

INDEKS 221767  
Nakład 300 egz.  
Cena 11 zł (VAT 0%)

ISSN 0483-4992

# RUCH PEDAGOGICZNY

## 5-6

ISSN 0483-4992

1 1



9 770483 499004



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXI Warszawa 2010

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**

## **5-6**



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXXI Warszawa 2010

#### **Skład redakcji:**

Andrzej Hankala, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),  
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal,  
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

#### **Adres redakcji:**

„Ruch Pedagogiczny” Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,  
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa  
tel. (022) 330 57 46

#### **Recenzent**

prof. dr hab. Andrzej Bogaj

#### **Informacja dla autorów**

Redakcja przyjmuje materiały autorskie na dyskietkach (z wydrukami).  
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.

Skład, lamanie, druk i oprawa:  
Sowa – Druk na życzenie  
[www.sowadruk.pl](http://www.sowadruk.pl)  
tel. (+48) 22 431 81 40

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemożne .....	5
<b>Bogusław Śliwerski</b> – Harcerstwo jako pedagogia. W stulecie ruchu harcerskiego w Polsce .....	25
<b>Aleksandra Thuściak-Deliowska</b> – Klimat szkoły i jego uwarunkowania .....	41

### RELACJE Z BADAŃ

<b>Joanna Łukasik</b> – Klimat pokoju nauczycielskiego .....	51
<b>Paweł Podolski</b> – Motywacja – motywowanie – stosowanie wzmocnień .....	59
<b>Edyta Januszewska</b> – Mali uchodźcy w Polsce – między opieką a wychowaniem komunistycznym .....	71

### KSZTAŁCENIE USTAWICZNE I ZAWODOWE

<b>Ryszard Gerlach</b> – Studia wyższe drogą do profesjonalizmu .....	83
<b>Stefan T. Kwiatkowski</b> – Uwarunkowania sukcesu zawodowego .....	93

### RECENZJE

<b>Katarzyna Borawska-Kalbarczyk</b> – Czesław Kupisiewicz: <i>Szkice z dziejów dydaktyki. Od starożytności po czasy dzisiejsze</i> .....	103
<b>Joanna Łukasik</b> – Sławomir Trusz: <i>Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji</i> .....	104
<b>Natalia Maria Ruman</b> – <i>Sociopatologia pogranicza a edukacja</i> . Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica; <i>Borderland Sociopathology and Education</i> . Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica .....	106
<b>Urszula Dernowska</b> – Douglas Fisher, Nancy Frey: <i>Better Learning Through Structured Teaching. A Framework for the Gradual Release of Responsibility</i> .....	113

### KRONIKA

<b>Zygmunt Wiatrowski</b> : Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy .....	117
<b>Karol Konaszewski</b> : X Konferencja Naukowa „Edukacja międzykulturowa – dokonania i perspektywy” .....	121
<b>Alina Szwarc-Adamiuk, Monika Zińczuk</b> : IV Augustowskie Spotkanie Naukowe „Edukacja w dialogu i perspektywy” .....	127

## CONTENTS

### ARTICLES

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – On the quality of teacher's training – out of date comments . . . . .	5
<b>Bogusław Śliwerski</b> – Scouts Movement as a Pedagogy. On the 100th anniversary of the Scout Movement in Poland . . . . .	25
<b>Aleksandra Tłuściak-Dełłowska</b> – School climate and its determinants . . . . .	41

### RESEARCH REPORTS

<b>Joanna Łukasik</b> – Climate of staffroom . . . . .	51
<b>Paweł Podolski</b> – Motivation – motivating – applying reinforcements . . . . .	59
<b>Edyta Januszewska</b> – Refugee children in Poland – between social care and communist upbringing . . . . .	71

### KSZTAŁCENIE USTAWICZNE I ZAWODOWE

<b>Ryszard Gerlach</b> – Higher education as a road for professionalism . . . . .	83
<b>Stefan T. Kwiatkowski</b> – Conditions of professional success . . . . .	93

### REVIEWS

<b>Katarzyna Borawska-Kalbarczyk</b> – Czesław Kupisiewicz: <i>Essays on the history of teaching. From antiquity to the present day</i> . . . . .	103
<b>Joanna Łukasik</b> – Sławomir Trusz: <i>The effect of interpersonal expectations in education</i> . . . . .	104
<b>Natalia Maria Ruman</b> – <i>Borderland Sociopathology and Education</i> . Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica; <i>Borderland Sociopathology and Education</i> . Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica . . . . .	106
<b>Urszula Dernowska</b> – Douglas Fisher, Nancy Frey: <i>Better Learning Through Structured Teaching. A Framework for the Gradual Release of Responsibility</i> . . . . .	113

### CHRONICLE

<b>Zygmunt Wiatrowski</b> : Pedagogical science in the perspective of the society of knowledge and work . . . . .	117
<b>Karol Konaszewski</b> : X Scientific Conference „Intercultural education – achievements and perspectives” . . . . .	121
<b>Alina Szwarc-Adamiuk, Monika Zińczuk</b> : Augustów Fourth Scientific Meeting „Education in dialogue and perspective” . . . . .	127

# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2010

Tadeusz Lewowicki  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

## O JAKOŚCI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI – UWAGI NIEMODNE

Sprawy przygotowania nauczycieli do pracy i ich funkcjonowania zawodowe- go zajmują uwagę wielu grup społecznych, można nawet sądzić, że niemal całego społeczeństwa. Politycy deklarują troskę o stan nauczycielski, a przejawem tej troski są m.in. (raczej niezbyt imponujące) podwyżki wynagrodzeń. Władze oświatowe podkreślają znaczenie jakości pracy nauczycielskiej, prowadzone są od lat rozmaite formy ewaluacji, zachęca się nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji. Lokalne organy samorządowe często podejmują kwestie oświaty, wychowania i opieki. Miliony obywateli – rodziców, krewnych uczniów i przedszkolaków – codziennie mają sposobność zetknięcia się z problemami, które wynikają z pracy nauczycieli. Liczne problemy opisywane są w mediach masowej komunikacji. Skutki dobrego lub kiepskiego przygotowania i takiej też pracy nauczycieli odczuwają przede wszystkim dzieci i młodzież.

Edukacja nauczycieli i ich poczynania zawodowe są – jak się to podkreśla – obszarami powszechnego zainteresowania, sprawami społecznymi szczególnej rangi. Czy jednak sprawy te rzeczywiście – a nie głównie w deklaracjach i mało znaczących gestach – traktuje się z należytą troską? Czy rzeczywiście okazuje się dbałość o dobre przygotowanie nauczycieli do pracy, o wysoki poziom kształcenia, wyposażenie w odpowiednie kwalifikacje i nadanie kierunku złożonemu procesowi kształtowania (się) kompetencji zawodowych?

Odpowiedzi na te pytania, oczywiście, mogą być i są bardzo różne. Politycy i władze oświatowe zapewniają o staraniach, by nauczyciele zostali dobrze przygotowani i mieli (na miarę możliwości) dobre warunki pracy. Ale przecież część polityków jest odmiennego zdania. W uczelniach wyższych sformułowane są opinie, że społeczności akademickie dobrze kształcą nauczycieli. W wielu przypadkach można się zgodzić z tymi opiniami. Jednocześnie w wielu uczelniach dostrzega się liczne słabości kształcenia nauczycieli (a także innych grup zawodowych przygotowanych do pracy w oświacie, opiece społecznej i innych sferach szeroko pojmowanego kształcenia, wychowania i opieki). Obraz tego kształcenia, a głównie jego skutków, staje się mniej korzystny, gdy absolwenci studiów wyższych otrzymują upragnioną pracę i muszą sprostać zawodowym zadaniom. Znaczna część uczniów

doświadcza skutków słabości kształcenia nauczycieli. I nawet jeśli niezadowolenie uczniów i ich rodziców bywa przesadne, to nader często jest jednak uzasadnione.

Wiele symptomów świadczy o tym, że kształcenie nauczycieli pozostawia sporo do życzenia. Liczne przykłady przynosi codzienna praktyka, potwierdzają to także różne ekspertyzy i opracowania naukowe oddające stan edukacji nauczycielskiej i ukazujące rozbieżności między kondycją tej edukacji a stanem pożądanym (por. np. Okoń, 1988; *Edukacja narodowym priorytetem*, 1989; i inne).

Do krytycznej refleksji o edukacji nauczycielskiej w naszym kraju skłaniają również porównania z kształceniem nauczycieli w innych państwach (por. np. Pachociński, 1992, 1994; Jasiński, Lewowicki, 1998). Powody do zastanowienia się nad sprawami kształcenia nauczycieli daje również dorobek rodzimej pedeutologii i rodzime doświadczenia w dziedzinie przygotowania kadr na potrzeby oświaty (Czerepaniak-Walczak, 1997; Gołębniak, 1998; Górnioł-Naglik, 2003; Jasiński, Lewowicki, 2000; Kwiatkowska, 1997; Muchacka, Kraszewski, 2004; Ratuś, 1994; Sitarska, 1999; Smołański, 1997, 2006).

Próba całościowego spojrzenia na edukację nauczycieli – spojrzenia skoncentrowanego nie na rozmaitych incydentalnych problemach, sensoryjnych wydarzeniach czy okolicznościowych laurkach, ale skupionego na podstawowych zagadnieniach – prowadzi do sformułowania kilku uogólnień mających zasadnicze znaczenie w rozważaniu spraw kształcenia nauczycieli i – co ważniejsze – w dążeniu do rzeczywistej dbałości o jakość tego kształcenia. W tym kontekście chcę przywołać te zagadnienia, odczytać niektóre tendencje, dać sposobność do rozważenia odpowiedzi na przytoczone wyżej pytania. Przede wszystkim pragnę zachęcić do zajęcia się nie sporami o rozmaite sprawy szczegółowe, ale do podjęcia dyskusji i praktycznych starań dotyczących rozstrzygnięcia spraw – w moim przekonaniu – fundamentalnych.

## **Ogólne a/i „kierunkowe” koncepcje i ideologie kształcenia nauczycieli**

Działalność mająca służyć przygotowaniu do zawodu tysięcy osób powinna być prowadzona ze świadomością ogólnych założeń, celów czy jakiejś wizji. Wydaje się to oczywiste w przypadku każdej celowej działalności – szczególnie zaś takiej, która ma spełniać ważne funkcje społeczne. Kształcenie nauczycieli jest takim obszarem aktywności społecznej. Co istotne – wyniki tej aktywności (kształcenia nauczycieli) dotycząją miliony dzieci, ogromne rzesze młodych ludzi objętych obowiązkową powszechną oświatą. Możliwie klarowne określenie ogólnej wizji edukacji nauczycielskiej jest zatem niezwykle ważnym warunkiem powodzenia tej edukacji.

Analizując dzieje kształcenia nauczycieli można wyodrębnić kilka – jak się wydaje – dominujących koncepcji, które wyznaczały ogólny kierunek działań. Koncepcje te bywają też nazywane doktrynami kształcenia nauczycieli – przy przyjęciu, że doktryna to ogół twierdzeń, założeń czy przekonań z pewnej dziedziny wiedzy (*Encyklopedia popularna PWN*, 1988, s. 168). Przypomnijmy te koncepcje.

Za najdawniejszą uważa się koncepcję, w której podkreśla się znaczenie wyposażenia nauczycieli w szeroką pod względem zakresu wiedzę ogólną. Nauczyciel



dysponujący bogatą wiedzą ogólną miał przekazywać ją uczniom i utrwałać dorobek nauki i dokonania stanowiące kanon kultury. Koncepcję tę określa się jako ogólnokształcącą.

**Ogólnokształcąca koncepcja** ma długą tradycję – sięgającą starożytności, potem średniowiecza, utrwaloną w okresie Oświecenia. W Polsce miała wpływ na kształcenie nauczycieli w dwudziestoleciu międzywojennym, ale też w szczególny sposób ujawniła się po drugiej wojnie światowej, kiedy w sytuacji braku kadry nauczycielskiej konieczne stało się jednoczesne uzupełnianie luk przyszłych nauczycieli w wykształceniu ogólnym i przygotowanie zawodowe. Z czasem koncepcja ta traciła na znaczeniu – m.in. z tego powodu, że prowadziła do przeładowania treści kształcenia. Encyklopedyzm został poddany krytyce, a ogólne przygotowanie nauczycieli nie miało już odbywać się w uczelniach czy zakładach kształcenia nauczycieli (wyjątkiem były licea pedagogiczne – łączące kształcenie ogólne i nauczycielskie, zawodowe). Szlachetne dążenia do wyposażenia nauczycieli w solidne wykształcenie ogólne przejawiają się i dzisiaj, ale warunki edukacji nauczycielskiej (o czym mowa będzie dalej) niezbyt sprzyjają ich spełnieniu.

Inną – szeroko uwzględnianą w praktyce edukacji nauczycieli – była i jest **koncepcja kształcenia specjalistycznego**. Jej założenia eksponują przygotowanie nauczycieli w zakresie wybranej dziedziny (wybranych dziedzin) wiedzy. Ważne zatem jest przygotowanie – odpowiednio do wybranej dziedziny – polonistyczne, historyczne, matematyczne, biologiczne itd. Zakłada się, że nauczyciel powinien być specjalistą w zakresie określonej dziedziny wiedzy. Koncepcja ta przez wiele lat miała zwolenników w polskich uczelniach. Uzupełnieniem przygotowania specjalistycznego (kierunkowego) była i jest głównie metodyka nauczania danego przedmiotu (wybranych przedmiotów nauczania). Bez trudu można znaleźć przykłady żywotności tej koncepcji. Podstawowe słabości takiego kształcenia nauczycieli to zbyt słabe ukierunkowanie na – upraszczając sprawę – szkolne przedstawienia danego zakresu wiedzy i bardzo wyrwykowe przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne. W stosunku do tego ostatniego wielokrotnie podejmowano próby ograniczenia – dbając przede wszystkim o kształcenie kierunkowe – prowadzone w danej jednostce uczelni.

W odróżnieniu od przywołanych wyżej koncepcji (ogólnokształcącej i specjalistycznej) inne akcenty stawia się w propozycji ukierunkowanej na wyposażenie nauczycieli w pewien repertuar sprawności zawodowych – przede wszystkim umiejętności metodycznych. W takim kształceniu dąży się do mistrzostwa w posługiwaniu się określonymi technikami działania. **Koncepcję** tę nazywa się **sprawnościową**. Współcześnie w wielu zakładach kształcenia nauczycieli można dostrzec różne próby oparcia przygotowania nauczycieli właśnie na takiej wizji ich edukacji i późniejszego funkcjonowania w zawodzie. Ograniczenia takiej edukacji łatwo dostrzec przede wszystkim w nader wąskim podejściu do pracy nauczycielskiej i w braku solidnego przygotowania pedagogiczno-psychologicznego.

Zwolenników miała i wciąż ma koncepcja, w myśl której najważniejsze jest wyposażenie nauczycieli w pożądane w zawodzie dyspozycje osobowościowe – postawy, zainteresowania i motywacje, także formowanie świata uznawanych wartości. Nauczyciel tak kształcony ma szanse stać się wzorem osobowym, życiowym przewodnikiem wychowanków. Tę **koncepcję** nazywa się **personalistyczną** (od terminu *personality* – osobowość). Widać w tym przypadku nacisk na walory dobrego wychowawcy – ważnej postaci dla wychowanków.

Obok tych – mających już tradycję i praktyczne odmiany – koncepcji wymieniać trzeba jeszcze dwie. Jedna z nich nawiązuje do zmienności warunków pracy, zmienności wiedzy i zawodności zdobytych sprawności. Jako możliwość czy szansę sprostaną zawodowym powinnościom uważa się przygotowanie nauczycieli do dostrzegania, określania i rozwiązywania problemów, jakie zdarzają się w pracy. Ma to być przygotowanie do rozwiązywania zarówno problemów już znanych, jak też takich, które zdarzają się w przyszłości i których jeszcze nie znamy. **Koncepcja** ta nosi miano **progressywnej** i kojarzona jest z edukacją opartą na rozwiązywaniu problemów. W masowej edukacji wciąż trudno znaleźć wzory tak pojmowanego kształcenia nauczycieli i takiej strategii pracy zawodowej. Wątek dostrzegania i radzenia sobie z problemami, oczywiście, pojawia się jako jeden z elementów różnych sposobów edukacji nauczycielskiej i zasługuje na uwagę w każdym modelu kształcenia.

Jak łatwo spostrzec – wszystkie przypomniane koncepcje mają właściwe sobie walory, ale także są z reguły dość jednostronne, akcentując mocną stronę któregoś z proponowanych podejść zaniedbuje się te sprawy, które eksponowane są w innych podejściach. To skłoniło do próby połączenia mocnych stron poszczególnych koncepcji, co znalazło odbicie w **koncepcji wielostronnej edukacji nauczycielskiej**. Jest to – jak dotąd – konstrukt zapewne najbliższy wyobrażeniom o idealnym kształceniu nauczycieli, ale też trudny do zastosowania w warunkach współczesnego szkolnictwa. Wyznacza jednak kierunek dążeń godny uwagi w refleksji o edukacji nauczycielskiej i w poczynaniach praktycznych w zakresie tej edukacji. Być może, w przyszłości uda się stworzyć takie warunki, że koncepcja ta znajdzie pełne zastosowanie. Teraz nazwa ta często jest nadużywana i przywołuje się ją proponując różne cząstkowe, eklektyczne oraz niespójne plany i programy kształcenia.

Wszystkie te koncepcje opisane są w literaturze (por. np. Lewowicki, 1995, 2004, 2007; Okoń, 1991), mogą stanowić punkt wyjścia prac nad współczesnymi koncepcjami. Kilkanaście lat temu z nadmiernym optymizmem sądziłem, że dorobek pedeutologii zostanie wykorzystany przy określaniu sensu i kierunku zmian edukacji nauczycielskiej (Lewowicki, 1998). Tak się jednak nie stało. Ani te, ani inne propozycje koncepcji czy doktryn (Kwiatkowska, 1988) nie zostały spożytkowane w dyskusjach o standardach kształcenia nauczycieli. Standardy te powstawały w oderwaniu od teorii, ogólnych koncepcji, doktryn. Nie pierwszy raz praktyka stanowienia planów, programów czy standardów kształcenia okazała się odległa od teoretycznych podstaw. W zmaganiach o standardy – jak dawniej w sporach o plany i programy studiów – dominowały inne argumenty – ekonomiczne (brak pieniędzy), środowiskowe (troska o etaty) itp. Zgłaszane pomysły uwzględniały różne interesy grupowe, natomiast troska o spójną koncepcję (lub kilka wyraźnie określonych koncepcji) raczej nie budziła zainteresowania.

Pomijaniu starań o wybór lub określenie nowej koncepcji sprzyja moda na przywoływanie lansowanych w literaturze szczegółowych koncepcji lub haseł dotyczących kształcenia nauczycieli. Mają one być odpowiedzią na krytykę wieloletniej praktyki kształcenia nauczycieli. Przyjmuje się, że słabości tego kształcenia zostały spowodowane m.in. niedostatkiem teorii pedagogicznych. Nie dostrzegają się, że teorie te przeważnie pomijano również przed laty (por. Lewowicki, 2007). Pomijanie tych teorii lub ich fragmentaryczne i dowolne przywoływanie było jed-

ną z przyczyn niedomagań edukacji nauczycielskiej i – w konsekwencji – w ogóle edukacji. Proponuje się zatem co najmniej kilka pomysłów mających uzdrowić kształcenie nauczycieli.

Sposobem na znalezienie własnej drogi w chaosie pomysłów edukacyjnych ma być m.in. **koncepcja samorozwoju i samokształcenia nauczycieli**. Nauczycielom proponuje się kuszącą perspektywę tworzenia własnych modeli i dróg edukacji. Proponuje się permanentną edukację nauczycielską, w ramach której (w systemie uczelni, kursów itp.) nauczyciel z czasem pozna i opanuje metody pracy. Głosi się walory **koncepcji krytycznej diagnozy własnej wiedzy zawodowej i wypełniania stwierdzonych luk**. Dużą popularność zyskały **konceptcje nauczyciela – refleksyjnego praktyka i nauczyciela badacza**, nauczyciela – artysty, nauczyciela prezentującego „rozszerzony profesjonalizm” (por. np. Day, 2004; Kwiatkowska, 1997; Schoen, 1983; Speck, 2005)

To tylko niektóre pomysły mające ukierunkować kształcenie, samokształcenie, rozwój zawodowy nauczycieli. W wielu koncepcjach zachodnioeuropejskich zwraca się uwagę na **samodzielne planowanie przez nauczycieli własnej drogi zawodowej**, samorozwój, doskonalenie się w zawodzie. Jednocześnie podkreśla się potrzebę kształtowania odpowiednich warunków takiego samorozwoju, doskonalenia się i radzenia sobie w sytuacjach trudnych (Kretschmann, 2003; Speck, 2005; por. także Lewowicki, 2007). Wszystkie te propozycje są niewątpliwie godne uwagi. Należy jednak dostrzec, że po części mają one charakter parcyjny, wybiórczy – akcentują jakieś wybrane, pożądane właściwości nauczyciela, po części są raczej ideaми (samorozwoju, ustawiczności itp.) niż całościowymi koncepcjami. Ponadto w zasadzie pomijają etap podstawowego przygotowania nauczycieli, ich podstawowego kształcenia. Dodać też należy, że niekiedy w rodzimych odczytaniach tych koncepcji pomija się ten etap. A przecież nie zakłada się, że do klasy wejdzie nieprzygotowany nauczyciel i na uczniach będzie eksperymentował i uczył się zawodu. Żeby być refleksyjnym praktykiem czy badaczem, trzeba mieć do tego jednak przygotowanie.

Dochodzimy do, jak się wydaje oczywistego, wniosku. Przywołanie nowych, atrakcyjnych koncepcji, idei, pomysłów nie zwalnia od troski o podstawy kształcenia. Koncepcje tradycyjne bardziej odnoszą się do właśnie podstawowego kształcenia nauczycieli, nowe koncepcje pokazują znaczenie własnego udziału oraz własnej aktywności i odpowiedzialności kształcących się, swoiste ideologie rozwoju zawodowego, drogi zawodowej budowanej na podstawach wiedzy. Zapewne jakość kształcenia nauczycieli w dużej mierze zależeć będzie od określenia nowych koncepcji (różnych koncepcji – w zależności od potrzeb społecznych, kompetencji nauczycieli, specjalizacji ośrodków akademickich) uwzględniających i jednocześnie łączących sprawy podstaw kształcenia zawodowego i różnych dróg rozwoju wybieranych przez nauczycieli. Takie podejście powinno sprzyjać synergii, wzmocnieniu starań tych, którzy kształcą czy kierują kształceniem, oraz tych, którzy zdobywają – w znacznej mierze kierując się własnymi wyborami – wiedzę zawodową, doskonalią się w zawodzie. Słabością współczesnej edukacji nauczycielskiej jest brak takich koncepcji. Wydaje się, że niemal powszechnie niedocenia się znaczenia takich koncepcji – nadających sens i kierunek edukacji, pomagających dobrać treści i metody kształcenia, dających szansę na określenie pożądanych i osiągniętych celów.

## Treści kształcenia nauczycieli – kanony czy swoboda programowa?

Jednym z podstawowych sposobów utrzymania wysokiej czy przynajmniej zadowalającej jakości kształcenia jest określanie programów kształcenia. W dziejach edukacji nauczycielskiej znane są liczne przykłady konstruowania takich programów. Zawierały one zazwyczaj część wstępną opisującą (w bardziej lub mniej szczegółowej postaci) cele kształcenia, czasem oczekiwane wyniki, ale główna część obejmowała – w różnych wersjach – wykaz tematyki, hasła programowe, zazwyczaj także listy lektur obowiązkowych i uzupełniających (zalecanych, dodatkowych, do samodzielnego studiowania).

Tradycyjne programy opracowywane były odpowiednio do przedmiotów kształcenia ujętych w planach studiów. Spojrzenie na mniej więcej pół wieku doświadczeń w tym zakresie (a więc od lat 60. ubiegłego wieku) pozwala dostrzec typowe ujęcia programów i zmiany następujące w podejściu do programów. Regulacje przyjmowane w tym czasie wyznaczały zakres kształcenia kilku pokoleń nauczycieli – w tym pracujących jeszcze do niedawna, a także sporej grupy wciąż aktywnych zawodowo nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich (dzisiaj gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych). W okresie tym ukształtował się i utrwalił dominujący teraz sposób spostrzegania edukacji nauczycielskiej i – przesadnie rzecz ujmując – model tej edukacji.

Przypominając dawne rozwiązania należy na wstępie podkreślić, że istotnymi cechami modelu kształcenia nauczycieli przed laty były wielodrożność i kilkuetapowość (różne poziomy edukacji nauczycielskiej). Kilkuetapowość rozumień jako możliwość uzyskania przygotowania do zawodu na poziomie szkoły średniej – w liceach pedagogicznych (były różne typy tych liceów – np. liceum pedagogiczne, liceum pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkoli), w szkołach pomaturalnych (głównie dwuletnich studiach nauczycielskich – SN, ale również w innych typach podobnych szkół) i w uczelniach wyższych. Wielodrożność polegała na możliwości uzyskania kwalifikacji nauczycielskich w różnych typach tych szkół, a przede wszystkim w różnych uczelniach wyższych (formalne przygotowanie nauczycielskie można było uzyskać na różnych kierunkach studiów uniwersyteckich, w wyższych szkołach pedagogicznych, ale również w wyższych szkołach rolniczych, szkołach wychowania fizycznego i innych uczelniach wyższych – dzisiaj często noszących nazwy uniwersytetów lub akademii). Dość spora grupa kandydatów do zawodu studiowała i kończyła zarówno LP, jak i SN, a często i studia wyższe.

Przejściową formą były (w latach 70.) wyższe szkoły nauczycielskie (trzyletnie WSN). WSN-y były uczelniami, które umożliwiały drożność kształcenia – absolwenci mogli kontynuować studia na określonym wyższym roku studiów w uczelni wyższej. Dostępnym było także SN-y. W latach 80. i one stały się drożne z uczelniami wyższymi. Wkrótce potem zaczęto SN-y likwidować (część przekształcono w WSN, a niektóre z czasem w WSP).

Przywołanie różnych dróg kształcenia jest o tyle ważne, że odpowiednio do szczebli i typów szkół czy uczelni formułowano zestawy przedmiotów kształcenia i treści kształcenia. Najwięcej przedmiotów kształcenia przygotowujących do zawodu nauczycielskiego było w liceach pedagogicznych. W czteroletnich LP w planach kilku kolejnych klas występowały takie przedmioty, jak pedagogika, metodyka nauczania początkowego, psychologia, higiena szkolna (higiena szkol-

na i społeczna), a ponadto przedmioty obejmujące wymagania ogólnokształcącej szkoły średniej (por. Ratuś, 1974).

W pięcioletnich LP wprowadzono takie przedmioty, jak psychologia, higiena szkolna, metodyka nauczania początkowego, metodyka nauczania matematyki i metodyka nauczania języka polskiego. W końcu lat 60. – wkrótce przed stopniową likwidacją LP – młodzież odbywała kursy przedmiotów pedagogicznych (pedagogika, historia wychowania, psychologia), metodyki nauczania początkowego i higieny szkolnej (por. Kulpa, 1962, 1969; Ratuś, 1974; Szempruch, 2000; a także plany nauczania liceów pedagogicznych). Uczniowie LP opanowywali także program ogólnokształcącej szkoły średniej – uzyskując maturę.

Programy wymienionych przedmiotów obejmowały liczne zagadnienia – dające w sumie dobrą orientację w zakresie teorii pedagogicznej i psychologicznej oraz spory zasób wiedzy (także sprawności) metodycznej. Ważnym elementem przygotowania do zawodu były praktyki (o tym szerzej będzie mowa w dalszym fragmencie niniejszego tekstu). Zakres przewidzianych do opanowania treści był stosunkowo szeroki (zdaniem niektórych krytyków – nawet zbyt szeroki).

W niekiedy lekceważąco traktowanych SN-ach kandydaci opanowywali wiedzę i zdobywali przygotowanie do pracy nauczycielskiej studiując takie przedmioty, jak pedagogikę, historię wychowania, metodykę nauczania początkowego i/lub metodykę wybranego (kierunkowego w danym SN) przedmiotu nauczania, psychologię, higienę szkolną, kulturę żywego słowa, a także często pracę ręczną, śpiew/muzykę, a w niektórych SN np. lektoraty języka obcego. W planach studiów były także przedmioty z zakresu kierunkowej dyscypliny (np. literatura, gramatyka – w przypadku kierunku filologicznego; historia czy inne przedmioty – w przypadkach innych dyscyplin kierunkowych, które służyć miały przygotowaniu do nauczania odpowiednich przedmiotów nauczania w szkole podstawowej). W planiach kształcenia był także przedmiot „techniczne środki dydaktyczne”. Ponadto była filozofia (lub inny przedmiot społeczny) i przedmioty uzupełniające (por. Szempruch, 2000; a także plany studiów różnych typów i kierunków studiów nauczycielskich). Realizacja każdego przedmiotu odbywała się, oczywiście, z uwzględnieniem programu kształcenia. W sumie dawało to przyszłym nauczycielom (lub nauczycielom pracującym, którzy w SN uzupełniali wykształcenie) sporą porcję wiedzy przygotowującej do pracy. I w tym przypadku ważną częścią przygotowania były praktyki.

Podobnie szeroki zakres wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oferowano w WSN-ach – w części opartych na SN-ach, a w części powołanych przy wyższych uczelniach (np. przy Uniwersytecie Warszawskim). Jak wspomniałem – okazały się one krótkotrwałą formą przejściową. W roku 1973 postanowiono, że nauczyciele będą kształceni w uczelniach wyższych – na studiach czteroletnich, potem przekształconych na studia pięcioletnie.

Od lat 70. ubiegłego wieku kształcenie nauczycieli stało się domeną uczelni wyższych. Początkowo starano się o zachowanie stosunkowo dużego zakresu przedmiotów pedagogicznych. Na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich (na wydziałach prowadzących różne kierunki studiów – poza pedagogiką) obowiązkowe były kursy pedagogiki, psychologii, metodyki nauczania przedmiotu kierunkowego, higieny szkolnej i technicznych środków nauczania. Studenci zobowiązani też byli do odbycia kilku praktyk pedagogicznych (metodycznych).

Znacznie szersze przygotowanie pedagogiczne – co zrozumiale – otrzymywali studenci kierunku „pedagogika”. W planach studiów była m.in. pedagogika ogólna, historia wychowania, dydaktyka, pedagogika społeczna, pedagogika porównawcza, pedagogika specjalna, oświata/pedagogika dorosłych i wiele innych przedmiotów specjalizacyjnych. Wśród cieszących się dużym zainteresowaniem była specjalność edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (nosząca różne nazwy w różnym czasie). Z biegiem lat absolwenci tego kierunku studiów coraz rzadziej podejmowali pracę w szkolnictwie (a w pewnym okresie pracowali głównie jako pedagodzy szkolni). W szkolnictwie pracują przede wszystkim absolwenci pedagogiki po specjalności edukacji wczesnoszkolnej. Inni absolwenci znajdują pracę w różnych instytucjach wychowawczych i opiekuńczych, w stowarzyszeniach i organizacjach społecznych, w środkach masowej komunikacji bądź w dziedzinach dalekich od pedagogiki. Niektóre regulacje wprowadzone w resorcie oświaty (edukacji) nie dawały absolwentom pedagogiki uprawnień do pracy w szkolnictwie. Tak jest i teraz. Dodać jednak należy, że w niektórych jednostkach prowadzących studia pedagogiczne wprowadzono studia dwukierunkowe – pozwalające łączyć studia pedagogiczne ze studiami przygotowującymi bądź do pracy w szkole, bądź w określonych innych instytucjach czy na stanowiskach pracy wymagających specjalistycznego przygotowania. W przeszłości były to studia pedagogiczne z tzw. przedmiotem pobocznym (językiem polskim, historią, biologią), aktualnie wprowadzane są inne rozwiązania – np. łączenie pedagogiki z przygotowaniem nauczycieli języków obcych.

Główny ciężar przygotowania nauczycieli spoczywa jednak nie na kierunku „pedagogika”, ale na kształceniu prowadzonym w różnych uczelniach, na różnych kierunkach studiów. Prowadzone tam są zajęcia – z jak się to określa – bloku przedmiotów pedagogicznych. Losy tego kształcenia wydają się mało optymistyczne. Na początku lat 80. uczelnie wyższe uzyskały większą swobodę w stanowieniu planów i programów studiów. Podjęto wtedy – niestety – w wielu uczelniach decyzje o ograniczeniu zakresu kształcenia pedagogicznego. Przyczyny tych decyzji były dość złożone, m.in. konieczność ograniczenia kosztów kształcenia, troska przede wszystkim o kształcenie kierunkowe, zapewne także brak zrozumienia społecznego znaczenia przygotowania do pracy nauczycielskiej (zwracam na to uwagę od lat – por. np. Lewowicki, 2007). Niekorzystne tendencje zostały (dość późno) powstrzymane zarządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 18 kwietnia 1986 roku. Mowa jest tam o trzech przedmiotach stanowiących minimalny wymiar kształcenia pedagogicznego – są to pedagogika, psychologia i metodyka (dydaktyka) przedmiotu kierunkowego. Określono także minimalny wymiar tego kształcenia – 300 godzin + 10–15 tygodni praktyki odbywanej w czasie studiów (por. cytowane zarządzenie z 18 kwietnia 1986 roku).

Takie wyobrażenie o kształceniu nauczycieli i taka praktyka edukacji nauczycielskiej utrzymuje się do dzisiaj. Podobny wymiar kształcenia i przedmioty kształcenia utrzymują się do chwili obecnej. Przewiduje się jedynie nieznaczne poszerzenie (o 30 godzin) kształcenia pedagogicznego przygotowującego do nauczania dwóch przedmiotów. Co więcej – od lat odrzuca się myślenie o kanonach treści obowiązujących w kształceniu nauczycieli. Obowiązujące standardy (por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku) zawierają wymagania ogólne, opis sylwetki absolwenta i bardzo ogólne „wyma-

gane umiejętności”, a ponadto wykaz przedmiotów i godzin, a w najważniejszej części – zawierającej „treści programowe” – niespójny i oderwany od struktury i dorobku dyscyplin pedagogiki, a jednocześnie – jak sądzę – słabo uwzględniający przygotowanie do pracy w szkole zestaw zagadnień praktycznie niemożliwych do przedstawienia i poznania w toku realizacji 90-godzinnego bloku „pedagogiki” czy podobnego bloku „psychologii”. Zakres i treści przedmiotów uzupełniających sprawiają wrażenie drobnych dodatków – z delegacją wyboru i wypełnienia przez uczelnie. W standardach nie określa się podręczników, literatury.

Ten z konieczności pobieżny przegląd ilustruje tendencje w zakresie treści kształcenia nauczycieli. Wieloletnie starania o szeroki zakres tego kształcenia i określanie podstawowych wymagań programowych z biegiem lat słabły – by od lat 80. ubiegłego wieku pozostać na poziomie bardzo skromnego zestawu przedmiotów i życzeniowej, słabo związanej z dyscyplinami pedagogiki listy zagadnień. Wprawdzie wprowadzeniu standardów towarzyszyły wypowiedzi decydentów, że standardy określają wymagania minimalne, a przecież można blok pedagogiczno-psychologiczny rozszerzyć, to – jak było do przewidzenia – wymagania minimalne potraktowane zostały jako maksimum tego, co należy zrobić.

Pozornie nowoczesne (?) ujęcie treści nie jest spójne ani z „ogólnymi wymaganiami”, ani nie zostało powiązane z klarowną koncepcją edukacji nauczycielskiej, nie wydaje się też, żeby było nastawione na spełnienie oczekiwań społeczności szkolnych. Swoboda w doborze treści, w tym lektur, ułatwia dowolność propozycji. Praktyka edukacji nauczycielskiej przynosi wiele przykładów ograniczania treści kształcenia do zasobu wiedzy osób prowadzących zajęcia (niemających przygotowania do prowadzenia zajęć z pedagogiki, które wymagają wiedzy z różnych dyscyplin), często także wątkami dominującymi są modne zagadnienia teorii pedagogicznej – które nie mają wiele wspólnego z potrzebami praktyki edukacyjnej, z typowymi i nietypowymi sytuacjami szkolnymi. Można, rzecz jasna, uznać, że to słabość kadry, lekceważenie standardów, ale ujęcia treści w standardach i swoboda w odwołaniu do źródeł, brak wyodrębnienia treści stanowiących kanon edukacji nauczycielskiej bardzo takim i innym słabościom realizacyjnym sprzyja.

W rewolucyjnym zapale negowania dawniejszego dorobku i nierzadko bezkrytycznego sięgania po nie zawsze dobre wzory czerpane z amerykańskiego i zachodnioeuropejskiego systemów kształcenia wyklęto pojęcie kanonu i wszelkie próby określania kanonów. Oczywiście, dawne propozycje obligatoryjnych, wspólnych treści nie przystają do współczesnych potrzeb. Krytyka tych treści pod wieloma względami była uzasadniona. Daleki od doskonałości był sposób określania „kanonicznych” treści. Również i ja dawałem temu wyraz. Rzecz w tym, że zamiast nowych propozycji – stanowiących programową podstawę solidnego przygotowania nauczycieli do pracy w nowych warunkach społecznych i oświatowych – zanegowano potrzebę takich propozycji i zrezygnowano z namysłu nad treściami stanowiącymi podstawę wykształcenia nauczycielskiego. Zamiast tego przywołane zostały propozycje kwalifikacji, kompetencji (co może być elementem koncepcji kształcenia), ale nie zadbano o odpowiedź czy sugestie, jakie treści mają być pomocne w kształtowaniu kwalifikacji, kompetencji, ukształtowaniu „sylwetki absolwenta”, sprostaniu „ogólnym wymaganiom” wymienionym w standardach. Może to cieszyć złudną swobodą, poczuciem autonomii środowisk uczelnianych, ale wątpliwe, czy służy jakości kształcenia nauczycieli. Wielu absolwentów

przyznaje, że uczelnie nie przygotowały ich do sprostania wymaganiom pracy zawodowej. Codzienny obraz życia szkolnego, niestety, to potwierdza. W wielu szkołach występują kłopoty w pracy dydaktycznej, mnożą się problemy wychowawcze. Trud zdobywania wiedzy przenoszony jest poza szkołę – do domu, na korepetycje, poszukiwania źródeł internetowych (często wątpliwej wartości).

Sądzę, że znaczna część słabości współczesnej szkoły powodowana jest (lub wzmacniana) lukami w przygotowaniu nauczycieli. Te zaś są konsekwencją braków programowych, w tym brakiem właśnie opanowania podstawowej wiedzy niezbędnej w pracy nauczycieli. Rezygnacja z określania kanonu takiej wiedzy rodzi luki w przygotowaniu. Nie sądzę, żeby nietrafne było porównanie w tym miejscu kanonu wiedzy nauczycielskiej z kanonem wiedzy niezbędnej lekarzom. Nikt rozsądny nie neguje podstaw wiedzy medycznej. Jej brak niesie zagrożenie zdrowia i życia pacjentów. Natomiast z lekceważeniem traktuje się braki w podstawie wiedzy zawodowej nauczycieli. Skutki tego nie są tak dostrzegalne jak w przypadku medyków, ale przenoszone w masowej skali w szkolnej edukacji czynią szkodę dzieciom i młodzieży. Dzieje się tak nie tyle z winy nauczycieli, ci bowiem zazwyczaj mają dobre intencje, lecz na skutek dysfunkcjonalnego ich kształcenia.

Jeżeli rzeczywiście społeczną troską ma być otoczone kształcenie nauczycieli i poważnie mają być potraktowane starania o wysoką jakość tego kształcenia, to konieczne jest podjęcie szerokiej dyskusji o – mniejsza o nazwę – kanonach, standardach, podstawach programowych, programach określających zakres wiedzy (wraz z umiejętnościami) niezbędnej do opanowania, aby kandydata do zawodu nauczycielskiego dopuścić do pracy. Zakres ten (ewentualnie zakresy – w zależności od funkcji zawodowych, stanowisk pracy) powinien być formułowany w wyniku dyskusji nad propozycjami środowisk akademickich, środowisk nauczycielskich, przedstawicieli resortu edukacji, pracodawców, władz samorządowych, ekspertów (np. w zakresie potrzeb społecznych, rynku pracy i in.).

Myślenie o – pozostańmy przy tej nazwie – kanonie treści powinno bardzo wyraźnie uwzględniać np. takie sprawy, jak funkcje zawodowe nauczycieli, typowe i nietypowe sytuacje szkolne, zakresy treści edukacji szkolnej, metody, formy i środki pracy nauczycielskiej – i inne zagadnienia związane z funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli. Dotychczasowa tendencja uczenia przyszłych nauczycieli „o pedagogice” (często występująca w uczelniach wyższych) powinna być zastąpiona wiedzą o możliwościach wykorzystania pedagogiki (także psychologii) w pracy. Teoria pedagogiczna ma w takim ujęciu być podstawą pedagogiki stosowanej, pedagogiki sugerującej działania nauczycielskie w różnych sytuacjach, pedagogiki pomocnej w praktyce zawodowej. Dobór „kanonicznych” treści jest, oczywiście, sprawą trudną. Wymagałby porozumienia wielu podmiotów, naruszałyby m.in. szczególną teraz rolę środowisk akademickich. Dążenie do stworzenia kanonu miałoby szansę powodzenia, jeśli motywem jednoczącym wysiłki stałyby się nie partykularne interesy grupowe (uzasadniane różnymi szczytnymi hasłami), ale opracowanie propozycji programowej możliwie dobrze służącej pracy nauczycielskiej, pracy społeczności szkolnych. Czy takie podejście ma szansę zaistnienia?

Doświadczenia wielu lat nie skłaniają do optymizmu. W licznych szkołach wyższych ceni się własne odczytania i realizację obowiązujących standardów. Jest to sytuacja przypominająca – opisany przez R. Paulstona (1993) – etap pozornego



przyjmowania nowych idei, rozwiązań, modeli – etap heterodoksji. „Bogactwo” sposobów kształcenia prowadzi do chaosu. Myśl o ogarnięciu tego chaosu wydaje się wielu obca, zagrażająca (źle pojętej) autonomii, grożąca koniecznością zmiany nawyków, stereotypów, często nauczania się czegoś nowego.

Nie sposób nie wspomnieć i o tym, że najnowsze propozycje ministerialne dotyczące zwiększenia samodzielności uczelni w stanowieniu planów i programów studiów nie wydają się, niestety, zapowiedzią przewyżnienia chaosu. Być może, niektóre środowiska zechcą i potrafią z powodzeniem tworzyć i realizować wartościowe studia nauczycielskie, ale dotychczasowe doświadczenia skłaniają do obaw, że edukacja nauczycielska może być naszą odmianą polityki „tysiąca kwiatów” – zróżnicowania dezorganizującego pracę w szkołach. Oby tak się nie stało. Oby społeczności uczelniane skorzystały z zapowiedzianych swobód programowych, a instytucje zatrudniające absolwentów – nauczycieli, zatem głównie szkoły, zniosły bez większych wstrząsów ten ryzykowny „eksperyment”. Sygnalizowana tendencja nie wydaje się – wbrew deklaracjom pomysłodawców – zapowiadać poprawy jakości kształcenia.

### O czasie przeznaczonym na kształcenie

Od dawna wiadomo, że przygotowanie nauczycieli wymaga czasu na opanowanie wiedzy, zdobycie doświadczenia, nabycie sprawności. Współcześnie podkreśla się, że wiedzę tę i doświadczenie zdobywać ma nauczyciel w znacznej mierze już w czasie pracy – przechodząc kolejne etapy rozwoju zawodowego (Day, 2004; Speck, 2005). To prawda – tak było i jest. Ważne jednak, żeby nauczyciel rozpoczynający pracę dysponował już wiedzą i umiejętnościami, które pozwolą mu – jak lekarzowi – „po pierwsze, nie szkodzić” uczniom, w miarę możliwości uczyć się nie głównie na własnych błędach, ale mieć dobre przygotowanie i dobrze funkcjonować w podjętych rolach zawodowych. Aby zdobyć takie przygotowanie jeszcze w czasie studiów, powinien dostać szansę w formie odpowiedniego czasu nauki i możliwości nabycia praktycznego doświadczenia. W tym miejscu skoncentrujemy się na pierwszej sprawie – czasie przeznaczonym na edukację nauczycielską.

W należących do historii – wspomnianych wcześniej – liceach pedagogicznych kandydaci do zawodu uczyli się przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych 2 lub 3 lata. W tym czasie wymiar zajęć z tych przedmiotów wynosił około 480 godzin (i więcej) w liceach czteroletnich (Kulpa, 1962; Szempruch, 2000) i 630 godzin w liceach pięcioletnich (tamże), w latach, gdy licea te przestawały funkcjonować, było to co najmniej 540 godzin (Ratuś, 1974; Szempruch, 2000).

Znaczną liczbę zajęć z przedmiotów pedagogicznych i psychologii realizowano w SN-ach. W różnych latach było to od około 800 godzin (Szempruch, 2000) do około 510 godzin (tamże). Przygotowanie do pracy nauczycielskiej odbywało się w całym czasie studiów (w różnych SN – 2 lata, 2,5 roku).

W uczelniach wyższych – w latach 70. ubiegłego wieku, gdy uczelnie przejmowały kształcenie nauczycieli – wymiar zajęć z omawianych przedmiotów wynosił 450 godzin. Na kierunku „pedagogika” – co rozumiałe – zajęć z przedmiotów ogólnopedagogicznych było znacznie więcej – 1200 godzin (*Programy nauczania. Studia magisterskie*, 1975).

Poczynając od lat 80. liczba zajęć pedagogiczno-psychologicznych była i jest najmniejsza i wynosiła w różnych latach 270–300 godzin. Aktualnie na studiach o dwóch specjalnościach – 360 godzin (razem z przedmiotami uzupełniającymi, bez tych przedmiotów – 270 godzin) na studiach zawodowych i 60 godzin na uzupełniających studiach magisterskich. Przygotowanie w zakresie pedagogiki to 60 godzin + 15 godzin, w zakresie psychologii 60 godzin + 15 godzin, a ponadto dydaktyki przedmiotowe dwóch specjalności – 150 godzin + 30 godzin (na studiach uzupełniających w zakresie dwóch specjalności – 45 godzin).

Nieznacznie większe liczby godzin przewidziano na jednolitych studiach magisterskich (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 kwietnia 2004 roku).

Pozytywnym zjawiskiem jest przywrócenie zajęć uzupełniających, chociaż ich wymiar godzinowy pozostaje raczej skromny. Pisząc o przywróceniu tych zajęć chcę zwrócić uwagę na to, że przed laty również były takie zajęcia (o niektórych wspomniałem w poprzednim fragmencie tego tekstu).

Natomiast wymiar zajęć z pedagogiki i z psychologii jest najniższy w całym omawianym okresie. Praktycznie ogranicza się to do jednego kursu każdego z tych przedmiotów. Niezależnie od przyjętych proporcji między wykładami i ćwiczeniami praktycznie niemożliwe jest pedagogiczne i psychologiczne przygotowanie przyszłego nauczyciela. Od lat zwracam na to uwagę. Takie „kształcenie” nazywam przelotną znajomością (przelotnym spotkaniem) z pedagogiką. To samo można powiedzieć o psychologii. Nawet najlepiej przygotowane i prowadzone zajęcia w takim wymiarze nie przygotowują nauczyciela do pracy. Nie zmieniają tego (często mało przydatne w przygotowaniu praktycznym) lektury zalecane studentom.

Do pracy nauczycielskiej, która wymaga zazwyczaj przygotowania w co najmniej dwóch zawodach – kierunkowego specjalisty (filologa, matematyka, fizyka itd.) i nauczyciela – dopuszcza się zatem osoby prawie bez przygotowania pedagogiczno-psychologicznego. Niemal powszechnie pomija się to, że praca nauczycielska wymaga biegłości właśnie w dwóch zawodach. Bez solidnego kształcenia w tych zawodach (tu interesują nas kwalifikacje i kompetencje nauczycielskie) trudno spodziewać się wysokiej jakości pracy.

Przedstawione podejście do czasu przeznaczanego na kształcenie pedagogiczno-psychologiczne przeczy deklarowanej przez władze edukacyjne i środowiska odpowiedzialne za edukację trosce o jakość kształcenia nauczycieli – w efekcie o jakości edukacji szkolnej.

### **O (nie)przygotowaniu praktycznym**

Nie sądzę, żeby konieczne było przekonywanie, że nauczyciel (absolwent wyższej uczelni) podejmujący pracę w szkole powinien mieć odpowiednie przygotowanie praktyczne. Zdawano sobie z tego sprawę w zakładach kształcących nauczycieli. Uczniowie liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich byli zobowiązani do odbywania hospitacji, systematycznego kontaktu z uczniami i nauczycielami wybranych klas (w klasach tych pełnili funkcje asystentów nauczycieli – obserwując pracę doświadczonych nauczycieli i uczestnicząc w różnych czynnościach dydaktycznych i wychowawczych), z czasem prowadzili lekcje pod opieką nauczycieli, wreszcie prowadzili lekcje samodzielnie.

Podobne formy przygotowania praktycznego wykorzystywano przed laty w niektórych uczelniach wyższych, odbywało się to jednak zazwyczaj w mocno okrojonym zakresie. Istotne w procesie nabywania doświadczeń zawodowych było przede wszystkim to, że student (uczeń) pozostawał w stałym kontakcie z grupą uczniów i nauczycielami. Było to możliwe dzięki organizacyjnemu i merytorycznemu powiązaniu uczelni (zakładu kształcenia nauczycieli) ze szkołami ćwiczeń. W tych ostatnich pracowali doświadczeni nauczyciele, dobrze przygotowani do sprawowania ról mentorów i opiekunów studentów (w czasie ich pobytów w szkole, a często również w czasie przygotowania zajęć, konsultowania i uzgadniania zakresu współpracy, omawiania przeprowadzonych lekcji itp.). Nauczyciele szkół ćwiczeń współpracowali z kadrami uczelni – realizując wspólnie przyjęty program kształcenia studentów (w tym przypadku – wspomaganie studentów w nabywaniu umiejętności kontaktów z dziećmi – uczniami, umiejętności dydaktycznych i wychowawczych).

W czasie praktyk kandydaci do zawodu nauczycielskiego podejmowali różne ważne zadania – np. pomocy w nauce uczniom mającym trudności, interwencji wychowawczych, opieki nad poszczególnymi uczniami lub grupami uczniów, współdziałania z członkami kół naukowych, szerepu harcerskiego (i inne powinności wychowawcze i opiekuńcze – wspomagające pracę nauczyciela i pomocne dzieciom, uczniom). Nierzadko bywały to nawet codzienne kontakty z podopiecznymi uczniami, systematyczne zajęcia. Umożliwiało to zarówno zdobywanie doświadczeń (pod opieką nauczyciela-opiekuna), jak i przekonanie się, czy zamierzona praca nauczycielska z dziećmi jest trafnym wyborem zawodowym. Ponieważ kontakty z uczniami i nauczycielami szkół ćwiczeń trwały przez cały rok szkolny, studenci czy uczniowie liceów pedagogicznych mogli dobrze poznać blaski i cienie wybranego zawodu. Takie praktyki umożliwiały także obserwację kandydatów do zawodu, korygowanie zauważonych błędów, wspieranie w trudnych sytuacjach, a w niektórych przypadkach sugestią zmiany obranej drogi zawodowej.

Już w latach 70. – wzorując się na niektórych uczelniach zagranicznych i korzystając z własnego dorobku w zakresie m.in. dydaktyki i technologii kształcenia – w kilku szkołach wyższych wprowadzono do procesu praktycznego przygotowania nauczycieli przemysłany cykl zajęć, w którym studenci najpierw odbywali hospitacje różnych form pracy dydaktycznej i wychowawczej, później uczestniczyli (w uczelni) w symulacjach rozmaitych sytuacji typowych i nietypowych w życiu szkoły, następnie pełnili funkcje asystentów doświadczonych nauczycieli, żeby po takim przygotowaniu podjąć próby prowadzenia lekcji (i innych zajęć). Wydawało się, że tak pomyślane przygotowanie praktyczne z dużym prawdopodobieństwem sprzyjać będzie wyposażeniu przyszłych nauczycieli w umiejętności wypełniania podstawowych funkcji zawodowych.

Stało się jednak inaczej. Postępujące z biegiem lat kłopoty finansowe i organizacyjne, nasilający się chaos w życiu społeczno-gospodarczym, a zapewne i inne przyczyny, sprawiły, że zanikała sieć szkół ćwiczeń, przeminęła moda na szkoły wiodące czy pilotujące – lansujące nowe i efektywne metody pracy, pomagające w edukacji nauczycieli. Likwidacja zakładów kształcenia nauczycieli (LP i SN) spowodowała przekształcenie współdziałających z nimi szkół ćwiczeń w zwykłe szkoły. Stały także więzi uczelni wyższych ze szkołami.

Aktualnie obowiązujące praktyki – w wymiarze 10–15 tygodni – nie dają możliwości takich szerokich i systematycznych, często bardzo zaangażowanych kontaktów z uczniami i nauczycielami. Tygodnie hospitacji, a potem praktyk metodycznych, są – pewno nadal ważnymi – dość przelotnymi epizodami w edukacji przyszłych nauczycieli. Nie są, bo z reguły być w takim wydaniu nie mogą, ciągłym, starannie przygotowanym i prowadzonym wspólnie przez kadrę uczeni i nauczycieli szkół procesem praktycznego przygotowania. Nie są – pomimo niewątpliwych starań wielu opiekunów praktyk i także wielu nauczycieli przyjmujących praktykantów. Są tańsze, krótsze, nie wymagają długotrwałych starań. Tylko, czy rzeczywiście służą dobru przygotowaniu studentów do ich przyszłej pracy nauczycielskiej?

### **O przygotowaniu nauczycieli przyszłych nauczycieli**

W rozważaniach o jakości kształcenia nauczycieli zazwyczaj niewiele uwagi poświęca się sprawie dość drażliwej, a przecież niezwykle ważnej – przygotowaniu tych nauczycieli akademickich i tych nauczycieli szkół różnych szczebli (od szkół podstawowych do liceów), którzy biorą udział w edukacji przyszłych nauczycieli. Milcząco przyjmuje się, że osoby kształcące kandydatów do zawodu nauczycielskiego są odpowiednio biele w teorii pedagogicznej czy psychologicznej i potrafią w procesie kształcenia wybrać właściwe treści, pokierować studiami młodych ludzi, pomóc im w nabyciu umiejętności wystarczających do podjęcia pracy zawodowej. A wszystko to mają uczynić często bez – o czym była już mowa – świadomości ogólnej koncepcji kształcenia, programu (kanonu, standardu) wyrażenie ukierunkowanego na przygotowanie do pełnienia ról zawodowych, w warunkach luźnych, zazwyczaj rzadkich kontaktów z praktyką szkolną, a do tego w bardzo krótkim czasie (kilkudziesięciu godzin kształcenia pedagogicznego i tyłuż godzin kształcenia psychologicznego).

Oczywiście – jak zwykle w przypadku zjawisk o charakterze masowym – można wciąż wskazać przykłady środowisk, w których podejmowane są próby wspólnego opracowywania procesu kształcenia nauczycieli, dba się o koordynację poczynań, o korelację treści. W wielu uczelniach jednak takich starań nie ma, brakuje jednostek organizacyjnych lub osób dbających o przygotowanie kadry do prowadzenia tych szczególnych zajęć, jakimi są różne formy przygotowania studentów do pracy nauczycielskiej. Bardzo często raczej pozoruje się koordynację poczynań niż przygotowuje do kształcenia przyszłych nauczycieli.

Typowa wydaje się sytuacja podobna do opisanej w literaturze (Kruszewski, 1995) sytuacji nauczyciela w klasie szkolnej. Tam nauczyciel zajmuje kierowniczą rolę z racji pełnienia swojej zawodowej roli – nadanej przez pracodawców. Nauczyciel akademicki również ma nadaną taką rolę. Czy jednak jest przygotowany do jej wypełniania? Czy jest przygotowany merytorycznie, metodycznie, również w sferze osobowości (motywacji, postaw itd.)?

Stawianie takich pytań przyjmowane bywa niemal jako nietakt. Tymczasem kształceniem przyszłych nauczycieli zajmują się nierzadko osoby o dość wąskiej specjalizacji, słabo ogarniające obszar kształcenia pedagogicznego czy psychologicznego, często są to osoby, których związki z praktyką szkolną sprowadzają się do wspomnień o własnych doświadczeniach uczniowskich. Nierzadko są to oso-

by, które czują się „skazane” na prowadzenie zajęć niezbyt cenionych w środowiskach akademickich. Mają one poczucie swoistego wykluczenia, ograniczenia szans własnego rozwoju. I często trudno odmówić im racji.

Sytuację usiłują ratować niektórzy dydaktycy szczegółowi, dydaktycy zajmujący się nauczaniem-uczeniem się poszczególnych przedmiotów. Ale i oni od lat działają nieco na uboczu, poza głównym nurtem ich dyscyplin naukowych. Znanne są niekorzystne skutki tego stanu rzeczy – m.in. ograniczenia szans awansu naukowego. Być może, po pochopnym odrzuceniu propozycji nadawania stopni naukowych w zakresie edukacji (dla pedagogów skoncentrowanych na pedagogice stosowanej) i dydaktyk szczegółowych (pedagogiki stosowanej?) dla specjalistów-metodyków (dydaktyków szczegółowych), warto do rozważenia tej propozycji powrócić. Szeroko pojmowanej pedagogice stosowanej (Lewowicki, 2007a) – obejmującej także dydaktyki szczegółowe – są potrzebne impulsy do rozwoju, w tym lepsze warunki rozwoju kadry.

Kończąc ten wątek chcę podkreślić, że jeżeli rzeczywiście traktujemy kształcenie nauczycieli jako sprawę ważną i pragniemy zadbać o poziom tego kształcenia, to powinniśmy zatroszczyć się o przygotowanie i doskonalenie tej kadry akademickiej i tych nauczycieli różnych szkół, którzy prowadzą edukację przyszłych (a w części też już pracujących) nauczycieli. Oczekiwania wobec nauczycieli nauczycieli powinny być określone przy wspólnym udziale resortów nauki i szkolnictwa wyższego oraz edukacji narodowej – uczelni, przedstawicieli szkół, ekspertów, a zapewne także innych podmiotów zainteresowanych jakością kształcenia i pracy nauczycieli, w istocie poziomem edukacji w szkolnictwie wszystkich szczebli. Zadanie to niewątpliwie bardzo trudne, od lat cedowane na społeczności akademickie (które z bardzo różnym zapałem i skutkiem je podejmują), traktowane jak „parzący” (więc unikany) problem.

W życiu społecznym, niestety, zbyt często przyjmuje się postawę ucieczki od problemów, pozorowania działań zmierzających do rozwiązania trudności. Wielce prawdopodobne wydaje się, że w sygnalizowanej sprawie nadal trwać będzie opisany stan. Za fasadą hasel autonomii uczelni, samorządności, może wolnego rynku edukacyjnego (i innymi) pozostawi się przygotowanie nauczycieli akademickich (i wspomagających ich innych nauczycieli) kształcących nauczycieli własnemu losowi. Nie zmać to spokoju wielu środowisk, nie podważy dotychczasowych nawyków. Pewno spora część środowisk przyjmie to z ulgą, z zadowoleniem. Czy jednak jest to droga wiodąca do podnoszenia jakości edukacji nauczycielskiej? Czy nauczyciele nauczycieli nie powinni być szczególnie dobrze przygotowani do sprostanania wyzwaniom edukacji nauczycielskiej? Odpowiedzi wydają się oczywiste, ale czy wywołają one poczynania zmierzające do lepszego przygotowania nauczycieli nauczycieli? Może inicjatywy wyjdą ze strony korporacyjnych przedstawicielstw społeczności pedagogicznych? Potrzebny wydaje się impuls wywołany przez znaczącą społeczność ekspercką.

### O jakości starań o jakość

Przedstawione uwagi w znacznej mierze są niezgodne z dominującym sposobem myślenia o edukacji nauczycieli. Zwolenników dziś przyjmowanych

sposobów kształcenia nauczycieli mogą nie interesować przywołane przykłady z przeszłości. Łatwo można wykazać słabości dawnych rozwiązań, skrytykować pedagogikę uprawianą przed laty, wyeksponować walory współczesnej pedagogiki, podobnie psychologii. Ale uwagi te wskazują na coś innego – na tendencje do uszczuplania zakresu edukacji nauczycielskiej. Ilustracją są cztery obszary – ogólnej refleksji wyrażającej się m.in. w określonych koncepcjach kształcenia nauczycieli, treści kształcenia, wyobrażeniach o czasie przeznaczonym na kształcenie, zakresie oraz sposobach praktycznego przygotowania do zawodu. Piąty obszar dotyczy przygotowania nauczycieli nauczycieli. Wszystkie te obszary powinny być wypełnione treściami i sposobami kształcenia odpowiednimi w warunkach współczesnej edukacji.

Powtórzyć należy, że uwagi te dotyczą głównie kształcenia nauczycieli na różnych kierunkach studiów – poza pedagogiką (o pedagogice wspominać tylko w paru miejscach – z myślą o porównaniu zakresów przygotowania pedagogicznego i psychologicznego). Starłem się pokazać, że w kształceniu tym przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne z biegiem lat stawało się coraz węższym marginesem edukacji. Jest to trudne do zaakceptowania, bo nauczyciel powinien mieć solidne przygotowanie zarówno w zakresie dyscypliny kierunkowej (dyscyplin kierunkowych), jak i w zakresie pedagogiczno-psychologicznym i metodycznym. To w istocie powinno być przygotowanie dwuzawodowe.

Przypomniana również tendencja do przenoszenia kształcenia nauczycieli na coraz wyższy szczebel systemu edukacyjnego – tendencja właściwa – sprawiła, że w dużym stopniu zatracony został podział na zakłady kształcenia nauczycieli przygotowujące do pracy w szkole podstawowej, gimnazjum i szkołach pogimnazjalnych. Wyraźnie odrębne jest przygotowanie nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej. Przeniesieniu kształcenia nauczycieli do uczelni wyższych – moim zdaniem – nie towarzyszyła troska o przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z dziećmi i młodzieżą w różnym wieku, do pracy w warunkach szkół różnych szczebli i typów.

Gwałtowny przyrost szkół wyższych w ostatnich dwóch dekadach – ze 112 w roku 1989 do około 450 w roku 2008 (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku*, 2009) – w tym wielu szkół wyższych kształcących nauczycieli – i proces autonomizacji i decentralizacji zarządzania szkolnictwem wyższym doprowadziły do utraty kontroli nad jakością kształcenia. Przyjęte formy oceny uczelni (m.in. przy udzieleniu zezwoleń na prowadzenie studiów, a także działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej) oparte są przede wszystkim na sprawdzaniu dokumentacji i wrywkowych hospitacjach. Formy te nie stanowią podstawy badania jakości kształcenia, a w przypadku kształcenia nauczycieli na różnych kierunkach studiów tym bardziej nie stanowią takiej podstawy.

Wszystko to skłania do konstatacji, że kształceniu nauczycieli poświęca się zbyt mało uwagi, a starania o utrzymanie (nie mówiąc już o podwyższeniu) jakości są – ogólnie rzecz ujmując – dalece niewystarczające. Dbałość o edukację nauczycieli z pewnością okazują różne osoby zaangażowane w przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego, wskazać można zespoły rzetelnie wykonujące swoje powinności, poszukujące rozwiązań innowacyjnych. Wszystkie te działania zasługują na dostrzeżenie i docenienie, w wielu przypadkach na uznanie. Działania te odbywają się jednak w ramach mało przyjaznego edukacji nauczycielskiej.

skromego w rozmiarach treściowych i czasowych, modelu kształcenia nauczycieli. Jeśli osiągane są dobre wyniki, to dzieje się tak pomimo słabości tego modelu.

Starania o jakość kształcenia nauczycieli są w dużej mierze powinnością państwa, władz odpowiadających za szkolnictwo wyższe i edukację w szkołach różnych szczebli. Ich starania o edukację nauczycieli powinny dotyczyć przede wszystkim spraw, o których mowa była w tym tekście – koncepcji kształcenia, podstawowego zakresu niezbędnej wiedzy i wymaganych umiejętności zawodowych, przygotowania praktycznego do zawodu, wyposażenia w odpowiednie kwalifikacje i ukierunkowanie kompetencji zawodowych (i sprawdzenie przygotowania do zawodu). Do katalogu powinności należy też stworzenie warunków, określenie wymagań i nadzór nad przygotowaniem nauczycieli kształcących nauczycieli. Nie wyklucza to wzbogacenia edukacji nauczycieli przez uczelnie przygotowujące ich do zawodu, nie wyklucza zróżnicowania specjalności itp. Podstawa kształcenia nauczycieli – kształcenia dwuzawodowego – powinna być jasno określona, znacznie bogatsza w zakresie przygotowania pedagogiczno-psychologicznego, przygotowująca do wypełniania wielu tradycyjnych i wielu nowych funkcji w społecznościach szkolnych i w społecznym środowisku szkół, dająca duże prawdopodobieństwo powodzenia w zawodzie. To zasadnicze sprawy – obok wielu innych (warunków pracy, infrastruktury itd.) – oddziałujące na jakość edukacji nauczycieli, edukacji w ogóle.

Szansą na szeroką dyskusję – dotyczącą zarówno tych spraw, jak i wielu innych zagadnień kształcenia nauczycieli – mogą być prace nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji. Rzecz w tym, by pracom tym towarzyszyły starania o poszerzenie zakresu i wydłużenie czasu edukacji nauczycieli, określenie „ram” wiedzy, sprawności i kompetencji, ale również treści kształcenia niezbędnych do właściwego przygotowania zawodowego, zadbanie o praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu. O jakości kształcenia decydują i będą decydować rozstrzygnięcia w zakresie przywołanych wyżej spraw.

## Literatura

- Czerepaniak-Walczak M.: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Edytor, Toruń 1997
- Day Ch.: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. GWE, Gdańsk 2004
- Dudzikowa M., Kotusiewicz A.A. (red.): *Z pogranicza teorii i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Wyd. UW – Filia w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Białystok 1994
- Educating the Reflective Practitioners*. Oxford–San Francisco 1990
- Edukacja narodowym priorytetem*. Raport Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej. PWN, Kraków–Warszawa 1989
- Gaś Z.B.: *Doskonalący się nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*. UMCS, Lublin 2001
- Goleźniak B.D.: *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*. Edytor, Toruń; Poznań 1998
- Górnioł-Naglik A.: *Z założone a rzeczywiste funkcje nauczyciela w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. UŚ, Katowice 2003
- Hammersley M.: *O nauczyciela jako badacza*. „Socjologia Wychowania”, T. XIII, AUNC, Toruń 1997
- Janowska J.: *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*. UMCS, Lublin 2002
- Jasiński Z., Lewowicki T. (red.): *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej*. UO, WSP ZNE, KN w Walbrzychu, Opole 1998

- Jasiński Z., Lewowicki T. (red.): *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. IPN UO, WSP ZNP, KN w Wałbrzychu, Opole 2000
- Kobyłecka E.: *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*. Impuls, Kraków 2005
- Kretschmann R.: *Stres w zawodzie nauczyciela*. GWP, Gdańsk 2003
- Kruszewski K.: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. WSiP, Warszawa 2000
- Kruszewski K., Konarzewski K.: *Sztuka nauczania*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995
- Kulpa J.: *Struktura programów przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych*. „Ruch Pedagogiczny” 1962, nr 3
- Kulpa J.: *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej*. PWN, Kraków 1969
- Kwiatkowska H.: *Nowe orientacje w kształceniu nauczycieli*. PWN, Warszawa 1988
- Kwiatkowska H. (red.): *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. PTP, Warszawa 1991
- Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*. IBE, Warszawa 1997
- Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.): *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Wyd. WSP ZNP, PTP, ITE, Radom 1997
- Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S. (red.): *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. WSP ZNP, Warszawa 2000
- Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.): *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. WSP ZNP, Warszawa 2003
- Kwiatkowska H.: *Tożsamość nauczycieli: między anonią a autonomią*. GWP, Gdańsk 2005
- Lewowicki T. (red.): *Model zróżnicowanej szkoły wyższej*. MNSWIT, Warszawa 1985
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Wyd. „Żak”, Warszawa 1995
- Lewowicki T.: *Modele kształcenia nauczycieli a współczesne potrzeby edukacji i rynku pracy*. W: Z. Kruszewski (red.): *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*. Senat RP i SW im. P. Włodkowica, Warszawa–Płock 2004
- Lewowicki T. (red.): *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. WSP ZNP, ITE-PIB, Warszawa–Radom 2007
- Lewowicki T. (red.): *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. WSP ZNP, ITE-PIB, Warszawa–Radom 2007a
- Lewowicki T.: *Niepubliczne szkoły wyższe w Polsce*. W: H. Moroz (red.): *Dwudziestolecie funkcjonowania niepublicznych szkół w Polsce*. Impuls, Kraków 2010
- Muchacka B., Kraszewski K. (red.): *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*. Wyd. Naukowe AP, Kraków 2004
- Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R.: *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005
- Nalaskowski A.: *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Wyd. A. Marszałek, Toruń 1998
- Okoń W.: *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*. PWN, Warszawa–Kraków 1988
- Okoń W.: *Rzecz o edukacji nauczycieli*. WSiP, Warszawa 1991
- Pachociński R.: *Kształcenie nauczycieli za granicą*. IBE, Warszawa 1992
- Pachociński R.: *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. IBE, Warszawa 1994
- Paulston R.G.: *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację*. IBE, Warszawa 1993
- Perry R.: *Teoria i praktyka: proces stawiania się nauczycielem*. WSiP, Warszawa 2000
- Programy nauczania. *Studia magisterskie (jednolite)*. UW, WSP, Warszawa 1995
- Ratuś B.: *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej 1944–1970*. PWN, Warszawa–Poznań 1974
- Rocznik statystyczny 1992*. GUS, Warszawa 1992
- Schoen D.A.: *The Reflective Practitioners. How Professionals Think in Action*. London 1983
- Sitariska B.: *Formułowanie zadań w nauczaniu przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych w szkole wyższej*. Instytut Pedagogiki Akademii Podlaskiej, Siedlce 1999
- Smolański A.: *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*. UO, Opole 1997
- Smolański A.: *Pedeutologia historyczna*. MarMar Marian Kaczorowski, Wrocław 2006
- Speck O.: *Być nauczycielem*. GWP, Gdańsk 2005
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J.: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. eMPI2, Poznań 2003
- Szempruch J.: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. WSP, Rzeszów 2000
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku. Raport GUS*. GUS, Warszawa 2009
- Wilkomirska A.: *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005



## On the quality of teacher's training – out of date comments

Teacher's training is an important social issue. That is why various modifications of this training are introduced. However, the weaknesses of the teacher's education are: relatively limited and not specific education program, a small number of pedagogical and psychological lessons and superficial practical preparation. A sensitive problem is the preparation and perfecting of the academic staff that deals with teacher's training. The quality of this training depends on greater concern for these matters.



Bogusław Śliwerski  
 Akademia Pedagogiki Specjalnej  
 im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## HARCERSTWO JAKO PEDAGOGIA W stulecie ruchu harcerskiego w Polsce

### Harcerstwo jako pedagogia

Powinienem wytłumaczyć się z tytułu mojego tekstu, w którym pojawił się termin pedagogia, a nie pedagogika. Gdyby przyjąć wyjaśnienia naukowe tych terminów, to pedagogia ma kilka znaczeń, które w pełni pokrywają się z istotą harcerstwa jako ruchu i środowiska socjalizacyjnego. **Pedagogia** bowiem jest:

- 1) *sztuką skutecznego wywierania wpływu na dzieci i młodzież dla zrealizowania określonych celów edukacyjnych, metaforycznie rzecz ujmując „uprawą ludzkiego ducha”;*
- 2) *rodzajem doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej lub ukrytego programu wychowania;*
- 3) *względnie spójnym i trwałym zbiorem praktyk edukacyjnych, poprzez które jednostka przyswaja sobie nowe (lub rozwija dotychczas istniejące) formy postępowania, wiedzy, umiejętności i kryteria ich oceny, przejmując je od kogoś (lub czegoś), kogo uznaje za stosownego ich dostarczyciela (przekaziciela) i ewaluatora* (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 493).

Pedagogia jest społeczną praktyką wychowawczą, mającą swoje uzasadnienie w refleksji, doświadczeniu biograficznym, a więc wiedzy potocznej, ale także częściowo naukowej. **Pedagogika** natomiast jest terminem zarezerwowanym w nauce do określenia za jego pośrednictwem odrębności dyscypliny naukowej (lub dziedziny wiedzy) o procesach edukacyjnych, której zadaniem jest wytwarzanie wiedzy o całokształcie praktyki oraz teorii edukacyjnej – minionej i aktualnej. *Obiektem badań tak rozumianej pedagogiki są więc pedagogie we wszystkich swoich znaczeniach* (tamże, s. 495).

Mamy już za sobą próbę wpisania w okresie PRL teoretycznej wiedzy praktycznej i teoretycznej (w tym także historycznej) o harcerstwie w zakres nauk o wychowaniu, wylaniając w nich m.in. pedagogikę harcerską, co jednak się nie przyjęło, z różnych powodów. Dlatego uważam, że nie ma pedagogiki harcerskiej, ale jest pedagogia harcerska, czyli uniwersalna metoda (sztuka) inkulturacji (wspomagania indywidualnego rozwoju i uspołecznienia zarazem) dzieci i młodzieży w harcerstwie jako wyjątkowym (ze względu na jego specyficzne cechy) środowisku socjalizacyjnym.

Harcerstwo jako pedagogia jest zarówno doktryną pedagogiczną, ideologią pedagogiczną, jak i ukrytym programem wychowania. Podobnie, jak ma to miejsce w systemie oświatowym, możemy mówić o zgromadzonej w toku stulecia

istnienia i rozwoju tego ruchu usystematyzowanym, teoretycznym uzasadnieniu i wyposażeniu w bogatą aparaturę pojęciową założeń i twierdzeń dotyczących wychowywania człowieka, odniesionym do składników rozumienia tego pojęcia. Harcerstwo jest też doktryną pedagogiczną, jeśli stwierdzamy, że ma ono swoją odrębną wiedzę na temat tego, jak należy pojmować w nim wychowanie (harcerskie), czym ono jest, jakie jest jego znaczenie, co jest jego specyfiką i jakie ma cechy. W toku ewolucji tego ruchu ów fenomen nie zatracił swoich fundamentalnych wyznaczników.

Harcerstwo jest także ideologią wychowawczą rozumianą jako *zbiór idei, które dostarczają uzasadnienia, legitymizacji, wsparcia pewnym interesom grupowym lubli utwierdzają tożsamość określonej grupy społecznej. Jej elementami strukturalnymi* – pisze T. Hejnicka-Bezwińska – są:

- 1) *Interpretacja przeszłości, która nadaje grupie określoną perspektywę czasową i przestrzenną – wyrażoną w formie zdań orzekających (...).*
- 2) *Opis i ocena obecnej sytuacji w obszarze, którego ta ideologia dotyczy (polityki, struktury i funkcjonowania społeczeństwa, gospodarki, oświaty i inne) – wiążąca opis z wartościowaniem (zdanie wartościujące mogą mieć charakter filozoficzny, światopoglądowy lub odwoływać się do racji pragmatycznych).*
- 3) *Koncepcje zmiany, w tym również strategię działania najbardziej pożądaną i skuteczną wobec planowanej zmiany, wyrażone w postaci dyrektyw działania, czyli czynności, które należy podjąć i zrealizować (tamże, s. 467–477).*

Harcerstwo jest ukrytym programem wychowania, czyli *stanowi go to wszystko, czego ludzie uczą się w nim poza oficjalnie dostępnymi i znanymi programem Związku*. Tym samym harcerstwo jest tym wszystkim, czego uczy sam fakt przebywania w nim jako środowisku socjalizacyjnym, a co nie było jego funkcją założoną.

Pluralizm ruchu harcerskiego wynika z istniejących wśród jego kadry różnic w zakresie doktryny pedagogicznej i ideologii wychowawczej. Każda z jego odmian dotknięta jest ukrytym programem wychowawczym. Przekonywanie zatem, że któreś z harcerstw jest lepsze, bardziej wartościowe czy politycznie poprawne nie zabezpiecza przed tym, do czego nie chciałoby doprowadzać, a mimo to temu sprzyja, np.: osobystemu rozczarowaniu, słabej rekrutacji, pozorantwmu, bliżej, nudzie czy bylejąkości.

## Harcerstwo a pedagogika

Harcerstwo jako pedagogia nie musi zmierzać ku swojej pedagogizacji, a więc wpisywania, wyjaśniania i interpretowania zachodzących w tym ruchu procesów w taki sam sposób, jak czyni to pedagogika współczesna, gdyż może czerpać z jej zasobów nie siłąc się na własną, jakąś naukową autonomię. Wystarczy, że nauki pedagogiczne wystarczająco silnie reagują na najnowsze nurty myśli teoretycznej w humanistyce i w naukach społecznych, a także w innych dziedzinach życia, by dzięki wzbogacaniu procesu kształcenia kadr instruktorskich o chociaż część tej wiedzy, móc zbliżyć się do lepszego rozumienia i wyjaśniania procesów, na które można mieć większy wpływ bądź też dysponować większą świadomością ich wpływu. Dzisiejsza pedagogika *pośredniczy w przekazie ważnych idei, inspiruje do krytycznej analizy stanu teorii (i praktyki) edukacyjnej (tamże, s. 18).*

Wyjątkowość tej nauki polega na tym, że pytając o wzorce krytyczności i ich ukryte założenia, formułuje pytania o własną tożsamość. Odsłania wielorakość i ambiwalencję, między innymi dobra i zła, prawdy i fałszu, piękna i kiczu, nadziei i porażek, życia i śmierci, chaosu i porządku, przymusu i wolności, wpływu i oporu, tradycji i przeszłości, odpowiedzialności i nieodpowiedzialności w kształceniu i wychowaniu, pozwalając zarazem na odczytanie poprzez te kategorie losów autentyczności tych procesów, na dostrzeganie ich dynamiki i realnych zagrożeń, napięć, sytuacji i procesów. Dzięki rozpoznaniu układu biegunowych dynamizmów pedagogika uwypukla i respektuje zarazem wagę przeciwnych sobie zjawisk, uczulając na podwojenie kryjących się w tym napięciu niebezpieczeństw, ograniczeń czy zagrożeń, akcentując dramatyczne rozdarcie i niepokój.

Współczesna pedagogika, podejmując namysł nad samą sobą, nad swoją tożsamością, konfrontuje wzajemne relacje między swoją samowiedzą a współczesną samowiedzą nauki oraz rewiduje swoje dotychczasowe przeświadczenia metodologiczne. Sprzyja też uczestniczeniu człowieka w jego rozwoju, odkrywaniu subiektywnego „ja”, wzrastaniu i bytowaniu w społeczeństwie oraz zachodzących w nim zmianach (zob. Śliwerski, 1998). Nauka ta opisuje zmiany rzeczywistości wychowawczej, albowiem w jej pojęciu wpisana jest kategoria zmiany, niezależnie od nurtu czy kierunku pedagogicznego. Pedagogika, rozwijając się przez stulecia w łonie matki-filozofii, przejęła dużą część jej dziedzictwa mimo istniejącej tendencji odśrodkowej, która zmierzała do rozerwania duchowej, ideowej więzi myśli pedagogicznej z myślą filozoficzną.

Widoczne jest to choćby w badaniu przez pedagogikę takich zjawisk, jak na przykład zagadnienie losu, codzienności, postaw wychowawczych, mistrzostwa czy przywództwa (autorytetu) duchowego, a nade wszystko w problematyce aksjologicznej, zorientowanej na edukację estetyczną czy edukację dorosłych. Działalność wychowawcza realizuje cele, w których wyraża się określony sposób rozumienia świata i życia oraz ich wartościowania. Wychowanie – także to harcerskie – jest przeciwieństwem *wyrazem pewnej postawy ludzi wobec świata i życia, konkretnie realizowaną deklaracją w sprawie podstawowych wartości i powinności człowieka, ustaleniem wzajemnych stosunków współżycia ludzkiego, wyznaniem dotyczącym warunków i możliwości szczęścia. (...) Wychowanie zawiera filozoficzną treść nie wtedy dopiero, gdy ci, którzy je prowadzą, wypowiadają swe credo pedagogiczne w filozoficznym języku, ale także i wtedy, gdy nie dając takiej wypowiedzi bezpośredniej, wyrażają określone decyzje światopoglądowe w praktyce wychowawczego działania (Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką, 1966, s. 322).*

Istotną rolę w wychowaniu odgrywa światopogląd, który tworzy pomost między pedagogiką a filozofią. *Pedagogika jako dyscyplina zaangażowana w życie społeczne, nie tylko je opisująca, ale również wyrażająca wyznaczone czasem i przestrzenią określone potrzeby społeczne, nie może ich nie respektować i przejść obojętnie obok. Jeśli jednak tak by czyniła, szybko stoczy się z poziomu żywej i dynamicznej nauki do poziomu sztywnego dogmatu, skostniałej doktryny, która zablokuje problematyczność i refleksyjność (Idee pedagogiki filozoficznej, 2003, s. 5).* Wychowanie nie może być pozbawione koncepcji aksjologicznej. Musi posiadać określony wizerunek siebie, świata i swojego w nim miejsca. Światopogląd pomaga odpowiadać na pytania o to, kim jest człowiek, na czym polega proces stawania się człowiekiem, co robi społeczeństwo dorosłych, aby uczynić kolejne pokolenia cywilizowanymi członkami społeczeństwa, żyjącymi według określonych norm kulturowych (Schulz, 2003, s. 80–82).

Także amerykański filozof edukacji Gerald Lee Gutek przestrzega, by nie wierzyć teoriom na słowo, lecz badać ich rzeczywiste konsekwencje społeczne i dopiero potem akceptować związane z nimi konkretne propozycje edukacyjne. *Pedagog, który nie potrafi określić filozoficznej i ideologicznej perspektywy, z jakiej wysuwane są takie propozycje, nie może ani ustosunkować się do nich krytycznie, ani też przenieść ich na grunt praktyki zawodowej* (Gutek, 2003, s. 19). Filozoficzne i ideologiczne przesłanki, dotyczące pożądanego związku między edukacją, kulturą i sztuką, bywają ukrywane, zafałszowywane lub przeciwnie – eksponowane. Często w jednej teorii – tak filozoficznej, jak i pedagogicznej – występuje amalgamat tych trzech taktyk. Problem pojawia się wówczas, gdy drużynowy harcerski o światopoglądzie świeckim, lewicowym uczestniczy w tych wydarzeniach i formach aktywności harcerskiej, które są jego zaprzeczeniem, gdyż sam nie jest w nich wzorem – „nośnikiem” wartości (odniesieniem do nich), jakie powinny być przeżywane w harcerskiej społeczności.

Stąd też odwieczny spór wśród instruktorów harcerskich, którzy wnoszą do tego ruchu także swoje, osobiste systemy wartości, o to, czy kreowany przez nich proces ma być bliższy wartościom konserwatywnym, liberalnym czy lewicowym. Tego uniknąć się nie da, ale obecność tych różnic w żadnej mierze nie powinna naruszać aksjonormatywnego fundamentu (prawo i przyrzeczenie harcerskie), na jakim powinny być budowane relacje międzyludzkie i który wyznacza cele socjalizacji, w tym także indywidualnego rozwoju każdego z nas.

Współcześnie naukowy opis rzeczywistości wychowawczej, z racji ograniczonego dostępu do wszystkich jej czynników oraz możliwości prowadzenia pełnych doświadczeń eksperymentalnych, opiera się na przesłankach intersubiektywnie komunikowalnych i sprawdzalnych oraz na logice, prowadząc do sformułowania między innymi sądów opisowych, wyjaśniających, normatywnych, prakseologicznych lub prognostycznych, które w dużej mierze mają charakter probabilistyczny. Tak rozumiana pedagogika jest bardziej nauką o praktyce i dla praktyki wychowawczej, niż o ideach, kierunkach czy modelach wychowania. Zakotwiczona w praktyce, w rzeczywistości pedagogika wyjaśnia zachodzące w kraju i na świecie procesy edukacyjne, stając się formą społecznego i kulturowego krytycyzmu. Podejmując wyzwania praktyki społecznej, prowadzi do zrozumienia życia, uwrażliwia na potrzeby rozwojowe ludzi, ich upelnomocnienie i stwarza im warunki budowania kompetencji na rzecz perspektyw społecznych i rozwoju osobistego (Hejnicka-Bezwińska, 1997).

Rola badań empirycznych w pedagogice jest podrzędna w stosunku do badań w naukach przyrodniczych z tego względu, że jej główne problemy badawcze, dotyczące wychowania, mają charakter moralny i wymagają oceny etycznej. Nie mogą zatem być rozwiązywane metodami empirycznymi, skoro kwestie moralne są relatywne i subiektywne, często zdeterminowane czynnikami kulturowymi i osobowościowymi podmiotów wychowania (Trawers, 1969, s. 13).

Pedagogika jako przedmiot kształcenia – także w środowisku nieprofesjonalnym, jakim jest kadra instruktorska ZHP – ma za zadanie dostarczyć kompetencji i wiedzy na temat: stymulowania procesów socjalizacyjnych, kształcenia i wychowania, zasad, metod, form, technik i środków różnie rozumianego oddziaływania formacyjnego na osoby, procedur badawczych, formułowania pytań, konceptualizacji własnego doświadczenia i zawodu, rewidowania profesjonalnej tożsamo-

ści. Jako nauka praktyczna pedagogika może – wspomagając także instruktorów harcerskich do właściwych działań wychowawczych i opierając się na wiedzy naukowej – zaoferować: wartościującą interpretację sytuacji społeczno-kulturowych w ruchu harcerskim, uzasadnienie obowiązujących w nim celów wychowania, praktyczne oceny, reguły lub propozycje dotyczące działań wychowawczych, różne formy wychowawcze oraz promowanie cnót wychowawców z uwzględnieniem specyficznej dla nich orientacji co do wartości społecznych, a także udzielać im intelektualnego i emocjonalnego wsparcia (Brezinka, 2005, s. 209).

## Instruktorzy harcerscy jako wychowawcy-pedagodzy

Instruktorzy harcerscy, choć nie muszą, a w większości i zapewne nie są nauczycielami czy profesjonalistami w szeroko rozumianej dziedzinie edukacji, to jednak z racji pełnionych, a ustrukturyzowanych także instytucjonalnie ról, stają się lub już są pedagogami (czy im się to podoba, czy nie, czy tego chcą, czy nie). Aleksander Kamiński wyróżniał dwa typy pedagogów: profesjonalistów i amatorów. Wśród tych pierwszych tylko ci nauczyciele i wychowawcy są pedagogami, którzy poddają kontroli badawczej, analizom porównawczym i refleksji teoretycznej *sprawy wychowawcze, teoretyzują na tematy wychowawcze*. Są jednak pedagodzy amatorsko traktujący swe powołanie, do jakich zaliczał tę część kadr instruktor-skich w harcerstwie, która poddaje refleksji swoją aktywność, penetruje środowiskowe przyczyny sukcesów i porażek rozwojowych, kulturalnych i społecznych oraz poszukuje i aktywizuje czynniki mogące *wesprzeć wychowawcze naprostowywanie spraszeń, inicjowanie sytuacji sprzyjających pomyślności we wszechstronnym rozwoju jednostek, grup, społeczności (...)*, to – *sól intelektualna swych kręgów koleżeńskich* (Kamiński, 1978, s. 6–7).

Pedagodzy harcerscy zatem wpisują się w szeroko pojmowaną grupę pedagogów społecznych, która może być lepiej przygotowana do podejmowania działania w tkance społecznej wobec trzech kategorii osób: zagrożonych wyłączeniem, wyłączanych i już wyłączonych (wykluczonych) z życia społecznego. Tak rozumiani pedagodzy harcerscy powinni orientować swe działania na opiekę i pomoc, na wychowanie, inkulturację, edukację i animację procesów wspomagających rozwój innego człowieka czy grup społecznych. Wspólnym celem działania pedagoga i jego podopiecznych jest ułatwienie nawiązywania relacji społecznych, które wyzwalałoby mechanizm skłaniaenia ich do życia społecznego. Moim zdaniem na tym właśnie polegała siła skautingu, harcerstwa, że był on od samego początku ruchem inkluzyjnym, a nie ekskluzywnym, elitarnym, zarezerwowanym dla określonej grupy społecznej. Jest w tym zbieżność z oczekiwaniami A. Kamińskiego, by czynić pedagogikę społeczną pedagogiką środowiskową w tym sensie, że potraktujemy harcerstwo jako środowisko ludzkiego życia, które wymaga nie tyle jego instytucjonalizacji, ile nasycania je intencjonalnością wychowawczą i dostarczania w nim dotychczas sobie nieuświadomianych przez kadry instruk-torskie wychowawczych możliwości w zakresie lepszego wspomagania rozwoju osobowości dzieci, młodzieży i dorosłych.

Kamiński jednoznacznie opowiadał się za pedagogiką humanistyczną, która stoi po stronie wychowywania innych istot z pełnym poszanowaniem ich

godności. Tak rozumiany pedagog organizuje, reorganizuje i ulepsza środowisko (...) nie tyle dla ludzi z tego środowiska i nie tyle przez ludzi tego środowiska, lecz nade wszystko wspólnie z ludźmi środowiska, kiedy to wychowawca jest wśród ludzi jako powiernik, doradca, animator, przodownik i rzecznik (tamże, s. 29). Wychowawca-pedagog (...) postrzega wychowanka zawsze dwojako, widząc w nim nie tylko przedmiot, ale i podmiot procesu wychowawczego. Proces ten widzi we współdziałaniu z jednostką obdarzoną samoświadomością, nawet gdy jednostka ta jest dzieckiem. Dla pedagoga nie do przyjęcia jest podział na manipulujących i manipulowanych, na urabiających i urabianych. Pedagog widzi wychowawcę jako specjalistę działającego wśród ludzi, zjednującego ich dla wartości i motywacji wyższego poziomu (tamże).

Widzimy zatem, że w tak zdefiniowanej tożsamości pedagoga zawiera się to, o co upominał się po latach, w okresie rodzącej się w Polsce „Solidarności” ks. prof. Józef Tischner, by postrzegać pracę wychowawcy przede wszystkim jako pracę nad nadzieją drugiego człowieka, nad stwarzaniem naszym podopiecznym warunków, do rodzenia się w ich duszy prawdy, która przebudzi ich do wartościowego życia. *Dopiero z nadzieją przychodzi miłość, buduje się wiara, kształtuje odpowiedni zmysł rzeczywistości. Dlatego kluczową zasadą wychowania jest zasada wierności. Tutaj nie wolno zdradzać – nie wolno pod żadnym pozorem. Więzów powiernictwa nadziei zrywać nie wolno* (Tischner, 1981, s. 74).

### **Ponadczasowa wartość harcerstwa**

Siłą harcerstwa jest to, że może ono włączać do życia społecznego i sprzyjać odzyskiwaniu mocy własnej wartości, aspiracji, szans na lepsze życie tych, którzy są pozbawiani właśnie takich nadziei w swoim środowisku rodzinnym (które bywa, że jest środowiskiem zagrożenia społecznego, dysfunkcyjnym), szkolnym, pozaszkolnym czy zawodowym. Harcerstwo zawsze najlepiej sprawdzało się w tym właśnie obszarze społecznego życia, w ratowaniu i wydobywaniu na powierzchnię życia osób wartościowych, a mimo to gdzieś i przez innych marginalizowanych, zaniedbanych, szykanowanych, ale i o zaniżonym poczuciu wartości, niepewnych siebie, o niezaspokojonej potrzebie afiliacji, bezpieczeństwa czy przynależności i samorealizacji, poszukujących społecznie wartościowych celów, pragnących się sprawdzić czy poświęcić innym. To jest ten wyjątkowy dar, jaki otrzymują kolejne pokolenia dzieci i młodzieży, by otrzymać w harcerstwie wsparcie, a więc tą przyszłościową baden-powellowską wędkę, na której przynętą jest nie to, co lubi rybak (instruktor), ale ryba (harcerz).

Szczególne wartości harcerstwa wynika z właściwej pracy z kandydatami do wstąpienia w jego szeregi, gdyż po dokonanych przez nich akcie inicjacji trzeba za troszczyć się o to, aby złożone przyrzeczenie nie było naruszone. W tym też sensie rację miał Baden Powell, kiedy stanowił najważniejsze prawo samowychowawcze dla wszystkich jego członków, w tym także funkcyjnych – harcerzy i instruktorów: kto raz został harcerzem (a więc kto raz dał słowo, zobowiązał się przy świadkach do czegoś), ten jest nim już na zawsze albo wcale. Zdaniem A. Kamińskiego jakość i siła wpływów wychowawczych (...) zależy w sposób decydujący od tego, czy w (...) strukturę organizacyjną „wmontowane” są bodźce zachęcające do ulepszeń, do samodoskonalenia w zakresie ukierunkowania i efektywności postępowania wychowawczego) (Kamiński,



1978, s. 77). Dlatego tak istotną rolę odgrywają w harcerstwie wszelkie bodźce samowychowania, ale i warunki sprzyjające poprawnej selekcji kadry instruktorskiej oraz procesów samorządnościowe w całym ruchu (zob. Śliwerski, 2010).

Kształcenie instruktorów powinno uwzględniać złożoność i zmienność sytuacji i warunków, w jakich będą oni pełnić swoją służbę społeczną. W ich kształceniu istotną rolę może odgrywać umiejętne wyposażenie w jak najszerszą, interdyscyplinarną wiedzę z zakresu humanistyki i nauk społecznych – a więc z psychologii rozwojowej, społecznej i wychowawczej, z socjologii wychowania i socjologii mikro- oraz makrostruktur społecznych, z politologii, z etyki itp. oraz odniesienie jej do praktycznych wymiarów aktualnych i przyszłych zadań społeczno-wychowawczych. Rolą tak rozumianego kształcenia jest przygotowanie instruktorów do takiego działania społecznego, *którego przedmiotem jest ułatwianie włączania się w życie społeczne, przez wchodzenie w relacje społeczne z samym sobą i z innymi, działania, które w indywidualnych rozwiązaniach może być różnie realizowane, ale jego istota pozostaje taka sama* (Marynowicz-Hetka, 1998, s. 47).

Nie unikniemy w tym procesie pedagogiki pojmowanej jako wiedza, która ma charakter prywatny, osobisty i wynika z gromadzonych przez lata doświadczeń na podłożu własnej praktyki. W skład tak rozumianego systemu poznawczego wychowawców wchodzi ich umiejętności, wzory postrzegania, oczekiwania, oceny oraz strategie osobistego działania pedagogicznego (Patry, 1993).

Zastępowi, drużynowi czy szczepowi, którzy nie znają pedagogiki, bardziej kierują się w swoich działaniach potoczną teorią pedagogiczną (tzw. pedagogiką harcerską) jako rodzajem zdroworozsądkowej wiedzy o wychowaniu harcerskim, który jest zbiorem wewnętrznie ze sobą powiązanych przekonań czy idei na temat istoty, genety, celów, uzasadnień i sposobów oddziaływania harcerskiego na innych. Ten typ wiedzy jest bardzo silnie związany z praktyką wychowania i w sposób naturalny, biograficzny jest traktowany jako zbiór prawd oczywistych, a zdobywanych dzięki własnej aktywności harcerskiej z okresu, kiedy sami byli obiektami wpływów swoich instruktorów. W tak ujętej pedagogice zawierają się elementy wiedzy proceduralnej i deklaratywnej oraz dominują w niej informacje epizodyczne, a wiedza o wychowaniu jest artykułowana za pomocą języka codziennego, potocznego (por.: Hejnicka-Bezwińska, 1995; Leppert, 1996).

Instruktorzy harcerscy, wszyscy funkcyjni powinni sięgać do współczesnej pedagogiki, gdyż jest to zupełnie inna nauka niż ta, jaka rozwijała się w okresie PRL-owskiej ortodoksji i heterodoksji. Warto skupiać w swojej aktywności wychowawczej uwagę na zdarzeniach, procesach czy faktach, które pozwolą nam lepiej rozumieć tych, dla których pełniemy swoją służbę. Harcerstwo nie musi rywalizować ze szkołą czy innymi, profesjonalnie odpowiedzialnymi za jakość edukacji placówkami, by być bardziej nowoczesnym, lepiej nasyconym technologiami komunikacyjnymi czy oferującym nowszą wiedzę i wyższą sprawność działania. Harcerstwo może czerpać korzyść z najnowszej diagnostyki edukacyjnej czy metodologii badań pedagogicznych, by dzięki nim lepiej mierzyć efekty własnych wpływów, by umieć przetwarzać dane, które są istotne także w debatach publicznych, w czasie zjazdów, konferencji czy obrad harcerskich organów. Warto przyglądać się temu, jaki odsetek naszych podopiecznych podlega – jak to określał Kamiński – „uharczerzowieniu”, które odbywa się przecież w podstawowych jednostkach tego ruchu (zastępy, drużyny, szczepy) i obejmuje jedynie gorliwszych członków

w asymilowaniu harcerskich ćwiczeń i inspiracji. To oczywiste, że *harcerstwo nie oddziałuje wedle założonego modelu na wszystkich swych członków – może tak oddziaływać tylko na niektórych* (Kamiński, 1978, s. 191).

I wreszcie ostatnia z kwestii, którą chciałbym poruszyć jako wyznaczającą ponadczasową wartość harcerskiej socjalizacji, to potrzeba spojrzenia na instruktorów od strony norm etycznych, jakie wynikają z harcerskiego prawa i przyrzeczenia, gdyż to one przekładają się na obowiązki moralne kadry wobec zuchów i harcerzy. Naruszanie norm przez kadre odbija się bezpośrednio na losach jej podopiecznych. Wszelka ignorancja i niedbalstwo, „puszczenie przysłowiowego oka” do harcerzy w sytuacjach wyborów moralnych może zaważyć na ich przyszłości, w tym na ich stosunku do prawa i norm stanowiących w społeczeństwie. Przykład osobisty wychowawcy jest niezastąpionym warunkiem pozytywnej lub negatywnej skuteczności jego oddziaływań szczególnie w tych sytuacjach, w których dochodzi do konfliktu wartości. Instruktor powinien być tym, który upewni swoich wychowanków, jakich należy dokonywać wyborów.

Aleksander Kamiński pisał: *Rola wychowawcy jest w takich sytuacjach szczególnie odpowiedzialna, chociażby dlatego, iż może pogłębiać tendencje ku postawom zobojętnienia, niewiary, cynizmu, albo przeciwnie – sprzyjać postawom realistycznego optymizmu i woli współdziałania w przezwyciężaniu złej przeszłości i przeszkód dni dzisiejszych, towarzyszących procesom przeobrażeń naszego kraju* (tamże, s. 78). Warto zwrócić uwagę na to, że w warunkach gospodarki rynkowej, społeczeństwa poddawanego permanentnej rywalizacji antagonistycznej, określenie kogoś mianem – „harcerzyk”, „harcerka” nabiera pejoratywnego charakteru, tzn. sugeruje naiwność osoby, zbytecznie odwołującej się do kanonu wartości i skazanej w swej walce o minimum przyzwolitości w relacjach międzyludzkich na osamotnienie.

### **Krytycznie o systemie pracy z kadrami instruktorską**

Pokrótkie odniosę się do jednego z dokumentów Rady Naczelnej ZHP, który określa system pracy z kadrami. Kiedy w nim czytam, że *Kadra jest najcenniejszym kapitałem Związku Harcerstwa Polskiego. Realizuje główne cele i założenia organizacji* (Uchwała nr 18/XXXVI Rady Naczelnej ZHP 2010 r.), to jestem tym zaniepokojony, gdyż najcenniejszym kapitałem harcerstwa są dzieci i młodzież oraz w tle ich rodzice i opiekunowie, a nie instruktorzy. To harcerze i ich rodzice zawierzyli i zaufali określonej społeczności, także kadrze, że warto coś robić wspólnie, w czymś razem uczestniczyć. Harcerstwo nie powinno być organizacją hierarchiczną, centralistyczną, totalizującą życie wszystkich jej podmiotów, podporządkowując ich działania celom i założeniom organizacji wnoszonym przez kadre. Nie jest dobrze, kiedy transponuje się do ruchu społeczno-wychowawczego, dobrowolnego stylu zarządzania, które są być może ważne i skuteczne w organizacjach czy instytucjach, ale tłumią to, co jest największą jego siłą – swobodę, podmiotowość (samo-realizację), współpracę (braterstwo) i poświęcenie (misję, służbę).

Warto też zwrócić uwagę na to, że w sformułowanych „Celach pracy z kadrami” lokuje się jej poza nią samą, a więc czyni owe kadry instrumentem, narzędziem do realizacji heteronomicznych celów. Tymczasem celem pracy z kadrami powinna być przede wszystkim ona sama – jej osobiste predyspozycje do wychowywania

innych, do pracy indywidualnej, grupowej i zbiorowej (masowej), do poznawania siebie i doskonalenia siebie, do redukowania w sobie słabości, wad, złych nawyków, by móc świecić dla innych osobistym przykładem, do sprawdzania się w różnych sytuacjach, które wymagają racjonalnej, szybkiej i trafnej, a więc odpowiedzialnej decyzji. Jeśli czynimy celem pracy z kadrami: *wzrost potencjału umożliwiającego realizację zarówno strategicznych jak i bieżących celów organizacji, a także zwiększenie satysfakcji indywidualnej poszczególnych członków kadry, wynikającej z możliwości doskonalenia się i samorozwoju. Celem pracy z kadrami jest: pozyskanie kadry dla organizacji, przygotowanie i motywowanie jej do pracy oraz udzielanie jej wszechstronnego wsparcia, których efektem jest stale podnoszenie jakości pracy wychowawczej, prowadzonej w ZHP, oraz rozwój organizacji (tamże)* – to wyraźnie akcentujemy jej przedmiotowy, a więc instrumentalny charakter. Tak kształci się w organizacjach militarnych, instytucjach hierarchicznych, ale nie w środowiskach, w których aktywność każdej z osób wynika z dobrowoli i suwerenności. Warto zatem odwrócić te pryncypia, by poprzez inwestowanie w kapitał ludzki – że użyję określenia z nauk społecznych – powiększać zasoby ludzkie i zwiększać efektywność realizowanych celów.

To, co określono mianem zasad pracy z kadrami, z owymi prawidłowościami tego procesu nie ma nic wspólnego. Mówi się w tym dokumencie także o tym, jakie cechy powinien posiadać proces jej kształcenia, a więc, że:

*Praca z kadrami w ZHP jest procesem:*

- *powszechnym – prowadzonym przez wszystkie harcerskie komendy oraz dotyczącym całej kadry,*
- *ciągłym – realizowanym nieprzerwanie w każdym działaniu z kadrami,*
- *celowym – w zaplanowany sposób realizującym cele pracy z kadrami ZHP.*

Niestety, w tej części uchwały nie ma zasad kształcenia. Podobnie zresztą, jak w punkcie 2.1., który został zatytułowany: *Zasady kształcenia*. Są w nim bowiem elementy (ogniwa) pewnego procesu pracy z kadrami (ten zresztą pojawia się po raz drugi w punkcie: 3.2. *Zasady pracy przełożonego z kadrami*). Jest mowa o tym, że na owe zasady składają się:

- *rekrutacja – posiadana wiedza i doświadczenie harcerskie uczestników powinny gwarantować osiągnięcie celów formy kształcenia;*
- *dobór kadry – kadra kształcąca powinna być fachowa, dobrze przygotowana do prowadzenia szkolenia i obdarzona charyzmą;*
- *uczenie przez działanie – organizowanie kształcenia z wykorzystaniem aktywizujących i praktycznych form;*
- *atmosfera – kształcenie przez aktywne przeżywanie, sprzyjające wymianie doświadczeń i budowaniu więzi;*
- *wzajemność oddziaływań – podkreślenie roli wymiany doświadczeń w procesie kształcenia i roli wspólnoty instruktorskiej;*
- *ewaluacja – stale prowadzona ewaluacja przyczynia się do podnoszenia jakości kształcenia kadry;*
- *adekwatność – kształcenie kadry odpowiada potrzebom organizacji oraz jest prowadzone w zgodzie i poszanowaniu zasad i przepisów wewnątrzorganizacyjnych (tamże).*

Jedyną zasadą dydaktyczną, jaką można byłoby z wyłonić z powyższego zapisu, byłaby norma uczenia się przez działanie, a ja bym jeszcze dodał w działaniu. Aleksander Kamiński uczył przed laty, by harcerstwo nie zostało zainfekowane szkołocentryzmem. Dodałbym też, by nie zaraziło się pedagogizmem

i menedżeryzmem, gdyż zatraci wówczas swój naturalny, bezpośredni charakter wpływów, jakie powinno uruchamiać i animować. Nie jestem też zwolennikiem przejmowania ze struktur wspomaganego kształcenia i awansu zawodowego nauczycieli tego, co tam określane jest mianem: indywidualnego planu rozwoju zawodowego, a w ZHP określa się mianem: 3.3. Indywidualne ścieżki rozwoju. Niby pisze się o dobrowolności i jej indywidualnym charakterze (*ISR jest tworzona dobrowolnie przez zainteresowanego*), ale zarazem dodaje się: „i” *przełożonego lub mistrza-mentora. Polega na wspólnym zaplanowaniu drogi rozwoju w wybranych płaszczyznach (zwłaszcza systematycznego udziału w szkoleniach, które mają wspierać dochodzenie w wybranych płaszczyznach – także pozaharcerskich – do mistrzostwa), realizacji zamierzeń oraz wspólnym podsumowaniu (tamże).*

Takie podejście do rozwoju indywidualnego instruktora czy funkcyjnego ma charakter heteronomiczny, a nie autonomiczny, a więc indywidualny. Jeśli ów indywidualizm ma się wyrażać tym, że rzecz dotyczy indywidualnych osób, ale nie ich prawa do indywidualności osobowej, to nadaje się temu procesowi charakter *quasi* personalistyczny. Jeśli zatem mistrz-mentor miałby czynić tę ścieżkę czymś wspólnym, to nie będzie ona miała już indywidualnego, autonomicznego charakteru, ale heteronomiczny. Ba, wprowadza się nawet rejestrację owej ścieżki rozwojowej podobnie, jak ma to miejsce w zawodzie nauczycielskim, co czyni ów proces biurokratyzowanym i sprzyjającym pozorowaniu zjawisk czy procesów<sup>1</sup>. Papier jest cierpliwy, a więc wszystko zniesie.

### Biograficzny kontekst

Wszystko, co osiągnąłem w pedagogice i co nadal realizuję w swojej pracy naukowo-badawczej, dydaktycznej, oświatowej i społecznej, ma swoje fundamenty w harcerstwie, którego byłem członkiem, a następnie instruktorem przez łącznie ćwierć wieku. Przeszedłem pełną drogę harcerskiego rozwoju: szeregowe 124 Łódzkiej Drużyny Harcerskiej Hufca ZHP Łódź-Bałuty, pełniącego w niej funkcję zastępowego zastępu „Jędrusie”, drużynowego drużyn młodszoharcerskich – najpierw 63 ŁDH im. Zygmunta Sierakowskiego, a następnie jednej z najstarszych łódzkich drużyn – 13 ŁDH im. gen Józefa Bema, szczepowego przy 49, a później 17 Szkole Podstawowej w Łodzi, instruktora kadry kształcącej Chorągwi Łódzkiej ZHP im. Bohaterskich Dzieci Łodzi, instruktora społecznego GK ZHP, przewodniczącego Studenckiego Kręgu Instruktorskiego ZHP przy Uniwersytecie Łódzkim, przewodniczącego Ogólnopolskiej Rady Studenckich Kręgów Instruktorskich, współzałożyciela Ruchu Programowo-Metodycznego „Harcerskie Poradnictwo” i członka Rady Naczelnej ZHP.

Byłem też uczestnikiem, a następnie oboźnym i komendantem obozów harcerskich, zlotów, szkoleń, kursów i warsztatów. Organizowałem wymianę międzynarodową i uczestniczyłem w zagranicznych zlotach drużyn skautowych (Niemcy, Austria), ale także pionierskich (ówczesna Czechosłowacja), publikowałem artykuły, książki, poradniki dla harcerzy, funkcyjnych i kadr kierowniczych tego ruchu oraz cykliczne materiały metodyczne i szkoleniowe w miesięczniku „Drużyna-Propozycje” czy „Drużyna-Na Tropie” oraz pierwsze rozprawki naukowe z pedagogiki harcerskiej na łamach miesięcznika „Harcerstwo”. Już po powyższym

zakresie form harcerskiej aktywności i wpisujących się w nie ról wychowawczych, społecznikowskich i edukatorskich widać, że nie było szans, żebym niczego się nie nauczył, niczego nie doświadczył i niczego wartościowego nie przeżył.

Dla mnie harcerstwo było i jest fundamentem mojego pedagogicznego zaangażowania w praktykę edukacyjną, naukę i oświatę. Za Andrzejem Janowskim mógłbym to nazwać doświadczeniem pedagogiki praktycznej (Janowski, 2002), a za Aleksandrem Kamińskim „uharcerczowaniem” własnego życia i profesji (Kamiński, 1978). Wpływ harcerstwa na jego członków jest tym większy, im dłużej znajdują się w przestrzeni wpływów jego kultury i organizacji oraz gdy kadry środowiska harcerskiego są nośnikami postaw, cnót i wartości, jakie wynikają z jego kodeksu etycznego. Miałem szczęście wyrastać w takim właśnie środowisku – przedwojennych instruktorów harcerskich, aktywnych członków ruchu oporu (Armii Krajowej i Szarych Szeregów), mogłem uczestniczyć w spotkaniach i kominkach z warszawskimi powstańcami, roznoszącymi harcerską pocztę, działającami ruchu oporu, także alternatywnego harcerstwa lat 80. XX w., czy z jednym z najwybitniejszych harcerzy, a zarazem naukowców, jakim był wspomniany już Aleksander Kamiński.

Gdybym miał tylko wymienić to, co było dla mnie w harcerstwie najważniejsze, co zyskałem i z czego jestem dumny, to byłyby to: wartości społeczno-moralne (m.in.: patriotyzmu, solidarności, bezinteresowności, spolegliwości, samorządności), osobiste przyjaźnie, uspołecznienie, umocnienie religijności, samodzielność (umiejętność korzystania z wolności osobistej, dzielność, praca nad sobą, przewodniczenie koleżeńskie), pedagogiczne kompetencje (sztuka wspierania innych w rozwoju, wspomaganie rozwoju charakteru i umiejętności), szeroko rozumianą wiedzę i umiejętności działania na rzecz dobra wspólnego oraz wiedzę o świecie. Własna służba harcerska i instruktorska była dla mnie najlepszą szkołą nie tylko życia, ale i bycia wychowawcą, pozwoliła bowiem na poznawanie, rozumienie i identyfikowanie się z normami, które są kluczowe dla życia cechującego się uczciwością, niezłomnością, refleksyjnością i odwagą stawiania oporu temu, co jest zaprzeczeniem człowieczeństwa. W pewnej mierze kolejno pisane przeze mnie książki czy poradniki harcerskie stanowiły ślad własnych dokonań, nabytych umiejętności, będąc zarazem swoistego rodzaju sposobem oddawania kolejnym pokoleniom harcerskim, ale i wychowawczym tego, co jest w naszym życiu najważniejsze i ponadczasowe, dzieleniem się tym, co warto było w tym ruchu zdobyć, by móc codziennie żyć z poczuciem spełnienia i czystości sumienia.

Przywołam zatem w tym miejscu swoje publikacje, w większości ograniczone już niedostępne, gdyż wydawane w warunkach cenzury i totalitarnych ograniczeń naszej wolności, które zarazem odzwierciedlają obszary moich zainteresowań pedagogicznych. Jedna z tych prac została w ub. roku wznowiona i uzupełniona o te fragmenty, które zostały usunięte przez peerelowską cenzurę, zyskując na Krakowskich Targach Książki 2009 wyróżnienie w Konkursie „Najlepsza książka historyczna w kategorii: Same fakty. Książki popularnonaukowe” (Śliwowski, 2009). Kiedy pisałem książkę o przyrzeczeniach harcerskich, będąc ponad 30 lat temu asystentem w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego, zdawałem sobie sprawę z tego, że może zachęcić instruktorów harcerskich do refleksji i zadumy nad przyrzeczeniem harcerskim, a zarazem wzmocni troskę o poszanowanie tradycji i tożsamości narodowej oraz o skuteczność wychowawczą słowa.

Chciałem uczulić osoby składające przyrzeczenie harcerskie, odbierające je czy będące świadkami tego wydarzenia na zakres wiążącej się z tym osobistej i społecznej odpowiedzialności. To właśnie na tle tezy, że powinniśmy próbować wziąć na swoje barki ciężar spuścizny historycznej, zawarty pod wywoławczym hasłem „harcerstwo”, zrodziła się konieczność udzielenia odpowiedzi na pytania o to: Skąd została zaczerpnięta pierwsza formuła przyrzeczenia harcerskiego? Ile było redakcji pierwowzoru harcerskiego przyrzeczenia? Kiedy, przez kogo i z jakimi oczekiwaniami zostały te roty zatwierdzone i wdrażane w życie? Czego dotyczyły kolejne transformacje przyrzeczeń i jakie złożyły się na to przyczyny? Dlaczego w dziejach harcerstwa nie mogła obowiązywać jedna formuła przyrzeczenia harcerskiego? Ważne było dla mnie w dociekaniu genezy, ewolucji i istoty różnych wersji przyrzeczeń harcerskich dostrzeżenie niezwykle ważnego środka wychowawczego, który powinien odgrywać najistotniejszą rolę w procesie harcerskiej inicjacji oraz w przekazie i utrwalaniu pożądanego społecznie systemu wartości.

Dla pedagogów kluczowa jest umiejętność pracy z grupą. Przykładem jej wykorzystania i możliwego doskonalenia była napisana wspólnie z bratem (także zastępowym) książka-poradnik pt. *Jak być zastępowym?* (Śliwerski, Śliwerski, 1986), której pierwsze, powielaczowe wydanie przez Harcerską Oficynę Wydawniczą w Krakowie zostało dostrzeżone i przejęte do szerszego upowszechnienia w ramach nowej edycji przez Młodzieżową Agencję Wydawniczą w Warszawie w 1989 r. Wykorzystaliśmy w tej publikacji osobiste doświadczenia z okresu prowadzenia własnych zastępów w 124 ŁDH, by przekazać kolejnym wychowawcom, jak prowadzić tę podstawową jednostkę organizacyjną drużyn, jaką jest zastęp harcerski, jak przygotowywać się do zbiórek i jak konstruować ich program. Ukazaliśmy w tej pracy, dzięki jakim rozwiązaniom pełnienie funkcji harcerskiego lidera może przynieść satysfakcję i zadowolenie, jaką rolę odgrywa znajomość osobowości harcerzy, styl naszego działania, organizacja pracy, otwartość na nowości czy sposób kształtowania myślenia o przyszłości.

Zgodnie z logiką rozwoju pedagogicznego, kolejne prace poświęcałem już prowadzeniu drużyny i samym drużynowym. Mogłem już połączyć swoje kompetencje naukowo-badawcze z okresu asystenckiego, kiedy to przygotowywałem rozprawę doktorską na temat samowychowania (Śliwerski, 2010) z tym, co harcerstwo wraz całym swoim dziedzictwem wносиło do praktyki i teorii pracy jednostki nad sobą. W okresie PRL zagadnienie samowychowania, samorealizacji należało do niepożądanych, do swoistego rodzaju tabu, gdyż kłóciło się z ideologiczną ofensywą wychowania socjalistycznego, kolektywistycznego, jakże odległego od troski jednostki o podmiotowość, autonomię czy wewnątrzsterowność. Napisałem zatem na przekór ówczesnej władzy, a wychodząc naprzeciw temu wszystkimu, co niesło tradycyjne harcerstwo, książkę pt. *Zwyciężaj sam siebie* (Śliwerski, 1987a).

Harcerstwo, tak jak będący jego pierwowzorem brytyjski skauting, miało uczyć swoich członków tego, jak być silnym, zdrowym, zaradnym, samodzielny i rycerskim, jak pomagać innym, by ich życie było przepełnione entuzjazmem i zachwytem. Dla twórcy skautingu poczucie własnej niezależności, samodzielności, świadomości dysponowania i sterowania sobą zgodnie z uznawanymi wartościami wzmacnia we własne siły, sprzyja osiągnięciu życiowych sukcesów. Przejąłem tę dewizę ucząc innych tego, jak być odpowiedzialnym za siebie, za swój charakter,

swoje zdrowie, siłę, podejmowaną pracę i służbę społeczną. Pisałem zatem o tym, jak być samemu sobie sternikiem, ale zarazem nie stać się egoistą czy egocentrykiem. Ten nurt doskonalenia kadr instruktorskich i ich samodoskonalenia wzmacniałem publikacjami popularyzującymi współczesną wiedzę z nauk społecznych, głównie z psychologii i socjologii oraz z pedagogiki (Śliwerski, 1987b,c,d,e; 1983; 1988a).

Ostatnim obszarem moich doświadczeń harcerskich, które zaowocowały kolejnymi publikacjami, było to, co jest na styku harcerstwa, pedagogiki i polityki, a więc demokratyzacja, uspołecznienie i refleksyjny, transformacyjny opór na przymoc strukturalną i symboliczną w naszym życiu (Śliwerski, 1988b; 1989a,b). To właśnie na skutek braku akceptacji dla mojego stanowiska w zakresie umożliwienia rozwoju harcerstwa alternatywnego, wystąpiłem z tej organizacji, poświęcając się już tylko i wyłącznie szeroko rozumianej pedagogice. To harcerstwo nauczyło mnie, w co warto się angażować i z czego należy zrezygnować, by zachować własną tożsamość, godność oraz poczucie sensu i wartości życia.

## Zakończenie

Udostępnione mi wyniki badań fokusowych „Program i wartości” w wybranych kwestiach wskazują na to, że: do najmniej atrakcyjnych zbiorów należą takie, których wspólnym mianownikiem jest nuda i powtarzalność. Zgadzam się z tą diagnozą. To właśnie z tego powodu przestała uczęszczać na zbiórki drużyna zachowawcza moja córka. Dalej stwierdza się w tej diagnozie, że jako nieciekawe harcerze odbierają też zbiórki „teoretyczne” – np. o turystyce, terenoznawstwie czy przepisach w ZHP. To oznacza, że kadra je prowadząca popełnia kardynalny błąd, polegający na czynieniu ze zbiorów kolejnych, mało atrakcyjnych lekcji, zamiast uczyć określonych umiejętności w działaniu i poprzez działanie, zamiast sięgać do pedagogiki ewoluującej, której metody sprzyjają przeżywaniu i doświadczaniu nowych informacji i umiejętności.

Harcerstwo musi wyzwolić się z choroby scholaryzacyjnej, by oferować swoim podopiecznym inny od szkolnego świat doświadczeń edukacyjnych, możliwości uczenia się i osobistego rozwoju. No i wreszcie fatalnie świadczy o kondycji części kadr stwierdzenie, że *zbiórki są nieatrakcyjne, gdy nie mają celu, prowadzi je przypadkowa osoba czy też dotyczą wyłącznie kwestii organizacyjnych* (Jędrzejczak, 2007). Być może niektórzy traktują ten ruch jako trampolinę do własnych karier politycznych, administracyjnych czy samorządowych, ale zamieniając zbiórki harcerskie w zebrania partyjne, w pseudoszkolenia, czynią krzywdę tym, którzy zawierzyli, że harcerstwo jest środowiskiem odkrywania i realizacji własnych pasji oraz formowania i szlifowania własnych cech charakteru. Nie ulega dla mnie wątpliwości, że jest ono także najlepszym uniwersytetem pedagogicznym dla tych, którzy w przyszłości zechcą profesjonalnie realizować swoje pedagogiczne marzenia.

Im większa jest doniosłość harcerskiego ruchu w oczach instruktorów, młodzieży i opinii publicznej, tym większe jest dostrzeganie jego zalet dla pomyślności narodu. Aleksander Kamiński pisał: *Gdyby nie ta wiara, iż jest się w czołówce doniosłych dla kraju poczynań – harcerstwo zwiędłoby w sformalizowanej strukturze i przestało oddziaływać na biografie swych członków* (Kamiński, 1978, s. 217).

## Przypisy

<sup>1</sup> Karta w swoim ostatecznym kształcie powstaje podczas indywidualnej rozmowy z przełożonym/mentorem i na indywidualnym spotkaniu jest również podsumowywana. Karta jest własnością jej autora. Kopia karty może być przekazywana za zgodą autora do właściwej komendy (Uchwała nr 18/XXXVI).

## Literatura

- Brezinka W.: *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych: podręcznik akademicki*. Przekł. J. Kochanowicz. Wyd. WAM, Kraków 2005
- Gutek G. L.: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przel. A. Kacmajor, A. Sulak. Gdańsk 2003
- Hejnicka-Bezwińska T.: *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995
- Hejnicka-Bezwińska T.: *Tożsamość pedagogiki: od ortodoksji ku heterogeniczności*. Wyd. 69, Warszawa 1997
- Hejnicka-Bezwińska T.: *Pedagogika ogólna*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008
- Idee pedagogiki filozoficznej*. Red. S. Sztobryn, B. Śliwerski. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003
- Janowski A.: *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*. Warszawa 2002
- Jędrzejczak H. A.: *Raport z badań focusowych „Program i wartości”*. Wydział Badań i Analiz GK ZHP, Warszawa 2007
- Kamiński A.: *Studia i szkice pedagogiczne*. PWN, Warszawa 1978
- Leppert R.: *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Wyd. WSP, Bydgoszcz 1996
- Marynowicz-Hetka B.: *Akademickie studia pedagogiczne (nienauczycielskie) w reformującej się szkole wyższej – problemy do dyskusji*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3–4
- Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*. Praca zbiorowa pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa 1966
- Patry J.-L.: *Dlaczego nauka o wychowaniu ma tak mały wpływ na wychowanie?* „Edukacja” 1993, nr 4
- Schulz R.: *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. 1. *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*. Wyd. UMK, Toruń 2003
- Śliwerski B., Śliwerski W.: *Jak być zastępowym? Na prawach rękopisu*. HOW, Kraków 1986 (II wyd. MAW, Warszawa 1989)
- Śliwerski B.: *Zwyciężaj sam siebie*. HOW, Kraków 1987a
- Śliwerski B.: *Rozmowy z drużynowym*. HOW, Kraków 1987b
- Śliwerski B.: *Harc mistrzu skorzystaj*. HOW, Kraków 1987c
- Śliwerski B.: *Sztuka porozumiewania się*. HOW, Kraków 1987d
- Śliwerski B.: *Instruktorskie drogi samopoznania*. HOW, Kraków 1987e
- Śliwerski B.: *Spotkania w instruktorskim kręgu*. MAW, Warszawa 1983
- Śliwerski B.: *Jak rada radzi?* HOW, Kraków 1988b
- Śliwerski B.: *Stalinizm w ZHP*. HOW, Kraków 1989b
- Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998
- Śliwerski B.: *Przyrzeczenie harcerskie. Historia. Metodyka. Manipulacje*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009
- Śliwerski B.: *Teoretyczne i empiryczne podstawy sanowychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010
- Śliwerski B., Śliwerski W.: *Ty – Inni w zespole*. HOW, Kraków 1988a
- Śliwerski B., Śliwerski W.: *Tylko dla instruktorów*. HOW, Kraków 1989a
- Tischner J.: *Etyka solidarności*. Wyd. Znak, Kraków 1981
- Trawers R. M. W.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Nakladatelství SPN, Praha 1969
- Uchwała nr 18/XXXVI Rady Naczelnej ZHP z dnia 27 czerwca 2010 r. w sprawie przyjęcia dokumentu „System pracy z kadrami w ZHP”



## **Scouts Movement as a Pedagogy. On the 100th anniversary of the Scout Movement in Poland**

In connection with the 100th anniversary of the Polish Scouts Movement I justify why there is no scouts pedagogics but there is a scouts pedagogy – a universal method (craft) of inculcation (supporting individual development and socialization simultaneously) of children and youth in scouting as a unique (because of its specific features) social environment. Scouts movement as a pedagogy is both a pedagogic doctrine, a pedagogic ideology and a hidden education program. Similarly to education system we can talk about theoretical justification and equipping in rich apparatus of notions, terms and statements, gathered along the century of existence and development of the movement, regarding children education related to the ingredients of the understanding of the term movement.



Aleksandra Thuściak-Deliowska  
*Akademia Pedagogiki Specjalnej  
 im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*

## KLIMAT SZKOŁY I JEGO UWARUNKOWANIA

### Ogólna charakterystyka zjawiska

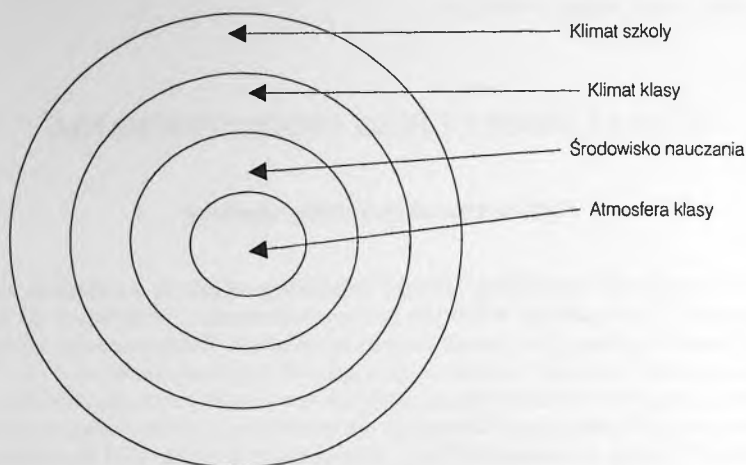
Zainteresowanie zjawiskiem klimatu społecznego wiąże się z rozwojem nauk o organizacji i zarządzaniu, w których to zaczęto dostrzegać, że ważnym składnikiem każdej organizacji jest przede wszystkim człowiek. Także promocja zdrowia, która zakładała tworzenie środowisk sprzyjających wzmocnieniu działań na rzecz zdrowia, przyczyniła się do wzrostu zainteresowania omawianym zjawiskiem. Natomiast przeniesienie pojęcia klimatu do obszaru edukacji, należy łączyć z początkiem lat 90., kiedy to nastąpił w Polsce i Europie rozwój ruchu szkół promujących zdrowie. Pojawiło się wówczas przekonanie, iż szkoła jest swoistym systemem podobnym do systemu organizacyjnego innych instytucji, w którym współpracuje ze sobą grupa ludzi, tworzących ów klimat. W Polsce kategoria klimatu pojawiła się w badaniach nad jakością pracy placówek opiekuńczych i przemocą w szkole (Adrjan, 2003, s. 610). Pojęcie to w polskich opracowaniach pedagogicznych i psychologicznych używane jest rzadko, a jeśli już, to zazwyczaj bez wystarczającej analizy pojęcia i operacyjnej charakterystyki. Funkcjonuje raczej jako pojęcie języka potocznego (tamże).

Pojęcie „klimat” pochodzi z języka greckiego (gr. *klima*, dpn. *klimatos*), używane jest w różnych znaczeniach. W znaczeniu przenośnym klimat, to nastrój, atmosfera panująca w jakimś środowisku, otaczające daną osobę, miejsce itp. (Kopaliński, 1999, s. 393). W podobny sposób określa się szkolny klimat – jako klimat konkretnego środowiska.

Po raz pierwszy tym pojęciem, w odniesieniu do zjawisk psychospołecznych, posłużył się Kurt Lewin i zdefiniował klimat szkoły jako funkcję osobowości i środowiska. Wskazał na relację między instytucją a osobą oraz osobą a instytucją. Wypadkową tej relacji są zachowania pojedynczych osób, które tworzą klimat danego miejsca. W pojęcie klimatu wpisany jest także pewien element subiektywności, tzn. że klimat jest wynikiem subiektywnych odczuć uczestników danej organizacji, dotyczących obiektywnie istniejącej rzeczywistości (Adrjan, 2003, s.610).

W analizach właściwości środowiska szkolnego trudno jednak znaleźć jednoznaczna i precyzyjną definicję szkolnego klimatu. Klimat szkoły w literaturze jest definiowany i opisywany z różnych punktów widzenia. Dzieje się tak dlatego, gdyż w jego kontekście używane są różne inne terminy. Pojęcia pokrewne do klimatu szkoły i często stosowane zamiennie to „kultura szkoły”, „etos szkoły”, „warunki

szkoły”, „atmosfera wychowawcza”, „jakość szkoły”, „środowisko szkoły” czy „zdrowie szkoły” (tamże, s. 610). Chciałabym jednak wprowadzić rozróżnienie między tymi pojęciami, ukazując zarazem pewne relacje między nimi. Zostało to zobrazowane na rysunku.



Rys 1. Wzajemna relacja między klimatem szkoły, klimatem klasy, środowiskiem nauczania a atmosferą (Petlak, 2007, s. 30)

Jakość szkoły odnosi się do dynamicznego procesu wyrażającego współzależności między jakością osiągnięć uczniów, jakością procesów wychowawczo-edukacyjnych, a także jakością struktur, które gwarantują całokształt jakości kontekstu szkolnej socjalizacji (Surzykiewicz, 2000, s. 8). Ważnym czynnikiem decydującym o jakości szkoły jest „kultura szkoły” (określana również jako „etos szkoły”, „kultura nauczania i uczenia się”). Przez pojęcie „kultury szkoły” rozumie się specyficzny aspekt całokształtu uwarunkowań określonej szkoły, zarówno tych infrastrukturalnych (dotyczących warunków organizacyjno-materialnych), jak i tych, które dotyczą wspierania i aktywizacji zasobów ludzkich przez zagwarantowanie jakości relacji społecznych i interpersonalnych w procesie ich wzajemnego uwarunkowania się (tamże). Czyli kultura szkoły to przede wszystkim kultura procesu uczenia i nauczania, która wyraża podstawowe wymiary tego samego procesu edukacyjnego z perspektywy wspólnej płaszczyzny życiowej dla wszystkich uczestników życia szkolnego. W ten sposób dochodzimy do wyjaśnienia pojęcia „klimatu szkoły”. Podstawowym wymiarem kultury szkoły jest postrzeganie, czyli percepcja i odczucia odnoszące się do rzeczywistości szkolnej, do relacji międzyludzkich i wyznawanych wartości, a to w literaturze określane jest mianem „klimatu szkoły”.

Przytoczę kilka definicji klimatu szkoły, ujmujących go z różnych punktów widzenia. B. Milerski i B. Śliwerski podają: „klimat szkoły to czynnik psychosocjalny wpływający na jakość edukacji i wychowania w szkole, który dotyczy przede

wszystkim wzajemnych relacji między nauczycielami i uczniami, między nauczycielami i kierownictwem szkoły, rodzicami uczniów i kierownictwem szkoły, a także między rodzicami uczniów i samymi uczniami. Dla jakości edukacji właściwym jest taki klimat szkoły, który wymaga bycia gotowym do niesienia pomocy, życzliwości i zmysłu bezpieczeństwa, a także wzajemnego szacunku i zaufania” (Miler-ski, Śliwerski, 2000, s. 97). Inny pogląd prezentuje L. Pytka, według niego, klimat społeczny instytucjonalnego środowiska wychowawczego to zbiór „subiektywnie postrzeganych przez wychowanków i wychowawców charakterystycznych cech, sytuacji, zdarzeń, będących względnie trwałymi skutkami jego funkcjonowania w ramach przyjętego systemu organizacyjnego i pedagogicznego, kształtując motywacje i zachowania jednostek i grup społecznych tej instytucji” (Pytka, 2005, s. 164). Z kolei T.E. Deal (1987, s. 4), badacz amerykański, opisuje klimat szkoły jako zespół wartości podzielany przez uczestników szkoły; wspólnie uznanych bohaterów, reprezentujących ideały grupy; rytuały, ceremonie, które służą poznawaniu i podtrzymywaniu tradycji szkolnych i dziedzictwa szkolnego. Klimat szkoły opisywany jest więc w bardzo różny sposób, świadczy to także o możliwości różnych spojrzeń na to zjawisko.

B. Adrjan (2003, s. 610–611) dokonała analizy licznych definicji podawanych w polskiej i obcej literaturze. Podzieliła je na definicje szerokie – które określają klimat szkoły kompleksowo i uwzględniają takie elementy, jak: relacje między osobami i środowiskiem, kultura szkoły i jej wartości, normy, poglądy, zespół subiektywnych punktów widzenia uczestniczących jednostek. Oraz definicje wąskie – skupiające się na celach i wartościach szkoły, porównujące klimat szkoły do nastroju, stanu psychicznego, reguł życia w klasie itp.

W ogólnej debacie nad zjawiskiem klimatu szkoły możemy rozróżnić, za Ede-rem (1996, za: Kulesza, 2007, s. 262), trzy zasadnicze sposoby rozumienia i pojmowania tego pojęcia. Klimat szkoły może służyć:

- 1) charakterystyce emocjonalnej tonacji całościowej atmosfery wychowawczej konkretnej szkoły,
- 2) charakterystyce panujących w konkretnym środowisku wychowawczym norm i wartości,
- 3) opisowi subiektywnie odbieranych środowisk nauczania.

W badaniach edukacyjnych pojęcie klimatu używane jest w głównej mierze jako pewna kategoria diagnozująco-opisująca jakość szkoły oraz instytucji wychowawczych. Pojęcie to służy do określenia ogólnego wrażenia, jakie szkoła wywiera na uczestniku procesu dydaktycznego (Adrjan, 2003, s. 610). I takie podejście do klimatu szkoły jest najbardziej rozpowszechnione w badaniach i analizach pedagogiczno-psychologicznych. Klimat jest w nich traktowany jako doświadczenie/ /przeżywanie określonych właściwości środowiska szkolnego, które stanowi odzwierciedlenie psychologicznej sytuacji każdej osoby z tego środowiska. Od tego, jak postrzegany jest klimat szkoły czy klasy, zależy np. to, czy uczeń chodzi do szkoły z chęcią lub czy uważa szkołę za zło konieczne. Ale należy pamiętać również o tym, że dobry klimat szkoły pomaga wszystkim, którzy są ze szkołą związani.

Badania pedagogiczne i psychologiczne (Kulesza, 2007, s. 262) koncentrują się głównie na subiektywnych przeżyciach uczniów. W takim ujęciu klimat szkoły jest odzwierciedleniem doświadczanych przez uczniów właściwości szkolnego środowiska, czyli ich psychologicznej sytuacji.

## Elementy klimatu szkoły

Nawiązując do rozumienia klimatu społecznego przez Moosa i Halpina (1975, 1962, za: Pytka, 2005, s. 164), którzy to pojęcie porównują do „swoistej osobowości instytucji”, chciałabym zaznaczyć, że podobnie jak psychologowie wyróżniają w osobowości człowieka kilka podstawowych wymiarów, tak i badacze klimatu szkoły, wyodrębniają jego dymensje.

W określaniu wymiarów klimatu szkoły, czyli jego aspektów i zakresu, bierze się pod uwagę typ szkoły, rodzaj środowiska wychowawczego oraz przede wszystkim problem, w aspekcie którego analizowany jest klimat szkoły.

W piśmiennictwie wymienia się wiele aspektów działań wychowawczo-edukacyjnych, które mają największy związek z klimatem szkoły. Są to między innymi:

- satysfakcja ze szkoły,
- relacje interpersonalne wewnątrz różnych grup społeczności szkolnej oraz pomiędzy poszczególnymi grupami,
- autonomia uczniów i ich uczestnictwo w podejmowaniu decyzji w kwestiach ich dotyczących,
- dyscyplina i porządek,
- wspierająca współpraca, motywowanie do osiągnięć, stwarzanie równych szans,
- eliminowanie przemocy,
- uczestnictwo rodziców (Dotka, 2008).

Często są one także klasyfikowane w cztery ogólniejsze kategorie:

- **wymiar edukacyjny** – obejmuje skupienie szkoły na dążeniach edukacyjnych, oczekiwaniach wobec jakości pracy uczniów i kontrolę ich postępów. Od tego, jak uczniowie i nauczyciele postrzegają bezpieczeństwo i porządek, zależy ich możliwość skupienia się na procesie kształcenia,
- **wymiar fizyczny** – dotyczy otoczenia i fizycznego środowiska,
- **wymiar społeczny** – wiąże się z procesem komunikacji i relacji pomiędzy uczniami a nauczycielami; relacje te wpływają na podejmowanie decyzji w szkole,
- **wymiar emocjonalny** – opisuje uczucia, nastawienia i systemy wartości podzielane przez członków społeczności szkolnej.

Dokładniejszą systematyzację wymiarów klimatu szkoły przedstawił Kulesza (2007, s. 9–10), łącząc wyżej wymienione elementy w trzy główne wymiary klimatu:

- 1) **relacje między uczniami**, w skład których wchodzi cztery kategorie:
  - konkurencja (egoistyczne ukierunkowanie na własne osiągnięcia),
  - kohezja (spójność grupowa, czyli zgranie klasy, zrozumienie, otwarcie na kontakty),
  - więzi społeczne (ilość i jakość przyjacielskich relacji i kontaktów w klasie),
  - dezintegracja (problemy, konformizm, wrogie postawy wobec outsiderów),
- 2) **relacje wychowawcze pomiędzy nauczycielami i uczniami**, w skład których wliczamy:
  - kontakt i zaufanie (zainteresowanie nauczyciela uczniem i jego problemami, zindywidualizowane podejście do uczniów),
  - akceptacja,
  - restrykcyjność (gotowość do przyznania się do błędów przez nauczycieli, obiektywność, stosowanie sankcji),

3) **właściwości atmosfery edukacyjno-wychowawczej** wyrażające się w pięciu kategoriach:

- wsparcie i zaangażowanie nauczycieli,
- współdecydowanie (możliwość wywierania wpływu na procesy decyzyjne w szkole przez uczniów, możliwość dyskusowania nad nimi),
- szanse na odniesienie sukcesu (bezstronność i sprawiedliwość oceny osiągnięć szkolnych uczniów, gwarantowanie wszystkim uczniom szans na sprośanie wymogom stawianym przez szkołę,
- procesy etykietowania (bezpodstawne przypisywanie winy uczniom, poczucie bycia nadmiernie karanym i posiadania u innych negatywnej opinii o sobie),
- wyobcowanie (poczucie alienacji i izolacji w szkole ze strony uczniów jak i nauczycieli).

Wymiary te stanowią zbiorcze właściwości klimatu szkoły, które powtarzają się zarówno w podejściach teoretycznych, jak i opracowaniach koncentrujących się na zależnościach między klimatem szkoły a innymi aspektami życia uczniów.

### **Czynniki determinujące klimat szkoły**

Klimat szkoły rozumiany jako efekt postrzegania najistotniejszych elementów środowiska nauczania jest determinowany wieloma czynnikami. Autorzy (por. Woynarowska-Soldan, 2007, s. 23) najczęściej wymieniają:

- jakość procesów interakcyjnych między członkami społeczności szkolnej (uczniowie, nauczyciele, dyrekcja, rodzice),
- elementy środowiska fizycznego i organizacja szkoły,
- polityka oświatowa,
- czynniki kulturowe i społeczno-ekonomiczne, będące tłem funkcjonowania szkoły jako organizacji.

Wymienione elementy możemy potraktować jako obiektywnie mierzalne wskaźniki klimatu szkoły, realnie istniejące właściwości środowiska szkolnego. Jednak do uzyskania pełnego obrazu klimatu szkoły ważniejsze jest, jak owe środowisko jest postrzegane i interpretowane przez członków społeczności szkolnej. W tym zakresie możemy wyróżnić trzy obszary czynników wywierających wpływ na sposób odbioru i interpretacji szkolnej rzeczywistości:

- Percepcja rzeczywistości szkolnej przez członków grupy – to jak koledzy odbierają szkołę, determinuje własne wyobrażenia o niej. Im częste i intensywniejsze interakcje między rówieśnikami, tym bardziej podobne wyobrażenia o wspólnie doświadczanej rzeczywistości szkolnej.
- Własne schematy kognitywne, interpretacyjne, zachowaniowe – mają wpływ na subiektywną ocenę znaczenia konkretnych sytuacji, procesów, ich interpretowania oraz zapamiętywania lub zapominania.
- Pozostałe procesy intrapsychiczne – szczególnie te odnoszące się do obszaru emocjonalnego i motywacyjnego (Kulesza, 2007, s. 7–8).

Reasumując, klimat szkoły, traktowany jako subiektywna reprezentacja obiektywnych uwarunkowań środowiskowych, zależy od współdziałania ze sobą wielu czynników, które umiejscowione są zarazem na płaszczyźnie indywidualnej

(doświadczanie i przeżywanie), jak i w wymiarze obiektywnym szkoły (środowisko fizyczne i organizacja szkoły).

## Typologia klimatu szkoły

Każda szkoła jest inna, ma inny skład nauczycieli, inne kierownictwo, pracuje w innych warunkach i środowisku – zatem każda ze szkół ma swój specyficzny klimat. W literaturze spotykamy się z kilkoma różnymi podejściami nie tylko do zdefiniowania, ale także do typologii klimatu szkoły.

Warto przypomnieć, że zainteresowanie klimatem społecznym pojawiło się po raz pierwszy w naukach o organizacji i zarządzaniu instytucjami. Chodziło przede wszystkim o lepsze rozumienie postaw i zachowań ludzi działających w strukturach danej organizacji i wiązało się z ewentualnym wprowadzeniem zmian w kierunku lepszego i bardziej wydajnego funkcjonowania pracowników (Pufal-Struzik, 1993, s. 55). W Polsce kategoria klimatu pojawiła się w badaniach nad jakością placówek opiekuńczych i typologię klimatu właśnie w takich placówkach zaproponował L. Pytka (2005, s. 172–173). Zależnie od dominacji jednej z wymiary klimatu społecznego, tj. stosunków interpersonalnych, rozwoju osobistego oraz systemu organizacyjnego, otrzymujemy:

- **klimat terapeutyczno-wychowawczy** (skoncentrowany na kształtowaniu poprawnych relacji interpersonalnych o nastawieniu terapeutycznym; funkcje kontrolno-represyjne zredukowane do minimum),
- **klimat opiekuńczo-wychowawczy** (skupienie na zaspokojeniu potrzeb wychowanków, na kolejnym miejscu są parametry organizacyjne i instytucji),
- **kontrolująco-opiekuńczy** (nacisk na kontrolę zachowania wychowanków i ład wewnątrzinstytucjonalny),
- **kontrolująco-restrykcyjny** (nacisk na przestrzeganie zewnętrznej dyscypliny i rygorów regulaminowych).

J. Tatarowicz (2004, s. 21) dzieli klimat na sprzyjający i niesprzyjający rozwojowi uczniów.

Inny podział zaproponowała Ostrowska (2007, s. 25–26). Jej klasyfikacja oparta jest na takich właściwościach środowiska społecznego, które w zdecydowany sposób określają jakość klimatu na kontynuach: pozytywnych *versus* negatywnych emocji; stymulowania *versus* blokowania rozwoju; odczuwania bezpieczeństwa psychicznego *versus* odczuwania zagrożenia. Autorka przyjęła za kryterium trwałe i systematycznie występujące cechy instytucji, grupy, środowiska społecznego i wyróżniła następujące rodzaje klimatu społecznego:

1. **Życzliwej otwartości** – życzliwy, otwarty i pełen troski i odpowiedzialności stosunek do osób tworzących tę społeczność, jak i do obcych. Troska o dobro wspólne.
2. **Formalistyczno-idealistyczny** – najważniejszą właściwością i zarazem zadaniem staje się realizacja złożonego wzorca funkcjonowania grupy, opartego na wyidealizowanych, formalnych zasadach. Funkcjonowanie grupy jest satysfakcjonujące, jeśli przestrzega się w bardzo wysokim stopniu wartości i norm.
3. **Restrykcyjny** – ważne jest respektowanie wszystkich norm społecznych. Wobec członków grupy za ich naruszenie stosowane są surowe restrykcje. Człon-



kowe grupy nieustannie są poddawani zewnętrznej i wewnętrznej kontroli. Często są zbyt surowo oceniani przez innych i samych siebie.

4. **Władztwa** – typowe jest trwałe akcentowanie tego, kto ma władzę nad innymi członkami grupy. Punkt widzenia kierownika (w szkole – nauczyciela) decyduje o nadawaniu wartości innym elementom środowiska społecznego. Podstawą jest posłuszeństwo oraz uległość wobec władzy i od niej zależy jakość zaspokajania potrzeb członków.
5. **Konfliktowy** – w tym klimacie nie można zauważyć jednej lub kilku wyraźnych właściwości, wokół których koncentrują się procesy i sytuacje społeczne. Charakterystyczne są częste wewnętrzne i zewnętrzne konflikty powodowane emocjonalnymi reakcjami i zachowaniami członków grupy.

W ostatnich latach zagadnieniu klimatu szkoły coraz więcej miejsca poświęcają czeszy badacze (por. Petlak, 2007, s. 20–26). Definiują oni klimat szkoły jako „zmienną społeczno-psychologiczną, która wyraża jakość relacji interpersonalnych i procesów społecznych, które funkcjonują w danej szkole, w sposób, w jaki są one oceniane, odbierane i przeżywane przez nauczycieli, uczniów, ewentualnie pracowników szkoły”. Grecmanowa (1997, za: Petlak, 2007, s. 20–26) opracowała i przedstawiła wieloaspektową typologię klimatu szkoły. Przytoczę jej najważniejsze klasyfikacje:

1. Typy klimatu w zależności od celów szkoły:
  - a) szkoła z uwypuklonymi formalnymi cechami – dla klimatu takiej szkoły charakterystyczny jest formalizm pracy, rutyna, dominacja biurokracji, podkreślana jest racjonalizacja i koordynacja,
  - b) szkoła ukierunkowana na edukację – jest przeciwieństwem szkoły opisanej powyżej; twórczy nauczyciele wykorzystują swój potencjał, wprowadzają innowacje, doceniają indywidualność każdego z uczniów; szkoła jest otwarta na współpracę z rodzicami i społeczeństwem.
2. Typy klimatu w zależności od formy realizacji celów:
  - a) autorytarny – cele osiągnięte przez nakazy, rozkazy, nieustanne podkreślanie wymagań. Tworzy barierę między uczniami a nauczycielami,
  - b) demokratyczny – społeczno-integracyjny; cele osiągnięte są przez demokratyczne postępowanie z uczniami, uczniowie darzą zaufaniem nauczycieli, mają prawo wyrażać swoje poglądy itp.; taki typ klimatu pomaga w tworzeniu właściwych relacji między uczniami a nauczycielami w klasie,
  - c) liberalny – cele osiągnięte są przy małym zaangażowaniu nauczycieli, swobodna dyscyplina uczniów; relacje uczeń–nauczyciel nie są dobre, gdyż uczeń wykorzystuje „zbyt dobrego” nauczyciela.
3. Typy klimatów szkoły w zależności od zachowania się nauczyciela w konflikcie z uczniami:
  - a) konserwatywny – są w nim stosowane różne klasyczne metody wychowawcze – formy nacisku na uczniów (kary), działalność ucznia i jego prawa są wytyczone przez szkołę,
  - b) partnerski (autorka proponuje określenie „progresywny”) – między nauczycielem a uczniem panują demokratyczne stosunki; konflikty rozwiązywane są racjonalnie, bez znieważania ucznia. Usunięte bezgraniczne panowanie nauczyciela nad uczniem.
4. Typy klimatu szkoły z punktu widzenia sposobu zarządzania szkołą i kontaktów szkoły z najbliższym otoczeniem ucznia:

- a) szkoła zarządzana autokratycznie w sposób izolacyjny – decydujące słowo należy do dyrektora i niektórych nauczycieli; nacisk na wyniki; rodzice i uczniowie są przedmiotem oddziaływania szkoły,
  - b) szkoła zarządzana autokratycznie, ale w sposób otwarty (autorka proponuje nazwę „życiowy sposób”) – kierownictwo szkoły i niektórzy nauczyciele prowadzą i organizują działalność szkoły; szkoła często organizuje imprezy, obchody, wystawy itp.; uczniowie i nauczyciele są zadowoleni, ale brakuje im świadomości, że tak naprawdę są pasywni,
  - c) szkoła kierowana w sposób demokratyczny, ale zarazem izolacyjny – w szkole stosowane są elementy demokratyczne, poszukiwane są innowacje i stwarzana jest przestrzeń dla ich stosowania; uczniowie i rodzice są postrzegani jako partnerzy szkoły, ale szkoła zamyka się sama w sobie; mało kontaktów szkoły z otoczeniem, czy innymi szkołami,
  - d) szkoła kierowana w sposób demokratyczny i otwarty – szkoła jest otwarta na rodziców i współpracę z nimi, na inne szkoły i najbliższe środowisko; charakterystyczne jest poszukiwanie nowości i eksperymentowanie w procesie wychowawczo-dydaktycznym.
5. Typy klimatu szkoły w zależności od uniformizmu/pluralizmu szkoły:
- a) szkoła z formalną organizacją – uniformistyczny klimat szkoły; klasyczny styl zarządzania, podkreślane jest to, by uczniowie opanowali materiał; w niewielkim stopniu dba się o innowacyjne metody i formy pracy, bezproblemowe relacje między szkołą a rodzicami,
  - b) szkoła z podejściem innowacyjnym – pluralistyczna; z klimatem otwartości; stosuje się innowacyjne metody i formy pracy; rodzice biorą czynny udział w życiu szkoły.

Mimo przedstawienia wielu kategorii klimatu szkoły, nie są to wszystkie, z którymi możemy się spotkać w praktyce. Możemy także obserwować ich wzajemne przenikanie się. Na podstawie omówionych typologii, jesteśmy w stanie wywnioskować, który klimat jest pozytywny i który należy preferować w pracy szkoły.

## Literatura

- Adrian B.: *Klimat szkoły*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom II. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003
- Deal T.E.: *The culture of schools*. W: L. Shieve, M. Schoenheit (red.): *Leadership: Examining the Elusive*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1987
- Dotka M.: (2008). *Klimat społeczny szkoły*. [www.cmppp.edu.pl/mode/19866](http://www.cmppp.edu.pl/mode/19866) (22.02.2010)
- Kopaliński W.: *Podręczny słownik wyrazów obcych*. Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 1999
- Kulesza M.: *Klimat szkoły – elementy, determinanty, oddziaływanie*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007, nr 457 (2/07)
- Kulesza M.: *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*. „Seminare – poszukiwania naukowe”, t. 24, Kraków i in. 2007
- Kulesza M.: *Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997–2003–3007*. Warszawa 2007
- Kulesza M.: *Wpływ klimatu szkoły na przejawianie przez uczniów agresji i przemocy w szkole*. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.): *Agresja w szkole. Diagnostyka i profilaktyka*. Difin, Warszawa 2008
- Milerski B., Śliwerski B.: *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa 2000

- Ostrowska K.: *Wsparcie społeczne ważnym elementem klimatu społecznego*. „Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia” 2007, zeszyt 12
- Petlak E.: *Klimat szkoły, klimat klasy*. Tłum. Danuta Brabba. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2007
- Pufal-Struzik I.: *Atmosfera i klimat w organizacji jako czynniki stymulujące lub hamujące efektywność twórczych zachowań pracowników*. W: A. Bańka, R. Derbis (red): *Mysł psychologiczna w Polsce odrodzonej. Efektywność działań człowieka*. WSP, UP, Poznań–Częstochowa 1993
- Pytka L.: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wyd. APS, Warszawa 2005
- Surzykiewicz J.: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. CMPPP, Warszawa 2000
- Tatarowicz J.: *Przyjazny klimat szkoły czy strategia przetrwania?* W: K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.): *Zanim w szkole będzie źle...* CMPPP, Warszawa 2004
- Wojnarowska-Soldan M.: *Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące*. „Remedium” 2007, nr 4.

## School climate and its determinants

This article has a review character and represents an attempt of summary and systematization of so far gathered knowledge on a subject of phenomenon of school climate. In the following parts of this text there was made a distinction of definitional school climate and as well as notions connected with it. There were also shown elements consisting of school climate as well as its determinants, and the current typologies of school climate, too. First of all, the attention was paid to, in contrast to a quality notion or school culture, which presents objective features of school institutions, the school climate is associated with individual processes of perceiving, receiving and interpreting the reality.



# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 5-6/2010

Joanna Łukasik  
*Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie*

## KLIMAT POKOJU NAUCZYCIELSKIEGO

Szkoła jako organizacja oznacza grupę społeczną, system społeczny, układ organizacyjny, w obrębie którego i poprzez który dokonuje się przekaz kulturowy. W tym znaczeniu, szkoła to sposób zespolenia reprezentantów dwóch pokoleń, nauczycieli i uczniów, to pewien strukturalny nośnik dla procesów solaryzacji (Schulz, 1992, s. 55-56).

W analizie szkoły jako organizacji wyodrębnia się zwykle trzy jej wymiary: materialny, społeczny i poznawczy. Odnoszą się one odpowiednio do jakości wyposażenia szkoły, atmosfery szkoły oraz programów szkolnych i ich merytorycznej wartości. H. Kwiatkowska (1997, s. 51) podkreśla, że wszystkie te elementy szkoły są analizowane z punktu widzenia osoby ucznia. Jednak w tej analizie zagubiona jest osoba nauczyciela, realizacja przez szkołę jego potrzeb zawodowych, rozwoju osobowego, potrzeby awansu itp.

Z punktu widzenia społecznego praca zaspokaja większość potrzeb życiowych i daje poczucie wartości oraz wyznacza pozycję w społeczeństwie.

Środowisko pracy jest obok rodziny miejscem, które w decydujący sposób wpływa na życie większości ludzi. Praca zawodowa obejmuje wiele składników, wśród których wymienić można m.in. elementy techniczno-ekonomiczne, psychologiczno-społeczne. Środowisko pracy składa się z otoczenia materialnego i klimatu społecznego. Klimat społeczny tworzą zachowania osób pracujących i przebywających w środowisku pracy, struktura formalna instytucji oraz założenia i metodyka oddziaływań wychowawczych.

Na warunki pracy nauczycieli, jak również na sposób postrzegania ich przez społeczeństwo, składa się wiele czynników: możliwość awansu, stosunki interpersonalne, rozwój i system organizacji pracy, społeczne interakcje, umiejętność rozwiązywania problemów, zdolność adaptacji środowiskowej, wynagrodzenie. Ponadto są to także postawy dyrektorów szkół, kolegów, przedstawicieli władz, rodziców oraz samych uczniów. Warunki pracy nauczyciela są ważnym wskaźnikiem ogólnej kondycji nauczycieli w danym czasie (Pachociński, 1995, s. 252). Ponadto warto zwrócić uwagę na to, iż specyfiką pracy w zawodzie nauczyciela jest także to, iż jest on bardziej oddalony od swoich kolegów niż ma to miejsce w innych zawodach; pracę wykonuje się w klasie i w domu – poza zasięgiem

widzenia innych. Na przerwach w gorączkowej, zakopconej atmosferze pokoju nauczycielskiego brakuje czasu na serdeczną rozmowę (Schaefer, 2005, s. 77).

Celem niniejszego tekstu jest ukazanie, jaki – w opinii nauczycieli – panuje klimat społeczny w szkole wśród nauczycieli, jaka jest atmosfera pracy<sup>1</sup> oraz jak wpływa on na ich motywację do pracy, rozwój, podejmowanie nowych wyzwań. W tym celu wykorzystam wyniki prowadzonych przeze mnie badań (2002–2003) nad rolami zawodowymi i rodzinnymi nauczycieli oraz komentarze nauczycieli na temat „atmosfery panującej w pokoju nauczycielskim” zamieszczone na Forum Internetowym<sup>2</sup>.

Badania prowadzone przeze mnie miały charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Konieczność łącznego stosowania badań jakościowych i ilościowych w pedagogice wynika przede wszystkim z ogromnej złożoności i osobliwości przedmiotu jej zainteresowania. W związku z dużym zapotrzebowaniem na wykorzystywanie metod jakościowych we współczesnych badaniach pedagogicznych, rosnąca popularność paradygmatu jakościowego wydaje się efektem szerszych zmian w sposobie myślenia w kulturze zachodniej (Paluchowski, 2001, s. 20). Uważam, że badania jakościowe pozwalają odsonić i zrozumieć nieznaną dotąd zjawiska skrywane poza głównymi obszarami zainteresowań badawczych, pozwalają też na dotarcie do dużej liczby szczegółów różnych, złożonych zjawisk (Zaręba, 1998, s. 47). Wraz z upowszechnianiem dostępu do Internetu oraz wzrostem jego znaczenia, medium to staje się również coraz ważniejszym narzędziem w prowadzeniu badań społecznych i psychologicznych. Badania internetowe mogą być prowadzone przy użyciu rozmaitych technik – od wywiadów i fokusów, poprzez ankiety i eksperymety, aż po wykorzystanie olbrzymich zasobów danych – tekstów i zapisków aktywności użytkowników (Batorski, Olcoń-Kubička, 2006, s. 99).

## Klimat społeczny

W literaturze przedmiotu z zakresu społecznych relacji w instytucjach edukacji funkcjonuje wiele określeń odnoszących się do „klimatu społecznego”. Spotykamy m.in. określenia typu: klimat społeczny, klimat psychospołeczny, atmosfera, atmosfera wychowawcza, środowisko emocjonalne, środowisko psychospołeczne, kultura szkoły.

Interesującą definicję „klimatu” proponuje CNPPP (definicja sformułowana na potrzeby programu „Porozumienie w Szkole”). Zdaniem jej twórców (Dotka, 2009), „klimat szkoły dotyczy sposobu, w jaki członkowie społeczności szkolnej postrzegają to, co dzieje się w szkole oraz stopnia, w jakim zaspokojone są ich potrzeby, i uczuć, jakie to w nich wywołuje”. Do rozumienia pełni definicji autorzy podają, iż procesy społeczne zachodzące w szkole: normy, oczekiwania, system oceniania i relacje międzyludzkie mają bezpośredni wpływ na klimat szkoły. Kluczowymi zaś właściwościami pozytywnego klimatu są: występowanie podzielanego przez wszystkich w szkole poczucia zaangażowania, identyfikacji ze szkołą oraz wysokie standardy wymagań i osiągnięć.

Wyróżnione powyżej właściwości pozwalają wyodrębnić jeszcze kilka istotnych czynników mających wpływ (decydujących o) na klimat szkoły. Są to:

- czynniki ludzkie, tj. cechy osobowe uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrekcji, relacje interpersonalne między nimi, a w konsekwencji styl komunikowania i przekazywania informacji oraz zaangażowanie w działanie,
- struktura, organizacja szkoły, wyposażenie, przestrzeń – warunki zewnętrzne,
- warunki indywidualnego rozwoju nauczycieli i uczniów,
- styl zarządzania, usytuowanie szkoły w strukturze gminy, polityka oświatowa,
- czynniki społeczno-kulturowe, przemiany społeczno-kulturowe, dostęp do dóbr kultury i korzystanie z nich i inne.

Podając badania nad klimatem społecznym szkoły należy podkreślić, że ujmowany on jest najczęściej w czterech głównych wymiarach: edukacyjnym, fi- zycznym, społecznym i emocjonalnym.

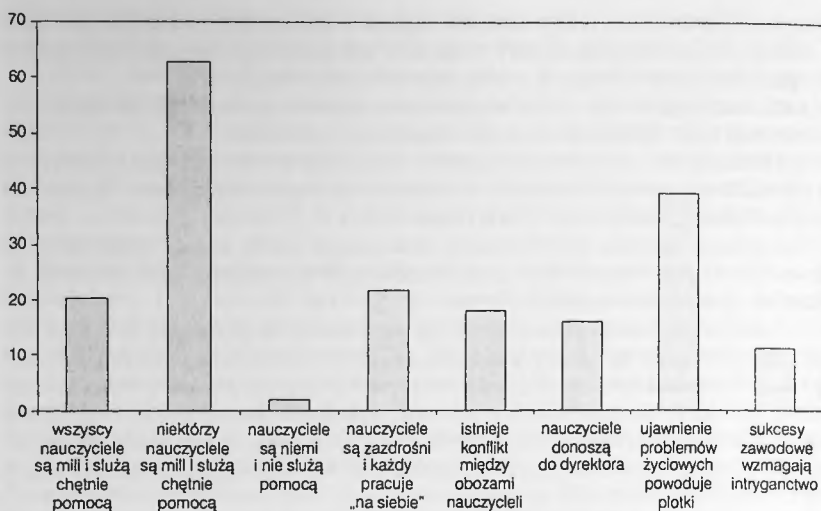
W niniejszym tekście skoncentruję się na atmosferze panującej w szkole za- wężonej jedynie do atmosfery panującej wśród nauczycieli w dwóch głównych wymiarach: społecznym i emocjonalnym. Pierwszy dotyczy procesów komunikacji i relacji pomiędzy nauczycielami, wpływa na zaangażowanie w pracę, współpracę i tworzenie się więzi, drugi odnosi się do uczuć, wartości, co przekłada się na za- chowania i nastawienia dotyczące przynależności i identyfikacji z miejscem pracy.

### **Opinie nauczycieli dotyczące klimatu pokoju nauczycielskiego**

Szkoła jest dla nauczycieli nie tylko miejscem pracy, ale także miejscem życia. Niemalże udział w tworzeniu atmosfery panującej w szkole oraz wpływ na poziom pracy nauczyciela, jego warsztat mają stosunki między nauczycielami w szkole. Brak współpracy, zła atmosfera, brak wzajemnej życzliwości, zawiść, powodują zniechęcenie do jakichkolwiek działań i obniżają motywację poprzez narastają- ce przekonanie, że w złej atmosferze nie można skutecznie realizować roli za- wodowej. Natomiast współpraca harmonijna i wzajemne dopełnianie wpływów wychowawczych, stanowią warunki osiągnięcia większych sukcesów zawodowych (Rutkowiak, 1982, s. 29).

Z badań H. Kwiatkowskiej (1997, s. 59) wynika, że to, czy szkoła jest rzeczywi- ście środowiskiem życia, zależy od atmosfery w niej panującej. Autorka zauważa, że 30% badanych nauczycieli nie odnajduje w środowisku własnej szkoły sprzyja- jącej atmosfery. Szkoła kojarzy się z miejscem, z którego pragnie się jak najszybciej wyjść (odczucie to częściej dotyczy mężczyzn niż kobiet). Także nauczyciele badani przez J. Poplucza (1973, s. 124–128) podkreślali, że w sytuacjach konflik- towych odczuwają niechęć do doskonalenia swojej pracy. Sygnalizowali, że napię- cia odwracają ich zainteresowanie od dziedziny nauczania, skupiając uwagę na toczących się rozgrywkach. W ten sposób zmniejsza się ilość energii wkładanej w pracę, następuje natomiast jej koncentracja na obronie własnej osoby; w pracy pojawia się schematyzm, minimalizowanie wysiłków zawodowych i narastający liberalizm wobec uczniów.

Konflikty w zespołach nauczycielskich nie są zjawiskiem rzadkim. Przeprowa- dzone przeze mnie badania potwierdzają, iż na atmosferę pracy oraz efektywną reali- zację ról zawodowych bardzo duży wpływ mają relacje koleżeńskie. Wśród badanych nauczycieli większość utrzymuje stosunki koleżeńskie z kilkoma osobami w pracy (74,45%). Jedynie nieliczni badani utrzymują kontakty koleżeńskie ze wszystkimi



nauczycielami (11,67%). Zjawisko to dotyczy głównie nauczycieli ze środowisk wiejskich i małomiasteczkowych. Jest ono realne przede wszystkim ze względu na małe zespoły nauczycielskie i bliskie relacje sąsiedzkie, koleżeńskie po pracy. W grupie badanych znalazły się także osoby, które nie utrzymują relacji koleżeńskich z żadnym nauczycielem pracującym w szkole (12,30%). Jest to zjawisko możliwe, a równocześnie niepokojące. Nauczyciele izolujący się od grupy zawodowej z trudem podejmują zadania zespołowe, mniej też identyfikują się ze szkołą, gdyż nie mają więzi ze współpracownikami. „Wyobcowanie” z zespołu nauczycielskiego powoduje brak identyfikacji z miejscem pracy, brak motywacji do niej oraz pogłębia poczucie braku akceptacji w zespole koleżeńskim. Na potwierdzenie powyższych słów przytoczę stwierdzenie ponad połowy badanych, którzy uważają, iż „stosunki koleżeńskie mają zdecydowany wpływ na osiągnięcia i sukcesy w pełnieniu roli zawodowej”.

Sytuację psychologiczną badanych przeze mnie zespołów nauczycielskich cechują: rywalizacja między nauczycielami, plotkarstwo i intrygantwo, co jest częstą przyczyną konfliktów. Jeden z uczestników Forum napisał: *atmosfera pokoju nauczycielskiego jest koszmarem ...to gorsze niż trudna młodzież* (~oblokiPL, 30.11.2008 00:47).

Zdaniem większości badanych przeze mnie osób (62,78%), tylko niektórzy nauczyciele, tworzący zespół pedagogiczny danej szkoły, są mili dla siebie i służą pomocą w różnych sytuacjach tego wymagających. Jednocześnie nauczyciele podkreślają, że nauczyciele są zazdrośni i każdy pracuje na siebie i własne sukcesy (21,74%).

*Prawdę prawisz kobieto. Jestem młodym nauczycielem języka obcego, jak dzwoni dzwonek na przerwę, to nie chce mi się nawet schodzić do pokoju – obgadywanie, zazdrość, zawiść – szczególnie po stronie tych doświadczonych pedagogów (...)! Te kąśliwe uwagi – czasem przykro się robi (...).* (~Kate, 29.11.2008 22:47)

Inny nauczyciel pisze: *Uczyłem tylko 3 lata i miałem już dość pokoju nauczycielskiego, głupich zawiśniętych i leniwych bab i założyłem swoją prywatną szkołę j. angielskiego* (~Mały\_Cetung 30.11.2008 05:14)



Mimo iż 20,50% badanych nauczycieli uważa, że wszyscy nauczyciele są mili i chętnie służą pomocą, to w zespołach nauczycielskich atmosfera nie jest przyjazna i nie sprzyja całkowitemu rozwojowi zawodowemu nauczycieli. Aż 17,98% badanych nauczycieli twierdzi, że w ich szkole istnieje konflikt między obozami nauczycieli co powoduje, że nie mogą liczyć na pomoc ze strony kolegów z zespołu nauczycielskiego.

Oto słowa jednego z nauczycieli-internautów, wypowiadającego się na temat zazdrości wśród nauczycieli: *Wszystko się zgadza. To nie dzieci, ani uczniowie, ani średnie zarobki spowodowały, że sam zmieniłem zawód. To magiel w pokoju nauczycielskim. Zawisci, niska moralność, niska inteligencja, słabe przygotowanie merytoryczne pomimo tych wszystkich pokończonych kursów i uczelni dla papierka. Świadczy zresztą o tym poziom i charakter wypowiedzi nauczycieli na forum, gdy tylko jest o nich mowa. Ten niski procent ludzi ambitnych i chcących coś zmienić w oświacie i mających jakiegokolwiek znaczące osiągnięcia, giną wśród gąszczy leniwych rąk ściągających go zawsze na dno (...). Z gimnazjum, gdzie pracowałem, zawsze wracałem przytłoczony jakąś aferą, kłótnią, chamskimi docinkami „koleżeństwa”. (~mariusz, 29.11.2008 22:57)*

Niektórym nauczycielom prawidłowe relacje koleżeńskie utrudniają również własne problemy życiowe, których ujawnienie spowodowałoby plotki i intrygi (39,12%), a także własne osiągnięcia zawodowe i życiowe (co wywołuje zazdrość i wznaga intryganctwo, „chęć udowodnienia, że nie są tacy dobrzy” – 11,36%). Z badań też wynika, że mężczyźni znacznie częściej niż kobiety negatywnie oceniają relacje koleżeńskie objawiające się w wielu aspektach życia zawodowego i rodzinnego.

Można więc powiedzieć, że funkcjonowanie zespołów nauczycielskich budzi wiele zastrzeżeń etycznych. Ponadto atmosferę pozytywnych relacji nauczycielskich niszczy to, że nauczyciele donoszą do dyrektora na siebie wzajemnie (kieruje nimi zazdrość o sukcesy i uznanie innych, chęć „zaszkodzenia”, żeby inni nie otrzymali nagrody, wyróżnienia, pochwały itp.). Badania ujawniają, że prawidłowe relacje w zespołach koleżeńskich najsilniej zakłócają: zazdrość o sukcesy i nagrody oraz brak szczerzej chęci do wsparcia i pomocy ze strony kolegów.

Co piszą o tych zjawiskach uczestnicy Forum:

*Chętnie wróciłabym do pracy w szkole, gdybym nie musiała wchodzić do pokoju nauczycielskiego, bo to było zawsze odrażające przeżycie. Ciągłe obgadywanie, narzekanie i podjudzanie. (~była nauczycielka, 29.11.2008 22:03)*

*Niestety, w większości szkół to prawda. Uczylem 7 lat i potwierdzam. Jako młody nauczyciel po studiach byłem zszokowany zachowaniem ludzi, którzy powinni dawać przykład. (~UK Teacher, 29.11.2008 22:16)*

*Trudno się z Tobą nie zgodzić też jestem „świeżynką” w szkole, ale każda moja inicjatywa jest krytykowana i ucinana słowami „nie warto” lub „nie chce nam się”. Skostniałe bufony. Mnie się jeszcze chce, ale jak długo? (~młoda belferka, 29.11.2008 22:44)*

Krytykanctwo, komentowanie zdarzeń, zachowań kolegów (oraz uczniów), bieżących (i dawnych) doświadczeń szkolnych to cecha większości nauczycieli. Areną jest pokój nauczycielski. D. Chętkowski (2007, s. 130) zauważa, że nim jego kontakt z młodzieżą, zdążył wydać plon, obrzydzały (go – J.Ł.) rozmowy w pokoju nauczycielskim. Wynikało z nich, że wokół są sami debile, kretyni – pożał się Boże. Ponadto zauważył wyjątkową zdolność komentowania i interpretowania wszystkiego przez nauczycieli. Oto potwierdzenie jego obserwacji wypływające z osobistych doświadczeń:

*Wpadam z samego rana do pokoju, nie dlatego, że mam dyżur, ale aby szybko podzielić się wrażeniami. Opowiadam przejęty, a koledzy od razu komentują. No więc mówię, że w nocy śniło mi się, że tnę szablą, trudno powiedzieć kogo, chyba lobuzów („glupi sen, bo o uczniach” – polonistka), biję na oslep („tak skończy się demokracja w szkole, zaatakują nas” – matematyczka), zaczynam lanie od najsilniejszych i najzdolniejszych („tym piątkowym też by się przydało czasem nosa utrzczyć, bo myślą, że wszystkiego się na kursach nauczyli” – anglistka), zamierzam się i nic („a co może w szkole zrobić uczniom nauczyciel?” – historyk). (...) (154–155).*

Myślę, że komentarz jest zbędny. Z pewnością takie zdolności nauczycieli odbijają się niekorzystnie na efektach działalności wychowawczej oraz kondycji osobistej nauczycieli.

Mimo iż relacje w zespołach nauczycielskich układają się różnie (od konfliktów, intryg, po koleżeństwa i przyjaźnie), nauczyciele ogólnie uważają, że atmosfera w ich pracy sprzyja efektywności oraz rozwojowi zawodowemu. Z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami wynika, że raczej pozytywnie nastawieni są do pracy, środowiska nauczycielskiego oraz uważają, że mimo wszystko osiągają sukcesy, które mobilizują do dalszej pracy. Konflikty są, jednak „są po to, żeby je rozwiązywać”, często też by „wzmocnić” relacje koleżeńskie.

Jedna z uczestniczek forum pisze:

*Bardzo mi przykro czytając te Państwa wypowiedzi. Czuję w nich wiele złości i nienawiści do zawodu nauczycielskiego. Tak naprawdę atmosferę w pokoju nauczycielskim kształtuje każdy nauczyciel. Ja pracuję w szkole ponad 20 lat i w moim pokoju nigdy nie było plotek, obgadywania, zawiści, a tym bardziej nienawiści czy awantur. Po prostu nastawiamy się na pozytywne myślenie i nie przynosimy „humorów” do pracy, lecz życzliwość dla drugiego człowieka. Jeśli nie potrafimy, to żal mi was drodzy koledzy.(...) (~Eстера, 30.11.2008 01:32)*

Inna dodaje:

*A tak właściwie do pokoju nauczycielskiego wcale nie trzeba wchodzić. Można wszystkie przerwy dyżurować na korytarzach, siedzieć w toalecie, układać książki w sali lekcyjnej itp. (~Kra, 30.11.2008 02:59)*

Zatem można powiedzieć, że to, jaki jest klimat pokoju nauczycielskiego, jego atmosfera, zależy w głównej mierze od nauczycieli (osób) którzy go tworzą, czyli od ich identyfikacji z wykonywanym zawodem, zadowolenia z pracy, samopoczucia w zawodzie, sukcesów i porażek zawodowych oraz życiowych, moralności, norm i zasad jakimi się kierują w życiu (i czy one przekładają się na pracę – podwójna moralność?).

## Zakończenie

Przeczytanie tekstu do tego momentu może spowodować u odbiorcy wrażenie, że zależy mi na przedstawieniu stosunków panujących w gronie pedagogicznym jako łańcucha nieporozumień i konfliktów. Tak oczywiście nie jest. Gotowość i umiejętność współpracy, umiejętność prowadzenia rozmowy, to ważne kryteria oceny nauczycieli (Schaeffer, 2005, s. 82).

Dyskusje na temat kondycji stanu nauczycielskiego, jego misji i zobowiązań, a także ponoszonych klęsk są wciąż aktualne, towarzyszą wszelkim przemianom

społecznym i ustrojowym. Bogusław Śliwerski (2009) pisze: „podjęcie zagadnienia kondycji polskiego nauczyciela wymusza niejako postrzeganie osób w tym zawodzie przez pryzmat jakiegoś stanu uśrednionego, typowego, dominującego w naszym kraju, podczas gdy doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, że żaden z nas kimś takim nie jest. Każdy nauczyciel jest na szczęście inny, choć niewątpliwie jest w tym zawodzie coś, co nas wszystkich łączy, a mianowicie zadanie (misją) kształcenia i wychowania innych”.

W literaturze ciągle podkreśla się, jak ważne jest, żeby nauczyciele jednej szkoły współpracowali ze sobą zarówno pod względem pedagogicznym, jak i fachowym (Schaeffer, 2005, s. 78). Jak tego dokonać?

Myślę, że warto wykorzystać relacje między nauczycielami a dyrektorem (to on – jak wynika z moich badań – w opinii 48,26% badanych jest osobą, która bardzo często udziela wsparcia i pomocy nauczycielom). Uważam, że istotne jest wykrzesywanie relacji interpersonalnych. Takie relacje powodują, że dyrektor postrzega każdego pracownika, jako wybitną indywidualność (domena demokratycznego stylu kierowania), którą należy pokierować zgodnie z predyspozycjami, zainteresowaniami cechami osobowymi, oczekiwaniami i potrzebami oraz zgodnie z tym przydzielać mu zadania (Łukasik, 2008).

Kiedy grono jest skonfliktowane, można to zmienić, co jest ważnym zadaniem dyrektora szkoły. Istnieją różne metody. K. Schaeffer proponuje: dyrekcja szkoły powinna postarać się o to, aby członkowie grona mieli okazję do wspólnych przedsięwzięć poza godzinami pracy. W wielu szkołach co tydzień odbywają się zajęcia sportowe dla grona pedagogicznego, ponadto co jakiś czas organizowane są wycieczki, zabawy karnawałowe lub inne imprezy towarzyskie. Takich spotkań nie należy unikać. Są one bowiem okazją do poznania kolegów od zupełnie innej strony (Schaeffer, 2005, s. 77).

Inny pomysł, to zaangażowanie zespołu nauczycielskiego we wspólne działania na rzecz podniesienia jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Ciekawym pomysłem, moim zdaniem, jest prowadzony w szkołach (tzw. *Leadership Schools*) w regionach Zatoki Meksykańskiej programu BASRC (od 1999 roku) (McLaughlin, 2006, s. 145–173).

Nowa rzeczywistość stawia pytanie o wizerunek współczesnej szkoły oraz nauczyciela, który ten wizerunek tworzy (Łukasik, 2008, s. 78). Największe znaczenie w tworzeniu przyjaznej atmosfery pokoju nauczycielskiego ma jakość i intensywność relacji między nauczycielami. Relacje te wpływają nie tylko na realizację celów edukacyjnych, ale przede wszystkim na samopoczucie i motywację do pracy, chęć angażowania się w działania edukacyjne, rozwój zawodowy, prestiż zawodu.

Prawdą jest, że zawsze tam, gdzie ludzie muszą lub chcą razem pracować, będą istnieć różnice poglądów, a sposób, w jaki obchodzimy się z tego rodzaju dylematami, jest istotnym wskaźnikiem umiejętności współpracy. Stosunki międzyludzkie całkowicie wolne od jakichkolwiek napięć nie są jednak szczególnie dobre; przeciwnie – są one dużo bardziej narażone na szwank (tzw. teza konstruktywnego konfliktu) (Schaeffer, 2005, s. 79). Zrozumiałe więc jest, że na temat „atmosfery w gronie pedagogicznym” nauczycielom przychodzi do głowy hasła typu „odizolowanie, samotność (...) nieufność, brak spontaniczności, niedomówienia” lub „nieciekawa, anonimowa”. Czasami bywa, że nieufność, zawistne stronienie

od innych, wrogie odgradzanie się od reszty współpracowników są tak wyraźne, że wszelkie próby zorganizowania efektywnej współpracy tłumione są już w samym zarodku. Ale nawet wówczas możliwe jest okazanie kolegom dobrej woli i taktu (co z kolei dopuszcza myśl, iż z biegiem czasu atmosfera nieco się poprawi) (tamże, s. 78).

## Przypisy

<sup>1</sup> Sformułowanie „klimat społeczny pokoju nauczycielskiego” odnosi się do oceny ogólnej atmosfery nauczycielskich relacji, nie tylko tych, które zachodzą w czasie pobytu w pokoju nauczycielskim podczas przerw czy tzw. „okienek”, ale ogólnie tego, co dotyczy samopoczucia w szkole, jako miejscu pracy i spotkań.

<sup>2</sup> [www.wiadomości.onet.pl/1,15,11,50846232,136901971,5848036,0,forum.html](http://www.wiadomości.onet.pl/1,15,11,50846232,136901971,5848036,0,forum.html)) komentarze do artykułu: „Nauczyciele będą zarabiać tyle, że nie będzie im się opłacało przechodzić na »pomostówki«,” z dn. 07.01.2009.

## Literatura

Chętkowski D.: „Co wygrałem, co przegrałem, a co diabli wzięli”. Z doświadczeń wychowawcy klasy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. GWP, Gdańsk 2007, t. 3

Dotka M.: *Klimat społeczny szkoły*. [www.cmppp.edu.pl/node/19866](http://www.cmppp.edu.pl/node/19866) z dn. 07.01.2009

Kwiatkowska H.: *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. IBE, Warszawa 1997

Łukasik J.: *Style of Work of the Headmaster of XXIth Century School. Management by Successful Motivation*. Referat z 11.12.2008 r. przygotowany na międzynarodową konferencję organizowaną przez Uniwersytet J.A. Komeńskiego w Bratysławie.

McLaughlin W.M.: *Miejsca i źródła uczenia się nauczycieli*. W: J. Michalak (red.): *Przywództwo w szkole*. Impuls, Kraków 2006

McLaughlin W.M.: *Sites and Sources of Teachers' Learning*. W: C. Sugrue, Ch. Day (red.): *Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives*. Routledge-Falmer, London 2002

Paluchowski W.J.: *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Scholar, Warszawa 2001

Pachociński R.: *Edukacja nauczycieli w krajach UE*. W: A. Jopkiewicz (red.): *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jakie wychowanie?* WSP, Kielce 1995

Poplucz J.: *Konflikty w zespołach nauczycielskich: wpływ konfliktów na funkcję pedagogiczną szkoły*. PZWS, Warszawa 1973

Rutkowiak J.: *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. WSiP, Warszawa 1982

Schaefer K.: *Jak przeżyć szkołę?* GWP, Gdańsk 2003

Schulz R.: *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. „Edytor”, Toruń 1992

Śliwerski B.: *O wymierności pracy nauczyciela*. W: Ż. Ratajczyk, Z. Zbróg (red.): *Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach*, t. 19, Kielce 2009

Zaręba E.: *Eksperymenty i próby eksperymentalne w pedagogice*. W: S. Palka (red.): *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Wyd. UJ, Kraków 1998.

## Climate of staffroom

This paper is devoted to the atmosphere of work which dominates among the teachers. The presentation of teacher's behaviours towards friends from work is based on the teacher's statements placed on the Internet discussion forum and own researches on the role of the teachers. It also presents the influence of behaviour over the work, professional functioning and professional frame of mind.

Paweł Podolski  
*Uniwersytet Jagielloński*

## MOTYWACJA – MOTYWOWANIE – STOSOWANIE WZMOCNIEŃ

Jednym z ważnych procesów psychicznych jest motywacja sterująca zachowaniem w ten sposób, aby doprowadziło ono do celu istotnego dla danego organizmu. Motywacja bywa definiowana również, na przykład przez B. Parkinsona i A.M. Colmana (1995, s. 134), jako „siły napędowe regulujące podjęcie, kontynuację, ukierunkowanie i energię zachowania skierowanego na cel”. Uczestnictwo w życiu społecznym wymaga przystosowania się do panujących w nim norm. Z tego powodu tak wielkie znaczenie ma właściwy sposób wychowania i zaznajamiania z kulturą wszystkich członków społeczności już od najmłodszych lat. Rozbudzenie potrzeby zdobywania wiedzy, przestrzegania norm czy sumiennej pracy wymaga zastosowania odpowiedniej motywacji. W spektrum pozostają dwa podstawowe środki oddziaływania: nagroda i kara. Mimo wielu opracowań dotyczących tego zagadnienia, jak twierdzi Edward Nęcka, wciąż nie ma całkowitej zgodności co do rzeczywiście przewagi jednego ze środków. Wielu autorów akceptuje drugą wersję „prawa efektu”, sformułowaną w roku 1932 przez E.L. Thorndike’a. Inni psychologowie polemizują z tą tezą. Badania L. Postmana i P.A. Adamsa (1954) nad metodą STAE oraz A.G. Greenwalda (1966) i J. Nuttina (1968) nad metodą CRM doprowadziły tych badaczy do stwierdzenia, że przewaga nagrody nad karą jest rezultatem stosowania określonej metody badawczej. Inni głoszą przekonanie, iż nagrody działają wprawdzie inaczej niż kary, ale nie można mówić o ich zdecydowanej przewadze nad karami

Część badaczy zwraca uwagę, że skuteczność oddziaływania nagród i kar zależy również od czynników wewnętrznych, osobowościowych (Ziółkowska, 2005). Każda osoba reaguje w inny sposób na pochwały i nagany. W czasie przeprowadzonych badań, posługując się różnymi kryteriami, dokonano wyodrębnienia grup ze względu na diagnozę struktury motywacji. Badania radzieckie, opracowane przez D. Gołębia (1974), które dotyczyły ukierunkowania osobowości, pozwoliły dokonać podziału na ludzi cechujących się osobistym, społecznym i rzeczowym ukierunkowaniem osobowości. Późniejsze badania, skupiające się na korelacji między temperamentem a preferowanym sposobie wzmacniania, wykazały występowanie trzech głównych grup osób: o preferencji nagród, o preferencji kar o dobrym lub złym przystosowaniu społecznym oraz o preferencji neutralnego przekazu (Ziółkowska, 2005).

Sytuacja nagradzania i karania jest także sytuacją społeczną. Między osobą wymierzającą wzmocnienia a osobą nagradzaną i karaną zachodzi interakcja –

proces spostrzegania i reagowania jednej jednostki na zachowanie się partnera, który również ją spostrzega i na nią reaguje (Skarżyńska, 1974b). Zdaniem wielu autorów (Homans, 1961; Kelley, 1966), postawa interpersonalna, jaka ukształtuje się między partnerami w wyniku interakcji, zależy od stosunku nagród otrzymanych w procesie interakcji do kosztów, czyli kar, jakie w niej się ponosi. Jeżeli nagrody przewyższają kary odebrane w czasie interakcji, to kształtują się postawy pozytywne. Jeżeli kary są silniejsze lub częstsze niż nagrody, między partnerami powstają postawy negatywne. Postawa osoby badanej do trenera może wpływać na zakres i trwałość zmian spowodowanych wzmocnieniem dzięki mechanizmowi określonymu przez K. Skarżyńską (1974b) jako internalizacja. Pozytywny stosunek emocjonalny do osoby wymierzającej wzmocnienia wiąże się na zasadzie generalizacji z akceptacją jej wymagań oraz z powstaniem u osoby wzmocnianej motywacji do utrwalania lub nawet zwiększania pozytywnej relacji z przedmiotem postawy, czyli trenerem. W związku z tym, zachowania pożądane przez trenera, do którego ma się pozytywny stosunek emocjonalny oraz którego standardy są akceptowane, będą wykonywane nie tylko w jego obecności, gdyż nastąpiło uewnętrznienie wymagań trenera. Wpływa to więc pozytywnie na trwałość zmian w zachowaniu.

Zwolennicy teorii poznawczych, tacy jak J. Nuttin (1968), R. Weber i A. Woodward (1966), sądzą, że między bodźcami a skojarzonymi z nimi reakcjami pośredniczy proces osobistej decyzji. Autorzy ci zwracają uwagę, że nagrody i kary nie tylko automatycznie aktywizują człowieka, pobudzają go emocjonalnie i motywują, ale stanowią pewną informację, która po przetworzeniu steruje działaniem. W. Łukaszewski (1973) sądzi, że sterujące przebiegiem czynności oddziaływanie informacji o wyniku (nagród i kar) jest przeciwstawne motywacyjnym następstwom podawania takich informacji. Dodatnie oceny wyniku (nagrody) zwiększają siłę tendencji do osiągnięcia sukcesu, aktywizują człowieka, ale równocześnie sugerują osobie działającej utrzymanie niezmienionego programu czynności, a zatem skłaniają do zachowania dotychczasowego poziomu wykonania. Negatywne oceny wyniku (kary) osłabiają motywację do osiągnięcia, ale sugerują zmianę programu czynności tak, aby następny wynik był lepszy. Jeżeli informacja pozytywna lub negatywna nie wywoła zmian w poziomie wyniku, można sądzić, że informacja ta pobudziła równie silnie obie tendencje (motywacyjną i sterującą), wobec czego ich działanie zneutralizowało się. Badania R. Studenskiego (1970) wykazały, że pod wpływem kar czas reakcji uległ skróceniu, natomiast brak ocen uzyskiwanych wyników oraz silne nagrody wpływały na wydłużanie się czasu reakcji. Najbardziej efektywną metodą wzmocnienia okazała się bieżąca informacja o oczekiwanych wynikach. Interpretując uzyskane wyniki, autor zwraca jednak uwagę na dwa zasadnicze aspekty stosowania kary. Po pierwsze, uczestnicy badania rozumieli, że kary stanowiły informację dotyczącą nie osoby, ale jej reakcji. Studenski zwraca uwagę na podstawową zasadę motywowania opartego na karaniu – celem powinna być zmiana zachowania, a nie stres czy obniżenie samooceny osoby motywowanej. Kara powinna kierować uwagę na przekroczoną normę i konsekwencje niewłaściwego zachowania. Drugi aspekt ściśle wiąże się z pierwszym, kary były udzielane w sytuacji sam na sam z badanym, co pozwoliło mu skupić się na analizie niewłaściwego zachowania, a nie ratowaniu własnego *ego* w sytuacji publicznej nagany. Okoliczności te mogły w dużej mierze przyczynić

się do akceptacji kary, a tym samym zwiększyć motywację do reagowania w pożądanym sposób. Skuteczność kary zależy więc od stopnia, w jakim osoba skupi się na poprawie negatywnego zachowania, a nie na samym rodzaju kary i na osobie, która ją wymierza (Ziółkowska, 2005). Z szeregu innych badań wynika jednak, że efekty informacyjnych nagród i kar nie są jednoznaczne. Zauważono między innymi, że:

- ich skutek krótkotrwały jest w równym stopniu pozytywny, w porównaniu z brakiem informacji o wyniku, ale w miarę przedłużania się informacji negatywnych (kar) – wyniki pogarszają się (Appley i Cotter, 1972; Beech, 1969),
- skutki informacyjnych nagród i kar zależą od pewnych właściwości osobowości nagradzanego człowieka oraz od cech sytuacji: funkcja motywacyjna dominuje u osób z dużą potrzebą osiągnięć i w sytuacji konkurencji, natomiast funkcja sterująca dominuje w warunkach orientacji na zadanie (*task-orientation*) (Nuttin, 1968),
- o ostatecznych skutkach nagród i kar, rozumianych jako „informacje zwrotne”, decyduje ich rozkład w czasie, czyli tzw. „historia wzmocnień” (Tapp, 1969). „Historii wzmocnień” warto poświęcić więcej miejsca, gdyż zwrócenie uwagi na porządek i proporcje wzmocnień jest początkiem nowego sposobu myślenia na temat nagradzania i karania. Wraz z wprowadzeniem terminu „historia wzmocnień” zarzucono pytanie: „Czy skuteczniejsze jest nagradzanie czy karanie?”, a zastąpiono je pytaniem: „Jaki układ nagród i kar jest najbardziej skuteczny?”. Tak postawione pytanie jest trafniejsze, ponieważ w rzeczywistości społecznej mamy raczej do czynienia ze złożonymi układami oddziaływań niż z izolowanymi aktami nagradzania czy karania (Skarżyńska, 1974a). Tezę tę zdaje się potwierdzać pochodzący z 1927 roku eksperyment C.J. Wardena i M. Ayleswortha, w którym badacze ci dowiedli, iż wprowadzenie kary łącznie z nagrodą za zachowanie alternatywne dało pozytywne efekty. W innych eksperymentach tych samych autorów wykazano, że jeśli kara jest zbyt silna, to wywołane przez nią zaburzenia emocjonalne mogą stanowić przeszkodę w uczeniu się zwierząt i ludzi. Podobne wyniki uzyskali w eksperymentach inni autorzy, cytowani przez R.S. Woodworth i H. Schlosberga (1963) oraz przez H. Bandurę i R.H. Waltersa (1967). Liczne prace psychologów, socjologów i pedagogów wykazują, że skuteczne są takie sposoby oddziaływań, w których istnieje przewaga nagród nad karami. A. Matejko (1958) wymienia tę zasadę jako jedną z najważniejszych reguł socjotechnicznych. Wielu autorów podkreśla, iż przewaga nagród nad karami zachęca ludzi do maksymalizacji działań, wyzwala energię społeczną. Uciekanie się do kar zmniejsza zasób takiej energii, ponieważ w tej sytuacji bezpieczniej jest zaniechać działania lub działać stereotypowo niż ryzykować nowe działania, mogące przynieść karę (Bandura i Walters, 1967; Kelley i Ring, 1966; Sears, 1957). Działanie pod presją przymusu powoduje, iż celem staje się nie działanie, ale uniknięcie kary. Długotrwałe funkcjonowanie w takiej atmosferze może doprowadzić do zmęczenia psychicznego, związanego z napięciem wywołanym przez lęk. J. Reykowski (1970) podkreśla także różnice w atmosferze w grupach czy instytucjach, gdy przeważają nagrody bądź kary. W sytuacji dominujących nagród „panuje nastrój radosnego podniecenia”, a przy przewadze kar główną siłą pobudzającą jest lęk. Ludzie zaczynają mieć wrogi stosunek do tego, co ich otacza, wykazują niski poziom inicjatywy, są przygnębieni, jak najszybciej chcą zakończyć swą działalność i pozbyć

się obowiązków. Przewaga liczby kar nad nagrodami kształtuje więc społecznie niepożądane postawy, takie jak: wrogość i agresja w stosunkach międzyludzkich (Bandura i Walters, 1967; Kelman, 1970; Mika, 1969; Reykowski, 1970), rygoryzm moralny i dogmatyzm (Malewska, 1961; Zaborowski, 1969).

W niniejszym eksperymencie planowano udowodnić, iż motywacja oparta na nagradzaniu skuteczniej wpływa na osiągnięcie celu niż oparta na karaniu. Chciano również sprawdzić funkcjonowanie tezy o skuteczniejszym wpływie na osiągnięcie celu nagradzania i karania niż w przypadku zastosowania jednego z tych dwóch środków w naturalnym środowisku społecznym.

## Metoda

**Osoby badane.** Badanie przeprowadzono na uczniach szkół średnich. Próbę wybrano za pomocą schematu losowania wielostopniowego. W badaniu wzięło udział 70 uczennic i 52 uczniów drugiej klasy szkoły średniej w wieku 17–18 lat (średnia 17,50; odchylenie standardowe 0,53). Przy doborze próby uniknięto stronniczości spowodowanej uczestnictwem w badaniu ochotników. Badani nie byli także opłacani, ich udział był związany z przynależnością do wylosowanego oddziału.

**Aparatura i materiały.** W eksperymencie zastosowano test znajomości materiału przedmiotowego. W badaniu można wykorzystać dowolny rodzaj pracy pisemnej z każdego przedmiotu.

**Procedura.** Badanie odbywało się w 30-osobowych grupach, którym nie zostały udzielone dokładne informacje na temat celu i sposobu przeprowadzania eksperymentu. Wszystkie grupy rozwiązywały test rano, między godziną 8:00 a 11:00, co pozwoliło uniknąć w znacznej mierze takich czynników zakłócających związanych z porą dnia, jak: ogólny spadek poziomu pobudzenia fizjologicznego czy gotowości do działania (*alertness*). Aby ograniczyć negatywny wpływ stresu przedegzaminacyjnego na niektóre osoby, test przeprowadzono na początku lekcji. W eksperymencie starano się zapewnić podobne warunki rozwiązywania testu. W związku z tym był on przeprowadzany w tej samej bądź sąsiadujących ze sobą salach, jednakowo narażonych na hałas, o podobnych warunkach termicznych i oświetleniowych.

Wszystkie cztery grupy w ciągu 15 minut rozwiązywały test ze znajomości materiału obejmującego trzy ostatnie tematy lekcyjne, z tego samego przedmiotu, wykładanego przez tego samego nauczyciela. Test z punktu widzenia uczestników był zwykłą kartkówką. W związku z tym status motywacyjny osoby badanej – SM kształtował się na normalnym poziomie, jak podczas szkolnego testu, raczej nie wpływając na zmienną zależną. Unikając efektu oczekiwania, badacz nie stykał się z osobami badanymi. Wszelkie informacje były przekazywane uczestnikom badania przez nauczyciela prowadzącego przedmiot, z którego miał być przeprowadzony test znajomości materiału. Nauczyciel, pełniący funkcję pomocnika eksperymentatora, podobnie jak uczestnicy badania nie został dokładnie poinformowany o celu ani szczegółach eksperymentu. Został on poproszony o przekazanie poszczególnym grupom informacji na temat sposobu oceniania testu oraz dozorowania samodzielności pracy. Pozwoliło to ograniczyć wpływ lęku osoby badanej



przed oceną wystawioną przez badacza – LPO, który kształtował się na normalnym poziomie szkolnym, gdyż badani byli przekonani, że testy będą oceniane przez ich nauczyciela, a wyniki posłużą jedynie do oceny ich wiedzy przedmiotowej.

Grupa pierwsza została poinformowana, że wszystkie osoby, które przekroczyły próg 80% poprawnych odpowiedzi w teście, otrzymają ocenę bardzo dobrą, co w eksperymencie odzwierciedlało motywację opartą na nagradzaniu. Grupie drugiej ogłoszono, iż wszystkie osoby, które nie uzyskają co najmniej 40% poprawnych odpowiedzi, oceniane będą na niedostatecznie, co w eksperymencie przedstawiało motywację opartą na karaniu. Grupa trzecia została zawiadomiona, że osoby, które przekroczyły próg 80% poprawnych odpowiedzi w teście otrzymają ocenę bardzo dobrą, a te, które nie uzyskają co najmniej 40% poprawnych odpowiedzi, będą miały oceny niedostateczne, w eksperymencie obrazowało to motywację opartą na nagradzaniu i karaniu. W badaniu starano się również zastosować kontrolę placebo. Z tego powodu grupę czwartą, będącą grupą kontrolną, poinformowano, że test, który będzie przez nich rozwiązywany, jest tylko informacją dla dyrekcji szkoły o poziomie nauczania danego przedmiotu, a pozyskane wyniki będą rozważane na poziomie oddziałów i klas, a nie poszczególnych osób. Nie zastosowano więc w tym przypadku żadnej motywacji.

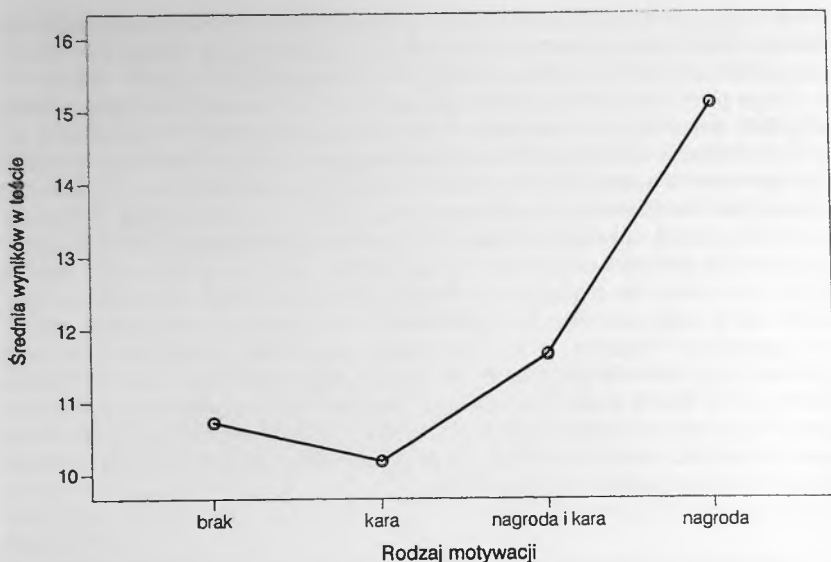
## Wyniki

Analizę statystyczną przeprowadzono przy użyciu pakietu statystycznego SPSS Statistics 17.0.1, z wykorzystaniem procedur statystyki opisowej oraz jednoczynnikowej, jednozmiennowej analizy wariancji (test F – Snedecora-Fishera). Główną miarą skuteczności motywacji była liczba punktów uzyskanych w teście znajomości materiału przedmiotowego. W teście można było uzyskać od 0 do 20 punktów. Grupa motywowana tylko poprzez nagradzanie liczyła 30 osób i dla przejrzystości prezentacji wyników została określona jako „nagroda”. Grupa motywowana tylko poprzez karę liczyła również 30 osób i została nazwana „kara”. Grupa 30-osobowa, motywowana przez karę i nagrodę, określona została jako „nagroda i kara”. Grupę kontrolną, która liczyła 32 osoby, w uproszczeniu nazwano „brak”. Średnie liczby punktów uzyskane przez poszczególne grupy i odchylenia standardowe zawiera tabela 1. Graficzne wyobrażenie średnich otrzymanych przez poszczególne grupy obrazuje wykres 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla zmiennej wynik w teście

Rodzaj motywacji	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Brak	10,72	4,42	32
Kara	10,18	4,18	30
Nagroda i kara	11,63	4,41	30
Nagroda	15,08	3,29	30
Ogółem	11,89	4,48	122

Analiza wariancji pozwoliła na stwierdzenie istotnego statystycznie efektu głównego rodzaju motywacji ( $F(3,118) = 8,68; p < 0,001$ ) o dużym efekcie ( $\eta^2 = 0,18$ ).



Wykres 1. Średnie wyniki testów w zależności od rodzaju zastosowanej motywacji

Moc testu wyniosła 0,99. Przeprowadzone porównania *post hoc* za pomocą testów HSD Tukeya ujawniły istotne statystycznie różnice ( $p < 0,001$ ) między nagrodą a karą i nagrodą a brakiem oraz różnicę na poziomie istotności  $p = 0,008$  między nagrodą a nagrodą i karą. Kara, zgodnie z przyjętą hipotezą, okazała się istotnie mniej skuteczna od nagrody ( $p < 0,001$ ). Średnia dla kary jest wprawdzie niższa niż dla nagrody i kary, ale nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej ( $p = 0,52$ ). Nagroda i kara, wbrew założeniu, okazała się istotnie mniej skuteczna od nagrody ( $p < 0,008$ ). Wyniki uzyskane przy wykorzystaniu testu HSD Tukeya zawiera tabela 2.

Tabela 2. Wyniki porównań średnich testem HSD Tukeya

	Porównywane warunki		Różnica średnich	p	95% przedział ufności	
					Dolna granica	Górna granica
Tukey HSD	Brak	Kara	0,5354	0,956	-2,18	3,25
		Nagroda i kara	-0,9146	0,817	-3,63	1,80
		Nagroda	-4,3646*	< 0,001	-7,08	-1,65
	Kara	Brak	-0,5354	0,956	-3,25	2,18
		Nagroda i kara	-1,4500	0,522	-4,21	1,31
		Nagroda	-4,9000*	< 0,001	-7,66	-2,14
	Nagroda i kara	Brak	0,9146	0,817	-1,80	3,63
		Kara	1,4500	0,522	-1,31	4,21
		Nagroda	-3,4500*	0,008	-6,21	-0,69
	Nagroda	Brak	4,3646*	< 0,001	1,65	7,08
		Kara	4,9000*	< 0,001	2,14	7,66
		Nagroda i kara	3,4500*	0,008	0,69	6,21

## Dyskusja wyników

Pierwsza z postawionych hipotez została potwierdzona. Motywacja oparta na nagradzaniu okazała się zdecydowanie skuteczniejsza od motywowania przez karę. Otrzymane wyniki są prawdopodobnie wynikiem skomplikowanego procesu interakcji między trenerem a osobami trenowanymi. Do powstania pozytywnego bądź negatywnego stosunku między partnerami wcale nie są konieczne wszystkie rodzaje wzmocnień. W niniejszym badaniu ukształtowanie stosunku uczniów do nauczyciela nastąpiło najprawdopodobniej już po ogłoszeniu przez niego przyjętego sposobu oceniania, a więc jeszcze przed fizycznym otrzymaniem kary bądź nagrody. Uczniowie byli w stanie już wtedy wyobrazić sobie chwilę otrzymania wzmocnienia i odczuwać antycypacyjnie emocje z tym związane. W tym momencie prawdopodobnie nastąpiło ukształtowanie relacji nauczyciel – uczniowie. Jak zauważyła Skarżyńska (1974b), pozytywny stosunek emocjonalny do osoby wymierzającej wzmocnienia wiąże się na zasadzie generalizacji z akceptacją jej wymagań. Ukształtowany negatywny stosunek do nauczyciela wpłynął zapewne na osłabienie motywacji do przygotowania w związku z testem. Generalizacja negatywnej postawy do nauczyciela mogła nawet doprowadzić do chęci „zrobienia mu na złość”. Takie nieracjonalne, z obiektywnego punktu widzenia, zachowanie uczniów bywa wzmocniane przez tych niekonsekwentnych nauczycieli, którzy z jednej strony odwołują się głównie do kar, a następnie załamują ręce nad słabymi wynikami swoich uczniów. W takim wypadku uczeń czuje satysfakcję, że wpłynął na pogorszenie się nastroju nauczyciela, do którego odczuwa negatywne emocje. Wyjaśnienie przewagi nagród nad karami przez odwołanie do sytuacji społecznej warte byłoby dokładniejszego zbadania.

Sama kara jako wzmocnienie może mieć również tak silnie negatywne oddziaływanie na psychikę jednostki, iż postulowany przez W. Łukaszewskiego (1973) aspekt informacyjny kary może się u niej nie pojawić w ogóle lub zostać zagłuszony przez wzbudzone emocje i doprowadzić jedynie do osłabienia motywacji. Badania m.in. Nichollsa (1984) wykazały, że czynniki osobowościowe oraz różne typy orientacji motywacyjnej mogą mieć wpływ na sposób interpretacji danego wzmocnienia. Osoby ukierunkowane na „ja”, zwłaszcza odznaczające się większą wrażliwością, mogą zupełnie zignorować karę jako sygnał konieczności zmiany programu czynności, a skupić się jedynie na ochronie zagrożonego krytyką własnego „ja”. Niestety wciąż rzadko wcielane są w życie zalecenia Studenskiego (1970), mogące skutecznie obniżyć ten negatywny aspekt stosowania kary. Zaleca on, aby kara jako informacja zwrotna dotyczyła nie osoby, lecz jej błędnej reakcji, a celem stosowania powinna być zmiana zachowania, a nie stres czy obniżenie samooceny osoby motywowanej.

Powszechnie są również znane wyniki badań A.M. Isen (2005), która wykazała, że pozytywne emocje wpływają na oryginalność myślenia, szybkość uczenia się nowych idei i strategii. Za wpływ afektu na procesy poznawcze odpowiedzialna jest dopamina. Wzrost stężenia tego neuroprzekaźnika, związany między innymi z pozytywnymi emocjami, pobudza takie procesy, jak poszerzenie zakresu uwagi, pamięć operacyjna czy konsolidacja śladu pamięciowego. Kara, wzbudzając afekt negatywny, oddziałuje zatem przeciwnie, doprowadzając do gorszego wykonania czynności, poprzez negatywny wpływ na szybkość i sprawność procesów poznawczych.

Druga hipoteza, zakładająca większą skuteczność nagradzania i karania niż w przypadku zastosowania jednego z tych dwóch środków w naturalnym środowisku społecznym, nie została potwierdzona. Zastosowanie nagrody i kary było wprawdzie skuteczniejsze niż samo karanie, ale nie był to wynik istotny statystycznie. W świetle przedstawionych wcześniej wyjaśnień nikła skuteczność kary nie powinna być zastanawiająca. Szczególnie interesująca jest jednak mała różnica w osiągniętych wynikach między obu zastosowanymi rodzajami motywacji oraz istotna statystycznie przewaga samej nagrody nad nagrodą i karą. Być może na otrzymany wynik wpłynęło względne wyrównanie siły oddziaływania kary i nagrody w systemie łączonym. Zgodnie z wynikami uzyskanymi przez Skarżyńską (1974b), zastosowanie układu nagród i kar o wyrównanej sile powoduje słabsze jakościowo zmiany w zachowaniu niż aplikacja układu silnych nagród i słabych kar. Najmniej skuteczny okazał się układ słabych nagród i silnych kar. Zdaniem autorki, jakościowy wpływ zastosowanego układu jest związany ze stopniem zagrożenia, wzbudzonym przez zastosowany układ wzmocnień oraz z postawą osoby wzmocnianej do trenera. Kształtowanie się oceny innych ludzi jest, zgodnie z teorią W. Witwickiego, zależne od dwóch czynników: mocy życiowej spotkanego człowieka oraz jego stosunku do osoby oceniającej. Pogląd na moc życiową (sprawność funkcjonowania intelektualnego, zadaniowego) kształtuje się w oparciu o siłę stosowanych wzmocnień. Trener, który stosuje silne wzmocnienia, jest postrzegany jako osoba z większą mocą życiową niż trener, stosujący słabe nagrody i kary. Stosunek osoby wymierzającej wzmocnienia do ich odbiorcy jest uważany za bardziej przychylny, gdy stosuje ona nagrody silniejsze niż kary. W niniejszym eksperymencie osoby badane mogły zatem odnieść wrażenie, że pomocnik eksperymentatora jest do nich nastawiony nieprzychylnie lub całkowicie obojętnie, co, w świetle przytoczonych wyżej wniosków, mogło mieć negatywny wpływ na wynik testu. O wadze czynnika postawy osoby wzmocnianej wobec trenera świadczy dodatkowo jego pośredni wpływ na trwałość zastosowanych oddziaływań (Skarżyńska, 1974b). Najskuteczniejszy pod tym względem okazał się, zgodnie z przytoczonymi teoriami, układ silnych nagród i słabych kar.

Ewentualne wyjaśnienie może wiązać się również z wpływem nastroju na postrzeganie trudności zadania oraz własnych zdolności. W swoich badaniach J.P. Forgas i S. Moylan (1987) oraz J.Ch. Chebat ze współpracownikami (Chebat, Filiatrault, Chebat i Vaninsky, 1995) wykazali, że zaindukowanie negatywnego nastroju wpływa na pesymistyczne postrzeganie rzeczywistości i oceny własnych możliwości. W niniejszym badaniu w przypadku motywacji opartej na karze i nagrodzie osoby badane mogły mieć ambiwalentne uczucia. Uzyskane wyniki zdają się jednak wskazywać, że negatywny wpływ kary zdominował pozytywną wizję nagrody. Prawdopodobnie nastąpiło zatem zaindukowanie negatywnego nastroju, który mógł następnie zostać powiązany, być może za pomocą warunkowania, z nauką do testu umiejętności. Negatywny nastrój mógł wpłynąć na subiektywne zawyżanie trudności stojącego przed osobami badanymi zadania oraz brak wiary we własne możliwości, co przełożyło się na gorsze wyniki.

Hipotetycznym wyjaśnieniem otrzymanych wyników może być także zjawisko pamięci tunelowej związane z hipotezą J.A. Easterbrooka (1959). Zakłada ona, że pobudzenie fizjologiczne prowadzi do zawężenia pola uwagi, co prowadzi do lepszego pamiętania tego, co jest w centrum pola widzenia, ale słabego tego, co

znajduje się na jego peryferiach. Liczne badania wykazały, że emocja strachu prowadzi do takich samych efektów (Newman i in., 1993), a hipotezę Easterbrooka można zgeneralizować na mechanizmy pamięciowe (Christianson, 1984, 1992). Strach związany z wizją kary mógł zatem wpłynąć na ograniczenie pola uwagi, co mogło przełożyć się na czasowe osłabienie zdolności do analizy bodźców położonych peryferycznie, a więc utrudnić rozwiązywanie testu. Dowodem potwierdzającym tę hipotezę mogą być badania M.A. Safera i jego współpracowników (Safer, Christianson, Autry i Osterlund, 1998), sugerujące, że podmiot, stykając się z emocjami pobudzającymi, bezwiednie i automatycznie koncentruje swoją uwagę tylko na wybranych elementach zdarzenia, tracąc możliwość spojrzenia z szerszej perspektywy. Implikacje wypływające z tego wniosku dla praktyki motywowania opartego na karze mogą być następujące: jeżeli przewiduje się, że potencjalna kara może być dla osoby motywowanej źródłem silnych emocji i pobudzenia, to powinno się przewidzieć dodatkowy czas na wykonanie zadania, aby osoba ta mogła uzyskać ponownie poziom pobudzenia zbliżony do normalnego.

Kolejnym problemem związanym ze wzbudzonymi zbyt intensywnymi emocjami, zwłaszcza negatywnymi, nadmierną motywacją oraz towarzyszącym im stresem, mogą być problemy z odtworzeniem właściwego ładu pamięciowego. Jeżeli ciało migdałowe, pełniące istotną rolę w przypisywaniu wydarzeniom zmysłowym znaczenia afektywnego (Weiskrantz, 1956), dokona klasyfikacji sytuacji testu jako zagrażającej, to nastąpi uwolnienie glikokortykoidów w nadnerczach. Glikokortykoidy docierając do mózgu, hamują procesy zależne od hipokampa i powodują nasilenie procesów zależnych od ciała migdałowego (takich jak warunkowanie strachu; Corodimas i in., 1994; Conrad, Lupien, Thanosoulis i McEwen, 1997). Skoro pamięć deklaratywna jest jedną z najważniejszych funkcji hipokampa (LeDoux i Phelps, 2005), to można wnioskować, że w okresach silnego stresu zdolność mózgu w zakresie pamięci świadomej jest osłabiona, co wpływa prawdopodobnie między innymi na zwiększone trudności w odpamiętywaniu i kodowaniu informacji. Ciało migdałowe jest także zaangażowane w uruchamianie procesu uwalniania adrenaliny, która mimo iż nie dociera do mózgu bezpośrednio z krwioobiegu, to wywiera wpływ na czynność mózgu dzięki zmianie aktywności nerwu błędnego, co poprzez kilka kolejnych neuronów mózgu wpływa na ciało migdałowe i inne obszary (McGaugh i in., 1995; Cahill i McGaugh, 1998). Średni poziom wspomnianych hormonów zwykle poprawia pamięć świadomą, ale wysoki ją osłabia (LeDoux i Phelps, 2005).

Z powyższym wyjaśnieniem wiąże się również hipoteza, że stopień wzbudzonego zagrożenia, oprócz powiązania z jakościowym wpływem układu wzmocnień, może być także kolejną bezpośrednią przyczyną mniejszej skuteczności nagrody i kary niż stosowanie motywacji opartej tylko na nagradzaniu. Osoby badane prawdopodobnie antycypacyjnie odczuwały emocje związane z otrzymaniem wzmocnienia. Uzyskane wyniki świadczą, że doznawane prawdopodobnie przez uczestników eksperymentu uczucia lęku, niepokoju i zagrożenia, związane z wizją otrzymania kary (Reykowski, 1970) były tak silnymi uczuciami, że zdominowały pozytywne emocje kojarzone z nadzieją otrzymania nagrody. Silne odczuwanie wspomnianych emocji mogło doprowadzić do nadmiernej motywacji ukierunkowanej na uniknięcie kary. Zgodnie z prawem Yerkesa-Dodsona zależność poziomu wykonania każdego zadania od aktualnego pobudzenia organizmu jest opisana

przez krzywą w postaci odwróconego „U”. Wysoki poziom pobudzenia sprzyja wykonywaniu łatwych zadań, natomiast niski poziom pobudzenia sprzyja wykonywaniu zadań trudnych. Nadmierna motywacja i związany z nią stres mógł zatem wpłynąć na obniżenie wyników w grupie motywowanej przez karę i nagrodę w porównaniu do grupy tylko nagradzanej. W celu empirycznego potwierdzenia tego hipotetycznego wyjaśnienia należałoby powtórzyć badanie mierząc w trakcie jego wykonania aktywność fal mózgowych za pomocą EEG lub rytm pracy serca.

Uzyskane wyniki pozwoliły na potwierdzenie przewagi motywacji opartej na nagradzaniu nad opartą na karze. Hipoteza o większej skuteczności nagradzania i karania niż w przypadku zastosowania jednego z tych dwóch środków w naturalnym środowisku społecznym okazała się nieprawdziwa. Wpływ na wynik badania mogło mieć zastosowanie kary i nagrody o względnie podobnej sile oddziaływania. Warta dalszych badań wydaje się sama istota nagradzania i karania jako sytuacja społeczna. W praktyce wciąż zbyt mało uwagi zwraca się na relacje uczeń – trener, które mają ogromny wpływ na trwałość i skuteczność zmian w zachowaniu. Wnioski z eksperymentu mogą posłużyć modyfikacji systemu motywacyjnego w pedagogice, który czasami nadal opiera się na przewadze kar. Pedagodzy często nawet nie dostrzegają swojego subtelного oddziaływania na uczniów, które przyczynia się do kształtowania relacji. Warta empirycznej weryfikacji byłaby również hipoteza wpływu stopnia wzbudzonego przez wizję kary zagrożenia na poziom wykonania zadania.

## Literatura

- Appley M. H., Cofer Ch. N.: *Motywacja: teoria i badania*. PWN, Warszawa 1972
- Bandura A., Walters R. H.: *Social learning and personality development*. Holt, Rinehart And Winston, New York 1967
- Beech H. R.: *Changing man's behaviour*. Penguin Books, Baltimore 1969
- Cahill L., McGaugh J. L.: *Mechanisms of emotional arousal and lasting declarative memory*. „Trends in Neurosciences” 1998, 21
- Chebat J. Ch., Filiatrault P., Chebat C. G., Vaninsky A.: *Impact of waiting attribution and consumer mood on perceived quality*. „Journal of Business Research” 1995, 34
- Christianson S. A.: *The relationship between induced emotional arousal and amnesia*. „Scandinavian Journal of Psychology” 1984, 25
- Christianson S. A.: *Emotional stress and eyewitness memory: a critical review*. „Psychological Bulletin” 1992, 112
- Conrad C. D., Lupien S. J., Thanosoulis L. C., McEwen B. S.: *The effects of type I and type II corticosteroid receptor agonists on exploratory behavior and spatial memory in the Y-Maze*. „Brain Research” 1997, 759
- Corodimas K. P., LeDoux J. E., Gold P. W., Schulkin J.: *Corticosterone potentiation of learned fear*. „Annals of the New York Academy of Sciences” 1994, 746
- Easterbrook J. A.: *The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior*. „Psychological Review” 1959, 66
- Forgas J. P., Moylan S.: *After the movies: The effect of mood on social judgments*. „Personality and Social Psychology Bulletin” 1987, 13
- Golań A.: *Diagnoza struktury motywacji. Badania radzieckie*. „Psychologia Wychowawcza” 1974, 1
- Greenwald A. G.: *Nuttin's neglected critique of law of effect*. „Psychological Bulletin” 1966, 65
- Homans G. C.: *Social behavior: its elementary forms*. Harcourt, Brace, New York 1961

- Isen A. M.: *Pozytywny afekt a podejmowanie decyzji*. W: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.): *Psychologia emocji*. GWP, Gdańsk 2005
- Kelley H. H., Ring K.: *A comparison of augmentation and reduction as modes of influence*. W: J. W. Steiner, M. Fishbein (red.): *Current study in social psychology*. Holt, Rinehart and Winston, New York 1966
- Kelman H. C.: *Three processes of social influence*. W: M. Jahoda, N. Warren (red.): *Attitudes*. Penguin Books, Baltimore 1970
- LeDoux J. E., Phelps E. A.: *Sieci emocjonalne w mózgu*. W: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.): *Psychologia emocji*. GWP, Gdańsk 2005
- Łukaszewski W.: *Oceny działania a wykonanie nowych zadań*. Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1973
- Malewska H.: *Rytualna religijność, rygoryzm moralny i surowość w wychowaniu*. „Studia Socjologiczne” 1961, 1
- Matejko A.: *Przydatność socjotechniczna analizy strukturalno-funkcjonalnej zakładu pracy*. W: A. Podgórecki (red.): *Socjotechnika*. Książka i Wiedza, Warszawa 1958
- McGaugh J. L., Mesches M. H., Cahill L., Parent M. B., Coleman-Mesches K., Salinas, J. A.: *Involvement of the amygdala in the regulation of memory storage*. W: J. L. McGaugh, F. Bermudez-Rattoni, R. A. Prado-Akala (red.): *Plasticity in the central nervous system*. Erlbaum, Hillsdale, NJ 1995
- Mika S.: *Skuteczność kar w wychowaniu*. PWN, Warszawa 1969
- Newman J. P., Wallace J. F., Strauman T. J., Skolaski R. I., Orelund K. M., Mattek P. W., Elder K. A., McNelly J.: *Effects of motivationally significant stimuli on the regulation of dominant responses*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1993, 65
- Nicholls J. G.: *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance*. „Psychological Review” 1984, 91
- Nuttin J., Greenwald A. G.: *Reward and punishment in human learning*. Academic Press, New York 1968
- Parkinson B., Colman A. M.: *Emocje i motywacja*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995
- Postman L., Adams P. A.: *Performance variables in the experimental analysis of the law of effect*. „American Journal of Psychology” 1954, 67
- Reykowski J.: *Z zagadnień psychologii motywacji*. PZWS, Warszawa 1970
- Safer M. A., Christianson S. A., Autry M. W., Osterlund K.: *Tunnel memory for traumatic events*. „Applied Cognitive Psychology” 1998, 12
- Sears R. R., Maccoby E., Levin H.: *Patterns of child rearing*. Row, Peterson and Company, Evanston 1957
- Skarżyńska K.: *Nagrody i kary jako środki modyfikujące ludzkie zachowanie*. „Psychologia Wychowawcza” 1974a, 2
- Skarżyńska K.: *Skuteczność układów nagród i kar o różnej sile*. „Psychologia Wychowawcza” 1974b, 2
- Skinner B. F.: *Poza wolności i godności*. PIW, Warszawa 1978
- Studenski R.: *Efektywność informacyjnych nagród i kar w aktywizowaniu zachowania*. „Psychologia Wychowawcza” 1970, 1
- Tapp J. T. (red.): *Reinforcement and behavior*. Academic Press, New York 1969
- Thorndike E. L.: *The fundamentals of learning*. Teacher College, New York 1932
- Warden C. J., Aylesworth M.: *The relative value of reward and punishment in the formation of a visual discrimination habit in the white rat*. „Journal Comparative Psychology” 1927, 7
- Weber R., Woodward A.: *Transformations of positive and negative information in a modified learning-set task*. „Journal of Experimental Psychology” 1966, 72
- Weiskrantz L.: *Behavioral changes associated with ablation of the amygdaloid complex in monkeys*. „Journal of Comparative and Physiological Psychology” 1956, 49
- Woodworth R. S., Schlosberg H.: *Psychologia eksperymentalna*. Tom II. PWN, Warszawa 1963
- Zaborowska Z.: *Teoria nagrody i kary w stosunkach międzyludzkich*. „Studia Socjologiczne” 1969, 2
- Ziółkowska A. M.: *Kary i nagrody*. „Psychologia w szkole” 2005, 2.

## **Motivation – motivating – applying reinforcements**

This study compares the effectiveness of 3 patterns of motivation – reward for desired behavior, punishment for undesired behavior, reward for desired behavior with punishment for undesired behavior. Subjects were 70 women and 52 men between the ages of 17 and 18, students of secondary school. They were randomly divided into 4 groups, 3 experimental and one control (no reinforcement applied). An experiment was designed in which the rewards and punishments administered were of the nature of information supplied to subjects on their success or failure in solving the experimental tasks. The consequences of success and failure were differentially pleasant or unpleasant for students. Statistical analysis of the results permit the following conclusions: 1. Reward is more effective than punishment for human behavior modification. 2. Reward for desired behavior with punishment for undesired behavior is less effective than reward for desired behavior.



Edyta Januszewska  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## MALI UCHODŹCY W POLSCE – MIĘDZY OPIEKĄ A WYCHOWANIEM KOMUNISTYCZNYM<sup>1</sup>

*Stać się „uchodźcą” oznacza stracić podstawy, na których bazuje istnienie społeczne, a więc naturalny zbiór rzeczy i osób posiadających społeczne znaczenie: ziemię, dom, wioskę, miasto, rodziców, dobytek, pracę i inne codzienne punkty oparcia. Te istoty, dryfujące w beczynnym oczekiwaniu, nie mają nic prócz swoich „nagich istnień” zdanych na łaskę pomocy humanitarnej.*

Z. Bauman, 2004, s. 121

### **Polska pomoc dzieciom greckim, koreańskim i chilijskim po II wojnie światowej**

Po II wojnie światowej, mimo trudnej sytuacji społecznej, gospodarczej i politycznej, Polska udzieliła schronienia kilkudziesięciu tysiącom uchodźców z Europy i mimo iż miało to charakter bardziej polityczny niż czysto humanitarny, można mówić o tradycji pomocy uchodźcom, a szczególnie dzieciom-uchodźcom. Najliczniejszą grupą, jakiej Polska udzieliła pomocy i schronienia, byli uchodźcy polityczni z Grecji<sup>2</sup>. Andrzej Gawryszewski podaje, że od lipca 1948 roku do sierpnia 1950 roku, do Polski przyjechało prawie 12,5 tysiąca osób (Greków i Macedończyków), w tym 3200 dzieci, a w latach 1950–1956, przyjechało 829 osób w ramach łączenia rodzin (Gawryszewski, 2005, s. 316–317)<sup>3</sup>. W 1955 roku w Polsce było już 15 215 osób, w tym 3725 dzieci w wieku od 4 do 15 roku życia, a wśród imigrantów większy odsetek stanowili Macedończycy niż Grecy (Pudło, 1997, s. 149). Mieczysław Wojecki wymienia trzy etapy napływu uchodźców z Grecji do Polski<sup>4</sup>. W 1948 roku do Polski przyjechało 500 dzieci macedońskich i 513 dzieci greckich. Rok później dotarł następny transport, który liczył już 2092 dzieci, w tym 1010 chłopców i 1082 dziewczynki. Pod koniec 1954 roku z Grecji do Polski przyjechało 3600 dzieci w wieku szkolnym, w tym 1872 chłopców i 1728 dziewcząt. Trzydzieścioro z nich było sierotami, 100 półsierotami, a około 500 miało rodziców, którzy pozostali w Grecji. Po 1954 roku do Polski przybyło już tylko 125 dzieci

greckich, co oznacza, iż łączna liczba dzieci greckich i macedońskich, która przyjechała w latach 1948–1960, wynosiła 3725 (Wojecki, 1989, s. 20–21). Uchodźcy przyjeżdżali dwiema drogami: drogą lądową i drogą morską. Część z nich przybyła do Polski pociągami przez Bułgarię, Jugosławię, Węgry, Czechosłowację i Rumunię, a część przyплыła statkiem z Albanii, przez Morze Śródziemne, Kanał la Manche do portów w Gdyni, Kołobrzegu, Szczecinie i Świnoujściu. Dzieci greckie zakwaterowano w Państwowym Ośrodku Wychowawczo-Szkoleniowym w Łądku-Zdroju, a dzieci macedońskie w Szczawnie-Zdroju<sup>6</sup>. Dzieci były umieszczane także w ośrodkach w Zgorzelcu, Policach i Szczecinie. Pieczę nad nimi sprawowało Ministerstwo Oświaty i Liga Kobiet. Fakt udzielania pomocy uchodźcom z Grecji trzymano w tajemnicy. Dorosli uchodźcy zakwaterowani zostali w „Ośrodku Funduszu Wczasów Pracowniczych – Akcja Specjalna” w Zgorzelcu (Gawryszewski, 2005, s. 317).

Początkowo praca była bardzo trudna, ale stopniowo polskim wychowawcom udawało się nawiązać kontakt z dziećmi, które miały za sobą przeżycia wojenne. Ośrodek w Łądku-Zdroju istniał od 1948 roku do 1950 roku i mieszkało w nim 1013 dzieci, w tym 484 chłopców i 529 dziewcząt. Dzieci do lat 7 było 170, największą grupę stanowiły dzieci w wieku od 7 do 14 roku życia, których było 740. Młodych ludzi w wieku od 15 do 17 roku życia było 40, a w wieku od 18 do 21 roku życia 63 osoby. W ośrodku dzieci miały możliwość chodzenia do szkoły (Wojecki, 1989, s. 26–28). W 1949 roku władze KC PZPR postanowiły zlokalizować wszystkich uchodźców w jednej miejscowości. Wybór padł na Zgorzelec. Państwowy Ośrodek Wychowawczy w Zgorzelcu został utworzony 1 września 1949 roku i mieścił się w dawnych budynkach wojskowych. Przeniesiono do niego dzieci z 6 istniejących ośrodków. K. Pudło podaje, że w Zgorzelcu w latach 1950 – 1951, przebywało około 9 tysięcy dorosłych i około 3,5 tysiąca dzieci, które mieszkały w tzw. „białych i czerwonych koszarach” potocznie nazwanych „Miastem dzieci” (Pudło, 1997, s. 150). M. Wojecki stwierdza, że w skład ośrodka w Zgorzelcu wchodziło 14 domów i 5 rejonów, a dzieci i młodzież uczęszczała do szkoły podstawowej, zawodowej i do liceum pedagogicznego. Oprócz szkół na terenie ośrodka znajdowało się także przedszkole i żłobki.

Pod koniec sierpnia 1951 roku zlikwidowano ośrodek w Zgorzelcu, a większość dzieci umieszczono w Państwowym Ośrodku Wychowawczym w Policach, a także w 10 innych ośrodkach i domach dziecka na Dolnym Śląsku (Wojecki, 1989, s. 35–36). W Policach dzieci zakwaterowano w 8 domach dziecka, w skład których wchodziło 21 bloków. Zdaniem Włodzimierza Brzezińskiego, wychowawcy z Polic, praca z dziećmi greckimi i macedońskimi była bardzo trudna. Mimo ich kilkuletniego pobytu w Polsce, dzieci nadal przeżywały stres związany z doświadczeniami traumatycznymi. Reagowały lękiem na każdy hałas, były nieufne, a także wycofywały się z kontaktu z dorosłymi. Dzieci nie wykazywały motywacji do nauki, co spowodowane było z jednej strony stresem traumatycznym, a z drugiej niepewnością co do swojej przyszłości. Kontakt z dziećmi utrudniony był również z powodu bariery językowej, różnic kulturowych, a także z tego powodu, iż ośrodek był bardzo duży, co nie sprzyjało nawiązaniu bliższych kontaktów i przyjaźni pomiędzy personelem a dziećmi (Brzeziński, 2000, s. 81, 119 i nast.). W ciągu dwóch lat: 1952–1954, liczba dzieci w Policach zmniejszyła się, ponieważ część z nich wróciło do swoich rodzin, a część odeszło do Państwowego Ośrodka Wychow-

wawczego w Szczecinie, który został utworzony we wrześniu 1952 roku. Ośrodek ten pełnił funkcję opiekuńczą w stosunku do młodzieży, która skończyła szkołę podstawową i podjęła naukę w szkołach średnich w Szczecinie<sup>6</sup>. Dzieci w trakcie pobytu w różnych ośrodkach – jak na ówczesne czasy – miały zapewnione bardzo dobre warunki bytowe. Lata 1957–1974 to czas asymilacji młodych uchodźców z polskim społeczeństwem, założenie własnych rodzin i podjęcie pracy zawodowej. To także okres, w którym stopniowo zmniejszała się liczba uchodźców z Grecji. W tym czasie około 5 tysięcy Macedończyków opuściło Polskę i wyjechało do Jugosławii.

Koniec lat siedemdziesiątych i początek lat osiemdziesiątych to okres masowej migracji uchodźców z Polski. Według A. Gawryszewskiego, w połowie lat pięćdziesiątych w Polsce mieszkało około 4,5 tysiąca Greków i tylko 200 Macedończyków, a w 2002 roku Greków było od 3 do 4 tysięcy (Gawryszewski, 2005, s. 317; Terzudis, 1981; Kozłowski, 1994; Pudło, 1995).

Drugą dużą grupą dzieci, której Polska udzieliła pomocy i schronienia w latach pięćdziesiątych XX wieku, były dzieci koreańskie. W połowie 1950 roku wybuchła wojna między Koreą Północną a Południową. Rok później, pod koniec maja 1951 roku, minister kultury i propagandy Koreańskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej Cho Czon Suk zaapelował do rządów krajów komunistycznych o przyjęcie dzieci koreańskich osieroconych na wojnie i zapewnienie im opieki i bezpieczeństwa. Na apel ten odpowiedziały m.in. Czechosłowacja, NRD, Rumunia, Bułgaria i Mongolia, zapraszając do swoich krajów koreańskie sieroty. Również ówczesne polskie władze nie pozostały obojętne na los pokrzywdzonych na wojnie dzieci. Polska przyjęła około 2 tysięcy dzieci i młodzieży koreańskiej (Krzyżanowska, Ukleja, 1993, s. 81–82). Pierwsza grupa 200 dzieci wraz z opiekunami przyjechała do Polski 22 listopada 1951 roku i została zakwaterowana w Państwowym Domu Dziecka w Gołotczyźnie (zob. też Brandys, 1953). Ewa Willaume-Pielka wspomina, iż dzieci zostały przyjęte bardzo serdecznie przez polską społeczność, a na powitanie zrobiono transparent, na którym widniał napis w języku polskim i koreańskim: „Nasz dom jest waszym domem” (Willlaume-Pielka, [www.michalin.pl](http://www.michalin.pl)). Pierwsze tygodnie pobytu dzieci były bardzo trudne, ponieważ, tak jak dzieci greckie i macedońskie, dzieci koreańskie nie znały języka polskiego, polskiej kultury i obyczajów. Przyjechały z dużym bagażem doświadczeń wojennych, który utrudniał im proces aklimatyzacji w nowym środowisku. Na początku pobytu największą trudność sprawiało dzieciom spanie w łóżku. Nieprzyzwyczajone do wygod i ciepła, spały na podłodze. Mimo trudności w porozumiewaniu się i w nauce, kadra pedagogiczna domu dziecka robiła wszystko co mogła, aby dzieci czuły się szczęśliwe, bezpieczne i spokojne. W ośrodku kładziono duży nacisk na pielęgnowanie tradycji narodowych, ponieważ wiadomo było, że dzieci nie pozostaną w Polsce na dłużej i że wrócą do swojej ojczyzny. Odbływały się występy artystyczne nazwane „świetlicą koreańską”, podczas których dzieci miały możliwość poznania bliżej swojej kultury i tradycji (Krzyżanowska, Ukleja, 1993, s. 83).

W lipcu 1953 roku przyjechała do Polski największa grupa dzieci z ogarniętej wojną komunistycznej Korei – 1270 osób oraz kilkunastu towarzyszących im wychowawców. Dzieci zostały umieszczone w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym we wsi Płakowice i w Szklarskiej Porębie. Po przyjeździe dzieci były wyczerpane wojną, zmęczone podróżą, były niedożywione i miały anemię. Cierpiały na różne

choroby, takie jak grzybica, malaria, gruźlica, robaczyca i paragonimioza, czyli przywra płucna. Opiekę nad nimi sprawowało aż 600 osób personelu. Wychowawcy i nauczyciele (w liczbie 300 osób) wywodzili się z najbiedniejszych rodzin i nie wszyscy mieli doświadczenie pedagogiczne, dlatego praca z dziećmi mającymi doświadczenia wojenne i nieznającymi języka polskiego, w początkowym okresie, napotykała na wiele barier trudnych do pokonania. Jednak wraz z upływem czasu wychowawcy nawiązywali kontakt z dziećmi i nauczycielami koreańskimi. Komunistyczne władze koreańskie pilnowały, aby nie zawierano małżeństw mieszanych w ośrodku i aby relacje między polskimi nauczycielami a dziećmi koreańskimi były chłodne. Jednak wspólne przebywanie w jednym miejscu i wspólne spędzanie czasu rodziło pozytywne więzi między dziećmi i nauczycielami koreańskimi a polskim personelem.

Z relacji wychowawców pracujących z dziećmi koreańskimi wynika, iż dzieci pragnęły czułości i zainteresowania ze strony dorosłych, ale były także niezwykle zdyscyplinowane i bez żadnego sprzeciwu wykonywały wszystkie polecenia wychowawców. Wszędzie chodziły grupą i w zwartym szyku. Dzieci koreańskie, wychowywane według komunistycznych zasad kolektywu, były bardzo ambitne, pracowite, chętne do nauki, posłuszne, zdolne i bardzo utalentowane manualnie. Swoje zainteresowania muzyczne, taneczne czy sportowe mogły rozwijać w różnych zespołach i kołach zainteresowań, specjalnie dla nich zorganizowanych na terenie ośrodka. Niestety zainteresowań nie mogły rozwijać w szkołach, które zostały narzucone im odgórnie. Po skończeniu szkoły podstawowej dzieci musiały uczyć się w szkołach technicznych. I zawsze było to hutnictwo, górnictwo, budowa okrętów i kolejnictwo. Działo się tak dlatego, że dziedziny te były wysoko cenione w Korei Północnej. W 1958 roku z Polski wyjechała pierwsza grupa dzieci koreańskich, a rok później do Korei powróciły wszystkie dzieci (Krysowata, 2004, s. 98–121; *Koreańskie dzieci w PRL*, [www.tygodnik.onet.pl](http://www.tygodnik.onet.pl))<sup>7</sup>. Kiedy okazało się, że czeka na nie ciężka praca, głód i poniżenie, dzieci nie chciały wracać do domu. Część z nich nie zdążyła skończyć szkoły w Polsce, ale wszystkie w ciągu 8 lat pobytu, czuły się związane z krajem, który mimo trudnej sytuacji politycznej i ekonomicznej otworzył swoje podwoje i udzielił im schronienia. Jednak zarówno władze polskie, jak i koreańskie nie uwzględniły prośb dzieci o pozostaniu w Polsce na stałe. Dzieci zostały nagle, brutalnie wyrwane z miejsca, który przez wiele lat był ich domem i w którym znalazły bezpieczeństwo, akceptację i miłość. Jednak dzięki temu, że wyjechały z terenów ogarniętych wojną i w Polsce znalazły schronienie, przeżyły.

Warto wspomnieć, że w 1973 roku Polska udzieliła schronienia także kilkudziesięciu Chilijczykom, którzy po zamachu stanu schronili się w Ambasadzie PRL w Santiago de Chile, a potem osoby te przyjęto na terytorium Polski (Wierzbicki, 1993, s. 172). W latach osiemdziesiątych XX wieku, podaje Barbara Mikołajczyk, do Polski przyjeżdżało tylko od 20 do 30 osób rocznie, które deklarowały się jako uchodźcy. Byli to głównie Palestyńczycy, Irańczycy, Irakijczycy, tureccy Kurdowie i obywatele państw afrykańskich, którzy po skończeniu studiów w ZSRR, chcieli dalej nielegalnie wyjechać na Zachód (Mikołajczyk, 2004, s. 77)<sup>8</sup>.

W tym czasie Polska nie była sygnatariuszem Konwencji Genewskiej z 1951 roku określającej status uchodźców oraz zawierającej Protokół Nowojorski z 1967 roku dotyczący statusu uchodźców, a brak współpracy z Urzędem Wysokiego Komii-

sarza ONZ do spraw Uchodźców traktowany był jako przejaw „zimnej wojny”. Warto dodać, że art. 88 Konstytucji PRL z 1952 roku przyznawał prawo azylu w Polsce tylko „osobom państw obcych, prześladowanych za obronę interesów mas pracujących, walkę o postęp społeczny, działalność w obronie pokoju, walkę narodowowyzwoleńczą lub działalność naukową”<sup>9</sup>. Sytuacja uległa radykalnej zmianie w 1990 roku, kiedy to władze Szwecji deportowały do Polski kilkusetosobową grupę cudzoziemców, głównie Etiopczyków, Somalijczyków, Libańczyków, Irakijczyków, Syryjczyków i Palestyńczyków, którzy przez Polskę próbowali dostać się nielegalnie do tego kraju. Ponieważ w Polsce nie było wtedy odpowiednich instytucji rządowych pomagających cudzoziemcom, którzy znaleźli się na terytorium naszego kraju i porosili o azyl, opiekę nad nimi roztoczył Polski Czerwony Krzyż. Można więc powiedzieć, że w praktyce od 1990 roku Polska stała się krajem przyjmującym uchodźców (Florczak, 2003, s. 107; Haji-Ali, 1999, s. 119; Szonert, 1999, s. 213; Ząbek, 1999, s. 148), a we wrześniu 1991 roku Polska podpisała Konwencję Genewską z 1951 roku oraz Protokół Nowojorski z 1967 roku i zaczęła rozpatrywać wnioski o nadanie statusu uchodźcy w rozumieniu Konwencji Genewskiej. Warto przypomnieć definicję uchodźcy według Konwencji. Jest to osoba, która: „na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa, albo która nie ma żadnego obywatelstwa i znajdując się, na skutek podobnych zdarzeń, poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkania nie może lub nie chce z powodu tych obaw powrócić do tego państwa”<sup>10</sup>.

### **Przyczyny napływu i struktura pochodzenia uchodźców w Polsce od 1991 roku**

Jan Paweł II nazwał emigrantów XX wieku „czwartym światem” (Jabłońska, 2000, s. 10). A Krzysztof Jakubowski podał czynniki masowego przemieszczania się tych migrantów. Zaliczył do nich m.in. poważne i długotrwałe naruszenia podstawowych praw człowieka, takie jak prześladowania z powodu rasy, religii, narodowości, przynależności do poszczególnych grup społecznych lub poglądów politycznych. Do przyczyn masowych ucieczek z rodzinnego domu i kraju zaliczył też wojnę oraz zakłócenia bezpieczeństwa na części lub całości danego terytorium (Jakubowski, 1997, s. 113). W wyniku konfliktów zbrojnych najbardziej poszkodowane są kobiety i dzieci. Są słabe i bezbronne, dlatego jedynym ratunkiem dla nich jest szukanie schronienia i pomocy w innym państwie<sup>11</sup>. Opuszczając swój kraj, dzieci wraz z dorosłymi, stają się uchodźcami, a ich życie jest „zawieszane między dzieciństwem a dorosłością” (*Międzynarodowy Dzień Uchodźcy 2003*, 2003, s. 2).

Elżbieta Czapka podaje 3 kategorie bezpieczeństwa społecznego dziecka uchodźcy, które zagrożone jest w wyniku ucieczki do innego kraju. Przede wszystkim zagrożone jest jego bezpieczeństwo zdrowotne. Wśród dzieci-uchodźców bardzo dużo jest dzieci niepełnosprawnych fizycznie, które najczęściej zostały okaleczone w wyniku min przeciwpiechotnych oraz dzieci cierpiących na zaburzenia

związane ze stresem traumatycznym. Drugim zagrożeniem jest brak dostępu do edukacji dziecka-uchodźcy oraz zakłócenie prawidłowego procesu wychowania. Trzecim zagrożeniem jest utrata bezpieczeństwa osobistego, które często towarzyszy młodym ludziom, którzy znaleźli się w obcym kraju, szczególnie gdy znaleźli się w tym kraju sami, bez rodziców lub opiekunów i często nie z własnej woli (Czapka, 2003, s. 225–227). Uchodźstwo zawsze traktowane jest jako niedobrowolna forma migracji<sup>12</sup> i – zdaniem Katarzyny Gawlik – „jest jedną z największych tragedii naszych czasów” (Gawlik, 1999, s. 369).

Choć Polska przystąpiła zarówno do Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźcy, jak i do Konwencji Praw Dziecka sytuacja dzieci uchodźców nadal jest trudna. Dzieci-uchodźcy, które przyjeżdżają do Polski z rodzicami, wspólnie z nimi składają wniosek o status uchodźcy. Decyzję o nadaniu statusu uchodźcy dzieci otrzymują wspólnie z rodzicami. Uznani za uchodźców w Polsce mogą ubiegać się o pomoc integracyjną.

Bardzo trudna jest sytuacja dzieci, które do Polski przyjeżdżają bez rodziców lub innych opiekunów. W Europie małoletni, którzy składają własne wnioski o nadanie statusu uchodźcy, stanowią od 2 do 5%, a w Polsce ponad 50% osób, które ubiegają się o nadanie statusu uchodźcy nie skończyło 18 roku życia. Wśród tej grupy osób są dzieci, które przyjechały do Polski bez rodziców i opiekunów (Mikołajczyk, 2004, s. 237; Kosowicz, 2005, s. 116)<sup>13</sup>. W różnych dokumentach międzynarodowych dotyczących ochrony dzieci występują pojęcia *separated children* lub *unaccompanied children*, które oznaczają „dzieci bez opieki” (zob. m.in. Kolankiewicz, 2002, s. 15–23). Jak wynika z definicji zawartej w „Deklaracji Należytęj Praktyki”, dzieci bez opieki to „osoby poniżej 18 roku życia, które znajdują się poza krajem pochodzenia i są pozbawione opieki rodziców lub osoby, która była ich opiekunem prawnym lub zwyczajowym. Niektóre dzieci są całkiem same, podczas gdy inne mogą przebywać z dalszymi członkami rodziny” (*Separated Children in Europe Programme...*, 2000, s. 1)<sup>14</sup>.

Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 czerwca 2003 roku (z późniejszymi zmianami) mówi, iż małoletniemu, przebywającemu na terytorium RP bez przedstawiciela ustawowego, ustanawia się kuratora do reprezentowania go w postępowaniu o nadanie statusu uchodźcy. Ponadto ustanawia się opiekuna faktycznego, który sprawuje pieczę nad małoletnim i nad jego majątkiem. Opiekun ten czuwa przede wszystkim nad zagwarantowaniem odpowiednich warunków mieszkaniowych oraz nad tym, aby małoletni miał dostęp do nauki i do opieki medycznej. Pomaga także w zorganizowaniu czasu wolnego – w tym zajęć kulturalnych, rekreacyjnych i sportowych – swojemu podopiecznemu, a także udziela pomocy w nawiązaniu kontaktu z różnymi organizacjami w celu odnalezienia członków rodziny dziecka bez opieki.

W zależności od wieku i okoliczności dziecko można umieścić w placówce opiekuńczo-wychowawczej, jeśli nie skończyło 13 lat, lub w ośrodku dla osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy, jeśli skończyło 13 rok życia (Kubalski, Nowak, 2005, s. 98–99). W 2002 roku w Centralnym Ośrodku Receptyjnym dla Uchodźców w Dębaku powstała specjalna strefa dla małoletnich bez opieki. W 2003 roku przebywało tam 19 osób na 36 miejsc. Jak wynika z Rozporządzenia Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji w sprawie warunków zakwaterowania małoletnich bez opieki oraz standardu opieki w ośrodku dla cudzoziemców

ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy z dnia 18 sierpnia 2003 roku, ośrodek przeznaczony dla małoletnich bez opieki powinien znajdować się blisko szkoły i placówki podstawowej opieki zdrowotnej. Infrastruktura ośrodka powinna być dostosowana do małoletnich niepełnosprawnych, aby swobodnie mogli się poruszać po ośrodku i korzystać ze wszystkich pomieszczeń dla nich przeznaczonych. Małoletniemu zapewnia się całkowitą opiekę i zaspokaja wszystkie jego potrzeby związane z rozwojem fizycznym psychicznym i poznawczym. Ponadto szanuje się jego podmiotowość, między innymi poprzez udzielanie informacji co do podejmowanych wobec niego działań. Zapewnia mu się także poszanowanie jego tradycji i zwyczajów religijnych oraz utrzymywanie kontaktów z rodzeństwem i z innymi bliskimi osobami, które pozostają na terytorium RP (Siarkiewicz, 2003, s. 15)<sup>15</sup>. Statystyka dotycząca dzieci ubiegających się o status uchodźcy z rodzicami lub opiekunami, a także dzieci bez opieki ubiegających się o status została zawarta w tabeli 1.

Tabela 1. Dzieci-uchodźcy (osoby poniżej 18 roku życia) ubiegające się o status uchodźcy w Polsce

Rok	Ubiegający się o status uchodźcy	Dzieci ubiegające się o status uchodźcy wspólnie z rodzicami lub opiekunami	Dzieci bez opieki ubiegające się o status uchodźcy	Osoby, które uzyskały status uchodźcy	Dzieci, które uzyskały status uchodźcy (w tym dzieci bez opieki)
1994	598	138	17	391	124 (19)
1995	843	126	29	105	11 (2)
1996	3211	361	359	120	12 (1)
1997	3533	387	377	148	25 (6)
1998	3373	285	185	62	14 (b.d.)
1999	2864	367	99	48	7 (b.d.)
2000	4589	1135	76	78	19 (2)

Źródło: *Dzieci-uchodźcy w Polsce, 2001, s. 16*

W 1992 roku najwięcej dzieci poniżej 18 roku życia pochodziło z Bośni-Hercegowiny (5 osób). Rok później było ich już 29. W 1994 i 1995 roku większość dzieci pochodziła z Armenii i z Afganistanu. W roku 1996 najwięcej dzieci samodzielnie starających się o nadanie statusu uchodźcy przyjechało z Azerbejdżanu, Afganistanu i z Pakistanu (*Dzieci pozbawione opieki jako uchodźcy, 2000, s. 8*). Maria Kolaniewicz podaje, iż w 1997 i 1998 roku najwięcej dzieci pochodziło ze Sri Lanki, Pakistanu, Bangladeszu, Afganistanu, Indii, Armenii i Iraku. W 1999 roku najwięcej dzieci pochodziło z Afganistanu, a w 2000 roku z Federacji Rosyjskiej (22 osoby), z Afganistanu i z Rumunii. Jak wynika ze statystyki, w 2000 roku spadła liczba wniosków składanych przez dzieci bez opieki ubiegające się o status uchodźcy w Polsce. Rok później 80 dzieci bez opieki złożyło wnioski o nadanie statusu uchodźcy w Polsce. W tym roku najwięcej dzieci pochodziło z Afganistanu, Federacji Rosyjskiej i Moldawii, a także z Rumunii, Indii, Sri Lanki, Iraku, Armenii, Wietnamu oraz z Białorusi, Bułgarii, Bośni-Hercegowiny, Sierra Leone, Sudanu i Ukrainy (*Uchodźcy w liczbach – 2001, 2002, s. 5*).

W 2002 roku o status uchodźcy aplikowało już 213 dzieci bez opieki, w tym z Afganistanu, Rosji, Indii, Iraku, Chin, Armenii, Pakistanu i Sri Lanki. O status

starali się także dzieci z Liberii, Iranu, Kongo, Mongolii, Rumunii, Sierra Leone, Somalii, Azerbejdżanu, Białorusi, Kuby i Mołdawii. Warto dodać także, iż w 2002 roku najwięcej dzieci bez opieki, przebywających w Centralnym Ośrodku Receptyjnym w Dębaku, pochodziło z Afganistanu (116 osób) i z Czeczenii (18 osób). Status uchodźcy przyznano tylko 19 małoletnim. W 2004 roku wnioski o nadanie statusu uchodźcy złożyło 125 małoletnich bez opieki. W przypadku 17 osób stwierdzono, że dzieci te przeżyły zdarzenia traumatyczne (*Rok 2002 w liczbach*, 2003, s. 38)<sup>16</sup>.

W 2005 roku 131 dzieci bez opieki wystąpiło w Polsce o status uchodźcy. Połowa uzyskała status, a reszta wyjechała nielegalnie za granicę (*Uchodźcy w Polsce w 2005 roku*, 2006, s. 30–31). Dzieci bez opieki wnioskujące o nadanie statusu uchodźcy pochodzą z tych samych krajów co osoby dorosłe, które także wnioskują o status. Jak wynika z danych Urzędu do spraw Cudzoziemców, małoletni bez opieki rzadko otrzymują status uchodźcy w Polsce. Dotyczy to tylko 5,3% złożonych spraw. Wynika to przede wszystkim z tego, że większość z nich opuszcza Polskę przed zakończeniem procedury o nadanie statusu (Kolankiewicz, 2005, s. 84–86; *Statystyki – Polska 2002*, [www.unhcr.pl](http://www.unhcr.pl); Kubalski, Nowak, 2005, [www.klinika.wpia.uw.edu.pl](http://www.klinika.wpia.uw.edu.pl)).

W latach 1992 – 2000 większość wniosków o nadanie statusu uchodźcy złożyli obywatele państw azjatyckich. Na 20 607 wniosków złożonych w tym czasie, aż 13 559 z nich (czyli 65,8%) pochodziło od obywateli tych państw, 5633 wnioski (czyli 27,3%) od obywateli państw europejskich, a tylko 240 wniosków (6,0%) od obywateli państw afrykańskich (Florczak, 2003, s. 110). Od 1991 roku do 2005 roku status uchodźcy otrzymały w Polsce 2334 osoby, w tym 1041 to obywatele Federacji Rosyjskiej (wśród nich ponad 80% to Czeczeni) (Pawlicki, 2005, s. 24).

W ostatnich latach do Polski przyjeżdża coraz więcej cudzoziemców starających się o status uchodźcy. Agnieszka Florczak wyróżniła wśród nich 3 kategorie osób. Po pierwsze są to cudzoziemcy, którzy kwalifikują się do nadania statusu uchodźcy zgodnie z Konwencją Genewską. Po drugie, są to osoby przesiedlone w wyniku konfliktów zbrojnych, które pozostaną w Polsce tylko do czasu, gdy sytuacja w ich kraju nie ulegnie poprawie. I po trzecie do Polski przyjeżdżają migranci ekonomiczni, którzy liczą na otrzymanie statusu uchodźcy, aby zalegalizować swój pobyt, a ich głównym celem jest poprawa swojej sytuacji ekonomicznej. Polska nie jest już tylko i wyłącznie traktowana przez cudzoziemców jako kraj tranzytowy, tak jak było kiedyś, ale coraz częściej traktowana jest jako kraj docelowy. Wielu uchodźców chce tutaj osiąść na stałe. A wśród najważniejszych czynników, które sprzyjają napływowi uchodźców do naszego kraju, jest fakt, iż Polska jest krajem demokratycznym i warunki gospodarcze, polityczne i społeczne są o wiele lepsze niż jeszcze 10 lat temu, kiedy to dopiero budowaliśmy system pomocy cudzoziemcom szukającym w naszym kraju schronienia i pomocy. Ponadto na fakt coraz większego napływu uchodźców do naszego kraju ma wpływ także centralne położenie Polski, a także wywiązywanie się z międzynarodowych umów i zobowiązań dotyczących ochrony praw człowieka (Florczak, 2003, s. 102 i 125).

Zygmunt Bauman zauważył, że: „Uchodźcy są nowym rodzajem wyrzutków i ludzi wyjętych spod prawa, produktem globalizacji, esencją i najpełniejszym wcieleniem ducha pogranicza. Muszą (...) »dryfować na granicy«, nie wiedząc, czy jest to stan przejściowy, czy trwały. Nawet jeśli czas jakiś trwają na jednym



miejsu, ich podróż nigdy nie dobiega końca, bo jej punkt docelowy (przybycie lub powrót) jest zawsze niepewny, a »port przeznaczenia« zawsze nieosiągalny. Nie opuści ich nigdy dręczące poczucie tymczasowości, nieostateczności i prowizorycznej natury każdego miejsca osiedlenia” (Bauman, 2004, s. 120).

## Przypisy

<sup>1</sup> Artykuł stanowi zmodyfikowany fragment pracy pt.: *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.

<sup>2</sup> Jak podają różne źródła, od 60 do 80 tysięcy uchodźców z Grecji znalazło schronienie w takich krajach, jak ZSRR, Albania, Bułgaria, Czechosłowacja, NRD, Rumunia, Węgry i do połowy 1948 roku, także Jugosławia (Florczak, 2003, s. 97). Mieczysław Wojecki wymienia dwa okresy napływu uchodźców z Grecji do krajów demokracji ludowej. Pierwszy okres, lata 1947–1949, charakteryzował się emigracją dzieci, które były rozdzielane z rodzicami i trafiły do różnych krajów komunistycznych. Drugi okres, który miał miejsce w latach 1949–1950, obejmował migrację żołnierzy i cywilów (Wojecki, 1989, s. 19).

<sup>3</sup> Inne źródła podają, iż w latach 1948–1951, do Polski przybyło 14 795 Greków i Macedończyków (Łodziński, 1999, s. 184; Łodziński, 1998, s. 36). Podobną liczbę podaje Kazimierz Pudło, według którego, od września 1948 roku, do grudnia 1951 roku, do Polski przyjechało 14 525 osób (Pudło, 1997, s. 149). Natomiast Agnieszka Florczak przytacza dane, według których Polska w latach 1948–1951 przyjęła około 13,5 tysiąca uchodźców z Grecji (Florczak, 2003, s. 97). Bogdan Wierzbicki nie podaje dokładnej liczby uchodźców. Mówi jedynie o kilkunastu tysiącach Greków i Macedończyków, którzy szukali schronienia w naszym kraju (Wierzbicki, 1993, s. 172).

<sup>4</sup> Kazimierz Pudło podaje cztery etapy przyjazdu uchodźców politycznych z Grecji do Polski, które miały miejsce w latach 1948–1995. Pierwszy okres obejmuje lata 1948–1952, drugi okres przypada na lata 1953–1956, trzeci 1957–1974, a czwarty okres to lata 1975–1995 (Pudło, 1997, s. 150–152).

<sup>5</sup> Placówki opiekuńczo-wychowawcze, w których mieszkaly dzieci, początkowo nazywały się domami dziecka lub Ośrodkami Wychowawczymi (OW), a potem nazwę zmieniono na Państwowe Ośrodki Wychowawcze (POW), (Wojecki, 1989, s. 24–25). Ośrodki Wychowawcze znajdowały się także w Bardzie Śląskim, Dusznikach, Obornikach Śląskich, Międzygórzu i Plakowicach (Pudło, 1997, s. 150).

<sup>6</sup> M. Wojecki podaje, że w 1955 roku dzieci greckie i macedońskie uczyły się w 115 szkołach – podstawowych, ogólnokształcących i pedagogicznych – w 36 miejscowościach Polski. Interesujące jest to, że najczęściej dziewcząt pobierało naukę w szkołach dziwiarskich i włókienniczych, a chłopcy najchętniej uczyli się w szkołach rolniczych i technikach mechanicznych. Szkoły średnie i zasadnicze zawodowe ukończyły w sumie 1500 dzieci greckich i macedońskich (Wojecki, 1989, s. 42 i 44).

<sup>7</sup> Zob. też film dokumentalny pt.: *Dzieci koreańskie*, reż. W. Marko, Polska 1953 oraz film dokumentalny pt.: *Kim Ki Dok*, reż. J. Kryśowata, Polska 2006, 23 kwietnia 2007, TVP 1, godz. 20.20.

<sup>8</sup> Agnieszka Siarkiewicz podaje, że według danych PCK, pierwszych 40 uchodźców pojawiło się w Polsce na przełomie 1984 i 1985 roku. A do 1990 roku było ich w sumie 422 osoby i głównie byli to Libańczycy, Palestyńczycy, obywatele Sri Lanki, Irańczycy, Irakijczycy i obywatele państw afrykańskich (Siarkiewicz, 2002, s. 179). Halina Grzymała-Moszczyńska i Ewa Nowicka podają, iż w latach osiemdziesiątych XX wieku od 1000 do 1500 cudzoziemców rocznie otrzymywało w Polsce zezwolenie na pobyt stały (Grzymała-Moszczyńska, Nowicka, 1998, s. 26).

<sup>9</sup> Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 1952 roku, [www.polskaludowa.com](http://www.polskaludowa.com) [z dn. 09.06.2007].

<sup>10</sup> Art. 1 A, pkt. 2 „Konwencji dotyczącej statusu uchodźców” sporządzonej w Genewie dnia 28 lipca 1951 roku, DzU 1991, nr 119, poz. 515 z dn. 20 grudnia 1991.

<sup>11</sup> Jak podaje Anna Potyrała w 1951 roku około 2 miliony osób wymagało międzynarodowej ochrony. W latach 1965–1975 takich osób było już 3 miliony, a w 1985 roku – 12 milionów (Potyrała, 2005, s. 9). Szacuje się, że obecnie na świecie jest około 50 milionów uchodźców, a Wysoki Komisarz ONZ do spraw Uchodźców otacza opieką ponad 22 miliony z nich. Wśród nich jest około

10 milionów dzieci (*Kobiety uchodźcy*, 1999, s. 5; *Świat uchodźczyń w liczbach*, 2002, s. 3; Malczewska, 2001, s. 27). Jak podaje UNHCR, spośród 10 milionów dzieci-uchodźców, 57% z nich przebywa w Afryce, a 20% w Europie (*Uchodźcy w liczbach*, 2003). B. Mikołajczyk podaje, że spośród wszystkich uchodźców i osób ubiegających się o status uchodźcy na świecie, tylko 15%, (czyli około 2 milionów osób) przebywa w Europie. Reszta przebywa m.in. w Ameryce Północnej, Australii i Nowej Zelandii (Mikołajczyk, 2004, s. 32). Judith Kumin mówi, że do początku lat osiemdziesiątych XX wieku, liczba osób ubiegających się o status uchodźcy w Europie była na stałym poziomie i wynosiła około 100 tysięcy rocznie. Natomiast pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku liczba ta potroiła się i w 1989 roku wyniosła prawie 317 tysięcy osób pochodzących głównie z Afryki, Azji i Bliskiego Wschodu. Kiedy w 1992 roku liczba osób poszukujących azylu w Europie wzrosła do prawie 700 tysięcy rocznie, kraje europejskie zastrzyły swoją politykę imigracyjną. Politykę państw zachodnich nazwano polityką „czterech D”: *detect, detain, deter, deport*, czyli „wykryj, zatrzymaj, odstrasza, deportuj”, a Unię Europejską zaczęto nazywać „Fortem Europa” (Kumin, 1999, s. 3; Potyrała, 2005, s. 187).

<sup>12</sup> Oprócz migrantów niedobrowolnych są jeszcze migranci dobrowolni (świadomi), którzy opuszczają swój kraj z przyczyn ekonomicznych.

<sup>13</sup> Dominika Skwarska podaje, iż 46% dzieci-uchodźców jest poniżej 18 roku życia, a jedna piąta to dzieci poniżej 4 roku życia (Skwarska, 2006).

<sup>14</sup> Program ten ma na celu zagwarantowanie i poszanowanie praw dzieci, które przybyły do Europy w poszukiwaniu bezpieczeństwa i azylu. Od 2000 roku program objął także kraje Europy Centralnej i 3 kraje bałtyckie. Warto wspomnieć także, iż różne agendy międzynarodowe różnie definiują granice dzieciństwa i młodości. I tak według Konwencji o Prawach Dziecka z 1989 roku i według Rady Europy do spraw Uchodźców i Wygnańców (*The European Council on Refugees and Exiles*, ECRE) dzieci to osoby poniżej 18 roku życia. Według UNFPA, WHO i UNICEF, osoby w wieku 10–24 lata są zaliczane do młodych ludzi, UNESCO podaje, iż osoby w wieku 15–25 lat, to młodzi. Natomiast organizacja Save the Children traktuje młodzież jako osoby w wieku 13–25 lat (*Młodzi uchodźcy – problemy i wyzwania*, 2003, s. 4).

<sup>15</sup> Zob. też Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji w sprawie warunków zakwaterowania małoletnich bez opieki oraz standardu opieki w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy, z dnia 18 sierpnia 2003 roku, DzU 2003, Nr 151, poz. 1473.

<sup>16</sup> Zob. też *Informacja o stosowaniu w 2004 roku ustawy z dn. 13 czerwca 2003 r. o udzieleniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP w zakresie realizacji zobowiązań Rzeczypospolitej Polskiej wynikających z Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźców oraz Protokołu Nowojorskiego*, [www.uric.gov.pl](http://www.uric.gov.pl) [z dn. 10.07.2006]. Zob. też: *Rok 2002 w liczbach*, „Z Obcej Ziemi”, nr 18/2003, s. 38.

## Literatura

- Bauman Z.: *Życie na przemiał*. Kraków 2004
- Brandys M.: *Dom odzyskanego dzieciństwa*. Warszawa 1953
- Brzeziński W.: *Byłem Grekiem... wspomnienia wychowawcy dzieci greckich i macedońskich: Police 1953–1963*. Szczecin 2000
- Czapka E.: *Dziecko uchodźca. Problemy i formy pomocy*. W: Ks. J. Wilk (red.): *W służbie dziecku*. T. I. Lublin 2003
- Dzieci pozbawione opieki jako uchodźcy*. „Z Obcej Ziemi” 2000, nr 9
- Film dokumentalny: *Dzieci koreańskie*. Reż. W. Marko. Polska 1953
- Film dokumentalny: *Kim Ki Dok*. Reż. J. Krysowata. Polska 2006, 23 kwietnia 2007, TVP 1, godz. 20.20
- Florczak A.: *Uchodźcy w Polsce. Między humanitaryzmem a pragmatyzmem*. Toruń 2003
- Gawlik K.: *Prawne i organizacyjne problemy uchodźstwa*. W: J. Mantel-Niećko, M. Ząbek (red.): *Róg Afryki. Historia i współczesność*. Warszawa 1999
- Gawryszewski A.: *Ludność Polski w XX wieku*. „Monografie” 2005, nr 5
- Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E. (red.): *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*. Kraków 1998

- Haji-Ali Y.: *Afrykańscy uchodźcy w Polsce*. W: J. Mantel-Niecko (red.): *Afrykański wygnaniec. Tożsamość a prawa człowieka*. Warszawa 1999
- Informacja o stosowaniu w 2004 roku ustawy z dn. 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP w zakresie realizacji zobowiązań Rzeczypospolitej Polskiej wynikających z Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźców oraz Protokołu Nowojorskiego. [www.uric.gov.pl](http://www.uric.gov.pl) [z dn. 10.07.2006].
- Jabłońska A.: *Uciec za wszelką cenę*. „Gazeta Wyborcza” 2000, nr 159.
- Jakubowski K. (red.): *Uchodźcy mówią*. Podkowa Leśna 1997
- Kobiety uchodźcy*. „Z Obcej Ziemi” 1999, nr 6
- Kolankiewicz M.: *Dzieci cudzoziemskie bez opieki*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 10
- Kolankiewicz M.: *Dzieci cudzoziemskie bez opieki w Polsce*. W: *Problem handlu dziećmi i dziećmi cudzoziemskich bez opieki*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2005, nr 12
- Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 1952 roku, [www.polskaludowa.com](http://www.polskaludowa.com) [z dn. 09.06.2007].
- Koreańskie dzieci w PRL*, [www.tygodnik.onet.pl](http://www.tygodnik.onet.pl) [z dn. 24.04.2007].
- Kosowicz A.: *Dziecko może być uchodźcą. Działania UNHCR na rzecz dzieci cudzoziemskich bez opieki*. W: *Problem handlu dziećmi i dziećmi cudzoziemskich bez opieki*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2005 nr 12
- Kozłowski K. T.: *Między tranzytem, azylem a imigracją. Prawne i instytucjonalne konsekwencje zjawiska niedobrowolnych migracji*. Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Materiały i Dokumenty 1994, nr 142
- Krysowata J.: *Sieroty koreańskie*. „Karta” 2004, nr 42
- Krzyżanowska A., Ukleja M.: *Pobyt dzieci koreańskich w Polsce w latach 1951–1959*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 2
- Kubalski M., Nowak C.: *Maloletni cudzoziemcy bez opieki w Polsce – analiza wybranych zagadnień prawnych*. W: *Problem handlu dziećmi i dziećmi cudzoziemskich bez opieki*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2005, nr 12
- Kubalski M., Nowak C.: *Raport o sytuacji małoletnich cudzoziemców bez opieki ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce*. Warszawa 2005 [www.klinika.wpia.uw.edu.pl](http://www.klinika.wpia.uw.edu.pl) [z dn. 14.06.2007]
- Kumin J.: *Niepełna przyszłość*. „Z Obcej Ziemi” 1999, nr 6
- Łodziński S.: *Prawo, społeczeństwo i uchodźcy*. „Uchodźstwo i Kultura” 1998, nr 1
- Łodziński S.: *„Obcy krajowy”. Perspektywy polityki wobec imigrantów w Polsce*. W: S. Łodziński, J. J. Milewski (red.): *Do stołu dla zamożnych. Ruchy migracyjne w Afryce oraz ich znaczenie dla Polski*. Warszawa 1999
- Malczewska G.: *Uchodźcy – broszura informacyjna*. Poznań 2001
- Międzynarodowy Dzień Uchodźcy 2003*. „Z Obcej Ziemi” 2003, nr 19
- Mikołajczyk B.: *Osoby ubiegające się o status uchodźcy. Ich prawa i standardy traktowania*. Katowice 2004
- Młodzi uchodźcy – problemy i wyzwania*. „Z Obcej Ziemi” 2003, nr 19
- Pawlicki J.: *Francuska choroba a sprawa polska*. „Gazeta Wyborcza” 2005, nr 264
- Potyrała A.: *Współczesne uchodźstwo. Próby rozwiązania międzynarodowego problemu*. Poznań 2005
- Pudło K.: *Grecy i Macedończycy w Polsce, 1948–1993. Migracja, przemiany i zanikanie grupy*. „Sprawy Narodowościowe” 1995, Seria nowa, T. IV, Z. 1
- Pudło K.: *Uchodźcy polityczni z Grecji w Polsce (1948–1995)*. W: Z. Kurcz (red.): *Mniejszości narodowe w Polsce*. Wrocław 1997
- Rok 2002 w liczbach*. „Z Obcej Ziemi” 2003, nr 18
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji w sprawie warunków zakwaterowania małoletnich bez opieki oraz standardu opieki w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy z dnia 18 sierpnia 2003 roku, DzU 2003, Nr 151, poz. 1473
- Separated Children in Europe Programme. Statement of Good Practice*. Save the Children, UNHCR, Second Edition, October 2000.
- Siarkiewicz A.: *Pomoc socjalna i integracyjna dla uchodźców w Polsce*. W: G. Mioduszevska (red.): *Chrona uchodźców. Dziesiąta rocznica przystąpienia Polski do Konwencji Genewskiej*. Warszawa 2002
- Siarkiewicz A.: *Raczej matkujemy niż urządzamy*. „Z Obcej Ziemi” 2003, nr 19
- Skwarska D.: *Kobiety i dzieci jako uchodźcy w Polsce i w Hiszpanii na progu XXI wieku*. W: E. Nowicka, S. Łodziński (red.): *Kulturowe wymiary imigracji do Polski. Studia socjologiczne*. Warszawa 2006

- Statystyki – Polska 2002. [www.unhcr.pl](http://www.unhcr.pl) [z dn. 15.10.2003]
- Szonert M.: *Działalność Departamentu do spraw Migracji i Uchodźstwa MSWiA na Rzecz Uchodźców*. W: S. Łodziński, J. J. Milewski (red.): *Do stołu dla zamożnych. Ruchy migracyjne w Afryce oraz ich znaczenie dla Polski*. Warszawa 1999
- Świat uchodźczy w liczbach*. „Z Obcej Ziemi” 2002, nr 16
- Terzudis C.: *Trzydziestolecie pobytu w Polsce uchodźców politycznych z Grecji i działalność ich związku im. Nikosa Belojanisa (Wybrane problemy)*. „Rocznik Dolnośląski” 1981, T. VII
- Uchodźcy w liczbach – 2001*. „Z Obcej Ziemi” 2002, nr 15
- Uchodźcy w liczbach*. Broszura wydana przez UNHCR, 2003
- Uchodźcy w Polsce w 2005 roku*. „Z Obcej Ziemi” 2006, nr 24
- Wierzbicki B.: *Sytuacja prawna uchodźcy w systemie międzynarodowej ochrony praw człowieka*. Białystok 1993
- Willoum-Pielka E.: *Koreańscy w Świdrze*, [www.michalin.pl](http://www.michalin.pl) [z dn. 24.04.2007]
- Wojecki M.: *Uchodźcy polityczni z Grecji w Polsce 1948–1975*. Jelenia Góra 1989
- Ząbek M.: *Afrykanie ubiegający się o status uchodźcy w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. W: S. Łodziński, J. J. Milewski (red.): *Do stołu dla zamożnych. Ruchy migracyjne w Afryce oraz ich znaczenie dla Polski*. Warszawa 1999.

### **Refugee children in Poland – between social care and communist upbringing**

This article is divided for two parts. The first part is about refugee children from Greece, Korea and Chile looking for shelter, peace and safety life in Poland. Because of war in their origin country, they escaped or had been sent by their government to Poland. Greece and Macedonian refugees were the first group who came to Poland. In the middle of 50-ies XX C. there came more than 15 thousand of them to our country. They were placed in different places and towns in Poland. The war traumatic experiences had a bad influence on children mental and physical conditions. Most of them suffered from mental and physical diseases. In spite of it they tried to assimilate with Polish society. The second group were Korean children who were placed in e.g. The Orphanage in Golotczyzna. There were approximately 2 thousand children who looked for peace in our country. They had good care from Polish teachers and they could attend different activities connected with their culture and they also attended Polish schools to have good education useful in their country. The reason of that was to send them back to Korea after a few years spending in Poland. The third group of refugee children were Chile refugees.

The second part of the article is about refugees who have been coming to Poland since 1991 when Poland joined The 1951 Geneva Convention Relating to the Status of Refugees. This part shows the beginning of Polish refugee law. This part also shows the reason of coming of refugees from different countries and shows the statistic of refugee children awaiting refugee status in Poland.

Ryszard Gerlach  
*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego*

## STUDIA WYŻSZE DROGĄ DO PROFESJONALIZMU

Na temat szkolnictwa wyższego prowadzone są od wielu lat rozważania teoretyczne oraz badania empiryczne. Ukazuje się szereg publikacji i raportów, w których prezentowane są diagnozy jego stanu, a także wytyczane kierunki dalszego rozwoju. Dyskusje odbywają się podczas licznych konferencji i seminariów naukowych organizowanych zarówno w kraju, jak i za granicą. Poruszane zagadnienia dotyczą celów i zadań tego szkolnictwa, struktury i konieczności standaryzacji oraz potrzeby unifikacji realizowanych treści, a także jego misji. Pojawiają się również, chociaż niezbyt często, problemy związku edukacji w szkołach wyższych z potrzebami rynku pracy. Uznając to zagadnienie za ważne i aktualne, chciałbym je omówić, akcentując szczególnie rolę edukacji akademickiej w przygotowaniu do profesjonalizmu. Spośród wielu pytań, trzy uznać można z punktu widzenia omawianego tematu za szczególnie istotne:

- Czy, a jeżeli tak, to w jakim zakresie w edukacji akademickiej powinno się uwzględniać potrzeby rynku pracy?
  - W jakim zakresie edukacja akademicka może odpowiedzieć na potrzeby gospodarki rynkowej?
  - Czy edukacja w uczelniach wyższych powinna przygotowywać przede wszystkim profesjonalistów na miarę XXI wieku, czy też skupiać się na wypełnianiu „misji cywilizacyjnej”, realizując głównie zadania natury społecznej i kulturowej?
- To tylko przykłady pytań, spośród wielu, które w odniesieniu do kształcenia w uczelniach wyższych należy stawiać i poszukiwać na nie odpowiedzi.

### **Rynek pracy w społeczeństwie wiedzy wyzwaniem dla edukacji akademickiej**

Punktem wyjścia prowadzonych rozważań uczynić można stwierdzenie, że wiedza w coraz większym stopniu staje się zasobem numer jeden gospodarki, czynnikiem konkurencji kraju, przemysłu, społeczeństwa czy organizacji gospodarczych, a także poszczególnych osób. Stanowisko to zyskuje coraz więcej zwolenników i staje się powszechnie akceptowane zarówno w Polsce, jak i innych krajach. Dla

nowej rzeczywistości używa się takich nazw, jak: społeczeństwo postindustrialne, technologiczne, informacyjne, globalne, sieciowe, a ostatnio coraz częściej – społeczeństwo wiedzy. Mówi się też o gospodarce opartej na wiedzy. Nasuwa się w związku z tym pytanie o rolę edukacji, w tym również edukacji akademickiej w dochodzeniu do społeczeństwa wiedzy, a także o miejsce uczelni wyższej w tym społeczeństwie. Przyjąć należy – mimo pojawiających się jeszcze czasami w naszym kraju wątpliwości co do tego, czy już, a jeśli nie, to kiedy i czy w ogóle mamy szanse stać się społeczeństwem wiedzy – że jest to proces nieunikniony, od którego nie ma odwrotu. Znajduje to odzwierciedlenie w wypowiedziach, publikacjach, raportach oraz rekomendacjach organizacji krajowych i międzynarodowych. I tak np.:

1. Już A. Toffler (1986) podkreślał, że dominującym zasobem trzeciej fali, niezbędnym do rozwoju człowieka, jest wiedza. Jego zdaniem, wiedza jest źródłem władzy. Z kolei P. Drucker (1999) zwraca uwagę, że to nie praca, a wiedza staje się w obecnych czasach coraz częściej źródłem bogactwa. Następuje przechodzenie od „społeczeństwa pracy” do „społeczeństwa wiedzy”. Podstawowym zasobem w społeczeństwie pokapitałistycznym jest – pisze P. Drucker – wiedza, a wiodącymi grupami w społeczeństwie wiedzy będą wykwalifikowani pracownicy, tj. wykształceni praktycy, którzy potrafią wykorzystać wiedzę do celów produkcji.

2. Na strategiczne znaczenie wiedzy w rozwoju danego kraju wskazuje się w wielu publikacjach i dokumentach organizacji krajowych i międzynarodowych. Wytyczne odnoszące się do tworzenia społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy zostały określone między innymi podczas posiedzeń Rady Europejskiej w Lizbonie (2000), gdy stwierdzono, że celem państw członkowskich powinno być dążenie do rozwoju takiego społeczeństwa, a także w Sztokholmie (2001) i Barcelonie (2002), gdzie bardzo mocno podkreślono rolę instytucji naukowo-badawczych i edukacyjnych w tym procesie (*Edukacja w Europie...*, 2003).

3. Wśród wymagań stawianych przez pracodawców, jednym z najważniejszych jest wykształcenie, często powinno to być wykształcenie na poziomie studiów wyższych. Dotyczy to zarówno Polski, jak i innych krajów UE (*Raport...*, 2005).

4. Coraz częściej powtarzają się głosy, że „inwestycje w aktywa intelektualne przynoszą dziś znacznie większe korzyści niż inwestycje w aktywa materialne”. Nie do rzadkości należą też stwierdzenia, że wartość intelektualnego kapitału firmy nawet kilkakrotnie przewyższa wartość jej aktywów materialnych (Probst i in., 2002, s. 14).

5. W zapisach dotyczących misji i funkcji szkolnictwa wyższego zamieszczonych w Deklaracji UNESCO wymieniono wśród priorytetów m.in. zapewnienie „wytworzenia wiedzy odpowiadającej potrzebom społecznym (...) oraz umożliwienie elastycznego kształcenia na poziomie wyższym” (*Światowa Deklaracja UNESCO...*, 1999, s. 8).

6. Od wielu lat podkreśla się, że konieczny jest nabór na kierunki ścisłe i techniczne. Zwracali na to uwagę już ministrowie edukacji i ministrowie ds. badań z krajów UE podczas posiedzenia w Uppsali w marcu 2001 roku. Wśród zagadnień kluczowych wymieniono m.in. rozbudzanie zainteresowań matematyką, naukami ścisłymi i techniką, a także zachęcanie młodych ludzi do kształcenia się i podejmowania pracy w tych dziedzinach (*Edukacja w Europie...*, 2003).

7. Brak wykształcenia lub niskie wykształcenie staje się trwałym korelatem ubóstwa. „Posiadanie wyższego wykształcenia przez głowę gospodarstwa domo-

wego praktycznie eliminuje gospodarstwo domowe z populacji ubogich poniżej minimum egzystencji" (*Narodowa Strategia...*, 2003).

To tylko przykłady wypowiedzi, które mogą być uznane za charakterystyczne dla rozważań na temat społeczeństwa wiedzy.

Uznając, że społeczeństwo wiedzy i gospodarka oparta na wiedzy przestaje być nie dającą się przewidzieć perspektywą, a staje się realnie występującą rzeczywistością, należy się zastanowić, w jakim stopniu edukacja akademicka powinna uwzględniać wymagania rynku pracy, tym samym zwiększając szanse absolwentów na zatrudnienie w tym społeczeństwie.

Wstępnie można przyjąć tezę, że w społeczeństwie wiedzy rynek pracy powinien być jednym z istotnych wyznaczników funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Stanowisko takie zyskuje w ostatnim czasie coraz więcej zwolenników. Masowy rozwój szkolnictwa wyższego, które utraciło charakter elitarny, oraz stały wzrost zapotrzebowania pracodawców na pracowników posiadających wyższe wykształcenie, a także wzrost aspiracji edukacyjnych coraz większych rzesz społeczeństwa powodują, że uwzględnianie w edukacji akademickiej potrzeb rynku pracy staje się nieuniknione.

Przypomnieć można, że w założeniach Procesu Bolońskiego zapisano:

- stworzyć warunki mobilności obywateli;
- dostosować system kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza do poprawy „zatrudnialności”;
- podnieść atrakcyjność i poprawić pozycję konkurencyjną systemu szkolnictwa wyższego w Europie (Kraśniewski, 2003).

W polskiej ustawie, „Prawo o szkolnictwie wyższym” wśród zadań uczelni wymieniono na pierwszym miejscu kształcenie studentów w celu ich przygotowania do pracy zawodowej.

W raporcie OECD „Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się” zwrócono uwagę, że:

- studenci powinni być przygotowani do życia zawodowego, w którym uczenie się przez działanie i interakcje z innymi są niezbędne do sukcesu ekonomicznego i ładu społecznego;
- ci, którzy uczą się wolniej, muszą otrzymać większe wsparcie w ich działaniach społecznych i ekonomicznych;
- edukacja permanentna jest kluczowym elementem gospodarki wiedzy;
- coraz większe znaczenie ma wymiar etyczny oraz tworzenie kapitału społecznego;
- wzrost produkcji i przesyłania wiedzy w sektorze prywatnym stawiają wyzwania w zakresie nowego podziału pracy oraz współpracy między szkołami i pozostałymi ośrodkami nauczania (*Zarządzanie wiedzą...*, 2000, s. 27).

Biorąc powyższe pod uwagę, zgodzić się należy z L. Kołakowskim (2009, s.260), że wśród najczęściej dyskutowanych problemów, których nie można natychmiast i łatwo rozwiązać, należy wymienić stosunek między uniwersytem jako siedliskiem wiedzy teoretycznej, która rozwija się wedle własnych immanentnych zasad, a uniwersytem jako zbiorem szkół zawodowych.

Wydaje się, że dyskusja na ten temat będą trwała nadal. Rozwój społeczeństwa wiedzy wymaga natychmiast większych niż do tej pory inwestycji w kwalifikacje i kompetencje na najwyższym poziomie. W wielu przypadkach to właśnie ich brak lub niedopasowanie do wymagań rynku pracy powoduje kłopoty

ze znalezieniem zatrudnienia lub utrzymaniem się na rynku pracy. Przygotowanie zawodowe na poziomie studiów wyższych, ale nie formalne, lecz rzeczywiste, może być czynnikiem ułatwiającym zatrudnienie. Można więc powiedzieć, że potrzebni są profesjonalści.

### Profesjonalizm absolwentów celem edukacji akademickiej

Punktem wyjścia omówienia tego zagadnienia można uczynić stwierdzenie A. Tofflera: „Technika jutra wymaga nie milionów słabo wykształconych ludzi gotowych zgodnie wykonywać ciągle takie same czynności, nie wymaga ludzi, którzy bez słowa spełniają rozkazy i którzy za cenę chleba poddają się automatycznie władzy, ale takich, którzy potrafią myśleć krytycznie i torować sobie drogę w nowym środowisku, którzy potrafią szybko nawiązywać kontakty i widzieć sens w ciągle zmieniającym się świecie. Określił to przekonująco C.P. Snow – muszą to być ludzie, którzy »mają przyszłość we krwi«” (Toffler, 2007, s. 347).

Można więc powiedzieć, że powinni to być rzetelnie wykształceni profesjonalści. Należy zatem odpowiedzieć na pytanie, co rozumiemy pod pojęciem profesjonalizm? W ujęciu słownikowym termin ten utożsamiany jest najczęściej z fachowością, zawodem, zawodowstwem, doskonałymi kwalifikacjami, biegłością wykonywania zadań zawodowych i umiejętnością rozwiązywania pojawiających się w pracy trudności (Nowacki, 2004, s. 68; *Encyklopedia humanisty*, 2008, s. 407).

Nie wdając się w szczegółowe rozważania terminologiczne, na potrzeby niniejszych rozważań można wyróżnić – na podstawie analizy literatury – szerokie i wąskie znaczenie profesjonalizmu. W ujęciu szerokim profesjonalistą jest każdy, kto posiada umiejętność wykonywania określonych czynności zawodowych, będących podstawą jego utrzymania. W tym ujęciu profesjonalistą będzie zarówno robotnik przy taśmie produkcyjnej, jak i inżynier-konstruktor. Profesjonalizm w wąskim znaczeniu – zgodnie z tradycją anglosaską – odnosi się wyłącznie do wolnych zawodów, czyli przedstawicieli *professions* (Sikorski, 1995, s. 12).

Wydaje się, że żadne z tych określeń nie może być uznane za odpowiednie w niniejszych rozważaniach. W pierwszym przypadku byłoby to określenie bezużyteczne – o czym pisze Cz. Sikorski – w określaniu roli, jaką odgrywa wysoki poziom wiedzy i umiejętności zawodowych we współczesnych systemach organizacji i zarządzania. W przypadku drugim zbyt wąskie (tamże, s. 12).

Czasami przyjmuje się, że „podstawową cechą profesjonalizmu jest zbiór umiejętności pozwalających na samodzielne rozwiązywanie złożonych, nierutynowych problemów w danej dziedzinie, mających często charakter zadań eksperckich. Umiejętności te są wynikiem wykształcenia zawodowego na poziomie wyższym, uzupełnianego ciągłym samokształceniem i praktyką zawodową. Ponadto profesjonalistę cechować powinna określona postawa wobec własnej pracy, wynikająca z akceptacji moralnych, obyczajowych i prakseologicznych wzorów kulturowych profesjonalizmu. Wzory te ukierunkowane są przede wszystkim na ochronę zawodu i podkreślenie dystansu między profesjonalnym a amatorskim podejściem do zadań” (tamże, s. 15).

Pisząc o profesjonalizmie zwrócić warto uwagę na wzory kulturowe, do których zalicza się najczęściej:



- *niezależność*, zgodnie z którą wzorem profesjonalisty jest niezależny, samodzielnie wykonujący kompleksowe zadania fachowiec;
- *odpowiedzialność* za wyniki podejmowanych działań, co jest szczególnie akcentowane w tradycji wolnych zawodów, gdyż lojalność wobec klienta, który zaufał wiedzy i umiejętnościom profesjonalisty, należy do podstawowych kanonów moralnych;
- *pragmatyzm*, przejawiający się głównie w umiejętności oddzielenia sfery zawodowej od innych sfer życia; „Obiektywizm, kierowanie się wyłącznie regułami prakseologicznymi i brak emocjonalnego stosunku do przedmiotu swojej pracy – to cechy najczęściej przytaczane do określenia postawy profesjonalnej. Fachowość zapewnia bez porównania większą pewność i stabilność w realizacji zadania, aniżeli zaangażowanie emocjonalne”;
- *racjonalizm*, postulujący kierowanie się w działaniu racjonalnością naukową i obiektywizmem; „Pochodną racjonalizmu jest norma poszanowania kompetencji. Zgodnie z tą normą profesjonalista powinien koncentrować się na własnej dziedzinie działalności, za którą jest odpowiedzialny, i nie ingerować w sprawy nie dotyczące go bezpośrednio”;
- *identyfikacja z zawodem*, w myśl której grupą odniesienia dla profesjonalisty są przede wszystkim przedstawiciele danego zawodu, bez względu na instytucję, w której pracują i kraj, w którym żyją (tamże, s. 58–65).

Odnosząc powyższe wzory do edukacji akademickiej uznać można, że ich kształtowanie jest jednym z podstawowych zadań tej edukacji.

Profesjonalizm nie może być jednak kojarzony wyłącznie z przygotowaniem instrumentalnym. Zadaniem edukacji, moim zdaniem, również akademickiej, jest więc – proponowane przez Cz. Banacha – „kształtowanie wartości uniwersalnych: prawdy, dobra, piękna. Wśród wartości współcześnie uznawanych za uniwersalne szczególnie miejsce zajmuje też prawo do życia w wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, godność, odpowiedzialność, swobody obywatelskie, patriotyzm, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm polityczny i światopoglądy, uczciwość, tolerancja, rodzina, edukacja, zdrowie i jego ochrona, możliwość samorealizacji, praca oraz godziwy poziom życia materialnego i duchowego”<sup>1</sup>. Są to wartości, które kształtowane być powinny niezależnie od rodzaju, kierunku i poziomu studiów. Słusznie pisze K. Denek (1999, s. 61), że wyzwaniom XXI wieku „może sprostać tylko człowiek wielostronnie wykształcony, zdolny do myślenia w kategoriach innowacyjnych i alternatywnych, energiczny, sprawny, wrażliwy na wartości, uznający je za dyrektywy postępowania, drogowskazy życia, czyli człowiek pełny”. Szansę bycia takim, ma właśnie profesjonalista wykształcony w uczelni wyższej.

Uznając konieczność kształcenia w uczelniach wyższych profesjonalistów, zastanowić się należy, czy polscy absolwenci są dobrze przygotowani do poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia oraz jakie są ich szanse na rynku pracy, w porównaniu z kolegami z krajów Unii Europejskiej?

Zgodzić się należy – w moim przekonaniu – z tymi, którzy uważają, że „polski absolwent będzie miał szansę w Europie wtedy bowiem, gdy przynajmniej tak samo dobrze będzie przygotowany nie tylko teoretycznie, ale wyposażony przede wszystkim w praktyczne umiejętności posługiwania się językiem obcym, zdolność bezproblemowego korzystania z najnowszych zdobyczy techniki (komputery, Internet, multimedia), otwartość na innych ludzi”<sup>2</sup>.

Czy zatem na poziomie studiów wyższych kształci się profesjonalistów uwzględniając rzeczywiste, aktualne, a tym bardziej przyszłe potrzeby rynku pracy? Mieć należy co do tego wątpliwości. Bardziej prawdopodobna wydaje się teza, że wiele uczelni kształci na potrzeby pracy, która nie istnieje, marnując przy tym zapas i talenty młodych ludzi oraz poniesione nakłady finansowe. A oto kilka sformułowań i danych charakteryzujących polskie szkolnictwo wyższe:

1. Rynek usług edukacyjnych w zakresie szkolnictwa wyższego jest faktem, a do głównych jego przejawów można zaliczyć:

- poza uczelniami akademickimi powstają wyższe szkoły zawodowe;
- dynamicznie rozwija się sieć uczelni niepaństwowych;
- istnieje zróżnicowanie szkół wyższych, dzielących się coraz bardziej na uczelnie egalitarne i elitarne;
- tendencja do upowszechniania wykształcenia wyższego powoduje często obniżanie poziomu nauki;
- uczelnie podejmują działania komercyjne na rzecz pozyskiwania i zwiększania liczby studentów.

2. Obserwować można, że szkoły wyższe ewaluują w stronę modelu rynkowego. Klient-student i jego oczekiwania stają się jeśli nie najważniejsze, to bardzo ważne (Gerlach, 2008, s. 110–111).

3. Wskaźnik skolaryzacji na poziomie wyższym młodzieży w wieku 19–24 lata wzrósł z 12,9% na początku lat dziewięćdziesiątych do 52,7% w roku akademickim 2008/09, co jest porównywalne z takimi krajami, jak Francja czy Wielka Brytania.

4. Do najbardziej popularnych kierunków studiów należą: ekonomia i administracja (23,5%), kierunki społeczne (13,5%) i pedagogika (8,2%). Dopiero na piątym miejscu są kierunki inżynierjno-techniczne (6,9%), a na siódmym informatyczne (4,6%). Ogółem na kierunkach technicznych i informatycznych kształci się tylko 19% studentów. Pracodawcy zaś poszukują absolwentów takich kierunków studiów, jak: techniczne i informatyczne (62%), ekonomiczne (57%), prawnicze i administracyjne (25%) oraz humanistyczne (19%)<sup>3</sup>.

Masowy rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce jest faktem. Kierunki studiów różnią się jednak często z zapotrzebowaniem rynku pracy. Rację ma Z. Melosik pisząc, że coraz częściej „traktuje się uniwersytet nie jako »oazę mądrości«, lecz jako jeszcze jedno przedsiębiorstwo, którego celem jest wydajna »produkcja« praktycznej wiedzy i absolwentów”. Typowy dla tradycyjnego uniwersytetu „kult mądrości zastępowany jest, zdaniem M. Malewskiego, kultem sprawności. Uniwersytet traci swój elitarny charakter i powszednieje” (za: Krajewska, 2004, s. 74).

Masowość szkolnictwa wyższego, konieczność „dorabiania” przez uczelnie państwowe oraz najczęściej samofinansowania się przez wyższe szkoły niepaństwowe niejednokrotnie powodują rezygnację z selekcji wstępnej kandydatów na studentów, drastyczne obniżanie wymagań w stosunku do studentów tzw. „komercyjnych” i w konsekwencji niską jakość kształcenia. Świadczą o tym między innymi oceny przygotowania absolwentów do podjęcia pracy wystawiane przez pracodawców (średnia ocen 3,3 w skali pięciostopniowej), a także samych absolwentów (średnia 3,51 w przypadku absolwentów studiów licencjackich oraz 3,7 w odniesieniu do studiów magisterskich i doktorskich). Można więc uznać, że uczelnie wyższe często nie kształcą – w pełni tego słowa znaczeniu – profesjonalistów.

## Refleksja końcowa

Niezwykle dynamiczny, ilościowy rozwój szkolnictwa wyższego stał się faktem, a konieczność uwzględniania w kształceniu akademickim potrzeb rynku pracy wydaje się nieodwracalna. Uznać zatem należy, że potrzeby rynku pracy będą nadal ważnym wyznacznikiem rozwoju tego szkolnictwa. Następuje też wzrost wymagań kwalifikacyjnych w stosunku do coraz większej rzeszy pracowników. Wzrasta zapotrzebowanie na kwalifikacje uzyskiwane w wyniku ukończenia studiów wyższych. Przewiduje się, że w połowie XXI wieku 70% stanowisk pracy będzie wymagać wykształcenia wyższego (Szulc, b.r.w., s. 1).

Zastanowić się należy, jakie działania trzeba podejmować, aby „uratować” chociaż częściowo to, co przez wieki stanowiło o istocie uniwersytetu: poszukiwanie prawdy, wolność nauki, tworzenie wartości intelektualnych. Czy można te zasady realizować uwzględniając jednocześnie potrzeby rynku pracy. Wydaje się, że tak. L. Kołakowski (2009, s. 261) pisał: „Uczeni mówią nam od dawna, że gatunek ludzki tym się między innymi wyróżnia spośród innych, że ludzie w ciągu całego życia przechowują zdolność do bezinteresownej eksploracji otoczenia, bez względu na doraźne potrzeby życiowe lub zagrożenia. Uniwersytet jest niejako zinstytucjonalizowaną formą tej właśnie swoiście ludzkiej cechy biologicznej – ciekawości jako samoistnego popędu, zdolności poznawania świata dla samego poznania. Ale uniwersytet jest także, rzecz jasna, organem służącym przekazywaniu i ulepszaniu wszystkich technicznych sprawności, od których życie cywilizacji zależy, włączając medycynę, inżynierię, prawo, gospodarkę i rolnictwo. Jest miejscem wiedzy służebnej względem tych sprawności. Nie ma sensu pytać, która z tych dwóch funkcji jest »ważniejsza«, jednakże wolno powiedzieć tyle: uniwersytet, od którego oddzieliłyby się wszystkie nauki stosowane, byłby wybitnie zubożony i, być może, utraciłby społeczną wiarygodność i prawomocność, ale uniwersytet, który byłby całkowicie sprowadzony do zestawu szkół zawodowych, przestałby być uniwersytetem, utraciłby tę funkcję, która go historycznie, a nawet, jakem sugerował, biologicznie definiuje”.

Sformułowania powyższe odnieść można do wszystkich typów uczelni wyższych. Zamiast toczyć dyskusje na temat kształtu i misji oraz funkcji i zadań edukacji akademickiej, warto poszukiwać kompromisu i podejmować próby połączenia przygotowania profesjonalistów do zatrudnienia na współczesnym rynku pracy, nie tracąc przy tym jednak tradycyjnej misji szkół wyższych.

Krytykowana często wielostopniowość studiów wyższych, wynikająca z założeń Procesu Bolońskiego, okazać się jednak może przydatna. Uznać bowiem można, że przygotowanie absolwentów do wykonywania wyraźnie określonych zadań zawodowych wymagających wykształcenia wyższego, jednak o ograniczonym profilu teoretycznym, a rozszerzonym specjalistycznym, będzie podstawowym zadaniem wyższych studiów zawodowych pierwszego stopnia.

Studia drugiego stopnia oraz jednolite magisterskie w większym stopniu powinny realizować przygotowanie naukowo-teoretyczne, chociaż w moim przekonaniu przygotowanie do funkcjonowania w określonej rzeczywistości gospodarczej nie powinno być pomijane.

Studia doktoranckie, stanowiące trzeci segment edukacji akademickiej, powinny przygotować do pracy wymagającej wyjątkowych dyspozycji intelektualnych

(Gerlach, 2008, s. 112–113). Wiele wskazuje na to, że liczba stanowisk wymagających tego rodzaju przygotowania będzie rosła. Już obecnie w USA 30% zatrudnionych pracuje na stanowiskach o charakterze twórczym (Szulc, s. 2). Dlatego rozwijanie tego rodzaju predyspozycji wydaje się w pełni uzasadnione.

Zastanówić się warto, czy nie ma racji F. Mayor, kiedy w znanym raporcie *Przyszłość świata* postuluje redefinicję roli uniwersytetu, który nie może już funkcjonować w izolacji, lecz musi pozbyć się podwójnego syndromu: „fabryki dyplomów i wieży z kości słoniowej”. Stać się powinien zarówno promotorem lokalnego rozwoju, jak i ośrodkiem promieniowania kultury. Uniwersytet XXI wieku powinien również „otworzyć się na świat pracy i uwzględnić realne potrzeby społeczeństwa” (Mayor, 2001, s. 389).

Polskie szkolnictwo wyższe przeżywa obecnie swoisty dylemat. Z jednej strony uczelnie, szczególnie te posiadające pełnie praw akademickich, mają poczucie „misji cywilizacyjnej”, uważając, że ich celem jest wykonywanie zadań natury społecznej, kulturowej. Z drugiej traktują edukację jedynie jako grę rynkową podaży i popytu. Wydaje się, że nie jest dzisiaj możliwe odrzucenie żadnego z tych punktów widzenia. Realizując zapotrzebowanie społeczne na specjalistów o określonych kwalifikacjach i kompetencjach, nie mogą zapominać o kształceniu osób krytycznie myślących, niezależnych w swoich sądach, potrafiących współdziałać w zespole, umiejących podejmować decyzje, mobilnych i otwartych na zmiany. W moim przekonaniu nie można przeciwstawiać kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i sprawności typowo zawodowych realizacji pełnionej przez uczelnie misji społecznej oraz kształtowaniu wartości – umiłowanie wolności, piękna, dobra, prawdy. Są to cechy i wartości coraz częściej poszukiwane na rynku pracy, którymi powinien się charakteryzować współcześnie rozumiany profesjonalista.

## Przypisy

<sup>1</sup> Cz. Banach, „Wartości w systemie edukacji” ([www.wsp.krakow.pl](http://www.wsp.krakow.pl)).

<sup>2</sup> T. Pomianek, A. Rozmus, „Czy nasza młodzież to szansa czy problem? – dylematy polskiego rynku pracy i polskiego szkolnictwa wyższego na tle krajów Unii Europejskiej” ([www.wsiz.rzeszow.pl](http://www.wsiz.rzeszow.pl)).

<sup>3</sup> T. Szylar, „Stan kapitału ludzkiego w Polsce, rok 2008” ([www.pszk.org.pl](http://www.pszk.org.pl)).

## Literatura

- Denek K.: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999  
Drucker P.: *Spółczesność pokapitalistyczna*. Warszawa 1999  
*Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*. Warszawa 2003  
*Encyklopedia humanisty*. Łódź 2008  
Gerlach R.: *Szkolnictwo wyższe w aspekcie potrzeb rynku pracy*. „Rocznik polsko-ukraiński – Kształcenie zawodowe: Pedagogika i psychologia” pod red. T. Lewowickiego, J. Wilsz, I. Ziaziuna, N. Nyczkało. Częstochowa–Kijów 2008  
Kolakowski L.: *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*. Kraków 2009  
Krajewska A.: *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*. Białystok 2004  
Kraśniewski A.: *Bolonia, Praga, Berlin... dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* Wkładka do „Miesięcznika Politechniki Warszawskiej” 2003, nr 12

- Mayor F.: *Przyszłość świata*. Warszawa 2001
- Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski. 2003
- Nowacki T.: *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom 2004
- Probst G., Raub S., Romhardt K.: *Zarządzanie wiedzą w organizacji*. Kraków 2002
- Raport: *Rynek pracy w Polsce i UE*. Rzeszów 2005
- Sikorski Cz.: *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*. Warszawa 1995
- Szulc T.: *Dynamika przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce a realizacja procesu bolońskiego*. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu [mps]
- Światowa Deklaracja UNESCO. Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1999, nr 14
- Toffler A.: *Trzecia fala*. Warszawa 1986
- Toffler A.: *Szok przyszłości*. Wyd.III. Przeźmierowo 2007
- Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*. OECD, Radom 2000.



Stefan T. Kwiatkowski  
*Chrześcijańska Akademia Teologiczna*

## UWARUNKOWANIA SUKCESU ZAWODOWEGO

Przedstawiciele każdego zawodu, poczynając od prawników, a na górnikach kończąc, różnią się między sobą. Każdy z nas, świadom swojej wyjątkowości, lubi patrzeć na siebie samego jako na indywidualny byt i w ten sam sposób chce być postrzegany przez innych. Z drugiej jednak strony mamy nabytą tendencję do włączania napotkanych na naszej drodze ludzi do różnego rodzaju kategorii i schematów, które ułatwiają nam życie i pozwalają efektywniej radzić sobie z napływającym do nas z każdej strony strumieniem rozmaitych informacji. W myśl tej tendencji w naszych oczach jeden polityk będzie podobny do drugiego polityka, co przejawia się chociażby w często powtarzających się z wielu stron, generalizowanych oskarżeniach o populizm. Pojawia się więc paradoks – każdy uznaje siebie za osobę niepowtarzalną, natomiast swoim zachowaniem i sposobem myślenia dowodzi, że innym takie prawo się nie należy. Jak więc jest naprawdę – jesteśmy tacy sami, czy jednak istotnie się różnimy? Spróbuję odpowiedzieć na to pytanie i przejść do omawiania konkretnych teorii, wykorzystując następujący przykład. Weźmy pod uwagę hipotetyczną sytuację – w firmie pracuje dwóch informatyków, rówieśników, absolwentów tej samej uczelni i o identycznym ilorazie inteligencji, którzy uzyskują w pracy diametralnie różne wyniki. Dlaczego jeden jest lepszy od drugiego, choć na pierwszy rzut oka nic ich nie różni? Dlaczego jednemu z nich praca daje więcej satysfakcji niż drugiemu? Dlaczego wreszcie jeden z nich zaczął brać środki uspokajające, podczas gdy drugiemu nic nie dolega i przychodzi do pracy pełny wigoru z uśmiechem na ustach?

Jedną z możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy może być wypalenie zawodowe, ale można również założyć, że za te różnice odpowiedzialny jest, przynajmniej po części, czynnik, który można nazwać *dopasowaniem*. W tym przypadku chodzi o dopasowanie konkretnego człowieka do szeroko pojętej pracy i warunków, w jakich jest wykonywana. Założmy wstępnie, że stopień dopasowania oddaje trafność podjętych przez nas w przeszłości decyzji edukacyjnych i zawodowych. Czy dobrze zrobiliśmy wybierając dany kierunek studiów czy zawód? Czy jesteśmy odpowiednią osobą, by piastować określone stanowisko w danej firmie czy zakładzie pracy? Im większe dopasowanie, tym lepiej wybraliśmy sobie zajęcie, a co za tym idzie także środowisko pracy, co, biorąc pod uwagę fakt, że spędzamy w nim kilkadziesiąt godzin tygodniowo, wydaje się czynnikiem niezwykle istotnym. Trudno być produktywnym i kreatywnym w miejscu, które wyzwała w nas negatywne emocje (strach, przygnębienie, niechęć itp.). Równie ciężko jest zajmować się czymś, co nas tak naprawdę nie interesuje, nie pobudza do samorealizacji,

nie wzbudza w nas entuzjazmu i wszystkich innych emocji, które pomagają nam poczuć spełnienie i dają nam siłę niezbędną do coraz lepszego wykonywania powierzonych nam zadań.

Rozważając zagadnienie dopasowania, wydaje się, że czynnik ten ma bardzo duże znaczenie w życiu każdego człowieka. W dalszej części artykułu skupię się więc na analizie uwarunkowań sukcesu zawodowego w kontekście dopasowania. Kolejne fragmenty artykułu odnoszą się będą do:

- osobowości zawodowej (która, łącznie z wykonywanymi zadaniami zawodowymi, pozwala nam określić stopień dopasowania),
- stresu w życiu codziennym (z uwzględnieniem stresu zawodowego),
- nadziei na sukces,
- zależności między dopasowaniem zawodowym a stresem i nadzieją na sukces.

Taki układ treści, wyróżniający zmienne zależne – stres i nadzieję na sukces – oraz zmienną niezależną – dopasowanie zawodowe – pozwala rozpatrywać interesujące nas zjawisko w konwencji badawczej.

### Osobowość zawodowa

Kluczowa dla niniejszych rozważań jest *teoria osobowości zawodowej* Johna L. Hollanda (Holland, 1966), która, jak wskazuje jej nazwa, jest zarówno teorią życia zawodowego, jak i teorią osobowości. Koncepcja ta powstała w wyniku wcześniejszych badań, m.in. Talcotta Parsonsa i Joy Paul Guilforda (Paszowska-Rogacz, 2003) oraz obserwacji poczynionych przez Hollanda, które doprowadziły go do konkluzji, że o tym, czy dana osoba jest odpowiednia do pracy w określonym zawodzie decyduje przede wszystkim interakcja zachodząca między jej osobowością a charakterystycznymi dla danego środowiska pracy właściwościami fizycznymi, wymaganiami zawodowymi i problemami (tamże). Teoria Hollanda ma więc odpowiedzieć na pytanie, „jakie cechy osobowości i środowiska pracy prowadzą do satysfakcjonujących jednostkę wyborów zawodowych, dając jej poczucie zaangażowania w pracę i wysokie wskaźniki osiągnięć zawodowych” (tamże, s. 37). Aby lepiej zrozumieć przytaczaną teorię, należy odnieść się do założeń stanowiących jej fundament, a są one następujące: 1) każdą osobę można scharakteryzować poprzez jej podobieństwo do jednego typu lub większej liczby typów osobowości zawodowej; im większe podobieństwo, tym większe prawdopodobieństwo, że dana osoba przejawia cechy i zestaw zachowań charakterystycznych dla danego typu; 2) obok typów osobowości istnieją określone typy środowisk pracy/zycia; 3) specyficzne zestawienie osoba – środowisko pozwala lepiej zrozumieć i przewidywać zachowania jednostki, bazując na wiedzy na temat typów osobowości i modeli środowiskowych (typów środowiska) (Holland, 1966).

Teoria osobowości zawodowej została stworzona na podstawie założenia, że wszystkie zawody na rynku pracy można uporządkować, a następnie poddać kategoryzacji wykorzystując stereotypy społeczne wpływające na rozumienie oraz interpretowanie nazw zawodów (Nosal, Piskorz i Świątnicki, 2000). Opierając się na licznych analizach wyróżniono następujące typy osobowości zawodowej:

*Realistyczny* – są to osoby, które charakteryzuje wysoki poziom sprawności motorycznej, męskie, silne, lubiące posługiwać się maszynami i narzędziami, co



pozostaje w bezpośrednim związku z preferowanymi przez nie zawodami (m.in. inżynier, mechanik, stolarz, operator koparki czy hydraulik). Często pracują ze zwierzętami i z różnego rodzaju roślinami. Cenią przede wszystkim pieniądze, władzę i status. Ich najsłabszą stroną są kompetencje interpersonalne.

*Badawczy* – ten typ osobowości charakteryzuje przede wszystkim zamiłowanie do szeroko pojętej nauki. Reprezentanci tej grupy są analityczni, ciekawi świata, niezależni i krytyczni, co powoduje, że angażują się w badanie i opisywanie otaczających ich zjawisk oraz tworzą teorie mające pomagać w rozwiązywaniu rozlicznych napotkanych problemów. Lubią zadania wymagające logicznego myślenia. Ich cechą szczególną może być również aspołeczność, przejawiająca się unikaniem lub wręcz niechęcią do towarzystwa innych ludzi. Nie nadają się na przywódców, a funkcjonują przede wszystkim na polu intelektualnym, wykonując takie zawody, jak antropolog, geolog czy biochemik.

*Artystyczny* – przedstawiciele tego typu – na tle innych ludzi – wyróżniają się zdolnościami do wytwarzania dzieł sztuki wykorzystując materiał fizyczny, słowny i ludzki. Cechuje ich ogromna estetyczna wrażliwość umożliwiającą im wyrażanie swoich uczuć w formie barw czy ruchów. Nierzadko stronią od innych ludzi, co wynika z potrzeby posiadania przestrzeni do swobodnej ekspresji. Unikają zajęć wymagających użycia dużej siły fizycznej lub trzymania się jakiegokolwiek harmonogramu prac. Są wrażliwi, ekspresyjni, niepraktyczni i oryginalni, co powoduje m.in. częste problemy emocjonalne. Często zostają malarzami, piosenkarzami i poetami.

*Spoleczny* – do tej grupy zalicza się osoby, które nastawione są przede wszystkim na pomaganie, nauczanie i współpracę z innymi ludźmi, których, dzięki silnej empatii i rozwiniętym kompetencjom interpersonalnym, potrafią zrozumieć o wiele lepiej niż przedstawiciele innych typów. Są to osoby idealistyczne, które za cel stawiają sobie niesienie pomocy innym, np. jako psycholog kliniczny bądź jako doradca zawodowy. Zazwyczaj korzystają z technik wywierania wpływu, by informować, szkolić, leczyć i uczyć.

*Przedsiębiorczy* – człowiek o osobowości przedsiębiorczej jest nastawiony na osiągnięcie korzyści ekonomicznych oraz celów politycznych i społecznych dzięki wykorzystywaniu rozwiniętych kompetencji przywódczych i często stosowaniu perswazji. Jest osobą dominującą, energiczną, często agresywną, a przy tym ogromna pewność siebie i ekstrawersja pozwalają jej brylować w towarzystwie. Do tej grupy należą m.in. prawnicy, politycy i maklerzy.

*Konwencjonalny* – do tej grupy należą osoby, które lubią działać w zgodzie z obowiązującymi zasadami, na podstawie ogólnie sporządzonych instrukcji i procedur, co czyni z nich idealnych urzędników, bibliotekarzy czy rachmistrzów. Preferują zajęcia wymagające manipulowania danymi, co wynika z ich wysokich zdolności do dokładnego i szczegółowego zbierania, gromadzenia i organizowania różnego rodzaju informacji. Są osobami konformistycznymi, które unikają na co dzień niejednoznacznych sytuacji i problemów wymagających angażowania się w relacje interpersonalne.

W ujęciu Hollanda (1966) każdy typ osobowości zawodowej jest wypadkową specyficznej interakcji między cechami dziedzicznymi a środowiskiem społecznym, czyli różnego rodzaju siłami i zjawiskami zewnętrznymi w stosunku do jednostki, włączając m.in. rodziców, rówieśników, pochodzenie społeczne i kulturowe

oraz środowisko fizyczne. Ów proces interakcji, w powiązaniu z osobistymi doświadczeniami, prowadzi do wytworzenia przez jednostkę specyficznego zestawu umiejętności, kompetencji społecznych, celów życiowych i wyznawanych wartości, a także określonych strategii radzenia sobie z problemami interpersonalnymi i naciskami środowiska – mówiąc ogólniej – z problemami życia codziennego. Każdy z typów osobowości zawodowej prezentuje więc złożony zestaw właściwości, z którego wynika preferencja określonej klasy zawodów i związane z nim aspiracje (Holland, 1966). Należy zaznaczyć również, że „każdy człowiek posiada cechy każdego typu, występujące hierarchicznie, w malejącym natężeniu” (Paszowska-Rogacz, Tarkowska, 2004). Przykładowo – dana osoba może posiadać wiele cech charakterystycznych dla typu realistycznego, w mniejszym stopniu typu konwencjonalnego oraz w niewielkim stopniu wszystkich pozostałych typów.

„Kariera zawodowa to droga do zawodu i sposób samorealizacji poprzez wykonywanie zawodu” (Nosal, Piskorz i Świątnicki, 1998, s. 8). Jest ona efektem zachodzącej nieustannie, wspomnianej już powyżej, interakcji osobowości i środowiska społecznego, w którym to procesie najważniejszą rolę pełni dopasowanie preferencji zawodowych człowieka i możliwości, jakie daje mu środowisko pracy (Nosal i in., 1998). Warto więc rozwinąć jedno z przedstawionych wcześniej fundamentalnych założeń koncepcji Hollanda, które stanowi, że obok sześciu wyróżnionych typów osobowości zawodowej istnieje sześć odpowiadających im typów środowisk pracy. Są to kolejno środowiska: realistyczne, badawcze, artystyczne, społeczne, przedsiębiorcze i konwencjonalne. Każde z nich ma swoje cechy charakterystyczne, które czynią je wyjątkowym, na przykład: środowisko realistyczne wymaga stosowania zasad mechaniki, czyli operowania maszynami i narzędziami, co wiąże się bezpośrednio z koniecznością dysponowania kompetencjami realistycznymi, a więc tymi, które przejawia typ realistyczny. Dlatego też – zaznacza Holland (1966) – ludzie poszukują takich środowisk pracy i zawodów, które umożliwią im wykorzystanie ich umiejętności i zdolności, a jednocześnie pozwolą im postępować w zgodzie z preferowanymi przez nich postawami i wyznawanym systemem wartości, co w efekcie pozytywnie wpłynie na odczuwaną przez nich satysfakcję i umożliwi utrzymanie stabilnego obrazu własnej osoby.

Interakcja *osobowość – środowisko pracy* wpływa na zachowanie człowieka, z kolei na jakość wzajemnych relacji między jednostką a środowiskiem, zgodnie z teorią osobowości zawodowej Hollanda wpływ mają następujące czynniki: *zgodność, spójność, zróżnicowanie i tożsamość* (Paszowska-Rogacz, 2003). Spośród wymienionych czynników najważniejsze znaczenie w rozważaniach teoretycznych zawartych w niniejszej pracy ma *zgodność – dopasowanie*.

Zgodność – inaczej zbieżność, dopasowanie – jest wyrazem efektów w dążeniu jednostki do przebywania w środowisku odpowiadającym jej typowi osobowości. Stopień zgodności można określić wykorzystując zaproponowany przez Hollanda (1966) *model heksagonalny*, który pokazuje, że „podstawowe preferencje zawodowe mają dość zwartą strukturę tworząc system” (Nosal i in., 1998, s. 9). Innymi słowy, sześć typów osobowości zawodowej pozostaje względem siebie w określonej relacji. Im większa zgodność typu osobowości i wybranego zawodu, tym większe osiągnięcia i satysfakcja z wykonywanej pracy (Paszowska-Rogacz, 2003). Wyróżnione w obrębie omawianej teorii cztery stopnie zgodności najlepiej jest przedstawić posługując się przykładem: 1) najwyższy stopień zgodności, na przykład

między typem realistycznym a środowiskiem realistycznym; 2) drugi (średni) stopień zgodności, na przykład typ realistyczny i środowisko konwencjonalne; 3) trzeci (niski) stopień zgodności, na przykład typ realistyczny i środowisko przedsiębiorcze; 4) czwarty stopień zgodności (relacja przeciwności/niedopasowanie) na przykład typ realistyczny i środowisko społeczne.

Najpopularniejszą, obok koncepcji Hollanda, teorią rozwoju zawodowego jest *rozwojowa teoria* Donalda E. Supera (Paszowska-Rogacz, 2003). Warto o niej krótko wspomnieć, albowiem obok bogactwa danych wniesionych do sfery doradztwa zawodowego i planowania kariery (jak choćby wprowadzenie pojęcia *zawodowego obrazu siebie*) jest ona w wielu miejscach zgodna z założeniami Hollanda. Oto kilka z jej podstawowych założeń (Super, 1983; za: Paszkowska-Rogacz, 2003): 1) ludzi można różnicować na podstawie zdolności, zainteresowań i typów osobowości, 2) powoduje to, że różni ludzie kwalifikują się do różnych zawodów; 3) każdy z zawodów wymaga określonych zdolności, zainteresowań i cech osobowości; 4) zadowolenie z życia i z pracy jest zależne od stopnia, w jakim jednostka może korzystać ze swoich zdolności, zainteresowań, wartości i cech osobowości, co zależy z kolei od zawodu i stylu życia, który dopuszcza ich ekspresję; 5) jednostka odczuwa tym większą satysfakcję, w im większym stopniu może urzeczywistniać obraz siebie. Innym efektem badań Supera jest często wykorzystywana przez doradców zawodowych tzw. *Metoda Tematycznej Ekstrapolacji* (Jepsen, 1994; za: Paszkowska-Rogacz, 2003), która na podstawie przeszłych zachowań jednostki umożliwia formułowanie przypuszczeń dotyczących jej przyszłych wyborów.

## Stres

*Transakcyjna koncepcja stresu* autorstwa Richarda Lazarusa (Łosiak, 2008) stanowi, że jednostka odczuwa stres w sytuacji znacznej nierównowagi między spostrzeganymi wymaganiami otoczenia a spostrzeganymi własnymi możliwościami sprostaniami tym wymaganiom. Mówiąc ogólniej – stres można definiować jako dynamiczną relację adaptacyjną pomiędzy możliwościami jednostki a wymogami sytuacji (stresorem), charakteryzującą się brakiem równowagi – chodzi o sytuację, w której stresory przewyższają nasze możliwości poradzenia sobie z nimi.

Literatura psychologiczna obfituje w wiele koncepcji stresu, ale z punktu widzenia omawianego tematu najbardziej odpowiednią do bardziej szczegółowego przytoczenia jest ta, którą w *Modelu Dopasowania Osoby i Środowiska (Model P-E; person-environment fit model)* zaproponowali French, Caplan i van Harrison (van Harrison, 1987). Model Dopasowania może być stosowany w rozmaitych środowiskach, lecz dotychczas wykorzystywany był najczęściej do opisu i pomiaru tzw. *stresu pracy*, czy inaczej mówiąc *stresu zawodowego* (Hobfoll, 2006), który określany jest jako niedostateczne dopasowanie w środowisku pracy (Van Harrison, 1987). French i współpracownicy (Cox, Griffiths i Gonzalez, 2006) określili dwa podstawowe aspekty dopasowania osoby i środowiska. Są to: 1) stopień, w jakim nastawienie, zdolności i umiejętności pracownika odpowiadają wymaganiom związanym z pracą na danym stanowisku, w organizacji danego typu; 2) stopień, w jakim środowisko pracy zaspokaja potrzeby pracownika, a przede wszystkim stopień swobody pozostawiony pracownikowi do wykorzystywania posiadanej

wiedzy i umiejętności w trakcie wykonywania obowiązków. Stres występuje wówczas, gdy mamy do czynienia z brakiem dopasowania w jednym lub w obu z przytoczonych aspektów. Mówiąc precyzyjniej, stresem zawodowym nazywamy „niedopasowanie możliwości jednostki do zasobów dostępnych w środowisku bądź (...) niedopasowanie zdolności i umiejętności jednostki do wymagań środowiskowych” (Le Blanc, de Jonge i Schaufeli, 2003, s. 180) oraz „pojawienie się przeszkód uniemożliwiających zaspokojenie jakichś silnie odczuwanych przez nią potrzeb lub osiągnięcie cennych dla niej wartości” (van Harrison, 1987, za: Łoboda, 1990, s. 68). W Modelu Dopasowania wymienia się trzy potencjalne grupy stresorów. Są to: konflikt roli, niejednoznaczność roli i przeciążenie rolą. Konflikt roli definiowany jest jako trudność w spełnieniu oczekiwań i wymagań otoczenia, mogąca wynikać chociażby z odgrywania roli, która stoi w sprzeczności z wartościami jednostki (Cox i in., 2006). Niejednoznaczność roli odczuwana jest, gdy pracownik ma zbyt mało informacji na temat roli, jaką pełnić ma w organizacji. Z kolei przeciążenie rolą wiąże się z nadmiarem pracy lub postrzeganiem pełnionej roli jako zbyt trudnej (Le Blanc i in., 2003). W Podstawowym Modelu Michigan (za: Le Blanc i in., 2003), będącym pierwotną wersją Modelu Dopasowania, zakłada się, że wymienione powyżej stresory mogą wywoływać reakcje stresowe określane mianem napięć, których efektem mogą być psychiczne i fizyczne zaburzenia (m.in. depresja, nowotwory, choroby układu krążenia, wrzody żołądka).

Należy także zwrócić uwagę na to, iż w Modelu Dopasowania Osoba-Środowisko zakłada się zależność odwrotną niż opisana powyżej – stanowi on bowiem, że „dobre dopasowanie P-E daje pozytywne skutki” (van Harrison, 1987, s. 265), które mogą się przejawiać choćby we wzroście poczucia kompetencji, poczucia skuteczności czy poczucia własnej wartości.

### Nadzieja na sukces

W ujęciu potocznym nadzieja „oznacza oczekiwanie, że dotyczące nas osobiste sprawy potoczą się w dobrym kierunku i że czeka nas coś dobrego, a nie złego” (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005, s. 5). Z psychologicznego punktu widzenia nadzieja to przekonanie, że dzięki umiejętnościom poznawczym i silnej motywacji osiąga się ważne cele. Badania dowodzą, że studenci o wysokim poziomie nadziei, w porównaniu z tymi o średnim i niskim poziomie, otrzymują wyższe oceny w testach wiadomości, częściej kończą studia, mniej zrażają się niepowodzeniami, są bardziej aktywni, dynamiczni, silniej skoncentrowani na zadaniu, lepiej określają swe cele i są bardziej skuteczni w ich osiągnięciu oraz przeżywają mniej lęków i niepokojów (Kozielecki, 2006).

C.R. Snyder na podstawie wiedzy potocznej i wcześniej stworzonych definicji nadziei – opracował nową koncepcję odnoszącą się do tego konstruktu, zgodnie z którą składają się na niego dwa rodzaje oczekiwań – 1) jednostka zakłada, że odniesie sukces, 2) który będzie wynikał z jej własnych kompetencji (Łaguna i in., 2005). Tak rozumianą nadzieję w polskiej literaturze psychologicznej określa się mianem *nadziei na sukces*, którą Snyder definiuje jako „pozytywny stan motywacyjny, oparty na wzajemnie ze sobą powiązanych dwu rodzajach przekonania” (Snyder, Cheavens i Sympson, 1997, za: Łaguna i in., 2005). Pierwszym z nich jest

*przekonanie o posiadaniu silnej woli (silna wola)*, czyli świadomość własnej skuteczności ujawniana w inicjowaniu dążenia do celu i trwania w nim, mimo napotkanych przeszkód (silną wolę można więc określić również jako *przekonanie o własnej skuteczności*). Drugim z nich jest *przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań (umiejętność znajdowania rozwiązań)*, czyli świadomość własnej wiedzy i kompetencji intelektualnych, ujawniana w sytuacjach wymagających wymyślenia lub poznania nowych sposobów prowadzących do osiągnięcia celu.

Nadzieja na sukces jest poznawczym procesem motywacyjnym i składają się na nią w miarę stabilne przekonania, które aktywowane są w konkretnych sytuacjach i w związku z określonymi celami. Występuje ona wówczas w formie myśli, które towarzyszą działaniu. Zazwyczaj nabywana jest w dzieciństwie, ale w toku późniejszych doświadczeń może się rozwijać i podlegać modyfikacjom (Łaguna i in., 2005).

### Osobowość zawodowa a stres

Koncepcja J. L. Hollanda (1966) zakłada, że każdy z typów osobowości zawodowej ma coś, co można by nazwać „wymarzoną środowiskiem pracy” – chodzi o otoczenie, które jest kompatybilne z potrzebami i zdolnościami danej jednostki, czyli mówiąc inaczej: o środowisko, w którym dana osoba będzie mogła realizować swoje umiejętności oraz postępować w zgodzie z wyznawanymi przez siebie wartościami. Kluczowy zdaje się fakt, że „wybór zawodu nie jest fragmentaryczną reakcją, odizolowaną od struktury osobowości. W grę wchodzi bowiem pewien akt uogólnionej ekspresji, wyrażającej osobowość badanego człowieka, jego zainteresowania, zdolności, motywację i wiedzę” (Nosal i in., 1998, s. 8).

Zgodnie z teorią Hollanda (1966) osoby funkcjonujące w otoczeniu odpowiadającym ich dominującemu typowi osobowości odczuwają większą satysfakcję z pracy, są bardziej stabilnie emocjonalnie, dokonują trwalszych wyborów zawodowych oraz uzyskują wyższe osiągnięcia naukowe i zawodowe niż ludzie, którzy pracują w środowisku niezgodnym z ich typem. Omawiana teoria opiera się w dużej mierze na założeniu, że nie wszyscy ludzie są świadomi tego, jaki typ osobowości sobą reprezentują (jaki typ osobowości zawodowej jest u nich dominujący). Może więc dojść do sytuacji, w której ludzie nieświadomi własnych preferencji decydują się na kierunek studiów lub pracę, która nie odpowiada ich profilowi osobowościowemu. Warto zaznaczyć, że może mieć to miejsce także wtedy i mimo to, że są w pełni świadomi swoich zdolności i zainteresowań, na przykład: wybór studiów pod wpływem panującej mody (np. wśród koleżanek i kolegów z klasy maturalnej) czy presji rodziców. Z tak uwarunkowanym wyborem studiów wiąże się zwykle późniejsze podjęcie pracy z nimi związanej, w efekcie czego człowiek nie tylko wykonuje zawód, który mu nie odpowiada, ale także jest niekiedy zmuszony do przebywania w środowisku mu obcym, niedającym mu możliwości postępowania w zgodzie z samym sobą. Przykładowo, jeśli osoba należąca do typu społecznego znajduje się w środowisku realistycznym, a więc przeciwstawnym w stosunku do jej osobowości, będzie odczuwała wewnętrzny konflikt, gdyż jej obowiązki będą sprzeczne z wytworzonym obrazem własnej osoby, oraz frustrację i obniżony poziom satysfakcji z pracy (Paszowska-Rogacz, 2003). Osobie

społecznej, nastawionej przede wszystkim na innych ludzi i przyzwyczajonej do wykonywania swoich obowiązków głównie poprzez komunikację interpersonalną, będzie niezwykle ciężko odnaleźć się w otoczeniu, w którym dominują osoby skoncentrowane na pieniądzu czy władzy i wykorzystujące „pracę mięśni”.

Brak satysfakcji z pracy i frustracja odczuwana w związku z przebywaniem w nieprzyjnym otoczeniu może stopniowo powodować zwiększający się poziom stresu zawodowego (Cox i in., 2006). Może wystąpić zarówno konflikt roli, na przykład w sytuacji, gdy zagrożone są wyznawane przez jednostkę wartości, jak i przeciążenie rolą, kiedy jednostka nieposiadająca odpowiednich umiejętności czuje się przytłoczona pracą, postrzeganą przez nią jako przekraczającą jej możliwości. Warto zwrócić również uwagę na fizyczne źródła stresu (Terelak, 2001), takie jak nadmierny hałas, wibracje czy zbyt słabe oświetlenie, do których przedstawiciele jednych typów mogą być przystosowani, natomiast inni nie.

Koncepcja Stresu jako Reakcji (Terelak, 2001) zakłada, że wszelkie objawy nieprzystosowania czy braku adaptacji są traktowane jako wskaźniki stresu. Uzasadnione wydaje się więc wyciągnięcie wniosku, że osoby „niedopasowane” z punktu widzenia koncepcji Hollanda będą miały ograniczoną zdolność do przystosowania się do nieodpowiedniego dla nich otoczenia i przede wszystkim do wykonywanego zajęcia. Z kolei problemy z adaptacją lub jej zupełny brak będą z dużym prawdopodobieństwem prowadziły do wzrostu poziomu stresu u tych osób. Biorąc pod uwagę fakt, że – według Hartley (2005) – stres powoduje takie choroby, jak nadciśnienie, cukrzyca, wrzody, wylewy, zaburzenia pracy serca czy uszkodzenia nerek, problem związku między brakiem dopasowania a stresem wydaje się niezwykle istotny. Ponadto van Harrison (1987, s. 265) twierdzi, że „zakres zachorowalności, śmiertelności i wypadkowości rośnie razem z napięciem związanym z pracą”. Nie bez znaczenia jest również to, że Nosal i współpracownicy (2000, s. 219) wyraźnie zaznaczają: „znaczenie psychologicznego dopasowania do wykonywanej pracy wzrasta wraz z wiekiem pracownika”. Można z tego wysnuć wniosek, że im dłuższy okres funkcjonowania jednostki w nieprzychylnych warunkach, tym poważniejsze mogą być poniesione przez nią konsekwencje zdrowotne.

## Osobowość zawodowa a nadzieja na sukces

Zgodnie z koncepcją Hollanda (Nosal i in., 2000, s. 218), „skuteczność działania w określonej roli zawodowej zależy od stopnia dopasowania (*fit*) właściwości pracownika do charakteru wykonywanej przez niego pracy”. Osoby, które pasują do zajmowanego stanowiska, charakteryzuje większe zaangażowanie i zainteresowanie pracą, a także większe zadowolenie, wyższe osiągnięcia, satysfakcja i zadowolenie z pracy (Paszowska-Rogacz, 2003). Uzasadnione wydaje się więc założenie, że źle dobrany zawód i nieprzyjny otoczenie mogą mieć negatywny wpływ na obie składowe nadziei na sukces. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można stwierdzić, że tego typu niedopasowanie będzie obniżało poczucie własnej skuteczności. Osoba zadowolona ze swojej pracy będzie o wiele częściej inicjowała różnego rodzaju związane z nią działania i będzie przy tym bardziej wytrwała. Taka osoba będzie też bardziej pewna własnej wiedzy i kompetencji, ponieważ

działanie w sprzyjającym środowisku umożliwi jej pełne korzystanie z wiedzy i umiejętności zgodnych z jej typem osobowości. Ponadto w jej środowisku pracy obecni będą ludzie o tożsamym typie osobowości, co zachęca do współpracy i podejmowania nowych przedsięwzięć. Można przyjąć, że osoby dopasowane będą bardziej skuteczne w swoich działaniach i bardziej odporne na wszelkie porażki, co będzie prowadziło do większych sukcesów, które zwrótnie jeszcze bardziej zwiększą poziom ich nadziei na sukces.

## Zakończenie

Przedstawione powyżej rozważania i wnioski z nich płynące wydają się istotne dla kwestii planowania kariery zawodowej (począwszy od wyboru kierunku studiów czy profilu klasy w liceum ogólnokształcącym). Biorąc pod uwagę omówione powiązanie dopasowania ze stresem i nadzieją na sukces, warto także zwrócić uwagę na niebagatelny wpływ trafności wyborów zawodowych na nasze zdrowie – zarówno psychiczne, jak i fizyczne. Zdrowie, które dopiero od niedawna zaczęło być przedmiotem zainteresowania pracodawców.

Nasza zdolność do sprawnego i efektywnego działania (nadzieja na sukces) jest, z dużą dozą prawdopodobieństwa, uzależniona także od stopnia, w jakim nasz zawód odzwierciedla nasze kompetencje.

Należy z całą mocą podkreślić, iż nasze sukcesy i niepowodzenia zawodowe wywierają wpływ na życie prywatne. Można się bowiem spodziewać, że człowiek, który nie czerpie satysfakcji z wykonywanej pracy, będzie dokonywał świadomego bądź nieświadomego transferu negatywnych emocji zawodowych na grunt rodzinny (oczywiście możliwa jest również zależność odwrotna).

Postawione tezy są zaledwie wstępem do szerszego, interdyscyplinarnego ujęcia tematu. Analizowana problematyka leży na pograniczu psychologii i pedagogiki. Teorie psychologiczne są niezbędne do prawidłowego zrozumienia omawianych zjawisk, mogą być też przydatne w praktycznych – już pedagogicznych – działaniach. Wykorzystanie wiedzy zawartej w przytoczonych powyżej koncepcjach i opartych na nich badaniach empirycznych może w dużym stopniu przyczynić się do usprawnienia systemu doradztwa, odpowiedzialnego za pomaganie ludziom (nie tylko młodym) w określeniu, jaka ścieżka rozwoju jest dla nich najkorzystniejsza z punktu widzenia posiadanych przez nich zasobów. Prawidłowe funkcjonowanie oraz strukturę szkolnego i pozaszkolnego doradztwa można w tym przypadku uznać za fundament przyszłych sukcesów zawodowych, za podstawę, której brak w wielu przypadkach równoznaczny jest z losowym wyborem.

Opierając się na intuicji oraz na wiedzy wynikającej z przytoczonych podstaw teoretycznych i zarysowanych między nimi zależności można założyć, że szersze, pogłębione badania wykazałyby istnienie następujących zależności:

- dopasowanie zawodowe w myśl koncepcji Hollanda pozostaje w związku z odczuwanym przez ludzi stresem (napięciem) – im gorsze dopasowanie, tym wyższy poziom doświadczanego przez jednostkę stresu. Tę myśl wydaje się potwierdzać van Harrison (1987), który zakłada, że napięcie jest nie tyle odbiciem słabego dopasowania, ile jego skutkiem, a odczuwany stres jest wprost proporcjonalny do stopnia niedopasowania;

- im lepsze będzie dopasowanie zawodowe, tym wyższy będzie poziom nadziei na sukces;
- analizując związek dopasowania osoba – środowisko ze stresem i nadzieją na sukces, warto zastanowić się, czy między tymi dwiema zmiennymi nie istnieje związek. Z powyższych rozważań wynika, że im większe będzie dopasowanie, tym mniejszy może być poziom doświadczanego przez jednostkę stresu, a jednocześnie tym silniejsze mogą być obie składowe nadziei na sukces. Można więc postawić tezę, że między omawianymi zmiennymi wystąpi korelacja ujemna, tzn. wzrost poziomu stresu będzie współwystępował ze spadkiem nadziei na sukces a *vice versa*, zwłaszcza że – jak zakładają Łaguna i współpracownicy (2005, s. 11) – „nadzieja na sukces jest skorelowana ujemnie z negatywnymi emocjami, a dodatnio z pozytywnymi”.

## Literatura

- Cox T., Griffiths A., Rial-Gonzales E.: *Badania nad stresem związanym z pracą*. Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy, Nottingham 2006
- Hartley M.: *Stres w pracy*. Wyd. JEDNOŚĆ, Kielce 2005
- Hobfoll S. E.: *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. GWP, Gdańsk 2006
- Holland J. L.: *The psychology of vocational choice. A theory of personality types and model environments*. Blaisdell Publishing Company, Waltham, Massachusetts, etc. 1966
- Kozielecki J.: *Psychologia nadziei*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006
- Le Blanc P., de Jonge J., Schaufeli W.: *Stres zawodowy a zdrowie pracowników*. W: N. Chmiel (red.): *Psychologia pracy i organizacji*. GWP, Gdańsk 2003
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M.: *Kwestionariusz Nadziei na Sukces. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2005
- Łoboda M.: *Czynniki stresogenne w organizacji*. W: A. Biela (red.): *Stres w pracy zawodowej. Wybrane zagadnienia*. KUL, Lublin 1990
- Łosiak W.: *Psychologia stresu*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008
- Nosal C. S., Piskorz Z., Świątnicki K.: *Kwestionariusz preferencji zawodowych KPZ. Podręcznik dla doradców zawodowych*. Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1998
- Nosal C. S., Piskorz Z., Świątnicki K.: *Kwestionariusz preferencji zawodowych J. L. Hollanda jako metoda diagnozy osobowości i zainteresowań zawodowych w procesie doboru kadr*. W: T. Witkowski (red.): *Nowoczesne metody doboru i oceny personelu*. Profesjonalna Szkoła Biznesu, Kraków 2000
- Paszowska-Rogacz A.: *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2003
- Paszowska-Rogacz A., Tarkowska M.: *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2004
- Terelak J. F.: *Psychologia stresu*. Oficyna Wydawnicza BRANTA, Bydgoszcz 2001
- van Harrison R.: *Indywidualno-środowiskowe dopasowanie a stres w pracy*. W: C. L. Cooper, R. Pane (red.): *Stres w pracy*. PWN, Warszawa 1987.



# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 5-6/2010

**Czesław Kupisiewicz:**  
*Szkice z dziejów dydaktyki.*  
*Od starożytności po czasy dzisiejsze.*  
Wyd. „Impuls”, Kraków 2010

W publikacji *Szkice z dziejów dydaktyki. Od starożytności po czasy dzisiejsze* profesor Czesław Kupisiewicz zaprasza nas w pasjonującą wędrówkę w przeszłość, w czasie której kroczyć będziemy ścieżkami dziejów dydaktyki.

W recenzowanej pracy przedstawione są złożone zagadnienia dziejów dydaktyki „od momentu pojawienia się w naukowej przestrzeni, przez różne etapy rozwoju, aż po opis stanu aktualnego”. Ale Autor zaznacza, że jest to jedynie szkic, który traktuje jako punkt wyjścia i wstępny materiał do opracowania historii dydaktyki. W klarownym *Wprowadzeniu* profesor Kupisiewicz zaznaja czytelnika z pojęciowymi konstruktami *Szkieł*, a mianowicie: *dydaktyka, pedagogika, nauczanie, uczenie się*, dzięki czemu nawiązana jest lepsza komunikacja z czytelnikiem – odbiorcą treści książki. I chociaż wprowadzenia są zwykle pomijane przez czytających, tym razem warto rozpocząć lekturę od analizy podstawowych pojęć i wyrażań pojęciowych. Umożliwia to zrozumienie podejmowanych zagadnień oraz wnikliwsze studia literaturowe omawianych problemów.

Struktura *Szkieł* jest niezwykle klarowna i uporządkowana. Dzięki podzieleniu książki na odrębne okresy historyczne, można ją zacząć czytać w dowolnym fragmencie, tym bardziej że nurt lektury wyznaczają biografie wybitnych postaci myśli dydaktycznych. Autor wyodrębnił dziesięć rozdziałów, można metaforycznie powiedzieć, przystanków w dydaktycznej podróży wehikułem czasu. Do niewątpliwych zalet książki należą syntetyczne podsumowania, zwane *Dydaktyczne osiągnięcia*... (i nazwa epoki), znajdujące się po każdym rozdziale, w których Autor podejmuje zagadnienia wpływu danej epoki na rozwój dydaktyki przez pryzmat elementów procesu kształcenia: celów, treści, metod, form czy środków dydaktycznych.

Pierwszy rozdział poświęcony jest starożytności, której wkład w rozwój myśli dydaktycz-

nej poznajemy analizując działalność greckich oraz rzymskich filozofów i myślicieli. Kolejnym punktem podróży jest średniowiecze. Profesor Kupisiewicz akcentuje rolę tego okresu w tworzeniu metod nauczania – wykładu, dyskusji, ćwiczeń. W następnym rozdziale zwraca uwagę na „ożywczy wpływ odrodzenia na dydaktykę”, w którym to okresie zaznacza wkład w rozwój dydaktyki takich postaci, jak Wolfgang Ratke, Jan Amos Komeński czy John Locke. W dalszej części Autor omawia okres oświecenia, którego hasłem przewodnim jest „umacnianie dydaktyki jako sztuki nauczania”. Z dydaktycznego punktu widzenia uwaga odbiorcy kierowana jest ku osiągnięciom takich postaci, jak Diderot, Condillac, Condorcet, Helwecjusz czy Rousseau. W rozdziale tym wyeksponowany jest polski akcent rozwoju oświeceniowej myśli dydaktycznej. Jest nim Komisja Edukacji Narodowej – jej dzieje i osiągnięcia (próba budowania systemu szkolnego).

W kolejnym rozdziale – 6 – profesor Kupisiewicz wprowadza nas w wiek XIX, który nazywa „wiekiem narodzin dydaktyki jako dyscypliny naukowej”. Wkład do wzmocnienia i rozbudowy dydaktyki jako nauki analizuje przez pryzmat życia czołowych przedstawicieli tego okresu – Pestalocciego, Herbarta, Diesterwega, a następnie Marksa i Engelsa (jako twórców pedagogiki krytycznej) oraz utopijnych socjalistów Owena i Fouriera. Należy podkreślić, iż zróżnicowana dobór postaci wyznaczających zarys dziejów dydaktyki sprawia, że czytelnik zyskuje wielopłaszczyznowy ogląd dydaktycznych problemów w kontekście rozwoju nowej dyscypliny naukowej.

Kolejnym etapem w podróży dydaktycznej jest wiek XX, który – jak zaznacza Autor – „w niespotykanej skali przyczynił się do rozwoju dydaktyki oraz treści, metod, form organizacyjnych i środków zinstytucjonalizowanego kształcenia na wszystkich szczeblach tego procesu”. Nic więc dziwnego, że został potraktowany ze szczególną uwagą. Profesor Kupisiewicz, koncentrując się na rozwoju dydaktyki w USA i jej wpływach na oświatę w innych krajach (kolejne rozdziały), omawia

szczegółowo najważniejsze amerykańskie nurty reformatorskie, zmierzające do zbudowania „nowej szkoły”, a mianowicie: progresywizm, esencjalizm, perenializm, koncepcję ustawicznego doskonalenia, descholaryzację i szkołę alternatywną. W Europie, Profesor Kupisiewicz analizuje nurty Nowego Wychowania i działalność licznych jego przedstawicieli – można wymienić chociażby O. Declory’ego, C. Freineta, M. Montessori, H. Rowida. Analiza życia i twórczości pedagogicznej tych myślicieli jest przejrzysta i uporządkowana, napisana przystępnym dla odbiorcy językiem.

Rozdział 9 zatytułowany został „Nowe ujęcia dawnych koncepcji dydaktycznych w Europie i USA w drugiej połowie XX i na progu XXI wieku”. Opisane w nim zostały „dydaktyka naukowa”, której twórcą jest Wincenty Okoń, i „psychologiczna” – Hansa Ablego oraz „dydaktyka programowana”. W tym rozdziale opisane też zostały „dydaktyczne idee przewodnie Raportów Faure’a, Klubu Rzymskiego i Delorsa”. Profesor Kupisiewicz nie zapomina też o polskich raportach edukacyjnych lat siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, w których pracach aktywnie uczestniczył jako ekspert oświatowy. Fundamentalne dla tej części *Szkiców* jest zagadnienie całościowych przemian szkolnictwa, w kontekście objęcia reformą wszystkich elementów systemu szkolnego oraz częstszych zmian podjętych składników procesu kształcenia.

Ostatni, dziesiąty rozdział to dydaktyczny bilans wieku XX oraz prezentacja problemów otwartych. Autor zaznacza, że poprzednie rozdziały miały charakter retrospektywny, a ostatni „jest ukierunkowany na projekcję i prognozy”. Dotychczasowe problemy dydaktyczne oraz nasuwające się otwarte problemy analizowane są w perspektywie najistotniejszych elementów procesu kształcenia: celów, treści, procesu, zasad, metod, form organizacyjnych i środków dydaktycznych.

Recenzowana praca jest ze wszech miar nieocenionym wsparciem dla nauczycieli, pedagogów i studentów w procesie poznawania historycznego rozwoju dydaktyki. Wyraźnie wyodrębnione epoki społeczno-kulturowe, na których tle profesor Kupisiewicz rysuje fundamenty budowania dydaktycznej myśli, sprawiają, że praca jest niezwykle klarowna i uporządkowana. Czytelnik zyskuje ogłód dzięki charakterystyce minionych dziejów oraz biografiami teoretyków i praktyków kształcenia, którzy przez stulecia przyczyniali się do ukształtowania współczesnej dydaktyki.

Należy wyrazić nadzieję, że recenzowana książka jest jedynie szkicem. Z niecierpliwością czekamy na opracowanie tomu historii dydaktyki, będącego konsekwentnym rozwinięciem i kontynuacją *Szkiców z dziejów dydaktyki*.

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk  
Uniwersytet w Białymostku

**Sławomir Trusz:**

*Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji.*  
Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 211

Inspiracją do przeczytania książki Sławomira Trusza były dotychczasowe badania na temat nietrafnych oczekiwań nauczycieli w stosunku do uczniów oraz proces ich potwierdzania się, czego konsekwencją są błędy i zniekształcenia w postrzeganiu uczniów. Za interesowanie psychologów społecznych oraz pedagogów oczekiwaniami interpersonalnymi w dużym stopniu wynika z systematycznie prowadzonych badań nad problematyką trwałości stereotypów społecznych. W ten krąg badaczy wpisuje się również autor publikacji *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Głównym przedmiotem jego analiz oraz zaprezentowanych w pracy wyników badań eksperymentalnych jest wpływ tworzonych przez nauczyciela oczekiwań interpersonalnych na kierowane wobec uczniów oddziaływanie edukacyjne, koncentrując się szczególnie na oddziaływaniach wychowawczych nauczycieli.

Prezentowana praca składa się z dwóch części – teoretycznej oraz empirycznej.

Pierwsza część zawiera siedem rozdziałów. Czytając poszczególne rozdziały możemy wzbogacić swoją wiedzę na temat efektu i źródeł oczekiwań interpersonalnych w świetle literatury przedmiotu, a także procesu i modeli komunikowania oczekiwań przez nauczycieli (tu model Rosenthala). Ponadto w tej części pracy możemy szczegółowo poznać moderatory (czynniki zapośredniczające) edukacyjnego samospelniającego się proroctwa. Czynniki te decydują o kierunku i/lub sile wpływu oczekiwań interpersonalnych nauczycieli na zachowania i osiągnięcia szkolne uczniów. Autor prezentuje i charakteryzuje te czynniki, które są jego zdaniem najważniejsze z punktu widzenia efektu oczekiwań interpersonalnych, występującego na terenie klasy szkolnej. Oto kilka z nich: prywatne teorie nauczycieli dotyczące natury ludzkiej inteligencji; atrybucje

nauczycieli i uczniów; poziom spostrzeganego przez nauczycieli podobieństwa z uczniem; cechy osobowości oraz doświadczenie zawodowe i syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli. W tym miejscu nie będę koncentrowała się na charakterystyce poszczególnych czynników. Wszystkich czytelników zainteresowanych tą problematyką odsyłam do lektury. Badany przez Sławomira Trusza proces edukacyjnego samospelniającego się proroczo został zrekonstruowany na podstawie ogólnego modelu oczekiwani interpersonalnych Rosenthala, a jak łatwo zauważyć układ rozdziałów części teoretycznej odpowiada właśnie etapom procesu, które Rosenthal przedstawił w swoim modelu.

W pierwszej części pracy autor prezentuje metodologiczne założenia przeprowadzonego eksperymentu – przedstawia przedmiot badań, hipotezy badawcze, osoby badane oraz szczegółowo opisuje procedurę eksperymentalną. W związku z tym, że na gruncie współczesnej polskiej pedagogiki prowadzenie eksperymentów należy do rzadkości, warto poznać założenia metodologiczne i wykorzystać je np. przy projektowaniu własnych badań z zastosowaniem tej metody lub w pracy ze studentami na zajęciach z metodologii (choćabyż w celu zachęcenia młodych pedagogów do podejmowania trudu prowadzenia żmudnych badań, absorbujących czasowo, wymagających niesamowitej wiedzy, talentu organizacyjnego i precyzji we wdrażaniu i realizowaniu kolejnych kroków zgodnie z procedurą prowadzenia eksperymentu). W eksperymencie S. Trusza uczestniczyło 147 nauczycielek. Badania prowadzono w warunkach laboratoryjnych, dzięki czemu zminimalizowano wpływ różnych zmiennych zakłócających – podnosi to trafność wewnętrzną eksperymentu.

Druga część pracy – składająca się z dziewięciu rozdziałów – jest prezentacją wyników eksperymentu. W recenzji przedstawię kilka ciekawych wyników badań, pomijając chronologię poszczególnych rozdziałów.

Badania autora między innymi wykazały, że oczekiwania mają wpływ na postrzeganie zachowań uczniów oraz kierowane wobec nich oddziaływania edukacyjne. Okazało się, że „istotnym źródłem oczekiwań interpersonalnych nauczycieli są informacje na temat potencjału intelektualnego uczniów. Nauczyciele w kontaktach z uczniami odwołują się do stereotypów roli »złego« i »dobrego ucznia«. Pierwsza z nich dotyczy dzieci o rzekomo niskim potencjale intelektualnym i jednocześnie

pochodzących ze środowisk społecznie i kulturowo zaniedbanych. Zdaniem nauczycielek tego typu właściwości skazują uczniów na porażkę w szkole oraz w dorosłym życiu. Druga z ról dotyczy dzieci o wysokiej inteligencji, pochodzących z rodzin o wysokim statusie. Cechy te to istotne przesłanki sukcesów uczniów w nauce i życiu dorosłym” (s. 90). Ponadto z badań wynika (co potwierdził również K. Konarzewski), że polscy nauczyciele ujawniają tendencję do postrzegania uczniów przez pryzmat ich typowych wad. „Dlatego są oni uwarzliwieni na te aspekty zachowań dzieci, które utrudniają realizację zadań wynikających z podejmowanej roli zawodowej” (s. 91).

Okazało się również, że wyobrażenia nauczycielek na temat uczniów mają wpływ na charakter kierowanych wobec nich sprzężeń zwrotnych. Autor pisze: „różnicowane oczekiwania nauczycielek były komunikowane dziecku przede wszystkim za pośrednictwem specyficznego układu nagród pozytywnych. W przypadku przyjaznego zachowania dziecka, nauczycielki tym chętniej sięgały po nagrody, im wyższe były ich oczekiwania interpersonalne” (s. 171). Natomiast nauczycielki o skrajnie niskich oczekiwaniach i jednocześnie przyjmujące, że dziecko nie jest do nich podobne, ujawniały największy dystans wobec możliwości wzmacniania dziecka.

Badania eksperymentalne potwierdziły również, że proces komunikowania pozytywnych oczekiwań za pośrednictwem nagradzających sprzężeń zwrotnych wobec zachowania dziecka zgodnego z normami społecznymi ulegał nasileniu pod wpływem: pozytywnego obrazu dziecka; wysokich ocen podobieństwa z dzieckiem; teorii inteligencji jako cechy zmiennej oraz niskiego poziomu wypalenia zawodowego.

Czytelnika zainteresowanego szczegółowymi wynikami badań eksperymentu przeprowadzonego przez S. Trusza odsyłam do lektury książki, naprawdę warto ją przeczytać.

Prezentowaną pracę polecam szczególnie nauczycielom. Stanowi ona cenne źródło refleksji nad sobą, jako osobą realizującą rolę zawodową nauczyciela-wychowawcy. Dzięki lekturze można uświadomić sobie własne mechanizmy działania i zachowania w różnych sytuacjach edukacyjnych, a w konsekwencji zmodyfikować swoje działanie, stereotypy, prywatne teorie, by ulepszyć, zmodyfikować swoje oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze. Ponadto pracę polecam pracownikom naukowym oraz studentom. Jest ona szczególnie

cennym źródłem wiedzy ze względu na odwołanie się do wiedzy i badań naukowych prowadzonych na Zachodzie oraz w Stanach Zjednoczonych. Autor przywołuje oryginalne teksty anglojęzyczne, których tłumaczeń nie spotkamy na rynku polskim. Jego cytowania i tłumaczenia są więc również inspiracją do wzbogacania wiedzy przez sięganie do literatury obcej i adaptowanie efektów zdobytej wiedzy do polskich badań oraz rozpraw teoretyczno-badawczych. Uważam, że prezentowane w pracy rezultaty eksperymentu stanowią silne bodźce motywujące i zachęcające innych badaczy do podjęcia systematycznych badań nad zjawiskiem edukacyjnego samospełniającego się prorocтва. Ponadto cenne doświadczenia autora związane z zastosowaniem metody eksperymentu, tak rzadko w ostatnich latach stosowanej w badaniach w pedagogice, są inspiracją do podejmowania badań z zastosowaniem właśnie tej metody. Warto też podkreślić, że publikacja Sławomira Trusa jest przykładem wzorowo napisanej pracy badawczej, rzetelnego opisu i analizy wyników badań, dzięki czemu właśnie może posłużyć studentom jako wzór pracy naukowo-badawczej.

Na zakończenie chciałabym również podkreślić, że niewątpliwym atutem pracy jest to, że badania prowadzone przez autora dotyczyły oddziaływań wychowawczych nauczycieli, a w dotychczasowych badaniach koncentrowano się głównie na wpływie oczekiwań interpersonalnych w obszarze oddziaływań dydaktycznych.

Joanna Łukasik  
*Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie*

#### *Socjopatologia pogranicza a edukacja.*

Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Wyd. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2008, s. 340 *Borderland Sociopathology and Education.* Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Wyd. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2009, s. 360

W ostatnich latach opublikowano wiele książek i czasopism poświęconych tematyce

zachowań dewiacyjnych, patologii. Są to zarówno publikacje w naukowym dyskursie socjologicznym, psychologicznym, jak i pedagogicznym. W dotychczasowych wydanych pracach naukowych dotyczących tej problematyki pojęcie patologii sprowadza się do wskazania rodzaju i charakteru zachowań, które należy uznać za patologiczne lub do wskazania ocenianych kryteriów<sup>1</sup>. Należy przypomnieć, że przemocy w rodzinie w polskiej tradycji sprzyjał od czasów przedpiastowskich patriarchalny typ organizacji stosunków wewnątrzrodzinnych. Nikt w rodzinie nie zasługuje na przemoc. Zjawiska te mogą być szkodliwe (dla zdrowia, życia, rozwoju), w skali indywidualnej bądź makrospołecznej, a także potępiane przez opinię społeczną ze względu na destrukcję dla ładu społecznego, dlatego należy analizować ten problem<sup>2</sup>. Potrzeba tego rodzaju publikacji wynika z zastraszającego wprost wzrostu liczby osób z różnymi upośledzeniami psychofizycznymi i dewiacjami społecznymi. Wszystko to zmusza do zapobiegania występowaniu tych anomalii oraz działania kompensacyjnego, korygującego czy terapeutycznego w socjalizacji reedukacyjnej. Współcześnie zachodzi pilna potrzeba opracowywania i realizacji programów wychowania moralnego, które z jednej strony prowadziłoby do przyswajania pojęć i zasad moralnych, a z drugiej ostrzegaliby przed konsekwencjami „łatwego” stylu życia. W systemie edukacyjnym pedagogowie są niezbędni, gdyż to oni dostarczają ważnych informacji o przejawach niedostosowania i o szansach rozwoju danego dziecka. Autorzy przyjęli tezę o wieloczynnikowym uwarunkowaniu zachowań dewiacyjnych. Aby przekonywająco przedstawić założenia systemu profilaktyki, jako głównej strategii zapobiegania dewiacjom – podjęli praktyczne rozwiązanie problemów z zakresu patologii społecznej. Profilaktyka jest dla nich naturalną konsekwencją ewolucji resocjalizacji oraz edukacji i stanowi integralną część wychowania i nauczania<sup>3</sup>.

W rezultacie powstały dwa tomy pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, Ewy Ogrodzkiej-Mazur i Anny Gajdzicy. Pierwszy – wydany w języku polskim, ukazał się w Toruniu w 2008 roku, w wydawnictwie Adam Marszałek, pod tytułem *Socjopatologia pogranicza a edukacja*. Natomiast druga – anglojęzyczna publikacja pod tytułem *Borderland Sociopathology and Education* została wydana w tym samym wydawnictwie w roku 2009.

Problematyka socjopatologii jest przedstawiona w kontekście pogranicza/pograni-

czy i poruszane są przede wszystkim aspekty uwarunkowań socjopatologii w warunkach ciągłych zmian w społeczeństwie pluralistycznym. Książki są teoretycznymi studiami, opartymi na współczesnych teoriach psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych, jak również zawierają ważne postulaty, które mogą mieć istotne znaczenie w kreowaniu praktyki oświatowej. Publikacje mogą za zainteresować szerokie gremia humanistów i przedstawicieli nauk pokrewnych, którzy widzą potrzebę wykraczania poza wąsko specjalistyczne ujęcia podstawowych zagadnień na rzecz całościowego, globalnego spojrzenia na problematykę socjopatologii. Publikacje adresowane są przede wszystkim do badaczy zachowań patologicznych, studentów nauk społecznych, terapeutów, wychowawców w zakładach specjalnych, a także do pracowników socjalnych.

Tom I konstituuje pięć części. Praca zawiera dwadzieścia artykułów naukowych pióra dwudziestu pięciu autorów. W pierwszej części pt. *Wybrane obszary socjopatologii pogranicza* zebrano pięć artykułów, odpowiadających problematyce zasygnalizowanej w tytule tej części. Przedstawione są różne teoretyczne podejścia do kategorii obszarów socjopatologii, podkreślana jest jej wieloznaczność.

W omawianej problematyce zasadne wydaje się odwołanie w artykule Andrzeja Radziewicza-Winnickiego do kulturowych przemian związanych z transformacją w Polsce. Autor przywołuje m.in. Piotra Sztompki koncepcję traumy (2000, 2002)<sup>4</sup>, by ukazać możliwe znaczenie zaawansowania przemian transformacyjnych dla tożsamości społecznej Polaków i mniejszości narodowych, znaczenie odzwierciedlenia się przemian społeczno-ustrojowych w tożsamości. Oczekuje, że w świadomości badanych będą następować przekwalifikowania z Obcych na Innych społecznie i kulturowo. Autor wykazuje pomocną rolę edukacji, odierwanej od prób obrachunków z narodowej przeszłości.

Zasięg grupy – granica grupy, kategoria teoretyczna „granica” stosowana jest w odzwierciedleniu od terytorium, przybiera znaczenie symboliczne, świadomościowe. Odejście od rozumienia granicy i pogranicza w ścisłym związku z terytorium postuluje między innymi Grzegorz Babiński (2001)<sup>5</sup>, którego typologię pogranicza przytacza Jacek Kurzępa. Rozważa socjopatologię w kontekście „zaburzenia życia społecznego, czego przejawami są osłabienie więzi społecznych, depozycjonowanie oraz

kwestionowanie znaczenia norm i wartości” (s. 40). Krytyczny namysł nad zjawiskowością socjopatologii pogranicza opiera autor na wybranych obszarach Polski (pogranicze polsko-czeskie, wschodnie – w wymiarze społecznym, psychologicznym i kulturowym ludność pochodzenia białoruskiego została opisana przede wszystkim w pracach Andrzeja Sadowskiego i Jerzego Nikitorowicza<sup>6</sup>) i na świecie (pogranicze amerykańsko-meksykańskie). W końcowej części artykułu autor przedstawił przykłady badań z wykorzystaniem obserwacji uczestniczącej ukrytej i własne kryteria klasyfikacji i opisu obserwacji osób uczestniczących w badaniach.

Przemysław Grzybowski pokazuje Obcych, jako „trędowatych” i podkreśla, że często są wyizolowani ze społeczeństwa, przez panujące stereotypy w ich otoczeniu. Odpowiedzi na pytania o stosunek do Innych, na podstawie powyższej tezy, umożliwiają wnioskowanie o „autopojmowanie”. Autor zajął się problematyką współpracy państw, wspomagających mniejszości narodowe.

Poprzez krótkie historyczne wprowadzenie, Lidia Burzyńska-Wentland uwypukliła przyczynowość patologicznych zachowań wobec mniejszości narodowej na Pomorzu Gdańskim, wyliczając szereg incydentów i zestawiając je z propozycjami pomocy pokrzywdzonym. Artykuł jest pogłębieniem opracowania tej autorki na temat edukacyjnych i kulturalnych projektów Związku Mniejszości Niemieckiej w Gdańsku, którego członkowie mimo wszelkich utrudnień, starają się szerzyć kulturę między innymi na festiwalach mniejszości narodowych i etnicznych<sup>7</sup>. Mniejszość niemiecka, ukraińska, żydowska oraz inne, znajdujące się na marginesie życia społecznego, zostały opisane, w świetle doznawanych krzywd, na podstawie wywiadów przeprowadzonych przez autorkę z przedstawicielami związków mniejszościowych.

Część pierwszą pracy zamyka artykuł Marika Walancika, który porusza problemy Misji Stabilizacyjnej polskich żołnierzy na Bliskim i Środkowym Wschodzie oraz ludności zamieszkałej na tych terenach. Ukazuje złożoność działań wspomagających, które podejmowane są wśród ludności i prezentuje rezultaty tych poczynań.

Drugą część opracowania – *Socjopatologia pedagogiki*, otwierają rozważania Zbigniewa Kwiecińskiego, w których autor opisuje kategorię „zera” (redukcji całej tradycji kształcenia i wychowania) w życiu ludzi z pogranicza, spowodowaną często „osaczeniem, brakiem

bezpiecznych perspektyw" (s. 106). Nawiązując do koncepcji Davida Gordona na temat hamowania rozwoju uczniów i studentów, uwidoczniła luki programowe. Autor zwraca szczególną uwagę na odrębność etniczną, narodową i państwowo-polityczną. Jego zdaniem, odrębność jako inność społeczna stanowi podstawę kształtowania się jednego z wariantów tożsamości społecznej zarówno jednostek, jak i grup społecznych.

W części trzeciej zatytułowanej *Dzieci, młodzież i studenci wobec zjawisk patologicznych*, umieszczonych zostało siedem artykułów. Aby odpowiedzieć na pytanie dotyczące rozmiarów dewiacji i najważniejszych tendencji, jakie ujawniają się w obecnym ich rozwoju, należało przeprowadzić badania empiryczne mieszczące się w odpowiednich granicach przestrzennych. Zgłębiając treści trzeciej części omawianej pracy, nie można pominąć żadnego z artykułów, gdyż łącznie tworzą całościowy obraz problematyki, wykazując jej rozległość z doniesień badawczych zawierających analizy wyników badań empirycznych realizowanych w różnych ośrodkach naukowych. Dzieci maltretowane w domu są agresorami w grupie rówieśniczej, a potem podobnie zachowują się w życiu dorosłym, w rodzinach które same tworzą. Cechą charakterystyczną dorosłego maltretowanego w dzieciństwie jest często negatywny stosunek do innych. Autor pamiętając, że przemoc rodzi przemoc, szuka metod wychowania chroniących dzieci przed demoralizacją<sup>8</sup>.

Gabriela Herzyk i Jacek Stelmach przedstawiają obraz przestępczości nieletnich na pograniczu polsko-czeskim. Artykuły, zawierające postawy i opinie wybranych grup respondentów, dotyczące zjawiska przemytu ukazał Jolanta Muszyńska i Mirosław Sobecki, a zjawiska przemocy w rodzinie Tomasz Bajkowski i Jolanta Muszyńska. Materiał zebrano wśród studentów pedagogiki na pograniczu polsko-białoruskim. Poruszana tematyka w tych artykułach jest stale aktualna, szczególnie w kontekście niektórych zagrożeń struktury i funkcjonowania współczesnej rodziny. Sporo miejsca poświęcono postawom młodzieży wobec tych zjawisk. Pytania kierowane do młodzieży pochodzenia białoruskiego i konfrontacja z opiniami polskich rówieśników mogłyby pomóc w wyjaśnieniu niektórych zjawisk, dlatego artykuły te inspirują do dalszych studiów i badań.

Na uwagę zasługuje artykuł Ewy Ogrodzkiej-Mazur, która zebrała materiał empiryczny wśród wychowanków świetlic środowisko-

wych na Śląsku Cieszyńskim. Sformułowane przez autorkę wnioski świadczą o związkach resocjalizacji z pomocą społeczną. Pokazują, że niedostateczne uwzględnienie relacji między obu tymi dziedzinami może mieć negatywne konsekwencje. Artykuł poświęcony jest wybranym przejawom niedostosowania społecznego oraz świetlicy – placówce wspierającej funkcjonowanie rodziny.

Anna Gajdzica i Małgorzata Gil opisały obraz „własnego ja” dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. Autorki charakteryzują dzieci z niedostosowaniem społecznym, jako niepotrafiące okazać swoich prawdziwych uczuć. Zaspokajanie zaś potrzeb i oczekiwań dość często prowadzi do kształtowania się u nich osobowości „fałszywego ja” – postawy, dzięki której na zewnątrz pokazują jedynie to, czego się od nich oczekuje. Autorki dokonują także analizy stanów, które mogą spełniać funkcje sygnalizacyjną bądź zamazywania prawdy.

Artykuł Barbary Chojnackiej-Synaszkó i Beaty Kozieł porusza problematykę eksperymentowania z narkotykami i ustosunkowania się do tego problemu przyszłych pedagogów. Badania empiryczne, które przeprowadziły autorki, wykazały liberalne podejście studentów pedagogiki do tej tematyki. Po tej analizie wysnuły wniosek: „iż szkoła wyższa – obok dostarczania wiedzy – powinna również wychowywać” (s. 189), by przyszli pedagodzy mogli służyć za model socjalizacji. Jakub Bączek opisał zaniedbane w literaturze przedmiotu, uzależnienia bez substancji. Wybrał uzależnienia od: Internetu, telefonu komórkowego i pracy, a swoje badania empiryczne przeprowadził wśród studentów żywieckiej uczelni. Autor jedynie wskazał na pewne tendencje w tym zakresie, nie ukazując procentowych liczb zjawiska. Artykuł dotyczy patologii indywidualnych, między innymi jednego z największych zagrożeń współczesnych – uzależnień.

Kultura pogranicza stawia przed współczesnym człowiekiem trudne zadania kształtowania i wspólnego „budowania” rzeczywistości z zachowaniem szacunku i uznania dla odmienności. Zagubienie człowieka powoduje wychodzenie i powroty na pogranicza, kreujących tożsamość, pozwalających otwierać się na innych i odkrywać w sobie innego<sup>9</sup>. Dlatego nieco odmienna, w porównaniu z poprzednimi artykułami, jest konstrukcja i specyfika następných artykułów wchodzących w skład części czwartej i piątej. Czwarta część – *Socjopatologie pogranicza a wychowanie do wartości* – zawiera trzy artykuły na temat metod i rozwią-

zań teoretycznych związanych z człowiekiem, wartościami i aksjologicznymi podstawami kształcenia pedagogów.

Katarzyna Olbrycht upatruje w wychowaniu do szacunku rolę przeciwdziałania socjopatologii pogranicza. Wyjątkowy akcent położyła autorka w wychowaniu na szacunek, gdyż jego rola w działaniu na rzecz dobra drugiego i dobra wspólnego jest szczególna. Bogaty zestaw źródeł, z którego korzystała autorka ukazuje nie tylko wieloaspektowość i złożoność problemu wychowania ku wartościom, ale także trud, by tę złożoną rzeczywistość przybliżyć praktykom i teorytom wychowania.

Urszula Klajmon-Lech w swym artykule ważną rolę przypisała wychowaniu religijnemu, które ma zapobiegać zachowaniom patologicznym. Ukazując człowieka przedstawionego w Biblii, jako grzesznego, a zarazem odkupionego, posłużyła się pojęciem *Homo Novus* (s. 242) i daje wykładnię treściową nasyconą troską o człowieka, by podkreślić odpowiedzialność za czyny popełniane przez suwerenny byt. Przedstawiła koncepcję katechety św. Augustyna oraz myśl pedagogiczną św. Tomasza z Akwinu, która charakteryzowała również papieską – Jana Pawła II – koncepcję wychowania religijnego.

Sztuka w życiu człowieka doceniona została już w XIX wieku. Na przestrzeni ostatnich stu lat stwierdzono rosnącą potrzebę obcowania ze sztuką w życiu społecznym, w tym także i szkolnym<sup>10</sup>. Artykuł Teresy Wilk, oprócz roli „katharsis”, podkreśla oddziaływanie teatru na kształtowanie się i rozwój oświaty, również w kontekście położenia na ziemiach etnicznie zróżnicowanych. Wizja człowieka w teatrze staje się kanwą do wyeksponowania potocznych doświadczeń jednostek czy grup społecznych, odczuwalnych jako Inne. Codziennność urzeczywistniająca się „na deskach teatru” rozpatrywana jest z perspektywy teatralnej koncepcji bądź zjawisk, które cechuje społeczna wymiana oraz teatralny sposób narracji.

Piąta część opracowania, pt. *Działalność profilaktyczna i terapeutyczna wobec zachowań patologicznych*, zawiera cztery artykuły, które mogą stanowić cenne źródło inspiracji w tworzeniu konkretnych modeli praktycznego działania. Wiktor Rabczuk opisuje przejaw niedostosowania społecznego, jakim jest absencja szkolna na przykładzie Francji. Gabriela Piechaczek-Ogierman omówiła działania profilaktyczne w szkole, podkreślając znamienne rolę współpracy nauczycieli ze środowiskiem rodzinnym uczniów i instytucjami wspomagającymi ich

wychowywanie. Bariery i różnorakie ograniczenia w realizacji programów profilaktycznych zestawiała z wynikami badań w środowisku miejskim i wiejskim.

Charakter interakcji a kształtowanie się ról w rodzinie alkoholowej przedstawił Zbigniew Bubak. Artykuł ten to oparta na doświadczeniach publikacja przedstawiająca: sytuację i problemy dzieci alkoholików, wskazówki dla osób pracujących z takimi dziećmi i młodzieżą, sposoby rozpoznawania dzieci alkoholików od wieku przedszkolnego poczynając, na uczniach szkół podstawowych kończąc. Autor traktuje picie alkoholu przez nieletnich jako zagadnienie związane z rozwojem i analizuje je w kontekście środowiska psychospołecznego. Szczególnie wiele uwagi poświęca wpływom rodziny i środowiska domowego na stosunek młodzieży do alkoholu.

Istniejące ruchy, stowarzyszenia, grupy i wspólnoty religijne, mimo zagrażających im niebezpieczeństw, są wielką szansą na odnowę wspólnot parafialnych i duszpasterstwa. Zrzeszenia kościelne są bowiem szkołą wiary, modlitwy, nawrócenia, odpowiedzialności za Kościół i świat. Ugrupowania te dla swego prawidłowego wzrostu potrzebują wsparcia parafii, diecezji i całego powszechnego Kościoła. Poprzez uczestnictwo w ruchach, stowarzyszeniach, grupach i wspólnotach religijnych chrześcijanie uobecniają Kościół w różnych środowiskach swego życia. Są one również znakiem obecności Jezusa, który zapewnił, że gdzie dwaj albo trzej zgromadzeni są w imię Jego, tam i On jest pośród nich. Choć zrzeszenia religijne odznaczają się różnorodnością pod względem organizacji, metod czy obszarów działalności, łączy je jeden cel, którym jest „uczestnictwo w misji Kościoła głoszącego Ewangelię Chrystusa” (Christifideles laici 29). Ostatnią część w zbiorze zamyka praca Anieli Różańskiej, pokazująca działalność profilaktyczną Kościołów i stowarzyszeń wyznaniowych na Zaolziu. Znajdziemy w niej liczne przykłady działań, nie tylko profilaktycznych, lecz wychowawczo-prewencyjnych różnych grup, których zaangażowanie pomaga wzrastać „świadomości odpowiedzialności społecznej i obywatelskiej, wynikającej z przyjętego przez osobę systemu wartości oraz zasad życia wspólnotowego” (s. 332).

Praca anglojęzyczna zawiera dwadzieścia rozpraw naukowych, ujętych w czterech częściach, autorstwa dwudziestu trzech naukowców, w tym pięcieli się osiem artykułów z dwudziestu, które znalazły się w poprzednio

opisywanej pozycji. Są to w kolejności artykuły: Anny Gajdzicy i Malgorzaty Gil, Ewy Ogrodzkiej-Mazur, Barbary Chojnackiej-Synaszkó i Beaty Kozieł, Jakuba Bączek (wszystkie w części III), Zbigniewa Bubaka, Gabrieli Piechaczek-Ogierman, Urszuli Klajmon-Lech, Anieli Różańskiej (zawarte w części IV). Większy nacisk położono w niej na przedstawienie anglojęzycznemu czytelnikowi polskiego punktu widzenia na socjopatologię pogranicza, a także na opisanie i podkreślenie specyfiki roli edukacji w tym zjawisku społecznym. Wartość naukową temu tomowi nadają artykuły z tomu pierwszego przetłumaczone na język angielski. Dotyczą bowiem różnych regionów pogranicza w Polsce, a także sporo miejsca poświęcono pograniczu polsko-czeskiemu oraz polsko-białoruskiemu. Dzięki temu, że zachowane są wątki z poprzedniego tomu, można dokonać wielu ciekawych interpretacji i porównań.

Część pierwsza pt. *Borderlands and problems of multicultural communities – the past and present* („Pogranicza i problemy społeczności wielokulturowych – historia i współczesność”) obejmuje cztery artykuły, poświęcone problematyce edukacji wobec różnicowania narodowego, kulturowego i religijnego w regionach pogranicznych i jej dziejom. Autorzy zwracają uwagę na obecną we współczesnej rzeczywistości wielokulturowość, pokazują możliwe sposoby jej ujęcia i rozumienia, a źródła kryzysu upatrują w przemianach cywilizacyjnych, społeczno-ustrojowych. Andrzej Małkiewicz ukazuje, jak zmieniały się nastroje mieszkańców (rozczarowanie) na odzyskanej ziemi, po przyłączeniu Zaolzia do Polski, na początku października 1938 roku. Omawiane przez autora w artykule błędy i niepowodzenia „nie wpłynęły zresztą na jakąś generalną zmianę postaw narodowych Polaków na tym terenie” (s. 39).

Formy pluralizmu stanowią odzwierciedlenie wzorów wielokulturowości, w których nie tylko narody, ale wszystkie grupy kulturowe stanowią komponenty pewnych całości strukturalnych<sup>11</sup>. Andrzej Sadowski uważa, że strategia asymilacyjna jest „podstawową ścieżką radzenia sobie mniejszości z własną odmiennością etniczno-kulturową” (s. 43), a powstanie społeczeństwa migracyjnego w regionach peryferyjnych traktuje jako zagrożenie ich funkcjonowania i rozwoju (s. 47).

Naród i nacjonalizm w praktyce są pojęciami ze sobą blisko związanymi, ale ważne jest, by nie łączyć ich ściśle ze sobą, gdyż różne formy narodu można dostrzec przed pojawieniem się ideologii nacjonalizmu, a także poza prze-

strzenię, w jakiej owa ideologia się zrodziła<sup>12</sup>. Celem rozważań podjętych przez Jerzego Nikitorowicza było zwięzłe wprowadzenie w problematykę etnocentryzmu i nacjonalizmu, i tym samym „zauważyć problem zagrożenia etnocentryzmem i nacjonalizmem, powstawania i rozwoju „życiodajnego” pogranicza” (s. 67). Zamierzeniem autora jest wywypuklenie różnych teoretycznych, ideologicznych i historycznych aspektów tej problematyki, prac teoretycznych oraz zasadniczych paradygmatów określających sposób wyjaśniania tego problemu. Tożsamość narodowa została określona jako poczucie terytorialnej, historycznej, kulturowej, politycznej i ekonomicznej więzi z narodem, oparte w mniejszym lub większym stopniu na etnocentryzmie. Wiąże się to z przeniesieniem uwagi w dalszych częściach artykułu z nacjonalizmu rozumianego jako ideologia, ruch i język symboliczny na przedmiot jego odniesienia – naród, zarówno jako dyskutowane pojęcia, jak i rodzaj wspólnoty oraz instytucjonalnej formy organizacji. Autor starał się naszkicować alternatywną historię narodu, udało mu się oddać swoistą temperaturę oraz złożoność dyskusji w tej tematyce, a przy tym wytyczyć jasne ramy umożliwiające zrozumienie różnych stanowisk w podejściu do tego zagadnienia.

Euroserioctwo – problem społeczny i pedagogiczny, przy ustalaniu i analizie przyczyn makrosocjalnych podkreśla się, że trzeba pamiętać, że przemiany społeczne i ustrojowe przyniosły oprócz oczekiwanych skutków również negatywne<sup>13</sup>. Zenon Jasiński przedstawił problem wyjazdów rodziców „za pracą” na Opolszczyźnie i opieki nad dziećmi. Z prezentowanych szczegółowych wyników badań dowiadujemy się o opiece pozostawionych przez rodziców dzieci. Zdaniem autora, konieczne jest większe zainteresowanie tym zagadnieniem nauczycieli i pracowników służb społecznych. Artykuł zwraca uwagę na występujące zjawisko w sferze politycznej, społecznej i ekonomicznej. Wśród wielu symptomów współczesnych przemian w życiu rodziny obserwujemy powiększającą się liczbę rodzin, które nie mogą poradzić sobie z bezrobociem, a właściwe wypełnianie funkcji „przekracza możliwości rodziców”, którzy jako emigranci pracują za granicą.

Odminną kwestię poruszono artykułach w części drugiej pt. *Practical aspects of borderland sociopathology* („Praktyczne wymiary socjopatologii pogranicza”). Koncentrują się przede wszystkim na złożonych i trudnych obszarach



życia społecznego oraz na uwarunkowaniach ludzkich postaw wizji świata. Procesy transformacyjne w Polsce przyczyniły się do powstania w szerokim zakresie problemu „tożsamości społecznej jednostek w sensie rozumienia siebie samego”, odrębność jako inność społeczna stanowi „podstawę kształtowania się jednego z wariantów tożsamości społecznej zarówno jednostek, jak i grup społecznych”<sup>14</sup>.

Artykuł Doroty Misiejuk wprowadza w zagadnienia patologii komunikowania się na pograniczu z perspektywy teorii Rolanda Barthesa. Komunikacja jest przedmiotem badań społecznych, a więc przede wszystkim socjologii, psychologii i pedagogiki. Często staje się zjawisko zwielokrotnionego zakoczenia występujące wspólnie ze zwielokrotnionym początkiem. Pomocna w zrozumieniu tego zjawiska może być koncepcja „rozgwieźdzenia” tekstu, reprezentowana przez Rolanda Barthesa. Ten francuski filozof twierdził, że mit to swoisty, odpolityczniony metafazyk (metafazyk, gdyż używa już istniejących znaków językowych, a odpolityczniony, bo nie chce rzeczywistości przekształcać, lecz ją stabilizować i uwieczniać)<sup>15</sup>. W artykule analizowane są dwa indywidualne przypadki: wystawa fotograficzna historii klasztoru w Supraślu i dyskusja po akcji billboardowej: „Jestem Polakiem; Jestem Polką” (s. 91–92). Analiza procesu komunikowania się pozwoliła autorce na prześledzenie uwarunkowań interpretacyjnych i zabiegów retorycznych uwzględnionych w dyskusji po wydarzeniach. Autorka omawia i poddaje analizie porównawczej różnorodne teorie, będące podstawą praktycznej strony komunikacji, jak również prezentuje teorie socjologiczne oraz pedagogiczno-psychologiczne, które są uzupełnieniem teorii komunikacji oraz filozofii języka.

Soňa Kariková w artykule o etnicznych uprzedzeniach, które są potencjalnym źródłem przekroczeń występujących w szkołach, przedstawiła typowe formy mentalności zbiorowej o tematyce etnicznej. Przejawiają się one nie tylko w szkołach na pograniczach Słowacji, ale też występują w Polsce jako nowe więzi etniczne. Opisała występujące w szkołach bądź preferowane zmiany w postawach oraz stanowiska przyjmowane przez szkoły pogranicza w sprawach etnicznych. Wypunktowała problem przygotowani nauczycieli do pracy w tego typu placówkach oświatowych. Tezy przypominają czytelnikowi, że w kryzysie wartości, panującym we współczesnym świecie, każdy odpowiedzialny za młode pokolenie ma obowiązek rozwijania wartości, w których

najogólniejszym układem jest konserwatyzm wartości oparty na modelu moralności chrześcijańskiej<sup>16</sup>.

Część trzecia pt. *Children, youth and students in the face of pathological phenomena* („Dzieci, młodzież i studenci wobec zjawisk patologicznych”), oprócz artykułów z tomu I, zawiera pracę Anny Gajdycy, omawiającą plany życiowe dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. Autorka w sposób rzetelny przybliży obraz wielopłaszczyznowych wyznaczników dróg życiowych najmłodszego pokolenia. Dobór respondentów podyktowany został różnicami w fazach rozwojowych i złożonymi uwarunkowaniami sytuacji życiowej indywidualnych i zbiorowych. Artykuł przedstawia analizę kategorii pojęciowej modelu wyboru przyszłości badanych. Badania dostarczają interesującego materiału dotyczącego spostrzegania przez respondentów własnych możliwości.

Alina Szczurek-Boruta określiła warunki sprzyjające i blokujące rozwój jednostki w sferze społecznej, jak również szanse i bariery rozwoju społecznego w poziomie rozwoju jednostek i grup społecznych w typowych środowiskach centrum Polski i na pograniczach wyznaczonych kulturowo, nie określonych geograficznie, lecz bardziej społecznie i symbolicznie. Autorka uświadamia pedagogom, że koncepcje zadań rozwojowych są zadaniem edukacji szkolnej, która powinna stworzyć „możliwość uczestniczenia młodych ludzi w opanowywaniu zadań rozwojowych. „Zadaniem edukacji jest stworzenie okazji do indywidualnego ćwiczenia” (s. 181).

Tekst Jolanty Suchodolskiej porusza społecznie ważny problem, przynosząc potwierdzenie z obserwacji i analizy, iż osoby niepełnosprawne i niezdolne są objęte problemem bezrobocia, a ich życiową szansą staje się edukacja. Podmiotowość osobowości takich osób wyraża się w uświadomionych uczuciach najpierw wobec siebie, potem wobec Innych i świata. Autorka uważa, że efektywne działanie pedagogiczne, akcentujące wspieranie niepełnosprawnych grup młodzieży w polskim szkolnictwie, należałoby zmodyfikować. Prowadzone badania i refleksje świadczą, że liczna grupa młodych osób niepełnosprawnych, które szukają pracy (s. 198), posiada zawód i średnie wykształcenie. Dzięki badaniom empirycznym wiemy, że osoby niezdolne do pracy starają się być aktywne. Jednak sytuacja, w której się znajdują, powoduje, że ulegają dominującym warunkom osób z ich otoczenia i zwiększają grupę słabych i nieporadnych.

Ważne jest to szczególnie w kontekście rosnącego bezrobocia, gdyż osoby bez perspektyw i pozostawione same sobie nie osiągną zamierzonego celu/ów życia.

Część czwarta pt. *Prevention and therapeutic activity in the face of pathological behaviour* („Działalność profilaktyczna i terapeutyczna wobec zachowań patologicznych”) obejmuje artykuły na temat walki z przestępczością nieletnich, która wymaga koordynacji działalności władz i instytucji państwowych oraz organizacji społecznych w dziedzinie opieki nad dzieckiem. Środowisko szkolne odgrywa również istotną rolę w procesie socjalizacji, a pojawiające się w tym procesie zaburzenia wydają przyczyniają się do rodzenia się zachowań agresywnych. Przejawia się to w niechęci młodzieży do szkoły, nauki oraz zaburzonych relacjach między nauczycielami a uczniami.

Bronislava Kasáčová i Katarina L'uptáková opisują specyfikę pracy nauczyciela, jego kondycję, personalny charakter etyczny oraz kwalifikacje, jakie powinien prezentować. Osobne miejsce autorki poświęcają zagadnieniom przygotowania pedagogów do pracy z osobami pogranicza, aby wdrażać edukację wielo- i międzykulturową. Nauczyciel jest osobą, od której oczekuje się zaangażowania w sprawy uczniów, w tym chęci poznania ich sytuacji życiowej, również w przypadku, gdy jawi się ona jako problemowa (s. 265). Edukacja międzykulturowa jest skuteczna tylko wówczas, kiedy jest spójna z programem edukacyjnym i wychowawczym szkoły. W artykule przeanalizowano pojęcie partnerstwa edukacyjnego w kontekście aktualnej rzeczywistości, wykorzystując teoretyczne refleksje oraz wyniki badań, określa orientację przyszłych nauczycieli wobec współpracy szkoły, rodziny i lokalnej społeczności. Szkoła to miejsce, w którym nauczyciel ma przewagę w relacji z uczniami i rodzicami, dlatego może podjąć działania i poszukiwania coraz lepszych rozwiązań konfliktów występujących w obszarze pogranicza. Niezbędna jest jednak znajomość samego zjawiska przeciwdziałania socjopatologii w Słowacji, które ulega stałym przemianom. Problem ten został nakreślony przez Mirosława Valicę. Autor omawia historyczne uwarunkowania współpracy i integracji kulturowej w Europie XX wieku i problemy kultury. Ukazuje także próby przeciwdziałania współczesnym zagrożeniom kultury i wskazuje na możliwość kulturowego jednoczenia się Europy wokół uniwersalnych wartości kultury oraz odrębnych kultur narodowych. Autor przy-

bliżył teoretyczne podstawy zagadnienia oraz wskazał przykłady i metody działań.

Na uwagę zasługuje fakt, iż poszczególne artykuły prezentowane w recenzowanych pracach zawierają liczne nawiązania do koncepcji działań środowiskowych praktykowanych w różnych państwach Unii Europejskiej, m.in. w Słowacji oraz na pograniczach wschodnich i zachodnich Polski. Uczestnictwo Polski w strukturach Unii Europejskiej skłania do poszukiwania adekwatnych rozwiązań problemów społecznych, występujących w różnicowanym natężeniu w poszczególnych państwach. Autorzy obu tomów, mimo iż zmarginalizowali rolę, jaką w zakresie socjopatologii odgrywa również nauka i inne dziedziny pozornie niezwiązane z tym zjawiskiem (mam na myśli stosunek do medycyny, do historii i przyszłości), to obie publikacje mają niezwykle dużą wartość merytoryczną.

Zaletą obu tomów jest ujęcie tematu z wielu perspektyw, zwrócenie uwagi nie tylko na indywidualny aspekt socjopatologii, ale również na jej szerszy zakres. Autorzy wszystkich artykułów zamieszczonych w książkach wnieśli cenne spostrzeżenia związane ze zrozumieniem istoty i etiologii współczesnych zachowań dewiacyjnych, które wymagały nie tylko wnikliwej obserwacji ich przejawów w konkretnych kontekstach społecznych, ale przede wszystkim empirycznych badań, których wyniki są poddawane interpretacji, wykorzystującej dyrektywy współczesnej metodologii badań naukowych.

Obie publikacje mają niezwykle dużą wartość merytoryczną, zwłaszcza wydanie angielskie przybliża obcojęzycznemu czytelnikowi sytuację społeczeństw pograniczy w Polsce i w Słowacji, a zatem społeczeństw w wielu aspektach różniących się od zachodnich protestanckich kultur. Rozprawy mogą stać się doskonałym punktem wyjścia dalszych badań nad socjopatologią pogranicza oraz edukacją, doszukując się w niej nowych źródeł w niwelowaniu wielu patologii społecznych.

Natalia Maria Ruman  
*Uniwersytet Śląski*

#### Przypisy

<sup>1</sup> Por. m.in.: T. Kluz: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w percepcji rówieśników. Studium psychologiczno-pedagogiczne*. Toruń 2005, Wyd. UMK; F. Kozaczuk (red.): *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń*. Rzeszów 2003, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego; T. Sołtyśiak, J. Sudar-Malukiewicz (red.): *Zjawiskowe formy*

patologii oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży. Bydgoszcz 2003, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego; T. Szymanowski: *Młodzi Polacy wobec niekłótych zachowań patologicznych, przestępstw oraz budzących społecznie kontrowersje*. W: S. Kawula, H. Machel (red.): *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne: diagnoza, profilaktyka, resocjalizacja*. Gdańsk-Toruń 1994, Wyd. Adam Marszałek; B. Urban (red.): *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*. Kraków 2001, Wyd. UJ; K. Zajczkowski: *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*. Toruń 1997, Wyd. Adam Marszałek.

<sup>2</sup> R. Cebernik: *Sprawcy i ich ofiary – rozważania dotyczące przemocy w rodzinie*. W: D. Rabczyńska (red.): *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*. Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 205–213.

<sup>3</sup> H. Rylke, T. Tuszewski: *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkołach*. Kielce 2004, Wyd. Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, s. 45–51.

<sup>4</sup> P. Sztompka: *Trauma wielkiej zmiany*. Warszawa 2000, Wyd. Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk; P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2002, Wyd. „Znak”.

<sup>5</sup> G. Babiński: *Pogranicza stare i nowe. Ciągłość i zmiana procesów społecznych*. W: K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.): *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*. Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 69–82.

<sup>6</sup> A. Sadowski: *Społeczne problemy wschodniego pogranicza*. Białystok 1991, Dział Wydawnictw Filii UW; J. Nikitorowicz: *Rodzina w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie społecznościach Białostoczczyzny*. „Sprawy Narodowościowe” Poznań 1992, t. I, z. 1.

<sup>7</sup> L. Burzyńska-Wentland: *Edukacyjne i kulturalne projekty Związku Mniejszości Niemieckiej w Gdańsku*. „Edukacja Dorosłych” 2007, nr 1–4.

<sup>8</sup> K. Hubscher: *Przemoc wobec dzieci w rodzinie*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007, nr 10, s. 41–43.

<sup>9</sup> J. Nikitorowicz: *Dziecko w przestrzeni wielości pogranicy i ustawicznej konieczności wyborów*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 8, s. 3, 9.

<sup>10</sup> G. Stojak: *Świat wychowania przez sztukę pięknie w polskiej szkole. Edukacyjne aspekty wychowania przez sztukę w kształceniu nauczycieli plastyki*. Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 91.

<sup>11</sup> T. Paleczny: *Słowniki międzykulturowe. Modele pluralizmu w społeczeństwach „ponowoczesnych”*. W: K. Golemo, T. Paleczny (red.): *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*. Kraków 2006, Wyd. UJ, s. 19.

<sup>12</sup> A. D. Smith: *Nacjonalizm. Teoria, ideologia, historia*. Warszawa 2007, Wyd. „Sic”, s. 7.

<sup>13</sup> Z. Węgierski: *Eurosieroctwo w Polsce jako problem społeczny i pedagogiczny*. „Wychowanie na co dzień” 2008, nr 6, s. 3–5.

<sup>14</sup> I. Machaj: *Społeczno-kulturowe konteksty tożsamości mieszkańców wschodniego i zachodniego pogranicza Polski*. Warszawa 2005, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 20, 28.

<sup>15</sup> J. Wrycza: *Czytanie jako „rozgwieżdżanie tekstu”*. Rolanda Barthesa koncepcja lektury tekstu literackiego. „Nowa Polszczyzna” 2008, nr 4, s. 43–49.

<sup>16</sup> J. Mariański: *Kryzys moralny czy transformacja wartości?* W: P. Sztompka (red.): *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Warszawa-Kraków 1999, PWN, s. 244, 252.

**Douglas Fisher, Nancy Frey:**  
***Better Learning Through Structured Teaching.***  
***A Framework for the Gradual Release***  
***of Responsibility.***  
**ASCD, Alexandria 2008, s. 146**

Edukacja szkolna, z założenia, rości sobie prawo do wspierania rozwoju dziecka, co więcej, edukacja po to właśnie istnieje, by ów rozwój promować. Stwierdzenie to wydaje się oczywiste, jest ono bowiem głęboko zakorzenione w dość powszechnym myśleniu o szkole, której zasadniczym celem – zgodnie z tym mniemaniem – jest tworzenie warunków optymalnie sprzyjających rozwojowi ucznia. Z całą pewnością, bez głębszej refleksji nad kształceniem przebiegającym w szkole i nad jego rozwojowymi funkcjami, trudno jest z tym przekonaniem polemizować, chyba że pojawi się namysł nad istotą zmiany rozwojowej, jej zasadniczymi cechami (por. Kohlberg, Mayer, 1993). Odpowiedź na pytanie, czym właściwie jest zmiana rozwojowa i jakie warunki muszą być przez szkołę spełnione, by uczeń mógł rzeczywiście rozwijać się, sytuuje w zupełnie innym świetle dydaktyczne zabiegi nauczyciela i inicjowane oraz podtrzymywane przez nie działania ucznia.

W kontekst powyższych stwierdzeń dość dobrze wpisuje się problematyka książki Douglasa Fishera i Nancy Frey. Warto zatem pokrótce przedstawić polskiemu czytelnikowi ową problematykę. Treść *Better Learning through Structured Teaching* mieści się w nurcie zagadnień dotyczących społecznych (interakcyjnych) uwarunkowań kształcenia przebiegającego w szkole. Książka składa się z sześciu rozdziałów: autorzy, już we wprowadzeniu, prowokacyjnie stawiają pytanie przywodzące na myśl hamletowski dylemat: *learning, or not learning, in school*, by następnie przedstawić istotę i znaczenie pojęcia *guided instruction*, a więc kształcenia rozumianego jako związek

nauczania i uczenia się, w którym dominuje uczenie się, aktywność uczniowska, natomiast sens czynnności nauczyciela doskonale oddają trzy słowa: wskazówki, podpowiedzi, pytania. W kolejnych rozdziałach Fisher i Frey – analizując złożoność i wieloaspektowość procesu nauczania i uczenia się w szkole – odwołują się także do pojęcia uczenia się we współpracy i pojęcia *scaffoldingu*, wiele uwagi poświęcają również uwarunkowaniom wdrożenia modelu kształcenia, charakteryzującego się stopniowym przekazywaniem uczniowi przez nauczyciela odpowiedzialności za uczenie się.

Model uczenia się we współpracy wywodzi się wprost z koncepcji Lwa S. Wygotskiego (zob. 1971, 1978, 2002). Gdy próbujemy przeanalizować poglądy Wygotskiego na edukację, wówczas natrafiamy na pytania o rolę uczniowskiej grupy rówieśniczej. „Interakcje pomiędzy rówieśnikami – piszą Ellice A. Forman i Courtney B. Cazden (1995) wyraźnie zainspirowani myślą Wygotskiego – ujmowane z punktu widzenia treści poznawczych, można umieścić na kontinuum zależnie od rozkładu wiedzy i umiejętności, a w związku z tym w zależności od rodzaju ról, jakie dzieci podejmują wzajemnie w stosunku do siebie. Na jednym krańcu będzie to dziecko, które wie więcej niż inne, i można oczekiwać, że będzie się zachowywało jak tutor wobec rówieśników (...). Na przeciwnym krańcu mamy sytuację, gdy wiedza dzieci jest podobna, a przynajmniej intencjonalnie tak traktowana, i można oczekiwać równości wkładów i zysków w ich współpracy” (s. 149). Niewątpliwie, uczniowie mogą być dla siebie nawzajem efektywnymi tutorami, nawet jeśli nie mają w tym zakresie bogatych doświadczeń, pełnego wglądu w poznawcze potrzeby innych czy choćby pełnych umiejętności, a nade wszystko cierpliwości koniecznych do tego, by owe potrzeby zdiagnozować i dostarczyć wsparcia w pożądanym przez konkretną jednostkę zakresie – nawet wówczas dzieci mogą uczyć się wzajemnego stymulowania myślenia (por. Hogan, Pressley, 1997).

Fisher i Frey, odwołując się do wyników badań (zob. np. Beckman, 1990; McInerney, Roberts, 2005), jednoznacznie wskazują, że niezależnie od przedmiotu i poziomu kształcenia, uczniowie uczą się lepiej, dłużej przechowują informacje, potrafią lepiej je wydobyc i z nich korzystać, gdy nabywają owe wiadomości pracując w małych grupach. Nie bez znaczenia jest i to, że uczniowie, którzy mają możliwość nawiązywania ze sobą relacji opartych na współpracy, ucząc się w ten

sposób, czerpią z nauki więcej satysfakcji niż ma to miejsce wtedy, gdy są słuchaczami prowadzącego wykład nauczyciela, wykonują więcej zadań samodzielnie, a co za tym idzie, mają sposobność pełnego wglądu w sytuację zadaniową, w której się znajdują, wreszcie, po prostu bardziej lubią szkołę (zob. np. Summers, 2006).

Autorzy recenzowanej książki, wskazując na uczniowskie korzyści wynikające z uczenia się we współpracy, zastanawiają się jednocześnie nad rolą i zadaniami nauczyciela, który w procesie dydaktycznym chciałby organizować tego typu uczenie się. „Wielu nauczycieli, mimo odmiennych deklaracji, nie wie tak naprawdę, jak tego typu aktywność powinna przebiegać w klasie szkolnej. Na przykład, prezentowanie filmu niemal zawsze odbywa się w kontekście nauczania frontalnego, kiedy to nauczyciel ucisza uczniów, nakazuje koncentrację uwagi na ekranie czy też inaczej monitoruje ich zachowanie. To nie jest nauczanie; to jest zarządzanie. Wiedza i umiejętności specjalistyczne nauczyciela nie są w tej sytuacji używane. Tego typu działanie nauczyciela zbliżone jest raczej do zachowania kinowego czy teatralnego biletera” (s. 63).

Co zatem sugerują autorzy recenzowanej książki? Jakie inne rozwiązanie dydaktyczne lekcji proponują, by to, co często jest udziałem uczniów w klasie szkolnej – wspólne oglądanie filmu dydaktycznego wraz z całą gamą nauczycielskich działań zorientowanych na kontrolowanie uwagi i zachowania uczniów, nabrało cech uczenia się we współpracy? Fisher i Frey proponują, by niewielka grupa uczniów (wyposażona w słuchawki) obejrzała fragment filmu sporządzając notatki, a następnie odpowiadała na pytania pojawiające się w dyskusji. Działania nauczyciela – który w tym czasie pracuje z pozostałymi uczniami, ukierunkowując ich aktywność, angażując do zadań innego rodzaju – w tego typu sytuacji nabierają cech wspomnianego już wcześniej *guided instruction*, a jego wiedza i umiejętności specjalistyczne najlepiej służą uczniowi. Nauczyciel, czuwając nad pracą grup, wspierając współpracujących i doradzając im, porzuca rolę „zarządcy”.

Zgodnie z sugestią autorów, nauczyciele w trakcie lekcji powinni jak najczęściej organizować uczniom pracę w małych grupach. Fisher i Frey uważają jednak, że to, co często robią nauczyciele, mianowicie, angażują uczniów do uczenia się we współpracy symultanicznej, sami natomiast poruszają się od grupy do grupy, organizując szeroko rozumiane środowisko,

w którym owo uczenie się przebiega, nie jest najlepszym rozwiązaniem. Ten czas, zdaniem autorów, można wykorzystać lepiej. Jak już wcześniej wspomniano, uczniowie mogą być dla siebie nawzajem dobrymi tutorami.

A jeśli tak, można zapytać o zasadnicze cechy uczenia się we współpracy. Odwołując się do wyników własnych obserwacji oraz wniosków z innych badań (Johnson, Johnson, Smith, 1991) wyróżniono pięć cech, które są charakterystyczne dla tego typu uczenia się:

- *pozytywna współzależność* to cecha eksponująca złożoność, wielorelacyjność sytuacji, w której uczenie się ma miejsce. Oznacza to, że każdy członek grupy musi uprzytomnić sobie, że ponosi współodpowiedzialność za sukcesy i porażki, nadto musi mieć świadomość, że zadania, które będą wykonywane, wymagają współdziałania i nie są sumą elementów wykonywanych indywidualnie przez jednostki. Wszystko to jest konieczne do tego, by uczniowie zjednoczyli swój wysiłek intelektualny, zrozumieli strukturę postawionego przed nimi zadania i ucząc się, jednocześnie mogli uczyć się, jak się uczyć.
- *Interakcje „twarzą w twarz”*. Oczywiście jest, że uczniowie dziś mają wiele możliwości współpracy ze sobą w przestrzeni cyfrowej czy wirtualnej. Niemniej bardzo ważne jest dostarczanie im w klasie szkolnej okazji do wchodzenia w innego typu interakcje, mianowicie interakcje „twarzą w twarz”, dzięki którym uczniowie mogą uczyć się nawzajem, zyskać wgląd w pojmowanie rzeczywistości przez innych, przedyskutować rozumienie pojęć i idei, a także zbudować powiązanie między tym, o czym się uczą a ich własnym, potocznym doświadczeniem.
- *Indywidualna i grupowa odpowiedzialność*. Zgodnie z wcześniejszymi stwierdzeniami, indywidualna i grupowa odpowiedzialność są podstawowymi komponentami efektywnego uczenia się we współpracy. Utrzymanie małych pod względem liczebności grup gwarantuje względnie równomierne dzielenie się odpowiedzialnością za zadanie przez jej członków – im mniejsza grupa, tym większa indywidualna odpowiedzialność, która w tej sytuacji nie ulega swoistemu „rozmyciu”. Zadania, które grupa ma wykonać, powinny być różnorodne pod względem złożoności i wymagać od uczniów różnej wiedzy i umiejętności, poczynwszy od zadań tak prostych, jak choćby wyszukiwanie odpowiednich fragmentów obejrzanego filmu, a skończywszy na wspólnym zredagowaniu

streszczenia materiału nauczania, który uczniowie poznali w trakcie lekcji.

- *Interpersonalne kompetencje*. Współpraca, by mogła zostać zainicjowana i podtrzymana, wymaga od podejmujących ją osób – jak piszą autorzy – „pewnych niezbędnych kompetencji społecznych, interpersonalnych”, nie wymieniają jednak, o jakie konkretnie wiadomości, umiejętności i postawy – jeśli tak rozumieć kompetencję – chodzi. Następnie, już w trakcie współpracy, nabywane i/lub doskonalone są inne umiejętności, takie choćby jak umiejętności przywódcze, umiejętność aktywnego słuchania, podejmowania decyzji, budowania zaufania czy rozwiązywania konfliktów.
- *Refleksyjność*. Członkowie grupy powinni dyskutować ze sobą na temat własnego rozwoju, a także wspólnie podejmować namysł nad możliwościami poprawy produktywności grupy i wzajemnych relacji. Jest to ważne, chociaż często zaniedbywany, element uczenia się we współpracy – refleksja nad własnym działaniem i poznawaniem.

Uczenie się we współpracy pozwala uczącym się skonfrontować własne myślenie o świecie z rozumieniem rzeczywistości przez innych. Dostarcza także uczniom innego rodzaju wartościowych doświadczeń, albowiem rozwiązanie problemu czy wykonanie zadania wymaga skonstruowania wspólnego zbioru założeń, procedur i informacji, a co za tym idzie wymaga komunikowania się, negocjowania, uzgadniania, dzielenia się wiedzą, a wszystko po to, by zintegrować sprzeczne niekiedy koncepcje i wizje sytuacji zadaniowej we wspólny plan. Nadto uczniowie mają możliwość odwoływania się do własnych, codziennych doświadczeń, jak również mogą korzystać z doświadczeń innych członków grupy i integrować owe doświadczenia potoczne z wiedzą szkolną, co jest o tyle istotne, że nauczanie frontalne z reguły takiej integracji nie sprzyja. Uczenie się we współpracy zmienia też emocjonalny stosunek uczących się do przedmiotu poznania. Zadania, które członkowie grupy wspólnie wykonują, stają się znaczące i są traktowane jako źródło satysfakcji, co silną rzeczą budzi silne skojarzenia z postulowanymi i opisanymi przez J. S. Brunera „samonagradzającymi ciągami wiadomości”.

Jeśli przyjąć, że zasadniczym celem edukacji szkolnej jest stopniowy transfer odpowiedzialności za uczenie się i jego efekty, dokonujący się w płaszczyźnie nauczyciel – uczeń w miarę wzrostu i rozwoju uczniowskich

kompetencji, jeśli przyjąć, że tak zwany dobry nauczyciel to taki, który z czasem staje się zbędny, niepotrzebny uczniowi, jeśli wreszcie przyjąć, że zmiana rozwojowa to zmiana hierarchiczna, kolejna, długotrwała i uogólniająca reakcje, wówczas okaże się, że książka *Better Learning through Structured Teaching* jest naprawdę ważnym głosem w dyskusji o zasadniczej dydaktycznej misji szkoły, która już dawno przestała być tożsama z przekazem gotowych do zapamiętania informacji w trakcie nauczania frontального. Uczenie się we współpracy, uczenie się w małych grupach, uczniowski tutoring to strategie, których siłą rzeczy po prostu nie może zabraknąć w trakcie lekcji we współczesnej szkole.

#### Literatura

- Beckman M.: *Collaborative learning: preparation for the workplace and democracy*. „College Teaching” 1990, 38 (4)
- Forman E. A., Cazden C. B.: *Mysł Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.): *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995
- Hogan K., Pressley M.: *Scaffolding Scientific Competencies within Classroom Communities of Inquiry*. W: K. Hogan, M. Pressley (red.): *Scaffolding Student Learning. Instructional Approaches & Issues*. Brookline Books, Inc., Cambridge 1997
- Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K.: *Active learning: cooperation in the college classroom*. Interaction Book Company, Edina, MN 1991
- McInerney J., Roberts T. S.: *Collaborative and cooperative learning*. Information Science Publishing, Hershey, PA 2005
- Summers J. J.: *Effects of collaborative learning in math on sixth graders' individual goal orientations from a socioconstructivist perspective*. „Elementary School Journal” 2006, 106
- Wygotski L. S.: *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa 1971
- Wygotski L. S.: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. PWN, Warszawa 1978
- Wygotski L. S.: *Wybrane prace psychologiczne II*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002

Urszula Dernowska  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

# KRONIKA

## NAUKI PEDAGOGICZNE W PERSPEKTYWIE SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY I PRACY Ciechocinek, 24–26 maja 2010 roku

Pod takim hasłem odbyła się III Ogólnopolska Konferencja Naukowa WSHE i WTN z udziałem gości zagranicznych.

Zamiar zorganizowania Konferencji i jej założenia organizacyjno-programowe upowszechniono już w listopadzie 2009 roku<sup>1</sup>. Przewidziano wówczas, że weźmie w niej udział 60 uczestników, reprezentujących głównie nauki o pracy, a szczególnie pedagogikę pracy. Rolę głównego inicjatora i organizatora spełniał prof. Zygmunt Wiatrowski, który z ramienia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku oraz Włocławskiego Towarzystwa Naukowego – Założyciela WSHE – był także inicjatorem i organizatorem dwóch wcześniejszych konferencji w latach i pod hasłami:

- rok 2005 – „Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej” (26–28 kwietnia 2005 w Ciechocinku);
- rok 2007 – „Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku” (4–6 czerwca 2007 w Ciechocinku).

Konferencję w roku 2010 – pod wyżej podanym tytułem – zorganizowano z okazji 30-lecia WTN i 15-lecia WSHE. Przemówienie jubileuszowe wygłosił w dniu otwarcia konferencji Rektor WSHE – prof. dr hab. Stanisław Kunikowski – utrwalony w historii jako główny inicjator i organizator działań WTN.

Konferencję zorganizowano pod patronatem:

- Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN,
  - Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego,
  - Sejmiku Kujawsko-Pomorskiego w Toruniu,
- a w szczególności Dostojnych Reprezentantów wyżej wymienionych Instytucji i Organizacji w osobach:
- prof. zw. dra hab. Stefana M. Kwiatkowskiego – przewodniczącego KNP PAN,
  - prof. zw. dra hab. Zbigniewa Kwiecińskiego – przewodniczącego PTP,
  - Piotra Całbeckiego – Marszałka Sejmiku Kujawsko-Pomorskiego oraz
  - J.M. Rektora WSHE – prof. dra hab. Stanisława Kunikowskiego.

Według głównego inicjatora konferencji – akcentowana w ostatnich latach, często jednostronnie – problematyka społeczeństwa wiedzy wymaga racjonalnego dookreślenia. Przyjęto założenie, że najbardziej pożądaną właściwością naszych czasów jest, aby rozwojowi cywilizacyjnemu w wieku XXI przypisywać w znaczącym wymiarze rolę dopełniających się dwu wyznaczników – wiedzy i pracy. W następstwie znalazł się człon tematyczny – **społeczeństwo wiedzy i pracy**.

Z zaproponowanym kontekstem problemowym powiązано następujące cele i zadania konferencji:

1. Wypracowanie teoretycznej wykładni dla kategorii pojęciowych: społeczeństwo wiedzy oraz społeczeństwo pracy.
2. Potraktowanie wiedzy i pracy w wersji dopełniającej się, w rozumieniu ogniw konstelacyjnych.
3. Dążenie do społeczeństwa wiedzy i pracy jako najbardziej podstawowego i realnego oczekiwania naszych czasów.
4. Określenie roli nauk społecznych, w tym zwłaszcza pedagogicznych, w kształtowaniu nowej jakości cywilizacyjnej – społeczeństwa wiedzy i pracy.

W konferencji uczestniczyło ponad 70 osób (na planowanych 60, nie licząc wolnych słuchaczy), z tym że zaistniała sytuacja wyjątkowa, albowiem profesoria stanowili ponad 60% ogółu uczestników. Magistrów było tylko pięciu. Tę wyjątkowość z uznaniem podkreślali w różnych kontaktach i wypowiedziach nie tylko Uczestnicy konferencji; tym bardziej że często spotykamy się z konferencjami, nazywanymi nawet międzynarodowymi, w których uczestnictwo profesorów liczyć można tylko na palcach.

A oto niektóre tylko nazwiska uczestników tej profesorskiej biesiady: prof. Tadeusz Aleksander, prof. Augustyn Bańka, prof. Stanisław Kaczor, prof. Stefan M. Kwiatkowski, prof. Zbigniew Kwieciński, prof. Anatoli I. Kuźmiński (z Czerkas), prof. Eugenia Malewska, prof. Jerzy Niemiec, prof. Tadeusz W. Nowacki, prof. Nella G. Nyczkało (z Kijowa), prof. Władimir I. Spierański (z Moskwy), prof. Janusz Sztumski, prof. Kazimierz Uździcki, prof. Kazimierz Wenia i inni. Dodajmy, że pięciu z nich: prof. Stanisław Kaczor, prof. Zbigniew Kwieciński, prof. Tadeusz W. Nowacki, prof. Nella G. Nyczkało i prof. Zygmunt Wiatrowski – to doktorzy honoris causa; a prof. Anatoli I. Kuźmiński jest Rektorem Narodowego Uniwersytetu im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach, z którym to Uniwersytetem Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku podpisała w marcu 2010 roku pięcioletnią umowę o współpracy. Ta Uczelnia będzie też w 2011 roku organizatorem V Forum Ukraińsko-Polskiego w zakresie nauk pedagogicznych, przygotowywanego już z pełnym rozmachem przez prof. Nellę Nyczkało – sekretarza naukowego Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy i prof. Franciszka Szłosa – dyrektora Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (a także członka ANP Ukrainy).

Obrazy konferencyjne przeprowadzono podczas czterech kolejnych sesji plenarnych oraz w trzech sekcjach problemowych, przy czym podczas czwartego spotkania plenarnego, w trzecim dniu obrad konferencyjnych, odbyła się wyjątkowo ożywiona i interesująca dyskusja plenarna, w trakcie której zastanawiano się także nad tym, czy „społeczeństwo wiedzy i pracy” to już rzeczywistość, czy tylko wielce pożądana, wprost cywilizacyjnie konieczna przyszłość, dotycząca nie tylko młodego pokolenia. Przyznano rację prof. Januszowi Sztumskiemu, a także innym dyskutantom, że póki co – w początkowych latach XXI wieku, również w określonej już dziś drugiej dekadzie naszych czasów – to tylko wzniosła idea, jednak bez której urzeczywistnienia trudno wyobrazić sobie prawidłowy i najbardziej pożądaný rozwój cywilizacyjny. W tym kontekście hasło ogólne konferencji ciechocińskiej – „Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy” – dobrze wyznacza nasze myślenie i nasze oczekiwania.



Dodajmy do powyższego, że **nasycone publicystycznie „szoki” – związane z określeniem teraźniejszości i prognozowaniem przyszłości**, przy tym często przedziwnie nazywane, **nie mogą zniewalać naszego racjonalnego i naukowego myślenia oraz działania.**

Wypadkowa dociekań i stanowisk Uczestników konferencji WSHE i WTN w roku 2010 jest zachęcająca do dalszej penetracji intelektualnej relacji – **wiedza i praca** w układzie koniunkcyjnym. Chociaż jej analiza nie wyklucza relacji z odwrotnym usytuowaniem członów – **praca i wiedza**<sup>3</sup>.

Prof. Zbigniew Kwieciński – w „Słowie na otwarcie konferencji...” napisał: **Rzuca się w oczy niezwykła świeżość, aktualność i kreatywność treści referatów wprowadzających do obrad konferencji, a już zaskakuje zawarty w nich krytycyzm wobec nowomowy i mody; i dalej: Według znanych mi badań jesteśmy społeczeństwem zmasowanej głupoty i epidemicznej demoralizacji. Czeka nas długa «praca u podstaw» w drodze do społeczeństwa wiedzy i pracy**<sup>3</sup>.

Bogaty dorobek naukowy konferencji jest opublikowany w dwutomowym zbiorze pokonferencyjnym pt. *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy* – wydany jeszcze w roku konferencji (!) przez WSHE i WTN – pod redakcją naukową Zygmunta Wiatrowskiego i innych współredaktorów (I. Pyrzyk – t. I oraz I. Mandrzejewska-Smół i A. Aftański – t. II)<sup>4</sup>.

Tytułem wzbogacenia programu naukowego w programie ogólnym konferencji przewidziano też:

- zwiedzenie Dworku Prezydentów RP w Ciechocinku oraz wyjątkowo interesującej „Cerkiewki w Ciechocinku”, będącej miniaturowym „zabytkiem kultury religijnej”;
- wieczór integracyjny z udziałem dostojnych Przedstawicieli Ciechocinka oraz licznych przedstawicieli Włocławskiego Towarzystwa Naukowego i Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku;
- oficjalny program kontaktów i rozmów Rektorów Uczelni współpracujących ze sobą: prof. dra hab. Stanisława Kunikowskiego – Rektora Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku oraz prof. dra hab. Anatolija I. Kuźmińskiego – Rektora Narodowego Uniwersytetu im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach.

Dyrektor Sanatorium ZNP, w którym odbywała się konferencja, mgr Bożena Żardecka wraz z licznym Zespołem Pracowników i Współpracowników stworzyła nam warunki bytowania i obrad naukowych wyjątkowo dobre, m.in. przez oddanie do naszej dyspozycji nowej części obiektu sanatoryjnego oraz wspaniałe urządzonego i funkcjonującego Centrum Konferencyjno-Edukacyjnego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Ciechocinku, właśnie w Sanatorium ZNP.

Ze zrozumiałych więc względów – pod adresem Organizatorów konferencji – Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku i Włocławskiego Towarzystwa Naukowego, a także pod adresem Sanatorium ZNP – Uczestnicy konferencji skierowali wiele serdecznych słów podziękowania oraz wyrazów szczególnego uznania. W relacji niżej podpisanego potwierdziła się w pełni od dawna wypowiedziana przez niego teza, że „Ciechocinek da się lubić”.

Zygmunt Wiatrowski  
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna  
we Włocławku

## Przypisy

<sup>1</sup> Patrz: [www.wshe.pl](http://www.wshe.pl)

<sup>2</sup> Z. Wiatrowski: „Nauki społeczno-pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy” – referat wygłoszony podczas Konferencji (opublikowany w zbiorze pokonferencyjnym).

<sup>3</sup> Z. Kwieciński: *O pedagogikę pracy – otwartą, kreatywną i krytyczną*. Słowo na otwarcie ogólnopolskiej konferencji: „Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy” w Ciechocinku – 24–26 maja 2010 r. (Zbiór pokonferencyjny...).

<sup>4</sup> Zbiór ukaże się w grudniu 2010 roku dzięki znaczącej pomocy finansowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

## **X KONFERENCJA NAUKOWA „EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – DOKONANIA I PERSPEKTYWY” Olecko–Sejny, 31 maja – 2 czerwca 2010 roku**

Konferencja naukowa pod hasłem „Edukacja międzykulturowa – dokonania i perspektywy” została zorganizowana przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej, Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku oraz Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Ważne jest przedstawienie głównych celów działalności SWEM, do których należą:

- wspieranie rozwoju polskiej myśli naukowej w dziedzinie pedagogiki międzykulturowej;
  - realizacja badań naukowych z zakresu edukacji międzykulturowej;
  - wspieranie inicjatyw edukacyjnych obejmujących kwestie wielo- i międzykulturowości;
  - wspieranie działań społecznych mających związek z edukacją w warunkach zróżnicowania kulturowego;
  - integracja środowisk zajmujących się problematyką edukacji międzykulturowej.
- Była to już dziesiąta Konferencja podsumowująca 15-lecie działalności Katedry Edukacji Międzykulturowej. Warto przypomnieć pozostałe konferencje, które od 1994 roku poruszały zagadnienia szeroko rozumianej wielokulturowości i tożsamości kulturowej.

- I Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Edukacja Międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów;
- II Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej;
- III Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Edukacja Międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym;
- IV Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej;
- V Konferencja Naukowa nt. Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego;
- VI Konferencja Naukowa nt. Region – Tożsamość – Edukacja;
- VII Konferencja Naukowa nt. Kultury narodowe na pograniczach;
- VIII Konferencja Naukowa nt. Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie;
- IX Konferencja Naukowa nt. Wspólnoty a migracje. Konteksty edukacji międzykulturowej.

Istotnym modulem konferencji była ocena dwudziestu lat refleksji nad edukacją międzykulturową w Polsce i Europie, a także określenia dalszych kierunków naukowych eksploracji. Spotkanie naukowe było więc wspianą okazją do podsumowania 15-lecia istnienia Katedry Edukacji Międzykulturowej kierowanej przez prof. dra hab. J. Nikitorowicza.

Miejscem spotkania nieprzypadkowo uczyniono Olecko – malowniczy zakątek Warmii i Mazur oraz Sejny – obszar styku trzech kultur. Miasto wielokulturowe, które kształtuje wśród mieszkańców postawy tolerancji, uczy poszanowania różnic, otwartości, a także przygotowuje do dialogu międzykulturowego.

Obrady przybrały formę zarówno sesji plenarnych, jak i dyskusji grupowych w sekcjach. Merytoryczny kształt Konferencji został wyznaczony przez cztery sesje plenarne oraz sześć sekcji tematycznych, w ramach których przebiegała naukowa dyskusja. Zaproponowano następującą tematykę sesji:

- Edukacja międzykulturowa w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość;
- Godność człowieka w perspektywie edukacji międzykulturowej;
- Szkolnictwo polonijne w Europie;
- Interdyscyplinarność edukacji międzykulturowej.

Cztery powyższe profile tematyczne miały na celu wyeksponowanie najważniejszych zagadnień dotyczących pedagogiki międzykulturowej. Profile te były jednocześnie wyznacznikiem do dyskusji w sześciu sekcjach problemowych:

- Transmisja wartości kulturowych jako obszar zainteresowania edukacji międzykulturowej;
- Tożsamość w studiach międzykulturowych;
- Kompetencje międzykulturowe w świetle założeń edukacji międzykulturowej;
- Społeczny wymiar edukacji międzykulturowej;
- Pogranicza edukacji międzykulturowej;
- Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym.

Oficjalnego otwarcia konferencji dokonał prof. dr hab. J. Nikitorowicz, Rektor Uniwersytetu w Białymstoku. Następnie głos zabrał prof. dr hab. J. Krajewski, który w swym krótkim wystąpieniu podkreślił znaczenie zagadnienia międzykulturowości, które jest ważnym obszarem refleksji nad pedagogiką. Prof. dr hab. E. Kryńska przedstawiła rys historyczny miasta Sejny. Jednocześnie wyraziła nadzieję, że klimat regionu pozytywnie wpłynie na wymianę poglądów naukowych. Prof. dr hab. M. Sobecki zaprezentował historię oraz osiągnięcia i publikacje Katedry Edukacji Międzykulturowej.

Pierwszą sesję plenarną rozpoczął prof. dr hab. T. Lewowicki. Przedstawił uczestnikom kwestie związane z kwadraturą koła i synergią jako elementami parzenstwa na edukację międzykulturową.

Prof. dr hab. J. Nikitorowicz odniósł się do powołania do życia w 1994 roku Federacji Zespołów Badań Pogranicza, która była inspiracją do szukania odpowiedzi i działań w zakresie edukacji międzykulturowej. Stwierdził, że powoływanie różnych instytucji działających na szczeblach regionalnych otwiera szansę dialogu międzykulturowego i pozwala zauważyć bogactwo, potencjał społeczny. Podkreślił, że zapoczątkowane działania pozwoliły na stworzenie Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Prof. dr hab. J. Gajda przeanalizował pięć lat działalności zespołu pedagogiki kultury oraz zaproponował, jak w przyszłości może kreować się edukacja międzykulturowa. Prof. dr hab. Z. Jasiński zajął się wielokulturowością jako kategorią teoretyczną. Przeanalizował pedagogikę międzykulturową w programach kształcenia studentów i studiach podyplomowych dla nauczycieli. W ostatnim referacie prof. dr hab. W. Tarantiej przybliżył realia edukacji międzykulturowej na Białorusi.

W drugiej sesji plenarnej prof. dr hab. R. Rosa wystąpił z referatem „Godność i prawa człowieka w edukacji międzykulturowej (aspekty filozoficzne i prawne)”. Z kolei ks. prof. dr hab. L. Dyczewski w wystąpieniu „Tożsamość w kontekście imigranta w nowym społeczeństwie-państwie” stwierdził, że tożsamość, która już raz została ukształtowana, wykazuje stałość mimo zmieniających się czynników.

Włączenie nowych treści w ukształtowaną już tożsamość nie musi być procesem harmonijnym. Jak słusznie zauważył, brak harmonii kształtuje tożsamość nie-spójną, hybrydyczną.

Dialogiem w edukacji międzykulturowej jako kształtowaniem przestrzeni spotkania z Innym zajmowała się prof. dr hab. A. Cudowska. Kontynuacja tej tematyki pojawiła się w wypowiedzi prof. dra hab. M. Melnyka. W wystąpieniu przeanalizowano pojęcie dialogu ekumenicznego będącego komponentem procesu pojednania polsko-ukraińskiego.

Prof. dr hab. M. Konopczyński wygłosił referat dotyczący tożsamości „Avatara”, w którym poszukiwał odpowiedzi na pytania: Czy jest możliwe, aby nasza tożsamość funkcjonowała samodzielnie, oderwana od naszej fizyczności? Czy jest możliwe adekwatne i zidentyfikowane pełnienie wirtualnych ról społecznych oraz kreowanie procesu socjalizacji w *second life* ze wszystkimi znanymi w życiu realnymi skutkami?

Obrazy w pierwszej sekcji rozpoczęła prof. dr hab. E. Ogrodzka-Mazur, odnosząc się do transmisji wartości kulturowych wśród rodzin dzieci uczących się w polskich szkołach na obczyźnie, przywołała kulturowy model akulturacji P. Boskiego. Przedstawiła wyniki badań przeprowadzonych wśród dzieci i ich rodziców polskiego pochodzenia żyjących w Czechach i Austrii. Badania dotyczyły tożsamości kulturowej opartej na wartościach i praktykach w ramach dwukulturowej socjalizacji.

Dr M. Szopski ukazał rolę edukacji międzykulturowej w łagodzeniu konfliktów etnicznych w społeczeństwach pokonfliktowych, takich jak Bośnia i Hercegowina czy Kosowo. Następnie mgr R. Poczykowski zaprezentował fragment wyników badania przemian pamięci zbiorowej w kulturowo zróżnicowanych społecznościach lokalnych województwa podlaskiego. Dr B. A. Ostrowska w referacie „Polak – Łemek dwa bratanki (o życiu w wielokulturowym społeczeństwie – dawniej i dziś)” scharakteryzowała dzieje tej grupy etnicznej. Kulturą szkoły i różnorodnością kulturową uczniów zajęła się dr B. Dobrowolska w wystąpieniu zamykającym obrady sekcji pierwszej.

Równolegle odbywały się obrady drugiej sekcji, która obejmowała swoim zakresem tematykę tożsamości w studiach międzykulturowych. Pierwszy referat wygłosiła prof. dr hab. A. Szczurek-Boruta, w którym omówiła edukacyjne konteksty kształtowania poczucia tożsamości kulturowej młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego. Prof. dr hab. J. Stochmiałek przeanalizował zjawisko wykluczenia społecznego oraz piętno odciskane na wybranych grupach społecznych, m.in. mniejszościach narodowych, emigrantach czy uchodźcach politycznych. Dr M. Wróblewska przedstawiła kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej. Z kolei dr W. Danilewicz przedmiotem uwagi uczyniła tożsamość rodzinną w świetle koncepcji transnarodowej.

W sekcji zajmującej się analizą kompetencji międzykulturowych w świetle założeń edukacji międzykulturowej dr K. Kuziak zajęła się świadomością kompetencji kulturowych polskich nauczycieli w kontekście europejskiego wymiaru edukacji. Tematykę zbliżoną do poprzedniego wystąpienia podjęła mgr M. Bem, która odniosła się do kompetencji międzykulturowych w Wielkiej Brytanii, USA, Francji, Włoch i Polsce.

Celem referatu dr S. Jaskuły było określenie kierunku niezbędnych zmian w rozumieniu pojęć kompetencji we współczesnej edukacji międzykulturowej.

W wystąpieniu poruszano się od paradygmatu strukturalnego do interakcyjnego i dynamicznego, aby lepiej zrozumieć wyzwania, jakie przed współczesną edukacją rodzi coraz bardziej powszechna sytuacja interakcji kultur w teraźniejszym społeczeństwie medialnym.

Dr E. Dąbrowa i mgr U. Markowska-Manista zreferowały problemy akulturacji migrantów zamieszkających w Polsce. Poszukiwały odpowiedzi na pytanie o rolę edukacji międzykulturowej w tym kontekście. Następnie dr A. J. Siegień-Matyejczak przedstawiła wyniki badań dotyczące dwujęzyczności młodzieży pochodzenia białoruskiego zamieszkującej pogranicze wschodniej Polski.

Obrady w czwartej sekcji rozpoczęła swym wystąpieniem mgr A. Bruzd, która omówiła rodzinę jako obszar zainteresowań pedagogiki międzykulturowej. Dr M. Gwozda zaprezentował wielokulturowość i międzykulturowość Lublina jako atrybut w strategii promocyjnej miasta. Przedstawił historię Lublina, która od wieków związana jest z mniejszościami narodowymi i religijnymi. Bogata kultura i tradycja miała istotny wpływ na kształtowanie oblicza miasta, a współcześnie różnorodność kulturowa stanowi integralny element lubelskiego krajobrazu. Mgr M. Badowska przedstawiła obszary powiązań i wzajemnych współoddziaływań polityki społecznej i edukacji międzykulturowej. W centrum uwagi postawione zostały kwestie wzmacniania spójności i zwalczania wykluczenia społecznego w warunkach kulturowo heterogenicznych społeczności lokalnych. Obrady w sekcji czwartej zamykał referat mgr S. Pietrzak, dotyczący polskich zainteresowań edukacją wielo- i międzykulturową na progu XXI wieku.

Drugi dzień Konferencji Naukowej odbył się w Sejnach (Muzeum Ziemi Sejneńskiej). Podjęto tematykę traktującą o szkolnictwie polonijnym w Europie. Na sekcjach problemowych omawiano zagadnienia związane ze szkolnictwem polonijnym w Europie Środkowo-Wschodniej, szkolnictwem z polskim językiem nauczania na pograniczu Polsko-Czesko-Słowackim oraz szkolnictwem polonijnym w Europie Zachodniej. W problematykę wprowadził prof. dr hab. T. Lewowicki, odnosząc się do szkół z językiem polskim w historii i współcześnie. Obrady w sesji zakończył dyskurs.

Warto dodać, że oprócz wystąpień i dyskusji odbywały się uroczystości towarzyszące, które były ilustracją tematyki konferencji. Pokazaliśmy gościom Szkołę Litewską „Żiburys” – „Światelko” w Sejnach. Szkoła jest dla uczniów atrakcyjną placówką edukacyjną. Integruje ludzi z regionu wokół wspólnej koncepcji wychowania dzieci oraz kształtowania postaw tolerancji, otwartości czy zrozumienia drugiego człowieka.

Uczestnicy konferencji mogli zwiedzić Klasztor Dominikański, Ośrodek „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów” i Białą Synagogę, w której odbył się spektakl „Kroniki Sejneńskie”. Organizując występ teatralny, chcieliśmy przybliżyć naszym gościom kulturę miasteczka zamieszkałego przez Polaków, Litwinów i Rosjan – staroobrzędowców, a przed II wojną światową żyli tu również Żydzi, Cyganie, Niemcy, Białorusini i Tatarzy. „Kroniki sejneńskie” na nowo scalają tę wielokulturową wspólnotę. Wycieczka w świat przeszłości wielokulturowych Sejn pomaga zrozumieć innych i uczy poszanowania i tolerancji. Spektakl promuje postawy wzajemnego szacunku i wrażliwości w kontaktach międzykulturowych. Ukazuje świat usłyszany od staruszków, z ich opowieści, legend, baśni, modlitw i pieśni. Przepiękną scenografię stanowi wykonana przez młodzież z wypalanej gliny makieta miasteczka.

Trzeci dzień spotkania naukowego rozpoczął się od wystąpienia prof. dra hab. W. Rabczuka, który przeanalizował ideę edukacji międzykulturowej z perspektywy Unii Europejskiej i Rady Europy. Prof. dr hab. K. M. Bleszyńska analizowała teoretyczny status i kierunki rozwoju edukacji międzykulturowej jako nauki społecznej, a także uwarunkowania kształtowania się paradygmatów i obszarów zainteresowania dyscypliny. Prof. dr hab. L. Korporowicz omówił wartości przestrzeni międzykulturowej.

Wiele ożywienia wśród uczestników konferencji wprowadziło wystąpienie prof. dra hab. P. Petrykowskiego, który na podstawie analiz różnych koncepcji edukacji, postawił pytanie: Czy bardziej mamy do czynienia ze „źródłami” wzmacniającymi kształtowanie poczucia tożsamości czy raczej z sytuacją ich wysycania? Wskazał na problem informacji, które są przekazywane i świetnie opanowane przez dzieci, lecz widoczny jest brak umiejętności ich wykorzystania.

Ostatnie dwie sekcje poświęcone były pedagogice międzykulturowej w wymiarze praktycznym. Dr Z. Lewczuk analizowała edukację jako czynnik międzykulturowej socjalizacji człowieka. Wspólne wątki pedagogiki międzykulturowej i tanatopedagogiki przedstawił dr P. P. Grzybowski, a mgr D. Łukoszek starała się spojrzeć na międzykulturowość z perspektywy filozofii. Z kolei dr A. Gajdzica omówiła budowanie kapitału społecznego w środowisku wielokulturowym.

Rolę muzeów w kształtowaniu tożsamości na pograniczu Polski, Ukrainy i Białorusi omówiła dr I. Kotowicz-Borowa. Zilustrowała swe wystąpienie fotografiami m.in. Muzeum w Ciechanowcu, Puńsku i Białostoczku. Mgr K. Niziołek przybliżyła znaczenie sztuki w kształtowaniu integracji międzykulturowej. Wskazała, w jaki sposób sztuka – w połączeniu z celami edukacyjnymi wspomaga procesy: nabywania wrażliwości na inną kulturę, kształtuje postawy otwartości i zainteresowania innością oraz rozwija umiejętności komunikacyjne. Mgr J. Horyń wyeksponowała znaczenie praktyki w edukacji międzykulturowej na przykładzie programu „Dzielnica Czterech Świątyń”. Mgr A. Szwarz-Adamiuk przedstawiła możliwości realizacji edukacji międzykulturowej we współczesnych szkołach, koncentrując się na pozalekcyjnych formach organizacji kształcenia. Na zakończenie mgr B. Miszkiel przedstawiła historię Sejn oraz rolę i działalność Muzeum Ziemi Sejneńskiej na tle edukacji międzykulturowej. Konferencję zamknęła debata, w której uczestnicy mieli możliwość wymiany poglądów, co było istotnym punktem spotkania naukowego.

Wszyscy wygłosili interesujące i niezwykle cenne referaty, które zostaną wydane w specjalnej publikacji pokonferencyjnej. Uczestnicy będą mogli przypomnieć i na nowo zapoznać się z wartościową tematyką konferencji.

Problematyka okazała się niezwykle cenna i interesująca, co zachęca do dalszych eksploracji naukowych. Uczestnicy zgodnie stwierdzili, że poruszone kwestie to tylko część wymiany myśli naukowej, dlatego potrzebne są kolejne spotkania i dyskursy podejmujące tematykę edukacji międzykulturowej.

Karol Konaszewski  
*Uniwersytet w Białymstoku*





## VI AUGUSTOWSKIE SPOTKANIA NAUKOWE – „EDUKACJA W DIALOGU I PERSPEKTYWIE” 13–15 września 2010 roku

Mazurskie piękno Puszczy Augustowskiej już po raz szósty przywiodło reprezentantów nauki, humanistów, nauczycieli akademickich i praktyków, którzy cyklicznie kontynuują interdyscyplinarny dyskurs pod hasłem „Edukacja w dialogu i perspektywie”.

Gospodarz konferencji – Zakład Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku – przyjął 33 profesorów, 41 doktorów i 14 magistrów z wielu ośrodków naukowych w kraju. Byli to reprezentanci uniwersytetów, akademii, politechnik, szkół wyższych państwowych i niepaństwowych oraz innych instytucji edukacyjnych z różnych stron Polski (województwa zachodniopomorskiego, pomorskiego, kujawsko-pomorskiego, wielkopolskiego, śląskiego, małopolskiego, świętokrzyskiego, podkarpackiego, lubelskiego, mazowieckiego i podlaskiego), a także uczeni z Białorusi i Ukrainy.

Uczestników naukowej debaty przywitała prof. dr hab. Anna Karpińska – Kierownik Naukowy konferencji. Zaprezentowała dorobek naukowy poprzednich spotkań, skupiających grono najwybitniejszych przedstawicieli większości środowisk akademickich, oraz trzynaście monografii. „Zamieszczone w tomach teksty są wyrazem wieloaspektowości dialogu o edukacji. Zapisaliśmy łącznie 5000 stron! W przekonaniu wymagających recenzentów zgromadzone w tomach refleksje mogą stanowić ważną kanwę dla wielu kolejnych spotkań i dyskusji naukowych”.

Wśród przybyłych gości nie zabrakło Rektora Uniwersytetu w Białymstoku prof. zw. dra hab. Jerzego Nikitorowicza, który uroczystie otworzył spotkanie. Konferencję inaugurowała również Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii – prof. dr hab. Elwira Kryńska, która w powitalnym słowie wyraziła przekonanie, iż podjęty dialog edukacyjny wart jest kontynuowania i złożyła serdeczne życzenia owocnych obrad.

Zamierzeniem organizatorów spotkania był wieloprofilowy ogląd najbardziej aktualnych problemów edukacyjnych, zawartych w pięciu blokach tematycznych, które stanowiły jednocześnie wyznacznik dyskusji w sekcjach problemowych:

- Edukacja wobec oczekiwań i potrzeb współczesności i przyszłości;
- Trójjednia nauki – dydaktyki – praktyki;
- Dydaktyka szkoły wyższej – kierunki rozwoju;
- Renesans niepowodzeń edukacyjnych;
- Uczestnicy procesu kształcenia – w poszukiwaniu optymalnej strategii porozumienia.

Wprowadzenia w tematykę konferencji dokonali profesorowie: Kazimierz Denek – przewodniczący Zespołu Dydaktyki Ogólnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Jerzy Niemieć – doktor honoris causa Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Pierwsza sesja plenarna przebiegała pod przewodnictwem profesorów: ks. prof. Adama Solaka i prof. Beaty Przyborowskiej. Z ważnych powodów

osobistych nie mógł przybyć do Augustowa prof. Czesław Kupisiewicz. Jednak Uczestnicy konferencji mogli wysłuchać referatu pt. „Kilka refleksji o *Szkicach z dziejów dydaktyki*”, który wygłosiła prof. Anna Karpińska. Profesorowie występujący w tej sesji dokonali perspektywistycznego oglądu bieżących problemów w edukacji. Prof. Jerzy Nikitorowicz zainteresował słuchaczy problematyką strategii edukacyjnych potrzebnych współczesnej wielokulturowej rzeczywistości. Prof. Kazimierz Denek zwrócił uwagę na dylematy i wyzwania w rozwoju uniwersytetu do 2020 roku. Sesję zamknął referat prof. Franciszka Szloska, który wyraził swe nadzieje i obawy związane z założeniami Procesu Bolońskiego.

Drugiej sesji plenarnej przewodniczyli profesorowie: Agata Cudowska i Romuald Kalinowski. Referujący profesorowie skupili uwagę na tematyce polityki oświatowej i społecznej. Prof. Eugenia Potulicka przedstawiła zagadnienie neoliberalizmu w kontekście aksjologicznego wymiaru edukacji. Kolejni prelegenci – prof. Barbara Baraniak oraz prof. Ryszard Gerlach – omówili zagadnienia związane z edukacją zawodową, m.in. w aspekcie zmian cywilizacyjnych. Na zakończenie obrad drugiej sesji plenarnej głos zabrała prof. Anna Karpińska (Między retrospektywnością a transgresją – w poszukiwaniu źródeł naszej naukowej tożsamości). Wystąpienie to – o charakterze merytoryczno-okolicznościowym – stało się ukłonem w stronę prof. zw. dra hab. Jerzego Niemca z okazji jego 80-lecia oraz uzyskania najwyższej godności akademickiej – tytułu doktora honoris causa Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Kolejny dzień obrad utworzyła trzecia sesja plenarna, która przebiegała pod przewodnictwem profesorów: Barbary Baraniak i Kazimierza Denka. Ze swymi przemyśleniami ze słuchaczami dzielili się kolejno: ks. prof. Adam Solak, prof. Kazimierz Żegnałek, prof. Ryszard Parzęcki, prof. Beata Przyborowska oraz prof. Zbigniew Węgiński. Prelegenci zastanawiali się nad rolą edukacji w społeczeństwie wiedzy, jej zadaniach wobec oczekiwań i potrzeb demokratycznego państwa. Postulowano o potrzebę poszukiwania nowego modelu innowacji w edukacji, a także podmiotowe wyznaczniki skutecznej działalności pedagogicznej.

Problematyka sesji plenarnych kontynuowana była podczas obrad pięciu sekcji. O koordynację pracy w sekcjach poproszono liderów poszczególnych profili plenarnych.

Pierwszej z nich przewodniczyli profesorowie: Eugenia Potulicka i Jerzy Niemiec, sekretarzem sekcji była mgr Alina Szwarz-Adamiuk. Referaty koncentrowały się na kontrowersyjnym zagadnieniu wieku uczniów w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a także problematyce treści kształcenia, zarówno w ujęciu globalnym jak i szczegółowym – w kontekście edukacji matematycznej. Uczestnicy dyskusji zwrócili również uwagę na istotną dziś funkcję edukacji równoległej oraz autoedukację współczesnego człowieka. Ciekawym obszarem tematycznym uczyniono dydaktykę wojskową, np. kształcenie lotnicze, czy szkolenie sił zbrojnych naszego kraju.

Drugą sekcję naukową opieką otoczyli profesorowie Kazimierz Denek i Kazimierz Żegnałek, a sekretarzem była dr Katarzyna Borawska-Kalbarczyk. Obradujący dokonali namysłu nad składnikami procesu kształcenia w ich dydaktycznym oglądzie. Jednym z nich były cele kształcenia i ich współczesne konstruowanie. Inny wiązał się z kompetencjami, ich nabywaniem w procesie edukacji informacyjnej. Kolejne tematy koncentrowały się wokół efektów kształcenia, koncepcji edukacji daltońskiej oraz dydaktyki konstruktywistycznej.

Sekcja trzecia, w której poruszono zagadnienia związane z dydaktyką szkoły wyższej, obradowała pod kierunkiem prof. Franciszka Szloska, sekretarzem sekcji była dr Walentyna Wróblewska. Dyskusja skoncentrowana była na czynnikach warunkujących optymalizację edukacji akademickiej, np. motywacji i aktywności studentów, ich postawach przedsiębiorczych, autoedukacji oraz kreatywności w zdobywaniu i analizowaniu informacji. Omówiono także nowoczesne metody i formy pracy w szkole wyższej (m.in. zalety wynikające z zastosowania metody biograficznej, dyskusji, zajęć fakultatywnych, portfolio), będące alternatywną propozycją dydaktyki aktywizującej. Zwróconą uwagę na komunikację werbalną i pozawerbalną oraz kształtowanie refleksyjności i świadomości metapoznawczej przyszłych nauczycieli.

Czwartej sekcji związanej z problematyką niepowodzeń edukacyjnych przewodniczyli profesorowie: Anna Karpińska i Jan Grzesiak, sekretarzem sekcji była mgr Monika Zińczuk. Uczestnicy debaty dokonali analizy uwarunkowań niskich efektów kształcenia, m.in. w opinii nauczycieli, rodziców i specjalistów od pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zaakcentowano potrzeby młodzieży niedostosowanej społecznie i uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Omówiono przykładowe obszary interwencji pedagogicznej (np. zainteresowania uczniów czy modele współpracy z rodziną), będącymi antidotum na trudności edukacyjne.

Sekcja piąta pod hasłem „Uczestnicy procesu kształcenia – w poszukiwaniu optymalnej strategii porozumienia” obradowała pod kierunkiem profesorów: Bogdana Mieczysława Szulca i Ryszarda Parzęckiego. Sekretarzami sekcji byli: mgr Piotr Remża i mgr Karol Kowalczuk. Referenci zadali o wieloaspektowy dialog dydaktyczno-naukowy zastanawiając się nad efektywnością procesu kształcenia i nowymi strategiami pracy szkoły podkreślając twórczą i kreatywną sferę działań nauczycielskich w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych. Wskazano na innowacje w niektórych dydaktykach szczegółowych, a także dokonano analizy korzyści z możliwości wpływu rodziców na edukację dzieci i środowisko szkolne.

Zwieńczeniem bogatego merytorycznie programu tego dnia był rejs statkiem po mazurskich jeziorach. Piękna pogoda i bogactwo krajobrazu Podlasia motywowały uczestników do kontynuacji dialogu o perspektywach i zmianach w edukacji.

Po powrocie z wycieczki „Szlakiem Papieskim” odbyło się otwarte posiedzenie Zespołu Dydaktyki Ogólnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Uczestnicy zastanawiali się nad stanem i kondycją współczesnej dydaktyki jako podstawowej dyscypliny nauk pedagogicznych oraz stawiali pytania o projekcje i wizje jej rozwoju.

Kolejną atrakcją stała się wieczorna biesiada przy ognisku pod hasłem „Hej Mazury jak Wy cudne...”. Gospodarzom zależało, by zabawa, wspólne śpiewanie i smaki kuchni podlaskiej sprzyjały integracji oraz konsultacjom o mniej formalnym charakterze.

Ostatni dzień konferencji ukształtował przebieg czwartej sesji plenarnej, której przewodniczyli profesorowie: Ryszard Gerlach i Ryszard Parzęcki. Wystąpienia skupione były na problematyce pedeutologicznej oraz dydaktycznych aspektach kształcenia. Porównawcze spojrzenia na rolę nauczycieli w kształceniu „wczoraj i dziś” na przykładzie ogólnokształcących szkół Białorusi dokonał prof. Andrzej Harbatski. Prof. Agata Cudowska zaprezentowała wyniki badań świadczące o twórczych orientacjach życiowych nauczycieli Podlasia. Prof. Bogdan Mieczysław

Szulc przekonywał o konieczności humanizacji działań edukacyjnych pod hasłem „ku strategii człowieczeństwa”, prof. Jan Grzesiak postulował o dialogową więź dydaktyki z praktyką kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Podczas obrad zastanawiano się nad perspektywami dydaktyki – w kontekście pojęć i wielości znaczeń (prof. Marek Gawrysiak „O modelach i metaforach – dydaktyki, dydaktycznych, w dydaktyce”), z akcentem na edukację dla bezpieczeństwa (prof. Romuald Kalinowski) i edukację zdrowotną (prof. Piotr Błajet).

Poglądy i intelektualne spory zintegrowano na zaplanowanej przez organizatorów dyskusji plenarnej – zgodnie z hasłem zawartym w podtytule konferencji („trzy x P”), czyli: „prezentacje – polemiki – propozycje”. Była zwieńczeniem i podsumowaniem spotkania naukowego. Słowa znanej mazurskiej piosenki „Wróćmy nad jeziora ...” były zaproszeniem do ponownego spotkania w Augustowie za dwa lata.

Alina Szwarz-Adamiuk  
Monika Zińczuk  
Uniwersytet w Białymstoku

### Przypisy

<sup>1</sup> Poprzednie konferencje (ASN 2001, 2002, 2004, 2006, 2008) koncentrowały się wokół priorytetowych zmian w systemie oświaty.

<sup>2</sup> Książki pod red. A. Karpińskiej: *Edukacja w dialogu i reformie. Kreatorzy edukacyjnego dialogu* (Białystok 2002, wyd. Trans Humana); *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie, Edukacyjne problemy czasu globalizacji. U podstaw dialogu o edukacji* (Białystok 2003, wyd. Trans Humana); *Edukacyjne tendencje XXI wieku, Edukacja „głębszego poziomu”. Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany”* (Białystok 2005, wyd. Trans Humana); *Tocząca się reforma edukacji. Pola poznawcze dydaktyki. Dylematy dydaktyki szkoły wyższej* (Białystok 2008, wyd. Trans Humana); *Edukacja w okresie przemian. Dialog o edukacji* (Białystok 2010, wyd. Trans Humana).

## PRENUMERATA „RUCH” S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.
2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są o dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH” S.A. na konto:  
Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240-10531111-00000-4430-494  
lub kasa Oddziału.
3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33  
lub telefonicznie: (22) 5328-731, 5328-820, 5328-816, fax: 5328-732,  
Internet: [www.ruch.pol.pl](http://www.ruch.pol.pl), e-mail: [prenumerata@okdp.ruch.com.pl](mailto:prenumerata@okdp.ruch.com.pl)
4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
  - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
  - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
  - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
  - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.



[www.wsp.edu.pl](http://www.wsp.edu.pl)



**WYŻSZA SZKOŁA  
PEDAGOGICZNA ZNP** w Warszawie



*Uczelnia na Powiślu*

Studia na kierunkach



pedagogika

i

kulturoznawstwo



Uczelnia ogłasza nabór na 3-letnie  
**bezpłatne studia** stacjonarne I stopnia  
na kierunku pedagogika w zakresie  
pedagogiki przedszkolnej  
i wczesnoszkolnej

Studia prowadzone będą w ramach  
projektu współfinansowanego  
przez Unię Europejską

Podwójne kwalifikacje nauczycieli szansą na udaną edukację dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPÓJNOŚCI



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

