

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 21

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 21



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2012

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Dróżka (UJK), Wiesław Jamrożek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (UMCS), Deniz Kurtoglu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Bożena Matyjas (UJK), Jerzy Mądrawski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radzewicz-Winnicki (UZ), Alina Rynio (KUL), Barbara Smolińska-Theiss (APS), Bogusław Śliwerski (APS), Adriana Wiegerová (Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny – Bożena Matyjas

Członkowie redakcji – Paulina Forma (sekretarz),

Małgorzata Bielecka, Wanda Dróżka, Małgorzata Orłowska, Ewa Parkita, Anna Stawecka, Małgorzata Wolska-Długosz (redaktorzy tematyczni)

Agnieszka Szplit, Paul Siayor, Anna Wileczek (redaktorzy językowi),
Daria Filatowa (redaktor statystyczny)

RECENZENCI / REVIEWERS

Joanna Głodkowska, Klaus-Ove Kahrman, Roman Leppert, Joanna Michalak, Rosa Maria Oliveira, Elżbieta Rosińska, Bogusław Śliwerski, Mirosława Wawrzak-Chodaczek

Szczegółowa procedura recenzowania znajduje się na stronie: http://wpia.ujk.edu.pl/studia_pedagogiczne/informacje.html#recenzowanie

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11

tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26

e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne i korekta – Anna Małgorzata Kurska

Projekt okładki – Marzena Buksińska

Formatowanie komputerowe – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Deklaracja o wersji pierwotnej: wersją pierwotną czasopisma jest wersja papierowa

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego

25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5

tel.: 48 41 349 72 65

tel./fax: 48 41 349 72 69

<http://www.ujk.edu.pl/wyd>

e-mail: wyd@ujk.edu.pl

SPIS TREŚCI

CONTENTS	7
WSTĘP	9
INTRODUCTION	11
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
BARBARA DOBROWOLSKA, Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych	15
EWA PARKITA, Kompetencje medialne nauczyciela muzyki a wymagania współczesności	35
TADEUSZ SAKOWICZ, BOŻENA ZAWADZKA, Child's welfare as a pedagogical challenge for family and society – based on John Paul II teaching	49
JOLANTA BIAŁA, Dzieciństwo gorszych szans jako wyzwanie dla społeczeństwa obywatelskiego	59
MAJA PIOTROWSKA, Rodzice i dzieci w trakcie i po rozwodzie. Źródła wsparcia i pomocy	73
AGNIESZKA SZEWCZYK, Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka	89
ANNA WILECZEK, „Życie na pół trudne”. Językowy obraz dorosłości i dorosłych w wypowiedziach dzieci przedszkolnych	99
DOROTA BEŁTKIEWICZ, Świat na językach dzieci – ewolucja konceptualizacji w okresie nauczania zintegrowanego	111
BADANIA I KOMUNIKATY	
WANDA DRÓŻKA, Stages of professional teacher career in Poland – in the light of formal requirements as well as in practice	129
MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ, Rola autorytetu w życiu gimnazjalisty	145
PAULINA FORMA, Polish research in review at about multi-child family ...	163

RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE

Paulina Forma, <i>Rodzina wielodzietna jako środowisko wychowawczo- -edukacyjne. Diagnoza i możliwości wsparcia (na przykładzie województwa świętokrzyskiego)</i> , Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011 – MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ	177
Małgorzata Wolska-Długosz, <i>Aspiracje edukacyjne i zawodowe licealistów pochodzących z rodzin dotkniętych bezrobociem</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012 – PAULINA FORMA	183
Kazimierz Denek, <i>Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku</i> , Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2011 – EWA SZADZIŃSKA	185
Zuzanna Zbróg, <i>Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych</i> , Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011 – JUSTYNA MIKO-GIEDYK	189
Stanisław Leon Popek, <i>Psychologia twórczości plastycznej</i> , Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010 – ANNA STAWECKA	193
Stanisław Kozak, <i>Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży</i> , Difii, Warszawa 2011 – KATARZYNA PYSZCZEK- -MICHALAK	199

CONTENTS

WSTĘP	9
INTRODUCTION	11
ARTICLES & ESSAYS	
BARBARA DOBROWOLSKA, Teachers' competences and multiculturalism in research	15
EWA PARKITA, The media competence of music teacher and the challenges of the modern age	35
TADEUSZ SAKOWICZ, BOŻENA ZAWADZKA, Dobro dziecka jako pedagogiczne wyzwanie dla rodziny i społeczeństwa w nauczaniu Jana Pawła II	49
JOLANTA BIAŁA, The childhood of worse life chances as a challenge for a citizen society	59
MAJA PIOTROWSKA, Parents and children in divorcing and divorced families. The sources of support and assistance	73
AGNIESZKA SZEWCZYK, Parents in the process of enhancing the child's creative activity	89
ANNA WILECZEK, "Half-difficult life". The linguistic image of adulthood and adults in pre-schoolers utterances	99
DOROTA BEŁTKIEWICZ, The world on the tips of children's tongues – the evolution of conceptualisation in the period of integrated teaching	111
RESEARCHES & STATEMENTS	
WANDA DRÓŻKA, Etapy kariery zawodowej nauczyciela w Polsce na tle wymagań międzynarodowych w teorii i praktyce	129
MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ, The role of authority in the life of a gymnasium pupil	145
PAULINA FORMA, Polskie badania nad wielodzietnością	163

REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

- Paulina Forma, *Rodzina wielodzietna jako środowisko wychowawczo-edukacyjne. Diagnoza i możliwości wsparcia (na przykładzie województwa świętokrzyskiego)* (Multi-children family as an education and upbringing environment. The diagnosis and possibilities of support – the case of the świętokrzyskie province), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011 – MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ 177
- Małgorzata Wolska-Długosz, *Aspiracje edukacyjne i zawodowe licealistów pochodzących z rodzin dotkniętych bezrobociem* (Educational and vocational aspiration in unemployed families), Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012 – PAULINA FORMA 183
- Kazimierz Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku* (University in perspective of a knowledge society. Science and education at the 21st century university), Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2011 – EWA SZADZIŃSKA 185
- Zuzanna Zbróg, *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych* (Identification and satisfaction of social needs in non-public primary schools), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011 – JUSTYNA MIKO-GIEDYK 189
- Stanisław Leon Popek, *Psychologia twórczości plastycznej* (The psychology of artistic creativity), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010 – ANNA STAWECKA 193
- Stanisław Kozak, *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży* (Social pathologies of communication in the Internet. Threats and effects for children and teenagers), Difin, Warszawa 2011 – KATARZYNA PYSZCZEK-MICHALAK 199

WSTĘP

Pedagogika i prowadzone na jej gruncie badania mają charakter interdyscyplinarny. Poruszane w obrębie tej dyscypliny problemy dotyczą szeroko rozumianej edukacji, socjalizacji, a także różnych kwestii społecznych. Taki właśnie szeroki profil ma prezentowany, już 21, tom „Studiów Pedagogicznych”. W kolejnych działach czasopisma zamieszczone zostały artykuły o charakterze teoretycznym, empirycznym, teoretyczno-empirycznym, a także recenzje.

Dział „Artykuły i Rozprawy” zawiera osiem tekstów, z których każdy tworzy autonomiczną całość tematyczną. Pierwszy dotyczy szkoły i kompetencji nauczycieli w kontekście wielokulturowości, drugi – kompetencji medialnych nauczyciela muzyki, a trzeci podejmuje problemy współczesnego pedagogizowania rodziny w odniesieniu do nauki Jana Pawła II. Kolejny artykuł stanowi opis sytuacji dzieci w rodzinach rozwodzących się i rozwiedzionych wraz z możliwościami ich wsparcia i pomocy, a dwa następne to interesujące próby analizy konceptualizacji wybranych elementów rzeczywistości przez dzieci.

W dziale „Badania i Komunikaty” polecam Państwu trzy teksty. Pierwszy z nich zawiera rozważania dotyczące zmian w kształceniu nauczycieli w Polsce w świetle teorii i praktyki, drugi traktuje o roli autorytetu w życiu gimnazjalisty. Wypowiedzi te dotyczą więc ważnych współczesnych problemów, z którymi borykają się główne podmioty edukacji – uczniowie i nauczyciele. Natomiast trzeci tekst eksponuje kwestie społeczne, poświęcony został polskim badaniom nad wielodzietnością.

Ostatni już dział „Recenzje, sprawozdania i opinie” zawiera sześć recenzji książek autorskich. Stanowią one przegląd najnowszych interesujących lektur przydatnych pedagogom zorientowanym nie tylko teoretycznie, lecz także praktycznie.

Przedstawiony tom ze względu na zróżnicowane spektrum podejmowanych zagadnień kierowany jest do szerokiego kręgu odbiorców: studentów i pracowników naukowych kierunków społecznych, humani-

stycznych oraz artystycznych, nauczycieli, rodziców i wszystkich, którzy pracują z dziećmi i młodzieżą w instytucjach oświatowych i opiekuńczych. Zapraszam zatem do lektury tomu z nadzieją, że znajdą tu Państwo ważne dla siebie teksty.

Bożena Matyjas

INTRODUCTION

Pedagogy has interdisciplinary character, and so does research within the field of it. The problems discussed touch on broadly understood education, socialization, and a variety of social issues. Such a wide range of aspects is present in the twenty-first, already, volume of “Educational Studies”. In the consecutive sections of the journal one can find theoretical, empirical, and theoretical-empirical articles, as well as reviews.

The section “Articles & Essays” contains eight texts, each of which forms a comprehensive thematic whole. The first paper relates to school and teachers’ competence in the context of multiculturalism, the second – to media competence of music teacher, and the third one touches upon the modern pedagogy of family with references to John Paul II’s teachings. The next paper describes the situation of children in divorcing and divorced families and the possibilities of giving support and assistance to them, while the two concluding articles analyse the selected children’s conceptualizations of reality.

In the section “Research & Statements” there are three texts worth special recommendation. The first one contains reflections on the changes in teacher education in Poland in the light of theory and practice and the second deals with the role of authority in the life of a gymnasium pupil. These opinions are related to important contemporary problems, which are faced by both students and teachers. The third text explores social issues and presents Polish research on families with many children.

The last section, “Reviews, Reports & Opinions”, contains six book reviews. They review recent, interesting books, useful not only for theoretical study, but also for pedagogical practice.

The volume, due to the variety of explored issues, is directed at a wide reading public: students and academic teachers, specialists in social studies, humanities and arts; teachers, parents and all those who work with children and youth in education and care institutions. I invite all of you to read the volume in the hope that you will find the texts significant.

Bożena Matyjas

Artykuły i rozprawy

Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych

Teachers' competences and multiculturalism in research

Wprowadzenie

Szkoła jako instytucja edukacyjna jest nieodłączną częścią szeroko rozumianego systemu społecznego. Jej funkcjonowanie, a zatem rozwój, kultura, w tym kultura organizacyjna, kompetencje nauczycieli, program wychowawczy są w pewnym zakresie konsekwencją zmian i procesów społecznych związanych z życiem jednostkowym i zbiorowym. Jednym z nich jest wielokulturowość. Zdaniem Jerzego Nikitorowicza można ją ujmować terytorialnie, w kontekście zasiedziałości, lub procesualnie, w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych i narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw, oraz w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji¹.

Zjawisko migracji wydaje się jednym z wielu czynników mającym odzwierciedlenie w funkcjonowaniu szkoły, poszerzeniu jej dotychczasowych obszarów komunikacji interpersonalnej, kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli, dostosowania zadań dydaktycznych i wychowawczych do kulturowej odmienności podmiotów życia szkolnego w wielokulturowej klasie. Zmienia to nastawienie pracy szkoły, a zatem i nauczycieli, oraz ich recepcję kulturowego pluralizmu, wyznacza nową organizację pracy, tworzy nowe symbole i rytuały szkolne, a więc kulturę szkoły.

Wydaje się, że obecność „obcych” powinna zmieniać kulturę szkoły. W klimacie wielokulturowości nauczyciele poszerzają, czasem nieświadomie, własne kompetencje międzykulturowe, które wynikają ze zło-

¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2007, s. 33–34.

żoności interakcji, dynamiki pracy szkoły, jej misji edukacyjnej i społecznej. Jak rzeczywiście postrzegają kulturę szkoły? Czy wielokulturowość klasy jest problemem czy sytuacją stymulującą i budującą nową jakość pedagogicznych działań? Odpowiedzi na te pytania i pedagogiczna refleksja stanowi zawartość merytoryczną artykułu.

Kultura szkoły a problem wielokulturowości jej uczniów

Mówiąc o rozwoju szkoły i jej kulturze, warto odnieść się do prac niemieckojęzycznych. W pedagogicznej literaturze niemieckiej istnieje wiele interesujących pozycji dotyczących rozwoju szkoły i jej uwarunkowań. Wśród nich należy wymienić: *Studien zur einer Theorie der Schulentwicklung* Hansa-Güntera Rolffa², *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontenxt* Wolfganga Klafkiego³ i wiele innych.

W modelu Hansa-Güntera Rolffa⁴ trzema podstawowymi filarami rozwoju szkoły, przebiegającymi pod wpływem czynników środowiskowych, są:

1. Rozwój osobowy (*Personalentwicklung*);
2. Rozwój procesu uczenia się (*Unterrichtsentwicklung*);
3. Rozwój organizacyjny (*Organisationsentwicklung*).

Rozwój osobowy nauczyciela stanowi centralny element rozwoju szkoły, na co składa się: *feedback*, co można rozumieć jako sprzężenia zwrotne, będące reakcją otoczenia na działania nauczyciela i jego działania w określonych sytuacjach szkolnych; komunikacja, nadzór i określone przygotowanie (szeroko rozumiane kompetencje); hospitacje; przyjęcie określonych celów odpowiadających określonym warunkom i umowom; prowadzenie i kierowanie.

Rozwój procesu nauczania i uczenia się, jako kolejny element rozwoju szkoły, jest orientacją na proces nauczania ze zwróceniem uwagi na kształcenie specjalistyczne. Filar ten obejmuje także kształcenie zdolności do samouczenia się, otwartość, kulturę czytania, trening metodyczny, rozszerzone formy nauczania.

Rozwój organizacyjny opiera się na współpracy między członkami organizacji, jaką jest szkoła, na podstawie jej programu, kultury, klimatu wycho-

² H. G. Rolff, *Studien zur einer Theorie der Schulentwicklung*, Weinheim, Basel 2007.

³ W. Klafki, *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontenxt*, Weinheim, Basel 2002.

⁴ <http://www.realschule.bayern.de/mf/schulentwicklung/?id=2048> (dostęp: 9.01.2011).

wawczego, stylów kierowania (zarządzanie), rozwoju zespołowego, ewaluacji, współdziałania, grup prowadzących (mogą to być grupy liderów, jak też i grupy wsparcia).

W prezentowanym modelu nie ma odniesienia do wielokulturowości, co wcale nie oznacza, że nie jest ona uwzględniana w niemieckim systemie szkolnym. Doświadczenia szkół niemieckich w tym zakresie sięgają lat pięćdziesiątych minionego wieku, kiedy problemy związane z masową imigracją doprowadziły do pojawienia się subdyscyplin pedagogicznych związanych z międzykulturowością (pedagogika biculturowa, bilingwistyczna, pedagogika wielokulturowa i międzykulturowa)⁵. Warto odnieść się do współczesnego dorobku naukowego w Niemczech w zakresie wielokulturowości i przywołać m.in. takie prace, jak: *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutsche Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde* autorstwa Heike Diefenbach oraz *Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorienansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven* Iris Bednarz-Braun i Ulrike Heßmeining.

Dokonując translokacji przedstawionego modelu na grunt polskiej edukacji szczególnie w kontekście wielokulturowości szkół, można z powodzeniem przyjąć za Rolffem czynniki warunkujące rozwój szkoły, tyle tylko, że w poszczególnych komponentach rozwoju osobowego, rozwoju nauczania i rozwoju organizacyjnego należałoby zamieścić kategorie: kompetencje kulturowe i międzykulturowe nauczycieli, kształcenie uczniów innej narodowości niż polska, metody i formy pracy w wielokulturowej klasie, misja szkoły i jej organizacja uwzględniająca wielokulturowość uczniów. Warto jednak zaznaczyć, że środowiskowe uwarunkowania rozwoju organizacyjnego polskiej szkoły przebiegają niewątpliwie w odmiennych od niemieckich warunkach, co wynika z:

- odmiennych tradycji i historii systemu szkolnego,
- innych uwarunkowań legislacyjnych i systemowych,
- odmiennych doświadczeń polskiej szkoły i jej wieloletniego etnocentryzmu,
- odmiennego od niemieckiego systemu kształcenia nauczycieli i ich dokształcania zawodowego,
- różnic kulturowych i mentalnych,
- zróżnicowania poziomu kompetencji zawodowych, będącego konsekwencją systemu kształcenia, awansu zawodowego, uwarunkowań środowiskowych, etosu zawodowego.

⁵ Patrz: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005.

Mimo różnic niewątpliwie istotne w rozwoju szkoły są uwarunkowania środowiskowe. Z jednej strony implikują konieczność poszerzenia przez nauczycieli dotychczasowych obszarów własnych kompetencji, z drugiej zaś ich rozwój istotnie zmienia samą szkołę, która w środowisku lokalnym odgrywa istotną rolę kulturotwórczą.

Czym jest kultura szkoły? Jej definicje w literaturze anglojęzycznej zostały przeniesione na polski grunt⁶. Są nimi określenia Davida Hopkinsa, Edgara Scheina, Dawida Hargreavesa, Susan Rosenholtz. Wspólną ich cechą jest określanie kultury szkoły jako oczekiwań wewnątrz organizacji, wartości i przekonań jej członków, procedur, obyczajowości. Krzysztof Polak określił ją jako „zbiór wartości, wzorów zachowań, norm, tradycji i rytuałów szkolnych, charakterystycznych dla danej placówki”⁷. Ma charakter procesu zależnego od różnych podmiotów życia szkolnego, lecz także otoczenia szkoły. Można zatem uznać kulturę szkoły za społeczny wymiar funkcjonowania edukacji w formie instytucjonalnej. Polak określił kulturę szkoły jako rezultat wewnętrznych procesów regulacyjnych, oddziaływania czynników zewnętrznych, manifestację świadomości podmiotów życia szkolnego⁸. Według autora elementami kultury szkoły są normy i wzory zachowań szkolnych i uczniowskich, usytuowanie podmiotów życia szkolnego w przestrzeni szkolnej, określona symbolizacja i rytualizacja codziennego życia szkoły. Elementem kultury szkoły Polak uczynił też język uczniowski jako narzędzie kodowania kultury szkoły. Stwierdził, że „szkoła przejmując ze swego otoczenia nie tylko energię, społeczne oczekiwania ludzi [...], lecz także elementy kultury w postaci wartości norm, przekonań, stereotypów czy symboli”⁹.

Szkoła jako organizacja lub też zinstytucjonalizowana forma kształcenia w warunkach wielokulturowości rozumianej jako pluralizm kulturowy w społeczeństwie, w tym także wielokulturowości jako obecności w procesie dydaktyczno-wychowawczym uczniów z innych kręgów kulturowych (etnicznych, narodowych, religijnych), tworzy swoistą, nową dla niej kulturę, wyrażającą się w stylach pracy nauczycieli, formach komunikacji interpersonalnej, meto-

⁶ A. Hildebrandt, *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*, w: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Poznań 2001.

⁷ K. Polak, *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków 2007, s. 18.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 27.

dach pracy, w stopniu kulturowego relatywizmu pozwalającego lub też nie na dostosowanie się do zachowań i postaw nowych wzorów kulturowych i kodów uczniów kulturowo „innych”. Sytuacja ta wydaje się zasadniczo zmieniać dotychczasowe procedury szkolne, reguły i normy stanowiące o regulacji porządku wewnętrznego szkoły, co implikuje weryfikację dotychczasowych postaw nauczycieli, sprzyja pedagogicznej refleksji i zmianie w wyborach postępowania pedagogicznego. Czynnikiem ten może zatem kształtować także dotychczasowe kompetencje nauczycieli (komunikacyjne, pragmatyczne, poznawcze, metodyczne, interpretacyjne), czego konsekwencją może być rozwój szkoły. Można go określać jako:

- otwartość na zmiany i duże możliwości adaptacyjne w odniesieniu do zmieniającego się środowiska społecznego;
- zdolność aplikacyjną szkoły do kreowania nowych rozwiązań i strategii wychowawczych, będących konsekwencją procesów społecznych (np. zjawiska migracji);
- doskonalenie zawodowe nauczycieli i poszerzanie dotychczasowych zakresów kompetencji, szczególnie o kompetencje kulturowe i międzykulturowe;
- współpracę i współtworzenie wizerunku szkoły oraz poczucie odpowiedzialności za działania wewnątrz organizacji, jak i poza nią, w środowisku lokalnym;
- rozumienie szkoły w kategoriach instytucji uczącej się, a zatem otwartej na zmiany, jako warunek dla tworzenia możliwości wszechstronnego rozwoju ucznia i samorealizacji zawodowej nauczycieli;
- modyfikowanie dotychczasowych rozwiązań dydaktycznych, dostosowanie treści kształcenia i wychowania do indywidualnych i społecznych potrzeb ucznia, w tym także potrzeb uczniów o odmiennych wzorcach kulturowych¹⁰.

Obecność uczniów z innych kręgów kulturowych jest istotną zmianą w dotychczasowym porządku szkoły, nastawionej na pewną tradycję kulturową. Zjawisko wielokulturowości widoczne jest nie tylko w dużych aglomeracjach miejskich, lecz także w środowiskach małych miast, a nawet wsi. Wynika to z migracji i tworzenia ośrodków dla uchodźców usytuowanych w pobliżu niewielkich szkół gminnych. Obecność uczniów czecheńskich czy wietnamskich

¹⁰ Por. B. Dobrowolska, *Kompetencje nauczyciela a postawy twórcze uczniów. Studium badawcze*, Siedlce 2008, s. 185–188.

zmienia dotychczasowy koloryt szkolny i wyznacza szkole oraz nauczycielom nowe sytuacje wychowawcze wraz z pojawiającymi się problemami. Można je ująć w następujące kategorie:

- obecność nowych wzorów kulturowych i kodów porozumiewania się, co zmienia dotychczasowe interakcje podmiotów życia szkolnego;
- inkluzja społeczna służąca wzajemnej integracji i międzykulturowemu uczeniu się uczniów i nauczycieli możliwa przy zainteresowaniu i wzajemnej empatii;
- konieczność weryfikacji dotychczasowych postaw, wiedzy i odniesień do „obcych”, kulturowych stereotypów, co zmienia zakres kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli (odpowiedni poziom tych kompetencji pozwala na nawiązywanie pożądanych społecznie relacji i uwrażliwianie na „innych”);
- kształtowanie kulturowej wrażliwości uczniów i wpływanie na rodzaje i formy interakcji w wielokulturowej klasie.

Wymienione kategorie sytuacji wychowawczych w warunkach wielokulturowości stawiają nauczycieli wobec nowej rzeczywistości, co skłania ich do zachowań poszerzających dotychczasowe ramy orientacyjne, przekraczania granic utartych i sprawdzonych rozwiązań pedagogicznych. Wiąże się to z formowaniem nowych kompetencji profesjonalnych.

Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w badaniach własnych

Oprócz teoretycznych dywagacji i refleksji nad rozwojem szkoły i jej kulturą a kwestią wielokulturowości podmiotów szkolnych, chciałabym przytoczyć wybrane elementy z prowadzonych obecnie przeze mnie badań, którymi objęci zostali nauczyciele szkół podstawowych w województwie mazowieckim, lubelskim i podlaskim. Planowo badaniami zostało objętych 350 nauczycieli. Badania nie noszą znamion reprezentatywności, obejmują placówki wybrane losowo w regionie. Z uwagi na obecność wielu ośrodków dla uchodźców w tych województwach ich dobór wydał mi się zasadny. Obecność ośrodków dla imigrantów wiąże się z edukacją ich dzieci w polskich szkołach, co zmienia dotychczasową obyczajowość, relacje i zadania wychowawcze szkół.

Celem podjętych przez mnie badań jest określenie związku pomiędzy kompetencjami nauczycieli i kulturą szkoły a wielokulturowością jej uczniów (aspekt etniczny i narodowościowy).

Zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego. Złożony z trzech części autorski kwestionariusz ankiety zawierał pytania w zakresie:

- a. Rozumienia przez badanych pojęcia kultury szkoły i określenia jej poziomu we własnej placówce;
- b. Realizacji treści edukacyjnych związanych z międzykulturowością i oceny własnych kompetencji kulturowych przez badanych;
- c. Oceny sytuacji szkolnych w obecności uczniów kulturowo odmiennych.

Do chwili obecnej uzyskano materiał empiryczny od grupy 50 nauczycieli, co nie daje jeszcze podstaw do uogólnień, niemniej stanowi kanwę do rozważań w przedmiotowym zakresie. W dalszej części artykułu przytoczę wybrane elementy z uzyskanego materiału empirycznego.

Badani dokonali m.in. oceny własnych kompetencji kulturowych i międzykulturowych, co uzasadniali następująco:

- Uważam, że poprzez doskonalenie zawodowe nauczyciel nie pracuje starymi metodami, lecz idzie z postępem czasu;
- Nie potrafię dokonać oceny moich kompetencji;
- Są nie wystarczające i muszę je poszerzać;
- Nie posiadam odpowiedniego przygotowania w tym zakresie;
- Mieszkałam wiele lat w społecznościach wielokulturowych. Relacje z osobami z innych kultur są dla mnie rzeczą naturalną;
- Jako człowiek, ale i jako nauczyciel staram się być kompetentna, empatyczna, ale w chwili obecnej w mojej szkole nie ma dzieci z innych kultur, a zatem te kompetencje kulturowe to na razie teoria;
- Uważam, że każdy nauczyciel powinien uzupełniać posiadaną wiedzę, gdyż świat szybko się zmienia i nie zawsze posiadane umiejętności są wystarczające;
- Sytuacja nie wymaga ode mnie takich kompetencji;
- Są niewystarczające, ale nie mam kontaktu w swojej szkole z inną kulturą;
- Są zbędne w mojej pracy. Obecnie nie ma takiej potrzeby, abym posiadała szczególną wiedzę na temat jakiejś kultury, bo wśród moich uczniów nie ma „obcego” dziecka;
- Nie posiadam takich kompetencji;
- Są zbędne w mojej pracy, gdyż w mojej klasie nie ma takiej potrzeby, nie ma dzieci innej narodowości niż polska;
- Wydaje mi się, że gdyby przyszło mi pracować z dziećmi reprezentującymi inną kulturę, to napotkałabym na szereg trudności wynikających z licznych braków w posiadanej przeze mnie wiedzy na temat innych kultur. Chciałam zauważyć, że na studiach przyszli nauczyciele nie są odpowiednio do tego przygotowywani;

- Każdy nauczyciel powinien posiadać wiedzę w tym zakresie, ponieważ jest ona elementem kompetencji zawodowych;
- Staram się w drodze samokształcenia i doskonalenia zawodowego poszerzać moje kompetencje;
- Posiada je każdy nauczyciel;
- Są niewystarczające ze względu na to, że nie miałam do czynienia w pracy z osobą z innej kultury;
- Zawód nauczyciela jest bardzo odpowiedzialny; każdy z nas powinien postępować tak, by bez względu na kulturę czy wyznanie każde dziecko dobrze czuło się w naszej szkole.

Zgodnie z zasadą triangulacji badań, wprowadzając do analizy materiału empirycznego walor jakościowy, posłużyłam się kafeterią otwartą i półotwartą. Wśród różnorodnych pytań, które pozwoliłyby na określenie kompetencji badanych nauczycieli w warunkach wielokulturowości szkół, nie otrzymałam na wiele z nich żadnej odpowiedzi, mimo wyznaczonych kategorii wymagających jedynie wyboru ze strony osoby badanej. Jedno z takich pytań dotyczyło określenia rodzaju zmian, jakie wnosi do polskiej szkoły obecność dziecka narodowości innej niż polska. Wśród proponowanych w kwestionariuszu ankiety kategorii znalazły się następujące:

- Utrudnia codzienną pracę dydaktyczno-wychowawczą;
- „Wymusza” inne działania wychowawcze i rodzi konflikty;
- Wzbogaca szkolną społeczność o nowe elementy kulturowe;
- Uczy innego spojrzenia na świat i własną kulturę;
- Jest niepotrzebna w polskiej szkole, gdyż nie jest ona na to przygotowana;
- Pozwala nawiązać ciekawe znajomości i przyjaźnie pomiędzy uczniami i nauczycielami;
- Integruje nauczycieli do wspólnych działań i wypracowania nowych metod pracy z uczniem „obcym”;
- Wprowadza zamęt do szkoły i zaburza jej dotychczasowy klimat;
- Stymuluje do nowych poszukiwań i zdobywania wiedzy o innych kulturach.

Z ponad 50 przeprowadzonych dotychczas ankiet blisko 75% ankietowanych nauczycieli nie dokonało wyboru żadnej ze znajdujących się w nich kategorii wypowiedzi. Również na wiele innych pytań (np. Jakie inicjatywy podejmuje szkoła na rzecz wzajemnej integracji uczniów i środowisk reprezentujących inne kultury? Jakie korzyści czerpie Pan/i (lub mógłby czerpać) z pracy z uczniem innej narodowości w szkole polskiej? Czy Pana/i zdaniem „inni” kulturowo uczniowie mają wpływ na zwyczajowość, obrzędy i normy szkolne?)

nie uzyskałam żadnych odpowiedzi ze strony badanych nauczycieli w znaczącej liczbie objętych badaniami osób (ponad połowa). Mimo że otrzymane wyniki nie uprawniają mnie jeszcze do generalizacji i wniosków badawczych, zauważyłam wśród ankietowanych wyraźną niechęć (dotyczy to szczególnie środowiska szkół warszawskich) do wyrażania jakichkolwiek opinii i brak zainteresowania problemem. Zebrany materiał empiryczny nie może zostać poddany analizie jakościowej z uwagi na trwające jeszcze badania. Niemniej niepokojący wydaje mi się fakt braku zainteresowania wyrażeniem własnych opinii, co powinno być naturalną potrzebą nauczyciela otwartego na zmiany, nowe sytuacje, a przede wszystkim problemy społeczne. Z przytoczonych wypowiedzi nauczycieli stwierdzenia: „sytuacja nie wymaga ode mnie takich kompetencji; są zbędne w mojej pracy, obecnie nie ma takiej potrzeby, abym posiadała szczególną wiedzę na temat jakiejś kultury”, potwierdzają obecny wśród czynnych zawodowo nauczycieli brak świadomości znaczenia kompetencji kulturowych i międzykulturowych w życiu społecznym. Idąc dalej, można przyjąć, że nauczyciele reprezentujący tego typu postawy z pewnością nie wykształcą określonych kompetencji kulturowych i międzykulturowych u swych uczniów. Nieobecność w szkole dziecka z „innej” kultury nie zwalnia nauczyciela od kształtowania kompetencji kulturowych i międzykulturowych w procesie wychowania u uczniów żyjących w wielokulturowym świecie i potencjalnie możliwych kontaktów międzykulturowych. Zgodnie z **teorią pól kompetencji i niekompetencji** Witha¹¹ szkoła, a zatem i nauczyciel winni kształtować kompetencje międzykulturowe uczniów, nawet w sytuacji odczuwania pól niekompetencji, jakie stanowią sytuacje szkolne o charakterze etnocentrycznym, w których uczeń nie uczestniczy w interakcjach i dialogu z przedstawicielami „obcej” kultury. Nauczyciel nie może bagatelizować środowiska wychowawczego ucznia poza szkołą, w którym kontakty międzykulturowe mogą być znaczące dla formowania się postawy etnorealitywizmu lub wzmacniania negatywnych stereotypów. Szkoła zdaniem R. Witha jest obok rodziny ważnym stymulatorem rozwoju kompetencji, w tym przypadku kulturowych i międzykulturowych. Czasem jej rolą jest weryfikacja negatywnych postaw względem „innych” kultur, ugruntowana parentylizacją, rozumianą jako społeczne dziedziczenie¹², i silną identyfikacją dziecka z systemem wartości wyznawanym przez rodziców. Stosowne kompetencje nauczycieli a wraz z nimi:

¹¹ Zob.: E. Czykwin, *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1995.

¹² Za: E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004, s. 33.

[...] edukacja międzykulturowa daje szansę na pełną aktywizację w procesie uczenia zarówno nauczyciela, jak i samego ucznia. Wymaga bowiem wyjścia naprzeciw innym, wyjaśniania obcości i konfliktów, podejmowania inicjatyw w poznawaniu innych kultur, formułowania wniosków, samodzielnego dochodzenia do źródeł wiedzy, radzenia sobie z obcością i akceptowania inności. Walorem wychowawczym tego typu działań jest dostrzeganie różnorodności świata, znajdowanie tego, co łączy, a nie musi dzielić. Prowadzi to w rezultacie do formowania postaw dzieci i młodzieży, które mogą rozstrzygnąć w przyszłości wiele kwestii spornych i zapobiec wielu konfliktom¹³.

Interakcje pomiędzy nauczycielem i uczniem, będące dynamicznym układem, a zarazem konsekwencją i wyrazem poziomu kompetencji nauczyciela, wnoszą do szkolnej codzienności wzory zachowań, które uczeń interioryzuje. Można zatem przyjąć, odnosząc ten mechanizm do teorii rozwoju tożsamości Lawrence'a Kohlberga i Jürgena H. Habermasa, że istnieje zależność pomiędzy prezentowaną przez nauczyciela postawą i orientacją a przyjęciem jej przez ucznia¹⁴.

Stąd też uzasadnione wydaje się stwierdzenie, iż kompetencje kulturowe ucznia są funkcją kompetencji kulturowych posiadanych przez nauczyciela. Niski poziom tożsamości nauczyciela odpowiadający orientacji przedkonwencjonalnej może prowadzić w rezultacie do powtórzenia się jej u uczniów¹⁵.

Potwierdza to celowość odpowiedniego przygotowania nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej, niezależnie od formacji pokoleniowej i statusu zawodowego, który reprezentują. Pojawia się zatem potrzeba traktowania wielokulturowości jako treści integralnie związanych z programami kształcenia w polskiej szkole, na wszystkich poziomach edukacji¹⁶.

W obszarze pracy pedagogicznej w warunkach wielokulturowości istotne wydają się kompetencje poznawcze nauczyciela. Wyrażają się one w znajomości problematyki związanej z wielokulturowością, międzykulturowością, transkulturowością. Tyle tylko, że wiedza w tym zakresie nie musi oznaczać postaw etnorelatywizmu i empatii w stosunku do „obcych”.

¹³ B. Dobrowolska, *Kompetencje międzykulturowe uczniów jako funkcja rozumienia problematyki wielokulturowości i świadomości jej roli u nauczyciela. Z pogranicza praktyki i pedagogicznej refleksji*, w: *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Radom 2009, s. 61.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Por.: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 120.

¹⁶ B. Dobrowolska, *Kompetencje międzykulturowe uczniów*, s. 66.

Nie jest przypadkowym wyodrębnienie tych kompetencji w odniesieniu do nauczyciela w hierarchii, wskazującej na nadrzędność kompetencji komunikacyjnych, emancypacyjnych, kreatywnych, czy emocjonalnych. Znajomość zagadnień z zakresu wielokulturowości i towarzysząca im motywacja w przekazie szkolnym wynikają nie tyle z merytorycznego przygotowania nauczyciela, co jego postaw, otwartości wobec innych kultur i zdolności postrzegania siebie przez pryzmat tego, co odmienne¹⁷.

Gruntowna wiedza nie zastąpi pozytywnego emocjonalnie stosunku do przedstawicieli innych kultur. Może być jednak istotna w weryfikowaniu stereotypów, zmianie nastawienia i ocenie „innych”.

Mówiąc o kompetencjach nauczyciela w kontekście wielokulturowości, warto poświęcić nieco uwagi kompetencjom komunikacyjnym. W przypadku interakcji z uczniem kulturowo „obcym” nauczyciel zderza się z zupełnie innym kodem językowym, a głównym problemem staje się często wzajemna niezajomość języka. W prowadzonych przeze mnie w 2009 roku badaniach nauczycieli uczących dzieci czeczeńskie w Wohyniu i Niemcach (województwo lubelskie; szkoły usytuowane w pobliżu Ośrodka dla Uchodźców) blisko 78,7% badanych uznało język za największą barierę w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem „obcym”. Chodzi tu o niezajomość języka rosyjskiego przez nauczycieli i niezajomość języka polskiego przez dzieci czeczeńskie¹⁸. W komunikowaniu społecznym w sytuacjach szkolnych zdaniem badanych nauczycieli czynnikiem utrudniającym pracę pedagogiczną jest odmienny system wartości (w tym przypadku Czeczenów), zupełnie różne od polskich wzory i modele zachowań społecznych. Interesujące z praktycznego punktu widzenia wydają się rodzaje działań podejmowanych przez badanych nauczycieli uwzględniających odmienną kulturową uczniów. Deklaracja 85,1% badanych nauczycieli – „uwzględniam odmienną kulturową i staram się oddziaływać tak, by nie zaburzać poczucia tożsamości narodowej lub etnicznej uczniów odmiennych kulturowo”¹⁹ – mimo ograniczonego terytorialnie terenu badań, jest zjawiskiem pozytywnym, tyle tylko, że nie wiadomo jak przekłada się ona na faktyczne zachowania i pracę pedagogiczną badanych.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ B. Dobrowolska, *Odmienną kulturową w klasie szkolnej na przykładzie uczniów czeczeńskich w Polsce – badanie kompetencji kulturowych nauczycieli*, w: *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010, s. 224.

¹⁹ Tamże, s. 225.

Jednocześnie blisko 19,5% badanych pobyt w Polsce uchodźców z Czechenii uważa za równoznaczny z dostosowaniem się do polskich warunków, co jest jednoznaczne z odrzuceniem czynnika różnic kulturowych. Niemal 13% badanych nauczycieli kategorycznie odrzuca odmienność uczniów czecheńskich, uznając, że w procesie dydaktycznym wymagają oni dostosowania się do obyczajowości polskiej. Negatywna ocena takiej opinii znajduje jednak krytykę w argumentacji, jaką stanowi wyjaśnianie tego typu postaw i sądów pedagogicznych w braku wrażliwości kulturowej badanych nauczycieli. Wymaga to z całą pewnością czasu i nowych doświadczeń z uczniem „obcym”, zrozumienia jego prawa do odmienności i odpowiadającej jej kulturowej tożsamości. Widoczny w przytoczonych opiniach monokulturalizm może potwierdzać niską wrażliwość kulturową badanych nauczycieli, którzy muszą podjąć starania o weryfikację własnych poglądów i zrozumieć, że „[...] nie ma w nauce podziału na rasy, że są one efektem ich kulturowego zakorzenienia w umysłach ludzkich. Edukacja międzykulturowa przenika programy i metody nauczania stosowane w szkole oraz interakcje między nauczycielami, uczniami i rodzicami”²⁰. Ponadto znajdujący się w stadium etnocentryzmu nauczyciele muszą zrozumieć, że każda jednostka – oni także – ma prawo do zachowania własnej tożsamości kulturowej, przy czym przez interakcje szkolne można pogłębiać wzajemnie własną tożsamość, wzajemne komunikowanie się, poznanie. Konsekwencją takich zachowań będzie określona kultura szkoły, wyrażająca się w zmianach na płaszczyźnie interpersonalnej, w obyczajowości, którą współtworzyć będą nauczyciele oraz uczniowie i rodzice „inni” kulturowo.

Oprócz przytoczonych rozważań powołałam się także na badania przeprowadzone przeze mnie na grupie 133 nauczycieli uczestniczących w projekcie europejskim „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju”, realizowanym przez Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. Badani nauczyciele z województwa mazowieckiego, lubelskiego, warmińsko-mazurskiego i podlaskiego zostali objęci sondażem diagnostycznym w czerwcu 2010 roku²¹. Celem tych badań było zebranie opinii, które mogłyby potwierdzić stopień

²⁰ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, s. 38.

²¹ B. Dobrowolska, *Diagnozowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna – analiza badań*, w: *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, red. B. Dobrowolska, Siedlce 2010, s. 160.

świadomości nauczycieli w zakresie posiadanych kompetencji i przygotowania do pracy z dzieckiem kulturowo „innym”. Moim zamiarem było także określenie na podstawie zebranych danych umiejętności diagnostycznych nauczycieli, przy założeniu, że praca w warunkach wielokulturowości wymaga określonej wiedzy, kompetencji i postaw, które mogą wspomagać proces dydaktyczno-wychowawczy lub też utrudniać integrację międzykulturową w szkole albo klasie, pogłębiając tym samym deficyty poznawczo-emocjonalne uczniów, utrzymywać istniejące stereotypy kulturowe itp.

Praca z wielokulturową klasą składa się na szeroko rozumianą kulturę pracy szkoły, jej organizację. Powinna prowadzić do kształtowania określonych postaw etnorelatywistycznych i kulturowej integracji z założeniem poszanowania odrębności narodowej czy etnicznej podmiotów życia szkolnego, w tym wypadku uczniów i ich rodziców. Nie bez znaczenia w rozwijaniu kultury szkoły rozumianej jako system przekonań, wartości, obowiązujących norm, kodów porozumiewania się są kompetencje nauczycieli, a zatem ich wiedza, odniesienia, strategie pedagogicznych działań, które stosują wobec uczniów. Złożoność społeczno-kulturowa wielokulturowej klasy implikuje szczególnie rodzaj tych kompetencji, by móc sprostać pojawiającym się w szkolnej codzienności sytuacjom znacznie odbiegającym od powszechnych, kulturowo znanych i oczywistych. Obecność uczniów z innych kręgów narodowych, etnicznych, religijnych tworzy płaszczyznę wielu interakcji, rozwijania własnej tożsamości i konieczności rozumienia innych.

Postawy tolerancji, zrozumienia i wzajemnego szacunku nie pojawią się jednak same. Do tego potrzeba pracy badawczej i równoległe rozwijanych działań edukacyjnych, działań administracyjnych i legislacyjnych. Niezmiernie ważne jest zapobieganie tworzeniu się gett, ale i oferowanie każdemu szansy zachowania własnej tożsamości narodowej i kulturowej oraz kultywowanie własnego języka. Nie można zmuszać do asymilacji, ale nie wolno prawa do asymilacji odmawiać²².

We wspomnianych badaniach nauczyciele obecność kulturowo „innych” uczniów uznają za pozytywną zmianę, która ich zdaniem uczy tolerancji, kształtuje odpowiedzialność i przywiązanie do własnej kultury, ale jednocześnie poszerza perspektywę pedagogicznego poznania o nowe, dotychczas obce kulturowo zachowania, wzbogacając wiedzę i doświadczenia. Mimo tych pozy-

²² A. Rataj, *Etnia czy etnograficzność – próba opisu zjawiska*, w: *Wielokulturowość a migracje*, red. M. Kozień, Warszawa 2005, s. 25.

tywnych deklaracji, z przeprowadzonych przeze mnie analiz wyłania się niezbyt zadowalający obraz kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli, co potwierdza się:

- w słabym przygotowaniu merytorycznym nauczycieli do pracy z dzieckiem kulturowo „obcym”;
- niskim poziomem świadomości potrzeb i indywidualnych preferencji poznawczo-emocjonalnych uczniów „obcych”, co w naturalny sposób przekłada się na brak stosownych oddziaływań wychowawczych w stosunku do nich, obniżając tym samym sprawność edukacyjną szkoły;
- negatywnymi opiniami wielu badanych dotyczących Romów, co świadczy o utrzymywaniu się stereotypów i może utrudniać kształtowanie ich właściwego wizerunku u uczniów. Modyfikacja stereotypów u dorosłych nie wydaje się łatwa z uwagi na ukształtowane już cechy osobowościowe i utrwalone uprzedzenia społeczne²³;
- w deklarowanej tolerancyjności, której zaprzeczeniem jest jednak znaczna liczba opinii o Romach, świadcząca wyraźnie o negatywnych stereotypach i wrogości; prezentowane przez badanych stanowisko można tłumaczyć identyfikacją z grupą zawodową, jaką stanowią nauczyciele, która z założenia jest tolerancyjna i otwarta. Tak, zgodnie z teorią społecznej identyfikacji Tajfela oraz samokategoryzacji Turnera²⁴, można tłumaczyć przekonanie badanych o własnej tolerancyjności;
- słabo sprecyzowaną motywacją dotyczącą chęci pracy z dzieckiem kulturowo obcym, co potwierdzają uzyskane wyniki. Spośród badanych osób blisko 48,0% ogółu chciałoby pracować w wielokulturowej klasie. Aż 41,0% z badanych nauczycieli nie potrafi się jednoznacznie określić co do chęci pracy w wielokulturowej klasie, 11,0% zaś raczej nie chciałoby w niej pracować²⁵;
- zbyt optymistyczną oceną własnych kompetencji do pracy z dzieckiem kulturowo „innym”, co nie znajduje potwierdzenia w uzyskanych wynikach.

²³ Por.: J. Maciątek, I. Kurcz, *Stereotypy różnych narodowości występujące u dorosłych Polaków. Doniesienie z badań pilotażowych*, w: *Stereotypy i uprzedzenia*, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz, Warszawa 1992, s. 208–210.

²⁴ Za: B. Rożnowski, *Stereotypowe spostrzeganie tożsamości społecznej członków grup wyznaniowych*, w: *Stereotypy i uprzedzenia*, s. 139.

²⁵ Zob.: B. Dobrowolska, *Diagnozowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo*.

Ostatni z wniosków jest zgodny z opinią Ewy Dąbrowy, Anny Łagockiej i Urszuli Markowskiej-Manisty, które piszą: „Jak ukazały badania przeprowadzone przez zespół Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, nauczyciele polscy zazwyczaj nie są przygotowani do pracy w rzeczywistości zróżnicowanej kulturowo”²⁶.

Wnioski z przeprowadzonych przeze mnie badań nie mogą być generalizowane z uwagi na znacznie ograniczony zasięg i reprezentatywność grupy badawczej, niemniej koncentrują się one wokół następujących stwierdzeń:

1. Nauczyciele nie posiadają merytorycznego przygotowania i znajomości mechanizmów inkulturacji, które dawałyby im możliwość efektywnej pracy pedagogicznej z dzieckiem kulturowo „obcym”;
2. Nie rozumieją związków pomiędzy strategiami poznawczymi i emocjonalnymi, które istotnie determinują proces uczenia się w warunkach kulturowo odmiennych i nie stwarzają szansy na indywidualizację pracy z dzieckiem „obcym”;
3. Komunikacja w wielokulturowej klasie nie przebiega prawidłowo, co wynika z braku znajomości języków obcych przez nauczycieli;
4. Treści kształcenia w polskiej szkole nie uwzględniają potrzeb poznawczych dzieci z innych kręgów kulturowych, co wynika ze standardów kształcenia oraz trudności organizacyjnych szkół;
5. Stosunek nauczycieli do uczniów kulturowo „innych” wymaga zmiany oraz stworzenia systemu kształcenia i doksztalcania w tym zakresie.

Wielokulturowość – rozwój szkoły – nauczyciele

Wcześniejsze rozważania wskazują wyraźnie na związek pomiędzy rozwojem szkoły a kompetencjami jej nauczycieli. Ma on szczególny wymiar w kontekście wielokulturowości.

Niezaprzeczalnym jest fakt konieczności wytyczenia działaniom edukacyjnym, na wszystkich ich poziomach oraz edukacji pozaszkolnej kierunków pozwalających na wychowanie i kształcenie w duchu międzykulturowości, a zatem współlistnienia i współbywania społecznego w oparciu o respektowanie i wzajemne szanowa-

²⁶ E. Dąbrowa, A. Łagocka, U. Markowska-Manista, *Nauczyciele o edukacji międzykulturowej*, w: *Między kulturami*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Warszawa 2009, s. 145.

nie odmienności kulturowej, czerpanie wiedzy i inspiracji z różnic kulturowych, a nie budowanie izolacjonizmu i własnej hermetycznej tożsamości odrzucającej „inność” jako kategorię złą, wzmacnianą stereotypami czy utartymi modelami postrzegania społecznego²⁷.

Owe działania edukacyjne są jednak wyznaczane nie tyle zapisami programowymi i wytyczeniem kierunków pracy wychowawczej, ile wiedzą, sprawnością, umiejętnościami i postawami samych nauczycieli. Ich kulturowa wrażliwość i „otwartość” na „obcych” wyznaczają kierunek działań nie tylko w bezpośrednich kontaktach z „innymi” kulturowo uczniami, lecz także w zwykłej odpowiedzialności za kształtowanie postaw tolerancji i szacunku wobec „obcych”. Nieodłączną cechą współczesnego nauczyciela stała się nieustanna potrzeba pogłębiania i weryfikacji wiedzy, co czyni go „uczącym się”. Nauczyciele tworzą w ten sposób określony model współczesnej szkoły, o której mówi się jako o tzw. organizacji uczącej się. Oznacza to posiadanie wspólnej wizji, identyfikację z celami, założeniami i misją szkoły, które realizuje każdy nauczyciel w ramach indywidualnych działań czy realizacji programu wychowawczego. Poszerzanie kompetencji nauczycieli jest jednoczesnym rozwojem szkoły, która instytucjonalnie kreuje określoną kulturę. Według Krzysztofa Polaka

[...] jest wytwarzana częściowo w otoczeniu społeczno-kulturowym szkoły, a częściowo także wewnątrz każdej z placówek szkolnych wraz z ich wyjątkowością i specyfiką struktury organizacyjnej, zbiorem reguł działania, norm, systemami oceniania i obyczajowością²⁸.

Owa wyjątkowość przejawia się w stylach pracy nauczycieli, określonej rytualizacji zachowań, relacjach interpersonalnych, które dodatkowo wzmacniane są w sytuacji wielokulturowej klasy. Obecność uczniów kulturowo „innych” zmienia postawy rówieśników, nauczycieli, „wymusza” podjęcie odmiennych od dotychczasowych zadań, zmienia style komunikowania się i interakcje. Wpływają one na pracę szkoły, jej planowanie i prognozowanie kierunków postępowania pedagogicznego i organizacji pracy szkoły. Wielokulturowość w szkole wyznacza określone style poznawcze, modele komunikowania się oraz strategie uczenia się nie tylko uczniów, lecz także nauczycieli. Stanowią one tzw. wtórne różnice kulturowe, a ich negowanie zdaniem Johna Uzo Ogbu²⁹ może prowadzić do wzajemnej izolacji, odrzucenia, a zatem dezintegracji kulturowej.

²⁷ B. Dobrowolska, *Odmienność kulturowa w klasie szkolnej*, s. 219.

²⁸ K. Polak, *Kultura szkoły*, s. 26.

²⁹ Za: E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, s. 32.

Wtórne różnice kulturowe powinny stać się źródłem inspiracji, wprowadzenia nowych metod i form pracy z dzieckiem kulturowo „innym”. Jego identyfikacja kulturowa nie może być zagrożona kulturą „większości”. Można ją jedynie modyfikować przy założeniu, że nie zakłóci to poczucia własnej tożsamości kulturowej dziecka. „Obcość” i „odmienność” powinny stać się inspiracją w poszukiwaniu nowych sposobów pedagogicznego postępowania oraz czynnikiem rozwoju szkoły.

Pozornie tylko działania pedagogiczne nauczyciela wydają się proste i niewymagające szczególnych umiejętności. Tymczasem praca w wielokulturowym środowisku wymaga wiedzy, taktu pedagogicznego, empatii oraz przeświadczenia nauczyciela o jej celowości i zgodności z misją oraz założeniami szkoły. Brak potwierdzenia przez szkołę sensu działań czyni pracę nauczyciela wyizolowaną, zmniejsza poczucie identyfikacji z organizacją, jaką stanowi szkoła. Jej rozwój jest pochodną sumy jednostkowych działań, postaw, wzajemnej atmosfery i poczucia odpowiedzialności wszystkich pracujących w niej nauczycieli oraz postaw samych uczniów i wpływów zewnętrznych. Potencjał osobowy, jaki stanowią nauczyciele, jest potencjałem szkoły, co potwierdza zasadę emergencji.

Obecność uczniów-uchodźców lub też uczniów reprezentujących inne kręgi kulturowe stopniowo zmienia charakter polskiej szkoły. Choć prowadzone badania nie wskazują na zadowalające efekty i nie potwierdzają kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli, to wiele inicjatyw podejmowanych przez szkoły w ramach integracji kulturowej świadczy o dokonujących się zmianach. Jest to niewątpliwie proces, który jak dotąd nie znajduje wsparcia w oferowanych nauczycielom formach doskonalenia zawodowego i stanowi wyzwanie dla szkół wyższych.

Zakończenie i wnioski

Rozwój szkoły w warunkach wielokulturowości można rozumieć jako kreowanie nowej kultury szkoły, na którą składają się następujące elementy:

- indywidualny rozwój profesjonalny nauczyciela w zakresie wiedzy o innych kulturach z jednoczesnym rozwijaniem kompetencji kulturowych i międzykulturowych;
- spójność działań szkoły w zakresie rozwijania postaw etnorelatywizmu (chodzi o kolektywizm i współpracę nauczycieli na rzecz poszanowania odmienności i przyjęcia jej w kategoriach możliwości rozwoju osobowego i organizacyjnego);

- tworzenie nowych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych z uwzględnieniem różnic kulturowych uczniów;
- wypracowanie nowych form współpracy i integracji z rodzicami uczniów „obcych” kulturowo, będących realizacją zasad demokratyzacji szkoły i jej kulturowego pluralizmu;
- kreowanie nowej jakości pracy szkoły przez włączenie do jej systemu zasad, regulacji, zwyczajowości uwzględniającej wielokulturowość (np. prezentacja elementów kultury duchowej i materialnej uczniów reprezentujących odmienne kręgi kulturowe);
- bieżąca ewaluacja pracy szkoły i wyznaczanie strategii edukacyjnych na przyszłość.

Wszystkie z wymienionych elementów rozwoju szkoły w warunkach wielokulturowości wyznaczają nauczycielom nowe zadania realizacyjne, co w naturalny sposób wiąże się z pojawianiem kolejnych obszarów ich zawodowej kompetencyjności. Jest ona potencjalnym stanem nabywania umiejętności, wiedzy, kształtowania postaw i zdolności związanych z wielokulturowym funkcjonowaniem społeczności szkolnej we wszystkich jej aspektach. Przyjmując za Habermanem sposoby pojmowania wielokulturowości³⁰ w przypadku rozwoju szkoły, można rozumieć „wielokulturowość jako ogólny klimat szkoły”³¹. Oznacza on nastawienie pracy szkoły, a zatem i nauczycieli na kulturowy pluralizm, stanowiący wyznacznik organizacji pracy, jej styl i charakter, kreujący określoną symbolikę i rytualizację działań.

W klimacie wielokulturowości nabywają oni nowe kompetencje międzykulturowe, które wynikają ze złożoności interakcji, dynamiki pracy szkoły, jej misji edukacyjnej i społecznej. Zbigniew Kwieciński powołując się na *Handbook of intercultural training*³² kreśli sylwetkę międzykulturowego nauczyciela w ujęciu wielu autorów. Wśród licznych klasyfikacji czy kategoryzacji jego cech osobowościowych i zawodowych, znajdujemy: adaptatywność wobec odmienności i zdolność dostosowania się do odmiennego systemu społecznego, zdolność do integracji społecznej, kompetencje językowe i rozumienie innych, wiedzę o kulturach, empatię kulturową, elastyczną osobowość (elastyczność poznawcza i zachowań), tożsamość kulturową, samorefleksyjność, samokrytycyzm i wiele innych³³.

³⁰ Zob.: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Szkice i studia a pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 274–276.

³¹ Tamże, s. 275.

³² Tamże, s. 276–278.

³³ Tamże.

Wielkulturowość w szkole staje się zatem źródłem nowych obszarów kompetencji zawodowych nauczycieli oraz kreowania nowej kultury szkoły, będącej dynamicznym procesem szeroko rozumianego rozwoju szkoły, nie tylko wewnątrz jej murów i ram organizacyjnych, lecz także w wymiarze społecznym. Ten ostatni jest konsekwencją procesów wychowania, w którym szkoła mimo wpływu rodziny, mediów i innych pozaszkolnych środowisk wychowawczych, odgrywa nadal istotną rolę kulturotwórczą i społeczno-adaptacyjną.

SUMMARY

Multicultural school faces its problems alone, which forces it to seek didactic and educational strategies with, not infrequently, a sense of solitude and community ostracism. Problems that need to be solved, a necessity to cope with everyday school life and the clash of cultures create its novel quality, image and institutional, unique identity.

Multiculturalism in the school is becoming a source of new areas of teachers' professional competence and of creating innovative school culture. It is a dynamic process within the broadly understood school development. New school culture is expressed in teachers' work styles, forms of interpersonal communication, methods of work, and degree of cultural relativism, allowing for, or not, the adjustment of behaviours and attitudes, innovative cultural patterns and codes of students who are culturally 'different'. The situation seems to introduce radical changes into school procedures, rules and standards existing to date and regulating the school's inner order. As a result, new school culture allows: to create individual paths of teachers' professional development in the field of multiculturalism, to provide innovative didactic solutions, which take into consideration cultural diversity of the students, to realise rules of democratisation in school, and its cultural pluralism.

Educational practice poses problems for teachers which result from the lack of solid substantive knowledge regarding interculturalism. Consolidated attitudes and views of teachers, which are the consequence of knowledge attained in monocentric culture that existed prior to the socio-political transformation, also significantly affect the adoption of a multicultural perspective.

KEY WORDS: multiculturalism, teacher's competence, school, development of school.

Kompetencje medialne nauczyciela muzyki a wymagania współczesności

The media competence of music teacher and the challenges of the modern age

Wprowadzenie

Rzeczywistość edukacyjna początku XXI wieku wymaga od nauczyciela ciągłego rozwoju, mobilności, elastyczności, doskonalenia umiejętności oraz nowatorskich działań, które pozwolą spełnić olbrzymie wymagania stawiane przed nim i jego wychowankami. Rozwój ekonomiczny i technologiczny oraz powstanie społeczeństwa informacyjnego otwierają szerokie możliwości wykorzystania nowoczesnych mediów w różnych dziedzinach ludzkiego życia, również w edukacji, wspierając nauczycieli i uczniów w procesie nauczania i uczenia się. Dzisiejszy krajobraz mediów obejmuje znacznie szerszy zakres przekazów i usług niż tradycyjnie rozumiane: prasa drukowana, radio i telewizja. Oprócz tych mediów, które docierają do dużego kręgu odbiorców, ogromny przełom cywilizacyjny dokonuje się dzięki rozwojowi przemysłu usług cyfrowych. Powstanie świata wirtualnego stwarza szerokie możliwości funkcjonowania w cyberprzestrzeni. Internet to już nie tylko łatwy dostęp do informacji, możliwość kontaktu ze znajomymi, rodziną, lecz także sposób na dokonanie przelewu bankowego, rozrywkę, możliwość handlu i usług czy wreszcie – edukacja na odległość. Szybko rośnie popularność mobilnych łącz, które umożliwiają przeglądanie zasobów sieci oraz wysyłanie e-maili za pomocą telefonów komórkowych, laptopów i tabletów.

Niniejszy artykuł podejmuje próbę odpowiedzi na pytania dotyczące roli nauczyciela muzyki w nowej rzeczywistości medialnej, która wymaga od niego ciągłego doskonalenia i rozwijania umiejętności, aby sprostać wymaganiom współczesnej szkoły. Jakie kwalifikacje powinien posiadać pedagog pracujący z nową generacją uczniów, którzy doskonale się czują w świecie cyfrowych mediów? Jak organizować przestrzeń edukacyjną dla takich uczniów, by zainteresować ich muzyką, wykorzystując przy tym nowoczesne technologie? Z jakich form doskonalenia

kompetencji medialnych korzystać, aby nowa rzeczywistość nie wzbudzała niepokoju, ale stawała się udziałem dzieci i młodzieży wspieranych przez światłych pedagogów?

Nauczyciel w świecie mediów

Nauczyciel muzyki, oprócz określonych kwalifikacji do zawodu będących gwarancją dobrej jakości pracy i osiągnięcia sukcesów, powinien posiadać kompetencje medialne, umożliwiające wykorzystanie mediów w procesie edukacji muzycznej. Należy bowiem pamiętać, że media są nie tyle przekąźnikiem informacji, ile nośnikiem określonych wartości społecznych, etycznych, kulturowych, niezależnie od techniki ich przekazywania.

Terminu „kompetencje” na gruncie edukacyjnym używamy w odniesieniu do określonych kwalifikacji, umiejętności czy sprawności, jakie ujawniają się w różnych zachowaniach nauczyciela i ucznia. Cechą charakterystyczną kompetencji jest to, że mają charakter podmiotowy, czyli są własnością konkretnej osoby¹.

Określając istotę kompetencji medialnych, należy tylko przypomnieć definicję samych mediów, którą do polskiej pedagogiki wprowadził Wacław Strykowski. Media według autora to „przedmioty, materiały, urządzenia przekazujące odbiorcom określone informacje (komunikaty) poprzez słowo, obrazy, dźwięki, a także umożliwiające im wykonywanie określonych czynności intelektualnych i manualnych”². Termin ten obejmuje zatem pomoce naukowe, środki dydaktyczne, środki masowe oraz multimedia. Pojęcie media obejmuje dwie kategorie znaczeniowe. Pierwsza odnosi się do komunikatów medialnych, stworzonych przez nadawców, zarejestrowanych na odpowiednich nośnikach i przekazywanych przez środki transmisyjne, trafiające do odbiorców. Do takich komunikatów należą: artykuły w prasie, czasopismach, audycje radiowe, telewizyjne, filmy, programy multimedialne. Druga kategoria obejmuje środki rejestracji i transmisji komunikatów medialnych, czyli narzędzia i urządzenia techniczne, które służą do tworzenia, utrwalania i przesyłania komunikatów³.

¹ W. Strykowski, *Kompetencje medialne: pojecie, obszary, formy kształcenia*, w: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, J. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 31–32.

² W. Strykowski, *Media i edukacja*, „Edukacja Medialna” 1996, nr 1, s. 5.

³ W. Strykowski, *Kompetencje medialne*, s. 33.

Poprzez kompetencje medialne rozumiemy

harmonijną kompozycję wiedzy, rozumienia, wartościowania i sprawnego posługiwania się mediami [...], kompetencje medialne – to uświadomione umiejętności odbioru komunikatów, ich tworzenia oraz wykorzystania urządzeń medialnych do realizacji różnych zadań poznawczych, jakie podejmuje człowiek⁴.

Nauczyciel muzyki powinien zatem posiadać kompetencje medialne z zakresu teorii mediów, języka komunikacji medialnej, odbioru i tworzenia komunikatów, praktycznego wykorzystania mediów w procesie nauczania. Wśród takich kompetencji należy wyróżnić:

- dostrzeganie i interpretację znaczenia przekazów medialnych dla rozwoju cywilizacji oraz kształtowania dziedzictwa kulturowego od czasów najdawniejszych do współczesnych;
- nazywanie i charakterystykę różnych form przekazów słownych, obrazowych, dźwiękowych, audiowizualnych i multimedialnych oraz nośników, na których je zapisano;
- wyszukiwanie, porównywanie i charakteryzowanie cech dowolnych przekazów medialnych (słownych, dźwiękowych, audiowizualnych, multimedialnych) z uzasadnieniem doboru formy do treści przekazu;
- właściwe interpretowanie intonacji wypowiedzi i przekazów niewerbalnych: mimiki, gestów, mowy ciała oraz wyglądu osoby i kreowanego przez nią otoczenia;
- trafną analizę dowolnych tekstów kultury (przekazów medialnych) z punktu widzenia procesu komunikowania się, dostrzegając kontekst przekazu;
- znajomość mechanizmów psychologicznych oddziaływania mediów na odbiorcę i umiejętność ich dostrzegania;
- wskazywanie zagrożeń dla psychicznego i wychowawczego rozwoju człowieka, płynących z mediów;
- dostrzeganie roli mediów w rozwijaniu osobowości, kształtowaniu postaw współczesnego człowieka oraz kreowaniu autorytetów i wzorów;
- odróżnianie obrazów przedstawiających fikcję od obrazów rzeczywistości w różnych rodzajach komunikatów medialnych i umiejętność ich objaśniania;
- znajomość metod i narzędzi wyszukiwania informacji w mediach;

⁴ Tamże.

- rozpoznawanie rodzaju i charakteru, a także adresata dowolnego komunikatu medialnego (audycji radiowej, programu telewizyjnego, filmu, portalu internetowego) oraz wskazanie jego wartości użytkowych;
- formułowanie własnych opinii na określony temat, z uwzględnieniem przekazów medialnych jako źródła wiadomości i cudzych opinii;
- wykorzystywanie różnych urządzeń medialnych do rejestrowania, przetwarzania i udostępniania dowolnych komunikatów medialnych;
- korzystanie z różnorodnych źródeł informacji wydawniczych oraz znajomość oferty wydawnictw medialnych;
- realizację prostych komunikatów medialnych: fotograficznych, filmowych, hipertekstowych i multimedialnych;
- wykonywanie prostego montażu materiałów medialnych z wykorzystaniem fotografii, dźwięku, filmu, technologii analogowej i cyfrowej;
- przygotowanie i wykonanie prezentacji multimedialnej łączącej materiały tekstowe, obrazowe, dźwiękowe, filmowe, dostosowanej do możliwości percepcyjnych odbiorcy oraz wielkości grupy i sali;
- opracowanie i publikowanie w sieci multimedialnych stron www⁵.

W nowej rzeczywistości medialnej nauczyciel przestaje być postacią centralną, stając się konsultantem i animatorem procesu nauczania. Wraz z rosnącą popularnością internetowego kształcenia na odległość, kreowany jest nowy model relacji nauczyciel–uczeń, która coraz częściej staje się relacją „zapośredniczoną”: nauczyciel–media–uczeń⁶.

„Imigranci” wśród „cyfrowych tubylców”

Badacz mediów cyfrowych Marc Prensky dokonał trafnej charakterystyki dwóch generacji, które spotykają się we współczesnej szkole: „cyfrowych tubylców” (ang. *digital natives*) i „cyfrowych imigrantów” (ang. *digital immigrants*). Ci pierwsi to młodzi ludzie, którzy dorastali w otoczeniu nowych technologii i całe świadome życie spędzili w świecie komputerów, gier wideo, odtwarzaczy mp3, aparatów cyfrowych, telefonów komórkowych i pozostałych zdobyczy

⁵ Tamże, s. 35–37.

⁶ J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007; tenże, *O potrzebie edukacji medialnej*, w: www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2009/09-2009/01.html (dostęp: 6.01.2012).

ery cyfrowej. Nauczyciele, edukatorzy, którzy nie należą do pierwszej generacji, to „cyfrowi imigranci” mówiący archaicznym językiem (ery precyfrowej), którzy muszą się uczyć funkcjonowania w nowej dla nich rzeczywistości medialnej i uczyć populację, która porozumiewa się zupełnie nowym językiem⁷.

W związku z tym zaproponowana przez Marca Prensky'ego nowa stratyfikacja społeczna jest unowocześnioną wersją kultury prefiguratywnej⁸ (termin M. Mead),

zwanej kulturą zagadkowych dzieci, w której po raz pierwszy w dziejach ludzkości zmienił się kierunek przekazu wiedzy technicznej – to młodzi ludzie uczą starszych posługiwania się komputerem, Internetem i telefonem komórkowym. Mamy tu do czynienia ze swoistą zamianą ról dotychczasowego nauczyciela i ucznia, tzw. inwersją pedagogiczną⁹.

Obecne wymogi cywilizacyjne wymuszają edukacyjne myślenie innowacyjne, stawiające osobę uczącą się w centrum procesu edukacyjnego. Gdy świat się zmienia w błyskawicznym tempie, musimy mieć świadomość, że wiedza raz zdobyta nie wystarczy na całe życie. Wciąż trzeba rozwijać nasze umiejętności i kompetencje, nie tylko w celu samorealizacji i aktywnego udziału w życiu społeczeństwa, lecz także po to, aby z powodzeniem funkcjonować na rynku pracy, który ciągle ulega modyfikacjom: „Aby radzić sobie w nowym »cyfrowym« świecie, potrzebujemy nowych kompetencji – nie tylko umiejętności technicznych, lecz także głębszego rozumienia możliwości, wyzwań, a niekiedy nawet problemów natury etycznej, wiążących się z nowymi technologiami”¹⁰.

Współczesne pokolenie kształcone w szkołach musi być właściwie przygotowane do korzystania z najnowszych zdobyczy cywilizacji.

Jakie zatem kwalifikacje powinien posiadać nauczyciel muzyki, aby sprostać wymaganiom współczesnej rzeczywistości i wykorzystywać media w nauczaniu muzyki?

Jak przygotowywać nauczycieli do pełnienia zadań w nowej rzeczywistości medialnej?

⁷ M. Polak, *Cyfrowi tubylcy i imigranci*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/przyszlosc-edukacji/622-cyfrowi-tubylcy-i-imigranci> (dostęp: 30.12.2011).

⁸ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.

⁹ J. Morbitzer, *O potrzebie edukacji medialnej*.

¹⁰ J. Figel, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie Ramy Odniesienia*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006 r./ L394.

Nauczyciel muzyki w nowej roli

Obraz współczesnego nauczyciela determinuje fakt posiadania przez niego umiejętności niezbędnych do korzystania z różnych mediów i materiałów w czasie realizacji zamierzonego celu, jakim jest kształcenie multimedialne. Determinującym czynnikiem jest również posiadanie przez nauczyciela predyspozycji potrzebnych do prowadzenia uczniów w kierunku zdobywania wiedzy i umiejętności przy wykorzystaniu na równi tradycyjnych, jak i nowoczesnych środków przekazu¹¹.

W ostatnich czasach nauczyciel muzyki staje się, często z własnego wyboru, uczniem. Podejmuje rozmaite formy doksztalcania i uzupełniania wiedzy, starając się poszerzać obszary edukacyjne tak, aby móc podążać i nadążać za swoimi uczniami. Wobec nowych wyzwań edukacyjnych stoją także uniwersytety, które poprzez zmianę form i metod nauczania starają się wskazywać najlepszą, najbardziej nowoczesną drogę poruszania się w świecie mediów. Szkoła, traktowana dotychczas jako „dom wiedzy”, przekształca się na naszych oczach z tradycyjnego źródła przekazywania informacji w nowoczesne źródło (centrum) opanowywania nowych technik jej zdobywania. Technicznemu i metodycznemu przygotowaniu pedagogów do stosowania mediów informatycznych służy wiele działań, chociaż:

Niestety, do tej pory nie powstało żadne systemowe rozwiązanie stwarzające przestrzeń dla prawdziwych innowacji w edukacji. Stąd konieczność zupełnej zmiany sposobu uczenia zainicjowanej przez samych nauczycieli. O ile uczniowie świetnie sobie radzą z poruszaniem się po Internecie, o tyle trudniej jest im z informacjami zdobytymi w Internecie tworzyć nową wiedzę. Nauczyciele są więc osobami, które przede wszystkim organizują przestrzeń do uczenia się uczniów, wykorzystując do tego nowoczesne metody i narzędzia pracy¹².

Współczesna młodzież doskonale radzi sobie z wyszukiwaniem informacji w Internecie, ale nie wie, jak oceniać ich wiarygodność. Kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia, analizy treści przekazów, rozumienia złożonych form narracji słowno-obrazowej, aktywnego, selektywnego odbioru, oceniania, wartościowania i tworzenia komunikatów medialnych jest bardzo ważnym celem zarówno edukacji medialnej, jak również edukacji estetycznej (w tym mu-

¹¹ M. Kisiel, *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, Myslowice 2003, s. 141.

¹² W. Kołodziejczyk, *Nauczyciele pokolenia Y wkraczają do szkoły*, <http://www.edunews.pl> (dostęp: 30.12.2011).

zycznej), która przygotowuje wrażliwych odbiorców sztuki, żyjących przecież w świecie mediów. Zadaniem szkoły powinno być

[...] uczenie żeglowania, a nie surfowania w Internecie. Surfing to wspaniały sport polegający na ślizganiu się na desce po falach, natomiast żeglowanie to podróż morską z wytyczonym celem, wymagająca opanowania sztuki żeglarskiej, w tym używania instrumentów (busole, mapy) i wiedzy¹³.

Ważne jest, aby nauczyć młodych ludzi poszukiwania, analizowania faktów, łączenia ich w spójny, logiczny ciąg. Takie zadania doskonale spełnia metoda WebQuest (w wolnym tłumaczeniu: „poszukiwania w sieci”). Jej podstawą jest wyszukiwanie informacji w Internecie, ich analiza, ewaluacja oraz synteza, a zarazem tworzenie nowej wiedzy i dzielenie się nią z innymi. W klasyfikacji metod WebQuest jest badawczym projektem edukacyjnym, którego ramy zostały zaprojektowane tak, aby wspomagać myślenie ucznia na wyższych poziomach taksonomii B. Blooma: analizy, syntezy i ewaluacji¹⁴.

Stąd można wyprowadzić trzy najprostsze obszary obiecującego zastosowania mobilnych technologii w metodzie WebQuest:

- a) do wyszukiwania informacji,
- b) do weryfikowania informacji z sieci za pomocą innych źródeł,
- c) do przygotowania i zrealizowania prezentacji/publikacji.

Łączenie tych trzech obszarów jest oczywiście możliwe i wskazane¹⁵.

Weryfikacja informacji zdobytych w Internecie odbywa się przede wszystkim dzięki triangulacji (porównywaniu informacji uzyskiwanych z różnych źródeł). Dobrze jest, kiedy niektóre ze źródeł porównawczych znajdują się poza Internetem. Mogą być nimi fizyczne obiekty (budynki, urzędy, miejsca, na temat których szukamy informacji), ludzie (eksperti, świadkowie). Uczniowie stają się badaczami, poszukiwaczami, dziennikarzami, reporterami, sprawozdawcami. Ich sprzymierzeńcami, a zarazem narzędziami pracy są mobilne urządzenia rejestrujące obraz i dźwięk. „Taki cyfrowy zapis można przechowywać, przetwarzać, powielać, przekazywać i publikować”¹⁶.

¹³ T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005, s. 257.

¹⁴ *Mobilna edukacja, m-learning, czyli (r)ewolucja w uczeniu się. Przewodnik dla nauczyciela*, red. L. Hojnacki, M. Kowalczyk, K. Kudlek, M. Polak, P. Szlagar, Warszawa 2011, s. 25.

¹⁵ Tamże, s. 24–26.

¹⁶ Tamże, s. 28.

Nauczyciele, w ramach realizacji projektów unijnych, często uczestniczą w różnych formach doskonalenia zawodowego, skierowanych na rozwijanie kompetencji w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii w nauczaniu. Ludzie ci są przedsiębiorczy, otwarci na współczesne trendy w edukacji i – jak pisze W. Kołodziejczyk –

rozumieją, że sukces dzisiejszej szkoły polega przede wszystkim na korzystaniu z naturalnych umiejętności pokolenia cyfrowego. Stąd stosowane są przez nich na lekcjach blogi, webquesty, smsy, różne modele e-learningu. [...] Nauczyciele nowej ery wymieniają się doświadczeniami, materiałami i szukają kolejnych propozycji. Nie udają, że wszystko wiedzą. Rozumieją, że uczniowie poszukują informacji w sieci, a nie w szkole¹⁷.

Nauczyciele ci odwiedzają również portale społecznościowe, takie jak: Facebook.com, Grono.pl, Wykop.pl czy Twitter.com, na których ich wychowankowie tworzą swoje profile i e-kluby z różnych dziedzin. Zaglądają tam, aby wiedzieć, jakie są ich zainteresowania, sposoby postrzegania współczesnej rzeczywistości. Nauczyciele ci świetnie rozumieją fakt, że prawo edukacyjnego obywatelstwa zyskały portale społecznościowe, blogi i cały świat wirtualny.

Współczesny nauczyciel muzyki wchodzi w rolę sprawcy działań edukacyjnych, którymi powinien tak pokierować, aby przyniosły jak najlepsze rezultaty w postaci kompetencji muzycznych uczniów, pozwalających zajmować się muzyką, ułatwiających odbiór muzyki artystycznej.

Biorąc pod uwagę dynamicznie rozwijające się technologie informacyjne, nauczyciel muzyki musi sprostać wielu wyzwaniom. Wśród bardzo ważnych zagadnień, z jakimi studenci kierunków muzycznych (przyszli nauczyciele) powinni się zapoznać, należy wymienić:

- obsługę takich programów komputerowych, jak m.in. Finale, Sibelius, SongWriter, Capella, Forte, Note Worthy Composer, Smart Music, które pozwalają na edycję nut, ale mają też możliwość ich zapisywania przy pomocy klawiatury instrumentu MIDI lub wpisywania myszką na pięciolinii; niektóre z nich zmieniają też pliki muzyczne na zapis nutowy;
- znajomość aplikacji zapisywanych w formacie MIDI; zapoznanie z możliwościami nagrywania, odtwarzania, kopiowania i edycji wielościeżkowych plików muzycznych;
- znajomość obsługi rzeczywistych i wirtualnych instrumentów elektronicznych, sekwenserów, procesorów efektów, mikserów;

¹⁷ W. Kołodziejczyk, *Nauczyciele pokolenia Y*.

- tworzenie utworów muzycznych z wykorzystaniem barw poszczególnych instrumentów oraz całych banków brzmień;
- aranżacje utworów muzycznych, tworzenie akompaniamentów do piosenek z wykorzystaniem możliwości instrumentów elektronicznych;
- gromadzenie i archiwizowanie materiałów dydaktycznych w formie elektronicznej;
- umiejętność wymiany doświadczeń dydaktycznych z innymi pedagogami muzycznymi pochodzącymi z różnych zakątków kraju i świata za pomocą Internetu;
- zaznajomienie z fachową literaturą dotyczącą zastosowania programów multimedialnych oraz informatyki muzycznej w edukacji¹⁸.

Posługując się programami komputerowymi, nauczyciel musi mieć na względzie ich zalety i przydatność w edukacji muzycznej, takie jak:

- bogactwo treści i szybkość dostępu do informacji;
- atrakcyjna forma zadań;
- tempo nauczania dostosowane do indywidualnych możliwości ucznia;
- stymulowanie aktywności i zdolności uczącego się;
- głębsze oddziaływanie na sferę emocjonalną (powiązanie dźwięku i obrazu);
- interaktywność – wykluczanie biernego odbioru treści, a wymuszanie aktywności;
- możliwość kontroli efektywności nauczania poprzez odpowiednie narzędzia sprawdzania wiedzy i umiejętności.

W obecnej sytuacji rynek edukacyjny oferuje dość dużą liczbę muzycznych programów multimedialnych, które nauczyciel może wykorzystać w procesie nauczania – uczenia się muzyki¹⁹.

Coraz częściej nauczyciele muzyki posługują się w jej nauczaniu multimedialnymi programami interaktywnymi, których w ostatnim czasie ukazuje się coraz więcej na rynku. Wśród takich publikacji należy wymienić Plansze interaktywne 2.0 – MUZYKA²⁰, przeznaczone dla klas IV–VI szkoły podstawowej. To program komputerowy składający się z kilkudziesięciu plansz interaktyw-

¹⁸ B. Ody, *Realizacja przedmiotu „muzyka” w szkolnych pracowniach komputerowych, w: Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, red. L. Markiewicz, Katowice 2005, s. 215–218.

¹⁹ E. Parkita, *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Kielce 2005, s. 137–142; też, *Miejsce multimediów w edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1998, nr 5; też, *Wykorzystanie komputera w kształceniu odbiorcy muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1999, nr 2.

²⁰ *Muzyka. Plansze interaktywne. Szkoła podstawowa*, Warszawa 2006.

nych, które mogą być wyświetlane przy użyciu projektora multimedialnego oraz tablicy interaktywnej. Zakres materiału podzielono na następujące działy: „Pojęcia muzyczne”, „Epoki muzyczne”, „Instrumenty muzyczne”, „Ruch przy muzyce”, „Interpretacja muzyki”, „Kompozytorzy”. Plansze zawierają animacje dźwiękowe, komentarze oraz testy, składające się z około 150 pytań jednokrotnego wyboru. Dodatkowe narzędzia multimedialne, pozwalające na dopisywanie komentarzy, podkreślanie wybranych treści oraz zaznaczanie lub zakrywanie dowolnych elementów znajdujących się na planszy, umożliwiają nauczycielowi przeprowadzenie ciekawej i interaktywnej lekcji. Do pakietu dołączony jest opis poszczególnych tematów lekcji, przy których plansza może stanowić pomoc dla nauczyciela.

Jedną z najmłodszych cyfrowych technologii stosowanych w edukacji (w tym muzycznej) jest tablica interaktywna. Dzięki różnorodnym właściwościom narzędzie to posiada ogromny potencjał dydaktyczny, który z jednej strony znacznie uatrakcyjnia oraz usprawnia proces nauczania, a z drugiej spełnia oczekiwania współczesnych studentów oraz uczniów, należących do Generacji Y – pokolenia cyfrowego, które nie zna życia bez komputera. Dzięki połączeniu z komputerem, przetwarzającym informacje docierające z czułej na dotyk powierzchni tablicy interaktywnej, oraz projektorem otrzymujemy nowoczesny zestaw multimedialny, pozwalający na szerokie wykorzystanie podczas lekcji muzyki. Zintegrowanie tych urządzeń pozwala pisać cyfrowym atramentem, sterować pracą komputera, zapisywać notatki powstałe na tablicy w czasie zajęć i przygotowywać interaktywne ćwiczenia dla uczniów. Nauczyciele poznają oprogramowanie narzędziowe tablicy interaktywnej i możliwości tworzenia materiałów edukacyjnych, wspomagających nauczanie i uczenie się muzyki. Tablica interaktywna działa jak duży ekran dotykowy, który w zależności od technologii, w jakiej go wykonano, może być obsługiwany za pomocą palca (technologia pozycjonowania w podczerwieni) lub specjalnego pisaka (technologia elektromagnetyczna). Tablice interaktywne umożliwiają wyświetlanie dowolnej zawartości komputera, np. pliki Microsoft Office, strony www, zdjęcia, filmy w dużym formacie. Jednak najważniejszą ich cechą jest pełna interakcja z użytkownikiem. Prowadzący, stojąc przy tablicy, może obsługiwać dowolny program uruchomiony w komputerze. Na każdym wyświetlonym na tablicy obrazie, zdjęciu czy tekście może pisać, notować, zaznaczać, podkreślać. Wszystkie naniesione na tablicę notatki można zapisać i zrosłać pocztą e-mail, umieścić na serwerze szkolnym bądź wydrukować.

Możliwości technologii informacyjnej pozwalają nauczycielowi opracowywać własne pomoce dydaktyczne, korzystając z tablicy interaktywnej i progra-

mów narzędziowych lub też stworzyć własną prezentację multimedialną (w programach PowerPoint, Harvard Graphics, Hyper Studio), wykorzystującą tekst, grafikę, obrazy wideo, pliki dźwiękowe. Materiały w postaci hipertekstowych prezentacji multimedialnych z elementami animacji, plikami dźwiękowymi nie tylko uatrakcyjnią zajęcia, lecz także pozwolą w szybki i skuteczny sposób wyjaśnić określone zjawiska muzyczne, przypomnieć wiadomości z ostatniej lekcji oraz zapoznać uczniów z cechami charakterystycznymi epoki muzycznej lub postacią wybranego kompozytora. Dobrze i starannie opracowane przez nauczyciela materiały dydaktyczne mogą również pobudzać uczniów bezpośrednio lub pośrednio do działań twórczych oraz stanowić materiał do tworzenia. Stymulowanie twórczej aktywności muzycznej uczniów jest bardzo trudnym zadaniem. Technologie informacyjne mogą w tym pomóc, ale muszą być w odpowiedni sposób zastosowane. Kreatywne umiejętności nauczyciela muzyki odgrywają tu znaczącą rolę.

Młodzież w muzycznym świecie mediów cyfrowych

Aby zachęcić uczniów do kontaktów z muzyką, nauczyciel musi porozumiewać się z młodzieżą zrozumiałym dla niej językiem. W procesie pośredniczenia między dziełem muzycznym a odbiorcą, bardzo istotną rolę odgrywają kompetencje komunikacyjne nauczyciela muzyki, czyli wiedza na temat procesu dynamicznego przepływu informacji od jednego do drugiego źródła, od jednej osoby do drugiej, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów²¹.

Badania przeprowadzone wśród młodzieży gimnazjalnej²² wskazują, że zdecydowana większość uczniów wśród stosowanych przez siebie muzycznych programów komputerowych wymienia te do odtwarzania (88%) i zapisu dźwięku (59%). Pociuszający jest fakt, iż 35% procent uczniów deklaruje wykorzystywanie programów komputerowych w celu tworzenia muzyki. Szkoda tylko, że są to takie programy jak: *e-Jay*, *Music Magix Maker* czy *Fruity Loops* (program do tworzenia bitów hiphopowych), czyli przeznaczone dla osób bez przygotowania muzycznego. Do rzadkości należy stosowanie programów

²¹ W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, w: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 28.

²² J. Sitarz, *Problem kiczu w muzyce młodzieżowej*, niepublikowana praca magisterska (napisana pod kierunkiem E. Parkity), Kielce 2006, s. 88.

służących do nauki gry na instrumentach, śpiewu. Uczniowie rzadko również wykorzystują muzyczne encyklopedie multimedialne oraz programy o życiu i twórczości wielkich muzyków²³.

Istotną rolę w rozwijaniu zainteresowań muzycznych odgrywa Internet. Przeważająca liczba badanych (75%) korzysta z jego zasobów w różnorodny sposób. Większość uczniów odwiedza muzyczne strony internetowe, ale są one najczęściej poświęcone muzyce młodzieżowej oraz jej wykonawcom. Przede wszystkim jednak młodzież wykorzystuje Internet do „ściągnięcia” plików muzycznych. Niepokojący jest fakt, że tylko nieliczni uczniowie odwiedzają strony poświęcone kompozytorom muzyki poważnej.

Wśród nośników medialnych służących do odtwarzania muzyki, grupa badanych uczniów używa najczęściej telefonu komórkowego (76%) i różnych odtwarzaczy przenośnych (70%), które pozwalają słuchać muzyki praktycznie w każdym miejscu. Mniejsza grupa korzysta z komputera (40%) i odtwarzaczy CD (22%)²⁴.

Najpopularniejszym źródłem, z którego respondenci „pobierają” muzykę, jest Internet (90%). Tylko niewielka grupa kupuje płyty w sklepach (6%) lub załączone do gazet muzycznych (4%). Jak wiadomo, płyty CD dostępne w sklepach są dość drogie, dlatego młodzież preferuje (nie zawsze do końca legalne) pobieranie plików z sieci. Wśród portali internetowych oferujących utwory muzyczne słuchane przez ankietowanych króluje YouTube (80%) i Wrzuta.pl (65%). Z serwisów internetowych proponujących muzykę nie korzysta 10% badanych gimnazjalistów²⁵.

Wśród kanałów telewizyjnych, jakie oglądają badani, wymieniane są: 4 Fun TV (40%), Viva (28%), MTV (22%). Niestety, tylko 6% ankietowanych ogląda programy muzyczne emitowane na kanale TVP Kultura, gdzie audycje często poświęcane są muzyce poważnej. Duża grupa respondentów (48%) nie ogląda telewizyjnych kanałów muzycznych²⁶. Należy przypuszczać, że znaczna część materiału prezentowanego w programach muzycznych znajduje się również w Internecie, który w dzisiejszych czasach jest bardziej popularny niż telewizja. Jak wskazują badania, współczesny młody człowiek żyje w świecie

²³ Tamże, s. 88.

²⁴ P. Gotlib, *Rola zajęć pozalekcyjnych w kształtowaniu aktywności muzycznej młodzieży gimnazjalnej*, niepublikowana praca magisterska (napisana pod kierunkiem E. Parkity), Kielce 2009, s. 60.

²⁵ Tamże, s. 62.

²⁶ Tamże, s. 63.

mediów współtworzonym przez komputer podłączony do Internetu, telewizję i telefon komórkowy. Nauczyciel muzyki, chcąc znaleźć wspólny język z młodzieżą, również w takim świecie musi funkcjonować, gdyż:

Edukacja przyszłości będzie edukacją mobilną, wykorzystującą telefon komórkowy. Realizując cele poznawcze i wychowawcze, edukacja medialna powinna dążyć do ukształtowania człowieka, który z jednej strony potrafi sprawnie posługiwać się mediami i narzędziami technologii informacyjnej, z drugiej – czyni to w sposób refleksyjny, godny i odpowiedzialny, tj. nienaruszający podstawowych wartości humanistycznych korzystania ze zdobyczy techniki²⁷.

Funkcjonowanie w medialnym świecie z licznymi odniesieniami edukacyjnymi pociąga za sobą konieczność przygotowania młodych ludzi do życia w takiej rzeczywistości, odpowiedzialnego, krytycznego i racjonalnego korzystania z mediów, zarówno w roli odbiorców, jak i twórców przekazów medialnych²⁸. Dopiero ukształtowana postawa selekcji masowych treści świadczy o wolności człowieka i właściwym stosunku do tego, co może być zniewoleniem. Dostrzegamy, jak ważne jest formowanie postaw odbiorców korzystających z dobrodziejstw cyfrowej cywilizacji.

Podsumowanie

W chwili tworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji i definiowania efektów kształcenia, należałoby zastanowić się nad tym, jakie umiejętności i kompetencje powinni posiadać absolwenci kierunków artystycznych (muzycznych), aby współczesna rzeczywistość medialna nie stwarzała żadnych barier, ale była źródłem nowych pomysłów, inspiracji, innowacji w dążeniu do lepszego kształtu edukacji muzycznej młodego pokolenia. Należy jednak pamiętać, że pożądanе rezultaty możemy osiągnąć, łącząc sprawdzone metody muzykowania z nowoczesnymi osiągnięciami technologii informacyjnej.

Jak zauważa M. M. Sysło, we współczesnej rzeczywistości poszerza się gama zawodów określaných mianem IT Profession, czyli zawodów związanych z profesjonalnym wykorzystywaniem zastosowań informatyki i technologii informacyjno-komunikacyjnych:

²⁷ J. Morbitzer, *O potrzebie edukacji medialnej*.

²⁸ Tamże.

Pracownicy tych zawodów albo są informatykami z wykształcenia, albo najczęściej nie kończyli studiów informatycznych, jednak muszą profesjonalnie posługiwać się narzędziami informatycznymi. Do IT Profession można zaliczyć na przykład specjalistów z zakresu bioinformatyki, informatyki medycznej, telekomunikacji, genetyki itp. – wszyscy oni muszą umieć „programować” swoje narzędzia informatyczne. Informatyk ich w tym nie wyręczy, gdyż nie potrafi²⁹.

Należy mieć nadzieję, że do takiej listy dołączą wkrótce nauczyciele muzyki, posługujący się sprawnie technologią cyfrową w zakresie tworzenia i „programowania” swoich narzędzi informatycznych, mających jednocześnie szerokie zastosowanie w podnoszeniu poziomu edukacji muzycznej w Polsce.

SUMMARY

In the modern world of education, apart from specific professional qualifications which guarantee good teaching quality and pedagogical accomplishments, a music teacher should as well have media competence. It enables him or her to receive and create messages and utilise media for various educational tasks, such as nurturing young people's musical interests.

In the present article, the author analyses and reflects upon the issues associated with the role and preparation of teachers, who constantly need to advance their skills in order to meet the demands of the new media reality. How are they to exist in the world of the “digital natives” and fulfil the role of organisers and consultants in the process of teaching and learning? How are they to demonstrate the proper approach to music using latest technological developments? How can they perfect the media competence so that the new reality does not paralyse them, but becomes a source of new inspirations, ideas and innovations in the pursuit of better musical education for young people?

KEY WORDS: music education, media competence, music teacher, information technology, multimedia education digital media.

²⁹ M. M. Sysło, *Kompetencje informatyczne pilnie potrzebne*, www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/projekty-edukacyjne/1747-kompetencje-informatyczne-pilnie-potrzebne (dostęp: 6.01.2012).

Child's welfare as a pedagogical challenge for family and society – based on John Paul II teaching

Dobro dziecka jako pedagogiczne wyzwanie dla rodziny i społeczeństwa w nauczaniu Jana Pawła II

Introduction

There are many different kinds of welfare in the world and among them child's welfare is the most important. This statement does not need further explanation. It simply states that children are the future of the world and all adults who think are responsible for this future should keep that in mind. With this approach they gain a guarantee that their old age will be in the hands of well-bred new generation. Taking care or disregarding child's welfare means drifting between bliss and damnation. So it is worth taking into consideration the teaching of John Paul II focused on child's welfare as a path to the Church and to sublime future. John Paul II the Great brought to life the testament of cardinal Stefan Wyszyński – the Primate of the Millennium – he accompanied God's Church through the threshold of the third millennium¹. The most notable fact is undoubtedly the act of committing the world to God's mercy on the 17th of August 2002 and the consecration of the basilica in the Sanctuary of God's Mercy in Kraków-Łagiewniki. In this mercy, a child plays an important role as hope and future of society. Therefore, child's welfare is a pedagogical challenge for family and society. John Paul II used to inform us about this challenge in all his teaching.

¹ See: John Paul II, *Novo millennio ineunte* – John Paul II apostle letter to bishops, priests and believers for the end of Great Jubilee 2000, "L'Osservatore Romano" 2001, No. 2, pp. 4–23.

A child as hope for family and future for society in times of numerous dangers

During the world's congress devoted to fight with sexual abuse of children for commercial reasons, which took place 17–21 December 2001 in Yokohama (Japan), the chairwoman of the delegation from the Apostle Capital, Janne Haaland Matlary, stated in her speech that:

Children are entitled to innocent childhood. In a natural way they evoke love, they are innocent and trustful towards adults; nowadays, however, they are often robbed of their childhood. They fall victim to the media, the forces of free market, and to people who sexually abuse them. Children are the hope and future of society, therefore they should be protected and provided with all possible help².

This statement points to the weakening importance of contemporary family. In its essence, family should be like a castle for children's safety. Sexuality has no right to leak into this castle. However, as Matlary noted,

Sexualization of childhood, promoted by the forces of free market, conduces to robbing children of natural innocence. Portraying sex as normal behavior among children also leads to 'sexualization' of childhood, which is like fuel for pedophiles to "normalization" and legalization of their crimes³.

In the light of this tendency family's strength weakens. On the other hand, the evident lack of support from the outside conduces to the society's anomaly – using Durkheim's or Merton's terminology – in the most important sphere of social life, that is in its source. The source of healthy society was, and always will be, morally healthy family. Disregarding this fact most often leads to various dramatic experiences. Among the reasons for brutalizing children, the chairwoman Matlary pointed out financial poverty connected to weakened family ties, lack of punishment for those who brutalize children, serious moral crisis and crisis of values.

The break-up of family and weakening of family ties happens when society becomes more and more acquisitive as far as sex is concerned. As research shows children are abused not only by pedophiles but also by teenagers and adults with twisted sexual mentality. The combination of sex and violence, as is seen in the media and entertainment industry, and perceiving sexual experiments as something normal easily leads to perversion to which women and children fall victim⁴.

² J. H. Matlary, *Children as hope and future of society – Presentation of the Apostle Capital Chairwoman at the congress in Yokohama*, "L'Osservatore Romano" 2002, No 3, p. 42.

³ There, p. 43.

⁴ There.

The author also drew attention to possibilities of fighting this problem. According to her, strengthening family ties plays a very important role in this fight with sexual exploitation of children because “it is in the family that a child can find protection from aggressive society, for which the welfare of the youngest citizens is not of primary importance”⁵. Disregarding this fact often comes as a result of not knowing the institution of family. A contemporary man seems to be not educated family wise. On the one hand, he cannot see that family is a notion which is verified by wise lifestyle, and on the other hand, he cannot, or he does not want to understand that family is a task requiring serious effort. We can overcome this problem by constant teaching and informing what role a family plays for individuals and society. This education should be rooted in the subject matter that John Paul II drew attention to and which refers to marriage as an inseparable unit being good for spouses, children, church and the whole of mankind. Drawing attention to God's plan in this subject the Pope said

According to Christ's teaching it was God himself who connected man and woman by marital bond. It is obvious that such a bond is formed thanks to both of them giving consent but this human consent concerns the plan and this plan is God's plan. In other words, it is the natural aspect of the bond, and to be precise, human nature formed by God himself provides the necessary key to make it possible to see the essential good sides of marriage. Its final strengthening in Christian marriage is based on natural law foundation, without which the saving work would not be understood⁶.

The analysis of child's welfare as a pedagogical challenge for family and society should be carried out with this statement in mind. The subject matter described above which show tendencies towards depraving children of dignity by abusing them will be manifested in the quality of marital bond. One year before his death John Paul II, during the Sunday prayer on the 28th of March 2004, addressed the people and asked them to be more interested in children. He said that “many of them fall victim to serious diseases, including tuberculosis and AIDS, malnutrition and improper sanitary conditions cause death of many children who do not have even the minimum of means necessary to survive. In some regions of the world, especially in very poor countries, children fall victim to a cruel form of violence; they are recruited to fight in so called “forgotten wars”.

⁵ There.

⁶ John Paul II, *Permanence of marriage as everybody's goodness*, „L'Osservatore Romano” 2002, No 4, pp. 33–34.

They are hurt in two ways: they are victims and they are used as war tools, war waged by adults' hatred. They are deprived of everything and the future is like an unavoidable nightmare. Those smallest brothers of ours who suffer from hunger, war, diseases give a message to adults' world. Let this silent scream be heard⁷.

Those words addressed by the Pope to adults reveal a grim picture of childhood devoid of love. In answer to that it is worth paying attention to the ill-fortune that our neighbours suffer from. Every repair work should be started from yourself. First and foremost we should pay attention to our neighbourhood, our family. This approach can be supported by the knowledge of hope pedagogy. Chrobak said that a contemporary man needs bigger or smaller hope. This hope helps people but it has to be a big hope. "Another definition of a human being emerges: a human is a being with hope or a being which lives thanks to hope"⁸. The author, seeking the reasons for the contemporary ill-fortune, pointed that

The crisis of mankind is caused by the crisis of hope of the contemporary man. Experiencing disappointments, despair, lack of sense in everything easily lead to questioning the purpose of life. It also leads to people questioning the hierarchy of values. Present-day social, economic, and political processes question an individual's sense of living. If hope is just narrowed to one of those life hopes then it must lead to human failure and it is not important whether this hope is fulfilled or not⁹.

It is not difficult to note that present-day children's drama is started in adults' drama. If we pay attention to Pope's authority we can become aware of certain neglect in the care of children; we can also start constructive repair of our personal hierarchy of values, a hierarchy in which a child is of utmost importance.

Family's welfare as basis for child's welfare

Pointing to the welfare of family on 28th December 2003 John Paul II said that:

In our times misunderstanding human laws sometimes undermines the nature of family and marital bond. It is important that on every level those who believe in

⁷ John Paul II, *Let's be sensitive to children's suffering*, „L'Osservatore Romano” 2004, No 6, p. 36.

⁸ S. Chrobak, *The basis of hope pedagogy. Present day contexts in Christian and personifying inspiration*, Warszawa 2009, p. 525.

⁹ There, p. 528.

the value of family based on marriage should unite their efforts. This is human and God's reality which should be protected and strengthened as the basic good of society. Christians, as the Vatican Council II reminds, sensitive to times, must "avidly support the good of marriage and family, both with their lives and cooperation with people of good will (*Gaudium et spes*, 52). It is important that the family gospel is voiced with courage and happiness¹⁰.

In the proclamation for the Great Lent 2004 Pope draws people's attention to a child, who is like a pupil called to follow Master God.

Becoming little and accepting the little: those are two aspects of the same teaching which is also directed to his pupils by Lord in present times. Only those who make themselves little can lovingly accept the littlest of brothers. Many believers try to follow this way of Lord's teaching. I would like to mention those parents who, without hesitation, take responsibility for a multi-children family; about mothers and fathers who do not think about their professional career and success but care about providing children with those human and religious values that are truly important in human life. It is with admiration and gratitude that I think about those raising children with difficulties and trying to help them and their relatives with their suffering caused by war and violence, by lack of food and water, by forced emigration and many other forms of injustice in the world¹¹.

Many factors influence the welfare of family – both inside and outside the family. The latter is rooted in society's care about family as its base. Among the former factors, family's welfare is formed by responsible parenthood. This is manifested by people's approach to a child – the biggest social gift. A child is a gift and although this gift is sometimes very troublesome, it cannot be treated otherwise. This attitude directs attention to a gift as goodness. John Paul II said those truths during the pilgrimage to Kielce when he discussed the IV God's commandment – Respect your father and mother¹². It is worth paying attention to Pope's message directed to the participants of international symposium on the subject: "Natural methods of birth control and the culture of life", which

¹⁰ John Paul II Family's good, *Thoughts before prayer "Master's Angel"*, "L'Osservatore Romano" 2004, No. 2, p. 29.

¹¹ John Paul II, *And who would accept one such child on my behalf, I am accepted. John Paul II speech for Great Lent 2004*, "L'Osservatore Romano" 2004, No. 2, p. 10.

¹² Com.: John Paul II, *Can we put Polish families in danger of further destruction? Homily announced during Holy Mass at the airport in Masłów (Kielce)*, "L'Osservatore Romano" 1991, June Special Number 1–9, pp. 36–38.

was held at the University Sacro Cuore in Rome on 30th–31st January 2004. John Paul II directed this message on 28th January 2004, i.e. 14 months before he died. This message can be treated as a kind of will for families, for adults becoming sexually active and for everyone who is aware that there are children around and that they are of utmost importance to society and that society must be constantly reminded about it. Pope wrote these words:

In our times this mentality is more and more widespread – mentality which fears of responsibility for procreation and the will to manipulate life. It is important to form culture which will help to overcome stereotypes which are often spread by a kind of propaganda. At the same time it is important to conduct bringing-up and formative activities for spouses, people who are engaged, and all young people as well as social workers and priests. Those activities would show all aspects of responsible parenthood. Research and didactic centers which deal with such problems should successfully support responsible motherhood and fatherhood. They should pay attention to the fact that every human being, also children, should be respected and that the criterion of every choice was disinterested gift¹³.

The welfare of every child is rooted in the culture of responsible parenthood. It cannot be any other way. One cannot build the welfare of a child on the basis of one's lack of good upbringing, lack of health – not necessarily physical – on the basis of lack of responsibility. This responsibility is born from interpersonal relations which do not interfere with human dignity, especially in the case of marriage and procreation. With this approach, children will always be the spring of family and society. John Paul II drew attention to this during World Family Meeting III in Rome. It was preceded by the International Theological Pastoral Congress, which took place in Paul VI Assembly Hall 11th–13th October 2000. Its subject was: "Children are the spring of family and society". The previous World Family Meetings took place in Rome in 1994 and in Rio de Janeiro in 1997. During the World Family Meeting on 14th October 2000 John Paul II addressed the participants with a few important thoughts:

Looking at Blessed Family you feel, as Christian spouses, the need to think about tasks that Christ gives you together with your great but difficult calling. The subject of your jubilee – "Children are the spring of family and society" – can show you important aspects of this thought. Isn't it true that children put parents under a constant examination? They do it not only by asking questions all the time

¹³ John Paul II, *The culture of responsible parenthood*, "L'Osservatore Romano" 2004, No. 4, p. 19.

but also by expressions on their faces, sometimes happy sometimes sad. All their manners, sometimes their childish whims, include questions asked in a number of ways which could be read e.g. in the following way: mom, dad do you love me? Am I a gift for you? Do you accept me the way I am? Do you always want the best for me? Those questions are asked with eyes more often than mouth but they make parents aware of their responsibility and they are the echo of God's voice¹⁴.

It is enough to go deeper into the words spoken by Pope to realize your own attitude towards children – first your own and then somebody else's, that we contact on different occasions. Not only parents should think about it, although it is directed mainly to parents, but also other people who are partly responsible for the bringing-up process, like teachers and people for whom children are not indifferent. To clarify the notion of children as spring Pope said:

It takes us into the atmosphere full of life, colours, light and singing which we associate with spring. All of this is naturally in children. Children are hope that constantly blooms anew a project that is constantly made real, the future that is always open. They are the fruit of marital love which, thanks to them, is revived and strengthened. Coming to this world they bring the manifesto of life which points to the Creator of life. They depend on us practically with everything, especially at the beginning stages; they are a natural call for solidarity. It is not by chance that Jesus addressed pupils to keep childish hearts (Mk 10, 13–16)¹⁵.

It is not easy to see so much beauty in a child when parents are burdened with everyday problems of different kinds. The fast rate of present-day life is not conducive either. The child is put in the background and other priorities are put in the foreground. More and more people for whom professional career is most important think this way. The future does not belong to people like that. For such people a child is often not a gift but danger. John Paul II saw this problem and he also said that children and their situation is a challenge for society.

The situation of children is a challenge for the whole society directed straight at families. Nobody like you, dear parents, experiences how important it is for children that they can count on both of you – father and mother whose gifts complement each other. Supporting activities which overshadow this truth is not the sign of the progress of civilization. Aren't children hurt enough by the plague of

¹⁴ John Paul II, *Children are the spring of family and society*, "L'Osservatore Romano" 2001, No 1, p. 13.

¹⁵ There,.

divorces? How sad is the life of a child who must say yes to living with fighting parents. This stage in their life when their parents say goodbye to each other will forever leave a mark on their psyche¹⁶.

Pope does not leave this problem without solution. In the case of a child being left by adults he suggests the advantages of adoption. A child deserves being able to grow up in a full family. If the natural family cannot do this task properly, there should not be any problems with finding them foster parents. Addressing the participants of World Family Meeting III Pope also said:

In this problem you cannot avoid the fundamental question about your up-bringing mission. If you gave life to children, your obligation is to support them in a way suitable to their age. Support them in their choice of life decisions, respecting all their rights. In our times there has been unquestionable progress in respecting children's rights. But in practice those rights are often violated and there are more and more cases of frightening violation of children's dignity. We must be careful and put children's welfare before everything else. Starting with the moment of a child conception. A tendency to use morally unacceptable methods of procreation is a result of absurd way of thinking which stresses "the right to a child" instead of "the right of a child" to be born and grow up in a fully human way. How different from this attitude is the practice of adoption! It is a true act of love which conduces to the welfare of a child and not to fulfilling parents' needs¹⁷.

This message clearly points to the direction of thinking and acting in a humanitarian way. Lack of order in this aspect of life is manifested in mess in the whole society. We do not need any examples to support this truth. It is enough to look closely into Polish reality to see that there is still a lot to be done about protecting children's welfare taking into consideration both family life and life in the whole of Poland. There are still no examples of proper adoption cases and foster families. The problems of natural, social- and euro-orphanage¹⁸ are still solved with old legal regulations. There are still no proper solutions to material support of multi-children families, dysfunctional or pathological. In families like that about 2 mln children are raised. For them

¹⁶ There.

¹⁷ There.

¹⁸ See: K. Ostrowska, *Teachers about the problems of children whose parents go abroad to make money*, in: *Around the problems of helping children and family in a crisis situation. Interdisciplinary approach*, ed. B. Kaldon, I. Kurlak, Sandomierz–Warszawa 2011, pp. 13–50; E. Kozdrowicz, B. Walczak, *Migration – Family – Child*, "Social Pedagogy" 2008, No. 3.

even the smallest helping gesture gives a lot of joy and hope that in their own country they can feel like at home. Behind those problems there are specific people, specific politicians.

Conclusions

It is difficult to say now whether Poland is a wealthy and democratic country or a country of failed hopes, lack of prospects and full of controversy. One cannot be happy about the media showing the truth about reality very selectively and sensationally. In certain scientific papers attention is drawn to social inequalities and disproportions. As an example, Iwona Wagner said that:

Social inequalities and polarization of Polish society are the result of re-structuring the local economy and introduction of free market. There are no results of the research devoted to poverty and wealth and lifestyles, only sporadic articles in newspapers. The problem of division into social strata is a very important issue from the point of view of social politics and pedagogy in relation to specific groups and families. Lack of empirical materials makes verifying this important social issue very difficult. [...] Isolation of families troubled by poverty because of no chances of development is described very rarely (chances and barriers of better life thanks to well-paid jobs, education, migration). There is a clear lack of material on the subject: social degradation of families, especially multi-children families, not full families and pathological families and the worsening of quality and restriction of access to communication services, cultural and recreational; decrease of feeling of safety, increase of alcoholism, crime and other pathology¹⁹.

The author of the cited material pointed that people with no education are especially in danger of poverty. Also those who maintain multi-children families. This is also the problem of country people, those who live in villages²⁰. This example shows that the problem of children's welfare is especially important in Polish reality and we should hope for major changes in this respect in the future.

The problems shown in this paper make children's welfare in the context of John Paul II teaching closer. For Poles this teaching is a special challenge and obligation. It is a paradox that while having such a spiritual leader Poles could

¹⁹ I. Wagner, *Social inequalities – chosen aspects*, "Social Pedagogy" 2009, No. 1, pp. 63–77.

²⁰ Com. There, pp. 64–65.

not and still cannot make children free from any kind of harm. To make it possible we have to work out a report dealing with children's harm in Poland. On the basis of such a report it would be possible to make a real plan of repair beginning from legal regulations and ending with housing and employment issues. To do this a wise group of political leaders is required, which as yet has not been chosen via election. Now only one thing can be done – permanent upbringing of young people and preparing them for parenting tasks. It is also important to properly raise future politicians. John Paul II put the will of the Primate of the Millennium into being. But the will of John Paul II must be put into being by all Poles. And this will is putting family life in order and liberating children of any possible harm.

STRESZCZENIE

Warto zauważyć, że współczesnemu człowiekowi trzeba koniecznie przywracać człowieczeństwo, w którym dobro dziecka ma najwyższe usytuowanie. Upadek cywilizacji następuje zazwyczaj przez zamęt i deprecjonowanie najwyższych wartości. Dlatego przypominanie nauczania Jana Pawła II jawi się obecnie jako konieczność dla podejmowania wysiłków odbudowywania tożsamości chrześcijańskiej przede wszystkim w płaszczyźnie życia rodzinnego. Dobro dziecka jest jedną z najważniejszych i zarazem strategicznych wartości społecznego rozwoju. Deprecjonowanie tego dobra świadczy o wyraźnej dekadencji współczesnej kultury. Dla zatrzymania tego procesu niezbędne są wysiłki zmierzające do permanentnego pedagogizowania rodziny i społeczeństwa. Jesteśmy świadkami toczącego się boju o człowieka i prawdę w jego życiu. Na pierwszej linii znajdują się rodzice i wychowawcy, dla których dobro dziecka jest wyzwaniem do coraz większej ofiary i poświęcenia. W prezentowanym materiale zwrócono uwagę na dobro dziecka w kontekście nadziei rodziny i przyszłości społeczeństwa w dobie licznych zagrożeń oraz na fakt, że dobro rodziny jest ewidentną podstawą dobra dziecka. Myśli te oparto na wybranych fragmentach nauczania Jana Pawła II z końcowego etapu jego pontyfikatu, traktując je jako testament, wobec którego nie możemy przejść obojętnie.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczanie Jana Pawła II, dobro dziecka, dobro rodziny.

Dzieciństwo gorszych szans jako wyzwanie dla społeczeństwa obywatelskiego

The childhood of worse life chances as a challenge for a citizen society

Wprowadzenie

Ukształtowany po 1989 roku wymiar pomocy społecznej zakłada m.in. koncentrację uwagi na środowiskowej pomocy społecznej, czyli na świadczeniu usług socjalnych o charakterze komunalnym, nastawionych na określonego klienta. Zakłada się, że tego rodzaju działania, będące rezultatem pojawiających się nowych obszarów potrzeb i problemów społecznych, będą stanowić w przyszłości dominującą formę pomocy społecznej. Środowiskowa, gminna pomoc społeczna powinna zakładać aktywność wielu podmiotów partycypujących w podejmowanych zadaniach na rzecz potrzebujących. Taka orientacja działań jest typowa dla społeczeństw demokratycznych ukierunkowanych na dobro obywateli. Idea działań o charakterze komunitarnym postuluje budowę społeczności lokalnej nowego typu – inkluzyjnej, lub elastycznej, wrażliwej, zakładającej dobrowolność, przynależność, demokratyczny charakter oraz porządek jako efekt świadomej internalizacji i wzajemnego zaufania¹.

Nadrzędną funkcją założeń przyjętych w modelu pomocy społecznej państwa powinna być relacja na płaszczyźnie społeczeństwo–państwo oparta na zasadach pomocniczości i interwencji. Pierwsza z nich zakłada wspomaganie funkcji rodziny, co nie jest tożsame z przejmowaniem jej zadań, druga podkreśla konieczność natychmiastowej interwencji państwa, społeczeństwa w sytuacjach, w których rodzina nie jest w stanie radzić sobie sama. Wspomniane typy działań stanowią swoisty imperatyw w realizowaniu postulatów wspólnotowego działania.

¹ J. Krzyszkowski, *Między państwem opiekuńczym a opiekuńczym społeczeństwem*, Łódź 2002, s. 82–87.

W niniejszym opracowaniu chcę podkreślić znaczenie tych działań w kontekście dzieciństwa dzieci wychowujących się w warunkach biedy, ubóstwa ekonomicznego lub innych ograniczeń wiążących się z postrzeganą wieloaspektowo kondycją rodzin. Dzieciństwo definiowanego w literaturze pedagogicznej jako „dzieciństwo gorszych szans”, które stanowić powinno wyzwanie dla zadań pomocy społecznej.

Dzieciństwo gorszych szans jako funkcja zagrożeń rodzinnych

Problem zdefiniowania rodziny zagrożonej wymaga wskazania tych czynników, które aktualnie w sferze życia rodzinnego wywołują negatywne skutki. Wśród wielu czynników niekorzystnych bądź nawet patologicznych znajdują się te, które mają wymiar makro lub mikrospołeczny.

Do pierwszej grupy należy zaliczyć czynniki stanowiące uboczny skutek urbanizacji i industrializacji, tj. zmiany w zakresie więzi społecznych, osłabienie więzi między członkami rodziny. Prowadzą one do zaniedbań obejmujących egzystencjalną sferę życia, a także moralną, kulturalną, religijną. Brak świadomości wychowawczej ze strony rodziców prowadzi do wykształcenia postaw ignorancji problemów ważnych, konsumpcyjnego stylu życia, niekiedy nadopiekuńczości, traktowania życia w jego materialnym wymiarze. Zaniedbania są definiowane jako świadome działanie lub nadzwyczajny powód, wskutek którego niezaspokajane są niezbędne potrzeby dla prawidłowego rozwoju dziecka przynajmniej w jednym z zakresów osobowości: rozwoju fizycznym, intelektualnym, emocjonalnym i wychowaniu, doprowadzające do cierpienia dziecka².

W drugiej grupie znajdują się takie czynniki, które mają charakter mikrospołeczny, wpływają na dezorganizację życia rodzinnego. Dotyczą zjawisk groźnych dla rodziny, prowadzących do zmian w obrębie jej struktury i funkcji. Najgroźniejsze są te, które mają charakter skumulowany, np. rozpad rodziny (zmiany w obrębie struktury rodziny) na skutek długotrwałych konfliktów (zmiany w zakresie funkcji), które w wielu przypadkach doprowadzają do całkowitej lub częściowej dezorganizacji życia rodzinnego. Zależność może przebiegać też w odwrotnym kierunku. Zagrożenia związane są często ze zjawiskami patologicznymi, które określają konieczność podejmowanych form ingerencji w życie rodziny.

² J. Brągiel, *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Opole 1996, s. 66.

Niewłaściwe warunki wychowania dziecka w takiej rodzinie wynikają z naruszenia jego dobra w aspekcie pięciu składników, które są wartościami samymi w sobie, wynikającymi z wartości dziecka jako członka rodziny. Należą do nich cennaść, bezbronność, niedoskonałość, zależność, niedojrzałość. Skutki naruszenia dobra dziecka w aspekcie tych składników są związane z brakiem możliwości zaspokajania potrzeb i nieradzeniem sobie, co przekłada się na wiele grup dysfunkcji społecznych, które można przedstawić w postaci następującej mapy.

społeczna degradacja	przestępczość	choroby psychiczne
bierność społeczna	zanieczyszczenie środowiska	samotność
analfabetyzm	uzależnienie od pomocy społecznej	trudności szkolne (odsiew)
agresja i przemoc dzieci i młodzieży	bezrobocie	ubóstwo
	alkoholizm	nieletnie macierzyństwo
przemoc w rodzinie	bezrobocie	choroby cywilizacyjne

Rys. 1. Mapa potrzeb społecznych środowiska lokalnego

Źródło: R. Cichoń, *Działalność wolontariatu jako jedna z form wsparcia organizacji pozarządowych*, w: *Wolontariat jako działanie prospołeczne w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej*, red. B. Matyjas, Kielce 2009, s. 61.

Obszary omawianych zjawisk można również przedstawić ze względu na uwarunkowania, które je generują, a więc:

- te, które są efektem niedoskonałości działań systemowych – brak wsparcia socjalnego (obszar biedy, ubóstwa, bezrobocie, migracje),
- zjawiska patologiczne jako brak wsparcia na etapie początkowym – nieradzenie sobie z wymaganiami społecznymi i systemowymi, brak kwalifikacji i możliwości doskonalenia samorozwoju i świadomości zagrożeń, zakłócenie w sferze wolicjonalnej w sensie braku umiejętności przeciwdziałania negatywnym zjawiskom (agresja, nietolerancja),

- problemy związane z sieroctwem duchowym dzieci w rodzinach o wysokim statusie materialnym jako zakłócenia w realizacji funkcji psychohigienicznej (zakłócenie więzi emocjonalnej w rodzinie).

W tej sytuacji sektor pozarządowy od wielu lat inicjuje działania prospołeczne i na rzecz rodzin zagrożonych. Stowarzyszenia, fundacje, organizacje społeczne inicjują profil aktywności, które wyrażają się w następujących funkcjach:

- afiliacyjnej – opierającej się na potrzebie przynależności człowieka do konkretnej grupy, wspólnoty,
- integracyjnej – związanej z potrzebą łączenia się, przeciwdziałania, izolacji i budowania więzi społecznych,
- ekspresyjnej – dającej możliwość samorealizacji, rozwijania zainteresowań, wnoszenia własnego wkładu w rozwój najbliższej społeczności lokalnej lub narodu³.

Ważnym aspektem działań instytucji pomocy społecznej w niwelowaniu różnic społecznych jest inicjowanie lub łagodzenie skutków zmian społecznych. Te zdania mogą być realizowane przez:

- wzmacnianie i wpływanie na poprawę funkcjonowania jednostek i rodzin w osiągnięciu przez nie indywidualnych celów,
- dostarczanie nowych, instytucjonalnych form i sposobów socjalizacji, rozwoju i opieki (kiedyś realizowane przez związki rodzinne oraz sąsiedzkie),
- rozwijanie nowych, instytucjonalnych form dla nowych typów aktywności, istotnych dla rodzin, jednostek i grup funkcjonujących we współczesnym społeczeństwie.

„Dzieciństwo gorszych szans” a pomoc społeczna

Współczesny wymiar dzieciństwa jest rezultatem złożonych i wielopłaszczyznowych zmian społeczno-ekonomicznych głównie procesów globalizacji. Przełom XX i XXI wieku wykreował nowe kategorie – obrazy dzieciństwa, uzależnione od treści przeżyć, doświadczeń i możliwości rozwojowych, warunków,

³ I. Fudali, *Prospołeczne działania organizacji pozarządowych*, w: *Wolontariat jako działalność prospołeczna w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej*, red. B. Matyjas, Kielce 2009, s. 72–73.

w jakich dziecko wychowuje się i żyje. Zmieniające się warunki życia pozwoliły na wyodrębnienie takich kategorii dzieciństwa, jak:

- dzieciństwo nowych szans rozwojowych,
- dzieciństwo w ujęciu przedmiotowym i podmiotowym,
- dzieciństwo telewizyjne, medialne, komputerowe, sieciowe.

Inny podział wskazuje na występowanie takich kategorii dzieciństwa, jak: globalne, telewizyjne, zagrożone, osamotnione, wznawiane nadmiaru⁴. „Dzieciństwo gorszych szans” odnosi się głównie do dzieci chorych, niepełnosprawnych, pochodzących ze środowisk wiejskich, z rodzin wielodzietnych, bezrobotnych, dzieci ulicy. Każda z tych kategorii dzieciństwa znajduje w literaturze pedagogicznej właściwe uzasadnienie w świetle badań i refleksji pedagogicznych. Gorsze szanse wiążą się z takimi zakresami i obszarami pracy jak opieka, wychowanie, edukacja, ochrona zdrowia, kultura. W zakresie opieki i wychowania ograniczone szanse wynikają z komercjalizacji usług (wprowadzenie odpłatności) lub ich likwidacją, szczególnie dotyczy to zajęć pozalekcyjnych o różnym charakterze. Fakt ten mimo woli ograniczył dostępność do nich tych dzieci, które jest na nie stać. W zakresie ochrony zdrowia ograniczeniem stało się wyeliminowanie obowiązkowych badań lekarskich, dlatego uczniowie niesystematycznie korzystają z usług lokalnej służby zdrowia, ich rodzice nie wykazują takiej troski. Jeśli chodzi o dostępność dóbr kultury (zakup książek, płyt, biletów wstępu do instytucji kulturalno-oświatowych), to staje się ona niemożliwa dla rodzin o niskich dochodach.

Odnosząc się do różnych ujęć kategorii dzieciństwa, można mówić generalnie o dwóch koncepcjach. Pierwsza zakłada, że coraz częściej mamy do czynienia z ograniczeniami funkcji rodzicielskich, spowodowanymi np. wydłużonym czasem pracy rodziców, rozwodami, wychowywaniem się w nowych typach rodzin, choćby w zrekonstruowanych. W tym przypadku można mówić o repedagogizacji dzieciństwa, ponieważ z dotychczasowej kategorii socjologicznej staje się ono przedmiotem refleksji pedagogicznych. W związku z nieradzeniem sobie przez wielu rodziców z wychowaniem dziecka, staje ono coraz częściej wobec problemów i wyzwań, które przekraczają jego kompetencje i możliwości (brak rodzeństwa, różne oblicza samotności, brak więzi emocjonalnych lub ich zubożenie, zaburzenia komunikacyjne).

Repedagogizacja dzieciństwa wiąże się z przejmowaniem zadań interwencyjnych przez inne instytucje w środowisku lokalnym, głównie przez szkołę,

⁴ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Kraków 2008, s. 40.

których zadaniem jest radzenie sobie z pokonywaniem stresu, barier społecznych, nabywaniem umiejętności wchodzenia w nowe, niekiedy trudne role związane z kulturą dzieciństwa.

Druga kategoria to koncepcja depedagogizacji. Nawiązuje ona do ograniczenia lub utraty dziecięcej przestrzeni i korczakowskiej wizji dziecka i jego dzieciństwa, w tym rozumieniu bowiem staje ono wraz dorosłymi wobec wielu poważnych życiowych problemów, „ma prawa, jak dorosły i podlega ochronie na równi z innymi obywatelami” – jak zauważyła B. Smolińska-Theiss⁵. To stanowisko, w odróżnieniu od poprzedniego, akcentuje funkcje prewencyjne wobec dzieci, gdyż ich problemami staje się bieda, ubóstwo, niepełnosprawność, marginalizacja, wykluczanie społeczne (te zjawiska często dotyczą wychowanków domów dziecka). Można sądzić, że ten współczesny wymiar dzieciństwa określa nowy status autonomii dziecka posiadającego wolność, prawa, indywidualizację połączoną z socjalizacją. Ten mozaikowy obraz dzieciństwa wynika z nowych ról, w które dziecko wkracza, nowych problemów, jakie niesie proces globalizacji, nowych wzorów wychowania upowszechnianych w rodzinach w kontekście przepływu informacji. Mamy zatem do czynienia z jednej strony z nadkompensacją w zaspokajaniu potrzeb, z drugiej zaś z wieloma deficytami.

Od pewnego czasu do nowych zjawisk, wynikających z odrzucenia dziecka przez rodziców, należą dzieci ulicy (*children street*). Według szacunków Rady Europy na całym świecie jest ich około 100 mln. Zjawisko to jest bardzo trudne do ujęcia statystycznego, gdyż mamy do czynienia z niejednoznacznością pojęcia, tj. z różnorodnością zakresów, celów, kryteriów, które leżą u podstaw definicji. Dzieci ulicy to najczęściej osoby poniżej 18 roku życia, które przez krótszy lub dłuższy okres żyją w środowisku ulicznym. Przenoszą się z miejsca na miejsce, nawiązują kontakty z grupą rówieśniczą albo innymi grupami funkcjonującymi w tym środowisku. Oficjalnym adresem zamieszkania jest adres rodziców lub innej instytucji socjalnej (pomocy wychowawczej, poradni psychologicznej). Dzieci te posiadają słaby kontakt z dorosłymi, przedstawicielami szkół i innych instytucji pomocowych. Natrafiają na obojętność, wykorzystanie, przemoc, uwiedzenie, izolację, wcielają się do innych grup subkulturowych, band, co stanowi namiastkę zaspokojenia ich potrzeb, zaniedbanych w rodzinie. Wśród przyczyn zjawiska wymienia się te, które wynikają z dezintegracji rodziny, upad-

⁵ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 870.

ku autorytetu moralnego, zmiany obyczajowości, powszechności zachowań dewiacyjnych, patologii społecznej, skrajnego ubóstwa i marginalizacji⁶.

Pomoc społeczna jako odmiana pomocy międzyludzkiej ma w Polsce bogate tradycje, jednak nadal wypracowuje nowe koncepcje stosownie do pojawiających się potrzeb społecznych. Społeczeństwo nie może pozostać obojętne na zagrożenia życia w rodzinie, obniżenie szans edukacyjnych, zdrowotnych, rozwojowych wielu dzieci.

W polskim ustawodawstwie pomoc społeczna definiowana jest jako instytucja polityki społecznej państwa, ma na celu umożliwienie przezwyciężenia trudnych sytuacji życiowych, których ludzie nie są w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości. Zadaniem pomocy społecznej jest także zapobieganie takim sytuacjom, poprzez podejmowanie działań zmierzających do życiowego usamodzielnienia osób i rodzin oraz ich integracji ze środowiskiem⁷.

W polskim systemie pomocy społecznej wyróżniamy:

- pomoc instytucjonalną (system pomocy społecznej, instytucje i placówki pomocy społecznej, centra i ośrodki pomocy) rodzinie i dziecku; funkcjonowanie instytucji i placówek reguluje Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku (Dz.U. 2000, Nr 64);
- pomoc nieinstytucjonalną (międzyludzką, opartą i funkcjonującą w kontekście sieci powiązań, więzi społecznych, pomocy drugiemu człowiekowi „z dobrego serca”, pozytywnego odruchu ludzkiego, motywacji moralnej i często religijnej);
- pomoc instytucjonalną (np. rodzinne sąsiedzkie świadczenia w ramach samopomocowych grup zadaniowych).

Druga i trzecia kategoria pomocy „wychodzi naprzeciw” potrzebom osób, które samodzielnie nie są w stanie ich zaspokoić.

Waloryzacja współczesnego systemu pomocy społecznej powinna zakładać uwzględnienie kilku zasad, aby mógł on posiadać znamiona obywatelskiego charakteru. Stąd zagrożenia życia w rodzinach skłaniają do podjęcia nowych form pracy z rodziną zagrożoną, które w dużym stopniu muszą zakładać interdyscyplinarny charakter. Praca socjalna jest podstawową formułą „społeczeństwa opiekuńczego”. Współczesna pomoc społeczna ma w dużej mierze charakter dezinstytucjonalny. Praca opiekuńcza specyficzna dla poprzedniego

⁶ B. Głowacka, *Dzieci ulicy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, s. 878.

⁷ A. Olech, M. Łuczynska, *Pomoc społeczna*, w: tamże, s. 643.

ustroju w Polsce nie była wystarczającym obszarem działań praktycznych, jako że jej charakter sprowadza się do wąskiej grupy wiekowej dzieci i młodzieży, osób chorych, kalekich, wymagających działań typowo opiekuńczych polegających na indywidualnych i grupowych formach pracy. Tymczasem praca socjalna, jaką podejmują instytucje lokalne, wspierając uzupełniające i zastępujące funkcje rodziny, posiada znacznie szerszy kontekst i wyraża się w działalności praktycznej (społecznej), naukowej – jako dziedzina nauki, tworząc nowe modele i koncepcje pracy w środowisku, jako działalność zawodowa – podejmują ją pracownicy socjalni. Wspomniane obszary wzajemnie się dopełniają. Pomoc społeczna jest elementem porządku publicznego, kulturowego społeczeństwa nowoczesnego i ponowoczesnego, uzupełniając lub wspomagając rodzinne systemy wsparcia oraz działań religijnych, świeckich organizacji charytatywnych, a także instytucji lokalnych (rynkowych). Pomoc społeczna, typowa dla koncepcji *welfare state*, zakłada naturalny system pomocy, a więc rodziny i społeczności lokalne, które powinny posiadać wspólnotowy charakter, zacieranie się granic pomiędzy sektorami, tworzenie wspólnych przedsięwzięć socjalnych, dominację organizacji pozarządowych: stowarzyszeń, fundacji, organizacji społecznych. Znamienną cechą ich funkcjonowania są działania umownie nazwane *family centred practices* – praktyki skoncentrowane wokół rodziny. Sprzyjają im idee komunitaryzmu oraz przechodząca renesans idea państwa obywatelskiego⁸. Tego typu działania wymagają stopniowego włączania do opieki nad dzieckiem i jego rodziny standardów europejskich, które są ujęte w konkretnych dokumentach, takich jak Europejska Konwencja o Przystosowaniu Dzieci, rezolucja nr (77) 33, w sprawie mieszkania dzieci poza rodziną, rekomendacja nr R (87) 6 w sprawie rodzin zastępczych oraz rekomendacja nr 1121 (1990) Zgromadzenia Parlamentarnego w sprawie Praw Dziecka i inne⁹. Dokumenty te oparte są na zasadach autonomii i prymatu rodziny w wychowaniu dzieci i określają zasady organizacji instytucji pomocy rodzinie.

Idea koncentracji działań wokół rodziny, niezależnie od płaszczyzny prawnej, znajduje odzwierciedlenie głównie w polityce opiekuńczej, która w Polsce coraz częściej w wielu aspektach stara się wcielać europejskie trendy. Wymiana doświadczeń w ramach spotkań naukowych (seminaria, konferencje) pozwala na wypracowanie konkretnych standardów do pracy z dzieckiem i rodziną.

⁸ J. Krzyszkowski, *Między państwem*, s. 85–87.

⁹ J. Brągiel, S. Badora, *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole 2005, s. 9.

Korzysta z nich polska polityka opiekuńcza, w związku z czym za kilka podstawowych zasad pracy z rodziną uznaje się:

- pomoc rodzinie jako całości, zakładając współpracę i koordynację działań pomiędzy wieloma ogniwami i specjalistycznymi organizacjami zajmującymi się pomocą rodzinie;
- rozdzielenie kompetencji pomiędzy władzami centralnymi a organizatorami opieki, uniezależniając działania opiekuńcze od władz centralnych organizacji rządowych i pozarządowych; organizatorami pomocy społecznej stały się organy administracji rządowych i samorządowych, wyznaniowe, osoby fizyczne i prawne;
- wprowadzenie standardów kształcenia specjalistów do spraw opieki i wsparcia.

Wprowadzenie zasad polityki prorodzinnej zakłada dość radykalne zmiany w organizacji systemu opieki, którego działania istotnie powinny być skorelowane z potrzebami poszczególnych osób w rodzinie, z dziećmi stosownie do ich wieku.

Współczesne formy wspierania rodzin problemowych o różnym stopniu dysfunkcji opierają się na:

1. Wspomnianym odchodzeniu od opieki instytucjonalnej (w przypadku form opieki zastępczej całkowitej) w kierunku poszukiwania alternatyw form opieki. Uważa się je za ostateczność w przeciwieństwie do minionych lat, gdy umieszczanie dzieci np. w domach dziecka odbywało się jako bezpośrednie reakcje instytucji społecznych w sytuacji zagrożenia ich dobra. W Holandii, Szwecji, Wielkiej Brytanii wiele ośrodków stałego pobytu zostało całkowicie zlikwidowanych, a zastąpiono je intensywną pomocą socjalno-pedagogiczną w rodzinach.
2. Tendencjach do tworzenia małych form na wzór rodziny i umożliwienie dziecku kontaktu z rodziną biologiczną, jak również i powrotu do niej.

Chodzi o zasadę reintegracji. Wyrazem tych założeń jest rozwijanie i różnicowanie typów rodzin zastępczych, tworzenie warunków do ich rozwoju i większej profesjonalizacji. W opiece zastępczej można wyróżnić jakby dwa trendy:

- rozwój profesjonalnych, specjalistycznych usług – rehabilitacja, terapia świadczone krótkoterminowo, np. przez rodziny zastępcze krótkookresowe (takie istnieją we Francji), gdy dziecko ma szansę powrócić do naturalnej rodziny;
- pozyskiwanie w najbliższym środowisku dziecka wśród krewnych, sąsiadów, którzy są chętni do udzielania pomocy państwu.

Kolejną alternatywą dla opieki instytucjonalnej jest tworzenie programów pomocy w utrzymywaniu rodzin. Należą do nich szkolenia w domu, usługi, programy wspierania rodziny. Niektóre z nich dotyczą również rodzin z grup ryzyka (alkoholizm, narkomania, przestępczość, autyzm, deficyty rozwojowe). Nowoczesne modele uwzględniają w swoich programach także techniki wideo.

Wolontariat jako jedna z możliwości i form pomocy organizowanej wobec dziecka i jego rodziny

Mówiąc o dziecku i jego zagrożonym dzieciństwie, można założyć, że najważniejsze potrzeby w tym względzie leżą u podstaw działań społeczeństwa obywatelskiego, działalności wolontariatu, stanowią dla nich swoisty rodzaj inspiracji.

Idea społeczeństwa obywatelskiego powinna zakładać rozwijanie na większą niż do tej pory skalę działań opartych na respektowaniu w życiu społecznym zasad solidarności i pomocniczości. Takie zadanie w obecnym systemie pomocy społecznej może realizować wolontariat. Jego tradycje są znane już od XII wieku jako tradycje dobroczynności i filantropii, zarówno w ujęciu społeczno-kulturalnym, organizacyjnym, jak też w zakresie podejmowanych problemów społecznych. W wymiarze społecznym wolontariat postrzegany jest jako szlachetny, choć nie zawsze skuteczny sposób łagodzenia społecznych niesprawiedliwości oraz uciążliwości losu, jakie w sposób bolesny spadają na niektórych. Idea wolontariatu jest, jak stwierdził Erich Fromm:

najważniejszą dziedziną, w której człowiek może coś dać drugiemu człowiekowi, nie jest sferą rzeczy materialnych, lecz ściśle ludzkich. Co daje jeden człowiek drugiemu? Daje siebie, to, co jest w nim najcenniejsze, daje swoje życie. Nie musi to oczywiście oznaczać, że poświęca swoje życie dla drugiego człowieka, lecz że daje mu to, co jest w nim żywe, daje swoją wiedzę, humor i swój smutek [...]. W ten sposób dając swoje życie, wzbogaca drugiego człowieka, wymaga poczucia jego istnienia¹⁰.

Wolontariat z uwagi na swoją genezę, rozwój oraz swoistość sytuuje się w różnych sferach życia społecznego i w obszarze realizacji różnych świadczeń.

¹⁰ B. Kromolicka, *Wolontariat nadzieją na lepsze jutro*, w: *Wolontariusz w życiu społecznym środowiska lokalnego*, red. B. Kromolicka, Szczecin 2003, s. 17.

Prowadzone w tym zakresie analizy i sondaże społeczne wskazują, że najczęściej wymienia się:

- pomoc społeczną, szczególnie dzieciom, młodzieży, jednostkom odrzuconym i wyalienowanym społecznie,
- pomoc osobom niepełnosprawnym,
- służbę wobec ludzi cierpiących i umierających,
- działanie w kulturze, sporcie i edukacji,
- działanie na rzecz rozwoju lokalnego i demokracji (praca na rzecz mniejszości narodowych),
- działalność w centrach i organizacjach ukierunkowanych na wspieranie ruchu samopomocowego i wolontariatu o zasięgu lokalnym.

Walory tej formy pomocy mają wymiar społeczny, kulturowy, edukacyjny, religijny, osobowy, ekonomiczny. Jak zwrócił uwagę Lech Witkowski, obecność wolontariatu w życiu społecznym Polski to kwestia dojrzałości widzianej w trzech perspektywach¹¹:

- dojrzałości samej demokracji w Polsce, jej instytucji, strategii legislacyjnych, procedur wdrażania aktywności obywatelskiej,
- dojrzałości w kształtowaniu demokracji Polaków jako obywateli, współuczestników życia społecznego, w tym dojrzałości kształcenia do poczucia obywatelskiej odpowiedzialności za warunki egzystencji ludzi poszkodowanych przez los, albo choćby tylko radzących sobie z życiem;
- dojrzałości różnych środowisk, w tym szkół i uczelni, do demokratycznej, więc twórczej i osobotwórczej edukacji, skupionej na trosce o jakość człowieka wychowywanego, a zarazem z promocją dojrzałej refleksji krytycznie odnoszącej się zarówno do jakości środowisk wychowawczych w Polsce, jak i do poziomu stylu akademickiego funkcjonowania typowych reprezentantów nauk społecznych¹².

Zazwyczaj obywatelstwo lokalne łączy się z tworzeniem różnego typu organizacji i stowarzyszeń, może też być związane z trwałym czy powtarzalnym uczestnictwem w jakichś akcjach lub wydarzeniach lokalnych. Obojętnie, jaka jest to forma organizacyjna wspólnego działania, zawsze, jak twierdzi Jacek

¹¹ L. Witkowski, *Człowiek i profesjonalizm w pracy socjalnej (Czyli jak bronić wolontariat przed woluntaryzmem – spojrzenia filozofa)*, w: *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, red. B. Kromolicka, Toruń 2005, s. 29–31.

¹² B. Kromolicka, *Wolontariat*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 8, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 223.

Wódcz prowadzi ono do tworzenia partnerstwa społecznego władzy, a więc współtworzy lokalne społeczeństwo obywatelskie¹³.

W tej sytuacji od wielu lat sektor pozarządowy staje się inicjatorem wielu działań prospołecznych oraz na rzecz rodzin zagrożonych i poprzez organizacje pozarządowe. Stowarzyszenia, fundacje, organizacje społeczne inicjuje profil aktywności, które wyrażają się w następujących funkcjach:

- afiliacyjnej – opierającej się na potrzebie przynależności człowieka do konkretnej grupy, wspólnoty,
- integracyjnej – związanej z potrzebą łączenia się, przeciwdziałania, izolacji i budowania więzi społecznych,
- ekspresyjnej – dającej możliwość samorealizacji, rozwijania zainteresowań, wnoszenia własnego wkładu w rozwój najbliższej społeczności lokalnej lub narodu¹⁴.

Ważnym aspektem działań instytucji pomocy społecznej w niwelowaniu różnic społecznych jest inicjowanie lub łagodzenie skutków zmian społecznych. Mogą być one realizowane przez:

- wzmacnianie i wpływanie na poprawę funkcjonowania jednostek i rodzin w osiąganiu przez nie indywidualnych celów,
- dostarczanie nowych, instytucjonalnych form i sposobów socjalizacji, rozwoju i opieki (kiedyś realizowane przez związki rodzinne i sąsiedzkie),
- rozwijanie nowych, instytucjonalnych form dla nowych typów aktywności, istotnych dla rodzin, jednostek i grup funkcjonujących we współczesnym społeczeństwie.

W kontekście omawianych zjawisk można również wykorzystać programy profilaktyczne, szczególnie w pracy z dziećmi ulicy. W Europie zainicjowano takie, jak: European Network on Street Children (Europejska Sieć Pomocy Dzieciom Ulicy), International Society for Mobil Youth (Międzynarodowe Stowarzyszenie na Rzecz Mobilnej Pracy z Młodzieżą) Street Children on the Streets (Dzieci Ulicy na Ulicach). Wśród polskich organizacji wyróżnia się pod tym względem Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego. Wypracowano także model pomocy środowiskowej, którego centrum znajduje się w ognisku wychowawczym, blisko dziecka, jego rodziny, rówieśników oraz samorządów, które są odpowiedzialne za rozwiązywanie problemów społecznych. Znaczącą

¹³ J. Wódcz, *Aktywność lokalna, obywatelstwo lokalne, polityka na szczeblu lokalnym*, w: *Sammoorganizacja społeczeństwa polskiego: III Sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*, red. P. Gliński, B. Lewenstein, A. Siciński, Warszawa 2004, s. 229.

¹⁴ I. Fudali, *Prospołeczne działania*, s. 72–74.

rolę odgrywa również pakiet autonomicznych programów edukacyjnych, którego ogniwem są: pedagog rodziny, wychowawca podwórkowy, program dla dzieci odbywających kary pozbawienia wolności, programy terapeutyczno-edukacyjne dla dzieci ze wsi, rzecznik dzieci, programy edukacyjne i szkoleniowe poszerzające wiedzę osób zaangażowanych w rozwiązywanie tych problemów.

Ponadto wspomniane funkcje stanowią podstawy działalności takich organizacji, jak: Caritas, Centra Integracji Społecznej, Salezjańska Organizacja Sportowa Salos, organizacje działające na rzecz osób niepełnosprawnych. Dzięki ich inicjatywom i podejmowanym działaniom dokonuje się łagodzenie skutków wielu niedostatków rodzinnych. Dbajmy więc o rozwój takich form, dzięki którym „dzieciństwo gorszych szans” może być mniej dotkliwie doświadczane.

SUMMARY

Social and economic changes on the turn of 19th and 20th century caused some unprofitable changes in the existence of Polish families, so that we can say about new categories – pictures of childhood, for example: “childhood of subjective and objective” categories, “television childhood”, “computer childhood”, “childhood in net”, “childhood of worse chances”. All these refer to sick, disabled children and also these, who are from multiply families, village families, children living in the street.

Valorization of present, social care system should take into consideration some rules to have it the features of civic character. Social work is a new formula of protective society. Specific the present social care expresses in fact, that care, in a great degree has out of institutional features. Care and social work, specific for previous system isn't sufficient area for practice activities, because it's character refers to narrow group children and youth: sick, disabled, who need care activity, in spite of social work, which has wider context and refers to practice activity, forming new models and work conceptions in local environment. In social work professional activities has been mainly taken by social workers. So that social care should have community character (family centered practices). These conceptions of social care are propitiously by community ideas, as also ideas of civic nation. These type of activities should include, gradually, European standards about children care, describing in concrete documents, based on autonomy family, primacy family in children education, what describe the rules of organization the social care institutions. Actually social care should take into consideration, apart of concentration idea, reintegration rule (searching for new alternatives for institutional care, creating small family institutions and make easy contact orphans with their families).

The idea of civic society should also develop, in a wider scale, activities based on respect in family living the solidarity and auxiliary rules. Such a role might act voluntary work, which tradition is known from XII century.

The map of social needs, described by dangers of families lives is a kind of challenge for developing new form of help and care, especially out of institutions, thanks to them “childhood of worse chance” might be less painfully experienced.

KEY WORDS: childhood of worse chance, categories – pictures of childhood, changes of families, challenge for society.

Rodzice i dzieci w trakcie i po rozwodzie. Źródła wsparcia i pomocy

Parents and children in divorcing and divorced families. The sources of support and assistance

Wprowadzenie

Rozwód jest jednym z wydarzeń krytycznych w cyklu życia rodziny. Wywiera ogromny wpływ na życie i funkcjonowanie społeczne małżonków oraz w dużym stopniu oddziałuje na osobowość ich dzieci. Statystyki rozwodów donoszą, że co roku rośnie liczba prowadzonych przez sądy postępowań rozwodowych. W 2009 roku (według danych GUS) zanotowano rekordową liczbę rozwodów – 72 000¹. Przewiduje się również, że w kolejnych latach będziemy mieli raczej do czynienia z tendencją rosnącą niż malejącą. Rozwód poważnie zaburza funkcjonowanie rodziny. Dlatego też niezwykle istotne wydaje się podjęcie pogłębionej refleksji nad sposobami pomocy osobom dotkniętym rozpadem rodziny i rozwodem. Rozważania te powinny doprowadzić do sformułowania profesjonalnych programów pomocy całym rodzinom, zarówno w czasie rozwodu, jak i po nim, kiedy rodzina przyjmuje nowy kształt.

Rozwód w perspektywie diadycznej

W perspektywie diadycznej rozwód oznacza cykl przemian pozwalający obojgu partnerom związku przejść od destrukcyjnego układu, w którym tkwią, do braku relacji w ogóle. Konstrukttywne rozwiązanie tej sytuacji polega w tym ujęciu na rozwiązaniu, likwidacji diady małżeńskiej. By zrozumieć dynamiczny, procesualny, a często tak zmienny i niestabilny czasowo charakter samego rozwodu, warto odwołać się do

¹ A. Janus, *Rekordowa liczba rozwodów w Polsce*, <http://www.rozwody.wieszjak.pl/217577/Rekordowa-liczba-rozwodow-w-Polsce.html> (dostęp: 01.2011).

koncepcji stworzonej przez Judith S. Wallerstein², która wyróżniała trzy zającebiające się etapy tego procesu. Podkreśliła również, że przejście od jednego etapu do drugiego nie jest wcale automatyczne, jednostka bowiem może na jednym z nich „utknąć” nawet i na całe lata, zanim upora się z emocjonalnymi następstwami danego stadium.

Pierwszy etap jest zaliczany do najostrzejszych i rozpoczyna się od spotęgowania poczucia braku szczęścia w rozpadającym się małżeństwie, a kończy decyzją o rozwodzie oraz wyprowadzką jednego z partnerów z domu. Okres ten charakteryzuje się rosnącą złością, depresją i dezorganizacją życia rodzinnego. Etap ten trwa od kilku miesięcy do roku, czasem nawet dwa lata. Jednak zdarza się, że może ciągnąć się dłużej. Wcześniej czy później większość z tych rodzin przechodzi jednak do drugiego etapu.

Cechą szczególną kolejnego okresu jest to, że zarówno dorośli, jak i dzieci angażują się w nowe, nieznane im dotychczas role oraz budują relacje w nowych rodzinach. Podejmują wciąż próby rozwiązywania swoich problemów i eksperymentują z nowymi stylami życia. Wallerstein określił ten czas jako okres „naprzemiennego postępu i regresu, czas prób i błędów, czas zmiennych nastrojów”³. Przez wiele lat życie może być nieustabilizowane, dom rodzinny zaś nie zapewnia wcześniejszego bezpieczeństwa. Rodzina, zdaje się, nie ma jeszcze wyraźnie ukształtowanych granic, wciąż dostosowuje się do nowych ludzi, miejsc (przeprowadzki są częstym elementem życia rodzinnego na tym etapie), szkół, dobrych i złych wyborów.

Cechą podstawową trzeciego etapu jest natomiast odnowienie poczucia stabilizacji. „Rozwiedziona rodzina odbudowuje się jako nowy, bezpieczny, funkcjonalny związek”⁴.

W prezentowanych przez literaturę przedmiotu koncepcjach rozwodu pojawiają się mniej lub bardziej wyraźnie momenty, w których osoby stojące w obliczu rozwiązania związku małżeńskiego zobligowane są do podjęcia wielu różnych decyzji. Owe momenty decyzyjne stały się podstawą do wyróżnienia w prezentowanym przeze mnie tekście jeszcze jednej propozycji obrazującej rozwód jako proces przemian diady małżeńskiej, która zamierza się rozstać. W ramach tej koncepcji wyróżniono okresy decyzyjne.

² J. S. Wallerstein, S. Blakeslee, *Druga szansa. Mężczyźni, kobiety i dzieci 10 lat po rozwodzie*, Kielce 2006, s. 28.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

Okres przeddecyzyjny rozpoczyna cykl przemian. Stanowi on punkt zwrotny w życiu pary, kiedy to jeden z małżonków lub oboje zaczynają dostrzegać u siebie symptomy niezadowolenia z małżeństwa, objawiające się spadkiem satysfakcji i intymności oraz porzuceniem fasady solidarności małżeńskiej. Istotną zmianą w tym czasie jest zmiana percepcji związku – na podstawie zewnętrznych informacji, jak i wewnętrznych symptomów powstaje obraz związku, który nie przynosi już satysfakcji, wywołując wiele negatywnych uczuć, od smutku i rozczarowania z powodu niespełnionych oczekiwań, po złość i gniew z powodu niewłaściwie zaspokajanych potrzeb. Jednostka podejmuje działania mające na celu przywrócenie poprzedniej satysfakcji, jednakże, gdy tak się nie dzieje, związek powoli przechodzi w kolejną subfazę, charakteryzującą się spadkiem intymności w małżeństwie. Małżonkowie zaczynają prowadzić oddzielne życie, zaprzestają współżycia, często zaczynają nawiązywać kontakty pozamałżeńskie. W ten sposób zbliżają się do trzeciej subfazy zerwania fasady solidarności małżeńskiej, nie kryjąc już poczucia dyssatisfakcji płynącego ze związku małżeńskiego przed środowiskiem pozarodzinnym. Długość trwania tej fazy nie została dokładnie określona, może ciągnąć się kilka tygodni, miesięcy lub lat.

Kolejny etap to okres decyzji. Dojrzała decyzja rozwodowa powinna charakteryzować się przyjęciem na siebie odpowiedzialności za podjęte postanowienia wraz ze wszystkimi konsekwencjami. Powinna być też samodzielna, niezależnie od partnera, po dokonaniu całościowej oceny sytuacji oraz po dokładnym przeanalizowaniu motywów. Etap ten nie ma charakteru jednolitego, gdyż decyzja nie musi pochodzić od obojga partnerów i nie ma ograniczonego czasu na jej podjęcie. Jego istotą jest natomiast zapoczątkowanie procesu rozwiązania małżeństwa poprzez wyjście z niego co najmniej jednej osoby. Chęć poprawy kontaktów między małżonkami może cofnąć diadę do etapu poprzedniego. Wahania i zmiany decyzji zatrzymują cykl przemian, natomiast dojrzała wola rozstania powoduje przejście do kolejnego etapu, jakim jest okres negocjacji.

To czas trudny i bolesny dla każdej pary. Polega na podejmowaniu wielu ważnych decyzji dotyczących podziału majątku, opieki nad dziećmi i podziału obowiązków. Często w tym okresie relacje między małżonkami znacznie się pogarszają, co dodatkowo utrudnia proces racjonalnej negocjacji. Górze biorą silne reakcje emocjonalne sprzyjające niezgodzie, walce oraz prowadzeniu różnych gier.

Okres nowej równowagi to ostatni z etapów rozwodu. Osiągnięcie fazy rekonstrukcji zależne jest od upływu czasu, wieku i płci małżonków, ich problemów intrapsychicznych oraz od inicjatywy rozwodowej i statusu ekonomicz-

nego. Poczucie nowej równowagi pojawia się także w następstwie poprawy stosunków między byłymi partnerami oraz osiągnięcia poczucia wystarczającego poziomu stabilizacji. Przyjmuje się, że dorośli potrzebują od dwóch do czterech lat na uporanie się z rozwodem. Jednakże nieporozumienia i konflikty utrzymujące się po rozwiązaniu małżeństwa związane z dzieckiem wydłużają ten czas⁵.

Porównując opisane koncepcje, należy podkreślić fakt, że proces rozpadania się związku w większości małżeństw jest taki sam, gdyż zaczyna się od odkrycia dyssatisfakcji ujawniającej się we wzajemnym pożyciu, a kończy na przekształceniu charakteru związku, gdzie oddziaływaniom podlegają wszyscy członkowie rodziny. Opisane etapy, zaprezentowane przez różnych autorów, mają cechę wspólną – ukazują wielkość wysiłku podejmowanego przez jednostki w celu utrzymania dawnej równowagi do pewnego momentu (wysiłki ukierunkowane na utrzymanie związku), a następnie, gdy to się nie udaje, dokonuje się zmiana opcji na wysiłki zmierzające ku rozwiązaniu związku i adaptację do nowych warunków. Każde rozstanie partnerów – małżonków, jakkolwiek by nie przebiegało, według jakich faz i etapów, jest doświadczeniem bardzo bolesnym dla obojga. Żadne rozstanie nie jest łatwe, wiąże się bowiem z obumieraniem bliskości, a jest to bardzo trudny proces. Zawierając związek małżeński, ludzie mają nadzieję na jego trwałość i wieczne szczęście w poczuciu pełnego oddania i zaangażowania. W obliczu rozwodu przychodzi im zmagać się z poczuciem porażki i niespełnienia oraz z próbą ułożenia sobie życia od nowa. „Ile trzeba przeżyć, aby od miłości, przysięg, wspólnych planów i wspólnej części życia dojść do obojętności, niekiedy wrogości, pogardy, a zawsze żalu i ostatecznej decyzji o rozstaniu”⁶.

Rozwód prowadzi do istotnych zmian w obrębie rodziny. Przed rozwiedzionymi małżonkami stają nowe wyzwania, które dotyczą:

- przystosowania się do samotności następującej po okresie życia we dwoje,
- bycia głową rozbitej rodziny oraz dźwigania często całkowitej odpowiedzialności za wychowanie dzieci,
- często konieczności zmiany miejsca zamieszkania,
- zawierania nowych znajomości i utraty starych,
- konieczności radzenia sobie z jakimś stopniem ubożenia materialnego,

⁵ M. Beisert, H. Liberska, M. Matuszewska, *Od konfliktu do rozwodu*, w: *Małżeństwo: męskość, kobiecość, miłość, konflikt*, red. H. Liberska, M. Matuszewska, Poznań 2001, s. 178–185.

⁶ L. Gapik, *Rozwód ... i co dalej*, Warszawa 1989, s. 29.

- borykania się z problemami emocjonalnymi i ze zmianą zachowania dzieci⁷.

Judith S. Wallerstein określiła zadania stające przed rozwiedzionymi małżonkami, sprowadzając je do dwóch podstawowych obowiązków. Pierwsze zadanie dotyczy odbudowy swojego życia w taki sposób, by móc wykorzystać „drugą szansę”, jaką daje rozwód. Drugie wiąże się z ochroną dzieci przed uwikłaniem ich w konflikt, wojnę między rodzicami, oraz z opieką i pomocą w okresie dorastania⁸. Autorka rozwija je, nadając im formę drogowskazów, które mogą pomóc rozwiedzionym małżonkom, wyznaczyć kierunek ich działań. Wskazuje też obszary wymagające postawy refleksyjnej i ciężkiej pracy, by móc powrócić do równowagi. Istotnym w okresie porozwodowym czyni czas żałoby po stracie (małżeństwa, rodziny, która w założeniach miała być trwała i stabilna), opanowanie i przepracowanie negatywnych emocji oraz pracę nad odbudowaniem i ustabilizowaniem nowego poczucia siebie⁹.

Następstwa rozwodu rodziców dla dzieci

Zjawiska, jakim jest rozwód, nie da się zaplanować z wyprzedzeniem (ustalić poszczególne działania, przeciwżyć możliwe strategie zachowania i reakcje emocjonalne). Zazwyczaj uderza w rodzinę niespodziewanie, jest szokiem szczególnie dla dziecka, budzącym w nim wiele obaw i negatywnych uczuć. Rozwód rodziców dotyka dzieci w różnym wieku – od niemowlęctwa do dorosłości (stąd ich reakcje na informacje o rozwodzie są bardzo różnorodne). Nawet dorosłe i usamodzielnione bardzo mocno przeżywają rozstanie rodziców, a wszystkie, niezależnie od wieku, doświadczają bólu i cierpienia oraz ogromnego poczucia straty z powodu rozpadu rodziny.

We wczesnym okresie życia dziecko nie ma jeszcze świadomości, że jego rodzice się rozstają, ponieważ jego możliwości percepcyjne są dość ograniczone. Najważniejszym zadaniem rozwojowym dzieci w tym okresie jest utworzenie silnego i specyficznego związku z matką i ojcem, którzy już od tego momentu stają się najważniejszymi osobami w jego życiu¹⁰. W okresie niemowlęcym

⁷ M. Herbert, *Rozwód w rodzinie*, Gdańsk 2005, s. 49.

⁸ J. S. Wallerstein, S. Blakeslee, *Druga szansa. Mężczyźni, kobiety i dzieci 10 lat po rozwodzie*, Kielce 2006, s. 331–332.

⁹ Tamże, s. 333–335.

¹⁰ J. Jabłoński, *Rozwód. Jak go przeżyć?*, Warszawa 2000, s. 134.

i ponieważ (do około 3 roku życia) szczególnie negatywnym skutkiem sytuacji rozwodowej jest zerwanie więzi emocjonalnej z rodzicem (najczęściej z matką) sprawującym opiekę. Matka, zazwyczaj pochłonięta własnymi problemami, przepełniona żalem i własnym cierpieniem wywołanym przez rozwód, nie potrafi dać dziecku tyle ciepła, miłości, zainteresowania i opieki, ile ono wymaga. Taka sytuacja może prowadzić do różnorodnych zaburzeń i zahamowań rozwoju psychofizycznego dziecka. Niezaspokojone potrzeby podstawowe, zarówno popędowe, jak i emocjonalne, są przyczyną kształtowania się u dziecka negatywnych uczuć mających wpływ na jego późniejsze życie. Sytuacja konfliktu między rodzicami może powodować też reakcje regresyjne, typowe dla wcześniejszego etapu rozwoju dziecka (np. powrót do używania smoczka lub zahamowanie rozwoju mowy)¹¹. Dzieci w tym wieku najbardziej obawiają się porzucenia. Są bardzo małe, toteż nie rozumieją jeszcze zależności przyczynowo-skutkowych. Na rozwód reagują więc najczęściej lękami, ograniczonym rozumieniem zdarzeń mających miejsce w rodzinie i niemożnością zapewnienia sobie jakiegokolwiek komfortu (tak fizycznego, jak i psychicznego).

Okres przedszkolny jest dla dziecka czasem, kiedy rozwijają się cechy tworzące podstawy późniejszej osobowości. W tym wieku nieobecność jednego z rodziców odczuwana jest najsilniej. Dziecko jest już starsze, toteż jest bardziej świadome poważnych zmian, jakie zachodzą w rodzinie. Gdy jedno z rodziców wyprowadza się z domu na stałe, przestaje być tym samym dostępne dla dziecka o każdej porze dnia i nocy. Dzieci w tym wieku zauważają tę stratę i bardzo tęsknią za nieobecnym rodzicem. Według Jakuba Jabłońskiego

dla przedszkolaków największą konsekwencją rozwodu jest doświadczenie ogromnej zmiany i poczucie straty. Oba te przeżycia są dla nich bardzo trudne i bolesne. Ich wiara, pewność oraz poczucie zaufania, że to, co mają, to, co je otacza, zawsze będzie ich i dookoła nich, zostaje poważnie naruszona¹².

Dzieci uwikłane w rozwód rodziców charakteryzuje najczęściej agresywność i impulsywność oraz nieźrównoważenie emocjonalne z jednej strony, albo bojaźliwość i nieśmiałość, utrudniające im kontakty z rówieśnikami z drugiej. Pojawiają się zaburzenia procesu przystosowania społecznego, obniża samoocena i zmniejsza rola pragnień o charakterze emocjonalnym. Dzieci z rodzin

¹¹ W. Chojnicka, *Reakcje dzieci na rozwód rodziców*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 3, s. 41.

¹² J. Jabłoński, *Rozwód*, s. 136.

rozwiedzionych wykazują też niższy poziom przystosowania do przedszkola niż ich koledzy z rodzin pełnych, są nadpobudliwe lub roztargnione. Często używa się sformułowania „syndrom rozwodowy”, który może ukierunkować rozwój osobowości dziecka bardziej na obronę siebie, niż na jej rozwijanie poprzez interakcje z innymi¹³. U dzieci w tym wieku mogą pojawić się nerwowe nawyki (ssanie palca, obgryzanie paznokci) oraz poczucie smutku, obniżony nastrój i płaczliwość.

W tym wieku dzieci bardzo obawiają się, że na zawsze stracą rodziców, szczególnie ojca, który odszedł z domu. Boją się, że zostaną zastąpione przez nowe zwierzątko, synka, córkę lub mamę. Często też myślą, że skoro mógł je opuścić jeden rodzic, to drugi zrobi to samo, pozostawiając je całkiem same na świecie. Dlatego pod wpływem tej obawy nie chcą rozstawać się nawet na chwilę z rodzicem, który z nimi pozostał (najczęściej z matką). Lęk przed opuszczeniem może być tak silny, że wiele dzieci przerażeniem i płaczem reaguje na choćby najkrótszy moment samotności lub pozostania pod opieką innych osób. Wiele dzieci w tym wieku uważa rozwód za walkę, w której są zmuszane do opowiedzenia się po czyjejs stronie, tzw. konflikt lojalności¹⁴. Dlatego niezwykle istotne jest, by rodzice, tocząc swoją „małą wojnę”, nie stawiali dziecka w sytuacji konieczności dokonania wyboru między ojcem a matką, ono bowiem kocha oboje i pragnie, by i oni okazywali mu miłość.

U dzieci w młodszym wieku szkolnym atmosfera domu rodzinnego w obliczu rozwodu rodziców wpływa znacznie na obniżenie ich wyników szkolnych, ponieważ mają one trudności z koncentracją uwagi¹⁵. Rozwód w istotny sposób rzutuje też na przystosowanie się dziecka do szkoły i jego pozycję w zespole klasowym. Wiele badań prowadzonych przez polskich naukowców pokazuje, że duża część tych dzieci jest nieakceptowana przez rówieśników bądź izolowana w społeczności klasy¹⁶. W wyniku rozwodu rodziców dziecko często czuje się gorsze od rówieśników z rodzin pełnych, co może prowadzić do zamykania się w sobie i po-

¹³ Por.: B. Kaja, *Przystosowanie do przedszkola dzieci sześcioletnich z rodzin rozbitych*, „Problemy Rodziny” 1987, nr 4; też, *Percepcja rozwodu rodziców z perspektywy osób dorosłych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 10.

¹⁴ Zob.: M. Herbert, *Rozwód w rodzinie*; J. S. Wallerstein, S. Blakeslee, *Rozwód, a co z dziećmi?*, Warszawa 2005.

¹⁵ K. Niżnikowska, *Z badań nad zaburzeniami u dzieci z rodzin rozwodzących się*, „Psychologia Wychowawcza” 1984, nr 4.

¹⁶ Por.: K. Zajączkowski, B. Zinkiewicz, *Pozycja dziecka z rodziny rozbitej w zespole klasowym*, „Problemy Rodziny” 1994, nr 3, s. 29–32.

czucia winy za to, co ma miejsce w ich rodzinnym domu¹⁷. Młodszy wiek szkolny charakteryzuje się znacznym wzrostem świadomości. Dlatego też oprócz uczucia niepewności, straty i zagrożenia w sytuacji rozwodu, pojawiają się u nich również poczucie winy oraz z troską o to, żeby rodzicom było dobrze.

Okres młodzieńczy to czas dużych zmian, buntu i poszukiwania własnej tożsamości. Młodzi ludzie, nie znajdując oparcia w rodzinie dotkniętej kryzysem rozwodu, poszukują wsparcia na zewnątrz, nierzadko w środowisku charakteryzującym się negatywnymi wzorcami społecznymi. Łatwo wówczas popadają w przestępczość lub alkoholizm. Rozwód może też zaburzyć społeczne i psychologiczne aspekty procesu przejścia w dorosłość. W okresie dojrzewania to traumatyczne wydarzenie wprowadza w życie dziecka dodatkowe komplikacje, gdyż młody człowiek usiłuje wówczas poradzić sobie również z targającymi nim emocjami, związanymi z tym etapem rozwoju¹⁸. Dla większości nastolatków rozwód rodziców jest szokiem. Szczególny krytycyzm i negowanie świata dorosłych, tak charakterystyczne dla okresu dojrzewania, w obliczu rozpadu rodziny tym bardziej wzrasta. Nastolatki poszukują niezależności. W tym procesie potrzebują pewności, że mają dom i rodziców, na których mogą polegać, niezależnie od tego, co będzie się działo w ich życiu. Według J. Jabłońskiego „Rozwód rodziców narusza możliwość realizacji tej potrzeby, uderzając w poczucie bezpieczeństwa, tak bardzo im potrzebne w radzeniu sobie ze swoimi problemami wieku dojrzewania”¹⁹.

Prowadzone badania nad sytuacją dziecka w czasie trwania konfliktu rodzinnego rodziców ujawniły również, że w zakresie rozwoju intelektualnego rozbita rodzina niekorzystnie wpływa na sukcesy szkolne młodych ludzi, ich aktywność w zajęciach, poziom kulturalny i umysłowy oraz zainteresowania. W zakresie rozwoju emocjonalnego rodzina dotknięta rozwodem negatywnie oddziałuje na wrażliwość nastolatków, ich poczucie bezpieczeństwa, umiejętność odczuwania empatii oraz na postawę wobec rodziców. W zakresie rozwoju społecznego niekorzystny wpływ ujawnia się w kontaktach młodzieży z rówieśnikami, nauczycielami, rodzeństwem i rodzicami²⁰. Reakcją na rozwód rodzi-

¹⁷ Por.: W. Chojnicka, *Reakcje dzieci na rozwód*; A. Gutek, *Dwa domy, jeden cel*, „Zwierciadło” 2006, nr 5.

¹⁸ Zob. J. Elliott, M. Place, *Dzieci i młodzież w kłopotach. Poradnik nie tylko dla psychologów*, Warszawa 2000.

¹⁹ J. Jabłoński, *Rozwód*, s. 143.

²⁰ Por.: E. Jundziłł, *Wpływ rodziny rozbitej na rozwój dziecka w starszym wieku szkolnym*, „Problemy Rodziny” 1993, nr 5, s. 28–29.

ców bywa także rozluźnienie więzi emocjonalnej z rodziną, objawiające się wycofaniem młodych ludzi z sytuacji konfliktu, któremu nie są w stanie sprostać.

Wiek dojrzewania rządzi się specyficznymi prawami. Młodzież w tym okresie zdobywa umiejętność niezależnego myślenia oraz formułowania sądów i opinii na temat wydarzeń ich dotyczących, mających miejsce w ich rodzinie. Dzieci w tym wieku mają swoje zdanie na temat rozwodu rodziców. Opinie te bywają często bardzo jednoznaczne i skrajnie krytyczne, ponieważ w dużej mierze są formułowane pod wpływem emocji; odwołują się do moralności i przepełnione są skłonnością do potępienia postępowania matki i ojca. Są bezwzględne i ostateczne, co nie oznacza, że wraz z końcem okresu dojrzewania mogą ulec zmianie.

Niektórzy rodzice decydują się na rozwód dopiero w momencie, gdy ich dzieci pójdą na studia, myśląc, że dorosłe dziecko mniej boleśnie przeżyje ich rozstanie. Prowadzone na gruncie amerykańskim badania (m.in.: Judith S. Wallerstein, Jim Conway) dowiodły, że i w tym okresie rozwód rodziców jest jednym z najistotniejszych wydarzeń w życiu młodego człowieka. Badani studenci mieli wątpliwości, czy są w stanie nawiązać i utrzymać bliski związek z drugą osobą po doświadczeniu rozpadu małżeństwa rodziców²¹. Mieli także poczucie winy związane z wyjazdem na studia i opuszczeniem rodziców.

U tych studentów występują symptomy depresji i stanów lękowych: zaburzenia snu, trudności w nauce, objadanie się lub niedojadanie oraz poczucie ogólnego rozbicia. [...] Wieść o rozwodzie rodziców dogłębnie wstrząsa psychiką młodego człowieka, który dochodzi do wniosku, że skoro więzi rodzinne są tak nietrwale, to nie można polegać na miłości jako takiej. Większość z nich ma jednak poczucie porażki²².

Na podstawie długofalowych badań Judith S. Wallerstein i Sandra Blakeslee²³ stwierdziły, że wśród „dzieci rozwodu”, nawet po upływie dziesięciu lat od tego wydarzenia, utrzymuje się dominujące poczucie straty i tęsknoty, a towarzyszące temu emocje są nadal głębokie i silne. Czują się one pozbawione troski i bezpieczeństwa, mniej chronione. Przede wszystkim jednak przechowują w pamięci większość bolesnych wspomnień związanych z okresem separacji i rozwodu rodziców.

²¹ Por.: J. Conway, *Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców. Jak uwolnić się od bolesnej przeszłości*, Warszawa 1997.

²² J. S. Wallerstein, S. Blakeslee, *Rozwód, a co z dziećmi?*, s. 131.

²³ Zob.: J. S. Wallerstein, S. Blakeslee, *Druga szansa*.

Straty, jakie ponoszą dorosłe dzieci z rodzin rozbitych przez rozwód, naruszają w istotny sposób podstawy ich życia. Badania na gruncie amerykańskim wskazują, że ludzie ci utracili przede wszystkim:

- wzorce postaw rodzicielskich,
- stabilne i bezpieczne środowisko, umożliwiające im start w dorosłość,
- doradców oraz powierników w osobach swoich rodziców,
- możliwość pełnej samorealizacji w przyszłości,
- część swego dzieciństwa,
- zdolność kochania, doceniania innych oraz bycia w zgodzie z samym sobą,
- zdolność do utrzymywania intymnych lub bliskich kontaktów z innymi ludźmi,
- zdolność do ufania innym ludziom²⁴.

Z tych informacji wynika, że nie istnieje dobry, optymalny wiek dla dziecka, który dawałby mu szansę na bezbolesne przejście przez kryzys rozwodu rodziców. W każdym z etapów rozwoju narażone jest ono na poniesienie mniejszych lub większych, ale zawsze znaczących dla jego późniejszego życia strat. A te, jak wskazuje Jim Conway, poniesione przez dziecko w wyniku rozwodu rodziców, mogą niekorzystnie wpływać na całe jego dorosłe życie.

Posiadając tak szeroką wiedzę na temat następstw rozwodu dla funkcjonowania osób nim dotkniętych, należy poszukiwać różnorodnych źródeł wsparcia, by przeciwdziałać i próbować choć trochę minimalizować te niekorzystne skutki.

Źródła wsparcia i pomocy

Rozwód jest zjawiskiem wielowymiarowym, toteż trudno poddać go jednoznacznej ocenie. Zawsze wiąże się jednak z dylematami natury moralnej. Złożoność następstw rozpadu małżeństwa zarówno dla małżonków, jak i dla dzieci obliguje, moim zdaniem, do poszukiwania kierunków wsparcia i pomocy rodzicom w trakcie oraz po rozwodzie.

Szczególnie dzieci (które mimo że nie podejmują decyzji o rozwodzie, to jednak stają się mimowolnymi uczestnikami całego procesu zmian, jakie niesie ze sobą rozpad wspólnoty rodzinnej), stojąc w obliczu rozwodu rodziców, po-

²⁴ J. Conway, *Dorosłe dzieci*, s. 39.

trzebują w tym trudnym dla nich czasie możliwie jak najwięcej źródeł wsparcia ze strony najbliższego otoczenia: rodziny, przyjaciół, bliskich osób, jak również w postaci zinstytucjonalizowanej formy pomocy oferowanej przez szkoły (pedagogów szkolnych, nauczycieli, psychologów) oraz specjalistów pracujących z rodzinami w kryzysie. Również rozstający się rodzice, korzystając z usług poradniczych i mediacji rozwodowych, są w stanie efektywniej pomóc dziecku poradzić sobie z tą trudną sytuacją.

Do rodzinnych źródeł wsparcia należy przede wszystkim zaliczyć dziadków. Czują oni silną więź emocjonalną z wnukami, która nabiera szczególnego znaczenia dla dzieci z rodzin rozbitych, ponieważ dom dziadków jest dla nich zawsze oazą spokoju i miłości w porównaniu z ich domem, gdzie wiecznie wybuchają awantury i kłótnie między rodzicami. W tym ciężkim okresie, jakim jest rozwód rodziców, oraz w czasie zmagania się z sytuacją porozwodową obecność dziadków, ich wsparcie i miłość pomagają dziecku w przezwyciężeniu poczucia samotności i rozpaczki wywołanych rozpadem domu rodzinnego²⁵. Niestety nie we wszystkich rodzinach można liczyć na tego rodzaju wsparcie. Dom dziadków może być oddalony o dziesiątki kilometrów od miejsca zamieszkania dziecka, mogą też być niezdolni (ze względu na sędziwy wiek, choroby) do jakiegokolwiek pomocy lub po prostu już nie żyć.

Ważnym źródłem wsparcia dla dziecka może okazać się jego rodzeństwo. Dzieci mogą sobie wzajemnie pomagać podczas rozwodu i po nim, przeciwdziałając poczuciu osamotnienia odczuwanego w tym czasie przez większość z nich. Obecność brata lub siostry osłabia lęk, łagodzi niepokoje. Dzieci razem się martwią i wspierają, opiekują się sobą, gdy rodzice zmagają się ze swoimi problemami i nie mają dla nich czasu. Jeżeli dziecko jest jedynakiem, tym bardziej czuje się osamotnione, nie mając z kim porozmawiać o swoich troskach. Judith S. Wallerstein podkreśliła, że dzieci niemające rodzeństwa mają poczucie izolacji oraz wrażenie, że wszystkie problemy rodziców w momencie konfliktu rozwodowego spadły na ich barki. Dlatego w ich przypadku niezwykle ważny jest kontakt z rówieśnikami. Wspólne zabawy i spędzanie czasu pozwoli im na uzyskanie wsparcia, jakiego potrzebują, oraz nabrania dystansu do wydarzeń rodzinnych²⁶.

Nauczyciele i szkoły jako instytucje wychowawcze zaczynają rozumieć, że dzieci z rozwodzących się rodzin wymagają szczególnej opieki i wsparcia.

²⁵ J. S. Wallerstein, S. Blakeslee, *Rozwód, a co z dziećmi?*, s. 159–160.

²⁶ Tamże, s. 164.

W Stanach Zjednoczonych szkoły formułują specjalne grupy wsparcia, mające pomagać dzieciom, których rodzice się rozwiedli albo są w trakcie rozwodu lub separacji²⁷. W naszym kraju niestety brakuje, jak do tej pory, tego typu pomocy grupowej dla dzieci, co może dziwić tym bardziej, że dzieci z rodzin rozwiedzionych wciąż przybywa. Podczas takich grupowych spotkań dzieci mogą przezwyciężyć wstyd, który często towarzyszy im w kontaktach z rówieśnikami z powodu poczucia inności w stosunku do tych z pełnych rodzin oraz uświadomić sobie, że nie są jedynymi, które dotyka rozwód rodziców. Korzyści, jakie przynosi uczestnictwo w takich grupach pod okiem wykwalifikowanego nauczyciela czy pedagoga szkolnego, mogą być nie do przecenienia w kształtowaniu strategii zaradczych wykorzystywanych przez dziecko. Warto więc, by władze polskich szkół także brały takie możliwości pomocy pod uwagę.

Również rodzice mogą ofiarować pomoc i wsparcie swoim dzieciom w tym trudnym czasie. Korzystanie z poradnictwa dla rozwodzących się małżonków może dać potrzebny zasób wiedzy na temat: reakcji dzieci na rozwód, obaw, które je dręczą w sytuacji niepewności, co do przyszłości ich rodziny, praktycznych umiejętności, jak rozmawiać z dzieckiem o rozwodzie. Wykwalifikowani specjaliści mogą też służyć radą w wielu istotnych kwestiach dotyczących życia rodziny po rozwiązaniu małżeństwa; nakreślić obszary wymagające od rodziców zawarcia porozumienia w imię przyszłego dobra ich dziecka.

Dobrym sposobem na poszukiwanie przez rodziców odpowiedzi na pytanie, jak pomóc dziecku przejść przez okres rozwodu, może być korzystanie z szeroko dostępnej literatury przedmiotu, także o charakterze poradnikowym. W książkach tych można odnaleźć jasno i w przystępny sposób sformułowane wskazówki, w jaki sposób postępować z dzieckiem doświadczającym rozwodu rodziców w różnych okresach jego rozwoju, oraz jak sprawować opiekę nad dzieckiem w okresie porozwodowym, gdy jedno z rodziców opuszcza dom.

Mając na celu jak najłagodniejsze i najmniej raniące emocjonalnie przeprowadzenie procesu rozwodowego, rozstający się małżonkowie mogą skorzystać również z mediacji rozwodowych. Jak wskazała Hanna Przybyła-Basista, dotyczą one takiej sytuacji, w której małżonkowie podjęli już decyzję o prawnym zakończeniu małżeństwa lub biorą pod uwagę podjęcie takiej decyzji²⁸. Do najczęściej podejmowanych kwestii w trakcie postępowania mediacyjnego, dotyczących spraw okołorozwodowych należą:

²⁷ Zob.: J. S. Wallerstein, S. Blakeslee, *Druga szansa*, s. 10.

²⁸ H. Przybyła-Basista, *Proces mediacji rodzinnych – od teorii do praktyki*, „Mediator” 2002, nr 21, s. 5–23.

- sposób rozstania, orzekanie o winie,
- władza rodzicielska,
- miejsce zamieszkania małoletnich dzieci,
- kontakty z dziećmi małżonka, który nie będzie sprawował bezpośredniej opieki nad nimi,
- wysokość alimentów,
- podział majątku,
- sposób korzystania ze wspólnego mieszkania po rozwodzie²⁹.

Mediacje mogą być także bardzo pomocne, gdy rodzina wchodzi w okres porozwodowy (po orzeczeniu rozvodu lub separacji) i rozpoczyna nowy etap życia. Udział tzw. trzeciej strony może być wykorzystany przy renegotjacji poprzednio dokonanych ustaleń (np. modyfikacji planu odwiedzin rodzica będącego poza strukturą rodziny) czy rozwiązywaniu na bieżąco nowych pojawiających się nieporozumień (np. finansowej partycypacji rodziców w kosztach edukacji dziecka)³⁰.

Podsumowanie

Uważam, że wykorzystanie posiadanej wiedzy na temat zjawiska rozvodu i jego następstw dla życia jednostki (zarówno małżonków, jak i ich dzieci) powinno zaowocować wzmożoną pracą na rzecz rodziny w następujących zakresach:

- przede wszystkim w obszarze obejmującym wykształcenie kadry wykwalifikowanych i kompetentnych specjalistów zajmujących się przygotowaniem młodych ludzi do założenia rodziny oraz edukacji w zakresie pełnienia przez nich w przyszłości ról rodzicielskich;
- uwrażliwienie nauczycieli i wychowawców szkół na problem rozvodu w rodzinie, oni to bowiem mają możliwość szybkiego zaobserwowania, że coś niedobrego dzieje się z ich wychowankiem i udzielenia natychmiastowej pomocy;
- nawiązywanie aktywnej współpracy między szkołą (pedagogiem lub psychologiem szkolnym) a rodziną dziecka, w której trwa konflikt rozwodowy bądź nastąpił już rozwód rodziców, a dziecko nie radzi sobie z zaistniałą sytuacją;

²⁹ K. Bargiel-Matusiewicz, *Negocjacje i mediacje*, s. 105.

³⁰ A. Gójska, V. Huryn, *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, Warszawa 2007, s. 34.

- zaferowanie rodzinie dotkniętej rozwodem możliwości skorzystania z różnorodnych form poradnictwa i terapii;
- organizowanie grup wsparcia dla rozwiedzionych rodziców, którzy nie radzą sobie z przewyciężeniem kryzysu lub z samotną opieką nad dzieckiem, w placówkach szkolnych grup wsparcia dla dzieci rozwodu prowadzonych przez specjalistów;
- kształcenie i rozwój profesjonalnych form mediacji rodzinnych w sprawach rozwodowych, gdyż ta forma świadczenia pomocy jest w naszym kraju dalej mało spopularyzowana;
- przygotowanie rozwodzących się rodziców, w jaki sposób komunikować dzieciom o tym, że chcą się rozstać (praca nad rozwojem kompetencji komunikacyjnych rodziców);
- uświadamianie rozwodzącym się rodzicom, jak budować relacje z dzieckiem po zmianie struktury rodzinnej, by stawały się one głębokie emocjonalnie;
- informowanie rodziców o możliwych problemach wychowawczych, z jakimi mają do czynienia rodziny niepełne i jak wspierać dzieci w pokonaniu kryzysu rozwodu;
- propagowanie idei współrodzicielstwa i współodpowiedzialności rodziców za wychowanie małego dziecka pozostającego w rozbitej rodzinie.

Wyróżnione tu obszary problemowe powinny stać się miejscem głębokiej refleksji i konstruktywnych działań profesjonalistów zajmujących się rodziną. Tak ważnego problemu społecznego, jakim jest rozwód w rodzinie, nie należy bagatelizować i spychać na margines, udając, że nie istnieje. Wręcz przeciwnie, świadomość istniejącego zagrożenia, jakie stwarza kryzys rozwodu, obliuguje do nieustającego poszukiwania i wdrażania nowych form pomocy rodzinie. Powinniśmy cały czas podejmować próby polepszenia życia rodzin dotkniętych rozpadem małżeństwa.

SUMMARY

Every year an increasing number of divorces can be noticed in our country. According to the CSO in 2009, Poland recorded the highest number of divorces so far – 72 000. Also, there are predictions that in the coming years one should expect more increasing than decreasing trend in terms of the number of divorces in our country. Thus, there will be an increasing number of children, who will grow up in divorced families. A divorce of parents is a critical event for the entire family system. Minors and already grown up children are particularly vulnerable to the negative consequences of

parents divorce. Therefore, it becomes a matter of urgent to prepare the counselling programs that would support and assist entire families and their individual members experiencing a crisis of divorce. This help should also include a time when a family adopts a new structure and tries to start a “new chapter” of its life. Article addresses issues concerning the divorce in the family and provides practical hints for professionals working with families, as well as for parents facing decision of divorce. The presented text particularly emphasizes the different ways of help and support for a child of divorcing parents.

KEY WORDS: family, divorce, help and support, family mediation.

Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka

Parents in the process of enhancing the child's creative activity

Wprowadzenie

Od współczesnego człowieka (m.in. ucznia, pracownika) wymaga się kreatywności i odpowiedzialności za własny rozwój w różnych sferach życia. Sprzyjające temu zdolności twórcze zawsze rozwijają się w określonych warunkach społecznych, w których dochodzi do interakcji osoby ze środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym lub z różnego rodzaju instytucjami kulturalnymi. Społeczny kontekst rozwoju postaw twórczych dzieci stanowi więc ważny obszar rozważań pedagogicznych ukierunkowanych na poszukiwanie metod trafnego identyfikowania potencjału twórczego dziecka oraz stymulowania jego rozwoju. Treści artykułu koncentrują się wokół poszukiwania wpływu szeroko pojętej działalności wychowawczej rodziców w obszarze podejmowania przez ich dzieci aktywności twórczej. Rodzina jest pierwszym środowiskiem dziecka, w którym najwcześniej mogą zostać podjęte próby wspierania rozwoju jego twórczych predyspozycji. Rodzice mogą rozpocząć ten proces, zachęcając dziecko do kreatywności w wykonywaniu poszczególnych czynności dnia codziennego.

Twórczość w wymiarze egalitarnym. Pojęcie i typologia

Pojęcie twórczości codziennej jest wyrazem egalitarnego wymiaru twórczej aktywności człowieka. Według Ruth Richards twórczość codzienna to zdolność człowieka do innowacji znajdująca ujście w poszczególnych dziedzinach aktywności codziennego życia, m.in. w nauczaniu, wychowywaniu, kreowaniu reklamy, urządzeniu własnego domu czy

znalezieniu wyjścia z lasu kiedy zaginie¹. Z kolei Anna Craft, uwzględniając egalitarny charakter twórczości, proponuje termin: twórczość rozumianą jako dyspozycja do świadomego planowania życia, podejmowania decyzji i dokonywania wyborów służących dążeniu do indywidualnych celów życiowych. Domeną tego rodzaju twórczości jest myślenie możliwościowe (ang. *possibility thinking*), które prowadzi do odkrycia nowych perspektyw życiowych i uwidacznia się w samosterowności, chęci podejmowania ryzyka oraz otwartości poznawczej².

W wymiarze egalitarnym twórczość określa się więc jako cechę psychologiczną człowieka (obok innych cech, jak np. inteligencja, pamięć lub empatia) występującą w różnym nasileniu, którą można poddawać stymulacji poprzez stosowanie m.in. różnych technik rozwijania twórczości albo treningów umiejętności twórczych³. Zwolennicy tego podejścia uważają, że każdy człowiek posiada twórczy potencjał⁴. Warto zaznaczyć, że egalitaryzm w sposobie rozumienia twórczości nie neguje jej elitarnego znaczenia, zgodnie z którym o twórczości możemy mówić tylko w odniesieniu do wybitnych twórców, zdolnych do generowania dzieł o dużej wartości i nowości w skali powszechnej⁵. Należy również pamiętać, że twórczość egalitarną można interpretować jako:

- 1) przejaw ewolucji człowieka (osiąganie coraz wyższych poziomów rozwoju);
- 2) formę aktywnego uczestnictwa w kulturze;
- 3) formę kreatywności, aktywności polegającej na generowaniu produktów (w tym zachowań) nowych i wartościowych dla działającego podmiotu⁶.

Egalitarne podejście do twórczości implikuje wniosek, że dzieci dysponują wysokim potencjałem twórczym. Twórczość codzienna nie wymaga wysokiego poziomu realizacji podjętych działań twórczych ani obszernej wiedzy, więc również dzieci mogą ujawniać kreatywność w codziennym radzeniu sobie⁷.

¹ R. Richards, *Commentary II: Everyday Creativity and Gestalt Learning: Ansel Woldt's Message in terms of 7 Suggestions for Creative Education*, „Gestalt Review” 2009, nr 13(2), s. 154.

² M. Świągulska, *Twórczość w wymiarze egalitarnym – krytyczna prezentacja stanowisk*, w: *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Popek, R. E. Bernacka, C. W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. M. Zawadzka, Lublin 2009, s. 52.

³ Zob. m.in.: K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 70–71; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2003, s. 19–22.

⁴ M. A. Runco, *Education for Creative Potential*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2003, t. 47, nr 3, s. 321.

⁵ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 23.

⁶ M. Świągulska, *Twórczość*, s. 53.

⁷ M. A. Runco, *Creativity*, „Annual Review of Psychology” 2004, t. 55, s. 678.

Twórczość, jak wspomniano, jest podatna na stymulację. Rodzina stanowi więc ważne środowisko wsparcia dla prób twórczego działania dziecka od najwcześniejszego okresu życia. Rola rodziny w stymulowaniu twórczości dziecka bywa rozpatrywana w dwóch aspektach: osoby twórcze albo posiadały pogodną i szczęśliwą dzieciństwo, albo przeżyły urazy w rodzinie, które udało im się pokonać. W ich rodzinnym środowisku zdarzają się wydarzenia traumatyczne bądź konflikty rodzinne, których konsekwencją może być „ucieczka w twórczość” jako mechanizm obronny⁸. Kryzys, interpretowany jako punkt zwrotny, przełom, a nie tylko zagrożenie, stres czy osobista katastrofa, mają także wymiar pozytywny, może bowiem wzmacniać człowieka⁹.

Postawy rodzicielskie wspierające postawy twórcze dziecka

Ważnym elementem determinującym charakter oddziaływań rodziców na rozwój dziecka są postawy rodzicielskie. Właściwą relację rodzice–dziecko kształtuje podejście do dziecka pozbawione przesadnej koncentracji na jego osobie, a także bez nadmiernego dystansu. W tym kontekście kontakt rodziców z dzieckiem powinien być zrównoważony, swobodny i zdeterminowany poprzez wrażliwość na jego rzeczywiste potrzeby, a jednocześnie nie może być oparty na władzy i dyktowaniu lub uległości i bierności, ale wyznaczony poprzez stanowczość i konsekwencję, aby rodzice mogli stanowić dla dziecka podporę. Na prawidłowy kontakt z dzieckiem pozwalają takie postawy rodzicielskie, jak: akceptacja dziecka zarówno w aspekcie fizycznym, jak i umysłowym, współdziałanie z nim, dawanie mu właściwej dla jego wieku rozumnej swobody oraz uznawanie jego praw w rodzinie¹⁰.

Rezultaty badań Grażyny Mendeckiej ujawniły, że badani z ukształtowaną postawą twórczą (studenci kierunków artystycznych) wywodzą się z rodzin o ciepłej, przychylniej dla dziecka atmosferze, gdzie miłość dominowała nad odrzuceniem, a liberalizm nad wymaganiami¹¹. Brent C. Miller i Diana Gerard podjęły próbę podsumowania wyników licznych badań nad wpływem postaw wychowawczych rodziców na twórczy rozwój dziecka. Rezultaty tych badań

⁸ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 146.

⁹ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie*, Warszawa 2008, s. 113–114.

¹⁰ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973, 2009, s. 57–59.

¹¹ G. Mendecka, *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Częstochowa 2003.

pozwalają wnioskować, że rodzice twórczych dzieci traktują je z szacunkiem, wyrażają wiarę w ich możliwości, a także pozwalają im na pewną niezależność i wolność w działaniu. Relacje małżeńskie pomiędzy rodzicami oraz relacje rodzic–dziecko w rodzinach twórczych dzieci wydają się rozluźnione i częściej występuje w nich chłód emocjonalny we wzajemnych kontaktach niż w rodzinach dzieci mniej twórczych. Jeśli jednak relacje rodzic–dziecko charakteryzuje jawna wrogość i odrzucanie ze strony rodziców, wówczas ich dzieci wykazują niski poziom kreatywności. Podobnie nadmierna kontrola, dominacja i restrykcyjność raczej nie pojawiają się w obrazie rodziców kreatywnych dzieci¹². Można zatem przypuszczać, że rozwój twórczy dziecka wymaga zapewnienia mu poczucia elementarnego bezpieczeństwa, a jednocześnie niezbędnej dawki wolności i swobody myślenia oraz działania¹³.

Stymulowanie u dziecka motywacji sprzyjającej twórczości

Kolejnym obszarem stosunków pomiędzy rodzicami i dziećmi nastawionych na wspieranie kreatywności jest stymulowanie motywacji do podejmowania aktywności twórczej przez dziecko. W literaturze mocno ugruntowany jest pogląd, że motywacja autonomiczna (wspomagająca działanie autoteliczne podejmowane dla samego podmiotu) jest niezbędnym elementem aktywności twórczej¹⁴. Nie jest jednak jedynym motywem do twórczego działania, mogą nim być również pewne czynniki motywacji instrumentalnej (działanie mające określony cel zewnętrzny). Te dwa typy motywacji powinny być rozbudzone u dziecka w procesie wychowania i edukacji. Ważną rolę mają więc do odegrania rodzice i nauczyciele, przed którymi stoją wyzwania trudnych działań wychowawczych oraz edukacyjnych, wymagające głębokiej wiedzy, a także intuicji. Szkoła w znacznym stopniu koncentruje się na doskonaleniu działań celowych (określone zadanie, cel i czas)¹⁵. Wobec tego warto, aby rodzice podjęli

¹² B. C. Miller, D. Gerard, *Family Influences on the Development of Creativity in Children: An Integrative Review*, „Family Coordinator” 1979, t. 28, s. 310.

¹³ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 147.

¹⁴ Zob. m.in.: tamże, s. 89; A. Tokarz, *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1985; też, *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005, s. 23, też, *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*, w: *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, red. A. Tokarz, Kraków 2005, s. 55; też, *Stymulowanie motywacji sprzyjającej aktywności twórczej w szkole*, w: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Kraków 2005, s. 81.

¹⁵ A. Tokarz, *Stymulowanie motywacji*, s. 66.

trud wspierania także motywacji autotelicznej u dziecka, a nie tylko pobudzali jego aktywność twórczą poprzez zewnętrzne gratyfikacje. Ważnymi wskazaniem w tym zakresie są: tworzenie sytuacji zadaniowych wyzwalających ciekawość, wartościowych dla dziecka i wymagających fantazji; uwzględnianie faktu, że działanie powinno stwarzać możliwości utożsamienia się z zadaniem; umiejętne operowanie karami i nagrodami, uwzględniające ich autonomiczny albo instrumentalny charakter oraz rodzaj aktywności, do której się odnoszą. Jeśli motywacja jest zbyt niska, niemożliwe jest stymulowanie motywacji autonomicznej. Wówczas przy wykonywaniu określonych czynności warto wprowadzić nagrody zewnętrzne, aby podwyższyć motywację i wywołać zaciekawienie daną czynnością¹⁶. W przypadku rozwijania zdolności dziecka ważnym elementem jest postulat różnorodności oddziaływań i swobody wyboru działań. Rodzice powinni starać się, aby aktywność dziecka była zróżnicowana, wówczas ma ono większe szanse natrafić na te kategorie bodźców, sytuacji lub doznań, które są dla niego szczególnie satysfakcjonujące i nagradzające¹⁷.

Rola komunikacji wewnątrzrodzinnej w rozwijaniu twórczości dziecka

Z punktu widzenia pobudzania i rozwijania twórczych predyspozycji dziecka istotnego znaczenia nabiera sposób komunikowania się pomiędzy rodzicami i dziećmi. Odpowiedni wydaje się styl komunikacji rodzicielskiej polegający na rozmawianiu z dzieckiem, a nie na mówieniu do niego. Rozmowy rodziców z dzieckiem dają mu poczucie bezpieczeństwa, więzi emocjonalnej, psychicznego wsparcia, pozwalają zbudować zaufanie do rodzica, a jednocześnie pomagają w rozwoju jego autonomii i własnej tożsamości¹⁸. Rodzice powinni unikać komunikatów, które mogą niszczyć inwencję twórczą dziecka. Przykładowe niepożądane zachowania to np.: krytykanctwo, oskarżanie, przesadne pouczanie i przesadna tendencja do pomagania, blokowanie samodzielności dziecka. Natomiast prawidłowemu kierowaniu rozwojem twórczym dziecka sprzyjają: mówienie do niego od samego początku (nawet przed jego urodzeniem), dzielenie się z nim swoimi emocjami, odczuciami i spostrzeżeniami (wówczas dziecko również się tego nauczy), częste rozmawianie, dialog

¹⁶ Tamże, s. 85; A. Tokarz, *Motywacja jako warunek*, s. 69–70.

¹⁷ A. Tokarz, *Dynamika procesu*, s. 19–20.

¹⁸ M. Grygielski, *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, Lublin 1999, s. 174–175.

oraz otwartość na prowadzenie rozmów na tematy trudne, nawet w percepcji rodzica¹⁹. W interakcjach rodzice–dziecko każdy podmiot jest jednocześnie nadawcą i odbiorcą szeroko rozumianych komunikatów (zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych), swoistych dla każdej rodziny²⁰. Warto również w tym miejscu zauważyć, że efekt pracy twórczej (np. prace plastyczne, twórczość słowna) dziecka jest jedną z form komunikatu niewerbalnego o nim²¹.

Rodzice, którzy chcą pomagać dzieciom w kształtowaniu postawy twórczej, powinni mieć świadomość, że dziecko uzdolnione twórczo ma specyficzne potrzeby poznawcze, emocjonalne i społeczne oraz związane z ekspresją twórczą. Zaspokojenie ich wymaga m.in. zadbania o udział dziecka w dodatkowych zajęciach pozaszkolnych, zachęcania go do ciągłego zdobywania wiedzy oraz do kontaktu z rówieśnikami²². Odpowiedzialność za ich prawidłową realizację ponosi przede wszystkim rodzina i szkoła.

Rodzicielska diagnoza potencjału twórczego dziecka

Jakie są wobec tego możliwości rodzicielskiej diagnozy ponadprzeciętnych zdolności dziecka? Z jednej strony nasuwa się stwierdzenie, że rodzice mają korzystną sytuację do identyfikowania uzdolnień twórczych u swoich dzieci, ponieważ znają je od urodzenia i spędzają z nimi najwięcej czasu również wtedy, gdy uczęszczają one już do szkoły, podczas wakacji i dni wolnych od nauki. Osąd rodziców może być jednak zniekształcony przez emocjonalną perspektywę, z jakiej postrzegają własne dziecko (więzi emocjonalne)²³. Zdarza się, że nie akceptują tego, że ich uzdolnione dziecko czasem się złości lub jest rozczarowane porażką. Często starają się nie zauważać negatywnych emocji w zachowaniu dziecka, aby nie zaszkodzić jego wizerunkowi (dziecko idealne,

¹⁹ M. Jankowska, *Jak w rodzinie kształtować u dzieci kreatywność i twórczy styl życia?*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dąbrowska, A. Niedźwiecka, Kraków 2003, s. 72.

²⁰ B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań 2006, s. 21.

²¹ U. Szuścik, *Potrzeby estetyczne dziecka i ich wartość w procesach komunikowania się*, „Ruch Pedagogiczny” 2005, nr 1–2, s. 79.

²² B. Dyrda, *Uczniowie zdolni i ich specjalne potrzeby edukacyjne*, w: *Nauczyciel i rodzina w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka (szkic monograficzny)*, red. A. Stankowski, Katowice 2008, s. 119–121.

²³ F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*, Warszawa 1993, s. 62–63.

zdolne)²⁴. Z drugiej strony rodzice dzieci uzdolnionych nie dysponują profesjonalną wiedzą i umiejętnością wczesnego i trafnego diagnozowania ich zdolności oraz nie potrafią właściwie stymulować ich twórczego rozwoju poprzez dobór odpowiednich metod oddziaływania na nie²⁵.

Nie ulega jednak wątpliwości, że pierwsze obserwacje przeprowadzone przez rodziców są źródłem cennych danych jakościowych, które następnie mogą być wykorzystane przez nauczycieli w procesie identyfikacji poziomu twórczego rozwoju dziecka²⁶.

Podsumowanie i wnioski

Podsumowanie analizowanej w pracy problematyki przedstawię w tabeli 1 zawierającej treści dotyczące wybranych obszarów potencjalnych oddziaływań rodziców na twórczy rozwój ich dzieci w kontekście szans i możliwych zagrożeń wynikających z poszczególnych sytuacji i elementów życia rodzinnego.

Tabela 1. Szanse i ograniczenia potencjalnych oddziaływań rodziców na twórczy rozwój dziecka w wybranych obszarach życia rodzinnego

Potencjalny obszar wpływu rodziców na twórczy rozwój dziecka	Szanse	Zagrożenia
1	2	3
Występowanie traumatycznych sytuacji kryzysowych w rodzinie	Zaangażowanie się przez dziecko w aktywność twórczą może sprzyjać odzyskaniu równowagi psychicznej	Przedłużające się napięcie i stres utrudniający dziecku funkcjonowanie

²⁴ M. Szczerbiak, *Wywiad – rozmowa z rodzicami jako element procedury diagnozowania dzieci zdolnych*, w: *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Warszawa 2000, s. 91.

²⁵ L. Niebrzydowski, *Stymulowanie dzieci uzdolnionych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 9, s. 20.

²⁶ D. Dziedziewicz, *Twórczość dziecka – problemy identyfikacji*, w: *Identyfikacja potencjału twórczego*, red. M. Karwowski, Warszawa 2009, s. 51.

1	2	3
Rodzaj postaw rodzicielskich wobec dziecka	Postawy autonomiczne: dziecko czuje się szanowane i bezpieczne	Postawy o skrajnym nasileniu (nadmierna koncentracja na dziecku lub jawna wrogość): dziecku brak swobody myślenia i działania lub czuje, że nie jest kochane
Rozbudzenie motywacji do aktywności twórczej	Wzmacnianie zaciekawienia i fascynacji wykonywanymi czynnościami oraz zadowolenia i satysfakcji (nagrody wewnętrzne)	Niewłaściwe stosowanie kar i nagród: niskie wartościowanie efektów twórczych działań dziecka
Komunikacja między rodzicami i dziećmi	Gotowość do rozmów i otwartość na różne tematy	Niekonstruktywna krytyka, pouczanie
Dostrzeganie i zaspokajanie specyficznych potrzeb uzdolnionych dzieci	Realizacja potrzeb dziecka w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej oraz w sferze ekspresji twórczej	Nadmierna koncentracja na rozwoju sfery poznawczej i intelektualnej
Diagnoza ponadprzeciętnych możliwości dziecka	Możliwość długotrwałej i szczegółowej obserwacji dziecka	Brak obiektywizmu w ocenie dziecka z powodu emocjonalnego zaangażowania rodzica

Źródło: Opracowanie własne.

Zasygnalizowana w pracy analiza problemu na pewno nie jest wyczerpująca. Zaproponowanie optymalnego zestawu oddziaływań rodzicielskich stymulujących rozwijanie twórczego potencjału dzieci wciąż wymaga poszukiwań przez badania empiryczne. Na podstawie przywołanej literatury można jednak sformułować kilka wniosków dla rodziców, którzy powinni:

1. Poszerzać swoją wiedzę, aby dostrzec (wcześnie rozpoznać) twórczy potencjał dziecka;
2. Zdobyć się na akceptację niekonwencjonalnych, „niepokornych”, odważnych zachowań dziecka;

3. Zapewniać dziecku swobodę w wykonywaniu różnych czynności, a jednocześnie dbać o jego bezpieczeństwo;
4. Rozwijać w dziecku cechy kreatywnej osobowości zarówno poprzez rozsądne formułowanie oczekiwań i stosowanie nagród zewnętrznych, jak również podkreślanie wartości odczuwania przyjemności i satysfakcji z twórczo wykonanej pracy (twórczego rozwiązania problemu);
5. Wyrażać gotowość do rozmowy i współdziałania z dzieckiem podczas wspólnego wykonywania obowiązków;
6. Zachęcać zdolne dziecko do kontaktów z rówieśnikami, dbając o jego rozwój społeczny;
7. Zaakceptować zdarzający się dziecku zły humor z powodu porażki i pomóc poradzić sobie z negatywnymi emocjami (relaks, refleksja);
8. Proponować dziecku różnorodne zajęcia, co zwiększa jego szanse na wielość doznań, udział w rozmaitych działaniach, które pozwolą wykorzystać własne predyspozycje i doświadczać osobistej satysfakcji.

SUMMARY

This article focuses on the very important and frequently addressed problem of the supportive role of the family environment in developing creative attitudes in children. The primary focus of this paper is the area of parental influence, since parents are the most important figures in a child's life. These influences are characterized by several dimensions of parental influence such as: parental attitudes, interpersonal communication in a family, arousing motivation in a child to undertake creative activity as well as recognizing and satisfying specific needs of a creative child. This paper also considers parental capabilities with regard to supporting and stimulating creativity development in children in some selected aspects of family life. It also notes the some of the unfavorable conditions (inhibitions, threats, limitations) of parental activities.

KEY WORDS: egalitarian creativity, stimulating creativity, parental influences.

„Życie na pół trudne”. Językowy obraz dorosłości i dorosłych w wypowiedziach dzieci przedszkolnych

“Half-difficult life”. The linguistic image of adulthood and adults in pre-schoolers utterances

... od języka zależy świat, który się opisuje¹
Wiesław Myśliwski

Wprowadzenie

Od kiedy Akademia Zdrowego Rozwoju odwiedza polskie miasta ze swoją wystawą *Świat oczami dziecka*, pytanie o korzyści pedagogiczne ze zrozumienia punktu widzenia kilkulatek zyskało wymiar nie tylko teoretyczny, lecz także empiryczny. Jej eksponatami są bowiem zwykle domowe sprzęty (stoły, stolki, meble kuchenne, urządzenia itp.) znajdujące się w zaimprovizowanym (stereotypowym) domu. Niezwykle są za to ich rozmiary – o wiele większe od sprzętów domowego użytku, którymi jesteśmy otoczeni na co dzień. Dlaczego? Chodziło o to, by zwiedzający popatrzyli na świat z perspektywy dziecka, jego oczami i poczuli „jak to jest być dzieckiem”². Zaciekawieni, ale i zdziwieni ludzie komentowali, że wystawa uświadomiła im, jak wiele rzeczy, które wydawały im się proste i zwykłe, nagle okazały się trudne i dziwne. Chociażby to, jak dziwnie i monstrualnie wyglądają przedmioty na stole, gdy spogląda się na nie oczami, które znajdują się zaledwie kilka centymetrów ponad blatem. Zwiedzający zaobserwowali znany im świat z innego – dziecięcego –

¹ K. Janowska, *Wszystko jest mową. O powieści „Kamień na kamieniu”. Rozmowa z Wiesławem Myśliwskim*, www.polityka.pl/kultura/rozmowy/275781,1,rozmowa-wieslawem-myśliwskim,read (dostęp: 10.12.2013).

² <http://wiadomosci.wp.pl/gid,11394401,gpage,7,img,11394402,title,Jak-to-jest-byc-dzieckiem,galeria.html> (dostęp: 12.12.2011).

punktu widzenia. I doświadczyli, że nie wygląda on tak samo, wszak to, co się widzi zależy od tego, kto i jak patrzy³.

Warto byłoby tę opisaną „odpowiedniość” zbadać także w języku i wypowiedziach dzieci. Szczególnie interesujące może okazać się odwrócenie perspektywy i spojrzenie na świat dorosłych oczami dzieci przez pryzmat komunikatów przez nie konstruowanych. Niniejszy tekst podejmuje więc problem rekonstrukcji wycinka językowego obrazu świata w domenie dorosłość z nadzieją na dotarcie do sposobów konceptualizacji dorosłych przez kilkulatek. To zaś może okazać się przydatne wszystkim podmiotom bezpośrednio zaangażowanym w wychowanie dziecka nie tylko jako materiał poglądowy, lecz także jako wskazówki do sformowania swojego profilu, zarówno osobistego jak i zawodowego.

Dziecko – język – obraz świata

Jeszcze większe różnice, znamionujące inny sposób percepcji, a także kategoryzacji i konceptualizacji rzeczywistości, pojawiają się przy próbach opisu świata dorosłych przez dzieci. Owe konceptualizacje dostępne są dzięki werbalizacjom zawartym w ich wariantach tekstowych, które Celestyn Freinet nazywa „swobodną ekspresją dziecięcą”⁴, a Jean Piaget „wywołaną”, bo zasugerowaną tematem czy pytaniem, wcześniejszą wypowiedzią⁵. Językoznawstwo kognitywne, uwzględniając ustalenia nauk o poznaniu, także z zakresu psychologii rozwojowej oraz społecznej i nauk o kulturze, wskazuje na to, że badając realizacje i zachowania językowe (komunikaty) dzieci, można zrekonstruować to, co określa się mianem językowego obrazu świata⁶. Jest on wypadkową tego

³ „Zasada” kognitywistów sformułowana przez E. Tabakowską brzmi: „To, co widzimy zależy od tego, jak patrzymy”. Zob.: E. Tabakowska, *Komunikowanie i poznanie w językoznawstwie*, w: *Polonistyka w przebudowie*, red. M. Czermińska, t. 2, Kraków 2004, s. 655.

⁴ C. Freinet, *Zarys psychologii stosowanej w wychowaniu*, w: tenże, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Warszawa 1976, s. 77.

⁵ J. Piaget, *Jak dziecko sobie wyobraża świat*, tłum. M. Gawlik, Warszawa 2006, s. 76n.

⁶ Definicję językowego obrazu świata przyjmuję za J. Bartmińskim, który stwierdził, że: „JOS jest zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy »utrwalone« w gramatyce, słownictwie, w kliszowych tekstach, np. przysłowia, ale także sądy »presuponowane«, tj. implikowane przez formy językowe utrwalone na poziomie społecznej

co „zewnętrzne”, narzucone przez język dokonujący kulturowej kategoryzacji, a nawet stereotypizacji, oraz tego co wewnętrzne: mentalne, psychiczne, będące wynikiem procesów rozumienia i interpretacji wpisanych w konkretny komunikat językowy. Nieustabilizowana do końca kompetencja językowa, komunikacyjna i pragmatyczna dzieci może być w tym przypadku przeszkodą w werbalizacji, ale też źródłem kreacji językowej⁷. Język dzieci jest czymś więcej niż narzędziem komunikacji⁸, to „żywiol mowny”, który nie ogranicza się do odbijania rzeczywistości zewnętrznej. Pozwala ten świat porządkować i modelować „na miarę przestrzeni psychicznej mówiącego”⁹, tworzyć i podtrzymywać więzi interpersonalne. W realizacjach językowych ujawnia się podmiotowy sposób interpretacji, co oznacza, że indywidualne przeświadczenia i emocje dziecka mają wpływ na treść określanego przez nie pojęcia, co jednak w dużej mierze pozostaje w zgodzie z założeniami semantyki kognitywnej. Ta zaś wskazuje, że znaczenie w języku dzieci, określanym też ze względu na kategorię wieku *biolektem dziecięcym*, ma charakter procesualny, angażuje zarówno elementy leksykalno-formalne języka, jak i pragmatyczne (socjalizacja, wiedza kulturowa, performancja)¹⁰.

wiedzy, przekonań, mitów, rytuałów”; J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, s. 12.

⁷ G. Leszczyński pisał, że: „Dziecko żyje w świecie językowego żywiołu. Widać to w upodobaniu do prowadzenia zabaw i eksperymentów językowych, wyzyskiwania polisemii i homonimii, tworzeniu ciągów nowych znaczeń, świadomym naruszaniu reguł gramatycznych i logicznych”; G. Leszczyński, *Język dziecka, a obszar kultury*, „Wychowawca” 2002, nr 1, http://wychowawca.pl/miesiecznik/12_108/11.htm s. 22 (dostęp: 21.02.2012). Zob. też: M. Utwald, D. Zagożdżon, *Dziecięce definiowanie świata oraz rola dorosłego w rozwoju komunikacji u dzieci*, <http://www.karan.pl/index/?id=93db85ed909c13838ff95ccfa94cebd9> (dostęp: 21.02.2012).

⁸ J. Pomsta-Porajski, *Nasze dziecko mówi: Mowa jako narzędzie działania dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 3, s. 146.

⁹ „Słowo nie ogranicza się do bezpośrednich odniesień do rzeczywistości zewnętrznej do jej nazywania, »fotograficznego odbijania« świata, przeciwnie: pozwala świat ten modelować na miarę przestrzeni psychicznej mówiącego. Za słowem kryje się interpretacja świata, sposób jego rozumienia, pojmowania, ale także kreacji. Język nazywa rzeczywistość obiektywną i realną, jednocześnie daje wyraz światu wewnętrznego, subiektywnego, przeżywanego przez podmiot, widzianego jego oczami; zawiera w sobie równoległe oba rodzaje treści: te zobiektywizowane, odnoszące się do zewnętrznie istniejącego porządku rzeczywistości, i te osobiste, jednostkowe”; G. Leszczyński, *Język dziecka*, s. 23.

¹⁰ J. R. Taylor, *Gramatyka kognitywna*, przekład M. Buchta, Ł. Wiraszka, Kraków 2007, s. 528.

Ten aspekt widoczny jest w wypowiedziach dzieci przedszkolnych podejmujących temat dorosłości. Oczywiście semantyczna domena dorosłości realizuje różne profile, począwszy od wyodrębniania i nazywania obiektów i zjawisk dzięki układom antynomicznym typu: dziecko–dorosły, dziecięcy–dojrzały, mały–duży, młody–stary itd, po ich wartościowanie i hierarchizowanie, nie-rzadko emocjonalne.

Podstawę moich analiz stanowi korpus tekstów zebranych podczas bezpośrednich kierowanych rozmów z pięcioletnimi dziećmi z kieleckich i podkieleckich przedszkoli, wzbogacony o kontekst wypowiedzi z audycji radiowych Katarzyny Stoparczyk *Dzieci wiedzą lepiej*, emitowanych w radiowej Trójce¹¹ i wydanych w formie płyty CD.

Konceptualizacje dorosłości

Konceptualizacje dorosłości ujawniają się w wypowiedziach dzieci przez odniesienia do konkretnego egzystencjalnego. Są one wynikiem dziecięcych spostrzeżeń w zakresie codziennych działań lub emocji, gdyż człowiek wyróżnia i nazywa to, co wywołuje w nim jakieś uczucia lub pragnienia, albo jest związane treściowo z jego działaniem, uprzednim doświadczeniem, wyobrażeniem. Pojęcie dorosłości profilowane jest przez dzieci w kontekście obowiązku i pracy, której poświęca się bardzo dużo czasu. Z tego powodu przedszkolaki określają dorosłe życie jako *życie na pół trudne*, ponieważ obietnicę wolności od przymusu słuchania innych skutecznie psuje perspektywa trudu pracy, oznaczająca rezygnację z przyjemności zabawy. Dorośli wszak:

Muszą ciągle pracować i się pocą (Kamil.);
Moja mama pracuje w pocie czoła (Julka);
Trzeba gotować jedzenie i się trudzić (Marysia);

¹¹ Materiał tekstowy został zebrany przeze mnie i moją seminarzystkę Justynę Ladycę w ramach seminarium dyplomowego „Język dzieci i młodzieży”. Korpus zawiera 192 komunikaty dzieci pięcioletnich na temat dorosłości i dorosłych. Składają się nań wypowiedzi zarejestrowane podczas wywiadu uczestniczącego, kierowanego z dziećmi uczęszczającymi do Przedszkola nr 14 w Kielcach oraz do przedszkoli w Bilczy i Stykowie (badania przeprowadzono w kwietniu i maju 2010 roku), a także wypowiedzi dzieci ze wskazanej audycji K. Stoparczyk *Dzieci wiedzą lepiej*. Zob.: http://merlin.pl/Dzieci-wiedza-lepiej-2-Kasia-Stoparczyk_Polskie-Radio/browse/product/4,490511.html (dostęp: 20.11.2011).

Mojego taty ciągle nie ma, bo pracuje za granicą (Kuba).

Aktywizacja znaczenia związku frazeologicznego „pracować w pocie czoła” dodaje wypowiedzi głębi i ekspresji, zwłaszcza że punktem odniesienia staje się tu także dorosłość (dojrzałość) społeczna tak naturalna jak „czerwony kolor dojrzałego jabłka” (Natalia). Wszak także „dziecko dużo je i wyrośnie” (Kamila). Dorosły – zdaniem dzieci – jest ten, kto:

Ma pracę i zarabia pieniądze (Natalia);
Ma żonę i dzieci (Ola);
Robi jedzenie dla dzieci (Maciek).

Aspekt powinności został uzupełniony o atrybuty i ocenę zachowań dorosłych, gdyż zwykle ten:

Jest duży i nudny (Krzyś); Nie bawi się z dziećmi (Ola).

Czuje przewagę nad dzieckiem, więc pozwala sobie na niewłaściwe zachowania:

Dorośli mówią dzieci śmieci. Dzieci to są ludzie, ale mówią dzieci śmieci (Nela).

Domena dorosłości oprócz profilu pracy i dojrzałości wyodrębnia też inny układ antynomiczny – dziecięcy (młody): „mający mało lat” (Kinga); „jeszcze niezniszczony” (Krzyś); „z białą sukienką” (Ola), dorosły (zmierający ku starości): „duży”, „o dużym wzroście”, „mający więcej lat”, „chyba czterdziestka albo pięćdziesiątka”, „pomarszczony troszeczkę” (Rafał), precyzujący to znaczenie.

W tym kontekście w postaci konotacji semantycznych ujawniają się kwestie pewnych stanów egzystencjalnych związanych z dojrzałością i dorosłością. Chodzi o starzenie się, które jest interpretowane w kategoriach stanów negatywnych – „Mój dziadek jest stary jak świat” (Kamil), gdyż wiąże się z niedomaganiem:

Mój dziadek nie pamięta, gdzie ma recepty (Krzyś);
Moja babcia ma laskę do chodzenia (Ola),

a także z nieuchronnością śmierci jako naturalnej konsekwencji przemijania, czyli „odejściem na zawsze do trumny” (Natalia), „do grobu” (Kinga):

Klaudia mówiła, że jak ktoś jest duży to umiera, a ja jej powiedziałem, że jak jest stary (Maciek);
Po co się odchudzać, przecież musisz być stara i umrzeć (Maciek do swojej mamy).

Na marginesie warto zaznaczyć, że dzieci świetnie zdają sobie sprawę ze swego statusu egzystencjalnego i przywileju młodości, a więc odległości od śmierci, niemniej jednak na własny użytek tworzą swoiste konsolacje – amalgamaty wierzeń religijnych, baśni, filmów, gier komputerowych. Ci, którzy odchodzą „żyją tak na niby w niebie” (Kinga), „żyją z Jezusem i aniołami” (Magda), „żyją po raz kolejny w innej postaci” (Maciek).

W polu semantycznym dorosłości należy wyodrębnić też uczucia i emocje. Dzieci mają dość duże rozeznanie w zakresie rozumienia pojęć typu miłość i przyjaźń, chętnie o nich mówią, być może dlatego, że konotują one towarzyszące im słowa i gesty: czułość, miłą atmosferę, bliskość. Ta sfera jest zarezerwowana dla najbliższych, więc miłość konotuje małżeństwo i zakładanie rodziny. Być może dzieci czują, że formalne związki cementują efemeryczne, bo abstrakcyjne, a więc trudne do ukonkretnienia przez nie uczucia. Przyjaźń i miłość zdaniem dzieci może realizować się „tylko w małżeństwie”, gdyż dorosli wówczas:

mają wspólną kasę, dzieci, kota, a niekiedy nawet żółwia (Marek).

Miłość przywołuje także określone czynności zarezerwowane niejako dla dorosłych, bo dzieci:

są jeszcze małe, nie rozumieją, nie mają piersi, nie mają niczego dorosłego, zarostów i nie mają takiego gustu. Nawet nie wiedzą, co to jest (Staś);
 Że człowiek się w kogoś zapatrzy i chce się w nim zakochać na amen. To jest, że wszystko jest na maksa, jak w pacierzu, w noc poślubną jak kopciuszek (Ola);
 Dziewczyny, jak już mają wybranego chłopaka, to kupują mu obrączkę, mówią zaręczam cię, a on się buntuje, później idą do kościoła, zapraszają gości i wszyscy się „usiedzają”, no i jest wzruszenie (Kasia);
 Kiedy nikt nie patrzy pierwszy pocałunek sobie robią, a drugi jak ktoś patrzy (Tomek);
 Pierwszy może nie wyjść, a drugi to już łatwe jest. Mali chłopcy i małe dziewczynki nie powinny na to patrzeć. To dla nich śmiech (Kasia).

Równie ważne są pozytywne emocje, budujące korzystny wizerunek dorosłości i kształtujące określone rozeznanie aksjologiczne. To zaś jest podstawą zabiegów metonimii przekładającej treści abstrakcyjne na zmysłowe. I tak *dobry* to dla dzieci *ładny, piękny*, a *zły* – *brzydki, groźny*:

Złość to jest kłótnia o samochód, złość widać po oczach (Kinga);
 Są całkiem ciemne. Wysyłają granaty (Natalia);
 Jak kobieta jest cała piękna, to musi być dobra, bo wtedy tatuś nie ma problemu z dobrą żoną (Kinga).

Poza tym „piękna kobieta staje się złą kobietą i brzydką i można się nieźle zmylić” (Kinga).

Ciekawe, że ta prawidłowość w mniejszym stopniu określa mężczyzn, być może dlatego, że w kulturowym stereotypie mężczyzny cecha piękna nie jest konieczna. Mężczyzna jak będzie zły, to „żona nie będzie z nim i nie ugotuje mu rosółu” (Natalia). Sam więc na tym straci. Wnikliwość obserwacji dzieci, których intuicja interpersonalna, a więc i inteligencja społeczna jest duża, podkreślają wypowiedzi wskazujące na zaraźliwość złości, a więc to, co filozofia społeczna określa frazą: „zło rodzi zło”. „Złością się można zarazić” – mówi Kinga. „To jest bardzo straszna zaraza, to potworne” – potwierdza Kinga. Towarzyszy jej przemoc i eskalacja konfliktu:

Ty mu przylejesz raz i może być bitwa albo wojny domowe (Staś).

Z podanych przykładów wynika, że źródłem równoprawnej wiedzy potrzebnej do konceptualizacji może być zarówno percepcja zmysłowa, własna empiria, jak i przekaz dorosłych o „złych” żonach lub mężach:

Mój kuzyn miał już dwie żony, powiedział, że jak mu z trzecią nie wyjdzie, to zostanie biskupem (Krzyś).

Warto więc przyjrzeć się obrazowi funkcjonowania dorosłych w przykładowych relacjach międzyludzkich z punktu widzenia dziecka.

Dorośli w rolach społecznych

Domenę dorosłości wzbogacają także czynności lub stany związane z funkcjonowaniem w określonych rolach społecznych. Te najbardziej wyraziste to kulturowe role płciowe. Dorośli pojawiają się tu w typowych i wyrazistych kontekstach znaczeniowych:

Mężczyźni są twardzi, a baby lubią tylko gadać, a małe bawić się lalkami i nic z tego nie mają (Szymek);

Kobiety lubią baby, tylko gadają z nimi, ile sobie chcą (Kuba).

Ów podział podkreślają też używane chętnie przez dzieci „dorosłe” frazeologizmy potoczne typu „męskie sprawy”, „babskie sprawy”:

Siedzimy (z tatą i jego kolegą) we trzech mężczyznów i mamy męskie sprawy (Julek).

Funkcjonowanie w społeczeństwie kobiet i mężczyzn dzieci kojarzą też z rolami ojca i matki oraz najbliższej rodziny, np. babci i dziadka. Wszystkie rejestry związane są z obserwacją dzieci, przy czym widoczna jest waloryzacja postaw. I tak mamę postrzegają przez pryzmat tej, która się o nich codziennie troszczy, „sprząta i gotuje” (Natalia), ale też „zawsze umie pocieszyć” (Kinga), stąd stoi na najwyższej pozycji: „jest ważniejsza od taty i brata”. Opinię tę nie w pełni potwierdzają chłopcy:

Wszyscy wiedzą, że mamusie rodzą dzieci, ale tatuś też jest ważny (Maciek).

Tymczasem *bycie ojcem* zdaniem najmłodszych to nie tylko posiadanie dzieci, choć to ważny składnik tego pojęcia, w przeciwnym razie mężczyznę czeka albo „wujostwo albo dziadostwo”; to przede wszystkim dbanie o rodzinę: „zarabiać pieniądze dla mnie” (Ola), „zarabiać na opiekunki” (Ania), i swój wizerunek moralny: „nie może kraść, przynajmniej na początku, nie może mordować, nie może zatapiać” (Julek), za to „musi być miły i grzeczny” (Ania). Zapracowany ojciec to element stereotypu kulturowego, więc w większym stopniu wybacza mu się brak czasu dla dziecka niż mamie. Ania mówi tak:

Jak się jest tatusiem, to się ma dużo spraw na głowie. [...] Tatuś codziennie skanuje różne takie głupoty do pracy, mama ogląda swoje filmy, których tatuś nienawidzi, a opiekunka się nudzi.

Dzieci, obserwując funkcjonowanie dorosłych w określonych predestynacjach społecznych, wskazują także na prawidłowość i pewien stereotyp egzystencjalny, który już w biblijnej księdze Koheleta został określony słowami „Wszystko ma swój czas pod słońcem”: „W dorosłym życiu to są ludzie i oni są w takiej drobności, że się kochają” (Maja), ale: „Najpierw muszą się zaręczyć, a później dwa miesiące czekają na ślub, a trzy na dziecko” (Weronika). Julek podkreśla natomiast, że „ślub jest zawsze tragiczny”, bo „oni są oczadziali tą miłością”. Poza tym twierdzi, „że są to ostatnie fajne chwile w ich [narzeczonych] życiu”. Ciekawa jest w tym względzie opinia Weroniki: „każdy ma po jednej szansie, żeby powiedzieć »tak«, jak ją straci, to musi zostać jarozsem”. Oczywiście ostatni z zacytowanych wyrazów został użyty w złym znaczeniu. Niemniej jednak interpretacje rzeczywistości społecznej są werbalizowane przez dzieci przy kompetencji językowej i komunikacyjnej typowej dla pięciolatka. Niedostatek wiedzy uruchamia „mechanizm obronny” w postaci fantazjowania¹², dzięki któremu można uzupełnić tę „lukę”.

¹² K. Gąsiorek, „Fantazjowanie” w definicjach dziecięcych (na przykładzie nazw wartości), w: *Dziecko – język – tekst*, red. B. Samburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2010, s. 85.

Przykładem zadziałania tego mechanizmu jest użycie słowa *jarosz*. Kojarzone jest z pewnym wyzbyciem się, ograniczeniem, rezygnacją, więc być może to wpłynęło na motywację wyboru tego leksemu.

Rzeczywistość społeczna przynosi też doświadczenia związane z niedostatkiem uczuć i nieporozumieniami małżeńskimi, których konsekwencją jest rozwód. Zdania dzieci co do semantyki rozwodu są różne – jedne werbalizacje odnoszą się do sfery emocji, inne mają wymiar bardzo „praktyczny”:

Rozwód to jest coś takiego, kiedy dziewczyna z chłopakiem się pokłóca i to jest bolesciwe, bo nie wiadomo kto może zabrać dziecko, czy tata czy mama (Ola);
To nie jest dramat największy, bo można sobie znaleźć męża, żonę, zupełną nowkę (Krzyś);
[Ale] jak człowiek ma już psa i ochronę i garaż, nie musi się rozwodzić (Magda).

Brak miłości, kłótnie, nieporozumienia nie są więc koniecznym warunkiem rozwodu. Zdaniem dzieci więzi materialne mogą okazać się skuteczniejsze w podtrzymywaniu małżeństwa niż uczucie, zwłaszcza że:

Po ślubie to oni się już znają. Co to ciekawego? A jak nie jest to ciekawe, to ludzie się dziwią: „po co ja się ożeniłem”. I wtedy zaczyna się awantura ... (Kasia).

Waloryzując świat dorosłych, dzieci hierarchizują go ze względu na aspekt bytowy, ale podkreślają też funkcjonowanie w określonych rolach zawodowych. Te osoby, z którymi dziecko ma lepszy, trwalszy kontakt, zna bezpośrednio lub na przykład z relacji książkowych i co do których buduje bardziej złożoną wypowiedź, odbierane są bardziej pozytywnie. Dobrym przykładem są tu konceptualizacje nauczyciela.

Po pierwsze, zgodnie z prototypowym znaczeniem to „osoba, która wychowuje dzieci” (Kamil), po drugie, musi mieć odpowiednie predyspozycje: „niektórzy nauczyciele muszą się sami wychować, żeby się brać za dzieci” (Michał), a najlepiej się na trudne warunki nauczania uodpornić, czyli „zaszczepić, żeby nie mieć choroby na dzieci” (Kasia). Według dzieci nauczyciel powinien znać swoje miejsce w hierarchii społecznej, bo „jest ważny, ale bez przesady. Pani taka ważna nie jest jak rodzice... wychowują od małego, troszczą się, dają jeść... A taki nauczyciel pokrzyczy, pokrzyczy, ale nie jest taki jak mama” (Ola)¹³. Warto zwrócić uwagę, że wskazane konceptualizacje nie uwzględniają zwykle predykatu lek-

¹³ W tym aspekcie dzieci określają również posiadanie przez nauczyciela autorytetu: „Podobny do mamy i taty” (Kamil) oraz „taka nadmuchięta, nadęta” (Ola o nauczycielce, wskazując na powagę zawodu).

sykalnego, ale znaczenie opisowe związane z konkretnymi czynnościami, np.: „mama kładzie paniom maseczki na twarz i plecy, a tata maluje u ludzi” (Weronika), strażak „gasi pożary” (Maciek), lekarz „przepisuje lekarstwa” (Klaudia).

Pozostać dzieckiem... Zakończenie

Mimo podziwu, że „duzi mogą więcej” (Maciek), bo choćby „mogą robić zakupy”, „prowadzić samochód, malować się” i „prowadzić odrzutowiec”, dzieci nie tęsknią za dorosłością. Świadczą o tym deklaracje: „Nie chcę być dorosły, prawda, że nie urosnę?”. Istotną przeszkodą jest powaga przypisywana dorosłym, gdyż: „Dorośli muszą się dobrze zachowywać, nie pajacować” (Maciek).

Ten sposób ujmowania domeny dorosłości świadczy o takiej konkretnej konceptualizacji, która wiąże się z doświadczeniami i emocjami dzieci. Świat dorosłych rejestrują w kategoriach obowiązku i powinności. Toteż z jednej strony dorosłe życie jest tylko „trochę fajne, bo można oglądać wiadomości”, ale „nie jest śmieszne” (Maciek), a z drugiej przypisuje się mu określone pragnienia: chcę być dorosły, bo „chciałbym pojechać na ryby”, „zbudować dom”, „chodź na przyjęcia” itp. Ta kategoryzacja świata jest oparta na wiedzy odzwierciedlonej w dziecięcych określeniach, wyobrażeniach i przekonaniach związanych z konotacją semantyczną. Częściowo pokrywa się ona z semantyką jednostki leksykalnej: dorosły i dorosłość¹⁴, ale znaczenie w biolektcie dziecięcym rozbłyскуje wieloma kontekstami i asocjacjami. Jawi się jako proces, nie jest więc ściśle związane z arbitralnością znaku językowego. Krystalizuje się w kontekście obserwacji podmiotowej i analizy społeczno-kulturowej w procesie socjalizacji dzieci.

Wpływ na kształt wypowiedzi dziecięcych, u których fundamentów leży konceptualizacja, ma zapewne sposób percepcji uwarunkowany rozwojem psycholingwistycznym dziecka, ale też wyobraźnia, która pozwala dopełnić miejsca „niedookreślone”, a nawet skutecznie zastąpić potoczną wiedzą empiryczną lub książkową.

¹⁴ Według *Uniwersalnego słownika języka polskiego* dorosły to ten, „który osiągnął odpowiedni wiek, odpowiedni rozwój fizyczny i psychiczny; dojrzały właściwy dorosłemu, dojrzałemu człowiekowi, taki jak u dorosłego”; hasło: *dorosły*, w: *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2003.

Na koniec pozostaje zadać pytanie, które zasadniczo wpływa na kwestie integracji sfer dziecka i dorosłego: czy to, że świat dorosłych odzwierciedlony w tekstach dzieci jest taki „dziwny”, zależy od języka, w którym się go opisuje, czy jest po prostu wielowymiarowy i dziwny z natury...

SUMMARY

The article shows the reconstruction of “element” of the linguistic image of the world of pre-school children (mainly five-year-olds) in the range of their perception, categorization and conceptualization of adulthood and adults. The way to reach this vision are semantic analyses of specific texts (statements) of children, resulting from free verbal expression. They reveal not only external linguistic disposition, typical for that biolect, but according to assumptions of cognitive (anthropological) linguistics, also “internal potential”, connotative one, indicating the perception and valuation of social space by children. With the help of language it is possible not only to name but also valorize and create reality due to a certain point of view and the prospect. Examined statements about adults exemplify subjective, natural and true way of understanding and depicting surroundings.

KEY WORDS: the reconstruction, the linguistic image of the world of pre-school children.

Świat na językach dzieci – ewolucja konceptualizacji w okresie nauczania zintegrowanego

The world on the tips of children's tongues – the evolution of conceptualisation in the period of integrated teaching

Wprowadzenie

Przeprowadzone przeze mnie wśród dzieci badanie polegające na wyjaśnieniu tej samej listy pojęć przez dwie grupy wiekowe, którego celem była analiza ewolucji kompetencji definiowania na przestrzeni nauczania zintegrowanego, przyniosło interesujące wyniki, dotyczące zarówno formy, jak i treści wypowiedzi oraz informacje o obrazie świata w dziecięcych umysłach wyrażonym przez werbalne i niewerbalne środki wyrazu. Rezultaty przeprowadzonej obserwacji wykazują pewną typowość postaw ideologicznych i językowych dzieci sześcioletnich z oddziału przedszkolnego, stojących u progu nauczania zintegrowanego, i dzieci dziewięcioletnich, kończących ten etap edukacji.

Stopień zaawansowania rozwoju językowego i konceptualizacji przejawiał się w sposobie definiowania pojęć doświadczalnych zmysłowo i metafizycznych, które wyjaśniane były przez dzieci poprzez skojarzenia bazujące na doświadczeniach własnych lub cudzych oraz na wyobrażeniach powstałych na gruncie słownych przesłanek, opowieści. Jak zauważyła Barbara Guzik:

Wyobrażenia dziecka w sposób eklektyczny czerpie ze wszystkich możliwych źródeł, z aktualności, wspomnień, reminiscencji... Dziecko przejawia upodobanie do tego, co ogromne i sensacyjne, a więc wymyśla sobie, kształtuje, łamiąc schematy, by otworzyć je w klimacie niezwykłości; inwencja dziecka rządzi się swoimi prawami¹.

¹ B. Guzik, *Diagnozowanie językowego obrazu świata (na przykładzie wypowiedzi uczniów klasy IV szkoły podstawowej)*, w: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Oźdzyński, Kraków 1995, s. 333.

W przypadku badanej grupy skojarzenia oparte na doświadczeniu motywowane były najczęściej związkami sytuacyjnymi, związane zaś z wyobrażeniem – kategoriami pojęciowymi.

Wśród skojarzeń, będących podstawą do stworzonych definicji, możemy wyróżnić skojarzenia konkretne, empiryczne, gdyż ich przedmiot jest doświadczalny zmysłowo. Ta prawidłowość jest typowa dla tworzenia definicji przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Operacje myślowe na wczesnym etapie rozwoju prowadzą nawet pojęcia abstrakcyjne i niematerialne do rzeczywiście, obserwowalnych przedmiotów, osób, zjawisk. Nawet dzieci między dziesiątym a dwunastym rokiem życia przejawiają postawę realistyczną, nastawienie bardziej na świat rzeczy niż idei i pojęć², jak dowiodła Barbara Guzik, powołując się na teorię Jeana Piageta. Im młodsze dzieci, tym prostsze skojarzenia, co ilustruje wysoka frekwencja tego typu definicji u dzieci przedszkolnych.

Doskonałym przykładem tych skojarzeń są następujące wypowiedzi:

Małżeństwo: To dwóch ludzi, co się żenią, idą do kościoła, żeby sobie założyć obrączki [dziecko naśladuje ruch zakładania na palec obrączki]. Pani młoda ma białą suknię i welon [dziecko gładzi się po włosach], a pan młody też jest ładnie ubrany (Ola, 6 lat).

Dziewczynka związek między kobietą i mężczyzną, pewną umowę społeczną, a w świetle wiary – więź sakramentalną, wyjaśniła przy pomocy materialnych symboli i gestów towarzyszących zawieraniu małżeństwa.

Samotność: Samotność jest jak ktoś umrze. Moja babcia jest samotna, bo dziadzio umarł (Dawid, 6 lat).

Dziecko wyjaśniło stan, uczucie przez wskazanie fizycznej osoby, która doznaje samotności. W tym przypadku dużą rolę odgrywa również osobiste doświadczenie, a nawet empatyczna postawa wobec zaobserwowanych doznań innych ludzi.

Definicję opartą na skojarzeniu empirycznym cechuje bazowanie na czasie przeszłym, operowanie konkretnymi, pierwszoosobowe indywidualizowanie świadczące o roli uczestnika lub bezpośredniego obserwatora oraz wskazanie szczegółowych przykładów.

Innym sposobem definiowania są skojarzenia niekonkretne, czyli abstrakcyjne. Polegają one na wyjaśnianiu pojęcia przez definicję opartą na wyobrażeniu. Występują zdecydowanie częściej u dzieci starszych, gdyż wraz z wiekiem

² Tamże, s. 327.

poziom operacji umysłowych jest bardziej zaawansowany. Definicje oparte na skojarzeniach abstrakcyjnych mają charakter uniwersalny, nie pojawiają się w nich konkretne przykłady czy odniesienia do podmiotów realnych. Dzieci nie uwzględniają stosunku swojej osoby do pojęcia, operują głównie czasem terażniejszym, czego dowodzą następujące definicje:

Samotność: Samotność to uczucie, które towarzyszy osobie, która nie ma bliskich (Aneta, 9 lat).

Dziewczynka zastosowała znany jej termin „uczucie”, podała uniwersalny przykład.

Samotność: To stan ducha po utracie bliskich (Klaudia, 9 lat).

Dziecko użyło określenia „stan ducha”, które dla trzecioklasisty może być już zrozumiałe.

Pojęcia zadane dzieciom do zdefiniowania zostały dobrane celowo w taki sposób, by poruszyć nie tylko zagadnienia doświadczone, lecz także abstrakcyjne: mniej oczywiste i nienamacalne. Schemat badania miał niejako odwrócić hierarchię, dotrzeć do definicji pojęć najbardziej odległych. Badacze języka dzieci zgodnie twierdzą, że zjawiska abstrakcyjne, a nawet ściśle dotyczące człowieka i środowiska jego życia, sprawiają dzieciom pewną trudność. Najbliższe są im elementy świata poznawane empirycznie, takie jak przyroda, zjawiska atmosferyczne. Barbara Guzik napisała:

opracowany przez Stanisława Grabiasa słownik w podstawowym zasobie leksykalnym na pierwszym miejscu stawia człowieka, a potem społeczeństwo, naturę i Boga. W wykreowanym przez dzieci świecie na pierwszym miejscu pojawia się natura wraz z krajobrazem, zwierzętami, roślinami i zjawiskami astronomicznymi, a dopiero na drugim miejscu mamy mikrośrodowisko społeczne z rodziną i szkołą oraz makrośrodowisko – miasto i wieś. To przesunięcie hierarchii ważności w obrębie pól leksykalnych jest znamienne dla tego okresu rozwoju dziecka. Bliska jest mu przyroda, zachodzące w niej zjawiska atmosferyczne czy astronomiczne³.

Świadczy o tym, prócz frekwencji odwołań, także używanie deminutiwów wobec elementów natury:

Nowalijki: Może nowe lilijki ... Kwiatuszki, które rosną wcześniej? (Rita, 6 lat);

Nowalijki: Albo nowe konwalijki! (Ala, 6 lat);

³ Tamże, s. 332.

Wieś: To jest tam, gdzie są łąki, gdzie się pasą krowki. Widziałam, jak byłam u babci (Gabrysia, 6 lat).

Znamienna jest także antropomorfizacja wyrażona w odniesieniu do zwierząt:

Szczenię: Szczenię to dziecko psicy! (Kuba, 6 lat);

Szczenię: Szczenię to potomstwo psa (Julka, 9 lat);

Sylwester: Sylwester to też taki kot z bajki, taki czarny. Może ma wtedy imieniny? (Kuba, 6 lat).

Ta prawidłowość znajduje potwierdzenie także w różnego typu spontanicznych zabawach. Odmiana językowa, swobodna pogadanka, nieformalna dyskusja ukazują przywiązanie dziecka do świata przyrody, natury (dziecko chętnie opisuje porę roku, posiadane zwierzę, ulubiony kwiat). Obraz świata zapisany i zinterpretowany w umyśle dziecka, najszybciej i najłatwiej wyrażony przez język mówiony, znajduje odzwierciedlenie także w twórcach graficznych dzieci. Analizując prace badanych (głównie sześciolatków, gdyż one częściej rysują spontanicznie, a nauczyciel lub opiekun nie narzuca im jeszcze konkretnej tematyki), można zauważyć podobieństwo świata opowiedzianego i narysowanego. Najczęściej pojawiają się w nim elementy przyrody: kwiaty, zwierzęta, drzewa, a także zjawiska atmosferyczne: tęcza, chmury, słoneczna pogoda. Warto zwrócić także uwagę na kolejność tworzenia i układ dziecięcych rysunków. Słońce pojawia się niemal zawsze na początku i znajduje się w widocznym miejscu u góry ilustracji lub w samym jego centrum, co pokrywa się z obserwacją językowego obrazu świata dzieci, który opisała Barbara Guzik: „W tym wykreowanym przez dzieci świecie centralne miejsce zajmuje słońce. Na niebie pojawiają się także księżyc i gwiazdy, chmury i obłoki”⁴. Co ważne, prace realizowane na konkretne polecenie także zawierają elementy ze świata przyrody (np.: temat „Moja rodzina” dziecko realizuje, rysując siebie i rodziców pośród kwiatów, drzew, ptaków).

Kierowany charakter badania i nacisk położony na pojęcia abstrakcyjne, nie uniemożliwił jednak określenia, jakie kategorie pojęciowe są dzieciom najbliższe. Dzieci, budując definicje – mimo że pojęć odległych – posługiwały się najbliższym materiałem pojęciowym. Kategorie wyrazowe używane przez dzieci odzwierciedlają kategorie pojęciowe obecne w ich umyśle, będące wypadkową nauki i doświadczenia. Warto zwrócić uwagę na najczęstsze kategorie. Zestawiali je m.in. Renata Grzegorzycowa i Bogdan Szymanek, pisząc:

⁴ Tamże, s. 331.

Językoznawstwo kognitywne wyróżnia wstępny (hipotetyczny) zestaw (ok. 25) uniwersalnych kategorii pojęciowych, znajdujących odbicie w strukturze języka. Są to następujące kategorie: przedmiot, substancja, osoba, liczba, istnienie, posiadanie, negacja, właściwość, kolor, kształt, wielkość, podobieństwo, płęć, przestrzeń, czas, pozycja (miejsce), ruch, trasa, proces, zdarzenie, akcja, kauzacja⁵.

Wymiary kategorii naturalnych opracowane przez Eleanor Rosch dzieci sześciolatnie i dziewięcioletnie stosują podobnie. Najczęściej używają wyrazy z poziomu nadrzędnego – nazwy kategorii – oraz słowa z poziomu podstawowego – typowi przedstawiciele danych zbiorów. Poziom podrzędny, czyli uszczegóławianie za pomocą specjalistycznych nazw, jest realizowany sporadycznie, co wskazuje na operowanie wiedzą zdroworoządkową, potoczną, nie zaś naukową. Materiał badawczy zebrany w sytuacji formalnej, podczas której dzieci starsze wzbraniały się przed wypowiedzią, obawiając się oceny, wskazuje na przewagę słownikową dzieci sześciolatnich nad starszymi. Jest to jednak wniosek błędny, wymagający uzupełniania części badawczej poświęconej zasobowi słownika biernego i czynnego o zbiór wypowiedzi pisemnych.

Obraz świata istniejący w umyśle dziecka jest określony nie tylko przez zasób słownikowy, który sugeruje obecność pojęć lub ich brak, lecz także przez ich ocenę, osąd. Język dziecka odzwierciedla, obrazuje „jego świat”, jakże odrębny od „świata dorosłych”. Świat, w którym człowiek tkwi od pierwszych dni życia, jest światem wartości. Na początku dorośli – jak zauważyła Jadwiga Puzyńska⁶ – stopniowo wprowadzają dziecko w ten świat, ucząc, co jest dobre, a co złe. Językowy obraz świata, rozumiany jako określony sposób ujmowania przez język rzeczywistości⁷ oraz swoista jej interpretacja⁸ opierająca się na ocenach i sądach, jest możliwy do uchwycenia po wnikliwej analizie wypowiedzi dziecka. Jak pisał Jerzy Bartmiński: „Wartości są obecne na tym poziomie konceptualizacji zjawisk i rzeczy, na którym dokonuje się ich wstępnego rozpoznawania i zaszeregowania, stanowią czynnik sterujący procesem kategoryzacji”⁹. Istotnymi składowymi tego świata są emocje i sądy oraz stosunek do elementów

⁵ R. Grzegorzczkowska, B. Szymanek, *Kategorie słowotwórcze w perspektywie kognitywnej*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 463.

⁶ J. Puzyńska, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 5.

⁷ J. Ożdżyński, *Wprowadzenie*, w: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, s. 7.

⁸ Tamże.

⁹ J. Bartmiński, *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*, w: *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, red. J. Bartmiński, Lublin 2003, s. 75.

otaczającej dziecko rzeczywistości. Przez język dokonuje się swoistego porządkowania świata. Wyraża się ono zwłaszcza w jego hierarchizacji i wartościowaniu¹⁰. Lingwistyka kognitywna, a szczególnie jeden z jej nurtów,

traktuje język jako formę poznania (poznawania) rzeczywistości i akcentuje powiązania języka z aparatem poznawczym człowieka, zmianami i zasadami układu pojęć, a także, co szczególnie istotne w wypowiedzi dziecka – uczuć i wartościowań¹¹.

Akty poznawcze, nabywanie wiedzy o otaczającym świecie, są podstawą kompetencji i sprawności aksjologicznej, wartościowania rzeczywistości, ustosunkowania się lub zmiany stanowiska wobec rozmaitych zagadnień. Definiowanie nie może zostać pozbawione ocen, o czym pisał Tadeusz Pawłowski:

Elementy [...] oceniające, emocjonalne mogą się łączyć z danym wyrażeniem nie tylko na mocy obyczaju językowego lub konwencji, należąc do treści tego wyrażenia, ale również na mocy związków mniej trwałych, często ulotnych, o charakterze raczej koincydencji empirycznych niż ustaleń terminologicznych¹².

U dzieci dziewięcioletnich można zauważyć, że poznanie nie jest proporcjonalne do wartościowania, a dokładniej – do chęci oceniania. Im więcej dzieci wiedzą, tym mniej chętniej to osądzają. Budowanie hierarchii wartości z pewnością ma miejsce, niemniej dzieci niezbyt chętnie dzielą się nią z otoczeniem. Obserwowani trzecioklasiści praktycznie nie używali bezpośrednich określeń wartościujących. Oto jedyny przykład:

Schronisko: Schronisko to dobre miejsce, gdzie się opiekuje psami. Ale może być też schronisko w górach, gdzie pomagają się turystom (Tomek, 9 lat).

Skrytość i oszczędność trzecioklasistów w kwestii wartościowania utrudnia zbadanie podatności na zmianę oceny pod wpływem czynników zewnętrznych. Jednak obserwacja pozwala mniemać, że nie zmieniają oni sądów pod wpływem doraźnych zdarzeń i chwilowych emocji (przykładowo lubiany nauczyciel, który zgani, nie przestaje być nadal lubiany; przyjaciel, który pozwoli sobie na drobną polemikę, nie staje się wrogiem i przeciwnikiem w dyskusji). O stałości w objętych już stanowiskach na dane tematy i potrzebie czasu, by

¹⁰ R. Tokarski, *Językowy obraz świata w metaforach potocznych*, w: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1990, s. 69.

¹¹ Tamże.

¹² T. Pawłowski, *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, Warszawa 1978, s. 6.

nowy pogląd wyrobić, świadczy także brak ocen wartościujących w wypowiedziach kierowanych do prowadzącego badanie na jego temat (co było wstępem do obserwacji: uczniowie mieli się przedstawić, co też jest formą zdefiniowania własnej osoby, a po prezentacji badającego mogli zadawać mu pytania). Uczniowie nie tylko powstrzymują się od pytań prywatnych, lecz także nie oceniają prowadzącego ani na wstępie zajęć, ani przy ich finale. Płeć nie jest cechą dystynktywną w tym obszarze – zarówno chłopcy, jak i dziewczęta wykazują podobne zachowanie.

Dzieci z oddziału przedszkolnego oceniają bardziej spontanicznie. Ich wartościowanie ma jednak charakter gwałtowny, przelotny, zależny od aktualnego stanu emocjonalnego oraz powierzchowny, często oparty na chwilowym wrażeniu. Świadczą o tym choćby pochlebne wypowiedzi przedszkolaków już na wstępie spotkania z prowadzącym, który jest im zupełnie obcą osobą:

Ale ma pani ładny pierścionek (przy wskazywaniu zadania; Ola, 6 lat);

Pani młodo wygląda! (przy podaniu wieku przez logopedę; Ala, 6 lat);

a także pod koniec zajęć:

Ale pani jest fajna (po rozdaniu nagród – czynnik subiektywny; Kuba, 6 lat).

Takie sądy mogą być zarówno pozytywne (np. gdy nauczyciel nagrodzi, pochwali dzieci; gdy kolega się podzieli, jest zgodny – sympatia, radość), jak i negatywne (gdy nauczyciel słusznie zgani uczniów lub czegoś zabroni; gdy kolega się nie podzieli, nie zgodzi się – antypatia, żal, złość). Pod wpływem zmiany czynników zewnętrznych przedszkolaki łatwo modyfikują swoje stanowisko. Co ważne, wartości pozytywne, wyrażone wprost lub pośrednio, pojawiają się w ich wypowiedziach częściej niż antywartości. Może to wynikać z idealizmu, który podyktowany jest wczesnym wiekiem i brakiem dostatecznego doświadczenia.

W wieku przedszkolnym dzieci oceniają więc spontanicznie, nieco pochopnie i subiektywnie, często w odniesieniu do własnej osoby, przywołując osobiste doświadczenia, co może świadczyć o pozostałościach dziecięcego egocentryzmu. W tym wieku pojawiają się także „kalki definicyjne”, czyli definicje o proveniencji oceniającej zasłyszane przez dzieci i powtarzane bez zrozumienia, które mają na celu przypodobanie się opiekunom. Dzieci dziewięcioletnie, kończące etap nauczania zintegrowanego, swoje opinie opierają na zrozumiałym przez nie ogólnie przyjętym modelu moralno-etycznym, który cechuje obiektywizm.

Wartości zawarte w dziecięcych wypowiedziach sklasyfikować można również ze względu na wykładniki wartościowania, które mogą mieć formę:

- nazw wartości wyrażone przez dzieci rzeczownikami:
Śmiech: Śmiech to oznaka radości, ale też może być złośliwy (Magda, 9 lat);
Szpital: Szpital to miejsce, gdzie chorzy mogą znaleźć pomoc... (Kasia, 9 lat);
- nazw wyrazów wartościujących najczęściej w postaci przymiotników:
Śmiech: Śmiech pojawia się wtedy, gdy ktoś powie jakiś żart, i to jest dobre, ale też wtedy, gdy się coś komuś nie uda, i to jest złe (Ala, 6 lat).
Szczęnię: Szczęnię to takie małe[tu: młode, bezbronne, ale przez to podobające się, wyzwalające pozytywne uczucia] i miłutkie szczęnię (Ola, 6 lat);
- nazw nosicieli cech:
Lizus: wyraz zadany przez prowadzącego, znany większości dzieci.

Wartościowanie, jak zaznaczył Jan Kida, może być wyrażone bezpośrednio przez wykorzystanie słów nazywających pozytywne lub negatywne cechy i aspekty, albo pośrednio, co wymaga dodatkowych działań interpretacyjnych¹³. Godnymi uwagi są wartości wyrażone w użytych czasownikach. Często jest to bezpośrednio nazwanie stosunku do osób, zjawisk lub rzeczy najczęściej – u dzieci przedszkolnych – pozytywnego za pomocą wyrażania upodobań, pochwał:

Lata: Jak przeżyłam trzy roki, to miałam trzy lata i trzy świece na torcie... na urodziny... Lubię urodziny... A w tym roku będę mieć sześć... (Gabrysia, 6 lat);

Ciocia: Mieszka koło mnie... Często nas odwiedza... Lubię ją (Ala, 6 lat);

Jestem Dawidek. Mam sześć lat. Lubię jeździć na rowerze. Mam psa. Jest duży. Ma na imię Ramzes (Dawid, 6 lat).

Już u dzieci przedszkolnych pojawia się wartościowanie pośrednie, ale w wypowiedziach trzecioklasistów jest ono częste:

Schronisko: Schronisko chroni przed deszczem, głodem i zimnem ludzi i zwierzęta (Kamil, 6 lat);

Schronisko: Schronisko to dobre miejsce, gdzie się opiekuje psami. Ale może być też schronisko w górach, gdzie pomaga się turystom (Tomek, 9 lat).

Sposób takiego poznania uczuć dzieci zaproponowała również Urszula Naumiuk, która w swojej pracy badawczej skupiła się na emocjach dzieci dziesięcioletnich. Owe emocje ukryte są w czasownikach dotyczących na przykład zdarzeń jednostkowych lub powtarzających się sytuacji domowych i szkolnych¹⁴.

¹³ J. Kida, *Słownictwo wartościujące w charakterystyce postaci*, w: *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków 1999, s. 280.

¹⁴ U. Naumiuk, *Wartościowanie rzeczywistości w przeżyciach emocjonalnych dziesięcioletnich dzieci*, w: tamże, s. 167.

W wartościowaniu przez dzieci przedszkolne ogromną rolę odgrywają zasłyszane oceny i sądy wydawane przez dorosłych. Przedszkolaki sięgają po nie wtedy, gdy na dany temat nie mają własnego zdania, gdyż jego zgłębienie przerasta ich możliwości rozwojowe, co tyczy się głównie definicji kulturowych, socjologicznych (sankcjonowanych umową społeczną), psychologicznych (opartych na teoriach abstrakcyjnych). Przykładem może być rozmowa dzieci na temat związków pozamałżeńskich:

Małżeństwo: Para, żeby mieszkać razem, nie musi mieć ślubu. Moja siostra mieszka z chłopakiem i nie ma, ale mama się złości [w domyśle: to złe, tak nie można] (Ała, 6 lat);

Małżeństwo: Bo tak nie wolno. I to nie jest małżeństwo. Para powinna mieć ślub, żeby być małżeństwem, a potem dom, a potem dzieci [w domyśle: jw.] (Gabrysia, 6 lat).

Zacytowane zasłyszane oceny, wplątane do wypowiedzi, nie mają charakteru kalek definicyjnych, gdyż nie są zaczerpnięte wprost z języka dorosłych oraz użyte są ze zrozumieniem. Zbudowane są na zasadzie opisu wydarzenia lub obiektu i zaznaczenia zaobserwowanego stosunku autorytetu, rodzica (wypowiedź Ali, 6 lat) lub mają formę omówienia z fragmentarycznymi, śladowymi cytatami wypowiedzi dorosłych o charakterze opiniującym (wypowiedź Gabrysi, 6 lat – cytat: „a potem dom, a potem dzieci”).

Również pozornie samodzielna ocena wydana przez dziecko wydaje się wynikać z zasad wychowania, nie zaś z własnych refleksji (o czym świadczą zwroty „nie wolno”, „nieładnie”):

Śmiech: Ale można też śmiać się z kogoś, a to nieładnie. Śmiech może być też zły, a komuś być przykro (Kamil, 6 lat);

Lizus: To, który się podlizuje czyli chce się komuś spodobać, na przykład uczeń nauczycielowi albo pracownik szefowi. To jest nieładne (Ała, 6 lat).

Wartościowanie na podstawie zaobserwowanych postaw osób dorosłych odzwierciedla się nie tylko w opisie ich stosunku do danego zjawiska (np. wspomniana już dezaprobaty matki dla związku pozamałżeńskiego córki – Ała, 6 lat) czy skwitowania danego zagadnienia „zwrotami wychowawczymi”, lecz także w pojedynczych wartościujących wyrazach i wyrażeniach, które nie wydają się samodzielnym tworem dzieci, są raczej przytoczeniami z usłyszanych opinii.

Wieś: Na wsi mieszkają prości ludzie, którzy żyją w małych domkach (Kamil, 6 lat);
Schronisko: Schronisko to dom dla psów, które wyrzucili okropni właściciele (Ała, 6 lat).

W wypowiedziach trzecioklasistów wspomniane trzy typy nawiązań do ocen dorosłych niemal nie występują. Wątpliwości nasuwa jedynie jedna definicja:

Wieś: To miejscowość, gdzie ludzie mają swoje zdrowe owoce, zwierzęta, jajka i mleko (Aneta, 9 lat).

Można mieć dylemat, czy sąd dziewięciolatki, że co „swoje” [tu: „swojskie”] to zdrowe, jest faktycznie jej samodzielnym spostrzeżeniem czy raczej opinią zasłyszaną od dorosłych. Jednak z racji faktu, iż jest to jednostkowy przypadek, nie będzie on poddany głębszej analizie.

Warto zaznaczyć, że wyrażane przez dzieci wartości mają dwojaki charakter, co zaobserwowała i opisała Barbara Guzik: „istotne są tu zarówno wartości egzystencjalne (uchwytnie praktycznie), jak i moralne. Ten system wartości dziecka zdecydowanie mocniej jest zarysowany w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych”¹⁵. Jest to teoria bardzo trafna i adekwatna do zarejestrowanych w analizowanym badaniu wypowiedzi dzieci zamieszkujących małe miasto. Za przykład wartości egzystencjalnej posłużyć może następująca wypowiedź:

Wakacje: W wakacje nie trzeba chodzić do szkoły i można jechać nad morze albo w góry [w domyśle: „Gdy nie ma wakacji, trzeba chodzić do szkoły” – kwestia ta ma wymiar praktyczny, egzystencjalny, owocuje wymiernym efektem: wykształceniem] (Dawid, 6 lat).

Wartość moralną konotuje natomiast stwierdzenie:

Małżeństwo: Para, żeby mieszkać razem, nie musi mieć ślubu. Moja siostra mieszka z chłopakiem i nie ma, ale mama się złości [w domyśle: to złe, tak nie można, łamie to pewne normy moralne] (Ala, 6 lat).

W zebranych wypowiedziach dominuje wartościowanie bez antonimii, typowe dla dzieci w przedziale od sześciu do dziesięciu lat, ale pojawiają się także elementy z wyższych poziomów, jak wartościowanie z antonimicznością słabą, co widać w częstej opozycji: zły ≠ dobry, a antonimia przymiotnikowa w ocenie człowieka odgrywa niebagatelną rolę¹⁶. Jest to istotne, gdyż jak zaznaczała Maria Przetacznikowa: „szybszy rozwój umiejętności znajdowania przeciwieństwa

¹⁵ B. Guzik, *Diagnozowanie językowego obrazu świata*, s. 332.

¹⁶ R. Starz, *Antonimy przymiotnikowe oceniające człowieka w wypracowaniach uczniów klas IV szkoły podstawowej*, w: *Wartościowanie*, s. 202.

obserwuje się między 7 a 11 r.ż. niż między 11 a 15¹⁷. Jednostkowo, ale jednak warto o tym wspomnieć, pojawiają się również namiastki wartościowania z antonimicznością paradygmatyczną, o czym świadczą formy przysłówkowe: „fajnie”, „młodo”.

Oprócz określeń wartościujących zawartych w definicjach, o stosunku dziecka do świata świadczy indywidualizacja wypowiedzi. Definiowanie, pisząc za Witoldem Doroszewskim, nie jest nigdy oderwane od indywidualnych aspektów, gdyż „treść znaczeniowa wyrazu, którą usiłujemy ująć w definicji, nie jest nigdy »przedmiotem idealnym« zewnętrznym względem wszystkich jednostkowych świadomości, pozaspołecznym i pozaprzestrzennym”¹⁸. Trudno zatem o definiowanie bez osobistych odniesień. Ogromną rolę w językowym obrazie świata odgrywa stosunek osobowy do wyrażanej treści. Indywidualizacja wyrażona jest formami liczby pojedynczej: pierwszoosobowymi czasownikami w czasie teraźniejszym – głównie opisującymi stan posiadania, wiedzy i sympatii („lubię”, „mam”, „znam”), oraz przeszłym – wyrażającymi doświadczenia, obserwacje („widziałam”, „byłam”), a także zaimkami („ja”, „mnie”) w tym dzierżawczyymi („moja”, „mój”).

Ciocia: Ja mam ciocie: Krysie i Jolę. Są fajne. Kupują mi zabawki (Jaś, 6 lat);

Małżeństwo: Małżeństwo to są ludzie, którzy nie muszą mieć dzieci. Znam takich, co nie mają. Tylko mieszkają razem (Kamil, 6 lat);

Wieś: To jest tam, gdzie są łąki, gdzie się pasą krowki. Widziałam, jak byłam u babci (Gabrysia, 6 lat);

Wieś: Na wsi ludzie mają pola i tam zasiewają różne rzeczy. Kopia ziemniaki, tną zboże; Mój dziadek ma dwa hektary (Ola, 6 lat);

Samotność: Samotność jest jak ktoś umrze. Moja babcia jest samotna, bo dziadzio umarł (Dawid, 6 lat);

Szczeniak: „Szczeniak”, bo gryzie szczękami. Pogryzł mi buty i plecak ten mój jamnik (Kuba, 6 lat).

Pojawia się także forma czasownika liczby mnogiej, głównie czasu teraźniejszego, oraz zaimki (nas), w tym dzierżawcze (nasz). Takie formułowanie wypowiedzi nawiązuje do doświadczeń nabytych w domu rodzinnym. Wysoka frekwencja tych form jest kolejnym dowodem na przywiązanie dziecka do podstawowego środowiska – domu rodzinnego, oraz silnej przynależności, wręcz integracji, ze swoimi bliskimi. Oto przykłady:

¹⁷ M. Przetacznikowa, *Geneza i rozwój rozumienia przez dzieci kategorii przeciwieństwa*, w: *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, red. I. Kurcz, Wrocław 1983.

¹⁸ W. Doroszewski, *Język, myślenie, działanie*, Warszawa 1982, s. 243.

Ciocia: Mieszka koło mnie... Często nas odwiedza... Lubię ją (Ala, 6 lat);

Sylwester: Wtedy są petardy i pijemy szampana takiego dla dzieci, a dorośli takiego dla dorosłych (Kamil, 6 lat);

Szczeniak: Raczej „szczeniak”, bo dużo szczeka. Nasz Ares ciągle szczekał, jak był mały (Gabryś, 6 lat).

Wypowiedziom z takimi indywidualizującymi formami nie można odmówić szczerości i autentyczności. Są jednak one niezmiernie subiektywne. Natomiast w wypowiedziach uczniów klasy trzeciej indywidualizacja niemal nie ma miejsca. Formy pierwszoosobowe pojawiają się dopiero wówczas, gdy badający zadaje pytanie łańcuchowe, na które odpowiada konkretny uczeń, np.:

Więzy krwi: Dokładnie nie wiem. Słyszałem to określenie w filmie... ale rozumiem to jako pochodzenie z tych samych przodków, bo wtedy płynie w nas wszystkich ta sama krew (Rafał, 9 lat).

Forma liczby mnogiej jako manifestacja identyfikacji z rodziną nie występuje, co świadczy o samodzielności uczniów oraz przewadze grupy rówieśniczej nad środowiskiem rodzinnym. Rzadka forma „nas” w przytoczonym przykładzie odnosi się do ogółu ludzi: „nas wszystkich”, nie zaś do zamkniętego grona najbliższych. Przez oszczędność indywidualizujących form definicje trzecioklasistów mają charakter globalny, zamknięty, gdyż cechuje je większy obiektywizm.

Mimo różnego poziomu i częstotliwości wartościowania oraz indywidualizowania w definicjach przedszkolaków i trzecioklasistów, w przypadku obydwu grup emocje odgrywają ważną rolę, choć ich rodzaj, intensywność i ekspresja są różne. Sferę emocjonalną, na rzecz zainteresowania intelektem, przez lata w badaniach językoznawczych pomijano, choć w ostatnim czasie dostrzeżono wagę aspektu uczuciowego, gdyż, jak pisał Bożydar Kaczmarek: „Równie ważny jak przekazywane treści intelektualne jest emocjonalny aspekt wypowiedzi”¹⁹. Zaczęto dostrzegać, że „konkretny akt mówienia jest ściśle zależny od wielu czynników, takich jak: pamięć, uwaga, myślenie, zainteresowanie, emocje”²⁰. Emocje w dużym stopniu warunkują realizację języka, czyli kompetencję językową. Wpływ czynnika emocjonalnego nie determinuje jedynie treści wypowiedzi, mając na myśli szczególnie omówione już wartościowanie, ale także formę wypowiedzi. Wiesława Dzieniarz zauważył: „Silne pobudzenie emocjonalne wzmacnia aktywność werbalną bez świadomego nastawienia

¹⁹ B. Kaczmarek, *Mózgowa organizacja mowy*, Lublin 1995, s. 106.

²⁰ M. Ligęza, *Podstawy psycholingwistyki rozwojowej*, w: *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, t. 1, Opole 2003, s. 286–287.

na pracę zdaniotwórczą, to doprowadza do pustki myślowej, bezradności werbalnej i przerwania wypowiedzi”²¹.

Emocje są sferą indywidualną, którą warunkuje osobowość, wychowanie, pozycja społeczna. Niemniej wiek i typowe dla danego okresu rozwoju dziecka stany i zachowania emocjonalne pozwalają nam ogólnie scharakteryzować postawy dzieci szczęście- i dziewięcioletnich.

Emocje można podzielić na te związane z treścią komunikatu oraz dotyczące samej sytuacji komunikacyjnej. Pierwsza grupa uczuć pojawia się w związku z zawartością wypowiedzi. Treść łączy się ze skojarzeniem w sposób pozytywny lub negatywny. Są to uczucia stałe, tak jak stosunek do wyrażanego tematu. Przykłady:

- emocje pozytywne – radość, roztkliwienie
Szczenie: Szczenie to takie małe i milutkie szczenie (Ola, 6 lat);
- emocje negatywne – smutek, nostalgia, tęsknota
Samotność: Samotność jest jak ktoś umrze. Moja babcia jest samotna, bo dziadzio umarł (Dawid, 6 lat).

Druga grupa dotyczy warunków, w jakich znalazł się mówiący, oraz jego relacji z odbiorcą i tłem. Emocje te mogą ulec przekształceniu wraz ze zmianą okoliczności i stosunku między uczestnikami rozmowy.

U młodszych dzieci przeważają emocje związane z treścią, co przejawia się głównie w znakach fizjonomicznych, testowych i głosowych. Sytuacja komunikacyjna również odgrywa tu rolę, ale nieco mniejszą: pojawia się rywalizacja z rówieśnikami, spontaniczność, euforia. U sześciolatek najważniejsza jest możliwość zabrania głosu „tu i teraz”. Towarzyszy im podniecenie i spontaniczność wyrażone szybkim tempem i głośnością mówienia. Dziecko koncentruje się wówczas na sobie, otoczenie nie odgrywa dla niego dużej roli, niechętnie słucha rówieśników i napomnień wychowawcy. Rzadko przytakuje i zdawkowo potwierdza lub rozwija definicję innego dziecka. Częściej polemizuje, neguje, przekomarza się. Nie jest to wyrazem negatywnych doznań, jakie czerpie z mówienia dla samego mówienia, gdyż traktuje je jako zabawę i ta aktywność sprawia mu radość i satysfakcję. Częste negowanie i chaotyczne zachowanie, po raz kolejny, można wytłumaczyć pozostałościami po dziecięcym egocentryzmie, pędzie posiadania (nie tylko rzeczy, ale i racji), a nawet po „negatywizmie dziecięcym”²²

²¹ W. Dziennarz, *Charakterystyczne cechy mowy potocznej dzieci*, w: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, s. 275.

²² M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. nauk. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, s. 92.

zwanym „wiekiem dziecięcej przekory”, lecz także brakiem przystosowania do realiów szkolnych, obowiązujących zasad dyskusji, respektu do prowadzącej zajęcia osoby dorosłej.

Dzieci dziewięcioletnie nie okazują znacznie emocji, można jednak sądzić, że większy wpływ na wrażenia kształtują warunki wypowiedzi. Zachowawczość i przemyślane odpowiedzi trzecioklasistów pozwalają sądzić, że towarzyszy im napięcie, obawa przed krytyką prowadzącego i przed ośmieszeniem na tle grupy rówieśniczej. Stres nie przejawia się w sposobie mówienia, gdyż żadne z dzieci nie jest wywoływane do odpowiedzi przymusowo, zatem typowe reakcje emocjonalne, jak drzenie głosu, nie są dostrzegalne. Osoby, które decydują się zabrać głos, są pewne poprawności komunikatu, wykazują zdecydowanie i opanowanie.

Innym aspektem wzbudzającym emocje, prócz lęku przed naganą i ośmieszeniem, jest wymagana w dyskursie edukacyjnym *szczerłość*. O ile dla dzieci przedszkolnych nie stanowi ona problemu, o tyle dzieci starsze mogą już czuć rozdarcie natury moralnej pomiędzy wartościami deklarowanymi, uznawanymi a odczuwanymi²³, których zawarcie w definicjach wymusza na nich okoliczność. Dzieci nie chcą przed osobą obcą pozwolić sobie na *szczerłość*, a być może boją się wygłoszenia odmiennego zdania od reszty grupy. Zostaje zatem pominięty „kod rozwinięty”, który ma otwarty zakres znaczeń, pozwala na pełne wyrażenie myśli na rzecz „kodu ograniczonego” o zamkniętym zakresie znaczeń, który sprzyja solidarności z grupą²⁴. Rozwiązaniem jest dla nich zatem wycofanie, zamkniętość, milczenie lub ostrożne i minimalistyczne wypowiadanie się. Niektóre dzieci mogą uciekać się do tzw. podwójnej moralności, konformistycznego zachowania, przyjmowania wymaganych postaw i wygłaszania pożądaných opinii²⁵. Stanowisko takie nie jest jednak pozbawione ładunku emocjonalnego, wynikającego z wewnętrznej sprzeczności.

Trzyletni okres nauczania indywidualnego to krok milowy w rozwoju psychologicznym i językowym dzieci. Nabywana w tym czasie wiedza o świecie, pogłębiane rozumienie relacji społecznych i zjawisk abstrakcyjnych przypada właśnie na ten czas, co uzewnętrznia się w dziecięcym języku, który nabiera pełniejszego, dojrzałego i świadomego charakteru.

²³ J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 9.

²⁴ M. Ligęza, *Podstawy psycholingwistyki*, s. 285.

²⁵ M. Przetacznik-Gierkowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985, s. 391.

Przeprowadzona obserwacja nasuwa siedem głównych wniosków:

1. Podstawą dziecięcej konceptualizacji wyrażonej w definiowaniu pojęć są doświadczenia własne lub cudze oraz wyobrażenia, które przez dziecko przywoływane są na zasadzie skojarzeń konkretnych (dotyczących empirycznie doświadczalnych przedmiotów lub zjawisk) albo abstrakcyjnych (odnoszących się do niematerialnych pojęć).
2. Dzieci sześciolatnie opierają się na indywidualnych doświadczeniach z przeszłości, choć zauważalne są także kalki definicyjne, wyrażenia zaczerpnięte wprost z „języka dorosłych” niezrozumiałe dla dzieci. Uczniowie dziewięcioletni czerpią ze zdarzeń przeszłych, ważna jest dla nich także przyszłość, a pojęcia osadzają w teraźniejszości, co wskazuje na poszerzenie horyzontów czasowych w okresie nauczania zintegrowanego, a obiektywizm jest dowodem na całkowite odejście od egocentryzmu zauważanego jeszcze u dzieci przedszkolnych.
3. O językowym obrazie świata decydują wyrazy oraz ich formy, które pojawiają się w dziecięcych wypowiedziach, a także te, których brak. Dzieci przedszkolne opierają się na wiedzy potocznej, zdroworoządkowej oraz „dziecinnej”, czego dowodem są zdrobnienia. Uczniowie trzeciej klasy bazują zaś na ogólnej, choć nie można jeszcze powiedzieć, że naukowej wiedzy (terminy i pojęcia specjalistyczne wprowadzane są w czwartej klasie, kiedy następuje podział na nauki przyrodnicze i humanistyczne).
4. U wszystkich badanych dzieci sferę aksjologiczną w wypowiedziach zdradzają: wartościujące przymiotniki i czasowniki. Nazwy wartości pojawiają dopiero u dzieci dziewięcioletnich, co można wyjaśnić rozwijającą się na przestrzeni nauczania zintegrowanego umiejętnością rozumienia i nazywania pojęć abstrakcyjnych.
5. Ważnym elementem dziecięcych wypowiedzi jest także użyta forma osobowa. Pierwsza osoby liczby pojedynczej i mnogiej (przy opisywaniu rytuałów rodzinnych) nadaje wypowiedziom sześciolatnich dzieci indywidualny charakter. Wypowiedzi są przez to subiektywne, a postawa ta może być pochodną dziecięcego egocentryzmu. Dzieci starsze rzadko stosują zwroty „ja” i „my” w wypowiedziach.
6. Emocje towarzyszące wypowiedzi w postaci wyrazów (m.in. zdrobnienia, wykrzyknienia) i niewerbalnych środków wyrazu odzwierciedlają stosunek dzieci do świata. Emocjonalny charakter mają głównie wypowiedzi dzieci przedszkolnych, dziewięcioletni uczniowie wykazują postawę stateczną i neutralną.
7. Rozwój umiejętności konceptualizacji jest w okresie nauczania indywidualnego szczególnie intensywny, a proporcja wpływów środowiska domowego i szkolno-rówieśniczego w tym czasie zmienia się diametralnie, wprowadza-

jąc w świadomość dziecka obszary dyscyplin naukowych, zjawisk abstrakcyjnych, relacji społecznych, niemniej obydwie źródła wiedzy o świecie są dla dzieci bardzo ważne i niezbędne do prawidłowego ich rozwoju.

SUMMARY

The basis of children's conceptualisation expressed in defining concepts are their own or others' ideas which are invoked by a child by way of concrete or abstract associations. Changes in this area take place with particular intensity in the integrated education period (between ages 6 and 9). 6-year-old children base on individual past experiences, though definitional calques can also be observed, constituting expressions taken directly from "adults' language", incomprehensible for children. 9-year-old pupils refer to past events, since the past is very important for them, while the concepts are related to the present, which is an indication of the extension of time frames in the integrated education period. Objectivity is an evidence of the total departure from egocentrism still observed in kindergarten children.

Linguistic picture of the world is influenced by words and their forms appearing in child statements as well as those which are not manifested. Kindergarten children base on common-sense everyday knowledge, while third grade students on the general one, though not yet scientific.

The axiological sphere in child statements is disclosed by evaluative adjectives and verbs. The names of values do not appear earlier than in 9-year-olds, which can be explained by the ability to comprehend and name abstract concepts which develops in the integrated education period.

The use of a personal form is also an important element of child utterances. The first person singular and plural add an individual character to 6-year-old children's utterances. Statements are thus subjective and the attitude may be derived from child egocentrism. Older children rarely use "I" or "we" in their utterances.

Emotions accompanying the utterances in the form of words and non-verbal means of expression reflect children's attitude to the world. Mainly kindergarten children's statements are of an emotional character. 9-year-old students take a more static and neutral stance.

The ratio of home and peer environmental impacts change dramatically in the integrated education period, introducing into a child's conscience the areas of scientific disciplines, abstract phenomena and social relations. Nevertheless, these two sources of knowledge about the world are indispensable for to the proper child development.

KEY WORDS: conceptualisation, linguistic picture of the world, child speech development, children's evaluation, verbal expression of emotions, definitional calques, children's definitions, concrete associations, abstract associations, linguistic egocentrism.

Badania
i komunikaty

Stages of professional teacher career in Poland – in the light of formal requirements as well as in practice

Etapy kariery zawodowej nauczyciela w Polsce na tle wymagań międzynarodowych w teorii i praktyce

Introduction

The system of career advancement in teaching was established in Poland to motivate teachers to pursue lifelong learning and personal development, which would help them, to improve their work as well as the quality of the work of schools¹. Above all, the accepted solution had its justification in the need to prepare teachers for new challenges brought by the reform of the national education system in Poland, which was implemented in 1999.

The education reform brought numerous changes in Polish education, especially in the school structure (e.g. a new type of schools called “gimnazjum” (middle school) was established), training programs and philosophy of school operation. The greatest responsibility for implementing this reform fell on the most numerous group of middle-aged teachers (ages 35–45 and 50 years old). These teachers were mostly included in the new system of professional training, which was strictly connected with the requirements for the new procedure of professional promotion. Taking into account their seniority, higher education, usually a Master of Arts degree and earlier degrees of professional specialization introduced in the 1970s (later suspended), they were mostly pursuing the highest degree of promotion – a certified teacher.

The research conducted in this field, including a qualitative autobiographical research study, shows a series of problems, difficulties, tensions

¹ Paper presented at the 36 ATEE Conference 2011, Riga.

and dilemmas that teachers experience during the successive stages of their development in the form of formal levels of professional promotion.

Teachers with the highest seniority – more than 20 years of experience, who are aiming to obtain the status of a certified teacher (an experienced professional) and also novice teachers in the trainee position have most problems.

For example, it is often the case that a teacher aged 30–33 attains the highest level of development and becomes a certified teacher. Hence the following question arises: What to do next? Maybe become an expert? However, there is also the risk of falling into a routine.

Specific problems will include questions such as: What forms of activities does a teacher undertake at a given stage? What help can he receive and from who? What can he expect from the training? What are the advantages, including financial advantages? What are the negative aspects?

The conclusions from the analyzed research will concern rationalizing the procedures of the teaching career and providing assistance, which is indispensable in the respective stages, and especially for novice and experienced teachers in their professional development.

In further consideration I will address the following issues:

1. The origin, essence and formal requirements of career advancement for teachers.
2. Professional promotion in the teachers' experience.

The origin, essence and formal requirements of career advancement for teachers

The system of career advancement for teachers was introduced on 6th April 2000 by the Teacher's Charter. The basic aim of introducing this system was to implement a new concept of teachers' professional status, which could enable them to achieve a real promotion in their profession. In its conception the system of career advancement for teachers was meant to stimulate teachers to systematically upgrade their qualifications and professional competence in order to be able to undertake activities enhancing the process of education and teaching at their school.

Attaining the initial level of development is obligatory for novice teachers who enter this profession; then they work for nine months to reach the next level – a contracted teacher. Beyond that, career advancement is not obligatory. However, if one desires to pursue the position of an appointed or certified

teacher, he must be employed as a full-time teacher and submit a special letter to school authorities concerning these positions.

The condition for advancing in the teaching career depends on:

- fulfilment of qualification requirements,
- completion of a special training,
- gaining acceptance of the Qualification Commission or passing an examination conducted by the Commission depending on the stage of advancement².

Qualification requirements for the respective degrees of professional development are described in the professional development plan³ and include a series of tasks to be performed during one's training. This plan must include the following requirements:

- For the degree of a contracted teacher:
 - knowledge of organization, tasks and principles of school operation,
 - the ability to conduct school activities in a way assuring proper execution of statutory tasks,
 - knowledge of children's (students') environment, their problems as well as the ability to collaborate with the local environment,
 - the skill of analyzing and discussing conducted and observed lessons and other school activities.
- For the degree of a nominated teacher:
 - the ability to organize and improve one's teaching practice, the ability to assess one's own activities and evaluate their effectiveness, the ability to make changes in these areas, the ability to prepare and organize individual plans of work with a child and completing a child's chart regarding his activity in a team for a periodical evaluation,
 - the ability to consider the developing needs of students, issues concerning the local environment as well as contemporary social and civilization matters,
 - the skill and use of information and communication technologies (IT),

² All formal requirements are included in The Teacher's Charter of 1 December 2004 concerning the levels of career advancement of teachers, together with successive changes in the legislation.

³ The plan of professional development includes the following information: the date of starting the special training, the date of completing this training, the name of the supervisor of this training, directions of development, adequate tasks to be carried out, the dates of their execution, methods of collecting documents, etc.

- the skill of applying knowledge from psychology, pedagogy and didactics as well as general issues to education, social welfare and dealing with juvenile issues,
- the ability to understand and apply rules and regulations concerning education.
- For the degree of a certified teacher:
 - achieving positive effects in teaching and working with youth,
 - achieving positive results in carrying out educational tasks, providing social aid and addressing juvenile issues,
 - the skill and use of information technologies (IT),
 - the ability to share knowledge and experience with other teachers by running open classes, especially for novice and contracted teachers as in-service school training.

The condition for promotion is completing a special training, which a contracted teacher can use towards the degree of a nominated teacher after working at a school for at least two years, but a nominated teacher can use this procedure towards the degree of a certified teacher after at least one year from attaining the previous level.

The special period of training includes: knowledge of the advancement procedure and all the formal requirements (completing special training in this area), preparing a plan for professional development requirements, fulfilling specific tasks included in the plan, recording the completion of all the activities in special files, and participation in professional training. The activities depend on specific requirements connected with the levels of promotion.

And so a trainee teacher during his first year of work gains the necessary experience. The school headmaster designates a special tutor (mentor) for the trainee. It can be a nominated teacher or a certified teacher, who does not necessarily teach the same subject. At least once a month the mentor should observe the lessons conducted by the trainee teacher. The trainee teacher should also participate in the lessons conducted by his mentor. The trainee's work lasts nine months, during which he gets familiar with the organization and principles of school operation. He must write a plan of professional development, namely a plan of his activities during his work as a trainee. He must also think about his stronger or weaker points and indicate the areas he particularly wants to develop and improve. The plan must be approved by the school headmaster during the first thirty days of his work as a trainee teacher. After completing this training he should also submit a report to the headmaster concerning the execution of the plan of professional development. This report is evaluated by the headmaster

within 21 days from the date of obtaining the mentor's feedback as well as parents' feedback concerning his work. His mentor must submit an evaluation of the trainee's professional achievements to the headmaster within 14 days. His evaluation is in the form of a written letter and presents justification as well as information about the possibility of appeal in order to reverse a decision in case it is negative. Having obtained a positive evaluation the trainee submits a letter to begin the qualification procedure. The headmaster designates the Qualification Commission who decide whether the trainee should be promoted to the status of a contracted teacher. Each of the Commission members assesses the trainee's readiness on the scale of 1 to 10. If he receives at least 7 points as an arithmetic average on this scale the trainee may be promoted by the Qualification Commission and become a contracted teacher. During the meeting of the Qualification Commission all the questions and answers of the trainee are recorded together with the number of points he received on the scale of 1 to 10. After fulfilling all these conditions, the school headmaster according to the administration procedure promotes the trainee (novice) teacher to the status of a contracted teacher.

A contracted teacher desiring to advance and become a nominated teacher undergoes a similar procedure. The difference is that a contracted teacher's special period of training lasts 2 years and 9 months and after this period he submits a letter stating his desire to be promoted to a higher position. Having received positive feedback concerning his professional achievements during this period of training both from the headmaster and from the parents' council, the teacher submits a letter to school authorities to commence the examination procedure. After fulfilling all the requirements the teacher appears before the Qualification Commission which consists of a school supervisor, the headmaster, three experts and a representative of the Polish Teachers Association (optional). Having obtained a maximum number of points, the teacher is promoted and becomes a nominated teacher.

The next level of promotion is a certified teacher. The teacher's special training period starts at the beginning of the school year. The teacher submits a letter to the school headmaster. The period of special training also lasts 2 years and 9 months. The guidelines are the same as in the previous case.

Obtaining the approval of the Commission:

- in the case of a trainee teacher – the approval by the Qualification Commission is granted following an interview,
- in the case of a contracted teacher – the approval is granted upon passing an examination run by the Examination Commission,

- in the case of appointed and certified teachers – the approval by the Qualification Commission is granted following an evaluation of the teacher's professional achievements and an interview.

After fulfilling the above conditions according to the administration decision the school headmaster promotes a trainee to the position of a contracted teacher. To be promoted to the position of an appointed teacher one must be appointed by the managing school administration. A certified teacher is appointed by the pedagogical school administration. Advancing in the teaching career is a formal confirmation of achieving a high level of qualification and professional development. The level of promotion attests to the professional achievement of a teacher⁴.

In comparison to the regulations from before the reform of education, when a teacher's basic salary depended on the level of his education and experience and was raised automatically every 2 years by a certain amount regardless of one's professional specialization, now after introducing the system of career advancement the possibility of a fast upgrade of professional status and salary has become real.

The new system of career advancement of teachers creates an opportunity of achieving successive degrees of professional promotion. However, at first the implementation of the system had different guidelines. In the year 2000 about 75% teachers were employed on the basis of nomination. By law they advanced and became nominated teachers, then comparatively, in a short time they obtained the status of a certified teacher. Teachers having additional qualifications, those who became nominated teachers, had the possibility to work to become certified teachers in a shorter time lasting 9 months or 1 year and nine months. The above-mentioned solution caused a rapid shift in the proportions of teachers in favor of certified teachers.

In 2004 a significant modification of this system was made and it involved:

- an extended path of career advancement from 7 to 10 years. Thus, the time needed to reach a higher degree of professional promotion and at the same time a higher salary became nearly twice as long,
- an obligatory interview by the Qualification Commission for the degree of a certified teacher,
- strengthening the role of the school superintendent in the system of career advancement for teachers by engaging him in the work of the Examination Commission, which awards the title of an appointed teacher.

⁴ B. Śniezek, *Karta Nauczyciela. Komentarz do ustawy*, Warszawa 2009, p. 54.

However, it should be added that nowadays it is not necessary to collect all the certificates concerning collaboration and undertaken activities or training certificates, photos, the curriculum, plans, programs, detailed agendas of school ceremonies, events, etc. At present, it is sufficient to do a reflective analysis of the performed activities and undertaken initiatives of professional training, focusing on the advantages the teacher gained, his work and how it influenced the upgrading of the quality of work at a given school or institution.

One can note that the essential aspect of the present system of professional promotion of teachers is a stronger connection between the teacher's professional development and professional training. In fact, the system of career advancement of teachers constitutes:

- a reflection on the stages of a teacher's professional development:
 - adaptation in the profession; a trainee (novice) teacher, contracted teacher,
 - professional stability: an appointed teacher,
 - expertise in the profession – a certified teacher,
- a mechanism motivating teachers to upgrade their qualifications and engage in professional training.

As a result, the system has brought changes in the career advancement including an upgrade of teachers' qualifications, improvement of their competencies, a rise in the salaries and a greater prestige of the profession. The career advancement facilitates:

- raising one's qualifications,
- higher pay,
- stability in the profession,
- access to administrative functions and higher positions in the education system (expert, examiner, mentor of the trainee teachers, positions in the school management)⁵.

In 2008, 97% of all the employed teachers, which is over 20% more than in 2000, had a university degree. In 2009, 4.98% of the employed teachers were trainees, 19.67% were contracted teachers, 30.82% were appointed teachers, and 41.63% were certified teachers⁶.

⁵ It was based on the article by The Advisers Team of the Ministry of Education regarding the Professional Status of Teachers: *Jaki awans zawodowy nauczyciela?* ("What is a Teacher's Promotion"), Warszawa, rozporządzenia zamieszczone na stronie internetowej MEN <http://www.men.gov.pl> (dostęp: 23.06.2010).

⁶ Raport Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, *Nauczyciele we wrześniu 2008 roku. Stan i struktura zatrudnienia* (Teachers in September 2008. The condi-

Career Advancement in the teachers' experience

The aim of conducting the analysis is to show the procedure of teachers' career advancement in the light of experience, reflection and perception of teachers being in various phases of professional development, from novice teachers to the phases of stabilization and professional mastery.

The empirical material is of qualitative nature and includes the teachers' written accounts in the form of autobiographical texts (memoires, diaries, life stories) obtained by means of a nation-wide autobiographical research study (over 160 texts) in 2002–2004⁷.

The latest data are from the qualitative research in 2011, whose aim was to obtain autobiographical written accounts of the experience connected with career advancement (about 50 texts).

Middle-aged teachers (35–50/55) participated in the autobiographical qualitative research of 2002–2004. The basic aim of this research was to explore the relationships of the middle-aged generation of teachers in the context of the socio-educational change in Poland after 1989 as well as the education reform, which took place in 1999 and affected education, culture, teachers' work, and socio-political and economic life. These changes, for the middle-aged teachers, had an unusually radical character; we can say they were experimental. They divided their life into two periods. The first period was prior to the shift of the political system (the times of The Polish People's Republic – completely different in ideology and social system); the second period after the change of 1989 (the influence of the neoliberal economy and the new problems in social life, culture and education).

Paradoxically, in spite of being unprepared for the change, these teachers were mainly responsible for introducing the education reform and a series of other deep transformations. These transformations took place in schools. Most of the teachers held a Master's degree in education⁸. In light of this fact they seemed to be an interesting subject of research to show the influence of the new political system on education and teachers in Poland.

tions and structure of employment) Warszawa 2009, www.edunews.pl/images/pdf/nauczyciele_2008.pdf

⁷ W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008.

⁸ E. Putkiewicz et al., *Nauczyciel wobec reformy edukacji. Raport z badań*, Warszawa 1999.

One of the most radical changes in the cycle of professional development of teachers was the introduction of the phase of stabilization, which completely disturbed their rhythm of work. The aim of this solution was first and foremost to mobilize teachers to continuous improvement of their qualifications in connection with the education reform and the new requirements of the changing world. Finally, the procedure was to serve the improvement of the quality of schools and other educational institutions.

In practice, this endeavor appeared to be one of the most criticized and controversial attempts of the education authorities, apart from the introduction of middle schools and standarization. For the experienced teachers who were used to traditional self-training, promotion was associated first and foremost with the immensity of bureaucracy, paperwork, certificates and with the teachers' "rat race".

In the light of the analysis of the experienced teachers' memoirs from 2002–2004, we can conclude that the problem of professional promotion constituted a significant part of the teachers' concerns. A great majority of these teachers already had or tried to obtain the title of a certified teacher. Their accounts were full of critical remarks regarding the disruptions of that ongoing procedure as well as the atmosphere in the teachers' teams, local environment and even in the teachers' families. According to the new regulations, gaining a professional degree required great effort as well as execution and recording of many activities. These activities involved family members, friends, local institutions, libraries, publishers, photographs, computer specialists, etc.

The teachers' accounts of this subject of promotion reveal several aspects of this issue. First and foremost, what is striking is their disappointment. As one could read in their memoirs, holding a master's degree, having many years of teaching experience, professional achievements, and reaching the highest level of professional specialization, once again they were forced to prove their usefulness as teachers. Many of them agreed to do it because of a great competition in the labor market and the fear of being unemployed. As a result, experienced teachers in teachers' circles generated some kind of a stereotype that career advancement is something negative, it is a threat to the teachers' autonomy, which still persists, especially among the older generation of teachers.

One of the main issues discussed by the teachers was the bureaucratic aspect of the career advancement procedures. They were required to collect evidence of even the least significant activity. It was an essential "novum" in the profession, which immediately gained the most opponents among the teachers.

Another matter is the way of assessment by the Commission, which at the beginning evaluated the teachers without the participation of the candidate; it was the object of strong criticism by the teachers.

Many teachers notice with sarcasm that their school during the process career advancement facilitated the development of the teachers rather than served the students for whom there was not enough time and strength. The side effect of excessive formalization of teacher development was the rapidly worsening atmosphere among the teaching teams. We can notice the development of jealousy, rivalry, aggression, a lack of confidence and friendship rather than collaboration and accountability as suggested by the reform. Arising tensions and conflicts were observed by the students⁹. Dejection was sensed among the teachers. Many of them suffered from professional burnout and a lack of motivation. They lost the purpose for further professional activity and many are impatiently waiting for retirement. A great number of the teachers, especially older ones, expressed the opinion that earlier achievement of professional specialization would allow them to assess the level of the teacher profession in a more objective way.

Some teachers in their written accounts stated that some of their friends resign from any activity and further development after gaining the degree of a certified teacher. It was very disturbing because it referred to teachers aged 35–40 who limited themselves to their previous achievements. The facts show that there are numerous loopholes and flaws in the procedure of promotion, which was confirmed by other researchers¹⁰.

On the whole, in spite of the critical comments concerning the procedure of gaining degrees of professional promotion, the teachers also noticed some positive aspects. First and foremost, they wrote that the procedure caused a distinctive revival of the nearly “dormant” teacher environments. It also caused a greater interest in improving skills as well as a greater aspiration to gain new practical professional competencies. The reform strongly stimulated teachers to become more active. Initially, it was easier to get promoted for those who

⁹ B. Śliwerski, *Biograficzny wymiar konfliktów w szkole*, in: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, ed. E. Dubas and O. Czerniawska, Warszawa 2002, p. 157 and next.

¹⁰ Z. Jasiński, *Polscy nauczyciele wobec awansu zawodowego (doniesienie z badań)*, in: *Nauki pedagogiczne w Polsce*, ed. T. Lewowicki, M. J. Szymański, Kraków 2004, p. 339; Z. Ratajek, *Założenia i rzeczywistość. Pierwsze oceny reformy edukacyjnej*, „Edukacja” 2003, nr 2, p. 29.

systematically upgraded their professional qualifications and long ago gained degrees of professional qualifications (first and second degree) and in some cases a doctorate degree. Those teachers did not have much difficulty collecting all the necessary documentation. However, they had certain problems with adequate preparation in accordance with the special requirements of the Commission assessing achievements. Now there are special trainings in this regard. In the past teachers had to prepare for the procedure themselves.

The requirement for promotion in case of many teachers constituted some kind of a positive impulse to have another look at one's career, to think about it as a creative activity, requiring subjective initiative, self-reflection and reflection on each undertaken activity. Not only is it important to perform work-related tasks well but also to gain the skill of describing one's activity and the ability to plan one's work, make predictions, conduct an analysis, draw conclusions, share one's experience with others, etc. The teachers became more creative, searching and reflective. They also had greater courage to present their opinions within the local environment. Many of them gained computer skills and learned to use the Internet.

The teachers maintained a positive attitude to the additional requirements because of the good atmosphere at school, encouragement by the school headmaster and educational authorities, team work of all the teachers, mutual help, friendliness, and the willingness to share experience with others. Considering the advantages of career advancement the teachers emphasized that continuous training, in spite of the enormous amount of work, prevented them from professional burnout, which so often affects teachers with a long work experience.

That was the situation when the system was first introduced. And how is it now? What has changed? A qualitative research study was conducted in 2011 based on approximately 50 teachers. Most of them have completed postgraduate studies, organized by university and sponsored by the European Union funds. These teachers were asked to write their report on the subject: "My road to professional promotion"¹¹. The study revealed that after a few years the teachers have a positive attitude to the system of professional development related to assessment of their work and career advancement. The evaluation of

¹¹ These research studies are continued under my supervision based on the entire population of postgraduate teachers (approximately 900 individuals), with application of a special self-created questionnaire "Professional training of teachers" and interviews.

this system differs depending on the age and length of one's work experience. Older and middle-aged teachers who are in the phase of professional stability still tend to have less favourable opinions of the changes, but novice teachers, being in the phase of professional adaptation, express the greatest number of positive opinions. They see professional training and all the related formalities as something natural.

The older, more experienced teachers indicate the negative aspects of career advancement. For example, in spite of the legal restrictions there are still ineffective bureaucratic procedures and formalities regarding professional development in the respective stages of the professional cycle. In their opinion, the system is favourable for young teachers; however, experienced teachers see the negative aspects. They criticized the lack of workshops and insufficient training which would be targeted only at certain groups of teachers rather than general trainings for everyone. The career advancement scheme stifles and restricts more creative and authentic development.

Among the positive aspects of promotion the experienced teachers have indicated: the possibility of gaining greater assertiveness and confidence with regard to their school-related decisions, establishing valuable relationships with other teachers as well as with different institutions, computer and Internet skills, influence on decisions concerning their school, and becoming a mentor of novice teachers. Young teachers, especially beginners, highly appreciate working under the supervision of their mentors as well as with the assistance of experienced colleagues and participation in professional training. Most of them think that career advancement is a very good way of motivation for further development.

The results obtained in the international research TALIS of 2008¹² attest to the positive influence of the career advancement procedures on teachers' professional development. As many as 70 000 teachers (in Poland over 3000) from the first level of secondary school (in Poland – middle schools) participated in this research. The results show that out of 24 researched countries (there were 17 EU countries and 7 partnership countries), Poland has the highest percentage of teachers (over 94%) who participate in professional training. To a large degree this may be connected with career advancement. However, some teachers, as the authors of the Report indicate, collect certificates from various

¹² *Międzynarodowe badania nauczania i uczenia się OECD, TALIS, Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Warszawa 2009, p. 18 and next.

courses of professional training which are part of the teachers' effort to earn a promotion¹³. Moreover, according to these research findings, the number of teachers taking part in professional training decreases with age. The teachers with the highest qualifications attend most trainings. In Poland as well as in Lithuania teachers attend 5 to 6 types of trainings at average.

In Poland the research by TALIS showed that nearly 44% of teachers have great needs in the area of professional training. First of all, these needs pertain to teaching students with special educational needs, using computer techniques in teaching as well as vocational guidance. Foreign language teachers indicated the greatest need for training.

Among the factors supporting professional training the researchers took into account were: the requirement of training, reimbursement for training, bonus payment, taking into account the time for training when creating the timetable. It was concluded that there was no clear relationship between the time devoted to professional development and the the fact that the trainings were mandatory or free of charge. The most essential issue in favor of professional development proved to be the period of work as a novice teacher, that is advice and assistance of experienced and respected teachers. These forms of support are the most significant for teachers starting their work at school. In Poland they have a connection with the career advancement and include 94% of all teachers and nearly 80% of novice teachers (in other countries they include only 26% of all teachers).

In the light of the TALIS research we can show the following impediments to professional development indicated by Polish teachers: trainings are too expensive (51%); it is difficult to balance the school timetable with training activities (41%); lack of support from the employer (12%)¹⁴.

The researched Polish teachers highly appreciated such forms of training as: courses, workshops, conferences, seminars discussing results of educational research, postgraduate studies, observation visits in other school, participation in internet-based collaboration of teachers, individual or team research, lesson observations, coaching, and demonstration lessons. The most highly assessed were such forms which do not disorganize the teaching process, including reading professional literature (93%), individual or team research (93%), and programs upgrading one's qualifications (92%).

¹³ There.

¹⁴ There.

Conclusion

The conducted research analysis concerning the system of professional development and training through levels of career advancement shows that according to the teachers this system has numerous advantages including improving one's teaching practice, an increased involvement in self-education, gaining new competencies, and upgrading the quality of teaching. However, at the same time this system is the cause of many disappointments and negative assessment, mostly because of excessive formalism and bureaucracy. High costs of training and lack of support from school administration are also criticized by the teachers.

The research study provides a reason for educational policy, for making changes in the procedure of career advancement leading to its simplification in order to limit the excessive bureaucracy and to strengthen the role of the headmaster in motivation and assessment of teachers. It would also be desirable to connect promotion more with the assessment of a teacher's real work "through his teaching practice", and not only on the basis of the collected certificates and reports. Young teachers also insist on extending the special period of training, for example in the case of a maternity leave.

With regard to professional training, which is an important factor of promotion and professional development, teachers suggest establishing a stricter connection between programs and training courses with financial support and more accessible forms of their organization. Furthermore, the authors of TALIS Report rightly demand that the courses and trainings be subject to continuous assessment of teachers and educational authorities.

STRESZCZENIE

Rozwój zawodowy nauczycieli i ich szkolenie w Polsce mają ścisły związek z pokonywaniem kolejnych etapów w karierze zgodnie z obowiązującymi uwarunkowaniami prawnymi.

Wymóg awansu zawodowego, jako konieczność realizacji kolejnych stopni w rozwoju kariery nauczyciela, został wprowadzony w Polsce w 2000 roku, przez prawa zawarte w Karcie Nauczyciela. Później ustalono następujące etapy promocji zawodowej nauczyciela i innych pracowników pedagogicznych oraz związane z nimi stanowiska i tytuły, które są ważne w dzisiejszych czasach: nauczyciel stażysta (początkujący nauczyciel, który wchodzi do zawodu), nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany,

nauczyciel dyplomowany (z zarejestrowanym certyfikatem), doświadczony zawodowy nauczyciel. Aby osiągnąć kolejne stopnie awansu, nauczyciel ma do spełnienia ściśle określone kryteria i wymogi formalne oraz musi przejść różne procedury oceny swojej pracy.

W niniejszym artykule staram się wytłumaczyć i pokazać formalne aspekty wymogów związanych z kolejnymi etapami rozwoju kariery zawodowej nauczycieli w Polsce w ramach tzw. awansu zawodowego, a także pokazać je w świetle moich badań, głównie jakościowych, autobiograficznych (historie życia nauczycieli) oraz wdrożenie i ocenę tego systemu przez nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, rozwój zawodowy, kariera, etapy, promocja, badania jakościowe.

Rola autorytetu w życiu gimnazjalisty

The role of authority in the life of a gymnasium pupil

Wprowadzenie

Autorytet jest niewątpliwie ważnym aspektem w wychowaniu człowieka. Potrzeba wzorca jest szczególnie ważna dla ludzi wkraczających w dojrzałość, gdyż to właśnie wtedy kształtuje się trzon ich osobowości. Zadając sobie pytanie: kim chcemy być?, szukamy ludzi, którzy imponują nam zachowaniem, charakterem, postawą życiową. Autorytety są swego rodzaju drogowskazami pokazującymi, w którą stronę podążać.

W obecnych czasach przeżywamy jednak kryzys autorytetów. Stare łacińskie przysłowie mówi: *Verba movent, exempla trahunt* – słowa poruszają, a przykłady pociągają. Czy jednak można się dziwić młodym ludziom, że nie mogą się we współczesnym świecie odnaleźć, że zanikają tradycyjne wartości, skoro nawet dorośli nie są w tym względzie dobrym przykładem. Lech Witkowski dowiódł jednak, wbrew tezie o „zanikaniu autorytetu”, że jest to

zanik zapotrzebowania na autorytet jako autorskie źródło znaczących impulsów rozwojowych dających do myślenia z pozycji autonomicznych, autentyczności przeżyć, zarazem autoryzujących autoteliczną wagę rozmaitych aspektów świata – jego codzienności oraz rozmaitych zaświatów, nie-współczesnych w czasie i przestrzeni społecznej¹.

Warto więc dokładnie przyjrzeć się roli autorytetu w życiu młodego człowieka, temat wciąż zgłębiać i badać.

¹ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i literaturze symbolicznej*, Kraków 2009, s. 119–127.

Ustalenia terminologiczne

Słowo „autorytet” funkcjonowało w rzeczywistości społecznej w najstarszych cywilizacjach. Problematyka ta interesowała w starożytności wielkich filozofów, jak Platon czy Arystoteles². Przez kolejne stulecia forma i zakres oddziaływania autorytetu ulegały licznym przemianom w zależności od stopnia rozwoju społecznego. Wpłynęły one na zmianę sposobu postrzegania i rozumienia omawianego pojęcia³.

W epoce nowożytnej pierwszą definicję autorytetu zamieścił Denis Diderot w *Wielkiej Encyklopedii Francuskiej* z 1751 roku. Do Polski termin przeniknął za pośrednictwem niemieckiego *Autorität*, które jest rozumiane w sposób personalistyczny, akcentujący takie aspekty, jak powaga umysłowa lub moralna, szacunek i uznanie dla osób odznaczających się określonymi kwalifikacjami⁴.

Można też wskazywać np. na autorytet religii, nauki, wiedzy, siły, jednak ich pojmowanie oraz uznawanie będą różne w zależności od konkretnych uwarunkowań historycznych lub społeczno-ekonomicznych, determinujących cechy społeczeństwa, hierarchię wartości czy akceptowane aksjomaty. *Słownik języka polskiego* wskazuje na dwa sposoby rozumienia przedmiotowego pojęcia:

- ogólnie uznana czyjaś powaga, wpływ, znaczenie,
- człowiek, instytucja, doktryna, pismo itp., cieszące się w jakiejś dziedzinie lub w opinii pewnych ludzi szczególnym uznaniem, poważaniem⁵.

Autorytet w języku potocznym bywa utożsamiany z prestiżem. Pojęcia te różnią się jednak. Nie wdając się w szczegółowe rozważania, można wskazać, że słowo prestiż wywodzi się z łacińskiego *prestigia*, co oznacza kuglarstwo, mamiłło, oszukaństwo, a po francusku *prestige* to po prostu czar⁶. Zdaniem L. Leopolda „prestiż opiera się na uczuciowym i dlatego irracjonalnym stosunku do wartości, które są szanowane społecznie”⁷. Nie jest tym samym przypisany do określonej osoby, a raczej do miejsca przez nią zajmowanego w wewnętrznej

² M. Rewera, *Autorytety w świadomości młodzieży licealnej*, Stalowa Wola 2008, s. 17.

³ E. Więckowska, *Czym jest autorytet?*, w: *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, red. M. Bednarska, Toruń 2009, s. 11.

⁴ Tamże.

⁵ *Słownik języka polskiego*, t. 1, red. n. M. Szymczak, Warszawa 1978, s. 102.

⁶ I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów*, Kraków 2005, s. 50.

⁷ Tamże.

strukturze grupy lub instytucji i pożądaną przez jednostkę z uwagi na powiązanie ze stanowiskiem przywileje. Źródła prestiżu mogą być zróżnicowane – bogactwo, władza czy wiedza to tylko przykłady. Istotny jest fakt, że zostają one stopniowo zaakceptowane przez społeczeństwo i w konsekwencji stanowią powszechnie pożądane dobra. Autorytet również wywodzi się z dysponowania przez określone osoby pewnymi kwalifikacjami czy walorami, jednak są one poddawane krytycznej ocenie. Autorytet istnieje zatem, o ile jednostka prezentuje określone walory wypracowane z uwagi na poglądy lub sposób postępowania. Ocena obiektywnych dokonań osoby oparta jest zatem na racjonalnych przesłankach. W przypadku prestiżu ma ona charakter emocjonalny, niejednokrotnie pozbawiony krytycyzmu czy refleksji.

W kontekście tych rozważań należy wspomnieć także o wzajemnej relacji autorytet–idol. Termin „idol” oznacza wyobrażenie bóstwa będącego przedmiotem kultu. W starożytnej teorii poznania pod tą nazwą rozumiano cząsteczki wysyłane przez przedmioty, wywołujące wrażenia zmysłowe, dla Bacona zaś były to złudzenia poznawcze⁸. Zdaniem Andrzeja Zwolińskiego idol jest rodzajem namiastki autorytetu, który wyraża pewne wzorce zachowań, modele postępowania w określonych sytuacjach, trendy⁹. Taką funkcję pełnią najczęściej popularni artyści, prezenterzy telewizyjni czy znani skandaliści poprzez próby wytyczania wartości, ocenę innych, popularyzowanie nowych stylów postępowania. Niejednokrotnie dzięki nietypowym, nieraz wręcz szokującym zachowaniom oraz wsparciu mediów zyskują popularność i uwielbienie fanów. W tym kontekście należy podkreślić, że utożsamianie pojęć idol i autorytet jest błędne. Pierwsze oparte jest bowiem z reguły na fascynacji daną osobą, jej powierzchownością (tzw. zjawisko aureoli – postrzeganie człowieka przez pryzmat jednej z jego cech, np. urody, której odbiór zniekształca pozostałe i uniemożliwia prawidłowe wartościowanie¹⁰). Uwielbienie może się także wiązać w tym wypadku nie tyle z samą jednostką, ile z pozycją przez nią zajmowaną, jej sławą, popularnością lub statusem majątkowym. Można ponadto wskazać, że osoby cieszące się autorytetem z reguły o niego nie zabiegają, a szacunek i uznanie są wtórne w stosunku do ich cech osobowościowych albo kwalifikacji. Jak zresztą zaznaczył Władysław Stróżewski, „nie ma nic bardziej żenującego jak próby

⁸ *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980, s. 296.

⁹ A. Zwoliński, *Idol – fałszywy autorytet*, w: *Wartość autorytetu w procesie pedagogicznym*, red. J. Zimny, Stalowa Wola–Rużomberok 2008, s. 95.

¹⁰ Tamże, s. 101.

autokreacji autorytetu”¹¹. Tego samego stwierdzenia nie można natomiast odnieść do pozycji idola. O ile jego pojawienie się w show-biznesie jest w zasadzie nieprzewidywalne i zależne od wielu, często zupełnie przypadkowych czynników, to sama popularność bywa utrzymywana za pomocą licznych zabiegów, ukierunkowanych na wzbudzenie zainteresowania lub zszokowanie odbiorców, zgodnie z zasadą „nieważne jak, byleby mówili”.

Rola autorytetu w okresie adolescencji w świetle literatury przedmiotu

Okres dojrzewania to niezwykle ważny i trudny etap w życiu każdego człowieka. Istotne jest, aby adolescent mógł ufać pewnym trwałym wyznacznikom, na których można się oprzeć, poszukując własnego miejsca w świecie. W literaturze przedmiotu wskazuje się nawet na występowanie potrzeby autorytetu. Wiąże się ona z wyznaczeniem dziecku pewnych granic tak, aby mogło się zorientować, które zachowania są akceptowane i pożądane ze strony otoczenia, a które nie¹². Ograniczenia te, by skutecznie pełniły swoją funkcję, nie powinny być narzucane przy użyciu siły i dominacji, lecz w drodze rozmowy, porozumienia i przekonywania¹³.

W literaturze podkreśla się także, że autorytet wiąże się bezpośrednio zaspokajaniem potrzeby uznania, szacunku, potwierdzania własnej wartości, dominacji lub podporządkowania się¹⁴. Stanowiąc dla człowieka źródło pewnych wzorców, wartości, informacji o standardach zachowań lub działaniach akceptowanych społecznie, pozwala tym samym odnaleźć się w gąszczu niejednokrotnie sprzecznych sygnałów napływających z otoczenia co do sposobu życia. Jednostka uzyskuje w ten sposób pewien drogowskaz, którym może się kierować, dokonując zarówno błahych, jak i ważnych życiowych decyzji. Szczególnie istotne jest to dla adolescenta, pozwala mu bowiem wypracować własny światopogląd poparty pewnymi wzorcami i tym samym pomaga przezwyciężyć kryzys tożsamości.

Kluczową właściwością autorytetu jest możliwość wywierania wpływu na innych. Może on zatem pełnić funkcję wychowawczą. Wyraża się ona właśnie

¹¹ W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 19.

¹² A. Sawulska, *Wychowanie – teorie i obserwacje*, „Wychowawca” 2008, nr 7, s. 9.

¹³ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 2000, s. 180–181.

¹⁴ I. Wagner, *Stalość czy zmienność*, s. 53–54.

wpływaniem na podopiecznych przez osobę darzoną uznaniem, najczęściej rodzica, nauczyciela, lecz także wybitną jednostkę lub innego człowieka, którego dziecko darzy szacunkiem i podziwem. Autorytet może zatem pełnić funkcję przewodnika ułatwiającego orientację w realiach społecznych i dostosowanie do oczekiwań otoczenia. Jednostka obdarzona autorytetem jest w stanie wyzwać w dzieciach inicjatywę, inspirować je do działania, a tym samym pomóc odkryć własne talenty i zdolności. Jak to trafnie określa Jacek Dominian, „Dzieci potrzebują wzoru, z którego mogą czerpać naukę, oraz ochrony przed odruhami, których nie są w stanie kontrolować”¹⁵. Autorytet wspiera tym samym internalizację norm i wartości¹⁶. Dziecko identyfikuje się bowiem z podmiotem, który darzy szacunkiem i uznaniem, dążąc do powtarzania jego zachowań i odwzorowywania wyznaczanych zasad. W ten sposób za pomocą autorytetu wpojone zostają normy, a dziecko przystosowuje się do pełnienia określonych funkcji społecznych. Tak rozumiana wychowawcza funkcja autorytetu podzielana jest przez wielu autorów, w szczególności przedstawicieli socjologicznych koncepcji wychowania oraz pedagogiki kultury (jak np. Émile Durkheim, Georg Kerschensteiner, Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski). Pogląd ten nie jest jednak bezwzględnie podzielany, w szczególności przez przedstawicieli naturalistycznych koncepcji wychowania (jak np. Jean-Jacques Rousseau, Lew Tołstoj, Ellen Key i Alexander Sutherland Neill) lub badaczy reprezentujących nurt psychologii humanistycznej.

Pierwszą i zapewne najistotniejszą grupą społeczną, w której ramach uwiadacznia się wpływ autorytetu na osobowość dziecka, jest rodzina. Zatem rodzice z przyczyn czysto naturalnych stają się pierwszymi wzorcami w życiu młodego człowieka. Ich wpływ na osobowość wychowanka jest nieoceniony zwłaszcza na wcześniejszych etapach rozwoju, kiedy dziecko niemal bezkrytycznie przyjmuje zachowania matki lub ojca jako bezwzględnie słuszne. Ponadto syn czy córka, darzący uznaniem rodzica z uwagi na potwierdzoną kompetencję w określonej dziedzinie wykazują tendencję do rozszerzania zakresu jego wiedzy także na inne obszary życia (jest to tzw. zjawisko irradacji autorytetu¹⁷). Dopiero w okresie dojrzewania młody człowiek w sposób bardziej krytyczny odnosi się do informacji otrzymywanych od rodziców, próbując kwestionować ich wiedzę oraz kompetencje.

¹⁵ J. Dominian, *Autorytet*, Warszawa 1988, cyt. za: *Wartość autorytetu*, s. 57.

¹⁶ M. Wolicki, *Znaczenie autorytetu w wychowaniu*, w: *Wartość autorytetu*, s. 57.

¹⁷ M. Rewera, *Autorytety*, s. 135.

Ogromny wpływ wychowawczy rodziny w początkowych stadiach rozwoju maleje wraz z uzyskiwaniem przez dziecko samodzielności. W okresie dojrzewania adolescent, próbując zaakcentować swą niezależność, niejednokrotnie kwestionuje autorytet rodziców. Nie musi to prowadzić do całkowitego odrzucenia matki i ojca jako wzorców, jednak w dużej mierze zależy to od ich podejścia do dziecka. Rodzice mogą bowiem przyjmować w stosunku do swojej pociechy rozmaite postawy, które wzmacniają lub podważają ich autorytet¹⁸. Do pierwszej grupy zaliczyć można akceptację dziecka, poszanowanie jego praw, pozostawienie w rozsądnym zakresie możliwości samodzielnego decydowania, współdziałanie i zaangażowanie w jego sprawy. Z kolei wśród postaw rodzicielskich niekorzystnie wpływających na rozwój jednostki wymienić należy unikanie kontaktów uczuciowych z dzieckiem, ambiwalencję emocjonalną, odtrącenie, stawianie nadmiernych wymagań, ciągle korygowanie zachowań i strofowanie lub też przesadną opiekuńczość i pobłażliwość¹⁹.

Odpowiedni stosunek rodziców do dzieci jest potrzebny zwłaszcza obecnie, gdy zmianie uległ sposób funkcjonowania oraz struktura rodziny. W modelu tradycyjnym autorytet rodzica wynikał niejako z jego roli społecznej, z samego faktu bycia ojcem lub matką. Taki sposób pojmowania rzeczywistości był głęboko zakorzeniony w mentalności ludzi i w zasadzie niepodważalny²⁰. Rozpad tradycyjnego modelu rodziny sprawił, że relacje między jej członkami zaczęły mieć bardziej osobisty charakter, w większym stopniu oparty na więzi uczuciowej. Powiązania emocjonalne są jednak mniej trwałe i tym samym autorytet rodzica nie jest niepodważalny ani nieograniczony²¹. Ojciec i matka muszą mieć świadomość, że mogą utracić autorytet i tym samym powinni swoim postępowaniem zabiegać o jego utrzymanie. Jak wskazują pedagodzy, sposobem zachowania szacunku i podporządkowania nie powinno być stosowanie systemu rygorystycznych kar i nagród. Wymuszanie uległości tą drogą nie prowadzi do internalizacji wzorców zachowań, a raczej do ślepego posłuszeństwa. Rodzice powinni swoim postępowaniem ułatwiać dziecku podejmowanie decyzji, gwarantować bezpieczeństwo, tak aby rodzina odgrywała rolę, jak to obrazowo określa Grzegorz Kowalczyk, „niwelatora wstrząsów, filtru i pomostu, chroniąc je przed zbyt brutal-

¹⁸ M. Klimek, *Rola autorytetu rodziców w procesie socjalizacji*, w: *Wartość autorytetu*, s. 165.

¹⁹ Tamże, s. 166.

²⁰ M. Rewera, *Autorytety*, s. 137.

²¹ Tamże, s. 135.

nym zetknięciem się z rzeczywistością i stanowiąc bazę, z której mogłoby ono rzucić się w wir świata rozciągającego się poza domem”²².

Popularne jest powiedzenie, że „szkoła pełni funkcję drugiego domu”. Z porzekadłem tym trudno się nie zgodzić i należy wspomnieć także o roli autorytetu nauczyciela w życiu adolescenta.

Rola nauczyciela we współczesnej szkole sprowadza się przede wszystkim do przekazywania wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu. Pedagog nie powinien się jednak ograniczać tylko do tego zadania, a starać się zaszczepić w uczniach chęć do rozwijania ich własnego światopoglądu²³. Posiada on zatem potencjał, aby inspirować swoich wychowanków do podejmowania określonych wyzwań, poszerzania ich wiedzy, odkrywania zainteresowań. Zmotywowany przez pedagoga wychowanek może odkryć w sobie pasje i talenty, które zaważą na jego dorosłym życiu, wyklarują poglądy na określone tematy. Nie należy zapominać, że sam nauczyciel jest nośnikiem określonych wartości i jako element szerszej instytucji kulturowej, jaką jest szkoła, przekazuje pewne wzorce osobowe konieczne do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie²⁴. Posiada zatem potencjał do kształtowania osobowości wychowanka przy czynnym udziale samego zainteresowanego²⁵.

Widać więc wyraźnie, że wpływ pedagoga na ucznia może odbywać się na wielu płaszczyznach. Trwałość i zakres tego oddziaływania jest w dużej mierze uzależniony od tego, czy nauczyciel jest autorytetem. Tylko osoba darzona przez dziecko uznaniem będzie w stanie doprowadzić do zinternalizowania określonych wzorców. Narzucanie postaw przy wykorzystaniu faktycznej zależności, może przynieść tylko krótkotrwałe efekty. W przyszłości wymuszone wartości lub zainteresowania zostaną przez wychowanka zarzucone, może nawet pojawić się efekt odwrotny do zamierzonego, wynikający z tłumionej przez lata niechęci i agresji. Autorytet stanowi zatem podstawę umożliwiającą internalizację norm społecznych oraz realizację celów procesu wychowawczego.

Warto także wspomnieć o autorytetach religijnych. Dokonać trzeba tutaj swoistego podziału i rozpatrzeć osobno autorytet Kościoła jako instytucji i księży oraz Jana Pawła II jako autorytetów osobowych.

²² G. Kowalczyk, *Wychowanie w rodzinie. Poradnik metodyczny nr 2 (Wychowanie prorodzinne i seksualne)*, Szczecin 2000, s. 13.

²³ K. Przybycień, *Autorytet nauczyciela w ujęciu S. Hessena*, w: *Wartość autorytetu*, s. 226.

²⁴ E. Gawel-Luty, *Znaczenie autorytetu nauczyciela w realizacji procesu wychowawczego*, w: *Wartości autorytetu*, s. 134.

²⁵ M. Rewera, *Autorytety*, s. 162.

Autorytet kapłana składa się z dwóch elementów: charyzmatu urzędu oraz charyzmatu osobistego²⁶. Autorytet duchownego wynika zatem już z zajmowanej pozycji społecznej, z samego faktu pełnienia posługi religijnej. Dopisuje się do tego również element osobowy, związany z cechami księdza jako człowieka. Duchowny może zatem odegrać pewną rolę w życiu dziecka, zwłaszcza poprzez zaangażowanie w jego problemy, zachęcanie do przebudowy życia, zakorzenianie wartości.

W tym kontekście ważne wydaje się ustalenie, czym jest autorytet dla współczesnego młodego człowieka. Na użytek niniejszej pracy przeprowadzono badania, podczas których szukano odpowiedzi na pytanie: „Jak gimnazjaliści postrzegają rolę autorytetu w ich życiu?”. Przebadano 350 gimnazjalistów. Wyniki badań są niezwykle interesujące.

Zdecydowana większość ankietowanych pod pojęciem autorytetu rozumie osobę, która stanowi wzór do naśladowania (takiej odpowiedzi udzieliło aż 79% badanych). Młodzież nie postrzega go w kategoriach środka uzasadniającego presję. Nie akceptuje autorytetu legitymizującego się przez przymus i nie utożsamia analizowanego zjawiska z formą władzy opartej na rozmaitych sankcjach. Autorytet to dla nich osoba stanowiąca wzór do naśladowania. Większość badanych stoi na stanowisku, że w obecnych czasach liczba osób uważanych za autorytety maleje (60% ankietowanych). Młodzi ludzie dostrzegają zatem znaczenie drogowskazów w ich życiu, a jednocześnie krytykują kondycję współczesnych autorytetów. Ten swoisty paradoks może być podyktowany specyficznym zagubieniem towarzyszącym młodzieży. Adolescent poddaje krytyce autorytety, kontestuje przekazywane wzorce, ale jednocześnie odczuwa potrzebę oparcia się na stałych i niezmiennych wartościach, które pomogą mu dokonywać wyborów. Znaczna część badanych stoi jednak na stanowisku, że młody człowiek powinien w życiu kierować się przede wszystkim własnym sumieniem (41%). Grupa ta nie neguje wprawdzie całkowicie roli innych osób w procesie podejmowania decyzji, ale stara się zaakcentować własną indywidualność oraz samodzielność. Sytuacja taka świadczy o tendencji do dystansowania się młodzieży od wzorców narzucanych przez wpływy środowiska. Autorytet przestaje zatem być wyrocznią w określonych sprawach, a jego funkcja sprowadza się raczej do roli doradczej, wspomagającej. Młodzież coraz częściej nie chce akceptować skostniałych wzorców oraz zasad. Pragnie kształtować swoją osobowość, opierając się na własnych przekonaniach, a tylko w pewnym stopniu odwoływać się do wskazówek płynących z zewnątrz. Bezkrytyczne przyjmowanie poglądów

²⁶ Tamże, s. 226.

głoszonych przez innych jest zapewne utożsamiane przez młodych ludzi z pewną formą kontroli i przymusu, które ograniczają swobodę i indywidualność jednostki. Co ciekawe, obserwacje te odnoszą się do respondentów mieszkających w środowisku wiejskim, w którym niejako z natury dominują tendencje zachowawcze. Niewielu badanych (3%) całkowicie odrzuciło konieczność kierowania się wskazaniem innych osób w procesie podejmowania decyzji. Potwierdza to zatem, że autorytet we współczesnych czasach nie utracił całkowicie znaczenia w zakresie określania kształtu egzystencji adolescenta. Gimnazjaliści nadal odczuwają potrzebę kierowania się wskazaniem z zewnątrz, nie przyjmują jedynie takich wskazówek bezkrytycznie, a wartościują je. Dążenie do autonomii nie oznacza bowiem całkowitej negacji uznawanych wartości²⁷. To walory osobiste decydują w największym stopniu o uznaniu społecznym. Aż 54% ankietowanych wskazało na cechy osobiste i charyzmę jako najważniejszą właściwość decydującą o szacunku innych osób. Znaczna część respondentów (30%) stwierdziła natomiast, że to wykształcenie i doświadczenie życiowe są najistotniejszymi cechami determinującymi uznanie w społeczeństwie. Mniejszą wagę w kształtowaniu szacunku młodzież przypisuje zajmowanej pozycji społecznej (1%), statusowi materialnemu (3%) czy popularności (7%). Można zatem stwierdzić, że w ocenie gimnazjalistów walory psychiczne (związane z osobowością danej jednostki) oraz intelektualne (odnoszące się do posiadanej wiedzy, zdobytego wykształcenia) mają największy wpływ na zyskanie szacunku innych. Zdecydowana mniejszość młodzieży stoi na stanowisku, że w analizowanym procesie cechy zewnętrzne oraz instytucjonalne (wynikające z zajmowania określonej pozycji lub pełnienia ważnej funkcji) mają kluczowe znaczenie. Wyniki przeprowadzonych badań stanowią efekt przewartościowania tradycyjnego modelu społeczeństwa i ukazują przemiany, jakie zaszły na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci. Uznanie społeczne nie jest już postrzegane w kategoriach statusu materialnego czy zajmowanego stanowiska. Istotne są natomiast czynniki związane z osobowością danego człowieka i właściwościami, które sobą reprezentuje. Wnioski te są w dużej mierze aktualne odnośnie do cech kreujących autorytet w opinii młodzieży. Badani wskazywali bowiem, że najważniejszymi powodami, dzięki którym określona osoba stała się ich autorytetem, są cechy osobowości, osiągnięcia oraz talent (37% odpowiedzi) albo otwartość i łatwość w nawiązywaniu kontaktów (28% wskazań). Jedynie 6% gimnazjalistów darzy inną jednostkę autorytetem z uwagi na zajmowaną po-

²⁷ I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, Kraków 1999, s. 46.

zycję społeczną. Rozkład odpowiedzi wskazuje, że współcześnie o autorytecie społecznym decydują raczej kryteria osobowe, a nie formalne. Jest to spowodowane procesem dezaktualizowania autorytetu opartego na pełnionych funkcjach społecznych, określonym przez Annę Mikołajko jako „klęska autorytetu ról” lub też „prywatyzacja autorytetu”²⁸.

Przeobrażenia zachodzące w rzeczywistości społecznej, ciągle zmniejszanie się roli rodziny w życiu człowieka oraz zmiany charakteru więzi między jej członkami z pewnością nie pozostają bez wpływu na autorytet rodziców. W tym kontekście interesujące jest, jak młodzi ludzie postrzegają ich jako wzorce.

Na pytanie: „Kto jest dla Ciebie autorytetem?”, 12% ankietowanych wskazało matkę, 9% zaś ojca. Niepokojący może być w szczególności fakt, że aż 21% badanych uznało za autorytet artystę lub sportowca. Te wyniki mogą dziwić, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę fakt, iż dla znacznej części badanych szczęśliwa rodzina jest najważniejszą wartością. Ponadto, w mojej ocenie, analizowany rozkład odpowiedzi ukazuje pewne zmiany w postrzeganiu rodziców przez ich dzieci, jakie zaszły na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci. Wskutek gwałtownych przemian społecznych nastąpił bowiem spadek znaczenia tradycyjnych wartości w życiu człowieka, co znajduje odzwierciedlenie także w stosunku do rodziców, potrzebie posłuszeństwa względem nich oraz relacjach rodzinnych. Na taką sytuację wpływa coraz mniejsze znaczenie roli rodziny w życiu jednostki, jak również osłabianie więzi emocjonalnej między jej członkami. Autorytet matki czy ojca nie jest obecnie wynikiem pełnienia jedynie tej funkcji społecznej, rodzic może bowiem bardzo łatwo stracić uznanie dziecka. Nie oznacza to jednak, że młodzi ludzie są zupełnie samowystarczalni i nie potrzebują pomocy innych osób.

Udzielając odpowiedzi na pytanie: „Kto ma największy wpływ na Twoje poglądy, postawę, zachowanie?”, 39% badanych wskazało na rodziców. Nie sposób jednak pominąć faktu, że w odniesieniu do zdecydowanej części młodych ludzi to nie rodzice, a przyjaciele i znajomi w największym stopniu determinują postawy i zachowania (49% ankietowanych). Najwięcej ankietowanych liczy się z opinią rodziców przy podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru szkoły oraz planów na przyszłość (48%). Zdecydowanie mniejszy odsetek badanych uwzględnia natomiast zdanie matki lub ojca, decydując o pozostałych sferach życia dotyczących: ubioru, fryzury, wizerunku (3%), doboru znajo-

²⁸ A. Mikołajko, *Poza autorytetem? Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*, Warszawa 1991, s. 72.

mych (13%), sposobu spędzania wolnego czasu (7%), spraw religijnych (5%). Trzeba też zwrócić uwagę na fakt, że aż 24% gimnazjalistów nie liczy się z opinią rodziców we wskazanych w pytaniu kwestiach.

Niejako w opozycji należy zauważyć, że w odniesieniu do znacznej części badanych rodzice stanowią najistotniejszy ośrodek kształtowania postaw i przekonań. Paradoksalnie, odwoływanie się do autorytetu rodziców może wynikać ze specyfiki egzystencji we współczesnym świecie. Pośród różnorodności przenikających się i konkurujących ze sobą przekonań oraz postaw życiowych, młodzi ludzie niejednokrotnie czują się zagubieni. Wzorce sformułowane w środowisku rodzinnym są pewne, stałe, przewidywalne w obliczu konglomeratu postaw i wartości. To sprawia, że młodzież, która dopiero kształtuje swoją osobowość, może oprzeć się na sprawdzonym systemie wartości, niejako pierwotnie zinternalizowanym w procesie socjalizacji, gwarantującym bezpieczeństwo i poczucie stałości. Nie oznacza to bynajmniej, że ta część młodych ludzi nie dostrzega wpływów innych środowisk. Oddziaływania te nie są natomiast na tyle istotne, aby naruszyć pozycję rodziców.

Wpływ rodziców na decyzje dzieci uwidaczniał się zwłaszcza w kwestii wyboru szkoły oraz aspiracji zawodowych. Wynika to przede wszystkim z roli tych rozstrzygnięć w przyszłym życiu człowieka. Adolescent, stając przed poważnym wyzwaniem, jakim jest wybór drogi życiowej, ma świadomość doniosłości tej decyzji. Nie może jednak odwołać się do swojego niewielkiego doświadczenia życiowego²⁹. Dokonując wyboru, chce zatem oprzeć się na przesłankach, które pozwolą mu trafnie podjąć decyzję. Doświadczenie rodziców oraz ich pozycja stanowią niejako rękojmię, że wybór będzie trafny. Rodzic może zatem w tym zakresie pełnić funkcję doradcy udzielającego wsparcia i wskazującego właściwą ścieżkę³⁰.

Zastanawiać może niski odsetek osób kierujących się opinią rodziców w sprawach wiary. Wniosek ten dziwi również w świetle poglądów wyrażanych w tym zakresie w literaturze, zgodnie z którymi „światopogląd religijny kształtuje się głównie na gruncie rodzinnym”³¹. Przyczyną może być postępująca

²⁹ Jak wskazuje się w literaturze, nastolatki chętnie odraczają moment podjęcia decyzji. Skłonność taka, nieuzasadniona dopływem nowych informacji, określana jest jako tendencja abuliczna; K. Ferenz, *Autorytet rodziców jako doradców w decyzjach edukacyjnych młodzieży*, w: *O autorytecie*, s. 49.

³⁰ Tamże, s. 47.

³¹ Internalizacja poglądów odnośnie do wiary następuje we wczesnym etapie życia i charakteryzuje się dzięki temu trwałością. Poglądy przyswojone w okresie dzieciń-

laicyzacja życia, która odciska piętno nawet na środowiskach wiejskich. Wiara nie odgrywa już decydującej roli w życiu, a tendencje do kontestowania jej znaczenia są szczególnie częste wśród młodych ludzi, zapatrzonych w poglądy propagowane przez tzw. gwiazdy show-biznesu.

Niewielka liczba badanych wskazała, że uwzględnia poglądy rodziców w pozostałych kwestiach (dobór znajomych, wizerunek, sposób spędzania wolnego czasu). Z tymi sprawami młodzież potrafi sobie bowiem samodzielnie poradzić i nie szuka pomocy osób starszych.

Odnotowane uwagi pokazują, że rodzice odgrywają istotną rolę w podejmowaniu decyzji dotyczących ważnych spraw, kluczowych dla przyszłego życia. Niewielka liczba badanych uważa jednak, że rodzice oddziałują w największym stopniu na „codzienne” sprawy. Myślę, że należy ocenić to pozytywnie. Wpływ rodziców na decyzje podejmowane przez ich dzieci może z pewnością świadczyć o autorytecie dorosłych. Zaryzykowałabym twierdzenie, że w istocie autorytet rodzica występuje, jeżeli ojciec czy matka mają w ocenie dziecka wpływ na podejmowanie ważnych decyzji. Uzasadnia to fakt, że z reguły poglądy rodziców co do spraw mało istotnych (takich jak np. fryzura) różnią się od wizji młodego człowieka. Wykorzystując pozycję w rodzinie, matka czy ojciec mogą próbować narzucić swoje stanowisko w tych kwestiach dojrzewającej latorośli (niejako dla jej/jego dobra). W takiej sytuacji dziecko będzie dostrzegало jedynie zakaz ekstrawaganckiego ubioru, a nie pomoc w podjęciu decyzji dotyczącej szkoły. W konsekwencji, jeżeli gimnazjalista uważa, że rodzic ma największy wpływ na jego życie w sprawach przyziemnych, to niekoniecznie świadczy to o autorytecie matki czy ojca. Uwzględnianie stanowiska rodziców w kwestiach istotnych stanowi natomiast przejaw autorytetu, potwierdza bowiem, że dziecko chce się kierować ich opinią przy dokonywaniu najważniejszych wyborów. Biorąc to pod uwagę, pozytywnie należy ocenić fakt, iż młodzież nie postrzega rodziców jako despotycznych osobników narzucających swoje poglądy i ograniczających indywidualność, lecz raczej jako doradców w kluczowych sprawach.

Jest to szczególnie istotne, gdy uwzględni się, jaki czynnik w największym stopniu decyduje o autorytecie rodzica. Większość badanych wskazała na gotowość pomocy, wskazówki (51% wskazań). Zdecydowanie rzadziej respondenci wymieniali pozostałe możliwości, jak dawanie dobrego przykładu (21%), cechy

stwa mają zatem rozstrzygające znaczenie dla późniejszych orientacji; M. Rewera, *Autorytety*, s. 151.

charakteru (12%), sam fakt, że są ich rodzicami (10%) czy pozycja społeczna i status materialny (6%).

Autorytet rodziców jest więc pochodną wielu czynników, wśród których największą rolę odgrywa pomocniczość. Znaczna część badanych wskazuje także, że postępowanie rodziców jest najistotniejszym wyznacznikiem autorytetu. Dawanie dobrego przykładu jest ściśle powiązane z możliwością oddziaływania na życie dziecka. Jeżeli bowiem głoszone przez matkę czy ojca wartości nie znajdują potwierdzenia w ich zachowaniu, to trudno oczekiwać, aby zdołały one przekonać młodego człowieka. Niekonsekwencja jest bardzo szybko dostrzegana przez dziecko, co skutkuje podważeniem autorytetu rodzica. Zauważają to młodzi ludzie, co znajduje odzwierciedlenie w wynikach przeprowadzonych badań.

Zastanawiać może fakt, że niewielka liczba osób docenia cechy charakteru matki lub ojca. Potencjalnie może to świadczyć o tym, że badani nie zawsze dostrzegają u rodziców zalety, które mogłyby być podstawą ich autorytetu.

Rola autorytetu nauczyciela w ocenie uczniów

W ostatnich dziesięcioleciach nastąpiła zmiana w sposobie postrzegania relacji między nauczycielami a uczniami. Występujące w tym zakresie tendencje do unikania autorytarnych metod oraz odwoływanie się do współpracy z podopiecznymi opartej na wzajemnym poszanowaniu praw zmieniają kształt polskiego systemu edukacji. Wciąż pozostaje jednak otwarta kwestia oceny przez uczniów efektów tej współpracy i autorytetu nauczyciela.

Przeprowadzone przeze mnie badania nie dały jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy w ocenie młodzieży nauczyciele cieszą się autorytetem wśród uczniów. Liczba wskazań pozytywnych oraz negatywnych była w tym zakresie porównywalna (odpowiednio 51% i 49%), co nie pozwala na wyciągnięcie definitywnych wniosków. Na podstawie przytoczonego rozkładu odpowiedzi można jednak stwierdzić, że analizowane kwestie nie są jednoznacznie postrzegane przez młodzież. Należy jednak zauważyć, że żaden z badanych nie wskazał, że nauczyciel lub wychowawca ma największy wpływ na jego poglądy, postawę czy zachowanie. W tym kontekście warto jedynie zasygnalizować, iż młodzi ludzie, przeżywając stres i rozczarowania nieodłącznie związane z procesem oceniania w gimnazjum, mogą przyjmować wrogą postawę wobec nauczycieli i kontestować ich rolę we własnym życiu.

Nauczyciele rzadko byli wskazywani jako autorytety przez badanych (3% ankietowanych). Przyczyn spadku znaczenia autorytetu nauczyciela może być wiele. Nie sposób pominąć potencjalnej możliwości, że nauczyciele kreują swój autorytet poprzez niewłaściwe podstawy. Można też twierdzić, że niekoniecznie reprezentują walory, które są obecnie pożądane przez młodzież. Z przeprowadzonych badań wynika, że w ocenie młodzieży, o autorytecie nauczyciela decyduje w największym stopniu dobry kontakt z uczniami (41%), sprawiedliwe ocenianie, a także zaangażowanie w sprawy ucznia (21%). Autorytet nauczyciela opiera się w dużej mierze na rodzaju wykształconych relacji z uczniami. Młodzieży zależy przede wszystkim na dobrych kontaktach z wychowawcą. Darzą oni szacunkiem takiego nauczyciela, który potrafi wytworzyć w trakcie zajęć atmosferę życzliwości i serdeczności, nie naruszając jednak autonomii zarówno własnej, jak i podopiecznych³². Pedagog musi mieć zatem dobry kontakt z uczniami, rozumieć ich potrzeby, angażować się w ich problemy, być gotowy do pomocy. Pożądanym przez młodzież walorem jest również sprawiedliwe ocenianie. Młodzi ludzie szukają w nauczycielu swego rodzaju doradcy, wzoru osobowego, do którego chcieliby zmierzać. Powinien być on zatem przewodnikiem, wskazywać właściwą drogę, motywować do wysiłku i nagradzać za efekty ciężkiej pracy. Takie zachowanie pozwala kształtować zaufanie ucznia do nauczyciela i znajduje odzwierciedlenie w autorytecie wychowawcy³³.

Co więcej, tylko w ocenie niewielkiej części młodzieży (11%) wiedza i kompetencje nauczyciela decydują o jego autorytecie. Gimnazjaliści bardziej cenią pedagogów, którzy potrafią zaangażować się w ich problemy, pomóc, a nie tylko realizować materiał wynikający z założonego programu dydaktycznego. Autorytet wychowawcy nie jest kreowany przez zdolność do utrzymania posłuszeństwa. Obserwacja ta potwierdza wnioski, że w obecnych czasach młodzież nie postrzega pozycji nauczyciela jako nieodłącznego elementu pełnionej funkcji społecznej. Jak zauważyła Ewa Kozak: „Autorytet nie jest czymś, co po prostu jest nadane na stałe i przynależy do jakiejś roli społecznej, jak myślą niektórzy wychowawcy. Na autorytet trzeba zapracować solidną, ciężką, systematyczną pracą”³⁴. W tym kontekście szczególnie niebezpieczne mogą być tendencje nauczycieli do utrzymania swojego autorytetu w sposób sztuczny

³² E. Kozak, *Autorytet w pracy nauczyciela*, „Remedium” 2005, nr 7–8, s. 25–31.

³³ I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, s. 61.

³⁴ E. Kozak, *Nauczyciel twórcą swojego autorytetu*, w: *O autorytecie*, s. 85.

i iluzoryczny poprzez wywieraną presję, operowanie sankcjami, lub też wręcz przeciwnie – próby zyskania uznania oparte na uległości i podporządkowaniu zachciankom wychowanków.

Reasumując, nauczyciel jest w ogromnej mierze twórcą własnego autorytetu. Nie można jednak zaprzeczyć roli innych czynników, takich jak wizerunek pedagogów lansowany w mediach czy też ocena wychowawcy przez rodziców ucznia³⁵. Wpływ nauczycieli na życie młodzieży nie jest istotny w opinii młodych ludzi. Pozwala to na sformułowanie tezy, że autorytet pedagoga nie ma już decydującego wpływu na kształt egzystencji młodego człowieka. Wydaje się jednak, iż wychowawca, który przez swoje cechy osobowe zyska szacunek uczniów, będzie mógł również wywrzeć wpływ na podopiecznych. Sytuacja taka nie występuje jednak szczególnie często, co świadczy o zmniejszającym się oddziaływaniu autorytetu nauczyciela na życie młodzieży.

Autorytety religijne w świadomości młodzieży

Polacy uchodzą w Europie za jeden z najbardziej religijnych narodów. Czy jednak zachodzące współcześnie przemiany stylu życia odbijają się na pozycji autorytetów religijnych w świadomości młodzieży? Badani generalnie pozytywnie oceniają rolę Kościoła we współczesnym świecie. Należy podkreślić, że Kościół jest instytucją, którą darzy swoim zaufaniem największa część respondentów (24%). Taka ocena wynika z faktu, iż reprezentuje uniwersalne wartości, stałe i niezienne, na których młodzież może się oprzeć. Wyniki co do zaufania pokładanego w Kościele nie przekładają się jednak całkowicie na ocenę przez badanych wpływu tej instytucji oraz kapłanów na ich życie. Żaden z ankietowanych nie wskazał, że największy wpływ na jego życie mają osoby duchowne i Kościół. Osoby duchowne nie są już traktowane jako podstawowe wyznaczniki postaw moralnych. Młodzież nie ma potrzeby uwzględniania wskazań wpływających z ich rad w codziennym życiu, ani też nie chce reprezentować takich samych poglądów.

Zdecydowana większość ankietowanych wskazała, że w ostatnich latach nastąpił spadek autorytetu księży (77% badanych). Przyczyn takiego stanu może

³⁵ Jak wskazała E. Kozak, w procesie budowania autorytetu nauczyciela dużą rolę odgrywają rodzice wychowanka, którzy poprzez swój stosunek do szkoły i wychowawców mogą podważyć ich kompetencje, sposób oceny i zachowanie; E. Kozak, *Szkoła jako środowisko (de)stabilizujące autorytet nauczyciela*, w: *O autorytecie*, s. 117.

być wiele. Nie sposób z pewnością pominąć stylu współczesnej egzystencji, który neguje znaczenie religii oraz wiary w życiu człowieka. Ponadto badani w okresie adolescencji są skłonni do kwestionowania wartości opartych na tradycji. Należy również zauważyć, że przyczyna analizowanej sytuacji może tkwić w samym autorytecie księży. W tym kontekście chciałabym przypomnieć, iż generalnie na autorytet osoby duchownej składają się niejako dwa elementy: charyzmat urzędu oraz charyzmat osoby³⁶. Spadek znaczenia tradycyjnych wartości w życiu człowieka, który jest obserwowany we współczesnej rzeczywistości społecznej, prowadzi do rozkładu autorytetu księdza opartego na charyzmacie urzędu. Poglądy głoszone przez osoby duchowne niejednokrotnie nie przystają do charakterystyki życia współczesnego człowieka i są po prostu ignorowane. W tym kontekście analizy wymaga kwestia, jakie właściwości mają w ocenie młodzieży największy wpływ na autorytet księży. Młodzi ludzie najbardziej cenią w duszpasterzach życzliwość, chęć niesienia pomocy (50% wskazań) oraz troskę o parafię i wiernych (31% odpowiedzi). W ocenie zdecydowanie mniejszej części młodzieży o wizerunku księży decyduje pośrednictwo w sprawach duchowych. Taki rozkład odpowiedzi świadczy, że czynniki świeckie są najistotniejsze dla kreowania się autorytetu kapłana. Młodzi ludzie akcentują, iż osoby duchowne powinny brać czynny udział w działalności społecznej, aktywnie angażować się w problemy innych osób i pomagać je rozwiązywać. W opinii części badanych o wizerunku księdza świadczy również fakt, czy jest on dobrym administratorem i czy potrafi zadbać o powierzony mu kościół oraz parafian. Niewielka część badanych przypisywała znaczenie czynnikom typowo religijnym, związanym z pełnieniem przez duszpasterza funkcji pośrednika w sprawach duchowych.

Wynika to z faktu, że w opinii młodych ludzi autorytet księdza nie wiąże się jedynie z zajmowaną przez niego pozycją społeczną. Dostrzegają bowiem, że o człowieku świadczy przede wszystkim jego zachowanie, a nie tylko pełniona funkcja czy głoszone poglądy. Aby zyskać szacunek i uznanie w oczach młodzieży, należy postępować zgodnie z określonymi ideami, nie ograniczać się jedynie do wskazywania innym, co mają czynić. Można zatem wyciągnąć wniosek, że kapłan nie zostanie w oczach młodzieży uznany za autorytet, jeśli nie będzie się angażował w problemy świeckie, związane z walką z patologiami społecznymi, pomocą ubogim, dbałością o kościół i wiernych. Samo doradztwo w sprawach moralnych, pełnienie funkcji wyroczeni pozwalającej odróżnić dobro od zła nie jest już wystarczające. Jak zatem zauważył ks. Paweł Brańka,

³⁶ M. Rewera, *Autorytety*, s. 226.

Współczesna młodzież oczekuje od swojego duszpasterza przede wszystkim autentycznego świadectwa życia tymi wartościami, które głosi on na ambonie, podczas katechezy oraz przy innych okazjach, podejmując publiczne nauczanie³⁷.

Wnioski

W świetle przeprowadzonych badań można zatem stwierdzić, że gimnazjaliści dostrzegają konieczność posiadania autorytetów oraz ich rolę w życiu jednostki, jednak nie przypisują im decydującego znaczenia dla określania kształtu własnej egzystencji. Przyczyną tego może być fakt, że młodzież w okresie dojrzewania przeżywa swego rodzaju kryzys objawiający się usilnym poszukiwaniem wzorców do naśladowania, połączonym z negowaniem utrwalonych wartości i dążeniem do samodzielnego życia w oderwaniu od sztywnych norm i reguł narzucanych z zewnątrz.

Należy zauważyć, że również w ocenie młodzieży w obecnych czasach następuje zjawisko kryzysu autorytetów. Młodzi ludzie nie zawsze odnajdują w innych cechy, które pozwalałyby uznać daną osobę za autorytet. W konsekwencji wpływ tradycyjnych wzorców na życie młodzieży maleje. Nie wszystkie osoby darzone do niedawna szacunkiem z racji pełnionej funkcji społecznej prezentują cechy cenione przez młodzież. Skoro młodzi ludzie nie znajdują pożądaných wartości u innych jednostek, nie mają także powodów, aby ich naśladować. Oczywistym skutkiem takiej sytuacji jest fakt, że część tradycyjnych autorytetów traci ten drogocenny status z uwagi na brak odpowiednich cech osobowych.

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają również tezę o kryzysie autorytetów pozarodzinnych. Wnioski takie odnoszą się zarówno do autorytetów osobowych (nauczyciele, księża, politycy), jak i instytucjonalnych (Sejm, Senat, partie polityczne, organizacje społeczne). Młodzi ludzie nie akceptują odgórnych wskazówek dotyczących norm postępowania, są krytyczni wobec narzucanych im poglądów, co przekłada się także na określenie osób spoza środowiska rodzinnego jako autorytetów.

Reasumując, przeprowadzone badania pozwalają na częściową akceptację poglądów wyrażanych w literaturze co do kryzysu autorytetów oraz zmniejszającego się wpływu tradycyjnych wzorców na życie młodzieży. Gimnazjaliści

³⁷ P. Brańka, *Problemy, metody pracy i kierunki rozwoju duszpasterstwa młodzieży w diecezji sosnowieckiej – synodalne post scriptum*, w: *Da mihi animas*, red. W. Kowalski, J. Orzeszyńska, W. Skoczny, Sosnowiec–Kraków 2007, s. 242.

wskazywali również odpowiedzi, z których wynikało, że posiadają autorytety – co więcej, kierują się ich wskazówkami przy podejmowaniu decyzji. Prowadzi to zatem do ostatecznej konkluzji, iż we współczesnej rzeczywistości społecznej rola autorytetu w życiu młodzieży ulega stopniowej dewaluacji, jednakże wciąż występują osoby, dla których wskazówki wypływające z rad innych odgrywają istotną rolę. Analizowane zjawisko może w dużym stopniu nadawać kształt egzystencji młodego człowieka i stanowić potężny instrument wychowawczy, który warto wykorzystywać.

Jak trafnie zauważył Lech Witkowski, przed edukacją stoją więc nowe trudne zadania:

Edukacja musi nauczyć się walczyć z pogłębiającą się groźbą wydziedziczenia z przestrzeni symbolicznego dziedzictwa kultury. Dramat kulturowy edukacji współczesnego społeczeństwa polega na tym, że kandydaci na autorytety sami nie potrzebują autorytetów, niszczą ich głos i wagę, zagłuszając papką, własną gadanią, puszac się w piórka władcze³⁸.

SUMMARY

An adolescence period is very important time in each man living. It's important, that each man in this specific life time can be able to trust some stable determinants and rely on them, looking for own place in the world. From some time in pedagogical literature it's being indicated the necessity of having an authority, which is directly connected with respect, esteem needs, confirmation of own value, domination and subordination. Authority can be for man the source of designs, values, informations about behavior standards or actions accepted in society. All these can find in the "thicket" contradictory signals, coming from outside, referring to the choice of living. Young man gets this time guideposts to be guided by making, as well an important, as trivial choices and decisions. This fact is special important for adolescent, because lets to develop own outlook of life at the base of some designs and this way help to overcome an identification crisis. It's worth to know such persons, who are the authority for young generation.

The science researches had been carried through tens years, but actually is necessity of their updating, because of social-economic changes in the country, change of family model and change of educational system.

KEY WORDS: idol, ideal, weight.

³⁸ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, s. 8–12.

Polish research in review at about multi-child family

Polskie badania nad wielodzietnością

Introduction

The large (multi-child) family appears to be a matter of importance in many different scientific disciplines. It is presented in various cognitive aspects:

- as a polycategorical pedagogical system (pedagogy)¹,
- in a demographic aspect concerning developmental regularities in its population, describing the worldly, contemporary and future character of the family (demography, social policy)²,
- with reference to the structure and level of relationships between family members (sociology, social pedagogy)³,
- in relation to the factors threatening its regular functioning, e.g. unemployment, poverty (economics, statistics)⁴,
- as forms and types of social involvement with reference to social categories based on age (sociology of family, sociology of education).

Understanding the large, multi-child family as a fundamental unit of society is the common point of reference for the above mentioned aspects⁵.

¹ B. Krześcińska-Żach, *Dziecko w rodzinie z problemem bezrobocia*, in: *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*, ed. J. Izdebska, Białystok 2003, p. 147.

² D. Graniewska, *Rodziny wielodzietne w Polsce. Sytuacja społeczno-demograficzna*, „Problemy Rodziny” 1989, nr 1; GUS, *Gospodarstwa domowe i rodziny*, Warszawa 1989, p. 11.

³ A. Kotlarska-Michalska, *Więź w rodzinach wielodzietnych*, in: *Roczniki Socjologii Rodziny*, t. 14, *Życie rodzinne – uwarunkowania makro i mikrostrukturalne*, Poznań 2002, p. 156.

⁴ R. Milewski, *Elementarne zagadnienia ekonomii*, Warszawa 1994; L. Nowak, *Statystyczny obraz sytuacji ekonomicznej rodzin wielodzietnych*, in: *Sytuacja rodzin wielodzietnych w Polsce a polityka rodzinna*, Warszawa 2006, p. 14.

⁵ *European Social Charter*, Part I, Item 16.

In specialist literature the family is frequently discussed in terms of its parental care functions.

It should be emphasized that both terms “care” and “parenting” referring to the above mentioned functions denote closely associated processes. In the general meaning, “care” refers to activities performed for individuals or objects to protect them from actual or potential threats when they lack or have limited possibilities to overcome dangers or risks themselves. Care for a child, however, refers primarily to activities aimed at providing food, clothing and accommodation, as well as health and life protection. Family efforts to deliver suitable entertainment and satisfaction from socializing are equally important and deserve to be taken into consideration. Care for children also denotes helping them in making use of the goods delivered.

Care and parenting are the processes that mainly occur within a family. It is the family that becomes the first natural environment entered by a child on the day of birth. The family is fully responsible for both satisfying the children's needs and raising them from birth to maturity. The family assists an individual throughout the whole lifecycle and considerably influences his behaviour, attitudes towards other people, as well as his approach to the world of values, system of norms and other behaviour patterns.

The large multi-child family, as the subject of theoretical analysis in this article, provides care for children not only by meeting their basic needs, but also by transmitting and developing patterns of culture and systems of values.

Parenting multi children largely depends on the quality of care provided during the process of child-rearing. In specialist literature it is emphasized that parenting may be harmful to children when it is excessive or insufficient. Proper parenting, as the opposite of excessive or insufficient parental care, involves respecting all the actual needs of children, not only physiological/biological needs (food, safety etc.), but also social needs (e.g. love, support, recognition).

In the process of proper parenting children and young people are not deprived of opportunities to cope with difficulties in their lives. Parents understand the fact that helping children does not mean removing all the difficulties and obstacles from their lives. It is rather accepting and recognizing those problems which cannot be overcome by children as they exceed their abilities. Each parental activity includes proper care for a child. Care may also exist independently of parenting (upbringing), while it would be difficult to separate parenting (upbringing) from care. There is always concern for personal safety of children that are cared for by multi-child parents.

Taking all of the above into consideration, it might be concluded that the concept of parental care in a large multi-child family involves the system of experience and services intended to protect and support the development of children and young people. In the narrow sense, it refers to satisfying developmental and educational needs of children, as well as activities performed by individuals and institutions that support them in case of a potential or actual threat to a child when the child lacks or has limited possibilities to overcome the difficulty.

Each family performs the parental care function in a specific way. The level of satisfying the members' needs in typical multi-child families with high socio-economic status is different compared to those multi-child families who suffer from dysfunctions, poverty or unemployment.

Multi-child families in the research review

In the history of research on families raising multiple children several trends might be distinguished.

The first involves diagnostic and descriptive research that focuses on the multi-child family with relation to specific population (its intensity and occurrence). This kind of research reveals factors that determine why persons of particular sex, specific background, professionally active or unemployed are willing to have many children, as well as the processes which are typical of multi-child families. Specific functions of multi-child families, e.g. protective, social, cultural and financial, are also researched. In Poland – the research studies of the above mentioned type were conducted by: Józefa Anna Pielkowa (1980), Jan Woś (1981), Irena Kowalska (1984), Leon Dyczewski (1988), Bożenna Balcerzak-Paradowska (1992, 1994, 1998, 2004), Danuta Staszewska (1992), Danuta Graniewska (1994), Dorota Głogosz (1992, 1994), Małgorzata Dziubińska-Michalewicz (2000).

In specialist literature the issue of multi-child families has been raised by the Institute of Labour and Social Studies for many years. As a result of the research conducted by the Institute, the multi-child family has been defined as a family with three or more children⁶.

⁶ H. Żeglicka, *Rodziny wielodzietne. Seminarium w IPiSS, „Polityka Społeczna”* 1998, nr 3, p. 31.

Such research studies were conducted by Bożenna Balcerzak-Paradowska (1992, 1994, 1996, 1998, 2004), Danuta Staszewska, Danuta Graniewska, Dorota Głogosz on behalf of the Institute of Labour and Social Studies⁷. The research involved multi-child families in relation to Polish families at the turn of the 20th and 21st centuries, particularly in relation to the problem of unemployment and contemporary threats and performing basic functions by the multi-child family.

The studies of conference or seminar participants seem to be worth mentioning due to the scope of the research. The conference on “The condition of multi-child families in Poland”, September 2006, focused on raising multiple children and gathered representatives of CSO Demographic Surveys Department, CSO Social Surveys Department, the Ministry of Labour and Social Policy, and participants of conferences organized by the Institute of Labour and Social Studies: Leszek Nowak, Zbigniew Gałązka, Halina Strzemińska, Elżbieta Kryńska, among others⁸.

The representatives of the first trend noticed an average disposable income in multi-child households. For instance, the research study conducted by Leszek Nowak⁹ indicates 735 PLN (Polish currency) monthly average disposable income per capita in 2004. According to Paweł Wosicki¹⁰, who refers to the Adam Smith Centre (Polish: Centrum im. Adama Smitha) reports, 500 PLN is the cost of living per one child in a three-child family and 600 PLN per one child in a four-child family, respectively. Additional benefit granted to families without sufficient income (income lower than legal income criterion) and eligible to receive family allowance amounts to 80 PLN for the third child and additional children. 120 PLN in total, along with the 40 PLN “regular” allowance, covers only 20% of the cost of living expenses on one child.

According to the above mentioned researchers, in multi-child families average disposable income seems to decrease together with the increasing number of children to support. The best income situation involves families without children or single-child families. In childless families and those with a smaller

⁷ B. Balcerzak-Paradowska, D. Staszewska, *Rodziny wielodzietne a bezrobocie, Studia i Materiały IPiS* z września 1992, in: B. Kłos, *Kobieta a bezrobocie (przeгляд badań wykonanych w Instytucie Pracy i Spraw Socjalnych)*, Warszawa 1994, nr 262, Pakiet IP – 46 S, *Materiały i Dokumenty, Sytuacja kobiet w Polsce*, cz. 2, p. 6–12

⁸ H. Żeglicka, *Rodziny wielodzietne*, p. 31–33.

⁹ L. Nowak, S. Golinowska, M. Boni., *W trosce o pracę*, Warszawa 2004; p. 12.

¹⁰ P. Wosicki, *Rodziny wielodzietne muszą odejść?!*, „Głos dla Życia” 2008, nr 4, p. 14–16.

number of children to support, hired labour incomes are the dominant, whereas in multi-child families, particularly with four children, the work income decreased compared to the income based on social benefits or other sources of income, e.g. donations. The increase in income and decrease in the number of children in a family result in a lower level of food consumption, except for essentials. In 2004, considerable differences in the level and structure of family expenses depending on family biological type remained steady. In families with three children to support, the expenses did not even reach the average level; they were 455 PLN per capita. In four-child families the expenses did not exceed 325 PLN per capita. In general, 21% of families raising three children and 40% of families with four children to support are threatened by poverty.

The other trend of the above mentioned research involves an analysis of the environmental factors that influence multiple children families and the influence of multi-child families on the demographic situation in Poland as well as the changes in the approach towards the issue of parenting multiple children. The research on the problems mentioned above was initiated by Irena Kowalska (1980, 2006) and Leon Dyczewski¹¹, and developed by Bożenna Balcerzak-Paradowska, among others.

The analysis of the research findings allows for presenting the current authentic image of the multi-child and childless families (Table 1).

Table 1. The number of children in multi-child families in Poland

Country	Percentage rate compared to all families	The number of children in multi-child families
Poland	17,00%	In total 3 557 200 children up to the age of 24 were supported in three-child (or more) families. 1504 600 of them – 42.3%, lived in urban areas and 2052 600 – 57.7%, in rural areas. This group included 2 152 200 children raised in three-child families, whereas 1 405 000 of children in four-child families (or more).

¹¹ L. Dyczewski, *Rodzina wielodzietna w okresie transformacji systemowej*, „Problemy Rodziny” 1993, nr 6, p. 18–27.

According to the researchers, the structure of families with children up to the age of 24 is as follows: within families with children up to the age of 24 the most numerous groups are single-child families – 2 852 300 and two-child families – 2 203 100 in 2002. It means that each group of 100 families with children up to the age of 24 involves 83 small families including 47 single-child families and 36 two-child families.

Table 2. Children up to the age of 24 supported by their parents according to family type, CSO on the National Census of Population and Housing 2002 (by rates)

Item	Children up to the age of 24 supported by their parents according to the family size				
	total	1	2	3	4 and more
Poland	total number of children				
2002	100.0	26.4	40.7	19.9	13.0

Source: I. Kowalska, *Rodzina wielodzietna w procesie demograficzno-społecznych zmian modelu dzietności w okresie transformacji ekonomicznej*, in: *Sytuacja rodzin wielodzietnych w Polsce a polityka rodzinna*, Warszawa 2006, p. 16.

Having analysed the family model with reference to the number of children, Irena Kowalska noticed a steady decrease in the number of births after 1989. The average number of children born to women between the age of 15–49 does not guarantee generation replacement. Along with the decrease in the number of families, the birth rate decline by 3 may be noticed. The decline in the number of births is not a complete process; it refers to the following youth generations including those affected by the baby boom of 1980s that entered the procreative (child-bearing) age. Together with the decrease in the number of marriages, an increase in the number of extramarital children might be noticed. This fact exerts pressure on the state's social assistance services. According to the researchers, the following factors determine the considerable decrease in the number of births: the decline in the number of marriages, the decision to delay marriage, the decision to delay first child birth, limiting the number of children to one or two within a family, extending education period, unemployment, difficulties in sharing family and work responsibilities, as well as the lack of conception in social policy concerning methods for strengthening family ties. Social research and experience prove that extending a family by the third (or next) child results in a considerable decrease in family income compared to families with a smaller number of children. Although multi-child families suppress general pace of productivity, the significance of mul-

ti-child families for moderating the effects of the decline in Polish population in the recent years noticeably decreases. All the measures of population reproduction indicate evolution in the approach to procreation (child-bearing) as well as behaviour patterns leading to limitations on the birth rate.

The analysis of demographic processes in the recent years provides interesting observations which modify previous viewpoints on environmental factors influencing the number of children born to the family. In the period between national censuses (1988–1995), the fourth and subsequent births to women living in urban areas and having relatively higher level of education seemed to be more dynamic. On the one hand, young generation of women living in rural areas appeared to limit the number of children. On the other hand, it might be concluded that better-educated mothers, being aware of the problems facing multi-child households, make intentional decisions to raise more children¹².

A tendency to be aware of the difficulties in raising multiple children is also noticeable in other European Union countries including Germany and Switzerland. Today the widespread concept of baby-boom is primarily identified with the happy and confident family along with smiling children and pleased parents, and consequently, easier parenting.

Multi children families within the European Union are supported by their countries. For example, in Germany actions leading to efficient family support are taken through child care benefits, possibilities to take advantage of child-care institutions when both parents are employed, or better-paid maternity leave. Based on the Act in support of children (German: Kinderförderungsgesetz) special child-care conditions are created. According to child support policy, by 2013 every third child will have been provided a place in a nursery or will have been cared for during parents' working hours. The State supports possibilities for child-care in case of working parents up to 2013 by investing 4 billion Euros¹³.

In other European countries, the conditions of the state direct assistance to families raising multiple children are quite good. A great number of families with 3–4 children, maternity wards providing assistance to the entire family, frequent birth assistance of the other family members, nurseries which allow mothers to work, lunch breaks at schools after which children participate in school and after-school activities, as well as efficient free time management fa-

¹² B. Balcerzak-Paradowska, *Wokół wielodzietności*. „Problemy Rodziny” 1998, nr 4, p. 10.

¹³ F. Kulpiński, *Zagrożenia wychowawcze w rodzinach wielodzietnych*, „Problemy Rodziny” 1990, nr 4, p. 42.

cilitate proper parenting by non-working mothers. The above mentioned selected aspects of child care prove the changes in the contemporary approach to multi-child families.

Multi-child family assistance provided by different institutions seems to be highly insufficient¹⁴, and more than 50% of these families are not able to function without additional (external) support because Poland allocates only 0.4% of GDP (Gross Domestic Product) to family benefits, compared to Denmark – 3%, France – 2.6%, Germany – 2.2%, UE in total – 1.8%).

In Poland, the research proves that multi-child families tend to live in rural areas, parents' education level seems to be lower, and finally, parents (mostly fathers) are employed in the public sector, rarely in private one. Such points of view might be noticed in specialist literature, e.g. Franciszek Kulpiński's¹⁵ research conducted by means of a survey in Lubelszczyzna in 1988–1989 in rural and urban areas. Among the respondent multi-child families, most of them were workers' families – 52% of the respondents, peasant families – 43%, and intelligence families – 5%. Having analysed the research results, the author concluded that the most serious problems are visible in multi-child dysfunctional families¹⁶ which do not fully satisfy financial, psychological and social needs of their family members; the low level of education and culture is usually associated with the relatively low social and professional status, little earnings, the number of individuals to support and poor living conditions.

The low level of satisfying psychological needs resulted from being cared for by older siblings (sisters or brothers) when parents were looking for additional employment to meet day to day needs.

The next trend in the research focuses on the impact of multi-child families on individual social life and the most common form of assistance to multi-child families.

Among Polish studies, the research conducted by Józefina Hryniewicz (2006), Leszek Bosak (2005), Bożena Matyjas, Agnieszka Stopińska (2004), Anna Rutkowska (2001), Bożena Borzęcka (2001/2002) is best known.

Families raising multiple children amount to 17% of all the families in Poland, and 33% of all the children up to the age of 24 are those from multi-child

¹⁴ P. Forma, *Uwarunkowania realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinach wielodzietnych*, in: *Opieka i wychowanie w rodzinie szkole i środowisku*, ed. B. Matyjas, R. Stojcka-Zuber, Kielce 2007, p. 197–204.

¹⁵ F. Kulpiński, *Zagrożenia wychowawcze*, p. 42.

¹⁶ P. Forma, *Rodzina wielodzietna a kwestie socjalne*, in: *Rodzina jako środowisko pracy socjalnej. Teoria i praktyka*, ed. B. Matyjas, J. Biała, Kielce 2007, p. 197.

families. It might be concluded that the state's social policy, in terms of social capital and human resources development, should primarily focus on actions and activities that support, or at least not harm, the financial condition of a family raising multiple children. It is the families who will carry the burden of maintaining the demographic potential of Poland and children from these families in the future will suffer the consequences of inevitable effects of the increase in the number of citizens at the retirement age.

A broad analysis of the values which ought to be provided through the means of social policy towards families raising multiple children has been presented by Józefina Hryniewicz¹⁷ among others. According to Józefina Hryniewicz, the analysis of social policy goals and means applied regularly towards multi-children families in Poland cannot be the basis for the explicit set of values assisted and supported by social policy implemented in Poland during economic and political transformation period. A number of inquiries and conclusions have been raised in relation to the means applied in social policy towards multi-child families as there are failures and misunderstandings committed by state bodies and local authorities. Multi-child families most frequently suffer from the negative effects of solutions in the tax law, in the organization and functioning of social services (health service, education and culture).

Members of multi-child families frequently claim that the most important issue is receiving funds for education and providing family members with the sense of security. In their opinion there is no pro-family policy in Poland. The Polish tax system, according to numerous family support institutions, is not pro-family because it ignores the number of children supported by a taxpayer, with the exception of the childless family, single-child family and one-parent family.

They also emphasize that tax policy may become a tool for the state supporting families social policy. The examples of the countries-members of the European Union mentioned above show that it is possible to strengthen and consolidate the subjectivity of the family by means of appropriate mechanisms for tax collection or tax relief.

The implementation of solutions concerning tax policy into the catalogue of instruments or tools to achieve some of the goals of social policy involves the practical aspect of significance of multi-child families, as well as partnership between the state and the family.

The table 3 reveals solutions for the multi-child family, as well as social aid and assistance.

¹⁷ J. Hryniewicz, *Polityka społeczna wobec rodzin wielodzietnych*, in: *Sytuacja rodzin wielodzietnych w Polsce a polityka rodzinna*, Warszawa 2006, p. 5–11.

Table 3. Forms of assistance to a multi-child family worldwide

Country	Forms of country's assistance
1	2
USA	<p>twofold taxation system</p> <p>1) Tax exemptions: amounts to decrease the basis of taxation. Tax exemption amount slightly changes annually according to inflation; it currently amounts to \$3200 per child from federal tax rate and slightly less from estate tax rate (both taxes are accounted and paid separately). From the legal point of view, not only children are entitled to tax exemptions, but also the other dependent family members: non-working wife, parents – if they share the same household, etc. Tax exemptions can be received for children if they are students</p> <p>2) Through child tax credits: amount of money deducted from the tax. It was introduced a few years ago and amounted \$500–\$1000 per child depending on the tax year. The child tax credit is available to taxpayers who have a “qualifying child” who has not attained the age of 17 by the end of the taxable year. Child tax credit can be deducted from the federal tax only. Taxpayers may also deduct the child-care costs</p>
United Kingdom	<p>tax relief/allowance</p> <p>Parents receive 16.50 GBP weekly for the first child under the age of 16, and 11.05 GBP for the next every child. Parents with low income are entitled to additional child credit (allowance) deducted from the tax</p>
Sweden	<p>child benefits</p> <p>Parents receive annually 11 400 SEK (approx. 4480 PLN) for the first and second child; 14 448 SEK (approx. 6140 PLN) for the third child; 20 520 SEK (approx. 8710 PLN) for the fourth child; and 22 800 SEK (approx. 9680 PLN) for the each additional child</p>
Spain	<p>tax deductions (tax relief)</p> <p>Parents can annually deduct 1400 EUR for the first child, 1500 EUR for the second child, 2200 EUR for the third child, and 2300 EUR for the fourth child; additional 1200 EUR is granted for a child under the age of 3, and non-wastable tax credit 1200 EUR for working mothers who raise a child under the age of 3; in addition, families with low income may receive child allowance up to 291 EUR per each child</p>
Ireland	<p>child benefit (money transfer)</p> <p>Parents who raise one or two children under the age of 16 are entitled to money transfers of 131.60 EUR per month, 165.30 EUR for the each additional child; additional benefits may be received by families with low income; they are also entitled to tax deduction of 770 EUR per taxable year</p>

1	2
France	<p>child benefits</p> <ul style="list-style-type: none"> • free education system • large (multi-child) family card <p>Basic benefits involve discounts on public transport (30% for families with 3 children, 40% for families with 4 children, 50% for families with 5 children) for children under the age of 18; the card entitles the bearer to a discount on activities offered by local cultural institutions, swimming-pools, etc.; national museums are available for free to children and youth under the age of 18. A mother of 5 children after 15 years of work is entitled to retirement. Family card in Paris available for three-child families entitles them to free admission to swimming-pools and parks; it guarantees priority access to canteens, day-care institutions and the right to a loan proved by essential expenses (300 EUR per family on school expenses annually)</p> <ul style="list-style-type: none"> • the system of social benefits for families affected by a difficult financial situation
France	<ul style="list-style-type: none"> • local solutions to support families- extended activity of pro-family associations • additional child birth benefits; disabled children benefits • social benefit for families cared for by parents of advanced age • the right for special assistance in case of job loss by one of the parents • social benefit for individuals with low income • support in housing expenses when they exceed earnings by 20% • monthly ticket cost reimbursement for the unemployed; housing assistance

Source: Author's analysis.

Having analysed the reports on multi-child family environment, it might be concluded that pro-family policy or mechanisms included in tax systems are based on the subsidiary rule in the relationship between the citizen and state in terms of the influence on economic independence of the multi-child family¹⁸.

To sum up, the multi-child family guarantees the continuity of society. It is also a fundamental environment for educational and professional careers of family members.

¹⁸ P. Wosicki, *Rodziny wielodzietne muszą odejść?!*, p. 14–16.

Nowadays, certain changes in the approach towards multi-child families and increase in their number may be noticed. This tendency appears to be visible mainly in urban areas where the number of multi children parents with higher level of education has increased. It is heartening that the awareness of the child's role within the family seems to be rising; consequently, more and more parents are becoming aware of the role of the multi-child family¹⁹.

STRESZCZENIE

Artykuł ma charakter teoretyczny. Rozważania dotyczą dotychczasowych polskich badań nad wielodzietnością oraz wyjaśnienia pojęcia „wielodzietność”, charakteryzują także rodziny wielodzietne jako środowisko wychowawcze.

Starano się zwrócić uwagę przede wszystkim na przedmiot badań, w których tłem jest wielodzietność. Wyłoniono czynniki determinujące opiekę i wychowanie dziecka: osobowościowe, środowiskowe, szkolne, socjalno-ekonomiczne. W konkluzji starano się dowieść, że współczesna rodzina wielodzietna i badania nad nią zmieniają się oraz podlegają procesom ewolucji.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina, rodzina wielodzietna, wielodzietność, opieka, wychowanie, badania nad wielodzietnością, rodzinne środowisko.

¹⁹ D. Żukowska, *Świadoma wielodzietność?*, „Nasz Dziennik” 2001, nr 50, 28 February, p. 3.

sprawozdania i opinie

Recenzje

Paulina Forma, *Rodzina wielodzietna jako środowisko wychowawczo-edukacyjne. Diagnoza i możliwości wsparcia (na przykładzie województwa świętokrzyskiego)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, ss. 152

Rodzina wielodzietna jako środowisko wychowawczo-edukacyjne. Diagnoza i możliwości wsparcia (na przykładzie województwa świętokrzyskiego) to tytuł publikacji naukowej, która ukazała się na rynku pod koniec 2011 roku nakładem Oficyny Wydawniczej „Impuls” w Krakowie. Jej autorką jest Paulina Forma – pedagog społeczny, pracownik Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Książka porusza problem wielodzietności jako kategorii społeczno-pedagogicznej. W sposób teoretyczny ukazuje model rodziny wielodzietnej, jej funkcjonowanie oraz problemy, z jakimi musi się borykać we współczesnym świecie. W szczególności odnosi się do wychowania i edukacji dzieci w ich naturalnym środowisku wychowawczym. Celem publikacji jest wykorzystanie zdobytej wiedzy do opracowania planu pomocy i wsparcia dla rodzin wielodzietnych oraz dzieci wychowujących się w tych rodzinach.

W pierwszej kolejności autorka stara się przełamać stereotyp rodziny wielodzietnej jako patologicznej. Nazywa ją walorem w świecie, gdzie dominuje model rodziny małodzietnej. Podkreśla większą trwałość i zażyłość pomiędzy członkami rodzin wielodzietnych, czego nie można zaobserwować wśród tych z jednym lub dwójką dzieci. Jednocześnie wzrost rodzin wielodzietnych w środowiskach miejskich (gdzie wykształcenie i edukacja rodziców jest wysoka) zwiększa ich świadomość rodzicielską i determinuje lepszą socjalizację. Współczesne rodziny wielodzietne to w dużej mierze rodziny zdrowe, wydolne wychowawczo. Często wykazują o wiele większą aktywność społeczną niż rodziny małodzietne.

Z drugiej jednak strony autorka ukazuje problemy i przeciwności losu, z jakimi te rodziny muszą się borykać. Większość z nich zagraża przede wszystkim prawidłowej socjalizacji i edukacji dzieci. Autorka trafnie za-

uważa, że rodziny wielodzietne ujawniają niemożność realizacji wielu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Ułomności tkwią głównie w: zabezpieczeniu materialnych potrzeb członków rodziny, ochronie życia i zdrowia, wdrażaniu do życia społeczno-kulturalnego oraz realizacji obowiązku szkolnego. Można zatem stwierdzić, że ta kategoria rodzin stanowi środowisko wymagające profesjonalnej pomocy społecznej.

Biorąc pod uwagę dwa oblicza rodzin wielodzietnych, niezwykle ważne wydaje mi się obalenie przez autorkę mitu rodziny wielodzietnej jako dysfunkcjonalnej. Sprzeciwia się ono stygmatyzacji tego typu rodzin, co dzieje się niezmiennie w społeczeństwie, w mediach, a nawet na arenie politycznej.

Prawidłowemu funkcjonowaniu rodzin wielodzietnych zagraża wiele czynników, które autorka podzieliła na endogenne (wiek, płeć, cechy indywidualne, stan zdrowia) oraz egzogenne (związane ze środowiskiem rodzinnym, równoczesnym i szkolnym). Najważniejsze z nich to ubóstwo, bezrobocie i niski poziom wykształcenia. Czynniki te niezmiennie przeplatają się ze sobą. Wykształcenie determinuje bowiem status społeczny, a tym samym pozycję zawodową rodziców, która odzwierciedla się w sytuacji materialnej rodziny. Należy również nadmienić, że autorka szczegółowo przeanalizowała każdy z wymienionych czynników, odwołując się do istniejących już badań, które poparte zostały przejrzystą szatą graficzną.

Walka z czynnikami zagrażającymi rodzinom wielodzietnym jest sprawą niezwykle trudną, nie tylko dla samych rodzin, lecz także dla jednostek do tego wyznaczonych. Paulina Forma w publikacji podjęła się zatem usystematyzowania i opisanie metod pracy z rodziną wielodzietną, stosowanych zarówno w Polsce, jak i za granicą. Może się to okazać niezwykle pomocne szczególnie dla obecnych studentów, a przyszłych pedagogów i pracowników socjalnych.

Autorka, jako pedagog społeczny, dostrzegła konieczność nowego spojrzenia na wychowanie i edukację dziecka z rodziny wielodzietnej; ukazała rzeczywistość wychowawczo-edukacyjną dzieci z rodzin wielodzietnych, co może przyczynić się do zmiany sposobu myślenia i działania pedagogicznego oraz wdrożenia nowych modeli działań, mających na celu wspomaganie wychowania i edukacji dzieci. W tym celu przeprowadziła badania (z zastosowaniem zasady triangulacji) polegające na opisie i analizie zdobytych faktów oraz zobrazowaniu ich w formie zestawień, których przedmiotem stało się funkcjonowanie dziecka z rodziny wielodzietnej w roli ucznia, kolegi, członka społeczności lokalnej. Najlepszym środkiem do osiągnięcia założonego celu okazało się rozpoznanie dwóch środowisk funkcjonowania dziecka: szkoły i środowiska rodzinnego.

W recenzowanej publikacji zamieszczono obszerną analizę materiału badawczego, który pokazuje, że wychowanie w rodzinie wielodzietnej nie powinno stygmatyzować młodego człowieka na całe życie. Wręcz przeciwnie: dzieci z rodzin wielodzietnych odznaczają się wysokim stopniem uspołecznienia, mają pozytywny stosunek do szkoły i wysoką motywację do nauki. Środowisko rodzinne kształtuje w nich wysokie poczucie własnej wartości, co sprawia, że są one pozytywnie odbierane przez rówieśników. Większość rodzin wielodzietnych stwarza bowiem swoim dzieciom odpowiednie warunki wychowawczo-edukacyjne. Przejawiają się one w dobrej sytuacji ekonomicznej i odpowiednich warunkach mieszkaniowych. Ten rodzaj pozytywnych zjawisk ma początek w wysokim wykształceniu badanych rodziców.

Autorka podkreśla jednak, że nie wszystkie rodziny prezentują pozytywny model funkcjonowania. Wiele z nich podlega wpływowi negatywnych czynników. Głównym z nich jest ubóstwo, które stawia dziecko na gorszej pozycji przy wejściu w dorosłe życie (mamy tu do czynienia z dziedziczeniem statusu rodziców). Pozostałe to czynniki zewnętrzne związane z systemem gospodarczym i politycznym państwa. W tym przypadku trudniejszy start mają dzieci pochodzące z obszarów wiejskich, które muszą uczęszczać do tzw. gorszych szkół. Konieczne jest zatem podjęcie wszelkich działań w celu zniwelowania różnic między poszczególnymi rodzinami wielodzietnymi. Szczególnej mobilizacji i większego zaangażowania oczekuje się od kadr pedagogicznych oraz osób towarzyszących młodemu człowiekowi w przejściu przez życie. Poszerzenie oferty zajęć pozalekcyjnych, współpraca rodziców ze szkołą dziecka oraz lepsza komunikacja i porozumienie pomiędzy instytucjami wspierającymi dziecko to tylko niektóre propozycje autorki opracowania.

Publikacja skierowana jest, jak pisze autorka, „[...] do wszystkich tych, którzy pragną pomóc dzieciom, rodzinom, aby były szczęśliwe, bezpieczne, aby miały równe szanse rozwojowe, wychowania i edukacji”, czyli w pierwszej kolejności do wychowawców, pedagogów szkolnych, psychologów, pracowników służb społecznych, pracowników socjalnym, studentów, a także do samych rodzin wielodzietnych, które opracowane wnioski mogą zastosować we własnej praktyce wychowawczej i edukacyjnej młodego pokolenia.

Kolejnym atutem omawianej publikacji jest to, że książka może trafić do szerokiego grona odbiorców: naukowców (teoretyków i praktyków), nauczycieli, studentów oraz rodziców, dzięki umiejętnościom językowym i stylistycznym autorki. Potrafiła ona użyć języka naukowego w taki sposób, aby tekst był zrozumiały i przystępny dla wszystkich odbiorców. Co więcej, publikacja uzupełnia niszę, jaka powstała na rynku wydawniczym w zakresie literatury przedmiotu

związanej z rodziną wielodzietną. Dzięki interesującemu podejściu do badań, czyli wykorzystaniu i połączeniu wielu technik, metod i narzędzi badawczych publikacja zyskała dodatkową wartość.

Plusem jest także bogata szata graficzna – tabele, rysunki, wykresy i schematy, które ułatwiają czytelnikowi pracę z tekstem oraz w przejrzysty sposób obrazują tematy poruszane przez autora. Jest to zabieg szczególnie przydatny w rozdziale trzecim, gdzie zamieszczona została analiza wyników przeprowadzonych badań. Na końcu książki znajdują się także załączniki będące autorskimi projektami zajęć:

- wyrównujących szanse edukacyjne ucznia z rodziny wielodzietnej;
- wspierających dziecko i rodzinę wielodzietną.

Projekty te mogą być wzorem nie tylko dla jednostek zawodowo zajmujących się pracą z rodziną wielodzietną, lecz także stanowić bodziec dla samych rodzin wielodzietnych, w celu zwiększenia świadomości rodzicielskiej, walki z ubóstwem i marginalizacją społeczną oraz pobudzaniem aktywności własnej w celu samodzielnego rozwiązywania problemów.

Opracowanie podzielone zostało na trzy części, dzięki czemu książka jest bardziej przejrzysta, zrozumiała i czytelna. Każda z wyodrębnionych części może być traktowana jako oddzielny element i w taki właśnie sposób może być studiowana. Razem jednak stanowi spójną, uzupełniającą się całość, dającą dokładny i wyczerpujący obraz omawianego zagadnienia.

Rozdział pierwszy poświęcony jest problematyce rodziny wielodzietnej jako środowiska życia dziecka. W części tej autorka stara się wyjaśnić termin wielodzietności w ujęciu różnych dyscyplin naukowych. Wyczerpująco przedstawia typologię, funkcje i zadania rodziny wielodzietnej. Dzięki analizie bogatej literatury przedmiotu czytelnik zostaje wprowadzony w problematykę badań nad wielodzietnością, zapoznaje się z czynnikami zaburzającymi funkcjonowanie rodzin wielodzietnych. Rozdział zawiera także propozycję form pomocy i wsparcia dla tych rodzin.

Rozdział drugi stanowi wprowadzenie do badań empirycznych. Zawiera metody i techniki zastosowane w toku przeprowadzonych badań oraz organizację procesu badawczego. W części tej przedstawione są również założenia i cele badań, a także prezentacja grupy badawczej, którą stanowią gimnazjaliści z województwa świętokrzyskiego wychowujący się w rodzinach wielodzietnych.

Rozdział trzeci natomiast to próba analizy i interpretacji badań własnych dotyczących wychowania i socjalizacji dzieci w rodzinach wielodzietnych. W tej części umieszczona została również synteza i wnioski końcowe z przeprowadzonych badań.

Podsumowując, książka Pauliny Formy jest pozycją niezwykle wartościową; zawiera bogatą wiedzę teoretyczną i praktyczną dotyczącą funkcjonowania rodzin wielodzietnych oraz wypełniania przez nich zadań wychowawczo-edukacyjnych wobec najmłodszego pokolenia. Publikacja ta stanowi jednocześnie uzupełnienie ubogiej w tym zakresie literatury. Niewątpliwym atutem są wskazówki skierowane do jednostek zawodowo zajmujących się pracą z rodzinami wielodzietnymi, dotyczące form pomocy i wsparcia dla rodzin oraz dzieci. To one bowiem potrzebują odpowiedniego ukierunkowania na drodze edukacji i rozwoju. Autorka w subtelny, lecz niepozostawiający wątpliwości sposób obala mit rodziny wielodzietnej jako zepchniętej na margines społeczny. Podkreśla tym samym, że niezależnie od liczebności rodziny, można w niej stworzyć odpowiednie warunki wychowawczo-edukacyjne dzieci. Łatwość posługiwania się językiem naukowym oraz lekkość formułowania wypowiedzi sprawia, że książkę czyta się przyjemnie i ze zrozumieniem. Może ona zaciekać czytelnika i zmusić do zastanowienia się nad specyfiką wielodzietności, a nawet do podjęcia działań w kierunku poprawy jakości życia dzieci w takich rodzinach. Zachęcam do lektury, gdyż jest to pozycja warta przeczytania.

Małgorzata Wolska-Długosz (Kielce)

Małgorzata Wolska-Długosz, *Aspiracje edukacyjne i zawodowe licealistów pochodzących z rodzin dotkniętych bezrobociem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012, ss. 304

Rodzina bezrobotna i aspiracje jej członków pozostają od wielu lat w kręgu zainteresowań nie tylko pedagogów, lecz także psychologów oraz socjologów. Rodzina dotknięta bezrobociem rodziców jest szczególnie środowiskiem dla kształtowania się aspiracji młodego pokolenia i to jej właśnie poświęcona jest recenzowana publikacja.

Opracowanie jest wynikiem analizy literatury przedmiotu oraz badań empirycznych przeprowadzonych przez autorkę książki. W części pierwszej Małgorzata Wolska-Długosz wyjaśnia problematykę aspiracji i czynników je określających, przedstawia pojęcia bliskie aspiracjom, a także charakteryzuje ich poziom i rodzaje. Ponadto opisuje czynniki w szczególności sposób określające dążenia, cele i postawy licealistów.

Ciekawa jest także próba ukazania aspiracji edukacyjnych i zawodowych w świetle dotychczasowych badań, biorąc pod uwagę zachodzące zmiany społeczno-ustrojowe. Kontekst społeczny kształtowania się aspiracji młodzieży wskazuje na zmiany edukacyjne, dotyczące nie tylko wyzwań dla edukacji w świetle międzynarodowych raportów, lecz także procesu globalizacji. Autorka proponuje przyjrzenie się właśnie takim aspektom, które wpływają na przeobrażenia w funkcjonowaniu polskiej rodziny i postaw licealistów wobec wartości.

Druga część książki dotyczy społecznego wymiaru determinującego aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży.

Kolejna część opracowania to bogaty zbiór informacji określających działania poradnictwa zawodowego w zakresie kształtowania się planów zawodowych i edukacyjnych, z uwzględnieniem teorii projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej licealistów, teoretycznych podstaw poradnictwa zawodowego, kształtowania się poradnictwa w perspektywie historycznej, poradnictwa w sektorze edukacji, roli doradcy w procesie poradnictwa zarówno indywidualnego, jak i grupowego, a także współczesnego charakteru poradnictwa zawodowego.

Pracę wzbogaca także arbitralne ujęcie wpływu bezrobocia na funkcjonowanie rodziny. Autorka aktualizuje informacje na temat samego zjawiska bezrobocia, uwzględnia jego typy, klasyfikacje, przyczyny i skutki oraz psychologiczny aspekt. Charakteryzuje je na gruncie polskim poprzez przybliżenie czytelnikowi zarysu historycznego, istoty oraz polskich regulacji prawnych bezrobocia.

Na szczególną uwagę zasługują opisane w rozdziale czwartym zestawienia problemu bezrobocia ze środowiskiem wychowawczym (rodziną) i formy, sposoby oraz metody przeciwdziałania bezrobociu.

Opracowanie zgodnie z układem typowym dla pedagogicznych prac teoretyczno-empirycznych wyposażone jest także w część metodologiczną, zamieszczoną przez autorkę w rozdziale piątym.

Rozdział szósty to prezentacja i interpretacja zebranego materiału empirycznego w postaci czterech podrozdziałów, dotyczących kolejno społeczno-demograficznej charakterystyki badanych, marzeń i planów rodzicielskich w kontekście aspiracji edukacyjnych i zawodowych, czynników utrudniających realizację aspiracji oraz wartości cenionych przez badaną młodzież.

Całość zwieńczona jest próbą syntezy i zakończeniem.

Warto podkreślić, że walorem pracy jest także dołączony do książki aneks, w którym zawarty został opracowany przez autorkę schemat tworzenia wewnętrzzskonego systemu orientacji i doradztwa zawodowego oraz projekt rozwiązań systemowych przeciwdziałających generowaniu bezrobocia wśród młodzieży na terenie wybranych powiatów województwa świętokrzyskiego (koneckiego, ostrowieckiego, starachowickiego i skarżyskiego).

Książka Małgorzaty Wolskiej-Długosz jest publikacją wartą polecenia przede wszystkim pedagogom społecznym oraz nauczycielom, doradcom zawodowym, pracownikom socjalnym i osobom pracującym z młodzieżą oraz rodzinami doświadczającymi problemu bezrobocia, jak i w zakresie realizacji aspiracji edukacyjnych oraz zawodowych. Jest ponadto lekturą, z którą powinien zapoznać się każdy student pedagogiki, zwłaszcza społecznej, opiekuńczej i środowiskowej.

Treści przedstawione w publikacji stanowią także istotny wkład w badania nad aspiracjami/bezrobociem i doskonale wpisują się w nurt rozważań na temat edukacyjnych i zawodowych aspiracji młodzieży pochodzącej z rodzin dotkniętych bezrobociem. Książka, oprócz wysokich walorów merytorycznych, jest także źródłem bardzo bogatej literatury umożliwiającej poszerzenie wiedzy z zakresu omawianej problematyki.

Paulina Forma (Kielce)

Kazimierz Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2011, ss. 296

Wprowadzane w naszym kraju zmiany funkcjonowania szkolnictwa wyższego wywołują ożywione dyskusje w środowisku akademickim. Ważna jest w nich argumentacja wykorzystywana do prezentowania własnego stanowiska i potrzebna do zrozumienia racji oponenta. Usytuowanie w takim nurcie myślenia książki Kazimierza Denka *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku* jest bardzo ważnym źródłem poznania stosownych argumentów.

Przedstawiana publikacja jest pierwszą z trzyczęściowej pracy o funkcjonowaniu uczelni wyższych przygotowanej przez Kazimierza Denka. W tym tomie autor przede wszystkim skoncentrował się na problematyce uniwersyteckiej.

W strukturze pracy oprócz zasadniczych części: wstępu, dwunastu rozdziałów, zakończenia, zamieszczono przedmowę i notę o autorze. Wykorzystano teksty opublikowane w czasopismach oraz pracach zbiorowych w latach 1957–2010. Taka konstrukcja pracy pozwala na studiowanie każdej jej części jako niezależnej całości, a równocześnie traktowanie ich jako dopełniających się zakresów całościowego ujęcia zagadnienia.

W treści pracy można wyróżnić dwa wątki odczytania argumentacji istotnych dla podejmowania decyzji. Pierwszy odnosi się do przekonań autora pracy, drugi do zakresu wiadomości o kluczowych zagadnieniach funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce.

W pierwszej części pracy, w „Przedmowie”, jej autor Andrzej Radziejewicz-Winnicki z należytą atencją przedstawia dokonania naukowe oraz wartość refleksji Kazimierza Denka o nauce i edukacji w uniwersytecie. Osobiste intencje autora pracy decydujące o jej przygotowaniu są przedstawione we „Wstępie”, natomiast przekonania autora o znaczeniu roli wartości, jakości procesu kształcenia i jego efektywności występują w poszczególnych rozdziałach książki. W ostatniej części książki,

w „Nocie o autorze”, przedstawiono istotne informacje o pracy zawodowej profesora Kazimierza Denka.

Rekonstrukcja argumentów przedstawianych przez autora wskazuje na konieczność zapewnienia warunków dla istnienia logosu i etosu uniwersytetu. Powinny przyjąć taką postać, by zapewnić zdobywanie wiedzy o współczesności i przyszłości oraz przygotować do szerokiego myślenia (*universitas*). Głównym celem działań podejmowanych w uniwersytecie jest poszukiwanie prawdy, a nie opanowanie wiedzy i jej operatywność. Takie stanowisko autora książki istnieje w szerokim spektrum zagadnień przedstawianych w kolejnych rozdziałach.

Układ treści w rozdziałach nie ma charakteru systematycznego, lecz jest problemowy. Przedstawione ogólne problemy odnoszą się do szerokiego społecznego kontekstu istnienia uniwersytetu, a szczegółowe wiążą się z jego funkcjonowaniem współcześnie oraz w przyszłości.

Kształt uniwersytetu w XXI wieku jest przedstawiany w kontekście budowania społeczeństwa wiedzy. Sprostanie potrzebom życia w takim społeczeństwie wymaga optymalizacji kształcenia przez zapewnienie silniejszych powiązań z badaniami naukowymi oraz współdziałania z gospodarką. Zasadniczy tok przemian uniwersytetu powinien uwzględniać jego konstytutywne cechy: autonomię, różnorodność, uprawianie nauki, związek badań z dydaktyką. Równocześnie konieczne jest opracowanie takich strategii funkcjonowania uniwersytetu, aby nawiązywanie współpracy z gospodarką i nowe zasady finansowania nie podważały tychże cech.

Wielokrotnie autor podkreśla znaczenie wartości dla stanowienia autonomii uniwersytetu. Warto dokładnie zapoznać się z rolą wartości i przyczynami wzrostu zainteresowania nimi, ponieważ we współczesnej kulturze „płynnej nowoczesności”, analizowanej choćby przez Zygmunta Baumana, nie istnieje nic stałego, wszystko jest nieustannie modernizowane i podporządkowane zaspokajaniu potrzeb indywidualnych. Otwierają się nowe obszary poszukiwań badawczych nad uznawaniem wartości przez jednostkę w szkole wyższej.

W wielu częściach pracy przedstawiane są zagadnienia efektywności oraz jakości kształcenia. Każde z nich jest opisywane w podwójnej roli. Raz jako przedmiot poznania, przez wskazywanie jego zasadniczych atrybutów w edukacji szkoły wyższej, a następnie jako czynnika decydującego o występowaniu innego zjawiska (od jakości kształcenia zależy jego efektywność). Taki stan rzeczy wynika z braku wystarczających argumentów, niewystarczającej ilości i jakości badań empirycznych uzasadniających charakter powiązań między zjawiskami (jakość kształcenia, efektywność).

Powinności uniwersytetu są konfrontowane z wytycznymi Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz Europejskiej Przestrzeni, a także z dokumentami krajowymi i zagranicznymi, które wyznaczają strategię rozwoju (m.in. Narodowy Program Foresight Polska 2020, Raport Polska 2030, Wyzwania rozwojowe, Memorandum on lifelong learning).

Przedstawiane wyzwania oraz zagrożenia dla nauki i edukacji w szkołach wyższych są opatrzone istotnym zastrzeżeniem, co do kierunku myślenia o nich. W prognozowaniu przyszłości opieramy się na projekcji zmian demograficznych oraz społeczno-ekonomicznych, a bardziej sensowne jest koncentrowanie się na uczestnikach procesu oraz celach i zadaniach.

Należy zgodzić się ze stwierdzeniem, że napięcie między egalitarnością a powszechnością studiowania jest wyzwaniem dla wypracowania nowego modelu relacji: student – nauczyciel akademicki. Trudno realizować partnerski dialog podczas kształcenia ukierunkowanego na nabywanie kompetencji przez studenta. Nie jest już ważna jedność czasu, miejsca i osób, ponieważ za cenne są uznawane inne formy kształcenia, np. kształcenie na odległość, a to otwiera przestrzeń dla korzystania z nowych technologii i nowej formuły relacji międzyludzkich.

W studiowaniu omawianej pracy (pojmowanej jako całość) potrzebne jest duże zdyscyplinowanie, aby dostrzec i skonstruować obraz wielowymiarowego charakteru nauki i edukacji w szkole wyższej. Każdy z rozdziałów jest samodzielną częścią, dlatego wielokrotnie przeplatają się i powtarzają podobne wątki, zagadnienia. Docenić należy ogromną erudycję autora publikacji – mimo powtórzeń treści, w pracy tylko sporadycznie występują powtórzenia pozycji bibliograficznych.

Wielokierunkowe poszukiwania autora tekstu i bardzo szerokie spektrum przedstawianych zagadnień pozwala na jej wykorzystanie jako materiału źródłowego do studiowania na wielu przedmiotach z pedagogiki takich jak: pedagogika szkoły wyższej, dydaktyka, socjologia oświaty i szkolnictwa wyższego.

Dla badaczy z zakresu pedagogiki praca może stanowić dobre źródło wiedzy na temat myślenia o uniwersytecie. Dla osób rozpoczynających poszukiwania badawcze jest bardzo dobrym wprowadzeniem w bogatą problematykę i literaturę przedmiotu.

Ewa Szadzińska (Katowice)

Zuzanna Zbróg, *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, ss. 308

Zuzanna Zbróg zarysowuje w swej książce problematykę potrzeb społecznych głównych podmiotów edukacji szkolnej: uczniów, rodziców, nauczycieli. Podjęte przez autorkę badania empiryczne dotyczące potrzeb podmiotów szkolnych oraz rozważania teoretyczne stanowią ważny przyczynek do rozwoju teorii i metod badawczych w zakresie pedagogiki szkolnej, jak też socjologii edukacji.

W swych badaniach autorka skoncentrowała się na procesie identyfikowania i zaspokajania potrzeb społecznych najważniejszych podzbiorowości szkolnych. Zaspokajanie potrzeb jest bardzo ważnym aspektem działania szkolnego, gdyż do sformułowania celów i odpowiadających im zadań szkoły niezbędna jest wnikliwa analiza faktycznych potrzeb podmiotów edukacji. Aby szkoła mogła wypełniać rzeczywiste, a nie postulowane funkcje, musi znać aktualne potrzeby społeczne. Wskazuje to na znaczenie ich diagnozowania, co nie jest częstym zjawiskiem we współczesnej szkole. Brak takiej diagnozy jest jedną z przyczyn dysfunkcyjności szkoły. Dlatego podjęta w monografii problematyka jest tak ważna. Jej walory podnosi fakt, że w literaturze przedmiotu brakuje systematycznych badań dotyczących rozpoznawania potrzeb najważniejszych zbiorowości szkolnych: uczniów, nauczycieli i rodziców.

Szczególnie cenne jest to, że badania zostały przeprowadzone w szkołach niepublicznych, identyfikujących się często ze szkołami społecznymi, które niejako z definicji powinny koncentrować się na potrzebach społecznych. Warto dodać, że większość badań empirycznych w naszym kraju jest prowadzonych w szkołach publicznych. Zainteresowania badawcze szkołami prywatnymi lub wyznaniowymi jest znikome, co jest niezgodne z tendencjami społecznymi, gdyż tego typu placówki zyskują

w ostatnich latach na znaczeniu. Powstaje ich coraz więcej¹, przez co stają się lepiej dostrzegalne w środowisku lokalnym.

Recenzowana książka ma charakter empirycznego studium porównawczego różnych typów niepublicznych szkół podstawowych działających na terenie województwa świętokrzyskiego. Tłem dla porównań są szkoły publiczne wybrane do badań na zasadzie doboru celowego. Publikacja składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów, a także zakończenia zawierającego wnioski z badań oraz podsumowanie. Książka zawiera aneks i bibliografię. Dwa pierwsze rozdziały tworzą część teoretyczną pracy, pozostałe zaś – empiryczną.

W części teoretycznej Zuzanna Zbróg dokonuje przeglądu definicji oraz wybranych koncepcji potrzeb, koncentrując się na koncepcji Henry'ego A. Murraya, Abrahama H. Masłowa, Tomasza Kocowskiego oraz Karola Obuchowskiego. Omawia miejsce potrzeb społecznych w systemie potrzeb człowieka wraz z ich empiryczną operacjonalizacją w badaniach naukowych.

Następnie autorka charakteryzuje szkołę jako instytucję i organizację społeczną, a zwłaszcza „organizację uczącą się”, której cechą szczególną jest umiejętność nieustającego rozwoju szkoły przez reagowanie na zróżnicowane potrzeby należących do niej zbiorowości. Ponadto przedstawia stan wiedzy na temat funkcjonowania niepublicznych szkół podstawowych w kontekście wpływu transformacji ustrojowej na przemiany edukacyjne.

Rozdział metodologiczny zawiera opis projektu badań własnych, w którym zwraca uwagę bogactwo metod i technik badawczych oraz wnikliwość w precyzowaniu narzędzi badań. Spośród zastosowanych technik warto wyeksponować takie jak: wywiady indywidualne z dyrektorami szkół, wywiad zbiorowy z uczniami klas I–III, systematyczną obserwację bezpośrednią oraz analizę dokumentów. Wzory narzędzi zamieszczone są w aneksie. Znajduje się tam kwestionariusz wywiadu z dyrektorem, kwestionariusz wywiadu zbiorowego z uczniami klas I–III i kwestionariusz ankiety dla uczniów klas IV–VI. Autorka pominęła kwestionariusze ankiet dla nauczycieli i rodziców, gdyż, jak podkreśla, różniły się one w niewielkim stopniu od kwestionariusza przeznaczonego dla uczniów klas IV–VI.

Kolejne rozważania i analizy dotyczą charakterystyki badanych szkół w zakresie sytuacji finansowej i infrastruktury materialnej, ich oferty progra-

¹ W 1990 roku funkcjonowało w Polsce 12 niepublicznych szkół podstawowych, w 2004 było ich 646, natomiast w 2010 – 907; Bank Danych Lokalnych Głównego Urzędu Statystycznego, http://www.stat.gov.pl/bdl/app/dane_podgrup.display?p_id=952717&p_token=0.09726916610294156 (dostęp: 30 stycznia 2012).

mowej i organizacji pracy oraz ogólnej charakterystyki badanych uczniów, rodziców i nauczycieli.

Szczegółowe wyniki badań własnych odnoszą się do tych kategorii potrzeb społecznych, w których zakresie uzyskano najciekawsze rezultaty. Do badanych subpopulacji uczniów klas I–III, uczniów klas IV–VI, nauczycieli i rodziców odniesiono następujące grupy potrzeb społecznych: łączność, przynależność do grupy, więź emocjonalna, społeczna akceptacja, społeczna gratyfikacja, organizacja, współuczestnictwo, potrzeba rozwoju i doskonalenia się. Szczególnie ważna dla dzieci z klas I–III jest potrzeba gratyfikacji, zadowolenia ze szkoły i uzyskiwania oparcia w najbliższym otoczeniu szkolnym. Uczniowie klas IV–VI oczekują przede wszystkim życzliwych relacji i komunikacyjnego porozumienia z nauczycielami. Dla nauczycieli ze szkół niepublicznych najważniejsze okazały się: potrzeba pracy w pozytywnej atmosferze, potrzeba dobrej organizacji pracy i potrzeba autonomii. Natomiast dla rodziców szczególne znaczenie ma potrzeba respektowania prawa rodziców do wyrażania swojego zdania oraz współdecydowania o funkcjonowaniu szkoły.

Analiza danych empirycznych została zróżnicowana głównie ze względu na typ szkoły, ale też w niektórych sytuacjach nawiązywano do różnic z uwagi na poziom klasy, liczebność uczniów, płeć, środowisko zamieszkania, wykształcenie rodziców.

Niezwykle interesujące są wnioski z badań własnych, które koncentrują się wokół tezy, że szkoły niepubliczne dobrze rozpoznają potrzeby podmiotów szkolnych, co pozostaje w związku z możliwością ich zaspokojenia. Autorka formułuje także postulaty końcowe, które m.in. mówią o tym, że „dobrze działający system gromadzenia, selekcji i analizy informacji o potrzebach najważniejszych podmiotów szkolnych jest podstawą procesu ich zaspokajania, a tym samym punktem wyjścia do poprawy warunków nauczania i uczenia się w polskiej szkole oraz polepszenia relacji między najważniejszymi szkolnymi podzbiorowościami” (s. 271), natomiast „położenie nacisku na podmiotowe traktowanie w niektórych typach szkół niepublicznych tylko uczniów i ich rodziców powoduje pogorszenie pracy nauczycieli” (s. 272). Warto podkreślić także, że: „olbrzymie zróżnicowanie w postrzeganiu tych samych faktów (zachowań, zdarzeń i zjawisk) przez uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli jest zarazem kolejnym argumentem wskazującym na celowość przeprowadzania badania potrzeb w konkretnych klasach i szkołach oraz budowania tym samym szkoły opartej na jej jednostkowym rozwoju dostosowanym do potrzeb” (s. 272).

Omawiana publikacja jest wartościowym pod względem poznawczym, metodologicznym i praktycznym źródłem informacji na temat niepublicznych

szkół podstawowych oraz diagnozowania i zaspokajania występujących w nich potrzeb uczniów, nauczycieli i rodziców. Obszerna bibliografia, czytelny język, jasny układ treściowy, a także przejrzystość prezentacji tabelarycznych są dużymi atutami książki. Wnioski umieszczone po kolejnych częściach analizy, jak i wnioski końcowe są niezwykle pomocne w porządkowaniu treści prezentowanego zagadnienia. Zaletę stanowi jednoczesne przeprowadzenie badań w trzech najważniejszych zbiorowościach szkolnych, co należy do rzadkości w tego typu analizach. Recenzowana książka jest szczególnie godna polecenia politykom oświatowym, dyrektorom szkół, nauczycielom oraz badaczom społecznym i pracownikom naukowym.

Justyna Miko-Giedyk (Kielce)

„Twórczość plastyczna to proces dokonywania zmiany, przetwarzania i wytwarzania form wizualnych (na płaszczyźnie i w przestrzeni), nadawania tym nieznanym dotąd i oryginalnym formom wizualnym nowych jakości ideowych (mentalnych), wyrażających się wartościami pozamaterialnymi (ideowymi, etycznymi) i stanowiących względne wartości materialne”, tak oto definiuje twórczość plastyczną we wstępie do książki *Psychologia twórczości plastycznej* autor Stanisław Leon Popek (s. 11). Dziedzina, która stanowi przedmiot jego uwagi jest formą działalności człowieka towarzyszącą mu od czasów prehistorycznych. Ludzie nie tylko pokonują codzienne trudności, pracują, ale potrzebują też „czegoś więcej”. Twórczość plastyczna, wraz z twórczością literacką, muzyczną i innymi, zaliczana jest do twórczości artystycznej. Stanowi ona, obok twórczości naukowej i technicznej, jeden z bardziej znaczących rodzajów twórczości. To czynność psychiczna uzewnętrzniająca się w działaniu, którego efektem są dzieła mające w jej przypadku postać materialną. Twórczość plastyczna jest działalnością typowo ludzką, podejmowaną z uwagi na chęć lub potrzebę poznawania, przeżywania albo przekształcania świata¹. Warto podkreślić, że obrazowanie wizualne jest jedną z najczęstszych form wypowiedzi człowieka, zwłaszcza w okresie dzieciństwa, umożliwiającą mu wyrażanie wiedzy, uczuć oraz ustosunkowań do świata fizycznego i społecznego, a także dającą ujście wyobraźni i intuicji².

Aktywność twórcza w dziedzinie rysunku, malarstwa, grafiki, rzeźby, architektury, sztuki użytkowej, np. tkactwa, ceramiki, snycerstwa, może zainteresować nie tylko artystów, historyków i teoretyków sztuki, których ta sfera niejako zawodowo bezpośrednio dotyczy. Pośrednio, nie za-

¹ H. Hohensee-Ciszewska, *ABC wiedzy o plastyce*, Warszawa 1988, s. 102.

² S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, s. 42.

wsze świadomie, styka się z nią na co dzień każdy poprzez architekturę, urbanistykę, wzornictwo przemysłowe, modę, reklamy, plakaty, film, teatr itp. Należy zauważyć, że opisywany rodzaj twórczości zajmuje ważne miejsce w procesie kształcenia i wychowania. Między innymi za jej pośrednictwem możliwa jest realizacja bardzo intensywnej w okresie dzieciństwa potrzeby rozwojowej, jaką jest potrzeba tworzenia. Z kolei na podstawie analizy wytworów dzieci można dokonywać diagnozy stanu ich wszechstronnego rozwoju oraz stymulować go. Dotyczy to zwłaszcza rozwoju osobowości, co również stanowi główny cel edukacji. Twórczość plastyczna jako jedna z nielicznych form aktywności pozwala na rozwijanie sprawności manualnej, zainteresowań i procesów poznawczych, m.in. może wspomagać rozwijanie spostrzegawczości, umiejętność obserwacji, uwagi, pamięci, wyobraźni i myślenia twórczego. Ze względu na te problemy książka Stanisława Popka może znaleźć odbiorców wśród psychologów praktyków oraz nauczycieli, zwłaszcza prowadzących zajęcia plastyczne. Wiele cennych informacji odkryją w niej również psycholodzy zajmujący się naukowo twórczością plastyczną, którzy poza zasugerowanymi już problemami, przede wszystkim interesują się pochodzeniem twórczości, jej uwarunkowaniami społecznymi i osobowościowymi oraz różnicami indywidualnymi, rzutującymi na efekty procesu twórczego, jakimi są dzieła sztuki realizowane przez dorosłych artystów oraz wytwory plastyczne dzieci i młodzieży³.

Profesor Stanisław L. Poppek potrafi w niezwykle sposób zauważać i badać problemy z zakresu psychologii twórczości plastycznej. Lektura jego książki pozwala dostrzec ogromną wiedzę autora popartą studiami literatury przedmiotu i własnymi, wieloletnimi badaniami empirycznymi. Autor w zajmujący sposób ukazuje interesujące go zagadnienia. Zgłębiając je, czyni to wyłącznie z wewnętrznych pobudek, z chęci ich poznania, zrozumienia i podzielenia się wiedzą z czytelnikami. Poruszane problemy przedstawia z różnych perspektyw, przybliżając odbiorcom, wśród których mogą znaleźć się, co już zasugerowano, artyści, historycy sztuki, psycholodzy oraz nauczyciele, obraz złożonego zjawiska, jakim jest twórczość plastyczna.

Licząca 460 stron tekstu książka oprócz doznań intelektualnych wzbudza też pozytywne wrażenia estetyczne, ponieważ została niezwykle starannie opracowana graficznie. Okładkę zdobi intrygujący obraz będący dziełem profesora Artura Popka – syna autora, natomiast wewnątrz czytelnik może znaleźć bogaty materiał ilustracyjny liczący 70 barwnych reprodukcji, który stanowi

³ S. Poppek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 460.

znakomite uzupełnienie tekstu. Jest to pozycja, która w literaturze polskiej i światowej w wyjątkowy sposób prezentuje wielostronnie zagadnienia z kręgu psychologii twórczości, m.in. największe po II wojnie światowej badania empiryczne w tym zakresie. Warto również podkreślić, że autor wnosi do dziedziny, której dotyczy książka, wiele nowych elementów. Układ treści jest przemyślany i ujęty w trzy części.

Część pierwsza poświęcona została twórczości profesjonalnej. Stanisław L. Popek najpierw przedstawia plastykę, jako dziedzinę twórczości. Następnie szeroko omawia osobowościowe uwarunkowania twórczości plastycznej na podstawie analizy różnych teorii psychologicznych, stanowiących główne nurty psychologii XX wieku, pokazując jednocześnie ograniczoność każdej z nich. W świetle jego poglądów ani teoria psychopatologiczna, poznawcza, ani psychologia humanistyczna, psychoanaliza, behawioryzm, czy najszersza z nich teoria interakcyjna nie są w stanie wyjaśnić wszystkich aspektów związanych z twórczością. Autor wyraża bowiem przekonanie, że gdyby tak się stało, to doszłoby do zahamowania nauki. Ta zaś będzie rozwijała się tak długo, jak długo będzie odpowiadała na pytania, których my jeszcze dzisiaj nie znamy, zatem do końca istnienia człowieka i świata. Dla poparcia opisywanych teorii uczoney podaje przykłady wybitnych intelektualistów, począwszy od wczesnego renesansu, aż po czasy współczesne, którzy odcisnęli ślad w historii sztuki, m.in. Leonarda da Vinci, Stanisława Wyspiańskiego, Leona Chwistka, Witkacego. Przekornie obok nich prezentuje Nikifora i innych prymitywistów, obrazując w ten sposób, że nurt intelektualny nie jest uniwersalny, ponieważ osiągnięcia twórcze uznane w XX wieku mają również ludzie wykazujący pod tym względem pewne deficyty. W ten sposób autor udowadnia, że teorie intelektualne, które proponują inteligencję, nie są w stanie w pełni wyjaśnić zjawiska twórczości, ponieważ wyczerpują tylko pewien kraniec tego zjawiska.

W książce Stanisław L. Popek pokazuje, że osobowość twórcza nie jest jednolita, można bowiem wyodrębnić wiele typów osobowości, które warunkują różne przejawy procesu twórczego. W związku z tym wychodzi z założenia, że tworzenie jednolitej koncepcji na nic się zdaje, dlatego że pomija się w ten sposób wiele typów postaw twórczych, które nie są np. typami poznawczymi, intelektualnymi, ale typami wizualnymi, wyobrażeniowymi, intuicyjnymi, emocjonalnymi itd., tzn., że te procesy u pewnych dorosłych lub u dzieci przeważają. Autor dostrzega, że każda nowa konfiguracja cech powoduje pojawienie się specyficznych warunków, które sprzyjają tworzeniu oryginalnych dzieł. W zakończeniu części pierwszej uczoney prezentuje własny, hipotetyczny model osobowości twórczej.

W części drugiej autor przedstawia zagadnienia dotyczące twórczości plastycznej dzieci i młodzieży, zaliczanej do twórczości egalitarnej. Przybliży rys historyczny badań w tym zakresie oraz porusza problemy dotyczące okresów i faz rozwoju tego rodzaju twórczości. Stanisław L. Popek dokonuje także prezentacji wyników własnych badań empirycznych poczynionych na podstawie analizy, m.in. 25 000 przypadków prac zbieranych przez 30 lat, poza tym w omawianej części książki podejmuje także zupełnie nowe problemy. Należy do nich zaliczyć zagadnienie kryzysu twórczości plastycznej w okresie fizjoplastyki. Autor ukazuje je nie na zasadzie wzmianek lub obserwacji, jak zazwyczaj czynią to inni uczeni, ale na podstawie wnikliwych badań tego zjawiska. Uzyskane w następstwie przeprowadzenia eksperymentu dotyczącego przewyciężenia kryzysu twórczości plastycznej wyniki pokazują, że pokonanie go jest możliwe, choć żaden zabieg czy dydaktyka nie jest w stanie przewyciężyć wszystkiego.

Profesor w analizowanej części szeroko omawia zalety dziecięcej twórczości, i podkreśla jej doniosłą rolę w procesie wychowania, m.in. pisze: „Wychowanie przez twórczość plastyczną jest procesem zarówno indywidualizacji człowieka, jak i jego społecznej integracji. Tej olbrzymiej szansy nie można roztrwonić i zmarnować, jest ona potrzebą, a jednocześnie skutkiem wychowania przez sztukę” (s. 344).

Część trzecia książki dotyczy funkcji plastyki w życiu człowieka. Swoje rozważania uczony rozpoczyna od przybliżenia czytelnikowi funkcji rozwojowo-edukacyjnych twórczości plastycznej. Pokazuje także, że słynna teoria wychowania przez sztukę i założenia wysuwane przez Herberta Read, Bogdana Suchodolskiego oraz Irenę Wojnar nie ziściły się. Wyjaśnia, że stało się tak, m.in. ponieważ plastyka zmieniła się i odwróciła od idei piękna, w kierunku antyestetyki i brzydoty. Tym samym zaczęła działać odrzucająco na odbiorców, powodując mniejsze zainteresowanie tą dziedziną. Wielu ludzi nie akceptuje współczesnej twórczości plastycznej, mimo że dużo uwagi poświęcają jej środki masowego przekazu i krytycy sztuki, powstają nowoczesne galerie. To samo zjawisko, wyjątkowe na przestrzeni dziejów, można zaobserwować też na gruncie innych dziedzin sztuki, zwłaszcza literatury i muzyki. Problem powinien zainteresować nie tylko historyków sztuki i estetyków, lecz także psychologów.

Stanisław L. Popek zwraca uwagę na walory projekcyjne twórczości plastycznej oraz jej zastosowanie w psychoterapii, choć zauważa również pewne ograniczenia w tym zakresie. Zdecydowanie podkreśla wartość twórczości spontanicznej w poznawaniu psychiki człowieka, w której znaczącą rolę odgrywa ekspresja swobodna motywowana wewnątrznie. Autor przybliży historię projekcji jako metody badań psychologicznych oraz prezentuje wybrane testy

projekcyjne i charakteryzuje odgrywającą w nich kluczową rolę projekcję twórczą. Zaznacza też, że materiał projekcyjny w postaci wytworów jest wartościowy w poznawaniu osobowości ich autora tylko wtedy, gdy jest autentyczny, co łączy się z indywidualnością, samodzielnością jego wykonania, spontanicznością, która może pojawiać się z pobudek wewnętrznych lub być inspirowana przez słabo zakłócający bodziec, np. muzykę, poezję itp. Profesor podkreśla, że najwyższą wartość projekcyjną, z uwagi na przedstawione już właściwości, posiadają wytwory dzieci w okresie ideoplastyki, trwającym od trzeciego do jedenastego roku życia. Dzieje się tak, z uwagi na fakt, że tylko w tym czasie ma miejsce autentyczna ekspresja naturalna. Autor, mimo że nie neguje wartości projekcyjnych technik rysunkowych, na których głównie opierają się powszechnie stosowane testy projekcyjne, to jednak podkreśla konieczność zwrócenia uwagi badaczy na inne formy wypowiedzi plastycznej w poznawaniu psychiki człowieka. Swoje spostrzeżenia motywuje tym, że po szóstym roku życia dzieci bardziej preferują techniki malarskie niż techniki rysunkowe, które dominują w wieku przedszkolnym.

Na uwagę zasługuje propozycja autora, aby interpretacja wytworów dokonywana była w duchu koncepcji poznawczych, kładących nacisk „na stany przedświadome procesów poznawczych, ukryte informacje zmysłowe i treści pamięciowe, myślenie intuicyjne itp.” (s. 416). Takie nowatorskie podejście jest szansą dla rozwoju technik służących poznawaniu osobowości, w tym technik projekcyjnych opartych na analizie wytworów plastycznych, a także może stanowić podstawę „programu wychodzenia ze stagnacji i fiksacji podporządkowanej jedynie podejściu psychodynamicznemu, a także bazowaniu na uproszczonej wypowiedzi rysunkowej, obudowanej algorytmiczną instrukcją” (s. 417).

Stanisław L. Poppek dostrzega również potrzebę dokonania uporządkowania wiedzy teoretycznej i praktycznej w zakresie arteterapii przez plastykę oraz kładzie nacisk na odpowiednie przygotowanie osób – psychologów i pedagogów, zajmujących się tym sposobem oddziaływania na człowieka. Podkreśla też, że zalety wspomnianej formy terapii są coraz bardziej doceniane i stosowane w leczeniu nerwicy, depresji i psychopatii.

Złożone problemy wchodzące w zakres twórczości plastycznej, których opracowania podjął się w niezwykły, jak do tej pory, w polskiej literaturze naukowej sposób Stanisław L. Poppek, są mu szczególnie bliskie. On sam, oprócz tego, że zajmuje się naukowo psychologią różnic indywidualnych, psychologią zdolności i z wielką pasją zgłębia tajniki psychologii twórczości i sztuki, to jest aktywnym artystą malarzem, poetą i pisarzem. Jego dokonania twórcze oraz

zasługi na polu kultury zostały uhonorowane wieloma nagrodami i odznaczeniami, m.in. Srebrnym i Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim orderu Odrodzenia Polski, medalem Za Zasługi dla UMCS, medalem Zasłużonego Działacza Kultury oraz Złotym Wawrzynem Literackim. Ogromny dorobek naukowy i artystyczny profesora Stanisława L. Popka, pokazuje, że problemy twórczości i twórców są mu znane z autopsji. Dotyczy to twórczości profesjonalnej, zwanej też elitarną, która jest jego udziałem i pozwala mu na świetną orientację w problemach artystów oraz ich środowiska. Autor posiada także wieloletnie doświadczenie w pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą, z którymi prowadził zajęcia plastyczne oraz których twórczość, zaliczaną do tzw. twórczości egalitarnej, aktywnie bada naukowo.

Anna Stawecka (Kielce)

Stanisław Kozak, *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Difiin, Warszawa 2011, ss. 272

Internet jest dla badaczy nowym zjawiskiem, mimo że istnieje już od ponad 20 lat, na dużą skalę upowszechnił się bowiem dopiero w XXI wieku. Początkowa fascynacja jego możliwościami przerodziła się w obawę przed zagrożeniami, jakie ze sobą niesie. Globalna sieć to nie tylko przestrzeń komunikacyjna, lecz także przestrzeń, w której na dzieci i młodzież czeka wiele pułapek. Zaniepokojeni rodzice, psycholodzy i pedagodzy potrzebują teoretycznej wiedzy o coraz to nowo pojawiających się zagrożeniach. Stanisław Kozak wyszedł naprzeciw tym oczekiwaniom. Omawiana książka dotyczy niezwykle, ale jednocześnie groźnych zjawisk społecznych w Polsce i na świecie. W sposób interdyscyplinarny autor podjął próbę przedstawienia zagrożenia i uwarunkowania patologicznego komunikowania się dzieci i młodzieży w Internecie. Dlatego też wśród wydawanych ostatnio książek z zakresu psychologii czy socjologii i Internetu ta zasługuje na szczególną uwagę.

Moim głównym zarzutem w stosunku do recenzowanej pracy jest nieadekwatność tytułu do treści w niej zawartych. Po tytule spodziewalibyśmy się rozważań z zakresu komunikacji zapośredniczonej, określonej jako CMC (*computer mediated communication*). Jednak autor już w pierwszym rozdziale zbyt wiele miejsca poświęca komunikacji interpersonalnej, która w żaden sposób nie przekłada się na komunikację za pomocą Internetu. Pojawia się wiele informacji na temat pojęć, celów, rodzajów komunikowania, komunikacji werbalnej i niewerbalnej, barier i stylów komunikowania się. Mimo że jest to ważna podstawa teoretyczna komunikacji, nie wnosi nic do podstaw CMC. Wydaje się, że o wiele lepszym rozwiązaniem byłoby tu zestawienie obu komunikacji dla ich porównania. Dopiero środowisko Internetu jako społecznej przestrzeni komunikacyjnej, typy komunikacji oraz specyficzny język spotykany w tym środowisku stają się przedmiotem rozważań kolejnych rozdziałów. Jednak i tu zauważyć można brak podstawowych informacji, które są podstawą CMC, takich jak: rozhamowanie społeczne, poszukiwanie

tożsamości, komunikacji hiperosobistej czy samoodrywania. Autor odchodzi od opisywania treści zasadniczych, które powinny stać się myślą przewodnią poruszanej przez niego problematyki. Brak tego typu eksplikacji czyni jego dzieło niekompletnym.

W pracy zaprezentowano w dużym skrócie uzależnienie od Internetu, hazard oraz destrukcyjne działanie gier komputerowych. Wspomniane zjawiska nie wpływają na patologie komunikacji w Internecie. Hazard on-line jest nowszą wersją znanego od zawsze hazardu. Internet jest tu tylko nowym medium. Zasady, reguły i słownictwo pozostaje bez zmian w sytuacji istnienia niniejszego medium lub też jego braku. Zjawisko to możemy uznać za zagrożenie wynikające z używania Internetu, ale na pewno nie jest to patologia komunikacji.

Podobnie jest z opisanym destrukcyjnym działaniem gier komputerowych. Autor skrupulatnie opisuje historie gier komputerowych, ich kategorie, negatywny wpływ oraz możliwości zagrożenia. Nie ma tu nic o komunikacji, a tym bardziej o komunikacji patologicznej. A przecież to bardzo obszerny i ciekawy temat. Szkoda, że autor nie podjął refleksji w tym kierunku, wszak zagadnienie wydaje się nader interesujące.

Ciekawym zjawiskiem, jakie możemy obserwować, jest rozwój słowotwórstwa. Istnieją całe społeczności graczy używających specyficznego języka w samej grze, jak i na różnych forach lub stronach poświęconych tej tematyce. W zakresie normy leksykalnej pojawiają się liczne innowacje. Dużą część utworzonego przez graczy słownika stanowią neologizmy słowotwórcze. Często używanym formantem jest -ek, służący zdrabnianiu wyrazów. Stosując go, gracze „oswajają” rzeczywistość gry, łagodząc obco brzmiące leksemy. Oprócz zastosowania obcych modeli słowotwórczych, zapożyczane są całe wyrazy, zarówno z języka angielskiego, jak i niemieckiego. Nadużycie zapożyczeń jest często postrzegane jako snobizm językowy, jednak w przypadku większości anglojęzycznych terminów dotyczących gry, znalezienie polskiego odpowiednika jest prawie niemożliwe (np. *push*, *bash*).

Stanisław Kozak, opisując uzależnienie od Internetu, nie podaje jego konkretnych symptomów. W swoich rozważaniach opiera się na teoriach Bohdana Woronicza, którego wkład do badań na ten temat jest znaczący, a przede wszystkim pionierski. Można powiedzieć, że to dość jednostronne spojrzenie, autor bowiem nie prezentuje odmiennych stanowisk odnośnie do teorii uzależnienia od Internetu, jak chociażby poglądów Ryszarda Poprawy. Opisane zjawisko jest więc zaprezentowane tylko z jednej perspektywy. Jest to bardzo poważna i coraz bardziej powszechna choroba młodych osób, dlatego też powinna być opisana w jak najdokładniejszy sposób.

Zastawiające jest zamieszczenie w omawianej publikacji rozważań dotyczących zagrożeń zdrowotnych na stanowisku komputerowym – wymogów ergonomicznych dla dzieci i dorosłych. Przedstawiają one możliwe fizyczne skutki obcowania z komputerem, zalecenia ergonomiczne, a także możliwości eliminowania zagrożeń zdrowotnych. Treść rozdziału jest zaskakująca, gdyż nie jest on w żaden sposób powiązany z komunikacją w sieci. Owszem, pokazuje zagrożenia związane z samym używaniem komputera, ale niestety nie odnosi się do tematu publikacji. Ułożenie fotela i choroby wynikające z nadużywania komputera nie wpływają na ilość oraz jakość komunikacji przez Internet.

We wprowadzeniu (s. 10) Stanisław Kozak zasygnalizował, że rozdział szósty jego książki zawiera wyniki badań własnych. Jednak rozdział ten, mimo zapewnień, zawiera wyniki badań z prac licencjackich studentów Wyższej Szkoły Zarządzania w Gdańsku, a nie autora. Dodatkowo rozdział nie ma jasnego wprowadzenia, kto prowadził te badania, w jakim celu i w jakim czasie. Dopiero z przypisów możemy się dowiedzieć, że czytane badania należą do G. Krool, A. Czuchońskiej, M. Maj i S. Kierszenickiej, a ostatnia studentka wybrała studentów Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku jako grupę docelową swoich badań. Jest to sprzeczne z założeniami pracy. Patologia komunikacji w Internecie miała dotyczyć młodzieży i dzieci, a nie seniorów. Mimo że takie badania są ciekawe, nie powinny być zamieszczone w tej publikacji. W całkiem odmienny sposób komputera będzie używać młodzież, inaczej ich rodzice, a jeszcze inaczej dziadkowie. Autor nie wyjaśnia czytelnikowi tego zabiegu, ani nie tłumaczy wkładu tych badań do ogólnego zrozumienia problematyki.

Konstatując, tytuł dzieła, zapowiadający raczej rozważania na temat komunikacji zapośredniczonej, staje się nieadekwatny do poruszanych w książce treści. Zamiast wspomnianych zaburzeń, czytelnik znajdzie zagrożenia, które niesie używanie komputera podłączonego do sieci. Jeżeli autor chciał opisywać takie zjawiska jak *stalking*, cyberprzemoc, *grooming* czy nawet hazard, powinien swoją publikację nazwać „patologiczne używanie komputera” lub „zagrożenia związane z używaniem komputera”.

Czytając tę książkę, można odnieść wrażenie, że mimo iż autor opisał wiele niepokojących zachowań związanych z komunikacją w Internecie, takich jak *bullying* (znęcanie w sieci), a nawet *spamming*, wiele innych niebezpiecznych form zostało pominiętych. Przykładem jest wszechobecna w Internecie pornografia. Istnieje tysiące portali, nie tylko z filmami i zdjęciami porno, lecz także pojawiają się ogłoszenia o treści seksualnej (np. „seksu na raz”). Nie brakuje w nich takich, które wypaczają normalne rozumienie miłości fizycznej dwojga ludzi, np. seks grupowy, ze zwierzętami czy *shemale*. Innym zagrożeniem są

oszuści internetowi. Zachęcają oni do podania swoich danych w celu wysłania rzekomo wygranej nagrody. Można także ponieść liczne straty finansowe poprzez programy, łączące się z numerami 0-700. Ciekawość i łatwowierność, charakterystyczna dla grupy wiekowej, o której mówi tytuł pracy, a więc młodzieży, wzmagają zagrożenie wszelkimi oszustwami, jak i wpływami treści niedozwolonych.

W przypadku, gdy uznamy poprawność przedstawionego przez autora tytułu, publikacja ta nie wyczerpuje mimo wszystko tematu komunikacji w Internecie, a wielu aspektów tej aktywności nawet nie porusza. W książce brakuje analizy bardzo popularnych obecnie portali społecznościowych takich, jak grono, facebook, nasza-klasa i twitter. Jest to przestrzeń społeczna służąca do komunikacji wśród znajomych z Polski, jak i z całego świata. Portale te współtworzone są przez samych uczestników, opierając się na komunikacji poprzez czaty, komunikatory, listy dyskusyjne, fora i blogi. Warto tu także wspomnieć o portalach randkowych (np. www.sympatia.pl), które przeżywają złoty wiek. Można tam znaleźć życiowego partnera, osobę na jedną noc, a także porozmawiać o seksie.

W przedstawianej publikacji brakuje także krytycznej oceny czatów. A jest to miejsce rozmów charakteryzujące się specyficznym językiem. Można na nim zaobserwować wszystkie cechy komunikacji CMC. Od tworzenia i interpretacji nicków, poprzez akronimy, emotikony, aż do zmiany tożsamości. Drugim takim wytworem są fora internetowe. W obydwu przypadkach częste rozmowy internetowe mogą rzutować w negatywny sposób na komunikację interpersonalną w realu. Ucieczka w świat wirtualny i wirtualne przyjaźnie najczęściej zdarzają się młodzieży, która zafascynowana łatwością nawiązywania znajomości, zapomina o codziennym życiu. Ten świat kuszą możliwościami, łatwością oraz brakiem barier.

Zastanawiające jest rozumienie przez autora wirtualnych znajomości jako potencjalnego zagrożenia. Osoby, które poznajemy w Internecie, „mają różne potrzeby”, najczęściej „potrzebę bliskości”, są samotne i tylko szukają możliwości wykorzystania nas (s. 167). Jest to bardzo niesprawiedliwa ocena użytkowników globalnej sieci, dokonana przez autora. Przecież dziś używanie Internetu nie jest możliwością, a koniecznością. Wysyłamy maile, sprawdzamy informacje na stronach www, używamy portali społecznościowych. Nie każdy z użytkowników ma niezaspokojoną potrzebę bliskości, a nawet jeśli taką posiada, nie zawsze ma zamiar zaspokoić ją w tym środowisku. Oczywiście, trzeba przestrzec młode pokolenie przed zagrożeniami, które może wyrządzić drugi

człowiek w sieci, ale nie można też dostrzegać w każdej napotkanej osobie potencjalnego przestępcy.

Stanisław Kozak jest wykładowcą socjologii, psychologii i ergonomii, autorem takich prac jak *Sieroctwo społeczne* (1987), *Patologie wśród dzieci i młodzieży* (2007), *Patologie w środowisku pracy* (2008), *Patologia eurosieroctwa w Polsce* (2010). Z racji wszechstronnej wiedzy autora należałoby oczekiwać, że będzie podchodził do podejmowanego tematu w sposób holistyczny, bo tak zapewnił nas we wstępie. Jednak otrzymujemy książkę nie do końca dobrze przemyślaną. Czytelnik nie otrzymuje wiedzy, której oczekiwał. W naszym kraju dopiero od niedawna zaczęto dostrzegać problemy związane z Internetem oraz komunikacją w nim. Mimo że od wielu lat da się zauważyć dynamiczny rozwój zainteresowania tą tematyką, na naszym rynku nadal mało jest publikacji poświęconych temu zagadnieniu. Niestety, uważam, że przedstawiona publikacja nie wnosi niczego nowego do polskiego dorobku naukowego z zakresu komunikacji za pośrednictwem Internetu.

Katarzyna Pyszczyk-Michalak (Warszawa)



Druk i oprawa
Wydawnictwo UJK

Rocznik „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” jest wydawany przez Wydział Pedagogiczny i Artystyczny Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Początki Uniwersytetu sięgają 1969 roku, gdy została utworzona Wyższa Szkoła Pedagogiczna, która następnie przekształciła się w Akademię Świętokrzyską, by w 2011 roku stać się uniwersytetem klasycznym.

Uniwersytet Jana Kochanowskiego jest młodą, ale prężnie działającą instytucją naukową, oprócz specjalistycznych badań naukowych, kształcenia akademickiego oraz współpracy z ośrodkami akademickimi i instytucjami pozaakademickimi w kraju i za granicą, prowadzi wszechstronną działalność na rzecz edukacji i popularyzowania wiedzy, a także podejmuje aktywność na rzecz społeczności lokalnej i regionu świętokrzyskiego.

Na 7 wydziałach, 34 kierunkach i 10 uprawieniach do doktoryzowania kształci się obecnie 17776 studentów i 60 doktorantów pod opieką 1004 pracowników naukowo-dydaktycznych.

Priorytetem Uniwersytetu Jana Kochanowskiego jest dbałość o nowoczesne warunki nauki i pracy dla społeczności akademickiej, czego przejawem są funkcjonujące już obiekty, np. CEART, a także trwająca, dynamiczna rozbudowa kampusu uczelnianego, gdzie będą się znajdować siedziby większości wydziałów, sale wykładowe, aule, laboratoria, biblioteka oraz tereny rekreacyjno-sportowe. Tworzona przy wsparciu funduszy unijnych i współpracy z zagranicą infrastruktura naukowo-badawcza i edukacyjna umożliwi dalszy intensywny rozwój uczelni.

The journal “Pedagogical Studies. Social, Educational and Art Problems” is published by the Faculty of Pedagogy and Arts of the Jan Kochanowski University in Kielce.

The origins of the University dates back to 1969, when Teachers College was established. Later, it became the Academy with the name of Akademia Świętokrzyska, and in 2011, the University.

The Jan Kochanowski University is a young but active academic institution, carrying out scientific research, offering wide academic education, cooperating with other academic centres and nonacademic institutions in the country and abroad, promoting education and knowledge, as well as undertaking activities for the local community and the Świętokrzyski Region.

The 7 departments and 34 directions, offering doctor’s degree in 10 directions, have 17,776 students and 60 doctoral students under the care of 1,004 academics.

The Jan Kochanowski University’s priority is to offer modern conditions of work and study for the academic community, which evidence are already existing objects, such as CEART (Artistic Education Centre), and the investment in building the university campus concentrating the University departments offices, classrooms, lecture halls, laboratories, the library, and sports and leisure areas. The research and educational infrastructure, being created with the support of EU funds and cooperation with foreign countries, will enable further dynamic development of the University.