jakie następowały w zakresie terminologii związanej z niepełnosprawnością intelektualną, zmierzały w kierunku zniwelowania zjawiska stygmatyzacji osób o istotnie niższym funkcjonowaniu intelektualnym. Nie ulega wątpliwości, że przyjmowane zakresy pojęć określających niepełnosprawność umysłową wyznaczały ramy podejmowanych badań (J. Głodkowska 2003, nr 5/6; K. Dimitruk-Sierocińska 2003, nr 5/6).

Pierwsze publikacje dotyczące jednostek upośledzonych umysłowo, jakie ukazały się w „Ruchu Pedagogicznym" przypadają na przełom lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Koncentrowały się one wokół dwóch obszarów zagadnień, tzn. zachowań prospołecznych osób o obniżonej sprawności umysłowej oraz trudności szkolnych i efektywności uczenia się dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Upośledzenie rozpatrywane jest w kategoriach ograniczenia uczestniczenia w życiu społecznym, w pełnieniu ról społecznych oraz w racjonalnym regulowaniu stosunków z otoczeniem zgodnie z ogólnie przyjętymi normami i regułami postępowania. Stopień identyfikacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie z normami i wartościami akceptowanymi społecznie oraz przyjęcie ich jako podstawy własnego działania stanowi ważne kryterium przystosowania społecznego. Uznano, że umiejętność podejmowania zachowań prospołecznych przez osoby niepełnosprawne umysłowo stanowi ważny składnik prawidłowego przebiegu ich interakcji z otoczeniem. Ponadto sytuacje wymagające postępowania prospołecznego mogą rozwijać u nich poczucie własnej wartości, wiarę w siebie i swoje możliwości, a więc sprzyjać ich rewalidacji społecznej (A. Giryński 1987, nr 4).

W procesie kształtowania się prawidłowych postaw społecznych dzieci i młodzieży niepełnosprawnej istotną rolę odgrywają rodzice i krąg rówieśników. A oto uzasadnienie tej tezy:

1. Badania wykazują istotny związek pomiędzy rodzajem postaw rodzicielskich a nastawieniem społecznym dzieci upośledzonych umysłowo. Postawa nadmiernej dominacji nad dzieckiem może wpłynąć hamująco na podejmowanie przez nie czynności prospołecznych, przy czym dzieje się tak w dużym stopniu z poczucia braku wiary we własne siły. Nadmierny dystans do dziecka stwarza podstawę unikania przez nie aktywności prospołecznej. Postawa bezradności wobec dziecka implikuje również rezygnację rodziców z egzekwowania określonych form zachowań społecznych (A. Giryński 1986, nr 1/2).

2. Nastawienia prospołeczne ułatwiają dzieciom upośledzonym przystosowanie społeczne. Istotne znaczenie ma pozycja, jaką zajmuje ono w grupie rówieśniczej. Niski status społeczny oraz negatywna bądź obojętna postawa rówieśników wobec dziecka utrudniają w znacznym stopniu proces jego socjalizacji.

3. W kształtowaniu nastawień prospołecznych dzieci upośledzonych umysłowo istotną rolę odgrywają ich indywidualne i społeczne doświadczenia. Wykazano, że dzieci ujawniające zachowania prospołeczne mają zdecydowanie większy zakres doświadczeń związanych – między innymi – z pełnieniem funkcji opiekuna, udzielaniem pomocy innym oraz współudziałem w doborze form spędzania wolnego czasu (A. Giryński 1988, nr 3/4).

4. Problematykę aktywności społecznej osób upośledzonych ujmowano również w kontekście cech temperamentalnych. Uznano, że niska reaktywność (mała wrażliwość i duża wydajność – zdolność do pracy), jak też duża ruchliwość zachowań (zdolność do szybkiego reagowania odpowiednio do zmieniają-

cych się warunków) stanowią dobrą postawę do kształtowania się aktywności społecznej dzieci upośledzonych umysłowo (A. Mirkut 1988, nr 5/6).

Zagadnienia trudności szkolnych uczniów zaliczanych do upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim zasygnalizowane zostały w trzech artykułach, w których:

– Analizując sytuację uczniów „ociężałych umysłowo", a uczących się w normalnych szkołach podstawowych, wykazano, że napotykają oni poważne trudności w nauce czytania i pisania, rozumienia tekstów, wypowiadania się, a także rozwiązywania problemów matematycznych. Podkreślano również ich problemy z przystosowaniem społecznym. Ponadto zwrócono uwagę, że dzieci „ociężałe umysłowo" często nie wykorzystują w pełni swoich możliwości intelektualnych. Zaobserwowano też obniżanie się ilorazu inteligencji u uczniów, którzy doświadczali przez dłuższy czas niepowodzeń w nauce (A. Maurer 1975, nr 4).

– Badano specyficzne trudności w kształtowaniu się pojęć i umiejętności matematycznych u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim a uczących się w szkołach specjalnych. Zwrócono zwłaszcza uwagę na niski stopień przyswojenia przez tych uczniów umiejętności dokonywania operacji na liczbach, w tym wykonywania czterech działań arytmetycznych oraz zastosowania wiedzy matematycznej w praktyce (J. Głodkowska 1989, nr 2/3; 1990 3/4).

Szerokie spojrzenie na proces rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną wraz z próbą nakreślenia „przestrzeni rehabilitacyjnej", która ma zapewnić szansę korzystniejszych warunków rozwoju i życia, prezentuje J. Głodkowska (2003, nr 5/6). W sposób kompleksowy omawia ona wielowymiarowe podejście do rehabilitacji, w tym:

– indywidualnie zróżnicowaną diagnozę pozytywną, na podstawie której skonstruowany powinien być profil edukacyjno-rehabilitacyjny zdolności intelektualnych, zachowań przystosowawczych, interakcji i współdziałania, pełnienia ról społecznych, stanu zdrowia oraz innych uwarunkowań;

– dbałość o jakość życia osoby z niepełnosprawnością intelektualną poprzez odpowiednie wsparcie umożliwiające jej polepszenie funkcjonowania, doświadczanie poczucia szczęścia i pomyślności życiowej;

– umożliwienie spełniania zadań rozwojowych od wczesnego dzieciństwa do późnej dorosłości w tym odnalezienie miejsca w społeczeństwie dla osób z upośledzeniem umysłowym, zapewniającego im stosownie do możliwości warunki do samodzielności oraz poczucie niezależności życiowej;

– wyznaczenie zakresu działań rehabilitacyjnych, uwzględniające wiek chronologiczny wychowanków w stwarzaniu warunków do „praktykowania życia";

– zapewnienie osobie z niepełnosprawnością intelektualną poczucia godności, autonomii i podmiotowości; dążenie do wzbudzania autorehabilitacji oraz do jej wzmacniania i rozwijania.

Spełnienie tych rehabilitacjnych zadań ma sprzyjać procesowi normalizacji, tak by osoba z upośledzeniem umysłowym możliwie samodzielnie realizowała

swoje potrzeby, rozwijała zdolności, a także mogła liczyć na respektowanie jej praw do godnego życia.

Pedagogika osób niesłyszących i słabo słyszących

Problemom edukacji i rehabilitacji dzieci z wadą słuchu poświęcono tylko jeden tekst, który zamieszczono w dziale „Materiały dla studentów". Zawiera on zestawienie warunków, jakie powinny być spełnione, aby dziecko z głębokim ubytkiem słuchu mogło z powodzeniem uczyć się w szkole masowej. Zwrócono uwagę na:

– warunki techniczne związane z odpowiednią akustyką w klasie i dobrym oświetleniem;

– wykorzystanie specjalistycznej aparatury wzmacniającej dźwięki (system FM);

– dostosowanie organizacji pracy w szkole, a zwłaszcza na lekcjach, do specyficznych potrzeb dziecka wynikających z uszkodzenia słuchu, w tym np. sprawdzania wiadomości uczniów niesłyszących w formie pisemnej i zapewnienia im dodatkowego czasu na wykonanie pracy, a także zagwarantowania dobrych warunków akustycznych odbioru wypowiedzi innych i stworzenia możliwości powtórzenia poleceń i zadań podawanych tylko werbalnie (I. Zaporowska-Stachowiak 2003, nr 5/6).

Pedagogika terapeutyczna dzieci przewlekle chorych

Zagadnieniom osób niepełnosprawnych ruchowo poświęcono w analizowanych zeszytach „Ruchu Pedagogicznego" jeden artykuł (K. Bidziński 2003, nr 5/6). Stanowi on prezentację wyników badań nad systemem wartości młodzieży z dysfunkcjami narządów ruchu. Wykazano, że zarówno cele życiowe, jak i pragnienia osób niepełnosprawnych ruchowo i ich sprawnych rówieśników mają charakter bardziej egocentryczny niż prospołeczny. Różnice polegają na tym, że dla osób niepełnosprawnych cele związane ze zdrowiem i poprawą sprawności są priorytetowe, od których uzależniają realizację innych celów, jak np. poszerzanie wiedzy, poczucie niezależności czy znalezienie szczęścia w życiu. Ponadto wykazano, że pewne wartości, jak chociażby nauka ujmowana w sposób pragmatyczno-doraźny, praca i związany z nią określony standard materialny oraz rodzina, traktowane są przez osoby pełnosprawne w kategoriach celów życiowych, natomiast dla osób niepełnosprawnych stanowią podstawę pragnień. Takie nastawienie do życia osób z dysfunkcjami narządów ruchu może świadczyć o braku wiary we własne możliwości, postrzeganiu siebie jako jednostek o wielu ograniczeniach, dla których realizacja celów uznanych społecznie za ważne jest niedostępna.

Na zakończenie artykułu autorka podaje wskazówki dotyczące edukacji aksjologicznej. Zwraca uwagę na potrzebę: udzielania pomocy osobom niepeł-

nosprawnym w poznaniu własnego systemu wartości, prowadzenia dyskusji nad dylematami moralnymi, dostarczania wzorców osobowych – także z kręgu ludzi niepełnosprawnych, którym mimo ograniczeń udało się odnieść sukces życiowy – a ponadto wzbogacania zasobu celów życiowych młodzieży o elementy prospołeczne zarówno o charakterze allocentrycznym, jak i socjocentrycznym.

Na łamach „Ruchu Pedagogicznego" ukazały się również dwa artykuły podejmujące problematykę **oświaty i wychowania niepełnosprawnych w innych krajach**. Są to opracowania I. Grodzickiej i M. Marek-Ruki (1981, nr 4, nr 5), ukazujące system kształcenia nauczycieli szkół specjalnych oraz formy edukacji dzieci upośledzonych umysłowo w Finlandii.

• Przygotowanie nauczycieli w zakresie pedagogiki specjalnej w Finlandii ma charakter dwustopniowy. Pierwszy stopień obejmuje trzy lata studiów pedagogicznych, dwa lata praktyki szkolnej, jeden rok kursu pedagogiki specjalnej (dający przygotowanie w zakresie reedukacji, logopedii, kształcenia dzieci trudnych wychowawczo, głębiej upośledzonych, z wadą słuchu oraz niewidomych). Po ukończeniu pierwszego stopnia nauczyciele mogą uzupełniać wiedzę na dwuletnich studiach magisterskich.

• Na terenie Finlandii kształcenie i wychowanie dzieci z odchyleniami od normy prowadzone jest w ścisłej integracji z dziećmi o normalnym rozwoju. Uczeń mający trudności kierowany jest na dodatkowe zajęcia do zespołu korekcyjnego. Jeśli nie wyrównuje braków i nie ma perspektyw na ich uzupełnienie, umieszczany jest – po dokładnej diagnozie zespołu specjalistów – w klasie specjalnej przy szkole podstawowej. Klasy specjalne organizowane są dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo, nerwicowych, z lekkimi zaburzeniami neuropsychicznymi, trudnych wychowawczo, niedosłyszących i głuchych, a ponadto słabowidzących i niewidomych.

Poza klasami specjalnymi funkcjonują w Finlandii samodzielne szkoły specjalne oraz szkoły z internatami. Jest ich niewiele i przeznaczone są głównie dla upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i głębokim. Absolwentami tych szkół zajmują się „centra opieki nad upośledzonymi umysłowo". Część osób niepełnosprawnych intelektualnie uczęszcza do „ośrodków dziennego pobytu" Niektóre z tych osób kierowane są po przeszkoleniu do zakładów pracy chronionej. Kształcenie zawodowe młodzieży lekko upośledzonej umysłowo ma charakter integracyjny i odbywa się w normalnych szkołach zawodowych.

Odrębnymi działami wydzielonymi w „Ruchu Pedagogicznym" są **Kronika** i **Recenzje**. Sporadycznie zamieszczane są też tematyczne **Zestawienia bibliograficzne** publikacji pedagogicznych.

W dziale **Kronik** „Ruchu" z lat 1945–2003 odnotować należy publikacje o czołowych postaciach pedagogiki specjalnej. Ukazały się cztery artykuły prezentujące postać i dorobek naukowy twórczyni pedagogiki specjalnej Marii Grzegorzewskiej (L. Bandura 1964, nr 6; J. Doroszewska 1964, nr 6; M. Jakubowski 1979, nr 1; W. Okoń 1991, nr 3/4). Przedstawiono także drogę życiową

i naukową Aleksandra Hulka, który był prekursorem idei edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w Polsce (J. Zabłocki 1994, nr 1/2).

Na łamach pisma, publikowano również sprawozdania z konferencji. Warto wspomnieć o sesjach naukowych poświęconych problemom społecznego niedostosowania młodzieży (J. Janicki 1963, nr 1), zagadnieniom związanym z kształceniem kadr do nauczania w szkołach specjalnych (K. Dzyr-Gierej 1978, nr 6), problematyce rewalidacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie (K. Dzyr-Gierej 1981, nr 5), a także relacji z IV Światowego Kongresu Głuchych (K. Kirejczyk 1964, nr 6).

Na szczególną uwagę zasługują dwie konferencje, które odbyły się w ostatnich latach i zostały omówione w „Ruchu Pedagogicznym".

- *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku* to konferencja organizowana cyklicznie – co pół roku – przez prof. Jana Pańczyka na Uniwersytecie Łódzkim. Główna ideą tych naukowych spotkań jest konsolidacja środowiska pedagogów specjalnych z różnych ośrodków i bezpośrednie zapoznanie się z bieżącymi problemami pedagogiki specjalnej. Forum, które odbyło się w listopadzie 2001 roku, koncentrowało się na problemie wielokierunkowej analizy terminów i haseł, z których korzysta pedagogika specjalna. Zwrócono uwagę na potrzebę uporządkowania terminologii zgodnie z ustawą o języku polskim oraz dokonania ustaleń terminologicznych w zakresie pedagogiki specjalnej i dziedzin jej pokrewnych w sytuacji wejścia Polski do Unii Europejskiej (J. Błeszyński 2002, nr 1/2).

- Konferencja *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych* zorganizowana została w 2003 roku przez Pracownię Pedagogiki Rewalidacyjnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z okazji 50-lecia Wydziału Pedagogicznego UW, 35-lecia Katedry Pedagogiki Specjalnej Wydziału Pedagogicznego UW i Europejskiego Roku Osób Niepełnosprawnych. Główne problemy tam omawiane dotyczyły społecznej integracji osób niepełnosprawnych. W wygłoszonych referatach poruszano takie kwestie, jak:

– epistemologiczne i metodologiczne konteksty integracji społecznej niepełnosprawnych;

– prawa, możliwości i ograniczenia społecznej integracji niepełnosprawnych w rodzinie, środowisku lokalnym, grupach rówieśniczych i w zatrudnieniu;

– integracja społeczna w edukacji;

– rola rodziny w społecznej integracji niepełnosprawnych (G. Dryżałowska, H. Żuraw 2003, nr 5/6).

W dziale **Recenzji** „Ruchu Pedagogicznego" z lat 1945–2003 znajduje się trzynaście opracowań książek z różnych działów pedagogiki specjalnej, które w tym czasie ukazały się na rynku wydawniczym. Najliczniejszą grupę stanowią publikacje omawiające problemy niedostosowania społecznego, przestępczości nieletnich, profilaktyki i resocjalizacji. Autorami omawianych książek są Otton Lipkowski, Hanna Malewska i Vincent Peyre, D. Olweus oraz Władysław Sawicki. Publikowano też recenzje książek poświęconych problemom pedago-

giki opiekuńczej, systemom kształcenia niesłyszących, funkcjonowaniu społecznego niepełnosprawnych, a także edukacji i rewalidacji dzieci upośledzonych umysłowo. Książki te zostały napisane lub zredagowane przez Kazimierza Kirejczyka, Krystynę Błeszyńską i Jerzego Stochmiałka.

Na łamach „Ruchu Pedagogicznego" ukazała się ponadto recenzja książki Ewy Wapiennik i Radosława Piotrowicza, której autorzy omawiają problematykę związaną z działaniami Unii Europejskiej na rzecz osób niepełnosprawnych.

* * *

Sumując pragnę podkreślić, że „Ruch Pedagogiczny" był otwarty w latach 1945–2003 na problemy pedagogiki specjalnej. Wskazuje na to zarówno liczba ukazujących się w tym czasie na jego łamach publikacji z zakresu tej subdyscypliny pedagogicznej, jak i – co szczególnie ważne – ich jakości. Dzięki temu specjaliści, zajmujący się pedagogiką specjalną, mogli nie tylko publikować wyniki własnych badań, lecz również zapoznawać się z treścią i kierunkami prac prowadzonych przez swoich kolegów w innych krajach. To zaś, że najliczniej publikowane były prace z zakresu resocjalizacji nieletnich oraz dzieci niepełnosprawnych pod względem intelektualnym, stanowi, jak sądzę, wyraz społecznego zapotrzebowania na tego rodzaju prace, zapotrzebowania odzwierciedlającego wzrost przestępczości wśród uczniów oraz stosunkowo liczne przypadki niepełnosprawności intelektualnej dzieci. Byłoby dobrze, aby z czasem równie wiele uwagi poświęcono innym rodzajom niepełnosprawności, w tym badaniom surdopedagogicznym oraz związanym z nimi zabiegom diagnostycznym, profilaktycznym i terapeutycznym. Te bowiem rodzaje niepełnosprawności zasługują na uwagę nie tylko z powodu ich liczby, lecz również dróg życiowych dotkniętych nimi osób.

Literatura

Bandura L.: *W 75-lecie urodzin Marii Grzegorzewskiej*. 1964, nr 6.

Bidziński K.: *Wartości młodzieży niepełnosprawnej ruchowo i jej niepełnosprawnych rówieśników*. 2003, nr 5–6.

Błeszyński J.: *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*. 2002, nr 1–2.

Dimitruk-Sierocińska K.: *Kontrowersje wokół pojęcia upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim – obraz dziecka w wieku szkolnym*. 2003, nr 5–6.

Doroszewska J.: *Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej*. 1964, nr 6.

Dryżałowska G., Żuraw H.: *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. 2003, nr 5–6.

Dzyr-Gierej K.: *Kadra w kształceniu specjalnym – Stan obecny i perspektywy*. 1978, nr 6.

Dzyr-Gierej K.: *Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie*. 1981, nr 5.

Giryński A.: *Postawy rodzicielskie a zachowanie prospołeczne dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. 1986, nr 1–2.

Giryński A.: *Nastawienie prospołeczne jako wyznacznik poziomu akceptacji społecznej osób niepełnosprawnych umysłowo*. 1987, nr 4.

Giryński A.: *Doświadczenie i aktywność jako wyznaczniki zachowań oczekiwanych społecznie osób niepełnosprawnych umysłowo*. 1988, nr 3–4

Głodkowska J.: *Analiza porównawcza węgierskiego i polskiego programu nauczania matematyki w klasach I–IV szkół specjalnych dla umysłowo upośledzonych w stopniu lekkim*. 1989, nr 2–3.

Głodkowska J.: *Wiedza matematyczna uczniów klas I–IV szkoły specjalnej*. 1990, nr 3–4

Głodkowska J.: *Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne*. 2003, nr 5–6.

Grodzicka I., Marek-Ruka M.: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli szkół specjalnych na terenie Finlandii*. 1981, nr 4.

Grodzicka I., Marek–Ruka M.: *Kształcenie dzieci upośledzonych na terenie Finlandii*. 1981, nr 5.

Grzegorzewska M.: *Założenia systemu kształcenia kadr pedagogicznych dla szkolnictwa specjalnego*. 1964, nr 6.

Hernik M.: *Problemy resocjalizacji młodzieży niedostosowanej w warunkach grupy półwolnościowe*. 1973, nr 5.

Hulek A.: *System integracyjny w kształceniu specjalnym*. 1982, nr 2–3.

Hulek A.: *Stan i problemy przebudowy systemu kształcenia specjalnego w Polsce*. 1988, nr 3–4.

Jakubowski M.: *Maria Grzegorzewska – twórczynią pedagogiki specjalnej w Polsce. W 90 rocznicę urodzin*. 1979, nr 1.

Janicki J.: *Sesja naukowa poświecona problemom społecznego nieprzystosowania młodzieży*. 1963, nr 1.

Kalinowski M.: *Wychowanie przez pracę młodzieży niedostosowanej społecznie*. 1977, nr 1.

Kalinowski M.: *Zasady i metody wychowania resocjalizującego w systemie kurateli sądowej wobec nieletnich*. 1978, nr 2.

Kirejczyk K.: *IV Światowy Kongres Głuchych w Sztokholmie*. 1964, nr 6.

Kirejczyk I.: *Pomoc dzieciom niepełnosprawnym w szkołach masowych*. 1982, nr 2–3.

Kozieł B.: *Polski system prawny dotyczący nieletnich (próba diagnozy)*. 2001, nr 3–4.

Lubański K.: *Czas wolny w procesie resocjalizacji*. 1989, nr 1.

Maciarz A.: *Warunki skuteczności integracyjnego systemu kształcenia specjalnego*. 1986, 1–2.

Maciarz A.: *Przemiany w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. 1988, nr 3–4.

Maurer A.: *Właściwości rozwoju psychoruchowego dzieci ociężałych umysłowo jako źródło ich trudności szkolnych*. 1975, nr 4.

Mirkut A.: *Charakterystyka uczniów upośledzonych umysłowo o różnym poziomie aktywności społecznej ze względu na cechy temperamentu*. 1988, nr 5–6.

Okoń W.: *Maria Grzegorzewska*. 1991, nr 3–4.

Peszyńskiego A.: *Przeciwdziałanie niedostosowaniu społecznemu w jego fazie rozwojowej*. 1976, nr 3.

Rempel W.: *Subnormia a nieprzystosowanie społeczne*. 1994, nr 1–2.

Smarzyński H.: *Środowisko społeczne nieletnich przestępców*. 1971, nr 2.

Śnieżyński M.: *Wychowanie integralne a problem socjalizacji uczniów niedostosowanych społecznie*. 1978, nr 2.

Śnieżyński M.: *Warunki skuteczności integracyjnego systemu kształcenia specjalnego*. 1983, nr 5.

Stawowy-Wojnarowska I.: *Projekt organizacji kształcenia niepełnosprawnych*. 1988, nr 3-4 .

Szumski G.: *Perspektywy integracyjnego kształcenia niepełnosprawnych w Polsce. Analiza systemowo-porównawcza*. 2002, nr 3–4.

Szumski G.: *Przez kształcenie integracyjne do integracji społeczne*. 2003, nr 5–6

Tillman K.J.: *Przemoc w niemieckiej szkole – importowana czy samodzielnie wytwarzana*. 2001, nr 3–4.

Turlej S.: *Ostra postać niedostosowania społecznego młodzieży przestępczej w świetle badań*. 1977, nr 3.

Wojciechowski M.: *Dręczenie wzajemne uczniów – program naprawczy*. 1999, nr 1–2.

Wojciechowski M.: *Sposób na przemoc w szkole*. 2000, nr 3–4.

Wojciechowski M.: *O przemocy szkolnej oraz o konieczności jej powstrzymania*. 2002, nr 5–6.

Zablocki J.: *Prof. dr hab. Aleksander Hulek*. 1994, nr 1–2.

Zajączkowski K.: *Wykorzystanie teorii zachowań dewiacyjnych Richarda i Shirley Jessor do projektowania oraz oceny skuteczności oddziaływań profilaktycznych*. 2000, nr 1–2.

Zaporowska-Stachowiak I.: *Warunki funkcjonowania dziecka z głębokim ubytkiem słuchu w szkole masowej*. 2003, nr 5–6.

BIBLIOGRAFIA

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2004

PEDAGOGIKA SPECJALNA

Bibliografia w wyborze za lata 1990–2004

1. CZŁOWIEK niepełnosprawny: problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania: charisteria dla Profesor Zofii Sękowskiej / red. Maria Chodkowska. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1994. – 336 s.

2. DYLEMATY pedagogiczne w rewalidacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi / red. Wirginia Loebl. – Gdańsk: Uniwersytet Gdański, 1996. – 127 s.

3. DYLEMATY pedagogiki specjalnej / red. Alicja Rakowska, Jolanta Baran. – Kraków: Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej, 2000. – 220 s.

4. DZIEMIDOWICZ Czesław: Studia z pedagogiki ogólnej i specjalnej. – Bydgoszcz: Comma; Olsztyn: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Oddział, 1997. – 260 s.

5. EDUKACJA osób niepełnosprawnych / red. Aleksander Hulek; PAN. Komitet Nauk Pedagogicznych, Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem. – Warszawa: Upowszechnianie Nauki-Oświata "UN-O", 1993. – 198 s.

6. EDUKACJA osób niepełnosprawnych: praca zbiorowa / red. Lucyna Frąckiewicz. – Katowice: Akademia Ekonomiczna im. Karola Adamieckiego, 2003. – 186 s.

7. FORMY pracy opiekuńczo-wychowawczej / red. Józefa Brągiel, Sylwia Badora. – Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1997. – 432 s.

8. FORUM pedagogów specjalnych XXI wieku. T. 1 / red. Jan Pańczyk. – Łódź: Uniwersytet Łódzki, 2002. – 115 s.

9. FORUM pedagogów specjalnych XXI wieku. T. 2 / red. Jan Pańczyk. – Łódź: Uniwersytet Łódzki, 2002. – 148 s.

10. FORUM pedagogów specjalnych XXI wieku. T. 3 / red. Jan Pańczyk. – Łódź: Uniwersytet Łódzki, 2002. – 335 s.

11. FORUM pedagogów specjalnych XXI wieku. T. 4 / red. Jan Pańczyk. –Łódź: Uniwersytet Łódzki, 2003. – 258 s.

12. GAMULCZAK Franciszek: Rozwój polskiej myśli pedagogicznej edukacji dzieci i młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu w latach 1918–1993. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1995. – 212 s.

13. GIRYŃSKI Andrzej, PRZYBYLSKI Stefan: Integracja społeczna osób upośledzonych umysłowo w świetle ujawnianych do nich nastawień społecznych. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1993. – 144 s.

14. INTERDYSCYPLINARNOŚĆ w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej / red. Maria Chodkowska. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1999. – 268 s.

15. KAJA Barbara: Zarys terapii dziecka: metody psychologicznej i pedagogicznej pomocy wspomagającej rozwój dziecka. – Wyd. 3 popr., uzup. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995 . – 169 s.

16. KIERUNKI rozwoju współczesnej pedagogiki opiekuńczej i specjalnej: praca zbiorowa / red. Jerzy Stochmiałek; WSP w Częstochowie. Instytut Pedagogiki Społecznej. – Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1993. – 179 s.

17. KOMPUTER w kształceniu specjalnym: wybrane zagadnienia: praca zbiorowa / red. Jan Łaszczyk. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998. – 206 s.

18. KONTEKSTY teoretyczne / red. Ewa Górniewicz, Amadeusz Krause. – Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2003. – 339 s. – (Dyskursy Pedagogiki Specjalnej).

19. KOSAKOWSKI Czesław: Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej. – Toruń: Akapit, 2003. – 298 s.

20. KSZTAŁCENIE specjalne w nowej sytuacji prawnej i ekonomicznej: materiały z konferencji zorganizowanej w dniach 18–19 listopada 1994 roku / red. Jan Pańczyk. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1995. – 151 s.

21. KSZTAŁCENIE zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych / red. Janina Wyczesany, Adam Mikrut. – Kraków: Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej, 2002. – 154 s. – (Prace Monograficzne; nr 332)

22. MACIARZ Aleksandra: Pedagogika lecznicza i jej przemiany: wybrane problemy. – Warszawa: Żak, 2001. – 103 s.

23. MAKOWSKI Aleksander: Nieletni sprawni inaczej i ich ortopedagogika: diagnoza i socjalizacja reedukcyjna przez ergoterapię. – Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1997. – 340 s.

24. MAKOWSKI Aleksander: Ortopedagogika dzieci i młodzieży. – Wyd. 2 zm. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992. – 313 s.

25. NAUCZYCIEL szkoły specjalnej: szanse i bariery działalności zawodowej / red. Jarosław Michalski. – Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2002. – 191 s.

26. NIEKTÓRE metody i techniki pracy pedagoga specjalnego / red. Urszula Eckert. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, 1994. – 134 s.

27. NOWATORSKIE i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej: przewodnik metodyczny: praca zbiorowa / red. Władysław Dykcik, Barbara Szychowiak. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2001. – 492 s.

28. OD TRADYCJONALIZMU do ponowoczesności: dyskursy pedagogiki specjalnej / red. Ewa Górniewicz, Amadeusz Krause. – Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2002. – 398 s.

29. PEDAGOG – terapeuta XXI wieku / red. Małgorzata Janczarska. – Opole: Uniwersytet Opolski, 2002. – 80 s.

30. PEDAGOGIKA specjalna: praca zbiorowa / red. Władysław Dykcik. – Wyd. 3. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2002. – 458 s.

31. PEDAGOGIKA specjalna dla pracowników socjalnych / red. Danuta M. Piekut-Brodzka, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz. – Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2004. – 214 s.

32. PEDAGOGIKA specjalna lat dwutysięcznych: materiały z konferencji zorganizowanej w dniu 18 września 2000 roku / red. Jan Pańczyk. – Łódź: Dajas, 2000. – 245 s.

33. PEDAGOGIKA specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Kazimierz Dolny 25–26 maja 2000 / red. Zofia Palak. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2001. – 266 s.

34. PEDAGOGIKA specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości / red. Maria Chodkowska. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1998. – 294 s.

35. PEDAGOGIKA specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku: materiały z obrad XVI sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu (21–23 wrzesień 1998) / red. Jan Pańczyk, Władysław Dykcik; Katedra Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, ZPS Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. – Poznań: Zakład Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1999. – 314 s.

36. PROBLEM podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej: praca zbiorowa / red. Henryk Machel. – Toruń: Wydaw. Adam Marszałek, cop. 2001. – 206 s.

37. PROBLEMY pedagogiki specjalnej w badaniach empirycznych / red. Zofia Sękowska. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1994. – 270 s.

38. PRZYGOTOWANIE pedagogów specjalnych do nowych form kształcenia dzieci niepełnosprawnych: pamiętnik z ogólnopolskiej konferencji naukowej, która odbyła się w dniach 3–4 czerwca 1992 r. na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS / red. Zofia Sękowska. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1995. – 182 s.

39. REHABILITACJA, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany / red. Czesław Kossakowski, Amadeusz Krause. – Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2004. – 376 s. (Dyskursy Pedagogiki Specjalnej; 3)

40. SĘKOWSKA Zofia: Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej. – Wyd. 2. – Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2001. – 418 s.

41. SOWA Józef: Pedagogika specjalna: wybrane problemy. – Wyd. 3 zm. I rozsz. – Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1990. – 217 s.

42. SOWA Józef: Pedagogika specjalna w zarysie. – Rzeszów: Fosze, cop. 1997. – 375 s.

43. SOWA Józef, WOJCIECHOWSKI Franciszek: Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym. – Rzeszów: Fosze, 2001. – 434 s.

44. SOWA Józef, WOJCIECHOWSKI Franciszek: Rehabilitacja edukacyjna w zarysie: ujęcie systemowe. – Zamość: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, 2003. – 327 s. – (Podręczniki Akademickie; nr 17)

45. STAN badań nas kształceniem specjalnym – teraźniejszość i perspektywy / red. Alicja Rakowska, Jan Pilecki. – Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1997. – 181 s. – (Prace Pedagogiczne; z. 186)

46. SYSTEM kształcenia pedagogów specjalnych: ciągłość i możliwości zmian / red. Janina Wyczesany, Halina Kosętka. – Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej, 1996. – 164 s. – (Prace Monograficzne; nr 217)

47. TEORIA i praktyka pedagogiki specjalnej / red. Zofia Sękowska. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1990. – 206 s.

48. TERAPEUTYCZNA rola szkoły w szpitalu: praca zbiorowa / red. Zyta Kopia, Barbara Kucharska. – Kraków: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1994. – 92 s.

49. TERAPIA pedagogiczna / red. Jadwiga Włodek-Chronowska; Uniwersytet Jagielloński. Instytut Pedagogiki. – Wyd. 2. – Kraków: nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego,1993. – 162 s. – (Skrypty Uczelniane; nr 693)

50. TOMASIK Ewa: Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1994. – 197 s.

51. TOMASIK Ewa: Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze: przewodnik bibliograficzny. Cz. 1–3. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1999. – 256 s.

52. TOŻSAMOŚĆ polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku: materiały z konferencji zorganizowanej z okazji jubileuszu 75-lecia w dniach 7–8 maja 1997 roku / red. Jan Pańczyk. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1998. – 284 s.

53. UCZEŃ niepełnosprawny w szkole masowej / red. Aleksander Hulek, Bożena Grochmal-Bach; Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. KEN, Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem. – Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1992. – 322 s.

54. UTRUDNIENIA adaptacyjne młodego pokolenia: materiały z konferencji naukowej zorganizowanej 21–22.04.1998 r. przez Katedrę Pedagogiki Specjalnej WSP w Bydgoszczy / red. Teresa Sołtysiak, Małgorzata Kowalczyk-Jamnicka; WSP w Bydgoszczy. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna,1999. – 272 s.

55. WOJCIECHOWSKI Franciszek: Dziecko niepełnosprawne w środowisku wiejskim. – Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1993. – 321 s.

56. WSPOMAGANIE rozwoju osób niepełnosprawnych / red. Jan Pilecki, Sławomir Olszewski; Akademia Pedagogiczna im. KEN w Krakowie. – Kraków: Text, 2000. – 351 s.

57. WSPÓŁCZESNE problemy pedagogiki specjalnej: materiały z sesji organizowanych w latach 1988–1989 / red. Jan Pańczyk. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1991. – 116 s.

58. WSPÓŁCZESNE tendencje w rehabilitacji / red. Ewa Tomasik, Ewa Mazanek; Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. – Warszawa: Żak, 1998. – 106 s.

59. WYBRANE zagadnienia pedagogiki specjalnej / red. Aleksandra Siedłaczek-Szwed. – Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 2003.

60. WYBRANE zagadnienia z pedagogiki specjalnej: praca zbiorowa / red. Ewa Tomasik. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1997. – 143 s.

61. WYCZESANY Janina: Pedagogika upośledzonych umysłowo: wybrane zagadnienia. – Wyd. 2 poszerz. – Kraków: Impuls, 1999. – 277 s.

62. Z PROBLEMATYKI kształcenia pedagogów specjalnych / red. Krystyna Kuligowska. – Warszawa: Wyższa Szkola Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1991. – 243 s. – (Zeszyty Naukowe)

63. Z ZAGADNIEŃ rewalidacji dzieci niepełnosprawnych: (materiały z konferencji naukowej zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Specjalnej w maju 1986 roku) / red. Jadwiga Baran; współpr. Teresa Ołeńska-Pawlak; Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. KEN w Krakowie. – Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1991. – 172 s.

64. ZABŁOCKI Kazimierz Jacek: Dziecko niepełnosprawne jego rodzina i edukacja. – Warszawa: Żak, 1999. – 237 s.

PEDAGOGIKA SPECJALNA – historia, biografie

65. ARENTEWICZ Żaneta: Aniela Domino – toruński pedagog specjalny. – Toruń: Akapit, 1999. – 157 s. – (Toruń – Miasto i Ludzie)

66. DZIEJE szkolnictwa i pedagogiki specjalnej / red. Stanisław Mauersberg. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990. – 292 s.

67. GASIK Wojciech, PAŃCZYK Jan: Czolowi polscy pedagodzy specjalni oraz absolwenci PIPS [Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej] i WSPS [Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej] z lat 1971–1996. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1997. – 184 s.

68. HULEK Aleksander: Z dziejów polskiej rehabilitacji inwalidów i innych osób niepełnosprawnych jako służby społecznej. – Warszawa; Rzeszów: Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem, 1998. – 68 s.

69. MAREK-RUKA Marianna: Kazimierz Kirejczyk: życie i działalność. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1995. – 152 s.

70. MAREK-RUKA Marianna: Teoria i praktyka rehabilitacji w dorobku naukowym profesora Aleksandra Hulka. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1997. – 173 s.

71. MARII Grzegorzewskiej listy do przyjaciół / wybór i oprac. Ewa Tomasik. – Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2002. – 304 s.

72. MYŚLI profesora Aleksandra Hulka a współczesność w pedagogice specjalnej: materiały z seminarium zorganizowanego 29 maja 1998 roku w piątą rocznicę śmierci profesora Aleksandra Hulka / red. Józef Sowa, Marzena Rorat; WSP w Rzeszowie. Instytut Pedagogiki, Zarząd Wojewódzki TWK w Rzeszowie. – Rzeszów: Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem. Oddział Wojewódzki, 1999. – 142 s.

73. PARADYGMATY i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Warszawa 24–25 maja 1999 r. / red. Grażyna Dryżałowska. – Warszawa: Żak, 2001. – 236 s.

74. WANDA Szuman: w stulecie urodzin. – Toruń: Wojewódzka Biblioteka Publiczna i Książnica Miejska im. M. Kopernika w Toruniu, 1991. – 44 s. – (Prace Książnicy Miejskiej im. M. Kopernika w Toruniu; nr 20)

75. WANDA Szuman – historia jednego życia / red. Czesław Łapicz. – Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1997. – 125 s.

76. TOMASIK Ewa: „Ocalić od zapomnienia..." – Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1998. – 320 s.

77. TOMASIK Ewa: „Polska pani z lampą": Janina Doroszewska – człowiek i dzieło. – Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej 2001. – 256 s.

78. WACHELKA Anna: Życie i osiągnięcia naukowe prof. dr. hab. Włodzimierza Pietrzaka. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, 1997. – 108 s.

Opracowała Anita Rudaś

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP W WARSZAWIE

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa,
tel. dziekanat +22 330 57 27
e-mail: wsp@wsp.edu.pl www.wsp.edu.pl

PROWADZIMY REKRUTACJĘ NA NASTĘPUJĄCE STUDIA PEDAGOGICZNE:

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

- Pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej
- Doradztwo i terapia pedagogiczna
- Pedagogika pracy
- Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
- Edukacja informatyczna i medialna

2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające
i 3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat):

- Doradztwo i terapia pedagogiczna
- Edukacja informatyczna i medialna
- Edukacja obronna
- Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
- Pedagogika kulturoznawcza – menedżer i animator kultury
- Pedagogika opiekuńcza (tylko studia uzupełniające magisterskie)
- Pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym
- Pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej
- Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym
- Pedagogika pracy z ochroną pracy
- Pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu
- Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem
- Pedagogika przedszkolna (tylko studia uzupełniające magisterskie)
- Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
- Pedagogika turystyki i rekreacji
- Pedagogika wczesnoszkolna (tylko studia uzupełniające magisterskie)
- Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
- Dydaktyka języka obcego

podyplomowe studia kwalifikacyjne:

- terapia zajęciowa
- terapia pedagogiczna i gimnastyka korekcyjna
- pedagogika przedszkolna
- pedagogika – dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego

podyplomowe studia doskonalące:

- zarządzanie oświatą i marketing

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492