RUCH PEDAGOGICZNY

1–2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVII Warszawa 2006

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

1–2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVII Warszawa 2006

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
BIBLIOTEKA

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffman (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) 330 57 46

Recenzent:

prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie 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.

Druk:
Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

List otwarty Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w sprawie słabości krytyki naukowej i negatywnych zjawisk w postępowaniach awansowych 5

ARTYKUŁY

Stanisław Kawula – Alternatywność jako wyzwanie i cecha współczesnej pedagogiki europejskiej 7
Sławomir Trusz – Antypedagogika czy wychowanie? 19
Wojciech Sroczyński – Wychowanie czy praca pedagogiczna w środowisku? 29
Andrzej Hankała – Poznanie ucznia jako warunek skuteczności oddziaływań wychowawczych nauczyciela 41

RELACJE Z BADAŃ

ks. Bogdan Stańkowski – Zarobkowe migracje rodziców za granicę 51

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Joanna Bubicz – Podziękowania dla „Wychowawcy Świata" 67
Janusz Mółka SJ – Mieczysław Kuznowicz o patriotyzmie z perspektywy wychowawczej 75

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Michał Kwiatkowski – Metoda narracyjna w procesie kształtowania postaw 83

RECENZJE

Henryk Depta – Janusz Gajda: *Pedagogika kultury w zarysie* 89
Kazimierz Wieczorkowski – Steven Pinker: *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką* 92
Józefa Chmielewska – Jerzy Kubin: *Kultura intelektualna* 95
Małgorzata Kulik – *Współprzestrzenie edukacji. Szkoła – Rodzina – Społeczeństwo – Kultura* ... 97
Krystyna Łangowska-Marcinowska – *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych* 99
Czesław Kupisiewicz – Stefan M. Kwiatkowski: *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy* 101

KRONIKA

Ewa Ogrodzka-Mazur – Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa... 103

CONTENT

The Open Letter of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences on the weakness of scientific criticism and some negative phenomena in career activities 5

ARTICLES

Stanisław Kawula – Alternativity as a challenge and feature of the contemporary European pedagogy 7
Sławomir Trusz – Anti-pedagogy or education? 19
Wojciech Sroczyński – Education or pedagogic activity in the environment? 29
Andrzej Hankała – Cognition of a student as a condition for the effectiveness of teacher's educational activities 49

RESEARCH REPORTS

ks. Bogdan Stańkowski – Parents' abroad job migration 51

CHARACTERISTICS OF PEDAGOGUES

Joanna Bubicz – Thanks to „the Tutor of the World" 67
Janusz Mółka SJ – Mieczysław Kuznowicz on patriotism from educational perspective 73

ADDITIONAL MATERIALS FOR STUDENTS

Michał Kwiatkowski – Narrative method in the process of shaping attitudes 83

REVIEWS

Henryk Depta – Janusz Gajda: *Pedagogics of culture* 89
Kazimierz Wieczorkowski – Steven Pinker: *Tabula rasa. Disputes on human nature* 92
Józefa Chmielewska – Jerzy Kubin: *Intellectual Culture* 95
Małgorzata Kulik – *Co-spaces of Education. School – Family – Society – Culture* 97
Krystyna Łangowska-Marcinowska – *Professional competences of teachers and the quality of education in the era of educational changes* 99
Czesław Kupisiewicz – Stefan M. Kwiatkowski: *Vocational education – challenges, priorities, standards* 101

CHRONICLE

Ewa Ogrodzka-Mazur – Social and educational policy versus cross-cultural education .. 103

POLSKA AKADEMIA NAUK
KOMITET NAUK PEDAGOGICZNYCH
00-561 Warszawa
ul. Mokotowska 16/20

Warszawa, kwiecień 2006 r.

LIST OTWARTY
w sprawie słabości krytyki naukowej i negatywnych zjawisk w postępowaniach awansowych

• Ważną powinnością społeczności akademickiej jest dbałość o poziom prac naukowych oraz o przestrzeganie norm etyki zawodowej. Wiele środowisk wykazuje troskę o wypełnianie tej powinności. Z uznaniem przyjmujemy liczne symptomy korzystnych zmian w uczelniach – wydziałach, instytutach i innych jednostkach organizacyjnych – prowadzących badania i studia w zakresie nauk pedagogicznych.

Jednocześnie jednak wciąż zdarzają się przypadki zachowań naruszających dobre obyczaje akademickie, normy etyki pracownika naukowego, a nawet normy prawa. W przypadku środowisk akademickich uprawiających pedagogikę wyraźne wydają się dwa zjawiska negatywne, na które chcemy zwrócić uwagę – apelując o ich zwalczanie.

• Pierwszym z tych zjawisk jest słabość krytyki naukowej – szczególnie w sytuacjach dyskutowania i recenzowania prac, które przedstawiane są jako podstawa awansu naukowego (a więc prace doktorskie, habilitacyjne i prace stanowiące podstawę wystąpień o nadanie tytułu profesora). Dość często przedstawiane są opinie grzecznościowe, opisowe, ogólnikowe – słabo nawiązujące do stanu wiedzy naukowej, pomijające krytyczną analizę treści recenzowanych prac i nie określające oryginalnego wkładu w rozwój nauki. Odradzają się nieformalne kilkuosobowe grupy świadczące wzajemne usługi recenzenckie. Takie praktyki nie powinny mieć miejsca. Zdecydowanego napiętnowania wymagają próby uzyskania awansu naukowego na podstawie plagiatów i autoplagiatów. Właściwe prowadzenie przewodów awansowych staje się szczególnie ważne teraz – w sytuacji uzyskiwania przez kolejne środowiska uprawnień do nadawania stopni naukowych. Zwracamy się więc do władz akademickich i do rad mających takie uprawnienia o dołożenie wszelkich starań, aby krytyka naukowa i postępowania awansowe zapewniały wysoki poziom promowanej kadry i dobrą jakość akceptowanych w środowiskach prac naukowych.

• Drugim zjawiskiem – częściowo związanym z wyżej przedstawionym – są coraz częstsze awanse naukowe uzyskiwane poza granicami Polski. Możliwość międzynarodowej współpracy i aktywności naukowej w innych państwach przynosi, oczywiście, wiele pożytków poznawczych. Korzystne są przejawy rozwoju naukowego i uzyskiwania w ośrodkach zagranicznych stopni naukowych i tytułu naukowego w subdyscyplinach czy specjalnościach, które w naszym kraju nie wykazują rozwoju, a z powodzeniem bywają uprawiane poza Polską. Nie brakuje dobrych przykładów takich właśnie – pożytecznych z naukowego punktu widzenia – kontaktów międzynarodowych i zagranicznych awansów.

Poważnym problemem stają się jednak przypadki uzyskiwania – przede wszystkim w kilku państwach ościennych – awansów naukowych (stopni naukowych i tytułu) przez osoby niemające odpowiedniego dorobku naukowego, nieznane w środowiskach naukowych lub znane z dokonań miernych (nie spełniających wymagań stawianych w naszym kraju). W postępowaniach awansowych często biorą udział jako recenzenci profesorowie z Polski – wykazując niekiedy daleko idącą pobłażliwość w ocenach dorobku kandydatów do awansu. Takie działania uważamy za wysoce niewłaściwe i szkodliwe dla środowiska naukowego i pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Apelujemy o przeciwdziałanie takim praktykom i dezaprobatę wobec tego zjawiska.

• Powodzenie starań o wysoki poziom prac naukowych, o rzetelną krytykę naukową i poziom promowanej kadry zależy przede wszystkim od środowisk akademickich. Dlatego nasz apel kierujemy do władz akademickich uczelni, rad wydziałów i rad instytutów, do wszystkich profesorów i doktorów habilitowanych, a także do młodej kadry – dopiero wstępującej na drogę rozwoju naukowego. Zwracamy się również do redakcji wydawnictw i kolegiów redakcyjnych czasopism pedagogicznych i oświatowych. Troska o wysoki poziom nauk pedagogicznych jest naszą wspólną powinnością.

Zwracamy się także do tych instytucji państwa, które wyznaczają politykę naukową i nadzorują funkcjonowanie środowisk naukowych o rozważenie możliwości bardziej precyzyjnego niż dotąd określenia warunków uznawalności stopni i tytułu – uzyskiwanych poza granicami Polski. Dotychczasowe doświadczenia świadczą o tym, że w co najmniej paru państwach ościennych wymagania w procedurach awansowych w zakresie pedagogiki są rażąco niższe niż w naszym kraju. Pozostawienie tej sprawy bez odpowiednich regulacji prawnych przynosić będzie negatywne konsekwencje.

Pozostajemy w przekonaniu, że ten apel przyjęty zostanie ze zrozumieniem i przyczyni się do przezwyciężenia zjawisk zagrażających środowisku pedagogicznemu i uprawianej przez nas dyscyplinie naukowej. Pedagogika z niemałym powodzeniem włącza się we współczesne dyskursy humanistyczne, z coraz większym powodzeniem współdziała z innymi naukami, spełnia wiele zadań wobec społeczeństwa, ma do spełnienia liczne nowe zadania. Dołóżmy wszelkich starań o pomyślny rozwój pedagogiki.

Z upoważnienia
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

prof.dr hab. Tadeusz Lewowicki
Przewodniczący KNP PAN

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2006

Stanisław Kawula
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ALTERNATYWNOŚĆ JAKO WYZWANIE I CECHA WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI EUROPEJSKIEJ

Źródła alternatywności w pedagogice

Prawdziwe może okazać się twierdzenie, że jeżeli dzisiejszym nauczycielom będą podsuwane alternatywne sposoby wartościowania standardów edukacyjnych i metod postępowania, to należy przypuszczać, iż z części wysuniętych tutaj prawidłowości teoretycznych na temat pedagogiki i edukacji alternatywnej będą chcieli korzystać w swej praktyce zawodowej. Takie też jest główne przesłanie tego opracowania.

Końcowe lata XX w. i początków XXI w. dla pedagogiki, pedagogów i współczesnego wychowania są niejako renesansem wznieconych w początkach naszego stulecia prądów nowego wychowania, które zrodziły się głównie poprzez impuls Ellen Key [1849–1926] – autorki wyzwania pod hasłem „stulecie dziecka". E. Key wierzyła, podobnie jak J. Rousseau, że zadatki wszelkiej doskonałości tkwią w dziecku od początku i tylko złe wychowanie tłumi i wypacza jego rozwój. Stąd też „największa tajemnica wychowania polega na tym, ażeby nie wychowywać" (Key, 1904, s. 81). Rodzące się i funkcjonujące w praktyce różnorodne koncepcje pedagogiczne w Europie i Ameryce w pedagogice XX w. stanowiły przełom w myśleniu i działaniu edukacyjnym. Stały się przejawem poczynań antyfundamentalistycznych w pedagogice, a dla praktyki stanowiły przykłady koncepcji alternatywnych (Śliwerski, 1998).

Alternatywność ta po raz pierwszy była przede wszystkim opozycją wobec wręcz powszechnie panującego w Europie herbartyzmu. Nie tyle sam Johann F. Herbart [1776–1841], co jego uczniowie: T. Ziller [1817–1882], W. Rein [1847–1929] i O. Willmann [1839–1920] spowodowali, iż herbartyzm stał się na długie lata jedynym naukowym systemem pedagogicznym, systemem niealternatywnym, ortodoksyjnym, wręcz fundamentalistycznym. Myślenie pedagogiczne według tego wzorca to dążność do zbudowania konkretnego systemu wiedzy pewnej, niepodważalnej. Szkoła stała się w praktyce instytucją monopolizującą prawdę, była – tak jak nauczyciel – wyrazicielem pedagogiki pewności (Sośnicki, 1967,s. 20). Kazimierz Sośnicki określał, że jest to system pedagogiczny skutecznie realizujący uczenie się sztuczne.

Pedagogika pragmatyzmu Johna Deweya [1859–1952], będąca także jednym z „wielkich" systemów edukacyjnych, wprowadza jako kategorię centralną „uczenie się naturalne". Człowiek, dziecko uczy się przez działanie, poprzez rozwiązywanie sytuacji życiowych. Jeśli sytuacja jest dla nas nowa, także pomysły na jej rozwiązanie muszą być nowe – oto sentencja pedagogiki pragmatyzmu i progresywizmu czy też funkcjonalizmu E. Claparèdea oraz szkoły pracy G.Kierschensteinera [1854–1932] – stwierdzał Kazimierz Sośnicki (1976, s. 7–29).

Generalnie biorąc, pedagogiczny i społeczno-polityczny sens dwu „wielkich" systemów pedagogiki przełomu XIX i XX w. był zgoła odmienny, także pod względem przyjętych celów. W pierwszym przypadku herbartyzm sprzyjał m.in. utrwalaniu państwowego „drylu pruskiego", a więc wykształceniu sprawnego urzędnika, ukształtowaniu dobrej, sprężystej administracji, zbudowaniu państwa na zasadach militaryzmu. Stąd też idea „szkoły tradycyjnej" wyszła daleko poza Niemcy i przeniknęła do Austrii, Włoch, Rosji, także do Anglii, Francji, a nawet do Stanów Zjednoczonych. Tak ogromnej popularności i wielkiego zasięgu nie zakładał naturalnie jej twórca J.F. Herbart, pierwszy na świecie docent uniwersyteckiej pedagogiki.

W przypadku systemu pedagogiki pragmatycznej, który dał zasadniczy impuls ruchowi „nowego wychowania" w Europie, powstał on na zamówienie tworzącego się demokratycznego społeczeństwa w Stanach Zjednoczonych. Podstawy teoretyczne filozofii i psychologii amerykańskiej Ch. Peirca [1839–1914], W. Jamesa [1842–1910], a zwłaszcza J. Deweya ujmowały świat człowieka w trzech podstawowych zasadach:

1) tylko pluralistycznie pojmowany świat i społeczeństwo może być podstawą wolności człowieka;
2) człowiek jest stale rozwijającą się istotą;
3) człowiek powinien mieć umiejętności korzystania z już posiadanych doświadczeń. A więc uczenie się przez działanie jest główną, zasadą pedagogiki.

W wymiarze globalnym system pedagogiki pragmatycznej stał się skutecznym instrumentem „na usługach" tworzącego się społeczeństwa amerykańskiego o charakterze liberalno-demokratycznym. Pozostawał on zatem w wyraźnej opozycji do kształtu zmilitaryzowanej i zorientowanej imperialistycznie Europy (Sośnicki, 1958, s. 85–108).

W ściśle pedagogicznym wymiarze zwolennicy „nowego wychowania" przywiązywali uwagę do respektowania podstawowych praw dziecka: do wolności, do nieskrępowanych poszukiwań własnych zamiast gotowej wiedzy, stwarzania im okazji do indywidualnego rozwoju, do przygotowania poprzez szkołę do życia. Teorie pedagogiczne wkroczyły w okres pierwszej heterodoksji, rozgałęziania się, rozwiązań alternatywnych – pojmowanych jako konieczne wyzwanie praktyki oświatowo-wychowawczej początku XX w. Naturalnie, po okresie euforii, a więc pojawiania się wielu rozwiązań praktycznych (eksperymentalnych) w Europie i Ameryce Północnej nastąpiło ich osłabienie, a niekiedy zaniechanie. W Polsce ruch „nowego wychowania" był obecny, choćby poprzez tłumaczenie podstawowych koncepcji i ich upowszechnianie wśród nauczycieli. Mamy też wiele opracowań monograficznych z tego zakresu oraz kilka syntez (Nowak, 1999; Průcha, 2004).

Burzliwe przemiany oraz kryzysy ekonomiczno-polityczne i kulturalne już w latach trzydziestych ubiegłego stulecia spowodowały wyłonienie nowych orien-

tacji pedagogicznych, głównie na gruncie amerykańskim. Miały one być środkiem na odnowę amerykańskiej demokracji i kultury. Ukształtował się więc perenializm, esencjalizm, progresywizm i rekonstrukcjonizm. Z kierunków tych najbardziej znany jest u nas esencjalizm dzięki pogłębionemu studium K. Sośnickiego, chociaż w Stanach Zjednoczonych praktyka oświatowa była zdominowana przez **progresywizm**. Tak więc orientacja pedagogiczna na swobodny i indywidualny rozwój człowieka, podkreślająca rolę zainteresowań własnych dziecka, miała być antidotum na przezwyciężenie kryzysu demokracji amerykańskiej, drogą do odrodzenia społecznego, umocnienia ładu i porządku moralnego.

Współczesne dylematy alternatywności

Należy postawić sobie pytanie o występujące antynomie we współczesnej pedagogice europejskiej i polskiej, we współczesnej edukacji, zwłaszcza w jej praktycznym wymiarze. Źródłem wielu dylematów w pracy szkół i nauczyciela są z pewnością uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, ale także psychopedagogiczne. Te ostatnie wynikają z zakorzenienia się w przyzwyczajeniach edukacyjnych nauczycieli i pedagogów, którzy nadal w swym powszechnym wymiarze tkwią w herbartyzmie, a więc w myśleniu ortodoksyjnym, fundamentalistycznym. Zostało ono także pogłębione poprzez system i pedagogikę nierealnego socjalizmu, pedagogikę pewności.

Jedna z młodych przedstawicielek pedagogiki antyfundamentalistycznej mówi wręcz: „Fundamentalizm polityczny, przenikający do oświaty uniemożliwia w Polsce rozwinięcie [obecnie – S. K.] właściwego »nowego wychowania«, szerokiego nurtu szkół alternatywnych, budowanych na autorskich pomysłach. Szkoły te raczej oparte są na prostej negacji dominującego systemu, wzmacnianego przez pogłębiające autorytaryzm praktyki polityczne, instrumentalizm wychowawczy i nową ideologizację szkoły. Brakuje wciąż modeli [teoretycznych – S. K.] dla budowania demokratycznego i obywatelskiego ładu społecznego" (Kruk, 1995, s. 74). Sytuację tę określa Zbigniew Kwieciński jako uprawianie pedagogiki przystosowanej do nieistniejących już ram systemowych (Kwieciński, Witkowski, red.,1993, s. 17). Jednak w wielu środowiskach i umysłach polskich pedagogów i nauczycieli powstają próby praktycznego wcielenia w życie pedagogiki antyfundamentalistycznej, podkreślającej choćby takie wyzwania, jak: idee spontaniczności i naturalności, aktywizmu, idee progresywizmu czy wręcz pajdocentryzmu i antypedagogiki. Stefan Wołoszyn stwierdzał, iż pedagogika jako teoria jest otwarta, albowiem dopuszcza wielość rozwiązań teoretycznych, które wzbogacają i posuwają naprzód wiedzę o wychowaniu i jego procesie. Słowem, pedagogika jako teoria co najmniej od stu lat jest gotowa widzieć i uznać różne pola racjonalnego traktowania wychowania i edukacji. Zdaje też sobie sprawę z potrzeby ich pluralistycznego kształtu i wielostronnego kształcenia nauczycieli-wychowawców (Kwiatkowska, 1994, s. 48).

Natomiast „pedagogie ideologiczne", czyli ideologie wychowawcze, są liczne, ale też każdą cechuje wyłączność, zamykanie się, ekskluzywność. Każda ideologia ma zatem charakter „fundamentalny", sobie tylko przyznaje rację, a wychowanie traktuje jako płaszczyznę indoktrynacji własnych ideałów, własnego uznane-

go systemu wartości. „System ten wykładany jest w programach i deklaracjach ideowych, aktach ustawodawczych, encyklikach i adhortacjach – partii, społeczeństw, narodów, państw, kościołów itd. Tak się określa paradygmat każdej pedagogii ideologicznej" (Rutkowiak, 1995, s. 23).

W niniejszym opracowaniu pedagogikę i wychowanie traktuję przede wszystkim w wymiarze humanistycznym. Ich główny sens realizuje się zawsze poprzez ludzi i dla ludzi; a więc przez różne podmioty edukacyjne dla dziecka i dla człowieka w poszczególnych okresach jego życia. Już w opracowaniu O *nowy model wychowania* z roku 1994 podkreślałem potrzebę zmiany strategii współczesnego wychowania, a nawet paradygmatu współczesnej pedagogiki – kierunków jej poszukiwań, myślenia i rozstrzygnięć. Chodzi więc o odejście i przejście:

1) od pedagogiki urabiania do pedagogiki wyzwalania;
2) od pedagogiki pewności do pedagogiki poszukiwania, alternatywnej;
3) od pedagogiki pompatycznej do pedagogiki dialogu, spotkania („ja i ty" – M. Buber);
4) od dogmatyzmu do dynamizmu w funkcjonowaniu podmiotów edukacyjnych, w tym instytucji oświatowo-wychowawczych, głównie szkół różnych szczebli.

Nowy **paradygmat** pedagogiczny może być widziany jako przejaw różnorodnych odmian myślenia o edukacji, odmian alternatywnych. Tak też widziano go w Polsce od początku lat dziewięćdziesiętych XX w. Jest to przede wszystkim paradygmat pedagogiki kontestacyjnej, którego cechą jest także współczesna heterodoksja i antyfundamentalizm. W myśleniu pedagogicznym jest to przejaw poliparadygmatyczności widzenia koncepcji edukacyjnych i wielkości rozwiązań praktycznych. Jest to okres wyłaniającej się heterogeniczności pedagogiki po okresie ortodoksji – rozwoju linearnego i rozgałęziania się teorii (wariantowości). Zjawisko to zapobiega także „jednoocznemu" – „cyklopowemu" postrzeganiu rzeczywistości edukacyjnej i jednowymiarowej refleksji w łonie samej pedagogiki, ukazując jej właściwą panoramę za „światowidową".

Symptomatyczne jest pojawienie się komplementarnych wobec siebie różnych teorii, szkół i myślenia o edukacji. W pedagogice lat dziewięćdziesiątych uwidocznia się wpływ postmodernizmu, co nadaje jej charakter refleksyjny, krytyczny i otwarty. Chociaż nie można także nie zauważyć jej eklektyzmu, krytykanctwa za wszelką cenę oraz przeceniania instrumentalizmu i pragmatyzmu; nawrotu do przekazywania gotowych treści i wzorców kulturowych, a także udziwnionego i hermetycznego języka oraz przyjmowania opcji „anty", wykluczania itp. W tym ostatnim zakresie przodującą rolę odgrywa u nas edukacja telewizyjna i filmowa (np. amerykanizacja kultury i języka). Aktualnie nazywana makdonaldyzacją i mediatyzacją kultury i edukacji (Rietzer, 2003). Zdaniem autorów amerykańskich i rodzimych, w dobie obecnej wiodącym kierunkiem w odnowie pedagogiki powinien być przede wszystkim **rekonstrukcjonizm**. Jest to nurt myślenia poszukujący harmonii pomiędzy przekazywaniem dzieciom i młodzieży dobrych doświadczeń z przeszłości, z kształtowaniem w nich kompetencji i odwagi współuczestnictwa w tworzeniu nowej, bardziej demokratycznej sfery publicznej, nowego, bardziej solidarnego społeczeństwa, przy godzeniu tego z dobrem i rozwojem własnym każdej jednostki. Rekonstrukcjonizm postrzega m.in. nauczycieli jako „transformatywnych intelektualistów", rzetelnie wykształconych, nastawionych na zmiany świata społecznego i życia jednostkowego (Śliwerski, 2004).

Są to już nie tylko wyzwania stawiane pedagogice współczesnej, ale stają się jej podstawowymi cechami. Także praktyka edukacyjna nabiera coraz pewniej znamion „wielości w różnorodności". Pluralizm i tolerancja, wolność i odpowiedzialność – jako kluczowe zjawiska i wartości regulujące obecny ład społeczny – nadają praktyce pedagogicznej impuls do „rozkwitania wielu kwiatów". Świadczy o tym m.in. lawinowy rozwój szkół waldorfskich w różnych częściach świata, powstawanie odmian „wolnych szkół" itp.

Alternatywność dla pedagogiki końca XX w. i początków XXI w. staje się nie tylko wyzwaniem („stulecia dziecka"), ale jest już jej cechą i będzie koniecznością w jednoczącej się Europie. Pedagogika, edukacja i szkoła współczesna wkroczyły w drugi okres heterodoksji jako opozycja ortodoksji, uniformizmu, fundamentalizmów „różnej maści" i apologii ideologicznych oraz promocja pluralizmu, tolerancji i demokracji. Jest zapowiedzią „nowej ery" o alternatywnym wychowaniu i kształceniu *(New Age,* także *political correctness).* Umiejscawia się w kanonie poprawności etycznej i słuszności politycznej, tak dzisiaj modnej.

Edukacyjne aspekty rozwiązań alternatywnych

Krytyka współczesnej szkoły różnych szczebli, jej metod wychowawczych i dydaktycznych oraz jej wewnętrznej i zewnętrznej efektywności stała się w ostatnim pięćdziesięcioleleciu niemal permanentna na całym świecie. Wśród niewątpliwych wad szkoły współczesnej wymienia się na ogół jej autorytaryzm, pasywizm, encyklopedyzm, nikłą przydatność zdobywanych przez uczniów wiadomości wobec wymogów życia, brak kształtowania odpowiednich umiejętności do wykonywania przyszłych ról zawodowych, rodzinnych i osobistych, przedmiotowe, a nie podmiotowe traktowanie uczniów-wychowanków itd. Wszystkie te mankamenty wywodzą się z teoretycznych przesłanek „pedagogiki pompatycznej", herbartowskiej idei „sztucznego" uczenia się, koncepcji równoczesnej realizacji celów kształcenia i wychowania (tzw. nauczanie wychowujące). Składają się one na dominujący i utrwalony w praktyce paradygmat pedagogiki „urabiania" czy „pedagogiki pewności". Naturalnie widzi się wszędzie i podejmuje różnorodne próby reformowania szkoły w różnych krajach. W krajach rozwiniętych cywilizacyjnie uznaje się reformy edukacyjne za działalność ciągłą, są to tzw. reformy „toczące się" *(rolling reforms).* Także wiele powstałych w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych raportów o stanie i perspektywach oświaty, opracowanych w różnych krajach i regionach świata, świadczy m.in. o potrzebie i realizacji reform edukacyjnych. Na ogół reformy nie obejmują całego systemu oświatowego (choćby w postaci administracyjnej), lecz podejmowane są w postaci „wyspowej", aczkolwiek pod względem przyjętych celów, treści i metod pracy pedagogicznej są to próby radykalne.

Niekiedy określa się te nieliczne inicjatywy mianem koncepcji czy też modeli szkół alternatywnych. Czesław Kupisiewicz pisze: „cechą konstytutywną tej – innej szkoły, szkoły alternatywnej wobec tej, którą nazywamy konwencjonalną lub tradycyjną, ma być otwarcie na to, co ją otacza, co postępowe i twórcze, co pobudza uczniów do samodzielnej, a nawet samorzutnej aktywności poznawczej, co kształtuje i rozwija ich zainteresowania, zaspokaja różnorakie potrzeby intelektualne i emocjonalne, wdraża do samokształcenia, stymuluje grupowe formy pra-

cy, słowem, sprzyja wielostronnemu rozwojowi dzieci, młodzieży i dorosłych, którzy w coraz większym stopniu i w coraz szerszym zakresie muszą się uczyć w sposób zinstytucjonalizowany" (Kupisiewicz, 1985, s. 42–43).

Z definicji Cz. Kupisiewicza wynika jednoznacznie, iż ma to być przede wszystkim szkoła zorientowana na dziecko, jego indywidualność i potrzeby. Daleka zaś od pedagogiki urabiania, pewności, dogmatyzmu w treściach kształcenia czy też pompatycznej postawy nauczyciela w jego działaniu pedagogicznym. Bliższa jest natomiast pedagogice wyzwalania, poszukiwania, dialogu, dynamizmowi dydaktyczno-wychowawczemu, a nawet pedagogice spotkania i zaufania. Pojawiające się obecnie różnorodne nurty pedagogiki, edukacji i szkoły alternatywnej przyjmują najczęściej postać koncepcji i projektów autorskich, akcentując pewne ich aspekty, są odradzaniem się kierunków „nowego wychowania" powstałych w początkach XX w.

Najpełniejszy i syntetyczny zestaw cech pedagogiki, edukacji i szkoły alternatywnej przedstawiają Bogusław Śliwerski (2004) i Ryszard Więckowski (1992). Podaję tu niektóre – moim zdaniem najważniejsze. Autorzy podkreślają, iż edukacja alternatywna jest zjawiskiem ponadnarodowym, występującym zwłaszcza w krajach o ustroju demokratycznym. Warunkiem wprowadzenia rozwiązań alternatywnych w edukacji, a ściślej w szkole, jest uznanie przez społeczeństwo zasady pluralizmu i tolerancji (wartości, wzorów życia), a także programowej otwartości na odmienność, antyfundamentalizm, elastyczność i spontaniczność działania pedagogicznego (Kozielecki, 1996).

Edukacja alternatywna zrodziła się z odwagi wyobrażania sobie odmiennego świata, chęci działania na rzecz urzeczywistnienia jego odmiennej wizji oraz przejawiania oporu wobec istniejącego „doskonałego" obrazu świata, który jest. Zakłada ona zawsze wyzwolenie lub przejście od istniejącego stanu oświaty, szkolnictwa, wychowania do wzbogacenia go o inne wizje i projekty, a nawet o nowe paradygmaty pedagogiczne. Edukacja ta ma charakter antyinstytucjonalny i nie jest tylko środkiem do osiągnięcia celów instrumentalnych i utylitarnych. Bazuje przede wszystkim na bezinteresowności, dialogu, humanizmie, samorealizacji, prawie do zachowań odmiennych, wolności i wyobraźni. Dziecko ma np. prawo do indywidualnej drogi rozwoju. Postulat ten może umożliwić właśnie **szkoła alternatywna**. Odchodzi się od tradycyjnego pojęcia programu kształcenia i metod nauczania na rzecz pedagogicznego impulsu oraz wspierania aktywności edukacyjnej uczniów.

W edukacji alternatywnej wyeksponowaną pozycję zajmuje diagnozowanie osiągnięć rozwojowych dzieci, głównie przy wykorzystaniu technik obserwacyjnych, z zaniechaniem ocen ilościowych. Zewnętrznym wskaźnikiem tego procesu jest ocena opisowa. W tym kontekście następuje zmiana funkcji szkoły: odejście od funkcji selekcyjnej systemu szkolnego na rzecz funkcji wspierającej rozwój dzieci. Idzie więc o to, aby szkoła stała się terenem nabywania przez dzieci prawdziwych, przydatnych doświadczeń, terenem otwartym dla rodziców, otoczenia społecznego i jego problemów. Najważniejszym zadaniem szkoły jako instytucji nie jest uzupełnianie codziennych, praktycznych oraz społecznych doświadczeń dzieci i młodzieży przez wiedzę teoretyczną, lecz stworzenie im szansy praktycznej nauki i rozwoju przez twórczą aktywność. W modelu pedagogicznym szkół alternatywnych, w odróżnieniu od szkół konwencjonalnych czy też tradycyjnych,

uczniowie mają szeroki, częsty i bezpośredni kontakt z rzeczywistością przyrodniczą, techniczną, społeczną i kulturową oraz multikulturową.

Koncepcja szkół alternatywnych

Ruch szkół alternatywnych w zachodniej Europie rozwija się nadal. U jego podstaw leży nie tylko przekonanie, iż szkoła jest instytucją powszechną **nieuniknioną**, ale także założenie, że powinna to być szkoła wolna od niedostatków i błędów, które tkwią w szkole zunifikowanej. Przykładem różnych rozwiązań alternatywnych jest np. szkoła-internat dla młodzieży pracującej w ośrodku Tvind w Danii, koncepcja kształcenia dzieci w okresie wczesnoszkolnym według „Raportu Plowden" w Anglii, nauczanie podporządkowane realizacji projektów *(Projektorientiertes Lehren und Lemen)* oraz koncepcja rozszerzonych szkół średnich *(Fundamentum und Additum)* w Niemczech, a także „szkoły oporu" J. Ramseggera (Rabczuk, 1992, s. 38).

Rozwijające się idee szkoły alternatywnej i ich realizacja praktyczna stanowią niezbędny warunek przekształceń istniejącego systemu oświaty. To właśnie szkoły alternatywne wyznaczają kierunki reform edukacyjnych, zmierzających do uzdrowienia współczesnej szkoły w różnych krajach, w tym szkół publicznych i prywatnych. Także w Polsce działa obecnie kilkaset szkół lub klas autorskich, głównie jako szkoły społeczne i prywatne (niepubliczne). W pierwszym półroczu 1994 roku według raportu MEN były 984 szkoły niepubliczne (Nowakowska, 1994, s. 20). W roku 2005 jest ich już 1750.

Jednym z nurtów edukacji alternatywnej jest *Gestalt* (pedagogika postaci), mająca swój rodowód w psychoterapii. Podstawowe dla tego nurtu jest założenie, aby w nauczaniu i uczeniu się koncentrować się na całościowym podejściu do rozwoju osobowości dziecka, aby w integralny sposób zajmować się jego sferą myśli, uczuć i działań (Śliwerski, red., 1992).

Kolejną postacią alternatywności w szkolnictwie jest edukacja elastyczna *(flexischooling)*. Jest to podejście pedagogiczne umożliwiające zastosowanie różnych form edukacji szkolnej, np. metod autorytarnych (naturalnie odchodzenie od nich), poprzez demokratyczne aż do autonomicznych. Zakłada m.in. wielkość obszarów edukacyjnych: szkoła, dom, miejsce pracy, muzeum, biblioteka. I tak, wśród ról demokratycznych nauczyciela można wyróżnić role projektanta, syndyka, kooperanta. Jakże to bliskie współczesnej terminologii ekonomicznej.

W kilku krajach pojawiły się także ekstremalne koncepcje w widzeniu edukacji przyszłości, a zwłaszcza szkoły. Jest to z jednej strony ruch na rzecz wyeliminowania szkoły jako powszechnej instytucji edukacyjnej i zastąpienia jej innymi formami uczestnictwa w życiu społecznym. Do nurtu tego należy głośny w latach sześćdziesiątych ruch „deschoolersów", reprezentowany przez I. Illicha i jego uczniów oraz koncepcja określana mianem *reschoolingu* (nieszkolnego systemu edukacyjnego) ogłoszonego przez E. Millena. Zwolennicy koncepcji „deschoollersów" sądzą, że skoro kształcenie młodych pokoleń odbywa się i tak poza szkołą, wobec tego można tę instytucję, bez specjalnych strat, zlikwidować. Można z powodzeniem zastąpić ją poprzez cztery istniejące już „sieci edukacyjne", m.in: biblioteki, muzea, środki masowego przekazu, ekspertów, instruktorów, sąsiadów, kolegów-partnerów w uczeniu się i wreszcie nauczycieli-profesjonalistów.

Z punktu widzenia *reschoolingu* podstawową przyczyną wszystkich błędów i ułomności obecnego systemu edukacji jest sama instytucja szkoły. Wobec tego „robotę edukacyjną można wykonać znacznie lepiej gdzie indziej" (Millen, 1992, s. 106). Zadanie to mają przejąć tzw. kluby edukacyjne w miejscu zamieszkania, nastawione na kształcenie „całej osoby" wychowanka.

Z drugiej strony mamy do czynienia ze skrajnym prądem umysłowym pod nazwą **antypedagogika**. Jej czołowy reprezentant jest zdania, iż nie tylko szkoła, ale wszelka ingerencja w zachowanie dziecka, wszelkie wychowanie ze strony dorosłych jest niepotrzebne i szkodliwe dla rozwoju dziecka. Hubertus von Schoenebeck sugeruje wręcz, ażeby odesłać całą pedagogikę do muzeum, aby zacząć nowe stosunki międzyludzkie. A więc nie tylko szkoła i edukacja kierowana jakąś koncepcją są zbędne, ale – zwłaszcza – teoria pedagogiczna nie ma racji bytu i nie służy rozwojowi dziecka. Przedstawiciele antypedagogiki ujmują jednak pewne **zasady pedagogiczne** w takich oto tezach:

1. Dorośli nie mogą decydować o losie dzieci;
2. W świecie wartości pluralistycznych nie mamy prawa przekazywać żadnych wartości, także poprzez edukację;
3. Dorośli powinni wyrzec się bezprawnej przemocy nad dziećmi, której przejawem jest m.in. ich wychowanie;
4. Stosunki między pokoleniami należy sprowadzić do stosunków przyjaźni;
5. Zachodzi zatem potrzeba zdefiniowania praw dziecka (Schoenebeck, 1989, s. 44–46).

Należy sądzić, że te ostatnie poglądy – mieszczące się jakoś w nurcie edukacji alternatywnej – nie znajdą szerszego zastosowania w praktyce. Natomiast weszły już do historii myśli pedagogicznej, a H. von Schoenebeck z przekonaniem twierdzi, że dwójki swych kilkunastoletnich dzieci nigdy nie wychowywał. Z omówionych tutaj przykładów koncepcji edukacji, pedagogiki czy też szkół alternatywnych wynika m.in., iż klasyczna już formuła określania celów edukacyjnych, wychowawczych, oświatowych i kształceniowych nie jest wystarczająca. W ujęciu skrajnej alternatywności, głównie antypedagogiki, są one zbędne. Inni widzą tę kwestię jedynie w aspekcie funkcjonalnym, a nie w postaci rejestru pożądanych cech osobowości lub zachowań ludzkich (Okoń, 1997).

Co zatem z celami współczesnej edukacji, wychowania i kształcenia – zwłaszcza w odniesieniu do funkcjonowania szkół różnych szczebli? Jaką strategię teoretyczną można przyjąć w tym względzie?

Konsekwencje dla pedagogiki jako nauki o człowieku

W społeczeństwie pluralistycznym i tolerancyjnym działalność szkoły, a zwłaszcza treści procesów kształcenia i wychowania, nie mogą podlegać zmiennym platformom ideologicznym i politycznym. System edukacji powinien mieć trwałe podstawy wychowawcze, wynikające z wartości ogólnoludzkich, patriotyzmu, wolności, miłości, społecznego postępu, humanizmu, etosu pracy i wiedzy, solidaryzmu oraz odpowiedzialności i poszanowania godności człowieka. Zatem jakie zasady przyjąć w projektowaniu rzeczywistości edukacyjnej „teraz", w Polsce na początku wieku XXI w jednoczącej się Europie? Są to jednak przede wszystkim

zadania do osiągnięcia, a nie realne fakty społeczne. Jedną z ważnych dyrektyw postępowania pedagogicznego jest tolerancja wobec niezależności postaw, dzięki której motywem działania jest podjęcie optymalnej decyzji jednostkowej lub grupowej, a nie chęć osiągnięcia osobistych korzyści poprzez podporządkowanie się oczekiwaniom zespołu lub nauczyciela-wychowawcy. Wreszcie korzystne do wywołania sytuacji nacechowanej tolerancją są postawy i bezpośrednia działalność nauczyciela, wychowawców, opiekunów i instruktorów. Użyteczne mogą się okazać dyrektywy i zalecenia, których stosowanie powinno kształcić u wychowanków zdolności i postawy twórcze, innowacyjne i nonkonformistyczne. Wymienia je często literatura psychologiczna (Obuchowski, 1993).

Niektóre sposoby przeciwdziałania pedagogicznego można ująć w następujących zasadach w różnych zakresach działalności edukacyjnej – w tym w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły:

- otwartości na różnorodność poglądów, postaw, zachowań, reguł proponowanych przez uczniów w odniesieniu do funkcjonowania szkoły;
- poszanowania dla indywidualności ucznia, jego pomysłów, poglądów i propozycji rozwiązań;
- stworzenia możliwości realizacji i rozwoju indywidualnych zainteresowań, form aktywności dzieci i młodzieży;
- w przypadku nieuzasadnionej odmienności stosowanie perswazji, przekonywanie w otwartej dyskusji, ukazanie innych możliwości w miejsce arbitralnych, administracyjnych zakazów;
- premiowania, a nie karania i ciągłego karcenia rozwiązań nietypowych, alternatywnych, samodzielności myślenia i działania uczniów.

Wprowadzenie tych dezyderatów do praktyki wychowawczej zespołów, organizacji i instytucji wymaga równocześnie zawodowego kształcenia i reorientacji w podobnym stylu nauczycieli, opiekunów, instruktorów, pracowników socjalnych itd. Chodzi bowiem o otwartość i śmiałość ich myśli o koncypowaniu pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, o brak rutyny i konformizmu oraz pluralizm w uznawanym systemie wartości, wyrażanych ocen, demokracji i uspołecznienia w kontaktach międzyludzkich. Jedną z dróg do umacniania i kształtowania społeczeństwa tolerancyjnego i pluralistycznego jest także wdrażanie idei uspołecznienia szkoły.

Co zatem może uczynić współczesna pedagogika i edukacja, aby umocnić w naszej państwowości i społeczeństwie elementy pluralizmu i demokracji oraz tolerancji i uspołecznienia? Co robić, ażeby uniknąć kolejnej pułapki uzależnienia i apologetyk? Najlepiej byłoby, ażeby uwolnić się od wszelkiej **ideologizacji** pedagogiki i działalności praktycznej głównie wychowania organizowanego w szkole. Do określenia bieżącej strategii wychowania bardziej przydatny wydaje się taki sposób widzenia celów współczesnego wychowania, w którym akcentuje się konkretne czynności człowieka, a nie tylko wylicza się numeracyjnie zestaw jego cech postulowanych. Wychowanie według tej koncepcji preferuje zadania i czynności wychowawcze podporządkowane modelowi człowieka postulowanego. Jest ono jednak rozwiązywaniem aktualnych problemów życiowych człowiek, wprowadzaniem we wspólnotę, przysposabianiem go do twórczego udziału w różnorodnych formach wsparcia społecznego. Problemy główne, zadania i czynności praktyczne można tylko wstępnie określić przed ich podjęciem. Ich uściślenie może być dokonywane stopniowo w toku czynności wychowawczych, podczas których poznaje

się życie wychowanka, nawiązuje z nim kontakt psychiczny, interweniuje w jego zadania i czynności. Polega to nie na ograniczaniu, ale na wyzwalaniu realizacji zadań i czynności wychowanków z nacisków i barier zakłócających ich prawidłowy przebieg. Ten sposób kierowania procesami wychowawczymi jest bliższy psychologicznej teorii czynności i strukturalizmu, według której interesuje nas relacja: część – całość, a nie relacja cel – środek. W tym też sensie może ona stanowić inną, alternatywną strategię określania celów i zadań wychowawczych w aspekcie indywidualnym i społecznym. Jest to równocześnie kluczowa **zasada** pedagogiczna, warunkująca alternatywność we współczesnej edukacji. Zasada ta odnosi się głównie do tworzenia autorskich i społecznych programów pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół, m.in. modelu „szkół przezroczystych" (Dudzikowa, 2004).

To wyzwanie edukacyjne jest rodzajem psychicznego i społecznego nacisku na teorię i praktykę pedagogiczną, ażeby podjąć konkretną działalność – w tym przypadku inwariantową, alternatywną. W odniesieniu do kształtu wczesnej edukacji dzieci, alternatywność staje się wręcz koniecznością i zgodnie z wielością doświadczeń praktycznych (rodzimych i zagranicznych), jest jej niezbywalną **cechą**. Wyzwanie to powinno uwidocznić się także w rozpoczętej u nas reformie edukacji (Mendel, 1999). Idzie w nim także o połączenie dwu kulturowych opcji (najczęściej przeciwstawnych): globalnej i lokalnej. Jak w programowaniu edukacyjnym uwzględnić obszary obfitości i nędzy jednostek czy grup ludzkich; wolności i zniewalania peryferyjnych kultur przez współczesnych konkwistadorów? Tak więc alternatywność szkół i edukacji stała się u nas niemal powszechną normą pedagogiczną w obecnej Europie twierdzi Tadeusz Lewowicki (2004).

Alternatywność także: „jako kategoria poznawcza wzbogaca język naukowy pedagogiki", przywołuje różnorodne, skomplikowane znaczenia i wartości, sensy i perspektywy intelektualne. „Jako zjawisko społeczne jest wskaźnikiem mobilności lokalnego środowiska do sterowania procesami społecznymi, do tworzenia instytucji zaspokajających różnorodne potrzeby ludzi żyjących w określonej przestrzeni" (Górniewicz, 2002, s. 121–122).

Uwagi końcowe

Alternatywność współczesnego wychowania, edukacji i pedagogiki otwartej nie stanowią panaceum na dzisiejsze i przyszłe perspektywy ludzkości.

Na temat czynników powodujących rozwój i wychowanie współczesnego człowieka są nadal podzielone stanowiska. W wieku XX byliśmy przyzwyczajeni do sprawczej roli wychowania w tym zakresie, albowiem w obszarze tych wyzwań na wiek XXI pojawiają się bardzo poważne wątpliwości i wręcz sceptycyzm, co do roli wychowania czy nawet inżynierii społecznej w rozwoju ludzkości. Francis Fukuyama „rozlicza" w sposób radykalny nikłą efektywność form celowych oddziaływań (totalnych), nastawionych na „poprawienie" ludzkiej natury. Jego zdaniem: „Niewykluczone, że narzędzia XX-wiecznej inżynierii społecznej – począwszy od psychoanalizy i wychowania (socjalizacji) dzieci, a na agitacji, propagandzie i obozach pracy skończywszy – były po prostu zbyt prymitywne, żeby zmienić owo naturalne podglebie ludzkiego postępowania" (Fukuyama, 2000, s. 15). Jego zdaniem decydują o losach ludzkich w XXI w. następujące czynniki: rewolucja informatyczna

i biotechnologia. Osiągnięcia biologiczno-medycznych nauk oraz biologii molekularnej i genetyki (nauki o ludzkim genomie) etc. – już na to wskazują.

Jednak, zdaniem Petera Singera, trzecią najistotniejszą podstawą do sprzeciwu wobec współczesnego genetycznego „supermarketu" jest to, że zagraża on demokratycznemu ideałowi równości wszelkich ludzkich szans – w tym edukacyjnym. Oczywiście w kraju, w którym istnieją wyraźne różnice w zamożności, przekonanie, że wszyscy mają równe szanse, jest przekonaniem mitycznym; bogaci rodzice i bez inżynierii genetycznej mogą już na starcie zapewnić swoim dzieciom znaczną przewagę w wyścigu po sukces. Trudno pogodzić się jednak z wizją przyszłości, w której bogaci mogą kupić sobie piękne, mądre i zdrowe dzieci, a ubodzy – skazani na odwieczna loterię genową – zostają coraz bardziej z tyłu. Gdyby jednak doszło do tego, że różnice w zamożności przekształcają się w nierówność genetyczną, wówczas zegar historii cofnąłby się o stulecia, do epoki sprzed walki z przywilejami arystokracji. Bogaci mieliby szansę włączenia korzyści, jakie daje majątek, w geny własnego potomstwa. Potomstwo bogatych poza wszystkimi przywilejami, które już teraz mają dzieci majętnych rodziców, dostawałoby dodatkowo korzyści wynikające z najnowszych osiągnięć inżynierii genetycznej. Ci ludzie byliby bogatsi, żyliby dłużej i odnosili więcej sukcesów niż ubodzy i przekazywali te przewagi swoim dzieciom, które z kolei korzystałyby z coraz nowszych, bardziej wyszukanych – i drogich – technik genetycznych. Wolny rynek w zakresie doskonalenia genetycznego powiększałby, zatem lukę między najwyższymi a dolnymi warstwami społeczeństwa (ludzkości), będzie podważał wiarę w równość szans i zamykał „klapę bezpieczeństwa" awansu społecznego (Singer, 2001, s.12). Zaiste rodzi ta wizja pesymistyczny obraz społeczeństwa Ziemian w XXI w. Stanowisko to podziela również F. Fukuyama w swojej ostatniej książce – *Koniec człowieka* (2004), mówiąc o „poczłowiecznej historii" (s.283–285), która niebawem nastanie w wieku XXI. Będzie to era zupełnie nowego człowieka lub hybrydy!

Pedagogowie społeczni nie podzielają tak pesymistycznej perspektywy widzenia swych efektów i nadal podtrzymują wiarę w sens swej obecności i działalności (Kawula, 2004, s. 187–188). Między innymi zachowania agresywne i przestępcze mogą być w większym stopniu niż dotychczas regulowane i dzięki osiągnięciom i pewniejszej wiedzy o człowieku.

Należy jednak dzisiaj wątpić w istnienie pedagogiki jako jednej z nauk o człowieku w jej klasycznym kształcie i formacji (w tym alternatywnej). Może będzie nią **postpedagogika** (bez relacji człowieka z człowiekiem), uwzględniająca głównie formowanie istot ludzkich poprzez narzędzia elektroniczne i środki farmakologiczne, z zastosowaniem przeszczepów, uzupełnień technicznych, ewentualnie klonowanie narządów. Będzie to człowiek kreujący swe zachowania bez bezpośredniej pomocy innego osobnika. Jest to daleka wizja życia, odmienna aniżeli ta, do której przywykliśmy.

Literatura

Dudzikowa M.: *Mit o szkole jako o miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. Kraków 2004

Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych. Red. Cz. Lewicki. Rzeszów 2004

Fukuyama F.: *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Kraków 2004

Fukuyama F.: *Wielki wstrząs: natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Warszawa 2000
Górniewicz J.: *Alternatywność jako kategoria pedagogiczna. Wstępny zarys problematyki*. „Studia Humanistyczne" t. II, OSW Olsztyn 2002
Kawula S.: *Dylematy edukacyjne za granicą*. Warszawa-Olsztyn 1991
Kawula S.: *Społeczeństwo ryzyka. Perspektywa pedagogiki społecznej w początkach XXI wieku*. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce*. Red. T. Lewowicki, M. J.Szymański. Kraków 2004
Key E.: *Stulecie dziecka*. Warszawa 1904
Kozielecki J.: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa 1996
Kupsiewicz Cz.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa 1985
Kruk J.: *Antyfundamentalizm w pedagogice: nowe wychowanie i współczesna edukacja alternatywna*. W: *Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji*. Red. E. Rodziewicz. Gdańsk 1995
Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycieli*. Warszawa 1997
Kwieciński Z.: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa 1993
Millen E.: *Reschooling*. W: *Nieobecne dyskursy*. Red. Z. Kwieciński. Toruń 1992, cz. 2
Narzekalak M.: *Szkoły waldorfskie – miedzy pedagogicznym kreacjonizmem a ewolucjonizmem*. „Ruch Pedagogiczny" 1993, nr 1–2
Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin 1999
Nowakowska E.: *Rozczarowani entuzjaści. Czy szkoły społeczne przetrwają?* „Polityka" 1994, nr 47
Obuchowski K.: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa 1993
Okoń W.: *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa 1997
Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym. Red T. Lewowicki, Kraków 2004
Průcha J.: *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych*. Warszawa 2004
Rietzer G.: *Makdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa 2001
Rabczuk W.: *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*. Warszawa 1992
Schoenebeck von H.: *Ich liebe mich so wie ich bin*. Műnchen 1989
Schoenbeck von H.: *Postpedagogika*. Kraków 2005
Singer P.: *Wyścig po pawi ogon*. Wywiad „Gazeta Wyborcza" 17-18.02.2001
Suchodolski B.: *Edukacja permanentna. Zagrożenia i nadzieje*. Warszawa 2003
Sośnicki K.: *Pedagogika esencjalizmu w USA*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1958 nr 4
Sośnicki K.: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa 1967
Sośnicki K.: *System pedagogiki*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika V", Toruń 1976
School, Family, and Comunity Partnership in a World of Differences and Changes. Red. S. Castelli, M. Mendel, B. Rawen. UG, Gdańsk 2003
Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 1998, wyd. IV. 2004
Śliwerski B.: *Nowe konteksty dla edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków 2000
Śliwerski B.: *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*. Kraków 1999
Śliwerski B. (red.): *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków 1999

Summary

The New paradigm of the Europen pedagogy of the 21st century may be perceived mainly as a manifestation of numerous types of thinking about education and its alternatives. It is mostly the paradigm of pedagogy characterized by antifundamentalism. The consequence of its alternativeness is the arrival of complimentary theories, schools and trends of modern, multicultural education in Europe and in other countries.

The implications of these new approaches are:

- departure from the pedagogy of "moulding" and introduction of pedagogy of "liberation";
- departure from the pedagogy of "security" and introduction of pedagogy of "searching" and "alternative";
- departure from the pedagogy of "the pompous" and introduction of pedagogy of "the dialogue";
- departure from dogmatism and introduction of dynamism in functioning of educational partners.

Sławomir Trusz
Akademia Pedagogiczna im. KEN w Krakowie

ANTYPEDAGOGIKA CZY WYCHOWANIE?

Tytuł niniejszego artykułu nawiązuje do pytania: natura czy wychowanie, które od ponad stu lat drąży umysły osób, zajmujących się opisem oraz wyjaśnianiem zachowań ludzkich. Problem ten dotyczy i pedagogów, którzy, od momentu pojawienia się naukowej refleksji nad wychowaniem, pragną wpływać na owe zachowania poprzez racjonalnie projektowane sytuacje wychowawcze. Wystarczy wskazać na teorię wychowania, by roszczenie to stało się oczywiste.

Spory nie dotyczą rzecz jasna samych zachowań, ale przede wszystkim ich podłoża, a zatem osobowości człowieka, jego przekonań i postaw. Pedagogika, zgodnie z przedmiotem swoich zainteresowań, pyta więc o sposoby oraz warunki realizacji celów – interpretując te ostanie często w kategoriach wcześniej opracowanego projektu osobowości. Podobnie postrzegać można przekonania i postawy, które ostatecznie można w człowieku ukształtować, posługując się różnymi metodami wpływu, dobieranymi zgodnie z czynnikami psychospołecznymi – warunkującymi powodzenie zaprojektowanej działalności wychowawczej (Muszyński, 1981; Konarzewski, 1982; Łobocki, 2004).

Niezależnie od tego, czy wychowanie będzie rozumiane jako urabianie, kształtowanie, oddziaływanie czy też dialog lub współtowarzyszenie, w świetle tradycyjnej pedagogiki pojęcia te sankcjonują praktyki, które opierają się na relacji dorosły (dominujący) – dziecko (podległy). W związku z tym zawsze istnieć będzie osoba, która – wierząc w moc wychowania – wprowadza w kulturę oraz osoba wprowadzana, której zadaniem jest docieranie do wartościowej dorosłości. Czy pogląd ten możliwy jest do obrony w świetle ustaleń genetyki behawioralnej?

Nie jest moim zamysłem dokładne omawianie wyników badań owej dyscypliny naukowej. Ograniczę się zatem do kilku koniecznych uwag. Nawet pobieżna analiza materiału zmusza czytelnika do podania w wątpliwość poglądu na temat pierwszoplanowej roli wpływu środowiska życia na cechy osobowości, a co za tym idzie i zachowania człowieka (por. Wright, 1998; Harris, 1998; Plomin i in., 2001; Oniszczenko, red., 2002). Czy zatem decydujący wpływ intencjonalnego wychowania to jedynie nośny mit, który jest pielęgnowany przez pedagogów, aby zachować *status quo*? Wyniki badań genetyków zachowania potwierdzają powyższą tezę – świat kultury w minimalnym stopniu wpływa na kształt naszej tożsamości. Zgodnie z tymi opiniami, można przyjąć, że niezależnie od środowiska, w jakim człowiek dorasta, statusu społeczno-materialnego rodziny, rodzicielskich zachowań kierowanych wobec dziecka, realizujemy genetyczny zapis, który określa nasze życie. Niezależnie od wychowawczych czy socjalizacyjnych wpływów od-

grywamy rolę, którą wyznaczają nam nasze geny – od początku życia, jak zauważa L. Wright (1998, s.120), posiadamy własną tożsamość, i w tym sensie ludzkie życie jest z góry wybrane. Jedyne co można zrobić, to przeżyć genetycznie nam nadany scenariusz.

Czy teza ta nie brzmi znajomo? H. von Schoenebeck, we wprowadzeniu do *Amication* – nowej filozofii życia, w przyjaźni do siebie, innych osób oraz świata – wypowiada znamienne słowa „Być może dzieci nie są żadnymi ludźmi podlegającymi wychowaniu (...). Być może dzieci są od momentu narodzin pełnowartościowymi ludźmi" (Shoenebeck, 2001, s. 113), dlatego też wychowywanie ich traci sens, bez względu na to, czy proceder ten będzie realizowany zgodnie z mniej lub bardziej postępowymi metodami. Czy wobec tego antypedagogika jest jedynym nurtem we współczesnej pedagogice, który odważa się odpowiadać na poglądy genetyków zachowania? Ich uwzględnienie skłania do ponownej analizy antypedagogicznych propozycji, albowiem w tym świetle „romantyczna utopia" zyskuje mocne, oparte w empirii uzasadnienie. Z drugiej jednak strony, zakwestionowanie sensu budowania racjonalnych teorii pedagogicznych oraz projektowania praktyki wychowawczej byłoby równoznaczne z samobójstwem dotychczas uprawianej pedagogiki.

Pytania o tożsamość pedagogiki i uzasadnienia dla jej trwania jako nauki pozostawiam na razie bez odpowiedzi, by skoncentrować się na założeniach jej oponentki – antypedagogiki. Nie jest tajemnicą, że antypedagogika wyrasta z negacji roszczenia, kierowanego przez dorosłych w stronę dzieci – „ja wiem lepiej niż Ty, co jest dla Ciebie dobre". Dorośli w tradycyjnej relacji wychowawczej przyjmują odpowiedzialność za dziecko, którą można wyrazić w stwierdzeniu: „tak się zajmujmy dzieckiem, by mu się powiodło". Zadaniem dorosłych jest więc dbanie o to, by dziecku było dobrze. Zdaniem antypedagogów owe praktyki należy demistyfikować, gdyż zawłaszczają one dziecko i prowadzą do jego ubezwłasnowolnienia, co w konsekwencji niszczy naturalny w dziecku pęd ku samorealizacji oraz postawy zaufania do siebie i otoczenia społecznego (Schoenebeck, 2000, s. 138 i *passim*).

Wraz z takim postawieniem sprawy ujawnia się postmodernistyczna perspektywa dekonstruowania obiektywnych na pozór pytań o dobro dziecka oraz jego miejsce w relacjach z dorosłym. Pytania te, tylko pozornie świadczą o postawach opiekuńczych wobec dziecka, tak naprawdę jednak ujawniają postawę wykorzystującą. Zakorzenieni w postmodernizmie dorosły oraz dziecko wiedzą, że stosunki z innymi można nawiązywać i realizować dzięki zasadzie równości. Jej spełnienie jest warunkiem autentyzmu, który w relacjach pozwala otworzyć się partnerom na nieograniczoną perspektywę przedstawianych sobie propozycji.

Celowa działalność wychowawcza traci rację bytu. Antypedagogika, odwracając się od wychowania (to znaczy zaplanowanych metod, technik, strategii wpływu, dydaktyki – czyli tego wszystkiego, co wymaga od dorosłych tak wiele wysiłku i energii), nie porzuca jednak samego dziecka. W miejsce starego typu stosunków, między dzieckiem a dorosłym, proponuje nowe – niewychowawcze, których sens sprowadzany jest do „normalnego bycia z dzieckiem". Normalność oznacza wchodzenie w świat dziecka, z wieloma odcieniami swej osobowości, bez redukowania bogactwa subiektywnych odczuć. Nowe relacje pozbawione intencji manipulowania stanowią cząstkę życia – są reżyserowane przez życie, którego obraz „tu i teraz" jest tworzony przez dziecko i dorosłego na równych prawach.

Jak widać, programowa rezygnacja z procedur wychowawczych pozwala powrócić do normalności w relacjach z drugim człowiekiem – zwykłe oddziaływania zachodzą przecież nieustannie, aczkolwiek są one pozbawione, tak ostro krytykowanej intencji wychowawczej „wiem lepiej niż Ty, co jest dla Ciebie dobre" (Schoenebeck, 1994). Stanowisko to, być może ze względu na radykalizm krytyki, jest nie do przyjęcia dla tych wszystkich, którzy w wychowaniu widzą celowo zaplanowaną działalność. Wystarczy jednak zwrócić się ku praktyce tak zwanego „wychowania naturalnego" czy „wychowania przez życie", by zauważyć, że poglądy te nie są, jak mogłoby się wydawać, takim całkowitym novum w pedagogice. Owo wychowanie, realizowane poza nurtem racjonalnie planowanych oddziaływań oraz kierownictwa, związane jest z codziennym uczestnictwem dziecka w życiu rodzinnym. Zdaniem B. Suchodolskiego, to wystarcza, by dziecko kontaktując się, wzorując na dorosłych oraz szanując wspólnie wypracowane normy przejęło to wszystko, co dla grupy jest istotne. „Młode pokolenie wychowuje się na ogół samo dzięki naturalnemu uczestnictwu w życiu społecznym grupy" (Suchodolski, 1959, s. 195). Pogląd ten istotnie koresponduje z antypedagogicznym *credo* „Dzieci nie są istotami, które należy wychowywać poprzez tworzenie różnych relacji wychowawczych, lecz są całkiem normalnymi ludźmi, z którymi należy utrzymywać całkiem normalne stosunki" (Schoenebeck, 2001, s. 105–106).

Uwolnienie relacji z roszczeń do wychowywania nie następuje jednak z racji „dobra dziecka". Ono samo wie przecież, co jest dla niego najlepsze. Rezygnacja z przywództwa kulturowego związana jest ze swoistym rozumieniem odpowiedzialności. Odpowiedzialność „za" drugą osobę zastępowana jest praktyką współuczestniczenia w autoodpowiedzilności podmiotu – rozumianej jako naturalny potencjał, który jest dławiony w przypadku roszczeń do podejmowania odpowiedzialności „za" kogoś (Schoenebeck, 1997, s. 14–19). *Amication* jest więc filozofią życia „po tamtej stronie wychowania", w której każdy z partnerów interakcji samodzielnie decyduje o tym, czego chce od siebie – akcent przenoszony jest zatem z kategorycznego „ja wiem, co jest dobre dla Ciebie", na subiektywne odczucie „to jest dobre dla mnie" (Schoenebeck, 2000, s. 138 i *passim*). Dorosły decydując o tym, czego chce od siebie, stara się przede wszystkim nie zranić szacunku do siebie. Wolne od wychowania relacje oparte są na odczuciu „to jest dobre dla mnie".

Brak ponoszenia odpowiedzialności „za", według antypedagogów nie jest równoznaczny z obojętnością. Wyrasta raczej z przekonania o konieczności samodzielnego zdobywania przez dziecko doświadczeń. Prowadząca do ubezwłasnowolnienia odpowiedzialność „za", zastępowana jest przez H. von Schoenbecka odpowiedzialnością „wobec", która może służyć interpretacji ludzkiego postępowania. Każde działanie posiada bowiem sens, za który autor odpowiada przed sobą samym, drugim człowiekiem oraz całym światem. Za sprawą miłości własnej – rzeczywistości wewnętrznej człowieka, która obejmuje całość świata zewnętrznego – jesteśmy skłonni wierzyć w sensowność własnych działań, przez co zawsze stają się one odpowiedzialne wobec kogoś lub czegoś. „Moja odpowiedzialność dotyczy mnie, wypływa z mojej miłości do siebie i tylko z niej, nigdy z obcych mi problemów innych ludzi". Instancją odpowiedzialności „wobec" jest więc „ja" każdego z nas. Kochając siebie, jesteśmy w stanie objąć miłością i innych, którzy stają się wówczas częścią nas samych. Zależy nam, ponieważ kochamy siebie, zależy nam zatem również na innych oraz świecie jako elementach naszego „ja" (Schoenebeck, 1994, s. 60–64).

Powrót do miłości własnej, „kochania siebie", wzbudza przekonanie o własnej doskonałości i mocy twórczej. Człowiek, będąc odbiciem samego Boga, może stawać się prawdą, życiem oraz centralnym punktem zdarzeń. Od dzieciństwa jednak wiara ta jest niszczona. Pierwotna doskonałość – owo boskie odbicie – odchodzi w niebyt wraz z dniem, gdy zaufanie do siebie staje się zbyt cienkie, by mogło w dalszym ciągu chronić przed pierwszym uczuciem winy. Pojawiający się strach wobec drugiego człowieka, uniemożliwia wzajemne zbliżenie. Stajemy się wówczas podatni na opinie innych o nas samych, tym samym i na wychowanie, tracąc osobisty raj (tamże, s.8, s. 49–51).

Wspieranie zamiast wychowania to nic innego, jak powrót do utraconego raju – wolności od „psychologicznego imperializmu". Doświadczenie równej wartości, w relacji z drugim człowiekiem, stanowi najważniejszy komponent życia „po tamtej stronie wychowania". Jednym z warunków dojścia do tego stanu jest przekonanie, że to „ja jestem centrum wszechświata", poza nami nie istnieje więc nic, co byłoby dla człowieka ważne i godne uwagi. Ja jestem centralnym punktem zdarzeń, a kiedy umrę, umrze wraz ze mną świat – przekonują antypedagodzy.

Amication, w tym świetle, staje się bardzo atrakcyjną ideologią. Zadajmy jednak pytanie, czy antypedagogika w swej istocie nie jest przebraną w szaty postfilozofii pedagogiką egoizmu?

Inspiracje postmodernizmem wydają się jasne – nie skrywa tego H. von Schoenebeck, stawiając pytanie o istotę człowieka i jego miejsce w świecie. Tłem dla nich staje się postmodernistyczny paradygmat równoważności oraz nakaz przełamywania myślenia w kategoriach obiektywizmu. Przy całkowitej równoważności interpretacji, odczuwania i działania – świat tradycyjnych wartości – pozostaje w tyle, pojawia się nowa droga – *Amication*.

Owa droga wiedzie przez relatywizm, każdy może interpretować świat we własny sposób, dekonstrukcji uległy bowiem oderwane od człowieka prawdy obiektywne. W miejscu wertykalnego sposobu myślenia pojawia się horyzontalny ogląd wielkiej płaszczyzny, na której wszystkie byty zajmują równoważną pozycję. Człowiek sam też dobiera kryteria dla własnych czynów, zgodnie z osobiście konstruowaną etyką, w związku z czym ocena działań na skali mniej – bardziej wartościowe jest niemożliwa. Absolutyzowane „ja" człowieka obala porządek normatywny – żadna norma nie sytuuje się ponad nim, nie da się więc popełnić błędu, gdyż nie istnieją jego granice. Co najwyżej można – jakkolwiek zawsze sensownie – zejść z ustalonej drogi, po czym się poprawić, co zawsze powinno być potraktowane z należnym szacunkiem. Psychologiczny ogląd relacji interpersonalnych nie może być redukowany do wymiaru „dobry – zły". Jest wielu najlepszych, a świadomość własnego dobra sprawia, że to, co najlepsze, jest sobie równe (Schoenebeck, 1991, s. 85, 86).

Przedstawione propozycje brzmią nadzwyczaj obiecująco, elektryzują atrakcyjnością kategorii myślenia i działania – o których B. Śliwerski (1992, s. 77) pisze, że – zatracają się we współogarniającej ludzi wolności. My sami o wszystkim stanowimy, będąc ostateczną władzą – ostatecznym punktem odniesienia.

Ci sami jednak, przypisywani do postmodernistycznego obozu myśliciele twierdzą, że złudnym byłby sąd o braku związków pomiędzy władzą a wiedzą. Od M. Foucaulta (1993, s. 34) wiemy przecież, że „nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nim pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy, zgodnie z którym relacje władzy można rozpatrywać bez wiązania jej z po-

lem wiedzy". Stosunków w ich obrębie nie da się zatem „analizować wychodząc od podmiotu poznania, który jest, albo nie jest wolny wobec systemu władzy (...) poznający podmiot, poznawane przedmioty i warunki poznania są raczej skutkami fundamentalnych następstw władzy wiedzy".

Czy zatem antypedagogiczną wolność można utożsamiać z prawdziwą autonomią podmiotów? A może jest ona jedynie symbolem ewolucji jednej formy kontroli społecznej w inną. „Nic i nikt nie stoi powyżej lub poniżej Drugiego" – odpowiada H. von Schoenebeck (2001, s. 107). Nietrudno jednak wskazać tych, którzy stoją wyżej – dorosłych, z ich wiedzą i ilością doświadczenia życiowego. Niżej stoją więc dzieci, z dużo skromniejszym doświadczeniem. W praktyce dysproporcja ta mogłoby zamanifestować się przykładową niezgodą dorosłego na wyskakiwanie dziecka z okna, tuż po jego słowach: „jestem gołąbkiem, potrafię latać". Dorosły w takim wypadku ma prawo odciągnąć dziecko od okna, nie zważając na rangę dziecięcej perspektywy. Prawo to – a zatem i władza, jak można się domyślić – wynika z większej wiedzy, jaką dysponuje dorosły. Staje się on, chcąc nie chcąc, strażnikiem obiektywnego na ziemi prawa ciążenia. To dorosły, ze względu na istniejące dysproporcje w wiedzy, posiada świadomość budowania rzeczywistości antypedagogicznej. Dziecko, do pewnego przynajmniej momentu, w niej po prostu jest – postrzegając ten fakt, jako naturalną konsekwencję swojego istnienia. Jest ona zatem świadomym projektem dorosłego, co nie odbiega od, tak krytykowanego przez antypedagogów, tradycyjnego pomysłu na pedagogikę.

Jeżeli przyjmiemy, zgodnie z antypedagogiczną nauką, że każdy ma prawo do tworzenia własnej etyki – ostatecznego kryterium oceny naszych zachowań – to z tego tytułu, co jakiś czas może dochodzić do konfliktu interesów pomiędzy ludźmi. Poglądy partnerów są jednak równoważne. Dlatego: „Ja muszę zdążyć na autobus dorosłego – wcale nie jest ważniejsze niż ja chcę malować dziecka". W takim przypadku, niezależnie od istoty konfliktu, antypedagogika przyznaje obu stronom równą pod względem wartości pozycję (Schoenebeck, 1991, s. 64–66). Może się wobec tego wydawać, że taka równoważność prowadzi nieuchronnie do impasu. W relacjach nie istnieje przecież układ góra – dół (uprzywilejowany dorosły – podporządkowane dziecko), każda bowiem strona postępuje w zgodzie z sobą, a wszelkie działanie posiada sens. Nie istnieje żadna zasada, która usprawiedliwiałaby stosowanie przymusu. H. von Schoenebeck (1994a, s. 38) deklaruje: „my nowi dorośli nie chcemy mieć nic wspólnego z tą zasadą. Całkowicie rezygnuje się z roszczenia do narzucania siłą woli dorosłego".

Konflikt można rozwiązać poprzez szacowanie wagi interesów każdej ze stron. Porównywanie pozwala ocenić konieczność realizacji własnej sprawy, co w konsekwencji powoduje, że któraś z osób, po docenieniu wagi kontrargumentów przeciwnika, wreszcie ustąpi. Pokojowe rozwiązanie jest możliwe dzięki pielęgnowanej przez człowieka miłości własnej. To z niej rodzi się szacunek dla siebie i własnych dążeń, każde siłowe rozwiązanie konfliktu godziłoby w ten stan i burzyło miłość własną (Schoenebeck, 1994b, s. 68–71, 95, 96).

Negocjacje mogą się jednak nie powieść. Co w takim przypadku proponuje antypedagogika? Okazuje się, że wbrew wcześniejszym zapewnieniom, dorosły może dopuszczać się aktów przemocy wobec dziecka. Daje się ją usprawiedliwić koniecznością przeforsowania własnych interesów. H. von Schoenebeck powiada nawet, że przemoc może być konstruktywna – wystarczy jedynie powiedzieć dziec-

ku „czynię to dla własnego dobra". Powiedzenie po ataku: „wybacz mi, ale nie mogłem inaczej" jakoby nie demoralizuje i nie rani duchowo, w przeciwieństwie do stwierdzeń typu: „bo tak byłoby dla Ciebie lepiej". Destruktywność, wobec tego, nie jest naturalną konsekwencją istoty działania, a jedynie grą słów – wynika z typu przyjętego usprawiedliwienia. Dorosły może interweniować w każdy, słuszny jego zdaniem sposób. Można jedynie zapytać o źródło owej słuszności, mając w pamięci postmodernistyczną deklarację o upadku obiektywnych kryteriów, dzięki którym możliwe jest jakiekolwiek wartościowanie.

Dziecku rzecz jasna przyznawane jest prawo do reakcji – użycia przeciwśrodków, w postaci uczuciowo-akustycznych mocy, efektywnej przemocy psychosomatycznej (Schoenbeck, 1991, s. 63 i *passim*). Nędzna to jednak przemoc, w porównaniu z siłą mięśni dorosłego. Czy wobec tego antypedagogiczna zasada używania siły argumentów, w świetle poglądu: „każdy mój czyn jest sensowny i objawia się w konstruktywności", nie będzie ustępować zasadzie używania argumentu siły? Przemoc jest przecież sankcjonowana „koniecznością", której nie da się jednak obiektywnie dowieść. Pozostają jedynie subiektywne mniemania dorosłego, który później, za ową „konieczność" może przecież przeprosić, mówiąc dziecku „nie mogłem inaczej" (tamże, s. 66, 92–96 oraz 111).

Antypedagogika jest nurtem wyrastającym z kilku antropologicznych hipotez, których w żaden sposób nie da się zweryfikować. Można w nie uwierzyć i postępować zgodnie z antypedagogicznymi przykazaniami, można je też odrzucić pozostając w kręgu tradycyjnej pedagogiki. Istnieje też trzecia, najbardziej niebezpieczna droga. Można bowiem sobie wyobrazić ludzi, którzy usprawiedliwiają wyrażany w swoich działaniach egoizm za pomocą wskazań antypedagogiki. Czy więc w perspektywie poczynań dorosłego nie staje się ona pedagogiką egoizmu?

H. von Schoenebeck tworząc owe wskazania wierzył, że człowiek ze swej istoty jest dobry. W związku z tym nieograniczona miłość własna, w jaką wyposażony jest każdy z nas, pozbawiona jest znamion egoizmu. Czy antypedagogiczny projekt upadłby w przypadku przyjęcia tezy o złej naturze człowieka? Miłość własna – zdaniem antypedagogów – wzbudza w nas przekonanie, że jesteśmy centralnym elementem wszechświata. Nasze „ja" ulega więc absolutyzacji, poza nami nie ma nic, co mogłoby oceniać trafność czy moralność naszych działań. Podobnie absolutni w swoim postępowaniu są postmodernistyczni bohaterowie – baumanowski włóczęga i turysta czy też Schizo, G. Deleuze'a i F. Guattariego. Każdy z nich kieruje się w życiu miłością własną, którą trudno jednak utożsamiać z pozytywną siłą. Jest ona raczej – jak w przypadku Schizo – wewnętrznym strumieniem pożądania, zmieniającym podmiotowe „ja" w wiązkę pragnień i deliryczną paplaninę bezosobowego chcenia. Miłość własna, w tym świetle, to nic innego, jak uwolnione siły libido, które konsekwentnie odbierają Schizo zdolność do krystalizacji swej tożsamości, czyniąc z niej wymiar „w ciągłym pomiędzy" (Deleuze, 1988, s. 234 i *passim*). Baumanowskie postacie również kierują się miłością własną. Jest ona jednak sprowadzana do uczucia ekstazy, wynikającej z możliwości ciągłego przemieszczania się. Doskonałe życie to kalejdoskop migawek – epizodów, które mają sprawiać przyjemność. Wszystko, wraz z innymi ludźmi, staje się więc incydentem w niekończącej się podróży – od ekstazy ku kolejnej ekstazie. Czasem tylko, za sprawą kontaktu z ludźmi, którzy z jakichś względów zostali wcześniej zranieni przez turystę lub włóczęgę, może pojawić się gorycz (Bauman, 1993

i 2000, s. 133–153). Zawsze jednak pozostaje możliwość szybkiego oddalenia się i zatopienia w kolejnej ekstatycznej przygodzie.

Postmodernistyczny styl myślenia i działania posiada, jak widać, charakter antyteleologiczny – człowiek podróżuje przez życie bez określania ostatecznego celu, chyba że za cel taki uznamy chwilowe wybuchy ekstazy. Zgodnie z postmodernistycznym scenariuszem, miłość własna nie tylko nie jest pozbawiona egoizmu – ona wręcz wyrasta z niego. Propagowane przez antypedagogikę „bycie z dzieckiem", w warunkach ponowoczesności może zatem okazać się balastem. W świetle absolutnej wolności podmiotu ów balast może zostać zrzucony na rzecz chwilowych relacji, o których natychmiast się zapomina, gdy osobom w podróży przestaje być razem po drodze. Dla niektórych pogląd ten może wydać się zbyt radykalny. Czy nie jest jednak tak – powiada Z. Bauman – że współczesność jawi się pod znakiem radykalnego przewartościowywania struktur pokrewieństwa? Wraz z ich zakwestionowaniem upada znaczenie miłości, która owym strukturom służyła i z których czerpała żywotność i znaczenie. Pojęcie miłości traci więc na znaczeniu. Obniżają się kryteria, którym musiało sprostać doświadczenie, by mogło zostać nazwane miłością (Bauman, 2003, s. 14). Normalność w „byciu z innym" może więc przekształcać się w „bylejakość", bądź w bardziej skrajnym wypadku patologię. Nic w tym zresztą dziwnego, skoro „normalność", potraktowana jako przeciętność, jak informują wyniki badań, zbyt często w rodzinach przejawia się w postaci: od rażącego zaniedbania po bezpośrednią agresję psychiczną oraz fizyczną (Olubiński, 1994, s. 84–104; Karolczak-Biernacka, 1996; Sitarczyk, 1996; Rostowska, 2001, s. 69–78). Piętna owej „normalności" nie da się chyba zamazać poprzez użycie „magii" antypedagogicznych słów: „przepraszam, ale nie mogłem inaczej".

Ludzie, wobec tego, niekoniecznie muszą być ze swej natury istotami społecznymi. Niekoniecznie też, w wyniku miłości własnej, muszą się troszczyć o inne osoby[1]. Zgodnie zresztą z wcześniej wspomnianymi opiniami genetyków behawioralnych, zachowania antyspołeczne mogą być warunkowane genetycznie (Wright, 1998, s. 104). Rzecz jasna sugerowana teza, o wyłącznie genetycznym wpływie na kształt osobowości i zachowania człowieka jest zbyt skrajna, by można ją było utrzymać. W odróżnieniu od zwierząt u człowieka poziom odziedziczalności cech uzależniony jest od wpływu środowiskowego. Innymi słowy można powiedzieć, że to od jakości (różnorodności) środowiska zależy, czy dochodzi do ekspresji genetycznej określonej cechy lub zachowania. Istnieje wobec tego w człowieku genetyczna podstawa zachowania, potrzeba jednak wpływu środowiska, aby wyzwolić owy potencjał (Brody, Crowley, 2002, s. 29–69).

Ludzie z jednej strony tworzą środowisko, z drugiej zaś sami są przez nie stwarzani (Berger, Luckmann, 1983; Berger, 2001). Jakość ludzkiego życia jest zatem po części określana przez istniejące warunki środowiskowe, które z kolei stanowią odzwierciedlenie genetycznych skłonności człowieka.

Przyjęcie hipotezy o mediacji wpływów środowiskowych i genetycznych na cechy osobowości i zachowania człowieka pozwala ponownie zwrócić się ku pytaniom o sens istnienia pedagogiki. Jeżeli prawdą jest, że cechy i zachowania człowieka charakteryzujące się odziedziczalnością mogą podlegać zmianie za sprawą wpływu środowiskowego, to okazuje się, że coś takiego jak socjalizacja, a tym samym i wychowanie[2] rzeczywiście istnieje. W związku z tym, fundamentalne doświadczenie antypedagogiki, „że żadne z dotychczasowych badań pedagogiczny-

ch[3] nie były w stanie dowieść, iż człowiek musi być wychowywany i że coś takiego jak wychowanie w ogólne istnieje" (Śliwerski, 1992, s. 77) okazuje się fałszywe. Krytyka dotychczas uprawianej teorii pedagogicznej (teorii wychowania) wydaje się jednak uzasadniona. Kierunki jej poszukiwań zbyt często podporządkowane są regule utożsamiania efektów wychowania, ze stopniem realizacji wcześniej określonego celu (ideału) wychowania. Pedagogika taka nabiera charakteru aksjologicznego, przez co oceny jej propozycji, w zależności od przyjętego systemu wartości, mogą być diametralnie różne. Co więcej, organizacja wiedzy o wychowaniu ze względu na przyjęty *a priori* system wartości sprawia, że wiedza ta staje się niepewna – każda zmiana w systemie pozwala zakwestionować mniejszy lub większy fragment istniejącej teorii.

Impas ideologiczny możliwy jest do przełamania, jakkolwiek wiąże się to z koniecznością całkowitego wyjścia poza subiektywną problematykę stanowienia celów wychowania i skoncentrowania się na obiektywnym przedmiocie badań. Można go wiązać z trzema głównymi obszarami poszukiwań badawczych. Po pierwsze – z opisem warunków socjo-bio-psychologicznych, potencjalnie wpływających na przebieg procesu ujawniania się cech i zachowań człowieka, które określane są genetycznie. Dotyczyłoby to więc: czynników społecznych – to znaczy właściwości środowisk socjalizacyjnych człowieka, i czynników psychologicznych – to znaczy poziomu oraz charakterystyki rozwoju człowieka. Po drugie – z wyjaśnianiem wpływu, jaki wywierają te czynniki na siłę ekspresji genetycznie określanych cech. Po trzecie zaś, z empiryczną weryfikacją skuteczności metod wpływu na owe cechy i zachowania człowieka. W tej perspektywie tradycyjny przedmiot pedagogiki ulega przekształceniu. Inspirowany ustaleniami z zakresu genetyki behawioralnej wiązałby się z problematyką przekazu genetycznego i jednoczesnego określania warunków środowiskowych sprzyjających lub tłumiących rozwój tych cech oraz zachowań człowieka, które związane są z posiadanymi przez niego genami. Szczególnie istotną wydaje się kwestia określania, a w dalszej perspektywie projektowania warunków środowiskowych, co mogłoby się stać głównym przedmiotem pedagogiki empirycznej.

Chodziłoby zatem o poszukiwanie odpowiedzi nie na pytanie: „Do czego wychowywać?", ale raczej – „Jak skutecznie wpływać, mając na uwadze określone warunki?", które w związku ze zmienioną perspektywą badawczą sprowadzić można do pytania: „W jaki sposób projektować środowisko, by skutecznie tłumić/wzmacniać ekspresję cech warunkowanych genetycznie?". Kwestie natury aksjologicznej można wobec tego pozostawić tym grupom społecznym, które na własny użytek chcą konstruować wzory osobowe swych członków, bądź też pedagogom, którzy usilnie pragną pedagogikę przekształcić w naukę czysto spekulatywną.

Przypisy

[1] Przyjęcie jakichkolwiek tez o naturze człowieka powoduje, że antypedagogika po raz kolejny ujawnia własną niekonsekwencję. Wynika to z tego, że jest ona nurtem osadzonym w myśli postmodernistycznej, która odrzuca kategorię natury – czegoś, co określa człowieka na stałe – na

rzecz kondycji, która ze względu na zewnętrzne warunki przyjmuje taki lub też inny kształt. Por. T. Teodorow: *Czym naprawdę jest postmodernizm?* „Literatura na Świecie" 1990, nr 1, s. 170.

[2] Wychowanie potraktowane jako ta część socjalizacji, która posiada charakter intencjonalny.

[3] Rzeczywiście żadne z dotychczasowych badań pedagogicznych konieczności takiej nie dowodzi. Argumentów można jednak poszukiwać poza teorią pedagogiczną. Dobrym przykładem jest genetyka zachowania. Nieco przekornie można zapytać także o to, czy możliwe jest krytykowanie przez antypedagogów czegoś (w tym przypadku wychowania), skoro ono samo (wychowanie) jakoby nie istnieje.

Literatura

Bauman Z.: *Ponowoczesne wzory osobowe.* „Studia Socjologiczne" 1993, nr 2

Bauman Z.: *Ponowoczesność jako źródło cierpień.* Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000

Bauman Z.: *Razem, osobno.* Tłum. T. Kunz. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003

Berger P.L., Luckmann T.: *Społeczne tworzenie rzeczywistości.* Tłum. J. Niżnik. PIW, Warszawa 1983

Berger P.L.: *Zaproszenie do socjologii.* Tłum. J. Stawiński. WN PWN, Warszawa 2001

Brody N., Crowley M.J.: *Wpływ środowiska (i genów) na osobowość i inteligencję.* W: *Geny i środowisko a zachowanie.* Red. W. Oniszczenko. Tłum. K. Duniec. WN PWN, Warszawa 2002

Deleuze G., Guattari F. : *Kłącze.* „Colloquia Communia" 1988, nr 1–3

Foucault M.: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia.* Tłum. T. Komendant. Aletheia – Spacja, Warszawa 1993

Geny i środowisko a zachowanie. Red. W. Oniszczenko. Tłum. K. Duniec. WN PWN, Warszawa 2002

Harris J.R.: *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego.* Tłum. A. Polkowski. Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa 1998

Karolczak-Biernacka B.: *Czy przemoc może być pożądana?* „Edukacja" 1996, nr 1

Konarzewski K.: *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych.* PWN, Warszawa 1982

Łobocki M.: *Teoria wychowania w zarysie.* „Impuls", Kraków 2004

Muszyński H.: *Zarys teorii wychowania.* PWN, Warszawa 1981

Olubiński A.: *Konflikty rodzice – dzieci. Dramat czy szansa? (wzory i wzorce).* Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1994

Plomin R., DeFries J.C., McClearn G.E., McGuffin P.: *Genetyka zachowania.* Tłum. E. Czerniawska, K. Duniec. WN PWN, Warszawa 2001

Rostowska T.: *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie: analiza psychologiczna.* Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001

Sitarczyk M.: *Kary w środowisku rodzinnym.* „Edukacja" 1996, nr 1

Suchodolski B.: *Wychowanie dla przyszłości.* PWN, Warszawa 1959

Śliwerski B.: *Antypedagogika – „romantyczny" przewrót w teorii wychowania.* W: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania.* Red. A. Tchorzewski. Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1992

von Schoenebeck H.: *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślania antypedagogiczne.* Tłum. D. Sztobryn. Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń 1991

von Schoenebeck H.: *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać.* Tłum. N. Szymańska. Agencja Wydawnicza J. Santorski, Warszawa 1994a

von Schoenebeck H.: *Kocham siebie takim jakim jestem. Antypedagogiczna filozofia życia.* Tłum. I. Pańkiewicz. „Impuls", Kraków 1994b

von Schoenebeck H.: *Po tamtej stronie wychowania. Życie w wolności od psychicznej przemocy.* Tłum. E. Pastuszek, W. Żłobicki. „Impuls", Kraków 1997

von Schoenebeck H.: *Antypedagogika; kongruencyjna radość życia.* W: *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii.* Red. B. Śliwerski. „Impuls", Kraków 2000

von Schoenebeck H.: *Szkoła z ludzką twarzą.* Tłum. A. Murzyn. „Impuls", Kraków 2001

Wright L.: *Bliźnięta. Geny, środowisko i tajemnica tożsamości.* Tłum. B. Sławomirska. Wydawnictwo Literackie, Warszawa 1998.

Summary

In the article I made an attempt to show the relationship between the results of the research of behavioral genetics and pedagogical theory. This perspective allows to answer the question whether the determinant role of the social environment on human behavior is only a pedagogical myth? If so pedagogy cannot be one of the sciences which theories are operative – it can be said it's a kind pedagogy's suicide. The only area of pedagogy which question the sense of constructing rational theory of education is antypedagogy. Does it mean that only antypedagogy refers to the results of the research of behavioral genetics? In this perspective the „romantic Utopia" becomes a theory based on strong empirical foundation. In the article I argue that antypedagogy sanctions behaviors which can be recognized as pathological. Antypedagogy becomes an attractive and dangerous pedagogy of egoism. On the other hand the theses about the only influences of genes on human behavior are too extreme. Personality traits are formed by the interaction of genes and environment. It opens a new prospect of research for pedagogy, which the main purpose could be designing of the environment, which suppresses or intensifies the expression of traits which are determined genetically.

Wojciech Sroczyński
Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
w Warszawie

WYCHOWANIE CZY PRACA PEDAGOGICZNA W ŚRODOWISKU?

Pedagogikę uznaje się za naukę, która wychowanie czyni jedynym przedmiotem badań w przeciwieństwie na przykład do psychologii czy socjologii. Deklaracja ta nie rozwiewa jednak wielu wątpliwości, co do jej naukowego statusu, narosłych w ciągu wielu lat rozwoju tej dyscypliny. Pojęcie wychowania wydaje się najbardziej kontrowersyjnym terminem, wciąż na nowo definiowanym, a jednocześnie nie ma wśród pedagogów zgodności, co do jego zakresu. Badaniem wychowania zajmują się psychologia wychowawcza, socjologia edukacji i wychowania, filozofia wychowania, historia wychowania, nauka o polityce społecznej badająca *kwestię edukacyjną*. Pedagogika jest w tym gronie jedną z nauk o wychowaniu.

Jeśli prześledzimy definicje z lat 1960 – 1989, to zauważymy – pomijając ideologiczne przesłanki – dość znaczną różnorodność w tym względzie. W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku Feliks Korniszewski próbował ustalić zakresy takich pojęć pedagogicznych, jak wychowanie, kształcenie, nauczanie. Tadeusz Wujek za przedmiot badań pedagogiki przyjmował a) całość wpływów, jakie otoczenie wywiera na wychowanka oraz b) oddziaływania pedagogiczne. Jako całokształt wpływów na osobowość definiował wychowanie Bogdan Suchodolski, dodając, że jest to jednocześnie długotrwały proces przygotowania młodych pokoleń do zmieniających się w czasie zadań społecznych. Tak definiowane wychowanie nie różni się zakresem od *socjalizacji* (Szacka, 2003). Autor używał wśród terminów konotujących wychowanie określenia *pomoc w rozwoju*. A pomoc to już nie wszelkie oddziaływania na osobowość, ale ukierunkowane działanie. Również teoretycy pedagogiki społecznej pojęciu *wychowanie* nadają szeroki zakres (Kukułowicz, 1998, s. 168) definiując jako:

- zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska;
- wpływ warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia;
- wpływ ludzi na zapewnienie bytu wartościom, przez ich przyjęcie i krzewienie;
- przetwarzanie środowisk „siłami człowieka w imię ideału".

Takie określenie pedagogiki społecznej było przydatne na początku, kiedy Helena Radlińska traktowała ją jako koncepcję otwartą, raczej *in spe* naukę. Wychowanie stanowi obszar badań wielu dyscyplin akademickich i taka definicja wydaje się dzisiaj zbyt ogólna i nie podkreśla indywidualności pedagogiki jako nauki.

Definiując wychowanie mamy na uwadze dwa względy: 1) ontyczny, kiedy pytamy, co jest przedmiotem badań – samorzutne wpływy wychowawcze czy celowo organizowana praca? 2) metodologiczny, gdy trzeba rozstrzygnąć, czy mamy skupić się na badaniu organizacji pracy wychowawczej czy na badaniu wpływów wychowawczych. Chcemy określić w miarę precyzyjnie zakres pedagogiki jako nauki, co pozwoliłoby odróżnić ją od innych nauk o wychowaniu i sprzyjało rozwojowi badań *stricte* pedagogicznych. Tymczasem *wychowanie* w najszerszym ujęciu nie różni się od określanego na gruncie psychologii wychowawczej czy socjologii wychowania. Pojawia się zatem wątpliwość, od czasu do czasu artykułowana *explicite*, czy pedagogika jest synonimem nauki (teorii), czy też może tylko praktyki wychowawczej.

Jasno zdano sobie sprawę z niedoskonałości definicji samej pedagogiki w wyniku powrotu do poglądu Floriana Znanieckiego, wyrażonego w *Socjologii wychowania*, który uznał, że badanie czynności wychowawczej i kontroli społecznej w tym zakresie, stanowią przedmiot badań socjologii wychowania. *Czynności społeczne* to termin używany przez Znanieckiego w celu opisania działań skierowanych ku innym osobom. Wyróżnił między innymi czynności wychowawcze, władcze, zabawowe, informacyjne. Coraz częściej zaczęto wyrażać pogląd w piśmiennictwie naukowym, iż badaniem całokształtu wychowawczej roli społeczeństwa – funkcji założonych i rzeczywistych – zajmuje się socjologia wychowania, a odpowiednim pojęciem jest socjalizacja.

Kryterium wyróżniającym przedmiot pedagogiki miał stanowić „osobliwy" punkt widzenia przez tę naukę problemów wychowawczych i definiowania problemów naukowych, z uwzględnieniem zwłaszcza jej praktycznego charakteru. Podkreśla się również, że wychowanie jest czynnością społeczną, której celem jest nie tylko przekazanie jakiejś treści, ale także wywołanie określonej reakcji ze strony osoby, na którą oddziałujemy. Pogląd taki wyrażał Stanisław Kowalski (1974, s. 30 i nast.), bliżej jednak nie precyzując, co miałby znaczyć ten „pedagogiczny punkt widzenia". A właściwy sobie punkt widzenia w definiowaniu problemów badawczych cechuje także inne nauki o wychowaniu, odmienny w przypadku biologii, psychologii, socjologii, historii czy filozofii wychowania. Każda z nauk o wychowaniu bada je według własnych założeń metodologicznych, stosując własne procedury badawcze. Ale jakież to procedury miałyby różnić pedagogikę od, na przykład, socjologii wychowania, skoro ta pierwsza właśnie od tej drugiej przejęła, między innymi, paradygmaty badawcze? Kowalski upatrywał specyficzny pedagogice punkt widzenia w tym, że interesują ją przede wszystkim funkcje ingerencyjna i integracyjna. W świetle poszerzania się w naukach społecznych obszaru ingerencji (funkcji praktycznych) w życie społeczne i te praktyczne cele wydają się jednak wyróżnikiem niewystarczającym.

Mając na uwadze strukturę formalną, definiowano wychowanie także z uwagi na zakresy zjawisk, które pojęcie to konotuje. W tym kontekście wyróżniano w literaturze naukowej trzy zakresy wychowania:

1. *Najszerszy*, którym są zaplanowane i niezaplanowane wpływy na wychowanka. Na całość oddziaływań składają się działania nauczycieli i wychowawców oraz wpływy życiowych sytuacji. Założeniem ontycznym tak definiowanego pojęcia *wychowanie* jest pogląd, iż człowiek zmienia się pod wpływem różnych sytuacji życiowych, a wychowanie należy utożsamiać z pozytywnymi zmianami zachodzącymi w osobowości;

2. *Węższy* – do jego zakresu włączano tylko celowe oddziaływania. Celowość działania oznacza, że wychowawca zna *wynik* działania wychowawczego (Tomaszewski, 1975);
3. *Najwęższy*, gdy zakres wychowania odnosi się do kształtowania tzw. cech kierunkowych osobowości i stanowi przedmiot badań pedagogicznej teorii wychowania.

Teoretycy wychowania szansę wyemancypowania się pedagogiki z grona nauk o wychowaniu dostrzegli w uznaniu, że przedmiotem badań pedagogiki jest takie wychowanie, które jako szczególny rodzaj działalności społecznej „polega na zamierzonym wywoływaniu określonych zmian w osobowości człowieka" (Muszyński, 1971, s. 35). Wychowanie jest rozumiane raczej jako interakcja zachodząca bezpośrednio między wychowawcą i wychowankiem. Szczególnie w tzw. pedagogice socjalistycznej definiowano wychowanie jako „wszelkie zamierzone działania w formie interakcji społecznych, mające na celu wywołanie pożądanych zmian w osobowościach ludzi" (Muszyński, 1981, s. 25). Szeroki też był zakres terminu *wychowawca*, bo obejmowano nim wszystkich, którzy w sposób celowy zamierzali oddziaływać na osobowość wychowanka-wychowawców nieprofesjonalnych, rodziców, brygadzistów w zakładach pracy, bohaterów książek, filmów, radia, telewizji. Istota wychowania nie sprowadzała się do profesjonalnych czynności pedagoga-praktyka, ale do właściwości działania – celowego, zamierzonego, świadomego i zaplanowanego.

Podkreślić należy troskę o nadanie temu pojęciu takiego zakresu, który identyfikowałby jednocześnie pedagogikę jako naukę. Chodzi o to, że zamierzone *na wejściu* do procesu działanie pedagoga jest świadome i przewiduje on jego skutki. Pedagog zatem może odpowiadać za to, co zaplanował. Najlepiej sens tak rozumianego wychowania wyraża sytuacja dydaktyczna: trudno wyobrazić sobie, aby nieprzygotowany metodycznie nauczyciel mógł racjonalnie prowadzić lekcję. Musi ją uprzednio zaplanować, przewidzieć rozmaite sprzyjające i niesprzyjające uwarunkowania, sformułować operacyjne cele, dobrać treści, odpowiednie metody, przewidzieć formę pracy uczniów i wreszcie na zakończenie lekcji sprawdzić poziom przyswojenia nowych wiadomości. Potrzebne są do tego określone kompetencje.

Pojęcie wychowania stosunkowo wszechstronnie analizował Stefan Kunowski (1981, s. 183–286). Pisał, że mówiąc o wychowaniu mamy na myśli (1) działanie wychowawcze, (2) warunki, okoliczności i bodźce, czyli sytuacje wychowawcze, (3) wynik działania wychowawczego i sytuacji oraz (4) zmiany – dodać by należało jakościowe – zachodzące w rozwoju człowieka, jako całkowity rezultat procesu wychowania. Ale i ta klasyfikacja nie rozwiewa wątpliwości co do możliwości precyzyjnego określenia zakresu wychowania w rozumieniu pedagogiki. Wartościowe natomiast jest wszechstronne spojrzenie na proces wychowawczy, który obejmuje rozwój *biosu*, wpływ *etosu*, czyli czynników zewnętrznych na organizm, i *agos*, czyli zamierzone działanie wychowawcze. *Etos* oddziałuje naturalnie – jako system elementów otoczenia, w którym egzystuje wychowanek. Praca wychowawcza polegałaby według tej koncepcji na tym, że pedagog, świadomy jakości elementów otoczenia, nie pozostaje wobec nich bierny, ale (1) zmienia otoczenie wychowankowi, jeśli nie może korzystać z jego elementów jako czynników rozwojowych, na przykład wysyła wychowanka w rejony klimatycznie korzystne, (2) selekcjonuje docierające bodźce i dobiera odpowiednie z punktu widzenia rozwoju wychowanka, (3) wykorzystuje do pracy pedagogicznej osobisty (niewidzialny) *świat* wychowanka, (4) animuje pracę lokalnych sił społecznych celem ulepszania środowiska wychowawczego.

Spory wokół *wychowania* nie należą do przeszłości. Zdaniem niektórych teoretyków pedagogiki, definicja wychowania, jako działania ukierunkowanego na osiąganie „z góry" zaplanowanych zmian w osobowości wychowanka, redukuje *istotę* wychowania do manipulowania jego osobą (Nowak, 2001, s. 273). Podkreśla się, że ontyczny aspekt rzeczywistości wychowawczej zostaje pominięty i zastąpiony pragmatycznym wyłącznie wychowaniem, które częstokroć sprowadzone zostaje do „urabiania" osobowości. We współczesnej edukacji akcentuje się potrzebę odejścia od indoktrynacji pedagogicznej opartej na przekonaniu, że można kształtować człowieka na „obraz i podobieństwo przyjętego wzorca" (*O programie...*, 2001, s. 5). Nie definiuje się przy tym *sytuacji wychowawczej* jako działań wyłącznie celowych i zaplanowanych, ale rozumie się pod tym pojęciem wszystkie wpływy wywierane na osobę wychowanka (Nowak, 2001, s. 275). Wychodzi się z założenia, że z wychowaniem mamy do czynienia wyłącznie wówczas, gdy zachodzi interpersonalna interakcja wychowanka i wychowawcy. Wychowawca jednak nie jest w stanie przewidzieć wszelkich uwarunkowań i zaplanować precyzyjnie oddziaływań wychowawczych. Może jedynie kontrolować przebieg procesu i *dostosowywać się* do zachodzących zmian; raczej *jest* z wychowankiem, aniżeli *wpływa* na niego. Z tego względu można więc w rozważaniach teoretyków wychowania znaleźć przykłady krytyki tzw. wychowania celowościowego (Śliwerski, 1999). Wypływa między innymi ona z przekonania, że tylko „potwierdzona własnym życiem prawda może inspirować innych, że tylko realizowane wartości kształtują postawy i słuszne moralnie wybory" (Wojnar, 1995, s. 151).

Zawężenie *wychowania* do świadomie i celowo inicjowanego procesu nie stanowi dla pedagogów jedynej interpretacji tego pojęcia. M. Nowak pisze o następujących interpretacjach:

- takich, które podkreślają jego związek z konkretnym życiem, wyrażany przez terminy: rzeczywistość wychowania, doświadczenie wychowania, fenomen, system wychowawczy, praktyka wychowania;
- podkreślających charakter, znaczenie i funkcję wychowania w życiu człowieka i społeczności, a więc o definicjach prakseologicznych, ewolucyjnych, sytuacyjnych, adaptacyjnych;
- tych, które definiują „wychowanie" od strony nauk podstawowych, humanistycznych i światopoglądowych; są to definicje biologiczne, socjologiczne, kulturowe, psychologiczne, ideologiczne i normatywne.

Filozofia wychowania i teologia wychowania, pisze Nowak, nie podzielają redukcjonistycznych ujęć wychowania. Ponieważ dotyczy ono człowieka, wymaga zdefiniowania w sposób, który by zapobiegał sprowadzeniu tego terminu do *adaptacji*, do *socjalizacji* albo *inkulturacji*. Otwarte definiowanie wychowania ukazuje „proces integralnego stawania się osoby", jako „urzeczywistnianie człowieka w człowieku" (Nowak, 2001, s. 227). Autor ten pisze także, że „gdyby wychowawca (nauczyciel) nie stawiał sobie żadnego celu, nie byłby potrzebny". Pisze, że wychowanie (...) jest zawsze działalnością świadomą, celową i interpersonalną. „Jedynie wtedy można mówić o wychowaniu" (Nowak, 2001, s. 227 i 276). I nie jest w tym stanowisku odosobniony (Wielgus, 2001).

Takie stanowisko nie tylko nie rozwiązuje dawnych kontrowersji, ale wprowadza odmienne wątki. Postępuje coraz szersze zakreślanie pola rzeczywistości wychowawczej jako przedmiotu badań pedagogiki. Przyjmując *otwartą* definicję wy-

chowania należałoby raczej traktować ją jako pomoc w rozwoju, postęp w kondycji fizycznej, wiedzy, moralności. Edukacja miałaby pomóc w udostępnianiu wzorów osobowych, które grupa pragnie urzeczywistniać (Dyczewski, 1993, s. 125).

Wychowanie nie może się jednak uwolnić od atrybutu racjonalności, czyli *celowości* i *świadomości*, ponieważ wynikają one z samej istoty *działania społecznego*. Taki jest także przyjęty w socjologii i psychologii społecznej sens terminu *działanie*. Wychowawca zamierza doprowadzić do wyższego poziomu rozwój wychowanka, możliwy do osiągnięcia przez niego z racji genetycznych uwarunkowań, który to stan wyrażany jest jednocześnie za pomocą słów: *może być* lub *powinien być*.

Sens wychowania w rozumieniu pedagogicznym polega na ukierunkowanym działaniu wychowawcy na osobę wychowanka. A *działanie* jest zawsze celowe, tym różniąc się – jako forma aktywności – od *zachowania* lub *czynności wychowawczej*. „Działaniami nazywamy tylko niektóre zachowania się, a mianowicie te, które są intencjonalnymi, sensownymi zespołami czynności, podjętymi dla osiągnięcia określonego celu, i które dobierają środki zapewniające w przekonaniu działającego, osiągnięcie celu" (Szczepański, 1970, s. 98). Z kolei Piotr Sztompka, rozróżniając zachowania[1], działania, czynności społeczne i działania społeczne, pisze, że *działanie* jest terminem opisującym coś więcej, aniżeli proste formy fizycznej aktywności, jest zachowaniem wyposażonym w *sens*; stosowane jest wtedy, gdy ktoś „modli się, pracuje, kłania, uczy się, kłóci, walczy, ucieka, odpoczywa, maluje" (Sztompka, 2003, s. 48).

Wynika stąd wniosek, że najwłaściwszym na gruncie pedagogiki pojęciem jest *działanie pedagogiczne*. Już Max Weber wyróżnił wśród czynności społecznych węższą kategorię, którą określił mianem działań społecznych. „W działaniach tego typu druga jednostka pojawia się wyraźniej niż w czynnościach społecznych, już nie tylko jako bierny adresat, ale jako reagujący, przynajmniej potencjalnie, partner" (za: Sztompka, 2003, s. 55–56) Według Georga Herberta Meada, istotną cechą działania społecznego jest „wskazanie sobie innego", identyfikacja partnera, ku któremu skierowane jest działanie i który spełni nasze oczekiwania. Wychowanie jest właśnie rodzajem *działania społecznego*, któremu przypisać możemy przede wszystkim taką cechę, jak racjonalność. Wychowanie, jako czynność społeczna, może być badana z punktu widzenia innych cech: tradycjonalności, afektywności, ale kiedy myślimy o wychowaniu jako działalności pedagogicznej, racjonalność jest jej najważniejszą cechą. Wychowanie nie tylko jest czynnością społeczną, ale jest przede wszystkim działaniem pedagogicznym. Jako czynność społeczna może być przedmiotem badań innych nauk o wychowaniu, ale jako działanie jest przedmiotem badań pedagogów.

Wykazaliśmy, że przedmiotem badań pedagogiki byłoby nie wychowanie rozumiane jako *całokształt wpływów* na osobowość wychowanka, ponieważ jako takie interesuje przedstawicieli rozmaitych dyscyplin naukowych. Tak rozumiane wychowanie przenika wszelkie aspekty i formy ludzkiej egzystencji: wychowujemy się słuchając naszych rodziców, czytając bajki, literaturę piękną, chodząc do kina, uprawiając sport, podróżując, przyswajając wiedzę i wzory zachowań w szkole, podejmując role zawodowe. Pedagodzy, którzy mieliby badać ten złożony proces wrastania w życie społeczne, a dalej wychowawcze aspekty życiowej kariery, stawialiby siebie w sytuacji niemalże niewykonalnej. Rozumieją to socjologowie, którzy badają socjalizację, uznając ją za jedną z form funkcjonowania systemu

społecznego. Przedmiotem pedagogiki jest *działanie wychowawcze*. Wychowanie rozumiane jako działalność wychowawców można badać, jak powiedzielibyśmy odwołując się do teorii systemów, *na wejściu* do procesu. Analizie można wówczas poddać samą strukturę działania wychowawczego, cele, jakie bierze pedagog pod uwagę, środki, jakimi chce je osiągnąć i uwarunkowania mogące sprzyjać lub utrudniać przebieg działania pedagogicznego. Chociaż więc redukcjonistyczne ujęcia wychowania powinny być obce pedagogom z uwagi na pojęcie *osoby*, to jednak zawężenie jego zakresu do *działania wychowawczego* wydaje się zasadne z punktu widzenia tożsamości pedagogiki jako nauki.

Badanie struktury i przebiegu działania pedagogicznego wydaje się najwłaściwszym celem pedagogiki. Rezultaty (efekty *na wyjściu*) wychowawczych wpływów w postaci określonych zachowań, poglądów, opinii, przekonań, kompetencji wymagają raczej stosowania metod socjologicznych lub psychologicznych. Badając wpływy, nie dowiadujemy się czegoś o interesujących nas czynnościach pedagogicznych. Zmiany w osobowości są wynikiem wszelkich wpływów, a nie tylko skutkiem działań pedagogicznych. Pedagog może w zasadzie odpowiadać za to, co jest w stanie w miarę kontrolować, a więc własną działalność, w toku planowania i realizacji pracy wychowawczej. Z tego powodu *działanie wychowawcze* powinno stanowić główny przedmiot badań pedagogiki.

Wydawać by się mogło, że dzięki uznaniu wychowania za oddziaływanie zamierzone został rozstrzygnięty ontyczny problem pedagogiki i został jednoznacznie zakreślony przedmiot jej badań. A jednak nie można być całkowicie usatysfakcjonowanym takim rozwiązaniem. Przyjrzyjmy się z kolei psychologii wychowawczej oraz kryteriom oddziaływań wychowawczych przez nią stosowanym. Maria Przetacznikowa analizuje następujące kryteria umożliwiające odróżnienie wpływów wychowawczych od niewychowawczych: a) intencjonalności, b) świadomości wpływów wychowawczych, c) organizacji i planowości wpływów wychowawczych, d) celowości, e) trwałości zmian psychicznych, f) ukierunkowania zmian. Rozpatruje je z punktu widzenia zmian, jakie – tak rozumiane działania wychowawcze – wywołać mogą w psychice, ponieważ jest to spojrzenie psychologiczne. Autorka pisze, że kryterium intencjonalności jest niewystarczające dla psychologa, ponieważ badając tylko to, co zamierza wywołać wychowawca, pomijano by sytuacje wychowawcze powstałe w sposób żywiołowy i niezamierzony, mieszczące się w znacznej części obszaru wychowania naturalnego i tzw. wychowania masowego (Przetacznikowa, 1980, s. 315). A właśnie o wykluczenie tych żywiołowych i niezamierzonych wpływów chodzi w badaniu wychowania w znaczeniu pedagogicznym. To jest *differentia specifica* pedagogiki. Pedagog nie musi badać wszelkich wpływów wywieranych przez otoczenie na psychikę wychowanka, ale tylko te, które celowo wywołuje. Krytykując celowość, jako kryterium wpływów wychowawczych, autorka pisze, że celowe mogą być także formy niewychowawcze, na przykład przymus – ale na gruncie pedagogiki nie nazwiemy ich wychowawczymi. Podobne wątpliwości ujawnia autorka wobec kryterium świadomości oddziaływania, jako że świadomie można działać antywychowawczo, kształtując na przykład umiejętności złodziejskie. I znowu, na gruncie pedagogiki nie określimy takiego działania mianem wychowawczego, a tylko takie, które znamionuje moment inicjowania akcji wychowawczej i kontrolowania jej przebiegu. Świadomość działania posiadać musi nie tylko wychowawca, ale także wychowanek, w prze-

ciwnym wypadku nie byłby wystarczająco umotywowany do osiągania zaplanowanego celu. Pedagog-praktyk przyjmuje humanistyczną perspektywę działania i nie może być obojętny na to, jak jego wysiłek jest odbierany przez wychowanka. Humanistyczny paradygmat badawczy skłania go z kolei nie tylko do poznania działania pedagogicznego, ale i zrozumienia reakcji wychowanka.

Analiza rozmaitych definicji wychowania pozwala wyłonić i uzasadnić właściwy pedagogice punkt widzenia problemu. Zauważamy, że po pierwsze wychowanie jest czynnością społeczną, bo skierowaną ku innym ludziom. Po drugie jest działalnością społeczną, zawsze racjonalną, co wymaga sformułowania celu i doboru środków umożliwiających jego osiągnięcie. Jest także interakcją regularną, będącą sekwencją wzajemnych działań partnerów, które zachodzą w stałych terminach i mają określony rytm. Jest również interakcją regulowaną, gdyż jej przebieg wyznaczony został, i jest wyznaczany, normatywnie. Wychowanie w rozumieniu pedagogiki ma wynikające z takiego ujęcia atrybuty: jest intencjonalne, świadome, celowe, zaplanowane i zorganizowane. W teorii pedagogiki społecznej jest rozumiane bardziej jako pośrednia, aniżeli bezpośrednia, interpersonalna, interakcja. Jest też w większym stopniu nie tyle wywieraniem wpływu na osobowość, ile *wspomaganiem rozwoju* wychowanka przez wykorzystanie naturalnych warunków, dobór bodźców zewnętrznych i z *wewnętrznego świata*. Jest to prakseologiczny punkt widzenia wychowania, właściwy pedagogice środowiskowej.

Z punktu widzenia pedagogiki społecznej zorientowanej na pracę w środowisku, podkreślić należy funkcjonalne znaczenie wychowania. Na gruncie pedagogiki środowiskowej rozumielibyśmy przez ten termin wykorzystanie otoczenia i bodźców zewnętrznych oraz subiektywnych (psychicznych) do wspomagania rozwoju osoby wychowanka, a także pracę nad ulepszaniem tych warunków. Według tej definicji, rola pedagoga środowiskowego polegałaby na świadomym organizowaniu pracy wychowawczej w środowisku. Działalność pedagoga środowiskowego, z definicji – pedagogiczną – dookreślają takie terminy, jak organizacja, inspiracja, animacja, wsparcie, edukacja środowiskowa, współdziałanie, siły społeczne, kompetencje społeczne (Sroczyński, 2001). Działanie pedagoga środowiskowego, w zależności od osób i grup, ku którym będzie skierowana, może mieć charakter progresywny lub reedukujący; profilaktyczny lub resocjalizujący. Pierwsze zmierza do wyzwalania potencjału osób i grup, między innymi przez edukację i profilaktykę, drugie do kompensowania braków, przywracania równowagi przez resocjalizację i reedukację, pomoc, wsparcie.

W naukowej literaturze pedagogicznej wyrażany jest pogląd, że wychowanie ma wówczas miejsce, gdy zachodzi interakcja interpersonalna. Z takim poglądem trudno się zgodzić, gdyż pedagog środowiskowy działa wychowawczo za pośrednictwem warunków środowiskowych. Nie osoba wychowawcy oddziałuje bezpośrednio na osobę wychowanka, ale ten pierwszy wspomaga rozwój tego drugiego organizując i wykorzystując warunki środowiska. Pedagogika środowiskowa traktuje wychowanie nie tyle jako interakcję interpersonalną, bezpośrednie wywieranie wpływu osoby wychowawcy na osobę wychowanka, ile jako pomoc w rozwoju osoby wychowanka, a więc jako działanie pośrednie, zachodzące w wyniku stwarzania odpowiednich warunków i stymulowania czynników środowiskowych, w toku animacji środowiskowej (Kamiński, 1978, s. 17). Jeśli przez interakcję interpersonalną rozumieć tę, której uczestnikami są bezpośrednio obecni w niej

wychowawca i wychowanek, to taka definicja wykluczałaby z języka naukowego pracę wychowawczą, rozumianą jako stwarzanie korzystnych warunków rozwojowych, między innymi przez ulepszanie otoczenia. Przeczyłaby wówczas taka interpretacja całej tradycji, obecnej w teorii pedagogiki społecznej, definiowania wychowania, jako oddziaływania na osobę wychowanka za pośrednictwem warunków i bodźców środowiskowych. Badania potwierdzają, że obok wychowawcy działają na osobę wychowanka elementy rzeczywistości społecznej – praca, nauka, czas wolny, miejsce zamieszkania, rodzina, grupa rówieśnicza i towarzyska, działalność kulturalna czy inne formy aktywności ludzkiej (Kawula, 2001, s. 113). Organizując te wpływy, wychowawca prowadzi celową działalność pedagogiczną, chociaż nie jego osobiste cechy są czynnikiem decydującym.

Przedmiot badań pedagogiki społecznej jednoznacznie określił Aleksander Kamiński, pisząc, że nauka ta nie bada indywidualnego stosunku między wychowawcą a wychowankiem, pozostawiając tę dziedzinę psychologii wychowawczej i pedagogice ogólnej. Nie bada także mechanizmu funkcjonowania grupy rówieśniczej ani grup wychowawczych, takich jak szkoła, dom dziecka, klub – pozostawiając to socjologii wychowania i psychologii społecznej. Natomiast pedagogika społeczna, posiłkując się indywidualną i grupową techniką wychowawczą, uważa za właściwe pole swego działania i swych badań **środowisko** (podkr. A.K.), a proces wychowawczy postrzega w kontekście wzajemnych oddziaływań jednostki i środowiska. Celem wychowania z punktu widzenia pedagogiki środowiskowej staje się przetwarzanie środowiska, przetwarzanie opierające się na ideałach, woli i siłach ludzi tego środowiska (Kamiński,1961, s. XIX).

Pedagog środowiskowy pośrednio, przez warunki i bodźce środowiska, wspomaga rozwój wychowanka. Animuje oddolną aktywność ludzi, inspiruje i edukuje do *samoorganizowania się* (*Samoorganizacja...*, 2002). Przyjmuje również personalistyczny punktu widzenia, który skłania go do postrzegania *osoby* wychowanka i jego integralnego rozwoju. Jest to także humanistyczna wizja integralnego rozwoju *osoby* wychowanka.

Pedagogów zorientowanych na pracę w środowisku interesuje raczej takie wychowanie, które jest specyficznym społecznym działaniem, świadomym, a więc podejmowanym po uprzednim określeniu celów w odniesieniu do rozwoju osoby ludzkiej z zamiarem jego wspomagania. Tym kryteriom odpowiada właśnie *praca pedagogiczna*. Zawarte są w tym terminie są dwa wymiary: prakseologiczny, skłaniający do szukania odpowiedzi na pytanie, jak działać, i humanistyczny – bliski wychowaniu humanistycznemu i metodologicznemu paradygmatowi *socjologii rozumiejącej*. Do wytyczenia celów pracy pedagogicznej niezbędne jest także przyjęcie określonego systemu aksjonormatywnego.

Określając pedagogikę jako naukę o pracy wychowawczej w środowisku, konsekwentnie powinniśmy uznać, że zasadniczym terminem wyznaczającym zasadniczy jej cel byłoby *wspomaganie* rozwoju. Pogląd taki podzielany jest współcześnie przez pedagogów społecznych (Marynowicz-Hetka, 1986). Wspomaganie rozwoju, między innymi, przez *ulepszanie* samego środowiska, są terminami znajdującymi uzasadnienie na gruncie pedagogicznej prakseologii (Mazurkiewicz, 1993, s. 80).

Uzasadniliśmy, że najwłaściwszym terminem, precyzującym przedmiot badań pedagogiki środowiskowej, jej charakter i zakres jest *praca pedagogiczna*: 1) *praca*, albowiem jest to *organizowanie* działalności wspomagającej rozwój osoby wycho-

wanka; 2) *praca pedagogiczna*, ponieważ jest przez pedagoga zamierzona, celowa, świadoma, planowa, ukierunkowująca zmiany; 3) *pedagogiczna*, gdyż jest podejmowana przez *pedagoga*, który posiada zawodowe przygotowanie.

Pojęcie *pracy* w teorii pedagogiki społecznej ma długą i ugruntowana tradycję. Radlińska była pierwszą osobą, która zwróciła uwagę na sens tego terminu w odniesieniu do pracy społecznej, określając ją także jako służbę społeczną, czyli działalność, która ma być prowadzona dla dobra ludzi i przy równoczesnym ich zaangażowaniu. Praca społeczna była przez Radlińską definiowana jako *działalność systematyczna i umiejętna*. Praca społeczna, czy socjalna, jak następnie nazywał ją Kamiński, była od początku traktowana jako działalność świadoma, stawiająca za cel *wydobywanie, usprawnianie i organizowanie* sił ludzkich do pomnażania dobra. Wszystkie formy takiej pracy – edukacyjna, kulturalna, socjalna – są stosowane w doniesieniu do osób w różnym wieku (fazach życia) i do różnych środowisk.

Z punktu widzenia pracy pedagogicznej inaczej też możemy definiować środowisko. Nie jest już ono *wychowawcze, ale wychowujące*. To pierwsze identyfikujemy głównie po skutkach i stanowi ono przedmiot badań wielu nauk o wychowaniu. To drugie jest świadomie kształtowane przez pedagoga środowiskowego.

Środowisko z punktu widzenia pracy pedagogicznej można zdefiniować jako: 1) otoczenie, czyli system fizycznych elementów istniejących niezależnie od wychowanka i wychowawcy i samoczynnie oddziałujących; 2) środowisko wychowujące *sensu stricte*, czyli kreowany przez pedagoga system bodźców rozwojowych; 3) środowisko subiektywne, wewnętrzny system doświadczeń, *świat* wychowanka. Zatem *środowisko zdefiniujemy, z funkcjonalnego punktu widzenia, jako system elementów otoczenia, jego bodźców i czynników subiektywnych, które pedagog wykorzystuje w pracy wychowawczej*.

W pierwszym wypadku zadaniem pedagogów środowiskowych jest dbałość o optymalne wykorzystanie walorów otoczenia. Wydaje się, że niezbędna będzie pedagogowi środowiskowemu wiedza o cywilizacyjnym, geograficznym, biologicznym, społecznym i kulturowym otoczeniu. W drugim, traktuje się środowisko jako źródło bodźców, które mają być specjalnie dobierane przez pedagoga środowiskowego celem wspomagania rozwoju wychowanka.

Badanie otoczenia i środowiska wychowującego jest możliwe w wyniku zastosowania w miarę obiektywnych wskaźników. Badanie środowiska subiektywnego, będącego fenomenem, wymaga odwołania się do humanistycznej („rozumiejącej") perspektywy badawczej. Wśród pedagogów społecznych wyodrębnić można trzy orientacje metodologiczne: psychopedagogiczną i socjopedagogiczną, humanistyczną. W podejściu psychopedagogicznym badacze koncentrują się na osobie wychowanka, jego subiektywnych potrzebach, aspiracjach, problemach adaptacji, radzenia sobie z wpływami środowiska, a także wynikających stąd stresach. Jednostka wnosi w relację ze środowiskiem jakieś antycypowane formy pomocy. W relacji *środowisko – osoba* akcent kładzie się na osobie właśnie, jako aktywnym elemencie tej relacji. Wspomaganie rozwoju miałoby polegać na udzielaniu wsparcia psychicznego, „ciepła, poczucia bezpieczeństwa", motywowaniu do aktywności własnej, do kształtowania aspiracji rozwojowych.

Nurt socjopedagogiczny cechuje pedagogów koncentrujących się na badaniu zewnętrznych, obiektywnych wobec jednostki, czynników środowiskowych, których właściwości diagnozuje się przy zastosowaniu różnych skal i mierników. Przedmio-

tem zainteresowania jest otoczenie, a nie wewnętrzny świat wychowanka. Badając relację *otoczenie – osoba* akcent kładzie się raczej na zewnętrznym środowisku, które jest już czymś więcej aniżeli otoczeniem, jest – pisze Sztompka – jakąś organizacją życia społecznego. Praca pedagogiczna, opierająca się na pozytywistycznym paradygmacie, polega na takim kształtowaniu (ulepszaniu) środowiska i takim dobieraniu czynników środowiskowych, aby można zapewnić wychowankowi jak najkorzystniejsze warunki rozwoju. Zakłada się, że im więcej będzie bodźców pozytywnych, tym korzystniejszy nastąpi wpływ na rozwój osobowości. Manipulowanie bodźcami miałoby umożliwić pedagogowi środowiskowemu kreowanie właściwego środowiska wychowującego, zgodnie z przyjętym ideałem wychowawczym.

Trzeci nurt odwołuje się, jako teoretycznej podstawy, do *socjologii rozumiejącej*. W pedagogicznej pracy środowiskowej należałoby uwzględniać fakt, że wychowanek jest *podmiotem* w relacji do środowiska, potrafi zdefiniować własne potrzeby, zdobyć się na poznanie warunków determinujących jego rozwój i podjąć trud, przy pomocy pedagoga, wykorzystania właściwych czynników rozwojowych, zmiany warunków, w jakich żyje lub zmiany otoczenia. Wychowanek nie jest, zgodnie z tą perspektywą metodologiczną, biernym uczestnikiem pracy pedagogicznej, obiektem jednostronnego wpływu środowiska, osobą pasywnie oczekującą pomocy, ale jest jej najważniejszym elementem. O ile pozytywistyczne podejście do środowiska wyróżnia w nim, ze względów teoretycznych i praktycznych, określone elementy (przyrodnicze, społeczne, cywilizacyjne, kulturowe), o tyle świat wychowanka jest zespołem ocen, jakie przypisuje on zewnętrznym obiektom z sobie tylko wiadomych względów. *Świat wychowanka* jest fenomenem, integralnym zjawiskiem wiedzy, ocen, uczuć, poglądów, przekonań i jako taki warunkuje styl bycia w świecie zewnętrznym. Jest także źródłem bodźców, które pedagog może wydobyć, czyniąc z nich *siłę* motywacji ukierunkowującej aktywność na ulepszanie środowiska życia i własnej osoby. To środowisko subiektywne musi pedagog nie tylko badać, ale i zrozumieć. Także należy rozumieć reakcję i postrzeganie udziału wychowanka w pracy pedagogicznej, tak jak on sam to rozumie, w czym pomocny jest właśnie *współczynnik humanistyczny*.

Z punktu widzenia pedagogiki środowiskowej, ale – jak się wydaje i pedagogiki ogólnej – pojęcie pracy pedagogicznej jest najwłaściwsze do określenia zakresu i przedmiotu badań.

Przypisy

[1] „Zachowanie się jest reakcją organizmu na podniety zewnętrzne lub wewnętrzne; zachowanie się może być odruchowe, nieświadome, lecz może być także intencjonalne, świadome, sensowne". Piotr Sztompka (2003, s. 46) pisze, że zachowanie jest pojęciem stosowanym do opisania zewnętrznie obserwowanych form aktywności fizycznej.

Literatura

Dyczewski L.: *Kultura polska w procesie przemian*. KUL, Lublin 1993

Kamiński A.: *Studia i szkice pedagogiczne*. PWN, Warszawa 1978

Kamiński A.: *Wstęp*. W: H.Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961

Kawula S.: *Współczesny sens pedagogiki społecznej*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. Stanisław Kawula. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001

Kowalski S.: *Socjologia wychowania w zarysie*. PWN, Warszawa 1974

Korniszewski F.: *Terminologia w pedagogice, jej stan oraz pilne potrzeby*. W: *Pedagogika na usługach szkoły*. PZWS, Warszawa 1964

Kukołowicz T.: *Pozycja wartości w relacjach: człowiek – środowisko – wychowanie*. W: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*. Red. E.Marynowicz-Hetka, J.Piekarski, E.Cyrańska. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP, Warszawa 1998

Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981

Marynowicz-Hetka E.: *Istota pracy socjalnej*. „Praca Socjalna" 1986, nr 1

Mazurkiewicz E.: *Walory praktyczności pedagogiki społecznej*. W: I.Lepalczyk, T.Pilch (red.): *Pedagogika społeczna*. PWN, Warszawa 1993

Muszyński H.: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. PWN, Warszawa 1971

Muszyński H.: *Zarys teorii wychowania*. PWN, Warszawa 1981

Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej*. KUL, Lublin 2001

O programie wychowawczym szkoły. Biblioteczka Reformy, MEN, Warszawa 2001

Przetacznikowa M.: *Psychologia wychowania*. W: M.Przetacznikowa, Z.Włodarski (red.): *Psychologia wychowawcza*. PWN, Warszawa 1980

Sroczyński W.: *Wartości pracy społecznej w opinii pracowników socjalnych*. „Zarządzanie i Edukacja" 2001, nr 4–5

Suchodolski B.: *Pojęcia pedagogiki*. W: *Pedagogika*. PWN, Warszawa 1976

Suchodolski B.: *Zagadnienia podstawowe*. W: *Pedagogika*. Warszawa 1976

Szacka B.: *Wprowadzenie do socjologii*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2003

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

Sztompka P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wyd. Znak, Kraków 2003

Śliwerski B.: *Krytyka wychowania celowościowego*. „Edukacja i Dialog" 1999, nr 5

Tomaszewski T. (red.): *Psychologia*. PWN, Warszawa 1975

Wierzbicki Z.T. (red.): *Aktywizacja i rozwój społeczności lokalnych*. Ossolineum, Wrocław 1973

Wieruszewska M. (red.): *Samoorganizacja w społecznościach wiejskich. Przejawy – struktury – zróżnicowania*. Wyd. IRWiR PAN, Warszawa 2002

Wielgus S.: *O odrodzenie wychowania*. W: T.Frąckowiak (red.): *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*. Warszawa 2001

Wojnar I.: *Recenzja* książki Wincentego Okonia pt. *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. „Rocznik Pedagogiczny" 1995, nr 17

Summary

The Author touches upon the problem which is essential for pedagogy as a science and its matter of research. He enters the discussion on the identity of pedagogy as a science, particularly sub-discipline emerging from social pedagogy – environmental pedagogy.

The Author is of opinion that the best expression that identifies the research subject of environmental pedagogy is pedagogical activity and not education (upbringing) as it is in the field of interest of other educational sciences.

Andrzej Hankała
Uniwersytet Warszawski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

POZNANIE UCZNIA JAKO WARUNEK SKUTECZNOŚCI ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH NAUCZYCIELA

Zrozumienie przeżyć i motywów zachowania uczniów jest warunkiem koniecznym skutecznych oddziaływań wychowawczych nauczyciela. Z kolei owo zrozumienie jest uwarunkowane szeregiem czynników, wśród których podstawową rolę odgrywa dysponowanie przez pedagoga odpowiednią wiedzą psychologiczną (Włodarski, 1992). Chodzi zwłaszcza o wiedzę dotyczącą: mechanizmów funkcjonowania ludzkiej psychiki, prawidłowości rozwoju osobowości i rozwoju społecznego dzieci i młodzieży, a także różnic indywidualnych.

Nauczyciel-wychowawca powinien zdawać sobie sprawę z tego, iż na to, jak postrzega konkretnego ucznia ogromny wpływ wywiera posiadana przez niego wiedza, a także jego oczekiwania oraz nastawienia. Wyniki licznych badań prowadzonych na gruncie psychologii społecznej wykazują, iż obraz drugiej osoby kształtujący się w naszych umysłach jest zazwyczaj bardzo schematyczny i uproszczony (Mądrzycki, 1986; Aronson, Wilson, Akert,1997). Prawidłowość ta ma charakter powszechny, a więc obejmuje również poznawanie uczniów przez nauczycieli. Istnieje zatem znaczne zagrożenie, iż obraz ucznia uformowany w umyśle nauczyciela może być obrazem nieobiektywnym, a tym samym może wpływać nie tylko na to, jak nauczyciel ocenia osiągnięcia szkolne ucznia, ale również na to, jak ocenia jego zachowanie i jakie działania w stosunku do niego podejmuje.

Podczas postrzegania konkretnego ucznia w umyśle nauczyciela dochodzi do aktywizacji jego uogólnionej wiedzy, składającej się na obraz ucznia idealnego i typowego. Pierwszy obraz zawiera cechy, jakie powinien posiadać idealny uczeń-wychowanek, uformowany najczęściej na podstawie wiedzy teoretycznej, wartości cenionych przez nauczyciela oraz akceptowanego przez niego modelu procesu nauczania, uczenia się i wychowania. Drugi obraz składa się natomiast z cech przypisywanych typowemu uczniowi, skonstruowany przede wszystkim na podstawie własnych doświadczeń zawodowych oraz informacji zdobytych w trakcie rozmów z innymi nauczycielami.

Wyniki badań świadczą, iż w obrazie idealnego ucznia dominują właściwości sprzyjające bezkonfliktowemu funkcjonowaniu w sytuacjach społecznych na terenie szkoły oraz dotyczące kwalifikacji moralnych, takie jak wysoka kultura osobista, uczciwość, wykształcone postawy prospołeczne, zdyscyplinowanie. Dość wysoką rangę mają również cechy charakteru warunkujące powodzenie w nauce szkolnej, jak: odpowiedzialność, systematyczność, obowiązkowość, pracowitość.

Natomiast na dalszych miejscach w obrazie idealnego ucznia znajdują się aktywność i ambicja. Tak więc w osobistym kontakcie z uczniem dla nauczyciela szczególnie interesujące są te informacje, które świadczą o tym, jak dziecko czy młody człowiek wywiązuje się z roli ucznia. Chodzi więc przede wszystkim o te dane, które mogą mieć związek z jego osiągnięciami szkolnymi, z przestrzeganiem przepisów regulujących jego zachowanie na terenie szkoły oraz z jego relacjami z kolegami i pozycją społeczną w grupie rówieśników.

Informacje odbierane bezpośrednio przez nauczyciela wraz z opiniami o uczniu pochodzącymi od innych osób stanowią materiał, zgodnie z którym kształtuje się w umyśle pedagoga obraz ucznia. Obraz ten stanowi podstawę do wydawania sądów o uczniu i do przypisywania mu określonych cech. To, na ile obraz ucznia bliski jest stanowi faktycznemu, zależy od kilku czynników, przede wszystkim od: wiedzy psychologicznej, jaką dysponuje nauczyciel, umiejętności obserwacji i interpretacji zachowań ucznia, od zdolności do refleksji i krytycznej oceny własnych przekonań i odczuć. Zniekształcenie obrazu ucznia nie jest jednak największym problemem. Obraz ucznia-wychowanka wpływa bowiem nie tylko na to, jak będzie oceniany przez nauczyciela, tj. jakie bezpośrednio nieobserwowalne cechy zostaną mu przypisane, ale także na to, czego pedagog będzie od niego oczekiwać i jakie działania wobec niego będzie skłonny podjąć.

Oczekiwania i pojawiające się w ich konsekwencji zachowania nauczycieli wobec uczniów były analizowane w kontekście tzw. zjawiska samospełniających się proroctw. Podstawę zidentyfikowania tego zjawiska stanowiły badania, polegające na tym, iż w pewnej szkole podstawowej przeprowadzono u wszystkich uczniów test inteligencji (niewerbalnej), a następnie poinformowano nauczycieli, że wyniki tego testu pozwalają na dokładne prognozowanie stopnia rozwoju umysłowego, jaki dokona się w ciągu najbliższego roku (Dembo, 1997). Każdemu nauczycielowi dostarczono listę nazwisk tych uczniów z ich klasy, którzy uzyskali w teście najwyższe rezultaty. W rzeczywistości nazwiska dzieci zawarte na liście zostały dobrane całkowicie losowo, nie było więc żadnych uzasadnionych podstaw do oczekiwania jakichkolwiek różnic w rozwoju umysłowym pomiędzy wytypowanymi a niewytypowanymi (rzekomo) na podstawie testu dziećmi. Gdy po upływie ośmiu miesięcy przeprowadzono ponowne badania tym samym testem, stwierdzono występowanie istotnej różnicy w zakresie przyrostu osiągnięć pomiędzy dziećmi z pozytywnymi prognozami i pozostałymi.

Próbuje się wyjaśnić, dlaczego oczekiwania nauczycieli mogą prowadzić do występowania tak znaczących różnic w rozwoju ich uczniów. Jedna z interpretacji odwołuje się do – leżących u podstaw owego zróżnicowania – odmienności w zakresie wzorców interakcji pomiędzy nauczycielami a uczniami. Wskazuje się, że:

- Nauczyciel oczekuje od konkretnych uczniów określonych zachowań i osiągnięć;
- Z powodu zróżnicowanych oczekiwań nauczyciel zachowuje się odmiennie wobec różnych uczniów;
- Zachowanie nauczyciela informuje ucznia, jakich zachowań nauczyciel od niego oczekuje i jakich osiągnięć się u niego spodziewa; zachowania nauczyciela wpływają na pojęcie „ja", potrzebę osiągnięć i poziom aspiracji ucznia;
- W przypadku, gdy zachowanie nauczyciela jest spójne i gdy uczeń nie przeciwstawia mu się, będzie ono wpływało na zachowania ucznia i determinowało jego osiągnięcia szkolne; uczniowie, wobec których formułowane są wysokie

oczekiwania, będą uzyskiwali wysokie wyniki, a osiągnięcia uczniów, wobec których oczekiwania są niewielkie ulegną obniżeniu;
- Z upływem czasu zachowania i osiągnięcia uczniów stają się coraz bardziej zgodne z pierwotnymi oczekiwaniami nauczyciela.

Z powyżej przedstawionych założeń wynika, w jaki sposób oczekiwania nauczyciela wywierają wpływ na zachowania i osiągnięcia uczniów i stają się samospełniającymi się proroctwami. Jedno z wymienionych założeń przewiduje występowanie odmiennych zachowań nauczyciela wobec uczniów, których – zgodnie z posiadanym przez siebie obrazem – ocenia jako „słabych" (mniej zdolnych) i „dobrych" (bardziej zdolnych). Wyróżniono szereg takich zachowań, przejawiających się w tym, iż nauczyciel m.in.:
- Krócej czeka na odpowiedź ucznia „słabego", takiego wobec którego ma niskie oczekiwania;
- Zamiast próbować „naprowadzić" ucznia słabego na właściwą odpowiedź przez podanie odpowiednich wskazówek, powtórzenie lub inne sformułowanie pytania, podaje od razu właściwe rozwiązanie lub też prosi o odpowiedź innego ucznia; w przypadku ucznia „dobrego" nauczyciel częściej stosuje wskazówki naprowadzające;
- Częściej krytykuje uczniów „słabych" niż „dobrych" za niepowodzenia;
- Rzadziej chwali uczniów „słabych" niż uczniów „dobrych";
- „Słabi" uczniowie znacznie częściej niż „dobrzy" nie otrzymują informacji zwrotnej od nauczyciela;
- Ogólnie zwraca mniejszą uwagę na uczniów „słabych", co przejawie się w tym, iż rzadziej wchodzi z nimi w interakcje, nawiązują kontakt wzrokowy itp;
- Rzadziej prosi uczniów „słabych" niż „dobrych" do odpowiedzi;
- Częściej sadza uczniów „słabych" niż „dobrych" na dalszych ławkach;
- W przypadku oceniania, rzadziej interpretuje swoje wątpliwości na korzyść uczniów „słabych" niż „dobrych";
- Na pytania uczniów „słabych" udziela krótszych i informacyjnie „uboższych" odpowiedzi niż na pytania zadane przez uczniów „dobrych";
- Nawiązuje mniej przyjazne interakcje z uczniami „słabymi" niż „dobrymi", co przejawia się m.in. w tym, iż rzadziej uśmiecha się do uczniów „słabych" i rzadziej dostarcza im niewerbalnych sygnałów wsparcia.

Takie, jak powyżej opisane, postępowanie nauczyciela sprawia, iż uczniowie oceniani przez niego jako „dobrzy", wobec których ma wysokie wymagania, osiągają wyższe wyniki w nauce szkolnej, są bardziej aktywni na zajęciach i chętniej współpracują z nauczycielem. Odwrotnie przedstawia się sytuacja uczniów uznanych przez nauczyciela za „słabych", od których nie oczekuje wysokich osiągnięć w nauce. Znaczenie zróżnicowanych oczekiwań nauczyciela wobec uczniów ocenianych przez niego za „dobrych" i „słabych" (i związanych z nimi odmiennymi oddziaływaniami) nie wyraża się jedynie w dostosowywaniu dzieci i młodzieży do tego, czego spodziewa się od nich pedagog. Oczekiwania nauczyciela – i jednocześnie zachowania, które sygnalizują uczniom, jak oceniane są ich możliwości – wpływają również na to, jak dzieci i młodzież będą postrzegać samych siebie, jak będzie kształtować się w nich poczucie własnej wartości. Można założyć, iż w przypadku uczniów uznanych za „słabych" formowanie się obrazu własnej osoby, z wszelkimi tego dalszymi konsekwencjami, będzie zachodziło w warunkach zdecydowanie niekorzystnych.

Znaczący fragment globalnego obrazu ucznia stanowi zespół przekonań o charakteryzujących wychowanka cechach osobowości i utrwalonych nawykach postępowania. Kształtowanie się tego obrazu w umyśle nauczyciela-wychowawcy podlega podobnym prawidłowościom, jak w przypadku formowania się obrazu możliwości intelektualnych ucznia (Włodarski, Hankała, 2004). O ile jednak w powstawaniu tego drugiego obrazu pomocą służyć mogły nauczycielowi pewne, względnie obiektywne narzędzia i sposoby pomiaru, o tyle tworzenie się umysłowej reprezentacji osobowości ucznia pozostaje uzależnione od informacji zdobytych podczas wyrywkowych obserwacji zachowań ucznia w różnych sytuacjach życia szkolnego oraz informacji o uczniu pochodzących od innych osób, najczęściej innych nauczycieli oraz rodziców.

Wskazywaliśmy wcześniej, iż formowanie się wiedzy o osobowości ucznia koncentruje się na tych wymiarach, które wiążą się z przystosowaniem dziecka lub młodego człowieka do realizowania przepisów i wymagań wynikających z pełnionej przez niego roli ucznia-wychowanka. Szczególne znaczenie przy tym mają najczęściej dla nauczyciela-wychowawcy te cechy osobowości ucznia, które warunkują podporządkowanie się przez wychowanka zewnętrznej dyscyplinie oraz umiejętność współżycia z kolegami. Najczęściej pojawiające się w opiniach nauczycieli-wychowawców cechy pozytywne uczniów, to: skupiony, łatwo koncentrujący się, spokojny, pracowity, chętny do współpracy, odpowiedzialny, dojrzały, grzeczny, pogodny, posłuszny. Natomiast do najczęściej wymienianych negatywnych cech należą: roztargnienie, gadulstwo, lenistwo, niechęć do współpracy, niedojrzałość, złe wychowanie, nieposłuszeństwo (Włodarski, Hankała, 2004).

Istnieją argumenty uzasadniające specyfiką pracy nauczyciela jego ograniczoną, by nie powiedzieć ubogą, reprezentację poznawczą uczniów. Praca w warunkach stresu, konieczność częstego i szybkiego podejmowania decyzji, duża liczba interakcji. Wszystko to, w sytuacji ogromnej złożoności procesów zachodzących w klasie szkolnej skłaniać może do koncentrowania się na cechach i zachowaniach uczniów ściśle związanych z realizacją tych celów nauczania i wychowania, za które nauczyciel jest bezpośrednio oceniany przez swoich przełożonych. Dlatego też kategorie poznawcze, w jakich wielu nauczycieli-wychowawców ujmuje swoich uczniów, dotyczą bardzo często nie tyle ucznia-wychowanka jako indywidualnego człowieka, ale jego funkcjonowania na terenie klasy i szkoły.

Obraz ucznia w tym wymiarze, który dotyczy uspołecznienia i cech charakteru, powinien uwzględniać wiedzę o prawidłowościach rozwoju społecznego i moralnego dzieci i młodzieży (zob. Kowalik, 2002; Trempała, 2002; Czyżowska, 2002). Znajomość ogólnych cech charakterystycznych dla kolejnych stadiów rozwoju społecznego i moralnego stanowi podstawę formowania się określonych oczekiwań wychowawcy w stosunku do wychowanka, podobnie jak dzieje się to wówczas, gdy oczekiwania nauczyciela powstają na podstawie obrazu możliwości intelektualnych ucznia. W wieku przedszkolnym zachowanie dzieci wobec innych osób podporządkowane jest doświadczanym przez nie emocjom, w młodszym wieku szkolnym dominuje pragnienie wywiązania się z obowiązku, w wieku dorastania znaczenia nabiera poczucie odpowiedzialności. Postrzeganie przez nauczyciela-wychowawcę młodych ludzi w wieku dorastania powinno uwzględniać naturalne w tym wieku dążenie do autonomii, krytycyzm wobec świata wartości i zasad ludzi dorosłych, postawy nonkonformistyczne.

Stwierdzono, iż wielu nauczycieli jest przekonanych, że okres dorastania wpływa na postawy i ogólną motywację szkolną uczniów. Przeprowadzono badania, w których porównywano przekonania nauczycieli uczących dzieci w ostatniej klasie szkoły podstawowej z opiniami nauczycielami uczącymi młodzież w pierwszej klasie szkoły średniej pierwszego stopnia, odpowiadającej w polskim systemie szkolnictwa pierwszej klasie gimnazjum (Dembo, 1997). Okazało się, że pedagodzy nauczający w pierwszej klasie gimnazjum oceniali swoich uczniów, w porównaniu do uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej, jako znacznie słabiej zmotywowanych do nauki, sprawiających dużo więcej problemów wychowawczych, wymagających ściślejszej kontroli. Wskazuje się, że to właśnie stereotypy dotyczące osób w wieku dorastania mogą w znaczącym stopniu wpływać na formułowane przez wychowawców sądy o swoich wychowankach.

W szczególnych przypadkach, gdy oczekiwania wychowawcy pozostają pod przemożnym wpływem stereotypu młodzieży w okresie wczesnej adolescencji, może dojść do pojawienia się efektu samospełniających się proroctw w sferze wychowania. W odróżnieniu od bardziej uniwersalnego charakteru występowania tego efektu w dziedzinie nauczania, ujawnianie się go w oddziaływaniach wychowawczych zależy bardziej od indywidualnych właściwości osobowości nauczyciela. Zwraca się uwagę, iż istnieją nauczyciele, którzy „prowokują" swoim postępowaniem nieprawidłowe zachowania uczniów. Nauczyciele ci, postrzegając uczniów w wieku dorastania w negatywnym świetle (zgodnie z posiadaną ich umysłową reprezentacją, w której dominują takie cechy, jak: niezdyscyplinowanie, krnąbrność, lenistwo itp.), są skłonni dopatrywać się w ich zachowaniach przejawów buntu, nieposłuszeństwa, unikania pracy itp. Co więcej, reagując na rzekome przejawy nieodpowiedniego zachowania tych uczniów poprzez np. niesprawiedliwe zwracanie uwagi czy karanie, nauczyciel taki może doprowadzać do konfliktów i spięć, w których pojawiają się już autentycznie konfrontacyjne zachowania uczniów. Opisany efekt może przejawić się również w odniesieniu do indywidualnych uczniów, których niekorzystny obraz ukształtował się w umyśle nauczyciela we wcześniejszych interakcjach z nimi.

Braki w zakresie wiedzy psychologicznej utrudniają rozbudowę reprezentacji poznawczej ucznia w umyśle nauczyciela. Tym samym ograniczają możliwość zrozumienia ucznia-wychowanka przez nauczyciela-wychowawcę, a więc zmniejszają w znaczący sposób skuteczność oddziaływań wychowawczych pedagoga. Wydaje się, iż do wymiarów funkcjonowania osobowości wychowanków, które powinny stać się przedmiotem szczególnej uwagi pedagogów, należy zaliczyć m.in.:

- sposoby emocjonalnego reagowania na porażki i sukcesy szkolne;
- emocje doświadczane w kontaktach z nauczycielem (nauczycielami) i rówieśnikami;
- motywację do nauki szkolnej (w ujęciu bardziej zróżnicowanym niż jedynie: pracowity – leniwy lub zainteresowany przedmiotem – niezainteresowany);
- potrzeby psychologiczne i społeczne, w tym zwłaszcza potrzebę osiągnięć, uznania, samorealizacji oraz sposoby zaspokajania tych potrzeb;
- obraz własnej osoby oraz samoocenę i poczucie samoakceptacji;
- poczucie kontroli nad rezultatami własnych działań i wpływu na bieg zdarzeń (poczucie podmiotowości – przedmiotowości);
- ogólne nastawienie wobec świata, ujmowane w wymiarze: optymizm – pesymizm;

– aspiracje i cele życiowe;
– cenione wartości i styl życia.

Z uwagi na to, iż w rozwoju osobowości niezwykle ważna jest internalizacja norm szczególne znaczenie posiada orientacja nauczyciela-wychowawcy w dziedzinie cenionych przez wychowanka wartości, które w pewnym stopniu warunkują treść przyjmowanych norm. W dziedzinie (systemów) wartości występuje we współczesnym świecie dość duże zróżnicowanie, a różne (systemy) wartości implikują odmienne normy. Ogromna rola systemu wartości w strukturze osobowości człowieka polega na tym, iż wywiera on wpływ na kierunek jego krótko- i długofalowych działań, określa wybór celów i aspiracji życiowych, stanowi podstawę poczucia odpowiedzialności. Postępowanie zgodne z normami wynikającymi z przyjętego systemu wartości stanowi źródło: dodatnich emocji, poczucia własnej wartości, przekonania o własnej autonomii i integralności, poczucia tożsamości.

Wiadomo, iż system wartości młodych ludzi mogą kształtować także grupy i instytucje, których wpływ ma nierzadko charakter negatywny, czy też wręcz destruktywny, jak np. środki masowego przekazu czy niektóre młodzieżowe grupy subkulturowe (Hołyst, 2004; Jędrzejko, 2003; Kaźmierczak, 2003). Dlatego też orientacja w zakresie formującego się systemu wartości wychowanków odgrywa tak istotną rolę w całokształcie działalności wychowawczej nauczyciela. Odpowiednio wcześnie odebrane sygnały o nieprawidłowościach w tym zakresie stwarzają większe szanse przezwyciężenia ewentualnych niekorzystnych wpływów i udzielenia wsparcia stającemu się młodemu człowiekowi w zaakceptowaniu wartości uniwersalnych (i wynikających z nich norm) oraz w dokonaniu wyboru wartości, których realizacja będzie czynnikiem stymulującym rozwój jego osobowości, także w dorosłym życiu.

Jest rzeczą istotną, aby orientacja nauczyciela-wychowawcy w świecie wartości akceptowanych przez jego uczniów wykraczała poza znajomość deklarowanych przez nich haseł. Ważne jest, by wychowawca zyskał wgląd w sferę osobistego, emocjonalnego zaangażowania związanego z uznawanymi – na poziomie deklaratywnym – wartościami, a także, by potrafił trafnie interpretować treść przypisywaną przez jego wychowanków określonym wartościom. Stwierdza się np. iż mądrość, zajmująca dość wysokie miejsce w systemie wartości młodzieży, kojarzona jest przez młodych ludzi wyłącznie z inteligencją. Równie wysoko ceniona wolność jest natomiast rozumiana przede wszystkim, jako swoboda, samowola i nieskrępowanie (Borowska, 1998).

W kontekście omawianych zagadnień warto podkreślić, iż uczniowie charakteryzujący się wysokim poziomem zdolności twórczych, z racji pewnych właściwości osobowości, jak: niezależność w myśleniu, dociekliwość, nonkonformizm, mogą być postrzegani przez nauczyciela jako jednostki zaburzające tok lekcji, nieposłuszne, niezdyscyplinowane itp. Stwierdzono, iż nauczyciele są skłonni wysoko pozytywnie oceniać uczniów charakteryzujących się wysokim poziomem zdolności twórczych jedynie wówczas, gdy zdolnościom tym towarzyszy wysoki poziom inteligencji ogólnej, który ułatwia tym dzieciom przystosowanie się do sytuacji szkolnej oraz do wymagań nauczycieli (Czerwińska-Jasiewicz, 1984).

Wiedza nauczyciela-wychowawcy powinna obejmować także dane dotyczące prawidłowości związanych z doświadczaniem tzw. kryzysów rozwojowych, czyli sytuacją psychiczną zachodzącą wówczas, gdy jednostka zmaga się z życiowymi problemami, okresowo przekraczającymi jej możliwości adaptacyjne. W znanej

koncepcji kryzysów rozwojowych E.H. Eriksona (1980) do kryzysów rozwojowych dochodzi m.in. u dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz u młodzieży w okresie dorastania. Każdy z tych kryzysów charakteryzuje się własną specyfiką. U dzieci w młodszym wieku szkolnym kryzys pojawia się w wyniku konfliktu pomiędzy pragnieniem kompetencji i sprawności a poczuciem niższości i bezradności. Konflikt powstaje, gdy dziecko nie jest w stanie sprostać oczekiwaniom różnych środowisk społecznych, w tym szkoły. U młodych ludzi w okresie dorastania kryzys wiąże się z konfliktem pomiędzy potrzebą poczucia tożsamości a doświadczaniem zagubienia własnej tożsamości i niepewnością co do adekwatności funkcjonowania w zakresie pełnionych ról społecznych. Doświadczane w tym okresie problemy utrudniają kształtowanie się spójnej struktury własnego „ja".

Poznanie przez wychowawcę-nauczyciela aktualnych problemów rozwojowych wychowanka oraz doświadczanych trudności ma bardzo duże znaczenie w całokształcie działalności wychowawczej. Dotyczy to zwłaszcza przypadków tych uczniów, którzy niepomyślnie rozwiązali przeżywane kryzysy, co przejawia się w tym, iż w ich wewnętrznych przeżyciach dominują uczucia: niepokoju, pustki, nieufności, poczucia winy, wstydu, poczucia niższości, skrywanej agresji. Orientacja nauczycieli szkół średnich w zakresie uczuć przeżywanych przez własnych uczniów, w związku z doświadczanym kryzysem rozwojowym, jest dość ograniczona. Wykazano, że wiedza nauczycieli o zachowaniach agresywnych ich wychowanków ogranicza się do – dających się stosunkowo łatwo zaobserwować – przejawów agresji skierowanej na zewnątrz (zob. Włodarski, Hankała, 2004). Ujawnione w badaniach psychologicznych świadectwa agresji ukrytej (ukierunkowanej na innych ludzi), a także agresji skierowanej wobec własnej osoby u licznych wychowanków były przez nauczycieli odbierane z niedowierzaniem. Wielu nauczycieli przyjmowało również z zaskoczeniem informacje o doświadczanym przez ich wychowanków poczuciem bezsensu życia i samotności.

Poznanie indywidualnego ucznia przez nauczyciela-wychowawcę nie może abstrahować od społecznego kontekstu klasy, w jakim każdy z wychowanków funkcjonuje. Szczególnie ważne w tym kontekście są informacje o popularności ucznia (jego pozycji społecznej), o grupach istniejących w klasie, o związkach koleżeństwa i przyjaźni, a także o ewentualnych zjawiskach patologicznych w społeczności klasy, takich jak przemoc jednych uczniów wobec innych. Informacje na temat obszarów wiedzy o uczniu i relacjach pomiędzy uczniami są niezwykle cenne i często determinują efektywność oddziaływań wychowawczych.

Nauczyciel-wychowawca poznając ucznia-wychowanka powinien również zdawać sobie sprawę z tego, że uczeń postrzega go przez pryzmat uogólnionego obrazu pedagoga ukształtowanego w wyniku wcześniejszych doświadczeń wyniesionych z wzajemnych interakcji, a także przez pryzmat obrazu „idealnego" nauczyciela-wychowawcy. Jeżeli – z różnych względów – wcześniejsze doświadczenia ucznia z nauczycielami były ogólnie negatywne, to istnieje wysokie prawdopodobieństwo, iż dany nauczyciel również będzie postrzegany w niekorzystnym świetle. Musi on zatem wykazać się dużą cierpliwością w swoich działaniach zmierzających do przezwyciężenia wpływu uogólnionego obrazu nauczyciela-wychowawcy na to, jak jest odbierany przez ucznia-wychowanka.

Ogólne prawidłowości postrzegania nauczycieli są modyfikowane przez cechy rozwojowe i indywidualne uczniów. Wychowawca powinien być świadomy tego,

iż wraz ze wzrostem wieku zwiększa się krytycyzm uczniów w ocenie nauczycieli. Uczniowie w okresie dorastania dużą wagę przywiązują do poszanowania ich autonomii, preferują też partnerskie relacje z wychowawcą, a więc coraz wyżej oceniają demokratyczny styl kierowania (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994). Wychowawca preferujący ten styl stara się, by uczniowie spełniali określone obowiązki i przestrzegali zasad, nie dlatego, że zostały im one narzucone z góry, lecz dlatego, iż akceptują ich znaczenie. Takie podejście wymaga od nauczyciela-wychowawcy częstego odwoływania się do argumentacji i perswazji, wyjaśniania i uzasadniania celowości stosowania się do ogólnie przyjętych zasad. Nauczyciel-wychowawca jest postrzegany bardziej jako opiekun i doradca. Nie chodzi przy tym o zacieranie granic pomiędzy własną rolą a rolą ucznia, gdyż wówczas może łatwo stracić autorytet. W przypadku stylu autokratycznego w kontaktach nauczyciela z uczniami przeważają polecenia, nakazy i zakazy. Styl ten wytwarza dystans pomiędzy nauczycielem i uczniami. Obraz nauczyciela preferującego ów styl w oczach młodzieży jest zdecydowanie niekorzystny, w relacjach może pojawić się niechęć, konflikty, a nawet wrogość.

Zdobycie wiedzy o uczniu-wychowanku jako uczestniku interakcji wychowawczych nie jest naturalnie dla nauczyciela celem samym w sobie. Jest jedynie środkiem pomagającym zoptymalizować oddziaływania wychowawcze zmierzające do zaakceptowania przez wychowanka cenionych społecznie wartości oraz norm moralnych. Nauczyciel-wychowawca powinien dysponować specjalistyczną wiedzą o metodach oddziaływań wychowawczych, odwołujących się do różnych mechanizmów internalizacji: poznawczego, emocjonalno-motywacyjnego oraz behawioralnego (Łukasik, 2002). Oddziaływania wychowawcze koncentrujące się na sferze poznawczej polegają na prowadzeniu dyskusji nad hipotetycznymi problemami i uświadamiania wychowankom istnienia różnych systemów wartości i perspektyw odbioru rzeczywistości. Oddziaływania wychowawcze, skupiające się na sferze emocjonalno-motywacyjnej, wyrażają się w kształceniu postawy empatycznej i stwarzania warunków do identyfikacji z wzorcem. Oddziaływania wychowawcze nastawione na bezpośrednie wywołanie pożądanych zachowań polegają na operowaniu przez wychowawcę nagrodami i karami, a także na modelowaniu i stwarzaniu sytuacji zadaniowych, skłaniających wychowanków do podejmowania zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznego otoczenia.

Najbardziej efektywne są kompleksowe oddziaływania wychowawcze koncentrujące się na wywoływaniu pożądanych zmian w obrębie sfery poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej i behawioralnej (Dembo, 1998; Łukasik, 2002). W oddziaływaniach tych, obejmujących również styl kierowania uczniami, wychowawca powinien brać pod uwagę prawidłowości rozwoju sfery poznawczej, osobowości oraz interakcji interpersonalnych (Hankała, 2002).

Literatura

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.: *Psychologia społeczna. Serce i umysł.* Wyd. Zysk i Spółka, Poznań 1997

Borowska T.: *Nauczyciel otwarty na niepowodzenia i kryzysy uczniów.* W: M.Ochmański (red.): *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli a psychopedagogiczne czynniki rozwoju ucznia.* UMCS, Lublin 1998

Czerwińska-Jasiewicz M.: *Postawy nauczycieli i rówieśników w stosunku do uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi.* „Psychologia Wychowawcza" 1984, nr 4

Dembo M.H.: *Stosowana psychologia wychowawcza.* WSiP, Warszawa 1998

Erikson E.H.: *Identity and the life cycle.* Norton, New York 1980

Gaś Z.: *Profilaktyka w szkole.* W: B. Kamińska-Buśko (red.): *Zapobieganie uzależnieniom uczniów w szkole.* CMPPP MEN, Warszawa 1997

Hankała A.: *Zastosowanie wiedzy o rozwoju człowieka w nauczaniu i wychowaniu.* W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.): *Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej.* Wyd. UAM, Poznań 2002

Hołyst B.: *Kryminologia.* Wyd.VIII. Wyd.LexisNexis, Warszawa 2004

Jędrzejko M.: *Człowiek zniewolony. Moralne aspekty narkomanii.* Agencja Wydawnicza Ulmak, Warszawa 2003

Kaźmierczyk J.: *Profilaktyka w gimnazjum.* W: F. Kozaczuk (red.): *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń.* Wyd. URz., Rzeszów 2003

Kowalik S.: *Rozwój społeczny.* W: B. Harwas-Napierała, J.Trempała (red.): *Psychologia rozwoju człowieka.* T.3. PWN, Warszawa 2002

Łukasik J.: *Teoretyczne podstawy oddziaływań wychowawczych.* W: T. Sokołowska-Dziuba (red.): *Kształtowanie umiejętności wychowawczych.* Wyd.UMCS, Lublin 2002

Mądrzycki T.: *Deformacje w spostrzeganiu ludzi.* PWN, Warszawa 1986

Mietzel G.: *Psychologia kształcenia.* GWP, Gdańsk 2002

Włodarski Z., Hankała A.: *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka.* „Impuls", Warszawa-Kraków 2004

Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z.: *Psychologia wychowawcza.* PWN, Warszawa 1994

Trempała J., Czyżowska D.: *Rozwój moralny.* W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.): *Psychologia rozwoju człowieka.* T.3. PWN, Warszawa 2002

Włodarski Z.: (1992): *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel.* WSiP, Warszawa 1992

Włodarski Z., Hankała A.: *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka.* „Impuls", Warszawa 2004.

Summary

The author of the article emphasises the importance of knowledge acquired by the teacher about his or her pupils as a necessary condition for effective education. There have been plenty of empirical data showing that the teacher's mental representation of the pupil is usually poor and distorted. In order to understand the motives of behaviour and experiences of his or her pupils the teacher should be equipped with adequate psychological knowledge about mental mechanisms of human behaviour, regularities of personality and social development of children and adolescents as well as individual differences.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2006

Ks. Bogdan Stańkowski
Salezjańskie Liceum Ogólnokształcące w Czarnym Dunajcu
Wyższe Seminarium Duchowne Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie

ZAROBKOWE MIGRACJE RODZICÓW ZA GRANICĘ

Reperkusje na polu edukacyjnym w świetle badań empirycznych

Przemieszczenia ludności, szczególnie te po roku 1989, są zjawiskiem, które w sposób bardzo znaczący wpłynęły i dalej wpływają na obraz polskiej rzeczywistości. Silna koncentracja procesów migracyjnych w latach dziewięćdziesiętych z całą pewnością oddziałuje na sposób, w jaki postrzega się własne życie, rodzinę czy karierę zawodową. Obszarami o dużym natężeniu migracji szczególnie tej zarobkowej są przede wszystkim rejony Śląska Opolskiego, Podhala, Podlasia i te, które bezpośrednio graniczą z Niemcami.

Migracje z regionu podhalańskiego są z wielu względów specyficzne. Pierwszym elementem, który o tym świadczy, to bez wątpienia długoletnia tradycja wyjazdów „za wielką wodę". Praktycznie już od połowy XIX wieku zakrojone były na szeroką skalę wyjazdy emigracyjne do Ameryki[1]. Drugi element potwierdzający wyjątkowość tego regionu to rozmiar fenomenu wyjazdów zarobkowych do innych krajów. Przytaczając dane za „Tygodnikiem Podhalańskim", trzeba stwierdzić, że niektóre miejscowości na Podhalu przez lata migracji zostały zdziesiątkowane[2]. W każdej nieomal wiosce w powiecie nowotarskim stoi pustych po kilkadziesiąt domów. Władze gminne biją na alarm, ale też nie ukrywają własnej bezradności w rozwiązywaniu tego problemu.

Bez wątpienia sytuacje rodzin mających swojego „przedstawiciela" za granicą są bardzo zróżnicowane – od tych szczęśliwych, posiadających dom i kochającą rodzinę, po tych w ciężkiej sytuacji materialnej i często z rozwodem lub separacją w perspektywie.

Niniejszy artykuł został tak skonstruowany, aby dostarczyć czytelnikom materiału do przemyśleń, przede wszystkim nad skutkami migracji zarobkowych w sferze rodzinnej. Autor próbował, z jednej strony, dokonać wstępnej analizy sytuacji pod względem wyjazdów zagranicznych Podhalan na tle zarobkowym, a z drugiej strony przyjrzeć się, jaki wpływ mają owe terminowe wyjazdy na sytuacje wychowawcze i relacje w rodzinie. Do nakreślenia rzetelnego obrazu zjawiska, autor posłużył się wynikami badań ankietowych przeprowadzonych w okresie od listopada 2004 do lutego 2005 roku wśród podhalańskich rodzin emigrantów zarobkowych.

Tradycja migracji zagranicznych z Galicji i z Podhala

Druga połowa XVIII wieku jest przyjmowana za początek emigracji na szeroką skalę z terenów Polski. Głównym czynnikiem sprzyjającym opuszczaniu kraju była utrata niepodległości przez polskie społeczeństwo.

Wiek XIX i dramatyczne lata popowstaniowe sprzyjały nowej fali emigracji. Największe nasilenie wyjazdów przypada na lata po Powstaniu Listopadowym (tzw. Wielka Emigracja 1831 roku)[3]. Następna fala emigracji przypada na lata po Powstaniu Styczniowym. Zarówno poprzednia, jak emigracja z roku 1863 miała głównie charakter polityczny.

Emigracja zarobkowa rozpoczęła się w połowie XIX wieku. Najpierw z rejonu zaboru pruskiego, potem dołączyła Galicja i Królestwo Polskie. Pod koniec wieku XIX emigracja, mająca podłoże ekonomiczne, przybrała rozmiary masowości. W zaborze austriackim sprzyjała temu ustawa uwłaszczeniowa z 1848 roku, która dawała chłopu prawo decydowania w sposób wolny o opuszczeniu swoich terenów i przemieszczaniu się tam, gdzie uważał, że będzie miał dogodniejsze warunki do życia.

Wśród krajów Europy Zachodniej, Niemcy były miejscem docelowym dla wielu Polaków wyjeżdżających w celach zarobkowych. Przyspieszona industrializacja tego kraju w końcu XIX wieku i związany z nią popyt na siłę roboczą stał się przyczyną rekrutacji robotników z biedniejszych rejonów Europy Wschodniej i Południowej (Korczyńska, 2003, s. 37–38). W okresie przed I wojną światową, można zauważyć ożywiony ruch migracyjny z Podhala do Stanów Zjednoczonych[4]. Tania siła robocza oraz rozwój przemysłu m.in. w Pensylwanii doprowadził do tego, że pod wpływem agitacji i werbunku zastępy chętnych, wyjeżdżały za Ocean do pracy zarobkowej. W tym okresie Podhalanie osiedlali się głównie w Pensylwanii, Illinois oraz w New Jersey (Krzeptowski-Jasionek, 1990, s. 27–28).

Po uzyskaniu niepodległości (1918 rok) rozwój gospodarczy nabrał silniejszych impulsów, ale mimo wszystko ludzie nadal wyjeżdżali za chlebem. Zdarzały się jednak częściej przypadki powrotu do kraju, aby zarobione pieniądze zainwestować we własną przyszłość (Korczyńska, 2003, s. 41).

Wyjazdy zarobkowe w chwili obecnej są zakrojone na dość dużą skalę. Dokładne określenie danych jest niezmiernie trudne. Według wyników spisu ludności z 2002 roku ponad 80 tys. osób, mających stałe miejsce zamieszkania na terenie województwa małopolskiego w momencie spisu, przebywało za granicą powyżej 2 miesięcy. Ponad 80% tych osób, tj. ponad 64 tys., przebywało za granicą 12 miesięcy i dłużej. Są to tzw. emigranci długookresowi. Spośród przebywających za granicą w 2002 roku najwięcej pochodziło z powiatu nowotarskiego (ponad 14 tys.) i z miasta Krakowa (blisko 14 tys.). Duży poziom emigracji odnotowano również w powiecie tarnowskim (ponad 5 tys. osób). Najmniej osób emigrowało z powiatu miechowskiego (niecałe 0,4 tys.) i proszowickiego (ponad 0,8 tys.). W przeliczeniu na 1000 mieszkańców powiat nowotarski posiada ok. 82 osoby za granicą, a tatrzański ok. 74[5].

Rodzina polska w nowej rzeczywistości społeczno-wychowawczej

Bezrobocie a rodzina

Transformacja ustrojowa, postęp techniczny oraz zmiany popytu konsumpcyjnego i konkurencja zagraniczna spowodowały nieznane dotąd w Polsce zjawisko bezrobocia[6]. W ostatnich latach odnotowujemy wzrost bezrobocia oraz pogarszanie się sytuacji ekonomicznej rodzin szczególnie patologicznych i wielodzietnych. Wpływ bezrobocia na różne sfery życia ludzi jest coraz częściej przedmiotem rozważań w prasie codziennej i periodykach naukowych. Zdecydowanie pogarsza się standard życiowy rodzin. Następuje odwrócenie tradycyjnego podziału ról, który panował w dotychczasowej rodzinie. To właśnie na kobietach spoczywa coraz częściej odpowiedzialność za prowadzenie rodziny, jej utrzymanie i za podejmowanie ważnych decyzji.

Najbardziej zauważalną zmianą w funkcjonowaniu rodziny wynikającą z bezrobocia jest obniżanie warunków życia, wzmagający się stres, poczucie niepewności jutra. Aby zaspokoić podstawowe potrzeby rodziny, bezrobotni wykorzystują oszczędności, sprzedają rzeczy, zadłużają się, rezygnują z zakupów, nie płacą za mieszkanie[7]. Zaległości narastają i zwiększa się zagrożenie eksmisją i bezdomnością. Oprócz strat ekonomicznych bezrobocie powoduje straty o charakterze moralnym, utratę podmiotowości, godności osobistej, obniżenie statusu społecznego. Bezrobotni, mający na utrzymaniu rodzinę, tracą silną wolę w poszukiwaniu zajęcia i pogrążają się w nędzy, często stając się zalążkiem rodziny patologicznej.

Da się zauważyć, że większość bezrobotnych objętych badaniami zarówno 1993 jak i w 2000 roku stwierdza wzrost konfliktów i kłótni w rodzinie oraz ogólne przygnębienie jej członków (por. Pilch, red., 2003, s. 355–356). W sytuacji bycia bezrobotnym bardzo istotny jest okres pozbawienia pracy. Im dłużej osoba jest bezrobotna, tym większe są psychiczne, społeczne i zdrowotne konsekwencje tego stanu, zarówno dla niej samej jak i dla członków rodziny. Jeśli osoba bezrobotna nie pracuje dłużej niż 12 miesięcy, to w rezultacie traci umiejętności profesjonalne, przyzwyczaja się do roli bezrobotnego, mimowolnie izoluje się społecznie. Jej kontakty z rodziną i przyjaciółmi nie dają satysfakcji, gdyż jest ona w stanie ciągłego stresu i poczucia „hańby". Również kondycja intelektualna i zdrowotna takiej osoby stopniowo pogarsza się.

Jeśli chodzi o sytuację wychowawczą w rodzinach bezrobotnych, to należy podkreślić, że jest ona zagrożona z powodu konieczności ograniczenia zaspokojenia niektórych potrzeb, także żywnościowych. Dalszą konsekwencją może być ograniczenie uczestnictwa w zajęciach pozaszkolnych, płatnych wycieczkach, obozach rozrywkowych, co w konsekwencji prowadzi do izolacji społecznej dzieci i młodzieży. Najmniej korzystna wychowawczo sytuacja występuje w rodzinach z czasową nieobecnością rodzica. Słabnie wówczas więź emocjonalna i kontakt między członkami rodziny, przybierając charakter okazjonalny i świąteczny.

Rodzina niepełna czasowo – wyjazdy zarobkowe

W różnych regionach Polski (rejony nadgraniczne z Białorusią, Litwą, Ukrainą, Podgórze, Podhale, Śląsk Opolski) wiele rodzin charakteryzuje się krótszą

bądź dłuższą nieobecnością jednego lub obojga rodziców pracujących za granicą. W ostatnich latach zjawisko to przyjmuje niepokojące rozmiary.

Rozłąka spowodowana wyjazdami rodziców w celach podbudowania stanu finansów domowych jest czynnikiem zmieniającym normalny rytm życia rodziny[8]. Negatywne skutki dla rodziny, jakie przynosi rozłąka z powodu pracy zarobkowej za granicą, przedstawiają badania przeprowadzone pod koniec lat dziewięćdziesiątych. Większość badanych podkreślała negatywne dla życia rodzinnego skutki wyjazdów zagranicznych[9].

Nie ulega wątpliwości, że do prawidłowego rozwoju dzieci/nastolatków potrzebne są obie postacie (matka i ojciec), spełniające osobne funkcje rodzicielskie[10]. W rodzinie niepełnej czasowo (wyjazdy zarobkowe za granicę bądź dłuższe delegacje na terenie kraju) zmianie ulega podział ról i sprawowania władzy. Wpływ wychowawczy ojca redukuje się praktycznie do dyrektyw (jeśli takowe istnieją) przesyłanych telefonicznie, bądź owe oddziaływanie powoli zanika, jeśli rodzic utrzymuje sporadyczne kontakty z żoną i dziećmi[11]. Wobec powyższego, większość zadań wychowawczych spada na matkę – żonę. Bardzo istotne w tej sytuacji są częste kontakty ojca z rodziną (telefon, Internet). Świadczą one o zainteresowaniu się „osłabioną" rodziną i przyczyniają się do podtrzymywania więzi rodzinnych (nawet tych wirtualnych). Ojciec w tej sytuacji, jeśli zabezpiecza byt rodzinie, jest postrzegany jako ten, który kocha i cierpi dla wspólnej sprawy. W codziennych bezpośrednich kontaktach brak męża odczuwa żona, brak ojca odczuwają dzieci, ale świadomość, że są kochane i że znów w niedługim czasie spotkają się, pozwala im to znieść jako poczucie rozłąki, a nie jako pozostawienia czy odejścia na zawsze. Matka zaś, kosztem własnych wyrzeczeń, stara się stwarzać taką atmosferę w domu, aby kompensować brak ojca w rodzinie, chociaż pozostając czynną zawodowo i przejmując dodatkowe obowiązki wychowawcze w pewien sposób izoluje się, narażając się na ograniczenie kontaktów towarzyskich.

Długa nieobecność rodziców wywiera również znaczący wpływ na osiągnięcia szkolne dzieci/młodzieży. Oczywiście są one zróżnicowane i zależą przede wszystkim od wieku ucznia oraz od tego, które z rodziców przejęło opiekę nad dzieckiem. Wedle przeprowadzonych badań, najlepsze osiągnięcia w szkole mają dzieci pozostające pod opieką matki. W sytuacji, kiedy poza granicami kraju przebywają oboje rodzice, wyniki osiągnięte przez ucznia pozostają na poziomie przeciętnych bądź słabych[12].

Reasumując, z całą pewnością trzeba stwierdzić, że długotrwała nieobecność ojca/żony w rodzinie wpływa traumatyzująco na dzieci/młodzież. Sytuacja opiekuńczo-wychowawcza w rodzinach jest zatem dalece niekorzystna[13]. Nie można oczywiście uogólniać, niemniej jednak dysfunkcjonalność rodzin niepełnych z powodu wykonywanej pracy zarobkowej za granicą jest niezaprzeczalna.

Kierunki przemian współczesnej rodziny

Przemiany w strukturze wewnętrznej rodziny można rozpatrywać w różnych aspektach: w aspekcie zmiany pozycji i ról małżonków oraz zmiany pozycji dziecka w rodzinie, w aspekcie procesu indywidualizacji rodziny i autonomizacji jednostki oraz w aspekcie zaniku tradycyjnych, instytucjonalnych form małżeństwa i rodziny na rzecz związku przyjaźni opartego na internalizacji wartości

i norm rządzących zachowaniami członków rodziny i decydujących o jej spójności (Adamski, 1982, s. 234–235).

Zmiana pozycji i ról małżonków związana jest z aktywizacją zawodową kobiet i przejęciem przez nie części ciężarów utrzymania rodziny. Zanika więc typ rodziny, w której kobieta ma być wyłącznie zorientowana na sferę życia małżeńskiego i rodzinnego. Aktywizując się zawodowo, kobieta wchodzi w życie społeczne, gospodarcze, kulturalne i polityczne.

Pozycja mężczyzny uległa zmianie ze względu na dwa zasadnicze momenty: zostało oddzielone miejsce pracy od domu, co spowodowało zmniejszenie czasu poświęcanego na rodzinę. Z biegiem czasu odpowiedzialność ojca za rodzinę została zredukowana do tej materialnej, sprawy wewnętrzne objęła kobieta (tamże, s. 240).

Następny kierunek przemian, zachodzących we współczesnych rodzinach, to stale wzmagający się proces indywidualizacji, dający znaczną wolność członkom rodziny w wielu dziedzinach. Ostatnimi czasy da się również zauważyć zanik tradycyjnych form małżeństwa i rodziny. Instytucja rodziny często sprowadzana jest do związku partnerskiego z równym podziałem praw i obowiązków, a naczelną rolę odgrywa wzajemne uczucie i porozumienie (konkubinat, kohabitacja) – (Smreczyńska, 2003, s. 49). Poza tym coraz więcej par uważa swoje pożycie za sprawę prywatną, niewymagającą instytucjonalizacji. W tej atmosferze socjologowie zauważają, iż maleje spójność rodziny, co w konsekwencji ułatwia dezintegrację i dezorganizację życia rodzinnego (Pilch, Lepalczyk, 1995, s. 150).

Często w rodzinie z powodu zaistniałej sytuacji patologicznej (alkoholizm), czy też z powodu długich rozstań (pobyt za granicą w celach zarobkowych) dochodzi do poważnych kryzysów, które niejednokrotnie kończą się separacją czy też trwałym rozpadem rodziny. Inną najczęściej wymienianą przyczyną niepowodzeń małżeńskich jest niewierność, trudności finansowe, niezgodność charakterów obojga małżonków, sprzeczne oczekiwania na tle współżycia seksualnego, brak odpowiedzialności.

Rozwód jest zawsze złem, które zazwyczaj dotyka w sposób najboleśniejszy dzieci. To właśnie najmłodsi i nastolatkowie przeżywają załamanie wynikające przede wszystkim z braku bezpieczeństwa i niejasności sytuacji, rodzice zaś odczuwają poczucie osobistej klęski. Rodziny niepełne z powodu rozwodu i odejścia jednego z rodziców stają przed poważnym problemem, jakim jest pogorszenie sytuacji ekonomicznej rodziny i utrzymanie dotychczasowego poziomu życia[14].

Metodologia badań ankietowych

Cel badań

Rodzina współczesna często staje przed problemami, które przerastają jej siły i możliwości. W szczególnie trudnej sytuacji znajduje się dorastające pokolenie ludzi młodych. Brak koniecznych doświadczeń i wiedzy życiowej na pewno nie wpływa uzdrawiająco na sposób rozwiązywania zaistniałych problemów.

Patrząc na współczesną młodzież, można zauważyć, że jest ona mało odporna psychicznie, niezrównoważona, pochopnie podchodząca do rozwiązywania swoich problemów. Przeżywa rozterki na tle moralnym i etycznym[15]. Warto zastano-

wić się, jakie są powody takiego stanu rzeczy. Na zaistnienie takiej sytuacji złożyło się prawdopodobnie wiele przyczyn. Między innymi, rodzina coraz rzadziej jest punktem odniesienia dla młodego człowieka, miejscem ucieczki w trudnych chwilach życia. Współczesna rodzina z wielu przyczyn nie jest w stanie sprostać nawarstwiającym się problemom ludzi młodych. Częste zagraniczne wyjazdy rodziców w poszukiwaniu pracy i środków do życia destrukcyjnie wpływają na tworzenie i umacnianie więzi rodzinnych. Coraz częściej autorzy piszą o kryzysie i zaburzeniach w funkcjonowaniu współczesnej rodziny, której jedno bądź obydwoje rodziców przebywa za granicą w celach zarobkowych (por. Balcerzak-Paradowska, 1994). Owa nieobecność rodzica w domu (szczególnie ojca) ma ogromny wpływ na proces socjalizacyjno-wychowawczy dzieci i młodzieży. Ważną rolę odgrywają wzorce osobowe rodziców, postawy, zachowania oraz ich zwyczajna obecność w rodzinie (zob. Jarosz, 1987, s. 85; Bazłucka, 1991, s. 19).

Uwzględniając omówione problemy, z jakimi boryka się rodzina, celem podjętych działań była próba zbadania opinii rodziców w kwestiach wpływu emigracji zarobkowej na życie rodzinne oraz na wychowanie dzieci/młodzieży.

Hipotezy badawcze

W świetle powyższych rozważań i dostępnej literatury można sformułować następujące hipotezy robocze:

1. Sytuacja finansowa rodziny i sytuacja w środowisku determinują decyzje związane z podjęciem pracy zarobkowej za granicą.
2. Wyjazdy zarobkowe rodziców za granicę ujemnie wpływają na jedność i trwałość rodziny.
3. Systematyczne i dłuższe wyjazdy zarobkowe rodziców za granicę osłabiają więzy pomiędzy rodzicami a dziećmi i powodują zaburzenia funkcji rodziny w sferze wychowawczej.
4. Przedłużona nieobecność jednego bądź obydwojga rodziców w domu sprawia, że młodzi ludzie trudniej asymilują wartości i tradycje konieczne w ich życiu.

Metodologia badań

Ponieważ na Podhalu emigracja zarobkowa w ciągu wielu dziesięcioleci przybrała kolosalne rozmiary, narodził się pomysł badań kwestionariuszowych właśnie w tej części województwa małopolskiego[16].

Na terenie powiatu nowotarskiego i tatrzańskiego w roku szkolnym 2004/05 było 27 szkół ponadgimnazjalnych[17], w których liczba uczniów posiadających matkę lub ojca za granicą była kalkulowana w granicach 900 osób[18]. Ankiety zostały zaaplikowane w 21 szkołach (8 w powiecie tatrzańskim i 13 w nowotarskim). Wybór próbki nie był więc łatwy z uwagi na fakt, iż nikt nie dysponował dokładną liczbą rodziców migrujących do innych krajów w celach zarobkowych[19]. Praktycznie każda z 27 szkół zadeklarowała, że posiada młodzież, której rodzice przebywają za granicą. Należy dodać, że próbka uwzględnia zróżnicowanie topograficzne całego terytorium.

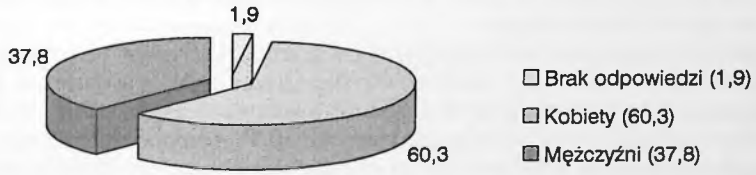
Badania właściwe zostały przeprowadzone w okresie od listopada 2004 do lutego 2005 roku. Gotowe kwestionariusze dostarczane przez badacza bezpośrednio

dyrektorom szkół, zostały z kolei przekazane adresatom tych badań, tj. rodzicom pozostającym w Polsce. Wypełnione ankiety w zaklejonej kopercie, rodzice bądź uczniowie w sposób anonimowy dostarczali dyrektorom szkół. Dalsza procedura zwrotna odbywała się drogą pocztową bądź jako przesyłka grzecznościowa dostarczana przez nauczycieli szkół objętych badaniami. Biorąc pod uwagę, iż badacz nie był znany w środowisku szkolnym, a kwestionariusz był przeprowadzony w sposób anonimowy, można stwierdzić z całą pewnością, że wpłynęło to pozytywnie na rzetelność i wiarygodność odpowiedzi.

Wyniki badań – weryfikacja hipotez

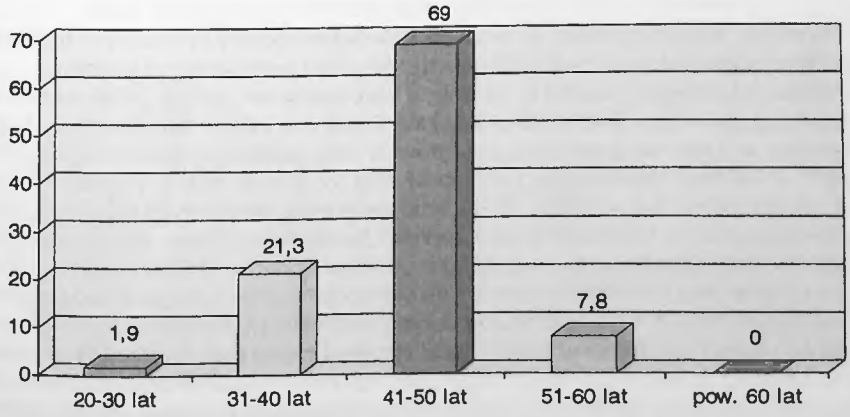
Charakterystyka badanej grupy

Analiza odpowiedzi wykazała, że 37,8% pozostających w domu rodziców stanowią mężczyźni, kobiety natomiast 60,3%[20]. Z tego nasuwa się prosty wniosek, iż to właśnie ojcowie najczęściej wyjeżdżają za granicę (zob. rys. 1).



Rys. 1. Płeć rodziców pozostających w domu. Wartości wyrażone w %

Jeśli chodzi o wiek badanych, to trzeba przyznać, że zdecydowana większość mieści się w przedziale wieku 41–50 lat (aż 69%). Rodzice zdecydowanie młodzi stanowią tylko 1,9%, natomiast respondenci w wieku do 40 lat stanowią 21,3%. Nie ma wśród badanych osób, które przekroczyłyby 60 rok życia (zob. rys. 2).



Rys. 2. Wiek badanych rodziców. Wartości wyrażone w %

Ankieta zawierała również pytania o sytuację rodzinną badanych. I tak, 52% badanych legitymuje się stażem małżeńskim pomiędzy 16–20 lat. 46% badanych posiada staż małżeński powyżej 20 lat. Tylko 2% mieści się w przedziale 6–15 lat pożycia małżeńskiego.

Jeśli chodzi o potomstwo, to należy zaznaczyć, że 37,2% badanych posiada liczną rodzinę (czworo dzieci i więcej). Ponad 1/3 respondentów posiada rodzinę składającą się z trojga dzieci. Nieco mniej niż 30% małżeństw ma dwoje dzieci na utrzymaniu. Blisko 3% rodziców wychowuje tylko jedno dziecko.

Z relacji rodziców pozostających w kraju wynika, że 31,7% współmałżonków rozpoczęło wyjazdy zagraniczne najwyżej 5 lat temu. Dłuższym, co najmniej 6-letnim stażem wyjazdów za granicą legitymuje się 24,7% respondentów. Blisko 1/5 osób wyjeżdża za granice, od co najmniej 10 lat. Tylko 8% rozpoczęło wyjazdy przed rokiem. Rodzice, którzy zdecydowali się wyjechać poza granice Polski po raz pierwszy w tym roku, stanowią 15,2%.

Ciekawym faktem do odnotowania jest to, iż ponad 74% badanych pozostaje poza granicami kraju nie dłużej jak 6 miesięcy. Blisko 10% wraca do kraju przed upływem roku. Równe 6% respondentów oświadcza, że współmałżonek/ka pozostaje poza domem dłużej niż 2 lata. Niewiele ponad 1% rodziców opuściło na stałe dom i nie powróciło do rodziny.

W świetle badań, rodzice wyjeżdżający za granicę utrzymują dość częste kontakty z rodziną. Najbardziej popularnym środkiem komunikacji jest telefon. Ponad 83% badanych przynajmniej raz w tygodniu rozmawia z najbliższymi. Kontakty z rodziną z częstotliwością dwutygodniową ma 10,5% respondentów. Tylko 3,5% badanych wyznaje, że rozmowa raz na miesiąc jest w zupełności wystarczająca. Jedna osoba na 85 udzielających odpowiedzi na pytanie o częstotliwość kontaktów z rodziną, oznajmiła, że praktycznie nie utrzymuje żadnej więzi ze współmałżonkiem/ką.

Sytuacja finansowa rodziny i wpływ środowiska na wyjazdy zarobkowe rodziców

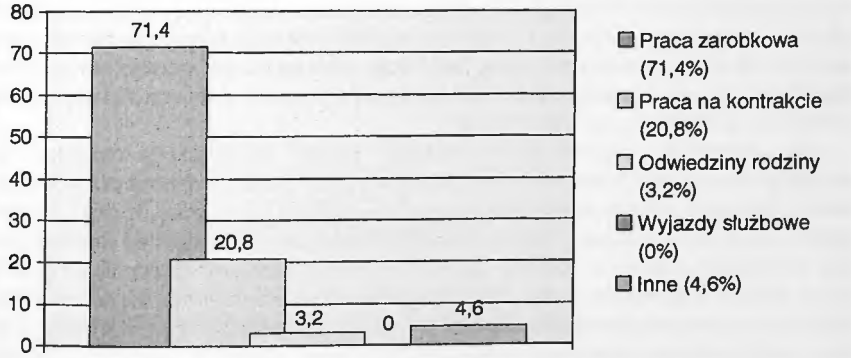
Pierwsza hipoteza głosiła, że sytuacja finansowa rodziny i sytuacja w środowisku, determinują decyzję rodziców o podjęciu pracy zarobkowej za granicą.

Warto na wstępie zaznaczyć, że wśród respondentów panuje przekonanie, że wyjazdy za granicę w dobie jednoczącej się Europy są czymś naturalnym, tak jak oczywiste wydaje się prawo do wyjazdów w celu szukania lepszych warunków życia[21]. Analizując motywacje, którymi kierują się rodzice przy wyjeździe za granicę, dochodzimy do wniosku, że główną przyczyną owych wyjazdów jest chęć znalezienia pracy i czerpania z tego korzyści finansowych[22] (por. rys. 3). Dane te można potwierdzić innymi stwierdzeniami respondentów, którzy wyjazdy uważają za konieczne (50,5%), a ponad 37% postrzega je jako konieczne w aktualnej sytuacji materialnej, z chęcią zmiany decyzji w chwili pojawienia się lepszych perspektyw pracy i zarobków w kraju[23] (por. rys. 4). Pewien brak koherencji zauważa się w odpowiedziach na pytania dotyczące wpływu wyjazdów zagranicznych na sytuację finansową rodziny. Z jednej strony, respondenci twierdzą, że owe wyjazdy nie przynoszą zysków materialnych (pomiędzy *raczej tak* i *raczej nie*), a w innym

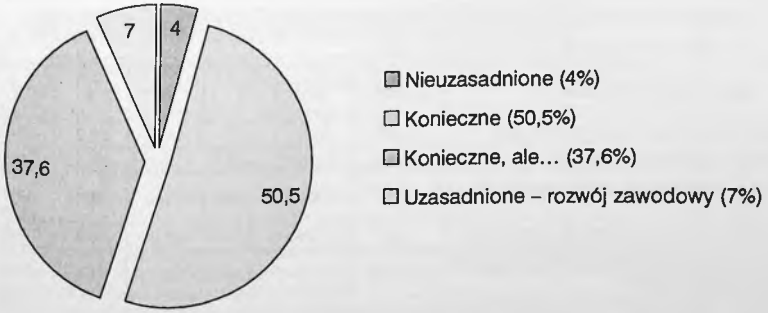
miejscu ankietowani przyznają, że jedną ze zmian zaobserwowanych w ich życiu od czasu rozpoczęcia wyjazdów za granicę jest to, że rodzina lepiej radzi sobie pod względem finansowym ($\bar{x}$=1,65 pomiędzy *tak a raczej tak)*.

Na podstawie przeprowadzonych badań własnych można również zaryzykować stwierdzenie, że na wyjazdy zagraniczne rodziców wpływa sytuacja panująca w środowisku. Co prawda nie ma zdecydowanej większości, ale pokaźna liczba uczestniczących w badaniach jest zdania, że środowisko nie daje perspektyw rozwoju zawodowego dla najbliższych z rodziny *($\bar{x}$=1,98, raczej tak)*. Dane te potwierdza pytanie kontrolne, które dotyczyło perspektyw ludzi młodych. Otóż w tej odpowiedzi respondenci bardziej zdecydowanie podkreślili fakt, iż młodzi, nie mając perspektyw na pracę w środowisku, uciekają za granicę ($\bar{x}$=1,27, *tak*). W sposób zdecydowany jest również podkreślany fakt, iż na poziomie władz lokalnych brakuje trafnych decyzji, aby wiązać ludzi z regionem Podhala ($\bar{x}$=1,5, pomiędzy *tak* a *raczej tak)*.

Hipoteza potwierdziła się, gdyż istotnie słaba sytuacja finansowa rodziny oraz środowisko ze swoimi problemami bezrobocia i braku perspektyw determinują decyzję rodziców co do wyjazdów zarobkowych poza granice kraju.



Rys. 3. Motywy wyjazdów męża/żony za granicę. Wartości wyrażone w %



Rys. 4. Zasadność wyjazdów zagranicznych współmałżonka/ki. N=85.
Tylko jedna odpowiedź. Wartości wyrażone w %

Wyjazdy zagraniczne rodziców a jedność i trwałość rodziny

Druga hipoteza głosiła, iż wyjazdy zarobkowe rodziców za granicę ujemnie wpływają na jedność i trwałość rodziny.

Na podstawie uzyskanych informacji można przyznać, że rodzice utrzymują dość częste kontakty między sobą[24]. Praktycznie tylko jedna osoba nie ma kontaktu z mężem/żoną. Respondenci nie zgadzają się również ze stwierdzeniem, jakoby ich życie towarzyskie podupadało ($\bar{x}$=2,88 w skali od 1 do 4), (por. tab. 1). Nie panuje wśród rodziców jednomyślna opinia na temat wpływu wyjazdów zagranicznych na jedność w rodzinie. Zdania są podzielone ($\bar{x}$=2,4, pomiędzy *raczej tak* i *raczej nie*)[25]. Jednakowo zdania podzielone są przy odpowiedziach na pytanie kontrolne. Respondenci nie deklarują jednoznacznie, czy wyjazdy męża/żony osłabiły więzy rodzinne ($\bar{x}$=2,06, pomiędzy *raczej tak* i *raczej nie*), (por. tab. 2). Respondenci nie potwierdzają zdania, że dłuższa rozłąka dobrze wpływa na małżonków ($\bar{x}$=2,95. Skala: *1 – tak; 2 – raczej tak; 3 – raczej nie; 4 – nie).* Małżonkowie nie uskarżają się na brak wspólnego języka ($\bar{x}$=3,21). Procentowo, nie ma istotnych różnic pomiędzy wypowiedziami mężczyzn i kobiet. Rodzice w wyniku ich własnej obserwacji zdają się również nie potwierdzać tezy, jakoby przyczyną rozpadu małżeństwa były wyjazdy współmałżonka/ki za granicę ($\bar{x}$=2,46). Na poziomie istotności $p>0,05$, nie zachodzi związek pomiędzy płcią respondenta a opinią odnośnie rozpadu małżeństwa. Dość duża jednomyślność panuje w wypowiedziach na pytanie o przeżywanie osamotnienia z powodu nieobecności męża/żony ($\bar{x}$=2,85), pomiędzy *„raczej tak"* i *„tak"*.

Na podstawie przeprowadzonej analizy mamy powody, aby twierdzić, że w przypadku rodzin poddanych badaniom, wyjazdy zarobkowe poza granice kraju nie wpływają w sposób determinujący na losy rodziny. Wydaje się, że ankietowani przeżywają pewne kłopoty i problemy przejściowe z tytułu rozstania i nieobecności współmałżonka/ki w rodzinie, niemniej jednak nie zauważono, aby wyjazdy te w oczach ankieterów wpływały zdecydowanie destruktywnie na ich rodzinę. Hipoteza zatem nie została potwierdzona, gdyż respondenci nie przychylają się do tezy, jakoby wyjazdy zarobkowe rodziców wpływały ujemnie na jedność i trwałość rodziny.

Tabela 1. Zmiany zaobserwowane w rodzinie od czasu rozpoczęcia wyjazdów zagranicznych jednego ze współmałżonków. *Wartości wyrażone w %. Legenda: BO – brak odpowiedzi; 1 – tak; 2 – raczej tak; 3 – raczej nie; 4 – nie*

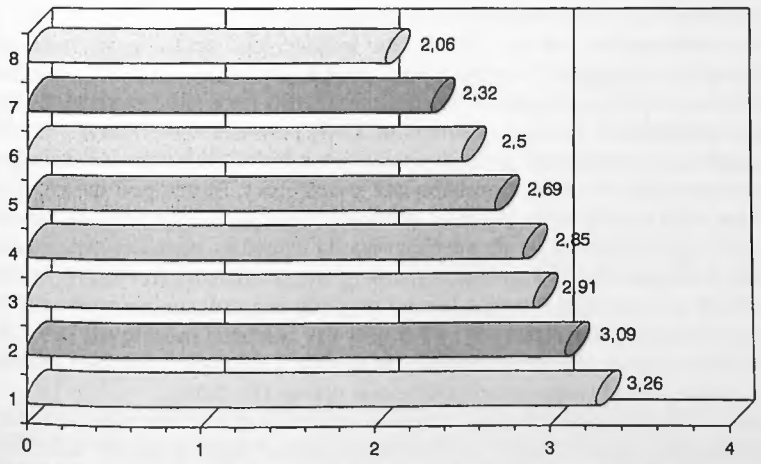
Zaproponowane zdania	Średnia	BO	1	2	3	4
1. Trochę podupadło moje życie towarzyskie	2,88	23,3	11,7	11,7	25,2	28,1
2. Ciężko mi dogadać się z moimi dziećmi	3,16	22,6	6,7	8,7	25,2	36,8
3. Często z mężem/żoną nie mamy wspólnego języka	3,21	23,4	5,8	11,6	19,4	39,8
4. Radzę sobie lepiej pod względem finansowym	1,65	21,5	42,7	25,2	5,8	4,8
5. Dłuższa rozłąka w małżeństwie dobrze wpływa na obydwoje małżonków	2,95	21,5	12,6	10,6	23,3	32,0

Tabela 2. Skutki wyjazdów męża/żony za granicę. *Wartości wyrażone w %.*
Legenda: BO – brak odpowiedzi; 1 – tak; 2 – raczej tak; 3 – raczej nie; 4 – nie

Zaproponowane zdania	Średnia	BO	1	2	3	4
1. Wyjazdy zagraniczne z ekonomicznego punktu widzenia wpływają pozytywnie na rodzinę	**2,34**	9,0	20,3	31,0	26,2	13,5
2. Wyjazdy zagraniczne rozbijają jedność w rodzinie	**2,4**	7,9	26,2	23,3	22,3	20,3
3. Każdy ma prawo wyjechać i szukać lepszych warunków życia	**1,32**	9,7	65,0	23,3	1,9	0,1
4. Wyjazdy zagraniczne wzbogacają nie nas, ale tych, do których Polacy jadą	**2,40**	16,7	17,4	29,1	22,3	14,5
5. Wyjazdy rodziców za granicę uczą dzieci odpowiedzialności i samodzielności	**2,06**	16,7	28,1	30,0	16,5	8,7
6. W dobie jednoczącej się Europy, tego rodzaju wyjazdy stają się czymś normalnym	**1,67**	10,8	49,5	25,2	8,7	5,8

Absencja rodzicielska a wychowawcza funkcja rodziny

Następna hipoteza dotyczyła wpływu wyjazdów zarobkowych rodziców na więzy panujące w rodzinie i wynikające z owych wyjazdów ewentualne zaburzenia w funkcjonowaniu sfery wychowawczej rodziny. Rodzice zgodnie zauważają, że dzieci odczuwają brak matki/ojca przebywającego czasowo za granicą ($\bar{x}$=3,26. Skala: *1 = nie, 2 = raczej nie, 3 = raczej tak, 4 = tak*), (por. rys. 5). Jednakże od



Rys 5. Stanowisko respondenta w odniesieniu do zaproponowanych stwierdzeń. *Wartości wyrażone w średniej arytmetycznej. Legenda: 1 = nie, 2 = raczej nie, 3 = raczej tak, 4 = tak*

Legenda:
1. Zauważam, że nasze dzieci odczuwają brak matki/ojca
2. Gdyby mąż/żona miała pracę w Polsce, to mielibyśmy większy wpływ na wychowanie naszych dzieci
3. Uważam, że rodzinie trzeba najpierw zapewnić bezpieczeństwo materialne, a potem wszystkie inne rzeczy
4. Wyjazdy męża/żony sprawiają, że czuję się samotny/a
5. Myślę, że wyjazdy rodziców za granicę źle wpływają na przekazywanie naszym dzieciom rodzimych zwyczajów i wartości moralnych
6. Z uwagi na wyjazdy męża/żony, poświęcam mniej czasu dla naszych dzieci, bo sama/sam muszę zająć się domem i wychowaniem
7. Muszę przyznać, że od czasu rozpoczęcia wyjazdów męża/żony za granicę, wychowanie dzieci sprawia mi większe trudności
8. Myślę, że wyjazdy męża/żony osłabiły jednak nasze więzi rodzinne

strony wychowawczej respondenci uważają, że od czasu rozpoczęcia wyjazdów męża/żony za granicę, wychowanie dzieci *raczej nie* sprawia większych trudności ($\bar{x}$=2,32). Przyznają jednak, że gdyby rodzice przebywali na stałe w Polsce (stała praca), z pewnością mieliby większy wpływ na wychowanie swoich dzieci ($\bar{x}$=3,09). Jeśli chodzi o sferę relacjonalną, to można zauważyć, że rodzice raczej nie narzekają na ten aspekt w wychowaniu ich dzieci. Uważają, że nie jest im trudno „dogadać się" ze swoimi dziećmi ($\bar{x}$=3,16, *„raczej nie"*). Na poziomie istotności p>0,05, nie zachodzi związek pomiędzy płcią ankietowanego a sposobem relacjonowania się z dziećmi. Dane te zostają potwierdzone w następnej odpowiedzi, w której respondenci nie zauważają, aby pozostający w domu rodzice poświęcali dzieciom zdecydowanie mniej czasu z racji dodatkowych obowiązków ($\bar{x}$=2,5, pomiędzy *raczej tak* i *raczej nie*).

Na podstawie powyższych spostrzeżeń dochodzimy do klarownych konkluzji: hipoteza, zakładająca, że systematyczne i dłuższe wyjazdy zarobkowe rodziców za granicę osłabiają więzy pomiędzy rodzicami a dziećmi i w konsekwencji powodują zaburzenia funkcji wychowawczej rodziny, nie sprawdziła się.

Emigracja zarobkowa a przyswajanie wartości przez dzieci

Nie ulega wątpliwości, że otoczenie w dużej mierze wpływa na przyswajanie wartości potrzebnych do normalnego rozwoju i dojrzewania młodego człowieka. W związku z tym wysunięto hipotezę: przedłużona nieobecność jednego bądź obydwojga rodziców w domu sprawia, że młodzi ludzie trudniej przyswajają sobie wartości i tradycje potrzebne do normalnego procesu dorastania i dojrzewania.

Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzice nie dostrzegają w sposób ewidentny, żeby otaczające ich środowisko powoli zatracało wartości konieczne w wychowaniu młodego pokolenia ($\bar{x}$=2,53, pomiędzy *raczej tak* i *raczej nie*), (por. tab. 3). Z drugiej jednak strony w momencie, kiedy przechodzi się do kwestii nadmiernej pogoni za pieniądzem w środowisku, ponad 47% ankietowanych wypowiada się twierdząco ($\bar{x}$=1,66, pomiędzy *tak* a *raczej tak*). Biorąc pod uwagę inne wartości, sytuacja przedstawia się dość ciekawie. Otóż zaskakuje fakt, że rodzice nie są w pełni zdecydowani co do przekazywania dzieciom wartości związanych z miejscową tradycją ($\bar{x}$=2,27, zbliżone do *raczej* nie przekazują wartości). Ankietowani rodzice nie uważają również jakoby wyjazdy zagraniczne źle wpływały na przekazywanie dzieciom rodzimych zwyczajów czy wartości moralnych ($\bar{x}$=2,69, *„raczej nie"*). Na pytanie, czy owe wyjazdy uczą dzieci odpowiedzialności i samodzielności, respondenci mają raczej podzielone opinie ($\bar{x}$=2.06).

Nie ma również zdecydowanego stanowiska na temat tracenia wartości przez osoby przebywające poza krajem na skutek wyjazdów zagranicznych. Zdania są podzielone ($\bar{x}$=2,26), (por. tab. 4). Respondenci wydają się bardziej zdecydowani w kwestii religijności wśród młodzieży oraz stosunków z najbliższymi sąsiadami. W sposób zdecydowany określają, że powyższe wartości w ich środowisku ulegają pewnemu osłabieniu (średnie odpowiednio: 1,98 i 1,78).

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można zaryzykować stwierdzenie, że hipoteza częściowo sprawdziła się. Jednakże należy zaznaczyć, że nie ma wśród respondentów zdecydowanej jednomyślności. Nie zauważa się, aby ankietowani rodzice ubolewali w nadmiarze nad faktem, że nieobecność męża/żony w domu

wpływa znacząco na proces ubogacania dzieci w wartości potrzebne do normalnego funkcjonowania osoby i rodziny.

Tabela 3. Stosunek respondenta do zaproponowanych stwierdzeń. *Wartości wyrażone w %. Legenda: BO – brak odpowiedzi; 1 – tak; 2 – raczej tak; 3 – raczej nie; 4 – nie*

Zaproponowane zdania	Średnia	BO	1	2	3	4
1. Otoczenie, w którym żyję, powoli zatraca wartości, które są konieczne w wychowaniu	**2,53**	9,0	20,3	20,3	32,0	18,4
2. Środowisko nie daje perspektyw rozwoju zawodowego dla moich najbliższych	**1,98**	10,8	36,8	26,2	16,5	9,7
3. Ludzie wyjeżdżają z Podhala za granicę, bo chcą szybko wzbogacić się	**2,10**	7,9	31,0	33,0	15,5	12,6
4. Z tego, co zaobserwowałem/łam w swoim środowisku, częstą przyczyną rozpadu małżeństwa są wyjazdy małżonków za granicę	**2,46**	8,9	23,3	21,3	27,1	19,4
5. Młodzież nie ma zbyt wiele możliwości na uprawianie sportu, na rozrywkę (jedyną rozrywką dla wielu jest dyskoteka)	**1,80**	7	49,5	24,2	7,7	11,6

Tabela 4. Zmiany zauważone w środowisku respondenta. *Wartości wyrażone w %. Legenda: BO – brak odpowiedzi; 1 – tak; 2 – raczej tak; 3 – raczej nie; 4 – nie*

Zaproponowane zdania	Średnia	BO	1	2	3	4
1. Religijność ludzi szczególnie młodych w moim środowisku obniża się	**1,98**	6,0	34,9	33,9	16,5	8,7
2. Ludzie młodzi nie mają perspektyw na pracę w naszym środowisku, dlatego uciekają za granicę	**1,27**	5,9	69,9	22,3	1,9	0
3. Brak trafnych inicjatyw ze strony władz gminnych, aby wiązać ludzi z naszym regionem	**1,5**	12,7	57,2	18,4	11,6	0,1
4. Ludzie gonią przede wszystkim za pieniądzem	**1,66**	7,0	47,5	32,0	10,6	2,9
5. Zauważam, że dorośli nie przekazują dzieciom i młodzieży wartości związanych z naszą tradycją	**2,27**	9,0	26,2	27,1	24,2	13,5
6. W ostatnich latach nastąpiło oziębienie stosunków sąsiedzkich (zobojętnienie względem sąsiadów)	**1,78**	6,0	43,6	26,2	19,4	4,8
7. Osoby, które wyjeżdżają za granicę, łatwiej zatracają wartości nabyte w naszym kraju	**2,26**	9,9	22,3	30,0	29,1	8,7

Wnioski końcowe

Rozważania na temat wpływu wyjazdów zagranicznych rodziców na wychowanie w rodzinie traktować należy jako próbę zmierzającą do poszukiwania aktualnego stanu rzeczy. Należy zaznaczyć, że badania własne zostały przeprowadzone na próbie 103 osób, przeważnie w środowisku wiejskim. Odnotowano zjawisko wstrzymywania się od odpowiedzi na bardziej osobiste pytania. Prawdopodobnie wśród rodziców istnieje pewna niechęć do wypowiadania się o problemach związanych z konsekwencjami wyjazdów najbliższych za granicę.

Wyniki otrzymane za pomocą badań ankietowych są wystarczające do wysnucia wstępnych konkluzji na temat konsekwencji nieobecności rodzica w środowisku rodzinnym. Z uwagi na fakt, iż niewiele jest tego typu prac badawczych

przeprowadzonych w rejonie Podhala, otwarcie trzeba przyznać, że do powzięcia daleko idących wniosków zabrakło parametrów porównawczych, które posłużyłyby jako punkt odniesienia podczas analizy danych. Niemniej jednak wyżej przytoczone badania akcentują złożoność problemów wynikających z emigracji zarobkowej rodziców i wychowania dzieci oraz dają pewne wskazówki, co do dalszych poszukiwań naukowych.

Przypisy

[1] Zagraniczna migracja ludności na Podhalu ma ponad 150-letnią tradycję. Szacuje się, że w latach 1870–1930 mogło wyjechać z terenów Podhala ok. 42 tys. osób. Por. B. Górz: *Społeczeństwo i gospodarka Podhala w okresie transformacji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 35.

[2] Miejscowość Czarny Dunajec bije wszelkie rekordy. Połowa mieszkańców tej wsi przebywa w Ameryce. W Cichem na 900 domów aż 100 budynków stoi pustych. Odrowąż ma ok. 980 mieszkańców, ponad trzystu mieszka w Chicago. I tak z wieloma innymi miejscowościami w powiecie nowotarskim. Zob. www.tygodnikpodhalanski.pl. Data wejścia: 06.10.2004.

[3] Opracowania historyczne podają, że kraj opuściło ok. 9000 osób. Byli to zazwyczaj uchodźcy pochodzący z rodzin szlacheckich i inteligenckich (75%). Chłopi i plebejusze stanowili 25% wszystkich emigrujących. Centrum życia emigracyjnego stał się Paryż. Inni wyjeżdżali do Anglii, Niemiec, USA, a nawet do Meksyku czy Argentyny. Zob. H. Samsonowicz, J. Tazbir, T. Łupkowski, T. Nałęcz: *Polska – losy państwa i narodu*. Iskry, Warszawa 1992, s. 333.

[4] Z zaboru austriackiego do 1914 roku wyjechało około 1–1,1 miliona osób. Emigranci galicyjscy głównie kierowali się na kontynent amerykański (80%). Zob. A. Pilch: *Emigracja z ziem polskich w czasach nowożytnych i najnowszych (XVIII–XX w.)*. PWN, Warszawa 1984, s. 10.

[5] Zob. Urząd Statystyczny w Krakowie, *Migracje ludności 2002. Województwo Małopolskie*, Kraków 2004, s. 56, 58–59.

[6] Bezrobocie w Polsce: 1990 – 6%; 1993 – 12%; 2003 – 20,6%. Zob. *Rocznik Statystyczny* GUS, Warszawa 2003.

[7] I. Reszke podaje, że według badań prowadzonych w 1992 r. wśród rodzin bezrobotnych 32% ograniczyło wydatki na zakup leków i leczenie. W związku z tym stan zdrowia osób chorych, w tym dzieci w tej grupie systematycznie pogarsza się. Rodziców nie stać na badania profilaktyczne, na leczenie w przychodniach specjalistycznych, co powoduje, że u dzieci pogłębiają się wady wrodzone. Zob. I. Reszke: *Wobec bezrobocia: opinie, stereotypy*, Wydawnictwo Śląskie, Katowice 1999, s. 37.

[8] W wyniku przeprowadzonych badań wykazano, że nawet wyjazdy stosunkowo krótkie (trzymiesięczne) powodują problemy rodzinne. Na uwagę zasługuje fakt, iż badani niechętnie mówią o następstwach rozłąki, aczkolwiek potrafią trafnie sprecyzować, iż ów wpływ nieobecności w domu na pożycie małżeńskie i relacje ze swoimi dziećmi jest niezaprzeczalny. Zob. J. Korczyńska, 2003, s. 182.

[9] Blisko 53% badanych wskazuje na negatywne konsekwencje dłużej absencji w domu dla życia rodzinnego. 10% respondentów sygnalizuje, że wśród aspektów negatywnych są problemy wychowawcze z dziećmi. Zob. T. Frejka, M. Okólski, K. Sword: *In-depth studies on migration in Central and Eastern Europe: the case of Poland*. „Economic Studies" 11, 1998, s. 119–120.

[10] Miłość matki jest uczuciem bezwarunkowym, wszechogarniającym, wszechobecnym i nieustającym. Matka kocha dziecko za to, że jest. Tej miłości nie trzeba zdobywać, nie trzeba na nią zasługiwać. Miłość prezentowana przez ojca jest zupełnie inna. Ojciec kocha, bo syn/córka spełnia oczekiwania, dobrze się zachowuje, rokuje nadzieje. W miarę dojrzewania ojciec staje się dla dziecka/nastolatka osobą, która coraz bardziej imponuje. Zob. więcej na ten temat w K. Pospiszyl: *Ojciec a rozwój dziecka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980.

[11] Według R. Dyoniziaka, długotrwały pobyt ojca poza granicami kraju wpływa dezintegrująco na życie rodzinne. Rozluźnienie więzi pomiędzy członkami rodziny jest owocem dłuższych poby-

tów rodziców na kontraktach. Zob. W. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krzesińska-Żach: *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*. Trans Humana, Białystok 1995, s. 69.

[12] Powyższe stwierdzenia uzyskano na podstawie analizy porównawczej osiągnięć szkolnych dzieci z rodzin czasowo niepełnych z powodu nieobecności rodzica w domu (wyjazdy zarobkowe). Jak twierdzi autor, różnice nie są duże, ale sugerują, iż owe wyjazdy wpływają negatywnie na osiągnięcia szkolne uczniów. Zob. W. Danilewicz: *Problemy rodzin czasowo niepełnych ze względu na długotrwały pobyt rodziców za granicą.*, *W:* E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998, s. 292.

[13] Pragnę zwrócić uwagę, iż osoby pozostające na emigracji przez dłuższy okres, asymilują pewne postawy i zachowania typowe dla kraju przyjmującego. Z całą pewnością ma to swoje reperkusje w wychowaniu własnych dzieci tuż po powrocie do kraju. Jest to osobna kwestia, dlatego też zasygnalizuję tylko różnice w wychowaniu dzieci/młodzieży wynikłe z konfrontacji w sferze życia rodzinnego w polskiej i północnoamerykańskiej rzeczywistości. Zob. D. Raś: *Polsko-amerykańskie konfrontacje w zakresie życia rodzinnego i wychowania.*, *W:* J. Nikitorowicz (red.): *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 1997, s. 208–219.

[14] Związki małżeńskie są coraz mniej trwałe. Zwiększa się liczba rozwodów. Konsekwencją rozwodów jest wzrost liczby rodzin niepełnych. W roku 1974 było w Polsce 12,8% rodzin niepełnych, w 1984 – 14,1%, a w 1996 14,7%. Zob. H. Cudak: *Problemy współczesnej rodziny w Polsce*, Wyd. filii kieleckiej WSP w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 1998, s. 48.

[15] Ciekawy obraz współczesnej młodzieży polskiej przedstawia ks. J. Stala (red.): *Dzisiejsza młodzież. Stan aktualny i wyzwania*, Oficyna Wydawnicza, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2001.

[16] Do badań prowadzonych w ramach poszukiwań socjologicznych został użyty kwestionariusz z pytaniami o charakterze zamkniętym, tak aby ułatwić respondentom, z jednej strony, jego prawidłowe wypełnienie, a z drugiej, aby uzyskać większą porównywalność odpowiedzi na postawione pytania. Kwestionariusz zawierał 17 pytań. Był podzielony na cztery części: I. Informacje wstępne; II. Stosunek rodziców do wyjazdów za granicę; III. Moje otoczenie; IV. Moja rodzina.

[17] Źródło: Polski Portal Edukacyjny – http://mapa.interklasa.pl. Data wejścia: 10.11.2004.

[18] Z uwagi na obiektywną trudność w ustaleniu dokładnej liczby rodziców pozostających poza granicami Polski, badacz przyjął powyższą liczbę na podstawie przybliżonej kalkulacji dokonanej przez dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych powiatu tatrzańskiego i nowotarskiego.

[19] Notabene: tylko w Salezjańskim Liceum Ogólnokształcącym w Czarnym Dunajcu, na 130 uczniów, aż 50 zadeklarowało, że posiada rodzica pozostającego dłuższy czas za granicą w celach zarobkowych.

[20] Na ogół rodzice poprawnie wypełniali otrzymane ankiety. Jedynie w kilku kwestionariuszach stwierdzono brak odpowiedzi na 3–4 pytania. Do opracowania zakwalifikowano 103 ankiety. Odrzucono 14 kopii uważanych za *nieważne* z uwagi na niedostateczną liczbę odpowiedzi na postawione pytania.

[21] Odpowiednio: 49,5% – *tak*, 25,2% *raczej tak* i 65,0% *tak*, 23,3% *raczej tak*.

[22] Praca zarobkowa: 71,4%, praca na kontrakcie: 20,8%.

[23] Tylko 4% ankietowanych uważa, iż wyjazdy współmałżonka są nieuzasadnione.

[24] Ponad 83% ankietowanych rozmawia ze współmałżonkiem/ką przynajmniej raz w tygodniu.

[25] Na poziomie istotności $p>0,05$, nie zachodzi związek pomiędzy płcią respondenta a opinią odnośnie wpływu wyjazdów zagranicznych na jedność w rodzinie.

Literatura

Adamski F.: *Socjologia małżeństwa i rodziny*. PWN, Warszawa 1982

Balcerzak-Paradowska B.: *Wpływ okresowej nieobecności małżonków na warunki życia rodziny*. „Problemy Rodziny" 1994, nr 5

Bazłucka A.: *Funkcjonowanie rodzin samotnych ojców*. „Problemy Rodziny" 1991, nr 6

Jarosz M.: *Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie*. Warszawa 1987

Korczyńska J.: *Sezonowe wyjazdy zarobkowe Polaków do Niemiec*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003

Krzeptowski-Jasionek M. i J.: *Podhalanie w Chicago*. Iskry, Warszawa 1990
Pilch T. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom I. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003
Pilch T., Lepalczyk J.: *Pedagogika społeczna*. Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995
Smreczyńska M.: *Rodzina podmiotem troski o dobro wspólne w trzeciej Rzeczypospolitej*. W: ks. B. Mierzwiński, E. Dybowska (red.): *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*. Wydawnictwo WAM, Kraków 2003

Summary

The article considers problems related to parents' migration in order to find a job in Western Europe and in the USA, and its influence on children's education in family. It analyses the following issues: relations between parents – children, advantages and disadvantages of parents' absence at home. The author presents the main findings of his empirical research taken place in Podhale region. It was attempted to ask parents who remain at home about their opinion whether husband/wife's absence has any difference on children's education in family. The questionnaire was delivered in 2004/2005. It emerged that the adults did not perceived working abroad as a main negative aspect of their family life. However, it was found that for many parents it is difficult to educate their children while husband/wife living abroad because of work.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2006

Joanna Bubicz
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

PODZIĘKOWANIA DLA „WYCHOWAWCY ŚWIATA"

Jest bardzo wiele definicji wychowania, natomiast znacznie rzadziej definiuje się termin wychowawca. Przytoczę definicję Wincentego Okonia (1996, s. 323), który pisze: „**wychowawca, wychowawczyni**, termin ten oznacza osobę, która zajmuje się wychowaniem dzieci, młodzieży bądź dorosłych, mając do tego formalne kwalifikacje". Zwraca się dużą uwagę na przygotowanie merytoryczne i cechy osobowościowe wychowawców, ponieważ na nich spoczywa współodpowiedzialność za przysposobienie do życia następnych pokoleń.

Prowadząc zajęcia w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie, rozmawiałam z przyszłymi pedagogami na temat wychowania i wychowawców, którzy są dla nich wzorem. Dowiedziałam się, że dla wielu studentów wybitną postacią był Jan Paweł II, określony przez nich jako „wychowawca świata".

W pierwszej części mojej wypowiedzi chciałabym przybliżyć postać Ojca Świętego. Nie będzie to biografia, ale niewielki wybór informacji uznanych przeze mnie za niezbędne. W drugiej części zaprezentuję wypowiedzi studentów na temat „niezwykłego wychowawcy" oraz wpływu, jaki wywarły jego słowa i czyny na ich życie.

*

Karol Wojtyła [18.05.1920–2.04.2005] został wybrany w dniu 16.10.1978 roku na dwieście sześćdziesiątego czwartego papieża. Wtedy przybrał imię Jan Paweł II. Przez cały pontyfikat swoje słowa kierował do chrześcijan i „do wszystkich ludzi dobrej woli" (Jan Paweł II, 1982, s. 5), do osób w różnym wieku, zwracając szczególną uwagę na młodzież i dzieci oraz na chorych, starszych i cierpiących. Przekonując, tłumacząc i wyjaśniając swoje nauki – posługiwał się metodą perswazyjną, a potwierdzając wypowiedziane słowa własnym życiem – stosował metodę modelowania (działania własnym przykładem).

Był uznanym w świecie autorytetem moralnym, nauczał prawd wiary, miłości, odpowiedzialności za siebie i świat, dialogu – również ekumenicznego, pokory, przebaczenia, pojednania. To On pokazał współczesnemu światu godność ludzkiego cierpienia i przybliżył tajemnicę umierania. Z jego zdaniem liczyli się politycy, przywódcy państw i panujące rody królewskie.

W czasie swoich licznych pielgrzymek spotykał się nie tylko z „wielkimi" tego świata, ale też z najuboższymi, np. na przedmieściach brazylijskich miast odwiedził favele – siedliska nędzy zbudowane z dykty, skrzynek po owocach i blachy, gdzie mieszka około 40% mieszkańców metropolii (Maliński, 1987, s. 53).

Jako osoba doceniająca dar życia mówił, że „jesteśmy wezwani, aby kochać i szanować życie każdego człowieka oraz dążyć wytrwale i z odwagą do tego, by w naszej epoce, w której mnożą się zbyt liczne oznaki śmierci, zapanowała wreszcie nowa kultura życia, owoc kultury prawdy i miłości" (Jan Paweł II, 1995, s. 145). Podkreślał, że każdy ma prawo do życia, a szczególną opieką należy otoczyć bezbronne, nienarodzone dzieci oraz osoby nieuleczalnie chore, cierpiące i umierające. Był przeciwnikiem aborcji, eutanazji i „hodowli" embrionów, żeby przeprowadzać na nich eksperymenty, które wywołują trwałe uszkodzenia i doprowadzają do zagłady.

Okazując wszystkim ludziom swoje zainteresowanie, podkreślał ich wyjątkowość i podmiotowość „człowiek, który – każdy z osobna (gdyż jest właśnie *osobą*) – ma własną historię życia, a nade wszystko swoje własne *dzieje duszy*" (Jan Paweł II, 1982, s. 26). Zwrócił uwagę na współczesne pokolenie, które uważał za uprzywilejowane, ponieważ „twórczość człowieka, jego inteligencja i praca spowodowały głębokie przemiany zarówno na polu nauki i techniki, jak i w życiu społecznym i kulturalnym. Człowiek rozszerzył swe panowanie nad przyrodą i osiągnął głębszą znajomość praw dotyczących stosunków społecznych" (*Encyklika...*, 2002, s. 45). Mimo to ludzie przeżywają lęk egzystencjalny przed wytworami własnej pracy rąk i umysłu (Jan Paweł II, 1982, s. 27), które wykorzystane w sposób niewłaściwy mogą doprowadzić do samozniszczenia na drodze konfliktu militarnego. Lękają się również cywilizacji materialistycznej, konsumpcyjnej i egoistycznej, w której największe znaczenie mają wartości materialne, zaś osobę uważa się „za narzędzie, a nie za cel swojego rozwoju, i poświęca jej godność oraz uczucia na rzecz czystego zysku" (Jan Paweł II, 1996, s. 7). W świecie dóbr konsumpcyjnych triumf święci utylitaryzm etyczny, w którym szczęście rozumiane jest jako „przyjemność, doraźne zaspokojenie, które «uszczęśliwia» poszczególne jednostki bez względu na obiektywne wymagania prawdziwego dobra" (Jan Paweł II, 1998, s. 49).

Jan Paweł II zwracał szczególną uwagę na przestrzeganie praw każdego człowieka, podkreślając, że nie można zrezygnować z siebie i być niewolnikiem własnych wytworów. Pokazywał dysproporcje panujące między społeczeństwami bogatymi i rozwiniętymi a ludźmi mającymi ograniczoną wolność, bezrobotnymi, głodującymi, zepchniętymi w warunki nędzy. Otaczał ich szczególną troską, nawoływał do poszanowania godności i wolności każdego. Domagał się uznania człowieka jako podmiotu pracy – *„pierwszą podstawą wartości pracy jest sam człowiek* – jej podmiot. (...) człowiek jest przeznaczony i powołany do pracy, to jednak nade wszystko praca jest *dla człowieka*, a nie człowiek *dla pracy*" (Jan Paweł II, 1986, s. 16). Uważał, że przez pracę i dzięki niej każdy „staje się człowiekiem" (tamże, s. 22).

Rodzice mają prawo i obowiązek do wychowania potomstwa, ponieważ „stanowią szczególną komunię osób, które łączy «piękna miłość»" (Jan Paweł II, 1998, s. 44). Mają pierwszeństwo w wychowaniu, są niezastąpieni i nie mogą całkowicie przekazać tego zadania innym. Jednak „państwo i Kościół mają obowiązek służenia rodzinom wszelkimi możliwymi formami pomocy, aby rodziny mogły prawidłowo wypełniać swe zadania wychowawcze" (Jan Paweł II, 1987, s. 49).

W rodzinie, pierwszej i najbardziej podstawowej wspólnocie, zaczyna się wychowanie we wszystkich sferach życia. Tu dziecko uczy się sprawiedliwości, poszanowania godności ludzkiej oraz miłości rozumianej jako troska i bezinteresowna służba wobec innych. Rodzice przekazują podstawowe wartości osobowe, kształtują sumienie moralne i wspomagają rozwój „człowieka wewnętrznego" (Jan Paweł II, 1998, s. 97). Rodzina chrześcijańska odgrywa w społeczeństwie rolę stabilizującą i dynamizująca, to dzięki niej może nastąpić rozwój i odnowa w propagowanej przez Jana Pawła II cywilizacji miłości. *„Cywilizacja miłości oznacza radość* – radość między innymi z tego, że się «człowiek rodzi na świat». A więc radość także i z tego, że małżonkowie stają się rodzicami. Cywilizacja miłości – to znaczy «weselić się z prawdy»" (tamże, s. 45). Do takiej cywilizacji należy wychowywać młodych ludzi.

Karol Wojtyła napisał, że wychowanie jest „obdarzaniem człowieczeństwem – obdarzaniem dwustronnym" (tamże, s. 58), które opiera się na wymianie między dorosłymi, którzy przekazują swoją wiedzę, doświadczenie i dojrzałość dzieciom, które emanują nowością i świeżością. Wychowanie to nauka stawania się człowiekiem – „ażeby bardziej *być*, a nie tylko więcej *mieć* – aby więc poprzez wszystko, co *ma*, co *posiada*, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej *być* nie tylko *z drugimi*, ale także i *dla drugich*. Wychowanie posiada podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych" (Jan Paweł II, 1984, t.III, s. 453).

Wychowanie to odpowiedzialny i długi proces, w którym dążymy do harmonijnego rozwoju wszystkich właściwości człowieka. Następuje połączenie cielesności, intelektu i moralności, które prowadzi do odpowiedzialności za kształtowanie własnego życia, do samowychowania i prawdziwej wolności (Jan Paweł II, 1984, t.IV, s. 110–111). Jan Paweł II zwracał uwagę na niebezpieczeństwa zmierzające do alienacji wychowania (Jan Paweł II, 1984, t.III, s. 454–455). Dysproporcja między wykształceniem a wychowaniem, przy jednostronnym nacisku na wykształcenie, może powodować wzmocnienie dążenia człowieka do „posiadania", a nie do „bycia". Kolejnym niebezpieczeństwem jest przyzwyczajenie do podlegania manipulacji w różnych dziedzinach życia, co powoduje ograniczenie podmiotowości osoby. Innym negatywnym z wychowawczego punktu widzenia zjawiskiem jest odczuwany we współczesnej cywilizacji technicznej kryzys człowieczeństwa – samo bycie człowiekiem już nie wystarcza. Alternatywą tych niebezpieczeństw jest dobrze funkcjonująca rodzina oraz Naród – jego dzieje, kultura i tożsamość.

Papież z Wadowic kierował swoje słowa do wychowawców, którzy mają współpracować z rodzicami w przygotowaniu młodzieży do wyboru własnej drogi życiowej. Apelował: „wam, wychowawcy, powierzono odpowiedzialność za wprowadzenie młodych pokoleń w autentyczną kulturę miłości, czyniąc z was przewodników, którzy własnym przykładem uczą wierności wartościom nadającym życiu sens" (Jan Paweł II, 1997, s. 530). Zwracał szczególną uwagę na to, żeby wybierane wartości były prawdziwe (Jan Paweł II, 1998, s. 43), bo tylko takie pozwolą rozwinąć w pełni nasze możliwości.

Ludzie wychowujący innych powinni prezentować zgodność między głoszonymi celami i wartościami a tymi, które realizują w życiu. Od nich wymaga się szczególnej wrażliwości potrzebnej do stworzenia klimatu przyjaznego i otwartego dialogu, wyczulenia na dobro wspólne Narodu i miłości do Ojczyzny (Jan

Paweł II, 1999). „W pracy wychowawczej nie można też pomijać refleksji nad cierpieniem i śmiercią. W rzeczywistości bowiem każdy człowiek ich doświadcza i daremne jest, a ponadto błędne, przemilczać je czy też usuwać z pola uwagi. Należy raczej dopomóc każdemu w dostrzeżeniu ich głębokiej tajemnicy, ukrytej w tej konkretnej i trudnej rzeczywistości" (Jan Paweł II, 1995, s. 180).

Jan Paweł II podkreślał ogromną rolę uniwersytetów, które łączą ludzi dążących do poznania prawdy, przekazują wiedzę, a przede wszystkim pozwalają na wyzwolenie się potencjału umysłowego i duchowego. „Droga uniwersytetu, droga społeczeństwa ludzkiego, droga narodu i ludzkości to droga do wyzwalania człowieczeństwa, tego wielkiego potencjału możliwości ducha ludzkiego, umysłu, woli i serca – kształtowanie wielkiego człowieczeństwa, dojrzałego człowieczeństwa" (Dybciak, 2005, s. 65).

***

Jan Paweł II odegrał dużą rolę w życiu całego narodu, a zwłaszcza młodzieży. Część tych osób podjęła naukę na kierunku pedagogika, pragnąc w przyszłości wychowywać młode pokolenie. Wśród nich byli ci, którzy w roku akademickim 2004/05 studiowali na III roku Pedagogiki Pracy Socjalnej UMCS (licencjackie studia zaoczne). Wypowiadając się na temat wpływu Jana Pawła II na ich życie, większość chciała zachować anonimowość, tylko nieliczni zgodzili się na podanie swoich inicjałów.

Karol Wojtyła **był** dla studentów:

- *wielkim człowiekiem* – „z chwilą śmierci Jana Pawła II straciliśmy wielką postać, wielkiego człowieka" (2, M. – Ł.K.), „Niesamowite jak wiele mógł ten wielki człowiek. Ważne były dla niego sprawy wielkie – polityka, wydarzenia światowe, ale zawsze najważniejszy był człowiek" (17, K.);
- *wielkim Polakiem* – „był największym Polakiem naszych czasów. Polacy są dumni, że pochodził z naszej Ojczyzny" (15, M.);
- *kapłanem, głową Kościoła katolickiego* – „był najwspanialszym z ludzi, bo innego kapłana Jezus nie wybrałby na Swego następcę na Ziemi i nie powierzyłby mu kierowania swoim Kościołem" (1, K. – M.D.), „Wierzę, że Ojciec Święty był Synem Bożym wybranym na głowę Kościoła katolickiego. Tak wielkiej mądrości człowiek miał w sobie tyle pokory i miłości" (9, K. – E.P.);
- *świętym* – „dla mnie całe życie i cały pontyfikat Papieża to jedno wielkie przesłanie – taka otwartość mimo choroby, uśmiech mimo cierpienia i sędziwego wieku, miłość do ludzi, poświęcanie im uwagi i czasu mimo wielu obowiązków. Któż by tak potrafił? Myślę, że tylko Święty Człowiek – Jan Paweł II" (7, K. – M.S.), „skromny, pogrążony w modlitwie, pochylony nad cierpieniem, przepełniony nieziemską dobrocią" (16, K.);
- *człowiekiem dialogu, pojednania i pokoju* – „papież jako człowiek pojednania – przekroczył próg meczetu i synagogi inicjując dialog między religiami. To on zamienił (na chwilę) piuskę na sombrero czy też afrykański pióropusz. Te drobne gesty pokazują, z jakim szacunkiem odnosił się do innych kultur" (11, K. – M.B.);
- *wybitnym autorytetem, wzorem* – „był autorytetem moralnym, wzorcem osobowości dla dzisiejszego człowieka, którego kochał, rozumiał, ufał mu i nigdy

nie potępiał. Miał prawdziwie chrześcijańską wyrozumiałość dla wszystkich, którzy błądzą" (1, K. – M.D.);

- *etykiem* – „Był na pewno jedynym etykiem, którego szanowałam. Jestem dzieckiem jego pontyfikatu – i jestem z tego dumna" (10, K.);
- *człowiekiem z humorem i filozofem* – „był kumplem skorym do żartów, a jednocześnie wielkim filozofem i moralistą poruszającym najtrudniejsze problemy współczesności" (11, K. – M.B.);
- *kimś bliskim* – „mam poczucie, że był nie tylko ojcem, ale przyjacielem, powiernikiem"(12, K. – M.L.), „miałam zaszczyt żyć w latach pontyfikatu Ojca Świętego. Kiedy został Papieżem, miałam siedem lat i niewiele rozumiałam. Tak naprawdę moje całe serce zbliżyło się do tego najcudowniejszego człowieka, kiedy straciłam dziadka, którego tak bardzo kochałam. Od tego momentu Ojciec Święty był dla mnie dziadkiem, ideałem i wzorcem" (9, K. – E.P.);
- *wychowawcą świata* – „Jan Paweł II, pielgrzymując po całym świecie, nauczał wszystkich ludzi – miłości do Boga i człowieka, szacunku do cierpienia oraz umierania. Był wychowawcą świata" (17, K.), „Papież był przewodnikiem, ale nie rozkazującym, a wskazującym drogę" (11, K. – M.B.).

Od Jana Pawła II młodzież akademicka **nauczyła się**:

- *wiary* – „świadczy o tym całe jego życie, a szczególnie Jego słowa wypowiedziane na XV Światowych Dniach Młodzieży: *mówiąc tak Chrystusowi, mówicie tak wszystkim swoim najszlachetniejszym ideałom. Modlę się, aby On królował w Waszych sercach (...). Nie lękajcie się Jemu zawierzyć. On Was poprowadzi, da Wam siłę, byście szli za Nim każdego dnia i w każdej sytuacji*" (4, K. – I.G.); „Ty udowodniłeś czym jest wiara w Stwórcę, w jego miłosierdzie, ogromną moc. Twoje homilie nauczyły jak wsłuchiwać się w samego siebie i w swoim sercu odnaleźć Boga" (1, K. – M.D.); „Papież pokazał nam, jak wypełniać Boże przykazania i stawać się coraz lepszym" (17, K.),
- *wolności* – „To dzięki Tobie Ojcze Święty zrozumiałam, co znaczy być naprawdę wolna" (1, K. – M.D.); „Bardzo dużo zrobił papież dla uwolnienia Polski spod władzy totalitaryzmu komunistycznego. Jego słowa *nie lękajcie się* dodały wiary, odwagi i otuchy ludziom z Solidarności. Spowodowały, że uwierzyli oni w swoje możliwości i walczyli o wolność" (10, K.),
- *miłości* – „nauczał nas miłości do bliźniego, mówił, że jest ona ważna dla każdego, a szczególnie dla ludzi młodych. Dzięki szczerej miłości człowiek staje się lepszy, piękniejszy wewnętrznie" (7, K. – M.S.); „To Papież nauczył mnie, jak kochać innych ludzi, jak okazywać im należną miłość i szacunek, a to w dzisiejszych czasach jest ogromnie trudne" (8, K.); „Mówił z taką miłością, że gdy sama go słuchałam potrafiłam wybaczać" (10, K.),
- *modlitwy* – „przynosił modlitwę i otuchę" (11, K. – M.B.); „Zawsze dużo czasu poświęcał na modlitwę, która towarzyszyła mu w każdej sytuacji i na różnych wysokościach geograficznych" (18, K. – J.W.); „Najbardziej podziwiam w Nim umiejętność modlitwy. Prawdziwego skupienia – mimo zmęczenia. On naprawdę się modlił, naprawdę rozmawiał z Panem najbardziej osobiście. Wierzę, że mówił do Boga również w naszym imieniu" (14, K.),
- *wychowania* – „apel Jana Pawła II skierowany do rodziców powinni znać i stosować pedagodzy, nauczyciele i opiekunowie – *jeżeli chcecie obronić wasze dzieci przed demoralizacją i duchową pustką, które proponuje świat, otoczcie je ciepłem waszej rodzicielskiej miłości i dajcie im przykład chrześcijańskiego życia*" (11, K. – M.B.),

- *dialogu* – „Papież powiedział, że dialog i współpraca pozwoli rozwiązać sprzeczności bez dążenia do zniszczenia przeciwnika" (17, K.),
- *pokoju* – „był orędownikiem pokoju dla całego świata" (9, K. – E.P.); „Nigdy nie zapomnę białego gołębia, który po wypuszczeniu przez Ojca Świętego nie chciał odfrunąć i wrócił do niego. Jest to dla mnie najpiękniejszy znak pokoju" (18, K. – J.W.),
- *wymagania od siebie* – „często przypominam sobie słowa, które skierował ojciec do młodego Karola Wojtyły – *wymagajcie od siebie, choćby nawet inni od was nie wymagali.* Myślę, że nie można zadowalać się przeciętnością i miernotą. Należy starać się rozwijać swój potencjał i zaskakiwać siebie tym, że można zrobić coś pożytecznego, na co nie ma się szczególnej ochoty" (4, K. I.G.),
- *odwagi* – „mówił do nas: *nie lękajcie się tego, coście sami stworzyli, nie lękajcie się świata tych wszystkich ludzkich wytworów, które coraz bardziej stają się dla człowieka zagrożeniem! Nie lękajcie się wreszcie samych siebie!*" (10, K.),
- *szacunku dla kobiecości i macierzyństwa* – *„pragnę jeszcze raz oddać hołd każdej polskiej matce, mojej własnej matce, każdej polskiej kobiecie, każdej polskiej dziewczynie! Oddać hołd kobiecości! Gdyby nie było tego macierzyństwa fizycznego czy duchowego, nie byłoby gniazda, nie byłoby kolebki, nie byłoby rodziny, nie byłoby narodu!* – słowami Jana Pawła II kieruje się studentka pracująca z samotnymi matkami, która pomaga im w drodze do lepszego i godnego życia" (5, K. – A.B.),
- *troski o ludzi potrzebujących* – „zwracał uwagę ludzi na regiony najbardziej zacofane, kraje trzeciego świata, ofiary kataklizmów i wojen. Mówił, że nie możemy być obojętni na czyjąś krzywdę" (2, M. – Ł.K.); „Szczególnie serdecznie traktował ludzi chorych, troszczył się o ludzi uzależnionych od narkotyków czy alkoholu, a także o biednych" (1, K. – M.D.),
- *uznania godności każdego człowieka* – „dla niego każdy człowiek był tak samo ważny" (18, K. – J.W.); „ Mówił: *nie lękajcie się, lecz idźcie przez życie godnie, jak tylko Was na to stać*" (8, K.); „Dawał przykład własnym taktem i kulturą osobistą innym ludziom, jak powinni szanować jeden drugiego. Nikim nie gardził, potrafił wysłuchać uczonego i prostego człowieka, dla którego starał się znaleźć czas" (1, K. – M.D.),
- *podmiotowego traktowania bliźnich* – „Dzięki Janowi Pawłowi II zrozumiałam, że moi wychowankowie mają być podmiotami, a nie przedmiotami tego procesu, mają też być wdrażani do aktywności samowychowawczej" (3, K.),
- *zainteresowanie drugim człowiekiem* – „często mówił, że dobro człowieka jest najważniejsze" (3, K.), „zawsze najważniejszy był człowiek i wszystko co dotyczy spraw ludzkich, czyli rodzina, dom. (...) Miał dobre słowo dla każdego, był łagodny i opiekuńczy jak matka, ale jednocześnie surowy i wymagający jak ojciec" (12, K. – M.L.),
- *przebaczania* – „przebaczanie jest trudne, ale jakie ważne. Umieć przebaczać to **wielka sztuka** i nie każdy to potrafi. Jan Paweł II pokazał nam, że można przebaczać ludziom, którzy wyrządzili nam wielka krzywdę, tak jak to zrobił w stosunku do człowieka, który postrzelił go. Czy każdy potrafiłby to zrobić?" (7, K. – M.S.); „Pokazał nam, jak można przebaczać nawet największe zbrodnie, że miłość i wiara jest potężniejsza niż nienawiść i można nią więcej zdziałać" (8, K.),
- *rozmowy o śmierci i cierpieniu* – „papież powiedział: *pragnę raz jeszcze całkowicie zdać się na Wolę Pana. On Sam zdecyduje, kiedy i jak mam zakończyć moje ziemskie*

życie i pasterzowanie. Przyjmując teraz śmierć, ufam, że Chrystus daje mi łaskę owego ostatniego Przejścia, czyli Paschy. Ufam też, że uczyni ją pożyteczną dla tej największej sprawy, której staram się służyć... . Słowa te pozwoliły mi zrozumieć, że śmierć nie jest końcem życia, a początkiem życia wiecznego. Nauczyłam się też szacunku do cierpienia, które trudno wytłumaczyć, ale potrzeba wytrwałości i pokory w przyjęciu tego, co dane jest nam tu na ziemi" (6, K. – E.S.); „W bardzo piękny sposób pokazywał, że cierpienie jest wpisane w ludzki los. Czasami pojawił się na jego twarzy grymas bólu, którego nie maskował pozorami uśmiechu. Przywracał godność starym i chorym, potrafił natchnąć siłą dającą odwagę i pełnię" (11, K. – M.B.),

- *współtowarzyszenia w ostatnich chwilach życia* – „kiedy śledziłam transmisje od chwili choroby Ojca Świętego, ukazujące ludzi wszystkich narodowości modlących się wspólnie w tym samym czasie i jednocześnie płaczących, czułam w sercu ból i niepewność, ale też ogromną miłość. To był cud od Boga i chyba jedyne życzenie Ojca Świętego – zjednoczenie ludzi całego świata!" (9, K. – E.P.).

Nauki Jana Pawła II towarzyszyły obecnym studentom przez większą część ich życia. Zdarzało się jednak, że największe oddziaływanie miały w ostatnich chwilach Jego życia i we wspólnym przeżywaniu Jego śmierci. Mogą świadczyć o tym przytoczone słowa: „Ja po śmierci Jana Pawła II **zatrzymałam się** i przemyślałam swoje życie, zastanowiłam się nad błędami, które popełniłam. Życie jest w naszych rękach i musimy przejść przez nie tak, aby nie wstydzić się swojego postępowania, kiedy staniemy u progu przejścia na drugą stronę" (12, K. – M.L.).

Na zakończenie chciałabym przedstawić obszerny fragment z jednej wypowiedzi, który bardzo trafnie podsumowuje rozważania o Janie Pawle II – „dziękuję Ci, Ojcze Święty za:

- odwagę Twojego **tak** 16 października 1978 roku,
- pierwszą encyklikę *Redemptor hominis*, w której napisałeś, że *Jezus poprzez swoje wcielenie zjednoczył się z każdym człowiekiem, a wszystkie drogi Kościoła prowadzą do człowieka* ... i każde następne słowa swoich listów pisanych z troski i miłości o człowieka,
- Twoją pasję niesienia Dobrej Nowiny, od pierwszej pielgrzymki po następne,
- pełne wiary i proroctwa przywoływanie Ducha Świętego nad obliczem polskiej ziemi, aby ją odnowił, odmienił,
- spotkania z ludźmi młodymi, którym pokazywałeś ich miejsce w Kościele i zachęcałeś do pięknego przeżywania swojego życia, do odważnego przeżycia swojego Westerplatte, do wymagania od siebie,
- troskę o rodzinę i dzieci (...),
- wiarę w dobro, które zwycięża,
- milczące nauczanie z kliniki Gemelli,
- lekcję umierania z godnością i wiarą w ZMARTWYCHWSTANIE!

Ty milczysz, ale na placu Św. Piotra wciąż brzmią Twoje słowa z pierwszej homilii: *Nie lękajcie się! Otwórzcie drzwi Chrystusowi!*

„Dziękuję Ci także za to, co pozostanie niewypowiedzianą tajemnicą serca!" (1, K. – M.D.).

Pocieszający jest fakt, że we współczesnym świecie, w którym narzeka się na brak autorytetów, przyszli pedagodzy zainteresowali się naukami Jana Pawła II i jako wychowawcy mogą kierować się nimi w życiu.

Literatura

Dybciak K.: *Elementarz Jana Pawła II dla wierzącego, wątpiącego i szukającego*. Kraków 2005

Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II o Bożym miłosierdziu (*Dives in misericordia*), W: *Bóg bogaty w miłosierdzie*. VIII pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzny, Olsztyn 2002

Jan Paweł II: *Redemptor hominis*. Tekst i komentarze. Lublin 1982

Jan Paweł II: *Jesteście świadkami wewnętrznej prawdy o miłości* (do uczestników światowego zgromadzenia Ruchu Focolari 3.V.1981). W: Nauczanie społeczne 1981. Tom IV. Warszawa 1984

Jan Paweł II: *W imię przyszłości kultury* (w siedzibie UNESCO w Paryżu 2.VI.1980), W: Nauczanie społeczne 1980. Tom III. Warszawa 1984

Jan Paweł II: *Laborem exercens*. Tekst i komentarze. Lublin 1986

Jan Paweł II: *Familiaris consortio*. Lublin 1987

Jan Paweł II: *Evangelium vitae*. Wrocław 1995

Jan Paweł II: *Orędzie Ojca Świętego do młodych całego świata z okazji XI Światowego Dnia Młodzieży*. Katowice 1996

Jan Paweł II: *Przemówienie do uczestników Międzynarodowej Konferencji na temat AIDS* (Rzym, 15.11.1989). W: *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II*. Kraków 1997

Jan Paweł II: *List do Rodzin*. 1994 Rok Rodziny. Wrocław 1998

Jan Paweł II: *Fides et ratio*. Wrocław 1998

Jan Paweł II: *Do wychowawców i wychowanków* (Łowicz, 14.06.1999). W: *Papież nadziei*. Cz. 3. Nagranie CD – dodatek do „Super Express"

Maliński M.: *Pontyfikat Jana II 1978 – 1983*. Poznań 1987

Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996

Janusz Mółka SJ
Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum w Krakowie

MIECZYSŁAW KUZNOWICZ O PATRIOTYZMIE Z PERSPEKTYWY WYCHOWAWCZEJ

Wielość możliwości komunikowania się ułatwia dzisiejszemu człowiekowi interesowanie się sprawami niemal całego świata. Jednak sytuacja ta może utrudniać wychowywanie w duchu poszanowania rodzimej kultury oraz zachowania tożsamości narodowej. Wobec tego aktualne pozostaje pytanie o kierunek działań pedagogicznych pozwalających zachować i rozwijać wartości patriotyczne (Braun-Gałkowska, 1981, s. 81; Bocheński, 1989; Pyrek, 2000; Grzybek, 2004).

W niniejszym opracowaniu przedstawimy rozumienie oraz potrzebę kształtowania postawy patriotycznej z perspektywy wychowawczej działalności Mieczysława Kuznowicza, z aktualnymi konotacjami.

Ogólny kierunek oddziaływania wychowawczego Mieczysława Kuznowicza

Mieczysław Kuznowicz[1] należy do grona osób, które z pełnym oddaniem poświęciły się wychowywaniu młodzieży. Jako duszpasterz, pedagog, autor wielu publikacji na temat pracy społeczno-wychowawczej starał się przede wszystkim o wychowanie religijne oraz kształcenie humanistyczne i zawodowe uczniów rzemieślniczych i czeladników. Stał się też twórcą i organizatorem prężnego stowarzyszenia w Krakowie o nazwie Związek Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej. W strukturze Związku warto zwrócić uwagę na działalność Zakładu Wychowawczego, który został wybudowany przy ul. Skarbowej w Krakowie, nazywanego popularnie „Bursą Kuznowicza" (Migoła, red., 1980; Dalewski, s. 320–322; Grzebień, 1996, s. 350).

W opracowanym statucie Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej czytamy, że celem organizacji było „wychowywanie swoich członków pod względem duchowym, oświatowym, społecznym, fizycznym i wyszkolenia zawodowego„ (*Statut...*, s. 3). Należało przy tym, jak zostało podkreślone, pomijać kwestie polityczne, natomiast zabiegać o czynną i ofiarną służbę dla dobra i pożytku młodzieży i Narodu opierając się na zasadach katolickich i narodowych (*Sprawozdanie...*, 1912, s. 103).

Kuznowicz wypracował system wychowawczy i dostosował go do istniejących możliwości oddziaływania na młodzież. Starał się, aby system wychowawczy re-

alizowany w Związku kształtował i formował młodego człowieka w kierunku religijno-narodowym i przysposabiał do sumiennego pojmowania i wykonywania osobistych obowiązków szkolnych czy zawodowych. Ponadto ze względu na cele Związku ukierunkował zajęcia wychowawcze na pracę uspołeczniającą wychowanków. W tym celu starał się ukazać znaczenie oraz wartość każdej wykonywanej pracy. Uczył w młodym człowieku rozwijać właściwe zachowania i postawy obywatelskie oraz umiłowanie i służbę Ojczyźnie (Kuznowicz TJ..., brw, s. 17–23; 1916, s. 7–8; 1930, s. 7–9).

W działalności pedagogicznej Kuznowicza myślą przewodnią było nade wszystko przyjacielskie zbliżenie się do wychowanków. Sam dawał przykład i zachęcał do tego wychowawców, aby przy zachowaniu autorytetu starali się okazywać dzieciom i młodzieży zainteresowanie ich sprawami osobistymi, warunkami rodzinnymi, koleżeńskimi oraz troszczyli się, by potrafili odkrywać i rozwijać w młodym człowieku to, co piękne, szlachetne, twórcze i niepowtarzalne. Konsekwencją tej zasady było pielęgnowanie indywidualnego podejścia do wychowanka. W ten sposób pragnął przygotować go do bezkonfliktowego funkcjonowania w środowisku, w którym będzie zdolny w sposób odpowiedzialny pełnić role społeczne.

W swojej działalności społeczno-wychowawczej M. Kuznowicz uwzględniał wiele elementów zawartych we współczesnej jemu myśli wychowania społecznego i czynił to na tle ówczesnej sytuacji kraju. Praca na rzecz całego społeczeństwa znaczyła objęcie całokształtu życia zarówno społecznego, gospodarczego, narodowego, jak również religijnego, w których najdroższymi skarbami dla niego były Kościół i Ojczyzna. Dlatego też w wychowaniu społecznym kładł nacisk na kształtowanie charakteru jednostki, jej wychowanie moralne i religijne, a także obywatelskie i patriotyczne (Kuznowicz, MCMXIV, s. 19; 1910). Jak zatem Kuznowicz rozumiał, interpretował wychowanie patriotyczne?

Patriotyzm w ujęciu Mieczysława Kuznowicza

Troskę o dobro Ojczyzny i narodu polskiego Mieczysława Kuznowicza można już dostrzec w jego pamiętnikach pisanych od młodzieńczych lat. Dobro i pomyślność Ojczyzny łączył z polepszeniem sytuacji Kościoła oraz z rozszerzeniem życia chrześcijańskiego. Ducha i postawę patriotyzmu z pewnością wyniósł z domu rodzinnego (jako kilkuletni chłopiec razem z rodzicami z Kujaw przeniósł się na teren zaboru rosyjskiego do Częstochowy). Z całą pewnością rozwijał ją w okresie kształcenie w konwikcie chyrowskim, słynącym z wychowania w duchu miłości Ojczyzny i krzewienia tradycji narodowych, gdzie hasłem programu wychowawczego było *Deo, Patriae, Amicitiae* (Bogu, Ojczyźnie, Przyjaźni), (Musialik, 2002, s. 365). Podczas pobytu w nowicjacie zakonnym, jak zapisał młody Kuznowicz w pamiętniku, jego Mistrz nowicjatu zarzucał mu przesadne nawiązywanie w rozmowach do patriotyzmu (Kuznowicz, nr sygn. 1700–IV, s. 70). W późniejszych latach, konstatował, „kochamy naszą drogą Polskę, chcemy jej dobra, swobody, potęgi kultury, bogactwa. Jesteśmy obywatelami tej ziemi, więc żadne trudności nas nie powinny odstraszać (...), ale zakasać ręce do pracy dla ukochanej Polski" (Kuznowicz, 1918, s. 16). Jednoznacznie stwierdzał, że „Polsce dziś ponad wszystko potrzeba dobroci" (Kuznowicz, 1936, s. 2).

Zdaniem Kuznowicza, miłość Ojczyzny wyraża się między innymi poprzez poznawanie bogactw naturalnych kraju oraz „ducha polskiego" odznaczającego się wrażliwością na prawdę, dobro i piękno, znajomością literatury, pisarzy, bohaterów, przywiązaniem do religii katolickiej i wiernością Kościołowi (Kuznowicz, nr sygn. 1329-II, s. 253). Uważał, że patriotyzm powinien się przejawiać także zaangażowaniem w wykonywaniu pracy i obowiązków w codziennym życiu. W pracy wychowawczej podkreślał Kuznowicz potrzebę krzewienia chrześcijańskiego patriotyzmu, będąc przekonanym, że jest on wspaniałomyślnym „poświęceniem swego egoizmu, swego szczęścia ziemskiego i wygód na rzecz Ojczyzny" (Kuznowicz, 1970, s. 25). Chrześcijańska prawdziwa miłość Ojczyzny, nie zapominając o nadprzyrodzonej Ojczyźnie, polega – w przekonaniu Kuznowicza – na poświęceniu „zdrowia, sił i nerwów swoich, życia swego i krwi swojej wśród pracy ciągłej, wśród obowiązku bez wytchnienia dla dobra swej ukochanej ziemi i swego narodu" (tamże). Ten rodzaj patriotyzmu wyrażający się solidną, wytrwałą pracą każdego z wychowanków Kuznowicza dotyczyć miał różnych dziedzin życia młodego człowieka.

Wychowanie patriotyczne należało do zasadniczych czynników wychowania w Związkach terminatorskich. Uważano bowiem, że istnieje konieczność ożywienia miłości Ojczyzny w sytuacji, jak to określał Kuznowicz, „szerzenia się pogańskiego i słomianego" patriotyzmu. W jego rozumieniu patriotyzm „pogański" polegał na nienawiści do innych narodów oraz „podporządkowaniu Ojczyzny wiecznej, niebieskiej pod ziemską". Natomiast patriotyzm „słomiany" polegał jedynie na „pięknych słowach, deklamacjach wierszyków lub śpiewie piosenek i demonstracjach narodowych" (tamże, s. 24).

Sprawozdania z działalności zorganizowanego przez Kuznowicza Związku informują, że od początku organizacja ta podejmowała pracę, opierając ją na fundamentalnym i niezniszczalnym prawie Bożym, miłości bliźniego i miłości Ojczyzny. Na tych filarach oparta, tkwi w niej siła i źródło rozwoju (*Sprawozdanie...*, 1935, s. 1). Ponadto Związek miał być „środkiem zaradczym i ochroną dla młodzieży rękodzielniczej przed demoralizacją (...), czułą rodziną, która będzie nad nami wszystkimi i każdym z osobna czuwała, odpowiednio kształciła i wspomagała" (*Sprawozdanie...*, 1911, s. 105) w potrzebach duchowych i materialnych. Przedsięwzięcia Związku rzeczywiście zmierzały do rozwoju polskiego stanu rękodzielniczego przez odpowiednie wychowanie i kształcenie młodzieży. Starano się uczyć młodzież umiłowania obowiązkowości, czystości, wstrzemięźliwości i oszczędności oraz wychować ją na dobrych obywateli i wiernych Kościołowi oraz dzielnych obrońców pod względem ekonomicznym i politycznym Ojczyzny. Poprzez realizację tych celów organizacja związkowa stawała się odpowiednim miejscem wychowania młodzieży na chrześcijańskich obywateli oraz pomagała w nabywaniu poczucia samodzielności i odpowiedzialności. Takie łączenie wartości religijnych i narodowych, Janusz Mariański uważa za komplementarne, jako że religia, będąc nosicielem zadań narodowych, zostaje przeniknięta kulturą narodową. Zarazem wartości religijne i narodowe tworzą elementarne podstawy zgody społecznej (Mariański, 1986; Majewski, 1991, s. 49).

Wychowanie patriotyczne w rozumieniu Kuznowicza polegało więc głównie na tym, aby wychowankowie otrzymali solidne wykształcenie, aby nie zmarnowali swoich zdolności, żadnego z posiadanych talentów i predyspozycji. W tym celu nie-

których wysyłał nawet na studia za granicę. Przekonanie o potrzebie otrzymania solidnego wykształcenia wynikało również z tego, że w młodych ludziach widział Kuznowicz przyszłych obywateli, którzy będą pełnili wielorakie role społeczne, zajmowali stanowiska w parlamencie, w radach gminnych, stowarzyszeniach. Uważał, że już od najmłodszych lat „trzeba ich do życia obywatelskiego przygotować" (Kuznowicz, 1918, s. 8) oraz uwrażliwiać na podejmowanie pracy dla dobra kraju, Ojczyzny. Nieodzownym elementem zaangażowania się w sprawy rozwoju kraju jest odpowiednia świadomość oraz wiedza historyczna. W związku z tym zachęcał, aby korzystano z możliwości poznawania historii polskiej, gdyż w tej dziedzinie widział wielkie zaniedbania. Kuznowicz zachęcał więc, aby w pracy z młodzieżą ukazywać prawdziwą rzeczywistość ujętą z punktu religijnego, narodowego i społecznego (Kuznowicz, MCMXIV, s. 17–18; por. Padechowicz, 1946, s. 60).

Kształtowanie postawy patriotycznej

Człowiek żyje w środowisku społecznym, wchodzi w relacje z innymi ludźmi, przyjmuje odpowiednie postawy, przejawia określony sposób zachowań. Jednocześnie żyje w określonej kulturze i uczestniczy w jej przeobrażaniu oraz kształtowaniu. Dlatego też M. Kuznowicz w podejmowanych przedsięwzięciach pedagogicznych starał się służyć i pomagać wychowankom w poprawieniu kondycji moralno-społeczno-materialnej. Równocześnie angażował ich w doskonalenie indywidualne oraz krzewienie kultury ogólnoludzkiej. Wszystko to miało przyczyniać się do odrodzenia i rozwoju Ojczyzny. Za sposób najbardziej istotny i skuteczny uważał przede wszystkim wychowanie młodzieży na prawych, uczciwych obywateli kraju, odpowiednio i solidnie wykształconych, aby dzięki temu można było osiągnąć pomyślność Ojczyzny. W jednym ze swych opracowań pisał, że przy współczesnej „zażartej konkurencji i rywalizacji w każdej dziedzinie życia ekonomicznego, nie utrzyma się absolutnie na powierzchni życia dyletant, bez gruntownego, fachowego wykształcenia, bez solidności i, jak to określał, „charakteru zawodowego" (Kuznowicz, 1930; Migała, red., 1980, s. 25–26).

Mieczysław Kuznowicz, wychowując młodego człowieka w poszanowaniu jego godności i uwzględniając całościowy, pełny rozwoju, pamiętał także o kształtowaniu postawy obywatelskiej. Uważał, że każdy człowiek powinien być wystarczająco zorientowany w brakach i ograniczeniach własnego kraju[2]. Jednocześnie należało, jego zdaniem, zadbać o pomyślny rozwój własnej Ojczyzny. Był też przekonany, że podejmowane działania zmierzające do rozkwitu kraju przyczynią się równocześnie do pełnego rozwoju osobistego, społecznego, narodowego i państwowego (Kuznowicz, 1920, s. 9–10). Podkreślał, że wielki jest ten naród, który „ceni swe tradycje, miłuje je i chlubi się z nich i zachowuje". Dlatego zachęcał wychowanków, aby „tradycje narodowe miłować i zachowywać" (Kuznowicz, nr sygn. 1329-II, s.176). Dobitnie stwierdzał, że „podły to naród, co zapomina o swych tradycjach. (...) Podły to ptak, co kala własne gniazdo, a zwłaszcza gniazdo rodzinne i gniazdo narodowe" (tamże, s. 178–179).

Związki terminatorskie w naszym kraju, wskazywał M. Kuznowicz, poprzez pogłębienie znajomości spraw ojczystych u młodzieży i miłość do narodu polskiego mogą i powinny kształtować dla Ojczyzny z młodych robotników i rękodzielni-

ków ludzi o „silnej woli i wytrwałej pracy, (...) szczytnych ideałów, pracowników zdrowych (...), obywateli pożytecznych". Nie należy pozwolić, aby dominowały grupy ludzi „umiejących się tylko bawić i trwonić pieniądze", przejawiających postawę snobizmu i „mroźnego utylitaryzmu" (Kuznowicz, 1907, s. 25). Dlatego też M. Kuznowicz w trosce o pełną i integralną dojrzałość człowieka zabiegał, aby każdy stawał się coraz bardziej odpowiedzialny za wykonywaną pracę. Człowiek im bardziej samodzielnie oraz z osobistego przekonania podejmuje się realizować swoje obowiązki, z tym większym poczuciem staje się za nie odpowiedzialny. Wyrazem odpowiedzialności za wykonywaną pracę, zdaniem Kuznowicza, miało stanowić także nabywanie umiejętności oszczędzania. Jest ono czynnikiem nie tylko sprzyjającym w powiększaniu dobrobytu materialnego, ale przede wszystkim wpływa na „ukształtowanie serca i wyrobienie charakteru" (Kuznowicz, 1910, s. 8–9; 1907, s. 32). Dzięki temu młody człowiek uczy się równocześnie szanowania osobistej oraz cudzej własności, która jest z kolei częścią dobra wspólnego, a więc także narodowego.

M. Kuznowicz proponował konkretne sposoby uczenia i wychowywania patriotycznego. Pod jego kierunkiem w zorganizowanym Związku powstawały różnego rodzaju sekcje i koła zainteresowań. Do wyróżniających się zespołów należy zaliczyć: teatr związkowy, zespoły muzyczne (orkiestrę dętą i symfoniczną), kursy dokształcające, sekcję prasową, kursy z zakresu higieny i zdrowia, a w tak zwanym Klubie Rozrywkowym organizowanie życia towarzyskiego i koleżeńskiego szerzące działalność artystyczną poprzez literaturę, muzykę, śpiew. Zachęcał ponadto młodych do uczestniczenia w wycieczkach krajoznawczych, jak również w koncertach oraz w pochodach religijnych i patriotycznych. W ten sposób organizowane formy oddziaływania wychowawczego poprzez wspólne i intensywne uczestnictwo otwierało przed młodymi zamiłowanie do literatury pięknej, uczyło poprawności języka, ćwiczyło pamięć, rozwijało potrzebę godziwej rozrywki. Jak podkreślał Kuznowicz, wszystkie tego typu działania przyczyniały się do rozwijania „wśród rzesz związkowych wzniosłych uczuć religijnych, narodowych i społecznych" (*Sprawozdania...*, 1929, s. 17) oraz kształtowania postawy patriotycznej godnej człowieka.

Chociaż upłynęło wiele lat i zmieniły się okoliczności, ciągle aktualną staje się potrzeba uczenia patriotyzmu przez pryzmat troski o osobiste angażowanie się w sprawy Ojczyzny przede wszystkim przez solidne i uczciwe wykonywanie pracy i obowiązków. Nie chodzi tutaj o własne sprawy, osobisty interes czy życie własnej rodziny, lecz o dostrzeganie w tym dobra szerszego, dobra własnej Ojczyzny. Dlatego zwraca uwagę L. Piechnik (1999, s. 2), że w obecnym czasie „głębokich przemian gospodarczo-społecznych, w szaleństwie łatwych sukcesów zatracić się może człowiek, podmiot, od którego zależy godność każdej pracy" oraz rozwój kraju i dobro narodu (Kuglarz, 2004, s. 130–131).

Reasumując podkreślmy, że Mieczysław Kuznowicz uczył patriotyzmu przede wszystkim poprzez codzienne życie. Był to skuteczny sposób pozostawienia w życiu wychowanków niezatartych śladów. Dlatego jeden z nich, Krzysztof Borzędowski we wspomnieniach o Kuznowiczu, mógł powiedzieć: „dzięki niemu poznałem, co to jest uczciwość, rzetelność w pracy, miłość Ojczyzny" (Migała, red., 1980, s. 185). Aktualny wydaje się zatem postulat, aby w dzisiejszych czasach starano się odbudowywać uczciwość w realiach codziennego życia oraz rzetelność

w wykonywaniu obowiązków odpowiadających zajmowanej pozycji życiowej. Byłby to istotny wyraz zachowania szlachetności i godności człowieczeństwa, jak również przejaw troski o wychowanie patriotyczne oraz rozwój i pomyślność całego narodu i Ojczyzny, gdyż, jak zaznaczał Kuznowicz: „naród to jedna rodzina" (Kuznowicz, *Serdeczny...*, brw, s. 6).

Przypisy

[1] Mieczysław Józef Kuznowicz [1874–1945] po ukończeniu gimnazjum w Chyrowie prowadzonym przez jezuitów w 1893 r. wstąpił do zakonu jezuitów. Po okresie formacji zakonnej i ukończeniu studiów otrzymał święcenia kapłańskie w dniu 14 kwietnia 1906 r. w Krakowie. Od tego czasu niemal nieprzerwanie do wybuchu II wojny światowej zajmował się wychowaniem młodzieży w zorganizowanym przez siebie Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej. Zob. publikację autora niniejszego artykułu pt. *Koncepcja wychowawcza księdza Mieczysława Kuznowicza SJ (1874–1945)*, Wyd. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna *Ignatianum*, Wyd. WAM, Kraków 2004.

[2] M. Kuznowicz do błędów narodowych zaliczał: wybujały indywidualizm, brak poczucia solidnej pracy, lekkomyślność wyrażającą się „jakoś to będzie", wygórowaną miłość własną, brak poczucia godności narodowej. Zob. Kuznowicz, nr sygn. 1329-II, s. 253–254.

Literatura

Bocheński J.M.: *O patriotyzmie*. Warszawa 1989

Braun-Gałkowska M.: *Patriotyzm – cnota zapomniana?* W: *Szkoła miejscem kształtowania postawy patriotycznej. Szkoła katolicka u progu Trzeciego Tysiąclecia*. Wyd. Rada Szkół Katolickich, Częstochowa 1998

Dalewski T.: *Kuznowicz Mieczysław Józef*. W: *Polski słownik bibliograficzny*. T. XVI

Grzybek G.: *Wychowanie patriotyczne a etos obywatelski*. W: *Aksjologia edukacji dorosłych*. Red. J. Kostkiewicz. Wyd. KUL, Lublin 2004

Kuglarz P.: *Patriotyzm w polityce – pojęcie tylko historyczne?* „Horyzonty Wychowania" 3/2004(5)

Ks. Mieczysław Kuznowicz TJ i jego dzieło. Opr. red. A. Migała. Kraków 1980

Kuznowicz M.: *Organizacja Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej a Kościół i Społeczeństwo*. Kraków (bez roku wyd.)

Kuznowicz M.: *Serdeczny podatek* (bez miejsca i roku wyd.)

Kuznowicz M.: *Kwestya terminatorów w naszym kraju*. Kraków 1907

Kuznowicz M.: *W sprawie młodzieży pracującej*. Kraków 1910

Kuznowicz M.: *Znaczenie pierwiastka religijnego w akcyi robotniczej*. Kraków 1910

Kuznowicz M.: *Metody pracy społecznej*. Kraków MCMXIV

Kuznowicz M.: *O własny stan średni*. Kraków 1916

Kuznowicz M.: *Wytyczne drogi pracy nad polską młodzieżą rękodzielniczą i przemysłową*. Kielce 1918

Kuznowicz M.: *O dusze dorastającej młodzieży*. „Przegląd Powszechny" 37(1920) tom 145 i 146

Kuznowicz M.: *Duszpasterstwo wśród młodzieży rzemieślniczej po miastach*. Warszawa 1930

Kuznowicz M.: *Dobroć serca ludzkiego*. „Związkowiec" X (1936)12

Kuznowicz M.: *Pamiętniki*. AP (skrót na oznaczenie Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie, Mały Rynek 8) nr sygn. 1700–IV

Kuznowicz M.: *Podstawy etyki wychowawczej i społecznej*. W: *Referaty i rozprawy*. AP nr sygn 1329–II

Kuznowicz Mieczysław Józef. W: *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564 – 1995*. Opr. L. Grzebień. Wydawnictwo WAM, Kraków 1996

Majewski M.: *Przekaz wiary nowemu pokoleniu*. W: *W służbie człowiekowi*. Praca zbiorowa pod red. Z. Marek SJ. Kraków 1991

Mariański J.: *Religijność młodzieży naszego czasu i środowiska*. Kraków-Ląd 1986

Musialik W.: *Założenia i osiągnięcia szkolnictwa księży jezuitów*. W: *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*. Praca zbiorowa pod red. W. Korzeniowskiej. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002

Padechowicz M.: *Ubył człowiek*. Kraków (w Zakończeniu autor podaje: sierpień 1946 r.)

Piechnik L.: *Patriotyzm – »dobra robota«, wartość i godność pracy*. „Związkowiec" VII[XI-X](1999)2

Pyrek J.: *Polski patriotyzm*. „Wychowawca" 2000 nr 5

Statut Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej pod wezwaniem św. Stanisława Kostki w Krakowie.

Sprawozdanie z działalności Polskiego Związku Katolickich Uczniów Rękodzielniczych w Krakowie za rok 1911. Kraków 1912

Sprawozdanie Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej w Krakowie z działalności za rok 1935. AP nr sygn. 6251-1

Sprawozdania z działalności Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej w Krakowie za rok 1927. „Związkowiec" III(1929)1

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2006

Michał Kwiatkowski
Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej

METODA NARRACYJNA W PROCESIE KSZTAŁTOWANIA POSTAW

Z pedagogicznego punktu widzenia, wpływanie na postawy uczniów jest istotnym elementem procesu socjalizacji i wychowywania. Skuteczne motywowanie w sferze postaw młodzieży jest kluczem do osiągania przez nią dobrych wyników w nauce, pomocą w odnajdywaniu interesujących ją dziedzin życia społecznego i zawodowego. Motywowanie jest najskuteczniejsze wtedy, gdy nie jest ono narzucane. Okres dorastania nie bez powodu zwany jest okresem buntu i, w związku z tym, każda inicjatywa wychowawcza powinna mieć na uwadze opór, jaki stawiać może młody człowiek, gdy ingeruje się w jego sposób życia, wyznawane wartości czy sposób pracy. W tej sytuacji najskuteczniejsza motywacyjnie wydaje się *metoda narracyjna*. Nie jest ona metodą inwazyjną i powinna sprawdzić się w pracy z młodzieżą, jako skuteczna forma motywowania. Pozwala ona wpływać na postawy dzięki budowaniu historii ilustrujących problemy (moralne, interpersonalne i czysto życiowe) oraz przedstawianiu sposobów ich przezwyciężania. W skrócie, jest to metoda zbudowana na podstawie „opowiadań z morałem", które pokazują osobę mającą określony problem i jej próby – udane lub nieudane – przezwyciężenia go wraz z dylematami moralnymi towarzyszącymi tym próbom. Umiejętne korzystanie z tego rodzaju metody może dać zaskakujące rezultaty, objawiające się zmianą podejścia ucznia do przedstawionego w historii problemu, czyli zmianą jego postawy wobec opisanego człowieka, obiektu lub zdarzenia.

Narracja, rozumiana jako szczególna forma poznawczego reprezentowania rzeczywistości, od kilkunastu lat jest jednym z najbardziej interesujących obszarów badań w psychologii (Trzebiński, red., 2002). O jej znaczeniu dla współczesnej psychologii może świadczyć fakt, iż jest ona uważana za swoisty łącznik między psychologią a innymi naukami humanistycznymi (Dryll, Cierpka, red., 2004). Humanistyczny wymiar narracji jest szczególnie widoczny, gdy zdamy sobie sprawę z podobieństwa narracyjnego sposobu widzenia świata do wytworów kultury. Opowiadanie, będące przecież formą narracji, występuje w literaturze i przekazach werbalnych od tysiącleci. Począwszy od ustnych przekazów pierwszych

plemion ludzkich, poprzez różne religie i związane z nimi mity, przypowieści czy legendy aż do współczesnych powieści i biografii mamy do czynienia z formą narracji. Wydaje się zatem, iż naturalny powinien być model widzenia świata jako ustrukturalizowanych historii, które odwołując się do ludzkiego sposobu myślenia uczą, jak postępować w określonych sytuacjach, jak wartościować napływające zewsząd wiadomości. Według K. Nelson (1986), formy prenarracyjne (np. skrypty poznawcze) są pierwszymi w rozwoju dziecka sposobami doświadczania zdarzeń i organizowania wiedzy społecznej. Owa wiedza społeczna opiera się na doświadczeniach jednostki, która żyjąc w społeczeństwie uczy się na podstawie zasłyszanych historii, przeczytanych książek czy obejrzanych filmów, jakie zachowania są pożądane, a jakie szkodliwe.

Jeżeli przyjmiemy (za: Trzebiński, 2002), że narracyjne interpretowanie danych, zbieranych przez ludzi z otoczenia, polega na układaniu ich w historie, które, zgodnie z cechami dobrego opowiadania, posiadają swój początek, koniec oraz wątek narracyjny, który przydaje całości sensowności, tłumaczy motywy działania bohaterów, to z badawczego punktu widzenia interesujący wydaje się wpływ tego rodzaju myślenia na postawy i zachowanie człowieka. Wydaje się, że bohater opowiadania (historii narracyjnej) będzie widziany w sposób pełniejszy – znane będą jego problemy, intencje czy sposoby rozwiązywania tychże problemów w drodze do wyznaczonego celu. Taka perspektywa widzenia bohatera może wpływać na to, jak jest on postrzegany, jak interpretowane są jego zachowania. Dobrym przykładem na odmienność narracyjnego stylu interpretacji danych o osobie są badania przeprowadzone przez Jerzego Trzebińskiego i Mateusza Zatorskiego (Trzebiński, Zatorski, 2003; Trzebiński, 2004), w których badano wpływ narracji na stereotypowe myślenie. Wyniki tego badania jednoznacznie wykazały odmienność narracyjnego stylu widzenia świata i ludzi od stylu opartego na stereotypowym myśleniu, gdyż stereotypowa postać widziana była jako odrębna jednostka ludzka, posiadająca swoje motywy, cele czy problemy.

Z punktu widzenia tego artykułu interesująca jest zależność między aktywizacją narracyjnego stylu myślenia a wyznawanymi postawami. Wydaje się prawdopodobne, że postawy wobec drugiego człowieka zależą od tego, jak go widzimy, jak interpretujemy jego zachowania. Lektura badań, których celem było sprawdzenie związku między narracyjnym myśleniem a zachowaniami pomocnymi (Trzebiński, Zatorski, 2003), pokazuje, że takie widzenie opisywanego problemu ma rację bytu.

Narracyjny sposób interpretowania rzeczywistości – charakterystyka problemu

Człowiek znajduje się w ciągłym ruchu. Nie jest to tylko ruch fizyczny, ale też płynność przekonań i wzorców zachowań. J. Gibson (za: Krzyżewski, 2003, s. 47–65) jako postrzegane niezmienniki, czyli elementy nie zmieniające się wraz ze zmianą miejsca obserwacji, wymienia: miejsca, obiekty związane z miejscem, obiekty niezwiązane z miejscem, substancje (tworzywo, z którego są zrobione miejsca i przedmioty) oraz zdarzenia, które rozumiane są jako zmiany, którym podlegają miejsca, przedmioty i substancje. W rozumieniu Gibsona „widzieć

te rzeczy, to spostrzegać na co one pozwalają" (Gibson, 2001, s. 85). Można to stwierdzenie zinterpretować tak: widziane miejsca, przedmioty (w tym ludzie) i substancje mają swoje zastosowania, mogą być do czegoś wykorzystane, czyli pozwalają na coś, np. na ułożenie na ich podstawie historii, gdyż posiadają także znaczenie. Ten punkt widzenia otaczającej nas wszystkich rzeczywistości jest bliski temu, co proponuje koncepcja narracji. Ludzie doświadczają i rozumieją rzeczywistość w formie historii. Oznacza to, iż w umyśle człowieka kształtują się reprezentacje poznawcze obiektów (przedmiotów), zjawisk lub stanów tworzących subiektywną rzeczywistość, co jest produktem procesów poznawczych. Produkt ten jest następnie włączany przez umysł w łańcuch różnych historii, tworząc jego nowe ogniwo lub uzupełniając już istniejące. W ten sposób nowe doświadczenia są włączane do posiadanej wiedzy o świecie i ludziach, a ich obecność w tych strukturach może wpływać na to, jak interpretujemy nowe zdarzenia, w jaki sposób wpinamy je do łańcucha posiadanych historii.

„Narracje jako formy rozumienia rzeczywistości posiadają uniwersalną, podstawową strukturę: bohater z określonymi intencjami napotyka na trudności, które w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych celów zostają bądź nie zostają przezwyciężone" (Trzebiński, 2002, s.22). Tak rozumiana struktura narracji powstaje na bazie odpowiednich schematów poznawczych – przez autora nazwanych schematami narracyjnymi. Schematy te sterują procesami rozumienia i podejmowania decyzji dzięki konstruowaniu historii na kanwie napływających informacji. Zawierają w sobie procedury poznawcze, które umożliwiają interpretację i zapamiętanie rzeczywistych wydarzeń w postaci skończonych w czasie historii. W historiach tych występują bohaterowie, którzy mają określone intencje, motywy postępowania. W zależności od intencji, bohaterowie wybierają sposoby radzenia sobie z przeszkodami stojącymi na drodze ku realizacji ich celów. Natomiast skuteczność radzenia sobie z przeszkodami zależna jest od możliwości bohatera. Tak rozumiany schemat narracyjny określa podstawowe cechy wszystkich możliwych opowieści, za pomocą których człowiek jest w stanie zinterpretować w przystępny dla siebie sposób zdarzenia mające wpływ na daną sferę życia. Sprawia również, że człowiek oczekuje na pojawienie się określonych treści i powoduje, że interpretacja otrzymywanych danych nie jest obiektywna tylko dopasowana do schematu. Jerzy Trzebiński nazywa to zjawisko narracyjnym konstruowaniem rzeczywistości (Trzebiński, 2002, s.24).

Nieodzownym elementem narracyjnego rozumienia świata i ludzi jest wiedza narracyjna. Składa się ona z wielu uporządkowanych kategorii problemów i motywów, dzięki którym człowiekowi łatwiej jest analizować i przetwarzać zależne od kontekstu danej sytuacji informacje. Aktywizowanie wiedzy narracyjnej jest tożsame z gotowością poznawczą do spostrzegania i interpretowania rzeczywistości w kategoriach historii, przy zastosowaniu wszystkich elementów struktury narracji. Wiedza narracyjna jest aktywizowana poprzez bogaty opis sytuacji, przedstawienie jej kontekstu oraz zindywidualizowane wiadomości o osobie, której owa sytuacja dotyczy.

Aktywizowane wiedza i schemat narracyjnie ukierunkowują jednostkę, jej uwagę i spostrzeganie, na potwierdzanie założeń odnoszących się do mającej miejsce historii. W ten sposób ludzki umysł wyłapuje tylko te dane ze strumienia zdarzeń lub modyfikuje inne tak, by były zgodne z jego wstępnymi oczekiwania-

mi – zgodnie ze wspomnianym wcześniej sposobem narracyjnego konstruowania rzeczywistości. Dzięki temu informacje ważne z punktu widzenia historii są lepiej zapamiętywane i eksponowane poznawczo.

Kategorialne rozumienie rzeczywistości jako konkurencyjny dla narracji sposób postrzegania rzeczywistości

Według koncepcji J. Brunera (1986), istnieją dwa, naturalne dla ludzkiego umysłu, sposoby przetwarzania informacji: narracyjny oraz paradygmatyczny (kategorialny). Ten drugi sposób myślenia stoi w opozycji do narracyjnego rozumienia świata i ludzi, a biorąc pod rozwagę powszechność jego stosowania przez ludzi, wart jest analizy.

W przeciwieństwie do narracyjnego rozumienia świata, model kategorialny nie przykłada uwagi do indywidualnych cech postaci oraz do kontekstu sytuacji. Zatem nie ma w nim miejsca na analizę postaci, problemu i zaistniałej sytuacji. Myślenie kategorialne składa się z racjonalnego i złożonego rozumowania oraz bezrefleksyjnego i sztywnego stosowania kategorii społecznych w procesie identyfikacji obiektu społecznego (Matejko, 2004). Polega ono na automatycznej klasyfikacji ludzi i zdarzeń, łączenia ich w grupy na podstawie spostrzeganego między nimi podobieństwa (Wosińska, 2004, s. 99–100).

Aktywizacja kategorialnego sposobu myślenia ma miejsce wraz z pojawieniem się sytuacji problemowych, polegających na porównywaniu i ocenianiu ludzi, zachowań lub szukaniu ogólnych prawidłowości. Obciążenie poznawcze, zwane szumem zewnętrznym, nie dostarczające informacji o osobie i otaczających ją zdarzeniach, również powoduje wystąpienie interpretacji kategorialnej, gdyż jest dystraktorem w procesie rozumienia kontekstu (Matejko, 2004). Wynika z tego, że przeciążenie poznawcze sprzyja pojawianiu się kategorialnych form myślenia, gdyż formy te są dostępne w umyśle i nie wymagają dodatkowej analizy, co ułatwia (lecz również spłyca) interpretację zdarzeń. W wyniku takich procesów dana osoba bądź sytuacja spostrzegane są kategorialnie, tj. poprzez pryzmat cech przypisywanych całej kategorii – ich cechy indywidualne znajdują się poza postrzeganiem (Grzelak, Jarymowicz, 2000, s. 109–110).

Myślenie kategorialne w sytuacji poznawania drugiego człowieka polega na postrzeganiu go w kategoriach cech, ról społecznych i wymiarów, dzięki którym można go porównać z innymi. Podsumowując, aktywizacja myślenia kategorialnego wpływa na sposób rozumienia świata, organizując napływające z otoczenia dane w obraz poznawanej osoby, ujętej jako szczególny przypadek kategorii, pomijając jej indywidualność. Taki sposób myślenia, postrzegania koncentruje uwagę na danych dotyczących poznawanej osoby, które ułatwiają stereotypizację (np. etykietowanie).

„Wyniki badania Trzebińskiego i Antczak (2003) potwierdzają powyższy sposób rozumowania. Kategorialne rozumienie zwiększa stereotypowość myślenia o osobie, gdy porównać je do warunków narracyjnych. Zwiększa się stopień stereotypizacji wizji osoby, co oznacza, że tak stworzona wizja zawiera mniejszą liczbę informacji o indywidualnych cechach poznawanej osoby – motywach, emocjach i problemach" (cyt. za: Matejko, 2004).

Narracyjny sposób rozumienia ludzi a postawy

Narracyjne ujęcie człowieka sprzyja, ze względu na posiadaną strukturę, integracji informacji o danej osobie i stworzenie takiej jej wizji, która przedstawia w sposób spójny jej motywy, cele i problemy oraz uwzględnia kontekst czasowy. W ten sposób powstaje spójna i zindywidualizowana wizja osoby. Zwiększa się również jej wyrazistość poznawcza (Trzebiński, Zatorski, 2003), co powoduje zwiększenie poczucia zrozumienia i realności tej osoby wraz z jej problemem. Dzięki temu człowiek jest w stanie w indywidualny sposób ocenić swój stosunek do tej osoby, czyli przyjąć określoną postawę. Zgodnie ze słowami J. Trzebińskiego (2002), „struktura narracyjnej interpretacji ułatwia uwzględnianie kontekstu i uwrażliwia na niego w procesie interpretacji faktów", co tylko potwierdza powyższy tok rozumowania.

Aktywizowanie narracyjnego sposobu interpretowania rzeczywistości zwiększa szansę wystąpienia narracyjnego rozumienia ludzi, poprzez uaktywnienie pamięci autobiograficznej i wiedzy doświadczeniowej jednostki – co może nastąpić, m.in. dzięki wzbudzeniu empatii. Ważną rolę w tym procesie odgrywają również skrypty zachowań interpersonalnych (np. krótka rozmowa o pogodzie z napotkaną osobą).

Specyficzny dla narracyjnego interpretowania informacji o osobie jest sposób jej rozumienia na tle historii, w której odgrywa rolę bohatera i jest postrzegana w kategoriach celów i intencji wraz z możliwościami ich realizacji oraz przeszkód, które mogą pojawić się na drodze do ich spełnienia. Zakładając dodatkowo, że schematy narracyjne zawierają doświadczeniową wiedzę jednostki i, w konsekwencji, ułatwiają wykorzystanie indywidualnego doświadczenia jednostki do zrozumienia osoby, myślenie narracyjne powinno wpływać na sądy o osobie.

Podobnie ekspozycja emocji i motywów w zrozumiałym i zindywidualizowanym kontekście sprawia, iż aktywowana jest wiedza doświadczeniowa osoby obserwującej. Wiedza ta jest oparta, przede wszystkim, na doświadczonych wcześniej przez obserwatora emocjach, problemach i motywach (Trzebińska, 1998), czyli posiada strukturę narracyjną.

Według B. Wojciszke (2000, s. 79), „postawą wobec dowolnego obiektu (przedmiotu, idei, zdarzenia, innej osoby) nazywamy względnie stałą skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowywania się człowieka do tego obiektu". Zgodnie z tą definicją postawa nie jest łatwa w modelowaniu. Wspomniane w definicji ustosunkowywanie się może mieć, według autora, charakter emocjonalny i poznawczy. Emocjonalny stosunek do obiektu postawy wynika ze świadomych opinii na jego temat, co pozwala przypuszczać, że z wiedzy doświadczeniowej również. Widoczne podobieństwo między tymi dwoma konstruktami psychicznymi sugeruje, że postawa emocjonalna powinna być pełniejsza, jeśli aktywuje się wiedzę doświadczeniową poprzez priming narracyjny.

Jeżeli przyjmiemy (za: Trzebińska, 2002) za fakt istnienie schematów doświadczania i schematów intelektualnych, możliwe będzie wyciągnięcie ciekawych wniosków. Idąc dalej, „wiedza o świecie społecznym umożliwia intelektualną analizę zjawisk i zdarzeń społecznych: charakteryzowania ich cech, rozważania ich aktualnego znaczenia, ich miejsca w ciągu zdarzeń przeszłych i kontekście zdarzeń aktualnych, przewidywanie ich dalszego biegu i ich mniej lub bardziej

odległych konsekwencji" (Trzebińska, 2002, s. 216), rysuje się duże podobieństwo schematów intelektualnych do narracyjnego sposobu myślenia. Przewidywanie dalszego biegu zdarzeń odbywać się może (z dużym prawdopodobieństwem) za pomocą hipotetycznych historii. Taki sposób myślenia może mieć duży wpływ na kształtowanie się postaw poznawczych. Schematy doświadczania są natomiast odpowiedzialne za powstawanie postaw opartych na emocjach, gdyż definiowane są one jako związane z emocjami lub z doznaniami zmysłowymi.

Zgodnie z przedstawionymi powyżej teoriami, wysnuć można wniosek, iż narracyjne rozumienie rzeczywistości może powodować zmianę postaw. Jako że narracja rozumiana jest przez pryzmat pełniejszego poznania drugiego człowieka, możemy przyjąć, że jej wpływ na postawy będzie dodatni.

Literatura

Bruner J.: *Actual minds, possible words.* Cambridge, Mass: Harvard University Press, Harvard 1986

Dryll E., Cierpka A. (red.): *Narracja: koncepcje i badania psychologiczne.* Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2004

Grzelak J., Jarymowicz M.: *Tożsamość i współzależność.* W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki,* tom III, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000

Krzyżewski K.: *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci.* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003

Matejko M.: *Wpływ narracyjnego rozumienia rzeczywistości na gotowość do zachowań pomocnych.* Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem J. Trzebińskiego, SWPS, Warszawa 2004

Nelson K.: *Ewent. Knowledge: Structure and functions in development.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986

Trzebińska E.: *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie.* Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1998

Trzebińska E.: *O naturze stereotypów społecznych i możliwości ich modyfikowania.* W: M. Jarymowicz (red.): *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata.* Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2002

Trzebiński J. (red.): *Narracja jako sposób rozumienia świata.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002

Trzebiński J.: *Narracyjne myślenie o innym człowieku.* W: Z. Mitosek (red.): *Opowiadania w perspektywie badań porównawczych.* Universitas, Kraków 2004

Trzebiński J., Zatorski M.: *Narracje między ludźmi.* „Studia Psychologiczne", tom 41, zeszyt 4, 2003

Wojciszke B.: *Postawy i ich zmiana.* W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki,* tom III, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000

Wosińska W.: *Psychologia życia społecznego. Podręcznik psychologii społecznej dla praktyków i studentów.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004

RECENZJE

Janusz Gajda: ***Pedagogika kultury w zarysie.*** Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006, s. 318

Książka zatytułowana jest skromnie: *Pedagogika kultury w zarysie*. Już jednak zamieszczony na jej początku (na pięciu stronach!) spis treści zapowiada szeroką panoramę zagadnień. Powiedzmy więc już w tym miejscu, że jest to taki zarys, który ujawnia całą złożoność pedagogiki kultury, jej zastanawiającą żywotność, także jej ewolucję oraz – może właśnie dzięki tej ewolucji – również jej ciągłą aktualność.

Już w pierwszym zdaniu pierwszego rozdziału Janusz Gajda zauważa: *Rodowód pedagogiki kultury, podobnie jak pedagogiki w ogóle, sięga głęboko w przeszłość i jest stary jak ludzkość* (s. 15). Uściślijmy: pedagogika to nauka o człowieku. Tak więc to nie tyle pedagogika, w tym także pedagogika kultury, ile wychowanie jest stare jak ludzkość. Pedagogika kultury to ważny kierunek dwudziestowiecznej refleksji pedagogicznej. Jest to refleksja, która podstawę procesu kształcenia dostrzega w spotkaniu jednostki ludzkiej w dobrami kultury, w interioryzacji zawartych w dobrach kultury wartości oraz – konsekwentnie – w spojrzeniu na człowieka jako na istotę uczestniczącą w procesie ich przeżywania i tworzenia. Już na początku XX wieku pojawiły się dwa nurty pedagogiki kultury: aktualistyczny i aksjologiczny. Te dwa nurty – zauważa Janusz Gajda – *składają się na całokształt pedagogiki kultury – kierunku złożonego, dynamicznego i po latach inspirującego wiele współczesnych teorii* (s. 41). W rozdziale pierwszym ujawniony został przedmiot pedagogiki kultury oraz jej miejsce wśród innych nauk pedagogicznych, zaś w rozdziale drugim jej filozoficzne i metodologiczne założenia.

Pozostanie zasługą Janusza Gajdy, że w pełni oddana została sprawiedliwość pedagogice kultury rozwiniętej w okresie międzywojennym w Polsce. Szczegółowo zanalizowane zostały systemy pedagogiki kultury przedstawione przez Bogdana Nawroczyńskiego, Sergiusza Hessena i Bogdana Suchodolskiego. Lektura rozdziału trzeciego, w którym te systemy zostały zanalizowane, dowodzi, jak bardzo oryginalna, jak intelektualnie i aksjologicznie nośna, jak wnikliwa i żarliwa była polska myśl pedagogiczna dwudziestolecia międzywojennego. Trafnie przez Janusza Gajdę zwrócona także została uwaga na zbieżność założeń pedagogiki kultury z koncepcjami Floriana Znanieckiego. Autor przekonująco wykazuje, że ten chyba najbardziej znany w świecie polski socjolog to również najczystszej wody wybitny pedagog kultury. Jakże ciągle aktualna jest dokonana przez niego sarkastyczna charakterystyka tzw. „ludzi dobrze wychowanych"! Jakże intelektualnie i moralnie płodna jest jego koncepcja współczynnika humanistycznego! Głęboko pedagogiczne są jednak nie tylko te rozważania, które bezpośrednio wychowania dotyczą, ale cała twórczość Fl. Znanieckiego. Zgodzić się więc należy z J. Gajdą, gdy stwierdza, że na Fl. Znanieckiego spojrzeć można *jako na pedagoga kultury w aspekcie zarówno historycznego dorobku tego kierunku, jak i obecnych oraz przyszłościowych wyzwań* (s. 65). Myślę, że o żywotności i aktualności dorobku Fl. Znanieckiego świadczy także to, że jego książki są ciągle wznawiane. To naprawdę w pełnym i pięknym tego słowa znaczeniu klasyk pedagogiki.

W tym miejscu przyznać jednak muszę, że po ożywczej intelektualnej kąpieli, jaką stanowi lektura trzech pierwszych rozdziałów – szczególnie najobszerniejszego rozdziału trzeciego (s. 43–73), w którym przedstawione zostały koncepcje czołowych przedstawicieli pedagogiki kultury w Polsce – lekturę kolejnego (czwartego) rozdziału zat. *Problematyka wychowania narodowego, państwowego i obywatelskiego* porównać można do zanurzenia się w mętnej, pełnej pustosłowia retoryce. Janusz Gajda podjął tę problematykę, ponieważ – jego zdaniem – jest ona *charakterystycznym rysem polskiego nurtu pedagogiki kultury* (s. 43). Przedstawiając w rozdziale trzecim systemy pedagogiki kultury polskich czołowych pedagogów, ten *charakterystyczny rys* w ogóle nie został jednak przez Janusza Gajdę zauważony. Za tę niekonsekwencję pochwalić należy autora, bo nie problematyka wychowania narodo-

wego stanowi o oryginalności polskiego nurtu pedagogiki kultury. To prawda, problematykę narodową i obywatelską odnaleźć możemy w koncepcjach B. Nawroczyńskiego czy B. Suchodolskiego. Odważę się jednak stwierdzić, że w ich koncepcjach jest to problematyka drugoplanowa. **Pierwszo**planowa jest dla **drugo**planowych przedstawicieli pedagogiki kultury. Zresztą poważnie zastanowić by się należało, czy jako przedstawicieli pedagogiki kultury uznać ich należy. Co nie oznacza, oczywiście, nieuznania ich zasług i osiągnięć w innych subdyscyplinach pedagogicznych (np. Kazimierza Sośnickiego na polu dydaktyki). Mogę zrozumieć motywy, dla których Janusz Gajda zdecydował się na ujawnienie związków polskiego nurtu pedagogiki kultury z problematyką narodową czy obywatelską. Na pewno jednak nie one o znaczeniu tego nurtu rozstrzygają i nie one o jego dalszym, po II wojnie światowej rozwoju zdecydowały.

Ten rozwój pedagogiki kultury w drugiej połowie XX wieku w Polsce ukazuje Janusz Gajda w piątym rozdziale swojej książki. Autor zauważa, że stosunkowo ostra krytyka, z którą się wówczas ta pedagogika spotkała, sprawiła, że *nurt ten ewoluował w kierunku społecznych wartości kultury utożsamianych w humanistycznym rozwojem świata i człowieka* (s. 103). Krytyka ta nie zawsze była sprawiedliwa, niemniej uchroniła, jak sądzę, pedagogikę kultury od zamknięcia się w swoistej wieży z kości słoniowej. Nastąpiło otwarcie się na wielowymiarową współczesną rzeczywistość, uwzględniona została kultura w całej jej różnorodności, podjęto określone działania praktycznie związane z szeroko pojętą edukacją kulturalną.

Janusz Gajda dostrzega trzy nurty refleksji kontynuujące idee czy, ostrożniej, nawiązujące do pedagogiki kultury. Są to: 1. Ogólna problematyka edukacji kulturalnej w świetle raportów ONZ-UNESCO i jej realizacja; 2. Problematyka wychowania estetycznego, a zwłaszcza wychowania przez sztukę; 3. Problematyka uczestnictwa w kulturze i jej upowszechniania oraz animacji kulturalnej. Autor uznał – i słusznie – że dla pedagogiki kultury w Polsce po II wojnie światowej szczególne znaczenie posiada twórczość i działalność B. Suchodolskiego. Została ona stosunkowo szczegółowo przedstawiona i sprawiedliwie oceniona. Intelektualna sprawiedliwość oddana także została działalności naukowej Ireny Wojnar, a zwłaszcza przez nią stworzonej interdyscyplinarnej teorii wychowania estetycznego. Przekonująco także jako kontynuatora poglądów S. Hessena przedstawiono Aleksandra Kamińskiego. Zasadniczy zwrot nastąpił w 1995 roku, który, według Janusza Gajdy, *można uznać za oficjalną datę powrotu terminu „pedagogika kultury" jako oficjalnej nazwy dla charakterystycznej dla tego nurtu teorii i praktyki edukacyjnej* (s. 129). Stało się tak w wyniku ogólnopolskiej konferencji, która miała miejsce w grudniu 1995 roku w Dęblinie i zaowocowała publikacją pt. *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy* (Lublin-Dęblin 1996). Janusz Gajda wymieniając kilka instytucji, które do organizacji tej konferencji się przyczyniły, skromnie pomija siebie jako jej głównego pomysłodawcę, a także organizatora i *spiritus movens* kolejnych konferencji i spotkań, których pokłosiem były następne pod naukową redakcją Janusza Jady wydane prace zbiorowe. Wymieniając znaczące ośrodki naukowe po 1995 roku dla pedagogiki kultury zasłużone, Janusz Gajda na pierwsze miejsce wysunął Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, *a zwłaszcza prof.dr hab. Irenę Wojnar i jej współpracowników* (s. 136). Dziękując Panu Profesorowi Januszowi Gajdzie za dostrzeżenie zasług Wydziału Pedagogicznego mojej macierzystej uczelni szczególnie zaś dorobku naukowego Ireny Wojnar muszę jednak stwierdzić, że w **ostatnim dziesięcioleciu** (lata 1995–2005) największe zasługi w upowszechnianiu i rozwijaniu pedagogiki kultury położył Janusz Gajda właśnie. To dzięki jego niezwykle aktywnej, upartej, tej sprawy godnej pracy – naukowej, dydaktycznej, organizacyjnej – doszło nie tylko do powrotu terminu czy nazwy „pedagogika kultury", ale także do ożywczej, twórczej owocnej wymiany myśli o miejscu i znaczeniu kultury w życiu i wychowaniu człowieka. To właśnie w publikacjach Janusza Gajdy (autorskich i pod jego redakcją) ujawnione zostały ważne perspektywy wykorzystania we współczesnej polskiej myśli pedagogicznej założeń pedagogiki kultury – i to zarówno ze względu na dokonujące się pozytywne przemiany, jak i poważne zagrożenia.

Te założenia czy, może ostrożniej, ważne dla pedagogiki kultury wątki zauważyć także można w rozwiniętych w wieku dwudziestym pedagogice religijnej i pedagogice personalistycznej. Przedstawione w rozdziale szóstym, określone przez Janusza Gajdę zostały jako bliskie pedagogice kultury. Wspólną ich cechą jest uznanie ważnej roli wartości w życiu i wychowaniu człowieka. Zajmują one pierwszoplanowe miejsce w pedagogice Fryderyka Wilhelma Foerstera, w personalizmie Jaques'a Maritaina i Emmanuela Mouniera oraz w pracach polskich zwo-

lenników wychowania personalistycznego: Karola Górskiego, Stefana Kunowskiego i Józefa Pastuszki. Obok pedagogiki religijnej i personalistycznej Janusz Gajda jako odrębną wyróżnił jeszcze pedagogikę chrześcijańską uprawianą przez środowiska naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej kierowany przez księdza Mariana Nowaka. Jest rzeczą naturalną, że w tym kontekście przedstawione także zostały poglądy na wychowanie Jana Pawła II.

Lektura tego (szóstego) rozdziału, w którym przedstawione zostały pedagogiki **bliskie** pedagogice kultury, obok naturalnej satysfakcji wyplywającej z dostrzeżenia tej bliskości wzbudziła także we mnie „obrazoburczą", być może, refleksję: czy możliwa jest pedagogika, która nie byłaby bliska pedagogice kultury. Nawet mocniej: czy możliwa jest pedagogika, która nie byłaby pedagogiką kultury? Odpowiadając na to pytanie, Janusz Gajda z ukrywaną niecierpliwością pewnie przypomniałby mi, że już w pierwszym rozdziale swojej książki (s. 19) obok pedagogiki kultury wymienił jeszcze dwa wielkie prądy teoretyczne w polskiej pedagogice XX wieku: pedagogikę psychologiczną i pedagogikę socjologiczną. Psychologiczną, bo odwołującą się do psychologii. Socjologiczną, bo odwołującą się do socjologii. Czyż jednak do socjologii nie odwoływał się F. Znaniecki, którego koncepcje Janusz Gajda uznał jako zbieżne z pedagogiką kultury? Czy swoistą kontynuacją pedagogiki kultury nie jest pedagogika humanistyczna? Czy mogłaby ona powstać bez humanistycznej psychologii? Nie odpowiem w tym miejscu na te pytania. Zauważę tylko, że do tryumfalnego renesansu pedagogiki kultury doszło także m.in. dlatego, że jest ona – po prostu! – pedagogiką na miarę naszych czasów. Czasów, w których ludzie po przebrnięciu przez postmodernistyczną aksjologiczną czarną dziurę przejmująco odczuli potrzebę wartości.

Ta potrzeba nie wyklucza kontrowersji i dylematów, które dla naszych czasów tak są znamienne, tak dotkliwe i które także w pedagogice kultury znajdują swoje odzwierciedlenie. Te kontrowersje i dylematy pedagogiki kultury i edukacji kulturalnej w Polsce ujawnione zostały w siódmym, ostatnim już rozdziale książki Janusz Gajdy. Dotyczą one głównie treści i zakresu kultury oraz wzajemnych relacji między edukacją i kulturą. Dla Janusza Gajdy podstawą współcześnie pojmowanej paideii powinna stać się kultura pojmowana globalnie. Przejmująco zabrzmiały przytoczone przez autora pytania Stefana Wołoszyna: *Czy wystarczy tradycyjny ideał uniwersalnych wartości humanistycznych ucieleśnionych w wielkiej kulturze symbolicznej: religii, nauce, technice, sztuce? Czy może się współczesne wykształcenie odwracać od pop-kultury, od różnych postaci kontrkultury i kultury alternatywnej? Od nowych wizji sensu życia, jakie niosą ruchy New Age, od różnorodnych subkultur, które owładnęły życiem wielkich grup i środowisk młodzieży i dorosłych?*

Odpowiadając na te pytania, Janusz Gajda wyraźnie opowiada się za kulturą pojmowaną szeroko, w tym także za kulturą popularną. Negatywne zjawiska w niej obecne nie powinny przesłaniać jej wartości. Szerokie rozumienie kultury wymaga także uwzględniania problematyki interkulturowej i multikulturowej. To szerokie spojrzenie na kulturę i – konsekwentnie – szerokie spojrzenie na pedagogikę kultury wzmacnia moją „obrazoburczą" refleksję, że każda pedagogika – mniej lub więcej – jest pedagogiką kultury. Tym bardziej że Janusz Gajda wskazuje na „cechy bliskie" w takich kierunkach i dyscyplinach pedagogicznych, jak: Nowe Wychowanie, pedagogika dialogu, psychopedagogiczna koncepcja osobowości (*Gestalt*), pedagogika niedyrektywna, pedagogika radykalnego humanizmu Ericha Fromma, pedagogika wychowania integralnego. Bliskie pedagogice kultury są dla Janusza Gajdy także antypedagogika i *New Age Movement*. Antypedagogikę zbliża do pedagogiki kultury kategoria podmiotowości wychowanka, akcentowanie jego godności, a w procesie „wspierania" wychowawczego takich wartości, jak wolność i miłość (s. 195). *New Age* zasługuje na uwagę, ponieważ ruch ten głosi wspólnotowe działanie ludzi całego globu, (...) odwołuje się do ogólnoludzkiej solidarności, miłości i prawdziwego zrozumienia człowieka i zaufania do niego (s. 195). Z pedagogiką kultury związana jest także – powinna być! – pedagogika medialna. Media to bowiem nie tylko techniczne środki nauczania. To również znaczące fakty kulturowe, które służą – powinny służyć! – kształtowaniu pozytywnych zainteresowań i postaw. Znowu więc można by zapytać, czy możliwa jest dobra współczesna pedagogika, która nie byłaby pedagogiką kultury?

Janusz Gajda nazwał swoją książkę podręcznikiem napisanym dla studentów oraz zainteresowanych nauczycieli i pedagogów. Właśnie z myślą o tej grupie czytelników rozważania autora zamykają pytania (jest ich 94) mające na celu samokontrolę, a więc ocenę opanowania materiału zawartego w poszczególnych rozdziałach. Pomocą w udzieleniu odpowiedzi na te pytania, a także wzbogaceniu zdobytej wiedzy służy także dokładnie sto

stron (219–318) książki wypełniający wybór znaczących poznawczo tekstów klasyków pedagogiki kultury. Zestawione one zostały – jak ujął to Janusz Gajda – na zasadzie komplementarności do poszczególnych rozdziałów (s. 13). Teksty te dostarczają satysfakcji podwójnej: intelektualnej i estetycznej. Intelektualnej zważywszy na ich myślową zawartość. Estetycznej zważywszy na przejrzystość i spójność formy, za pomocą której myśl ta została wyrażona. Pozwalają one dostrzec zarówno wielką siłę, jak i urzekającą urodę pedagogiki kultury.

Na zakończenie wypada zauważyć, a może nawet przeprosić, że nie dokonałem w tej recenzji w miarę inteligentnego przedstawienia (streszczenia?) całości podjętej w książce Janusza Gajdy problematyki, co dla intelektualnej wygody czytelnika byłoby zabiegiem wysoce użytecznym. Nie zrobiłem tego nie tylko dlatego, że takie zbiorcze przedstawienie wszystkich zagadnień zajęłoby zbyt wiele miejsca w tej już chyba nazbyt długiej recenzji, ale także – i głównie – dlatego, że jest to książka, która nie na streszczenie, ale na żywą dyskusję zasługuje. Taką właśnie dyskusję starałem się podjąć w tej recenzji.

Henryk Depta
Uniwersytet Warszawski

Steven Pinker:
Tabula rasa. Spory o naturę ludzką.
Tłum. Agnieszka Nowak.
Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
Gdańsk 2005, s. 664 (oryg.: *The Blank Slate. The Modern Denial of Human Nature*, 2002)

Problem „natura czy kultura" od dawna interesuje specjalistów zajmujących się rozwojem człowieka od dawna i wydawać by się mogło, że wszystko już powiedziano. S. Pinker – profesor psychologii Uniwersytetu Harvarda – badający związki języka i poznania, udowadnia, że tak nie jest. Stawia i próbuje udowodnić tezę, że „natura i środowisko wchodzą ze sobą w interakcje i wspólnie kształtują pewną część ludzkiego mózgu" (s. 9). W wydanej w Polsce w 2001 roku książce *Jak działa umysł* przeprowadził dyskusję nad podstawowymi teoriami funkcjonowania umysłu i różnych aspektów sztucznej inteligencji. Książkę *Tabula rasa* autor traktuje „jako portret gatunku ludzkiego". Człowiek, żyjący w grupie społecznej, posiadający własne pojęcie natury i natury ludzkiej, ciągle usiłujący poznać je dokładniej, musi liczyć się z potrzebami i zachowaniami innych członków grupy i jednocześnie wywiera sam na nich wpływ. Przyjęta przez nas teoria natury ludzkiej oraz wiedza mają istotny wpływ na nasze życie. Dotychczas większość teorii natury ludzkiej wywodziła się z religii (np. w Europie i Stanach Zjednoczonych z religii judeochrześcijańskiej), jednak współcześni przedstawiciele głównego nurtu życia intelektualnego odwołują się do wyjaśnień niereligijnych, głównie psychologicznych i z zakresu teorii interpersonalnych. S. Pinker przyjął za podstawę swoich rozważań teorię „czystej tablicy", która głosi, że umysł człowieka w chwili przyjścia na świat nie ma żadnej przyrodzonej struktury, a więc może przyjmować dowolne nowe treści. Autorstwo terminu *czysta tablica* przypisuje się Johnowi Locke'owi, który uważał, że wyobraźnia człowieka zapełnia umysł materiałem dla rozumu i wiedzy wynikającym z doświadczenia. Doktryna czystej tablicy miała wpływ na nauki społeczne i humanistyczne, politykę i etykę. Towarzyszą jej dwie inne: jedna autorstwa Jeana-Jaques'a Rousseau, druga wywodząca się z badań Kartezjusza. „Teoria czystej tablicy w naturalny sposób współistnieje także z teorią ducha w maszynie, ponieważ czystość tablicy zachęca ducha do tego, by ją nawiedzić" (s. 28). William James akcentował ciągłość świadomości w czasie (tzw. strumień świadomości), podkreślając jej charakter jednostkowy i funkcjonalny – uważał, że czynnikiem porządkującym ją jest wola uwarunkowana życiowymi potrzebami i dążeniami człowieka. Za podstawę poznania uznał doświadczenie pojęte jako ciąg zindywidualizowanych przeżyć. Odrzuciwszy klasyczne Arystotelesowskie określenie prawdy, stwierdził, iż stanowi ona wynik akceptacji danego sądu przez podmiot poznający na podstawie kryterium użyteczności. Rzeczywistość definiował jako pluralistyczną i konkretną – jej poszczególne elementy cechować miała – jego zdaniem -względna niezależność od całości, przy jednoczesnej więzi z elementami sąsiednimi.

George Berkeley wyciągając radykalne wnioski z własnej tezy głoszącej, że istnieje tylko to, czego się doświadcza, sformułował twierdzenie: *esse est percipi* (z łac. – „istnieć to być postrzeganym"). Zaprzeczał istnieniu materii, która nie stanowiąc bezpośredniej treści doświadczenia gwarantowałaby postrzeganym przedmiotom bytową niezależność. Rzeczy były dlań tylko ideami (postrzeżeniami), trwałość zaś i jedność zapewniało im i reszcie świata cią-

gle postrzeganie wszystkiego przez Boga. Przyjmował istnienie czynnych duchów-umysłów – nosicieli idei. **S. Pinker zajmuje się problemami socjologicznymi. Émile Durkheim** – autor postulatu badania i traktowania faktów społecznych jako rzeczy – w swych wczesnych pracach przeprowadził analizy świadomości społecznej i przedstawień zbiorowych. Prowadził studia nad solidarnością organiczną i mechaniczną. Później zwrócił się w swych analizach w kierunku socjologii religii i socjologii wiedzy. System Gottfrieda Wilhelma Leibniza osiągnął cechy prawie wszystkich poprzedzających go, gdyż był racjonalistyczny, indywidualistyczny, dynamistyczny, spirytualistyczny, finalistyczny, harmonistyczny i, co najważniejsze, optymistyczny. System ten był jednak dziełem wyobraźni metafizycznej i posiadał dwa warianty. Pierwszy, pluralistyczny, według którego to, co się dzieje, jest najbardziej celowe i najlepsze. Uznawał, że istnieje wiele substancji, które nazwał monadami. Stwarzając świat, Bóg wybierał tak monady, by świat był z możliwych najlepszy. Drugi wariant – panlogiczny, według którego wszystko w świecie było konieczne, a tym samym nie było miejsca dla wolności. Tego wariantu jednak Leibniz nie ogłosił. Twierdząc, że nie może być wolności, jeśli wszystko, co się substancji przytrafia, jest z góry zawarte w pojęciu, stanął na gruncie panlogizmu.

Poza metafizycznym systemem Leibniz wprowadził do filozofii: teorię tożsamości wszystkich zdań i zasadę racji dostatecznej, program kombinatoryki i logiki, zasadę ciągłości w metodologii, teorię podświadomości i samowiedzy w psychologii oraz dynamiczną teorię materii w filozofii przyrody. **Zasada racji dostatecznej Leibniza** w logice polega na wydzieleniu trzech rodzajów prawd: pierwotnej, pochodnej – rozumowej i pochodnej – faktycznej. Każdy rodzaj prawdy został oparty na innej zasadzie logicznej. Aby dowieść prawdy faktycznej, zdaniem Leibniza, konieczne jest orzeczenie, że nic w rzeczywistości nie jest bez racji, że każda prawda faktyczna może i powinna być uzasadniona za pomocą prawd pierwotnych.

Od lat sześćdziesiątych XX wieku nastąpił istotny rozwój nauk kognitywnych związanych z badaniami procesów poznawczych. Duże postępy zanotowano też w badaniach nad mózgiem. W *językoznawstwie* funkcja **kognitywna** to funkcja mowy, polegająca na odsyłaniu świadomości mówiących do określonych przedmiotów i zjawisk świata pozajęzykowego przez przyporządkowanie takim przedmiotom i zjawiskom określonych wyrażeń języka. Bertrand Russell stał na stanowisku izomorfizmu, według którego powinna istnieć ścisła zależność pomiędzy językiem i rzeczywistością, tak by kategoria wyrażeń dokładnie odpowiadała kategorii przedmiotów. Rozwijając teorię deskrypcji, opierał się na przeświadczeniu, że język potoczny, jako niedoskonały, musi być zinterpretowany, jeśli ma zostać zachowane zwykłe poczucie rzeczywistości. Istotą teorii deskrypcji jest odróżnienie formy gramatycznej od formy logicznej wypowiedzi. W stworzonej przez siebie doktrynie atomizmu logicznego Russell sformułował trzy tezy o świecie i równoległe do nich trzy tezy o języku. Tezy o świecie głoszą, że: istnieją fakty, fakty są obiektywne, nie ma faktów prawdziwych lub fałszywych, mogą być jednostkowe i ogólne, pozytywne i negatywne. Swój system filozoficzny oparł Russell na następujących przesłankach: istnieją dwa obrazy świata: fizykalny (świat obiektów hipotetycznych nauki) i zdroworozsądkowy (świat danych zmysłowych). Świat fizykalny jest podobny do świata danych zmysłowych, możemy widzieć i obserwować tylko to, co zachodzi w naszej świadomości: odległe skutki odległych przyczyn, natomiast to, że nie zawsze spostrzegamy wszystkie rzeczy, bierze się stąd, iż szeregi przyczynowe mogą się gubić.

Amerykański lingwista, filozof i działacz polityczny **Noam Avram Chomsky**[1] stworzył generatywną gramatykę transformacyjną[2]. Przełomowym dziełem nie tylko w pracy naukowej Chomsky'ego, ale i w teoretycznej lingwistyce drugiej połowy XX wieku, było dzieło *Syntactic Structures* (1957). Chomsky polemizował z koncepcją F. De Saussare'a, uważał, iż lingwistyki nie należy sprowadzać jedynie do opisu struktur językowych, ale na nowo zająć się genezą języka, jego relacją do myśli. Zastanawiając się nad opanowywaniem przez dziecko rodzimego języka stwierdził, że żadna teoria nie jest w stanie wyjaśnić szybkości tego procesu, dlatego należy uznać istnienie wrodzonej, uniwersalnej gramatyki, która podsuwa reguły, jakie dziecko odbiera w mowie, z którą styka się na co dzień. Przeciwnicy poglądów Chomsky'ego (np. G. Ryle) zarzucali badaczowi, iż nie uwzględnił on udziału naśladownictwa i ćwiczeń, które są tak ważne w procesie nauki języka.

W książce Pinkera znajdujemy wiele stwierdzeń i określeń dotyczących kultury, np. ludzkie kultury wydają się cechować monstrualną różnorodnością, kultura jest zasobem innowacji technicznych i społecznych gromadzonych przez ludzi po to, aby łatwiej im było żyć, a nie

zbiorem innowacji ról (symboli), (s. 103). Prezentuje koncepcję kultury jako narzędzia ułatwiającego ludziom życie. S. Pinker proponuje też myślenie w kategoriach oprogramowania, a nie zachowań technicznych. Program można ulepszać i optymalizować. Określił pomosty między sferą biologii a sferą umysłu. Są to: kognitywistyka i nauka o umyśle, współczesna nauka o funkcjonowaniu układu nerwowego, genetyka behawioralna, psychologia ewolucyjna, historia umysłu i jego funkcje adaptacyjne. Według S. Pinkera, „natura ludzka jest zagadnieniem naukowym, więc w miarę ujawniania nowych faktów nasze wyobrażenie na jej temat będzie się zmieniać" (s. 113). Rozdział *Ostatni bastion* poświęcił Pinker trzem osiągnięciom współczesnej nauki, które nasuwają często różne wątpliwości co do istnienia złożonej natury ludzkiej. Są to: odczytanie ludzkiego genomu, zastosowanie komputerowych modeli sieci neuropodobnych do wyjaśniania procesów poznawczych oraz niektóre aspekty badań nad plastycznością układu nerwowego. Zagadnienia te wywołały wiele dyskusji i kontrowersji, a jednocześnie dają dużo nadziei.

Drugą część książki zatytułowana *Lęk i nienawiść* obejmuje dwa rozdziały: *Nauki polityczne* i *Trójca Święta*. Pinker analizuje wpływy polityki na rozwój niektórych teorii, np. z zakresu genetyki i sztucznej inteligencji oraz funkcjonowanie niektórych idei, np. „determinizmu biologicznego". Nauka nigdy nie była wolna od wpływów politycznych, ponieważ potrzebuje środków na badania i wdrożenia. Stąd nie zawsze nadrzędnym celem badań jest odkrywanie prawdy. W obecnych czasach zależność ta się pogłębia. Dlatego też coraz bardziej konieczna jest kontrola prowadzonych prac badawczych pod kątem bezpieczeństwa wykorzystywania jej rezultatów.

W części zatytułowanej *Natura ludzka z ludzką twarzą* Pinker zastanawia się nad obawami związanymi z naturą ludzką. Wymienia cztery rodzaje obaw, które formułuje następująco:

1) jeśli między ludźmi występują wrodzone różnice, to uzasadniony jest ucisk i dyskryminacja,
2) jeśli ludzie są z natury niemoralni, to trzeba porzucić nadzieję na poprawę ludzkiej kondycji,
3) jeśli ludzie są wytworami biologii, to wolna wola okazuje się mitem, a ludzie nie ponoszą odpowiedzialności za swoje czyny,
4) jeśli ludzie są wytworami biologii, to życie nie ma wyższego sensu ani celu.

Dywagacjom związanym z tymi obawami poświęca oddzielne rozdziały książki, analizując różnego rodzaju lęki: przed nierównością, przed niedoskonałością, przed determinizmem i przed nihilizmem.

S. Pinker proponuje: *poznaj samego siebie* i rzuca tematy wywoławcze: kontakt z rzeczywistością, nasza głębia, liczne źródła naszego cierpienia. Pinker prezentuje *gorące tematy*, które ciągle wywołują emocje w dyskusjach: polityka, przemoc, płeć, dzieci oraz sztuka i nauki humanistyczne, a także *głos gatunku*. Próbuje określić listę ludzkich uniwersaliów.

Książki Stevena Pinkera pobudzają do dyskusji, ponieważ sięgają podstaw wiedzy, nauki i funkcjonowania człowieka. *Tabula rasa* napisana jest komunikatywnym, rzeczowym i przejrzystym językiem i stanowi ważny element realizacji idei „trzeciej kultury", który przyczyni się do lepszego zrozumienia osiągnięć nauk ścisłych i przyrodniczych i przełożenia ich na język nauk humanistycznych i społecznych. Z jednej strony S. Pinker operuje precyzyjnie faktami naukowymi i wynikami badań naukowych, z drugiej zaś wyjaśnia trudne problemy prostym językiem i stara się przybliżyć przeciętnemu czytelnikowi. Po jego poprzedniej książce wydanej w języku polskim pt. *Jak działa umysł*, w której wyjaśnił teorie funkcjonowania umysłu i teorie sztucznej inteligencji można uznać Pinkera za mistrza tego gatunku literatury. Z pewnością jednak znacznie łatwiej będzie czytać i rozumieć książkę *Tabula rasa* osobom znającym poprzednią książkę Pinkera. Skutkiem takiej formy pisarskiej jest dzieło obszerne, jednak nie można stwierdzić, by było w jakimkolwiek stopniu nadmiarowe. Niestety, nie można też stwierdzić, żeby jakiekolwiek problemy rozwiązało.

S. Pinker porusza mnóstwo zagadnień filozoficznych, psychologicznych, technologicznych oraz z zakresu biologii i medycyny. Odnosi się do niektórych książek naukowych, które zostały uznane za ważne, które odegrały ważną rolę społeczną. Każdy akapit książki *Tabula rasa* stawia jakieś problemy i zmusza do przemyśleń. Jednak samo postawienie problemów stymuluje Czytelnika do włączenia się do dyskusji. Czytelnik nieznający wcześniej S. Pinkera na pewno stwierdzi, że ma do czynienia z człowiekiem o głębokiej wiedzy interdyscyplinarnej i szerokich horyzontach ogólnych. Pinker zawarł w książce problemy, które go fascynują. Jednak nie idzie ślepo w kierunku poznania, a prezentuje bardzo humanistyczne podejście do rezultatów badań naukowych.

Dla pedagoga ważny jest jeszcze jeden aspekt książki. Książka stawia problemy ważne dla ludzkiego bytu i ludzkiego rozwoju. Pinker porusza wiele problemów dotykających wartości. Trzeba stwierdzić, że im szybciej rozwija się nauka i technika, tym więcej mamy obaw i tym więcej stawianych pytań dotyczy wartości, przyszłości człowieka i jego środowiska. Książka ma duże walory dydaktyczne i warto ją polecić nauczycielom i studentom wszystkich specjalności.

Kazimierz Wieczorkowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Przypisy

[1] Patrz K. Rosner: *Noama Chomsky'ego próba rewolucji naukowej*. T. 1-2, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1995, 1996.

[2] W Pittsburgu N. Chomsky studiował pod kierunkiem lingwisty Z. Harrisa. W 1955 r. rozpoczął pracę wykładowcy w Massachusetts Institute of Technology. W czasie wojny w Wietnamie Chomsky jako przywódca akademickiej opozycji antyrządowej ostro protestował przeciwko amerykańskiemu udziałowi w tych działaniach wojennych.

Jerzy Kubin: *Kultura intelektualna*.
Dom Wydawniczy ELIPSA,
Warszawa 2005, s. 341

Z radością prezentuję najnowszą, sto pierwszą, w całości autorską książkę Jerzego Kubina pod tytułem *Kultura intelektualna*. Zarówno autor – znany i ceniony w środowisku akademickim – jak i temat publikacji nie wymaga dodatkowej rekomendacji. Prezentuję ją jednak z myślą o szerszych kręgach potencjalnych Czytelników, zwłaszcza o studiujących nauczycielach oraz o twórcach i krzewicielach kultury każdej, nie tylko intelektualnej. Ta ambitna książka nie tylko doskonale trafia w odczuwane potrzeby poznawcze, ale też jest żywą ilustracją autentycznej kultury intelektualnej. Dlatego w miarę jej zgłębiania przykuwa uwagę i wzbudza podziw Czytelnika dla kultury języka autora. Właśnie kultura słowa tak mnie uwiodła, że niemal natychmiast po jej wystudiowaniu, poleciłam ją moim studentom – magistrantom WSP ZNP, którzy potrzebują wzoru dobrego pisarstwa naukowego. Notabene moja reakcja była zgodna z intencją autora, który książkę swą dedykuje „naukowcom z powołania i studentom znajdującym szlachetną rozrywkę w prowadzeniu własnych badań, więc – mam nadzieję – Czytelnicy mi wybaczą, że zaczęłam prezentację książki od przekazania moich emocji.

Wracając do merytorycznej prezentacji *Kultury intelektualnej* Jerzego Kubina, muszę polecić Czytelnikom przedmowę napisaną przez Franciszka Gruczę, Przewodniczącego Rady Upowszechniania Nauki PAN. Jego autorytet poręcza intuicyjne odczucia młodszych Czytelników, dotyczące widocznych deficytów w zakresie kultury intelektualnej nawet środowiska akademickiego. Prof. F. Grucza dostrzegał co najmniej dwie przyczyny coraz częstszych sprzeniewierzeń wobec kultury nauki: po pierwsze, poluzowanie norm etycznych pracy intelektualnej, oraz po drugie, zaniedbywanie kształcenia młodej kadry pod tym względem w toku studiów i w toku późniejszej pracy naukowo-dydaktycznej. Otóż książka Jerzego Kubina może być – moim zdaniem – wykorzystana jako remedium w obu tych dziedzinach, ponieważ w wielu – spośród trzynastu – rozdziałach pisze wprost o wartościach poznawczych konstytuujących kulturę intelektualną (rozdz. I, II, V, VIII) oraz o wynikających z nich regułach (rygorach) uprawiania nauki, czyli o jej etosie (rozdz. VI, VII, IX). Słusznie autor tak wielką wagę do nich przywiązuje i ma rację, kiedy zachęca nauczycieli akademickich do ich urzeczywistniania w toku kształcenia studentów i młodszych pracowników nauki. Robi to przekonująco i z wielką kulturą: pokazuje możliwości, nadaje wagę, omawia pozytywne przykłady z kraju i zza granicy, używa statystyk, powołuje się na znane autorytety i osobiste doświadczenie. Jestem Mu wdzięczna za przywoływanie w kontekście etosu naukowego znaczących wypowiedzi K. Twardowskiego, F. Znanieckiego, S. Ossowskiego, A.B. Dobrowolskiego czy B. Suchodolskiego i wielu innych mistrzów.

Jest do czego sięgać w pracy wychowawczej ze studentami, zwłaszcza że autor pomieścił Ich w jednym tomie-niezbędniku do kształcenia kultury intelektualnej w toku studiów. Wywołuje tymi personalistycznymi przywołaniami wiele wspomnień i przeżyć. Przykładowo: gdy przywołał Dobrowolskiego, dla którego etos nauki równa się „uczciwości myślenia" i podstawie kultury intelektualnej, przypominały mi się sprzed laty seminaria magisterskie u W. Okonia, który także często stawiał nam za wzór osobowy Dobrowolskiego.

Gdy – innym razem – Jerzy Kubin ukazując „rozumienie" jako wartość poznawczą i ko-

lejny składnik kultury intelektualnej przywołał B. Suchodolskiego, wracałam pamięcią do Jego seminariów, na których uczył nas rozumienia pełnych tekstów filozoficznych. Była to uczta intelektualna – i jaka szkoda, że obecne standardy edukacyjne nie promują już takich form kształcenia kultury umysłu!

Żałuję, że ograniczone ramy prezentacji najnowszych, wartościowych publikacji uniemożliwiają szersze ich omówienie, zwłaszcza w świetle osobistych refleksji. Ale publikacja Jerzego Kubina taka właśnie jest, tzn. prowokująca do osobistych refleksji, zwłaszcza Czytelnika zaangażowanego w kształcenie intelektualne przyszłych nauczycieli, opiekunów-wychowawców, animatorów kultury i w ogóle – humanistów, odpowiedzialnych za kulturę umysłową młodego pokolenia. Dlatego, jako doświadczony już nauczyciel akademicki, chcę wyrazić przekonanie, że w moim środowisku akademickim dominuje świadomość możliwości kształcenia kultury intelektualnej studentów w toku studiów i badań naukowych. To „szlifowanie brylantów" (jak mawia Krzysztof Kruszewski) jest szczególnie potrzebne i najdłużej trwa na studiach dziennych, gdzie mamy do czynienia z bardzo „surowym materiałem".

J. Kubin konsekwentnie w wielu miejscach książki przypomina, że „kultura intelektualna nie jest postacią życia umysłowego człowieka, która wyrasta spontanicznie na glebie myślenia potocznego i zdroworozsądkowego. Wymaga celowej uprawy i animacji" (s. 297). I to właśnie robimy – jak mi się wydaje z perspektywy lat – z coraz większym mozołem, dostrzegając coraz więcej zaniedbań w tym zakresie u najmłodszych roczników absolwentów szkoły średniej. Nie jest moją intencją przerzucanie odpowiedzialności za kształcenie kultury intelektualnej na barki nauczycieli szkolnych. Jednak myślę o nich w tym kontekście jako o potencjalnych, refleksyjnych Czytelnikach prezentowanej książki J. Kubina. Autor – przypuszczam – też podobnie o nich myślał, formułując na koniec wykładu o kulturze intelektualnej, wnioski pod adresem edukacji. Wiele z nich realizuje nauczycielstwo akademickie, inne mogą być i są podejmowane na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Prezentowane w tym zbiorze studia są dorobkiem ponad trzydziestu lat pracy badawczej J. Kubina w kraju i za granicą. Ten dorobek i doświadczenie wyniesione z krajów anglojęzycznych – jako specyficzny – pomieścił w trzech (XI, XII i XIII) ostatnich rozdziałach. Dostarczają one Czytelnikowi ciekawych materiałów źródłowych, np. bardzo spektakularnych, praktycznych inicjatyw upowszechniających naukę w Quebecu, polityki wobec upowszechnienia nauki w Stanach Zjednoczonych oraz w Europie (Anglia, Francja), a nawet w Chinach. Materiał ten może stanowić dla polskich młodych adeptów nauki punkt odniesienia i możliwość porównań dla własnych i w ogóle polskich inicjatyw z obszaru animacji kultury intelektualnej. Teksty te z pewnością można wykorzystać do stymulowania zainteresowań poznawczych i poszerzania horyzontów myślowych studentów niemających jeszcze własnych obserwacji zza granicy.

Ostatnie 40 stron prezentowanego tomu J. Kubina przybliża Czytelnikowi już nie autorski dorobek, ale tematycznie spójny z całością treści.

Po pierwsze, jest to znakomita recenzja książki wielu autorów angielskich z 1994 roku pt. *The New Production of Knowledge*, ukazującej porównawczo dwa modele tworzenia wiedzy (modele badań naukowych) w kontekście kształtującego się obecnie społeczeństwa informacyjnego. Ponieważ tym samym nieuchronnym procesom podlega także polskie społeczeństwo i polska nauka, zasługą J. Kubina – świetnego tłumacza – jest upowszechnienie jej tematyki w środowisku naukowym.

Po drugie, zasługą J. Kubina jest wykonanie obszernego omówienia aż pięciu tomów Zespołu Edukacji i Kultury Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN.

Jest to przebogaty dokument zbiorowego dorobku naukowego z lat 1996–2001, będącego z inicjatywy Ireny Wojnar kontynuacją idei B.Suchodolskiego, wyłożonej po raz pierwszy w *Wychowaniu dla przyszłości*. Zdaniem autora owego przeglądu, serię pięciu tomów „wyróżnia nie tylko wielodyscyplinowy charakter, lecz przede wszystkim humanistyczne zaangażowanie i koncentracja refleksji na tendencjach zmian w Polsce, w Europie i na świecie, zawierających istotne implikacje dla teorii i praktyki edukacyjnej" (s. 319).

Po trzecie, J.Kubinowi zawdzięcza Czytelnik prezentację ostatniej książki Bogdana Suchodolskiego pt. *Edukacja permanentna*, w przekładzie z francuskiego Ireny Wojnar. Zdaniem J.Kubina, przesłaniem tej książki jest „pogodzenie człowieka z cywilizacją dzięki przezwyciężeniu zasady służby światu zastanemu przez wizję świata wartości humanistycznych, który rodzi się w bogactwie ludzkiego doświadczenia" (s. 337). Studiowanie spuścizny

B. Suchodolskiego wymaga wielkiej kultury intelektualnej; dzięki J.Kubinowi zostania ona upowszechniona, może stać się znakomitym przewodnikiem po współczesnych problemach światowych; może stać się nieocenioną pomocą w kształceniu kultury intelektualnej nie tylko najmłodszego pokolenia.

Pragnę na zakończenie złożyć autorowi prezentowanej publikacji uznanie z powodu przebogatej literatury tematycznej, cytowanej i omawianej po każdym rozdziale. Jest to dodatkowy walor „niezbędnika" do i po kulturze intelektualnej.

Józefa Chmielewska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Współprzestrzenie edukacji. Szkoła – Rodzina – Społeczeństwo – Kultura.
Red. naukowa Mirosława Nyczaj-Drąg i Michał Głażewski.
Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005

Potoczne doświadczenie pozwala określić czasy współczesne jako nagromadzenie różnorodności, przejawiające się we wszystkich obszarach życia. Owa wielość możliwości, potencjalność zdarzeń łączy się nieodmiennie z prawie nieograniczoną liczbą możliwych wyborów, zachowań, preferencji. Wybory te mogą dotyczyć spraw zdawałoby się prozaicznych, takich jak wybór kanału telewizyjnego, czy też o bardziej doniosłym znaczeniu, jak wybór stylu życia, orientacji i filozofii życiowej. Tak opisana współczesność – ponowoczesna rzeczywistość stanowi temat, ale również tło i kontekst dla rozważań prowadzonych przez autorów poszczególnych artykułów, składających się na książkę *Współprzestrzenie edukacji. Szkoła – Rodzina – Społeczeństwo – Kultura.* Owe tytułowe „współprzestrzenie edukacji" podlegają parcelacji i kategoryzacji. W rezultacie mowa jest o współprzestrzeni szkolno-pedagogicznej (Część I), współprzestrzeni rodzinno-szkolnej (Część II) i współprzestrzeni społeczno-kulturowej (Część III). Relacje instytucjonalne realizują się poprzez dialog osobowy, między nauczycielami, rodzicami i dziećmi-uczniami. Te podmioty dialogu wchodzą również w interakcje ze światem, jako członkowie społeczeństwa, odbiorcy i uczestnicy kultury, ale również z samym sobą, jako jednostki refleksyjne.

Współprzestrzenie edukacji ukazują złożoność świata współczesnego, cywilizacji i kultury, będących źródłem i kontekstem zarazem dla procesów edukacji i wychowania. Autorzy artykułów dokonują krytycznego definiowania pojęć edukacji, wychowania, dziecięcości, pedagogiki i pedagoga, rodziny. Problematyka ta rozpatrywana jest w kontekście celów wychowania, zadań edukacji współczesnej, roli rodziny w XXI wieku, wyzwań i zadań stojących przed człowiekiem w postmodernistycznej rzeczywistości.

W rozważaniach autorów ponowoczesna rzeczywistość jawi się jako poddana destrukcji i dekonstrukcji. Obraz postmodernizmu, pozostającego w opozycji do modernizmu, a równocześnie czerpiącego z jego tradycji, pokazuje Marek Budajczak („O źródłach witalności edukacji w rodzinie i szkole w kontekście sporu między modernizmem i postmodernizmem", s. 159–177). Autor prezentuje, ukazane na zasadzie opozycji, cechy modernizmu i postmodernizmu. W ten ogólny kontekst wpisana jest charakterystyka postmodernistycznej pedagogiki, jako takiej która indywidualizuje oddziaływania edukacyjne, kultywuje takie wartości, jak różnorodność, tolerancja, równość, a także ekspresywność emocjonalną i intuicję. Edukacja właśnie odgrywa szczególną rolę w chronieniu i propagowaniu tych wartości.

Pytaniu o model postmodernistycznej edukacji towarzyszy zapytanie o wizję pedagoga-nauczyciela XXI wieku. Krytyczny namysł nad tym zagadnieniem podejmuje Zbigniew Kwieciński („Zmienić kształcenie nauczycieli", s. 15–39). Autor pokazuje tradycyjne metafory, opisujące między innymi proces uczenia się, rolę ucznia i nauczyciela. Uczenie się określane jest zatem jako odbiór – wzrost – rozwój, rola ucznia jako glina – odbiorca – roślina, nauczyciel określany jest jako rzeźbiarz – przekaziciel – ogrodnik. Kreśląc obraz nauczyciela postmodernistycznej rzeczywistości, autor odpowiada na szereg pytań. Po pierwsze, czy pedagog powinien być raczej przewodnikiem czy tłumaczem w procesie edukacji i wychowania. Autor zwraca uwagę na obecne we współczesnej rzeczywistości zjawisko wielokulturowości, z jego konsekwencjami dla edukacji. Za Martinem J. Habermanem pokazuje możliwe sposoby ujęcia i rozumienia zjawiska międzykulturowości. Zebranie owych sposobów definiowania i rozumienia tego zagadnienia jest równocześnie przyczynkiem do nakreślenia wizji nauczyciela międzykulturowego. Zbigniew Kwieciński poddaje również analizie inne możliwe role nauczyciela epoki postmodernistycznej. Pedagog może być zatem twórczym praktykiem, zaangażowanym

intelektualistą, dekonstruktorem bądź badaczem. Autor czerpie z najnowszych fachowych opracowań międzynarodowych dotyczących kształcenia nauczycieli.

Współpraca między szkołą a rodziną, czy inaczej dialog pomiędzy nauczycielami, rodzicami i uczniami, stanowi jeden z wątków przewodnich artykułów zebranych w Części II – „Współprzestrzeń rodzinno-szkolna". Andrzej Olubiński („Współpraca rodziny i szkoły jako funkcja życia społecznego", s. 77–86) wskazuje na niewydolność wychowawczą jako rys charakterystyczny współczesnej polskiej rodziny. Autor szuka również odpowiedzi na pytanie o przyczyny i źródła owego kryzysu. Upatruje ich między innymi w przemianach cywilizacyjnych, społeczno-ustrojowych oraz upowszechnianiu się ponowoczesnej filozofii, etyki i sposobów życia. W ten kontekst wpisują się rozważania o możliwości wspierania, uzupełniania i wspomagania wychowawczego rodziny przez szkołę. Współpraca ta jawi się jako konieczność efektywnego rozwoju społeczno-cywilizacyjnego społeczeństwa.

Problem współdziałania rodziców i nauczycieli w procesie wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych podejmuje Andrzej Twardowski („Współpraca nauczycieli i rodziców w procesie wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych intelektualnie", s. 87–96). Autor prezentuje model oddziaływań terapeutycznych, w którym rodzice stają się aktywnymi uczestnikami procesu rehabilitacji swoich niepełnosprawnych dzieci, a niekiedy również inspiratorami oddziaływań o charakterze terapeutycznym. Edukację jako dialog pomiędzy wszystkimi jej podmiotami pokazuje Danuta Waloszek („Czy szkoła może być miejscem wzajemności porozumiewania się nauczycieli – rodziców – uczniów?", s. 129–141). Autorka zwraca uwagę na zasady wzajemności, podmiotowości i pełnomocności jako istotne dla rzeczywistości edukacyjnej i szerzej społecznej w XXI wieku. Danuta Waloszek prezentuje również typowy model relacji między rodzicami i nauczycielami w szkole, pokazując możliwości optymalizowania dialogu między tymi podmiotami na rzecz rozwoju dziecka-ucznia. Pośród cech szkoły, która służyłaby efektywnemu rozwojowi dziecka wymienia: synergię oddziaływań rodziny i nauczyciela, komplementarność działań z uwzględnieniem indywidualnych uwarunkowań sytuacji dziecka, kolektywność i familijność. Ta ostatnia cecha szkoły stanowi środek zaradczy i kompensacyjny wobec zjawiska kryzysu rodziny.

Temat dialogu między szkołą a domem rodzinnym podejmuje również Piotr Kowolik („Dialog i współdziałanie szkoły z domem rodzinnym", s. 97–109). Autor definiuje pojęcie współdziałania szkoły i rodziny, podkreślając konieczność stworzenia warunków sprzyjających wychowaniu dziecka-ucznia jako istotny cel wzajemnych relacji. Piotr Kowolik wymienia warunki i zasady skutecznego współdziałania szkoły i rodziny. Autor wskazuje również, w jakim kierunku powinny zmierzać zmiany w systemie edukacji. Za ważne filary edukacji narodowej uznaje on proces samoedukacji, konieczność współpracy instytucjonalnej na linii szkoła – rodzina, dialog ekumeniczny edukacji, całościowy system edukacji rodzinno-dialogowej. Piotr Kowolik prezentuje model „szkoły uczącej i wychowującej", w której nauczyciele i rodzice poszukują, w drodze dialogu, sposobów doskonalenia szkoły i tworzenia warunków sprzyjających zmianom w oświacie.

Natalia Krzyżanowska („Gry reklamy: rola dziecka w postmodernistycznej wizji konsumpcji masowej", s. 179–191) zwraca uwagę na konsumpcjonizm jako cechę charakterystyczną współczesnego społeczeństwa i jako swego rodzaju styl życia. Autorka pokazuje dziecko w roli konsumenta, odbiorcy kultury masowej. Zwraca również uwagę na konsumpcję jako zjawisko podległe interdyscyplinarnym badaniom, w tym również jako obiekt zainteresowania pedagogiki. Natalia Krzyżanowska charakteryzuje zjawisko konsumpcji w Polsce jako nową praktykę społeczną, ukazując reklamę jako sposób jej promowania. Reklama postrzegana jest w kontekście możliwości kreowania stylów życia i jako swego rodzaju źródło wiedzy o świecie. Istotny wpływ na kształtowanie się charakterów i światopoglądu dzieci do końca XX wieku i na początku XXI wieku ma telewizja i zawarte w niej reklamy.

Problematykę wychowania w epoce ponowoczesności podejmuje Michał Głażewski („Dziecięcość jako monstrum i wspólnik filozofów", s. 193–201). Definiuje on wychowanie jako udzielanie wychowankowi pomocy w stawaniu się człowiekiem, w jego wysiłku wypracowywania własnej osobowości w dialogu ze światem i samym sobą. W kontekst tych rozważań wpisuje się również pytanie o model edukacji ponowoczesnej.

Wielość podejmowanych przez autorów wątków składa się na obraz zróżnicowanej rzeczywistości edukacyjno-wychowawczej początku XXI wieku. Problematyka ta osadzona jest w teraźniejszości, ale jednocześnie podejmo-

wane są pytania o przyszłość. Dziecko-uczeń, podmiot procesów edukacji i wychowania ukazane jest w wielości ról, które może pełnić. Jako członek rodziny i społeczeństwa, jako podmiot poddany oddziaływaniom instytucji, jaką jest szkoła, ale również jako uczestnik i odbiorca kultury. Dziecko jako zagadnienie o charakterze teoretycznych, ale jednocześnie jako podmiot oddziaływań praktycznych stanowi centrum rozważań podejmowanych we *Współprzestrzenie edukacji*. Z tym zagadnieniem bezpośrednio koreluje problematyka dzieciństwa i dziecięcości w epoce ponowoczesnej.

Książka, ze względu na wielość podejmowanych wątków i różnorodne sposoby pokazywania opisywanych zjawisk, stanowić może interesującą lekturę dla osób zawodowo związanych z edukacją i wychowaniem – dla pedagogów, ale również dla rodziców, którzy zechcą poszerzyć swoje kompetencje wychowawcze.

Małgorzata Kulik
Doktorantka

Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych. Red. Ryszard Gmoch i Anna Krasnodębska. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 331

Zmiany, jakie dokonały się w Polsce w różnych sferach życia społeczno-politycznego w ostatnich latach, dotyczą także – i to szczególnie wyraźnie – edukacji, modelu jej organizacji i stylu pracy. Wprowadzona w ramach przemian ustrojowych w naszym kraju reforma systemu edukacji obejmuje cały system szkolny, od pierwszych lat nauki poprzez studia zawodowe, magisterskie aż do studiów doktoranckich, zgodnie z wymogami wynikającymi z integracji Polski z Unią Europejską. Założenia reformy systemu edukacji kładą duży nacisk na dążenie do wysokiej jakości pracy nauczycieli i zwiększanie efektywności kształcenia w różnych typach szkół.

Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego w czerwcu 2001 roku zorganizował konferencję naukową, której celem było przedstawienie problematyki jakości kształcenia i kompetencji nauczyciela w świetle reformy edukacji. W spotkaniu tym uczestniczyli pracownicy naukowi, nauczyciele oraz działacze oświaty z Polski, z innych krajów Europy oraz z USA. Cenne materiały naukowe wypracowane przez referentów i dyskutantów zostały zebrane i opracowane przez Ryszarda Gmocha i Annę Kasnodębską, a opublikowane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Praca zawiera 42 artykuły naukowe pióra 48 autorów, które ze względu na prezentowane w nich treści zostały pomieszczone w dwóch częściach. Jedna część, zatytułowana „Kompetencje zawodowe nauczycieli", liczy prawie 200 stron, na których swoje naukowe rozważania prezentuje 29 autorów. Kompetencje nauczycieli traktowane są przez przedstawicieli różnych ośrodków naukowych kraju i zagranicy bardzo rozległe i wszystkie ukazane sposoby ujmowania tego zagadnienia zasługują na uwagę, chociażby z racji ich odrębności i oryginalności, oraz szerokiego potraktowania lub bardzo wycinkowego podejścia. Artykuł Krystyny Duraj-Nowakowej z Akademii Świętokrzyskiej (Kielce) pt. „Integrowanie kompetencji nauczycieli dla jakości edukacji" wprowadza w epistemologiczne zależności kompetencji nauczycieli i integracji działania edukacyjnego z systemem społeczno-kulturowym. Thomas R. Lawson z Uniwersytetu Louisville (USA) zaprezentował charakterystykę systemu edukacyjnego w USA w XXI wieku oraz kwalifikacje tamtejszych nauczycieli, wspominając wkład w rozwój oświaty takich wielkich filozofów, jak Platon, Arystoteles czy Rousseau. Kolejny artykuł, prezentujący polskie reformy systemu szkolnego i kompetencje nauczycieli z niego wynikające, jest autorstwa Stanisława Gawlika z Uniwersytetu Opolskiego. Zwraca on uwagę na dotychczasowe osiągnięcia oraz propozycje poprawy systemu szkolnego wytyczane przez znakomitych pedagogów polskich, takich jak: Z. Kwieciński, T. Lewowicki, W. Okoń, C. Kupisiewicz, J. Kuźma i wielu innych. Dzisiejszy nauczyciel – pisze Gawlik – jawi się jako humanista, pedagog i wysokiej klasy specjalista, bo tylko taki będzie mógł sprostać coraz bardziej złożonym, a przypisanym mu zadaniom edukacyjnym (s. 27).

Ogromne znaczenie edukacji kulturalnej podkreśla w swym referacie Katarzyna Olbrycht z cieszyńskiej filii Uniwersytetu Śląskiego. Autorka zaznacza, iż edukacja kulturalna nie jest dziś luksusowym dodatkiem do programu kształcenia, lecz wyrażaną przeciwwagą dla edukacji instrumentalnej, wyposażającą człowieka w niezbędny zakres rozległych sprawności. Nauczyciel spełnia dziś szczególnie ważną rolę, w której kompetencje zawodowe obejmują również ogólny poziom wiedzy, dojrzałość osobowości i kompetencję kulturową. Autorka

kładzie więc nacisk w swym opracowaniu na bardzo ważny element sprawności, który powinien mieścić się w przygotowaniu zawodowym nauczycieli kompetentnych, czyli takich, jakich dziś oczekujemy. Zygmunt Łomny przybliża zagadnienie kompetencji nauczycieli przyszłości wymaganych w świetle raportu UNESCO. Tematyka to bardzo istotna i godna poznania przez wszystkich, którzy zajmują się teoretycznie lub praktycznie pedagogiką. Autor, przedstawiając i omawiając wybrane aspekty dotyczące osobowości nauczyciela oraz jego pracy, stwierdza w konkluzji, iż „Nauczyciele to wielka społeczność świata. Oby wszyscy poświadczali dowodami, że realizują największy humanistyczny program edukacyjny XXI wieku pt. „Człowiek człowiekowi człowiekiem" (s. 59).

Pozostałe opracowania poruszają zagadnienie kompetencji nauczyciela w węższym tematycznie zakresie, eksponując różnorodność owej problematyki. Tak np. omawiane są dalej wymagania co do kompetencji nauczyciela w sferze innowacji, komunikacji, informatyki, zdrowia oraz różnych poziomów nauczania (przedszkole, szkoła, uczelnie wyższe) czy różnych środowisk pracy nauczyciela wychowawcy (środowisko pogranicza, szkoła specjalna itp.). Część pierwszą pracy zamykają opinie wybranych grup respondentów dotyczące kompetencji nauczyciela. Materiały te, opracowane na podstawie przeprowadzonych badań, przygotowali m.in. Jacek Z. Górnikiewicz (Uniwersytet w Białymstoku), Aleksander Sztejnberg i Józef Hurek (Uniwersytet Opolski) oraz Stanisław Korczyński (Uniwersytet Opolski). Dostarczają one Czytelnikowi wielu informacji o tym, jak widzą nauczyciela i jakie mają w stosunku do niego oczekiwania sami zainteresowani, czyli uczniowie, studenci.

Zgłębiając treści pierwszej części omawianej pracy, nie można pominąć żadnego z artykułów, gdyż łącznie tworzą one całościowy obraz problematyki, wykazując jej rozległość i wieloaspektowość.

Druga część pracy dotyczy zagadnienia jakości kształcenia we współczesnej szkole, a nosi tytuł „Nauczyciel epoki przemian a jakość kształcenia". Składają się na nią opracowania 20 autorów, liczące w sumie 130 stron. Głównie są to doniesienia badawcze zawierające analizy wyników badań empirycznych realizowanych w różnych ośrodkach naukowych. Na przykład, Ewa Smak i Leszek Kuberski przedstawiają interesujący obraz jakości kształcenia w Uniwersytecie Opolskim. Materiał zebrano wśród studentów różnych kierunków studiów, którzy mieli za zadanie ocenić pracę swych wykładowców. Autorzy opracowania zaznaczają, iż oceny studenckie, jak każda inna metoda ewaluacji zajęć, nie są pozbawione wad, gdyż brak im kompetencji do oceny merytorycznej wykładowców czy jakości oferowanych zajęć. Uznają oni wszakże, iż „ze względu na anonimowość ankieta jest bardzo dobrym narzędziem do poznawania stanu uczelnianej dydaktyki" (s. 212). Zagadnienie jakości kształcenia podejmowane jest w omawianej pracy w bardzo różnych aspektach i rozmaitych środowiskach dydaktycznych.

Agata Cudowska (Uniwersytet w Białymstoku) wskazuje na istotną rolę jakości kształcenia we współczesnej edukacji w ogóle, Danuse Nezvalova (Uniwersytet Palackiego w Olomuńcu) podkreśla wagę jakości w przygotowaniu nauczyciela kompetentnego, Justyna Nowotniak (Uniwersytet Szczeciński) stara się dokonać eksplikacji związku jakości kształcenia z kulturą szkoły. Niżej podpisana natomiast podjęła próbę ukazania związku między stosunkami interpersonalnymi nauczyciela i ucznia a jakością kształcenia. Artykuły zawarte w dalszej części omawianej pracy poruszają jeszcze inne, niemniej interesujące aspekty jakości kształcenia. Uwagę Czytelnika zwrócą niewątpliwie m.in. te, które dotyczą osobowości nauczyciela (autorstwa Lidii Pawelec z Liceum Ogólnokształcącego w Ostrowcu Świętokrzyskim i Krystyny Ciekom z Politechniki Wrocławskiej), rozwoju zawodowego (autorzy: Katarzyna Pałka z Uniwersytetu Szczecińskiego, Bernard Megier, Janina i Władysław Pierańscy z Uniwersytetu Opolskiego), kształcenia kadr kierowniczych (autor Eugenia Karcz z Uniwersytetu Opolskiego), wdrażania reformy oświaty (autor Kazimierz Burtny, Politechniki Opolskiej).

Tematyka zawarta w książce jest niezwykle aktualna, zaprezentowana przez licznych autorów w sposób świeży, na podstawie najnowszych badań i ciekawych, nierzadko odmiennych analiz. Prezentowany tom jest kierowany do wszystkich współczesnych ludzi, którzy interesują się sprawami społeczeństwa i zmian, jakie dokonują się w dzisiejszych czasach. Książka jest polecana zwłaszcza tym, którzy w rozmaity sposób uczestniczą w procesie edukacji, podlegają bezpośrednio jego oddziaływaniu, stymulują ów proces bądź też śledzą edukacyjne poczynania z racji zainteresowań i działań naukowych. Publikacja powinna być znana pracownikom wyższych uczelni kształcącym kadry pedagogiczne i oczywiście studentom, którzy przygotowują się do pracy pedagogicznej na różnych szczeblach i w róż-

nych specjalnościach. Im bowiem nie może być obojętna problematyka jakości kształcenia i kompetencji pedagogicznych.

Krystyna Łangowska-Marcinowska
Uniwersytet Opolski

Stefan M. Kwiatkowski: ***Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy.*** Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006, s. 88

Ta niewielka rozmiarami, ale jakże znacząca z merytorycznego punktu widzenia, książeczka zasługuje na baczną uwagę szerokiego kręgu czytelników zainteresowanych problematyką tego działu naszej zinstytucjonalizowanej edukacji, z którego nadal korzysta u nas około 40%, a w Unii Europejskiej ponad 60% absolwentów gimnazjum. Rację ma zatem jej autor, kiedy stwierdza, że „Kształcenie zawodowe stanowi newralgiczny element systemu edukacji" i że powinno ono „być komplementarne wobec kształcenia ogólnego, jednak pozostaje w jego cieniu. Z taką sytuacją mamy (przy tym – Cz. K.) do czynienia w ostatnich kilkunastu latach nie tylko w praktyce, ale również w teorii pedagogicznej. A przecież różnorodne uwarunkowania procesu kształcenia zawodowego mogą stanowić źródło inspiracji badawczej ukierunkowanej na interdyscyplinarne pojmowanie zadań zawodowych i funkcjonowanie człowieka w środowisku pracy" (s. 5).

Mogą, ale czy – przynajmniej jak dotychczas – stanowią?

Kompetentnej i zarazem gruntownie uzasadnionej pod względem merytorycznym odpowiedzi na to pytanie dostarcza, moim zdaniem, recenzowana tutaj publikacja. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że jej autor należy do wąskiego grona najwybitniejszych w Polsce teoretyków kształcenia zawodowego, lecz również z tego powodu, że notabene zgodnie z tytułem omawianej publikacji – prezentuje najważniejsze dylematy, wyzwania, priorytety i standardy zawodowe edukacji. Syntetyczna prezentacja tych problemów stanowi przy tym kolejne ogniwo tego łańcucha ekspertyz z lat 2000–2002, który był poświęcony zmianom strukturalnym w kształceniu zawodowym, prognozom rynku pracy w Polsce, a także dostosowaniu tego kształcenia do przewidywanych zmian w naszym systemie edukacji. Sądzę, że podobnie jak tamte ekspertyzy przygotowane przez Stefana M. Kwiatkowskiego, również recenzowana tutaj publikacja stanie się – czego jej autor oczekuje – „głosem w dyskusji nad przyszłością kształcenia zawodowego, a może także inspiracją do jego reformowania na miarę oczekiwań gospodarki stającej w szranki europejskiego współzawodnictwa" (s. 6).

Nie są to, według mnie, oczekiwania przesadne. Stefan M. Kwiatkowski kreśli bowiem klarowny obraz sześciu celów tego, co można by nazwać „edukacją przyszłości" (s. 10–18); odnosi te cele do „uwarunkowań lokalnych" (s. 19–24); oraz postuluje podjęcie „szerokiej dyskusji interdyscyplinarnej nad nowymi uwarunkowaniami rozwoju systemu edukacji" prowadzonej równolegle z badaniami określającymi główne kierunki tego rozwoju (s. 24).

Ten fragment recenzowanej publikacji, o którym można powiedzieć, iż odnosi się do obecnych realiów zinstytucjonalizowanego kształcenia w Polsce (s. 25–33), zasługuje tym bardziej na uwagę, że stanowi niejako punkt wyjścia dla sprecyzowania podstawowych „priorytetów w kształceniu zawodowym" (s. 34–46). Spośród tych priorytetów na szczególną ekspozycję zasługuje „wzmocnienie powiązań (kształcenia zawodowego – Cz. K.) ze światem pracy, instytucjami badawczymi, pracodawcami i pracobiorcami" (s. 43).

Niebagatelne znaczenie dla teorii i praktyki kształcenia zawodowego mają także zagadnienia dotyczące globalnych i lokalnych celów kształcenia zawodowego (s. 47–50); procedur projektowania kierunków kształcenia ponadgimnazjalnego (s. 51–55), szczególnie istotne w przypadku ewentualnej przebudowy struktury tego kształcenia, wynikającej z wcześniejszej inicjacji szkolnej; roli społeczności lokalnych w zarządzaniu oświatą (s. 56–61); a także standaryzacji procesu kształcenia zawodowego oraz standardów kwalifikacji zawodowych (s. 62–75).

W „Zakończeniu" omawianej przeze mnie publikacji jej autor przytacza 12 rekomendacji o charakterze – jak pisze – „częściowo diagnostycznym, częściowo prognostycznym". Byłoby dobrze, gdyby obecna centralna administracja oświatowa znalazła czas i chęć do zapoznania się z tymi rekomendacjami.

Czesław Kupisiewicz

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2006

Ewa Ogrodzka-Mazur
Uniwersytet Śląski w Cieszynie

POLITYKA SPOŁECZNA I OŚWIATOWA A EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA
USTROŃ – CIESZYN, 10–12 PAŹDZIERNIKA 2005 ROKU

Katedra Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie zorganizowała wraz z Wyższą Szkołą Pedagogiczną Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie X ogólnopolską sesję naukową z udziałem gości zagranicznych – poświęconą problematyce edukacji międzykulturowej. Spotkanie było kontynuacją rozważań podjętych na poprzednich konferencjach[1]. Głównym obszarem dyskusji uczyniono zagadnienia polityki społecznej i oświatowej, a w ich kontekście – problemy teorii i praktyki edukacyjnej oraz zachodzących współcześnie procesów integracyjnych jako istotnych wyznaczników realizacji zadań wychowania i kształcenia w społecznościach wielokulturowych.

Intencją organizatorów było zwrócenie uwagi na kwestie dotyczące m.in.:
- prawnych oraz instytucjonalnych warunków i form realizacji edukacji międzykulturowej w szkolnych i pozaszkolnych placówkach oświatowych,
- specyfiki oddziaływań wychowawczych wobec grup mniejszości narodowych i etnicznych, istniejących w naszym kraju, jak również edukacji Polaków przebywających poza granicami państwa,
- przygotowania nauczycieli i pedagogów do pracy w społecznościach wielokulturowych,
- realizowania europejskiego wymiaru edukacji międzykulturowej.

Cieszyńska sesja naukowa zgromadziła reprezentantów różnych dyscyplin humanistycznych – pedagogów, filozofów, socjologów, politologów, etnologów, historyków. Umożliwiło to przeprowadzenie wszechstronnej diagnozy zagadnień związanych z polityką społeczną i oświatową, jak również ze względu na przyjętą formę obrad – rozmowy i dyskusje – ujęcie relacji: polityka – społeczeństwo – edukacja międzykulturowa. Istotne znaczenie dla merytorycznego przebiegu spotkania miało także przygotowanie i wcześniejsze przekazanie uczestnikom publikacji przedkonferencyjnej[2].

Trzydniowe sympozjum przebiegało w ramach czterech sesji problemowych: *Polityka i edukacja; Europejski wymiar edukacji międzykulturowej; Filozoficzne i pedagogiczne konteksty polityki* oraz *Polityka społeczna i oświatowa na Pograniczach* – poprze-

dzonych referatami wprowadzającymi zaproszonych ekspertów: prof. dra hab. Zenona Jasińskiego (Uniwersytet Opolski), doc. PhDr. Soňi Karikovej, CSc. (Uniwersytet Mateja Bela, Słowacja), doc. PhDr. Bronislavy Kasáčovej, CSc. (Uniwersytet Mateja Bela, Słowacja), dra Kazimierza Kossak-Główczewskiego (Uniwersytet Gdański), prof. dr hab. Alicji Anny Kotusiewicz (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie), prof. dra hab. Zbigniewa Kwiecińskiego (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), prof. dra hab. Tadeusza Lewowickiego (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie), dra Wojciecha Morszczyńskiego (Uniwersytet Śląski w Cieszynie), ks. prof. dra hab. Mariana Nowaka (Katolicki Uniwersytet Lubelski), prof. dra hab. Idziego Panica (Uniwersytet Śląski), prof. dra hab. Wiktora Rabczuka (Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie).

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki – Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – który przypomniał ideę cyklicznych spotkań naukowych w Cieszynie, poświęconych problematyce edukacji wielo- i międzykulturowej, jak również nakreślił najważniejsze obszary tematyczne konferencji. W tym kontekście przedstawił nowe zadania pedagogiki i edukacji w społeczeństwie pluralistycznym oraz strategie współczesnej polityki społecznej i oświatowej, której naczelną kategorią i zarazem wartością powinno być dobro człowieka – rozumiane jako wyznacznik działań etycznych ludzi w stosunku do innych osób, bez względu na ich przynależność kulturową, narodową czy wyznaniową. Prof. dr hab. Halina Rusek – Dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie oraz prof. dr hab. Zygmunt Kłodnicki – Prodziekan ds. Nauki i Współpracy z Zagranicą wskazali w swych wystąpieniach na rangę i znaczenie prowadzonych w cieszyńskim ośrodku akademickim badań nad edukacją międzykulturową i pograniczem kulturowym, jak również podziękowali w imieniu władz uczelni prof. Tadeuszowi Lewowickiemu za powołanie w Uniwersytecie Śląskim w Cieszynie Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza oraz wieloletnią działalność naukową.

Sesję inauguracyjną, zatytułowaną *Polityka i edukacja*, rozpoczął prof. T. Lewowicki wystąpieniem: *Polityka – Społeczeństwo – Edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*. Zwrócił uwagę na potrzebę uwzględniania różnych płaszczyzn wzajemnych związków, jakie zachodzą między polityką, w tym polityką społeczną, kulturalną i oświatową, a edukacją międzykulturową. Sformułował ważną tezę, zgodnie z którą „edukacja – w okresie istotnych przemian w Polsce i w Europie – ma wielką szansę stać się jednym z głównych czynników kreowania społeczeństwa i stosunków między państwami i społeczeństwami, a liczne przeszkody – w tym ułomna polityka uprawiana w naszym państwie – nie powinny zniechęcać" do tworzenia podstaw współczesnej edukacji i pedagogiki międzykulturowej.

Prof. Z. Kwieciński, koncentrując się na zagadnieniu: *Strategia edukacyjna dla Polski. Przeznaczenia, przeinaczenia, przemilczenia*, dokonał krytycznej analizy porównawczej dwóch dokumentów opracowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i przyjętych przez rząd naszego kraju w czerwcu 2005 roku: „Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013" oraz „Program Operacyjny «Wykształcenie i Kompetencje». Narodowy Plan Rozwoju 2007–2013". Obydwa dokumenty powstały z Europejskich Funduszy Strukturalnych i zawierają – zdaniem prof. Z. Kwiecińskiego – podobne, choć znamiennie różniące się diagnozy dynami-

ki, stanu i perspektyw sytuacji polskiego systemu edukacyjnego. Są to zarazem bardzo nierzetelne diagnozy (pełne m.in. samopochwał, artefaktów badawczych i uznawania za osiągnięcia państwa procesów dokonujących się spontanicznie, najczęściej wysiłkiem rodzin, a nie instytucji), skrywające – przez przemilczenia i niedopowiedzenia – również niewygodne fakty. Dotyczy to szczególnie usunięcia – po uwagach recenzenckich – części diagnozy na temat edukacji mniejszości etnicznych w Polsce. Przedstawiona analiza dowodzi tym samym – jak słusznie podkreślił prof. Z. Kwieciński – że Polska nie dysponuje średniookresową strategią rozwoju edukacji.

W podjętej obszernej dyskusji, kierowanej przez moderatorów debaty – prof. B. Kasáčovą i prof. Z. Jasińskiego – skupiono się m.in. na zagadnieniach zróżnicowania społecznego, kulturowego i ekonomicznego w Polsce (dr T. Kania), przeciwdziałania zjawisku wykluczenia/marginalizacji społecznej na rzecz polityki włączającej oraz realizacji idei społeczeństwa dla wszystkich (dr B. Grabowska), nowych zadań i wyzwań wychowania do demokracji, prowadzącego do przebudowy relacji między państwem, Kościołami, oświatą i jednostkami/obywatelami (dr A. Szczurek-Boruta, dr U. Klajmon-Lech) oraz funkcjonowania za granicą szkół dla dzieci polskiej mniejszości narodowej jako tworzenia się alternatywy edukacyjnej na pograniczu etnicznym (dr M.M. Urlińska, dr M. Sobecki, dr D. Misiejuk).

Do drugiej części sesji *Polityka i edukacja* wprowadzenia dokonali prof. A.A. Kotusiewicz, która przedstawiła główne tezy referatu nt. *Ogród Jana Jakuba Rousseau – uwagi o edukacyjnych perspektywach demokracji* oraz ks. prof. M. Nowak, prezentujący problematykę: *Tożsamość kulturowa jako podstawa i element strategii w relacjach wielokulturowych*. W obydwu wystąpieniach zwrócono uwagę na ważne kwestie, dotyczące współczesnych społeczeństw. Z jednej bowiem strony – antynomiczność i przeciwstawność wielu sytuacji codziennego życia sprawia, że jednostka doświadcza swoistego rozdarcia wewnętrznego i życia pełnego przeciwieństw – także w odniesieniu do zjawisk związanych z wychowaniem i kształceniem, ale z drugiej – warto zauważyć pozytywne aspekty tej sytuacji – chroniącej od jednoaspektowości i deterministycznych koncepcji wychowania, ważnych m.in. w kontekstach demokracji, wielokulturowości i w relacjach międzykulturowych.

W dyskusji, kończącej obrady w ramach I sesji, wskazywano m.in., że problematyka zróżnicowania kulturowego jest bardzo trudna i wymaga uwzględnienia wielorakich jej przesłanek – filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, politycznych i edukacyjnych (prof. T. Lewowicki, prof. A.A. Kotusiewicz, prof. Z. Kwieciński, dr W. Morszczyński, dr P. Grzybowski). Skoncentrowanie uwagi na zróżnicowaniu i różnorodności może także stanowić swoisty środek dominacji społecznej i/lub kulturowej oraz politycznej. Ważny tym samym staje się dialog międzykulturowy, który – zdaniem ks. prof. M. Nowaka, powołującego się na stanowisko P. Scilligo – mógłby stanowić receptę do nabycia zdolności życia we wzajemnej zależności oraz zdolności realizowania własnych dróg wartościowania i w konsekwencji wychowania do wartości, właściwych każdej kulturze, a jednocześnie zapobiegając jednorodności, izolacjonizmowi, dezintegracji swojego ja, prowadziłby do zharmonizowania relacji międzyludzkich i wzajemnego współistnienia.

Kolejny dzień obrad rozpoczął prof. I. Panic, który w swoim wystąpieniu nt. *Wychowanie międzykulturowe. Współczesna realność czy doświadczenia przeszłości?*, rozpoczynającym obrady w ramach sesji II, zatytułowanej *Europejski wymiar edukacji*

międzykulturowej, omówił historyczne uwarunkowania kształtowania się wychowania międzykulturowego w Polsce i w Europie, jak również podkreślił znaczenie łaciny w rozwoju języków europejskich. Podjęte rozważania kontynuował prof. W. Rabczuk, przedstawiając problematykę *Nowego wymiaru edukacji międzykulturowej: dialogu międzykulturowego w polityce śródziemnomorskiej Unii Europejskiej*. W sposób szczegółowy nakreślił cele i zadania powołanej z inicjatywy Romano Prodi – Grupy Ekspertów ds. dialogu międzykulturowego, która najważniejsze znaczenie w zakresie prowadzenia dialogu narodów i kultur w regionie eurośródziemnomorskim przypisuje szkole i edukacji oraz odpowiedniemu przygotowaniu nauczycieli. Wskazał także na podstawowe warunki, jakie muszą być spełnione w celu pomyślnej realizacji idei Dialogu Narodów i Kultur, a mianowicie: reorientację celów systemu kształcenia (połączenie „produktywistycznej" logiki kształcenia z logiką „obywatelską"); zapewnienie centralnego miejsca w programach kształcenia przedmiotom sprzyjającym kształtowaniu tożsamości kulturowej i świadomości obywatelskiej (historii, literaturze, językom, religii, sztukom artystycznym); wprowadzenie nauczania komparatystycznego tych przedmiotów.

Moderatorzy debaty – prof. A.A. Kotusiewicz i ks. prof. M. Nowak – podkreślili w swych analizach, że zarówno szkoła, jak i kadra pedagogiczna nie są jeszcze przygotowane do prowadzenia edukacji międzykulturowej, a kolejni dyskutanci (prof. T. Lewowicki, dr P. Grzybowski, dr J. Kurzępa, dr J. Urban, dr U. Morszczyńska, dr A. Różańska) formułowali najważniejsze problemy i kontrowersje dotyczące europejskiego wymiaru edukacji wielo- i międzykulturowej, odwołując się do kontekstów pedagogicznych, aksjologicznych, religijnych oraz socjoedukacyjnych.

We wprowadzeniu do kolejnej, III sesji problemowej poświęconej *Filozoficznym i pedagogicznym kontekstom polityki* – dr W. Morszczyński w wystąpieniu nt. *Sytuacje wychowawcze w świetle fenomenologii świata przeżywanego* omówił konflikt, jaki zachodzi między czynnikami konstytuującymi świat przeżywany przez ucznia rozpoczynającego systematyczne nauczanie w szkole z przekazywanym mu w procesie kształcenia naukowym obrazem rzeczywistości. Wskazał również na przydatność fenomenologii świata przeżywanego jako efektywnego podejścia metodologicznego w naukach społecznych.

Prof. B. Kasáčová i prof. S. Kariková, nawiązując do rozważań podjętych przez dr W. Morszczyńskiego, nakreśliły problem *Przygotowywania asystenta nauczyciela do edukacji uczniów romskich na Słowacji*, podkreślając, że w dążeniu do podniesienia poziomu wykształcenia populacji romskiej w społeczeństwie słowackim, podjęto wiele skutecznych i ważnych kroków (np. tzw. edukacja kompensacyjna, realizowana w ramach ustawy Rządu, który zatwierdził dla Ministerstwa Szkolnictwa Republiki Słowackiej zamówienie państwowe „Podnoszenia poziomu socjalizacji Wspólnoty Romskiej za pośrednictwem systemów kształcenia pracowników socjalnych i misyjnych oraz asystentów nauczyciela").

Dyskusję, zamykającą obrady tej sesji, prowadzoną przez moderatorów – prof. Z. Kwiecińskiego i prof. I. Panica – ukierunkowano na zagadnienia polityki społecznej i oświatowej wobec grup mniejszości narodowych i etnicznych, istniejących w naszym kraju oraz w innych państwach europejskich, jak również edukacji Polaków przebywających poza granicami państwa (prof. Z. Jasiński, prof. W. Rabczuk, dr M.M. Urlińska, dr M. Sobecki, dr K. Łuptáková). Zwrócono uwagę na lansowane przez niektóre znaczące partie polityczne ideologie, odwołujące

się m.in. do podziałów narodowych, etnicznych czy wyznaniowych, wywołujące niepokój w grupach mniejszościowych oraz wzmagające ich dążenia do zachowań obronnych i zarazem niesprzyjające prowadzeniu edukacji międzykulturowej (prof. T. Lewowicki).

Uczestnicy konferencji wzięli udział również w debacie, odbywającej się w Szkole Podstawowej z polskim językiem nauczania w Gnojniku (Czechy). Dyrektor placówki – mgr Małgorzata Rakowska, będąca również rzecznikiem Towarzystwa Nauczycieli Polskich w Czechach – nawiązując do ponad 150-letniej tradycji polskiego szkolnictwa na tym terenie, w sposób szczegółowy przedstawiła współpracę z czeskimi władzami szkolnymi, z Polską oraz z Radą Polaków Kongresu Polaków w RC i z innymi organizacjami społecznymi. Podkreśliła, że czynnikiem podtrzymującym poczucie tożsamości narodowej wśród mieszkańców Zaolzia było i jest nadal szkolnictwo, przyczyniające się w znacznym stopniu do kształtowania świadomości społecznej polskiej mniejszości narodowej na pograniczu czesko-polskim. Wskazała zarazem – odwołując się do diagnozy prof. Z. Jasińskiego – na niekorzystne zjawisko systematycznego spadku zarówno liczby szkół, jak i liczby uczniów uczęszczających do placówek szkolnych z polskim językiem nauczania, warunkowanego czynnikami demograficznymi (starzeniem się społeczności polskiej i zwiększającą się liczbą małżeństw mieszanych pod względem narodowościowym), administracyjnymi, gospodarczymi (procesem industrializacji regionu i migracją ludności do miast), politycznymi (niewłaściwą polityką narodowościową państwa czeskiego, jak również niewielkim zainteresowaniem naszego rządu sprawami polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu) oraz oświatowymi (niewystarczającą liczbą polskich żłobków i przedszkoli, a także brakiem polskiego szkolnictwa zawodowego).

Uczestnicy konferencji zapoznali się z materiałami i dokumentami udostępnionymi przez dyrekcję placówki, zwiedzili rozbudowany i odnowiony budynek szkoły, jak również uczestniczyli w programie artystycznym, przygotowanym przez najmłodszych uczniów. Spotkanie w czeskiej części pogranicza zakończyło się zwiedzeniem Wałaskiego muzeum na wolnym powietrzu w Rožnovie pod Radhoštěm, będącego najstarszym tego typu zabytkiem kultury narodowej w Europie Środkowej.

Ostatni dzień konferencji wypełniły obrady w ramach IV sesji, poświęconej zagadnieniom *Polityki społecznej i oświatowej na Pograniczach*, prowadzonej przez moderatorów – prof. T. Lewowickiego oraz prof. W. Rabczuka. W swym wystąpieniu nt. *Źródła i kierunki przemian polityki oświatowej i społecznej w Europie Środkowej* – prof. Z. Jasiński skupił się na najważniejszych uwarunkowaniach przemian współczesnej polityki oraz jej związkach z edukacją, w tym edukacją wielo- i międzykulturową. Przedstawił także projekt międzynarodowych badań nad edukacyjnym wymiarem tożsamości narodowej w krajach Europy Środkowej. Dr K. Kossak-Główczewski, analizując kwestie dotyczące *Przygotowania nauczycieli do szkół kaszubskich (programy kształcenia, realizacje i „efekty" społeczno-kulturowe a polityka)*, sformułował ważną tezę, zgodnie z którą „jednym z wyrazów demokratyzacji edukacji, czyli tworzenia w konsekwencji edukacji dla demokracji, jest umożliwianie zaistnienia w nauczaniu treści mniejszości etniczno-regionalnych oraz treści mniejszości narodowych, które to treści dobierane są przez faktycznych nosicieli i twórców owych małych kultur". W tym kontekście nakreślił założenia i program Podyplo-

mowych Studiów Edukacji Regionalnej i Alternatywnej prowadzonych od 1995 roku w Uniwersytecie Gdańskim oraz różne modele organizacyjne praktycznie prowadzonej edukacji kaszubskiej, która rozwijała się pomimo braku odpowiedniej ustawy o mniejszościach etnicznych i narodowych.

W dyskusji podsumowującej tę część obrad, jak również nawiązującej do wątków poruszanych w czasie trwania całej konferencji, zwrócono uwagę na potrzebę kreowania polityki współpracy i integracji, tworzenia teoretycznych podstaw pedagogiki międzykulturowej oraz jej praktycznego realizowania – w większym niż do tej pory zakresie (prof. T. Lewowicki, ks.prof. M. Nowak, prof. A.A. Kotusiewicz, dr M. Sobecki, dr E. Ogrodzka-Mazur, dr P. Grzybowski, dr T. Kania).

Podsumowując i zarazem zamykając trzydniową konferencję, prof. T. Lewowicki podziękował wszystkim uczestnikom za możliwość podjęcia w trakcie trwania tego spotkania wielu istotnych aktualnie problemów dotyczących wzajemnych związków między polityką a edukacją wielo- i międzykulturową. Jego zdaniem, sprawdził się również zamysł organizatorów debaty w zakresie prowadzenia interdyscyplinarnej refleksji nad omawianymi zagadnieniami, a liczna obecność studentów pedagogiki Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, w tym członków Koła Edukacji Międzykulturowej i młodzieży studiującej w Jastrzębiu, napawa optymizmem i stwarza nadzieję na pomyślną realizację pedagogiki międzykulturowej w naszym kraju.

Przypisy

[1] Kolejne spotkania konferencyjne dotyczyły następujących zagadnień: 1. *Osobowość i plany życiowe dzieci z Zaolzia* (Czeski Cieszyn, 15.01.1993); 2. *Edukacja i problemy pogranicza* (Ustroń – Cieszyn – Czeski Cieszyn, 18-19.09.1996); 3. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie* (Ustroń – Cieszyn, 12–14.10.1998); 4. *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość* (Wisła, 12–13.10.1999); 5. *Przemiany świadomości społecznej na pograniczach* (Brenna, 17–18.10.2000); 6. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych (stereotypy, problemy edukacyjne, współczesne wyzwania społeczne)* (Ustroń, 23–24.10.2001); 7. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa* (Ustroń, 24–25.09.2002); 8. *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych* (Wisła, 21–22.10.2003); 9. *Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości* (Ustroń, 11–13.10.2004).

[2] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2005, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

W roku 2006 uczelnia otrzymała certyfikat "Wiarygodna Szkoła"

www.wsp.edu.pl

Studia na kierunku pedagogika

Oferta edukacyjna na rok 2006/2007

3-letnie dzienne studia zawodowe

-Praca socjalna
-Doradztwo i terapia pedagogiczna
-Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną

Podyplomowe studia kwalifikacyjne

-Pedagogika przedszkolna
-Pedagogika dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego
-Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza
-Organizacja pomocy społecznej
-Doradztwo zawodowe

2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające i 3-letnie zaoczne studia zawodowe

-Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
-Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
-Pedagogika kulturoznawcza-menedżer i animator kultury
-Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z ustawodawstwem rodzinnym
-Praca socjalna
-Pedagogika pracy z ochroną pracy
-Pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu
-Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem
-Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym
-Doradztwo i terapia pedagogiczna
-Edukacja informatyczna i medialna
-Edukacja obronna
-Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
-Edukacja ekologiczna

SZCZEGÓŁOWYCH INFORMACJI UDZIELA DZIEKANAT WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ ZNP
UL. SMULIKOWSKIEGO 6/8
00-389 Warszawa
Tel. 22-330-57-23 do 27
email: dziekanat@wsp.edu.pl

Uczelnia planuje uruchomienie nowych kierunków studiów: Kulturoznawstwo i Zdrowie publiczne

Uczelnia posiada także szeroką ofertę kursów i szkoleń

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492