

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 24

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 24



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2014

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Dróżka (UJK), Wiesław Jamrózek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (UMCS), Deniz Kurtoğlu 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), Adriana Wiegerová (Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny – Bożena Matyjas
Członkowie redakcji – Paulina Forma (sekretarz),
Małgorzata Bielecka, Wanda Dróżka, Ewa Parkita,
Anna Stawecka, Małgorzata Wolska-Długosz
(redaktorzy tematyczni),
Agnieszka Szplit, Paul Siayor, Anna Wileczek (redaktorzy językowi),
Darya Filatova (redaktor statystyczny)

RECENZENCI / REVIEWERS

Jean-Jacques Ducret (Szwajcaria), Joanna Głodkowska (APS), Frank Jamet (Francja), Klaus-Ove Kahrman (Niemcy), Roman Leppert (UKW), Joanna Michalak (UŁ), Charles El-Nouty (Francja), Rosa Maria Oliveira (Portugalia), Soledad Quero Castellano (Hiszpania), Rosa María Baños Rivera (Hiszpania), Elżbieta Rosińska (AMuz. Gdańsk), Bogusław Śliwerski (APS), Maciej Tanaś (APS), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (UWroc.)

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

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)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2014

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5
tel.: 48 41 349 72 65
fax: 48 41 349 72 69
<http://www.ujk.edu.pl/wyd>
e-mail: wyd@ujk.edu.pl

SPIS TREŚCI

Contents	7
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
KS. MARIUSZ SZTABA, Źródło i przyczyny współczesnego, wielopostaciowego kryzysu społecznego	11
DANUTA KRZEŚNIAK-FIRLEJ, WALDEMAR FIRLEJ, Komisja Edukacji Narodowej (1773–1794) – w 240. rocznicę utworzenia KEN	39
IZABELA JAROS, ANNA WILECZEK, Digital words... Harnessing technology to develop literacy skills in early education of children (on the example of the Polish language)	67
WERONA KRÓL-GIERAT, Zadania i kompetencje nauczyciela języka obcego w kształceniu integracyjnym: model sylwetki idealnej w ujęciu SPE-dydaktyczno-pedeutologicznym	77
ANNA HAJDUKIEWICZ, Therapy model of supporting social performance of children with developmental deficiencies	91
ANA KAMINSKA, Ewaluacja jako element organizacji uczącej się	101
MACIEJ KOŁODZIEJSKI, Nauczyciel jako refleksyjny i krytyczny badacz w perspektywie procesów autoewaluacyjnych	115
WANDA DRÓŻKA, Rola nauczyciela w procesie inkluzji społecznej. Wyzwania, szanse, bariery	133
JUSTYNA DOBROŁOWICZ, Dyskurs militarny o szkole. Polska edukacja na łamach opiniotwórczych tygodników	157
RENATA WOJCIECHOWSKA, Bobomigi wykładowe. Analiza procesu komunikacji podczas wykładu	175
JOANNA GJORGIEVSKA, Macedoński system edukacyjny – struktura i kluczowe obszary zmian	189
ALINA SBRUIEVA, Transformation of the Academic Culture of European University in the Context of the Risk Society	215
BADANIA I KOMUNIKATY	
RENATA MISZCZUK, Młodzież niedostosowana społecznie na świętokrzyskim rynku pracy	231
MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ, Bezrobocie absolwentów szkół wyższych i sposoby ich aktywizacji zawodowej na przykładzie Powiatowego Urzędu Pracy w Kielcach	245

PRZEMYSŁAWA NOWAK, EDYTA HIŃCZA, Wykorzystanie idei coachingu kariery w doradztwie zawodowym	271
ARKADIUSZ URBANEK, Disturbed relations with adults as a key factor in socially harmful behaviours. On the basis of current criminals' experiences	287
KATARZYNA POTACZAŁA-PERZ, MONIKA WOJTKOWIAK, Między poradnictwem a mediacją w aspekcie działalności schronisk dla nieletnich	309
MAŁGORZATA PRZYBYSZ-ZAREMBA, PAULINA JAKUBOWICZ, Style nauczania oraz sposoby przyswajania wiedzy szkolnej przez uczniów klas początkowych – ustalenia i propozycje	325
ALICJA LEIX, ADRIANA WIEGEROVA, Język angielski w przedszkolach: dylematy psychologiczne i pedagogiczne	345
FRANK JAMET, JEAN BARATGIN, DARYA FILATOVA, Global warming and the rise of the sea level: a study of intellectual development in preadolescents and adolescents from 11 to 15 years old	357
JOANNA LEEK, An ounce of prevention is worth a pound of cure. Reducing Early School Leaving in Slovakia	377
JAN KALENDA, DAVID SURÝ, How much internship? Requirements for specific vocational learning in the Czech Republic	387
ILONA KOČVAROVÁ, JANA MAJERČÍKOVÁ, Oczekiwanie studentów od opiekuna pracy dyplomowej w warunkach czeskiego uniwersytetu	401
ELENA KOZLOVA, Структурные составляющие инновационной культуры будущего педагога	421
PAWEŁ TRZOS, Od poznawania do rozumienia muzyki. O społeczno- -edukacyjnych aspektach badań rozwoju audiacyjnego dziecka	441
EWA PARKITA, Muzyczne upodobania współczesnej młodzieży	459
RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE	
Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Alicja Baum: <i>Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności</i> , Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013 – JAN GIZA	477
Recenzja opracowania pt. <i>Afirmacja czy kontestacja? Dylemat społeczeństwa kapitalistycznego w kryzysie</i> , red. Zbigniew Galor, Radomir Miński, Piotr Sałustowicz, Societas Pars Mundi Publishing, Bielefeld, Warszawa 2014, ss. 353 – PAULINA FORMA	485
Sprawozdanie z konferencji „Wyzwania rynku edukacyjnego wobec rynku pracy. Wymiary lokalne, regionalne i ponadregionalne” (9–10.10.2014, Wrocław) – MICHAŁ DOBROŁOWICZ	489
Wokół problemów zagrożonego człowieczeństwa – DR KATARZYNA BIAŁOBRZESKA, DR CEZARY KURKOWSKI	493

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

KS. MARIUSZ SZTABA, The source and causes of contemporary, polymorphous social crisis	11
DANUTA KRZEŚNIAK-FIRLEJ, WALDEMAR FIRLEJ, National Education Commission (1773–1794) – the 240 anniversary of the creation KEN	39
IZABELA JAROS, ANNA WILECZEK, Cyfrowe słowa... Wykorzystanie technologii w rozwijaniu kompetencji językowych dzieci na etapie wczesnoszkolnym (na przykładzie języka polskiego)	67
WERONA KRÓL-GIERAT, Foreign language teacher's tasks and competences in inclusive education – the ideal profile from a SEN-didactic-pedeutological perspective	77
ANNA HAJDUKIEWICZ, Model terapii wspomagającej funkcjonowanie dziecka z deficytami rozwojowymi w środowisku wychowawczym	91
ANA KAMINSKA, Evaluation as part of a learning organization	101
MACIEJ KOŁODZIEJSKI, Teacher as a thoughtful and critical investigator in the auto-evaluation processes perspective	115
WANDA DRÓŻKA, The teacher's role in the process of social inclusion. Challenges, opportunities, barriers	133
JUSTYNA DOBRÓŁOWICZ, A military discourse about school. Polish education in a column for polish opinion – forming weeklies	157
RENATA WOJCIECHOWSKA, Lecture's baby signs. Analysis of the communication process during a lecture	175
JOANNA GJORGIEVSKA, The Macedonian Educational System – the Structure and Key Areas of Intervention	189
ALINA SBRUIEVA, Transformacja kultury akademickiej uniwersytetu europejskiego w kontekście społeczeństwa ryzyka	215

RESEARCHES & STATEMENTS

RENATA MISZCZUK, Socially maladjusted youth in the świętokrzyskie labour market	231
MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ, Unemployment of high school graduates and ways of professional activity for example the District Labor Office ...	245

PRZEMYSŁAWA NOWAK, EDYTA HIŃCZA, The use of the idea of coaching career in guidance	271
ARKADIUSZ URBANEK, Zaburzone relacje z dorosłymi jako kluczowy czynnik społecznie szkodliwych zachowań. Na podstawie doświadczeń przestępców	287
KATARZYNA POTACZAŁA-PERZ, MONIKA WOJTKOWIAK, Between counseling and mediation in the subject of activity of the youth hostels ...	309
MAŁGORZATA PRZYBYSZ-ZAREMBA, PAULINA JAKUBOWICZ, Teaching styles and ways of acquiring the school knowledge by pupils of the first classes – establishments and propositions	325
ALICJA LEIX, ADRIANA WIEGEROVA, Teaching English as a foreign language in kindergartens – psychological and pedagogical dilemmas	345
FRANK JAMET, JEAN BARATGIN, DARYA FILATOVA, Globalne ocieplenie i zmienność poziomu morza: badanie poziomu rozwoju intelektualnego preadolescentów i adolescentów w wieku 11–15 lat	357
JOANNA LEEK, Lepiej zapobiegać niż leczyć. Zapobieganie przedwczesnemu opuszczaniu obowiązku nauki na Słowacji	377
JAN KALENDA, DAVID SURÝ, Ile stażu? Specyficzne wymogi kształcenia zawodowego w Czechach	387
ILONA KOČVAROVÁ, JANA MAJERČÍKOVÁ, Expectations of students from diploma thesis supervisor in conditions of the Czech university	401
ELENA KOZLOVA, Strukturalne elementy kultury innowacyjnej przyszłego nauczyciela	421
PAWEŁ TRZOS, From cognition to understanding the music. About social and educational aspects of the research on audiative development of the child	441
EWA PARKITA, Musical Preferences of Contemporary Youth	459
REVIEWS, REPORTS & OPINIONS	
Parental ways to recognize and develop their interests and abilities – JAN GIZA	477
Affirmation or contestation? The dilemma of capitalist society in crisis) Z. Galor, R. Miński, P. Sałustowicz (ed.), Bielefeld 2014 – PAULINA FORMA	485
„Challenges of the education market to the labor market. the dimensions of local, regional and supra-regional” (9–10.10.2014, Wrocław) – a report from the conference – MICHAŁ DOBROŁOWICZ	489
Around the problems of endangered humanity – a conference report – DR KATARZYNA BIAŁOBRZESKA, DR CEZARY KURKOWSKI	493

Artykuły i rozprawy

Źródło i przyczyny współczesnego, wielopostaciowego kryzysu społecznego

The source and causes of contemporary, polymorphous social crisis

Wstęp

Truizmem jest stwierdzenie, że współczesny człowiek i świat są zagrożeni. Dlatego pedagodzy społeczni, podążając za wołaniem Janusza Korczaka, że „nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest”, powinni czuć się wezwani do tego, aby wspólnie analizować rzeczywistość społeczną i szukać dróg ratunku dla niej. Powszechna jest opinia, że współczesność uwikłana jest w procesy o cechach kryzysu. Świadomość kryzysu jest świadectwem istnienia rzeczywistych problemów, które należy wydobyc na światło dzienne. Liczne raporty wskazują na wszechobecny i wieloaspektowy kryzys, który dotyczy wszystkich sfer życia społecznego, tj.: polityki, kultury (z jej klasycznymi dziedzinami, takimi jak: nauka, etyka, sztuka i religia), ekonomii oraz życia międzynarodowego i jego instytucji.

Adekwatna diagnoza współczesnego kryzysu(ów) domaga się mądrościowego namysłu nad jego źródłem i przyczynami. Tylko wtedy bowiem, gdy pytamy się o *arche*¹ danego zjawiska i jego liczne przyczyny², jesteśmy w stanie dojść do istoty analizowanego zjawiska, rzeczo-

¹ W metafizyce pytamy się o *arché*, tzn. o początek, pochodzenie, powód, przyczynę, źródło danego bytu i zjawiska. *Arché* wskazuje więc na przyczynę, czynnik, zasadę sprawczą danego zjawiska, będąc jego racją pierwszą i ostateczną. Dlatego można powiedzieć, że pytając się o źródło (*arché*) szukamy przasady, przyczyny zrozumiałości danego zjawiska (zob. J. Sochoń, *Arché*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawojska, A. Szymaniak, Lublin 2000, s. 307–310).

² W metafizyce, rozważając zagadnienie przyczynowości, nie tyle stawia się pytanie „jak?”, co „dzięki czemu?”. W ten sposób dochodzi się do poznania racji po-

wo je zdiagnozować i zaproponować właściwą prognozę. Nie wystarczy więc diagnozować współczesność i nękające ją kryzysy tylko w perspektywie socjologicznej, psychologicznej, kulturowej czy też pedagogicznej, ale należy czynić to także w perspektywie filozoficznej i teologicznej. Filozofia, szczególnie metafizyka, uczula na problematykę przyczyn i źródeł. Teologia zaś, współpracując z klasyczną filozofią, szuka sensu, dostarczając mądrościowego wymiaru refleksji³. Jan Paweł II przypominał w tym kontekście, że „epoka nasza bardziej niż czasy ubiegłe potrzebuje takiej mądrości, która by wszelkie rzeczy nowe, jakie człowiek odkrywa, czyniła bardziej ludzkimi. Przyszłym losom świata grozi bowiem niebezpieczeństwo, jeśli ludzie nie staną się mądrzejsi”⁴, a mądrość ludzka nie sprzymierzy się z Mądrością Bożą⁵.

Prezentowany artykuł podejmuje analizę źródła i przyczyn współczesnego kryzysu społecznego w kontekście powyższych uwag i postulatów. W pierwszej kolejności wskazuje on na trudność związaną z definicją terminu kryzys. Następnie analizuje źródło kryzysu. W dalszej kolejności prezentuje poszczególne, wybrane przyczyny omawianego zjawiska. Ostania część artykułu poświęcona jest sposobom przeciwdziałania *arché* i przyczynom kryzysu społecznego. Zawiera ona także konkluzje i postulaty.

wstawania i zmiany danego zjawiska. Przyczyna jest czymś konkretnym, bo jest zawsze przyczyną czegoś, co realnie istnieje. Dzięki temu umożliwia ona niesprzeczne wyjaśnianie zmiennej rzeczywistości. W zagadnieniu przyczynowości, szczególnie w analizach skutku, należy zwracać uwagę na związek konkretnego skutku z daną przyczyną (zob. M.A. Krąpiec, *Przyczyny bytu*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, red. A. Maryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawojska, A. Szymaniak, Lublin 2007, s. 527–545).

³ Michał Heller podkreśla, że perspektywa teologiczna jest czymś innym niż perspektywa religijna. W tej ostatniej „akceptujemy, oddajemy cześć, dążymy do...”. Natomiast w perspektywie teologicznej „poddajemy analizie, staramy się zrozumieć, przeprowadzamy krytykę...”. Teologia bowiem, ujmując rzecz najogólniej, jest racjonalną refleksją nad prawdami wiary dotyczącymi Boga, człowieka i świata (zob. tenże, *Sens życia i sens wszechświata. Studia z teologii współczesnej*, Tarnów 2002, s. 191–192).

⁴ Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Familiaris consortio. O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym* (22.11.1981), nr 8.

⁵ O mądrości i wierności prawdzie, która zawsze wygrywa długofalowo oraz o potrzebie odwagi i pracowitości w drodze do sukcesu mówił podczas V Zjazdu Pedagogów Społecznych Anton F. Börner, prezydent BGA w Niemczech. Jego sposób myślenia i działania uwzględnia filozoficzną i teologiczną perspektywę rzeczywistości. Takie podejście do rzeczywistości społecznej stanowi zachętę dla autora artykułu, aby podejmować te zagadnienia i zapraszać do szerszej dyskusji nad nimi.

Problemy z definicją pojęcia „kryzysu”

Od czasów nowożytnych termin „kryzys” jest jednym z podstawowych pojęć refleksji społeczeństwa nad samym sobą⁶. Pojęcie *krisis* wywiedzione z greckiego czasownika *krinein* – dzielić, wybierać, decydować, osądzać, a w formie zwrotnej – mierzyć się, sprzeczać, walczyć z czymś, należy do podstawowych, niedających się zastąpić pojęć języka greckiego. Termin ten wskazuje na ostrą alternatywę: sukces albo klęska, prawo albo bezprawie, życie albo śmierć, zbawienie albo potępienie. Kryzys oznacza ostateczne, nieodwołalne rozstrzygnięcie. Wskazuje on na fakt, że czas nagli, gdy bowiem mówiono od starożytności o kryzysie, towarzyszyła temu zawsze wiedza o niepewności i przymusie przewidywania, aby uniknąć nieszczęścia lub znaleźć ratunek. Początkowo pojęcia tego używano w medycynie, gdzie służyło stawianiu diagnozy choroby lub zdrowia oraz prognozowaniu życia. Od XVII wieku omawiane pojęcie usamodzieliło się, awansując do rangi podstawowego pojęcia filozofii dziejów i stając się głównym narzędziem interpretacji dziejów ludzkości⁷.

Badacze zjawiska kryzysu wskazują na różne płaszczyzny jego występowania i rodzaje, takie jak: kryzysy ewolucyjne w przyrodzie, w nauce, polityczne, gospodarcze, militarne itd.⁸ Paul Ricoeur twierdzi, że aby uporać się z zamętem, jaki tworzy się wokół wieloznacznego pojęcia kryzysu, należy na początku dokonać przeglądu najbardziej oczywistych sposobów używania tego terminu. Dlatego analizuje go na płaszczyźnie medycyny, rozwoju psychifizjologicznego (E.H. Erikson), kosmopolitycznej (taki model kryzysu prezentuje I. Kant w pismach historiozoficznych), epistemologii nauki oraz ekonomicznej. Te „regionalne” pojęcie kryzysu można jego zdaniem uogólnić i nazwać kryzysem społecznym. Ricoeur zauważa także, że obecnie mamy do czynienia z „nowocze-

⁶ Na zaproszenie Jana Pawła II od 28 sierpnia do 1 września 1985 r. odbywało się kolokwium Rady Naukowej wiedeńskiego Instytutu Nauk o Człowieku w Castel Gandolfo na temat kryzysu. Pokłosem refleksji znakomitych przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych (m.in. Carl F. von Weizsäcker, René Thom, Paul Ricoeur, Reinhart Koselleck, Leszek Kołakowski, Józef Tischner, Krzysztof Pomian, Hans G. Gadamer) jest publikacja zatytułowana *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1, red. K. Michalski, Warszawa–Kraków 2010, s. 143–264.

⁷ Zob. R. Koselleck, *Kilka problemów z dziejów pojęcia „kryzys”*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, s. 182–184.

⁸ Zob. C.F. von Weizsäcker, *O kryzysie*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, s. 149–160.

snym” kryzysem, którego diagnoza i interpretacja domagają się swoistych „kluczy hermeneutycznych”⁹.

Niektórzy badacze zjawiska kryzysu są skłonni uważać, że ma ono charakter wybitnie subiektywny i pojawia się tylko u istoty świadomej. Kryzys jest stanem ewoluującym, pojmowanym jako przejściowy. Przeradza się on w katastrofę albo zostaje wchłonięty, wywołując następstwa różnorodnej natury i wagi. W kryzysie często zostaje zaburzona „funkcja”, natomiast „struktura” pozostaje nietknięta. Kryzys może być ukryty, utajony. Natomiast katastrofa jest z natury zjawiskiem dobrze widocznym, „oczywistym” faktem¹⁰. Kryzys ma przeważnie charakter negatywny, ale może mieć także dobroczynny wpływ, o czym będzie mowa w końcowej części artykułu.

Jest jeszcze jedna, ważna prawda o kryzysie, która głosi, że w ostatecznym rozrachunku, każdy kryzys jest kryzysem człowieka. W godzinie kryzysu bowiem to konkretny człowiek staje w obliczu podstawowego albo–albo: albo zwycięży trudność, albo sam zostanie pokonany. Kryzys w gruncie rzeczy ma swoje źródło w ludziach, w ich wypaczonych umysłach i sumieniach, gdy hardość biorą za odwagę, zarozumiałość za mądrość, a cynizm staje się ich moralnością – jak pisał Cyprian Kamil Norwid po klęsce Wiosny Ludów¹¹.

Mając świadomość wieloznaczności pojęcia kryzysu i wieloaspektowości opisywanego przez nie zjawiska, przyjrzymy się teraz *arché* i przyczynom współczesnego kryzysu społecznego.

Źródło społecznego kryzysu

Metafizyka zwraca uwagę badacza na *arché*, tzn. początek, pochodzenie, powód, praprzyczynę, źródło danego bytu i zjawiska. Jan Paweł II, będąc czujnym obserwatorem i interpretatorem życia społecznego, wielokrotnie podkreślał, że współczesna epoka jest czasem wielkiego kryzysu. Na pierwszym miejscu jest to kryzys pojęć takich jak: miłość, wolność, odpowiedzialność, dar bezinteresowny, osoba, małżeństwo i rodzina, ludzka płciowość, tożsamość, wychowanie¹²,

⁹ W niniejszym artykule owe klucze hermeneutyczne wskazują zarazem na podstawowe przyczyny ogólnego kryzysu społecznego (zob. P. Ricoeur, *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne?*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, s. 166–181).

¹⁰ Zob. R. Thom, *Kryzys i katastrofa*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, s. 161–165.

¹¹ Zob. J. Tischner, *Kryzys myślenia*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, s. 200–201.

¹² Zob. Jan Paweł II, *List do Rodzin* (2.02.1994), nr 13, 20; S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*, Lublin 2011.

rozwój i postęp¹³ itd. Jednak u podstaw kryzysu pojęć¹⁴, a co za tym idzie braku autentycznego zrozumienia i umiejętności adekwatnej diagnozy współczesnego świata, znajduje się kryzys prawdy. W dziedzinie epistemologii prowadzi on do pozytywizmu poznawczego, którego owocem jest agnostycyzm. Z kolei w dziedzinie działania i moralności, kryzys prawdy wiedzie do utylitaryzmu, tzn. cywilizacji skutku, użycia, w której osoby stają się przedmiotem użycia, podobnie jak używa się rzeczy¹⁵. Kryzys prawdy prowadzi wreszcie do relatywizmu moralnego niszczącego poszczególne osoby oraz całe społeczeństwa przez podważanie i burzenie ładu aksjonormatywnego opartego na obiektywnej moralności¹⁶.

Henryk Kiereś zauważa, że na przestrzeni wieków pojawiały się różnorakie „dewiacje umysłowe” odnośnie do prawdy, takie jak: „sceptycyzm – prawda jest nierozstrzygalna; agnostycyzm – nie można wykazać, że prawda jest rozstrzygalna; relatywizm – prawda jest stopniowalna, zmienna i zależy od tego, kto i w jakich okolicznościach ją głosi; irracjonalizm – nie rozum, lecz inna wła-

¹³ Zob. M. Sztaba, *Troska o integralny rozwój i postęp u podstaw trwałego bezpieczeństwa. Refleksja w świetle nauki społecznej Kościoła katolickiego*, w: *Bezpieczeństwo w warunkach zmian społecznych, cywilizacyjnych i kulturowych*, red. S. Bębas, P. Kowalski, Piotrków Trybunalski 2014, s. 291–316.

¹⁴ Kryzys pojęć związany jest ze zjawiskiem nowomowy charakterystycznym dla każdej ideologii. Nowomowa modyfikuje system wartości oraz język / dyskurs publiczny, będąc swoistą cenzurą języka. Dokonuje tego w poczwórny sposób: a) pojęcia wyrażające tradycyjne wartości zostają uznane za podejrzane i marginalizowane, np. czystość, cnota, tradycja, zwyczaje, ojciec, matka; b) pojęcia zawierające jednoznacznie pozytywną treść zostają napelnione nową, arbitralną treścią (zmiana zakresu i treści), przez co są łatwe do zinstrumentalizowania, np. wielość, antydyskryminacja, wolność, tolerancja, tożsamość, małżeństwo, rodzina, płęć; c) powstają nowe pojęcia jako nośniki nowej ideologii, np. gender, gender mainstreaming, teoria queer, kohabitacja, rodzina zrekonstruowana, rodzina nomadyczna, monoparentalność, DINKS (*Double Income No Kids* – podwójny dochód i żadnych dzieci), LAT (*Living Apart Together* – razem, ale oddzielnie), LiL (*Live in Lover* – życie z ukochanym), single, społeczność LGBTI; d) zostają wprowadzone do języka nowe pojęcia służące zniesławianiu i neutralizacji przeciwnika, np. homofobia, mowa nienawiści, seksizm, presja symboliczna (reżim symboliczny). Zjawisko nowomowy analizuję i prezentuję w artykule: *Nowomowa jako sposób kreowania społeczeństwa niewiedzy. Opis zjawiska i poszukiwanie dróg skutecznego przeciwdziałania mu*, w: *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*, red. A. Jabłoński, J. Szymczak, M. Zemło, Lublin 2015, s. 301–325.

¹⁵ Zob. Jan Paweł II, *List do Rodzin*, nr 13–14.

¹⁶ Zob. Jan Paweł II, *Encyklika Evangelium vitae. O wartości i nienaruszalności życia ludzkiego* (25.03.1995), nr 70.

dza (wola, pozaracjonalna intuicja, uczucie) są miarodajnym źródłem wiedzy o świecie¹⁷. Kryzys prawdy jest źródłem kryzysu społecznego i generatorem licznych przyczyn tego zjawiska.

Kryzys prawdy prowadzi w konsekwencji do kryzysu sensu, który sprawia, że człowiek traci „smak” życia, czuje się pozbawiony „skrzydeł” i „korzeni”¹⁸. Ta sytuacja prowadzi często do wycofania się z życia – wieloaspektowego osamotnienia¹⁹, a nawet do aktów autodestrukcyjnych²⁰.

Przyczyny obecnego kryzysu społecznego

Współczesny badacz zjawisk społecznych ma problem z integralnym ujmowaniem analizowanej rzeczywistości. Sytuacja ta jest wynikiem specjalizacji, którą wielu metodologów nauki traktuje jako „zło konieczne” oraz przejaw aspektowości naszego poznania. Dlatego badacz, w zależności od posiadanych

¹⁷ H. Kiereś, „*Fides et ratio*” a modernizm i postmodernizm, w: *Rozum otwarty na wiarę*, red. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, Lublin 2000, s. 189.

¹⁸ Zob. Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio. O relacjach między wiarą a rozumem* (4.09.1998), nr 81.

¹⁹ Zob. M. Sztaba, *Pedagogika integracyjna wobec wieloaspektowego problemu samotności człowieka*, „*Rozprawy Społeczne*” 2013, nr 1, s. 52–60.

²⁰ W świetle logoterapii, której twórcą jest Victor E. Frankl, urzeczywistnianie się człowieka dokonuje się nie poprzez realizację „zasady przyjemności” (Z. Freud) czy też „zasady mocy”, tj. dążenia do wyższości (A. Adler), ale poprzez wolę sensu. Człowiek w gruncie rzeczy nie dąży do przyjemności i szczęścia jako takich, ale do spełnienia osobistego sensu, zbliżenia się do drugiego człowieka, dzięki czemu może przeżywać szczęście i przyjemność. Logoterapeutyczna koncepcja człowieka opiera się na trzech filarach: wolna wola, wola sensu i sens życia. Otwarcie się człowieka na wymiar noologiczny chroni go przed egzystencjalną pustką i poczuciem bezsensu, pozwalając mu zmierzyć się z tzw. tragiczną trójcą ludzkiej egzystencji: bólem, śmiercią oraz winą. Niewątpliwie człowiek poszukujący sensu życia i rozwijający w sobie wolę sensu nie zostanie ogarnięty osamotnieniem czy też samotnością moralną. Dlatego Frankl twierdzi, że podstawowym zadaniem psychiatrii naszych czasów jest wyposażenie człowieka w umiejętność odnajdywania w nim sensu życia. Z tego też powodu logoterapia jawi się jako odpowiedź na duchowe potrzeby współczesnego człowieka (zob. V.E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa 2010, s. 9–24). Również zagadnienie poczucia sensu jawi się jako wielkie wyzwanie dla współczesnej pedagogiki, jeśli w rzeczywistości zabiega o integralne dobro rozwojowe człowieka (zob. J. T. Michalski, *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń 2011).

kwalifikacji i kompetencji, zatrzymuje się w swojej refleksji nad analizowanym zjawiskiem na wybranym aspekcie badanej rzeczywistości, np. socjologicznym, psychologicznym, kulturowym, politycznym, pedagogicznym. Często brak mu głębi i szerokości spojrzenia, jakie dostarcza metafizyka. To ona uczuła na występowanie różnego rodzaju przyczyn, chroniąc tym samym badacza przed pomyleniem działania przyczyny sprawczej, celowej, wzorczej lub którejś z przyczyn wewnętrznych. Ponadto taka jasność w dziedzinie przyczynowania sprawczego, pozwala na nowe, bardziej precyzyjne rozróżnianie przyczyn głównych, nadrzędnych, przyczyn stawania się i trwania skutku²¹.

Postaram się zasygnalizować najważniejsze przyczyny współczesnego kryzysu społecznego, odsyłając zarazem do pogłębionej literatury na ten temat. Mam również świadomość faktu, że to tylko głos w dyskusji, domagający się dalszych analiz i uwzględniania podziału przyczyn opisywanego zjawiska. Jest to postulat skierowany do wszystkich badaczy życia społecznego.

Błąd antropologiczny. W świetle myśli społecznej Kościoła w całokształt życia społecznego „wpisany” jest człowiek. Osoba ludzka jest podstawowym i ostatecznym podmiotem życia społecznego, a zarazem jego kryterium. Od rozumienia osoby zależy postrzeganie i projektowanie życia społecznego. Od koncepcji człowieka (antropologii) zależy koncepcja życia publicznego, politycznego, kulturowego, ekonomicznego i międzynarodowego. Chodzi więc o to, aby mieć realistyczną i integralną wizję osoby. Jan Paweł II w tym kontekście mówi o tzw. adekwatnej antropologii, która pomaga „rozumieć i tłumaczyć człowieka w tym co istotowo ludzkie”²².

Historia antropologii i filozofii społecznej pokazuje, że dziejom dawnym i współczesnym towarzyszą błędne koncepcje człowieka, pociągające za sobą tworzenie złych zasad postępowania w życiu społecznym. Jan Paweł II w kontekście socjalizmu nazwał je „błędem antropologicznym”²³. Najogólniej rzecz ujmując, wyraża się on jednostronnym i fragmentarycznym odczytywaniem wieloaspektowej natury człowieka, co w konsekwencji prowadzi do redukcyjnych koncepcji osoby²⁴. Zamiast integralnej prawdy o człowieku jako bycie du-

²¹ Zob. przypis nr 1 i 2.

²² Zob. M. Grabowski, *W stronę antropologii adekwatnej*, w: *O antropologii Jana Pawła II*, red. tenże, Toruń 2004, s. 15–67.

²³ Zob. Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*. *W stulecie encykliki Leona XIII Rerum novarum* (1.05.1991), nr 13.

²⁴ Jan Paweł II, mówiąc jako pierwszy o „błędzie antropologicznym”, uczulił badaczy na konsekwencje tego błędu w każdej sferze ludzkiego bytowania i działania. Zaczęto więc dostrzegać zgubne oddziaływanie błędu antropologicznego w życiu społecznym i sze-

chowo-cieleśnym, zorientowanym ku transcendencji, mamy redukcyjne ujęcia osoby jako jednostki tylko biologicznej, albo społecznej, kulturowej bądź historycznej, biorąc pod uwagę filozoficzne tendencje związane z pozytywizmem, takie jak: materializm, ewolucjonizm i behawioryzm²⁵, czy też w nawiązaniu do obecnie „panujących” ideologii, takich jak: postmodernizm i neoliberalizm²⁶.

I tak np. postmoderniści kwestionują racjonalność i duchowy wymiar człowieka, mówiąc za to wiele o jego cielesności, żywiołowej witalności i seksualności. Negują ludzką naturę, ukazując człowieka jako „sieć przekonań i pragnień” (R. Rorty). Człowiek nie jest już autonomicznym podmiotem, samoświadomym i suwerennym centrum decyzyjnym, ale ciągle tworzoną tożsamością konstruowaną językowo, dyskursywnie. Antropologia postmodernizmu jest antyhumanistyczna i antypersonalistyczna. Depersonalizacja człowieka łączy się z naturalistycznym autokreacjonizmem (samorealizacja)²⁷.

Z kolei ideologia neoliberalizmu spowodowała „śmierć” *homo politicus* i zredukowała *homo liberalis* do *homo consumens*²⁸. Proponowany w neoliberalizmie ideał człowieka jako *homo oeconomicus* jest zafalszowaniem klasycznego modelu *homo oeconomicus*, który był wolny dzięki swobodzie gospodarowania, a teraz ma być wolny dzięki nieograniczonej puli prezentujących się przed nim wyborów typu rynkowego²⁹.

„Błąd antropologiczny” zatruwa więc i fałszuje różne obszary i dziedziny ludzkiego życia³⁰. Zawsze bowiem trzeba pamiętać o tym, że sercem wszystkich

roko pojętej kulturze. Rzeczowe i wieloaspektowe omówienie tego zagadnienia zawiera praca zbiorowa: *Błąd antropologiczny*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003.

²⁵ Rzeczowy przegląd koncepcji człowieka podaje M.A. Krąpiec w artykule: Człowiek, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, red. A. Maryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawojka, A. Szymaniak, Lublin 2001, s. 359–386.

²⁶ Więcej o podstawowych tezach wspomnianych ideologii piszę w dalszej części artykułu.

²⁷ Zob. M. Sztaba, *W trosce o wiedzę pedagogiczną / wiedzę w pedagogice wolną od iluzji. Część I*, „Roczniki Pedagogiczne” 2012, nr 3, s. 12.

²⁸ Zob. M. Lewartowska-Zychowicz, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Kraków 2010, s. 81–263. W neoliberalizmie spotykamy różne kategorie (grupy) ludzi potrzebne do funkcjonowania tej ideologii. Są wśród nich: oligarchia korporacjonizmu, nowi producenci, producenci wykonujący proste prace, konsumenci, „ludzie-odpady”, przestępcy (zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012, s. 311–321).

²⁹ Zob. M. Lewartowska-Zychowicz, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny*, s. 239–252.

³⁰ Analizuję to zagadnienie, ukazując wpływ błędu antropologicznego na życie publiczne i polityczne, życie kulturowe (etyka, nauka, religia i sztuka) oraz życie gospodarcze w artykule: *Źródła ekskluzji społecznej w nauczaniu społecznym Jana Pawła II i Benedykta*

teorii społecznych jest teoria człowieka³¹. „Zdrowa” antropologia jest wyznacznikiem i podstawowym kryterium „zdrowej” teorii i funkcjonowania życia społecznego na miarę każdego i całego człowieka.

Porzucenie metafizyki. Zapowiedziany przez Martina Heideggera koniec metafizyki, jej marginalizacja lub porzucenie doprowadziły do zapomnienia o byciu. Według Paula Ricoeura proces ten rozpoczął się od Kartezjańskiego *cogito*, kiedy w miejsce *subiectum* – ukrytej podstawy bytu – postawiono podmiot³². Porzucenie metafizyki, która wskazywała na pierwsze zasady bytu (*prima principia*)³³, spowodowało kwestionowanie istnienia i natury rzeczy, przedmiotów, świata, a w dalszej kolejności ich wartości³⁴. W tej sytuacji badacz nie odkrywa już świata, jego zasad i reguł, natury i tożsamości, ale sam je kreuje³⁵, tzn. wytwarza w zależności od trendów i mody. Porzucenie metafizycznego namysłu sprawia, że humanistyka ulega rozkładowi, stając się miejscem kryzysu, a wreszcie jego ofiarą. Technika staje się „nowoczesną postacią metafizyki podmiotowości”, gdzie emfaza podmiotu wiąże się ze zubożeniem natury zredukowanej do wrogiego przedmiotu, który trzeba opanować i wykorzystać. Koniec metafizyki prowadzi także do rozumu instrumentalnego, który jawi się jako kolejna przyczyna współczesnego kryzysu³⁶.

Instrumentalny racjonalizm jako przyczyna kryzysu myślenia. Zdaniem Paula Ricoeura nowożytny racjonalizm, stając się racjonalizmem instrumentalnym, wyczerpał swój potencjał wyzwolenia, utożsamiając się niejako z techni-

XVI, w: *Wykluczenie społeczne. Czynniki ryzyka, profilaktyka, remedia*, red. S. Nazaruk, M. Nowak, E. Konovaluk, Białą Podlaska 2011, s. 69–105.

³¹ Jak pokazuje doświadczenie, w historii dominowały teorie społeczne oparte na „błędzie antropologicznym”. Zamiast odwoływać się do pełnej prawdy o człowieku, bazowały one na mitologicznych i utopijnych wizjach. Robiły to między innymi rasistowskie, marksistowska i ekonomiczne teorie społeczne. Dziś wiele liberalnych teorii życia społecznego odwołuje się do fałszywego mitu umowy społecznej i stanu aspołecznego, w którym każdy człowiek z drugim toczy wojnę o wszystko (zob. P. Skrzydlewski, *Błąd antropologiczny w teoriach społecznych*, w: *Błąd antropologiczny*, s. 223–254).

³² Zob. P. Ricoeur, *Kryzys*, s. 180.

³³ Do tych powszechnych, koniecznych, absolutnych, pierwszych praw bytu i myśli zalicza się: zasadę tożsamości, zasadę niesprzeczności, zasadę racji dostatecznej, zasadę wyłączonego środka (zob. S. Kowalczyk, *Metafizyka ogólna*, Lublin 1998, s. 85–109).

³⁴ Zob. J. Tischner, *Kryzys myślenia*, s. 203.

³⁵ Kreowanie to ulubione pojęcie wszelkich ideologii, które podważając dotychczasowy status świata, pragną stworzyć (wykreować) nową, lepszą rzeczywistość.

³⁶ Zob. P. Ricoeur, *Kryzys*, s. 180.

ką, która jest jego inną nazwą³⁷. W tym kontekście można mówić o kryzysie racjonalizmu, który został zredukowany do racjonalizmu matematycznego przyrodoznawstwa i techniki³⁸. Taka sytuacja powoduje kryzys myślenia. Według Edmunda Husserla instrumentalny racjonalizm skutkuje zagubieniem świata bezpośrednich doświadczeń, świata otoczenia, natury i życia, a także zapomnieniem o podstawowych pytaniach myślenia, do których zalicza się pytania o sens i wartość istnienia. Zdaniem Martina Heideggera wyprowadzenie myślenia z właściwego mu „żywiotu prawdy bycia” doprowadziło do niemocy racjonalizmu. Kryzys racjonalizmu oznacza w konsekwencji kryzys człowieka i jego wytworów³⁹.

Benedykt XVI w swojej pierwszej społecznej encyklice przypomniał i rozwinął słowa Pawła VI, że „świat cierpi z powodu braku myślenia”⁴⁰. Papież, analizując pewne dylematy i problemy współczesnego świata, zastanawiał się nad tym, jak to jest możliwe, że człowiek i cała ludzkość w dobie powszechnej interaktywności – a więc zdawałoby się w czasie budowania powszechnej komunii – wydają się być samotni i mający poczucie bezsensu i beznadziei. W związku z tą gorzką refleksją Benedykt XVI stwierdził, że „potrzebny jest nowy rozmach w myśleniu, by lepiej zrozumieć konsekwencje faktu, że jesteśmy jedną rodziną; oddziaływanie między ludami na Ziemi zachęca nas do tego rozmachu, aby integracja odbywała się raczej pod znakiem solidarności niż marginalizacji”⁴¹.

Hans G. Gadamer, podsumowując przywoływaną w artykule debatę uczonych na temat kryzysu, podkreślał, że czymś zatrważającym we współczesnym

³⁷ Zob. tamże, s. 179–180.

³⁸ Należy w tym miejscu dokonać ważnego rozróżnienia dla jasności myśli i wywodów. Otóż racjonalizm to określenie jednego z nurtów w filozofii, natomiast termin racjonalność, pochodzący od łacińskiego słowa *ratio* (rozum, racja, przesłanka, podstawa, rozsadek) oznacza nazwę cechy lub własności przypisywanej różnym obiektom, takim jak byt, nauka, myślenie, czy też działanie. Instrumentalny racjonalizm realizuje się poprzez racjonalność techniczną i scjentystyczną. Tym samym pomija racjonalność ontologiczną, epistemologiczną, często metodologiczną i wykazywana dziś w pedagogice – racjonalność aksjologiczną (zob. U. Morszczyńska, *Racjonalność w badaniach pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 370–382).

³⁹ J. Tischner, *Kryzys myślenia*, s. 201–202.

⁴⁰ Zob. Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate*. *O integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie* (29.06.2009), nr 53.

⁴¹ Tamże.

świecie jest dysproporcja pomiędzy wiedzą i umiejętnościami, jakich wymaga od człowieka praca i życie, a jego osobową kondycją. Racjonalizm instrumentalny wprzęgnięty w służbę techniki i przemysłu zmienia wizję wspaniałego i szczęśliwego, rozwiniętego świata, w zły czar, mając duszę i powodując utratę u współczesnego człowieka poczucia miary i środka oraz celu⁴².

Techniczny racjonalizm sprzyja także instrumentalizacji nauki, która coraz rzadziej pyta: *dlaczego?* na rzecz, *w jaki sposób?*. W tej sytuacji nauka nie szuka już w sposób autonomiczny prawdy, ale realizuje cele konkretnej grupy ludzi lub panującej ideologii⁴³.

Nihilizm. Brak metafizyki i jej wrażliwości na prawdę bytu oraz instrumentalny racjonalizm prowadzą do nihilizmu, który jawi się jako kolejna przyczyna współczesnego kryzysu społecznego. Nihilizm to utrata wartości, „obezwartościowanie” wartości naczelnych⁴⁴. Jan Paweł II, analizując filozofię nicości, pisał, że według jej „zwolenników poszukiwanie stanowi cel sam w sobie, nie istnieje bowiem nadzieja ani możliwość osiągnięcia celu, jakim jest prawda. W interpretacji nihilistycznej życie jest jedynie sposobnością do poszukiwania doznań i doświadczeń, wśród których na pierwszy plan wysuwa się to, co przemijające. Nihilizm jest źródłem rozpowszechnionego dziś poglądu, że nie należy podejmować żadnych trwałych zobowiązań, ponieważ wszystko jest ulotne i tymczasowe”⁴⁵.

Vittorio Possenti, omawiając zagadnienie nihilizmu, który demaskował Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio* (nr 46, 81, 91), podkreśla, że usuwanie w cień zagadnienia bytu prowadzi do utraty kontaktu z obiektywną prawdą, co w konsekwencji powoduje załamanie się realnej i obiektywnej wiedzy. A równocześnie, gdy światło rozumu nie kieruje się na byt, przez co ludzie i rzeczy nie zachowują zgodności z własną naturą i wartością bytu, powstaje nihilizm, czyli koniec prawd pewnych, których miejsce zajmuje brak sensu⁴⁶.

Patologiczny indywidualizm i różnego rodzaju totalitaryzmy. Kolejną przyczyną kryzysu społecznego jest indywidualizm i jego zaprzeczenie w posta-

⁴² Zob. K. Michalski, *Refleksje końcowe*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, s. 263–264.

⁴³ Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji; Kontrowersje dyskursywne. Między wiedzą specjalistyczną a praktyką społeczną*, red. A. Jabłoński, J. Szymczyk, M. Zemło, Lublin 2012.

⁴⁴ Zob. P. Ricoeur, *Kryzys*, s. 179.

⁴⁵ Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, nr 46.

⁴⁶ Zob. V. Possenti, *Problem nihilizmu w „Fides et ratio”*, w: *Rozum otwarty na wiarę*, s. 155–156.

ci różnorodnych totalitaryzmów. Zdaniem Paula Ricoeura indywidualizm to ideologia „która uznaje jednostkę za wartość wyższą niż grupa, klasa, lud, wyższa – jednym słowem – od globalnego bytu społecznego”⁴⁷. Karol Wojtyła w studium filozoficznym *Osoba i czyn* wykazywał, że indywidualizm wysuwa dobro jednostki jako dobro naczelne i podstawowe, domagając się podporządkowania sobie wszelkich wspólnot i społeczeństw. Indywidualizm jest zaprzeczeniem ontologicznej właściwości człowieka oraz ważnej zasady życia społecznego, jakim jest uczestnictwo⁴⁸. Czyni to „poprzez izolowanie osoby pojmowanej tylko jako jednostka i skoncentrowanej na sobie i swoim własnym dobru, które również bywa pojmowane w izolacji od dobra innych, a także od dobra wspólnoty”⁴⁹. Zdaniem Karola Wojtyły w indywidualizmie dobro jednostki ma charakter samozachowawczy i defensywny względem każdej innej jednostki i jej dobra. W świetle indywidualizmu jednostka pojmuje bytowanie i działanie wspólnie z innymi jako konieczność, której nie odpowiada żadna pozytywna właściwość jednostki. Bytowanie i działanie wspólnie z innymi, nie służy i nie rozwija żadnej właściwości jednostki, lecz jawi się raczej jako źródło ograniczeń⁵⁰.

W myśli filozoficznej Karola Wojtyły przeciwieństwem indywidualizmu, a zarazem inną formą ograniczenia czy też uniemożliwienia uczestnictwa, jest różnego rodzaju „totalizm” („indywidualizm *à rebours*”), który podporządkowuje jednostkę i jej dobro bez reszty społeczeństwu. Ponieważ przyjmuje się w tym systemie założenie, że w jednostce tkwi tylko dążenie do dobra jednostkowego, a nie ma w niej żadnej dyspozycji do bycia i działania wspólnie z innymi, dlatego w totalitaryzmie dominuje potrzeba zabezpieczenia się przed jednostką rozumianą jako potencjalny wróg wspólnoty oraz wspólnego dobra. Na tej też podstawie przyjmuje się, że dobro wspólne może powstawać na drodze ograniczeń jednostki. Realizacja więc dobra wspólnego musi polegać na wymuszaniu⁵¹.

⁴⁷ P. Ricoeur, *Kryzys*, s. 179.

⁴⁸ Zob. M. Sztaba, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2012, s. 225–236, 500–505.

⁴⁹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, wyd. 3, Lublin 2000, s. 313–314.

⁵⁰ Zob. tamże. O pedagogicznych konsekwencjach indywidualizmu pisze T. Buliński w artykule: *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie*, w: *Wychowanie: pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1, Gdańsk 2007, s. 127–134.

⁵¹ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 313–314. Wpływ totalitaryzmu na życie społeczne i edukację omawia G.L. Gutek w pozycji: *Filozofia dla pedagogów*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk 2007, s. 245–258.

Indywidualizm i totalitaryzm w swoich różnorodnych odcieniach są głęboko „apersonalistyczne”. Ograniczając lub uniemożliwiając uczestnictwo, przeciwstawiają się naturalnemu prawu człowieka do bycia i działania wspólnie z innymi. Systemy te, będąc źródłem alienacji, są zarazem przyczyną marginalizacji społecznej⁵². Obydwie te ideologie i kryjące się za nimi postawy negują pełną prawdę o człowieku i społeczeństwie⁵³.

Współczesne ideologie: postmodernizm i neoliberalizm. Indywidualizm i totalitaryzm (kolektywizm) są odwiecznie rywalizującymi ze sobą koncepcjami życia społecznego⁵⁴. Oprócz nich każda epoka posiada (wytwarza) swoje ideologie, a więc czyni to także XXI wiek⁵⁵. Pragnę zwrócić uwagę na dwie dominujące, które mają bezpośredni wpływ na życie społeczne: postmodernizm i neoliberalizm.

Jak zauważa Andrew Heywood, ideologia postmodernizmu przyczyniła się (i nadal to czyni) do powstawania nowych ruchów ideologicznych, jak i do przekształcania już istniejących, takich jak: ruch pacyfistyczny, gejowski, radykalny feminizm i ekologizm oraz cała gama rozmaitych „postizmów”: postliberalizm (neoliberalizm), postmarksizm, postfeminizm itd.⁵⁶ Dzisiaj niewątpliwie należy dodać jeszcze ideologię gender⁵⁷. Ideologia postmodernizmu została już

⁵² Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 315.

⁵³ Zagadnienie to często stanowiło przedmiot refleksji Jana Pawła II, tak w okresie przed, jak i po wyborze na papieża. Również podczas pielgrzymek do Ojczyzny Ojciec św. wiele uwagi poświęcał w swoim nauczaniu tej problematyce (zob. W. Zagrodzki, *Człowiek drogą Kościoła. Jan Paweł II w Polsce*, Kraków 2002, s. 293–300).

⁵⁴ W dziejach myśli filozoficzno-społecznej obecne są trzy główne koncepcje życia społecznego: indywidualizm, kolektywizm i personalizm (zob. M. Sztaba, *Wychowanie społeczne*, s. 236–247).

⁵⁵ Ideologia jest jednym z najmniej uchwytnych pojęć w naukach społecznych (D. McLellan). Można powiedzieć, że jest ona systemem przekonań, dominującym obrazem świata, doktryną polityczną, reżimem prawdy, gdyż ofiarowuje język dyskursu społecznego i politycznego, zbiór założeń i reguł funkcjonowania społeczeństwa, a w jego ramach poszczególnego człowieka. Ideologia to swoisty paradygmat w rozumieniu T. Kuhna, bo dzięki zestawowi zasad, doktryn i teorii „porządkuje” proces poznania intelektualnego. Tak rozumiana ideologia zawsze powiązana jest z władzą. Nic więc dziwnego, że ideologia panująca w danym czasie i miejscu reprodukuje iluzje społeczne, a władza będąca na jej usługach, utrwała je. Potwierdza ten fakt historia ideologii ostatnich wieków: faszyzmu, komunizmu, nacjonalizmu, fundamentalizmu religijnego (zob. M. Sztaba, *W trosce o wiedzę pedagogiczną*, s. 11–12).

⁵⁶ Zob. M. Sztaba, *W trosce o wiedzę pedagogiczną*, s. 11–12.

⁵⁷ Zob. G. Kuby, *Globalna rewolucja seksualna. Likwidacja wolności w imię wolności*, tłum. D. Jankowska, J. Serafin, Kraków 2012.

wnikliwie przeanalizowana i opisana w literaturze, ze szczególnym wypunktowaniem jej antynomii i zagrożeń, zarówno dla społeczeństwa, jak i całej kultury rozumianej w sensie klasycznym (nauka, sztuka, moralność, religia)⁵⁸. W tym miejscu ograniczę się do przypomnienia tylko tych treści (tez) postmodernizmu, które dotyczą wizji społeczeństwa i edukacji.

W postmodernizmie nie ma jednej, systematycznej koncepcji społeczeństwa. Są natomiast fragmentaryczne i do tego ambiwalentne względem siebie projekty społeczeństwa prezentowane przez poszczególnych przedstawicieli omawianej ideologii. Ponieważ w postmodernizmie doszło do zanegowania logocentryzmu i wewnętrznej natury każdej rzeczy (w tym społecznej natury człowieka i wynikającej z niej potrzeby zrzeszania się i współpracy)⁵⁹, a na rzeczywistość patrzy się przez pryzmat gier językowych, dlatego też w miejsce wspólnoty naturalno-ontologicznej postmodernizm stawia etnocentryzm kulturowy wraz z ideą solidarności opartej wyłącznie na bliskości czasowo-przestrzennej. Społeczna wspólnota to tylko „wytwór czasu i przypadku” (Richard Rorty). Postmoderniści prezentują negatywną postawę wobec idei narodu, państwa narodowego oraz społeczeństwa obywatelskiego, kierując raczej swoją uwagę w stronę kosmopolitycznego społeczeństwa światowego. I chociaż w ich pismach pojawiają się takie kategorie jak: solidarność, sprawiedliwość, wolność, pluralizm, etyka, to mają one specyficzną treść i zakres.

Niechęć do społeczeństwa obywatelskiego jest konsekwencją przyjętych przez postmodernistów założeń ontologicznych, antropologicznych i aksjologicznych. Wyraźnie widać to w propozycji społeczeństwa Richarda Rorty’ego. Będąc zdecydowanym zwolennikiem ustroju demokratycznego, opartego na instytucji parlamentu, postuluje on całkowitą separację sektora życia polityczno-publicznego od sfery prywatno-osobistej. Utopijna wizja społeczeństwa Rorty’ego związana jest z dominującą troską o ciągle rozszerzanie zakresu ludzkiej wolności, poprzez zaangażowanie w kreowanie własnej indywidualności i autonomii. Rorty uważał także, że najlepszą drogą do rozwiązywania problemów politycznych jest postawa ironisty, dążącego do estetyzacji polityki⁶⁰.

⁵⁸ Zob. M. Sztaba, *W trosce o wiedzę pedagogiczną*, s. 12–19; M. Miczyńska-Kowalska, *Wartości w postmodernizmie. Koncepcja dekonstrukcji rzeczywistości społecznej – analiza krytyczna*, Lublin 2013.

⁵⁹ Zob. M. Sztaba, *Wychowanie społeczne*, s. 191–260.

⁶⁰ Zob. M. Żardecka-Nowak, *Wspólnota i ironia. Richard Rorty i jego wizja społeczeństwa liberalnego*, Lublin 2003.

W postmodernistycznym myśleniu i wynikającym z niego działaniu nie ma miejsca na społeczeństwo obywatelskie. Problematyka życia społecznego w analizowanej ideologii nie jest logicznie spójna. Po pierwsze, bez „tworzywa” osób nie można mówić o społeczności jako wspólnocie. Po drugie, maksymalizacja pluralizmu i różnorodności, przy równoczesnym wykluczeniu gatunkowej jednorodności i społecznej natury człowieka, gubi fundament jedności społeczno-wspólnotowej. Po trzecie, postulowane wartości w gruncie rzeczy sprowadzają się do poziomu werbalnych haseł, pozbawionych racjonalnego uzasadnienia. Po czwarte, społeczeństwo w postmodernizmie cechuje się permissywiżmem, sceptycyzmem, relatywiżmem, kulturą narcystyczną i egotyczną, w której nie ma miejsca na tzw. dobro wspólne. Niektórzy badacze zjawisk społecznych, np. Niklas Luhmann oraz Jean Baudrillard, piszą wprost o „śmierci społeczeństwa”⁶¹.

Postmodernizm kwestionuje dotychczasowe naukowe paradygmaty i osiągnięcia naukowe. Programowo neguje uniwersalność rozumu i klasyczną prawdę, a wraz z nią obiektywność poznania, pierwsze zasady, kryteria prawomocności nauki i ideę jedności. W ich miejsce stawia pojęcia chaosu, przygodności, fragmentaryczności czasu i przestrzeni, pluralizmu i tolerancji. W ten sposób postmodernizm propaguje i postuluje w nauce skrajny relatywiżm epistemologiczny, relatywiżm aksjologiczny, deprecjację wartości rozumu i rozumności oraz racjonalności, kwestionowanie roszczeń do obiektywiżmu i czystej rozumności, zaniechanie abstrakcyjnego myślenia dyskursywnego na rzecz symultanicznych przekazów wizualnych. Antyracjonalizm, negacja klasycznej prawdy i nominalizm skłaniają do epistemologicznego subiektywizmu i idealizmu. Nauka staje się jedną z równoprawnych form (rodzajów) wiedzy.

Postmodernizm ma swój edukacyjny paradygmat, a w nim nowe myślenie o wychowaniu i kształceniu. Edukacja w ponowoczesności opowiada się za absolutyzacją indywidualizmu, jednostkowej tożsamości i wolności, wskazując na prawdę relatywną i pragmatyczną. Szkoła powinna być dopasowana do pragnień i życzeń dziecka. W szkole ma być pełna tolerancja: religijna, światopoglądowa, kulturowa i odnośnie do orientacji seksualnych. W postmodernizmie pedagogika przyjmuje postać postpedagogiki lub antypedagogiki⁶².

⁶¹ Zagadnienie wizji społeczeństwa w postmodernizmie analizuję i opisuję w artykule: *Postmodernism and Neoliberalism as Modern Ideologies Threatening Today's Civil Society. An Educator's Afterthought in Terms of Catholic Church Social Doctrine*, w: *Religion long forgotten. The importance of Religion in Education towards Civile Society*, red. D. Stępkowski, A. Murzyn, Kraków 2014, s. 97–110.

⁶² Zob. M. Sztaba, *W trosce o wiedzę pedagogiczną*, s. 13.

Z postmodernizmem organicznie związana jest ideologia neoliberalizmu. Obie zaś znajdują swoje urzeczywistnienie w procesach globalizacji, które określane są jako międzynarodowe oblicze neoliberalizmu oraz sposób dyscyplinowania społeczeństwa (A. Saad-Filho, D. Johnson)⁶³. W neoliberalizmie cała rzeczywistość jest kreowana przez dyskurs rynkowy. Najważniejsza jest logika rynku, tzn. logika nieograniczonego wzrostu i zysku. Hegemonia dyskursu rynkowego doprowadza do niemal całkowitego rozbrojenia państwa (depolityzacji) i pozbawienia go władzy poprzez deprecjonowanie reguły polityczności życia publicznego; rozmontowywanie konkurencyjnych wobec kapitału form władzy, tzn. procedur demokratycznych w państwie; konstruowanie ujednoliconej przestrzeni kulturowej (konsumeryzm); tworzenie własnych mechanizmów władzy (korporacje) itd. Ta sytuacja sprawia, że rynkowe idee służą za podstawową matrycę w definiowaniu rzeczywistości, tożsamości osoby i relacji między ludźmi.

W neoliberalizmie społeczeństwo obywatelskie jest „podejrzane”⁶⁴. Dlatego kreuje się nowy typ społeczeństwa, które jest utkane ze stosunków opartych na umowie. Społeczeństwo jest zbiorem jednostek i jako takie nie posiada żadnego celu (D. Boaz). Neoliberalizm kreuje atomistyczną wizję społeczeństwa, odbierając ludziom wrażliwość na dobro wspólne. Oddala on społeczeństwo od demokracji, „wyhamowując” ją i osłabiając ducha obywatelskiego, co w konsekwencji sprzyja procesowi odpodmiotowienia społeczeństwa. Dlatego coraz mniej mówi się o społeczeństwie obywatelskim na rzecz „społeczeństwa własności” (R. Legutko), „społeczeństwa udziałowców” (A. Aldridge), „społeczeństwa konsumentów” (J. Baudrillard), „społeczeństwa spektaklu” (G. Debord)⁶⁵, „wspólnot komercyjnych”⁶⁶.

W neoliberalizmie *homo politicus* został zredukowany do *homo oeconomicus*, a właściwie do *homo consumens*. Neoliberalizm zrównał ze sobą obywatela i konsumenta. Neoliberalny człowiek to niezmordowany, zawsze wydajny producent i zarazem nienasycony konsument, konsumpcja bowiem jest podstawową zasadą jednostkowej i społecznej egzystencji. Jest ona głównym aktem społecznym, który umożliwia jednostce udział w życiu społecznym i zarazem podstawowym mechanizmem jej uczestnictwa (M. Douglas). Człowiek auto-

⁶³ Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, s. 326–327.

⁶⁴ Zob. M. Sztaba, *Postmodernism and Neoliberalism as Modern Ideologies Threatening Today's Civil Society*.

⁶⁵ Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, s. 49–51, 328–331.

⁶⁶ Zob. tamże, s. 49.

definiuje się poprzez wolność konsumencką. Brak dostępu do „wspólnoty komercyjnej” skutkuje poczuciem osamotnienia i utratą kontaktu ze światem.

Dla tak postrzeganej jednostki cnotami są m.in. egoizm, rywalizacja, walka o sukces i wydajność. Propagowana przez neoliberalizm „filozofia społeczna” prowadzi w gruncie rzeczy do rozbijania solidarności społecznej, czego wyrazem są ataki na organizacje będące owocem społecznej samoregulacji. Bo przecież to rynek i korporacje mają być jedyną, realną i niezależną władzą oraz współczesnym wychowawcą⁶⁷.

W proces kreowania konsumenckiej tożsamości zaangażowane są media oraz edukacja. Ta ostatnia uległa już dyskursowi rynku. Współczesna edukacja, kierując się logiką rynkową, podlega procesowi utowarowienia, realizując edukacyjny program ekonomii korporacyjnej⁶⁸. Wolny rynek, ze swoją logiką i ekonomicznymi prawami (z bankructwem włącznie), ma zapanować w całej edukacji. Jedynym odpowiednim systemem szkolnym powinien być według neoliberalistów system prywatny, a więc w całości płatny. Edukacja neoliberalna bowiem jest utowarowiona, przez co przestaje być bezpłatnym prawem i dobrem wspólnym. W neoliberalnej polityce oświatowej widoczne są następujące trendy: prywatyzacja i konkurencja rynkowa w edukacji; wzmocniona, ideologiczna kontrola edukacji; zróżnicowanie i specjalizacja edukacji, z jawną faworyzacją przyrodoznawstwa i technologii; dążenie do uzawodowienia kształcenia. Chociaż liberałowie twierdzą, że troszczą się o jakość i doskonałość edukacji, to w gruncie rzeczy doprowadzają do „bezwstydnej selekcji między szkołami i w ich obrębie” (K. Joseph). Prawdziwa edukacja jest zarezerwowana dla nielicznych, bardzo zdolnych i bogatych. Pozostali mają otrzymać minimum odpowiedniej edukacji, określanej przez podstawy programowe. W perspektywie neoliberalnej, szkoła widziana jest jako dogodne miejsce dostępu do dzieci i młodzieży, w celu urabiania ich na konsumentów. Przygotowuje ona jednostkę przystosowaną do konsumpcyjnej rzeczywistości, poprzez podawanie jej informacji, a nie wiedzy, a tym bardziej mądrości.

Wyżej opisane zjawiska są wyrazem instrumentalnego podejścia do oświaty. W tym kontekście mówi się o „inkorporacji edukacji”, polegającej na zawężaniu programów nauczania obowiązkowego do potrzeb życia ekonomicznego, a więc także do kształcenia siły roboczej. Nie dziwi więc fakt, że w tak rozumianej edukacji niepotrzebne są historia, literatura ojczysta, geografia, filozofia itd., to znaczy

⁶⁷ Zob. tamże, s. 332–335, 342–343.

⁶⁸ Zob. tamże, s. 13–37.

przedmioty, które uczą myśleć i strzegą oraz pogłębiają ducha narodu i poczucie honoru. Dyskurs edukacyjny jest zawłaszczany przez dyskurs ekonomiczny. Atmosfera szkoły przesycona jest coraz bardziej duchem rywalizacji uczniowskiej, nauczycielskiej, rodzicielskiej, administracyjnej, wszyscy bowiem chcą zdobywać wyższe miejsca, pasjonując się udokumentowanym rangowaniem i statystyką. Nauczyciel nie spełnia już żadnej misji, ani powołania. Jest tylko i wyłącznie usługodawcą na rynku oświatowym oraz technikiem oświaty, realizującym założenia jawne i ukryte. Ta uwaga odnosi się także do ministerstw zajmujących się oświatą na różnych poziomach. Nauczyciel dopatruje się wskaźników jakości własnej pracy w ilościowych danych ze sprawdzianów i testów swoich uczniów, minimalizując wychowawczą pracę z nimi. Nie ma zresztą na to czasu, bo poddany został presji formalnych zasad awansu zawodowego. Poza tym dobrze wie, że za niesubordynację wobec reguł oświatowych i dyrektyw ministerialnych grozi mu utrata pracy. Nauczyciel współczesnej szkoły nie ma myśleć, tylko realizować wytyczne. Nie ma już też wychowywać (tzn. formować umysł, wolę i serce wychowanka), bo głównym i jedynym wychowawcą ma być wolny rynek, a celem tych zabiegów jest urobienie jednostki na wydajnego producenta i jednocześnie nigdy nienasyconego konsumenta⁶⁹.

Antyreligijny humanizm (sekularyzm). Jan Paweł II i Benedykt XVI, korzystając z doświadczeń historycznych, zwracają baczną uwagę na fałszywe i groźne wizje człowieka i społeczeństwa płynące dawniej z ateizmu⁷⁰, a dziś ze strony tzw. laicyzmu (sekularyzmu)⁷¹. Negacja Boga poza tragicznymi skutkami dla samego człowieka – na co wskazuje myśl ponietzscheańska łącząca śmierć człowieka ze śmiercią Boga – ma także dalekosiężne reperkusje dla cywilizacji w momencie, gdy staje się podstawą budowania życia społecznego⁷².

⁶⁹ Zob. tamże.

⁷⁰ Rzeczowej prezentacji problematyki ateizmu dostarcza artykuł Z.J. Zdybickiej, *Ateizm*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, s. 371–390.

⁷¹ Istotę humanizmu ateistycznego opisał o. Henry de Lubac w 1944 r., w książce *Dramat humanizmu ateistycznego*. Z wielką erudycją przeanalizował on idee A. Comte'a, L. Feuerbacha, K. Marksa i F. Nietzschego, dostrzegając w nich główne źródło ateizmu XX wieku (zob. tenże, *Dramat humanizmu ateistycznego*, przekł. A. Ziernicki, Kraków 2005); Problemom i dylematom ateizmu w XXI wieku, wiele uwagi poświęcił w swoim nauczaniu Benedykt XVI (zob. *Benedykt XVI. „Aby na nowo odkryć radość w wierze...”*. *Antologia papieskich wypowiedzi na temat wiary, wątpienia i ateizmu*, red. M. Sztaba, Warszawa 2014, s. 139–173).

⁷² Ten pogląd podziela także P. Ricoeur, który dostrzega absurdalność i kryzysogeny charakter antyreligijnego humanizmu (zob. *Kryzys*, s. 179–180).

Benedykt XVI wielokrotnie przestrzegał, że „negacja Boga pozbawia osobę jej fundamentu, a w konsekwencji prowadzi do takiego ukształtowania porządku społecznego, w którym ignorowana jest godność i odpowiedzialność osoby (...), zanegowana najgłębsza intuicja prawdziwej wielkości człowieka, jego transcendencja wobec świata rzeczy”⁷³.

Sekularyzm w swej naturze i definicji jest zespołem poglądów i zwyczajów broniących humanizmu całkowicie oderwanego od Boga i całkowicie skoncentrowanego na kulcie działania oraz produkcji, wypaczonego przez system konsumpcji i przyjemności, nietroszczącego się o niebezpieczeństwo „utrąty własnej duszy”⁷⁴.

W świetle nauczania Jana Pawła II można w kilku punktach ująć zagrożenia płynące z laicyzmu / ateizacji dla życia społecznego⁷⁵.

Po pierwsze, laicyzacja prowadzi do materialistycznej wizji człowieka, a w rezultacie do redukcji lub całkowitego podważenia godności osoby, negując integralną i adekwatną wizję człowieka oraz jego podmiotowość i autentyczną wolność⁷⁶. Pozbawienie człowieka godności i przysługujących mu praw, prowadzi do wielorakich postaci przemocy, gdzie „silniejszy” ma różne imiona: „ideologia, władza ekonomiczna, nieludzki system polityczny, technokracja, agresywność środków społecznego przekazu”⁷⁷. Ta sytuacja generuje z kolei wciąż nowe nieustające konflikty pomiędzy osobami, grupami, narodami i państwami, przybierając różne formy przemocy, terroryzmu i wojny, zagrażając tym samym pokojowi.

Po drugie, osłabienie wrażliwości na Boga i w konsekwencji na człowieka, prowadzi nieuchronnie do materializmu praktycznego, który sprzyja rozpowszechnianiu się patologicznego indywidualizmu (wynaturzonej wolności), utilitaryzmu i hedonizmu, gdzie wartości związane z „być” zostają zastąpione przez wartości związane z „mieć”. Materialistyczna wizja człowieka skutkuje z kolei poważnym zubożeniem relacji pomiędzy osobami. Papież, opisując te sytuacje, zauważa, że „właściwe kryterium, które powinno przesądzać o uznaniu godności osoby – to znaczy kryterium szacunku, bezinteresowności i służby – zostaje za-

⁷³ Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*, nr 13.

⁷⁴ Zob. Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Reconciliatio et paenitentia. O pojednaniu i pokucie* (2.12.1984), nr 18.

⁷⁵ Zagadnienie to rozwijam w artykule: *Źródła ekskluzji społecznej*, s. 77–81.

⁷⁶ Zob. Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*, nr 13.

⁷⁷ Zob. Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Christifideles laici. O powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie dwadzieścia lat po Soborze Watykańskim II* (30.12.1988), nr 5–6.

stąpione przez kryterium wydajności, funkcjonalności i przydatności: drugi człowiek jest ceniony nie za to, kim «jest», ale za to, co «posiada, czego dokonuje i jakie przynosi korzyści». Oznacza to panowanie silniejszego nad słabszym⁷⁸.

Po trzecie, sekularyzm w prostej konsekwencji wiąże się z odejściem od moralności Dekalogu, który z kolei będąc konkretyzacją prawa naturalnego, stanowi etyczno-moralny fundament, na którym powinno być budowane autentyczne życie społeczne⁷⁹.

Po czwarte, negacja Boga prowadzi do negacji grzechu, utraty poczucia grzechu. Papież w tym kontekście mówi o wypaczeniu, martwocie czy też znieczuleniu sumień. Zjawisko to jest wysoce niebezpieczne zarówno dla życia indywidualnego, jak i społecznego, ponieważ jak zauważa Ojciec św., poczucie grzechu jest „ściśle powiązane ze świadomością moralną, z poszukiwaniem prawdy, z pragnieniem odpowiedzialnego korzystania z wolności”⁸⁰. Wraz z utratą poczucia grzechu, które jest niejako „termometrem” świadomości moralnej człowieka, grzech rozprzestrzenia się, mając coraz częściej przyzwolenie społeczne, a nawet legitymizację. Ta sytuacja prowadzi do powstawania coraz to nowych grzechów społecznych, zagrażających życiu społecznemu w jego różnych dziedzinach⁸¹. Zdaniem Papieża utrata poczucia grzechu nie tylko generuje tzw. grzechy społeczne, ale także sprzyja tworzeniu się i utrwalaniu prawdziwych „struktur grzechu”, co widoczne jest chociażby w kontekście instytucjonalnych zagrożeń życia ludzkiego oraz w kontekście różnych form imperializmu i prawdziwie bałwochwalczego kultu pieniądza, ideologii, klasy czy też technologii⁸².

Po piąte, zeświecczona cywilizacja głosząca idee życia ludzkiego bez Boga, stanowi poważne zagrożenie dla podstawowej i naturalnej społeczności osób,

⁷⁸ Jan Paweł II, Ecyklika *Evangelium vitae*, nr 23.

⁷⁹ O ważności Dekalogu dla budowania „zdrowego” społeczeństwa i autentycznej demokracji uczył Jan Paweł II podczas pielgrzymki do ojczyzny w 1991 r.

⁸⁰ Jan Paweł II, Adhortacjaapostolska *Reconciliatio et paenitentia*, nr 18.

⁸¹ Określenie „grzech społeczny” ma znaczenie wyraźnie analogiczne. U podstaw każdego takiego grzechu znajduje się konkretny grzech osobisty. Gdy Kościół mówi o „sytuacjach grzechu” lub „grzechu społecznym”, to rozumie je jako owoc, nagromadzenie i zbiór wielu grzechów osobistych. Papież zamiennie używa takich terminów jak grzech społeczny, grzech strukturalny, struktury grzechu, instytucje grzechu (zob. Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Reconciliatio et paenitentia*, nr 16, 18; J. Orzeszyna, *Grzech społeczny*, w: *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II*, red. A. Zwoliński, Radom 2003, s. 175–183).

⁸² Zob. Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae*, nr 24; tenże, Encyklika *Sollicitudo rei socialis. Społeczna troska Kościoła* (30.12.1987), nr 36–37.

jaką jest rodzina. Laicyzacja wraz z tendencjami indywidualistycznymi oraz lansowaną „filozofią” utylitaryzmu i hedonizmu, prowadzi do desakralizacji małżeństwa i rodziny, legitymizacji rozwodów, osłabienia więzi międzyosobowych wewnątrz rodziny, traktowania dziecka jako intruza i agresora, pozbawiania małżeństwa i rodziny źródła miłości i wierności, jakim jest Bóg⁸³.

Po szóste, laicyzacja powodująca „utrata pamięci i dziedzictwa chrześcijańskiego”, poprzez wyżej wspomniane propozycje teoretyczno-praktyczne, powoduje u współczesnych ludzi lęk przed przyszłością. Ludzie są zdezorientowani, niepewni, pozbawieni nadziei. Wielu ludzi dręczy wewnętrzna pustka i utrata sensu życia z racji rozpowszechnionej fragmentaryzacji egzystencji. Ta sytuacja prowadzi do zanikania coraz bardziej przejawów solidarności międzyludzkiej, co z kolei generuje coraz większe poczucie osamotnienia i pozbawienia uczuciowego oparcia⁸⁴. Odcinanie człowieka od *sacrum* prowadzi do dehumanizacji życia. Zdaniem Jana Pawła II „człowiek i społeczeństwo, dla którego nic już nie istnieje święte, wbrew wszelkim pozorom ulega dekadencji”⁸⁵. Benedykt XVI dodaje zaś, że „humanizm wykluczający Boga jest humanizmem nieludzkim, jedynie humanizm otwarty na Absolut może przewodzić w krzewieniu i realizacji form życia społecznego i obywatelskiego”⁸⁶.

Pozytywny wymiar kryzysu

Kryzys, będąc z natury swej negatywnym zjawiskiem, może nieraz także wyrzucić pozytywny wpływ, gdy staje się okazją do „otrzeźwienia”. Może także uświadomić ludzkości jej nieumiarkowanie i skłonić ją do powściągliwości. Kryzys niewątpliwie odgrywa wielką rolę w ewolucji biologicznej⁸⁷ i ewolucji naukowej, co potwierdzają rewolucje naukowe, o których pisali Karl R. Popper

⁸³ Zob. Jan Paweł II, *List do Rodzin*, nr 6–20.

⁸⁴ Zob. Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Ecclesia in Europa. O Kościele w Europie* (28.06.2003), nr 7–8. Jak pokazuje historia, finalnym momentem ateizmów woluntarystycznych była apoteoza pesymizmu, absurdu i relatywizmu aksjologicznego, a co za tym idzie, dramat zagubienia sensu życia oraz definitywne pogrzebanie nadziei. Podobne skutki rodzą współczesne propozycje nietolerancyjnego „laicyzmu”, przed czym przestrzega Benedykt XVI, wskazując na chrześcijaństwo jako religię wielkiej nadziei (zob. Benedykt XVI, Encyklika *Spe salvi. O nadziei chrześcijańskiej* (30.11.2007)).

⁸⁵ Jan Paweł II, Encyklika *Dives in misericordia. Boże miłosierdzie* (30.11.1980), nr 2.

⁸⁶ Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate*, nr 78.

⁸⁷ R. Thom, *Kryzys i katastrofa*, s. 164–165.

i Thomas Kuhn. Niektórzy badacze omawianego zjawiska stwierdzają wprost, że kryzys jest istotnym elementem każdego postępu⁸⁸.

Benedykt XVI, odnosząc się do obecnej sytuacji kryzysu, podkreśla, że „stawia nas ona nieuchronnie wobec wyborów odnoszących się coraz bardziej do przeznaczenia człowieka, który zresztą nie może abstrahować od swej natury (...). Kryzys zobowiązuje nas do ponownego przemyślenia naszej drogi, do przyjęcia nowych reguł i znalezienia nowych form zaangażowania, do korzystania z pozytywnych doświadczeń i odrzucenia negatywnych. W ten sposób kryzys staje się okazją do rozeznania i czynienia nowych projektów. W tej perspektywie, raczej pełnej ufności niż rezygnacji, należy stawić czoło obecnym trudnościom”⁸⁹. Papież zauważa, że w tym zmaganiu się z kryzysem potrzeba „głębokiej odnowy kulturowej i odkrycia zasadniczych wartości, na których można budować lepszą przyszłość”⁹⁰.

Jak przeciwdziałać arché i przyczynom kryzysu społecznego?

Zasygnalizowane w artykule źródło i różnorakie przyczyny współczesnego kryzysu społecznego domagają się systemowego ich rozwiązywania. Należy każdej z nich przyrzeć się z osobna, szukając dróg przeciwdziałania im. Obecnie wskażę tylko na pewne kroki, które trzeba podjąć w tej materii.

Po pierwsze, należy powrócić w refleksji nad rzeczywistością społeczną do metafizyki oraz teologii. Dzięki nim badacz zjawisk społecznych będzie wrażliwszy na prawdę bytu i prawdę o dobru bytu⁹¹ oraz na transcendencję i duchowość⁹². I tak np. zjawisko marginalizacji społecznej zobowiązuje do krytycznego i uwzględniającego naczelną wartość pogłębienia kategorii „relacji”.

⁸⁸ Zob. J. Białostocki, *Kryzys w sztuce*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, s. 249–250.

⁸⁹ Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate*, nr 53.

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ Tym zagadnieniem zajmuje się etyka, analizując szczególnie doświadczenie etyczne człowieka (zob. M. Sztaba, *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Kraków 2011, s. 33–66).

⁹² Zob. M. Sztaba, *Jaka pedagogika i jaka duchowość? W poszukiwaniu adekwatnej, realnej i integralnej koncepcji pedagogiki*, w: *Wychowanie: czy może „obejść się” bez duchowości?*, red. J. Bartoszewski, J. Swędrak, E. Struzik, Sieradz 2013, s. 114–134; tenże, *Zagadnienia duchowości i religijności w integralnym wychowaniu osoby*, w: *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, red. s. M. L. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz, Lublin 2014, s. 61–85.

Zadania tego – stwierdza Benedykt XVI – nie można spełnić tylko za pomocą nauk społecznych, które nieraz bardzo zewnętrznym ujmuje to zagadnienie, nie dochodząc do istoty rzeczy. W związku z tym faktem papież proponuje, aby odkrywać na nowo metafizyczną wizję relacji między osobami, ubogaconą i ukierunkowaną w objawieniu chrześcijańskim, „zgodnie z którym wspólnota ludzi nie wciąga w siebie osoby, unicestwiając jej autonomię, jak ma to miejsce w różnych formach totalitaryzmu, ale bardziej ją dowartościowuje, ponieważ relacja między osobą a wspólnotą to stosunek osobowej pełni do innego rodzaju pełni”⁹³. Podobnie ma się rzecz z takimi pojęciami jak: wspólnota, rodzina, społeczeństwo, zasady życia społecznego itd. Filozofia i teologia dają realną i mądrościową perspektywę rozumienia rzeczywistości społecznej⁹⁴.

Po drugie, należy przezwyciężyć kryzys myślenia spowodowany m.in. dominacją instrumentalnej racjonalności. Myślenie nie może dokonywać się poza prawdą i pytaniem o cel i sens istnienia oraz właściwą hierarchię wartości. Józef Tischner podkreślał, że stare myślenie było myśleniem w świetle przedmiotów, nowe zaś powinno dokonywać się w świetle wartości, szczególnie dobra. Nauka powinna starać się usprawiedliwiać świat, uzasadniać jego istnienie w świetle dobra. I podobnie jak kiedyś Platon w swojej metaforze jaskini proponował uprawianie nauki jako walki ze złudzeniami (iluzjami), a na początku nowożytności Kartezjusz ujmował naukę jako walkę z kłamstwem, tak w czasach współczesnych nauka powinna podjąć walkę o prawdę⁹⁵ i pewność przeciwko niepewności, kłamstwu, złudzeniom i ideologiom⁹⁶. Pedagog jako badacz zjawisk społecznych powinien być świadomy różnych rodzajów racjonalności, takich jak: metafizyczna / ontologiczna, epistemologiczna, metodologiczna, scjentyistyczna, technologiczna, aksjologiczna i umieć posługiwać się nimi w procesach diagnozy i prognozowania⁹⁷. Badacz rzeczywistości społecznej powinien

⁹³ Zob. Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate*, nr 53; M. Sztaba, *Źródła ekskluzji społecznej*, s. 87–89.

⁹⁴ Przykładem takiego odczytywania rzeczywistości w interdyscyplinarnym dialogu jest katolicka nauka społeczna (zob. Papieska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Kielce 2005; M. Sztaba, *Wychowanie społeczne*, s. 183–352).

⁹⁵ Benedykt XVI w kontekście wielkich społecznych problemów, m.in. wykluczenia społecznego, uczy, że prawdy potrzebują: „rozwój, dobrobyt społeczny i właściwe rozwiązywanie poważnych problemów społeczno-ekonomicznych trapiących ludzkość. Jeszcze bardziej potrzebują tego, aby prawda ta była miłowana i by o niej świadczono” (Encyklika *Caritas in veritate*, nr 5).

⁹⁶ Zob. J. Tischner, *Kryzys myślenia*, s. 202–206.

⁹⁷ Zob. U. Morszczyńska, *Racjonalność w badaniach pedagogicznych*, s. 370–382.

dbać o naukową jakość wytwarzanej wiedzy, poprzez troskę o jej ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne i aksjologiczno-etyczne podstawy⁹⁸.

Po trzecie, działania pedagoga społecznego w celu zmiany świata na lepsze, powinny dokonywać się w myśl zasady *caritas in veritate in re sociali*⁹⁹. Uczyl o niej Benedykt XVI, wskazując na ścisły związek miłości z prawdą w działaniu społecznym, ponieważ „bez prawdy, bez zaufania i miłości do prawdy, nie ma świadomości i odpowiedzialności społecznej, a działalność społeczna zostaje uzależniona od prywatnych interesów i logiki władzy, prowadząc do dzielenia społeczeństwa, a tym bardziej społeczeństwa zmierzającego do globalizacji, w trudnych momentach jak obecnie”¹⁰⁰. Miłość w prawdzie potrzebna jest w procesie autentycznego „ulepszania” świata, jego diagnozy i adekwatnej prognozy. „Miłość nie wyklucza wiedzy, co więcej, domaga się jej, krzewi ją i ożywia od wewnątrz. Wiedza nie jest nigdy tylko dziełem inteligencji. Można ją oczywiście sprowadzić do kalkulacji lub doświadczenia, ale jeżeli ma być wiedzą zdolną ukierunkować człowieka w świetle pierwszych zasad i jego ostatecznych celów, powinna być «przyprawiona solą» miłości. Działanie bez wiedzy jest ślepe, a wiedza bez miłości jałowa. Istotnie, «Ten bowiem, kto kieruje się prawdziwą miłością, usilnie wyteży swój umysł, by odkryć przyczyny nędzy i znaleźć sposoby jej zwalczania i zdecydowanego przewyciężenia». W obliczu zjawisk, które mamy przed sobą, miłość w prawdzie wymaga przede wszystkim poznania i zrozumienia, ze świadomością i poszanowaniem specyficznej kompetencji każdego poziomu wiedzy. Miłość nie jest późniejszym dodatkiem, załącznikiem do zakończonej już pracy różnych dyscyplin, lecz prowadzi z nimi dialog od samego początku. Wymogi miłości nie sprzeciwiają się wymogom rozumu. Wiedza ludzka jest niewystarczająca, a konkluzje płynące z wiedzy nie będą mogły nigdy wskazywać samodzielnie drogi prowadzącej do integralnego rozwoju człowieka. Trzeba zawsze iść dalej: wymaga tego miłość w prawdzie. Jednak pójście dalej nie oznacza nigdy abstrahowania od konkluzji rozumu, zaprzeczania jego wyników. Nie ma inteligencji, a potem miłości: istnieje miłość ubogacona inteligencją oraz inteligencja pełna miłości”¹⁰¹.

W maju 1935 roku Edmund Husserl w wygłoszonym wykładzie w Wiedniu stwierdził, że „narody Europy są chore, sama Europa, mówi się, znalazła się

⁹⁸ Zob. M. Sztaba, *W trosce o wiedzę pedagogiczną / wiedzę w pedagogice wolną od iluzji. Część II*, „Roczniki Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 9–31.

⁹⁹ Zob. Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate*, nr 5.

¹⁰⁰ Tamże, nr 5.

¹⁰¹ Tamże, nr 30.

w stanie kryzysu”¹⁰². Także dziś, słowa te nie straciły na aktualności. Badaczom pozostaje więc czujność i umiejętność odkrywania źródła i przyczyn współczesnego kryzysu społecznego, po to, aby adekwatnie przekształcać świat, budując „miasta człowieka”¹⁰³.

BIBLIOGRAFIA:

- Benedykt XVI, „*Aby na nowo odkryć radość w wierze...* ”. *Antologia papieskich wypowiedzi na temat wiary, wątpienia i ateizmu*, red. M. Sztaba, Warszawa 2014.
- Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate. O integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie* (29.06.2009).
- Benedykt XVI, Encyklika *Spe salvi. O nadziei chrześcijańskiej* (30.11.2007).
- Białostocki J., *Kryzys w sztuce*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1, red. K. Michalski, Warszawa–Kraków 2010, s. 242–253.
- Błąd antropologiczny*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003.
- Buliński T., *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie*, w: *Wychowanie: pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1, Gdańsk 2007, s. 127–134.
- Frankl V.E., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa 2010.
- Grabowski M., *W stronę antropologii adekwatnej*, w: *O antropologii Jana Pawła II*, red. tenże, Toruń 2004, s. 15–67.
- Gutek G.L., *Filozofia dla pedagogów*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk 2007.
- Heller M., *Sens życia i sens wszechświata. Studia z teologii współczesnej*, Tarnów 2002.
- Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Ecclesia in Europa. O Kościele w Europie* (28.06.2003).
- Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Familiaris consortio. O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym* (22.11.1981).
- Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Reconcilatio et paenitentia. O pojednaniu i pokucie* (2.12.1984).
- Jan Paweł II, *Centesimus annus. W stulecie encykliki Leona XIII Rerum novarum* (1.05.1991).
- Jan Paweł II, *Christifideles laici. O powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie dwadzieścia lat po Soborze Watykańskim II* (30.12.1988).
- Jan Paweł II, Encyklika *Dives in misericordia. O Bożym miłosierdziu* (30.11.1980).
- Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae. O wartości i nienaruszalności życia ludzkiego* (25.03.1995).
- Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio. O relacjach między wiarą a rozumem* (4.09.1998).
- Jan Paweł II, Encyklika *Sollicitudo rei socialis. Społeczna troska Kościoła* (30.12.1987).

¹⁰² Zob. K. Michalski, *Przedmowa*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, s. 145.

¹⁰³ Zob. Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate*, nr 6.

- Jan Paweł II, *List do Rodzin* (2.02.1994).
- Kiereś H., „*Fides et ratio*” a modernizm i postmodernizm, w: *Rozum otwarty na wiarę*, red. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, Lublin 2000, s. 185–196.
- Koselleck R., *Kilka problemów z dziejów pojęcia „kryzys”*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1, red. K. Michalski, Warszawa–Kraków 2010, s. 182–190.
- Kowalczyk S., *Metafizyka ogólna*, Lublin 1998.
- Kowalczyk S., *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*, Lublin 2011.
- Krąpiec M.A., *Człowiek*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, red. A. Maryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawojska, A. Szymaniak, Lublin 2001, s. 359–386.
- Krąpiec M.A., *Przyczyny bytu*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, red. A. Maryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawojska, A. Szymaniak, Lublin 2007, s. 527–545.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Kraków 2010.
- Michalski J.T., *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń 2011.
- Michalski K., *Refleksje końcowe*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1, red. tenże, Warszawa–Kraków 2010.
- Miczyńska-Kowalska M., *Wartości w postmodernizmie. Koncepcja dekonstrukcji rzeczywistości społecznej – analiza krytyczna*, Lublin 2013.
- Morszczyńska U., *Racjonalność w badaniach pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 370–382.
- Papieska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Kielce 2005.
- Possenti V., *Problem nihilizmu w „Fides et ratio”*, w: *Rozum otwarty na wiarę*, red. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, Lublin 2000, s. 153–167.
- Potulicka E., J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012.
- Ricoeur P., *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne?*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1, red. K. Michalski, Warszawa–Kraków 2010, s. 166–181.
- Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1, red. K. Michalski, Warszawa–Kraków 2010.
- Rozum otwarty na wiarę*, red. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, Lublin 2000.
- Skrzydlewski P., *Błąd antropologiczny w teoriach społecznych*, w: *Błąd antropologiczny*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003, s. 223–254.
- Sochoń J., *Arché*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawojska, A. Szymaniak, Lublin 2000, s. 307–310.
- Sztaba M., *Jaka pedagogika i jaka duchowość? W poszukiwaniu adekwatnej, realnej i integralnej koncepcji pedagogiki*, w: *Wychowanie: czy może „obejść się” bez duchowości?*, red. J. Bartoszewski, J. Swędrak, E. Struzik, Sieradz 2013, s. 114–134.
- Sztaba M., *Nowomowa jako sposób kreowania społeczeństwa niewiedzy. Opis zjawiska i poszukiwanie dróg skutecznego przeciwdziałania mu*, w: *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*, red. J. Szymczak, M. Zemło, A. Jabłoński, Lublin 2015, s. 301–325.
- Sztaba M., *Pedagogika integracyjna wobec wieloaspektowego problemu samotności człowieka*, „*Rozprawy Społeczne*” 2013, nr 1, s. 52–60.
- Sztaba M., *Postmodernism and Neoliberalism as Modern Ideologies Threatening Today's Civil Society. An Educator's Afterthought in Terms of Catholic Church Social Doctrine*, w: *Re-*

- ligion long forgotten. *The importance of Religion in Education towards Civile Society*, red. D. Stępkowski, A. Murzyn, Kraków 2014, s. 97–110.
- Sztaba M., *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Kraków 2011.
- Sztaba M., *Troska o integralny rozwój i postępowanie u podstaw trwałego bezpieczeństwa. Refleksja w świetle nauki społecznej Kościoła katolickiego*, Piotrków Trybunalski 2014.
- Sztaba M., *W trosce o wiedzę pedagogiczną / wiedzę w pedagogice wolną od iluzji. Część I*, „Roczniki Pedagogiczne” 2012, nr 3, s. 5–27.
- Sztaba M., *W trosce o wiedzę pedagogiczną / wiedzę w pedagogice wolną od iluzji. Część II*, „Roczniki Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 9–31.
- Sztaba M., *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2012.
- Sztaba M., *Zagadnienia duchowości i religijności w integralnym wychowaniu osoby*, w: *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, red. s. M. L. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz, Lublin 2014, s. 61–85.
- Sztaba M., *Źródła ekskluzji społecznej w nauczaniu społecznym Jana Pawła II i Benedykta XVI*, w: *Wykluczenie społeczne. czynniki ryzyka, profilaktyka, remedia*, red. S. Nazaruk, M. Nowak, E. Konovaluk, Biała Podlaska 2011, s. 69–105.
- Thom R., *Kryzys i katastrofa*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1, red. K. Michalski, Warszawa–Kraków 2010, s. 161–165.
- Tischner J., *Kryzys myślenia*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1, red. K. Michalski, Warszawa–Kraków 2010, s. 200–206.
- von Weizsäcker C. F., *O kryzysie*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1, red. K. Michalski, Warszawa–Kraków 2010, s. 149–160.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, wyd. 3, Lublin 2000.
- Zagrodzki W., *Człowiek drogą Kościoła. Jan Paweł II w Polsce*, Kraków 2002.
- Zdybicka Z.J., *Ateizm*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawojcka, A. Szymaniak, Lublin 2000, s. 371–390.
- Żardecka-Nowak M., *Wspólnota i ironia. Richard Rorty i jego wizja społeczeństwa liberalnego*, Lublin 2003.

STRESZCZENIE

Powszechna jest opinia, że współczesność uwikłana jest w procesy o cechach kryzysu. Liczne raporty wskazują na wszechobecny i wieloaspektowy kryzys, który dotyczy wszystkich sfer życia społecznego: polityki, kultury z jej klasycznymi dziedzinami, takimi jak: nauka, etyka, sztuka i religia, ekonomii oraz życia międzynarodowego i jego instytucji. Adekwatna diagnoza kryzysu domaga się mądrościowego namysłu nad jego źródłem i przyczynami. Tylko wtedy bowiem, gdy pytamy się o *arche* danego zjawiska i jego liczne przyczyny, jesteśmy w stanie dojść do istoty analizowanego zjawiska, rzeczowo je zdiagnozować i zaproponować właściwą prognozę. Nie wystarczy więc diagnozować współczesności i nekających ją kryzysów tylko w perspektywie

socjologicznej, psychologicznej, kulturowej, czy też pedagogicznej, ale należy czynić to także w perspektywie filozoficznej i teologicznej. Filozofia – szczególnie metafizyka i ontologia – uczula na problematykę przyczyn i źródeł. Teologia zaś, współpracując z klasyczną filozofią, szuka sensu, dostarczając mądrościowego wymiaru refleksji. Proponowany artykuł, uwzględniając powyższe uwagi, jest próbą wskazania na źródło i liczne przyczyny współczesnego kryzysu. W pierwszej kolejności zwraca on uwagę na problemy związane z definiowaniem pojęcia kryzysu. Następnie wskazuje na źródło kryzysu społecznego, którym jest kryzys prawdy. W dalszej kolejności analizuje wybrane przyczyny współczesnego kryzysu. W ostatniej części wskazuje na sposoby przeciwdziałania źródłu i przyczynom omawianego zjawiska.

SŁOWA KLUCZOWE: kryzys, źródła kryzysu, wielopostaciowy kryzys społeczny.

SUMMARY

It is commonly known that the present time is involved in the process with the attributes of crisis. Numerous reports indicate to ubiquitous and multi-faceted crisis which concerns all the social spheres: politics, culture with its classical fields such as: education, ethics, art, religion, economy as well as international life and its institutions. An appropriate assessment of crisis requires wisdom consideration to its source and causes. Since only when, we ask about *arche* of the given phenomenon and its numerous causes, we are able to reach to the nature of the analyzed phenomenon, asses it accurately and suggest an appropriate forecast. It is not enough to asses the present time and bothering it crises only in the sociological, psychological, cultural or pedagogical perspective, but also it has to be done in the philosophical and theological perspective. Philosophy – especially metaphysics and ontology – sensitizes to the issues of causes and sources, whereas theology cooperating with classical philosophy, seeks the sense providing wisdom dimension of reflection. The suggested article, considering above remarks, is an attempt to point out to the source and numerous causes of the contemporary crisis. In the first place, it attracts the attention to the problems connected with the defined term of crisis. Then, it indicates the source of social crisis which is the crisis of truth. Next, it analysis the chosen reasons of the contemporary crisis. In the last part, it points out to the ways of preventing the source and causes of the discussed phenomenon.

KEY WORDS: crisis, sources of the crisis, a social crisis multiforme.

ks. MARIUSZ SZTABA – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

e-mail: sztabowy@gmail.com

Data przysłania do redakcji: 30.06.2014

Data recenzji: 17.10.2014

Data akceptacji do publikacji: 14.12.2014

Komisja Edukacji Narodowej (1773–1794) – w 240. rocznicę utworzenia KEN

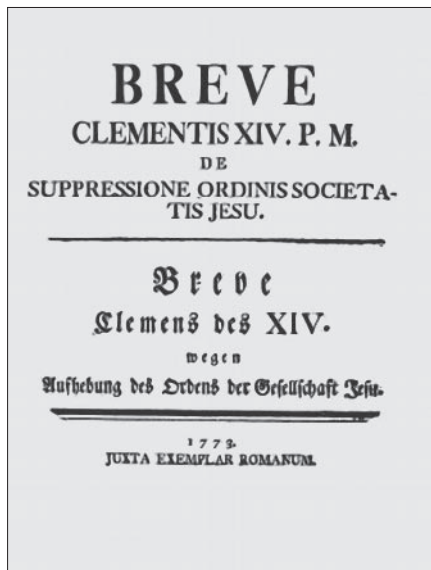
National Education Commission (1773–1794) – the 240 anniversary of the creation KEN

Prawdziwie, patrząc na trudny bardzo i zamęcony stan Rzeczypospolitej, dziwić się trzeba, że w pośród najwałtowniejszych burz tak śliczny, tak dojrzały ku ozdobie i pożytkowi Ojczyzny owoc wydała. Dalekie kraje i przyszłe wieki, słysząc lub czytając, co był za stan Polski w r. 1773, wcale zawikłane zostaną, co by o naszych czasach sądzić miały. (...) Ale z drugiej strony, wiadomość o ustanowieniu tak chwalebny, tak ku uszczęśliwieniu Ojczyzny przez przygotowanie jej dobrych obywatelów użytecznym, ustanowieniu nowym; niemającym przykładu, a godnym naśladowania innych krajów, ta mówię wiadomość, wprawi ich w niedowierzanie

G. Piramowicz, *List do Przyjaciela o Komissyi Rzeczypospolitej nad edukacją narodową z Warszawy dnia 6 listopada 1773 Roku*, [Warszawa 1773], s. 4–5.

Geneza i organizacja Komisji Edukacji Narodowej

W ubiegłym roku minęła 240. rocznica utworzenia pierwszej, centralnej i świeckiej władzy oświatowej w Europie, jaką była Komisja Edukacji Narodowej (KEN). Powstała ona w atmosferze ożywionych dyskusji nad niskim stanem edukacji polskiej doby oświecenia i skomplikowanej sytuacji wewnętrznej i międzynarodowej, grożącej utratą niepodległości i bytu narodowego. Na łamach prasy i podczas debat sejmowych coraz częściej stawiano postulaty odnowy systemu szkolno-oświatowego w kraju i zaakcentowania w pracy pedagogicznej wychowania obywatelskiego i patriotycznego opartego na wartościach chrześcijańskich, jako niezbędego warunku odrodzenia narodowego i ratunku dla kraju chylącego się coraz bardziej ku upadkowi. W wypowiedziach wielu światłych obywateli akcentowano potrzebę upowszechnienia oświaty opartej na kształtowaniu poczucia wspólnoty narodowej wśród wszystkich warstw społecznych i wykorzenia – zwłaszcza wśród szlachty – postawy biernej i konsumpcyjnej na rzecz troski o wspólne dobro, aby interesy partykularne umie-



Fot. 1. Strona tytułowa breve papieża Klemensa XIV *Dominus ac Redemptor noster* z 21 VII 1773 r. [tekst łaciński z przekładem na jęz. niemiecki]

Źródło: Bayerische Staatsbibliothek digital, http://re-ader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11061524_00002.html, dostęp: 26.11.2014.

jętnie łączyć z rozwojem kulturalnym, gospodarczym i politycznym kraju¹.

Po ogłoszeniu przez papieża Klemensa XIV w lipcu 1773 r. breve o likwidacji zakonu jezuitów (*Dominus ac Redemptor noster*), oprócz głosów oburzenia i krytyki tej decyzji często podnoszonej podczas debat sejmowych – wszak zgromadzenie to od czasu wielkich przemian w Kościele zapoczątkowanych Soborem Trydenckim systematycznie zajmowało się edukacją i wychowaniem, prowadząc w całym świecie liczne kolegia dla młodzieży i zakładając wyższe zakłady naukowe² – zaczęto w decyzji tej dostrzegać również możliwość urzeczywistnienia od dawna oczekiwanych zmian w polskim systemie edukacyjnym. Konieczność przejścia przez państwo obowiązku dalszego kształcenia niemałej liczby młodzieży uczącej się dotąd w szkołach jezuitów stwarzała możliwość wpro-

wadzenia zmian w całym dotychczasowym systemie kształcenia i wychowania oraz oparcia tych reform na solidnych podstawach materialnych, jakie stwarzało przejście przez skarb państwa dóbr i majątków skasowanego zakonu³.

W toku dyskusji nad kształtem przemian edukacyjnych w kraju nawiązywano do postulatów sięgających XVI stulecia, które podnosili wielcy polscy humaniści:

¹ Zob. J. Lewicki, *Geneza Komisji Edukacji Narodowej*, „Przegląd Pedagogiczny” (41) 1922, z. 4, s. 274–280.

² Z wycień Józefa Łukaszewicza wynika, że ok. 1740 r. na terenie Korony i Wielkiego Księstwa Litewskiego na łączną liczbę 112 szkół funkcjonowały: 3 akademie katolickie (w Krakowie, Zamościu i Wilnie), 10 szkół akademickich, 67 szkół Towarzystwa Jezusowego oraz 27 pijarskich i 5 protestanckich. Zob. J. Łukaszewicz, *Historia szkół w Koronie i w Wielkiem Księstwie Litewkiem od najdawniejszych czasów aż do roku 1794 przez ...*, t. 1, Poznań 1849, s. 461.

³ Zob. J. Lewicki, *Geneza Komisji Edukacji Narodowej*, s. 281–292; (42) 1923, z. 1, s. 13–37.

Andrzej Frycz Modrzewski i Szymon Marycki, żądając objęcia szkolnictwa opieką państwa. W pierwszej połowie XVIII w. duże sukcesy w zakresie unowocześnienia systemu kształcenia, na podstawie nowych treści programowych i podręczników oraz zmienionej organizacji procesu nauczania i wychowania, należy odnotować w szkołach pijarskich dzięki zaangażowaniu ks. Stanisława Konarskiego. W tym też czasie podjęły działalność szkoły przygotowujące kadry oficerskie dla polskiego wojska oraz wykwalifikowanych urzędników państwowych: akademie rycerskie w Luneville i Warszawie. Zarówno Stanisław Leszczyński, jak i Adam Kazimierz Czartoryski wyznaczyli w nich nowe, wysokie standardy w zakresie poziomu kształcenia młodego pokolenia Polaków oraz zasad współżycia społecznego odnoszących się do rodzimej tradycji, języka i kultury, ukształtowanych przez wychowanie patriotyczno-obywatelskie. Doświadczenia te otwierały drogę do wypracowania modelu, który mógłby znaleźć zastosowanie w skali ogólnokrajowej i w odniesieniu do różnych poziomów i typów szkół⁴.

W celu przeprowadzenia reformy szkolnictwa i systemu oświatowego, podczas obrad sejmu rozbiorowego zapoczątkowanych jeszcze wiosną 1773 r., na posiedzeniu 14 X 1773 r. powołano Komisję nad Edukacją Młodzi Narodowej Szlacheckiej Dozór Mającą, w której skład weszło ośmiu członków: czterech posłów i czterech senatorów, przedstawiciele Korony i Wielkiego Księstwa Litewskiego. Za swoją działalność komisarze odpowiadali wyłącznie przed sejmem i królem, sprawującym nad Komisją bezpośrednią pieczę. W ten sposób ukonstytuowało się pierwsze w Europie Ministerstwo Oświaty, które wzięło na siebie trud planowania i realizacji polityki edukacyjnej na obszarze całego kraju, przygotowania nowej organizacji systemu oświatowego, jednolitych planów i programów nauczania oraz podręczników, na podstawie bieżącego stanu badań i najnowszych odkryć naukowych płynących do Polski z zachodu Europy.

Przewodniczącym KEN został mianowany bp wileński Ignacy Massalski, a wraz z nim do światłego grona komisarzy weszli również: inicjator i orędownik utworzenia Komisji – podkanclerz litewski Joachim Chreptowicz, starosta generalny ziem podolskich i komendant Korpusu Kadetów – Adam Kazimierz Czartoryski, bp płocki – Michał Jerzy Poniatowski, starosta kopanicki – Antoni Poniński, pisarz litewski – Ignacy Potocki, były kanclerz koronny – Andrzej Zamojski, oraz wojewoda gnieźnieński – August Sułkowski.

⁴ Zob. *Wielkie dzieło reformy wychowania. Ksiądz Stanisław Konarski (1700–1773)*, oprac. T. Gumuła, Ostrowiec Świętokrzyski 2005; K. Mrowska, *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego 1765–1794*, Warszawa–Wrocław–Kraków 1961.

sowe i brak rzetelnego nadzoru nad podległymi mu urzędnikami sprawiły, że od 1776 r. jego udział w posiedzeniach Komisji był sporadyczny. Zwykle zastępował go w tym zakresie brat króla i prymas Polski – Michał Jerzy Poniatowski, który jednak nominację na stanowisko przewodniczącego KEN oficjalnie otrzymał dopiero w 1786 r. Uchwałą sejmu z 1793 r. prawo przewodniczenia Komisji miało od tej pory przysługiwać tylko prymasowi. Z zestawienia sporządzonego przez Ambroise'a Joberta wynika, że w latach 1773–1792 członkami Komisji Edukacji Narodowej były łącznie 23 osoby. Ich wykaz prezentuje zamieszczona niżej tabela. Byli to w przeważającej większości ludzie o dość wszechstronnym i starannym wykształceniu oraz szerokich horyzontach myślowych, którzy z dużym zapałem i zaangażowaniem starali się urzeczywistnić ideę odnowy państwa poprzez reformę narodowego systemu edukacji. Oprócz członków rzeczywistych do Komisji należeli również członkowie honorowi, w tym m.in. francuski ekonomista Pierre Samuel du Pont (Dupont) de Nemours.

Tabela 1. Wykaz osób pełniących funkcje członków Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773–1792

Data pełnienia funkcji	Imię i nazwisko
1	2
Członkowie KEN powołani w 1773 r.	
1773–1792	Ignacy Massalski, bp wileński, przewodniczący KEN do 1786 r.
1773–1792	Michał Poniatowski, bp płocki i prymas Polski (od 1784 r.), przewodniczący KEN po 1786 r.
1773–1786	August Sułkowski, wojewoda gnieźnieński, kaliski i poznański
1773–1791	Joachim Chreptowicz, podkanclerz litewski, minister spraw zagranicznych (od 1791 r.)
1773–1791	Ignacy Potocki, pisarz wielki litewski, marszałek wielki litewski i minister policji (od 1791 r.)
1773–1792	Adam Kazimierz Czartoryski, starosta generalny podolski, komendant Korpusu Kadetów
1773–1783	Andrzej Zamoyski, były kanclerz wielki koronny
1773–1777	Antoni Poniński, starosta kopanicki
Członkowie KEN powołani w latach 1776–1777	
1776–1784	Andrzej Mokronowski, generał inspektor, wojewoda mazowiecki (od 1781 r.)

1	2
1776–1783	Jacek Małachowski, referendarz koronny, podkanclerz koronny
1776–1783	Franciszek Bieliński, starosta czerski
1776–1792	Stanisław Poniatowski, podskarbi wielki litewski (1784–1790)
1777–1783	Michał Mniszech, sekretarz litewski (od 1778 r.), marszałek wielki koronny (od 1783) – zastąpił A. Ponińskiego
Członkowie KEN powołani po 1780 r. (w miejsce osób zmarłych i odwołanych)	
1783–1792	Szczęśny Potocki, wojewoda ruski, wielki mistrz artylerii koronnej (mianowany na miejsce Jacka Małachowskiego)
1783–1790	Maciej Garnysz, bp chełmski, podkanclerz koronny (mianowany na miejsce F. Bielińskiego)
1783–1792	Antoni Małachowski, sekretarz wielki koronny, wojewoda mazowiecki (mianowany na miejsce A. Zamoyskiego)
1783–1792	Michał Radziwiłł, kasztelan wileński, wojewoda wileński (mianowany na miejsce M. Mniszcha)
1785–1791	Ignacy Przebendowski, starosta solecki (mianowany na miejsce A. Mokronowskiego)
1786–1792	Feliks Oraczewski, działacz polityczny i oświatowy, komediopisarz
1791–1792	Kacper Cieciszowski, bp kijowski (mianowany na miejsce M. Garnysza)
1791–1792	Antoni Lanckoroński Julian Ursyn Niemcewicz Ludwik Gutakowski (mianowani na miejsce J. Chreptowicza, I. Potockiego oraz I. Przebendowskiego)

Źródło: Opracowano na podstawie: A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794). Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, przełożyła i uzupełniła M. Chamcówna, przedmową opatrzył H. Barycz, Wrocław–Warszawa–Kaków–Gdańsk 1979, s. 276–277.

W okresie działalności KEN funkcjonował jednolity system szkolny, składający się ze szkół pierwiastkowych (parafialnych), szkół średnich: powiatowych i wojewódzkich, oraz dwóch akademii, przekształconych następnie na szkoły główne. Z chwilą podziału kraju na wydziały szkolne dotychczas istniejące szkoły średnie przekształcono na wydziałowe i podwydziałowe.

W 1774 r. dokonano pierwszego w dziejach państwa podziału administracyjnego szkolnictwa na 6 okręgów, pozostających pod bezpośrednim nadzorem członków KEN. Dwa lata później liczba okręgów (departamentów szkolnych) została powiększona do 7, a w 1781 r. wprowadzono podział sieci szkolnej na

15 wydziałów (9 w Koronie i 4 na Litwie). Okazał się on jednak niedogodny i ostatecznie, w 1783 r. liczbę wydziałów zmniejszono do 10 (5 w Koronie, 4 na Litwie oraz 1 wydział pijarski). W każdym z tych wydzielonych obszarów mogła funkcjonować tylko jedna szkoła spełniająca administracyjne funkcje szkoły wydziałowej⁶.

Tabela 2. Podział sieci szkolnej KEN na wydziały w 1783 r.⁷

W Koronie:	W Wielkim Księstwie Litewskim
1) wielkopolski (Poznań)	1) litewski (Grodno)
2) mazowiecki (Warszawa)	2) nowogródzki (Nowogródek)
3) małopolski (Lublin)	3) żmudzki (Kroże)
4) wołyński (Krzemieniec)	4) poleski (Brześć)
5) ukraiński (Winnica)	
6) pijarski (początkowo obejmował tylko szkoły w Koronie, od 1790 – także na Litwie)	

Osobna problematyka dotyczy osiągnięć Komisji w zakresie przemian strukturalnych systemu edukacyjnego w Polsce i kodyfikacji prawa oświatowego, a także rozwoju szkolnictwa i oświaty ludowej, szkolnictwa średniego i reformy szkół wyższych oraz opracowania nowych programów nauczania i podręczników szkolnych. Znaczącą rolę w tym zakresie odegrało utworzone w 1775 r. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, pracujące z dużym zaangażowaniem pod przewodnictwem Ignacego Potockiego, którego można uznać za inicjatora założenia tej instytucji⁸. W szeregach Towarzystwa znalazło się wielu wybitnych działaczy oświatowych na czele z sekretarzem Grzegorzem Piramowiczem, autorem pierwszego podręcznika pedagogiczno-metodycznego dla nauczycieli (*Powinności nauczyciela...*, Warszawa 1787) oraz Onufrym Kopyczyńskim, który opracował podręcznik do nauki gramatyki języka polskiego i łacińskiego, podkreślając że „w gramatyce pisanej dla Polaków pierwsze miejsce zajmuje polszczyzna, a drugie łacina, ponieważ pospolicie potrzebniejsza

⁶ H. Pohoska, *Wizytatorowie generalni Komisji Edukacji Narodowej. Monografia z dziejów administracji szkolnej Komisji Edukacji Narodowej*, Lublin 1957.

⁷ Źródło: tamże.

⁸ Zob. D. Krześniak-Firlej, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 719–724.

jest wiadomość ojczystego, aniżeli cudzoziemskiego języka”⁹. Charakterystyka tej problematyki znacznie wykracza jednak poza ramy niniejszego artykułu i wymaga odrębnego studium.

W dalszej części artykułu zostaną zaprezentowane sylwetki przewodniczących KEN oraz tych jej członków, którzy wykazali największą aktywność w zakresie opracowania nowego prawa oświatowego i wprowadzania reform edukacyjnych w kraju.

Prezysi Komisji Edukacji Narodowej

Biskup Ignacy Jakub Massalski

Urodził się 30 VII 1726 r. w Olekszycach k. Grodna w rodzinie księżęcej, był synem kasztelana wileńskiego Michała Józefa i Franciszki z Ogińskich. Jako kilkunastoletni chłopiec, staraniem ojca, został przyjęty w poczet kanoników kapituły wileńskiej. Od 1745 r. studiował w seminarium misjonarzy w Warszawie, a następnie podjął dalsze studia na Uniwersytecie w Rzymie (Sapienza), uzyskując tam w 1752 r. doktorat obojga praw¹⁰. Po powrocie do kraju pełnił funkcję proboszcza w Wołpie i Różanie, a następnie został mianowany referendarzem litewskim (1754) oraz kanonikiem kolegiaty warszawskiej, otrzymał też godność prałata kapituły wileńskiej. Papież Klemens XIII prekonizował go biskupem wileńskim; sakrę biskupią przyjął 27 VII 1762 r. Prowadził ożywioną działalność publiczną, czynnie angażując się zarówno w sprawy kościelne, jak i państwowe. Był zwolennikiem niezależności Litwy, starał się o uzyskanie zgo-

⁹ O. Kopczyński, *Grammatyka dla szkół narodowych na klasę I*, Warszawa [s.n.] 1778, [przypisy], s. 8.

¹⁰ Ks. W. Przyalgowski zamieścił z kolei informację, że bp I. Massalski uzyskał w Rzymie doktorat z teologii i filozofii, podając nawet tytuł jego dysertacji doktorskiej: *Disputatio de praecipuis Ecclesiae Romanae placitis*. Tę samą informację można znaleźć również u ks. J. Kurczewskiego w opracowaniach poświęconych dziejom diecezji wileńskiej i jej biskupów. Zob. W. Przyalgowski, *Żywoty biskupów wileńskich opisał...*, t. 3, Petersburg 1860, s. 171; *Biskupstwo wileńskie od jego założenia aż do dni obecnych, zawierające dzieje i prace biskupów i duchowieństwa diecezji wileńskiej oraz wykaz kościołów, klasztorów, szkół i zakładów dobroczynnych i społecznych*, oprac. J. Kurczewski, Wilno 1912, s. 55.

dy na utworzenie metropolii w Wilnie. Występował też m.in. w imieniu biskupów na sejmie w 1766 r., żądając utrzymania ograniczeń prawnych wobec dysydentów. Był jednym z inicjatorów utworzenia i pierwszym prezesem KEN, a także prezesem Komisji Rozdawniczej w Wielkim Księstwie Litewskim i członkiem Rady Nieustającej. Przyczynił się do rozwoju szkolnictwa parafialnego w diecezji wileńskiej (wg oficjalnego raportu istniało tu 330 szkółek parafialnych z 4956 uczniami). Zarzucano mu upodobanie do typowo świeckich przyjemności, nielicujących z godnością kapłana i rządcy diecezji, a także wyniosłość, próżność i skłonność do życia w przepychu oraz rozrzutność, która doprowadziła go do zrujnowania zarówno dużej rodzinnej fortuny, jak i później zdobytego majątku. Ze względu na rażące zaniedbania w zarządzaniu majątkiem pojezuickim, w październiku 1776 r. Sejm podjął decyzję o likwidacji komisji administracyjnych i sądowniczych, przekazując kompetencje w tym zakresie Komisji Edukacji Narodowej. Józef Wybicki, wizytujący w imieniu KEN działalność szkolnictwa na Litwie, wykazał wiele nieprawidłowości w jego funkcjonowaniu oraz zarządzaniu finansami szkolnymi na tym terenie, za co odpowiedzialność spoczywała bezpośrednio na bp. Massalskim. Jak podkreśla A. Jobert, porównując kondycję Akademii Wileńskiej z tego czasu do uniwersytetów zagranicznych, J. Wybicki stwierdził, że jest między nimi taka różnica, jak między istotą żyjącą a martwą. Obawiając się procesu, bp Massalski zgodził się na spłatę swoich zobowiązań finansowych wobec państwa, ale zdyskredytowany, odtąd stale opuszczał posiedzenia Komisji. Zastępujący go w tym zakresie prymas Michał Jerzy Poniatowski ostatecznie przejął obowiązki prezesa KEN w 1786 r.¹¹

Po uchwaleniu Konstytucji 3 maja bp Massalski zabronił podległemu mu duchowieństwu propagowania jej założeń oraz sprzeciwiał się udziałowi księży w działalności patriotycznej, a w 1792 r. przystąpił do targowicy. Zgodnie



Fot. 3. Biskup Ignacy Jakub Massalski – pierwszy prezes KEN

Źródło: *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*, wydał i wstępem opatrzył Z. Kukulski, Lublin 1923, s. 13.

¹¹ Zob. A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce*, s. 62–64.

z wolą króla, pełniąc funkcję przewodniczącego Departamentu Sprawiedliwości, zredagował uniwersał (opublikowany 2 IV 1794 r.) potępiający insurekcję kościuszkowską. Oskarżony o zdradę państwa, wraz z innymi zwolennikami targowicy został aresztowany i oddany do dyspozycji utworzonej w Warszawie Rady Zastępczej Tymczasowej. Proces sądowy jednak się nie odbył, gdyż ludność Warszawy wzburzona zajęciem Krakowa przez Prusaków, wymusiła publiczną egzekucję więźniów. Jak pisał w swoim pamiętniku Karol Wojda, „teraz wszystko w Warszawie pałało żądzą ukarania uwięzionych, w miejsce zdrajców kraju, jakby uwięzieni byli winni przegranych bitew i poddania twierdzy, więc pospólstwo rozjątrzone do najwyższego postanowiło samo sobie wystawić sprawiedliwość”¹². Rankiem 28 VI 1794 r. więźniów wywleczono z aresztu i, nie czekając na wyrok sądu, publicznie powieszono na przygotowanych wcześniej szubienicach. Kościuszko, przebywający w tym czasie w obozie pod Gołkowem, już następnego dnia stanowczo potępił samosąd przeprowadzony w Warszawie:

To, co się stało na dniu wczorajszym w Warszawie, napełniło serce moje goryczą i smutkiem. Chęć ukarania winowajców była dobrą, ale czemuż ukarani bez wyroku sądu? Czemu zgwałcona praw powaga i świętość? (...) Obywatele! zastanówcie się; skryte i złośliwe duchy w zмовie z nieprzyjaciołami naszymi obłąkały was, wzburzyły umysły, bo im tego potrzeba, ażeby Rządu nie było, ażeby gorącość wasza wyniosła się; nad sąd, nad prawo i nad wszelki porządek społeczeństwa (...). A tak dopełniając tego, czego sprawiedliwość publiczna wyciąga, zakazuję jak najsurowiej Ludowi, dla dobra i zbawienia jego, wszelkich odtąd nieporządných rozruchów, gwałcenia więzień, imania osób i karania ich śmiercią¹³.

W następnym roku ciało bp. Ignacego Massalskiego zostało przeniesione z Warszawy do Wilna i złożone najpierw w przyziemnym kościele św. Józefa i Nikodema za Ostrą Bramą, a 7 III 1795 r. umieszczone w kaplicy św. Marii Magdaleny (nazywanej kaplicą biskupią) katedry wileńskiej, co upamiętniono pamiątkową tablicą¹⁴.

¹² K. Wojda, *O rewolucji polskiej w roku 1794*, Poznań 1867, s. 90–91.

¹³ Tadeusz Kościuszko, *Najwyższy Naczelnik siły zbrojnej narodowej do ludu warszawskiego* [z obozu pod Gołkowem 29 VI 1794 r.], w: *Kościuszko. Listy, odezwy, wspomnienia*, zebrał H. Mościcki, Warszawa 1917, s. 80–83.

¹⁴ J. Kurczewski, *Kościół zamkowy czyli Katedra wileńska w jej dziejowym, liturgicznym, architektonicznym i ekonomicznym rozwoju. Na podstawie aktów kapitulnych i dokumentów historycznych opracował...*, t. 1, Wilno 1908, s. 275–276; t. 3, s. 395–396.

BIBLIOGRAFIA: Brzuszek B., *Massalski Ignacy Jakub*, w: *Słownik polskich teologów katolickich*, t. 3, red. H.E. Wyczawski, Warszawa 1982, s. 74–76; Kurczewski J., *Wileńskie biskupstwo. Ignacy Jakub książę Massalski*, w: *Encyklopedia kościelna ... wydana przez X. Michała Nowodworskiego*, t. 31, Płock 1911, s. 235–239; Nitecki P., *Biskupi Kościoła w Polsce. Słownik biograficzny*, Warszawa 1992, s. 138; *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*, wydał i wstępem opatrzył Z. Kukulski, Lublin 1923, s. 13; Szybiak I., *Massalski Ignacy Jakub*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 20, Kraków 1975, s. 135–139.

Michał Jerzy Poniatowski

Urodził się w 12 X 1736 r. w Gdańsku w rodzinie szlacheckiej herbu Ciołek, jako syn kasztelana krakowskiego Stanisława i Konstancji z Czartoryskich. Zwyczajem szlacheckim, edukację początkową otrzymał w domu rodzinnym. Następnie uczęszczał do kolegium teatynów w Warszawie oraz studiował teologię i prawo kanoniczne w Rzymie (1754–1756). Po powrocie do kraju wstąpił do Seminarium Duchownego św. Krzyża w Warszawie i po czterech latach nauki 30 VI 1760 r. przyjął święcenia kapłańskie. Był kanonikiem krakowskim i koadiutorem kustodii gnieźnieńskiej; w 1764 r. otrzymał opactwo komendatoryjne w Czerwińsku, a w 1784 r. opactwo tynieckie. Od 1768 r. był dziekanem warszawskiej kolegiaty św. Jana oraz sekretarzem wielkim koronnym. Wraz z wybo-rem swego brata Stanisława Poniatowskiego na króla Polski zaangażował się w działalność polityczną jako jego doradca. W tym samym roku (1764) otrzymał tytuł księcia. W 1773 r. został mianowany biskupem diecezji płockiej, w której przeprowadził wiele reform (m.in. utworzył sufraganię w Pułtusk, wprowadził nowe statuty kapitulne,



Fot. 4. Michał Jerzy Poniatowski
– prezes KEN i ostatni prymas
Rzeczypospolitej

Źródło: Arcybiskupi gnieźnieńscy, Prymasi Rzeczypospolitej i Warszawscy, Prymasi Królestwa Polskiego. Wizerunki z Galeryi Łowickiej objaśnione textem historycznym przez Juliana Bartoszewicza, Warszawa 1864, [b.p.].

wysyłał alumnów na studia zagraniczne) i doprowadził do odnowy życia religijnego wiernych. Od 1775 r. był koadiutorem bp. krakowskiego J.K. Sołtyka. W 1782 r. objął rządy w tej diecezji i jako gorliwy administrator, także tu wprowadził wiele korzystnych zmian (m.in. zreorganizował beneficja, utworzył sufraganię w Sandomierzu, zreorganizował studia seminaryjne). Krytykowano go natomiast za skasowanie na ziemi krakowskiej wielu klasztorów i kościołów prebendalnych. Po śmierci prymasa Antoniego K. Ostrowskiego został nominowany przez króla na arcybiskupstwo gnieźnieńskie. Papież Pius VI przekonował go na rządcę tej metropolii 14 II 1785 r. Jako prymas Polski do 1791 r. nadal administrował diecezją krakowską, a od stycznia 1794 r. zarządzał archidiaconatem warszawskim z diecezji poznańskiej. Dążył do podniesienia poziomu wykształcenia duchowieństwa i rozwoju działalności charytatywnej Kościoła w Polsce.

Duże zasługi położył na polu pracy oświatowej najpierw jako członek, a od 1776 r. prezes KEN. Za działalność tę był wysoko ceniony nawet przez swoich oponentów politycznych i wrogów. W latach 1789–1791 przebywał za granicą. Był członkiem Rady Nieustającej i stronnikiem polityki prowadzonej przez króla. Po uchwaleniu Konstytucji 3 maja i wybuchu wojny polsko-rosyjskiej skłaniał Stanisława Augusta do zawarcia pokoju z Rosją w przekonaniu, że to jedyna droga do zapewnienia Polsce zabezpieczenia politycznego i utrzymania porządku wewnętrznego w kraju. Wraz z królem przystąpił do targowicy i był przeciwny wybuchowi powstania kościuszkowskiego. Zmarł nagle 12 VIII 1794 r. i został pochowany na cmentarzu powązkowskim w Warszawie.

Ludwik Łętowski w XIX-wiecznej monografii poświęconej biskupom krakowskim napisał o nim: „Na biskupstwie plockim zostawił po sobie pamięć godną. (...) W komisji edukacyjnej prezydował, będąc jednym z jej członków gorliwych”¹⁵.

BIBLIOGRAFIA: *Arcybiskupi gnieźnieńscy, Prymasi Rzeczypospolitej i Warszawscy, Prymasi Królestwa Polskiego. Wizerunki z Galeryi Łowickiej objaśnione tekstem historycznym przez Juliana Bartoszewicza*, Warszawa 1864, [b.p.]; Grzybowski M., *Poniatowski Michał Jerzy*, w: *Słownik polskich teologów katolickich...*, t. 3, s. 408–413; Nitecki P., *Biskupi Kościoła w Polsce...*, s. 169; *Podręczna encyklopedia kościelna*, red. Z. Chełmicki, t. 31–32, Warszawa 1913, s. 318–319; *S. Orgelbranda encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. 12, Warszawa 1902, s. 192–193.

¹⁵ L. Łętowski, *Katalog biskupów, prałatów i kanoników krakowskich*, t. 3, Kraków 1852, s. 471–472.

Główni działacze Komisji Edukacji Narodowej i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych

Joachim Litawor Chreptowicz

Należał do osób najbardziej zaangażowanych w powstanie i działalność Komisji Edukacji Narodowej. Urodził się 4 I 1729 r. w Jasiońcu k. Baranowicz, w zamożnej rodzinie litewsko-ruskiej herbu Odrowąż. Nauki początkowe pobierał w domu rodzinnym, a następnie uczył się w Akademii Wileńskiej oraz w Braniewie. Uchodził za człowieka wszechstronnie wykształconego, co zawdzięczał zarówno edukacji szkolnej, ale w głównej mierze własnym wysiłkom i systematycznej pracy oraz zamiłowaniu do książek i nauki. Odznaczał się m.in. świetną znajomością języka łacińskiego i zagadnień prawnych, interesował się także medycyną i malarstwem, był zamiłowanym bibliofilem. W 1752 r. został stolnikiem nowogrodzkim, rozpoczynając działalność polityczną. Przewodniczył miejscowym sejmikom, następnie został deputatem z Grodzieńszczyzny na obrady Trybunału Litewskiego w Wilnie oraz posłem na sejm ordynaryjny w Warszawie. W 1758 r. rozpoczął służbę wojskową w randze pułkownika petyhorskiej buławy wielkiej litewskiej, co poszerzyło zakres jego wpływów politycznych i przysporzyło mu chwały, chociaż jako stolnik funkcję tę pełnił tylko tytularnie. Będąc stronnikiem Stanisława Augusta Poniatowskiego, po jego wyborze na króla Polski otrzymał godność sekretarza wielkiego litewskiego oraz został jednym z pierwszych kawalerów ustanowionego przez władcę w 1765 r. orderu św. Stanisława biskupa i męczennika. Powiązania Chreptowicza z litewską magnaterią wzrosły jeszcze bardziej po zawarciu przez niego w 1766 r. małżeństwa z podkanclerzanką litewską Konstancją Przeździecką¹⁶. Był bliskim współpracownikiem, a nawet przyjacielem i powiernikiem króla, który uważał go za jednego ze swych najbardziej zaufanych i oddanych zwolenników na Litwie. Obu łączyło oświeceniowe zamiłowanie do wiedzy oraz zaintereso-



Fot. 5. Joachim Chreptowicz

Źródło: Adhortacja apostolska <http://www.polona.pl/dlibra/doccontent?id=14345&from=FBC>, dostęp: 20.10.2014.

¹⁶ Por. *Złota księga szlachty polskiej przez Teodora Żychlińskiego ...*, R. 21, Poznań 1899, s. 61.

wanie kulturą i sztuką. W 1769 r. Chreptowicz wyjechał za granicę, poszukując wsparcia dla polityki prowadzonej przez króla. Przebywał we Francji, gdzie m.in. prowadził w Paryżu rozmowy z biskupem kamienieckim Adamem Krasińskim, jednym z przywódców konfederacji barskiej, a następnie wyjechał do Londynu. Obawiając się interwencji państw ościennych, skłaniał Stanisława Augusta do zawarcia ugody z konfederatami i uniknięcia rozbicia wewnętrznego kraju. Podczas obrad sejmu delegacyjnego w czerwcu 1773 r., objął urząd podkanclerza wielkiego litewskiego, wakujący po zmarłym trzy miesiące wcześniej teściu Antonim Przeździeckim. Będąc od tej pory także członkiem senatu, Chreptowicz zakupił pałac przy ul. Długiej w Warszawie, gdzie mieszkał z rodziną podczas pobytów w stolicy, mając obowiązek przebywać tu co najmniej przez okres sześciu miesięcy w roku. Otrzymał też godność tytularną starosty grodowego orszańskiego, a w 1779 r. został konsyliarzem Komisji Menniczej. Od 177 r. był członkiem Rady Nieustającej, przewodnicząc w Departamencie Interesów Cudzoziemskich, odpowiedzialnym za dyplomację i politykę zagraniczną państwa (faktyczne kierownictwo sprawował tu jednak sam monarcha, który wszystkie poczynania w tym zakresie musiał konsultować z rządem rosyjskim). W kolejnej kadencji Rady Nieustającej, będącej próbą utworzenia w Polsce nadrzędnej magistratury rządowej odpowiedzialnej przed sejmem za funkcjonowanie poszczególnych organów władzy, został wybrany jednym z 36 konsyliarzy (1780 r.).

Był jednym z głównych propagatorów reform oświatowych w Polsce i inicjatorów utworzenia KEN. Podczas obrad sejmu rozbiorowego, w wystąpieniu wygłoszonym na posiedzeniu delegacji sejmowej 7 X 1773 r., nawiązał do ogłoszonego w lipcu brewe papieża Klemensa XIV *Dominus ac Redemptor noster*¹⁷, o kasacie zakonu jezuitów stwierdzając, że decyzja ta „otwiera Rzeczypospolitą okazję do uczynienia potrzebnych ku utrzymaniu i powiększeniu światła narodowego ustaw”¹⁸. Jego wniosek o utworzenie instytucji państwowej i świeckiej, która przejęłaby pod swoją opiekę majątek pojezuicki i przerna-

¹⁷ Polski przekład breve *Dominus ac Redemptor noster* (*Pan nasz i Odkupiciel*) zawiera praca: [S. Załęski], *Historia zniesienia zakonu Jezuitów i jego zachowanie na Białej Rusi*, [t. 1], Lwów 1874, s. 15–24. Zob. [tenże], *Historia zniesienia Jezuitów w Polsce i ich zachowanie na Białej Rusi (Ogólnej historii kasaty zakonu tom II)*, Lwów 1875, s. 1–106; K. Dopierala, *Księga papieży*, Poznań 1996, s. 369; F.K. Seppelt, K. Löffler, *Dzieje papieży. Od początków Kościoła do czasów dzisiejszych, uzupełnił do rzeczy polskich T. Silnicki*, Poznań 1936, s. 451–452.

¹⁸ Por. W. Smoleński, *Przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII. Studia historyczne*, Kraków 1891, s. 248. W podobnym tonie utrzymane były również wypowiedzi innych posłów

czyła go na wsparcie dzieła reformy szkolnictwa i oświaty w kraju¹⁹, spotkał się z dużym poparciem ze strony obradujących, doprowadzając ostatecznie do powołania na posiedzeniu Sejmu 14 X 1773 r. KEN. Decyzją Sejmu ogłoszoną dziesięć dni później, Chreptowicz mianowany został jednym z pierwszych ośmiu komisarzy, którzy weszli w jej skład i pracował tu aż do czerwca 1791 r. W ocenie S. Kota, Chreptowicz był „najbardziej wytrwałym członkiem Komisji, który interesował się każdym drobiazgiem szkolnym oraz podejmował się najtrudniejszej sprawy, do której nikt się nie kwapił, łagodził wszelkie nieporozumienia”²⁰. Wiele uwagi poświęcił nadzorowi i opiece nad szkołami litewskimi, w dużym stopniu przyczynił się też do odnowy i rozwoju Akademii Wileńskiej (Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego). Uczelni tej zapisał w testamencie swoje bogate zbiory księgarskie i rękopisy, które jako zamilowany bibliofil gromadził od wczesnej młodości (ostatecznie duża część biblioteki Chreptowiczów została przekazana przez rodzinę Uniwersytetowi Stefana Batorego w Wilnie dopiero w latach dwudziestych XX w.). Jak zauważył Józef Bieliński, nawet po ogłoszeniu konfederacji targowickiej, „porządna organizacja, jaką tej szkole nadał Chreptowicz, okazała się silniejszą, zwyciężyła napaści”²¹.

Czynnie współpracował z Andrzejem Zamojskim nad reformą prawodawstwa polskiego. Nowe przepisy kodyfikacyjne wydano w Warszawie w 1778 r.²² Z chwilą uchwalenia Konstytucji 3 maja został członkiem nowego rządu, pełniąc w nim funkcję ministra spraw zagranicznych. Jako bliski współpracownik króla Stanisława Augusta Poniatowskiego reprezentował orientację prorosyjską, doradzając władcy w 1792 r. przystąpienie do konfederacji targowickiej. W 1793 r. został kanclerzem wielkim litewskim, ale po krótkim czasie zrezygnował z tej godności i wyjechał za granicę. Po powrocie do kraju zaangażował się w utworzenie Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie. Propagował w Polsce fizjokratyzm, którego idee zaczerpnął głównie od poznanego w Paryżu jednego z najwięk-

w czasie sejmu delegacyjnego, zob. J. Lewicki, *Geneza Komisji Edukacji Narodowej*, z. 4, s. 280–292; (42) 1923, z. 1, s. 13–37.

¹⁹ Zob. Projekt J. Chreptowicza zatytułowany *Komisya Edukacyi Krajowej y funduszów na nią*, złożony marszałkowi sejmu 7 X 1773 r., w: J. Lewicki, *Geneza Komisji Edukacji Narodowej*, (42) 1923, z. 1, s. 49.

²⁰ S. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, wyd. 2 zmienione i pomnożone, t. 2, *Wychowanie nowoczesne (od połowy w. XVIII do współczesnej doby)*, Lwów 1934, s. 59.

²¹ J. Bieliński, *Uniwersytet Wileński (1579–1831)*, t. 3, Kraków 1899–1900, s. 4–5.

²² *Zbiór praw sądowych na mocy konstytucji roku 1776 przez J. W. Andrzeja Zamojskiego Ex-Kanclerza Koronnego, Kawalera Orderu Orła Białego ułożony y na seym roku 1778 podany*, cz. 1–3, Warszawa 1778.

szych entuzjastów i propagatorów tej ekonomicznej koncepcji – Pierre’a Samuela Dupont de Nemoursa²³. W swoich dobrach na Litwie zniósł poddaństwo i oczynszował chłopów (choć nie zlikwidował wszystkich powinności chłopów na rzecz dworu) oraz wprowadził nowoczesne formy gospodarowania (jako jeden z pierwszych wprowadził na Litwie płodozmian) i upowszechniał oświatę²⁴. Pod koniec życia cechowała go gorliwa religijność, prowadził też ożywioną działalność dobroczynną. Zmarł 4 VII 1812 r. w Warszawie.

BIBLIOGRAFIA: Iwaszkiewicz J., *Chreptowicz Joachim*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 3, Kraków 1937, s. 441–443; Strzelecki S., *Chreptowicz Joachim Litawor*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, Lublin 1995, k. 269; Ryzewski G., *Ród Chreptowiczów herbu Odrowąż. Dobra i kariery Chreptowiczów w Wielkim Księstwie Litewskim w XV–XVIII w.*, Kraków 2006; W. S. [Władysław Smoleński], *Chreptowicz Joachim*, w: *Wielka encyklopedia powszechna ilustrowana*, t. 11, Warszawa 1893, s. 870–871; *Chreptowicz Joachim Litawor*, w: *S. Orgelbranda encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. 3, Warszawa 1898, s. 517–518; Tracki K., *Ostatni kanclerz litewski Joachim Litawor Chreptowicz w okresie Sejmu Czteroletniego 1788–1792 (z dodaniem dziejów rodu i życia kanclerza w okresie wcześniejszym)*, Wilno 2007; www.polona.pl/dlibra/doccontent?id=14345&from=FBC (dostęp: 20.10. 2014).

Adam Kazimierz Czartoryski

Urodził się 1 XII 1734 r. w Gdańsku w rodzinie książęcej pochodzenia litewskiego. Otrzymał staranne wykształcenie domowe pod kierunkiem francuskiego nauczyciela i wychowawcy, które wzbogacał o nową wiedzę i doświadczenie podczas licznych podróży do Niemiec, Francji, Anglii i Rosji. W latach 1756–58

²³ Poglądy J. Chreptowicza na temat upowszechniania fizjokratyzmu w Polsce można znaleźć w pracach: [J. Chreptowicz], *O prawie natury. Pismo oryginalne Jednego z Współziomków*, wyd. S. K. [Stanisław Kłokocki], Warszawa 1814, ss. 48; [J. Chreptowicz], *Reprodukcyja coroczna kraiowa*, w: A. Turgot, *O składaniu się [sic!] i podzieleniu majątków w społeczności – z francuzkiego. Dodane do tego pismo oryginalne. O reprodukcyi corocznej kraiowej*, Warszawa 1802, s. 159–216.

²⁴ T. Wierzbowski, opisując szkołę parafialną w majątku J. Chreptowicza w Szczorsach, stwierdził, że według wizytatorów generalnych KEN „kilkadziesiąt dzieci wiejskich bierze w niej edukację”, a w miesiącach zimowych liczba uczniów sięga nawet 80, podkreślając dalej, iż „wielu z nich z nauki odnosiło znaczną korzyść”. Zob. T. Wierzbowski, *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1921, s. 225.

i 1761 r. był posłem na sejm. W 1758 r. został generałem ziem podolskich. Był pretendentem do tronu polskiego, nie chcąc jednak rywalizować z faworyzowanym przez carycę Katarzynę II stolnikiem litewskim Stanisławem Poniatowskim, wycofał się i udzielił mu poparcia na sejmie koronacyjnym w 1764 r.²⁵ Jako współzałożyciel i komendant Szkoły Rycerskiej w Warszawie (Korpusu Kadetów), przyczynił się do rozwoju szkolnictwa i oświaty w Polsce. Szczególne zasługi w tym zakresie położył również jako członek KEN. Wiele cennych uwag na temat wychowania zawarł w *Katechizmie rycerskim* (Warszawa 1774) oraz *Definicjach różnych przez pytania i odpowiedzi dla Korpusu Kadetów* (Warszawa 1790). Głosząc potrzebę upowszechniania

w kraju wychowania patriotycznego i obywatelskiego, pisał: „Prawdziwy patriota o dobro powszechne jedynie dbały, wszystkie prywatnego interesu względy temu zamiarowi poświęca, w nim korzyść, w nim chwałę, w nim ukontentowanie swoje mieści i na dokup powszechnego uszczęśliwienia ani życia, ani majątku, ani trudów nie żałuje; czyni w każdej okoliczności z zastanowieniem, waży



Fot. 6. Adam Kazimierz Czartoryski

Źródło: Cyfrowa Biblioteka Narodowa Polona, <http://www.polona.pl/dlibra/doccontent?id=19774&from=FBC>, dostęp: 12.10.2014.

²⁵ Z korespondencji Katarzyny II z 1762 r. do ówczesnego stolnika litewskiego hrabiego Stanisława Poniatowskiego wynika, że Adam Kazimierz Czartoryski był postrzegany przez rosyjską dyplomację jako kolejny kandydat na tron Polski, gdyby elekcja S. Poniatowskiego nie doszła do skutku. We wspomnianym liście caryca napisała: „wysłałam niezwłocznie ambasadora w Polskę hrabiego Keyserlingka, aby cię zrobić królem po śmierci obecnego, a gdyby to mu się nie udało... chcę, żeby nim został książę Adam”. Plany Katarzyny II wobec uległego jej i darzącego uczuciem S. Poniatowskiego były niewątpliwie uwarunkowane nie tyle łączącą ich zażyłością, co rosyjską racją stanu i celami polityki zagranicznej. Katarzyna II jasno wyraziła to w instrukcji do rosyjskich dyplomatów wydanej w 1763 r. po śmierci Augusta III: „Jest rzeczą nieodzowną, abyśmy wprowadzili na tron Polski Piastę dla nas dogodnego, użytecznego dla naszych rzeczywistych interesów, jednym słowem człowieka, który by wyłącznie nam zawdzięczał swoje wyniesienie”. Zob. K. Zienkowska, *Stanisław August Poniatowski*, wyd. 2, Wrocław–Warszawa–Kraków 2004, s. 103; S. Rosik, P. Wiszewski, *Wielki poczet polskich królów i książąt*, Wrocław 2006, s. 1113–1114.

stosunki wszelkie roztropnie, uprzedzenia odłącza od prawdy, determinacje bierze po dojrzałym rozpatrzeniu się, a raz wziętych niewzruszenie trzyma się”, a nawiązując do wad szlachty polskiej tak często prezentowanych na sejmach i sejmikach lokalnych, podkreślał, iż prawdziwy patriota „nie popisuje się bez przestanku gorliwością swoją w zgromadzeniach, (...) nie wyrwa się gęstymi głosami końcem ułowienia poklasku słuchających i krótkotrwałej sławy gorejącego miłośnika ojczyzny; skromnym się i owszem zawsze ukazuje, zimnym w radzeniu, jasnym i rozsądnym w mówieniu, w czynie gorącym”²⁶. Zalecał wpajanie wychowankom odwagi i śmiałości, przestrzegał przed tłumieniem w dzieciach naturalnej wesołości i fantazji. Zachęcał rodziców, aby w ich zachowaniu nie było sprzeczności między głoszonymi poglądami a postępowaniem, przez co staną się autentycznym wzorcem do naśladowania dla swoich dzieci.

Będąc zwolennikiem reform wewnętrznych w kraju, poparł Konstytucję 3 maja. W 1812 r. został marszałkiem sejmu nadzwyczajnego, następnie osiadł w Sieniawie. Był mecenasem sztuki, wspierał działalność kulturalno-oświatową i naukową. Współpracował z Towarzystwem Przyjaciół Nauk w Wilnie, przyczynił się do rozwoju Uniwersytetu Wileńskiego. Wraz z żoną Izabelą w odzyskanym w 1795 r. pałacu w Puławach założył wpływowy ośrodek polityczny i kulturalny, skutecznie rywalizujący w tym zakresie z Warszawą. Starając się pielęgnować narodowe tradycje i rodzimą kulturę, Czartoryscy skupili wokół dworu w Puławach wielu wybitnych artystów, architektów i pisarzy. Zgromadzono tu bogaty księgozbiór i wspierano badania naukowe. W Świątyni Sybilii (wybudowanej w 1801 r. w kształcie rotundy) oraz Domku Gotyckim (oficjalnie otwartym w 1811 r.) zgromadzone zostały liczne pamiątki odnoszące się do dziejów ojczystych, zapoczątkowując w ten sposób ideę utworzenia muzeum narodowego. Zmarł 19 III 1823 r.

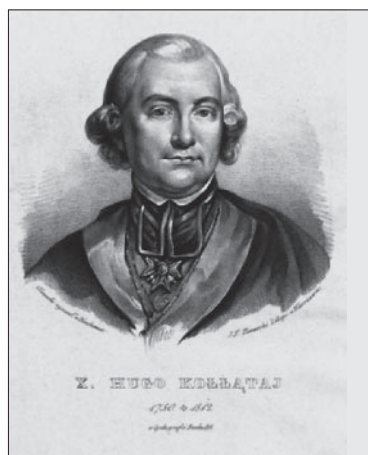
BIBLIOGRAFIA: Bazydło J., *Czartoryscy. Adam Kazimierz*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, Lublin 1995, k. 765; tenże, *Czartoryscy. Izabela Elżbieta Dorota*, tamże; *Czartoryski Adam Kazimierz*, w: *S. Orgelbranda encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. 4, Warszawa 1899, s. 129; *Czartoryski Adam Kazimierz*, w: *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, oprac. F. Kierski, t. 1, Lwów–Warszawa 1923, s. 56–57; *Czartoryski Adam Kazimierz*, w: *Wielka encyklopedia powszechna ilustrowana*, t. 13, Warszawa 1894, s. 697–699; Frączyk T., *Adam Kazimierz Czartoryski. Biografia historyczno-literacka na tle przemian ideowych polskiego Oświecenia*, Kraków 2012; Jusopović M., *Działalność Adama Kazimierza Czartoryskiego na*

²⁶ A.K. Czartoryski, *Katechizm rycerski, wydał i przedmową poprzedził H. Mościcki*, Warszawa–Lublin–Łódź–Kraków 1916, s. 38–39.

początku Sejmu Czteroletniego, „Kwartalnik Historyczny” (116) 2009, nr 3, s. 43–72; Waniczkówna H., *Czartoryski Adam Kazimierz*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 4, Kraków 1938, s. 249–257; Żmigrodzki M., *Czartoryski Adam Kazimierz*, w: *Encyklopedia wychowawcza*, red. J.T. Lubomirski, E. Stawiski, S. Przysański, J.K. Plebański, t. 3, Warszawa 1885, s. 99–105; www.polona.pl/dlibra/doccontent?id=19774&from=FBC (dostęp: 12.10.2014).

Hugo Kołłątaj

Herbu Kotwicz, przydomek Sztumberg. Urodził się 1 IV 1750 r. w Dederkałach na Wołyniu, był synem podczaszego mściławskiego Antoniego Andrzeja i Marianny Mierzeńskiej. Po przeniesieniu się rodziny do Nieciesławic k. Sandomierza uczęszczał do szkoły pińczowskiej, a następnie – jak zauważył Jan Śniadecki – uczył się „przy Akademii Krakowskiej pod domowym dozorem nauczyciela matematyki Wojciecha Słupskiego”²⁷. Przygotowując się do stanu duchownego, wyjechał za granicę i studiował w uczelniach zachodnioeuropejskich: w Wiedniu i Rzymie, uzyskując stopień doktora teologii i prawa. Sukcesy naukowe, jakie odniósł w Rzymie, zjednały mu łaskę samego papieża, który bez wiedzy biskupa krakowskiego nadał mu kanonię krakowską, będąc w tym czasie jej kolatorem – ku niezadowoleniu członków kapituły i samego bp. K. Sołtyka. W 1775 r. Kołłątaj otrzymał święcenia kapłańskie i wrócił do kraju. W następnym roku przeniósł się do Warszawy, a ciesząc się poparciem bp. M. Poniatowskiego, zaangażował się w działalność KEN i działającego pod jej egidą Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Zreformował Szkoły Nowodworskie w Krakowie i Akademię Krakowską, która pod jego zarządem została gruntownie zreorganizowana pod względem programowym



Fot. 7. Hugo Kołłątaj

Źródło: Adhortacja apostolska <http://polona.pl/item/366787/>, dostęp: 12.10.2014.

²⁷ Zob. J. Śniadecki, *Żywoć literacki Hugona Kołłątaja z opisaniem stanu Akademii Krakowskiej, w jakim się znajdowała przed rokiem Reformy 1780*, w: *Pisma rozmaite Jana Śniadeckiego. Tom I zawierający żywoty uczonych Polaków*, Wilno–Warszawa 1814, s. 2.

i strukturalnym, zmieniając nazwę na: Szkoła Główna Koronna (Szkoła Główna Krakowska). W latach 1782–1786 był rektorem tej uczelni. Już w 1776 r. przedstawił Komisji projekt planowanych zmian (O wprowadzeniu dobrych nauk do Akademii Krakowskiej i założeniu Seminarium Nauczycielów szkół wojewódzkich). W latach 1777–1787 dokonał reformy uczelni w kilku etapach, zaczynając od uporządkowania jej spraw materialnych. Następnie przeprowadził modernizację systemu organizacyjnego i naukowego Szkoły Głównej Koronnej, wprowadzając m.in. analityczną metodę prowadzenia zajęć i obowiązkową lekturę dzieł naukowych dla studentów. Postulował też organizowanie zebrań towarzysko-naukowych profesorów i studentów, co – w jego opinii – sprzyjałoby zarówno dobrej atmosferze studiów, jak i podniesieniu poziomu naukowego Uczelni. W 1783 r. nadano szkole ostateczny kształt organizacyjny, tworząc Kolegium Moralne i Kolegium Fizyczne, a w ich ramach poszczególne szkoły. Szczególnie dużą wagę, zgodnie z oświeceniowym duchem, przykładał Kollątaj do rozwoju nauk matematyczno-przyrodniczych oraz nowych dziedzin wiedzy (np. filozofii prawa natury, ekonomii). Powstały nowoczesne pracownie i gabinety, ożywiły się kontakty z uniwersytetami zachodnioeuropejskimi. Pod wpływem Kollątaja dawna Akademia Krakowska z uniwersytetu scholastycznego powoli stawała się dynamicznym i prężnym ośrodkiem naukowo-badawczym²⁸. Profesor prawa Józef Sołtykowicz, wspominając w początkach XIX stulecia tę reformatorską działalność, stwierdził, iż Hugo Kollątaj „dźwignął z upadku Dzieło Kazimierza W. i Władysława Jagiełły, postawiwszy go na stopniu nierównie okazalszej”²⁹ świetności.

Przebywając w Krakowie, otrzymał beneficja w Krzyżanowicach, Mielcu (w 1784 r. zamienione na Pińczów) oraz Koniuszy. Racjonalne zarządzanie powierzonym majątkiem przyniosło mu znaczne korzyści osobiste, a za uzyskane środki Hugo Kollątaj zakupił Gartałowice, Stawiany, Chomętówek, Krzesławice, Michałowice i Biskupice. Po powrocie do Warszawy (1786 r.) został referendarzem litewskim, a nawiązawszy współpracę ze stronnictwem patriotycznym, podjął bardzo dynamiczną działalność polityczną, współtworząc tzw. Kuźnicę Kollątajowską. Inspirował działania reformatorskie podej-

²⁸ Zob. D. Krześniak-Firlej, W. Firlej, *Komisja Edukacji Narodowej*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 2, Warszawa 2003, s. 685–686.

²⁹ Zob. J. Sołtykowicz, *O stanie Akademii Krakowskiej i o publicznych a mianowicie uczonych pracach akademików od założenia jej w roku 1347 aż do terażniejszego czasu, krótki wykład historyczny przez... na posiedzeniu publicznym Szkoły Głównej 10 maja 1810 podany*, Kraków 1810, s. 81.

mowane podczas obrad Sejmu Czteroletniego i współtworzył tekst Konstytucji 3 maja, a po jej uchwaleniu należał do grona zdecydowanych obrońców nowej ustawy zasadniczej. W 1791 r. został podkanclerzem koronnym. Po przystąpieniu króla do targowicy wyjechał do Lipska i włączył się w przygotowywanie powstania narodowego. Podczas insurekcji kościuszkowskiej był aktywnym członkiem Rady Najwyższej Narodowej, przygotował m.in. manifest połaniecki. Po upadku powstania opuścił Warszawę i zmierzał przez Galicję do Wenecji. Aresztowany przez Austriaków na żądanie rządu rosyjskiego, został osadzony w Ołomuńcu, a następnie przewieziony do Josephstadtu. Za udział w powstaniu pozbawiony został przez władze austriackie wszelkich dóbr i beneficjów kościelnych na terenie diecezji krakowskiej. Po wielu zabiegach poczynionych przez rodzinę i przyjaciół w celu uwolnienia go, dopiero po ośmiu latach – dzięki wstawiennictwu Adama Jerzego Czartoryskiego u cara Aleksandra I, a w konsekwencji interwencji dyplomacji rosyjskiej w tej sprawie na dworze austriackim – w 1802 r. Kołłątaj odzyskał wolność, pod warunkiem jednak niezwłocznego opuszczenia terytorium należącego do Austrii (nie mógł więc podjąć starań o odzyskanie skonfiskowanego majątku). Zamieszkał na Wołyniu i wspierał T. Czackiego w organizacji szkolnictwa na tym terenie, zwłaszcza Liceum Krzemienieckiego. Pomoc Kołłątaja okazała się nieoceniona, gdyż T. Czacki w chwili objęcia urzędu wizytatora szkół nie miał jeszcze ani niezbędnego do tego celu przygotowania, ani doświadczenia. W korespondencji do Kołłątaja wyznał: „wyznaczony do urzędzenia szkół poszedłem w nieznaną drogę dla mnie. (...) Pożyczam środków od prostego rozsądku, a gdzie nie staje oświeconej wiadomości własnej, tam chcę się nauczyć. Liczył, że Kołłątaj jako ten co pierwszy Szkołę Główną wizytował i nią rządził oraz doświadczenie łączył z teorią”, w tym zakresie właśnie „nie odmówi mu wsparcia”³⁰. Spełniając te oczekiwania, Kołłątaj zaangażował się w opracowanie planów szkolnictwa w podległej Czackiemu guberni wołyńskiej, podlaskiej i kijowskiej, sporządzając między innymi Projekt urządzenia Gimnazjum Wołyńskiego. Koncepcje reformatorskie Kołłątaja wykorzystano również przy reorganizacji Uniwersytetu Wileńskiego.

Po wkroczeniu Napoleona do Warszawy został przez Rosjan internowany i przebywał w Moskwie. Po utworzeniu Księstwa Warszawskiego Hugo Kołłą-

³⁰ Cyt. za: E. Kipa, *Ks. Hugo Kołłątaj*, Lwów 1912, s. 107–108. Zob. X. Hugona Kołłątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim ... przedsięwzięta w celu urzędzenia instytucji naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach, z rękopisu wydał F. Kojasiewicz, t. 1–4, Kraków 1844–1845.

taj usiłował powrócić do czynnej działalności społeczno-politycznej, ale jego zabiegi okazały się bezskuteczne. Zamieszkał w Warszawie i tu spędził ostatnie dwa lata życia, nękany chorobą i trudnościami materialnymi. Pamiętając o dawnych zasługach, powierzono Kołłątajowi reformę Uniwersytetu Krakowskiego. Przygotowany przez niego w latach 1809–1810 projekt zakładał dokonanie reorganizacji Szkoły Głównej Krakowskiej w duchu ustaw KEN, ale spotkał się z krytyką Izby Edukacyjnej. Hugo Kołłątaj zmarł 21 II 1812 r. i został pochowany na Cmentarzu Powązkowskim.

BIBLIOGRAFIA: Janeczek S., *Kołłątaj Hugo*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 9, red. A. Szostek, B. Migut, R. Sawa, K. Gózdź, J. Herbut, S. Olczak, R. Popowski, Lublin 2002, k. 412–418; Janik M., *Hugo Kołłątaj. Monografia*, Lwów 1913; Kipa E., *Ks. Hugo Kołłątaj*, Lwów, Wydawnictwo Macierzy Polskiej, 1912; Leśnodorski B., *Kołłątaj Hugo*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 13, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 335–346; Macheta S., *Kołłątaj*, Warszawa, „Wiedza Powszechna”, 1973; Możdżeń S., *Kołłątaj Hugo*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 670–673; Śniadecki J., *Żywoć literacki Hugona Kołłątaja z opisaniem stanu Akademii Krakowskiej, w jakim się znajdowała przed rokiem Reformy 1780*, w: *Pisma rozmaite Jana Śniadeckiego ...*, s. 1–144; H.E. Wyczawski, R. Żmuda, *Kołłątaj Hugo*, w: *Słownik polskich teologów katolickich*, t. 2, red. H.E. Wyczawski, Warszawa, 1982, s. 324–334; <http://polona.pl/item/366787/> (dostęp: 22.10.2014).

Ignacy Potocki

Herbu Pilawa, urodził się 28 II 1750 r. w Radzynie Podlaskim jako syn Eustachego i Marianny Kątskiej. Wraz z braćmi kształcił się w warszawskim Collegium Nobilium, a następnie w wieku szesnastu lat został wysłany do Rzymu, gdzie przygotowywał się w Collegium Nazarenum do stanu duchownego. Po śmierci rodziców w 1768 r. porzucił te plany, opuścił Rzym i udał się do Francji i Niemiec. W 1771 r. powrócił do kraju z zamiarem poświęcenia się służbie publicznej. Pełen młodzieńczego zapału, w 1773 r. został członkiem Komisji Edukacji Narodowej, czynnie angażując się w jej działalność. Swoją wiedzę i talent pedagogiczny umiejętnie łączył ze zdolnościami organizacyjnymi. Uporządkował i urządził Bibliotekę Załuskich, oddaną pod opiekę KEN; opracował projekt reform systemu szkolno-oświatowego w kraju pod nazwą „Myśli Ignacego Potockiego w sprawie edukacji i instrukcji w Polsce ustanowić się mającej” (1774 r.). Proponował dokonanie podziału szkół na pierwiastkowe umiejscowione w parafiach, wojewódzkie i główne. Pełnił też funkcję wizytatora generalnego szkół w wydziale małopolskim na czele z lubelską szkołą wydziałową.

Ignacy Potocki był inicjatorem powołania przy KEN Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, którego obradom przewodniczył w latach 1775–1788. Wspólnie z ks. Grzegorzem Piramowiczem, pełniącym funkcję sekretarza Towarzystwa, oraz gronem umiejętnie dobranych współpracowników zapoczątkował energiczne prace nad przygotowaniem nowych podręczników i programów nauczania. Zabiegał o wprowadzenie polskiego języka wykładowego do szkół w miejsce powszechnie używanej dotąd łaciny oraz opracowanie szkolnej gramatyki języka polskiego, zlecając to odpowiedzialne zadanie ks. Onufremu Kopczyńskiemu.



Fot. 8. Ignacy Potocki

Źródło: Adhortacja apostolska <http://polona.pl/item/555173/>, dostęp: 22.10.2014.

Jako poseł na sejm czynnie angażował się w działalność polityczną. Pełnił funkcję marszałka i konsyliarza Rady Nieustającej, a następnie pisarza wielkiego Wielkiego Księstwa Litewskiego, marszałka nadwornego oraz marszałka wielkiego Wielkiego Księstwa Litewskiego. Uczestniczył w obradach Sejmu Czteroletniego, aktywnie wspierając obóz dążący do reform ustrojowych, czego efektem było uchwalenie w 1791 r. Konstytucji 3 maja. Po zawiązaniu się konfederacji targowickiej i wybuchu wojny polsko-rosyjskiej wyjechał za granicę, ale z chwilą wybuchu powstania kościuszkowskiego powrócił do Polski, czynnie angażując się w obronę suwerenności i niezawisłości kraju. Za udział w zrywie narodowym został na dwa lata wywieziony do Rosji. Po powrocie do ojczyzny osiadł w majątku Klementowice pod Kurowem, oddając się pracy literackiej. Utworzenie Księstwa Warszawskiego ponownie obudziło jego nadzieje i zapął do działalności społeczno-politycznej. W 1809 r. wyjechał do Wiednia, zabiegając u Napoleona Bonapartego o wsparcie narodu polskiego w dążeniach do odzyskania niepodległości. Zmarł 30 VIII 1809 r. w Wiedniu, ale dzięki staraniom brata Stanisława Kostki Potockiego, w 1810 r. ciało zmarłego przewieziono do Polski i złożono w osobnej kaplicy na cmentarzu wilanowskim.

Opublikował liczne mowy sejmowe. Swoje rozprawy ogłaszał też w „Pamiętniku Warszawskim”. Ponadto był m.in. również współautorem dwutomowego dzieła pt. *O ustanowieniu i upadku Konstytucji polskiej 3go maja 1791* ogłoszo-

nego drukiem w 1793 r. Wiele pism o charakterze politycznym, naukowym i literackim pozostawił w rękopisach.

BIBLIOGRAFIA: *Mowa przy złożeniu w Grobie Wilanowskim przewiezonego z Wiednia Ciała Ign. Potockiego M.W.X.L. w roku 1810*, w: *Pochwały, mowy y rozprawy Stanisława hrabi Potockiego, senatora wojewody*, cz. 1, Warszawa 1816, s. 341–384; Morawski K.M., *Ignacy Potocki a Komisya Edukacyjna (1773–1788)*, „Biblioteka Warszawska” (69) 1909, serya 9, t. 4, z. 826, s. 27–37; *Potocki Ignacy*, w: *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, oprac. F. Kierski, t. 2, Lwów–Warszawa 1925, s. 409; *Potocki Ignacy*, w: *S. Orgelbranda encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. 12, Warszawa 1902, s. 239–240; Wójcicki K. W., *Cmentarz powązkowski oraz cmentarze katolickie innych wyznań pod Warszawą i w okolicach tegoż miasta*, t. 3, Warszawa 1858, s. 51–53; Zielińska Z., *Potocki Roman Ignacy Franciszek*, PSB, t. 28, Wrocław 1984–1985, s. 1–17; <http://polona.pl/item/555173/> (dostęp: 22.10.2014).

Grzegorz Wincenty Piramowicz

Urodził się 25 II 1735 r. we Lwowie w rodzinie ormiańskiej. Był synem Jakuba i Anny z Nikorowiczów. Mając 9 lat, rozpoczął naukę w kolegium jezuickim we Lwowie, gdzie uczęszczał razem z późniejszym biskupem i znanym pisarzem – Ignacym Krasickim. Okazał się bardzo zdolnym i pracowitym uczniem, stąd już w początkach jego edukacji na świadectwie napisano, że „w tym bardzo utalentowanym młodzieńcu (...), natura złożyła wielkie przymioty”³¹. W 1754 r. wstąpił do zakonu jezuitów w Krakowie, poświęcając wiele czasu na studiowanie literatury pedagogicznej. Po zakończeniu dwuletniego nowicjatu podjął pracę w Żytomierzu jako nauczyciel gramatyki. Następnie w latach 1757–1759 uczył w Jurewiczach i Łucku. Od 1761 r. studiował teologię w Akademii Lwowskiej. Świecenia kapłańskie przyjął w 1763 r. Pełnił funkcję kaznodziei i profesora teologii moralnej w kolegium jezuickim w Krzemieńcu (1764–1766), przebywał też w domach zakonnych w Jarosławiu i Lwowie. Był nauczycielem domowym synów Józefa Potockiego, towarzysząc im w podróży edukacyjnej do Francji i Włoch, gdzie pobierali naukę w Collegium Romanum (w tym samym czasie Piramowicz wykładał tu teologię moralną). W Rzymie zaprzyjaźnił się z Ignacym Potockim. Po powrocie do Lwowa, w 1771 r. objął obowiązki profesora filozofii i kaznodziei katedralnego. Od 1773 r. przebywał w Warszawie, będąc bliskim współpracownikiem Ignacego Potockiego oraz sekretarzem Towarzystwa do

³¹ Zob. S. Bednarski, *Dzieje kulturalne jezuickiego kolegium we Lwowie w w. XVIII*, „Przeгляд Powszechny” (52) 1935, t. 207, s. 137.

Książ Elementarnych. Był inicjatorem wielu projektów i ustaw szkolnych, programów nauczania, przepisów dotyczących opracowywania nowych podręczników szkolnych i pomocy metodycznych dla nauczycieli, prowadził korespondencję w imieniu Towarzystwa. W opinii S. Kota, Piramowicz „był prawdziwie szczęśliwym nabytkiem Komisji Edukacyjnej”, gdyż „nikt mu tam nie zrównał w trafności sądu pedagogicznego (...), nikt nie umiał w ówczesnym chaosie pomysłów rozumnie odnajdywać drogi (...), nikt nie miał tyle wrodzonego instynktu pedagogicznego, ożywionego dziwnie ciepłem, uczuciem względem dzieci i ludu (...), nikt wreszcie nie miał daru tak jasnego a prostego wyrażania swych myśli”³². Współuczestniczył w tworzeniu opublikowanych w 1777 r. *Wypisów z autorów*

klasycznych do nauk w szkołach narodowych stosowane oraz Elementarza dla szkół narodowych (Kraków 1786). Piramowicz jest autorem poradnika metodycznego dla nauczycieli szkół parafialnych pt. *Powinności nauczyciela*, opublikowanego w 1787 r., który uznano za „najcenniejszą spuściznę duchową po ks. Piramowiczu”³³. Zachęcając młodych ludzi do wstępowania w szeregi nauczycielskie, akcentował potrzebę systematycznej pracy nad doskonaleniem umiejętności pedagogicznych, wiedzy i kompetencji zawodowych.

W 1774 r. Piramowicz objął probostwo w Kurowie, a w 1776 r. w należącej do Czartoryskich Końskowoli. Założył tam szkołę parafialną i prowadził ożywioną działalność oświatową wśród ludu. Od 1782 r. pełnił dodatkowo funkcję wizytatora generalnego części szkół podlaskich, litewskich i żmudzkich. Jako zwolennik nowej ustawy konstytucyjnej, był prześladowany przez targowiczan,



Fot. 9. Grzegorz Wincenty Piramowicz

Źródło: Zbiory parafii kurowskiej, <http://www.mmpulawy.pl/arttykul/zdjecie-grzegorz-piramowicz-obraz-ze-zbiorow-parafii-kurowskiej>, dostęp: 22.10.2014.

³² S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, wyd. 3 (wg wyd. 2 z 1934 r.), Warszawa 1996, s. 107.

³³ Zob. W. Kucharski, *Wstęp*, w: G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, wyd. 11, Lwów 1923, s. IX.

a w 1797 r. został internowany w Krakowie przez Austriaków. Pod naciskiem władz okupacyjnych zmuszony był opuścić Końskowolę i przenieść się na probstwo do Międzyrzecza Podlaskiego, gdzie zmarł 14 XI 1801 r.

BIBLIOGRAFIA: Aleksandrowska E., *Piramowicz Grzegorz*, PSB, t. 26, Wrocław 1981, s. 529–536; Grzywna M., *Piramowicz Grzegorz Wincenty*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 4, Warszawa 2005, s. 376–378; *Grzegorz Piramowicz, jezuita opiekun szkolnictwa ludowego*, w: *Gwiazdy katolickiej Polski*, red. K. Wilk, t. 2, Mikołów 1938, s. 69–79; *Grzegorz Piramowicz i jego epoka*, red. K.A. Boreczek, A.A. Witusik, Kraków 2001; Mrozowska K., *Grzegorz Piramowicz jako sekretarz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775–1787*, „*Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej*” (6) 1958, ser. A, z. 2, s. 163–202; <http://www.mmpulawy.pl/arttykul/zdjecie-grzegorz-piramowicz-obraz-ze-zbiorow-parafii-kurowskiej> (dostęp: 22.10.2014).

Podkreślając zasługi KEN w 240. rocznicę jej utworzenia, warto przytoczyć słowa Hugona Kollątaja, który z dumą podnosił ofiarność członków i pionierskie osiągnięcia Polski w dziedzinie reform oświatowych, stwierdzając: „Nie widziała Europa w prawodawstwie nic rozsądniejszego, na co by się dawne i współczesne zdobyć mogły narody”³⁴.

W podobnym duchu wypowiadał się także Piotr Świtekowski – wydawca „*Pamiętnika Historycznego i Politycznego*” oraz „*Zabaw Obywatelskich*”, wielokrotnie zaznaczając na łamach swoich pism, iż zreformowany system edukacyjny w Polsce i urządzone od nowa uniwersytety przynoszą „niemały zaszczyt dla Polski”, która na tym polu „Austrię, Moskwę i Neapol uprzędziła”³⁵.

STRESZCZENIE

W 2013 r. minęła 240. rocznica utworzenia Komisji Edukacji Narodowej (KEN), która w latach 1773–1794 dokonała gruntownej reformy systemu oświatowego w Polsce. Z tej okazji, w artykule przedstawiona została geneza oraz charakterystyka działalności najbardziej aktywnych członków KEN: przewodniczących i członków Komisji oraz działaczy Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych.

SŁOWA KLUCZOWE: Komisja Edukacji Narodowej, historia, rocznica.

³⁴ Zob. Ł. Kurdybacha, M. Mitera Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 282.

³⁵ Tamże, s. 285.

SUMMARY

In 2013 passed the 240. anniversary of the Commission of National Education (CNE), which in the years 1773 to 1794 carry out a thorough reform of the educational system in Poland. On this occasion, the article presents the genesis and characteristics of the activities most active members CNE: the chairmen and members of the Commission and the activists of the Society for Elementary Books.

KEY WORDS: National Education Commission, history, anniversary.

DANUTA KRZEŚNIAK-FIRLEJ, WALDEMAR FIRLEJ

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: Waldemar.firlej@ujk.edu.pl

Data przysłania do redakcji: 9.11.2014

Data recenzji: 14.12.2014

Data akceptacji do publikacji: 14.12.2014

Digital words... Harnessing technology to develop literacy skills in early education of children (on the example of the Polish language)

Cyfrowe słowa... Wykorzystanie technologii w rozwijaniu kompetencji językowych dzieci na etapie wczesnoszkolnym (na przykładzie języka polskiego)

Introduction

Immersion of contemporary children into digital culture is both an obvious and trivial fact nowadays. For today's young people, referred to as the *digital generation*, the internet is their natural environment and they have constant access to it. This phenomenon is presented in the research and works of Tapscott¹, Livingstone², Holmes³, as well as international and Polish reports. An average age of virtual initiation in Europe is between 7 and 11 years (in Poland – 9 years). However, the local research shows that two thirds of Polish preschoolers, aged 3 to 6, use the internet more than once a week. One web session lasts about 45 minutes. With age, frequency of contacts with the network is on the increase. 35% among 7–9 year olds (and 62% among 10–14 year olds) use the Internet on a daily basis. In the oldest group, as many as 67 percent of children have their own computer. The 7–14 age group is one of the three fastest-growing groups of net users. During the years 2007–2010, the group has increased by almost a half, and the time that the average web surfer aged 7–14 spends online, lengthened by two hours a month. The number of the so-called *heavy users*, using the net at least a few times a week,

¹ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa 2010.

² S. Livingstone, E. Helsper, *Gradations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide*, "New Media & Society" 9(4)/2007.

³ J. Holmes, *Cyberkids or Divided Generations? Characterising Young People's Internet Use in the UK with Generic, Continuum or Typological Models*, "New Media & Society" 13(7)/2011.

reached more than 80 percent in this age group (cf. Megapanel / PBI, October 2010). Children in the 7–12 age group constitute 9% of all Internet users⁴. Using the Internet is now an integral part of children's everyday life. According to the report, on average, 93% of young Internet users (9–16 years) in Europe use the network at least once a week, and 60% go online every day or almost every day (Report from the research EU Kids Online 2011)⁵. Research shows that most children exploit the network for entertainment purposes (sites with games and movies), information (search engines and directories) and communication (social networking sites and instant messaging where available), as well as education (gaining knowledge, doing homework assignments). It turns out that since the times of early childhood education, the main communicative competences have been intensified in three main areas: ludic (play and contact with others), informative (efficient and effective way of reaching information), "production" (creation, processing, publishing content). Their intensification indicates the formation of a new type of communication skills: digital literacy⁶, based on the encoding and decoding polisemiotic messages (picture, sound, word). The consequence is disavowal of words as the dominant medium of communication of thoughts (antylogocentrism).

Linguistic competences of digital children

The multiplicity of interactions carried out through the new media, the so-called "culture of participation", changes both communicators (participants of communication) and the very medium of communication – language code. In verbal activities, undertaken by children, a colloquial language dominates, which can be characterized by perceptual concreteness (preoperational, contextual and imaginary thinking), situational and immediacy of communication⁷. This variety is referred to as "written speech", because of the form of communication. However, there is lack of typical features of written language, e.g.

⁴ *Aktywność dzieci w Internecie*, [online:] <http://www.telix.pl/images/sprawozdania/raport-ekid-2-edycja.pdf>, access: 1.06.2014.

⁵ S. Livingstone, L. Haddon, A. Görzig, K. Ólafsson, *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*, London 2011.

⁶ J. Grzenia, *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa 2008.

⁷ A. Skudrzyk, J. Warchala, *Literacy of the Young Generation in a Diglossing Environment*, Katowice 2012.

obeying linguistic rules, manifestations of conceptuality (abstract thinking), formality (development of “restricted code” instead of “elaborated code” – terminology by B. Bernstein⁸. It is dangerous for mother tongue acquisition by children in a formal and standard variation. At the first stage of education children acquire a language competence, understood as the ability to use language units and rules in a correct way. They also develop their communicative competence associated with locating the message in the right context and pragmatic (sociolinguistic) one, which refers to the ability to use a language appropriately in different social situations. Therefore, the learners do operations on words, sentences and communications⁹. At the first stage, there is a gap between children’s preferred communication trends based on multimodal perception and encoding and decoding of words which become a vehicle of traditional culture in formal (school) education. It is highlighted in the research report: *Net Children. Communication skills of the youngest children*¹⁰, in which using the Internet in a creative, active and safe way is included in children’s communicative competences.

Reading, text comprehension and writing as forms revealing children’s linguistic skills – diagnosis based on Polish and international documents: the core curriculum of general education and research reports.

Learners’ language skills in the area of mother tongue at the first stage of education are determined by *The general education core curriculum for primary schools from 23 December 2008*¹¹.

In the above-mentioned document the following aspects are pointed out: “reading is understood as a simple task, that is the ability to understand, use and process texts in order to be able to gain knowledge, develop emotionally, intellectually and morally and to participate in society’s life” as well as “the ability to communicate in mother tongue and foreign language, both orally and in written

⁸ B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne sposoby kształcenia*, in: *Język i społeczeństwo*, ed. M. Głowiński, Warszawa 1980.

⁹ K. Borawska, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Białystok 2004.

¹⁰ *Dzieci sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*, ed. P. Siuda, G. Stunża, Gdańsk 2012, [online:] http://www.dzieci-sieci.pl/raport_IKM_dzieci_sieci.pdf, access: 12.04.2014.

¹¹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z 23 grudnia 2008 r.*, [online:] http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf, access: 12.04.2014.

forms”. “The ability to use information and communication technologies, including searching for and using information” is also highlighted in the document¹².

The learners finishing the first stage of school education should have the skills of using mother tongue to read, write and to use vocabulary and knowledge of the language in practice to communicate in a variety of forms and contexts. This will allow them to function properly in the society, as well as achieve success at the subsequent stages of education. Therefore, these skills are tested. Within linguistic and communicative competences, areas connected with semantic aspects of reading texts (searching for information, recognizing meaning) and critical and creative ones (processing information, interpretation, valuation, confrontation with child’s conceptual knowledge) are frequently tested. Writing, understood as the ability to communicate through a written form, is associated with embracing social principles in language use to create correct, targeted and effective messages. Thus, the attention should be focused on the receiver of the text, its purpose, genre and its content. In the process of mastering writing skills, a semantic aspect of the utterance becomes crucial. The formal side is less important. Therefore, it is assumed that the communicative and pragmalinguistic skills, whose element is the ability to read with comprehension and write (constructing written messages), are closely associated with vocabulary range and foundations of grammatical knowledge (principles). Thereby, the level of vocabulary use and practical application of grammatical rules are tested.

These aspects are included in the tools checking the level of indicated skills, such as: International Tests: PIRLS 2011 International Results in Reading (including the database from the Polish part of PIRLS 2011)¹³ as well as OBUT 2012 – Nationwide studies of third grade learners’ skills¹⁴.

The results from OBUT indicate that the Polish young learners have problems with searching for specific information in the text. Only about 46% respondents provided correct answers to all the questions, whereas 17% did only 1 out of 3 tasks in a proper way. The authors of the report recommend undertaking certain actions to develop learners’ reading skills. A slight disproportion between the results depending on the school location can be noticed. The high-

¹² *Ibidem*.

¹³ K. Konarzewski, *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*-http://www.cke.edu.pl/images/stories/0000000000000000_pirls_2011/timss_pirls_2011_raport_koncowy.pdf, access: 12.04.2014.

¹⁴ *Ogólnopolskie Badania Umiejętności Trzecioklasistów*. Raport OBUT 2012, ed. A. Pre-gler, E. Wiatrak, Warszawa 2012.

est results were achieved by the learners from schools located in big cities and the lowest ones by the learners from rural areas.

Text interpretation turned out to be even more problematic for the learners than finding specific information. Only 24% of children scored a maximum number of points, doing all the tasks from this area correctly. The biggest group, that is 29% of 3rd grade learners, achieved 3 points. More than 15% of the pupils managed to do only one task in a correct way. The analysis of text interpretation results revealed the differences between the learners from various schools. The differences between the results achieved by the learners from big cities and rural areas are more significant than in the previous task, that is finding specific information in the text.

In general, the results presented in OBUT 2012 indicate a fairly good level of learners' linguistic skills at this stage of education. In various tasks from the areas of reading, writing, application of lexis and grammar high level was revealed. The test comprised 10 tasks, for which the learners could receive maximum 27 points. 4,5% of the learners did all the tasks correctly. The pupils usually scored 24 points (8,1%) as well as 23 or 25 points (7,9% or 7,8%). However, the report authors point out, that learners' linguistic skills should be further developed in the process of primary school education.

In order to compare the outcomes, a reference to PIRLS 2011 International Results in Reading¹⁵ is made. The results show that Polish 3rd grade learners achieved 526 points on the PIRLS reading achievement scale. It is slightly above the scale centerpoint of 500, with the 28th position among 45 participating countries. Polish learners were outperformed by children from neighbouring countries, such as Slovakia, Hungary, the Czech Republic, Croatia and Russia, as well as many others. Poland was ahead of five European countries (Spain, Norway, Belgium, Romania and Malta) and 11 non-European ones. Young Poles coped better with literary texts than informative ones.

The results of the language skills of Polish children can be also discussed on the basis of the analysis of a communicative work produced by learners, that is narrative texts (stories) inspired by an external stimulus (picture). Krystyna Borawska carried out the research among 288 children from third grades in various locations (urban / rural) and with different socioeducational status of the family¹⁶.

¹⁵ PIRLS 2011 International Results in Reading, [online:] http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf, access: 12.04.2014.

¹⁶ K. Borawska, *Umiejętności językowe dziecka*, p. 220.

The following conclusions can be drawn from the discussed reports:

- third grade learners have high abilities in the areas of reading comprehension, writing (processing the text), using the lexis in a proper way and applying grammatical rules correctly¹⁷;
- majority of children fall into the average group;
- language of the examined children, regardless of the achieved level, is creative to a very limited extent¹⁸.

The researchers highlight the need to develop children's communication skills (OBUT 2012, PIRLS 2011). Developing language skills requires creating various opportunities to use the language in a variety of communication and cultural contexts. Thanks to "linguistic activity children master 'the ins and outs' of this cultural tool and gain the ability to communicate and assign meanings in the process of exploring the world"¹⁹.

The implementation of digital tools to foster linguistic literacy

Stimulation of language skills at a lower primary stage, recommended by the authors of the reports, corresponds with our suggestion to use available digital applications to develop learners' communication skills at this stage of education. The reasons of the use of new technologies are enumerated below:

- it is "compatible" with the socio-communicative preferences of children;
- it provides new attractive forms and interactive ways of different operations on the text;
- it provides a multisensory creation of texts (communications) of various kinds (literary, scientific, informative, commercial);
- it allows to add innovation to formal education in the area of acquisition of mother tongue.

In the Institute of School Education at the Jan Kochanowski University in Kielce in 2012 a pilot stage of the project "Digital words" was launched. One of the specific objectives of the project was to examine the effectiveness of ICT to develop literacy of Polish Young Learners at the first level of education. The main research problem focused on the influence of modern digital tools on the devel-

¹⁷ *Ogólnopolskie Badania Umiejętności Trzecioklasistów.*

¹⁸ K. Borawska, *Umiejętności językowe dziecka*, p. 286.

¹⁹ *Ogólnopolskie Badania Umiejętności Trzecioklasistów*, p. 137.

opment of linguistic, communicative and pragmatic competences. 58 second and third grade learners from two state primary schools located in the city of Kielce participated in the first phase of the project. The lessons taught were both traditional and modern. In the first type, the main resources were paper books. However, in the latter one, modern technologies were employed, such as: interactive whiteboard or Web 2.0 tools (e.g.: *Storybird*²⁰, *QuizRevolution*²¹, *Wordle*²² (used on the study) and *Tagxedo*, *Voicethread*, *Vocaroo*, *Voki*²³, etc).

Selected results of pilot testing covering traditional operations on texts as well as with the use of modern technology are presented below.

There is a link between traditional (paper, words dominate) and digital teaching aids used to test linguistic and communicative competences:

- in the area of linguistic competence (meaning of words, finding specific information), the differences are not significant;
- in the area of communicative and pragmatic competences, the differences are significant (*Storybird*: more words, creativity, new heroes, elements of dialogues, new threads);
- 100% of the research participants admitted that they preferred creating their own texts with the use of digital tools to traditional writing on paper;
- *Storybird* turned out to be the most valuable for 68% of the second grade learners and 83% of third grade ones;
- the learners highlighted the inspiring value of the image to create their own texts what proves the contemporary tendency to polisemiotic coding and decoding communications;
- majority of learners encountered frequent problems connected with basic digital skills, namely using the keyboard while writing their own stories in mother tongue.

To sum up, the results obtained during the pilot stage encouraged the authors to move on to the full-scale project in 2013/2014 school year. The pupils worked with all the applications for the first time, but thanks to the instructions provided by the teacher they instantly learned how to use them. The teachers

²⁰ <http://storybird.com/>

²¹ <http://www.wordle.net/>

²² <http://www.quizrevolution.com/>

²³ More informations in paper: A. Wileczek, I. Jaros, *Nowoczesne aplikacje multimedialne w kształceniu polonistycznym (etap wczesnoszkolny)*, in: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, ed. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014 (in print).

involved in the pilot phase of the project pointed out that useful functionalities of the tools, intuitive ways of using them and easy access made technology – enhanced lessons both teacher- and student-friendly environment, which allowed to increase the learning outcomes.

It should also be highlighted that harnessing digital tools in a skillful way is not only adding variety to classes and modernizing the syllabus to achieve better educational outcomes, but it is also a historical necessity forced by the “immersion” of younger generations in the digital world, which, for them, is just as natural as virtual space.

REFERENCES:

- Aktywność dzieci w Internecie*, [online:] <http://www.telix.pl/images/sprawozdania/raport-ekid-2-edycja.pdf>, access: 12.04.2014.
- Berstein B., *Socjolingwistyka a społeczne sposoby kształcenia*, in: *Język i społeczeństwo*, ed. M. Głowiński, Warszawa 1980.
- Borawska K., *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Białystok 2004.
- Dzieci sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*, (ed.) P. Siuda, G. Stunża, Gdańsk 2012, [online] http://www.dzieci-sieci.pl/raport_IKM_dzieci_sieci.pdf, access: 12.04.2014.
- Grzenia J., *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa 2008.
- Holmes J., *Cyberkids or Divided Generations? Characterising Young People's Internet Use in the UK with Generic, Continuum or Typological Models*, “New Media & Society” 13(7)/2011.
- Konarzewski K., *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, [online:] http://www.cke.edu.pl/images/stories/0000000000000000_pirls_2011/timss_pirls_2011_raport_koncowy.pdf access: 12.04.2014.
- Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K., *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*, London 2011.
- Livingstone S., Helsper E., *Gradations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide*, “New Media & Society” 9(4)/ 2007.
- Ogólnopolskie Badania Umiejętności Trzecioklasistów. Raport OBUT 2012*, ed. A. Pregler, E. Wiatrak, Warszawa 2012.
- PIRLS 2012 International Results in Reading*, [online:] http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf, access: 12.04.2014.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z 23 grudnia 2008 r.*, [online:] http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf, access: 12.04.2014.

- Skudrzyk A., Warchala J., *Literacy of the Young Generation in a Diglossing Environment*, Katowice 2012.
- Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa 2010.
- Wileczek A., Jaros I., *Nowoczesne aplikacje multimedialne w kształceniu polonistycznym (etap wczesnoszkolny)*, in: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, ed. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014 (in print).

SUMMARY

In the paper the outcomes of Polish learners in the area of reading literacy with reference to selected international (PIRLS 2011) and national (Study of the Third Grade Learners' Basic Skills 2010, 2011 and Nationwide Study of the Third Grade Learners' Skills 2012) research results are presented. However, the main aim of the paper is to present some ways of integrating digital tools to foster literacy skills (reading in particular) in early childhood education, and, thus, to support the acquisition of mother tongue. The focus is on developing creativity since this is one of the areas in which learners achieved the lowest results in nationwide studies. Examples of creative, interactive and multisensory ways of learning and enriching the linguistic resources (e.g.: *IWB*, *Storybird*, *Wordle*, *Tagxedo*, *Voicethread*, *Vocaroo*, *Voki*), are referred to. Selected digital tools have been tested by UJK students while teaching lessons to second and third grade learners of primary school. The use of modern technology to develop literacy competence is at the pilot stage. The complete research results revealing the effectiveness of technology-enhanced teaching / learning process in the discussed area will be available in one year.

KEY WORDS: digital words, technology, literacy skills, early education.

STRESZCZENIE

Głównym zadaniem niniejszej pracy jest wskazanie na kilka sposobów integrowania narzędzi cyfrowych w celu rozwijania umiejętności czytania i (w szczególności) pisania w edukacji wczesnoszkolnej. Autorki czynią to w kontekście wyników badań międzynarodowych (PIRLS 2011) i krajowych (m.in. OBUT 2011, 2012) uczniów wczesnej edukacji, w których wskazuje się na niedostatki w zakresie kompetencji tekstotwórczych, związanych z twórczym przetwarzaniem informacji. Autorki stawiają hipotezę, że wybrane aplikacje i narzędzia multimedialne (np. *IWB*, *Storybird*, *Wordle*, *Tagxedo*, *Voicethread*, *Vocaroo*, *Voki*) przyczyniają się do przyrostu kompetencji komunikacyjnej, głównie w zakresie kreatywnego tworzenia i przetwarzania tekstu tudzież wzbogacenia zasobów językowych. Wybrane narzędzia cyfrowe zostały eksperymentalnie przetestowane przez studentów UJK podczas zajęć w klasie drugiej

i trzeciej szkoły podstawowej. Wyniki uzyskane na podstawie testów prowadzonych metodą tradycyjną i za pomocą narzędzi multimedialnych wskazują z jednej strony na pobudzenie kreatywności uczniów w zakresie tworzenia własnego tekstu, a z drugiej obrazują przychyłność i zainteresowanie uczniów e-generacji wskazanymi metodami pracy, co może znacznie uefektywnić proces kształcenia nie tylko w obszarze akwizycji języka ojczystego.

Zastosowanie nowoczesnej technologii w celu rozwijania kompetencji czytania i pisania jest na etapie pilotażu. Pełne wyniki badań, wskazujących na skuteczność procesu nauczania / uczenia się wspomaganego technologią w omawianym obszarze, będą dostępne po zakończeniu badań.

SŁOWA KLUCZOWE: cyfrowe słowa, technologie, kompetencje językowe, wczesna edukacja.

Zadania i kompetencje nauczyciela języka obcego w kształceniu integracyjnym: model sylwetki idealnej w ujęciu spedydaktyczno-pedeutologicznym

Foreign language teacher's tasks and competences in inclusive education
– the ideal profile from a SEN-didactic-pedeutological perspective

Wprowadzenie

Nauczyciel języka obcego pracujący z dziećmi uczęszczającymi do klas integracyjnych pełni wielorakie funkcje, przekraczające zadania nauczyciela w szkole ogólnodostępnej. Poza wiedzę merytoryczną w zakresie danego języka i przygotowaniem dydaktycznym, nauczyciel w kształceniu integracyjnym powinien charakteryzować się chociaż podstawowym czytaniem i doświadczeniem z obszaru specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE). Ponadto, kluczowe wydają się pozytywne postawy oraz umiejętność zachowania się w klasie, w której część uczniów przejawia SPE, co niewątpliwie wpływa na dynamikę i formy pracy w danej grupie.

Wiedza i przygotowanie nauczycieli do pracy w klasie integracyjnej – przegląd badań

Uczniowie z niepełnosprawnością w rozumieniu prawa oświatowego

Wśród dzieci uczęszczających do klas integracyjnych wyróżnić można grupę osób z orzeczeniami do kształcenia specjalnego wydanymi przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne ze względu na niepełnosprawność różnego typu. Z uwagi na różnorodność przyjmowanych kryteriów, niepełnosprawność jest pojęciem wieloznacznym i bywa szeroko

definiowana. Jak zauważa Karpińska-Szaj¹, obecnie odchodzi się od używania terminów, które mogą kojarzyć się pejoratywnie, jak *inwalidztwo* czy *bycie sprawnym inaczej*, przy czym nazwa *osoba niepełnosprawna* ustępuje miejsca określeniu *osoba z niepełnosprawnością*. W kontekście edukacji i w rozumieniu prawa oświatowego² uczniowie niepełnosprawni, to uczniowie:

- a) niesłyszący,
- b) słabosłyszący,
- c) niewidomi,
- d) słabowidzący,
- e) z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją,
- f) z upośledzeniem umysłowym,
- g) z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera,
- h) z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Widzimy zatem, że prawo oświatowe ujmuje uczniów niepełnosprawnych z uwagi na rodzaj deficytów, a więc w kategoriach diagnostycznych.

Wiedza nauczycieli na temat niepełnosprawności

Jak wynika z badań, wbrew społecznym oczekiwaniom wiedza nauczycieli na temat niepełnosprawności jest przerażająco niska. Ponad 15% badanych nauczycieli uważa, że niepełnosprawność dziecka może być karą za grzechy rodziców, przy czym aż 86% przyznaje się do nieumiejętności zachowania się w obecności osoby niepełnosprawnej³. Jednocześnie połowa respondentów nie dostrzega znaczenia informacji na temat psychicznego i fizycznego rozwoju uczniów⁴. Brak wiedzy w tym zakresie jest ryzykowny i może prowadzić do podejmowania niewłaściwych działań dydaktyczno-wychowawczych. Sama, będąc glottodydaktykiem oraz pedagogiem wczesnoszkolnym, uważam po-

¹ K. Karpińska-Szaj, *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*, Poznań 2013, s. 17.

² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2012 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz.U. Nr 228, poz. 1490 z późn. zm.).

³ Por. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, red. E. Zawadzka-Bartnik, Kraków 2010, s. 64.

⁴ Tamże.

wyższe statystyki za zatrważające. Nauczyciele w Polsce od zawsze stanowili elitę intelektualną i cieszyli się sporym poważaniem. Skoro ta wykształcona część społeczeństwa posiada tak niską wiedzę na temat niepełnosprawności, jaki jest poziom świadomości powszechnej? Pozostawiam to pytanie pod dalszą rozważę, przytaczając postawioną przez Gajdzicę⁵ tezę, że wiedza potoczna staje się często ważniejszym regulatorem praktyki edukacyjnej. Podobnie twierdzi Doroszevska⁶, podkreślając, że osoby zaangażowane w realizację integracji pełnią funkcję „zwierciadła społecznego”, które informuje ich „kim są, jacy są, jacy powinni być”.

Postawa nauczycieli wobec idei integracji

W odniesieniu do samej integracji 82% nauczycieli oraz 86% studentów kierunków nauczycielskich jest przekonana o jej słuszności w związku z korzyściami z niej wynikającymi dla dzieci. Tylko nieliczni badani dostrzegają pożytek dla samych siebie, jakim może np. być rozwijanie własnego warsztatu metodycznego poprzez samokształcenie⁷. Pozytywne nastawienie do integracji deklaruje 78% badanych nauczycieli, mimo że z tą formą zetknęło się zaledwie 7% z nich⁸. Sondaż diagnostyczny połączony z techniką ankiety przeprowadzony przez Karwowską różni się nieco od uprzednio przytoczonych badań Lewickiego, ukazując podzielone zdania nauczycieli co do słuszności idei integracji: 54,7% kadry pedagogicznej zdecydowanie aprobuje i widzi zasadność kształcenia integracyjnego, 38% nie do końca jest do niej przekonanych, natomiast 7,3% osób kategorycznie stwierdziło, że integracja jest pomyłką⁹. Wciąż jednak są to statystyki, w moim mniemaniu, raczej optymistyczne. Pozytywne nastawienie do integracji oraz dostrzeganie korzyści z niej płynących dla uczniów jest dobrym gruntem do zasiewania ziaren wiedzy specjalistycznej. Wiadomości na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych podparte aprobującym stosun-

⁵ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków 2011, s. 73.

⁶ J. Doroszevska, *Pedagogika specjalna*, t. 1, Wrocław–Warszawa–Kraków–Łódź 1989, s. 470.

⁷ Por. *Nauczyciel języków*, s. 65.

⁸ Tamże, s. 70.

⁹ M. Karwowska, *Problemy edukacji integracyjnej w opinii kadry pedagogicznej*, w: *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2009, s. 161.

kiem do idei edukacji integracyjnej dają podstawę do pomyślnych rokowań na przyszłość.

W jednym ze swoich artykułów Parys¹⁰ przedstawia postawy i opinie określonych grup społecznych (uczniów, nauczycieli, rodziców) wobec kształcenia integracyjnego na przestrzeni lat 1977–2006. Na podstawie przywołanych przez Parys wyników badań wynika, że „jednym z czynników sprzyjających kształtowaniu i utrwalaniu pozytywnych postaw wobec idei i praktyki nauczania osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych i osób pełnosprawnych może być bezpośrednie doświadczenie”, przy czym „im bliżej kształcenia integracyjnego [znajdują się badani], tym bardziej pozytywne opinie na jego temat wyrażają”¹¹. Zainteresowanych zachęcam do sięgnięcia do przywołanej publikacji.

Kompetencje nauczyciela języka obcego w ujęciu definicyjnym

Potoczne rozumienie pojęcia kompetencji różni się od pedagogicznego ujęcia. W zaznaczeniu potocznym przez kompetencję rozumie się „umiejętność, kwalifikacje i uprawnienia do wykonywania zadań w określonej dziedzinie, w tym pracy zawodowej”¹². W pedagogice pojęcie kompetencji określane jest jako „zdolność do samorealizacji będąca głównie rezultatem efektywnego uczenia się”¹³. W ujęciu szczegółowym, kompetencje nauczyciela to „umiejętności uprawniające do wykonywania zawodu nauczyciela, na które składają się kompetencje ogólne – poziom wiedzy ogólnej, kompetencje zawodowe – związane z organizacją i kierowaniem procesem nauczania-uczenia się oraz kształtowaniem charakterów i postaw uczniowskich, oraz kompetencje moralno-etyczne”¹⁴. Przyglądając się przytoczonym definicjom słownikowym, skonstatować należy, że nauczyciel to osoba odpowiednio przygotowana do pracy dydaktyczno-wychowawczej, posiadająca określone kompetencje nieodzowne w pracy z drugim człowiekiem i nieustannie dążąca do samorozwoju oraz szlifowania własnych umiejętności. Jak podaje *Słownik pedago-*

¹⁰ Zob. K. Parys, *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2009, s. 233–278.

¹¹ Tamże, s. 239.

¹² C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 82.

¹³ Tamże.

¹⁴ M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2013, s. 157.

giczny¹⁵, od współczesnego nauczyciela oczekuje się, by poza przekazywaniem i sprawdzaniem wiedzy w zakresie danego przedmiotu, spełniał trzy podstawowe funkcje: wychowawczą, dydaktyczną i opiekunczą. Wymaga się, żeby:

- był specjalistą w zakresie nauczanego przedmiotu;
- umiejętnie korzystał z nowoczesnej technologii;
- przestrzegał podstawowych zasad moralno-etycznych;
- stanowił wzór godny naśladowania przez podopiecznych;
- ustawicznie doskonalił swoje kwalifikacje;
- pełnił funkcje animatora edukacyjno-kulturalnego,
- był doradcą i opiekunem.

Umiejętności metodyczno-organizacyjne nauczycieli języków obcych

Wymienione w powyższej sekcji artykułu kompetencje dotyczą nauczycieli w ogóle, niezależnie od nauczanego przedmiotu, są zatem aktualne również w odniesieniu do nauczycieli języków obcych (JO). Z uwagi na specyfikę nauczania JO, powyższy zestaw poszerzyć należy o następujące umiejętności metodyczno-organizacyjne¹⁶:

- używanie instrukcji zrozumiałych dla ucznia (przy używaniu języka obcego przez większość czasu lekcyjnego);
- angażowanie ucznia interesującymi go tematami i zadaniami poprzez różnorodne techniki nauczania;
- uruchamianie oraz integrowanie na zajęciach czterech sprawności (tak receptywnych – słuchania i czytania, jak i produktywnych – mówienia i pisanie);
- stwarzanie dobrej atmosfery w taki sposób, aby żaden uczeń nie obawiał się demobilizującej krytyki, nie czuł się dyskryminowany, ani nie miał zahamowań w wypowiedzaniu się;
- kreowanie okazji do współpracy uczniów przy użyciu języka w procesie społecznym;
- stwarzanie uczniom możliwości poznawania zagadnień pozajęzykowych przez pryzmat języka obcego, dając im okazję do rozwoju osobowości.

¹⁵ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik*, s. 114.

¹⁶ M. Badecka-Kozikowska, *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*, Warszawa 2008, s. 9, 10.

Zaprezentowana lista nie jest zamknięta. Jest ona raczej nakreśleniem pewnych umiejętności, jakie każdy nauczyciel języka obcego winien posiadać, niezależnie od szczebla edukacyjnego, na jakim pracuje. Nie są one jednak wystarczające w kontakcie z klasami integracyjnymi.

Zadania i kompetencje nauczyciela języka obcego w kształceniu integracyjnym

Nauczyciel języka obcego, podobnie jak inni, zobowiązany jest do współdziałania w zakresie organizacji i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Jego zadaniem jest dostosowanie wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej oraz przyjętego w szkole programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia na podstawie orzeczenia oraz ustaleń zawartych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET)¹⁷. Aby jednak móc dostosować wymagania do indywidualnych możliwości uczniów, nauczyciel JO musi posiadać chociaż podstawową wiedzę w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz poszczególnych zaburzeń rozwojowych. Niestety, rzeczywistość pokazuje, że większość absolwentów kierunków filologicznych posiadających przygotowanie pedagogiczne do pracy w szkole ogólnodostępnej niekoniecznie posiada odpowiednie przygotowanie metodyczne do pracy w oddziałach integracyjnych, choć z formalnego punktu widzenia ich kwalifikacje są wystarczające¹⁸. Idealny nauczyciel języka obcego pracujący w klasie integracyjnej to taki, który ową wiedzę nabywa i nie zaprzestaje w pogłębianiu jej. Za swój początkowy stan niewiedzy nie obarcza uczelni czy dyrekcji szkoły, lecz sam stara się wychodzić naprzeciw aktualnym potrzebom podopiecznych poprzez samokształcenie. Konfrontuje zdobytą wiedzę naukową ze stopniowo nabywanym doświadczeniem. Konsultuje się z rodzicami, wychowawcą, pedagogiem oraz specjalistami. Traktuje uczniów podmiotowo, nie masowo.

¹⁷ M. Jas, M. Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010, s. 84–87.

¹⁸ W. Król, *Przygotowanie absolwentów kierunków filologicznych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, w: *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań. Tom 1. Edukacja XXI wieku*, red. N. Starik, A. Zduniak, Poznań 2012, s. 335, 336.

Kluczowe kompetencje nauczyciela

Jak wynika z przytoczonej definicji kompetencji nauczyciela, są one umiejętnościami koniecznymi do efektywnego wykonywania zawodu nauczyciela. Spośród nich Hamer¹⁹ wyróżnia trzy kluczowe:

- specjalistyczne – wiedza i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu (tutaj: biegłość w zakresie danego języka obcego), które są doskonałe w codziennej praktyce;
- dydaktyczne – obejmujące m.in. wrodzone predyspozycje, umiejętność przygotowania się nauczyciela do prowadzenia zajęć, operacjonalizacji celów czy nawiązania do sposobu uczenia się uczniów;
- psychologiczne – pozytywne nastawienie do ludzi, umiejętność efektywnej komunikacji, zdolność motywowania innych do pracy oraz budowania zgranego zespołu z przypadkowej grypy uczniów, elastyczność w dostosowywaniu własnego stylu kierowania do stopnia dojrzałości wychowanków.

Owe kompetencje stanowią istotny, choć niewystarczający czynnik warunkujący skuteczność edukacji w warunkach i atmosferze inkluzji. Jak czytamy u Rozenbajgier²⁰, podstawowym warunkiem integracji w środowisku szkolnym jest akceptacja przez nauczycieli dzieci z SPE i ich nauczania z ich rówieśnikami, których rozwój przebiega prawidłowo. Mowa jest tu o holistycznej akceptacji ucznia z zaburzeniami jako człowieka mającego – jak każdy z nas – słabe i mocne strony. Pozwala to na głębsze rozumienie siebie nawzajem oraz otwiera nowe możliwości dydaktyczno-wychowawcze.

Współcześnie pożądane kompetencje nauczycieli

Wraz z zachodzącymi przemianami społecznymi oraz zmieniającą się rzeczywistością edukacyjną oczekuje się od nauczycieli nieustannego rozwoju pociągającego za sobą nabywanie nowych kompetencji, na które być może w przeszłości nie było szczególnego „zapotrzebowania”. Słowo *zapotrzebowanie* może kojarzyć się z rynkiem konsumenckim, jednak jego użycie nie

¹⁹ M. Rozenbajgier, *Powodzenie edukacyjne uczniów niepełnosprawnych kształconych w systemie integracyjnym*, Kraków 2006, s. 56, 58.

²⁰ Tamże, s. 58.

powinno dziwić, gdyż obecnie coraz częściej mówi się o edukacji odpowiadającej na (po)szczególne potrzeby uczniów, jak również ich opiekunów. Zdaniem Banacha²¹, współcześnie zwraca się szczególną uwagę na następujące kompetencje nauczycieli:

- umiejętność indywidualizacji i personalizacji;
- zdolność przechodzenia od postawy pewności naukowej do poszukiwania bądź tworzenia wiedzy;
- postawę empatii, dialogu, negocjacji, otwierania się na zmiany społeczno-edukacyjne oraz potrzeby uczniów.

W kontekście kształcenia integracyjnego kompetencje przytoczone przez Banacha wydają się być nieodzowne. Indywidualizacja procesu nauczania jest obecnie wymogiem ministerialnym, zdolność poszukiwania wiedzy jest konieczna do samorozwoju oraz efektywnego odpowiadania na potrzeby uczniów, natomiast wyżej wymienione postawy stanowią punkt wyjścia, by rozważania na temat integracji były w ogóle możliwe. Należy pamiętać, że praca filologa w klasie integracyjnej nie polega wyłącznie na nauczaniu języka obcego, ale również – a może przede wszystkim – powinna być oddziaływaniem wychowawczo-usprawniającym.

Specyficzne zadania nauczyciela języka obcego w kształceniu zintegrowanym

Jednym z głównych wyzwań stojących przed nauczycielem pracującym z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym jest przygotowanie ich do nauki przedmiotowej na kolejnych szczeblach. Zajęcia z języka obcego są często namiastką tego, co czeka ich w nie tak odległej przecież przyszłości. Istotną kształcenia zintegrowanego (nie integracyjnego!) jest edukacja bez wyodrębnionych przedmiotów szkolnych, prowadzona przez wychowawcę – nauczyciela wiodącego. Choć po nabyciu wymaganych uprawnień może on prowadzić lekcje z języka obcego, to najczęściej wciąż pozostaje to rolą wykształconego filologa. W takiej sytuacji lekcje JO są często jednymi z nielicznych – obok np. religii /etyki, wyodrębnionymi w planie zajęć, trwającymi ustawowo 45 minut. Pierwsze doświadczenia są najważniejsze, dlatego filolog – jeden z pierwszych nauczycieli „przedmiotowców” – powinien być świadomy swojej roli i starać się możliwie

²¹ C. Banach, *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 549.

najładniej przeprowadzić swoich uczniów od świata zabawy do świata wytrwałej nauki i pracy. Misiorna²² wyróżnia następujące zdania specyficzne pedagogów klas I–III szkoły podstawowej:

- pomoc w odkryciu sensu, zrozumieniu tego, co znaczy być i uczyć się w szkole;
- poznanie zasobów dziecka, znalezienie miejsca, w którym jest mu najbliższe do szkolnych wymagań, i rozpoczęcie pracy od tego właśnie miejsca.

W odniesieniu do wczesnoszkolnego kształcenia integracyjnego, jak również do wcześniejszych rozważań niniejszego opracowania, wymienione przez Misiornę zadania wydają się być jak najbardziej aktualne. Poznanie zasobów dziecka jest konieczne do zidentyfikowania obszarów, na których można bazować, od których powinno się rozpocząć pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz opinie wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne nie powinny zawierać wyłącznie enumeracji ułomności czy ograniczeń pacjenta, ale także wyróżniać sfery, w których indywiduum rozwija się prawidłowo, bądź których wspomaganie pozytywnie oddziałuje na pozostałe. Stąd tak ważna u nauczycieli jest umiejętność ich odczytywania, znajomość specjalistycznej terminologii. Opracowanie osiągalnych celów edukacyjno-terapeutycznych nie jest możliwe bez holistycznego poznania danego dziecka.

Model kompetencji nauczyciela klasy integracyjnej w ujęciu spedydaktycznym

Opracowując model kompetencji nauczyciela klasy integracyjnej, Bąbka²³ podzielił je na:

- specyficzne – wynikające ze swoistych właściwości wychowania i nauczania uczniów pełno- i niepełnosprawnych, obejmujące wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej, psychologii klinicznej oraz liczne umiejętności diagnostyczne czy wychowawczo-dydaktyczne;
- niespecyficzne – interpersonalne i innowacyjne.

²² E. Misiorna, *Ocenianie szkolne w kontekście zmian edukacyjnych w klasach I–III*, w: *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwierski, Kraków 2000, s. 349–350.

²³ J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Poznań 2001, s. 98.

O ile te pierwsze wydają się być zrozumiałe, o tyle niespecyficzne wymagają krótkiego komentarza, moim zdaniem bowiem są one filarami integracji na miarę XXI wieku – szkieletem, na który nakłada się kompetencje niespecyficzne. Bez odpowiednio rozwiniętych zdolności interpersonalnych nie można mówić o pracy z drugim człowiekiem. Pewne strategie są rzecz jasna wyuczalne, jednak empatyczna postawa w połączeniu z otwartym umysłem i „otwartymi ramionami” to cnoty oczywiste i niezaprzeczalne, choć paradoksalnie coraz rzadziej spotykane we współczesnym społeczeństwie. Odnośnie do innowacji, wiąże się ona ze wspomnianą otwartością umysłu i poszukiwaniem nowych rozwiązań. Określana przeze mnie mianem **spedydaktyki** – dydaktyka języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – jest właśnie takim podejściem do pracy w klasie integracyjnej. **Spedydaktyka języków obcych**, jako dział glottodydaktyki, zajmuje się nauczaniem JO podpartym wiedzą na temat potrzeb rozwojowo-edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów z zaburzeniami o szerokim spektrum. Spedydaktyka wychodzi od ortodydaktyki, która – jak podaje *Słownik pedagogiczny*²⁴ – jest „działem dydaktyki zajmującym się ustalaniem ogólnych celów, zasad i przebiegu kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych z odchyleniami od normy”. Oznacza to, że teoretycy i empirycy nauczania języków obcych stają przed nie lada wyzwaniem związanym z opracowaniem jak najskuteczniejszych metod pracy z uczniami z odchyleniami od szeroko rozumianej normy. Obszar ten nie został jeszcze dostatecznie zgłębniony i wymaga przeprowadzenia licznych badań, konfrontacji założeń teoretycznych z pogranicza pedagogiki specjalnej czy terapii psychopedagogicznej z glottodydaktyczną praktyką szkolną.

Wielorakie zadania nauczyciela języka obcego w klasie integracyjnej – podsumowanie

Jak można wnioskować z przedstawionych rozważań, zadania nauczyciela języka obcego w klasie integracyjnej są wielorakie. Kuratorium Oświaty w Gdańsku²⁵ opublikowało artykuł dostępny online, w którym zaprezentowany został zestaw trzech głównych zadań nauczyciela przedmiotu w takiej klasie, obejmujący:

²⁴ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik*, s. 127.

²⁵ Kuratorium Oświaty w Gdańsku, *Zadania nauczyciela przedmiotu (przedmiotowca, wiodącego) w klasie integracyjnej*: <http://www.kuratorium.gda.pl/index.php?c=208&d=1145> (dostęp: 5.11.2013).

- zadania edukacyjne – związane ze zdobywaniem konkretnej wiedzy i umiejętności szkolnych przez ucznia z orzeczeniem PP podczas lekcji;
- zadania integrujące – związane z integrowaniem uczniów i nauczycieli w obrębie danej klasy oraz całej społeczności szkolnej;
- zadania wychowawcze – związane z przekazywaniem uczniom i ich rodzicom ogólnoludzkich wartości, w tym ujętych w szkolnym programie wychowawczym.

W ramach podsumowania niniejszej sekcji opracowania należy podkreślić, że rozwijanie szerokich kompetencji kadry pedagogicznej, w tym nauczycieli języków obcych, nie powinno zostać scedowane wyłącznie na nich samych. Zdaniem Popławskiej i Sierpińskiej²⁶ – które podzielam – przygotowanie nauczycieli do kształcenia w systemie integracyjnym powinno być procesem obejmującym m.in.:

- szkoleniowe rady pedagogiczne dotyczące integracji;
- przygotowanie z zakresu metod wspomagających;
- kursy, szkolenia, warsztaty z zakresu nauczania i wychowania integracyjnego;
- nawiązanie kontaktu z doradcami metodycznymi kształcenia specjalnego;
- nawiązanie kontaktu z [innymi] placówkami integracyjnymi (np. poprzez wizyty koleżeńskie, hospitacje zajęć);
- utworzenie grupy wspomagającej na najbliższym terenie [w najbliższym rejonie / gminie], w której skład wchodziłoby nauczyciele uczący w klasach integracyjnych [z różnych szkół].

Speck²⁷ dostrzega potrzebę większej liczby kadr nauczycielskich o zróżnicowanych kwalifikacjach, co związane jest m.in. z różnorodnością szczególnych i indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Wsparcie w tym zakresie w formie szkoleń i konsultacji jest wskazane.

Podsumowanie i implikacje pedeutologiczne

Kompetencje nauczycieli, zdobywane także w drodze samokształcenia, jak również ich cechy osobowościowe oraz odgrywane role, stanowią jedne z centralnych punktów zainteresowania pedeutologii²⁸. Owe cechy mają bowiem

²⁶ M. Rozenbajgier, *Powodzenie edukacyjne*, s. 53.

²⁷ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Gdańsk 2013, s. 50.

²⁸ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik*, s. 133.

znaczny wpływ na proces kształcenia i wychowania uczniów, powinny więc spełniać oczekiwania społeczne²⁹.

Niniejsze opracowanie pozwolę sobie zakończyć wnioskami zaczerpniętymi ze strony głównej wspomnianego już Kuratorium Oświaty w Gdańsku³⁰, które określa, że nauczyciel przedmiotowy podejmujący pracę w klasie integracyjnej powinien posiadać:

- choć podstawowy zakres wiadomości o dzieciach niepełnosprawnych;
- pewien zasób wiedzy o sposobach, formach i metodach pracy w klasie integracyjnej;
- pozytywne podejście emocjonalne do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz cechy charakteru takie jak: cierpliwość, wytrwałość, pogodne usposobienie, dobra kontrola emocjonalna;
- przekonanie o wartości integracyjnego nauczania i wychowania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej z ich pełnosprawnymi rówieśnikami.

Z uwagi na rosnący odsetek dzieci zdiagnozowanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne podejmowanie dyskusji na temat zdań i kompetencji nauczycieli języków obcych w kształceniu integracyjnym jest niezmiernie istotne. Clou integracji jest uwzględnianie heterogeniczności grupy oraz poszczególnych SPE uczniów z jednej strony, a z drugiej nieunikniona konieczność pracy ze wszystkimi uczniami jednocześnie³¹. Pożądane jest poruszanie omawianej przeze mnie tematyki już podczas zajęć ze studentami, by ukazać im specyfikę pracy w klasie integracyjnej, uwrażliwić ich na potrzeby dzieci oraz przekazać chociaż podstawową wiedzę na temat najczęściej występujących SPE w taki sposób, by w przyszłej pracy dzielnie i świadomie stawili czoła codziennym trudnościom.

BIBLIOGRAFIA:

- Badecka-Kozikowska M., *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*, Warszawa 2008.
- Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Poznań 2001.
- Banach C., *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.

²⁹ M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki*, s. 258.

³⁰ Tamże.

³¹ W. Król, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych na lekcji języka obcego*, „Hejnał Oświatowy” 2012, nr 1/109, s. 3, 4.

- Doroszevska J., *Pedagogika specjalna. Tom 1*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Łódź 1989.
- Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków 2011.
- Jas M., Jarosińska M., *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010.
- Karpińska-Szaj K., *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*, Poznań 2013.
- Karwowska M., *Problemy edukacji integracyjnej w opinii kadry pedagogicznej*, w: *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2009.
- Król W., *Przygotowanie absolwentów kierunków filologicznych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, w: *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań. Tom I. Edukacja XXI wieku*, red. N. Starik, A. Zduniak, Poznań 2012.
- Król W., *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych na lekcji języka obcego*, „Hejnał Oświatowy” 2012, nr 1/109.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2013.
- Kuratorium Oświaty w Gdańsku, *Zadania nauczyciela przedmiotu (przedmiotowca, wiodącego) w klasie integracyjnej*, <http://www.kuratorium.gda.pl/index.php?c=208&d=1145> (dostęp: 05.11.2013).
- Misiorna E., *Ocenianie szkolne w kontekście zmian edukacyjnych w klasach I-III*, w: *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwierski, Kraków 2000.
- Parys K., *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów konferencyjnych*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2009.
- Rozenbajgier M., *Powodzenie edukacyjne uczniów niepełnosprawnych kształconych w systemie integracyjnym*, Kraków 2006.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2012 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. Nr 228, poz. 1490 z późn. zm.).
- Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Gdańsk 2013.
- Zawadzka-Bartnik E., *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Kraków 2010.

STRESZCZENIE

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie mnogości zdań i pożądanych kompetencji nauczyciela języka obcego (JO) w kształceniu integracyjnym z punktu widzenia spedydaktyczno-pedeutologicznego. Spedydaktyka języków obcych, pojęcie ukute

przez autorkę, jest działem glottodydaktyki zajmującym się nauczaniem języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), biorącym pod uwagę znaczenie roli nauczyciela w procesie nauczania i wychowania. Funkcje pełnione przez nauczyciela JO w oddziale integracyjnym istotnie przekraczają jego zadania w klasie ogólnodostępnej. Poza wiedzą merytoryczną w zakresie danego języka oraz przygotowaniem dydaktycznym, nauczyciel w kształceniu integracyjnym powinien charakteryzować się chociaż podstawowym czytaniem i doświadczeniem z obszaru SPE. Ponadto, kluczowe wydają się pozytywne postawy oraz umiejętność zachowania się w heterogenicznej klasie, co niewątpliwie wpływa na dynamikę i formy pracy w danej grupie.

SŁOWA KLUCZOWE: SPEdydaktyka języków obcych, kompetencje nauczyciela języka obcego, kształcenie integracyjne, specjalne potrzeby edukacyjne.

SUMMARY

Foreign language teachers working with children in an inclusive setting perform multiple roles, exceeding the tasks of teachers in mainstream schools. Apart from factual knowledge, linguistic proficiency and didactic preparation, teachers in inclusive education should be characterized by, at least, basic awareness and experience in the sphere of Special Educational Needs (SEN). Moreover, positive attitudes and the ability of behaving methodologically adequately in the classroom seem to be key components influencing the dynamics and the forms of work in a given group. SENdidactics of Foreign Languages, a term which the author came up with, is a branch of glottodidactics dealing with teaching foreign languages to children with SEN which is underpinned with the knowledge of developmental-educational needs as well as psychophysical capabilities of students with disorders from a broad spectrum. The following paper describes foreign language teachers' tasks and competences in inclusive education from a sendidactic-pedagogical perspective. It aspires to present an ideal profile of an inclusive foreign language teacher.

KEY WORDS: SENdidactics of Foreign Languages, foreign language teacher's competences, inclusive education, special educational needs.

Therapy model of supporting social performance of children with developmental deficiencies

Model terapii wspomagającej funkcjonowanie dziecka z deficytami rozwojowymi w środowisku wychowawczym

Introduction

Multidisciplinary support for children aged 3 with diagnosed developmental deficiencies is an important issue both for teachers, educators and all who are involved in the process of upbringing young generation. This also refers to parents as being a guardian is not just taking care, a responsible parenthood is also ensuring a child the best opportunities to develop their inborn potential. Each child develops at a different pace and therefore every child needs an individual approach. In the article the author presents the model of holistic work with children from the third year of age consisting of therapeutic work combined with family cooperation. The author will also present the results obtained by 153 children enrolled into the project, conducted by Miejski Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych in Kielce in pedagogy field.

Therapy model – theoretical implications

Therapy model of work with children who show developmental deficits from the third year of age is based on a holistic approach to child's development and their family environment.

Holistic approach concerning a child is a contemporary pedagogical guidance of a multidisciplinary dimension and involves comprehensive approach to child's development. It takes into account the totality of interactions, both external and internal ones that influence child's behavior. The range of conditions associated with the development of a young

person are both genetic, environmental, institutional, and include self-activity of the child with a specificity of their personality. These factors determine the way in which the child is functioning in a social environment. At the same time the emergence of difficulties in adapting to the requirements of the child's educational environment created by adaptive processes can hinder a child to operate efficiently in the social environment. However, early intervention and supporting the child in their development from the earliest stage can decisively increase its development and reduce areas that cause difficulties.

How the child operates in the social area is dependent on a combination¹ of factors such as: thinking, speech, motor skills, cognitive functions, social-emotional functioning and the environment in which the child lives (Fig. 1). These factors mutually condition, interact and complement each other. In different periods of life, their impact is different but they affect – indirectly or directly each other, which is reflected in the functioning of the child.

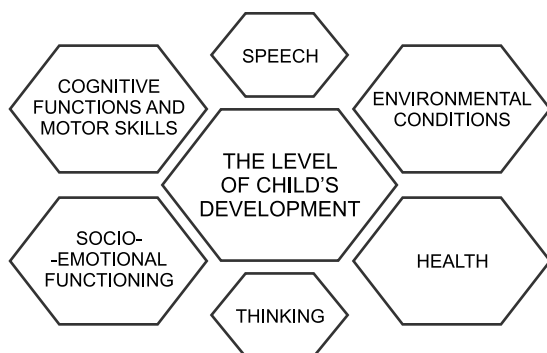


Figure 1. Factors influencing child's development

To help a child in effective participation in the social environment, a teacher or a therapist should consider all of these elements as their importance in the process of upbringing a child is huge.

A child's early home environment has a profound effect on their well-being. A supportive parents, who engage time in the process of upbringing a child can help their kid to achieve their full developmental potential while a problematic

¹ J. Półrola-Góral, *Model strukturalny rozwoju dziecka. Diagnoza funkcjonalna. Zarys koncepcji*, Biuletyn pedagogiczny nr 3 i 4, „Innowacyjny model pracy z dzieckiem od 3-go roku życia – analiza efektów prowadzonych działań terapeutycznych”, Kielce 2013, s. 3.

home environment can disrupt this process and interfere their development. Child's health including physical, mental and social well-being also determine the way the child is going to function in the social background. The ability to communicate with others and the level of speech performance is the next aspect that contributes to the manner how the child will feel among others.

One should remember that developmental disorders do not appear suddenly, the children have already had them and they have simply not been detected or were neglected, as no therapeutic work has been taken in time. The disorders include all areas of child development: communicational, emotional, social and motoric functioning.

The main focus area in the research² was to examine if the development of key competences in the period from the third to sixth year old at children who have had developmental deficiencies diagnosed at the age of 3 in the field of psychological, sensory integration, speech and pedagogical teaching improve their functioning in the environment.

On that basis the main hypothesis was formulated, according to which it can be presumed that early therapeutic intervention with a multi specialist support will improve the functioning of the child at the stage of completion the primary education level.

Screening tests

All children who took part in the therapeutic sessions revealed developmental deficits which were defined by specialists during screening tests. The aim of the screening tests conducting in 2011 was to assess the socio-emotional development of three years old children attending kindergartens in Kielce (with use of psycho-pedagogical screening tests), and the assessment of the level speech development (with use of speech and language screening tests). Screening tests were conducted among 1253 children aged from 3.0 to 3.11 years. In this group there were 638 (51%) girls and 615 boys (49%). Out of those diagnosed children 153 who gained the lowest results were qualified to participate in the

² Research conducted in 2012–2014 in Miejski Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych in Kielce for N = 153 within the project called Career Academy for 3 years old children who have had delays and developmental disorders diagnosed in screening tests. The project was entirely funded by the European Union.

therapeutic sessions in the field of psychological, sensory integration, speech and pedagogical trainings.

To help any child overcome their problems, caused by developmental deficiencies and disorders, a reliable diagnosis is indispensable, which can describe the reasons of the problem but from the developmental perspective as only such a profound diagnosis can be a therapeutic guideline. The diagnosis included not only diagnosis of child’s family environment but also psychological, sensory integration, pedagogical and speech therapy ones can offer valuable hints for further therapy. The diagnosis was also focused to determine the pathogenesis of the deficiencies, the relationship between the levels of development of various areas, impact on the functioning of the child in the social environment and guidelines for parents to be implemented at home, which included activities that may be done with a child (Fig. 2).

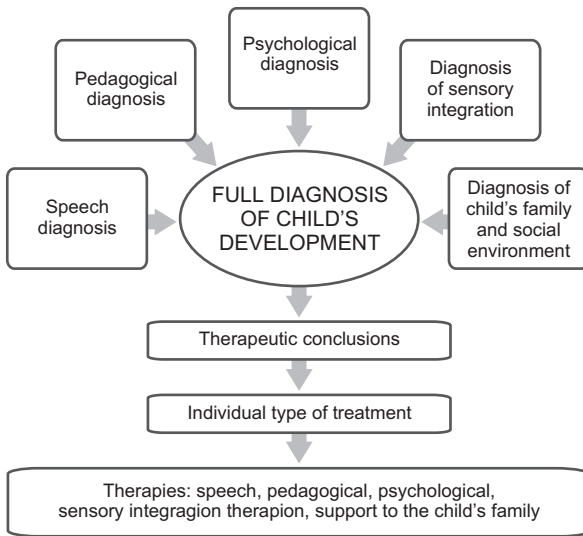


Figure 2. Activities taken to stimulate the child’s development

Assistance of family in the therapeutic process

A holistic approach to child developmental processes consists not only of therapeutic work with a child, but should also involve parents and the family environment to assist the child in everyday situations. The therapeutic model also requires parents’ commitment in this process, who should be equipped

with the knowledge how to act in different situations, which may be difficult and problematic as such situations are a part of the functioning of each family. Activation of the child's social environment to participate fully in the joy that is raising a child is the next part of therapeutic model of work with children, who show developmental deficiencies.

Everyone who lives in a particular environment is subjected to influences that can be predicted. The biggest impact on a human has, without any doubt, natural social environment, that is a family background. Over the centuries there were different views on the determinants of human psychological development. It was believed that genetic characteristics or the impacts of the environment are important factors that shape the personality. From the moment of birth the child is under the influence of various interactions of the external world, where there is an uncountable number of factors directly or indirectly affected a child and having great importance for their development and becoming a part of society. Parents are the ones who take the most difficult task of educating a young child to be a valuable, responsible person, capable of co-existence and interaction in society.

In the family everybody meets basic biological and emotional needs. Parents primarily cater to the need of love and acceptance, provide a sense of security and at the same time shape the new needs of cognitive, emotional and social development. Parents by constantly assisting their child, provide them with the knowledge of the world and become models of how to behave in specific situations. In family environment a system of values, moral standards, ethical and social ways of behavior are formed. The climate of the family, in which the little man grows, attitudes that parents apply to children, as well as the manner in which they perform their roles, are patterns that child acquires. Impact they have on the child's performance is strong and durable. Hence, parenting require deep preparation. Parenthood cannot be taught, but some knowledge how to fulfill this role in the best possible way may be acquired by each of the parents. At the same time we should remember that the child learns primarily by:

- imitation – parents are models,
- identification – parents are the source of knowledge about the world, are a source of admiration and desire to identify with. The development of the child's personality is affected by parents and their emotional relationship,
- authority – parents establish a hierarchy of values which the child internalizes, they open the child to the “outside world”. A child can experience their strength and capabilities, knowing that has support from parents and being able to count on their help.

One of the forms to activate parents was the idea to organize the school for parents³, within which there were organized workshops for parents of children participating in the project. Regular meetings were organized for parents, during which there were tackled topics on different aspects of parenting. Meetings with parents took the form of lectures and workshops with time set aside for discussion and exchange of views.

The thematic areas for school for parents were chosen by the people running the lectures and extended for suggestions of parents who actively participated in classes. The topics areas were:

- Training of anger control, how to prevent child's misconduct
- The method of effective parenting by T. Gordon
- Training of social useful behavior in education
- Recognition of cognitive and emotional-social needs, how to build real self-esteem
- Impact of parental attitudes towards children's behavior, recognition, expression and accepting
- Building a parent-child relationships, encouraging a child to cooperate and develop independence
- The educational function of reward and punishment
- Aspects of school maturity, the child's readiness for school education, emotional competences
- The theory of multiple intelligences – ways to develop and examples of therapeutic exercises
- Difficulties in upbringing a child – how to talk and listen to children
- Optimistic kindergarten – presentation of good practices and lesson plans
- The method of Maria Montessori: children's achievement in the development of sensory-motor integration, mental development, the performance of the child's language, social behavior, self-esteem, level of aspiration and a sense of control, learning without fear and participation in the learning process, encouraging and supporting the interests
- The world of children values
- The therapeutic role of fairy tales in the upbringing
- Support in the processes of care and education – key concepts
- Strategies to support children's psychological development.

³ There were 48 workshops for parents organized within the project called Career Academy for 3 years old children who have had deficiencies and developmental disorders diagnosed in screening tests. The project was entirely funded by the European Union.

The topics discussed during workshops for parents included a broad spectrum of issues related to some aspects of care and upbringing a child, what aimed to a multi-perspective insight into the processes associated with the development of the child. All parents who participated in the workshops evaluated the course very high, emphasizing their usefulness in gaining the knowledge of the factors affecting upbringing.

The actions focused on raising the parents' awareness considering the process of upbringing a child were combined with therapeutic work which proved the necessity of holistic approach in children education from the third year of age.

The pedagogical results obtained by 153 children who took part in the therapy process are presented below. Nevertheless, one should remember, that all children qualified to participate in the project at the beginning had developmental deficiencies diagnosed during screening tests.

There were three diagnoses in 2012, 2013, 2014⁴ which were to examine the children's achievements after the therapeutic periods in pedagogy field.

The aim of pedagogical study was to learn the children's achievements in six areas of social functioning. Pedagogical diagnosis⁵ sheet was divided into six parts, each of which referred to a specific sphere of operation of the child's skills and perception.

1. The first part consists of attempts connected with big motor skills, which means the mobility of the child. If the development is progressing smoothly this is an excellent foundation for literacy, concentration, spatial orientation, visual-motor coordination. Motility is not given to us from birth. It should emerge through constant, free but controlled movements and actions by which a child improves the mobility of the body. In order to stimulate properly motor development of the child, one should be sure to start with big motor skills, or develop an overall mobility to move to the development of other motoric skills.
2. Another area diagnosed is the ability to self-empowerment. Children's resourcefulness and abilities in different situations were examined as they lead

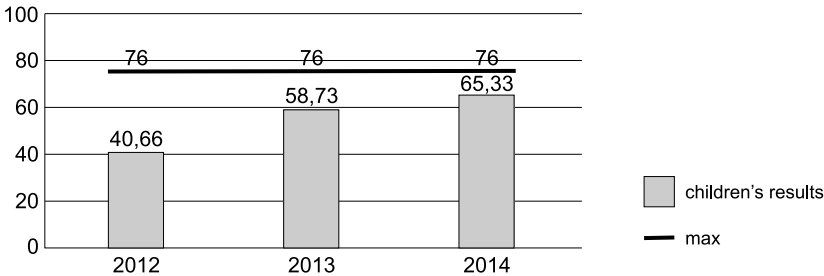
⁴ Research conducted in 2012–2014 in Miejski Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych in Kielce for N = 153 within the project called Career Academy for 3 years old children who have had delays and developmental disorders diagnosed in screening tests. The project was entirely funded by the European Union.

⁵ A diagnosis tool sheet was created with the use of expert method by specialists in pedagogy from Miejski Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych in Kielce, there were 22 710 therapeutic hours for all children, out of which 5900 were in pedagogical area.

performance of tasks without the help of adults. Shaping skills in self-service and self-control leads to increasing the efficiency of the child performance in everyday situations.

3. The third part of the diagnosis concerns the recognition of fine motor and refers to dexterity. Hand functions are important not only for everyday activities, but also lead to the ability of writing. It is important whether and how the child controls the movements of the hands and fingers, if can grasp objects with one hand (without help), can manipulate the object to perform a task, and if movements of both hands are coordinated.
4. Visual perception is the ability to recognize and differentiate visual stimuli and examine visual-motor coordination. Here the therapist checks the ability to harmonize eye movements with the movements of the body or the selected part of it. Such coordination is the basis for ability to work and learn.
5. The next part of the diagnosis is an auditory perception, understanding of speech and the implementation of sound (correct articulation) and the mastery of reading and writing skills. Gaining information how the child hears, what they hear, and how receive sounds is important in this task.
6. Mathematical skills are the last part of the diagnosis and give an answer to the question of whether and how the child is prepared to learn mathematics, and shows so-called mathematical maturity.

The results in pedagogy field are presented⁶ below:



Achievements in pedagogical area

During the first diagnosis in 2012 the results were below 50% of maximum number of possible points to gain. After a year of pedagogical therapy the re-

⁶ 5900 hours of therapy were in pedagogical area which were conducted with children within a project and the achievements are presented in the analysis.

sults show the raise in children's performance and it was 77,2%. In the third year of project duration the children's performance was at the level of 86%.

This study has various practical implications. On the one side, it is important to spread its results into the field of widely understood child and family support, mostly directed to therapists, educators and parents, with the aim of making them aware of the fact early intervention in child's development may reduce developmental deficiencies and allow children achieve school maturity. On the other side, parents' participation in the therapeutic programs aimed at building their guardian's awareness and consciousness may increase the therapeutic results.

Conclusions

An important area of the effectiveness in compensating deficiencies that may appear at the early age of development is the profound diagnosis of child's functioning in the social environment connected with the diagnosis of family background. Having such an research data specialists can create an individualized plan of therapies for a child. Parallel to the therapy with the child, family members should be activated, as only in this way the effects of therapeutic efforts will be synergic.

REFERENCES:

- Cudak H., *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, w: *Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, PTHP Warszawa 1999.
- Maluccio A., Fein E., Olmstead K., *Permanency Planning for Children: Concepts and Methods*, London and New York 1986.
- Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem*, red. Z. Stelmaszczuk, Warszawa 1999.
- J. Półrola-Góral, *Model strukturalny rozwoju dziecka. Diagnoza funkcjonalna. Zarys koncepcji*, Biuletyn pedagogiczny nr 3 i 4, „Innowacyjny model pracy z dzieckiem od 3-go roku życia – analiza efektów prowadzonych działań terapeutycznych”, wyd. Inga, Kielce 2013.

SUMMARY

An important area of the effectiveness in offsetting deficiencies that may appear in early childhood development is a multi-specialty diagnosis of the child's functioning in a social environment with a diagnosis of the child's family situation. With such

a diagnosis a team of specialists can create an individual treatment plan for the child. Parallel to work with your child should proceed activation of the family, because only in this way one can achieve synergistic effects.

KEY WORDS: holistic approach to the development of a child, therapy, cooperation with the family background.

STRESZCZENIE

Ważnym obszarem skuteczności działań w kompensowaniu braków, które mogą pojawić się we wczesnym rozwoju dziecka, jest wielospecjalistyczna diagnoza funkcjonowania dziecka w środowisku społecznym wraz z diagnozą sytuacji rodzinnej dziecka. Mając taką diagnozę, zespół specjalistów może stworzyć indywidualny plan terapii dla dziecka. Równoległe do pracy z dzieckiem powinna przebiegać aktywizacja rodziny, ponieważ tylko w ten sposób można uzyskać efekty synergiczne.

SŁOWA KLUCZOWE: holistyczne podejście do rozwoju dziecka, terapia, współpraca z środowiskiem rodzinnym dziecka.

Ewaluacja jako element organizacji uczącej się

Evaluation as part of a learning organization

Wstęp

Czym jest ewaluacja? H. Mizerek pisze, iż „ewaluacja koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań”¹. Trudno się nie zgodzić z cytowanym autorem, który dodaje, iż jest to „specyficzny rodzaj stosowanych badań społecznych, których zadaniem jest dostarczenie wiedzy służącej działaniu. W ewaluacji najbardziej istotne znaczenie ma proces gromadzenia i pozyskiwania wiedzy użytecznej w praktyce. Konieczne jest takie zaprojektowanie ewaluacji, by dostarczyła ona informacji ściśle określonego rodzaju. Ich cechą jest sprawdzalność, pewność oraz możliwość wykorzystania w dziele wyjaśniania tego »co i dlaczego« się wokół dzieje”².

Nawiązując do powyższych stwierdzeń, celem niniejszego artykułu jest ukazanie ewaluacji jako nie tylko wymogu biurokratycznego w placówkach edukacyjnych, organizacjach pozarządowych czy też instytucjach administracji publicznej w zakresie wykorzystania środków publicznych, lecz także jako elementu współczesnej organizacji, organizacji uczącej się, nastawionej na ciągły rozwój i doskonalenie.

Co to jest organizacja ucząca się? Definicji jest wiele, gdyż pojęcie instytucji uczącej się niewątpliwie ewoluowało podobnie jak pojęcie ewaluacji, dlatego też na użytek niniejszej pracy przyjęto definicję zaproponowaną przez D.A. Garvina, który stwierdza, iż „jest to organizacja biegła w realiza-

¹ H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić*, w: *Jak być lepszym. Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012, s. 235.

² Tamże, s. 235 i nast.

cji zadań tworzenia, pozyskiwania i przekazywaniu wiedzy, oraz w modyfikowaniu swoich zachowań w reakcji na nową wiedzę i doświadczenie”³.

Rozwój modeli ewaluacji – w kontekście koncepcji czterech generacji ewaluacji

Jak się wskazuje w literaturze przedmiotu, jednoznaczne określenie czasu rozkwitu ewaluacji nie jest łatwe, gdyż po pierwsze – ewaluacja znalazła swoje miejsce w różnych obszarach, takich jak pedagogika, nauki o zarządzaniu czy też administracja publiczna, i w związku z tym ma różnorodny rozwój i czas zastosowania⁴; po drugie – rozwój ewaluacji cechuje zróżnicowanie terytorialne – pomimo iż kolebką ewaluacji są Stany Zjednoczone oraz Wielka Brytania, w praktyce specyficzne podejścia ewaluacyjne stosowano również w krajach rozwijających się, takich jak Ameryka Południowa i Afryka. Ponadto w teorii ewaluacji proponowane są różne stanowiska w zakresie pozyskiwania i analizy danych, tym samym w rozmaity sposób traktuje się rolę samej ewaluacji i – co za tym idzie – rolę ewalutora: raz akcentując jego niezależność jako ewalutora – eksperta, innym razem przywiązując wagę do wiedzy tych osób, których dotyczy badanie, podejścia charakteryzującego się rygorystycznymi metodami eksperymentalnymi, bądź też takimi, które raczej opisują przebieg badanej interwencji⁵.

Dlatego warto w tym miejscu przywołać sztandarową publikację autorstwa E. Guba oraz Y. Lincoln *Fourth Generation Evaluation*⁶ dotyczącą ewolucji ewaluacji, która ukazała się około 20 lat temu i stanowi próbę uporządkowania rozwoju podejścia metodologicznego do ewaluacji. Wspomniani autorzy określają rozwój ewaluacji w czterech wymiarach czasowych czy też – jak to ujmują – generacjach, nazywając je, jak następuje⁷:

1. Pomiar (*Measurement*),
2. Opis (*Description*),

³ D.A. Garvin, *Building a Learning Organization*, „Harvard Business Review on Knowledge Management, Harvard Business School Press”, Boston 1998, s. 1.

⁴ *Ewaluacja w służbach społecznych*, red. B. Szatur-Jaworska, Warszawa 2010, s. 15 i nast.

⁵ Tamże.

⁶ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park, London, New Delhi 1989; por. także N. Norris, *Understanding Educational Evaluation*, Care-Centre for Applied Research in Education, Kogan Page, London 1993.

⁷ Na podst.: B. Ciężka, *Koncepcja metodologiczna ewaluacji w nadzorze pedagogicznym w kontekście czterech generacji ewaluacji, czyli gdzie jesteśmy na „drzewie ewolucji” ewaluacji*, w: *Jak być lepszym*, s. 70 i nast.

3. Ocena (*Judgment*),
4. Ewaluacja dialogiczna (*Responsive Constructivist Evaluation*).

Ostatni termin ewaluacji jest modelem zaproponowanym przez samych autorów. I jak piszą – jest to model, który wyrósł – można powiedzieć – na kanwie bagażu doświadczeń a zarazem niedoskonałości poprzednich modeli.

I tak, pierwsza generacja ewaluacji, tzw. pomiar, idąc tropem wspomnianych autorów, miała swoje początki w sektorze edukacji na przełomie XIX i XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Ewaluację postrzegano głównie jako pomiar efektu kształcenia uczniów, a najbardziej rozpowszechnionym narzędziem stosowanym w procesie były testy określające stopień opanowania materiału przez uczniów. Podobnie ewaluacja rozwinęła się w Europie, przyczyniając się tym samym do opracowania pierwszego testu IQ, który następnie stał się stałym elementem również amerykańskiego systemu edukacji. Zresztą, jak wskazują E. Guba i Y. Lincoln, testy znalazły zastosowanie nie tylko w edukacji. Otóż w czasie masowego poboru do wojska młodych ludzi w czasie I wojny światowej rekrutacji dokonywano m.in. za pomocą testów inteligencji, co przyczyniło się do rozpowszechnienia tego narzędzia.

Kolejnym czynnikiem przyczyniającym się do rozwoju ewaluacji były procesy rozwoju nauk społecznych oraz stosowania ilościowych pomiarów, w tym również interpretacji rzeczywistości za pomocą tablic matematycznych, co miało przełożenie nie tylko w edukacji, ale również w sferze przemysłu i usług⁸. Rozpoczęto prace naukowe – głównie śladem pionierskich prac F. Taylora⁹ – nad gospodarowaniem czynnika ludzkiego w organizacji, zarządzaniem organizacją, efektywnymi metodami organizacji pracy. Natomiast w placówkach edukacyjnych na tle „nowych praktyk” testowanie szkolnych osiągnięć zaczęło nabierać rozpędu, stając się – jak już zostało wspomniane wyżej – jednym z głównych narzędzi pomiarów efektów kształcenia uczniów w szkole zarówno amerykańskiej, jak też i europejskiej.

Druga generacja ewaluacji, tzw. opis, rozwinęła się w wyniku rozpowszechnienia po I wojnie światowej znaczenia edukacji i zaistniałej w związku z tym potrzeby podniesienia poziomu kształcenia w szkołach amerykańskich. Wprowadzane zmiany wymagały oceny, czy zainicjowane przedsięwzięcia spełniają założone oczekiwania i efekty. Wraz z tym narodziła się ewaluacja programów (*program evaluation*), gdzie gromadzono informacje dotyczące osiągnięć

⁸ Tamże, s. 68 i nast.

⁹ Taylor w 1911 r. opublikował *The Principles of Scientific Management*, gdzie zaprezentował założenia standaryzowanych badań stosowanych w przemyśle.

uczniów w nauce, zebrany zaś materiał analizowano głównie pod kątem mocnych i słabych stron wprowadzonej innowacji, co w efekcie miało przyczynić się do usprawnienia wdrożonego programu¹⁰.

Dzięki takiemu podejściu sam program zaczęto wiązać z określonymi celami, które stanowiły podstawę realizacji tegoż przedsięwzięcia, ewaluację zaś zaczęto rozpatrywać jako element kontrolujący proces nauczania, sprawdzający, w jakim stopniu osiągane są określone cele¹¹.

Ważnym wkładu w tym czasie w rozwoju ewaluacji dokonał Ralph W. Tyler, którego uznaje się za pierwszego znaczącego jej teoretyka¹². Jest on autorem koncepcji ewaluacji zorientowanej na cele (*objectives-oriented evaluation*), której zadaniem jest porównanie wyrażonych w programie celów ze wskaźnikami rezultatów¹³.

Ponadto nowy impuls w rozwoju ewaluacji stworzył rozpoczęty w 1964 r. amerykański program budowania państwa dobrobytu, tzw. *Great Society*, który wprowadził ewaluację również w świat polityki i administracji publicznej. Rozpoczęto bowiem wprowadzanie obowiązku ewaluowania niektórych usług finansowanych ze środków publicznych.

Z biegiem lat podejście wyłącznie opisowe okazało się również niewystarczające, wypracowane modele bowiem nie dostarczały informacji wspomagających procesy decyzyjne, dlatego też rozpowszechnienie testowego mierzenia osiągnięć szkolnych zrodziło falę krytyki wobec sposobów przeprowadzania ewaluacji, jak też wobec poziomu edukacji w USA¹⁴. W tym czasie zapoczątkowano wiele programów mających na celu udoskonalenie programów nauczania przedmiotów ścisłych i humanistycznych, a zadaniem ewaluacji stała się zarówno ocena jakości tych programów, jak i rekomendacje w celu usprawnienia badanych projektów i programów. Zatem wyłoniła się trzecia generacja ewaluacji, której głównym aspektem staje się krytyczne podejście do badanej inicjatywy oraz ocena z rekomendacjami. Wraz z tym rozwijają się nowe modele ewaluacji: *countenance model* – model wspierający Roberta Stake'a; *discrepancy evaluation model* – model analizy rozbieżności, *goal model* – model zorientowany na efekty, *connoisseurship model* – czyli tak zwany model ekspercki¹⁵.

¹⁰ B. Ciężka, *Koncepcja metodologiczna*, s. 74.

¹¹ Tamże.

¹² *Ewaluacja w służbach społecznych*, s. 17 i nast.

¹³ Tamże.

¹⁴ B. Ciężka, *Koncepcja metodologiczna*, s. 75 i nast.

¹⁵ Tamże.

Współcześnie prowadzone ewaluacje w ramach wspomnianych modeli określane są mianem ewaluacji na podbudowie teorii (*theory-driven evaluation*), gdzie punktem wyjścia jest głęboka znajomość teorii, podstawą zaś projektu badania ewaluacyjnego jest zaawansowana wiedza na temat problemów, które ma rozwiązać program, analiza logiki i założeń badanego programu, jak też kontekstu społecznego, w jakim jest wdrażany¹⁶.

Przyjmuje się, iż znaczącym wkładem w rozwoju takiego podejścia były prace R. Stake'a nad ewaluacją reaktywną (*responsive evaluation*), które stanowiły również punkt wyjścia dla wypracowania modelu ewaluacji, którą E. Guba i Y. Lincoln określili mianem ewaluacji czwartej generacji, tzw. ewaluacji dialogicznej.

Rolą ewaluacji dialogicznej jest nie tylko dostarczanie informacji ale przede wszystkim inicjowanie dialogu w trakcie prowadzenia badań ewaluacji oraz komunikowania i rozpowszechnienia jej wyników wśród interesariuszy badań ewaluacyjnych, jak też badanego programu / projektu¹⁷. Wiedza jest tutaj traktowana jako społecznie wytwarzany „konstrukt” podmiotów, które pełnią aktywną funkcję w procesie badania¹⁸.

Jak pisze B. Ciężka¹⁹, czwarta generacja oparta jest na paradygmacie humanistycznym w prowadzonych badaniach²⁰. Badania ewaluacyjne prowadzone są z wykorzystaniem triangulacji metodologicznej, co współcześnie uznawane jest za standard badań ewaluacyjnych. Zatem ewaluatorzy powinni mieć opanowany warsztat badań ilościowych i jakościowych, sama zaś ewaluacja powinna prowadzić do dialogu pomiędzy interesariuszami w kierunku budowy większej odpowiedzialności za realizowany program.

Na kanwie takiego podejścia do ewaluacji instytucja ta – ujmując w wielkim skrócie – rozwinęła się na wielu polach, nie tylko w placówkach edukacyjnych i oświatowych, lecz także w szeroko pojętej administracji publicznej, w szczególności w wyniku wdrażania publicznych projektów rozwojowych czy też w wyniku rozwoju koncepcji *New Public Management* w latach 90. XX wieku promowanej silnie przez OECD i Bank Światowy. Również Unia Europejska dostrzegła potrzebę ewaluowania finansowanych przez nią programów rozwojowych.

¹⁶ Ewaluacja w służbach społecznych, s. 16–19.

¹⁷ Tamże, s. 16 i nast.

¹⁸ Tamże, s. 23.

¹⁹ B. Ciężka, *Koncepcja metodologiczna*, s. 78 i nast.

²⁰ Tamże, s. 87, 88.

Ewaluacja doby współczesnej – funkcje, typy, koncepcje wykorzystania

Obecnie w literaturze przedmiotu znajduje się wiele ujęć ewaluacji, podkreślających jej cele, różne aspekty samego procesu badania bądź też kryteria momentu oceny. I tak np. Komisja Europejska nakłada na badania ewaluacyjne zadanie wspierania instytucji lub organizacji w poprawianiu prowadzonych przez nie polityk, programów i / lub projektów²¹.

Współcześnie podkreśla się w szczególności trzy kluczowe kwestie składające się na proces ewaluacji. Po pierwsze, analityczny i systemowy charakter procesu (*systematic inquiry*), co oznacza stosowanie naukowych metod badawczych popartych danymi, wynikających z kanonu badań społecznych. Po drugie, badania projektu / programu zarówno pod kątem jakości (*merit-quality*), jak i wartości ekonomicznych (*worth-value*). Po trzecie, ocena procesów działania projektu / programu, jak i rezultatów tych działań²².

Wskazuje się, iż ewaluacja winna spełniać kilka podstawowych funkcji. Po pierwsze, powinna służyć poprawie planowania. Ewaluacja może być szczególnie ważna w ocenie, czy racjonalna i zasadna jest planowana inicjatywa²³. Po drugie, ewaluacja powinna służyć poprawie wdrażania i bieżącej jakości badanego programu bądź też projektu. Po trzecie, ewaluacja może służyć do wzmocnienia poczucia partnerstwa i współodpowiedzialności wśród uczestników danego programu lub projektu²⁴. Tym samym ewaluacje mogą wzbudzić w uczestnikach projektu, nawet tych, którzy odgrywają marginalną rolę, poczucie uczestnictwa – a co za tym idzie – odpowiedzialności za przebieg programu oraz większe zaangażowanie²⁵.

²¹ Szerzej: European Commission, *Evaluating EU Activities – A Practical Guide for the Commission Services*, DG-Budget, Office for Official Publication of the European Communities, Luxembourg 2004; European Commission, *MEANS Collection: evaluating socio-Economic Programmes*, DG-Regio, Office for Official Publication of the European Communities, Luxembourg 1999; European Commission, *Evaluation of Innovation Activities. Guidance on Methods and Practices*, Directorate-General for Regional Policy, Brussels, June 2012.

²² *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, red. A. Haber, Warszawa 2007, s. 16.

²³ Por. M. Ferry, K. Olejniczak, *Wykorzystanie ewaluacji w zarządzaniu programami unijnymi w Polsce*, Warszawa 2008, s. 21.

²⁴ Tamże, s. 23.

²⁵ Tamże.

Czwarta funkcja ewaluacji to polepszenie zrozumienia programu lub projektu. Ewaluacja bowiem powinna dostarczyć wiele informacji i wiedzy, a tym samym świadomości co do celowości i zasadności przedsięwzięcia, a także realizacji poszczególnych jego etapów. Wskazuje się ponadto, iż poprawa zrozumienia może prowadzić do docenienia roli samej ewaluacji. Ponadto ewaluacje mogą wspomóc rozliczenie programów bądź projektów, w jakim stopniu osiągnięte zostały cele danego programu.

W praktyce wszystkie wspomniane funkcje nie są rozdzielone, wszystko zależy od samej ewaluacji, w zależności od takich czynników, jak czas ewaluacji, skala badanej interwencji czy też podejście a także – co jest niezwykle istotne – charakter i tożsamość samej instytucji i jej kapitału ludzkiego – czy dana instytucja jest stabilna, czy jest otwarta na wiedzę i uczenie się²⁶.

Wskazuje się, iż jednym z najbardziej znaczących i kluczowych elementów procesu ewaluacji jest czynnik ludzki: wiedza na temat ewaluacji oraz doświadczenia w zamawianiu i koordynacji badań. Jak pokazuje praktyka, mając do czynienia z ewaluacją, pracownicy instytucji lepiej rozumieją korzyści z niej płynące a co za tym idzie, mają świadomość co do wykorzystania zdobytych informacji dla celów przyszłych²⁷.

Wydaje się, że bardzo ważna staje się świadomość co do potrzeby i użyteczności badań ewaluacyjnych, co niewątpliwie wpływa na sposób i stopień wykorzystania ewaluacji. Zależy to od tego, czy ewaluacja jest odbierana jest jako wymóg biurokratyczny czy też jako, wymóg demokratyczny, gdzie badania ewaluacyjne traktuje się jako wartościowe i potrzebne źródło informacji o efektach działań przeszłych i prawdopodobnych konsekwencjach działań przyszłych.

Jednak, jak wskazuje praktyka, aby ewaluacja spełniała swoje teoretyczne założenia, wymagana jest legitymizacja badań ewaluacyjnych przez ich wysoki standard metodologiczny i profesjonalny oraz obiektywizm. Potrzebne jest także przekształcanie wyników ewaluacji w wiedzę użyteczną w procesie projektowania działań i podejmowania decyzji²⁸. Zatem doniosła staje się funkcja poznawcza ewaluacji, czyli funkcja gromadzenia wiedzy przydatnej w doskonaleniu realizowanych programów bądź też projektów.

²⁶ Tamże.

²⁷ J. Bachtler, C. Wren, *Evaluation of European Union Cohesion Policy: Research Questions and Policy Challenges*, „Regional Studies” 2006, nr 40(2), s. 143.

²⁸ J. Górniak, *Sprawne państwo – cykle tworzenia i oceniania polityki / programów publicznych*, „Dialog” 2008, nr 4, s. 63.

Badania ewaluacyjne – jako proces uczenia się

Kolejnym, bardzo ważnym zagadnieniem jest kwestia składająca się na wykorzystywanie wyników ewaluacji²⁹. Już na wstępie tych rozważań należy zaznaczyć, iż odpowiedź nie jest jednoznaczna, gdyż jak pokazuje przegląd literatury, zarówno teoretycy, jak praktycy ewaluacji zwracają uwagę na wiele czynników mających wpływ na odbiór ewaluacji. Przykładowo, w wytycznych wielu instytucji (np. Komisji Europejskiej) podkreśla się, że sfinalizowanie raportu końcowego nie jest faktycznym zakończeniem badań ewaluacyjnych, lecz sposób organizacji dyskusji nad wnioskami i rekomendacji z raportu oraz rzeczywiste odniesienie się do badania w praktyce świadczą o użyteczności tego procesu jako źródła wytycznych w realizacji programu lub przyszłych projektów, a przede wszystkim jako źródła wiedzy, która jeśli zostanie przyswojona przez instytucje, zaprocentuje w przyszłości.

Z kolei M.Q. Patton wskazuje, iż opracowanie nawet najbardziej skutecznych metod dostarczania informacji zwrotnej nie będzie miało większego wpływu na ich faktyczne wykorzystanie, jeśli jakość samych ewaluacji okaże się niezadowalająca³⁰. Tenże autor wypracował model ewaluacji, który nazwał *utilization-focused evaluation*³¹, w którym mocno zaakcentował utylitarny charakter ewaluacji, gdzie przyjmuje się założenie, że ewaluacja nie ma sensu, kiedy brak jest perspektyw na wykorzystanie jej wyników w praktyce.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation w 1981 r. określiło 30 standardów badań ewaluacyjnych (aktualne do dziś), które oscylują wokół czterech kryteriów: przydatności, wykonalności, przyzwoitości oraz rzetelności. Również w nomenklaturze unijnej standardem stały się kryteria, które wyznaczają kierunek ewaluacji oraz podkreślają znaczenie ewaluacji, a więc: trafność (*relevance*) badanej inicjatywy, efektywność (*efficacy*), skuteczność (*effectiveness*), wpływ (*impact*).

²⁹ Przeprowadzony w latach 90. przez OECD przegląd działań ewaluacyjnych w różnych organizacjach międzynarodowych ujawnił, że raporty ewaluacyjne czytało zazwyczaj tylko niewielkie grono pracowników komórek zlecających badania. Nawet jeśli z raportem zapoznawała się szersza grupa odbiorców, nierzadko brakowało procedur, które ułatwiałyby przełożenie przedstawionych w nim rekomendacji na konkretne działania, OECD, *Evaluation feedback for effective learning and accountability*, „Evaluation and Aid Effectiveness”, OECD 2001.

³⁰ Patton M.Q., *Discovering Process Use*, „Evaluation” 1998, nr 4(2), s. 225–233.

³¹ Patton M.Q., *Utilization-focused Evaluation*, 4th edition, London 2008.

Podkreśla się jednak, iż na proces przyswajania wiedzy wpływ ma również kontekst instytucjonalny, w jakim prowadzona jest ewaluacja³². A więc istotne tutaj są takie czynniki jak: jakość zasobów ludzkich, stabilność instytucjonalna, pozycja w ewaluowanym programie bądź projekcie³³.

Dlatego – jak pisze J. Górniak – na proces uczenia się w wyniku ewaluacji powinny się składać dwie istotne kwestie: gromadzenie, analizowanie i synteza wiedzy zawartej w wynikach większej liczby pokrewnych ewaluacji, jak i „ewaluacja ewaluacji”, czyli weryfikacja jakości przeprowadzonych ewaluacji z punktu widzenia przyjętych standardów profesjonalnych i wymogów metodologicznych³⁴.

Niemale znaczenie w ewaluacji, a szczególnie w konstrukcji rekomendacji, ma także zakres badań, czyli obszar i rodzaj analizowanych problemów, a także adresaci rekomendacji i wyników badań. Zdaniem M.Q. Pattona wybór kategorii odbiorców jest bardzo ważny, gdyż pozwala na dostosowania przekazu, działań oraz kanału komunikacji do ich potrzeb³⁵. Także Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne zaleca, aby cały proces badawczy zaczynać od sporządzenia listy potencjalnych odbiorców raportu: osób odpowiedzialnych za główne kierunki programu / projektu.

Ponadto, jak słusznie zauważają P. Uusikylä i P. Virtanen, żeby wyniki ewaluacji mogły być wykorzystane w tym celu, muszą być ogólnie zrozumiałe, aktualne, trafne i rzetelne, i wreszcie, uzasadnione merytorycznie i poprzez użytą metodologię, a także oparte na solidnych etycznych regułach ich prowadzenia³⁶. Istotny zatem jest tutaj kontekst instytucjonalny, ale w głównej mierze ze strony organizacji prowadzącej badania. Zaznacza się, iż wymaga to również poszerzonego przygotowania samych ewaluatorów, którzy oprócz znajomości warsztatu badawczego, powinni dysponować odpowiednią wyobraźnią społeczną, umiejętnościami interakcyjnymi, animacyjnymi i komunikacyjnymi. M.Q. Patton w swoich pracach określa taki model ewaluacji ewaluacją rozwojową (*development evaluation*)³⁷. Model taki – zdaniem cytowanego autora – wspiera procesy uczenia się oraz otwiera badany program lub projekt oraz sam proces ewaluacji

³² Ewaluacja *ex-post*, s. 80; M. Ferry, K. Olejniczak, *Wykorzystanie ewaluacji*, s. 35.

³³ M. Ferry, K. Olejniczak, *Wykorzystanie ewaluacji*, s. 37.

³⁴ J. Górniak, *Sprawne państwo*, s. 64.

³⁵ M.Q. Patton, *Discovering Process Use*, s. 227.

³⁶ P. Uusikylä, P. Virtanen, *Meta-Evaluation as a Tool for Learning. A Case Study of the European Structural Fund Evaluations in Finland*, „Evaluation” 2000, nr 6(1), s. 55.

³⁷ M.Q. Patton, *Utilization-focused Evaluation*, s. 45 i nast.

na możliwości zmian w środowisku i ewaluowanym działaniu; wykazuje wrażliwość na kulturę organizacyjną, uwzględnia zmiany ewaluowanych instytucji i programów³⁸. Takim podejściem można wytworzyć kompleks wiedzy na temat danego programu / projektu i instytucji jak i ogólnego środowiska badanej interwencji.

Zatem, rzetelne badania ewaluacyjne tworzą wiedzę diagnostyczną, która identyfikuje program / projekt, mianowicie określa możliwości i zagrożenia, co działa, a co nie, dlaczego coś działa albo nie. Po drugie, rzetelne badania ewaluacyjne powinny tworzyć wiedzę preskryptywną, która daje rozwiązania, wyjaśnia, jak radzić z wyzwaniami, jak usprawnić sprawy, kto i w jakim czasie powinien tego dokonać³⁹.

Dlatego też wnioskiem powyższych rozważań jest stwierdzenie, iż ewaluacja jest użyteczna tylko wtedy, gdy jej wyniki wykorzystuje się do usprawnienia ewaluowanego programu lub projektu. Natomiast to, czy ewaluacja spełni swoje zadanie, zależy będzie z jednej strony od rzetelności i profesjonalizmu przeprowadzonych badań, z drugiej zaś – od otwartości na informacje, krytykę a przede wszystkim na wiedzę. Cechą efektywnej ewaluacji jest wysoka kultura ewaluacji, a co za tym idzie, jasność celów ewaluacji, transparentność kryteriów, zaangażowanie uczestników, dostępność narzędzi, dostępność danych, wymóg wykorzystania i upowszechnienie wyników, efektywność rezultatów wprowadzanych zmian⁴⁰.

Zakończenie

Niewątpliwie ewaluację należy postrzegać jako proces uczenia się, zdobywania wiedzy i doskonalenia. Niezależnie od tego, gdzie jest przeprowadzana ewaluacja: w obszarze administracji publicznej⁴¹, instytucji samorządowej, porządowej czy też placówce edukacyjnej, oświatowej, należy ją rozumieć jako mechanizm wspierający rozwój oraz jako szansę na doskonalenie, zwłaszcza

³⁸ L. Karpowicz, *W poszukiwaniu ewaluacji rozwojowej*, w: *Jak być lepszym*, 55 i nast.

³⁹ S. Nutley, I. Walter, H. Davies, *From Knowing to Doing. Framework for Understanding the Evidence-into-Practice Agenda*, „Evaluation” 2003, s. 125–48.

⁴⁰ J. MacBeath, A. McGlynn, *Self-evaluation: What's In It for Schools?*, London–New York, s. 24, nast. Podaję za H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja*, s. 242.

⁴¹ Tamże.

w zakresie krytycznej refleksji nad własnym działaniem i w podejmowaniu decyzji na podstawie danych⁴².

Jak pisze G. Mazurkiewicz, ewaluację należy postrzegać jako proces uczenia się dzięki zdobywaniu wiedzy o sobie. Tenże autor zaznacza, iż ewaluacja zewnętrzna nie jest i nie może być jedynym źródłem informacji o placówce, gdyż jak pisze: „obowiązkowa dziś w Polsce ewaluacja wewnętrzna (nazywana też autoewaluacją) jest zaproszeniem do przyjęcia odpowiedzialności za własne działanie, a jednocześnie jest narzędziem, które daje szansę na przyjmowanie jej w sposób sensowny, dzięki możliwości podejmowania decyzji”⁴³.

BIBLIOGRAFIA:

- Bachtler J., Wren C., *Evaluation of European Union Cohesion Policy: Research Questions and Policy Challenges*, „Regional Studies” 2006, nr 40(2).
- Balthasar A., *The Effects of Institutional Design on the Utilization of Evaluation, Evidence Using Qualitative Comparative Analysis (CQA)*, „Evaluation” 2006, nr 12(3).
- Ciężka B., *Koncepcja metodologiczna ewaluacji w nadzorze pedagogicznym w kontekście czterech generacji ewaluacji, czyli gdzie jesteśmy na „drzewie ewolucji” ewaluacji*, w: *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków 2013.
- European Commission, *Evaluation EU Activities*, DG Budget, 2005.
- European Commission, *Evaluating EU Activities – A Practical Guide for the Commission Services*, DG-Budget, Office for Official Publication of the European Communities, Luxemburg 2004.
- European Commission, *Evaluation of Innovation Activities. Guidance on Methods and Practices*, Directorate-General for Regional Policy, Brussels, June 2012.
- European Commission, *MEANS Collection: Evaluating Socio-Economic Programmes*, DG-Regio, Office for Official Publication of the European Communities, Luxemburg 1999.
- Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, red. A. Haber, Warszawa 2007.
- Ewaluacja w służbach społecznych*, red. B. Szatur-Jworska, Warszawa 2010.
- Ferry M., Olejniczak K., *Wykorzystanie ewaluacji w zarządzaniu programami unijnymi w Polsce*, Warszawa 2008.
- Garvin D.A., *Building a Learning Organization*, „Harvard Business Review on Knowledge Management, Harvard Business School Press”, Boston 1998.

⁴² *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, s. 7.

⁴³ Tamże, s. 33.

- Górniak J., *Sprawne państwo – cykle tworzenia i oceniania polityki / programów publicznych*, „Dialog” 2008, nr 4.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, London, New Delhi 1998.
- Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012.
- Karpowicz L., *W poszukiwaniu ewaluacji rozwojowej*, w: *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012.
- Mizerek H., *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić*, w: *Jak być lepszym. Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012.
- MacBeath J., McGlynn A., *Self-evaluation: What's In It for Schools?*, London–New York.
- Norris N., *Understanding Educational Evaluation*, Care-Centre for Applied Research in Education, London 1993.
- Nutley S., Walter I. ., Davies H., *From Knowing to Doing. Framework for Understanding the Evidence-into-Practice Agenda*, „Evaluation” 2003 (3).
- OECD, *Evaluation feedback for effective learning and accountability*, „Evaluation and Aid Effectiveness 5”, OECD 2001.
- Patton M.Q., *Discovering Process Use*, „Evaluation” 1998, nr 4(2).
- Patton M.Q., *Utilization-focused Evaluation*, 4th edition, London 2008.
- Uusikylä P., Virtanen P., *Meta-Evaluation as a Tool for Learning. A Case Study of the European Structural Fund Evaluations in Finland*, „Evaluation” 2000, nr 6(1)/2000.

STRESZCZENIE

Przedmiotem publikacji jest ukazanie ewaluacji nie tylko jako wymogu biurokracyjnego w placówkach edukacyjnych, organizacjach pozarządowych czy też instytucjach administracji publicznej w zakresie wykorzystania środków publicznych, lecz także jako elementu współczesnej organizacji, organizacji uczącej się, nastawionej na ciągły rozwój i doskonalenie. Ewaluacja jest użyteczna tylko wtedy, gdy jej wyniki wykorzystuje się do usprawnienia ewaluowanego programu lub projektu, badania ewaluacyjne zaś cechują się rzetelnością i profesjonalizmem.

SŁOWA KLUCZOWE: ewaluacja, organizacja ucząca się.

SUMMARY

The subject of the publication is to present the evaluation as not only the bureaucratic requirement in educational institutions, non-governmental organizations or institutions of public administration in the use of public funds, but also as an element of a modern organization, knowledge-based organization, focused on development and

improvement. The evaluation is useful when the results are used to improve evaluated program or project and evaluation research is characterized by integrity and professionalism.

KEY WORDS: evaluation, learning organization.

ANA KAMINSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: ana.kaminska@ujk.edu.pl

Data przysłania do redakcji: 4.11.2014

Data recenzji: 13.12.2014

Data akceptacji do publikacji: 14.12.2014

Nauczyciel jako refleksyjny i krytyczny badacz w perspektywie procesów autoewaluacyjnych

Teacher as a thoughtful and critical investigator in the auto-evaluation processes perspective

Człowiek jest przekonany, że wszystko może zrozumieć, ale nie jest w stanie znieść najmniejszej krytyki na temat swojej niewiedzy i niedoskonałości.

Mikołaj Gogol

Wprowadzenie

Proponowane opracowanie ma charakter analityczno-refleksyjno-projektujący. Zdaniem autora warunkiem rozwoju nauczyciela jest ustawiczne samokształcenie, samokształtowanie i autokreacja oraz stopniowe, racjonalne budowanie kompetencji **samooceny i mierzenia jakości własnej pracy**¹, związane ze stopniowym, procesualnym wzmocnieniem cech „menadżera z charyzmą”² w obrębie własnej praktyki edukacyjnej, wykazującego inicjatywę badawczą i konsekwentnie zmierzającego do założonego celu³. Fundamentem edukacji staje się więc zrozumienie **własnej roli w obszarze oświaty**, która to determinowana jest częściowo uwarunkowaniami prawnymi, rozwojem nauki i edukacji oraz, jak twierdzi Krzysztof Polak, sprowadza się wybiórczo do rozwoju tych konkretnych zdolności i umiejętności, których **potrzebuje lub oczekuje** społeczeństwo⁴.

¹ J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Poznań 2005, s. 7–8.

² Chodzi o nauczyciela, który zarządza wiedzą własną i swoich uczniów, potrafi też wyciągać wnioski z własnych działań, dokonywać namysłu nad wartością swojej pracy oraz projektować programy naprawcze.

³ D. Benton, *Menadżer z charyzmą*, Gdańsk 2004, s. 31.

⁴ K. Polak, *Nauczyciel – Twórczość – Promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Kraków 1997, s. 12–13.

Zgłaszając **problemy**⁵, manifestuje się swoją niewiedzę⁶, ale ponieważ naczelną kategorią nauki jest **poznanie**⁷, które wchodzi w skład procesów niezwykle złożonych, jako warunek samookreślenia i autonomizacji, podmiot przyswaja sobie otaczający świat i próbuje odpowiedzieć na pytania o **swoje w nim miejsce** (tutaj miejsce w oświacie)⁸. **Przedmiotem niniejszych fragmentarycznych i selektywnych studiów** jest profesjonalny⁹, refleksyjny i krytyczny nauczyciel-badacz¹⁰, aktywnie poszukujący optymalnych impulsów i koncepcji pomocnych w modernizacji edukacji oraz nauczyciel-praktyk prowadzący ewaluację

⁵ Omawiane problemy mają charakter ściśle praktyczny, ponieważ z tym poziomem problemów najsilniej związane są możliwości oddziaływania badaczy-pedagogów (praktyków-nauczycieli) na dziedzinę praktyki szkolnej, gdyż z wiedzy teoretycznej czerpią oni dane do diagnoz i wyjaśnień, jednocześnie dostarczają tej wiedzy dane z praktyki, potwierdzające lub obalające elementy pedagogicznych konstruktów teoretycznych (teorii naukowych, pedagogicznych, psychologicznych). Zob.: S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 129.

⁶ J. Piekarski, *Wiedza w biografii (praktyce) nauczyciela*, w: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. Nauczyciel – zawód czy powołanie. Cz. I. Konteksty pedeutologiczne*, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika”, Płock 2007, s. 22.

⁷ A. Bielecki, M. Korybut-Marciniak, *Przyjemność poznawania, subiektywne stany umysłu i mistyka*, w: *Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja*, red. H. Romanowska-Łakomy, Warszawa 2010, s. 21.

⁸ Zarówno sam nauczyciel, jak i cały zawód nauczycielski, będący w ogniu krytyki, staje się przedmiotem kontroli społecznej nad przestrzenią, komunikacją, monitorowaniem procesów i rezultatów kształcenia i wychowania. Wydaje się zatem, że nakreślona tutaj wybiórczo potrzeba budowania kompetencji autoewaluacyjnej częściowo pozwoli na zmniejszenie procesów polaryzacji między społeczeństwem a wykonawcami polityki edukacyjnej państwa dla dobra dziecka. Zob. więcej na temat krytyki w: J. Piekarski, *Biografia zawodowa – między kreacją a kontrolą*, w: *Edukacja jako całonocne doświadczenie*, red. J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, Płock 2012, s. 15.

⁹ Profesjonalny nauczyciel to nauczyciel propagujący kształcenie przez praktykę, prowadzący badania w działaniu i realizujący swoje zadania zawodowe z punktu widzenia refleksyjnego praktyka, który nie boi się krytycznego osądu. Zob. więcej: E. Perzycka, *Profesjonalizm nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, w: *Problemy profesjologii*, Zielona Góra 2010, s. 18–19. Ponieważ profesjonalizm utożsamiam z byciem refleksyjnym i krytycznym, jak wskazałem wyżej, w dalszej części tekstu będę używał właśnie tych pojęć jako podstawy myślenia autoewaluacyjnego każdego nauczyciela, kandydata na badacza własnej praktyki.

¹⁰ B. Somekh, S. Noffke, *The SAGE Handbook Of Educational Action Research* [e-book], Los Angeles 2009. Available from: eBook Academic Collection Trial, Ipswich, MA. Accessed November 16, 2013.

wewnętrzną własnej pracy i jednocześnie zwracający uwagę na rolę osobistych i naukowych teorii pedagogicznych w jakościowo lepszym (z)rozumieniu otaczającej rzeczywistości edukacyjnej¹¹ w kontekście efektywnej autoewaluacji¹².

Nauczyciel-badacz?

Badacz utożsamiany jest z osobą uprawiającą zawodowo myślenie. Współczesny nauczyciel-badacz jest jednocześnie uczestnikiem procesów edukacyjnych, obserwatorem analizującym rzeczywistość szkoły, eksploratorem poddającym badaniu jej elementy i zakomunikowanie publiczne wyników tychże ustaleń właściwym odbiorcom, na właściwym terenie (rodzicom, uczniom, nauczycielom, dyrekcji szkoły). Dzięki czemu, jak pisze Teresa Bauman, nauczyciel taki tworzy nową wiedzę o rzeczywistości edukacyjnej, pośrednio wpływa na myślenie o niej innych ludzi, przyczyniając się do zmiany percepcji świata i pola widzenia. Inaczej mówiąc, nauczyciel **działa (aktywnie funkcjonuje)** w niepowtarzalnej rzeczywistości¹³, będąc jej czynnym uczestnikiem w ramach procesów i zdarzeń codzienności. Tworząc nową wiedzę, nauczyciele-badacze stają się kreatorami (twórcami) nowej rzeczywistości edukacyjnej. To swoiste działanie powinno charakteryzować wartościowe podejście i osobliwe ujęcie, być opatrzone oryginalnością badawczą, a w rezultacie, jak dostrzega Kazimierz Denek, obfitować w **cenne** (dla wszystkich uczestników procesów edukacyjnych – M.K.) **wyniki**¹⁴. Nauczyciel-badacz analizuje¹⁵ swoje własne czynności

¹¹ Por. J. Lubowiecka, *Wielowymiarowe konteksty zawodowej roli nauczyciela*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Olsztyn 2002, s. 108–109.

¹² Przez autoewaluację rozumiem podjęcie trudu określenia wartości własnych działań, wynikającego z połączenia roli ewaluatora i decydenta w połączeniu z postawą badawczą nauczyciela w ramach badania własnej praktyki pedagogicznej. Definicję nakreśliłem, opierając się na materiałach zawartych w: H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole? Od czego zacząć?*, Materiały w ramach programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły, etap II, UWM, Olsztyn, s. 9–10.

¹³ Zob.: T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski i M. Nowak, Kraków 2006, s. 189–207.

¹⁴ K. Denek, *Metody dydaktyczne w kreowaniu edukacji refleksyjnej*, w: *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, red. E. Smak i S. Włoch, Opole 2010, s. 65.

¹⁵ R. Burkovičová, *Analyzování jako součást diagnostické činnosti učitele MŠ*, w: *Kvalita ve vzdělávání XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Praha 2012, s. 116–120.

dydaktyczno-wychowawcze, biorąc pod uwagę opinie innych (uczniów, rodziców, nauczycieli) na bazie ustanowionych kryteriów i sądów, jako cech odróżniających swoiste działanie badawczo-pedagogiczne. To działanie badawcze oprócz intersubiektywnej komunikowalności¹⁶ ma jeszcze charakteryzować intersubiektywna sprawdzalność (powtarzalność i spiralność) wyników uzyskanych badań. Chodzi też o drobiazgową **refleksję i krytykę** nad uzyskanym materiałem empirycznym, aby konstytuowały one **narzędzia postępu**¹⁷ edukacyjno-wdrożeniowego oraz projekcyjno-aplikacyjnego.

Krytyka u nauczyciela-badacza

Krytyka determinuje rodzaj kontroli nad wytworami wyobraźni nauczyciela, jednocześnie jej nie krępując, przez co możliwe jest powstawanie nowych idei i pomysłów¹⁸ z udziałem czterech jej obszarów wyróżnionych przez Stephena Brookfielda¹⁹:

- identyfikowanie i rzucanie wyzwań założeniom²⁰,
- podkreślanie roli kontekstu²¹,

¹⁶ To swoiste komunikowanie powinno opierać się (i zdaje się, że opiera się) na rozumieniu, szczególnie kontekstu, który to polega na umiejętności włączenia związków logicznych w struktury własnej wiedzy kształtujące sposób, w jaki rozumiemy funkcjonowanie rzeczywistości: rozumienie empatyczne, czyli zdolność wczuwania się w inne osoby, treści i sytuacje oraz zdystansowanie się lub utożsamianie z wartościami, normami, zasadami etycznymi kształtującymi działanie w świecie społecznym. Zob.: H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005, s. 19.

¹⁷ Postęp rozumiem tutaj jednoznacznie, jako historyczny (bazujący na pozytywnych zmianach rozłożonych w czasie) rozwój nowych wartościowych form, pojmowany bądź jako stały, niekończący się proces (to mile widziane w przypadku edukacji), bądź jako proces, który ma na celu określony stan końcowy (teleologia etapowa). Zmodyfikowana definicja z: *Słownik filozofii*, red. A. Aduszkiewicz, Warszawa 2004, s. 407.

¹⁸ T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, s. 190.

¹⁹ Cyt. za: Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, s. 59.

²⁰ Co wiąże się z konfrontowaniem, kwestionowaniem, rzucaniem wyzwań (tradycjom, zwyczajom, wzorcom, utartym metodom i technikom).

²¹ Podkreślanie ważności łączenia myślenia z kontekstem, ponieważ praktyka edukacji nigdy nie dzieje się poza kontekstem i nie jest wyizolowana społecznie, lecz uwikłana w sytuacje, zdarzenia, losy, fakty, procesy oraz relacje z innymi ludźmi – współlistniejącymi i współdecydującymi o losie określonych bytów (materialnych i intelektualnych).

- wyobrażanie sobie i badanie alternatyw²²,
- rozwijanie refleksyjnego sceptycyzmu²³.

Rozwijanie refleksyjnego sceptycyzmu, zwłaszcza w wersji umiarkowanej, jest szczególnie pożądane, kształtuje bowiem i podtrzymuje stan zwątpienia w każdą wiedzę oraz nawołuje do tolerowania tezy, że w każdym twierdzeniu ogólnym jest tyle samo racji, co w jego zaprzeczeniu. Konsekwencją powyższego jest stały dystans krytyczny wobec każdej tezy ogólnej, co w istocie powoduje krytykę twierdzeń o poznawalności, jak i niepoznawalności świata. Stąd empiryzm, który uznaje doświadczenie za główne źródło wiarygodnej wiedzy²⁴. Im wyższe standardy uprawiania krytyki nauczycielskiej, tym, jak pisze Teresa Bauman²⁵, wyższy krytycyzm nauczyciela-badacza, co z kolei w optyce społecznego uznania pracy pedagogicznej pozytywnie rokuje na przyszłość organizacyjną, aksjologiczną i wdrożeniową. Wyniki badań autoewaluacyjnych determinują (bez)pośrednio wiedzę o nim i jego pedagogicznej specjalizacji oraz (bez)pośrednio wpływają na kształt i jakość pracy pedagogicznej. Krytyka nierozdzielnie związana z procesem badawczym nauczyciela-badacza wyartykułowana jednoznacznie, zakomunikowana głośno i przejrzysto, staje się elementem tej rzeczywistości poprzez weryfikowanie, konfirmowanie lub falsyfikowanie sądów, popularyzację wiedzy naukowej, metod badawczych i podejść badawczych oraz **wartości heurystycznych**²⁶ implikujących rozwiązania metodyczne, organizacyjne, strategiczne, przedmiotowe²⁷ i programowe. Sfor-

²² Myślenie o problemie z punktu widzenia wielu różnorodnych, często odległych i sprzecznych perspektyw i punktów widzenia, myślenie lateralne, angażowanie wyobraźni, myślenia twórczego, dywergencyjnego, abstrahowanie, kombinowanie, asocjacje.

²³ Jako wyrazu (akcentu) nieufności wobec twierdzeń o istnieniu uniwersalnej prawdy lub ostatecznych rozwiązań.

²⁴ S. Opara, *Przedmiot i sposoby uprawiania filozofii*, w: *Podstawy filozofii*, red. S. Opara, Olsztyn 1999, s. 13–14. Zob. też: E.E. Gordon, *Music Education Research. Taking a Panoptic Measure of Reality*, Chicago 2005, s. 7–9.

²⁵ T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, s. 190.

²⁶ Preferuje się tutaj zdecydowanie rozwiązania dopełnieniowe, otwarte, dywergencyjne, związane z regułami heurystycznymi (przeciwiństwo algorytmów), rozumiane jako sztuka odkrywania nowych rzeczy. Heurystyki to reguły, zasady, wskazówki, taktyki, a nawet triki i intuicje, które regulują przebieg rozwiązywania zagadnień, lecz nie gwarantują osiągnięcia pożądanego wyniku. Zob.: J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, Poznań 2006.

²⁷ Por.: T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, s. 192.

mułowane tutaj jasno uwikłania procesów autoewaluacyjnych w procedury wartościowania, oceniania i dokonywania wyborów, wydawania opinii i przeświadczeń stają się wyznacznikami rygoryzmu metodycznego w edukacji formalnej. Ważny jest tutaj jednak ewaluator pomysłów – czyli system dokonujący wyboru oceny pomysłów (idei, hipotez) rozumiany jako system sprawdzający²⁸. Krytyka pełni co najmniej trzy funkcje, do których należą selekcyjno-weryfikacyjna, doradczo-informacyjna i inspiracyjno-hermeneutyczna²⁹.

Ciemne i jasne strony czynności badawczych nauczyciela

W praktyce czynności badawczych³⁰ **badającego i działającego pedagoga**³¹ (tutaj nauczyciela-praktyka) należy wyróżnić następujące pułapki z metodologiczno-epistemologicznymi aspektami w tle:

- nauczyciel kieruje się nader często swoimi osobistymi teoriami kształcenia, wiążąc je z dotychczasowymi doświadczeniami nauczycielskimi, co z kolei utrudnia krytyczny namysł nad własnymi zamiarami i wynikami badań³². Jednak, jak zauważa Daniela Dato³³, zawodowa działalność refleksyjna implikuje w tej perspektywie budowanie epistemologii wiedzy osobistej, która opiera się na idei podmiotu aktywnego i uczestniczącego w swoim własnym procesie rozwoju, zdolnego także do budowania wiedzy na zasadzie modyfikowania rzeczywistości z monitowaniem skuteczności własnego myślenia i działania;

²⁸ J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, s. 30.

²⁹ Na podstawie tekstu: T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, s. 191–192.

³⁰ Tutaj jasno widać, że badań w działaniu.

³¹ Działający pedagog, to idąc tokiem rozumowania Wojciecha Kojsa, podmiot uczący się przez działanie na gruncie prakseologicznym. Osoba taka kładzie nacisk na ocenę przebiegu działania oraz jego skutku. Twierdzi on ponadto, że każde działanie związane jest z wywołaniem zmiany czegoś, zachodzi w okolicznościach, wykonywane jest określonym sposobem, za pomocą odpowiednich narzędzi i przede wszystkim podejmowane jest z jakiejś przyczyny, prowadząc do uzyskania jakiegoś rezultatu. Cyt. za: B. Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2007, s. 25.

³² K. Szmidt, *Pedagogia twórczości*, Gdańsk 2007, s. 388–389.

³³ D. Dato, *Formowanie uczuciowe a profesjonalizm nauczyciela*, w: *Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*, red. E. Kochanowska i J. Wojciechowska, Bielsko-Biała 2012, s. 48.

- dostrzegalna jest ograniczona znajomość metod i technik badawczych w konfigurowaniu odpowiedniej strategii badawczej optymalizującej zabiegi poznawcze nauczyciela;
- zbyt daleko idący subiektywizm poznawczy nauczyciela;
- odczuwalny dysonans poznawczy między rzetelną informacją a utrzymaniem status quo;
- nadmierna marginalizacja uzyskiwanych wyników badań jako wyraz niepotrzebnej troski o losy edukacji w danej szkole.

Upatruje się potrzebę kształtowania i budowania profesjonalizmu nauczyciela-badacza na doświadczeniu jako wartości trwałej, bezsprzecznej i niekoniecznie kontruującej negatywnie innowacyjności i kreatywności³⁴. Profesjonalizm zawodowy budowany jest na refleksji jako czynnika sprawczym i krytycyzmie jako pozytywnie sceptycznym stosunku nauczyciela do wykonywanych czynności. Zbigniew Mysłakowski³⁵ nazywał to **doświadczeniem krytycznym**, które znowu bliskie jest temu, co nazywane jest badaniem naukowym, jako technice gromadzenia doświadczenia krytycznego.

Refleksja u nauczyciela-badacza

Przez **refleksję**³⁶ pedagogiczną rozumiem szczególny rodzaj namysłu nauczyciela nad własną aktywnością psychopedagogiczną, jej uwarunkowaniami, przebiegiem i skutkach, w w kontekście procesów dydaktyczno-wychowawczych obejmujących własną działalność edukacyjną z analizowaniem zjawisk, faktów i zdarzeń zachodzących w jej zakresach. Refleksja to kompetencja proceduralna ukierunkowana na monitorowanie własnego działania, motywowania przyczyn określonych wyborów, myślenia o własnej roli oraz sytuacja stawiania pytań badawczych i przeprowadzania odpowiednich badań³⁷. Refleksja³⁸

³⁴ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997, s. 7.

³⁵ Cyt. za: tamże, s. 7–8.

³⁶ W nakreśleniu tej definicji pomocny był *Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 945.

³⁷ D. Dato, *Formowanie uczuciowe a profesjonalizm nauczyciela*, s. 48.

³⁸ Mam tu na myśli także autorefleksję. Zob.: R. Burkovičová, *Autorefleksja jako jedna z dróg kształtowania tożsamości zawodowej*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009, s. 44–50.

łączy się z przeżyciem emocjonalnym³⁹ nad działaniem i w działaniu, czego rezultatem jest uzmysłowienie sobie zachodzenia jakiegoś aktu. Emocje pełnią częściowo funkcję „zapalnika krystalizującego” motyw(y) podjęcia skutecznego działania. Do czynników współdecydujących można zaliczyć także motywację wewnętrzną, zapał i oddanie sprawie, jednostkowe lub kolektywne (np. zespół nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) dążenie do celu, badania wewnętrzne i działania jako świadome akty celowe. Strategia integrująca i aktywizująca kadre zarządzającą (dyrekcja szkoły) i wykonawczą (nauczyciele i wychowawcy) jest sposobem na skuteczne zarządzanie wiedzą w szkole uzupełnioną praktykami **badania naukowego w działaniu**⁴⁰ z refleksją naukową w tle. Zastosowanie modelu triangulacyjnego pozwala na uzyskanie wielowymiarowego i obiektywnego opisu zjawiska⁴¹. Refleksja nie jest warunkiem wystarczającym w konstytuowaniu się profesjonalizmu pedagogicznego nauczyciela-badacza⁴². Kluczowym działaniem staje się wykorzystywanie własnego potencjału badawczego, (z)rozumienia siebie i innych oraz udoskonalanie procesów nauczania i wychowania poprzez aktywne poszukiwanie rozwiązań służących ulepszeniu praktyki pedagogicznej przez cały okres kariery zawodowej nauczyciela. Wyniki badań empirycznych nauczyciela stanowią podstawę i uzasadnienie do projektowania skutecznych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych wobec specyficznej i niepowtarzalnej grupy uczniów w klasie szkolnej, kierowania i zarządzania wiedzą tych uczniów oraz (a może przede wszystkim) **badaniem wartości własnej pracy**, a co za tym idzie realizacji funkcji projektująco-kontrolującej. Oczekiwanie świadomości celu i wiedzy o skutkach możliwych operacji na podmiotach i obiek-

³⁹ Z tym, że emocje mogą zakłócać proces badawczy, a do takich szczególnie należą: próżność, pycha, duma, chęć podkreślenia własnego znaczenia, wywierania i posiadania wpływu, konkurencja, rywalizacja i wyższość uczonych nad nieuczonymi. Więcej w: A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005, s. 75–76. Badania nie wykonuje się dla powyższych emocji, ale raczej w celu służenia innym (swoją wiedzą, doświadczeniem, mądrością, płynnością).

⁴⁰ Zob.: J.W. Creswell, *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore 2009, s. 212–215; H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 150–151; A. Sagan, *Badania marketingowe. Podstawowe kierunki*, Kraków 2004, s. 13.

⁴¹ Zob.: A. Galant, *Ewaluacja programu nauczania*, w: *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Warszawa, s. 90.

⁴² Ch. Day, *Od teorii do praktyki*.

tach⁴³ staje się cenne⁴⁴. Te swoiste działania nauczyciela-badacza uwikłane są w **pedagogiczne myślenie humanistyczne** o edukacji i charakteryzują ją, nazywając za Dariuszem Kubinowskim⁴⁵, następujące cechy: aksjonormatywność⁴⁶, pryncypialność⁴⁷, holistyczność⁴⁸, synkretyczność⁴⁹, kontekstualność⁵⁰, diachroniczność⁵¹ i alternatywność⁵². Nauczyciel staje się humanistycznym konstruktywnym twórcą, ponieważ **wewnątrz** otwiera się na doświadczenie i emanuje zdolnością do spontanicznego badania oraz **zewnątrz** aprobejuje psychologiczne bezpieczeństwo (akceptacja, empatia, klimat) i psychologiczną wolność, która decyduje o wyborze własnej postawy i drogi w danych okolicznościach – jest zatem odważny na swój sposób i – jak pisze Joanna Danilewska – jest zdolny do *wejścia w niepewność nieznanego*, a także wykorzystuje swoje potencjalne możliwości⁵³. Swoiste działanie badawczo-edukacyjne uwarunkowane jest podstawowymi kategoriami pedagogicznymi, do których zaliczam odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizację, tolerancję, wyobraźnię, twórczość i moralność⁵⁴. Trevor Davies podaje zestaw podstawowych stanów umysłu,

⁴³ Mam tu na myśli takie obiekty jak: metody pracy, formy pracy, środki dydaktyczne, strategie dydaktyczne i wychowawcze, atmosferę w klasie, poziom nauczania i wychowania.

⁴⁴ A. Paszkiewicz, *Empiryczne implikacje teorii wychowania. Przewodnik metodologiczny dla magistrantów i dyplomantów*, Białystok 2004, s. 25.

⁴⁵ D. Kubinowski, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, w: *Metodologia pedagogiki*, s. 177–179.

⁴⁶ Podstawą autoewaluacji są normy i wartości humanistyczne, prowadzące do pełniejszej obiektywizacji działań krytyczno-refleksyjnych i badawczych nauczyciela.

⁴⁷ To właściwe pojmowanie obiektów poddawanych operacjom myślowym.

⁴⁸ To ujmowanie człowieka i wychowania całościowo (w wymiarze społecznym, biologicznym, kulturowym, duchowym) oraz traktowanie pedagogiki jako nauki zajmującej się badaniem praktyki edukacyjnej i jej rezultatami.

⁴⁹ To uwikłanie pedagogii nauczycielskiej z dylematami przenikających się antynomii.

⁵⁰ Edukacja przebiega w konkretnej sytuacji, miejscu i czasie, dotyczy zawsze konkretnej jednostki czy grupy, zatem jej (edukacji) badanie i projektowanie musi uwzględniać owe konteksty.

⁵¹ Konieczność ciągłego aktualizowania, weryfikowania, rewidowania dotychczasowych założeń, celów, rozwiązań, metod, ideałów, strategii.

⁵² Otwartość i pluralizm pedagogiki oraz pełna akceptacja różnorodności i heterogeniczności (koncepcji, prądów, stylów).

⁵³ J. Danilewicz, *Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła „romantycznej utopii” na usługach szkoły w teorii i praktyce*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004, s. 202.

⁵⁴ Por.: J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001.

powiązanych z technikami pobudzania kreatywności⁵⁵, wśród których należy wymienić: kreatywną przerwę (z oderwaniem się od wykonywanej czynności i zastanawianiem się nad nią), wyzwanie (połączone z przekonaniem, że można znaleźć lepsze rozwiązanie danego problemu), szukanie alternatyw, koncentracja (celowe szukanie rozwiązania danego problemu), alternatywy (poszukiwanie szerszego spektrum rozwiązań dla danego problemu), prowokację (kiedy bierze się pod uwagę rozwiązania niekonwencjonalne i nietypowe), słuchanie aktywne (wsluchiwanie się w innych), uwrażliwienie (zwracanie uwagi na objawy kreatywności u innych osób) oraz trenowanie (przyswajanie technik niekonwencjonalnego myślenia). Carolin Kreber wskazuje wręcz na istnienie czegoś w rodzaju „krytycznej refleksji”, co utożsamia z **nieustannym zadawaniem pytań** o istotę, trafność i ważność procesów edukacyjnych⁵⁶. Stanisław Palka zwraca uwagę na konieczność budowania teoretycznej wiedzy naukowej poprzez łączenie teorii z praktyką, ponieważ praktycy mogą korzystać z wyników pedagogicznych badań jakościowych, co może im ułatwiać pełniejsze zrozumienie sytuacji dydaktycznych i wychowawczych oraz przynosić podstawę do trafnych (lecz **zawsze tymczasowych**) rozstrzygnięć i decyzji działaniowych w praktyce edukacyjnej. Namysł nad własną praktyką w sposób naukowy⁵⁷ prowadzi do istotnego dla demokratyzacji edukacji uczestnictwa społecznego, które w perspektywie emancypacyjnej prowadzi do określenia wzorców postępowania nauczycieli-badaczy. Te znowu prowadzą do twórczych imitacji w wykonaniu młodszych adeptów sztuki pedagogicznej. Tworzenie wyznacza pojawianie się nowych możliwości wyboru, zarówno w wymiarze indywidualnym i społecznym⁵⁸. Christopher Day⁵⁹ nakreśla następujące powinności nauczycieli-badaczy: systematyczne zadawanie sobie pytań o własne nauczanie jako podstawę rozwoju zawodowego, badanie własnego nauczania i umiejętności potrzebnych do niego, podawanie w wątpliwość teorii i testowanie ich

⁵⁵ T. Davies, *Szkoły jako środowiska rozwoju kreatywności*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010, s. 131.

⁵⁶ C. Kreber, *Reflection on Teaching and the Scholarship of Teaching: Focus on Science Instructors*, „Higher Education”, Vol. 50, No. 2 (Sep., 2005), pp. 323–359 (accessed 21.10.2013).

⁵⁷ Z zachowaniem procedur planowania, logicznej organizacji, obiektywnej realizacji i precyzyjnej interpretacji.

⁵⁸ J. Piekarski, *Warunki uczestnictwa społecznego – uwagi o przedmiocie pedagogiki*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008, s. 131.

⁵⁹ Ch. Day, *Od teorii do praktyki*, s. 46.

w praktyce, wykorzystując te umiejętności i umożliwianie nauczycielom obserwacji pracy innych (bezpośrednio lub pośrednio) w koniunkcji z dyskutowanym materiałem. Pojawiają się także istotne dla powyższych rozważań pojęcia **refleksji**⁶⁰ w działaniu⁶¹, refleksji nad działaniem⁶² i refleksji o działaniu⁶³. Bud Wellington i Patricia Austin⁶⁴ podkreślają znaczenie transpersonalnej refleksji, która skupia się na podawaniu w wątpliwość materii nauczania, jego środków i celów w kontekście wewnętrznego rozwoju⁶⁵. Powątpiewanie sytuuje nauczyciela w roli dynamicznego i aktywnego eksploratora, którego zgodnie z ideą kartezyjskiej filozofii charakteryzuje **sceptycyzm metodyczny**, eksterioryzowany w podważaniu pewności wszelkich przekonań nie po to, by je odrzucać, ale po to, by znaleźć niepowątpiewalny fundament wiedzy. Błąd traktowany jest jako stałe **doświadczenie** ludzkiego (tutaj nauczycielskiego) umysłu i wynika jasno z konfrontacji ludzkiej woli i ograniczeń ludzkich możliwości poznawczych⁶⁶ oraz jednocześnie – jak pisał Johann Wolfgang Goethe, błąd jest łatwiej dostrzegalny niż prawda, ponieważ leży na wierzchu, a prawda w głębi⁶⁷, którą należy odnaleźć i zrewidować (zbadać).

⁶⁰ Te omówione są dokładnie w pozycji autorstwa Ch. Daya pt. *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, dlatego odsyła się czytelnika do tychże omówieni, tutaj natomiast sygnalizuje się znawstwo tychże w kontekście podejmowanych wybiórczych studiów przedmiotowych.

⁶¹ Refleksja w działaniu prowadzi do (s)formułowania pytań badawczych czy też do ich identyfikacji w efekcie krytycznego myślenia, co daje w rezultacie improwizowane panaceum w postaci testowanej eksperymentalnie (tu i teraz) strategii działania w praktyce. Wymaga natychmiastowej reakcji oraz szybkiego znalezienia rozwiązania, wzmacniając obraz (wizerunek) nauczyciela. Dokonuje się najczęściej w zaciszu klasy szkolnej, w izolacji od innych nauczycieli.

⁶² Refleksja nad działaniem, to najogólniej rzecz ujmując, jest bardziej systematycznym i przemyślanym procesem dyskusji i rozważań, umożliwiającym dokonanie analizy, rekonstrukcji oraz przeformułowania działań i przemyśleń nauczyciela w sposób umożliwiający zaplanowanie dalszego nauczania i uczenia się. Dokonuje się zespołowo, ma charakter otwarty, dopuszcza głosy krytyki innych uczestników procesów edukacyjnych.

⁶³ Refleksja o działaniu dotyczy szerokiego kontekstu działań nauczycieli i wymaga zgłębienia problemu osadzonego w kulturze politycznej, etycznej i instrumentalnej szkoły.

⁶⁴ Cyt. za: Ch. Day, *Od teorii do praktyki*, s. 55.

⁶⁵ Polecam tekst ich autorstwa: *Orientations to reflective practice*, „Educational Research” 1996, Vol. 38, Issue 3.

⁶⁶ *Słownik filozofii*, s. 271–272.

⁶⁷ <http://www.cytaty.info/temat/blady-4.htm> (z 24.10.2013).

Umiejscowienie pedagogicznych badań własnych nauczyciela w ewaluacji wewnętrznej

Przedmiotami i obiektami pedagogicznych badań w edukacji szkolnej (własnej praktyce edukacyjnej) są przebiegi procesów kształcenia, wychowania, opieki i profilaktyki realizowane w toku edukacji szkolnej, elementy składowe tychże procesów, efekty procesów, uwarunkowania efektów i podmioty edukacyjne (nauczyciele, wychowankowie, uczniowie, rodzice uczniów), cele i zadania procesów, treści procesów kształcenia, metody edukacyjne, formy organizacyjne pracy nauczyciela i uczniów, środki dydaktyczne, procesy kontroli i oceniania efektów realizacji celów i zadań edukacyjnych, efektywność procesów edukacyjnych, przebieg procesów edukacyjnych (w tym także badanie innowacji pedagogicznych), uwarunkowania efektywności procesów edukacyjnych związane z cechami podmiotów uczestniczących w tych procesach oraz same podmioty (nauczycieli, uczniów, rodziców)⁶⁸. Pedagogika rozpatrywana jest tutaj jako nauka typowo praktyczna⁶⁹, która zajmować się będzie wartościami, faktami, procesami, zadaniami i normami, ich pochodzeniem, wzajemną translacją oraz usytuowaniem w czasie i przestrzeni⁷⁰ – konkretnej szkoły, konkretnego nauczyciela, konkretnych problemów edukacyjnych i podlegających ewaluacji. Ponieważ chodzi o uzyskanie wyższej jakości zajęć dydaktyczno-wychowawczych w szkole, nauczyciele-badacze winni, zdaniem Kazimierza Denka, podejmować próby odpowiedzi na następujące **pytania**:

- Kogo uczymy? Kto naucza? – uczestnicy procesu kształcenia,
- Po co nauczać? – wartości i cele edukacji,
- Czego nauczać? – treści kształcenia,
- Jak nauczać? – metody,
- Za pomocą czego nauczać? – środki dydaktyczne, technologie kształcenia,

⁶⁸ S. Palka, *Sytuowanie pedagogicznych badań edukacji szkolnej*, w: *Oblicza edukacji. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*, red. J. Gabzdyl i B. Oelszlaeger, Sosnowiec 2010, s. 92–93.

⁶⁹ Jak twierdzi T. Bauman, pedagogika praktyczna jest nauką integracyjną, ponieważ poszukuje ona w różnych obszarach wiedzy warunków do powstawania nowego zjawiska, bada splot jego różnorodnych okoliczności, a owe poszukiwania często stanowią syntezę rozmaitych nauk teoretycznych. To oznacza, pisze dalej autorka, że jest to nauka twórcza, ponieważ twórczo przekształca dorobek innych nauk w celu ulepszenia edukacji i zrozumienia zjawisk edukacyjnych oraz tworzenia projektów ich udoskonalenia, w tym sensie jest też interdyscyplinarna. Zob.: T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, w: *Konceptualizacje*, s. 66.

⁷⁰ J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje*, s. 35.

- Kiedy i jak długo trwa nauczanie i uczenie się? – struktura organizacyjna szkolnictwa,
- Gdzie odbywa się nauczanie? – miejsce organizacji procesów edukacyjnych,
- Jak ocenia się postępy w uczeniu się? – poznanie, kontrola, analiza i ewaluacja wyników uczenia się⁷¹,
- Jak wartościować własną, codzienną (powszednią i powszechną) praktykę pedagogiczną?
- Jaki rodzaj namysłu stosować nad własną pedagogią?

Ponadto wyróżniłbym następujące **pytania** (diagnozujące, korelacyjne, sondujące), dopełniające istotę autoewaluacji⁷²:

- Jaki jest klimat klasy / szkoły? – kreatywny czy odtwórczy?
- Jakie są relacje pomiędzy uczestnikami procesów edukacyjnych w klasie / szkole?
- Jaki jest stosunek uczestników procesów edukacyjnych do ich powinności (dydaktycznych, samokształceniowych, procesów uczenia się i nauczania)?
- Jaka jest szkoła, w której funkcjonują?
- Jakie⁷³ (co? w jakim kierunku? czym? kiedy? na kim i na czym?) należy wykonać czynności badawcze, aby można było otrzymać efekty jak najbardziej wartościowe poznawczo?
- Co stanowi „punkt zapalny” wszelkiej działalności edukacyjnej placówki?

W wypadku procesów autoewaluacyjnych mamy do czynienia jednocześnie, jak pisze Eugenia Karcz, z nauczycielem innowatorem i nowatorem, a więc pomysłodawcą danego rozwiązania praktyczno-pedagogicznego i jego realizatorem⁷⁴. Nowatorstwo zależy od zaangażowania w proces edukacji i postawy poszukującej (badawczej) w swoistym działaniu pedagogicznym. W tym ostatnim znaczeniu, jak pisałem wcześniej⁷⁵, nauczyciel staje się *causa efficiens* (przyczy-

⁷¹ K. Denek, *Metody dydaktyczne w kreowaniu*, s. 63–64.

⁷² W klasycznym modelu autoewaluacji z użyciem strategii triangulacyjnej wartość własnej pracy ocenia się z perspektywy ucznia, rodzica i nauczyciela. Zob.: A. Galant, *Ewaluacja programu nauczania*, s. 90.

⁷³ A. Sagan, *Badania marketingowe*, s. 13.

⁷⁴ E. Karcz, *Nauczyciel jako inicjator zmian edukacyjnych*, w: *Pedagogika kreatywna*, s. 353.

⁷⁵ M. Kołodziejcki, *Nauczyciel creator – causa efficiens?*, w: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. „Nauczyciel – zawód czy powołanie”*. Część II. *Oblicza nauczycielskiej praktyki – polemiki i dyskusje*, red. J. Piekarski, J. Mielczarek, A. Głowala, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika”, Płock 2007, s. 141–153.

ną sprawczą) wszelkich działań (zachowań)⁷⁶ **edukacyjnych** (kształceniowych i wychowawczych), **aksjologicznych** (dotyczących wartości), **teleologicznych** (dotyczących celowości wszelkich oddziaływań i interakcji), **ewaluacyjnych** (dotyczących badania wartości własnej pracy) i **organizacyjnych**.

Zakończenie

Nauczyciel-badacz staje się (lub też powinien stawać się w obrębie własnej refleksji i dojrzenia do bycia nauczycielem świadomym) sympatykiem strategii emancypacyjnych badań w działaniu lub też krytycznych badań edukacyjnych⁷⁷. W wymiarze społecznym inicjuje budowanie kategorii myślenia i działania autoewaluacyjnego, a wręcz kreuje **kulturę (auto)ewaluacyjną** ukierunkowaną na rozwój w trzech wymiarach:

- doskonalenia metod prowadzenia zajęć,
- nauczyciela jako ustawicznie uczącego się ucznia,
- budowania efektywności szkoły⁷⁸.

Tylko, jak pisze Paul Johnson⁷⁹, twórcze jednostki budują na dokonaniach swoich poprzedników, ponieważ nikt nie tworzy w próżni. To swoiste twórcze nauczycielskie uczenie się polega na zdobywaniu informacji o sobie i podejmowaniu odpowiedzialności za własne działanie w sposób sensowny, a więc racjonalny⁸⁰.

BIBLIOGRAFIA:

- Ablewicz K., *Codziennosc i fenomenologia – metodologiczne uwagi pedagoga*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2005.
- Bauman T., *Badacz jako krytyk*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski i M. Nowak, Kraków 2006.

⁷⁶ Przez działania rozumiem (socjologicznie) ludzkie zachowania, podejmowane ze względu na cel, wartości, afekty i tradycję. Więcej o tym w: M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, tłum. Dorota Lachowska, Warszawa 2002.

⁷⁷ Por.: W. Carr i S. Kemmis, *Educational Action Research: A Critical Approach*, w: B. Somekh, S. Noffke, *The SAGE Handbook Of Educational Action Research*, s. 74.

⁷⁸ T. Davies, *Szkoły jako środowiska rozwoju kreatywności*, s. 127.

⁷⁹ P. Johnson, *Anatomia twórczej odwagi*, w: *Twórcy*, Warszawa 2006, s. 11.

⁸⁰ G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom ewaluacja?*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, t. 3, *Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010, s. 11–13.

- Bauman T., *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008.
- Benton D., *Menadżer z charyzmą*, Gdańsk 2004.
- Bielecki A., Korybut-Marciniak M., *Przyjemność poznawania, subiektywne stany umysłu i mistyka*, w: *Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja*, red. H. Romanowska-Lakomy, Warszawa 2010.
- Burkovičová R., *Analyzování jako součást diagnostické činnosti učitele MŠ*, w: *Kvalita ve vzdělávání XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*, Praha 2012.
- Burkovičová R., *Autorefleksja jako jedna z dróg kształtowania tożsamości zawodowej*, w: *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009.
- Carr W., Kemmis S., *Educational Action Research: A Critical Approach*, w: B. Somekh, S. Noffke, *The SAGE Handbook Of Educational Action Research* [e-book]. Los Angeles 2009. Available from: eBook Academic Collection Trial, Ipswich, MA. Accessed November 16, 2013.
- Creswell J.W., *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore 2009.
- Danilewicz J., *Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła „romantycznej utopii” na usługach szkoły w teorii i praktyce*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004.
- Dato D., *Formowanie uczuciowe a profesjonalizm nauczyciela*, w: *Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*, red. E. Kochanowska i J. Wojciechowska, Bielsko-Biała 2012.
- Davies T., *Szkoły jako środowiska rozwoju kreatywności*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, t. 3, *Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010.
- Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008.
- Denek K., *Metody dydaktyczne w kreowaniu edukacji refleksyjnej*, w: *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, red. E. Smak i S. Włoch, Opole 2010.
- Galant A., *Ewaluacja programu nauczania*, w: *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Warszawa.
- Gnitecki J., *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008.
- Gordon E.E., *Music education research. Taking a Panoptic Measure of Reality*, Chicago 2005.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001.
- <http://www.cytaty.info/temat/bledy-4.htm>, dostęp 24.10.2013.
- Jaskot K., *Odowiedzialność moralna nauczyciela*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A.M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1994.
- Johnson P., *Anatomia twórczej odwagi*, w: *Twórcy*, Warszawa 2006.
- Karcz E., *Nauczyciel jako inicjator zmian edukacyjnych*, w: *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, red. E. Smak i S. Włoch, Opole 2010.
- Kołodziejski M., *Nauczyciel creator – causa efficiens?*, w: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. „Nauczyciel – zawód czy powołanie”. Część II. Oblicza nauczycielskiej praktyki – polemiki i dyskusje*, red. J. Piekarski, J. Mielczarek, A. Głowala, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika”, Płock 2007.

- Kreber K., *Reflection on Teaching and the Scholarship of Teaching: Focus on Science Instructors*, „Higher Education”, Vol. 50, No. 2 (Sep., 2005), (accessed 21.10.2013).
- Krüger H.H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2011.
- Kubinowski D., *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski i M. Nowak, Kraków 2006.
- Lubowiecka J., *Wielowymiarowe konteksty zawodowej roli nauczyciela*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Olsztyn 2002.
- Mazurkiewicz G., *Po co szkołom ewaluacja?*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, t. 3, *Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010.
- Mizerek M., *Efektywna autoewaluacja w szkole? Od czego zacząć?*, Materiały w ramach programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły, etap II, UWM, Olsztyn.
- Nolen A.L., Vander Putten J., *Action Research in Education: Addressing Gaps in Ethical Principles and Practices*, „Educational Researcher”, Vol. 36, No. 7 (Oct., 2007).
- Oelszlaeger B., *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2007.
- Opara S., *Przedmiot i sposoby uprawiania filozofii*, w: *Podstawy filozofii*, red. S. Opara, Olsztyn 1999.
- Palka S., *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski i M. Nowak, Kraków 2006.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
- Palka S., *Sytuowanie pedagogicznych badań edukacji szkolnej*, w: *Oblicza edukacji. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*, red. J. Gabzdyl i B. Oelszlaeger Sosnowiec 2010.
- Paszkiwicz A., *Empiryczne implikacje teorii wychowania. Przewodnik metodologiczny dla magistrantów i dyplomantów*, Białystok 2004.
- Pawlak B., *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej? Dlaczego? Dla kogo?* w: *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011.
- Perzycka E., *Profesjonalizm nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, w: *Problemy profesjologii*, Zielona Góra 2010.
- Phelps R.P., *Reseach Music and Music Education*, „Music Educators Journal”, Vol. 46, No. 6 (Jun. - Jul., 1960).
- Piekarski J., *Biografia zawodowa – między kreacją a kontrolą*, w: *Edukacja jako całościowe doświadczenie*, red. J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, Płock 2012.
- Piekarski J., *Warunki uczestnictwa społecznego – uwagi o przedmiocie pedagogiki*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008.
- Piekarski J., *Wiedza w biografii (praktyce) nauczyciela* w: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. Nauczyciel – zawód czy powołanie. Cz. I. Konteksty pedeutologiczne*, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika”, Płock 2007.

- Pielachowski J., *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Poznań 2005.
- Polak K., *Nauczyciel – Twórczość – Promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Kraków 1997.
- Reason P., *Critical Design Ethnography as Action Research*, „Anthropology & Education Quarterly”, Vol. 35, No. 2 (Jun., 2004).
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.
- Sagan A., *Badania marketingowe. Podstawowe kierunki*, Kraków 2004.
- Słownik filozofii*, red. A. Aduszkiewicz, Warszawa 2004.
- Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Warszawa 2002.
- Small S.A., Uttal L., *Action-Oriented Research: Strategies for Engaged Scholarship*, „Journal of Marriage and Family”, Vol. 67, No. 4 (Nov., 2005).
- Somekh B., Noffke S., *The SAGE Handbook Of Educational Action Research* [e-book]. Los Angeles 2009. Available from: eBook Academic Collection Trial, Ipswich, MA. Accessed November 16, 2013.
- Such J. & Szcześniak M., *Filozofia nauki*, Poznań 2006.
- Szmidt K.J., *Pedagogia twórczości*, Gdańsk 2007.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005.
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo*, tłum. Dorota Lachowska, Warszawa 2002.
- Wellington B., Austin P., *Orientation to Reflective Practice*, „Educational Research” 1996, Vol. 38, Issue 3.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997.
- Żechowska B., *O poznawaniu nauczyciela*, Katowice 1995.

STRESZCZENIE

Przedmiotem niniejszych fragmentarycznych i selektywnych studiów jest profesjonalny, refleksyjny i krytyczny nauczyciel-badacz, aktywnie poszukujący optymalnych impulsów i koncepcji pomocnych w modernizacji edukacji, oraz nauczyciel-praktyk prowadzący ewaluację wewnętrzną własnej pracy i jednocześnie zwracający uwagę na rolę osobistych teorii pedagogicznych w jakościowo lepszym (z)rozumieniu otaczającej rzeczywistości edukacyjnej w kontekście efektywnej autoewaluacji.

SŁOWA KLUCZOWE: autoewaluacja, refleksja w edukacji, krytyka, profesjonalizm nauczyciela, badania edukacyjne.

SUMMARY

The subject of hereto fragmentary and selective studies is a professional, thoughtful and critical teacher-investigator actively seeking the optimal impulses and helpful concepts in education modernisation as well as a teacher-practice conducting the internal

evaluation of their own work while paying attention to the role of the personal pedagogical theories in better comprehension of the educational reality within the context of effective auto-evaluation.

KEY WORDS: auto-evaluation, afterthought in education, criticism, teacher's professionalism, educational research.

Rola nauczyciela w procesie inkluzji społecznej. Wyzwania, szanse, bariery*

The teacher's role in the process of social inclusion. Challenges, opportunities, barriers

Wprowadzenie. Zarysowanie problematyki inkluzji społecznej w jej szerszym kontekście

Pojęcie *inkluzji*¹ *społecznej*, jakkolwiek nie jest jednoznacznie definiowane, to w swej istocie oznacza proces włączania do życia społeczno-gospodarczego jak największej części członków społeczeństwa², a zwłaszcza jednostek i grup społecznie wykluczonych. Wykluczenie społeczne jest doświadczanym przez jednostki i grupy stanem zło-bycia (*ill-being*) i upośledzenia (*disablement*), rozumianego jako uprzedmiotowienie (*disempoverment*) i niezdolność (*inability*). Jako opis jednostkowego pokrzywdzenia (*disadvantage*) wykluczenie społeczne obejmuje zarówno aspekt dobrobytu, jak i aspekt podmiotowości. W kategoriach pierwszego z nich wykluczenie społeczne wyraża się w niskim poziomie dobrobytu, użyteczności i szczęścia, w perspektywie drugiego – w niezdolności do robienia pewnych rzeczy, a szczególnie do znalezienia pracy i zarabiania na życie, a także w niezdolności do osiągnięcia minimalne-

* Referat i prezentacja przedstawione na VIII Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym pod hasłem: *Różnice – Edukacja – Inkluzja* na Uniwersytecie Gdańskim, Gdańsk 2013.

¹ Inkluzja, włączanie – łac. *inclusis* od *includere* ‘ogrodzić; zawierać’ za: W. Kopalński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1971, s. 333.

² Badanie dotyczące stworzenia systemu wskaźników dla oceny realizacji zasady *good governance* w Polsce. Raport końcowy. Ecorys, Warszawa, lipiec 2008./ www.ewaluacja.pl (dostęp: 14.08.2013).

go standardu warunków pracy, do wysuwania roszczeń, poprzez które realizowane są uprawnienia do uczestnictwa politycznego³.

Pojęcie *inkluzji społecznej* zawiera się w pojęciu *integracji społecznej*, którego definicja jest zapisana w Narodowym Planie Rozwoju jako osiągnięcie „wolnej od nierówności struktury społecznej”. W podejściu integracyjnym, interpretowanym w kategoriach wyrównywania społecznego, zasadnicze znaczenie ma dążenie do osiągania równego dostępu do zasobów materialnych, praw i instytucji, możliwość partycypacji i równego traktowania, równych szans rozwoju własnego i rodziny. Działania na rzecz integracji społecznej pojmowanej w kategoriach wyrównania społecznego w pierwszym rzędzie sytuują się w obszarach związanych z dostępem do wczesnej i dobrej edukacji, z działaniami socjalno-wychowawczymi na rzecz kompensowania niedorozwoju i zapóźnień w rozwoju dzieci i młodzieży, z dostępem do infrastruktury pozwalającej na uczestnictwo i mobilność, z dostępem do pracy i godnego wynagrodzenia, z równym dostępem do podstawowych i o przyzwoitym standardzie usług społecznych, z niwelacją drastycznych zróżnicowań materialnych⁴.

Inkluzja społeczna stanowi również zasadniczy element nowej interpretacji polityki społecznej, której rozwijany po II wojnie światowej model ilościowy, nastawiony na zabezpieczenie li tylko materialne, dziś już nie wystarcza. W Raportach Fundacji Konrada Adenauera⁵, w akapicie zatytułowanym: „Od ilościowej do jakościowej polityki społecznej”, można przeczytać: „Aby zapobiec **ekonomizacji polityki społecznej**, należy na nowo rozbudzić w debacie publicznej świadomość **właściwego wymiaru socjalnego** Społecznej Gospodarki Rynkowej. Musi to iść w parze z **przesunięciem akcentów**; zamiast nastawiać się na opiekę materialną, należy zapewnić warunki dla **samodzielnej partycypacji**, jakkolwiek w początkowej fazie industrializacji oraz po zakończeniu II wojny światowej prowadzenie *ilościowej* polityki społecznej było najpilniejsze, ponieważ włączenie w te procesy społeczeństwa (**inkluzja społeczna**) było możliwe jedynie poprzez zabezpieczenie podstawowych potrzeb materialnych”.

³ R. Szarfenberg, *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*, Warszawa, kwiecień 2006, publikacja internetowa <http://www.ekonmiaspoleczna.pl> (dostęp: 12.08.2013).

⁴ S. Golińska, *Narodowy Plan Rozwoju a Narodowa Strategia Integracji Społecznej*, publikacja internetowa.

⁵ N. Goldschmidt, *Spór o element społeczny gospodarki rynkowej*, „Raporty Fundacji Konrada Adenauera” 2008, nr 7; http://www.kas.de/wf/doc/kas_14084-1522-8-30.pdf (dostęp: 11.08.2013).

Obecnie, po zabezpieczeniu podstaw materialnych (kraje Zachodu, Niemcy, USA (W.D.)), potrzeba, jak pisze Nils Goldschmidt: „mniej ilościowej, a więcej jakościowej polityki społecznej. W nowoczesnym społeczeństwie inkluzję społeczną osiąga się nie tylko poprzez zabezpieczenie egzystencji materialnej, lecz potrzebne jest również zabezpieczenie egzystencji społecznej. Jakościowa polityka społeczna wychodzi poza czysto materialne zabezpieczenie”⁶.

Przedstawione przez Goldschmidta cele jakościowej polityki społecznej są zbieżne z ideą inkluzji społecznej i dotyczą **umożliwienia włączenia się każdej jednostki w procesy społeczne i ekonomiczne oraz stworzenie każdej szansy i obszaru dla samodzielnego kształtowania swego bytu**. Centralny problem tak rozumianej jakościowej polityki społecznej autor ujmuje jako umożliwienie bycia pełnowartościowym członkiem społeczeństwa, tj. osiągnięcie materialnego zabezpieczenia i **politycznej partycypacji**, co związane jest prymarnie z możliwością stania się częścią systemu ekonomicznego. Oznacza to, jak dalej wyjaśnia autor, że włączenie w nowoczesne społeczeństwo jest związane z **udziałem w rynku**, gdyż sam rynek jako system ekonomiczny nie może zagwarantować tego indywidualnego udziału.

Opisana w cytowanym artykule jakościowa polityka społeczna odwraca logikę państwa opiekuńczego i stawia na pierwszym miejscu udział w procesach społecznych. **Nadrzędne zadanie polega na tym, aby zawczasu zadbać o to, aby każda jednostka miała szansę na aktywne wykorzystanie swoich uzdolnień na rynku i w społeczeństwie, aby mogła kształtować swój byt niezależnie od opieki państwa.**

W tak zakreślonym kontekście inkluzji społecznej istotne znaczenie, jak wynika z tekstu Goldschmidta, mają nie spory o wysokość zasiłku na dzieci czy o okres jego pobierania, ale zajęcie się **rzeczywistymi szansami młodego pokolenia na samorealizację, a to zarówno z przyczyn społecznych, jak i ekonomicznych**. Droga ku temu wiedzie poprzez:

stworzenie odpowiednich przesłanek dzięki oświacie, kształceniu obywatelskiemu i integracji z otoczeniem społecznym, co stanowi najważniejsze zadaniem przyszłej polityki społecznej, która dąży do urzeczywistnienia zasady trwałej partycypacji ekonomicznej i społecznej⁷.

W dalszych rozważaniach w niniejszym tekście podjęto próbę przybliżenia złożonej problematyki inkluzji społecznej w kontekście szkoły, edukacji i roli

⁶ Tamże, s. 9 i nast.

⁷ Tamże, s. 11.

nauczyciela. Ważne będzie poszukiwanie odpowiedzi na pytania o to, jakie wyzwania stają przed instytucjami edukacji szkolnej wobec powiększających się nierówności społecznych, kulturowych i edukacyjnych, prowadzących do marginalizacji i społecznego wykluczenia. Jakich kompetencji potrzeba nauczycielom, aby profesjonalnie zająć się tymi problemami. Jak ich przygotować do podjęcia nowych zadań.

Inkluzja społeczna a edukacja. Czy i jak możliwe jest (ponowne) wypełnienie Agory

Dla głębszego rozumienia idei inkluzji społecznej w aspekcie edukacji oraz roli nauczyciela niezbędne jest odwołanie się do konstytutywnych kategorii różnicy, różnorodności, tożsamości oraz ich współczesnych kontekstów: procesów indywidualizacji i globalizacji. W tym celu warto nawiązać do przemyśleń Zygmunta Baumana, który ukazuje konsekwencje, jakie dla naszego życia, dla polityki, edukacji, w tym również koncepcji inkluzji społecznej, płyną ze zderzenia się dwóch głównych procesów współczesności: trwającego od lat 60. procesu indywidualizacji społeczeństwa (dążeń do różnorodności, niepowtarzalności, pluralizacji, rozproszonej tożsamości, autonomii, wolności, równości, solidarności – po epoce *człowieka masowego*, żyjącego pod presją struktury, w wielu państwach totalitarnej) z postępującą globalizacją (ujednocaniem, unifikacją, a zarazem różnorodnością (Internet), standaryzacją, dominacją biurokratycznych procedur, ale i postępującym rozwarstwieniem społecznym, marginalizacją, wykluczaniem) oraz towarzyszącą jej neoliberalną polityką, podporządkowującą ludzi kategorii zysku i konsumpcji oraz korporacyjnym regułom gry na wolnym rynku (podaż, popyt, konkurencja). Można by dodać, że powyższe procesy są silnie wzmacniane postępowaniem technologicznym oraz rozwojem cywilizacji cyfrowej, społeczeństwa informacyjnego, ekonomią opartą na wiedzy.

Wśród najbardziej obfitujących w społeczne skutki następstw tych zderzeń, Bauman wskazuje na postępujący zanik wspólnotowości, przestrzeni publicznej, poczucia dobra wspólnego, obywatelskiego zaangażowania społecznego, zanikania postaw obywatelskich na rzecz konsumenckich, zatroskania, dyskusji, dialogu, solidarności społecznej, które to zjawiska sprowadza do metafory „pustoszejącej Agory”⁸.

⁸ Paradoksalnie w Polsce, jakby na odwrót, obserwuje się ciągłą walkę z władzą jako tymi INNYMI, OBCYMI. Ma to związek ze zmianą ustroju z socjalistycznego na neoliberalny, który poprzez likwidację wielkich sektorów gospodarki doprowadził do wyklucze-

Procesy te i zjawiska nie omijają naszego kraju, w którym po 25 latach transformacji mamy raczej problem ze zbudowaniem otwartego społeczeństwa obywatelskiego, stanowiącego jednak podstawowy warunek demokracji, niż z jego odbudowywaniem, co stanowi kłopot w światowej, płynnej epoce nowoczesności. Proces tego naszego „budowania”, może być znacznie utrudniony właśnie poprzez rozwijające się tendencje do indywidualizacji i jednoczesnego odwracania się od spraw publicznych, niechęci do przyjmowania obywatelskich postaw, zatroskania sprawami ogółu, a jeśli takowe się obserwuje, to najczęściej zostają one szybko (lub od początku) włączane w tzw. walkę wyborczą ...

Te złożone zjawiska, potęgowane efektem przejścia z ustroju socjalistycznego do neoliberalnego oraz wpływem globalizacji i epokowych zmian społeczno-kulturowych, stały się przedmiotem bogatej dyskusji w „Przeglądzie” na temat: *Kto odpowiada za słabą kondycję społeczeństwa obywatelskiego?*⁹, w której wzięli udział m.in. Mirosława Marody, Janusz Reykowski, Tadeusz Paleczny. W wypowiedziach zwrócili oni uwagę na pewne procesy i zjawiska, które mają wpływ na słaby poziom zaangażowania Polaków w sprawy ogółu. I tak Mirosława Marody wskazała na: indywidualizm (strukturalny (jednostka nie ma się z kim identyfikować) i kulturowy (namawianie jednostki, aby myślała wyłącznie o sobie)), zmianę w postrzeganiu państwa, które dziś jest bytem o charakterze technicznym, urządzeniem do wykonywania zadań, oraz na brak doświadczeń w działaniach obywatelskich z powodu uwarunkowań historycznych: długotrwałego braku własnego państwa (zabory), okupacja i narzucone ustroje. T. Paleczny podkreślił czynnik zawłaszczenia państwa przez urzędników, którzy chcą regulować każdą dziedzinę życia. Przerost aparatu urzędniczego ogranicza inicjatywność obywatelską i zniechęca ludzi do aktywności społecznej. Natomiast zdaniem Janusza Reykowskiego niski stopień rozwoju społeczeństwa obywatelskiego wiąże się z kierunkiem transformacji w Polsce, który został wyznaczony niejako wprowadzeniem mechanizmów rynkowych oraz konsumpcyjnego stylu życia. Nastawiło to wielu ludzi na osobistą karierę albo na rozwiązywanie osobistych problemów czy osiągnięcie korzyści, na zajęcie się sobą, swymi bliskimi, nie zaś sferą publiczną – pisze Reykowski. Od aktywności w sferze publicznej ludzi odstręcza też, zdaniem Reykowskiego, obraz życia publicznego w mediach, przedstawiany jako nieustanna walka o władzę,

nia dużych grup społecznych (robotnicy wielkoprzemysłowi, pracownicy PGR), miast (Łódź), regionów (tzw. Ściana Wschodnia) itd., a także urynkowienia sfery publicznej: służba zdrowia, edukacja, kultura itp.

⁹ Zob. „Przegląd” nr 34, 19–25.08.2013, s. 9.

o pieniądze, nie zaś starania o rozwiązywanie rzeczywistych społecznych problemów. Sprawy publiczne kojarzą się więc ludziom z rywalizacją, walką, konkurencją¹⁰.

Zarysowane powyżej tendencje w relacjach: procesy indywidualizacji a sfera publiczna w świecie i w Polsce, rzutują na zanikanie tradycyjnych, społeczno-kulturowych funkcji edukacji i szkoły. Aspekty te w Polsce, z uwagi na kontekst historyczny, zabory, powojenną zmianę ustroju, były trwałą wartością, wpisaną mocno w koncepcję roli społecznej szkoły i nauczyciela. Dziś szkoła, a wraz z nią nauczyciel stają się czynnikami indywidualnego, materialnego sukcesu ucznia, a często także i nauczyciela, gdy ten stara się o kolejny stopień tzw. awansu zawodowego¹¹.

W nawiązaniu zatem do powyższych rozważań, można by przyjąć, że idea inkluzji społecznej wychodzi niejako naprzeciw owej *pustce na agorze*; jest jakimś sposobem jej ponownego zapełnienia oraz przywrócenia, ale już w innych realiach – ponowoczesności, społecznych funkcji instytucji, wśród nich szkoły. Nie będzie to jednak zadanie łatwe; sytuacja się komplikuje, gdyż wg Baumana najbardziej dotkliwe staje się obecnie odwrócenie relacji jednostka – społeczeństwo – państwo. Autor przybliży te zależności, odwołując się do zadań teorii krytycznej w naukach społecznych. Pisze: „sytuacja się odwróciła; (teoria krytyczna) otrzymała dokładnie przeciwne zadanie. W przeszłości miała bronić autonomii prywatnej przed nadciągającymi oddziałościami domeny publicznej, nieomal całkowicie utożsamianej z bezosobowym Państwem. (...). Teraz ma za zadanie chronić zanikającą dziedzicę życia publicznego, czy raczej **odnowić przestrzeń publiczną**, która pustoszeje z powodu dezercji obu stron: odejścia »nieobojętnego obywatela« i ucieczki rzeczywistej władzy (...)”¹². I nie jest już prawdą – pisze Bauman, że to, co publiczne, koncentruje się na kolonizacji wszystkiego, co prywatne. Autor twierdzi, że mamy do czynienia z sytuacją odwrotną: „to sfera prywatna kolonizuje przestrzeń publiczną, wypychając i wyganiając z niej wszystko co nie da się w pełni, do szczytu przetłumaczyć na słownictwo prywatnych interesów”¹³. W rezultacie jednostki „poddawane naciskom indywidualizacji, są pozbawiane zarówno ochronnej otoczki praw obywa-

¹⁰ Tamże, s. 11.

¹¹ W. Drózka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli 2004*, Kielce 2008.

¹² Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, przekład W. i O. Kubińscy, Gdańsk 2008, s. 133.

¹³ Tamże, s. 133–134.

telskich, jak i wywłaszczane z obywatelskich umiejętności oraz powinności”¹⁴. Mogłoby to w pewnym stopniu tłumaczyć stwierdzone w wielu badaniach nasilenie się procesów społecznego rozwarstwienia, bezrobocia, wykluczenia, ubóstwa, nieradzenia sobie, patologii społecznych, wzrostu samobójstw itp.¹⁵, które to zjawiska są w Polsce postrzegane jako pokłosie transformacji ustrojowej, a co zostało spotęgowane (także w innych krajach Unii Europejskiej, np. bezrobocie wśród młodych itp.) poprzez kryzys neoliberalny 2008 r. W tej sytuacji, aby przywrócić niejako na powrót zatimizowanym (w znacznej części zagubionym) i *odobywatelnionym* jednostkom ich rzeczywistą autonomię i zdolność do autoafirmacji, niezbędne jest autonomiczne społeczeństwo (obywatelskie), którego one dzisiaj, bardziej niż kiedykolwiek, potrzebują. To zaś wymaga celowej, zorganizowanej i przemyślanej aktywności (społecznej i politycznej partycypacji) świadomych swych praw i kompetencji obywateli, aby takie społeczeństwo stworzyć.

Tymczasem w porządku neoliberalnym rola państwa maleje, wspólnota zanika, sfera publiczna się kończy. Dawne pojęcia tracą znaczenie; pod wpływem silnych tendencji do indywidualizacji pojęcie względnie stałej struktury zastępowane jest pojęciem struktury relacyjnej, sieciowej; pojęcie zaś roli społecznej zostało wyparte przez pojęcie tożsamość. Następuje jakby przesunięcie w analizach rzeczywistości społeczno-kulturowej aspektów socjologicznych na rzecz bardziej psychologicznych i terapeutycznych.

Bauman pisze, że dawny cel teorii krytycznej – wyzwolenie człowieka (spod dominacji struktury) – nabiera w nowych okolicznościach jakby innego sensu; dziś potrzeba emancypacji jako kompetencji jednostek do rozumienia nowej rzeczywistości społecznej oraz zdolności do podjęcia refleksyjnej debaty, dialogu, porozumienia i negocjowania między różnymi interesami, a zwłaszcza między tym co prywatne a tym co publiczne¹⁶. W niezwykle przy tym złożonej, można by dodać, i skomplikowanej zależności kultury (po)nowoczesności oraz napięciu pomiędzy z jednej strony świadomością niemożności kontynuacji starego porządku a z drugiej – iluzorycznością jakiegś odnowy tego, który jest.

Podobne problemy zdają się stanowić sedno refleksji naukowej Anthony’ego Giddensa, który zauważa, że zasadniczy problem (po)nowoczesności tkwi

¹⁴ Tamże, s. 134.

¹⁵ M. Jarosz, *Urodzeni wykluczeni* [rozmawiał K. Leśniewicz], „Przegląd” 2013, nr 31, 29.07–4.08.

¹⁶ Z. Bauman, *Zindywidualizowane*, s. 135.

w tym, jak powstrzymać rozwój społeczeństwa samolubów, jak w jednostkach obudzić pierwiastek społeczny, będący warunkiem społecznej spójności¹⁷. Spójności tej, twierdzi Giddens, nie zagwarantuje ani odgórna decyzja państwowa, ani odwoływanie się do tradycji. Musimy kształtować swój los aktywniej, niż to czyniły poprzednie pokolenia, i bardziej godzić się z konsekwencjami naszych czynów oraz przyjętego stylu życia. Musimy żyć bardziej otwarcie i refleksyjnie – brać odpowiedzialność za swoje wybory. Zamiast więc postrzegać naszą epokę jako wiek upadku moralnego, należy w nim widzieć, postuluje Giddens – okres moralnej przemiany.

W tym celu Giddens proponuje koncepcję tzw. polityki życia, która w swej istocie stanowi rodzaj poszerzonego, jakby na nowo *uspołecznionego indywidualizmu*, zawierającego w sobie niejako „programową” solidarność, oznaczającą zwiększenie obowiązków jednostki wobec spraw społecznych¹⁸. Oznaki nowej postmaterialistycznej wrażliwości moralnej i nowej solidarności młodego pokolenia są widoczne w dziedzinie ruchów ekologicznych czy praw człowieka, o których pisze Giddens.

Należy wszak zauważyć, że odbudowywanie zaburzonych relacji społecznych oraz tak potrzebna odnowa przestrzeni publicznej w nowych realiach nie będą łatwe. Do opisanych powyżej napięć w relacjach społecznych i politycznych dochodzą wszak problemy, zapętlenia i dylematy kulturowe oraz cywilizacyjne, jakie niesie (po)nowoczesność. Pojawiają się niełatwe pytania: jak sprawić, aby z jednej strony w świecie wysokich technologii, dostępności informacji, globalnej ekonomii, z drugiej zaś relatywizmu, indywidualizmu, różnorodności, ryzyka, kryzysu poczucia zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego, rozwarstwienia, niepotrzebności, przywrócić zagubioną przestrzeń publiczną oraz społeczną wrażliwość, nie naruszając praw jednostki do indywidualnego (prywatnego) stylu życia i samorealizacji. Jak odbudować wrażliwość moralną w życiu społecznym? Jak przywrócić – na innym wszak poziomie – supernowoczesności – podstawowe siły ludzkiego życia: poczucie sensu, godności, autonomii, podmiotowości, uczestnictwa, odpowiedzialności?¹⁹

W świetle powyższych rozważań inkluzja społeczna jawi się nie tylko jako koncepcja wspomagająca wykluczonych i zagrożonych ubóstwem, lecz nade wszystko jako idea będąca próbą przywrócenia zatอมizowanych, aspołecznych jednostek demokratycznemu społeczeństwu, w celu przywrócenia jego spój-

¹⁷ A. Giddens, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Warszawa 1999.

¹⁸ Tamże, s. 60 i nast.

¹⁹ Por. m.in. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

ności, z poszanowaniem praw podstawowych oraz wartości wolności, równości i solidarności. Inkluzja społeczna otwiera jakby perspektywy do poszukiwania sposobów równoważenia napięć pomiędzy indywidualną wolnością a społecznym zobowiązaniem.

W urzeczywistnianiu „inkluzyjnych” wizji, przewidywań, *zatroksań* istotne miejsce przewiduje się dla nowoczesnej edukacji i szkoły, od których oczekuje się podjęcia tych niezwykle trudnych zadań. Dla uwypuklenia znaczenia edukacji w procesie inkluzji społecznej ważne przesłania płyną ze słów intelektualistów Zygmunta Baumana, Jerzego Szackiego, Ryszarda Kapuścińskiego. Wszyscy oni podkreślają konieczność rozpoznawania różnicy, rozumienia różnorodności, poszukiwania jedności w różnorodności, nawiązywania dialogu, życzliwości i zrozumienia drugiego, Innego. Są to cechy, kompetencje, umiejętności, które stanowią wyzwanie dla edukacji i pedagogiki. Bauman tak pisze: „Współczesna ludzkość przemawia wieloma głosami i wiemy, że będzie tak czynić jeszcze przez długi czas. Najważniejszym zadaniem naszych czasów jest przekucie tej polifonii w harmonię (...), która nie oznacza jednolitości, jest zawsze grą różnych motywów; każdy z nich zachowuje odrębną tożsamość (...)” co, jego zdaniem, pozwala zachować różnorodność, a zarazem naszą własną wyjątkowość. Odnalezienie jedności w różnorodności jest głównym zadaniem człowieczeństwa, szansą zaś niejako powodzenia tej trudnej misji, jest wg Baumana, prawo do wyboru własnej tożsamości jako jedyne uniwersalne prawo obywatela / człowieka²⁰.

Jerzy Szacki w wywiadzie dla „Przeglądu” mówi, że „społeczeństwa nie są monolitami, są coraz bardziej zróżnicowane i zindywidualizowane”. Za najważniejsze uważa rozpoznanie istniejących różnic i dbanie o to, aby nie wykluczały one możliwości porozumienia i współpracy²¹.

Ryszard Kapuściński w zebranych wykładach pt. *Ten Inny*²² pisze, że „W świecie, w który wchodzimy (...) będziemy ciągle spotykać nowego Innego, który powoli zacznie się wyłaniać z chaosu i zamętu współczesności”. Podobnie jak Z. Baumann podkreśla, że ten Inny „zrodzi się ze spotkania dwóch przeciwstawnych nurtów tworzących kulturę współczesnego świata – z nurtu globalizującego naszą rzeczywistość, i z drugiego, zachowującego nasze odmienności, nasze

²⁰ Z. Bauman, *Zindywidualizowane*, s. 120.

²¹ J. Szacki, *Z własnego podwórka coraz mniej widać. To nie idee zamierają, lecz wiara w ich cudotwórczą moc* [rozmawiał P. Dybicz], „Przegląd” 2013, 12–18. 08, s. 8–9.

²² R. Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2006, s. 75.

różnice, naszą niepowtarzalność”. Kapuściński za najważniejsze uważa szukanie z Innym dialogu i porozumienia. Píše: „(...) Tylko życzliwość do drugiej istoty jest tą postawą, która może poruszyć w niej strunę człowieczeństwa”.

Tymczasem, jak przewiduje Bauman, nadchodzi nowa epoka, ale nikt nie jest w stanie powiedzieć, jaka ona będzie; żyjemy w interregnum, w międzypanowaniu, swego rodzaju *bezkrolewii*; często w tym kontekście „epokowego przejścia”, „kulturowego zawieszenia”, pojawia się określenie „pustka ideowa”, „próżnia aksjologiczna”, aksjologiczne zagubienie, brak wizji, niedostatek celów, sensu, co ma szczególnie niekorzystny wydźwięk w edukacji i prowadzi do jej głębokiego kryzysu. Sytuacja ta odbija się niekorzystnie na roli szkoły i nauczyciela; wywołuje wiele dylematów i trudnych pytań, jak np. o to, jak (i czy) chronić szkołę przed mentalnością rynkową, jak zagwarantować ludziom prawo do zdobycia podstawowych kompetencji kulturowych i obywatelskich, do świadomego swej wolności wyboru w kulturowej różnorodności oraz w coraz bardziej indywidualizującym się społeczeństwie²³.

Nie ulega wątpliwości, że jak píše Zbigniew Kwieciński, „Edukacja, jest wielką nadzieją współczesności, ale sama jest ogromnie zagrożona, napełniona wewnętrznymi sprzecznościami i niedoceniona”²⁴. Jak zatem edukacja, która sama przeżywa kryzys, może podjąć wyzwania inkluzji społecznej?

Inspirująca może być w tym kontekście propozycja Zygmunta Baumana, który posługując się teorią Gregory’ego Batesona, wysuwa koncepcję „edukacji trzeciego stopnia”²⁵, jako tej, która najlepiej niejako odpowiada na wyzwania ponowoczesności oraz komplikacje epokowego przejścia. Bauman twierdzi, że wobec współczesnych problemów ludzi i społeczeństw nie wystarcza już ani edukacja pierwotna, „protoedukacja”, jako „edukacja pierwszego stopnia”²⁶, czyli uczenie się przedmiotów i treści, które można zaplanować, utrzymywać, kontrolować, ani też „deuteroedukacja”, jako uczenie się z kontekstu społecznego oraz sposobu przekazywania komunikatów, będące procesem ukrytym, rzadko podawanym kontroli, luźno powiązany z tematem nauczania, czyli „edukacja drugiego stopnia”²⁷. Zarówno edukacja pierwszego, jak i drugiego

²³ Por. Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*, w: *Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 34 i nast.

²⁴ Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn 2002, s. 114.

²⁵ Z. Bauman, *Zindywidualizowane*, s. 169.

²⁶ Jest to terminologia Baumana, nieoznaczająca trójstopniowego systemu szkolnego.

²⁷ Tamże, s. 152.

stopnia, jako w istocie przystosowawcze, zdają się dobrze odpowiadać naturze epoki tradycyjnej i znanej nam kulturze, której przewidywalność, trwałość ról społecznych, norm i wzorców, swoista stałość kontekstu społecznego i kulturowego sprzyjały adaptacyjnej i transmisyjnej filozofii edukacji. Jednak w nowych czasach, określanych wieloma terminami: ponowoczesność, nadnowoczesność, nowoczesność refleksyjna, późnej nowoczesność, wszystkie punkty orientacyjne nadające światu, społeczeństwom i życiu jednostek poczucie stabilności i logiki (wybór pracy, umiejętności, partnera, modeli własności, koncepcji zdrowia i choroby, wartości uznawanych za godne pożądaných, sprawdzonych sposobów ich osiągnięcia) stały się płynne. Inne cechy naszych czasów, jak przypadkowość, niespodziewane rozmywanie granic i rozmywanie wzorców, fragmentaryzacja życia, rozproszenie autorytetów, deregulacja i prywatyzacja tożsamości, kakofonia komunikatów, wymagają innego typu edukacji, a jest nią, zdaniem Baumana – „edukacji trzeciego stopnia”. Jest to ten typ uczenia się, dzięki któremu uczymy się „jak przerwać regularność, jak uwolnić się od nawyków i zapobiec przyzwyczajeniom, jak przekształcić fragmentaryczne doświadczenia w nieznanym dotychczas wzorce (...)”²⁸. Edukacja ta, zdaniem Baumana, bardzo szybko nabiera wartości adaptacyjnej w płynnej nowoczesności i staje się najważniejszym elementem niezbędnego życiowego wyposażenia²⁹. Wychodzi ona bowiem niejako naprzeciw współczesnej wersji „życia na rozstajach dróg”, gorączkowego poszukiwania nowych sposobów samookreślenia, nowej tożsamości. Edukacja ta musi oznaczać nade wszystko „pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów; musi oznaczać pogłębienie tolerancji na odmienność i pragnienia poszanowania prawa do różnienia się; musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje; musi oznaczać kształtowanie umiejętności „zmiany ram działania” i przezwyciężania ucieczki od wolności”³⁰. Tak rozumiana edukacja stanowi w istocie definicję edukacji inkluzyjnej, która ma wyposażyć człowieka w kompetencje niezbędne mu do życia i rozwoju w płynnym społeczeństwie, pozbawionym stałych i bezpiecznych punktów oparcia, w którym człowiek jest właściwie zdany sam na siebie.

²⁸ Tamże, s. 153–154.

²⁹ Tamże, s. 154.

³⁰ Tamże, s. 169.

Istotne rozwinięcie i zarazem pogłębienie powyższej wizji edukacji (inkluzyjnej) zawiera stanowisko Zbigniewa Kwiecińskiego, który pisze, że „Współczesność *nieustannego kryzysu* wymusza wzór człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka **pełnomocnego** o ukształtowanych kompetencjach **intelektualnych** do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, człowieka mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, do radzenia sobie na coraz trudniejszym rynku pracy, umiającego krytycznie wybierać i osadzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad”³¹.

Edukacja, która miałaby się podjąć tych nowe wyzwania, nie może być procesem związanym tylko z „jednym programem nauczania, czy jednym edukacyjnym wydarzeniem, lecz z wielością przecinających się i rywalizujących programów i wydarzeń”³². Ma to być, zdaniem Baumana, edukacja otwarta o statusie **zawsze niedokończonego procesu**³³.

Główne założenia i cechy edukacji inkluzyjnej

Najbardziej przemawiającą wizję edukacji i nauczyciela przyszłości, rzutującą na politykę edukacyjną w Unii Europejskiej (jak również na politykę inkluzji społecznej), zawiera Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji Dwudziestego Pierwszego Wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa³⁴. Z Raportu wynika, że w centrum problematyki XXI wieku znajduje się wiele wciąż nierozwiązanych bądź zupełnie nowych napięć i konfliktów, które mogą prowadzić do wzrostu obszarów społecznego wykluczenia oraz stanowią wyzwanie dla polityki edukacyjnej obecnych i przyszłych czasów. Przedstawiona zatem w Raporcie rozszerzona formuła edukacji zakłada umożliwienie każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmacnianie jej potencjału twórczego.

W podejściu tym widoczne jest łagodzenie dominującej w praktyce wielu krajów, w tym również w Polsce, wizji edukacji instrumentalnej (postrzeganej w realiach neoliberalnych jako droga do osiągnięcia określonych rezultatów

³¹ Z. Kwieciński, *Nieuniknione?*, s. 114.

³² Z. Bauman, *Zindywidualizowane*, s. 170.

³³ Tamże, s. 171.

³⁴ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

materialnych i ekonomicznych)³⁵, na rzecz traktowania jej funkcji w sposób integralny, jako edukacji dla spełnienia jednostki, która uczy się, aby być: aby wiedzieć, aby działać, aby umieć żyć wspólnie³⁶.

Należy zauważyć, że podobną wizję edukacji jako przygotowania do życia proponuje Baumann³⁷, Giddens zaś widzi w edukacji szansę na rozwijanie kompetencji refleksyjno-biograficznych, związanych z prowadzeniem „polityki życia” w społeczeństwie niepewności i ryzyka. Pewne oznaki takiej edukacji nie encyklopedycznej i pamięciowej, lecz osobowościowo-rozumiejącej, nastawionej na rozwijanie podmiotowości, partnerstwa, społecznej wrażliwości, porozumienia i integracji uwidoczniły się w badaniach nad młodym pokoleniem nauczycieli w początkowym okresie transformacji³⁸.

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej w znacznym stopniu wpisuje się w zarysowaną powyżej wizję edukacji przyszłości jako edukacji inkluzyjnej. Akcentuje się zasadniczą rolę szkoły w procesach społecznej integracji (inkluzji) od wczesnego dzieciństwa oraz w zapobieganiu społecznemu wykluczeniu młodzieży, w budowaniu spójności społecznej, w zapobieganiu dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, w szerzeniu zasad tolerancji i poszanowania praw człowieka jako podstawowych wartości podzielanych przez społeczeństwa europejskie³⁹. Nowe konteksty edukacji i szkoły, jak rozwój technologii informacyjnych, pluralizacja życia społecznego, wielokulturowość, wzrastająca autonomizacja społeczności lokalnych i szkół, powodują, iż przed nauczycielami staje konieczność podejmowania wielu nowych zadań, do których muszą być odpowiednio przygotowani. Dotyczy to zwłaszcza szerszego udziału nauczycieli w zadaniach administracyjnych i zarządzaniu szkołą, stosowania nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, promowania

³⁵ Wraz z rozwojem ekonomii neoliberalnej w wielu krajach, w tym również w Polsce, edukacja, podobnie jak służba zdrowia, została poddana regułom wolnego rynku, co w rezultacie prowadzi do dominacji instrumentalnej, utylitarnej i ekonomicznej funkcji edukacji nad jej tradycyjnymi funkcjami: humanistyczną, demokratyczną, społeczno-kulturową. Na ten temat szerzej piszę w książce pt. *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008.

³⁶ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej*, s. 86 i nast.

³⁷ Bauman pisze, że w pewnym sensie jest to jakby powrót do „odwiecznego i niezmiennego zadania wszelkiej edukacji”; Z. Bauman, *Zindywidualizowane*, s. 169.

³⁸ W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004.

³⁹ M. Mazińska, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Warszawa 2004, s. 10 i nast.

praw człowieka i wychowania obywatelskiego oraz przygotowania uczniów do kształcenia ustawicznego⁴⁰.

Kolejne zadania pojawiają się w związku z umasowieniem oraz wzrastającym zróżnicowaniem (niejednorodnością) społeczności uczniowskich, wynikającym z integracji dzieci imigrantów oraz integracji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, sprawiającymi trudności wychowawcze, w tym również dzieci i młodzieży ze środowisk biednych i społecznie marginalizowanych. Zadania te przysparzają nauczycielom wielu trudności, co świadczy o potrzebie wyposażenia ich w kompetencje z zakresu kształtowania wzajemnych relacji oraz komunikowania się, co ma szczególne znaczenie w odniesieniu do mniejszości etnicznych i językowych oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁴¹.

Powyższym wyzwaniom wychodzi niejako naprzeciw **idea edukacji inkluzyjnej**, która na całym świecie jest postrzegana jako „Oświata dla wszystkich” (EFA), a która ma pomóc w budowaniu bardziej inkluzyjnych społeczeństw. W rozumieniu Narodów Zjednoczonych (UNESCO 2007; 2008) EFA wzywa do zapewnienia wszystkim ludziom podstawowej edukacji. Jest ona ważna tak dla poszczególnych jednostek, aby mogły one osiągnąć dobrą jakość swego życia, jak i dla społeczeństw, w osiągnięciu ich celów ekonomicznych, humanistycznych i społecznych⁴². Podstawowej edukacji nie należy mylić z powszechnym dostępem do wykształcenia podstawowego. Edukacja dla wszystkich ma szerszy charakter; wymaga **dostępu do minimum standardów oświatowych**, umiejętności czytania, pisania i liczenia dla każdego. Jest to ważne, gdyż nie każdy umiejętności te posiada, nawet jeśli uzyskał wykształcenie podstawowe, a wiele milionów ludzi zarówno w krajach biednych, jak i bogatych nie ma możliwości uczęszczania do jakiegokolwiek szkoły, pozostając analfabetami. Są wśród nich niepełnosprawni i inni pozbawieni prawa głosu w społeczeństwie, przez co są szczególnie podatni na manipulacje.

Edukacja dla wszystkich zakłada również **równość** w systemie szkolnym, gdyż nawet w krajach o dobrze rozwiniętym systemie oświaty niektóre dzieci są wyłączone ze szkoły bądź są to dzieci, które nie mają pozytywnych do-

⁴⁰ Tamże, s. X.

⁴¹ *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*, red. Ch. Forlin, London–New York 2010.

⁴² UNESCO, *Inclusive Education: The Way of the Future*, Geneva, 25–8 November, 2008, [online:] <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/conclusions-and-recommendations.htm>). Za: L. Florian, *Foreword*, w: *Teacher Education for Inclusion*, s. XIX.

świadczeń edukacyjnych. Należy zatem stworzyć takie formy zabezpieczeń, aby wszyscy uczący się byli w stanie uczestniczyć i korzystać zarazem w pełnym zakresie z doświadczeń oświatowych.

Ta świadomość podwójnego znaczenia (EFA) edukacji dla wszystkich jako *dostępu do oświaty* oraz *równości uczestniczenia w oświacie* jest mocno wspierana przekonaniem, że równoprawne systemy oświatowe polepszają społeczna spójność i przyczyniają się do powstania inkluzyjnych społeczeństw. Dobrej jakości podstawowa oświata pozostaje kluczową kwestią w międzynarodowej polityce spójności społecznej i wyrównywania szans, w której ramach zredukowane zostaną nierówności między tym, co ludzie mają, a tym, co są w stanie zrobić.

Edukacja inkluzyjna jest oparta na zasadzie, że lokalne szkoły powinny umożliwić równy dostęp do oświaty wszystkim uczącym się, bez względu na jakiegokolwiek różnice związane z niepełnosprawnością, położeniem socjalnym, jak też różnice emocjonalne, kulturalne, językowe⁴³.

Zmiana paradygmatu: od segregacji do inkluzji; od medycznego aspektu niesprawności do modelu socjalnego

Istota i zakres edukacji inkluzyjnej ma związek z dalekosiężną, paradygmatyczną zmianą w zakresie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, tak niepełnosprawnych, jak i specjalnej troski. Tradycyjnie uczniowie ci byli kształceni oddzielnie w specjalnych szkołach z odpowiednimi udogodnieniami, często kategorycznie zgodnie z ich ułomnościami. Od ponad czterdziestu lat nastąpiła znacząca ewolucja: od segregacji do inkluzji. Była ona rezultatem kompleksowych i często trudnych zmian w sposobie funkcjonowania szkół oraz w oczekiwaniach wobec nauczycieli.

Kształcenia inkluzyjne, podczas gdy początkowo skupiało się na kształceniu uczniów niepełnosprawnych w szkołach tzw. głównego nurtu (*mainstream education*), ma obecnie znacznie szerszą definicję; obejmuje ono wszystkich uczniów, którzy w przeszłości, historycznie rzecz ujmując, byli wykluczeni z głównego nurtu kształcenia; którzy pochodzą z różnych kultur, środowisk albo są zaniedbani i nie osiągają odpowiednich wyników leżących w zakresie ich potencjalnych możliwości.

Niestosowność tworzenia specjalnych klas dla uczniów z lekkimi upośledzeniami w rozwoju umysłowym została najpierw zauważona przez Dunna

⁴³ Tamże.

w 1968 r. Jego zdaniem to nauczyciele powinni tworzyć programy i materiały dydaktyczne, które umożliwiłyby nauczanie włączające wszystkie dzieci w klasie⁴⁴. Dunn zauważył także, że wiele z tych dzieci, które były objęte edukacją specjalną, pochodziło z rodzin o niskim statusie społecznym, z mniejszości etnicznych, z rodzin biednych. Stanowisko to zostało wsparte przez Deno, który w 1970 r. zakwestionował funkcjonowanie szkolnictwa specjalnego jako oddzielnego od głównego nurtu edukacji. Jego prace oprócz rozwijania medycznego modelu niesprawności, zapoczątkowały zwrócenie się w kierunku modelu socjalnego. Domagał się on również zmiany ówczesnego punktu widzenia skoncentrowanego na patologii oraz na przyczynach tkwiących w dziecku na podejście, zgodnie z którym problem tkwi w niedopasowaniu, które istnieje pomiędzy potrzebami dziecka a możliwościami, jakie się stwarza w trosce o jego samorealizację⁴⁵. Dzięki dorobkowi obydwu tych autorów, a także wskutek rozwoju ruchów walczących o prawa obywatelskie w USA, problematyka inkluzji w edukacji stała się hasłem XXI wieku. Idea edukacji inkluzyjnej zyskała głębsze uzasadnienie, jak również istotne wsparcie w wyniku zmian społecznych i politycznych ostatnich dziesięcioleci, a także niebywałego postępu technologicznego, naukowego, w dziedzinie medycyny i nauk humanistycznych. Edukacja inkluzyjna wychodzi również niejako naprzeciw oczekiwaniom społecznym w nowym paradygmacie opartym na wiedzy, w którym niezbędne staje się zapewnienie w szkołach możliwości bardziej demokratycznych i równych szans kształcenia dla uczniów o różnorodnych potrzebach edukacyjnych.

Edukacja nauczycieli dla praktyki inkluzji społecznej (do pracy z różnorodnością)

Kluczową rolę w polityce promującej nauczanie inkluzyjne odgrywają bezsprzecznie nauczyciele. To od ich uczuć, kompetencji, postaw, świadomości zależy powodzenie procesu reorientacji edukacji na bardziej inkluzyjną. Wyzwaniem edukacji inkluzyjnej dla profesjonalnego uczenia się nauczycieli jest rozwijanie takich programów ich kształcenia, które respektowałyby **różnice** między ludźmi **w sposób, który włącza**, a nie wyłącza uczących się, w to co jest powszechnie dostępne w szkołach i klasach głównego nurtu. Wymaga to od nauczycieli wrażliwości na różnice pomiędzy uczącymi się bez utrwalania

⁴⁴ Za: Ch. Forlin, *Reframing Teacher Education for Inclusion*, w: *Teacher Education for Inclusion*, s. 5 i nast.

⁴⁵ Tamże.

efektów stygmatyzowania i naznaczania niektórych uczniów jako różnych, odmiennych. Inkluzyjne kształcenie nauczycieli nie jest jakąś specjalną edukacją. Jednakże wymaga ona krytycznego myślenia o tożsamości (*identity*) i różnicy (*difference*). Jej zadaniem jest obalanie barier i demaskowanie ekskluzji w demokratycznym nauczaniu⁴⁶.

Tymczasem poważnym problemem w edukacji nauczycieli jest jej teoretyczność i homogeniczność w zakresie programów studiów w poszczególnych wąskich dyscyplinach oraz utrwalanie tego stanu rzeczy, miast go zmieniać. Edukacja inkluzyjna wymaga bowiem odejścia od modelu kształcenia nauczycieli jako czystych fachowców w zakresie nauczania poszczególnych przedmiotów, na rzecz bardziej otwartego podejścia oraz dialogu w uzgadnianiu wiedzy potrzebnej w nauczaniu różnorodnych uczniów. *Różnorodność jako norma w przygotowaniu nauczycieli* wymaga, aby nauczyciele pojmowali swą rolę szerzej niż tylko w odniesieniu do wąsko pojmowanego nauczania. Różnorodność wymaga od nauczycieli szczególnej wrażliwości społecznej i intelektualnej, wyrażającej się w trosce, zachęcaniu, wspieraniu uczniów; w takim ich nauczaniu, aby mieli chęć sami zmieniać swoje położenie. Aby wywołać w nich poczucie realnej możliwości osiągnięcia w życiu stawianych sobie celów oraz ich samorealizacji. Nauczyciel inkluzyjny zatem musi umieć i chcieć wychowywać, opiekować się uczniami, często też ich rodzinami, być aktywny w społeczności lokalnej, co we współczesnym, skomplikowanym świecie różnych wpływów i tendencji nie jest łatwe, jeśli nie niemożliwe. Nauczyciel ten powinien posiadać szerokie horyzonty intelektualne, umożliwiające mu widzenie swej pracy w szerszym kontekście społecznym i kulturowym. Edukacja inkluzyjna wymaga odejścia od wąskospecjalistycznego kształcenia nauczycieli na rzecz szeroko zakrojonej koncepcji wykształcenia humanistyczno-pedagogicznego i społecznego⁴⁷.

Idea edukacji dla inkluzji wymaga takiego przygotowania nauczycieli, aby potrafili:

- *pracować z Innymi*. Dwie cechy czy funkcje zawodu nauczyciela są tu istotne: oparcie na wartościach inkluzji społecznej (wolność, równość w różnorodności, solidarność) oraz wyzwalamie potencjału, jaki tkwi w każdym uczącym się, jego talentów, pasji, uzdolnień, które mógłby zaoferować on społeczeństwu, które mogłyby być przydatne w przyszłości. Nauczyciele muszą zatem mieć wiedzę o ludzkim dojrzewaniu i rozwoju

⁴⁶ R. Slee, *Political Economy, Inclusive Education and Teacher Education*, w: *Teacher Education for Inclusive*, s. 18 i nast.

⁴⁷ C. Forlin, *Reframing Teacher Education*, s. 8 i nast.

oraz wykazywać pewność siebie we współpracy z Innymi. Muszą umieć współpracować z uczącymi się jako indywidualnościami oraz wspierać ich w rozwoju do pełnego uczestnictwa i bycia aktywnymi członkami społeczeństwa. Powinni oni być w stanie pracować w sposób, który zwiększa zbiorową inteligencję uczących się, oraz współpracować z kolegami nad doskonaleniem własnego nauczania i uczenia się.

- *pracować ze społeczeństwem i w społeczeństwie.* Nauczyciele mają swój udział w przygotowaniu uczących się do globalnej odpowiedzialności jako obywatele Unii Europejskiej. Winni oni promować mobilność i współpracę w Unii Europejskiej oraz zachęcać do międzykulturowego szacunku i zrozumienia. Powinni też rozumieć te czynniki, które tworzą **spójność społeczną** lub **ekskluzję ze społeczeństwa** i być świadomi etycznych wymiarów społeczeństwa wiedzy, takich wartości jak powszechna alfabetyzacja, rozumienie informacji, dostęp do wiedzy itp.
- *pracować z wiedzą, technologią i informacją.* Nauczyciele potrzebują umieć pracować z różnymi rodzajami nauki i wiedzy. Ich przygotowanie zawodowe oraz dalszy rozwój winien wyposażyć ich w umiejętności zdobywania wiedzy, analizy, rzetelności, refleksji nad wiedzą oraz jej przekazywania, skutecznego korzystania z technologii tam, gdzie zachodzi ku temu potrzeba. Winni oni znać i doskonalić różne strategie uczenia się oraz umieć kierować i wspierać uczących się w sieciach, w których można znaleźć i tworzyć informacje⁴⁸.

Rola i kompetencje nauczycieli w zakresie inkluzji społecznej poprzez edukację zostały podkreślone w dokumencie ATEE *Conclusions and recommendations*, w którym napisano, że nauczyciele są głównymi aktorami w systemie edukacji. Ponoszą oni odpowiedzialność za wspieranie uczniów w ich uczeniu się i rozwoju, biorąc pod uwagę indywidualność (odrębność) każdego ucznia oraz ich zróżnicowane uzdolnienia, aspiracje, preferencje i szanse. Świadomość nowych wyzwań wobec edukacji nauczycieli powinna charakteryzować przede wszystkim nauczycieli akademickich oraz instytucje kształcenia nauczycieli, ale także polityków, władze oświatowe, szkolne, samych nauczycieli, badaczy, rodziców. Ważne jest, aby mieli oni przekonanie, że:

⁴⁸ Policy Paper, *The Quality of Teachers. Recommendations on the Development of Indicators to Identify Teacher Quality*, 2006, ATEE Association for Teacher Education In Europe; por. też: W. Dróżka, *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy*, w: *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, red. B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wrocław 2013.

- profesja nauczania jest etycznie, kulturowo i językowo zróżnicowana;
- ważna część rozwoju zawodowego nauczycieli ma dotyczyć rozumienia wartości **różnicy i zróżnicowania** jako tematu nieustannej refleksji;
- nauczyciel ma podejmować zadania negocjacji, mediacji (balansowania) pomiędzy potrzebami społecznymi (kulturowymi, ekonomicznymi), a potrzebami uczniów, studentów, innych uczących się;
- ma podejmować świadome zaangażowanie w polityczny dialog pomiędzy rodzicami i innymi podmiotami edukacji a agendami rządowymi⁴⁹.

Nauczanie inkluzyjne jest złożone i wielowarstwowe; wymaga ono od nauczycieli, aby byli w stanie sprostać problemom kulturowym (postawy, wartości, przekonania); aby poza posiadaniem dostatecznej wiedzy w danej dyscyplinie, potrafili również modyfikować istniejące lub tworzyć nowe programy nauczania; aby wychodzili naprzeciw wielorakim potrzebom różnorodnych uczniów, wykorzystując różne metody pedagogiczne.

Spośród różnych analiz i rozważań w tej kwestii najczęściej pojawia się wizja nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, który prowadzi nieustanny, krytyczny wgląd w swoją praktykę zawodową w celu jej ulepszenia; dochodzenia do własnych przekonań, koncepcji, metod, rozwiązań. Wymaga ono głębokiej wiedzy (teoretycznej) i stawiania pytań o to: *czego uczyć, jak uczyć*, ale nade wszystko pytania o to *dłaczego, po co uczyć*. Podejście refleksyjne jest niezwykle odpowiednie wobec zarysowanej powyżej idei oraz praktyki edukacji inkluzyjnej, a także roli w niej nauczyciela.

Zakończenie

Idea inkluzji społecznej poprzez edukację, sięgająca w krajach zachodnich lat 60., w Polsce wydaje się mieć specyficzną, rodzimą tradycję. Jest wyjątkowo bliska idei pozytywistycznego społecznikostwa, wpisanego niejako historycznie w zawód nauczyciela. Wartości dzisiejszej, tak potrzebnej⁵⁰ inkluzji społecznej: równość, wolność, solidarność, zawsze były obecne i dominujące w inteligenc-

⁴⁹ Policy Paper, *The Quality of Teachers*.

⁵⁰ M.in. powiększające się nierówności społeczne i edukacyjne stanowią argument za inkluzją poprzez edukację; zob. W. Dróżka, *Nauczyciel pod presją nierówności społeczno-edukacyjnych*, w: *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, red. R. Kwiecińska, M.J. Szymański, Kraków 2010.

kim etosie demokratycznym polskich nauczycieli⁵¹. Wiele z takich „inkluzyjnych” postaw, wartości, zachowań, zajęć, nawet mikrosystemów wychowawczych zawierają pamiętniki i autobiografie nauczycieli. Włączający jest styl pedagogiczny młodych nauczycieli początków polskiej transformacji, podporządkowany dwóm wartościom edukacyjnym: porozumieniu i integracji. Z jego opisów wyłania się wielka różnorodność przykładów, dotycząca tematyki pracy pedagogicznej, zastosowania konkretnych metod, organizacji, przebiegu zajęć, ich efektów, atmosfery. Warunkiem wszak zaistnienia i rozwoju tej różnorodności indywidualnych stylów pedagogicznych były specyficzne cechy nauczycieli, które i dziś są eksponowane, gdy rozważa się problematykę edukacji inkluzyjnej. A są to: krytyczne myślenie, refleksyjność, osobista wizja pedagogiczna oraz zdolności indywidualne, pasje, zainteresowania („talent pedagogiczny”)⁵².

Należy wszak zauważyć, że po reformie edukacji z 1999 r. sytuacja w polskiej edukacji zaczęła się drastycznie zmieniać. Pod wpływem polityki neoliberalnej edukację, szkołę i rolę nauczyciela zaczęto postrzegać, w niespotykanych wcześniej kategoriach usługowych wobec ekonomii, indywidualnej konsumpcji i zysku⁵³. Zawód nauczyciela w tej perspektywie został określony przez standardy, czyli wykonanie zadań według ujednoliconego minimum programowego, do czego potrzebne są kompetencje wąskozawodowe, techniczno-metodyczne, ściśle związane z nauczaniem.

Jednocześnie pojawia się jednak wątpliwość, jak wobec ukazanych w tekście, tak rozległych i głębokich zmian oraz wyzwań, jakie one niosą wobec edukacji, szkoły, można myśleć o zawodzie nauczyciela, pedagoga bez jego głębszych odniesień społecznych i kulturowych, bez szerszej świadomości wyłaniających się problemów i zadań; jak możliwe byłoby rozumienie nauczania tylko w kategoriach technicznych⁵⁴. W tej sytuacji model edukacji *wystandaryzowanej*, wraz z techniczną koncepcją nauczyciela, wymagają głębokiej kulturowej reinterpretacji, gruntownej odnowy, a nawet reformy, w przeciwnym razie będą stanowić poważną przeszkodę w rozwijaniu idei inkluzji. Wielkie nadzieje pokładane są

⁵¹ Por. W. Drózka, *Orientacje aksjologiczne i style działania nauczycieli. Między tradycją a nowymi wyzwaniem*, w: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nałaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001.

⁵² W. Drózka, *Młode pokolenie nauczycieli*, s. 160 i nast.

⁵³ *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010; J. Dobrowolowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków 2013.

⁵⁴ Por. Ch. Forlin, *Future Directions for Teacher Education for Inclusion*, w: *Teacher Education for Inclusion*, s. 249.

w promowaniu otwartych i refleksyjnych wizji zawodu nauczyciela, w świetle których nauczyciel w procesie całościowego uczenia się i rozwoju staje się coraz pełniejszym profesjonalistą.

BIBLIOGRAFIA:

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Zindywidualizowane społeczeństwo*, przekład W. i O. Kubińscy, Gdańsk 2008.
- Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków 2013.
- Dróżka W., *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy*, w: *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, red. B.D. Gołębiński, H. Kwiatkowska, Wrocław 2011.
- Dróżka W., *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli 2004*, Kielce 2008.
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004.
- Dróżka W., *Nauczyciel pod presją nierówności społeczno-edukacyjnych*, w: *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, red. R. Kwiecińska, M.J. Szymański, Kraków 2010.
- Dróżka W., *Orientacje aksjologiczne i style działania nauczycieli. Między tradycją a nowymi wyzwaniami*, w: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2000.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Forlin Ch., *Future Directions for Teacher Education for Inclusion*, w: *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*, red. Ch. Forlin, London–New York 2010.
- Forlin Ch., *Reframing Teacher Education for Inclusive*, w: *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*, red. Ch. Forlin, London–New York 2010.
- Giddens A., *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Warszawa 1999.
- Goldschmidt N., *Spór o element społeczny gospodarki rynkowej*, w: „Raporty Fundacji Konrada Adenauera” 2008, nr 7; Internet.
- Golińska S., *Narodowy Plan Rozwoju a Narodowa Strategia Integracji Społecznej*, publikacja internetowa.
- Jarosz M., *Urodzeni wykluczeni* [rozmawiał K. Leśniewicz], „Przegląd” 2013, nr 31, 29.07–4.08.
- Kapuściński R., *Ten Inny*, Kraków 2006.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1971.
- „Kto odpowiada za słabą kondycję społeczeństwa obywatelskiego?”, „Przegląd” nr 34, 19–25.08.2013.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją*, w: *Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.

- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn 2002.
- Mazińska M., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Warszawa 2004.
- Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010.
- Policy Paper, *The Quality of Teachers. Recommendations on the Development of Indicators to Identify Teacher Quality*, 2006, ATEE Association for Teacher Education In Europe.
- Raport końcowy. Ecorys, Warszawa, lipiec 2008./ www.ewaluacja.pl, dostęp 14.08.2013.
- Slee R., *Political Economy, Inclusive Education and Teacher Education*, w: *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*, red. Ch. Forlin, London–New York 2010.
- Szacki J., *Z własnego podwórka coraz mniej widać. To nie idee zamierają, lecz wiara w ich cudotwórczą moc* [rozmawiał P. Dybicz], „Przegląd” 2013, 12–18.08, s. 8–9.
- Szarfenberg R., *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*, Instytut Polityki Społecznej, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, kwiecień 2006, publikacja internetowa.
- Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*, red. Ch. Forlin, London–New York 2010.
- UNESCO, *Inclusive Education: The way of the Future*, Geneva, 25–8 November, 2008, [online:] (<http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/conclusions-and-recommendations.html>). Za: L. Florian, *Foreword*, w: *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*, red. Ch. Forlin, London–New York 2010.

STRESZCZENIE

W artykule podjęto problem roli nauczyciela w procesie inkluzji społecznej. Odwołano się do konstytutywnych kategorii różnicy, różnorodności, tożsamości oraz ich współczesnych kontekstów: procesów indywidualizacji i globalizmu. Inkluzja społeczna została przedstawiona jako rodzaj perspektywy do poszukiwania sposobów równoważenia napięć pomiędzy indywidualną wolnością a społecznym zobowiązaniem, w której zasadniczą rolę odgrywa polityka edukacji inkluzyjnej Unii Europejskiej. Akcentuje się w niej zasadniczą rolę szkoły i nauczycieli w procesach społecznej integracji (inkluzji) od wczesnego dzieciństwa oraz w zapobieganiu społecznemu wykluczaniu młodzieży, w budowaniu spójności społecznej, w zapobieganiu dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, w szerzeniu zasad tolerancji i poszanowania praw człowieka jako podstawowych wartości podzielanych przez społeczeństwa europejskie.

Wymaga to od nauczycieli wrażliwości na różnice pomiędzy uczącymi się bez utrwalania efektów stygmatyzowania i naznaczania niektórych uczniów jako różnych, odmiennych. Inkluzyjne kształcenie nauczycieli nie jest jakąś specjalną edukacją. Jednakże wymaga ona krytycznego myślenia o tożsamości (identity) i różnicy (difference). Jej zadaniem jest obalanie barier i demaskowanie ekskluzji w demokratycznym nauczaniu.

SŁOWA KLUCZOWE: inkluzja społeczna, edukacja inkluzyjna, nauczyciel, wartości edukacji europejskiej, różnica, tożsamość, wykluczenie, nauczanie włączające, integracja, spójność.

SUMMARY

The article discusses the problem of the role of the teacher in the process of social inclusion. It refers to the constitutive categories of difference, diversity, identity, and their contemporary contexts: the processes of individualization and globalism. Social inclusion is presented as a kind of perspective to look for ways to balance the tension between individual freedom and social commitment, in which inclusive education policy of the European Union plays a crucial role. It emphasizes the crucial role of schools and teachers in the process of social integration (inclusion) from the early childhood and the prevention of social exclusion of young people, in building social cohesion, in preventing discrimination, marginalization, racism and xenophobia, in promoting the principles of tolerance and respect for human rights, as fundamental values shared by the European societies.

This requires from teachers sensitivity to differences between learners without the effects of stigma and preservation of marking some of the students as different, dissimilar. Inclusive teacher education is not any special education. However, it requires critical thinking about identity and difference. Its mission is breaking the barriers and exposing the exclusion of democratic education.

KEY WORDS: social inclusion, inclusive education, teacher, values of the European education, difference, identity, exclusion, inclusive teaching, integration, cohesion.

WANDA DRÓŻKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: wanda.drozka@wp.eu

Data przysłania do redakcji: 22.07.2014

Data recenzji: 17.10.2014

Data akceptacji do publikacji: 18.10.2014

Dyskurs militarny o szkole. Polska edukacja na łamach opiniotwórczych tygodników*

A military discourse about school. Polish education in a column for polish opinion-forming weeklies

Wprowadzenie

Polska szkoła od lat nie radzi sobie z destruktywną agresywnością uczniów, która stanowi poważne wyzwanie wychowawcze. Ten rodzaj przemocy jest równoznaczny z zanegowaniem wartości i sensu współżycia międzyludzkiego. Narażone są na nią zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli, a jej celem jest wzbudzanie strachu i powodowanie spektakularnych i bezsensownych szkód. Mimo wysiłku, nie można znaleźć przyczyn destrukcyjnych zachowań tego rodzaju; nie potrafią wskazać ich nawet sami agresorzy:

* Artykuł niniejszy stanowi kontynuację i uzupełnienie analizy prasowego dyskursu na temat szkoły i edukacji, toczącego się w polskiej prasie opiniotwórczej w latach 2009–2010 – przedstawionej w książce mojego autorstwa, zatytułowanej *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków 2013. W tamtej pracy w polu obserwacji znalazło się 115 tekstów na temat edukacji opublikowanych w 522 numerach pięciu polskich tygodników opinii: „Polityka”, „Wprost”, „Newsweek”, „Gość Niedzielny” i „Przegląd”; przy tak bogatym materiale niepodobna było poddać wszystkie te teksty uważnym obserwacjom i pogłębionym analizom, gdyż w natłoku szczegółów mogłyby się zagubić bądź zatracić swą wyrazistość kwestie podstawowe i najważniejsze. Artykuł, w którym można zająć się jednym z wątków dyskursu o szkole i edukacji, do ograniczeń takich nie zmusza, dając jednocześnie możliwość pełniejszego przedstawienia różnych frontów i różnych bitew wokół spraw edukacji, przedstawianych na łamach opiniotwórczych tygodników, a także dokładniejszego scharakteryzowania zabiegów, których efektem jest ukazanie rzeczywistości polskiej edukacji jako obszaru jawnych i ukrytych konfliktów oraz nieustannej walki.

Jeden uczeń łamie drugiemu kredki, ze złością ciska na podłogę zeszyt kolegi lub zadaje mu cios w brzuch czy niszczy krzesło. Zapytany przez nauczyciela, jaki miał być sens jego działania, odpowiada krótko: „Nie wiem”¹.

Podjęmowane były rozmaite inicjatywy mające na celu ograniczenie tych negatywnych zjawisk². Zwykle polegały one na działaniach nadzorująco-kontrolnych i niestety nie przyniosły spodziewanych rezultatów, a przemoc w szkole zamiast zanikać staje się coraz większym problemem. Skoro podejmowane przez MEN inicjatywy nie prowadzą do ograniczenia szkolnych zachowań agresywnych, warto poszukać odpowiedzi na pytanie dlaczego zaangażowani w edukację uczniowie zachowują się jak żołnierze na froncie, dlaczego stosują wojenne strategie, wojenne taktyki, wojenne sposoby rozwiązywania konfliktów.

Bezradności środowisk odpowiedzialnych za edukację towarzyszy wszechobecny medialny dyskurs na temat szkoły, w którym instytucja ta przedstawiana jest jako miejsce pełne napięć i konfliktów, w którym nic dobrego zdarzyć się nie może. Nauczyciele są wrogami, których trzeba oszukać, a lata szkolne to „męka”, którą trzeba przetrwać. Założyłam, że to, w jaki sposób ludzie postrzegają różne wydarzenia i jak rozumieją problemy życia publicznego, uzależnione jest od tego, w jaki sposób te wydarzenia i problemy przedstawiają media. Media prezentują obraz rzeczywistości uznany przez siebie za słuszny, natomiast odbiorcy traktują go jako realny i reagują na niego tak jak na obiektywną rzeczywistość. W tym kontekście należy rozumieć władzę mediów nad świadomością społeczną. Przekonanie to jest podstawą teorii zwanej hipotezą spirali milczenia³. Jej autorka, przekonana o silnym wpływie mediów na jednostkę i społeczeństwo, zakłada, że media mają decydujący wpływ na wyobrażenia o rzeczywistości. Oczywiście te wyobrażenia kształtowane są również przez inne czynniki, ale media są siłą decydującą. Wielu ludzi, aby uniknąć izolacji społecznej, ulega opiniom, które ich zdaniem dominują w społeczeństwie, a które prezentują media. Wskutek tego poglądy postrzegane jako dominujące zyskują lepszą pozycję, a poglądy alternatywne mają jeszcze mniejsze znaczenie.

¹ O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005, s. 42.

² Wystarczy wspomnieć o głośnej, przed kilkoma laty, ministerialnej inicjatywie „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”, o wszechobecnym w budynkach szkół monitoringu czy działających w nich umundurowanych ochroniarzach.

³ E. Noelle-Neumann, *Spirala milczenia. Opinia publiczna – nasza skóra społeczna*, Poznań 2004.

Mediatyzacja rzeczywistości społecznej

Upowszechnienie środków masowej komunikacji stało się przyczyną zjawiska określonego terminem mediatyzacja rzeczywistości społecznej, który to termin oznacza proces pośredniczenia mediów w poznawaniu świata i kształtowania obrazu całej rzeczywistości społecznej pod wpływem konstrukcji medialnych⁴. Mediatyzacja nie jest zjawiskiem gwałtownym, lecz procesem długotrwałym, ogarniającym jednostki, grupy, instytucje i systemy społeczne, obejmującym wszystkie dziedziny życia: edukację, politykę, pracę, odpoczynek, rodzinę, religię... W wyniku mediatyzacji pojawia się tendencja do internalizacji postaw, wzorów i norm zaczerpniętych bezpośrednio z mediów.

O znaczeniu procesu mediatyzacji dla kształtowania tożsamości jednostki pisze Jacek H. Kołodziej⁵, przywołując poglądy Nicka Couldry'ego, który wprowadził pojęcie medialnego habitusu. Habitus jest systemem dyspozycji, postaw, schematów myślowych, tendencji działania, reakcji emocjonalnych, nawyków. Choć każdy człowiek może uznawać tę sferę za własną, wyrażającą jego indywidualność i podlegającą jego świadomej kontroli, w istocie habitus rodzi się pod wpływem czynników zewnętrznych, tkwiących głównie w środowisku rodzinnym, szkolnym i klasy społecznej. Można więc habitus określić jako społecznie wpojona „naturalność”, sferę oczywistości budowaną na gruncie uzgadniania przeżyć subiektywnych jednostki ze społecznie konstruowaną sferą obiektywności⁶. Couldry, dostosowując antropologię Pierra Bourdieugo do realiów zmediatyzowanego społeczeństwa XXI wieku, zauważa, że dzięki reprezentowaniu rzeczywistości i nadawaniu znaczeń media stały się dziś podstawowym czynnikiem kształtowania habitusu jednostki:

Media drukowane, a przynajmniej te o wysokich nakładach, [...], w bardzo dużym stopniu odzwierciedlają główny nurt społeczny (albo jeden z takich nurtów, biorąc pod uwagę, że w pluralistycznych społeczeństwach jest ich zwykle więcej). Jeśli jesteśmy zainteresowani dyskursami dominującymi, a nie głosami dysydentów czy społecznych odmienców, oczywistymi źródłami, do których można się zwrócić, są dla nas największe gazety codzienne i tygodniki. Innym blisko powiązaniem

⁴ *Mediatyzacja – analiza zjawiska i wybranych studiów przypadków*, red. M. Molęda-Zdziech, Warszawa 2012.

⁵ J.H. Kołodziej, *Wartości polityczne. Rozpoznanie, rozumienie, komunikowanie*, Kraków 2011, s. 201–202.

⁶ T. Szkudlarek, *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi” 2004, t. 4, s. 89.

argumentem, uzasadniającym wartość tych mediów dla badań społecznych, jest wywierany przez nie wpływ⁷.

Uwzględniając powyższe refleksje, zakładam determinujący wpływ przekazów medialnych na wszystkie sfery życia społecznego. Sposób, w jaki opiniotwórcza prasa przedstawia edukację, stanowi dla wielu czytelników podstawowe źródło wiedzy o tym, jak funkcjonuje ta ważna sfera życia społecznego. Zakładam, że to, co Polacy myślą o szkole i nauczycielu, jak oceniają funkcjonowanie tej instytucji i pracę zatrudnionych w niej pedagogów, w znacznym stopniu zależy od tego, jak pisze na ten temat opiniotwórcza prasa.

Medioznawcy zwracają uwagę, że badania mediów, które dziś są koniecznością, powinny realizować inne cele niż jeszcze kilkanaście lat temu. Nie wystarczają już ilościowe badania opinii publicznej czy badania telemetryczne, ważna jest raczej analiza przekazywanych treści oraz tego, jak są one zorganizowane i jak użytkowane przez odbiorców.

Cele tych współczesnych badań określiła Małgorzata Lisowska-Magdżiarz:

1. Odkrywanie i opisywanie perswazyjnego wymiaru dyskursów medialnych oraz badanie środków, używanych w tych dyskursach do wywierania wpływu na ludzi.
2. Odślanianie, w jaki sposób media wyrażają polityczne, ekonomiczne, społeczne interesy różnych jednostek i grup społecznych.
3. Analiza i odkrywanie, w jaki sposób w treści mediów ujawnia się nierówny dostęp różnych jednostek i grup społecznych do wiedzy, do możliwości wytwarzania i dystrybucji własnych tekstów oraz artykulacji własnych interesów.
4. Odślanianie relacji władzy wpisanych w dyskursy mediów; wskazanie, jak w dyskursach medialnych wyraża się dążenie różnych podmiotów do podkreślania lub umocnienia własnej pozycji w hierarchii społecznej, a także – na bardziej ogólnym poziomie – do narzucania odbiorcom własnej, hegemonicznej wersji porządku społecznego, hierarchii wartości, interpretacji ważnych pojęć i zjawisk.
5. Denaturalizacja obrazu świata w mediach; zakwestionowanie „naturalności”, „oczywistości”, „zdroworozsądkowego charakteru” zawartego w nich opisu i interpretacji świata – i w ten sposób otwarcie drogi do świadomego, krytycznego, kreatywnego odbioru tekstów medialnych.

⁷ G. Mautner, *Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych*, w: *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski, Warszawa 2011, s. 54.

6. Odnalezienie i wykazanie związku tego obrazu świata z szerszymi zmianami kulturowymi, obyczajowymi, społecznymi itp.
7. Usytuowanie zawartości mediów na tle zmian technologicznych i wywołanych przez nie zmian epistemologicznych, które w przyszłości mogą doprowadzić (już prowadzą) do zmiany organizacji myślenia o świecie, struktury wiedzy, hierarchii ważności zjawisk i problemów itp.
8. Odszukanie miejsca badanych treści medialnych w szeroko pojętej kulturze⁸.

Metodologiczne założenia badań własnych

Prezentowane w tym artykule analizy realizują pierwszy z wymienionych wyżej celów, gdyż publikowane w tygodnikach wypowiedzi prasowe traktuję jak dyskurs, który rozumiem jako działanie komunikacyjne, w którego wyniku przyjmujemy pewien sposób myślenia o świecie. Dyskurs to nie tylko mówienie o rzeczywistości, ale też sposoby jej rozumienia, nadawania jej sensu:

Rozumiejąc teksty, ludzie budują stopniowo nie tylko reprezentacje tekstu i kontekstu, ale też – w ramach tzw. modeli mentalnych – reprezentacje zdarzeń albo działań, o których dyskurs opowiada. To, co zwykle zapamiętujemy z danego przekazu, nie zawiera się w konkretnych słowach, ani nawet ich znaczeniach lub funkcjach, ale raczej w modelach, które stanowią schematyczne reprezentacje naszych (subiektywnych) wyobrażeń o danym zdarzeniu lub sytuacji. Kiedy więc opowiadamy innym, co przeczytaliśmy rano w gazecie – nie tyle odtwarzamy sam tekst wiadomości, co raczej przekazujemy nasze (często stronnicze) modele, skonstruowane na jej podstawie⁹.

Przeprowadzona przeze mnie analiza dyskursu bazuje na teorii Teuna A. van Dijka¹⁰ – badacza przekonanego o silnych powiązaniach języka, myślenia i działania. Twierdzi on, że język jako forma działania społecznego kształtuje rzeczywistość pozajęzykową, a analiza dyskursu jest metodą, która, poprzez badanie

⁸ M. Lisowska-Magdziarz, *Dyskurs – semiotyka – wspólnota interpretacyjna. W stronę modelu zintegrowanego instrumentarium badań nad zawartością mediów (zaproszenie do dyskusji)*, <http://www.globalmediajournal.collegium.edu.pl/artykuly/wiosna%202006/Lisowska-Magdziarz-Zawartosc-dyskurs-semiotyka.pdf>, dostęp: 20.07.2012.

⁹ T.A. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, w: *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, Warszawa 2001, s. 28.

¹⁰ Tamże, s. 9–44.

mechanizmów komunikacji, umożliwia poznanie rzeczywistości społecznej, czyli sposobów funkcjonowania ludzi i rzeczy w przestrzeni społeczno-kulturowej:

Rozumiejąc teksty, ludzie budują stopniowo nie tylko reprezentacje tekstu i kontekstu, ale też – w ramach tzw. modeli mentalnych – reprezentacje zdarzeń albo działań, o których dyskurs opowiada. To, co zwykle zapamiętujemy z danego przekazu, nie zawiera się w konkretnych słowach ani nawet ich znaczeniach lub funkcjach, ale raczej w modelach, które stanowią schematyczne reprezentacje naszych (subiektywnych) wyobrażeń o danym zdarzeniu lub sytuacji. Kiedy więc opowiadamy innym, co przeczytaliśmy rano w gazecie – nie tyle odtwarzamy sam tekst wiadomości, co raczej przekazujemy nasze (często stroniczne) modele, skonstruowane na jej podstawie¹¹.

Analiza medialnego dyskursu pozwala odsłonić, w jaki sposób z pozoru niewinne media wyrażają polityczne, ekonomiczne i społeczne interesy różnych jednostek czy grup społecznych. Za pomocą tej metody badawczej możliwe jest demaskowanie językowej przemocy symbolicznej i ukrytych w języku, często nieuświadomionych, stosunków władzy.

Zasady analizowania zasobów językowych mediów drukowanych przedstawiła Geraldine Mautner¹², wskazując jednocześnie siedem obszarów, które w ten sposób można poznać. Należą do nich: leksyka, przechodniość, modalność, wskazanie źródła oraz obecność różnych „głosów” w tekście, koherencja i kohezja tekstowa, narzędzia argumentacyjne służące nawiązaniu dobrej relacji pomiędzy autorem a czytelnikiem i niewerbalne składniki przekazu.

Na potrzeby artykułu ograniczyłam analizę językową do jednej grupy wskazanych wyżej zasobów i przyjrzałam się leksyce analizowanych tekstów, a dokładniej metaforom używanym przez dziennikarzy piszących o edukacji. Metaforę rozumiem jako zabieg językowy polegający na zamierzonych przemianach znaczenia słów, które nabierają nowego sensu. Zabieg ten wzmaga ekspresję, dodaje wypowiedziom barwności, sprzyja zapamiętywaniu. Dzięki temu metafory są dogodnym sposobem przekazania odbiorcy zamierzonego znaczenia wypowiedzi:

Metafory mogą wiele. Pomagają zrozumieć i wyjaśnić. Ujawniają założenia, które często wolelibyśmy ukryć. Ukierunkowują nasze myślenie, kształtują postawy i działania, odzwierciedlają nagromadzone doświadczenie i sposób postrzegania świata¹³.

¹¹ Tamże, s. 28.

¹² G. Mautner, *Analiza gazet, czasopism*, s. 49–85.

¹³ W. Kostecki, *Metafora jako narzędzie interpretacji polityki*, w: *Metafory polityki*. 3, red. B. Kaczmarek, Warszawa 2005, s. 23.

Odczytywanie metafor jest nieocenionym narzędziem analizy rzeczywistości, ponieważ:

- metafory dostarczają sposobów, by wyrazić to, co w istocie niewyraźne (ale co można uchwycić pośrednio), czego się precyzyjnie nie da określić;
- użycie metafory przetwarza obraz rzeczywistości i nadaje jej kształt zależny od aktywności myślowej i przeżyć mówiącego.

Obecność metafor w języku i w myśleniu ma wpływ również na nasze działania:

Ponieważ określone wyrażenia metaforyczne są mocno związane z pojęciami metaforycznymi, dlatego metafory w dużej mierze kształtują nasze codzienne postępowanie. Wyrażenia metaforyczne w naszym języku są powiązane z pojęciami metaforycznymi w sposób systematyczny, możemy posługiwać się językowymi wyrażeniami metaforycznymi do zbadania istoty pojęć metaforycznych i w ten sposób zrozumieć metaforyczną istotę naszych działań¹⁴.

Podsumowując powyższe spostrzeżenia, można stwierdzić, że metafora jest nie tylko środkiem wyobraźni poetyckiej i ozdobą retoryczną, ale – co ważne – kształtuje nasze postrzeganie, myślenie i działanie. Spośród pięciu funkcji metafory wymienianych w literaturze¹⁵ szczególną uwagę zwracają dwie: funkcja eksplanacyjna i funkcja perswazyjna. Metafora pozwala wpłynąć na sposób myślenia odbiorcy i kształtować jego światopogląd (funkcja eksplanacyjna), a także narzucić ocenę danego zagadnienia i skłonić odbiorcę do wyboru propagowanych wartości (funkcja perswazyjna).

Gdy czytamy artykuły: *Do szkoły jak na wojnę*¹⁶, *Szkoła seksualnego napastowania*¹⁷, *Dziewczynka z nożami*¹⁸, *Ankietą w profesora*¹⁹ – świadomie lub częściej nieświadomie kojarzymy edukację z walką, w której rządzi twarde „prawo pięści”. Użycie metafor sprawia, że patrzymy na edukację przez pryzmat wojny,

¹⁴ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 2010, s. 33.

¹⁵ Zob. M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 203–246; B. Maliszewski, *Metafora i aksjologia. Wzorzec człowieka w renesansowej literaturze parenetycznej*, Lublin 2009.

¹⁶ V. Ozminowski, *Do szkoły jak na wojnę*, „Newsweek” 2010, nr 46.

¹⁷ A. Grabau, *Szkoła seksualnego napastowania*, „Przegląd” 2010, nr 49.

¹⁸ M. Bunda, *Dziewczynka z nożami*, „Polityka” 2010, nr 39.

¹⁹ A. Grabau, *Ankietą w profesora. Czy obowiązkowe ocenianie przez studentów zdyscyplinuje wykładowców*, „Przegląd” 2010, nr 47.

opisujemy ją, stosując batalistyczną terminologię i nie dziwi nas wszechobecna agresja uczniów.

Bartłomiej Maliszewski wskazuje trzy właściwości metafory, które sprawiają, że ma ona oddziaływanie perswazyjne.

1. Umiejętne operowanie metaforą podtrzymuje uwagę odbiorcy i pozwala mu zrozumieć i zapamiętać komunikowane treści.
2. Metafora pozwala nie tylko przedstawić w przystępny sposób omawiany problem, ale i narzucić jego wyrazistą ocenę, skłaniając odbiorcę do wyboru propagowanych wartości.
3. Dzięki metaforze przekazywane treści ulegają ożywieniu i w sposób jednoznaczny narzucają określone, oczekiwane przez nadawcę, wnioski²⁰.

Warto także zwrócić uwagę na jeszcze jedną właściwość metafory, niezwykle ważną w analizie opiniotwórczej prasy: metafora zwykle odwołuje się do emocji i dlatego jest skutecznym narzędziem manipulacji i propagandy. Pojęcia metaforyczne pozwalają skupić uwagę na jakimś jednym aspekcie zjawiska i jednocześnie uniemożliwiają dostrzeżenie innych jego właściwości, niemających związku z daną metaforą. Mówiąc inaczej, metafora uwypukla jedno, a zasłania inne aspekty zjawiska czy pojęcia. Dzięki temu pozwala manipulować odbiorcą, „narzucać” mu wygodną dla nadawcy wizję świata. Ta właściwość metafory pozwala uznać ją za klasyczną figurę retoryczną, stosowaną w celu przekonania czytelnika do przyjęcia pewnych poglądów czy idei.

Niniejszy artykuł poświęcony został analizie wojennej metaforyki obecnej w tekstach na temat szkoły i edukacji opublikowanych w opiniotwórczej prasie²¹ w 2009 i 2010 roku. Tematyka tych tekstów jest bogata i zróżnicowana; ukazują one napięcia i konflikty w instytucjach edukacyjnych różnych poziomów kształcenia (od szkół podstawowych po wyższe uczelnie), konflikty wśród uczniów, rozbieżne interesy rodziców uczniów oraz nauczycieli, konflikty między uczniami i nauczycielami, samorządami i władzami oświatowymi różnych szczebli, nawet spory i walki o podłożu światopoglądowym i ideologicznym wokół takich spraw, jak szkolne nauczanie religii czy lekcje wychowania seksualnego. Wobec takiego bogactwa tematyki artykułów – celowe, a nawet konieczne wydaje się wprowadzenie do analizy pewnego porządku: najpierw określenie płaszczyzn konfliktów, o których mowa, czy też – mówiąc językiem dyskursu

²⁰ B. Maliszewski, *Metafora i aksjologia. Wzorzec człowieka w renesansowej literaturze paraneetycznej*, Lublin 2009, s. 42–43.

²¹ Analizie poddano pięć tytułów opiniotwórczych tygodników: „Newsweek”, „Polityka”, „Wprost”, „Przegląd”, „Gość Niedzielny”.

militarnego – „pól bitew” lub „linii frontów” przedstawianych w artykułach, a dopiero potem przeanalizowanie tekstów poświęconych poszczególnym polom bitew. Moje rozważania koncentruję wokół trzech zagadnień:

1. Jaki obraz uczniów i uczniowskich relacji kreśli opiniotwórcza prasa?
2. W jaki sposób przedstawiane są w prasie relacje między podstawowymi podmiotami edukacji, czyli uczniami i nauczycielami?
3. Jakie informacje na temat organizacji pracy szkoły przekazywane są czytelnikom opiniotwórczych tygodników?

Przemoc w szkole – uczniowie w roli sprawców i ofiar

Zjawisko szkolnej agresji narasta, szkoła nie jest miejscem bezpiecznym ani dla uczniów, ani dla nauczycieli. Próby określenia przyczyn agresywnych zachowań uczniów nie przyniosły oczekiwanych rezultatów, nie udało się stworzyć jednej teorii wyjaśniającej zjawisko agresji. Z kolei brak wiedzy o przyczynach zjawiska bardzo utrudnia jego ograniczenie. Pewnym ratunkiem mogą być poglądy filozofa Bertranda Russela, który choć upatruje źródeł wojny w naturze człowieka i podkreśla, że człowiek ma naturalne instynkty walki, a podstawową właściwością jego natury „jest nieustanne pozostawanie z czymś w konflikcie”²², to równocześnie stwierdza, że warunki, w jakich funkcjonuje, mogą te naturalne instynkty albo zaostrzać, albo kanalizować w pozytywny sposób. Wynika z tego, że możliwe jest tworzenie takich warunków życia, w których ludzie kierują swe instynktowne „wojownicze” skłonności na pokojowe cele.

Może więc zamiast działań nadzorująco-kontrolnych podejmowanych w szkołach, a polegających na zatrudnianiu umundurowanych ochroniarzy czy instalowaniu monitoringu, po prostu zmienić warunki, w jakich szkoła funkcjonuje. Przestać traktować dzieci i młodzież jak bezosobowy „ludzki kapitał”, ograniczyć anonimowość, znaleźć czas na rozmowy, na dyskusje, na myślenie. Pozwolić uczniom na samodzielność, na indywidualność, na poszukiwanie, na odkrywanie, na mylenie się i błędzenie. Wydaje się, że o takiej szkole nie można byłoby już pisać tak jak uczynił to dziennikarz „Newsweeka”:

[gimnazjaliści] są oprawcami i kozłami ofiarnymi zarazem. Jak miliony dzieciaków w szkołach, które przyjmują różne strategie, żeby przetrwać. Przetrwać w środowi-

²² B. Russel, *New Hopes for a Changing World*, New York 1951, s. 13 za: J. Borgosz, *Drogi i bezdroża filozofii pokoju (od Homera do Jana Pawła II)*, Warszawa 1989, s. 203.

sku, o którym [...] filozof Zbigniew Mikołajko pisze: „Outland, na którym obowiązują reguły gry zbliżone do tych z Dzikiego Zachodu, oparte na przemocy, na prawie pięści”²³.

Obraz relacji uczniowskich na łamach analizowanych tygodników malowany jest w czarnych barwach. Z opublikowanych artykułów wylania się przerażający obraz szkoły jako miejsca nieprzyjaznego, wręcz wrogiego, do którego przychodzi się z niechęcią i w którym nic dobrego człowieka spotkać nie może. Oto kilka przykładów:

Kiedy Alek wchodzi do szkoły, koty chowają się po kątach. Koty, czyli uczniowie z niższych klas gimnazjalnych i podstawówki. Bo Alek słynie z twardej ręki. Jak raz przywalił koledze, to złamał mu nos. W głosie Daniela, który mi o tym opowiada, słychać wyraźny podziw. [...] Ustawki to walki na pięści. Odbywają się poza terenem szkoły. Towarzyszą im kibice, przeważnie inni uczniowie z tej samej szkoły. [...] Na ustawce uczniowie ze starszych klas najczęściej wybierają ofiarę i każą jej się bić. Jeśli się boi, i tak ją dopadną, jak trzynastolatka z poznańskiego gimnazjum, którego kilka tygodni temu koledzy złapali w drodze do domu i bili do utraty tchu. [...] Oberwał tak mocno, bo na korytarzu zwrócił starszemu koledze uwagę, żeby go nie potrącał. [...] Mnie się to nie zdarzyło – zaznacza [Daniel] – ale wiem, że jeśli pierwszaki nie przyniosą haraczu, to robi im się wodnika szuwaraka (wkładanie głowy do sedesu i spuszczenie wody), płytę gramofonową (wodzi się głową ofiary po desce sedesu), a raz nawet dla hecy za taki dług, był robiony oral. Podczas takich jazd kręci się filmiki. Na wszelki wypadek, gdyby koleś chciał fikać, to jest czym szantażować. Wszyscy mamy pod górkę²⁴.

Dramatyczne wydarzenia, które rozegrały się we wrześniu 2010 roku w krakowskim gimnazjum, opisała „Polityka” w artykule *Dziewczynka z nożami*²⁵. Tytułową bohaterką jest 13-letnia Agata, która po rocznej emigracji do Szkocji powróciła do polskiej szkoły. Reakcją na szok kulturowy, którego ofiarą jest dziewczynka, było zaatakowanie nożem koleżanki:

Agata została oskarżona o usiłowanie zabójstwa. Nóż zaważył. Sąd umieścił ją w placówce opiekuńczej. Przechodzi badania psychiatryczne na oddziale szpitalnym. Grozi jej osiem lat poprawczaka²⁶.

²³ V. Ozminkowski, *Do szkoły*, s. 18.

²⁴ Tamże.

²⁵ M. Bunda, *Dziewczynka z*, s. 34–35.

²⁶ Tamże.

W innym artykule, opisującym te bulwersujące opinie publiczną wydarzenia, zaakcentowano fakt braku reakcji na agresywne zachowanie ze strony nauczycieli:

Kamera zarejestrowała, jak 13-letnia Agata dźga kilkakrotnie nożem. Zarejestrowała też, że przechodząca obok nauczycielka, widząc szarpaninę, odwróciła głowę²⁷.

Prasa donosi też, że o większości przypadków szkolnej przemocy, zwłaszcza w gimnazjach, dorośli nigdy się nie dowiadują, gdyż uczniowie w obawie przed zemstą kolegów wolą milczeć. Mimo tego dane o sprawach zgłoszonych, opublikowane w raporcie Komendy Głównej Policji, są przerażające. W pierwszej połowie 2010 roku w szkołach podstawowych i gimnazjach zanotowano ponad 18 tysięcy wykroczeń, a liczba przestępstw, których efektem było uszkodzenie ciała, w ciągu ostatnich dwóch lat się podwoiła.

Inny rodzaj przemocy, obecna w środowisku szkolnym przemoc seksualna, zainteresował Agatę Grabau, dziennikarkę „Przeglądu”. Z jej artykułu na temat seksualnego molestowania w szkole wynika, że uczeń doświadczający rówieśniczej przemocy seksualnej, również nie może liczyć na pomoc czy ochronę nauczyciela:

Ośmioletnia dziewczynka poskarżyła się, że na koloniach koledzy obścapił ją na boisku i ściągnęli majtki. Wychowawca nie reagował, a całe zdarzenie nazwał głupią zabawą. [...] Dopiero tragedie przebijają się do mediów i uświadamiają, że napaśtowanie jest w szkole codziennością. – Koleżanki Ani²⁸ zgłaszały wcześniej takie zachowania, ale nie spotkało się to ze zrozumieniem nauczycieli ani władz szkoły.

Lektura opisanych artykułów budzi przerażenie i powoduje poszukiwanie sposobów ochrony własnych dzieci przed zagrożeniami. O pilnej potrzebie takiej ochrony świadczy list czytelnika „Newsweeka” zatytułowany *Byłem szkolnym pariasem*. Autor listu, przed laty ofiara szkolnej przemocy, a teraz dorosły człowiek, wspomina czasy szkolne:

Wiem, jakie piętno w psychice młodego człowieka odciskają zachowania szkolnych łobuzów. Sam byłem ich ofiarą. Szkolnym pariasem: bitym, opluwanym, lekceważonym, okradanym. [...] A dziś wciąż czuję się człowiekiem niepełnowartościowym²⁹.

²⁷ V. Ozminkowski, *Do szkoły*, s. 16–17.

²⁸ 14-letnia Ania z Kiełpina pod Gdańskiem popełniła samobójstwo, po tym jak znęcali się nad nią szkolni koledzy.

²⁹ *Byłem szkolnym pariasem* [List do redakcji], „Newsweek” 2010, nr 53.

Nauczyciele i uczniowie – dwa wrogie światy

O wadze społecznej roli dobrego nauczyciela-wychowawcy w procesach edukacji, dobrego, czyli kompetentnego, wymagającego, a jednocześnie przyjaznego dziecku, napisano tomy:

Nauczyciele są ważnym, jeśli nie najważniejszym, czynnikiem wpływającym na jakość edukacji. W dużej mierze od ich kompetencji oraz zaangażowania zależą efekty osiągane przez uczniów. Tym, co wyróżnia najlepsze systemy edukacyjne jest, poza indywidualnym podejściem do każdego ucznia, dbałość o pozyskiwanie najlepszych kandydatów do pracy w zawodzie nauczyciela oraz wysoką jakość kształcenia nauczycieli³⁰.

Tymczasem – w zderzeniu z tak wysokimi oczekiwaniami – obraz środowiska nauczycielskiego w prasie opiniotwórczej kreślony jest niezwykle ciemnymi barwami. To właśnie nauczycieli – szkół podstawowych, średnich i wyższych – obarcza się odpowiedzialnością za bylejakość nauczania i żalony poziom wykształcenia młodych Polaków. Jaskrawym przykładem jest artykuł w „Polityce”, który informuje, że „w 2004 r. cała Polska dowiedziała się z mediów, że pewna nauczycielka z klas I–III z popegeerowskiej wioski w Warmińsko-Mazurskiem utrzymuje, iż Krzysztof Kolumb wielkim polskim uczonym był, wieloryb to ryba, a nurkowiec to zawód związany z wodą. Kto nie przyswajał tych mądrości, nazywany był gamoniem, nieukiem, ciemnogrodem”³¹.

Dziennikarze prasowi podkreślają, że brakom w kompetencjach specjalistycznych nauczycieli towarzyszy brak umiejętności pracy z uczniami:

Adepci zawodu nie zdobywają [podczas studiów] elementarnych kompetencji pedagogicznych, więc potem kompletnie nie panują nad klasą. – Jedynym instrumentem, jakim dysponuje młody nauczyciel, jest głos. Więc wrzeszczy głośniejsz niż tłum. Czasami dla rezonu tupnie nogą lub walnie dziennikiem w biurko³².

Z artykułu *Ile jest warta polska szkoła*, mającego ambicje zdiagnozowania sytuacji polskiej szkoły, wyłania się hierarchiczny obraz relacji nauczyciel – uczeń: „Poza Polską rolą nauczyciela jest zazwyczaj wspieranie ucznia w rozwoju. A rolą polskiego nauczyciela jest złapanie ucznia na niewiedzy i ukaranie go za nią”³³.

³⁰ *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011, s. 181.

³¹ B. Igielska, *Nauczyciel non-fiction*, „Polityka” 2010, nr 15, s. 26.

³² Tamże.

³³ P. Dobrowolski, *Ile jest warta polska szkoła*, „Wprost” 2009, nr 36.

W kilku tekstach opiniotwórcza prasa zwraca uwagę na trudne położenie nauczycieli-katechetów. Opisywane są lekcje religii, których przebieg pokazuje, z jaką niechęcią, z jakim lekceważeniem, a nawet wrogością odnosi się do nich wielu uczniów:

Po klasie latają papiery i nadmuchane prezerwatywy. Chłopcy wrzeszczą, tańczą pod tablicą, skaczą po ławkach. Ktoś udaje atak epilepsji, ktoś wychodzi przez okno, inny próbuje poczęstować kompletnie bezradnego katechetę skrętem. To zazwyczaj gimnazjum. Zakonnica o anielskiej twarzy natchnionym głosem cytuje św. Augustyna. Połowa klasy ma słuchawki na uszach, reszta ostentacyjnie czyta gazety. To zazwyczaj liceum³⁴.

Autorka artykułu w „Polityce” ze współczuciem pisze o specyficznej sytuacji tej grupy pedagogów. Służbowo podlegają oni zarówno władzom kościelnym, jak i państwowym władzom oświatowym, ale nie mogą liczyć na wsparcie czy pomoc ani z jednej, ani z drugiej strony. Władze kościelne nie są przygotowane do udzielania pomocy pedagogicznej, zostawiając to szkołom, natomiast władze szkolne wołają się w nauczanie religii nie wtrącać, by nie popaść w konflikt z Kościołem, dlatego „Katecheci mają poczucie, że wysłano ich na pierwszą linię frontu bez wsparcia. Nikt nie interesuje się ich pracą, a oni sami boją się głośno mówić o problemach z obawy, że wina spadnie na nich”³⁵.

Doświadczenia absolwentów szkół społecznych z kontaktów z edukacją publiczną, przedstawia „Polityka”:

Po maturze Joanna [absolwentka bytomskiego społecznego liceum] wyjechała na studia do Warszawy, zamieszkała w bursie dla licealistek i to był pierwszy szok. Dyscyplina, wręcz reżim, zakaz wychodzenia wieczorami, cisza nocna po 22. Wychowawczyni przyłapała ją zbyt późno wieczorem, gdy prała bieliznę w zbiorowej łazience. Nie było dyskusji, tylko z krzykiem za wszarż do pokoju. Wylądowała w sypialni z namydlonymi majtkami w rękę dogłębnie zdumiona³⁶.

Opiniotwórcza prasa pisze też, że coraz częściej nauczyciele i inni dorośli pracownicy szkoły stają się ofiarami przemocy ze strony uczniów. Powoduje to zmianę stosunku dorosłych do szkolnych porachunków:

Niedawno uczniowie jednego z zielonogórskich gimnazjów sfotografowali wóznego aparatem z telefonu komórkowego i wkleili jego zdjęcie z wulgarnym opisem do serwisu randkowego. [...] Gimnazjaliści z Czarnkowa założyli forum internetowe na

³⁴ J. Podgórska, *Samotność katechety*, „Polityka” 2010, nr 50.

³⁵ Tamże, s. 38.

³⁶ J. Podgórska, *Efekt cieplarniany*, „Polityka” 2009, nr 14, s. 26.

wzór Facebooka i wulgarnie szydzili na nim z nauczycieli. [...] Trzy gimnazjalistki z Częstochowy zastąpiły twarze nagich modelek zdjęciami swoich nauczycielek³⁷.

Nauczyciele, nieradzący sobie z agresywnością uczniów i jednocześnie sami będący obiektem przemocy, odczuwają bezradność i lęk. Często jedynym sposobem „odreagowania” jest agresywne zachowanie wobec uczniów, które najczęściej ma formę agresji werbalnej: moralizowanie, szantażowanie, poniżanie, ignorowanie.

W takim klimacie nie ma oczywiście mowy o nawiązaniu serdecznych, szczerych relacji między dwoma najważniejszymi ogniwami procesu nauczania, tj. nauczycielami i uczniami. Dwa wrogo do siebie nastawione obozy, których przedstawiciele nieustannie ze sobą walczą, to obraz nauczycieli i uczniów prezentowany na łamach opiniotwórczej prasy.

Organizacja pracy szkoły – wojny światopoglądowe i walka o wpływy

W prasowych artykułach, w których opisywana jest organizacja pracy polskiej szkoły, dostrzec można wiele militarnych metafor. Przykładem niech będzie opublikowany w „Polityce” artykuł *Zgodnie z regulaminem*³⁸. Autor, opisując zasady pracy w szkole podstawowej w Płużnicy, które doprowadziły do samobójczej śmierci jednej z nauczycielek, odsłania tragiczne aspekty pracy nauczyciela. W artykule przedstawiono wiele takich działań ze strony dyrekcji, które oficjalnie miały służyć podniesieniu efektywności szkoły, ale tak naprawdę jedynie upokarzały nauczycieli. Oto jeden z przykładów:

W lutym 2009 r. zaczął obowiązywać w Płużnicy nowy regulamin pełnienia dyżurów nauczycielskich na przerwie. Rozdział I paragraf 4 regulaminu informował, że „dyżur jest integralną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego”, więc każdy dyżurujący musi stać w wyznaczonym sektorze, utrzymywać kontakt wzrokowy z innym dyżurującym, wiedzieć z kim dyżuruje i zgłaszać nieprawidłowości dyrekcji. Nie wolno wyjść, nie wolno rozmawiać, nie wolno „zajmować się czynnościami, które przeszkadzają w rzetelnym pełnieniu dyżuru”³⁹.

Artykuł kreśli obraz patologicznych relacji między nauczycielami a władzami szkolnymi:

³⁷ V. Ozminkowski, *Do szkoły*, s. 17–18.

³⁸ C. Łazarewicz, *Zgodnie z regulaminem*, „Polityka” 2009, nr 46, s. 29–31.

³⁹ Tamże, s. 30.

Dyrekcja nie lubiła sprzeciwu. Gdy na jednej z licznych rad pedagogicznych nauczyciel wuefu wstrzymał się od głosu, dyrekcja powiedziała: – Co to za wstrzymywanie się od głosu? My tu kompletujemy sprawny zespół. Albo ktoś jest z nami, albo przeciwko nam. I z wuefistą nie przedłużono już umowy⁴⁰.

Znęcanie się psychiczne dyrekcji nad pracownikami szkoły doprowadziło do wyczerpania psychicznego pracowników i samobójczej śmierci katechetki: „Po kilku miesiącach większość nauczycieli z powodu przepracowania i ciągłego stresu wspierała się środkami uspokajającymi”⁴¹. Tym co budzi niepokój jest fakt, że nikt wcześniej nie zauważył patologicznego zachowania dyrekcji. Żaden nauczyciel nie poskarżył się w kuratorium, wizytator, który za kadencji pani dyrektor kontrolował szkołę dziewięć razy, nie dostrzegł niczego niepokojącego.

Wojny światopoglądowe obecne w polskiej szkole opisują autorzy artykułów prasowych na temat nauczania religii i etyki oraz prowadzonej w szkole edukacji seksualnej. Ponad dwadzieścia lat temu polska edukacja zrezygnowała z ideologii i ideowości, uznając, że szkole nie wolno narzucać dziecku, co jest dobre, a co złe, co w życiu ważne, co warto osiągnąć, a co jest zbędne. Edukacja powinna być po prostu skuteczna, ale skoro nie jest podporządkowana żadnej ideologii, nie bardzo wiadomo, co ma to oznaczać. Sytuacja taka stwarza warunki do sporów światopoglądowych, stale obecnych w polskiej edukacji.

Najważniejszy spór dotyczy szkolnych lekcji religii i etyki:

Państwo polskie naruszyło prawo do wyboru w szkole etyki zamiast religii. Trybunał orzekł, że to naruszenie Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności. A konkretnie zakazującego dyskryminacji artykułu 14 [...], który gwarantuje wolność myśli, sumienia i wyznania⁴².

Wyrok Trybunału nie spotkał się ze zrozumieniem dużej części środowiska zaangażowanego w organizację nauczania religii w szkole. Taki komentarz na ten temat opublikował „Gość Niedzielny”:

Orzeczenie w sprawie Grzelak kontra Polska raczej nie zaszkodzi religii, pomimo że zaliczanie lekcji etyki do praw człowieka trąci absurdem politycznej poprawności. – Trybunał, niestety, broni wolności od religii, zamiast wolności do wyznania religijnego⁴³.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

⁴² P. Kucharczak, *Kreska na religię*, „Gość Niedzielny” 2010, nr 25, s. 36.

⁴³ Tamże, s. 37.

Zupełnie inny obraz tej samej sytuacji, kreśli „Polityka”. Jednak i w tym tygodniku militarny dyskurs jest obecny. Historia Mateusza Grzelaka, który nie mógł korzystać w szkole z nauczania etyki, stała się dla dziennikarki Joanny Podgórskiej okazją do opisanego jego trudnej szkolnej drogi, gdyż: „Jako inny był przez kolegów wyzywany, bity, nawracany na siłę. Topiono w sedesie jego rzeczy. Musiał przenieść się do innej szkoły. Tam również nie było etyki, ale przynajmniej miał w tym czasie dodatkowe zajęcia z niemieckiego”⁴⁴. Warto na koniec zwrócić uwagę na to, jak wskazane czasopismo komentuje wyrok Trybunału: „Kreska na świadectwie w rubryce religia / etyka jest formą dyskryminacji. [...] Orzeczenie ETPC daje niewierzącym, którzy czują się dyskryminowani przez polskie szkoły, ważne narzędzie presji”⁴⁵.

Podsumowanie

Choć obraz szkoły kreślony w prasie nie odbiega zbyt od rzeczywistości, to sposób pisania o tej sferze życia uznać trzeba za szkodliwy. Używanie w tekstach o szkole militarnego języka prowadzi do upowszechnienia myślenia o edukacji również w kategoriach militarnych, tj. walki, ataku, obrony, wygranej i przegranej. Skoro uczniowie utożsamiają szkolną edukację z wojną, nie może dziwić traktowanie nauczycieli jak wrogów i podejmowanie ciągłych prób walki z nimi. Nie powinna również zaskakiwać niechęć uczniów do szkoły, przecież wojny nikt nie lubi i nikt nie chce w niej uczestniczyć.

BIBLIOGRAFIA:

- Borgosz J., *Drogi i bezdroża filozofii pokoju (od Homera do Jana Pawła II)*, Warszawa 1989.
- Bunda M., *Dziewczynka z nożami*, „Polityka” 2010, nr 39.
- Byłem szkolnym pariasem* [List do redakcji], „Newsweek” 2010, nr 53.
- van Dijk T.A., *Badania nad dyskursem*, w: *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, Warszawa 2001.
- Dobrowolski P., *Ile jest warta polska szkoła*, „Wprost” 2009, nr 36.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańsk 2010.

⁴⁴ J. Podgórska, *Kreska łamie prawo*, „Polityka” 2010, nr 27, s. 28.

⁴⁵ Tamże, s. 29.

- Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, Warszawa 2001.
- Grabau A., *Ankieta w profesora. Czy obowiązkowe ocenianie przez studentów zdyscyplinuje wykładowców*, „Przegląd” 2010, nr 47.
- Grabau A., *Szkola seksualnego napastowania*, „Przegląd” 2010, nr 49.
- Igielska B., *Nauczyciel non-fiction*, „Polityka” 2010, nr 15.
- Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski, Warszawa 2011.
- Kołodziej J.H., *Wartości polityczne. Rozpoznanie, rozumienie, komunikowanie*, Kraków 2011.
- Kostecki W., *Metafora jako narzędzie interpretacji polityki*, w: *Metafory polityki*. 3, red. B. Kaczmarek, Warszawa 2005.
- Kucharczak P., *Kreska na religię*, „Gość Niedzielny” 2010, nr 25.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 2010.
- Lisowska-Magdziarz M., *Dyskurs – semiotyka – wspólnota interpretacyjna. W stronę modelu zintegrowanego instrumentarium badań nad zawartością mediów (zaproszenie do dyskusji)*, <http://www.globalmediajournal.collegium.edu.pl/artykuly/wiosna%202006/Lisowska-Magdziarz-Zawartosc-dyskurs-semiotyka.pdf>, dostęp: 20.07.2012.
- Łazarewicz C., *Zgodnie z regulaminem*, „Polityka” 2009, nr 46.
- Maliszewski B., *Metafora i aksjologia wzorzec człowieka w renesansowej literaturze parenetycznej*, Lublin 2009.
- Mautner G., *Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych*, w: *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski, Warszawa 2011.
- Mediatyzacja – analiza zjawiska i wybranych studiów przypadków*, red. M. Molęda-Zdziech, Warszawa 2012.
- Noelle-Neumann E., *Spirala milczenia. Opinia publiczna – nasza skóra społeczna*, Poznań 2004.
- Ozminkowski V., *Do szkoły jak na wojnę*, „Newsweek” 2010, nr 46.
- Podgórska J., *Samotność katechety*, „Polityka” 2010, nr 50.
- Podgórska J., *Efekt cieplarniany*, „Polityka” 2009, nr 14.
- Podgórska J., *Kreska łamie prawo*, „Polityka” 2010, nr 27.
- Russel B., *New Hopes for a Changing World*, New York 1951.
- Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005.
- Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011.
- Szkudlarek T., *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi” 2004, t. 4.

STRESZCZENIE

W sytuacji, gdy współczesna rzeczywistość społeczna w dużej mierze kreowana jest przez media, koniecznością staje się badanie treści przekazów medialnych. W związku z tym celem artykułu jest analiza 115 tekstów na temat szkoły i edukacji opublikowa-

nych w latach 2009–2010 na łamach pięciu opiniotwórczych tygodników: „Polityka”, „Newsweek”, „Wprost”, „Gość Niedzielny”, „Przegląd”. Założyłam, że sposób pisania o edukacji ma bezpośredni wpływ na to, co czytelnicy opiniotwórczych czasopism myślały o niej, o zasadach jej funkcjonowania i roli, jaką odrywa w życiu człowieka.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, opiniotwórcza prasa, analiza dyskursu, dyskurs militarny o szkole.

SUMMARY

Today, when media creates social reality, we have to research media drafts. The author of this article analysis 115 texts about school and education published between 2009–2010 in opinion-forming polish weeklies (“Polityka”, “Newsweek”, “Wprost”, “Gość Niedzielny”, “Przegląd”). The author established that way of writing about education is connected with thinking about education (about its rudiments and role which education should play in human life).

KEY WORDS: education, opinion-forming press, discourse analysis, military discourse about school.

Bobomigi wykładowe. Analiza procesu komunikacji podczas wykładu

Lecture's baby signs. Analysis of the communication process during a lecture

Wprowadzenie

Początek zajęć dydaktycznych dla wykładowcy oraz studenta jest zawsze wyjątkowy i inny. Niestety często zdarza się, że zamiast wzajemnej współpracy i przyjemności z nauczania i uczenia się pojawiają się problemy zarówno z komunikacją, jak i kształceniem. Studenci w czasie zajęć są zniechęceni, znudzeni lub rozproszeni, a wykładowca zmęczony lub zdenerwowany.

Takie sytuacje można zlikwidować lub zapobiec im na wiele sposobów. Zakładając, że obie strony, mimo konfliktu interesu, są zainteresowane jakością zajęć, można wprowadzić zasady, język oraz metody nauczania, które usprawnią proces komunikacji, aktywność grupy i zwiększają jakość przedstawianej wiedzy. Szczególnie interesujące są metody aktywizujące, gry dydaktyczne oraz system znaków lub układ czynności, które można określić jako *bobomigi wykładowe*.

Komunikacja podczas wykładu, czy ogólnie zajęć, jest bardzo istotna. Jej brak powoduje, że nie może być spełniona funkcja dydaktyczna nauki. Przy czym nauka w znaczeniu dydaktycznym to „działanie uczonego, badacza, nauczyciela, których bezpośrednim celem jest przekazanie wiedzy innym (uczniom, studentom, słuchaczom), a także czynności uczenia się”¹. Idąc dalej, jeśli wiedzę przekazuje się w sposób niewłaściwy lub w formie ograniczonej, to poziom nauczania jest niski. Tym samym nauka w podstawowej formie, czyli rezultatów i wykonywanych

¹ B. Kuc, *Funkcje nauki. Wstęp do metodologii*. Nauka nie jest grą, Warszawa 2012, s. 23.

czynności, również nie jest realizowana². Dlatego warto zadbać o właściwy poziom komunikacji podczas tego procesu uczenia-nauczania.

Poniższy artykuł dotyczy procesu komunikacji w czasie wykładu, jego usprawnienia i zwiększenia jakości przekazu. W pierwszej części została omówiona istota prowadzenia zajęć w formie wykładowej. Scharakteryzowano również metody nauczania, które można wprowadzić podczas zajęć. Niewątpliwie wypierają one tradycyjne sposoby przekazu wiedzy na rzecz metod aktywizujących. Ich efektywność zależy jednak od wykładowcy, grupy odbiorców, ich liczby, warunków logistycznych (takich jak wielkość sali, oświetlenie itp.) czy godziny wykładu.

W drugiej części został przeanalizowany proces komunikacji, który powstaje między wykładowcą a słuchaczami, na podstawie przekazu werbalnego i niewerbalnego, przy wykorzystaniu tradycyjnych metod nauczania lub *bobomigów*. Jak pokazują wyniki badań, do odbiorców dociera mniej niż 10% informacji przekazanych przez słowa, a aż 55% to pozostałe gesty niewerbalne³. Dlatego wykładowca nie może się skupić tylko na przekazie słownym, ale też na mowie ciała i wykonywanych czynnościach. Wprowadzenie *bobomigów* usprawnia z kolei proces komunikacji, co zwiększa walory poznawcze wykładu.

W artykule wstępnie postawiono hipotezę roboczą, że wykład prowadzony metodą tradycyjną jest nieefektywny, dlatego trzeba go uzupełnić dodatkowymi metodami nauczania. Wynika to z cech takiej formy przekazu wiedzy, a szczególnie komunikacji, która podczas wykładu jest często zakłócona.

Weryfikacja hipotezy jest możliwa dzięki analizie i krytyce literatury oraz doświadczeniu dydaktycznemu autorki. Badany proces komunikacyjny dotyczy relacji między wykładowcą a studentami uczestniczącymi przez wiele godzin w wykładach kursowych, gdzie systematycznie przedstawiona jest tematyka danego przedmiotu, lub wykładach monograficznych.

Nauczanie przez wykład

Wykład może być traktowany jako forma prowadzenia zajęć lub jako metoda asymilacji wiedzy opartej na „aktywności poznawczej o charakterze reprodukcyjnym”⁴. Przy czym metoda nauczania to „wypróbowany i systematycz-

² Tamże.

³ A. Pease, B. Pease, *Mowa ciała*, Poznań 2007, s. 31.

⁴ Podana klasyfikacja metod nauczania-uczenia się jest propozycją W. Okonia. Z kolei według klasyfikacji F. Szloska wykład problemowy i konwersatoryjny należą do metod

nie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów”⁵. Ma ona istotny wpływ na jakość kształcenia oraz efektywność uczenia.

Wyróżnia się trzy rodzaje wykładów: konwencjonalny, problemowy i konwersatoryjny⁶. Każdy charakteryzuje się tym, że wykładowca przekazuje gotowe informacje, zebrane, poddane selekcji i ocenie. Jest to nauczanie oparte na słowie, określane jako sztuczne, które jest nietrwale i nieefektywne. Nie zaspakaja się bowiem podstawowych potrzeb ludzkich: samodzielnego poznania i zdobywania wiedzy oraz rozwinięcia własnych zdolności i umysłu. Naturalne uczenie pozwala zaś na uruchomienie mechanizm poznawczych, poprzez obserwacje, spostrzeżenie, wnioskowanie czy myślenie abstrakcyjne.

Wykład tradycyjny opiera się na nauczaniu podającym, w którym przedstawia się gotowy zestaw informacji w formie ustnej, pokazowej (np. przez prezentacje) lub pisemnej (np. przez książkę, skrypt czy informacje umieszczone w Internecie).

Kolejne dwa wykłady: problemowy i konwersatoryjny, należą już do metod problemowych⁷. Polegają one na stworzeniu sytuacji problemowej (przez pokazanie nieścisłości, luki, niedopowiedzenia), zaproponowanie możliwych rozwiązań i ich weryfikację. Może to być analiza założeń metodologicznych lub badań empirycznych⁸, wieloznaczności językowej⁹ lub danych statystycznych¹⁰. Porównuje się też wyniki badań przeprowadzonych przez badaczy¹¹ w różnych latach lub krajach¹².

problemowych. Tamże, s. 251. F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Radom 1995, s. 91.

⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 242.

⁶ Można wyróżnić też wykład informacyjny (podobny do tradycyjnego) i oczywiście kursowy oraz monograficzny.

⁷ Metody problemowe opierają się na deweyowskiej analizie problem. W Polsce została ona zmodyfikowana przez B. Nawroczyńskiego; W. Okoń, *Wprowadzenie*, s. 260.

⁸ Szczególnie interesujące są założenia dotyczące badań ankietowych. Wiele takich nieścisłości, które stwarzają problemy interpretacyjne, można znaleźć w „Diagnozie społecznej” czy BAEL (*Aktywność ekonomiczna ludności*, GUS, Warszawa, wydanie od 1992 roku); www.diagnoza.pl; www.stat.gov.pl

⁹ Przykładowo pojęcie ubóstwa, wykluczenia społecznego lub bezrobocia naturalnego. Więcej w: R. Wojciechowska, *Bezrobocie, ubóstwo i wykluczenie społeczne a cebulowa teoria szczęścia*, w: *Społeczna granica wzrostu gospodarczego. Przyczynek do ekonomii szczęścia*, red. R. Bartkowiak, Warszawa 2013.

¹⁰ Przykładowo dane dotyczące bezrobocia, PKB czy inflacji; www.stat.gov.pl

¹¹ Przykładowo wyniki badań bezrobocia naturalnego, jego poziomu i struktury prowadzone przez M. Górę, M. Sochę, U. Sztanderską czy E. Kwiatkowskiego.

¹² Przykładowo stopa bezrobocia w badaniach międzynarodowych; www.stat.gov.pl

Metody problemowe nie tylko charakteryzują się dużą aktywnością słuchacza, ale stanowią też sposób na „wychowanie do umysłowej wolności i moralnej niezawisłości, do harmonii między tym, co się myśli i wie, a tym, co się robi i na zewnątrz ujawnia”¹³.

Wykład problemowy to również pośredni lub bezpośredni sposób przekazywania informacji, ale w formie problemu badawczego, który należy rozwiązać. Może on być wkomponowany od początku w schemat wykładu albo jako uzupełnienie z jedną z metod problemowych, takich jak studium przypadku, burza mózgów czy gry dydaktyczne¹⁴.

Z kolei wykład konwersatoryjny polega na przeplataniu przekazu słownego wypowiedziami studentów, którzy analizują dane zagadnienie lub problem¹⁵.

Każdy z opisanych rodzajów wykładu jest formą prezentacji wiedzy wcześniej przygotowanej przez wykładowcę, tylko inny jest jego sposób wyrażania. Najmniej angażuje się słuchacza podczas wykładu tradycyjnego, a najwięcej na wykładzie konwersatoryjnym. Nie zawsze jednak można przeprowadzić dyskusję, czy omówić materiał w formie problemu. Przykładowo, jeśli grupa studentów jest duża, to trudno jest zapanować nad wieloma wypowiedziami. Szczególnie, gdy jest niewłaściwe nagłośnienie sali albo jedna osoba chce zmonopolizować dyskusję. Ponadto dbając o sensowność wypowiedzi, rzetelność oraz jej dynamikę, wykładowca musi posiadać spore umiejętności dydaktyczne, by kontrolować kolejne wypowiedzi. Bardzo łatwo wpaść w „pułapkę”, gdy rozmowa jest dynamiczna i żywa, ale pozbawiona walorów naukowych.

Jeśli chodzi o wykład problemowy, to częstym nieporozumieniem jest traktowanie go jako metody: „pytanie – odpowiedź”. Sens tego typu wykładu wyraża się bowiem w stworzeniu sytuacji problemowej, czyli luki w przedstawionej wiedzy, pewnej wątpliwości lub niedomówienia. Takie przedstawienie przygotowanego materiału jest bardzo ciekawe i twórcze. Z pewnością angażuje też studentów i zmusza do wysiłku intelektualnego. Niestety nie zawsze można przedstawić zagadnienie w formie problemu. Poza tym wymaga to od odbiorców dużego wysiłku, wcześniejszego przygotowania oraz chęci. Może się bowiem okazać, że nikt z grupy nie rozumie lub nie chce szukać rozwiązań. Brak zaangażowania może być oczywiście wypadkową wielu zmiennych: godziny wykładu, a więc zmęczenia studentów, lub trudnością materiału. Wówczas pozostaje tradycyjna forma przekazu.

¹³ W. Okoń, *Wprowadzenie*, s. 260.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

Podczas wykładu tradycyjnego, problemowego oraz konwersatoryjnego można zastosować inne metody problemowe, głównie metodę przypadku i gry dydaktyczne. Pozostałych metod problemowych, takich jak: metody sytuacyjne, giełda pomysłów czy inscenizacje, nie stosuje się podczas wykładu, gdyż wymagają pracy w małych grup i ich ciągłej kontroli przez wykładowcę.

Metoda przypadków lub *case study* polega na rozwiązaniu sytuacji problemowej czy konkretnego przypadku. W tym celu tworzy się instrukcje realizacji, instrukcję dla prowadzącego (moderatora) i studenta. W pierwszej części należy dokładnie określić cel podjętych czynności, organizację działań, scenariusz realizacji studium przypadku. W drugiej części, dla wykładowcy, określa się najważniejsze założenia dotyczące badanego zagadnienia, potrzebne materiały, czas realizacji, organizację i scenariusz działań. Na końcu wskazuje się możliwe rozwiązania i komentarz, który przedstawia się po zrealizowaniu studium przypadku. W części dla studentów powinny znaleźć się informacje dotyczące czasu i formy rozwiązania problemu, kolejność działań i ich oczekiwany rezultat. Oczywiście oprócz tego powinien być dołączony opis przypadku oraz zestaw pytań lub zadań. Na końcu powinny być wskazane wymagane rezultaty pracy i ich forma, czyli sposób prezentacji wyników i zasady ich oceniania.

Z kolei gry dydaktyczne to metody, które są formą zabawy odbywającej się według określonych reguł. Ich celem nie jest przekazanie wiedzy na temat omawianego zagadnienia, ale usprawnienie pracy z grupą, poprawa komunikacji między studentami a wykładowcą. Wykorzystuje się wówczas czas spadku uwagi, by wspólnie rozwiązać problem logiczny, sytuacyjny lub szuka się zastosowania dla „pustego czerwonego słoika” (nazwa własna autorki)¹⁶. Gry mogą być psychologiczne, symulacyjne lub decyzyjne.

Opisane metody nauczania określane są jako problemowe i aktywizujące, gdyż są formą samodzielnego dochodzenia do wiedzy, a więc wspomagają uczenie naturalne, które jest efektywne i trwałe. Poza tym pomagają wiedzy biernej zmienić się w czynną oraz znaleźć zastosowanie praktyczne dla prezentowanej teorii. Czynności, które wykonują studenci, odbywają się na trzech poziomach poznania: konkretnych wiadomości, modeli i teorii, co w naukach społecznych

¹⁶ Metoda „pustego czerwonego słoika” została wprowadzona na wykładach z ekonomii, zarządzania i logiki w 2003 r. Polega na szukaniu 5 do 10 zastosowań pustego czerwonego słoika. Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta, bo wymaga wysiłku intelektualnego już po trzecim zastosowaniu. Pozostała część grupy ocenia wypowiedź w sposób werbalny lub nie, co dodatkowo utrudnia odpowiedź.

ma szczególne zastosowanie¹⁷. Z pewnością przynoszą one liczne korzyści, ale należy dbać, by były wprowadzone w odpowiednim momencie i trwały nie dłużej niż 10–15 minut. Dlatego warto zadbać o właściwy plan wykładu lub zbudować go według schematu procesu badawczego.

Proces badawczy opiera się na „kompasie metodologicznym”, czyli fundamentach procesu budowania wiedzy, teorii czy modeli. Przekładając to na układ czynności dydaktycznych i badawczych wykładu, chodzi o określenie przedmiotu i celu zajęć, problemów badawczych oraz hipotez roboczych. Taki układ zapewnia nie tylko porządek, ale też właściwą jakość przekazywanej wiedzy. Dodatkowo wskazuje na praktyczne zastosowanie kolejnych czynności badawczych w procesie budowania nowych teorii, testowania dotychczasowych, sposobu sprawdzania słuszności hipotez, krytyki i repliki krytyki. Bardzo ważne jest pokazanie prawidłowej kolejności wykonywanych działań poprzez wyznaczenie celu badawczego, problemów, hipotez oraz tezy, po weryfikację lub falsyfikację przyjętych założeń. Każda hipoteza powinna stanowić możliwą odpowiedź na postawione pytania badawcze. Stanowi przypuszczenie i nie ma wartości logicznej. Dopiero proces sprawdzenia pozytywnego lub negatywnego umożliwia tymczasowe przyjęcie lub odrzucenie przyjętych założeń. Przy czym nawet hipotezy błędne są ważne, gdyż „przechodzą do historii nauki jako ilustracja wysiłków badawczych”¹⁸.

Takie praktyczne ujęcie prezentowanej treści, nawet najtrudniejszej, pozwala na zwiększenie jej walorów dydaktycznych i naukowych. Jednak właściwy układ zajęć nie zapewnia jeszcze właściwego przekazu. Dlatego wykład powinien być uzupełniony o nową metodę, która pozwoli usprawnić proces komunikacji. Tak więc, po wskazaniu założeń metodologicznych, następnie po części merytorycznej warto wprowadzić nową metodę z formą aktywizującą słuchaczy. Może to być gra dydaktyczna, burz mózgów lub *case study*. Wybór metody zależy od wielkości grupy, jej oczekiwań i preferencji wykładowcy.

Każdy wykład w formie tradycyjnej lub problemowej, zmodyfikowany przez nowy układ i metody aktywizujące powinien kończyć się podsumowaniem. Istotne jest to ze względu na spójność logiczną całego układu zajęć, prezentowanych konkretnie treści i motywacji oraz zaangażowania studentów. Pozwala to również na pokazanie rezultatów i omówienie wykonanych czynności badawczych, naukowych i poznawczych¹⁹. Opisany powyżej układ zajęć,

¹⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie*, s. 259.

¹⁸ B. Kuc, *Funkcje nauki*, s. 100.

¹⁹ Wykład kończy podsumowanie, które może przedstawić wykładowca lub studenci. Wskazane jest, by studenci, którzy zaangażowali się podczas zajęć, byli odpowiednio nagrodzeni (np. liczbą punktów, które mają wpływa na ocenę końcową).

uporządkowany i logiczny jest bardzo potrzebny, szczególnie gdy tematyka jest trudna i wielostopniowa, a wykład jest częścią zajęć semestralnych²⁰.

Opisane metody problemowe aktywizują studentów i usprawniają proces kształcenia. Z pewnością warto je stosować podczas wykładu tradycyjnego i problemowego. Jednak ich wprowadzenie wymaga od wykładowcy dobrego przygotowania merytorycznego, zdolności organizacyjnych, dydaktycznych i komunikacyjnych.

Komunikacja na wykładzie

Problem z komunikacją, jakością przekazywanej wiedzy, trwałością i praktycznością prezentowanych treści dotyczy każdego rodzaju wykładu.

Wydaje się, że główny wysiłek wykładowcy polega na przygotowaniu się merytorycznym do zajęć. Jednak w procesie uczenia bardzo istotne jest, w jaki sposób zostaje przedstawiona zgromadzona wcześniej wiedza, czyli jak wygląda proces komunikacji. Szczególnie, że wykład jest formą komunikacji publicznej, często jednostronnej, która służy przekazywaniu informacji bez sprzężenia zwrotnego lub ze sprzężeniem negatywnym.

Obecnie tradycyjny przekaz słowny jest wzbogacany przez prezentacje lub pokaz, gdzie wykorzystuje się kanał werbalny i niewerbalny. Oczywiście poszerza to kanał dostępu, gdyż jak pokazują wyniki badań, człowiek zapamiętuje ponad 50% tego co słyszy i widzi, a tylko około 10% tego co słyszy²¹. Nie usprawnia, to jednak procesu komunikowania, gdy pojawią się szумы lub gdy sprzężenie zwrotne jest negatywne. Szczególnie, jeśli tekst pokazywany podczas prezentacji jest niezrozumiały lub jest to kopia kolejnych stron książki, czytana monotonnym głosem przez godzinę. By więc komunikacja publiczna, która charakteryzuje się dużym dystansem między nadawcą a odbiorcą komunikatu, była właściwa, należy pamiętać, by przestrzegać paru zasad. Przede wszystkim wykładowca powinien wyrażać się jasno, logicznie i precyzyjnie, tak by materiał był zrozumiały, o odpowiednim stopniu trudności, powiązany z wiedzą dotychczasową i wzbogacony przykłada-

²⁰ Oczywiście można znacznie uprościć plan wykładu, dzieląc go na trzy części. Pierwsza dotyczyłaby przekazu merytorycznego na temat badanego zagadnienia. W drugiej byłaby zastosowana dodatkowa metoda aktywizująca. W trzeciej można przeprowadzić test końcowy, który pozwala sprawdzić zasób wiedzy, zdobytej w czasie zajęć.

²¹ M. Dyrda, *Socjologia i psychologia społeczna w zarządzaniu organizacjami*, Warszawa 2004, s. 217.

mi. Ponadto, musi dbać o właściwy sposób mówienia, czyli intonację głosu, długość wypowiedzi oraz tempo mówienia. Wypowiedź niezrozumiała, wyrażona chaotycznie, monotonnym i cichym głosem nie znajdzie zbyt wielu odbiorców.

Nie bez znaczenia jest postawa osoby prowadzącej wykład i stosunek do słuchaczy, przedmiotu oraz prezentowanego materiału, od lekceważącego do pełnego szacunku. Może być ona wyrażona za pomocą słowa, gdy wykładowca narzuca swoją ocenę na prezentowane poglądy, lekceważy opinię lub przesadnie krytykuje studenta. Istotna jest również mowa ciała, wygląd oraz kultura osobista.

Oczywiście słuchacze, jako uczestnicy wykładu, również wpływają i kształtują proces komunikacji oraz relację z prowadzącym. Jako odbiorcy przekazywanej im wiedzy mogą przyjąć różne postawy od aktywnego słuchania do znużenia, manifestując to w różny sposób. Może to być chodzenie podczas wykładu, ciągle rozmowy, niewłaściwy strój na egzaminie, agresja lub niemiłe uwagi pod adresem wykładowcy. Taka postawa skutecznie blokuje proces komunikacji. Dla wykładowcy jest to bardzo trudna sytuacja, bo nie może zareagować na sygnał zwrotny każdego ze słuchaczy. Jednak musi podjąć jakieś działanie, gdyż negatywnie ocenia się osobę, która nie panuje nad grupą. Zamiast więc przekazywać w sposób rzetelny wiedzę, rozprasza się, skupiając się na ustawieniu relacji, walce o pozycję, uwagę i szacunek.

Ponadto problemy komunikacyjne podczas zajęć mogą się nasilić, gdy dojdą inne czynniki, takie jak otoczenie, warunki w jakich odbywają się zajęcia oraz godzina i długość wykładu. Trudno uczyć się i nauczać w rannych godzinach poniedziałkowych lub weekendowych oraz wieczornych piątkowych. A w dusznej, źle oświetlonej sali, w której nie działa dobrze nagłośnienie, może nie udać się przeprowadzić wykładu, nawet najlepiej przygotowanego.

Wiedząc, że komunikacja na wykładzie odbywa się na poziomie publicznym, a nie interpersonalnym, warto zadbać o właściwy przekaz na poziomie niewerbalnym. Znajomość znaczenia najważniejszych gestów z pewnością jest pomocna w procesie porozumiewania się wykładowcy ze studentami. Szczególnie, że większość gestów ma znaczenie uniwersalne, które czytane w kontekście, w grupie oraz w porównaniu z częścią werbalną znacząco usprawnia proces komunikacji²². Pamiętając, że „sygnały niewerbalne wywierają około pięciokrotnie większy wpływ niż te przekazywane słowami”²³, warto poznać ich znaczenie. Ponadto pojawienie się sprzeczności między wypowiedzią a gestami często prowadzi do odrzucenia treści, która była zawarta w słowach.

²² Więcej w: A. Pease, B. Pease, *Mowa ciała*, s. 42–45.

²³ Tamże, s. 44.

Jednym z rozwiązań jest usprawnienie procesu komunikacji na poziomie formy przekazu. Taką propozycją mogą być *bobomigi*.

Pojęcie „bobomigi” dotyczy języka migowego, dostosowanego dla słyszących niemowląt i dzieci²⁴. Jest to specyficzna forma komunikacji, która pozwala porozumieć się z małymi dziećmi wcześniej niż są w stanie mówić. Metoda ta jest prosta, gdyż opiera się na paru znakach, które pokazuje się, angażując ręce, oczy i mowę.

Korzyści z zastosowania tej metody są bardzo duże. Miganie przyspiesza proces komunikacji i znacząco ją usprawnia. Wpływa to pozytywnie na rozwój mowy i zwiększa zakres słownictwa. Dziecko potrafi pokazać pierwsze słowa w wieku 6–9 miesięcy. Ponadto, jak pokazały badania, dzieci, które migały, wykazują duże zdolności językowe, matematyczne i komunikacyjne, mają rozwiniętą wyobraźnię przestrzenną, pamięć oraz koncentrację. Jednak skuteczności tej formy komunikacji zależy od systematyczności i konsekwencji, chęci do uczenia się i przekazywania w sposób właściwy zdobytej wiedzy.

Bobomigi stosuje się więc wtedy, gdy utrudniony jest proces tradycyjnej komunikacji, gdy nie ma możliwości wykorzystania narządu mowy lub gdy chce się ten proces usprawnić i przyspieszyć. W tym znaczeniu można wprowadzić *bobomigi* podczas wykładu, gdzie komunikacja jest utrudniona, często zakłócona lub zablokowana. Stosując zaś układ określonych znaków, które wyrażałyby proste komunikaty, stosowane konsekwentnie, można poprawić formę przekazu, zwiększając atrakcyjność kanału komunikacyjnego.

Bobomigi wykładowe oznaczałyby więc system znaków pokazanych za pomocą rąk i gestów, które potrzebne są na wykładach, na przykład: koniec, cisza, przerwa, dobrze, źle. Oczywiście mają one zastosowanie, gdy każda ze stron zna znaczenie owych znaków, rozumie i akceptuje reguły tej specyficznej gry dydaktycznej i konsekwentnie je stosuje. Taka definicja *bobomigów* ma inną grupę odbiorców i cel wykonywanych czynności niż pierwotnie zakładano²⁵.

²⁴ *Bobomigi* wykorzystują znaki z polskiego języka migowego i zostały wprowadzone w Polsce przez Danutę Mikulską (od 2007 r. chronione prawem patentowym w Polsce, używane na wyłączność przez klub KOKO). Polska wersja *bobomigów* opiera się na metodzie „SIGN2BABY (S2B)” opracowanej przez Josepha Garcię, pod koniec lat 70. W 1999 r. powstał pierwszy program edukacyjny dla rodzin słyszących o nazwie *SIGN with your BABY® Complete Learning Kit*. *Bobomigi* były wykorzystywane od lat 90. w wielu krajach: USA, Kanadzie, Wielkiej Brytanii, Francji, Niemczech, Hiszpanii; www.migowy.pl; www.bobomigi.com

²⁵ Z pewnością więc byłaby to definicja regulująca. Z. Ziemiński, *Logika praktyczna*, Warszawa 1996, s. 46.

Modyfikacja ta nie zmienia jej istoty. Trzeba jednak pamiętać, że *bobomigi* nie służą do przekazywania wiedzy, a jedynie do usprawnienia procesu komunikacji podczas wykładu.

Z pewnością takie, wydawałoby się, kosmetyczne zmiany, skupiłyby uwagę słuchaczy, poprawiając przekaz prezentacji treści, zwiększając atrakcyjność i dynamikę wykładu.

Podsumowanie

Już ludy pierwotne wiedziały, że zbyt długa wypowiedź nuży odbiorców. Dlatego mówiący musiał wypowiadać się, stojąc na jednej nodze, aż zabrakło mu siły. Za czasów Marcina Lutra wypowiedź (kazanie) kończono po 20 minutach, gdy przesypał się piasek w klepsydrze²⁶. Późniejsze wypowiedzi publiczne wydłużały się. Dzisiaj zakłada się, że wykład powinien trwać nie dłużej niż 1,5 godziny, najlepiej z jedną przerwą.

Niektóre rzeczy pojawiały się zgodnie z duchem czasu. Przykładowo za czasów Karla Poppera, sławnego metodologa, na wykładzie paliło się papierosy. Jeszcze pod koniec lat 90. nie stosowało się w czasie zajęć (w polskich uczelniach) prezentacji, rzadko zaś wykorzystywano pracę w grupach czy metody aktywizujące. Studenci zdobywali wiedzę głównie w formie przekazu słownego profesora czytającego swoje notatki z kartki. W trakcie wykładu nie można było bez pytania zabrać głosu, ani wychodzić, przerywać czy rozmawiać. Wiele się więc zmieniło, zarówno pod względem kulturowym, społecznym, jak i dydaktycznym.

Szczególnie, że w wyniku zmian demograficznych i edukacyjnych, socjologicznych i ekonomicznych ostatnich lat można zauważyć duże zmiany w oczekiwaniach odbiorców wykładu, czyli przedstawicieli pokolenia Y (niebawem też pokolenia Z). Wcześniejsza generacja, pokolenie X²⁷, w większości wypadków zakończyła edukację i obecnie realizuje się na rynku pracy.

Pokolenie Y tworzą ludzie, którzy korzystają z ogromnego postępu technologicznego, reformy edukacyjnej, doskonale orientują się w nowinkach technologicznych (Internet, telefony komórkowe, tablety, iPody itp.), co czyni ich mobilnymi, elastycznymi i kreatywnymi. Są więc lepiej wykształceni, pewni siebie i swojej wartości. Łatwy dostęp do informacji, duży postęp w nauce, komunikacja wirtualna i anonimowa, powoduje, że ich postawy, wybory oraz zachowania

²⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie*, s. 255.

²⁷ W Polsce pokolenie X tworzą osoby urodzone w latach 1965–1979.

są znacznie inne niż wcześniejszych „średniolatków”. Dlatego tradycyjne formy nauczania nie spełniają ich oczekiwań²⁸.

Dlatego też obecnie wykład jest dla wykładowcy dużym wyzwaniem. Powinien on posiadać nie tylko odpowiednią wiedzę i przygotowanie merytoryczne, ale też kompetencje komunikacyjne, czyli „umiejętność posługiwania się językiem adekwatnie do zdolności percepcyjnych odbiorców, jak i sytuacji, w której stosujemy przekaz językowy”²⁹.

Wykładowca z tradycyjnym wykładem wydaje się już niemodny i niepotrzebny. Przekazuje bowiem wiedzę, którą można znaleźć w podręcznikach, skryptach, licznych opracowaniach czy gotowych prezentacjach publikowanych w Internecie. Współczesne oblicze wykładu jest dynamiczne i bardzo wymagające. Szuka się wiedzy zdobytej w sposób efektywny i we właściwej atmosferze, niestety też łatwej i skrótowej.

Dlatego wykładowca musi znaleźć metodę nauczania, która pozwoli mu przezwyciężyć powyższe trudności. Ma przy tym wiele możliwości, może tradycyjny przekaz wiedzy połączyć się z grą dydaktyczną, wykład problemowy wzbogacić studium przypadku, a podczas konwersatoryjnego prowadzenia zajęć opowiedzieć anegdotę lub biografię znanego badacza.

Można też wprowadzić określony system znaków, tak zwane *bobomigi*. Z pewnością usprawniłoby to proces komunikacji i wzmocniło relację wykładowcy z studentami. Lepsza forma porozumienia, efektywne przekazywanie informacji przez kanały werbalne i niewerbalne pomogłyby wówczas przekazać wiedzę w właściwy sposób. Warto więc zadbać o właściwy język wykładowy, tak by *bobomigi* nie miały znaczenia negatywnego, jako system znaków i czynności niezrozumiałych lub nie do opanowania.

Podsumowując, tradycyjny wykład należy uzupełniać o nowe metody dydaktyczne, mając na uwadze zarówno walory poznawcze, jak i proces komunikacyjny. Przeprowadzona analiza pozwala zaś wstępnie przyjąć hipotezę roboczą.

BIBLIOGRAFIA:

- Dyrda M., *Socjologia i psychologia społeczna w zarządzaniu organizacjami*, Warszawa 2004.
Krucz I., *Język i komunikowanie się*, w: *Psychologia*, t. 2, red. J. Strelau, Sopot 1999.
Kuc B., *Funkcje nauki. Wstęp do metodologii. Nauka nie jest grą*, Warszawa 2012.

²⁸ Więcej w: *Młodzi 2011*, red. M. Boni, Warszawa 2011.

²⁹ I. Krucz, *Język i komunikowanie się*, w: *Psychologia*, t. 2, red. J. Strelau, Sopot 1999, s. 232.

- Młodzi 2011*, red. M. Boni, Warszawa 2011.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Pease A., *Mowa ciała*, Kielce 2005.
- Pease A., Pease B., *Mowa ciała*, Poznań 2007.
- Szlosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Radom 1995.
- Wojciechowska R., *Bezrobocie, ubóstwo i wykluczenie społeczne a cebulowa teoria szczęścia*, w: *Społeczna granica wzrostu gospodarczego. Przyczynek do ekonomii szczęścia*, red. R. Bartkowiak, Warszawa 2013.
- Ziemiński Z., *Logika praktyczna*, Warszawa 1996.
- www.bobomigi.com
- www.diagnoza.pl
- www.migowy.pl
- www.sgh.waw.pl
- www.stat.gov.pl

STRESZCZENIE

Współczesny wykładowca musi posiadać kompetencje komunikacyjne oraz wiele pomysłów, jak przekazać wiedzę, by była jakościowo dobra. Wykład w tradycyjnym ujęciu nie zawsze spełnia wymagania obecnych odbiorców. Aby je spełnić stosuje się czynności dydaktyczne, które usprawniają proces komunikacji i zwiększają możliwości poznawcze osób, w tym *bobomigi* wykładowe.

Celem poniższego artykułu jest charakterystyka takich sposobów nauczania, które pomagają usprawnić proces komunikacyjny, zwiększając tym samym zaangażowanie i koncentrację odbiorców. Dzięki temu wykład zyskuje większe walory poznawcze oraz dydaktyczne.

W artykule zastosowano podstawowe metody badawcze, takie jak krytyka literatury i analiza. Wstępnie postawiono hipotezę roboczą, że wykład prowadzony metodą tradycyjną jest nieefektywny, dlatego trzeba go uzupełnić dodatkowymi metodami nauczania. Analiza problematyki pozwoliła na weryfikację postawionej hipotezy.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, student, wykład, metoda nauczania, „pusty czerwony słoik”.

SUMMARY

The contemporary lecturer should enjoy communicative competence and have a number of ideas on how to communicate knowledge for it to be of good quality. Lecture in the traditional sense does not always meet the requirements of the students. To do so, one avails of educational means, which facilitate the communication process

and increase cognitive opportunities. It is a system of signs with a specific meaning, which may be referred to as the “lecture’s baby signs”.

The objective of the article is to outline the methods of teaching that helps to improve the process of communication, thereby increasing the commitment and concentration of the audience. Thanks to this, lecture is gaining greater cognitive and educational values.

The article uses the basic research techniques, such as the critique of literature and the analysis. The working hypothesis assumes that the lecture conducted via a traditional method is ineffective; hence, it needs to be supplemented with additional teaching techniques. The analysis of the issue allowed the author to verify the hypothesis proposed.

KEY WORDS: teacher, student, lecture, teaching method, “empty, red jar”.

Macedoński system edukacyjny – struktura i kluczowe obszary zmian

The Macedonian Educational System – the Structure and Key Areas of Intervention

Wprowadzenie

Macedonia, jako jedno z najmłodszych państw Półwyspu Bałkańskiego, ogłosiła niezależność 17 listopada 1991 r. Jednocześnie wystąpiła z federacji jugosłowiańskiej, do której należała od 2 sierpnia 1944 r.¹ Obecnie państwo jest na etapie stopniowego realizowania znaczących reform w wielu obszarach funkcjonowania. Do najbardziej pilnych problemów należą: zwiększenie rozwoju ekonomicznego, doskonalenie kompetencji i procedur administracyjno-politycznych, wzmacnianie współpracy międzyetnicznej i kulturowej oraz procesów integracyjnych.

System edukacyjny Macedonii został utworzony jeszcze w latach członkostwa państwa w federacji jugosłowiańskiej i funkcjonował do 2007 r. Priorytetem dla szkolnictwa po uzyskaniu niepodległości było wykreowanie nowej polityki oświatowej. W tym celu Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki podjęło ważną decyzję o przygotowaniu *Narodowego programu rozwoju edukacji Republiki Macedonii 2005–2015*. Jest to strategiczny dokument, który określa kierunki zmian oświatowych.

Aktywne uczestnictwo Macedonii w europejskich i globalnych procesach integracyjnych oznacza przejmowanie w sferze polityki edukacyjnej głównych światowych trendów. Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki przyjęło za konieczne realizację celów, zasad i rekomendacji nakreślonych w międzynarodowych dokumentach oświatowych. Program UNESCO

¹ *Macedoński dyskurs niepodległościowy*, red. I. Stawowy-Kawka, M. Kawka, Kraków 2001, s. 7.

Edukacja dla wszystkich, Milenijne cele rozwoju ONZ, Pakiet stabilizacji i proces boloński stanowią ramę odniesienia dla większości celów, które Ministerstwo realizuje poprzez *Narodowy program rozwoju edukacji*.

Edukacja przedszkolna

W Republice Macedonii (RM) działalność opiekuńczo-wychowawczą na rzecz dzieci młodszych zapewnia i realizuje przedszkole. Organizuje ono opiekę, pobyt, pielęgnację, wyżywienie, wychowanie, kształcenie, aktywność sportowo-rekreacyjną i kulturalno-rozrywkową, ochronę zdrowia i wspomaga rozwój intelektualny, emocjonalny, fizyczny, umysłowy oraz społeczny dziecka, do momentu włączenia go do kształcenia podstawowego².

Przedszkole realizuje swoją działalność w języku macedońskim i piśmie cyrylicznym. Zgodnie z ustawą oświatową wobec dzieci innych narodowości niż macedońska opieka sprawowana jest w ich języku ojczystym. Opieka i wychowanie dzieci z zaburzeniami w rozwoju psychofizycznym organizowana jest w oddzielnych grupach, na podstawie specjalnych programów. Organizacja pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola realizowana jest zgodnie z planami i programami, które przygotowuje Biuro Rozwoju Edukacji, a zatwierdza je Minister Pracy i Polityki Socjalnej.

Misją edukacji przedszkolnej w Macedonii jest równy dostęp oraz objęcie różnymi formami opieki maksymalnej liczby dzieci w wieku od 8 miesięcy do 6 lat. Jest ona oparta na nowoczesnych metodykach i wiedzy o rozwoju dziecka³.

W ramach programu *Lepsze kształcenie dla wszystkich* (2008–2013) opracowano *Standardy wczesnej edukacji i rozwoju dla dzieci przedszkolnych*. Instytucjonalne wsparcie dla programu zapewniło Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki oraz rząd Macedonii. Proces przygotowania standardów rozpoczął się w 2006 r. z inicjatywy oddziału UNICEF w Skopju. Standardy mają na celu poprawę jakości edukacji poprzez umożliwienie monitorowania postępów w rozwoju dziecka. Nie mogą być wykorzystane jako narzędzie oceniania.

W *Strategii rozwoju demograficznego RM na lata 2008–2015* określono działania dotyczące rozbudowania sieci przedszkoli oraz zwiększenia liczby dzieci objętych opieką przedszkolną w celu zapewnienia warunków równego startu

² *Zakon za Zastita na Decata*, Sluzben Vesnik na RM br. 98/2000, s. 34.

³ *Nacrt-Programa za Preducilisno Vospitanie i Obrazovanie*, Skopje 2005, s. 25.

szkolnego⁴. Szczególnie dotyczy to dzieci żyjących na obszarach ubóstwa kulturowo-ekonomicznego, z zaburzeniami rozwoju psychospołecznego, z rodzin zagrożonych socjalnie, z mniejszości romskiej. Ponadto przewidziano krótkie formy opieki w przedszkolu, w zależności od potrzeb środowiska. Mogą to być formy opieki instytucjonalnej, pozainstytucjonalnej i alternatywnej. Przedszkole może również przygotować programy indywidualne dla odrębnej kategorii dzieci: ze specjalnymi potrzebami społeczno-kulturowymi, utalentowanych oraz potrzebujących specyficznej pomocy i wsparcia rozwoju psychofizycznego.

W macedońskim wychowaniu przedszkolnym następuje stopniowa decentralizacja. Odpowiedzialność za zakładanie przedszkola, utrzymanie placówki, częściowe finansowanie, stwarzanie warunków do włączania się prywatnego kapitału, zatrudnianie kadry specjalistycznej, administracyjnej, pomocniczej, kierowniczej itd. przejmują władze lokalne. Każda gmina ma obowiązek zapewniania odpowiednich warunków do organizacji instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych form opieki nad dziećmi przedszkolnymi. Finansowanie podsystemu przedszkolnego wychowania podlega Ministerstwu Pracy i Polityki Socjalnej⁵. Aktualne dane statystyczne dotyczące przedszkoli prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Formy opieki przedszkolnej w Macedonii

Rok	Placówka	Liczba dzieci
2013	Przedszkola	24809
	małe grupy	8567
	średnie grupy	6469
	duże grupy	7984
	grupy łączone	1789
	Dzieci z zaburzeniami w rozwoju intelektualnym lub fizycznym	94
	Grupy objęte pozainstytucjonalną formą aktywności	74
	Inne grupy	695

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Statisticki Godisnik na RM*, Skopje 2013. Te dane warto odnieść do całej populacji mieszkańców Macedonii, liczącej niewiele ponad 2 mln osób.

⁴ L. Damovska, *Ran detski razvoj. Standardi za rano ucenie i razvoj kaj deca od 0 do 6 godini*, Skopje 2009, s. 7.

⁵ *Nacionalna Programa za Razvoj na Obrazovaniето vo Republika Makedonija 2005–2015 so Pridruzni Programski Dokumenti*, Skopje 2004, s. 75.

Kluczowe obszary zadań wychowania przedszkolnego zostały określone następująco⁶:

1. Identyfikacja przyczyn edukacyjnej absencji dzieci przedszkolnych i zapewnienie warunków do objęcia opieką jak największego ich odsetka.
2. Stwarzanie możliwości równego dostępu do placówek przedszkolnych (minimalizowanie różnic między rejonami rozwiniętymi – nierozwiniętymi, zurbanizowanymi – ruralnymi).
3. Zapewnienie odpowiedniej sieci placówek: adekwatność infrastruktury do potrzeb, odpowiedni przydział kadry pedagogicznej, fizyczny dostęp do przedszkola, zwłaszcza na terenach wiejskich.
4. Zwiększenie w przedszkolach liczby dzieci ze środowisk zmarginalizowanych.
5. Poprawa jakości pracy kadry pedagogicznej.
6. Zapewnienie warunków do włączania dzieci ze specjalnymi potrzebami do obecnych przedszkoli (zapewnienie zespołu specjalistów, odpowiednia organizacja lokalowa i praca wychowawczo-dydaktyczna).

Dziewięcioletnie podstawowe wychowanie i kształcenie

W reformowaniu szkolnictwa podstawowego w Macedonii wzorowano się na doświadczeniach Republiki Słowenii. Uznano za wartościowe wykorzystanie rezultatów wieloletniej współpracy pomiędzy instytucjami oświatowymi obu państw. Zgodnie z *Ustawą o szkolnictwie podstawowym*, począwszy od roku szkolnego 2007/2008, macedoński system szkolny stopniowo zaczął zmieniać się z dotychczasowego ośmioletniego (dwa cykle czteroletnie: kształcenie początkowe I–IV i klasowo-przedmiotowe V–VIII), na nowy system dziewięcioletni (trzy cykle trzyletnie: I–III, IV–VI, VII–IX), odbywający się w jednej szkole i obowiązkowy dla wszystkich dzieci od 6 roku życia⁷. Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki wprowadziło dziewięcioletni obowiązek szkolny. Klasa „0” oraz edukacja przedszkolna stały się także obowiązkowe dla wszystkich dzieci. Taka zmiana zapewnić ma m.in. wzrost odsetka dzieci uczęszczających do przedszkola w roku przed rozpoczęciem nauki w szkole do 100% uczniów (przed reformą

⁶ Tamże, s. 80–81.

⁷ *Osnovni i sredni ucilista na pocetokot na ucebnata 2013/2014 godina. Statisticki Pregled 2.4.14.05*, Skopje 2014, s. 4.

83,23%), poprawę struktury wykształcenia społeczeństwa, efektywniejsze wykorzystanie możliwości edukacyjnych w środowiskach ruralnych⁸.

W ostatnim dziesięcioleciu w Macedonii systematycznie spada liczba uczniów w szkołach podstawowych. Jest to związane z niżem demograficznym. W roku szkolnym 2011/2012 ten spadek wyniósł 2,0% w stosunku do roku poprzedniego. Od roku szkolnego 2005/2006 do szkoły podstawowej zapisywane są wszystkie dzieci, które skończą 6 lat do końca danego roku kalendarzowego⁹. Dlatego w pierwszej klasie znajdują się dzieci w wieku od 5 lat i 8 miesięcy do 6 lat i 8 miesięcy. Rok szkolny trwa 38 tygodni, czyli 180 dni roboczych. Praca szkoły podzielona jest na trzy semestry, z dwiema krótkimi przerwami. Pierwszy semestr (trymestr) trwa od 1 września do 30 listopada, drugi od 1 grudnia do 15 marca i trzeci semestr trwa od 16 marca do 10 czerwca. Od 11 czerwca do 1 września uczniowie mają odpoczynek letni. Godzina lekcyjna trwa 45 min.

W pierwszym okresie nauki liczba godzin z przedmiotów obowiązkowych wynosi od 20 godzin w klasie I do 22 godzin w klasie III. W drugim okresie od 25 godzin w IV klasie do 27 godzin w klasie VI i w okresie końcowym od 27 godzin w klasie VII do 31 godzin w klasie IX. W planach nauczania oraz programach kształcenia w szkole podstawowej określone są przedmioty obowiązkowe, ich rozkład dla poszczególnych klas, a także tygodniowy i roczny limit godzin lekcyjnych dla uczniów. Przedmioty do wyboru są zaplanowane dla poszczególnych klas wraz z limitem godzin i określeniem zasad ich przydzielenia uczniom.

W szkole podstawowej nauka wszystkich przedmiotów odbywa się w języku macedońskim, albańskim, tureckim lub serbskim: *Członkowie mniejszości narodowych mają prawo do nauki w ich języku, w szkole podstawowej i średniej, w sposób przewidziany przez prawo*¹⁰. *Uczniowie reprezentujący mniejszości narodowe mają obowiązek nauki języka macedońskiego i jego pisma – cyrylicy*¹¹.

Każdy uczeń szkoły podstawowej, w zależności od indywidualnych zainteresowań i potrzeb, może uczyć się przedmiotów dodatkowych. Ich celem jest umożliwienie przyswojenia i uzupełnienia wiedzy z poszczególnych dziedzin, wzbogacanie i systematyzowanie doświadczeń, łączenie teorii z praktyką oraz odkrywanie życiowych powołań uczniów i predyspozycji zawodowych. Przedmioty dodatkowe nie mogą stanowić zamiennika przedmiotów obowiązkowych. Poprzez wzbogacone i zróżnicowane treści przedmiotów dodatkowych,

⁸ *Nacionalna Programa*, s. 34.

⁹ *Koncepcija za Devetgodisno Osnovno Vospitanie i Obrazovanie*, Skopje 2007, s. 12.

¹⁰ *Konstytucja RM*, art. 48, tłum. T. Wójcik, Warszawa 1999, s. 30.

¹¹ *Zakon za Osnovnoto Obrazovanie*, clen 9, Sluzben Vesnik na RM br. 103/2008, s. 3.

praca w szkole staje się bardziej interesująca dla uczniów już od klasy IV. Każda szkoła, nawet ta z najmniejszą liczbą klas, ma obowiązek zaproponowania uczniom przynajmniej trzech przedmiotów do wyboru w danej klasie.

W klasach VII–IX istnieje możliwość zorganizowania z wybranych przedmiotów lekcji częściowo zindywidualizowanych, według stopnia trudności materiału, pozwalających na grupowanie uczniów z różnych klas równoległych na podstawie ich zdolności i osiągnięć szkolnych. Zwykle są to zajęcia z języka ojczystego, matematyki i języka obcego. Obecnie przygotowywana jest nowa koncepcja planowania pracy dla zespołów nauczycieli przedmiotowych, którzy będą prowadzić takie zajęcia. Każda szkoła ma obowiązek przygotowania planu pracy nauczycieli z grupami uczniów na wyższym poziomie. Zajęcia wyrównawcze dla uczniów z problemami w nauce organizowane są w ciągu całego roku szkolnego, równoległe do zajęć obowiązkowych, przed lub po ich zakończeniu, w czasie wolnym oraz w formie zajęć przedłużonych po zakończeniu roku szkolnego. Zajęcia dodatkowe są organizowane także dla uczniów, którzy podczas nauki obowiązkowej osiągają ponadprzeciętne rezultaty, a także przejawiają specjalne zdolności z poszczególnych przedmiotów. Zajęcia te odbywają się w szkole w czasie wolnym, zgodnie z określonymi treściami programowymi i w zależności od warunków kadrowych szkoły. Do identyfikacji uczniów zdolnych wykorzystywane są wyniki badania osiągnięć testami standaryzowanymi w III i IV klasie.

Bardzo ważną składową częścią koncepcji zmian w macedońskiej szkole podstawowej jest system oceniania uczniów¹². Uwzględnia on cechy osobowościowe i poziom wiedzy uczniów. W pierwszych trzech klasach za ocenianie odpowiada jeden nauczyciel klasowy, a w kolejnych latach są włączani nauczyciele przedmiotowi. Według nowej koncepcji w klasach I–III nauczyciele oceniają osiągnięcia i rozwój uczniów z poszczególnych przedmiotów poprzez oceny opisowe. W klasach IV–VI mogą stosować kombinację opisowego i liczbowego oceniania ze wszystkich przedmiotów. Do oceniania opisowego korzystają z państwowego wzorca oceniania. Na koniec klasy VI przeprowadzane jest ocenianie wiedzy uczniów testami państwowymi z języka ojczystego, matematyki i języka obcego oraz jednego przedmiotu wyznaczonego przez ministra. Procedury testowania są standaryzowane, a ocenianie jest przeprowadzane wewnętrznie. W kl. VII–IX nauczyciele oceniają postępy ucznia w nauce za pomocą ocen liczbowych. Na koniec roku szkolnego w klasie IX wiedza uczniów oceniana jest metodą testów państwowych z języka ojczystego i matematyki

¹² G. Mickovska, *Primena na standardite za ocenuvanie na učenice*, Skopje 2007, s. 9.

oraz z jednego przedmiotu wyznaczonego przez ministra. System oceniania w szkołach w Macedonii nadal jest rozwijany.

Uczniowie klas I–VI nie powtarzają klasy. Uczeń, który nie osiągnie wymaganych standardów w klasie VI i VII, nie pozostaje w danej klasie, jednak w następnym roku szkolnym ma obowiązek uzupełnienia zaległej wiedzy poprzez udział w zajęciach wyrównawczych. Uczniowie klas VII, VIII i IX posiadający jedną lub dwie oceny negatywne mogą uczestniczyć w zajęciach wyrównawczych lub zdawać egzamin poprawkowy w terminie przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego.

W ostatnich latach podjęte zostały pierwsze znaczące działania w kierunku oceny efektywności pracy szkół. W tym celu Biuro Rozwoju Edukacji przygotowało i przeprowadziło w 2006 r. pierwsze państwowe ocenianie osiągnięć uczniów z jęz. macedońskiego, jęz. albańskiego i matematyki¹³. Pozwoliło ono na wypracowanie standardów sprawdzania osiągnięć uczniów. Zostało uznane przez zagranicznych ekspertów za bardzo efektywne pod względem merytorycznym i organizacyjnym. Stanowi model wzorcowy dla innych egzaminów państwowych. Dostarcza danych niezbędnych dla polityki oświatowej oraz dla praktyków. Dzięki powodzeniu pierwszych egzaminów zewnętrznych, Macedonia otrzymała wsparcie w ramach projektu Banku Światowego *Modernizacja kształcenia* w latach 2004–2007 w obszarze *Ocenianie kształcenia* w organizacji egzaminów państwowych na koniec nauczania początkowego oraz kształcenia podstawowego.

Udział Macedonii w oświatowych międzynarodowych badaniach porównawczych jest źródłem informacji o efektywności procesu kształcenia oraz umożliwia planowanie zmian. Wyniki badań TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) w latach 1999 i 2003 w tym kraju były jednymi z najniższych w Europie Wschodniej i stanowiły impuls do podjęcia zadań w kierunku podniesienia poziomu jakości kształcenia¹⁴. Biuro Rozwoju Edukacji we współpracy z biurem UNICEF w Skopju, rozpoczęło w 2008 r. realizację zadań z zakresu *Umiejętności matematycznych*¹⁵. Kolejnym realizowanym zadaniem tego cyklu był projekt *Umiejętności językowe w klasach początkowych*¹⁶.

¹³ T. Andonova-Mitreska, *Nacionalno ocenuvanje na postiganiata na ucenicite vo predmetna nastavata 2006. Postigania na ucenicite po makedonski jazik i po matematika*, Skopje 2006, s. 14.

¹⁴ TIMSS 2011 *Encyclopedia*, Republic of Macedonia, s. 557–567.

¹⁵ G. Mickovska, *Matematika so razmisluvanje od prvo do tredo oddelenie. Izvestaj od ispituvaniето na pocetnata sostojba*, Skopje 2009, s. 17.

¹⁶ *Jazicna pismenost vo pocetnite oddelenija. Izvestaj od ispituvaniето na pocetnata sostojba*, Skopje 2010, s. 17.

W badaniach TIMSS z 2011 r. uczniowie macedońscy z klas VIII zajęli 43 miejsce z matematyki i 52 z nauk przyrodniczych, wśród rówieśników z 59 państw. Przeciętny wynik z matematyki wyniósł 426 przy średniej międzynarodowej 500. Analiza wyników uczniów macedońskich ze względu na język nauczania dowodzi, że istnieje znaczna statystyczna różnica pomiędzy osiągnięciami uczniów kształcących się w języku macedońskim (452) i języku albańskim (375). Podobnie kształtują się wyniki osiągnięć uczniów z przedmiotów przyrodniczych. W każdym obszarze są statystycznie znacznie niższe od średniej międzynarodowej. Obserwuje się tendencję spadku wyników badań dla Macedonii w porównaniu do poprzednich lat (1999 i 2003). Macedońscy uczniowie osiągnęli lepsze wyniki z matematyki niż z grupy przedmiotów przyrodniczych. Tutaj najwyższy poziom zajmuje chemia, następnie geografia i biologia, a najniższy fizyka¹⁷. Niskie wyniki oraz ich silne zróżnicowanie społeczno-kulturowe rodzą potrzebę przeprowadzenia szczegółowych analiz¹⁸.

Kształcenie podstawowe w Macedonii realizowane jest w regularnych szkołach podstawowych, szkołach specjalnych, szkołach kształcenia podstawowego dla dorosłych oraz szkołach artystycznych¹⁹. Dane statystyczne dotyczące szkolnictwa podstawowego przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Szkolnictwo podstawowe w Macedonii

Rok szkolny	Szkoły podstawowe	Liczba szkół	Język nauczania	Liczba uczniów	Etniczna przynależność	Liczba nauczycieli
1	2	3	4	5	6	7
2013/2014	Regularne szkoły podstawowe*	998	macedoński albański turecki serbski	191051	Macedończycy Albańczycy Turcy Romowie Włosi Serbowie Bośniacy	17219

¹⁷ B. Lameva, R. Ramadani, *Izvestaj na postiganiata na ucenicite vo Republika Makedonija-TIMSS 2011*, Skopje 2013, s. 102.

¹⁸ Tamże, s. 18.

¹⁹ *Statisticki Godisnik na RM*, Skopje 2014, s. 205.

1	2	3	4	5	6	7
2013/2014	Szkoły specjalne**	44		787		265
	Szkoły kształcenia podstawowego dla dorosłych	10		314		65
	Szkoły kształcenia uzupełniającego (artystyczne)	17		4667		376

* Regularna szkoła podstawowa zapewnia kształcenie obowiązkowe dla uczniów realizujących obowiązek systematycznego uczestnictwa w zajęciach szkolnych, zgodnie z ustawowym wiekiem szkolnym. „Uczeń, który ukończył 16 lat, nie podlega obowiązkowi regularnego kształcenia podstawowego z chwilą zakończenia danego roku szkolnego” (Ustawa o szkolnictwie podstawowym art. 58).

** Kształcenie specjalne obejmuje uczniów z zaburzeniami psychofizycznymi. Nie dotyczy uczniów zdolnych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Statisticki Pregled 2014*.

Analiza *Narodowego programu rozwoju edukacji* pozwala na określenie podstawowych obszarów zmian dokonujących się w szkolnictwie podstawowym. Są to²⁰:

1. Zwiększenie czasu trwania kształcenia obowiązkowego. W tym celu wprowadzono rok obligatoryjnego przygotowania przedszkolnego oraz cykl dziewięcioletniego kształcenia podstawowego. Przed reformą roczna stopa odsiewu uczniów wynosiła 1,71%. Sytuacja taka spowodowana była przede wszystkim niskim statusem socjalnym rodziny, nierównościami startu szkolnego i dostępu do instytucji oświatowych, niskim poziomem gotowości szkolnej, nauką w języku ojczystym w szkole podstawowej, a następnie w języku macedońskim w szkole średniej dla uczniów innych narodowości, brakiem instytucji przedszkolnych w miejscach ruralnych oraz marginalizowaniem wartości kształcenia w rodzinie – stereotypy i tradycje).
2. Promowanie *Efektywniejszej szkoły podstawowej* poprzez:
 - 2.1. Zapewnienie kształcenia dla wszystkich uczniów (jakość, dostęp, indywidualizacja).
 - 2.2. Rozwój planów i programów kształcenia (od 20 lat nie uległy zmianom).

²⁰ *Nacionalna Programa*, s. 104–139.

- 2.3. Zdefiniowanie standardów oraz opracowanie nowych podręczników.
- 2.4. Rozwój procesu nauczania i uczenia się.
- 2.5. Rozwój zasobów kadrowych.
- 2.6. Opracowanie systemu zapewnienia i kontroli jakości kształcenia.
- 2.7. Identyfikację grup dzieci z problemami rozwojowymi.
- 2.8. Inkluzję i edukacyjną partycypację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
- 2.9. Identyfikację dzieci zdolnych i utalentowanych.
- 2.10. Stwarzanie możliwości zakładania prywatnych szkół podstawowych.

Kształcenie średnie

Kształcenie średnie jest dostępne dla każdego obywatela Macedonii, na jednakowych warunkach ustalonych przez prawo oraz bezpłatne w publicznych szkołach średnich. Jest ono realizowane w szkołach średnich publicznych oraz prywatnych. Nauka odbywa się w jęz. macedońskim i piśmie cyrylicznym. Członkowie innych narodowości uczą się w języku i piśmie określonym dla nich w ustawie oświatowej²¹.

Nauczanie realizowane jest według planów i programów kształcenia zatwierdzonych przez ministra na wniosek Biura Rozwoju Edukacji i Centrum Kształcenia Zawodowego. Programy nauczania określają obowiązkowe wykorzystanie w pracy dydaktyczno-wychowawczej technologii informatyczno-komunikacyjnych. Dla uczniów wykazujących szczególne osiągnięcia z poszczególnych przedmiotów organizowane są konkursy na poziomie gminnym, regionalnym i państwowym. Organizują je akredytowane przez Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki stowarzyszenia nauczycieli. Za zajęcie I miejsca w konkursie na poziomie państwowym uczeń i jego nauczyciel otrzymują nagrodę pieniężną w wysokości zatwierdzonej przez ministra, jednak nieprzekraczającej 50% przeciętnej płacy netto w sektorze państwowym w ostatnim miesiącu przed przyznaniem nagrody²².

Godzina lekcyjna trwa 45 min., a zajęcia dydaktyczne 60 min. Zajęcia dydaktyczne organizowane są w klasach, grupach i indywidualnie. Liczba uczniów

²¹ *Zakon za Srednoto Obrazovanie*, Sluzben Vesnik na RM br. 98/2008 i 14/2014, clen 3–4, s. 2.

²² Tamże, clen 24 § 9, s. 13.

w klasie w szkole publicznej może wynosić od 25 do 34 uczniów. Szkoła ma obowiązek przeprowadzania autoewaluacji. Co 4 lata Rada Szkoły aktualizuje program rozwoju szkoły, celem zapewnienia wysokiej jakości kształcenia. Reformy, jakim podlega szkolnictwo średnie, są wcześniej weryfikowane eksperymentalnie w wyznaczonej przez ministra placówce.

Szkolnictwo średnie w Macedonii obejmuje: regularne szkoły średnie (licealne, zawodowe i artystyczne), specjalne szkoły średnie, szkoły wyznaniowe oraz szkoły dla dorosłych²³.

Kształcenie licealne trwa 4 lata i pełni tradycyjną funkcję przygotowania do studiów wyższych oraz pośrednio, do wybranego zawodu. Plan nauczania dla liceum obejmuje: przedmioty obowiązkowe, które wypełniają 82% całego tygodniowego limitu godzin w kl. I, do 55% limitu godzin w kl. IV, przedmioty do wyboru (jeden przedmiot spośród sześciu w kl. II), obowiązkowe programy do wyboru oraz aktywności projektowe. W kl. III uczniowie wybierają jeden z profili: przyrodniczo-matematyczny, językowo-artystyczny lub ogólnohumanistyczny. Zakończenie licealnego kształcenia zapewnia zdanie egzaminu końcowego, który obejmuje język ojczysty, jeden przedmiot do wyboru przez ucznia i indywidualną pracę maturalną ucznia z przedmiotów obowiązkowych. Od roku szkolnego 2001/2002 wprowadzone zostały nowe programy nauczania ze wszystkich przedmiotów zawartych w planie nauczania dla kształcenia licealnego oraz nowe podręczniki dla wszystkich przedmiotów obowiązkowych i przedmiotów do wyboru²⁴. Licea ogólnokształcące po reformie będą kończyły się maturą państwową lub szkolną, a licea zawodowe maturą państwową lub egzaminem końcowym²⁵.

Kształcenie zawodowe może trwać 3 lub 4 lata. Obejmuje następującą strukturę programową:

- ogólne kształcenie jako podstawa dla wszystkich specjalności zawodowych;

²³ *Statisticki Godisnik na RM*, Skopje 2013, s. 186.

²⁴ *Nacionalna Programa*, s. 226.

²⁵ Matura państwowa poza tym, że stanowi końcowy etap kształcenia średniego licealnego i zawodowego czteroletniego, ma posłużyć do selekcji kandydatów na studia wyższe. Celem matury szkolnej jest zdobycie certyfikatu ukończenia liceum, przeznaczona jest dla uczniów, którzy nie zdecydowali się na maturę państwową. Egzamin końcowy przeznaczony jest dla uczniów szkoły zawodowej czteroletniej, którzy nie będą zdawać matury państwowej. Celem tego egzaminu jest zdobycie certyfikatu ukończenia średniego kształcenia zawodowego czteroletniego.

- specjalistyczne kształcenie teoretyczne, wspólne dla całego obszaru zawodowego;
- praktyczne szkolenie kluczowych kompetencji i niezbędna dla nich teoria; ramowo definiowane na poziomie państwowym, skonkretyzowane i poszerzone na poziomie instytucjonalnym, dostosowane do potrzeb pracodawców i środowiska lokalnego;
- programy fakultatywne zgodne z potrzebami uczniów, lokalnego samorządu i pracodawców.

Oprócz pełnego kształcenia zawodowego możliwe jest przysposobienie zawodowe, trwające 2 lata, którym objęte są osoby bez ukończonej szkoły podstawowej. Programy zawodowego przysposobienia i zawodowego kształcenia, trwające 3 lata, mogą być realizowane również w instytucjach kształcenia dorosłych. Średnie kształcenie zawodowe trwające 4 lata kończy egzamin niezbędny do zdobycia dyplomu zawodowego lub matura państwowa. Po ukończeniu trzyletniego kształcenia zawodowego uczniowie zdają egzamin końcowy.

W 2003 r. rozpoczęto realizację pilotażowego projektu reformy trzyletniego średniego szkolnictwa zawodowego w 3 specjalnościach: maszynowej, autotechnicznej i elektrotechnicznej w 8 szkołach w Macedonii dla 452 uczniów. Efektem jest wyposażenie warsztatów szkolnych w miejsca pracy dla każdego ucznia (wcześniej pracownie oraz wyposażenie były przestarzałe), zmniejszyła się liczba przedmiotów szkolnych do 10–11 (wcześniej 13–15), zwiększyła się liczba profili kształcenia a sprawdzenie zawodowego przygotowania odbywa się poprzez tzw. międzyegzamin.

Kształcenie średnie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi organizowane jest w sieci specjalnych instytucji oświatowych, jednak nie wyklucza możliwości realizacji niektórych profili tego typu kształcenia w regularnych szkołach średnich. Obecnie w Macedonii funkcjonują 4 specjalne szkoły średnie, w których są przysposabiani zawodowo uczniowie z zaburzeniami rozwoju psychicznego, deficytami słuchu i wzroku. Poza stałą specjalistyczną kadrą nauczycielską, szkoła zapewnia dodatkową pomoc nauczycieli i specjalistów z różnych dziedzin.

Plany i programy nauczania zapewniają zawodowe przygotowanie i kształcenie trwające 3 lata. Treści wychowawczo-dydaktyczne są zróżnicowane co do zawartości i objętości, zależnie od rodzaju i stopnia zaburzeń rozwojowych. Generalnie treści są zgrupowane w 3 obszary: kształcenie ogólne i zawodowe, nauczanie praktyczne, aktywność obowiązkowa i projektowa. Włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami do ogólnodostępnego kształcenia średnie-

go zawodowego jest w Macedonii całkowicie incydentalne i bez jakiegokolwiek zorganizowanej specjalistycznej pomocy ze strony właściwych instytucji. Reforma szkolnictwa proponuje w tym zakresie tworzenie ustawodawstwa sprzyjającego integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami, tworzenie sieci instytucji specjalnego kształcenia średniego, zapewnienie adekwatnych standardów edukacyjnych, opracowanie specjalnych programów kształcenia tej kategorii uczniów oraz zapewnienie systemu włączania osób dorosłych ze specjalnymi potrzebami do kształcenia średniego, odpowiednio do ich zdolności i potrzeb rynku pracy.

Kształcenie artystyczne obejmuje uczniów, którzy ukończyli kształcenie podstawowe. Do szkół artystycznych mogą zapisać się też uczniowie uzdolnieni bez ukończonej szkoły podstawowej po uzyskaniu zgody ministra, jednak pod warunkiem równoczesnego ukończenia poziomu kształcenia podstawowego. Uczniowie, którzy ukończyli ostatnią klasę w publicznym kształceniu artystycznym, zdają państwową maturę lub szkolną maturę. Obecnie w Macedonii funkcjonuje 16 instytucji kształcenia artystycznego. Są to szkoły artystyczne – plastyczne, muzyczne i baletowe. Do rozpoczęcia tego typu kształcenia, poza ukończoną szkołą podstawową, obowiązuje sprawdzian predyspozycji w wybranej dziedzinie, do szkoły muzycznej zaś w części instrumentalnej niezbędne jest ukończenie podstawowego kształcenia muzycznego. Reforma kształcenia artystycznego przewiduje opracowanie koncepcji liceów artystycznych, których funkcją pierwotną będzie zapewnienie dostępu do kształcenia wyższego.

Kształcenie średnie dla dorosłych w Macedonii było przed reformą niedostatecznie uregulowane prawnie i właściwie nadal nie jest włączone formalnie do systemu edukacyjnego. Nie było precyzyjnie określonych obowiązków w poszczególnych obszarach kształcenia dorosłych, państwa i organów samorządu lokalnego, pracodawców, zatrudnionych osób i partnerów społecznych. Brakowało zorganizowanych organów przedstawicielskich osób bezrobotnych. Kolejny problem to brak adekwatnie zorganizowanego systemu przygotowania kadry do edukacji dorosłych. Kształcenie zawodowe dorosłych nie jest powiązane z rynkiem pracy. Finansowanie z budżetu nadal jest minimalne i nie ma zdefiniowanych innych źródeł finansowania (np. stypendia, wpłaty syndykalne). Ponadto brakuje nowoczesnych form organizacyjnych kształcenia dorosłych (kształcenie na odległość, multimedialne, modułowe) oraz odpowiednich lokali i nowoczesnego sprzętu do realizacji programów. Istniejące standardy kształcenia nie są ujednolicone ze standardami krajów Unii Europejskiej. Brak

jest systemowych rozwiązań, które mogłyby polepszać oraz wspierać kształcenie dorosłych w celu zwiększenia możliwości ich zatrudnienia. Kodeks Pracy przewiduje zawodowe doskonalenie pracownika w wymiarze siedmiu dni płatnej nieobecności lub dłużej, jeśli pracownik został skierowany na zawodowe przysposobienie i doskonalenie²⁶.

Stan istniejący przed reformą implikował wiele zmian w szkolnictwie zawodowym dorosłych. Najważniejsze z nich dotyczą stwarzania możliwości lepszego dostępu do wysokiej jakości kształcenia dorosłych poprzez otwieranie nowych szkół, ich programowe i organizacyjne dostosowanie do potrzeb dorosłych, opracowanie programów i modułów zawodowego kształcenia i przysposabiania, a także tworzenie nowych instytucji i organizacji kształcenia dla dorosłych (regionalne i międzyrejonowe/gminne). Statystyki nie uwzględniają danych dotyczących kształcenia dorosłych na poziomie średnim, choć takie jest realizowane. Aktualne dane dotyczące szkolnictwa średniego w Macedonii przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Szkolnictwo średnie w Macedonii

Rok szkolny	Szkoły średnie	Liczba szkół	Język nauczania	Liczba uczniów	Etniczna przynależność	Liczba nauczycieli
1	2	3	4	5	6	7
	Regularne* szkoły średnie państwowe (licealne, zawodowe i artystyczne)	113	macedoński albański turecki angielski	86418	Macedończycy Albańczycy Turcy Romowie Włosi Serbowie Bośniacy Inni	7322
2013/2014	Regularne szkoły średnie prywatne (licealne i zawodowe)		11		1412	250

²⁶ *Nacionalna Programa*, s. 237.

1	2	3	4	5	6	7
2013/2014	Specjalne szkoły średnie		4		285	88
	Szkoły kształcenia uzupełniającego (plastyczne, muzyczne i baletowe)		16		4549	409
	Średnie szkoły wyznaniowe		2		233	39

* Regularna szkoła średnia zapewnia kształcenie obowiązkowe dla uczniów systematycznie uczęszczających w procesie edukacyjnym, zgodnie z ustawowym wiekiem szkolnym w szkołach zawodowych i liceach. „Status ucznia regularnego można otrzymać tylko w jednej szkole. Uczniowie nieregularni to osoby, które wykształcenie osiągają poprzez samokształcenie, w drodze zdawania egzaminów, zgodnie z określonym planem i programem nauczania” (Ustawa o szkolnictwie średnim art. 41).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Statisticki Pregled 2014*, *Statisticki Godisnik na RM*, Skopje 2014.

Kluczowe zmiany w szkolnictwie średnim dotyczą następujących obszarów²⁷:

1. Zapewnienie kształcenia dla wszystkich uczniów.
 - 1.1. Stworzenie równych szans edukacyjnych.
 - Identyfikowanie przyczyn niepodjęcia kształcenia średniego przez uczniów, którzy ukończyli szkołę podstawową.
 - Zapewnienie warunków do upowszechnienia kształcenia średniego poprzez rozbudowę sieci szkół średnich i internatów dla uczniów.
 - Przygotowanie programów kształcenia na poziomie instytucjonalnym odpowiadających rynkowi pracy.
 - Opracowanie kryteriów, według których państwo zapewni finansowe wsparcie dla uczniów zdolnych oraz uczniów, którzy z przyczyn ekonomicznych bądź innych nie mogą kontynuować obowiązku szkolnego.
 - Podniesienie poziomu jakości kadry nauczycielskiej.
 - 1.2. Proces decentralizacji szkolnictwa średniego realizowany jest stopniowo, w wielu fazach i zgodnie z *Ustawą o samorządzie lokalnym*.

²⁷ Tamże, s. 184–209.

- 1.3. Podnoszenie poziomu wykształcenia społeczeństwa (reformę rozpoczął projekt *Modernizacja szkolnictwa*, obejmujący 10 szkół pilotażowych w 2004 r., a następnie wszystkie szkoły podstawowe i średnie). Przed reformą blisko połowę populacji powyżej 15 roku życia stanowiły osoby bez pełnego wykształcenia średniego; w tym celu utworzono specjalny Fundusz Rozwoju Szkół.
2. Promowanie kształcenia, wiedzy i umiejętności jako priorytetowych wartości dla rozwoju indywidualnego.
 - 2.1. Promowanie efektywnych szkół średnich (tworzenie wysokich standardów pracy szkoły).
 - 2.2. Rozwijanie procesu nauczania-uczenia się (dotąd dominowały tradycyjne metody i formy nauczania, brakowało nowoczesnych podręczników; nie było jasnej koncepcji kształcenia licealnego, kadra nauczycielska była słabo przygotowana metodycznie i pedagogicznie).
 - 2.3. System zapewniania jakości kształcenia średniego. Brak systemu kontroli jakości usług edukacyjnych stanowi jedną z najsłabszych stron dotychczasowej praktyki edukacyjnej w Macedonii. *Program rozwoju szkolnictwa średniego* wyznacza podmioty, które pełnią zadania z tego zakresu: Państwowy Inspektorat Oświatowy i Państwowe Centrum Egzaminacyjne. Obecnie każda państwowa i prywatna instytucja oświatowa zobowiązana jest do spełniania trzech rodzajów standardów: w zakresie programu edukacyjnego, kadry nauczycielskiej i osiągnięć uczniów.
 - 2.4. Promowanie uczenia się przez całe życie (pełna dostępność szkolnictwa średniego dla wszystkich).
3. Zwiększanie możliwości partycypacji w kształceniu osób, niezależnie od pochodzenia społeczno-kulturowego (kształcenie demokratyczne, promowanie tożsamości kulturowej, stwarzanie warunków do samodzielnej aktywności).
4. Rozwijanie współpracy międzynarodowej na poziomie szkolnictwa średniego (powiązanie kształcenia z rynkiem pracy, integracja z UE poprzez rynek pracy, zacieśnianie regionalnej współpracy na rynku pracy).

Aby powyższe obszary interwencji mogły być realizowane, należy stworzyć podstawy ich implementacji poprzez: regulacje prawne, rozwój instytucji kształcenia średniego, tworzenie warunków do realizacji planów i programów nauczania oraz do oceniania jakości kształcenia, efektywne zarządzanie i finansowanie szkolnictwa, badania naukowe i rozwojowe.

Kształcenie wyższe

W Macedonii kształcenie wyższe jest dostępne dla wszystkich obywateli i odbywa się w języku macedońskim. Instytucje kształcenia wyższego to uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe. Zakładane są przez parlament Macedonii²⁸. Studia akademickie przysposabiają studentów do prowadzenia działalności naukowej i uzyskania wykształcenia wyższego przydatnego do funkcjonowania w świecie biznesu, w sektorze publicznym i społeczeństwie. Studia zawodowe zapewniają studentom wiedzę i umiejętności umożliwiające wykonywanie zawodów specjalistycznych; realizowane są na uniwersytetach i w wyższych szkołach zawodowych. Trwają zwykle 3 lata i umożliwiają zdobycie 180 ECTS²⁹ (wyjątkowo 4 lata lub krócej niż 3). Uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe prowadzą też studia II stopnia dla osób, które ukończyły I stopień. Takie studia trwają 1–2 lata i umożliwiają zdobycie tytułu *specjalista* w określonym zawodzie, oprócz tytułu zawodowego uzyskanego na I stopniu³⁰.

Zarówno macedońskie studia akademickie, jak i zawodowe, odpowiadają studiom europejskim w obszarze edukacyjnym i badawczym. Programy studiów podzielone są na trzy cykle kształcenia wyższego:

- pierwszy poziom studiów (trwa 3–4 lata, 180–240 ECTS)
- drugi poziom studiów (trwa 1–2 lata, 60–120 ECTS)
- trzeci poziom: studia doktoranckie (3 lata lub krócej, 180 ECTS)

Osoba, która osiągnęła 300 ECTS, uzyskuje tytuł magistra.

19 września 2003 r. Macedonia stała się równoprawnym członkiem grupy państw realizujących strategię procesu bolońskiego, przynależąc do jednolitego europejskiego obszaru kształcenia wyższego. Macedońskie Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki zobowiązało się do realizacji celów procesu bolońskiego. Stanowią one kluczowe obszary zmian dla kształcenia wyższego:³¹

1. Zwiększanie liczby osób z wykształceniem wyższym w Macedonii. Państwo przed reformą oświaty było w trakcie intensywnych procesów transformacyjnych w sferze ekonomicznej, politycznej, kulturalnej i edukacyjnej. Kształcenie wyższe stało się priorytetem ze względów kul-

²⁸ *Zakon za Visokoto Obrazovanie*, Sluzben Vesnik na RM br. 57/2013, clen 7, 16.

²⁹ Państwowe uniwersytety w Macedonii przyjęły jako standard Europejski System Transferu Punktów (ECTS) do 2007 r.

³⁰ *Zakon za Visokoto Obrazovanie*, clen 97.

³¹ *Nacionalna Programa*, s. 269–313.

turowo-społecznych, na dobrobyt, możliwości zatrudnienia oraz rozwój ekonomiczny państwa. Reforma ma umożliwić większą otwartość i dostępność instytucji kształcenia wyższego dla każdego zainteresowanego obywatela.

2. Strukturalne i jakościowe przystosowanie macedońskiego systemu kształcenia wyższego do procesu bolońskiego:
 - 2.1. Przekształcenie uniwersytetów państwowych w zintegrowane uniwersytety. Zmiany w *Ustawie o szkolnictwie wyższym* określiły ramy prawne przyspieszonej transformacji. Do 2010 r. wszystkie uniwersytety miały stać się zintegrowane, co jest najważniejszą zmianą strukturalną w macedońskim kształceniu wyższym³². Przed reformą zintegrowanymi uniwersytetami w Macedonii były: Państwowy Uniwersytet w Tetowie, Uniwersytet Europy Południowo-Wschodniej w Tetowie oraz Europejski Uniwersytet Republiki Macedonii w Skopju.
 - 2.2. Wprowadzenie systemu kształcenia wyższego opartego na 3 poziomach. Ramę prawną utworzenia takiego systemu zapewniła zmiana w *Ustawie o szkolnictwie wyższym* w 2002 roku. Wywołała ona poważne debaty i reakcje w kręgach uniwersyteckich. Z oporami zaakceptowano w Macedonii model 3 + 2 + 3. Część fakultetów państwowych uniwersytetów zatrzymała dotychczasowy model realizacji programów studiów trwających 4, a w niektórych przypadkach 5 lat. W praktyce zatem ten sam kierunek na różnych wydziałach może być ukończony w ciągu 3, 4 lub 5 lat.
 - 2.3. Rozwój Krajowych Ram Kwalifikacji kompatybilnych z Europejskimi Ramami Kwalifikacji (ERK), Europejskimi Ramami Kwalifikacji dla Ucznia się przez Całe Życie (EQF-LLL) oraz Europejskimi Ramami Kwalifikacji Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EQF HEA). W 2006 r. Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki oraz Rząd Macedonii dokonały zmian w *Ustawie o szkolnictwie wyższym*, postępując zgodnie z zaleceniami konferencji ministrów europejskich do spraw kształcenia wyższego z Bergen z 2005 r., stwarzając podstawy prawne do konstruowania Krajowych Ram Kwalifikacji.

³² Uniwersytet zintegrowany odgrywa znaczącą rolę i zajmuje wysoką pozycję w społeczeństwie (wysoki stopień wewnętrznej współpracy instytucjonalnej i koordynacji, transparentny wobec świata zewnętrznego, z efektywnie wdrażanymi standardami państwowymi i europejskimi, z zapewnioną wysoką jakością procesu dydaktyczno-naukowego).

- 2.4. Przyjęcie Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS) i wprowadzenie suplementu do dyplomu.
 - 2.5. Mobilność w europejskim obszarze kształcenia wyższego. Dotyczy to szczególnie obszaru państw Centralnej i Wschodniej Europy, dzięki członkostwu Macedonii w sieci CEEPUS od marca 2005 r. Przykładem jest projekt studiów podyplomowych, realizowany w dziedzinie inżynierii trzęsień ziemi i sejsmologii inżynierskiej, do którego włączeni są m.in. studenci z Albanii, Chorwacji i Macedonii.
 - 2.6. Rozwój międzynarodowych programów studiów oraz europejskiej wymiarowości kształcenia wyższego, modernizacja kształcenia, dostęp studentów do dokumentacji procesu bolońskiego w języku macedońskim.
 - 2.7. Wykorzystanie technologii informatyczno-komunikacyjnych w kształceniu wyższym.
3. Zapewnienie jakości kształcenia wyższego poprzez jego ewaluację. Ewaluację zewnętrzną i ocenę kadry akademickiej przeprowadza Agencja Ewaluacji Kształcenia Wyższego, utworzona przez Radę Akredytacyjną w 2001 r. Każda instytucja szkolnictwa wyższego zobowiązana jest także do ewaluacji wewnętrznej (autoewaluacji).
 4. Kształcenie wyższe jako miejsce rozwoju *społeczeństwa opartego na wiedzy*. Priorytetowym zadaniem w tym zakresie jest opracowanie narodowej strategii rozwoju prac naukowo-badawczych oraz poprawa warunków do realizacji studiów podyplomowych i doktoranckich.
Obecnie Macedonia wspiera rozwój lokalnych instytucji kształcenia wyższego. Przykładem jest powstanie prywatnego Uniwersytetu Europy Południowo-Wschodniej w Tetowie, o typowo regionalnym charakterze. Państwowy Uniwersytet w Tetowie od 2004 r., umożliwia dostęp do wyższego wykształcenia niezamożnym studentom narodowości albańskiej. Podobnie Uniwersytet św. Cyryla i Metodego w Skopju, który od 2005 r. rozpoczął realizację programów studiów dla mniejszościowych grup studentów we wschodniej Macedonii, czyli w Stipie i Strumicy.
Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki we współpracy z Europejską Fundacją do Spraw Szkoleń z Torino we Włoszech przygotowało w 2005 r. *Propozycję strategii kształcenia dorosłych w Macedonii*, w kontekście idei uczenia się przez całe życie (2006–2015). Dokument zaleca m.in. utworzenie Rady Kształcenia Dorosłych, przygotowanie i zatwierdzenie ustawy o kształceniu dorosłych, organizowanie publicznej społecznej kampanii na temat uczenia się permanentnego.

5. Ujednolicenie regulacji prawnych. Dotyczą one głównie statusu prawnego i autonomii uniwersytetów oraz systemu zapewnienia jakości kształcenia. Konstytucja Macedonii reguluje autonomię uniwersytetów i instytucji kształcenia wyższego. Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki odpowiada za szkolnictwo wyższe (planowanie, organizację, finansowanie, rozwój sieci instytucji, rozwój kadry akademickiej i administracyjnej, weryfikację zawodów i profili, akredytację, przydział dyplomów). Ustawa o szkolnictwie wyższym z 2003 r. tworzy ramy prawne macedońskiego kształcenia wyższego.
6. Instytucjonalna efektywność i finansowanie szkolnictwa wyższego. W reformie kluczowe stają się strategiczne zarządzanie i planowanie rozwoju instytucjonalnego. W Macedonii niezbędne jest intensywne szkolenie w zakresie zarządzania zmieniającym się szkolnictwem wyższym. Braki odpowiednich kompetencji, wiedzy i umiejętności kadr zostały już zidentyfikowane przez różnych partnerów międzynarodowych (Bank Światowy, Komisja Europejska, UNESCO, CEEPES i inne).

Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki, rząd Macedonii, uniwersytety i inne instytucje kształcenia wyższego w państwie pracują nad tworzeniem warunków do implementacji zasad i zaleceń procesu bolońskiego w szkolnictwie wyższym. Głównym priorytetem stała się jakość procesu kształcenia wyższego.

Aktualne dane liczbowe dotyczące kształcenia wyższego w Macedonii przedstawione zostały w tabeli 4.

Tabela 4. Kształcenie wyższe w Macedonii

Rok akademicki	Instytucje	Liczba	Liczba studentów	Liczba nauczycieli
2012/2013	państwowe instytucje kształcenia wyższego	9	49420	2698
	prywatne instytucje kształcenia wyższego	11	7202	639
	fakultety wyznaniowe (prawosławny i islamski)	2	284	17

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Statisticki Godisnik na RM*, 2012.

Podsumowanie

Reformy oświatowe są procesem skomplikowanym i długotrwałym. Ich przebieg został określony w *Narodowym programie rozwoju edukacji Republiki Macedonii na lata 2005–2015*, który przewiduje długoterminowe potrzeby państwa w sferze edukacji i zakłada, że wizja, idee i wartości w nim zawarte będą zrealizowane. Najważniejsze kierunki zmian dla całego systemu edukacyjnego są następujące:

1. Gwarancja kształcenia dla wszystkich obywateli (dynamiczna i fleksybilna struktura szkolnictwa, funkcjonująca według czytelnych mechanizmów).
 - 1.1. Jednakowe możliwości kształcenia (wyrównywanie różnic pomiędzy środowiskami ruralnymi i rejonami rozwiniętymi wynikających z jakości pracy i wykształcenia nauczycieli, warunków nauczania, infrastruktury, fizycznego dostępu do instytucji oświatowych).
 - 1.2. Decentralizacja szkolnictwa (umożliwi redystrybucję odpowiedzialności za główne problemy edukacyjne: poprawę jakości kształcenia, rozwój zawodowy nauczycieli, finansowanie, na wszystkich trzech poziomach systemu oświatowego – centralnym, lokalnym i szkolnym).
 - 1.3. Zdefiniowanie jasnego systemu finansowania w warunkach decentralizacji szkolnictwa.
 - 1.4. Podnoszenie poziomu wykształcenia społeczeństwa (przed reformą tylko połowa Macedończyków posiadała wykształcenie średnie).
 - 1.5. Wydłużenie obowiązku szkolnego do dziewięciu lat.
 2. Jakościowy rozwój oświaty i kultury szkoły.
 - 2.1. Wspieranie rozwoju intelektualnego obywateli.
 - 2.2. Promowanie efektywności instytucji wychowawczo-dydaktycznych.
 - 2.3. Podnoszenie poziomu procesów nauczania-uczenia się.
 - 2.4. Rozwijanie i doskonalenie systemu kształcenia kadry nauczycielskiej i kierowniczej oświaty oraz wspieranie jej rozwoju zawodowego (w Macedonii nie istnieje system doskonalenia nauczycieli)³³.
 - 2.5. Zapewnienie i kontrola jakości edukacji (dotychczas brak koherentnego systemu kontroli jakości na poziomie centralnym)³⁴.
 - 2.6. Integracja kształcenia formalnego i nieformalnego (przysposabianie młodych i dorosłych do efektywnej pracy oraz społecznej inkluzji, nie

³³ *Nacionalna Programa*, s. 41.

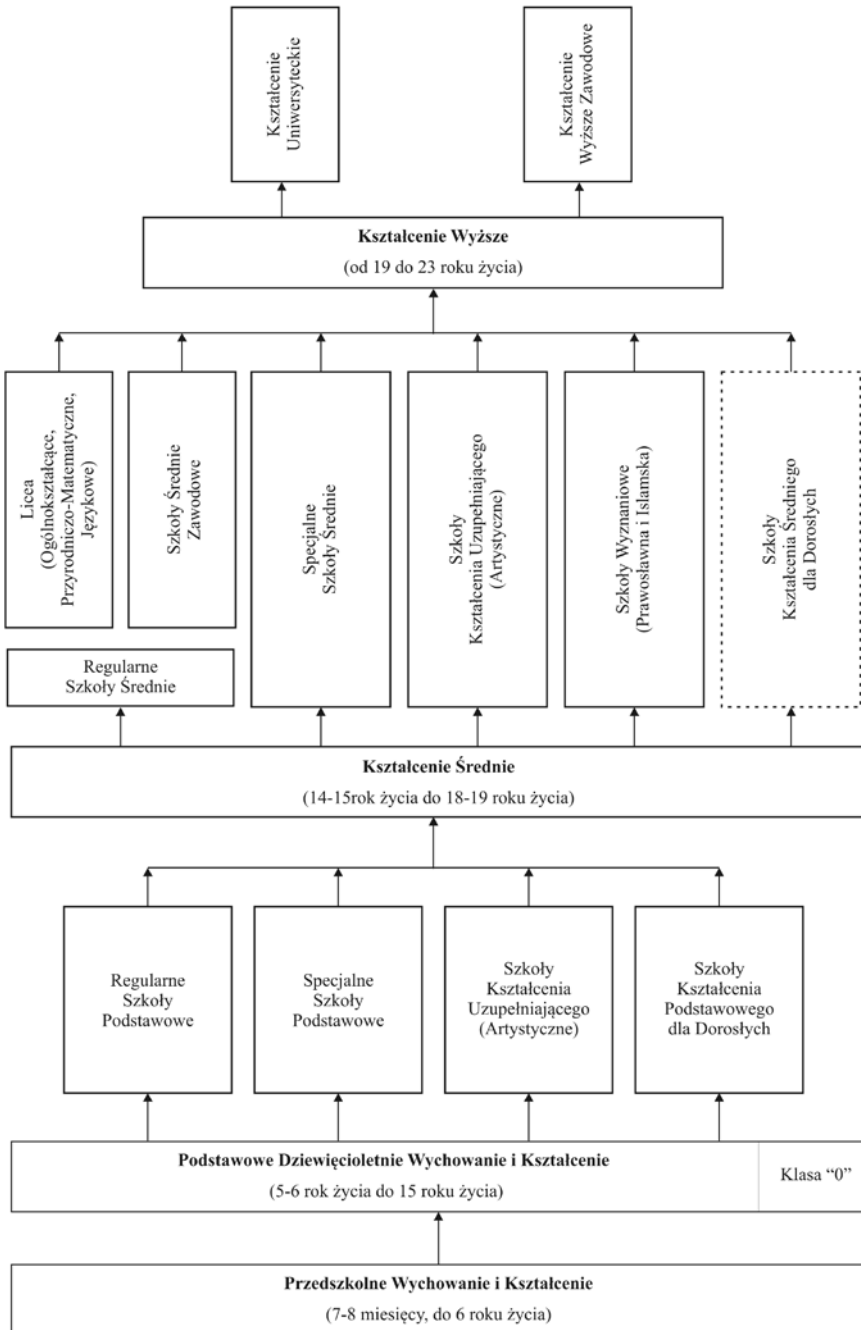
³⁴ Tamże, s. 43.

tylko poprzez kształcenie formalne, tj. w szkole, ale również w miejscu pracy, w domu, poprzez realizowanie swoich pasji, aktywność w wolontariacie itp.).

- 2.7. Promowanie idei uczenia się przez całe życie.
- 2.8. Kształcenie dorosłych.
 3. Zwiększenie aktywności społecznej oraz zaangażowania obywatelskiego Macedończyków.
 4. Podniesienie kompetencji społeczeństwa macedońskiego.
- 4.1. Doskonalenie systemu badawczo-innowacyjnego (propagowanie wartości kształcenia, rozwój nauki, pielęgnowanie wartości kulturowych, stymulowanie badań naukowych i innowacji).
- 4.2. Powiązanie kształcenia z rynkiem pracy.
- 4.3. Rozwój społeczeństwa informatycznego.
 5. Rozwój współpracy międzynarodowej.
- 5.1. Kształcenie demokratyczne (na poziomie państwowym, instytucjonalnym i projektowym, włączanie szkół i uniwersytetów do międzynarodowej wymiany uczniów, studentów, nauczycieli, realizacja projektów międzynarodowych).
- 5.2. Promowanie tożsamości kulturowej.
- 5.3. Rozwój kształcenia wyższego (zgodnie z założeniami procesu bolońskiego).
- 5.4. Integracja z Unią Europejską.
- 5.5. Zacieśnianie współpracy regionalnej i europejskiej (wspólne projekty naukowe, badania, wymiana dobrych praktyk, mobilność uczniów / studentów itp.).
 6. Zarządzanie zmianami.
- 6.1. Wzmacnianie autorytetu Ministerstwa Szkolnictwa i Nauki (podjęcie aktywności dotyczących intensyfikacji powiązań pomiędzy finansowaniem, priorytetami strategicznymi i zarządzaniem planowanymi zmianami, podniesienie efektywności zarządzania zmianami poprzez efektywniejsze wyznaczanie celów, monitorowanie, kontrolę i ewaluację, podniesienie kompetencji kadry ministerstwa).
- 6.2. Wzmacnianie centralnych instytucji edukacyjnych (Państwowego Inspektoratu Oświatowego, Państwowego Centrum Egzaminacyjnego, Biura Rozwoju Edukacji i Centrum Średniego Kształcenia Zawodowego).

Kluczowe obszary interwencji objęte *Narodowym programem rozwoju edukacji* są kontynuowane przez kolejne ugrupowania polityczne rządzące w Republice Macedonii. Poniższy schemat przedstawia aktualny macedoński system szkolny po wprowadzeniu reformy oświaty.

MACEDOŃSKI SYSTEM SZKOLNY



Źródło: Opracowanie własne.

BIBLIOGRAFIA:

- Andonova-Mitreska T., *Nacionalno ocenuvanie na postiganiata na ucenicite vo predmetna nastava* 2006. *Postigania na ucenicite po makedonski jazik i po matematika*, Skopje 2006.
- Damovska L., *Ran detski razvoj. Standardi za rano ucenie i razvoj kaj deca od 0 do 6 godini*, Skopje 2009.
- Jazicna pismenost vo pocetnite oddelenija. *Izvestaj od ispituvanieto na pocetnata sostojba*, Skopje 2010.
- Koncepcija za Devetgodisno Osnovno Vospitanie i Obrazovanie, Skopje 2007.
- Konstytucja RM, art. 48, tłum. T. Wójcik, Warszawa 1999.
- Lameva B., Ramadani R., *Izvestaj na postiganiata na ucenicite vo Republika Makedonija-TIMSS 2011*, Skopje 2013.
- Macedoński Dyskurs Niepodległościowy, red. I. Stawowy-Kawka, M. Kawka, Kraków 2001.
- Mickovska G., *Matematika so razmisluvanie od prvo do tretto oddelenie. Izvestaj od ispituvanieto na pocetnata sostojba*, Skopje 2009.
- Mickovska G., *Primena na standardite za ocenuvanie na ucenicite*, Skopje 2007.
- Nacionalna Programa za Razvoj na Obrazovanieto vo RM 2005–2015 so Pridruzni Programski Dokumenti, Skopje 2004.
- Nacrt-Programa za Preducilisno Vospitanie i Obrazovanie, Skopje 2005.
- Osnovni i sredni ucilista na pocetokot na ucebnata 2013/2014 godina. *Statisticki Pregled* 2.4.14.05, Skopje 2014.
- Statisticki Godisnik na RM, Skopje 2013.
- Statisticki Godisnik na RM, Skopje 2014.
- TIMSS 2011 *Encyclopedia*, Republic of Macedonia, s. 557–567.
- Zakon za Osnovnoto Obrazovanie, Sluzben Vesnik na RM br. 103/2008.
- Zakon za Srednoto Obrazovanie, Sluzben Vesnik na RM br. 98/2008 i 14/2014.
- Zakon za Visokoto Obrazovanie, Sluzben Vesnik na RM br. 57/2013.
- Zakon za Zastita na Decata, Sluzben Vesnik na RM br. 98/2000.

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł jest zarysem problematyki dotyczącej polityki oświatowej Macedonii. Obecnie w państwie jest stopniowo wprowadzana od 2005 r. reforma szkolnictwa. Realizowana jest na podstawie opracowanych nowych planów. W tym celu Ministerstwo Szkolnictwa i Nauki Republiki Macedonii przygotowało strategiczny dokument, jakim jest *Narodowy program rozwoju edukacji Macedonii 2005–2015*. Prezjuje on kierunki zmian i rozwoju kształcenia w państwie.

W pracy przedstawiona została wewnętrzna struktura macedońskiego systemu edukacyjnego. Scharakteryzowane zostały poszczególne poziomy kształcenia: *Przed-szkolne wychowanie i kształcenie*, *Dziewięcioletnie podstawowe wychowanie i kształcenie*, *Kształcenie średnie* oraz *Kształcenie wyższe*. Każdemu z poszczególnych etapów edu-

kacyjnych przyporządkowany jest odpowiedni program rozwoju, według którego jest on reformowany. W części końcowej przedstawione zostały najważniejsze obszary reform, wspólne dla każdego etapu kształcenia.

SŁOWA KLUCZOWE: Republika Macedonii, prawa mniejszości, multikulturalizm, relacje międzyetniczne, integracja etniczna w szkole.

SUMMARY

This article is a short outline of the issues concerning the education policy of Macedonia. A new reform of education in Macedonia has been gradually introduced as of 2005. It is realized on the basis of the recently developed plans. For this purpose, the Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia prepared a new strategic document entitled the National Programme for the Development of Education in Macedonia for the years 2005–2015. It specifies the directions of changes and the development of education in Macedonia.

An internal structure of education system in Macedonia is presented in this article. Individual stages of educational process such as Pre-school education and upbringing, nine-year basic education and upbringing, secondary school education and university education were characterized. A relevant development programme is assigned to each of the stages of education according to which it is reformed. The most important areas of the reform that are common for all the stages of education were described in the final part of this article.

KEY WORDS: Republic of Macedonia, minority rights, multiculturalism, interethnic relations, ethnic integration at school.

Transformation of the Academic Culture of European University in the Context of the Risk Society

Transformacja kultury akademickiej uniwersytetu europejskiego w kontekście społeczeństwa ryzyka

Introduction

The reforms taking place over the last fifteen years in the European higher education within the Bologna process have made a profound impact in most countries of the so called Bologna club. They are related to major aspects of higher education. The evidence of the essential nature of the educational reforms is the transformation of the academic culture that has been developed in European universities for many centuries. The changes associated with the era of modernization risks are the subject of our analysis.

The objective of the article is to analyze the transformation of the academic culture of European university in the context of the risk society. The key notions of our research are a *risk society* and an *academic culture*.

Determination of the risk society impact on the development of academic culture involves consideration of the leading characteristics of this society. In Western sociology the most popular theories of risk society were created by European social philosophers A. Giddens and U. Beck. According to A. Giddens, a risk society is “a society increasingly preoccupied with the future (and also with safety), which generates the notion of risk” (Giddens 1999, 3). U. Beck defines the notion of risk society as “a systematic way of dealing with hazards and insecurities induced and introduced by modernization itself” (Beck 1992, 21).

U. Beck argues that risk is not an exceptional case, not a “consequence” and not a “byproduct” of social life. Risks are constantly produced by society, and this is a legitimate production, carried out in all spheres of society – economic, political, social. Risks are inevitable products of the machine which is called decision making.

In our investigation we deal with risks and threats induced and introduced on academic culture by large-scale educational reforms that have been called Bologna process. In the context of our investigation we define the Bologna process as a complex multifaceted set of reformation processes in higher education taking place at the supranational, national and institutional levels in the 47 countries of the Bologna region. In the process of the reforms the Bologna member states formed a new geo-educational space – the European Higher Education Area (EHEA).

We consider the academic culture as one of the manifestations of organizational culture, which is interpreted in the organizational theory as the organization's vision, values, norms, systems, symbols, language, assumptions, beliefs, and habits. D. Ravasi and M. Schultz state, that organizational culture is a set of shared mental assumptions that guide interpretation and action in organizations by defining appropriate behavior for various situations (D. Ravasi and M. Schultz 2006).

Taking into account the above mentioned definitions of organizational culture, we define the academic culture as the system of professional skills, behaviour foundations, basic values and principles which are shared by all members of the academic community. It's not only teaching culture, but it reflects all the aspects of the mission of modern university: educational, research and social.

Culture Changing and Culture Destroying Effects of Bologna Reforms

first of all we'd like to mention, that the life of university community in modern Ukraine is sharply divided into two realities: before the war conflict and during the war conflict. Thus, our opinions about the risks are divided into two parts. The first one concerns the risks for the academic culture in the conditions of peacetime, and the second one will focus on the new realities of the military period of our life.

At the beginning of our reflections we will focus on the peacetime risks. Namely on the influence of such risky enterprise as large-scale educational reforms on academic culture.

During the last decade the subject of our research comprises Bologna process. We concluded that the changes introduced by this process have multidimensional and multilevel character (Сбруева А. 2013, 236–261). In Ukraine as in other members of the Bologna club, reforms have led to the structural

transformations of educational cycles, transition from national to the European academic degrees, reorganization of educational process, modernization of approaches to education management, implementation of external quality assurance, etc. These changes have taken place at the higher education institution level, national educational systems, and the supranational European level (Сбруева А. 2011, 252–257).

The research of the processes mentioned above is meaningful to all educational stakeholders: from parliament members, ministers and university managers, to scientists, teachers and students. The changes introduced by reforms are related to the purposes, content, methods of our professional activities; they change our lives and consequently us. While researching the educational reforms we pay much attention to finding out the features of the academic culture transformation.

The analysis of theoretical findings in the field of political science, jurisprudence, sociology of education, economy of education, management theory, comparative higher education allows to conclude that in the process of Bologna reforms there occur intrinsic transformations of the academic culture. They lead to its transition into an essentially new condition. We consider globalization (namely its economic and political aspects), internationalization and knowledge economy to be the main determinants of this radical change.

In this context it's worthwhile mentioning first of all the **structural reforms** which have led to the universalization (Europeanization) of the structure of academic degrees by introducing degrees of bachelor and master. In many European countries, a 3-year period of bachelor studies has rather controversial consequences. We are reluctant to evaluate these consequences only negatively. To the positive structural changes we refer:

- **first**, democratization of higher education. Providing a wider range of society layers with an opportunity to receive a degree due to reduction of terms of studies.
- **second**, giving a more flexible approach to higher education and every consumer of educational services to meet the requirements of a labour market;
- **third**, unification of small-scale higher education systems of the European countries for the purpose of obtaining an educational result that is comparable within the European Higher Education Area (EHEA).

To **negative consequences** of the structural reforms, which constitute an essential danger to the traditional culture of European university, researchers include the following ones:

- **first**, a transition from a classical research university, that is aimed at fundamental education and forming an encyclopedically-minded, critically thinking, creative and high-moral person, to an entrepreneurial university, a «factory of knowledge», which treats a person as a productive functional element that has a standard set of professional competences to meet the needs of the labour market (M. Pekkola, 2009). The university professors are sorry to admit that there is a total submission of university activities to the requirements of economic competitiveness of the state (S. Garben (2011), H. Pechar (2012) etc.).
- **second**, in the context of modern reforms not only external control over university activities is being introduced but a strategic manipulation of the youth identity formation process, that is a basic component of its formation and socialization. Students are induced to interiorize *professional growth values* as their *personal moral values*. They are accustomed to think, feel and act according to the logics dictated by requirements of the economy (M. Pekkola (2009); J. Biggs, C. Tang (2011));
- **third**, there is a decrease in quality of student contingent: that is a transition from students that are academically prepared and aimed at active creative learning, self-education and high achievements to diversified student contingent that entered universities as a result of massification of higher education and, actually, is focused on receiving only basic higher education, that is a Bachelor's Degree (A. McCoshan, J. Witte, Westerheijden D. (2010)).

We can speak about many other risky aspects of Bologna reforms that have some culture changing effect or even a culture destructive one. The most obvious examples of such reforms are the following:

- working-out of national and European *qualifications frameworks* (QFs), adapted to the requirements of the regional labour market. In the pre-Bologna period the QFs, arranged as a standard set of professional competences that defined the results of the received education, did not exist in any European system of higher education. The introduction of QFs that is carried out in a detailed way, leads to standardization of curricula, and therefore, to the essential decrease in the level of autonomy in education content definition (Westerheijden 2010);
- introduction of the European Credit-Transfer System (ECTS) which allows curricula to have a flexible student-centered character. It is a question of basic transformation of organizational foundations of educational process, and transition from a process-centered paradigm of higher edu-

- cation to a result-centered one where the number of received credits and the quality of acquired professional competences are the key focus;
- introduction of external mechanisms of quality assurance (QA). European universities traditionally had only internal mechanisms of quality assurance that was guaranteed, first of all, by high quality of the faculty and student contingent, as well as high level of financial support from the government. In conditions of mass higher education and its transformation into a powerful factor of development of the national states' economy and European region economy on the whole, the external tools of quality assurance are becoming more and more significant. In the context of our research we ascertain the transition from an internal (academic) culture to an external (market and consumer) culture of university responsibility and reporting. The "top-down" tendencies of university responsibility is gaining more power; i.e. their activities are controlled by national state or independent supervising institutions and supranational (pan-European and subregional) QA-structures (especially ENQA). A positive feature in the given context could be a great attention given to the development of internal culture of quality assurance in universities in the process of reforms. To a certain degree such approach counterbalances and supplements the introduced mechanisms of external quality assurance. However, the internal control, that is being developed in modern conditions, is not purely academic, it can be defined, in our opinion, as an administrative-academic one since it is carried out by university chairs, as well as administrative structures;
 - development of academic and professional mobility. In times of Bologna reforms considerable quantitative growth of student mobility has occurred: vertical mobility has increased by 74%, while the total quantity of students in EHEA has risen by 33% (McCoshan et al. 2010). Comprehension of the cultural changes connected with the development of academic and professional mobility, which is an important component of internationalization of the European educational area, proves their controversial inconsistent character. On the one hand, internationalization is the true European university tradition: science and education never knew limits and borders. Besides, in modern conditions higher education internationalization is enhanced by powerful information and technological support, as well as processes of political, economic, financial and cultural integration of the European region. However, there is another side of the medal – internationalization contributes to the transformation of EHEA into the means of global competitive struggle aimed

at obtaining commercial benefit from training foreign students, teachers, scientists and managers from other regions. Such tendency is caused by the domination of market education policy principles in the world on the whole and in Bologna region in particular. According to that dominance there is a commercialization and commodification of higher education, transformation of university from an academic into an entrepreneurial organization. We can find the confirmation of this view in numerous works of European researchers that analyze the realities and prospects of higher education from the standpoint of the logic of the various social sciences: sociology, political science, law, philosophy of education, comparative education and etc. In particular, an expert in European law S. Garben says that the Bologna process is not so much the Europeanization of higher education, as its economization, which is associated with the Anglo-Saxon model of higher education that extends in the context of modern reforms across the continent (Garben, S. 2011).

We agree with the Norwegian researcher G. Karlsen, who connects the creation of the European Higher Education Area, which is a priority of the Bologna process, with the development of the European Free Trade Area, a European “internal market”. In this context the logic of support of academic mobility as the mobility of human capital, which is a necessary means of improving the competitiveness of the European economy in the era of the knowledge economy construction becomes clear. Norwegian professor sums up, that under such conditions the personality development (*Bildung*) is not a value in itself, it becomes a tool of economic policy (Karlsen, G. 2005).

Thus, we may analyze many other risky aspects of Bologna reforms. The essence of risks of introducing these innovations are modernization of the academic culture on the model of industrial enterprise. In this context significant changes occur in all aspects of academic culture (educational, research, social) and not for the better.

The Wartime Risks and Threats to Academic Culture of Ukrainian Universities and the Ways to Overcome them

Today we think it more important to talk about the risks of wartime that endanger the academic culture of Ukrainian universities.

Nowadays the community of our university re-evaluates the risks. We believe that the greatest value today acquire personal risks of the members of

university community. In this context we speak about the danger of physical extermination, moral devastation, civic apathy and pessimism, dejection, unemployment, poverty professional frustration. To our great regret personal dimension of risk quickly transforms into community dimension: the above mentioned risks affect the quality of the educational activities, the quality of teacher and student contingents.

We consider that the most effective way to overcome the majority of the named risks and to build a new type of academic culture according to democratic tendencies of our social life is community integration, development of civic activity of its members by means of self-organization.

We consider our university as a humanitarian institution that carries out an important social mission in the region. Therefore, today we have a chance to prove that we are worthy of this mission.

Since the first days of real threat to our country, the activities to support the Ukrainian army, national guards, and Sumy regional battalion of territorial defense were arranged at the university. We granted the militaries of Sumy artillery regiment with clothes and different kinds of equipment which they needed badly. It's not a secret that Ukrainian army has been actually destroyed by the previous political regime. Today it is the People's Army in the true sense of the word, and we – the university community – identify ourselves as the part of the people that maintains and supports the army.

In August, before the beginning of 2013/2014 academic year, we initiated a complex program in support of the Army aimed at development of civic activities of university community, its mobilization in resistance to real threat to the country, the university, and each citizen. We believe it is important to develop university identity in the representatives of our community. The perception of the university, which carries out an active social mission in the region, as a center of citizenship fostering, must be formed. Besides, one of the important tasks for us is development of charity culture.

The ways of implementation of the program are the following: 1) charitable actions on raising funds and material resources for soldiers and the wounded, 2) university patriotic and moral-aesthetic extracurricular activities, 3) various kinds of volunteering.

We are developing personalized charitable support. Thus, our philanthropic help goes to:

1. the Sumy battalion of territorial defense, that is dislocated now in a very dangerous spot in Donetsk region on the border with Russia;

2. individual military man, relatives (parents, children, brothers) of our teachers and students, who are serving in the army now and also need help;
3. our fellow countrymen who were wounded in the combat and need financial support for physical rehabilitation;
4. relatives of the dead militaries who work or study at the university.

In the modern conditions there is a steady expansion of the circle of people, who need our help.

Our program comprises initiatives at several levels. They are all-university, separate structural divisions (departments and institutes), chairs / boards, initiative groups, individuals. We also provide informative and organizational support to our volunteers participating in city and national events.

We consider blood donation for the wounded on the battle fields in the south-east of the country the all-university initiative. Both students and faculty of the university take part in this initiative. Every Saturday the representatives of a certain structural division (department, institute) go to the regional blood transfusion medical center and donate blood for military hospitals.

Organization of charitable fairs are considered to be the initiatives of structural divisions. All the money raised during such events is spent on the things vitally important for our soldiers.

As a rule our charitable fairs become a part of more large-scale events that are related to professional activity of this or that structural division of the university. In this context the possibility to demonstrate professional skills of our athletes, musicians, singers, artists, fashion designers, poets, masters of applied art is important. This is the way they show their support of the country and appreciation of the heroic deeds of our army, fellow countrymen who defend our lives. Charitable fairs awaken the hidden talents of our students, as they are motivated to present handmade items. Professional holidays, organized by our structural divisions, promote development of professional abilities and aesthetic tastes of students and teachers; contribute the formation of their identity as members of the university community.

Services of practical psychologists who provide consultation for various groups of population of the city are the initiatives of chairs / boards. In terms of implementation of our program the scope of their activities has been considerably extended. They have been provided with additional rooms for consulting refugees who have psychological problems on these hard days.

The initiatives can have either long-term (blood donation, consultations for various groups of population, etc.) or short-term (charitable fairs, profes-

sional holidays, etc.) character. We point out that the university initiatives are a component of a wider range of civic activities arranged in the city, region, and country.

Estimating the influence of our activities on transformation of the academic culture, we are not inclined to exaggerate it. Firstly, culture is a phenomenon connected with traditions, which cannot be exposed to fast changes, especially its values. Secondly, we realize that our academic community is not homogeneous. Not all teachers and students have civic courage to open, public demonstration of activity, and initiative. A part of the community is independently and not publicly engaged in charity, preferring not to speak loudly about it and, moreover, to be an example to follow. Another part of the community consciously, though silently, is reluctant to help the Motherland and even keep the pro-Russian moods. Having analyzed who these people are, we classified them as follows:

1. political opponents of new Ukrainian power; communists and activists of the previous political regime (Party of Regions);
2. orthodox conformists, supporting the idea of the united Russia, the Russian world;
3. people whose dominant interests are economic while moral, spiritual values are not typical to them at all: they do not care what country it is, they are only concerned about their work and money paid for it;
4. pacifists opposing any wars, and consequently, army support;
5. some ethnic Russians, whose social contacts in Russia. They see themselves as representatives of Russian people, disadvantaged by the Ukrainian state;
6. elderly people who have lost their career and the possibility of personal realization after the collapse of the USSR, and continue to relate themselves with the Soviet Union, in favour of its recovery.

Taking into account a wide variety of our community members' opinions, we believe it's necessary to find such forms of activity which are acceptable to everyone, and help to find common, but not different, advance unity, and thus help to overcome the risks and dangers.

An important part of our work is the implementation of the research tasks, such as analysis of the level of civic engagement of community members, attitudes toward participation in community initiatives, degree of individual risk perception.

We conducted a questionnaire and asked the members of our community (namely: bachelor, master and doctoral students, teachers and administrators)

about their attitude to the implementation of the program in support of the Army at the University and their perception of the wartime risks.

Table 1. Questionnaire Conducted Among Members of the University Community

1.	<p>Do you think it is important to take part in the events to support of the Ukrainian army?</p> <p>A) Yes, I take an active part in such events, as it is my civic duty (65%);</p> <p>B) I take part in such events as I feel compassion to militaries who suffer from poor maintenance of the army in the area of ATO (20%);</p> <p>C) I help Ukrainian army by paying taxes, so I do not think I have to participate in any events like that (5%);</p> <p>D) I condemn the war in the East, so I do not think it necessary to help the army (5%);</p> <p>E) I do not take part in such events as I have got a very tight budget (5%).</p>
2.	<p>What is your personal attitude to organizing of charity events at the university to support the Ukrainian army?</p> <p>A) positive, such events are vital to preserve the integrity of the state (65%);</p> <p>B) such events are possible, but they should not interfere with the educational process (25%);</p> <p>C) negative, as it is a matter of conscience of every citizen, but not the scope of responsibility of the institution (10%).</p>
3.	<p>What kinds of threats exist for you personally in the conditions of an escalated military-political situation in Ukraine today?</p> <p>A) physical destruction in combat (55%),</p> <p>B) depression (20%),</p> <p>C) poverty (40%),</p> <p>D) unemployment (40%).</p>

As it is seen from Table 1, the majority of the community members answer that they take an active part in such events, as it is their civic duty (65% of the respondents). They approve the program in support of the Army at the University because such events are vital to preserve the integrity of the state (65% of the respondents).

All the members of university community perceive personal risks. So we hope that our actions will help it to survive in difficult times, to preserve and develop positive personal qualities. We hope it will influence positively our academic culture, at least our understanding of the social mission of the university.

Conclusions

In conclusion we would like to emphasize that the nature of the Bologna reforms and their culture changing and culture destructive effect are caused largely by the fact that the mechanisms of their development and implementation have administrative and bureaucratic character: modernization of the European higher education systems is carried out not as the initiative of the academic community, but as the political will of the national states and supranational structures. This significantly affects both the content of the reforms themselves and relation of the academic community to their implementation.

However, as any large-scale reform, Bologna process has its pros and cons that are closely connected, and even at the same time can have both positive and negative connotations, depending on the subject of the analysis. In table 2 we compare the positive and negative impact of the Bologna reforms on academic culture of the European university.

Table 2. Positive and Negative Aspects of the Impact of the Bologna Reforms on the Academic Culture of the European University

Dimensions of academic culture	Positive aspects	Negative aspects
	Educational dimension	<ul style="list-style-type: none"> • introduction of ECTS as a means of transparency in obtaining and transfer of educational credits; • introduction of external mechanisms of quality assurance at national and supranational levels; • implementation of national and European <i>qualifications frameworks</i> (QFs), adapted to the requirements of the regional labour markets; • development of academic student mobility (horizontal

	<ul style="list-style-type: none"> and vertical) and professional teachers and researchers mobility; • implementation of student-centered learning, innovative teaching methodologies; • internationalization of the higher education content 	
Research dimension	<ul style="list-style-type: none"> • strengthening linkages between university research and economic needs of the European nation-states and the region as a whole 	<ul style="list-style-type: none"> • reducing of basic research funding, preference for narrowly pragmatic applied research to obtain immediate economic benefits
Social dimension	<ul style="list-style-type: none"> • democratization of higher education due to providing a wider range of society layers with an opportunity to receive higher education; • diversification of higher education institutions, personalization of educational services; • development of the system of life-long education, allowing to receive higher education during the lifetime 	<ul style="list-style-type: none"> • decrease of higher education quality due to its democratization and massification; • failure to fulfill social obligations of governments to ensure the right of every citizen to quality higher education in connection with the neoliberal ideology of educational reforms and the global economic crisis

The Bologna process has entered its second phase of development that will run until 2020, so the analysis of the reforms remains challenging. As the academic community is experiencing some frustration because of the culture destroying effect of changes, lack of their efficiency, we consider the broad debate on the prospects for the development of the European Higher Education to be relevant. Moreover, it should involve all stakeholders, including students.

REFERENCES:

Beck U. (1992), *Risk Society. Towards a New Modernity*, London.
 Biggs J., Tang C. (2011), *Teaching for Quality Learning at University*, 4th ed., New York.

- Сбруєва А. (2013), *Болонський процес: виміри змін. / Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів [колективна монографія] / [за заг. ред. А.А. Сбруєвої та О.М. Полякової]*. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 236–261.
- Сбруєва А. (2011), *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та регіональний виміри змін / Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття: зб.наук.праць*. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 252–257.
- Garben S. (2011), *The Bologna process and the Lisbon strategy: Commercialisation of higher education through the back door // EU Higher Education Law: The Bologna Process and Harmonization by Stealth*, Kluwer Law International.
- Giddens A. (1999), *Risk and Responsibility*, “Modern Law Review”, 62(1). 1–10.
- Karlsen G. (2005), *The Bologna Process: A Judicial Confirmation of EU’s Policy of Education? Paper for the 3rd Conference of Knowledge and Politics at the University of Bergen*.
- McCoshan, A., Witte, J., Westerheijden, D. (2010), *Ten years of Bologna: what has changed for learners?*, Paper presented at EAIR 32th Annual Forum in Valencia, Spain, 1–4 September 2010.
- Pechar H. (2012), *The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and ‘Humboldt’s Last Warriors. European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*, ed. by A. Curaj et al., Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Pekkola M. (2009), *Neoliberal Politics of Innovation and Its Opposition at the University: The Case of Finland*, “The International Journal of Inclusive Democracy”, 5(2), 8.
- Ravasi D., Schultz M. (2006), *Responding to Organizational Identity Threats: Exploring the Role of Organizational Culture*, “Academy of Management Journal”, 49(3), 433–458.
- Westerheijden D.F. (2010), *The first decade of working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment*, D.F. Westerheijden et al. volume 1. Detailed assessment report. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.

SUMMARY

The article deals with the analysis of processes of transformation of the European University academic culture in the context of the risk society. The nature of such concepts as risk society and academic culture is determined. Based on the theoretical analysis of a wide range of sources in the field of educational policy, sociology of education, educational law, comparative pedagogics, factors and forms of culture changing and culture destructive impacts of the Bologna reforms on European University academic culture are defined. Effects of wartime conditions on the transformation of the values of the Ukrainian university academic community are characterized. The conclusions concerning the positive and negative aspects of the transformation of various aspects of academic culture (education, research, social) in the context of massive reformation processes are made.

KEY WORDS: positive and negative aspects of the transformation, academic culture, education, research, social, reformation processes.

STRESZCZENIE

W artykule dokonano analizy procesów transformacji kultury akademickiej uniwersytetu europejskiego w warunkach społeczeństwa ryzyka. Scharakteryzowano znaczenie pojęć społeczeństwa ryzyka i kultury akademickiej. Na podstawie analizy teoretycznej szerokiego wachlarza źródeł z zakresu polityki edukacji, socjologii edukacji, prawodawstwa edukacji, pedagogiki porównawczej szkoły wyższej, naświetlono czynniki i przejawy wpływów kulturowozmiennych i kulturowoniszczących reform bolońskich na kulturę akademicką uniwersytetu europejskiego. Określono wpływy czasu wojennego na transformację wartości społeczności akademickiej uniwersytetu ukraińskiego. Wywnioskowano pozytywne i negatywne aspekty transformacji różnych składników kultury akademickiej, to jest: edukacyjnego, badawczego, socjalnego – w warunkach szeroko zakrojonych procesów reformacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: pozytywne i negatywne aspekty transformacji, składniki kultury akademickiej, edukacja, badania, socjal, procesy reformacyjne.

Badania i komunikaty

Młodzież niedostosowana społecznie na świętokrzyskim rynku pracy

Socially maladjusted youth in the świętokrzyskie labour market

Wprowadzenie

Bezrobocie w Unii Europejskiej wśród ludzi młodych między 15–24 rokiem życia wynosi już ponad 23%¹. Z analizy dostępnych źródeł, m.in. z raportu „Młodzież na rynku pracy”, wynika, iż w 2009 r. było 24,4% bezrobotnej młodzieży w wieku 15–24 lat, w tym 17% to młodzi bez wykształcenia średniego. Z raportu „Młodzi na rynku pracy. Raport z badania”² wynika, iż w 2012 r. było 25,2% bezrobotnej młodzieży w wieku 15–24 lat. Raport „Młodzież 2011”³ wskazuje jak bardzo niepokojące jest zjawisko NEET (jest to młodzież nieucząca się, nieaktywna zawodowo oraz niedoskonająca się), a duże szanse w byciu w NEET mają osoby zagrożone wykluczeniem społecznym, wcześniej kończące edukację. W 2010 r. młodzi (18+) stanowili ponad połowę ogółu bezrobotnych, z czego 22,3% poniżej 25 lat; 52,2% z nich nie miało stażu pracy. Dane Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Kielcach na koniec grudnia 2012 r. ukazują, iż w rejestrach bezrobotnych do 25 roku życia pozostawało 20,8% ogółu bezrobotnych⁴. Większość zarejestrowanej młodzieży to osoby mieszkające na wsi – 68,3%, szczególnie z powiatów: kieleckiego, ostrowieckiego, opatowskiego, oraz z Kielc.

Szczególną grupą bezrobotnej młodzieży jest młodzież zagrożona wykluczeniem społecznym opuszczająca Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze (MOW). Problemy wychowanków po opuszczeniu ośrodka

¹ <http://www.bezrobocie.org.pl/x/659175>

² M. Pańków, *Młodzi na rynku pracy. Raport z badania*. Warszawa 2012.

³ K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011.

⁴ *Analiza i ocena sytuacji na rynku pracy w województwie świętokrzyskim w 2012 roku*, Wydział Badań i Analiz Rynku Pracy WUP w Kielcach, Kielce 2013, s. 65; *Młodzież na rynku pracy w województwie świętokrzyskim w 2012 roku*, Wydział Badań i Analiz Rynku Pracy WUP w Kielcach, Kielce 2013, s. 22.

do tej pory nie były przedmiotem żadnych badań i analiz. Niedawno dopiero – podczas konferencji „Warunki resocjalizacji i rewalidacji nieletnich w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych między regionami” odbywającej się 20 maja 2013 r. w Warszawie – w ramach dyskusji poruszono problem usamodzielniania wychowanków i przygotowania środowiska na przyjęcie wychowanka powracającego z ośrodka, kwestie monitorowania losów tych wychowanków w środowisku lokalnym, przepływu środków z subwencji oświatowej do jednostek samorządu terytorialnego i finansowania działalności ośrodków, współpracy organów prowadzących i MOW. Podczas konferencji zwrócono uwagę, iż istotnym elementem powrotu nieletnich do życia zgodnego z akceptowanymi normami społecznymi po opuszczeniu ośrodka jest możliwość podjęcia aktywności zawodowej przez wychowanka.

Problematyka, metoda i organizacja badań

Badania na temat diagnozy wejścia na rynek pracy młodzieży niedostosowanej społecznie opuszczającej MOW w województwie świętokrzyskim prowadzone były w okresie od września do listopada 2012 r. na terenie czterech MOW, w skład których wchodziło gimnazjum, wśród losowo wybranych wychowanków, nauczycieli / wychowawców ośrodków oraz przedsiębiorców⁵. Badania prowadzone były w ramach projektu PI „Wczoraj wykluczenie jutro zatrudnienie” realizowanego przez Stowarzyszenie PROREW, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Izbę Gospodarczą Grono Targowe Kielce oraz Stowarzyszenie SiR w ramach dofinansowania z Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich. Projekt obejmował m.in. przeprowadzenie diagnozy aktualnego stanu wejścia na rynek pracy młodzieży niedostosowanej społecznie, następnie opracowanie strategii wdrażania projektu innowacyjnego zawierającej „pomysł – produkt” na rozwiązanie istniejącego problemu, przetestowanie produktu oraz wdrożenie zwalidowanego produktu w nurt polityki edukacyjnej skierowanej do młodzieży niedostosowanej społecznie przebywającej w gimnazjach przy MOW.

Grupa badawcza wyniosła: 86 wychowanków – chłopców w wieku 15–19 lat, 58 wychowawców / nauczycieli MOW oraz 49 przedsiębiorców różnych dzie-

⁵ R. Miszczuk, G. Zimoch, *Diagnoza aktualnego stanu wejścia na rynek pracy młodzieży z MOW w województwie świętokrzyskim*, Kielce 2013.

dzin w województwie świętokrzyskim. W podjętych badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, która pozwala na poznanie badanego zjawiska na dużym obszarze i w krótkim czasie. Dla pozyskania optymalnie obiektywnych informacji posłużono się technikami badawczymi – ankietą oraz wywiadem.

W prezentowanych badaniach posłużono się narzędziami: kwestionariuszem ankiety oraz kwestionariuszem wywiadu skierowanym do wychowanków MOW, wychowawców / nauczycieli MOW oraz przedsiębiorców.

Kwestionariusz ankiety dla wychowanków składał się z 19 pytań zamkniętych, natomiast kwestionariusz wywiadu składał się z 10 pytań otwartych.

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli / wychowawców składał się z 25 pytań. Pytania podzielone były na cztery obszary badawcze: trudności w pracy z wychowankami, potrzeby kadry MOW w zakresie pracy z wychowankami, ocena istniejącego systemu wspomaganie MOW (narzędzia, sposoby / procedury wspierania wychowanków), bariery utrudniające wychowankom MOW usamodzielnienie (start w dorosłe życie, integrację społeczną, integrację zawodową). Kwestionariusz wywiadu zawierał 8 pytań otwartych.

Kwestionariusz ankiety dla przedsiębiorców składał się z 23 pytań, natomiast kwestionariusz wywiadu zawierał 9 pytań otwartych.

Baza danych została sporządzona w OpenOfficeCalc – arkuszu kalkulacyjnym, ponieważ jest to najbardziej edytowalna forma dokumentu, a odpowiedzi przybierają wartości zero-jedynkowe. Wszystkie obliczenia zostały sporządzone na bazie autorskiego skryptu.

Celem głównym prowadzonych badań było uzyskanie obrazu aktualnego stanu wejścia na rynek pracy młodzieży niedostosowanej społecznie opuszczającej MOW.

Problem główny zawarty został w pytaniu: Jak wygląda wejście na rynek pracy młodzieży niedostosowanej społecznie opuszczającej Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze na terenie województwa świętokrzyskiego?

Rozwiązanie problemu głównego wymaga sformułowania problemów szczegółowych w postaci następujących pytań:

W jaki sposób młodzież przebywająca w Ośrodkach jest podczas swojego pobytu przygotowywana nie tylko do opuszczenia MOW, ale również do odnalezienia się na rynku pracy?

Jakie są bariery według nauczycieli i wychowawców utrudniające wychowankom MOW usamodzielnienie (start w dorosłe życie, integrację społeczną, integrację zawodową)?

Jakie szanse dają młodzieży świętokrzyskie przedsiębiorstwa na znalezienie u nich zatrudnienia?

Analiza wyników badań

Wśród wartości życia codziennego dla badanej młodzieży bardzo istotne są takie wartości jak: posiadanie wielu przyjaciół i bycie szanowanym przez innych – 44,19 badanych nadało ważność tej wartości, jak również posiadanie pieniędzy – 43,02, czy prowadzenie ciekawego, pełnego wrażeń życia – 38,37%, Wartości charakterystyczne są dla tej grupy wiekowej. Interesujące jest jednak wskazanie jako wartości zajmującej trzecie miejsce w hierarchii wartości życia codziennego odniesienie sukcesu zawodowego – 39,53%. Z punktu widzenia prowadzonych badań ma to ogromne znaczenie – tym młodym ludziom wchodzącym w dorosłe życie, zaczynającym swoją przygodę z przygotowaniem do wejścia na rynek pracy zależy na tym, aby odnieść sukces zawodowy, a co za tym idzie, oni pragną nie tylko posiadać jakąkolwiek pracę, ale pracę, która pozwoli im odnieść w przyszłości zadowolenie. Czy MOW da im możliwość takiego przygotowania zawodowego, by wejść na rynek pracy?

Aby odpowiedzieć na pierwszy problem badawczy młodzieży przebywającej w MOW zadano kilka pytań.

Jakie czynności najczęściej wykonują wychowankowie MOW? Jeżeli chodzi o częstotliwość do najczęściej wykonywanych należy oglądanie telewizji – 77,91% kilka razy w tygodniu, 60,47% uprawianie sportu, 56,98% badanych deklaruje słuchanie radia, granie na komputerze 55,81%, rozwijanie własnych zainteresowań to 40,70% wśród badanych, czytanie książek lub gazet deklaruje 34,88%. Jasno wynika, iż młodzież w MOW nie korzysta z rozwijających form doskonalenia własnej osoby. Jedyną rozwijającą formą jest uprawianie sportu oraz rozwijanie zainteresowań.

Respondentom zadano kolejne pytania dotyczące oferty zajęć dodatkowych, rozwijających ich zainteresowania. Odpowiedzi na pytanie „Czy masz możliwość skorzystania w MOW z poniżej wymienionych działań, form wsparcia i zajęć dodatkowych? *Proszę zaznaczyć TAK lub NIE*” przedstawia tabela 1.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 1, największą dostępnością i możliwością skorzystania z działań, form wsparcia oraz zajęć dodatkowych dla wychowanków ośrodków cieszą się przede wszystkim zajęcia językowe – 86,05%, zajęcia sportowe – 83,72%, zajęcia komputerowe – 80,23%, zajęcia artystyczne – 67,44%, koła zainteresowań – 59,30%, i wolontariat – 53,49%. Jest to ciekawa oferta skierowana do młodzieży przebywającej w ośrodkach, nastawiona na rozwój umiejętności językowych, komputerowych, a także zainteresowań. Niepokojący jest jednak fakt, iż wśród dodatkowych zajęć tak mało miejsca po-

święcane jest na organizacje zajęć skierowanych na przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy. Według badanych praktycznie w ogóle nie mogą oni skorzystać ze stażu – 86,05% respondentów tak wskazało, z praktyki zawodowej – 60,47%, dotyczy to także zajęć z przedsiębiorczości – 66,28% wychowanków, kursów zawodowych – 62,79% czy zajęć z doradztwa zawodowego – 51,16%.

Tabela 1. Działania, formy wsparcia i zajęcia dodatkowe w MOW

	TAK		NIE	
	n	%	n	%
Staż	12	13,95	74	86,05
Praktyka zawodowa	34	39,53	52	60,47
Wolontariat	46	53,49	40	46,51
Zajęcia językowe	74	86,05	12	13,95
Zajęcia sportowe	72	83,72	13	15,12
Indywidualne zajęcia doszkalające z przedmiotów ścisłych	40	46,51	45	52,33
Indywidualne zajęcia doszkalające z przedmiotów humanistycznych	38	44,19	46	53,49
Zajęcia komputerowe	69	80,23	16	18,60
Zajęcia z rozwoju osobistego	42	48,84	43	50
Zajęcia z przedsiębiorczości	28	32,56	57	66,28
Zajęcia z doradztwa zawodowego	41	47,67	44	51,16
Zajęcia artystyczne	58	67,44	27	31,40
Kursy zawodowe	32	37,21	54	62,79
Koła zainteresowań	51	59,30	35	40,70
Inne	39	45,35	41	47,67

Suma nie wynosi 100%, gdyż nie każdy badany wskazał odpowiedź.

Analogicznie przedstawia się rozkład odpowiedzi nauczycieli / wychowawców na podobne pytanie: Jakie działania przygotowujące wychowanków do aktywności zawodowej prowadzone są aktualnie w MOW, w którym Pani / Pan pracuje?

Na to pytanie większość wskazała na zajęcia kształcące umiejętność odpowiadania na oferty pracy (pisanie listu motywacyjnego, cv itp.) – 67,24%, na-

stępnie na zajęcia kształcące umiejętność prowadzenia rozmów z pracodawcą – 50% oraz zajęcia kształcące umiejętność autoprezentacji – 56,90%.

Zajęcia z przedsiębiorczości (w kontekście możliwości zatrudnienia, prawnych i praktycznych aspektów zakładania własnej firmy itp.) wybrała także większość nauczycieli / wychowawców – 58,62%.

Jednak 86,21% badanych wskazuje, iż na terenie ich ośrodka nie odbywają się praktyki zawodowe, 89,66% wskazuje, że nie ma staży zawodowych u potencjalnych pracodawców, 67,24% zaznacza, że nie ma spotkań wychowanków z przedstawicielami organizacji pozarządowych, instytucji i placówek zajmujących się wsparciem osób powracających do społeczeństwa po długim okresie izolacji spowodowanym konfliktami z prawem, 58,62% wskazuje na brak zajęć kształcących umiejętność wyszukiwania, oceny i selekcji ofert pracy, a 53,45% wskazuje na brak zajęć z zakresu prawa (kodeks pracy i inne przepisy prawa w praktyce).

Odpowiedź na pytanie: Czy uczęszczasz na zajęcia dodatkowe oferowane przez MOW? Jak często? *W odpowiednim polu proszę postawić „x”*, przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Uczestnictwo i częstotliwość w zajęciach dodatkowych oferowanych przez MOW

Typ zajęć	Tak, regularnie – przynajmniej raz w tygodniu		Tak, sporadycznie		Nie uczęszczam	
	n	%	n	%	n	%
1	2	3	4	5	6	7
Zajęcia językowe	26	30,23	20	23,26	39	45,35
Zajęcia sportowe	41	47,67	23	26,74	21	24,42
Indywidualne zajęcia dokształcające z przedmiotów ściślych	14	16,28	22	25,58	49	56,98
Indywidualne zajęcia dokształcające z przedmiotów humanistycznych	10	11,63	26	30,23	50	58,14
Zajęcia komputerowe	38	44,19	25	29,07	23	26,74
Zajęcia z rozwoju osobistego	20	23,26	20	23,26	45	52,33
Zajęcia z przedsiębiorczości	10	11,63	26	30,23	50	58,14

	1	2	3	4	5	6	7
Zajęcia z doradztwa zawodowego		17	19,77	23	26,74	46	53,49
Zajęcia artystyczne		32	37,21	20	23,26	33	38,37
Kursy zawodowe		18	20,93	15	17,44	52	60,47
Koła zainteresowań		33	38,37	14	16,28	39	45,35
Inne		23	26,74	17	19,77	42	48,84

Suma nie wynosi 100%, gdyż nie każdy badany wskazał odpowiedź.

Z analizy danych zwartych w tabeli 2 wynika, że największym zainteresowaniem i uczestnictwem wychowanków (przynajmniej raz w tygodniu), cieszą się zajęcia sportowe (47,67%), następnie zajęcia komputerowe (44,19%). Popularnością wśród badanych cieszą się także koła zainteresowań (38,37%), zajęcia artystyczne (37,21% oraz zajęcia językowe (30,23%). Niestety, znów z punktu widzenia przygotowania do wejścia na rynek pracy badanej młodzieży niepokojący jest fakt, iż nawet jeśli ośrodek oferuje zajęcia skierowane na pomoc młodzieży w poruszaniu się po rynku pracy, nie cieszą się one wielką popularnością. I tak, mimo że kursy zawodowe są w ofercie niektórych ośrodków, to korzysta z nich tylko 20,93% badanej młodzieży. Podobnie sytuacja wygląda z zajęciami z zakresu doradztwa zawodowego – tylko 19,77% korzysta z nich z częstotliwością raz w tygodniu, oraz z zajęciami z przedsiębiorczości – 11,63%.

Następnie badanym zadano pytanie dotyczące przydatności przekazywanych w MOW umiejętności i wiedzy w przyszłej pracy zawodowej. Wśród badanych wychowanków 38,37% twierdzi, iż nie będą one przydatne w przyszłej pracy zawodowej oraz zdecydowanie nie będą przydatne – tak twierdzi 32,56% wychowanków, co daje ponad połowę badanej grupy.

Młodzież przebywająca w MOW w województwie świętokrzyskim wskazuje również na negatywne przygotowanie ich do życia zawodowego. Przygotowanie oceniane jest na poziomie raczej źle (39,53%) i zdecydowanie źle (19,77%). 19,77% nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Jasno wynika, iż właściwie młodzież nie czuje się wcale przygotowana po opuszczeniu MOW, do wejścia na rynek pracy.

Kolejnym pytaniem zadaniem respondentom było: Czego Twoim zdaniem możesz się nauczyć i zdobyć w MOW, a jest to oczekiwane przez pracodawców u potencjalnych pracowników?

Tabela 3. Cechy i czynności oczekiwane przez pracodawców, których wychowankowie mogą się nauczyć i zdobyć w MOW

	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Trudno powiedzieć	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Odpowiednie wykształcenie	6	6,98	23	26,74	31	36,05	20	23,26	–	–
Doświadczenie i wiedza praktyczna w danym zawodzie	7	8,14	19	22,09	37	43,02	16	18,60	–	–
Przebojowość i pewność siebie	10	11,63	25	29,07	29	33,72	15	17,44	–	–
Zaangażowanie, aktywność i kreatywność	8	9,30	14	16,28	33	38,37	23	26,74	–	–
Posłuszeństwo	16	18,60	17	19,77	33	38,37	13	15,12	–	–
Dyspozycyjność	12	13,95	19	22,09	34	39,53	12	13,95	–	–
Elastyczność	13	15,12	29	33,72	29	33,72	9	10,47	–	–
Komunikatywność oraz umiejętność pracy w grupie	7	8,14	9	10,47	34	39,53	28	32,56	–	–

Suma nie wynosi 100%, gdyż nie każdy badany wskazał odpowiedź.

Z analizy danych zawartych w tabeli 3 wynika, iż większość badanych uważa, że cechy i czynności, jakie mogą zdobyć w MOW, a przez pracodawców uznawane są za ważne, to przede wszystkim elastyczność – 15,12% wskazań jako zdecydowanie tak oraz 33,72% jako raczej tak, przebojowość i pewność siebie – 11,63% wskazań zdecydowanie tak oraz 29,07% raczej tak, i posłuszeństwo – 18,60% zdecydowanie tak i 19,77% raczej tak.

Aby zwiększyć swoje szanse na rynku pracy, należy, według badanej młodzieży, w trakcie pobytu w MOW odbywać zewnętrzne praktyki zawodowe w firmach i przedsiębiorstwach – 56,98%, ciągle się doksztalać (robić dodat-

kowe kursy, szkolenia) – 45,35%. Także zdobywanie dodatkowych uprawnień, licencji, certyfikatów, tytułów pozwoli im na zwiększenie i lepsze odnalezienie się na rynku pracy po opuszczeniu MOW. Jako potrzebne młodzi uznali również naukę tego, jak dobrze zaprezentować się u pracodawcy – 32,56%.

Aby uzyskać rozwiązanie drugiego problemu szczegółowego, zadano nauczycielom / wychowawcom pytania otwarte dotyczące barier utrudniających wychowankom MOW wejście na rynek pracy.

Najczęściej nauczyciele / wychowawcy wskazywali na:

- brak konkretnych umiejętności do wykonywania określonego zawodu,
- środowisko, z którego wyszli wychowankowie (presja zdemoralizowanego otoczenia), brak wsparcia rodziny,
- brak środków do życia i ustabilizowanej sytuacji rodzinnej,
- dysfunkcje oraz uzależnienia,
- brak perspektyw,
- brak pracy,
- niechęć do zmiany dotychczasowego sposobu i stylu życia.

Aby zminimalizować te bariery według nauczycieli / wychowawców należy pomóc nie tylko wychowankom, ale także kadrze MOW, która w umiejętny sposób umiałaby eliminować niektóre deficyty.

Nauczyciele / wychowawcy, jeśli chodzi o bariery utrudniające wychowankom MOW integrację zawodową, wskazywali na:

- brak indywidualnych zajęć z doradztwa edukacyjno-zawodowego,
- brak ukierunkowania zawodowego w trakcie nauki szkolnej,
- słabe rozeznanie na rynku pracy i brak kompetencji zawodowych,
- słabe rozpoznanie na rynku pracy, niskie kompetencje społeczne, uprzedzenia pracodawców,
- brak zajęć praktycznych,
- brak motywacji, słaby rozwój wiedzy i umiejętności,
- niskie wykształcenie, brak staży, również niskie kwalifikacje zawodowe, nieatrakcyjne zawody zdobywane w MOW.

Ogromnym problemem są wzorce wyniesione z domu oraz roszczeniowa postawa. Niechęć kadry zawodowej wzbudza obawy kradzieży mienia pracodawcy, nierzetelne wykonanie obowiązków, nieuczciwość wobec innych ludzi. Poważną barierą jest brak wsparcia ze strony rodziny oraz niska motywacja wychowanków do nauki w celu zdobycia jakiegokolwiek zawodu. Wychowankowie mają niską samoocenę i oczekują pomocy w każdej dziedzinie. Widoczny jest brak chęci do pracy nad sobą wychowanków, brak motywacji do podnoszenia kwalifikacji zawodowych, brak fachowej pomocy.

Poważnym problemem i barierą jest wyuczona bezradność życiowa, niechęć wobec państwa wyniesiona ze środowiska społecznego, konflikt z prawem.

Barierą jest utrwalony nieobowiązkowy styl życia, konflikt z prawem, brak odpowiednich kwalifikacji i wiary we własne możliwości, brak wytrwałości w pracy, chęć osiągania na samym początku zysków z pracy. Barierą jest także fakt, iż ośrodki wychowawcze nie przygotowują do podjęcia zatrudnienia. W takich placówkach również powinny być gimnazja z przygotowaniem do zawodu, szczególnie praktycznym. Barierą okazuje się także brak wiedzy teoretycznej, praktycznej i wykształcenia w ogóle, brak doświadczenia, problemy z relacjami międzyludzkimi, zbyt małe umiejętności jeżeli chodzi o praktyki zawodowe.

Jakie szanse dają młodzieży świętokrzyskie przedsiębiorstwa na znalezienie u nich zatrudnienia?

W chwili przeprowadzania badań aż 93,88% badanych pracodawców nie zatrudniało wychowanków MOW.

Zdaniem przedsiębiorców najważniejszymi zajęciami dodatkowymi dla podopiecznych MOW, które według nich decydować będą o konkurencyjności na rynku pracy młodzieży, są:

- staż u pracodawcy – 42,86%,
- koła zainteresowań – 40,82%,
- praktyka zawodowa – 38,78%,
- rozwój osobisty, umiejętności interpersonalne – 16,33%,
- zajęcia komputerowe – 12,24%,
- zajęcia z przedsiębiorczości – 8,16%.

Co jest istotne dla przyszłości młodzieży przebywającej w ośrodkach, pracodawcy z terenu województwa świętokrzyskiego są zainteresowani współpracą z MOW na rzecz przygotowania młodzieży niedostosowanej społecznie do aktywnego wejścia na rynek pracy – 42,86%. Pracodawcy, którzy wyrazili chęć współpracy, jako propozycje podali przede wszystkim: przyuczenie do zawodu w praktyce lub stażu, praktyka, przekazywanie wiedzy, naukę praktyczną i teoretyczną.

Podsumowanie

Wejście na rynek pracy dla każdego młodego człowieka jest sytuacją nową, a co za tym idzie – trudną i stresującą. Młodzież uczęszczająca do „normalnych” szkół, pochodząca ze „zdrowych” rodzin, przygotowywana do momentu usa-

modzielnienia w sposób ciągły i systematyczny, posiadająca odpowiednie przygotowanie zawodowe – ukończone szkoły – ma problemy z odnalezieniem się na rynku pracy. W jakiej sytuacji w związku z tym znajduje się młodzież kończąca naukę na etapie gimnazjum, która nie ma wsparcia w domu rodzinnym, nie była przygotowywana do wejścia na rynek pracy w sposób systematyczny i ciągły, nie posiada odpowiednich kwalifikacji zawodowych?

Podopieczni placówek resocjalizacyjnych charakteryzują się całą gamą przejawów niedostosowania społecznego, do których można zaliczyć: alkoholizowanie się, toksykomanie (politoksykomanie), narkomanie, agresywność (jako cechę osobowości) oraz agresję (jako formę wrogich zachowań, działań skierowanych na osobę, zespół lub zastępczo na przedmiot, obiekt) w postaci wulgarnego werbalizmu, kłótności, agresji antyspołecznej, stosowania przemocy fizycznej (instrumentalnej), niszczenia obiektów kultury, tradycji, kultu (np. nagrobków cmentarnych), autoagresji, tatuaży, ucieczki z domu rodzinnego oraz indywidualne i zbiorowe z placówki opieki całkowitej, patologiczne (*poriomania* – popęd wędrowny uwarunkowany instynktem czy też zmianami organicznymi centralnego systemu nerwowego), włóczęgostwo – nawykowe, systematyczne *przemieszczanie się* (tzw. zakładowy Jasio Wędrowniczek), negatywizm szkolny – lenistwo szkolne, trwałą niechęć do nauki, totalną awersję do szkoły, nauczycieli, systemu szkolnego, wagary szkolne – nagminne opuszczanie zajęć szkolnych, udział w negatywnych grupach rówieśniczych – zaczepianie i dokuczanie innym, starszym, rówieśnikom, straszenie młodszych, zbiorowe wagarowanie, nocne podchody w celu zastraszenia i niszczenia (np. w postaci podcinania namiotów, dewastacji sprzętu obozowego), chuligańskie niszczenie mienia – prywatnego i społecznego (bez zamiaru uzyskania korzyści, w celu zamanifestowania postawy antyspołecznej), uczestnictwo w grupach (gangach) podkulturowych, wymuszenia – np. w szkole żądanie pieniędzy, odzieży, telefonu komórkowego, zegarka, w placówkach opieki całkowitej zmuszanie *kotów, nówek* do różnorodnych *posług*, do sprzątania za siebie, do zakupów, przymuszanie do dokonywania samosądów przez osoby niżej stojące w hierarchii struktury społecznej grup (czyli frajerów, kozłów ofiarnych), notoryczne kłamstwa – świadome manipulowanie faktami w celu wprowadzenia w błąd, uniknięcia kary, demonstracyjne nieprzestrzeganie wewnętrznych zarządzeń i przepisów szkoły (placówki), kradzieże (przywłaszczanie cudzego mienia), rabunki, rozboje – jawne dokonywane napady bandyckie w celu ograbienia z mienia, włamania siłowe wchodzenie na prywatny, zastrzeżony teren w celu dokonania np. kradzieży, podglądu, połączone z niszczeniem przeszkód (sejfu,

plotu, bramy, zamków, zasuwy, kłódki), bójki i pobicia – awantury w miejscach prywatnych lub publicznych połączone z biciem się⁶.

Z analizy postanowień sądowych w sprawie zastosowania środka wychowawczego w postaci umieszczenia w MOW wynika, iż przyczyną umieszczenia wychowanka w ośrodku było⁷: skrajne zaniedbanie opiekuńczo-wychowawcze ze strony rodziców, związane najczęściej z ich alkoholizmem, pozbawieniem bądź ograniczeniem władzy rodzicielskiej, nierealizowanie obowiązku szkolnego, dokonywanie czynów zabronionych (najczęściej z art. 278, 279, 280 kk), zachowanie agresywne, społeczne ze skłonnościami do agresji, buntowniczo-prowokacyjne, hiperkinetyczne zaburzenia zachowania (nadpobudliwość psychoruchowa przy podwyższonym poziomie lęku) ujawniane w stosunku do osób dorosłych, jak również w stosunku do rówieśników oraz młodszych i słabszych.

R. Opora (2010) wskazał zachowania antyspołeczne przejawiane przez młodzież przebywającą w placówkach resocjalizacyjnych: egocentryzm, zewnętrzne poczucie kontroli (motywacja do zachowania się w sposób prospołeczny wynika z chęci uniknięcia kary lub z lęku przed wykryciem niepożądanego zachowania), konkretność (myślenie o konkretnej sytuacji bez uwzględnienia bardziej ogólnych zasad, takich jak: sprawiedliwość i odpowiedzialność wobec innych); instrumentalność (zachowanie jest traktowane na zasadzie bezwzględnej wymiany), impulsywność (reagowanie pod wpływem chwili, często nielogiczne); krótkoterminowość (postępowanie bez uwzględnienia odległych konsekwencji).

Analiza przejawianych przez młodzież manifestacji niedostosowania społecznego wpływa w zasadniczy sposób na zadania stawiane przed MOW, które muszą dostosować swój charakter działania do pomocy młodym osobom w odnalezieniu się na tym jakże trudnym rynku pracy.

Podsumowując analizę wyników badań nad wejściem na rynek pracy młodzieży niedostosowanej społecznie opuszczającej Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze na terenie województwa świętokrzyskiego, można zaobserwować pewne istotne tendencje. Ośrodki nie są dostosowane do przygotowania młodego człowieka do samodzielnego poruszania się po współczesnym rynku pracy – tak twierdzą zarówno wychowankowie, jak i nauczyciele / wychowawcy

⁶ B. Zajęcka, A. Kamiński, *Rola wychowawców we wprowadzaniu form samoobsługi wśród podopiecznych placówek resocjalizacyjnych*, w: *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*, red. Z. Bartkowicz, A. Węgliński, A. Lewicka, Lublin 2010, s. 226–227.

⁷ R. Opora, *Resocjalizacja. Wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Kraków 2010.

pracujący w ośrodkach. Dodatkowe zajęcia, jakie oferują MOW, nakierowane są bardziej na organizację czasu wolnego w atrakcyjny dla nich sposób niż na zajęcia dające możliwość nabycia przez młodzież kompetencji niezbędnych na rynku pracy. Aby pomóc młodzieży w wejściu na rynek pracy na pewno ośrodki powinny urozmaicić ofertę zajęć dodatkowych ukierunkowanych na przygotowanie do wejścia na rynek pracy, zadbać o większą liczbę zajęć z przedsiębiorczości, doradztwa edukacyjno-zawodowego, aktywnego i efektywnego poszukiwania pracy. Kadra ośrodków powinna również w sposób ciągły – skoro pracodawcy wyrażają taką chęć – współpracować z przedsiębiorcami, którzy pomogą im we wprowadzeniu praktycznej nauki zawodu, umożliwią młodzieży odbycie praktyk zawodowych czy staży.

Z uwagi na ważność problemu, który do tej pory nie był przedmiotem żadnych badań i analiz, w latach 2013–2014 zaplanowano przeprowadzenie podobnych badań na skale ogólnopolską.

BIBLIOGRAFIA:

- Analiza i ocena sytuacji na rynku pracy w województwie świętokrzyskim w 2012 roku*, Wydział Badań i Analiz Rynku Pracy WUP w Kielcach, Kielce 2013.
<http://www.bezrobocie.org.pl/x/659175>
- Miszczuk R., Zimoch G., *Diagnoza aktualnego stanu wejścia na rynek pracy młodzieży z MOW w województwie świętokrzyskim*, Kielce 2013.
- Młodzież na rynku pracy w województwie świętokrzyskim w 2012 roku*, Wydział Badań i Analiz Rynku Pracy WUP w Kielcach, Kielce 2013.
- Opora R., *Resocjalizacja. Wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Kraków 2010.
- Pańków M., *Młodzi na rynku pracy. Raport z badania*, Warszawa 2012.
- Szafranec K., *Młodzi 2011*, Warszawa 2011.
- Zajęcka B., Kamiński A., *Rola wychowawców we wprowadzaniu form samoobsługi wśród podopiecznych placówek resocjalizacyjnych*, w: *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*, red. Z. Bartkowicz, A. Wegliński, A. Lewicka, Lublin 2010.

STRESZCZENIE

Przedstawiony artykuł jest analizą wyników badań na temat diagnozy wejścia na rynek pracy młodzieży niedostosowanej społecznie opuszczającej Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze w województwie świętokrzyskim. Badania przeprowadzone

były w okresie od września do listopada 2012 r. na terenie 4 gimnazjów przy Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych, wśród 86 wychowanków – chłopców w wieku 15–19 lat, 58 wychowawców / nauczycieli MOW, oraz 49 przedsiębiorców różnych branż w województwie świętokrzyskim. W podjętych badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Zastosowano kwestionariusz ankiety oraz kwestionariusz wywiadu. Szczegółową analizę badań zawiera publikacja pod redakcją R. Miszczuk i G. Zimoch, *Diagnoza aktualnego stanu wejścia na rynek pracy młodzieży z MOW w województwie świętokrzyskim*, Kielce 2013.

SŁOWA KLUCZOWE: młodzież niedostosowana społecznie, innowacje, rynek pracy, edukacja.

SUMMARY

The present article is a results analysis of the research on the diagnosis of entering the labour market by socially maladjusted youth leaving the Youth Educational Centres in the świętokrzyskie province. The research was carried out in the period from September to November 2012 in four Middle Schools at Youth Educational Centres, among 86 pupils – boys aged 15–19, 58 educators / teachers of YEC, and 49 companies in various fields in the świętokrzyskie province. The diagnostic opinion poll method was used in the undertaken studies. A questionnaire and an interview questionnaire were used as tools. A detailed analysis of the studies is included in the publication, edited by R. Miszczuk and G. Zimoch *The diagnosis of the current situation of entering the labor market by young people from YEC in the świętokrzyskie province*, Kielce 2013.

KEY WORDS: labour market, socially maladjusted youth, innovation, education.

RENATA MISZCZUK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: renata_miszczuk@wp.pl

Data przysłania do redakcji: 17.07.2014

Data recenzji: 17.10.2014

Data akceptacji do publikacji: 18.10.2014

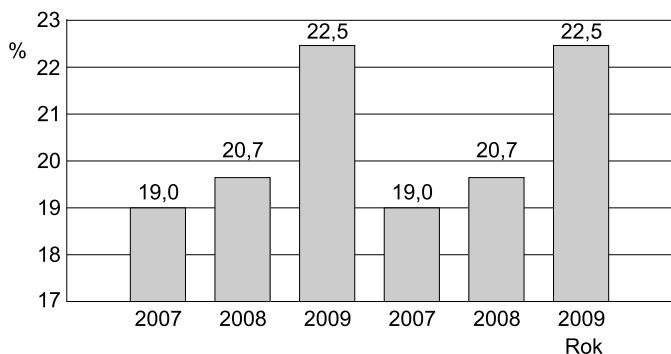
Bezrobocie absolwentów szkół wyższych i sposoby ich aktywizacji zawodowej na przykładzie Powiatowego Urzędu Pracy w Kielcach

Unemployment of high school graduates and ways of professional activity for example the District Labor Office

Bezrobocie jest zjawiskiem występującym na całym świecie. Towarzyszy ludzkości niemal od zawsze, choć w zależności od funkcjonującego ustroju społeczno-gospodarczego różne jest jego oblicze i rozmiary. Pomimo licznych wysiłków podejmowanych przez administracje rządowe i samorządowe do tej pory nie udało się go zlikwidować. Bezrobocie jest zjawiskiem niezwykle złożonym, posiadającym swój wymiar ekonomiczny, prawny i społeczny. Wpływa nie tylko na dynamikę rozwoju ekonomicznego, ale także na standard życia ludności, decydując o nastrojach społecznych. Jako osobliwość występująca na rynku pracy stanowi przedmiot badań różnych dyscyplin naukowych.

O skomplikowanym charakterze bezrobocia świadczy fakt, iż stopień zagrożenia tym zjawiskiem nie jest jednakowy dla całej zbiorowości społecznej. Szanse na uzyskanie zatrudnienia przez jednostkę uzależnione są od takich zmiennych jak wiek, płeć, kwalifikacje, poziom wykształcenia, sytuacja rodzinna czy miejsce zamieszkania. Powyższe cechy są czynnikami zwiększającymi lub zmniejszającymi ryzyko znalezienia się bez pracy. Znacznie większe zagrożenie brakiem pracy wśród niektórych grup społecznych pozwala postawić tezę, że nie ma równości wobec bezrobocia, a zatem nie można traktować tego zjawiska w sposób jednorodny. Powyższe założenie ma niezwykle istotne znaczenie dla właściwego skonstruowania odpowiednich instrumentów walki z bezrobociem, które powinny być ukształtowane w taki sposób, aby redukcja bezrobocia dotyczyła wszystkich osób nim dotkniętych.

Obecnie bezrobocie stanowi naturalny element polskiego pejzażu społecznego i jest sytuacją, o którą otarł się – pośrednio lub bezpośrednio – niemal każdy. Na przestrzeni ostatnich lat na znaczeniu nabrało bezrobocie osób młodych, dopiero wchodzących na rynek pracy. Polska



Źródło: Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2012 roku, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, data pobrania: 7.06.2013 r.

Wykres 1. Bezrobotni do 25 roku życia w latach 2007–2012 (%) w Polsce

jest jednym z krajów, w których wskaźnik bezrobocia młodzieży (liczby i stopy) jest bardzo wysoki i niestety wciąż drastycznie rośnie¹.

Powodów wysokiego bezrobocia młodzieży, w tym również absolwentów szkół wyższych, może być wiele, jednak najczęściej wymieniane są dwa, tj. brak doświadczenia zawodowego i niedopasowanie kwalifikacji do potrzeb rynku pracy. Ale w sytuacji przedłużającego się kryzysu, którego efekty widoczne są również na polskim rynku pracy, problem stanowi również niewystarczająca liczba ofert zatrudnienia.

Większość młodych w celu zwiększenia możliwości znalezienia odpowiedniej pracy decyduje się na podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych, zdobywając wyższe wykształcenie, a w jego trakcie odbywając staże, praktyki czy podejmując pracę. Pomimo tego bardzo duża liczba młodych bezrobotnych to osoby z wykształceniem wyższym. To właśnie one coraz częściej swój start na rynku pracy rozpoczynają od rejestracji w urzędach pracy. Należy zaznaczyć, że wskaźniki bezrobocia, aktywności zawodowej i zatrudnienia są o wiele bardziej korzystne dla dorosłych niż dla młodzieży. Regulacje prawne i preferencje pracodawców sprawiają, że nawet ci spośród młodych, którzy stają już jedną nogą na rynku pracy, nie mogą liczyć na stabilne zatrudnienie. Powodem tego mogą być rozbieżności między umiejętnościami nabytymi podczas edukacji a wymaganiami rynku pracy, a także kondycja gospodarki. W czasach finanso-

¹ *Młodzi w liczbach*, Program „Młodzi na rynku pracy”, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2012, s. 158.

wych napięć firmy będą prawdopodobnie kontynuowały redukcję programów zatrudnienia. Poza tym pracodawcy będą przyjmować do pracy lepiej wykwalifikowanych specjalistów, z większym doświadczeniem².

Tabela 1. Bezrobotni według wieku w 2012 r. w Polsce

Ogółem (w tys.)	24 lat i mniej (w tys.)	24 lat i mniej (%)	25–34 lata (w tys.)	25–34 lata (%)
8222,1	1644,8	20,0	2433,3	29,6

Źródło: Bezrobocie rejestrowane I–IV kwartał 2012 r., GUS, Warszawa 2013, data pobrania: 7.06.2013 r.

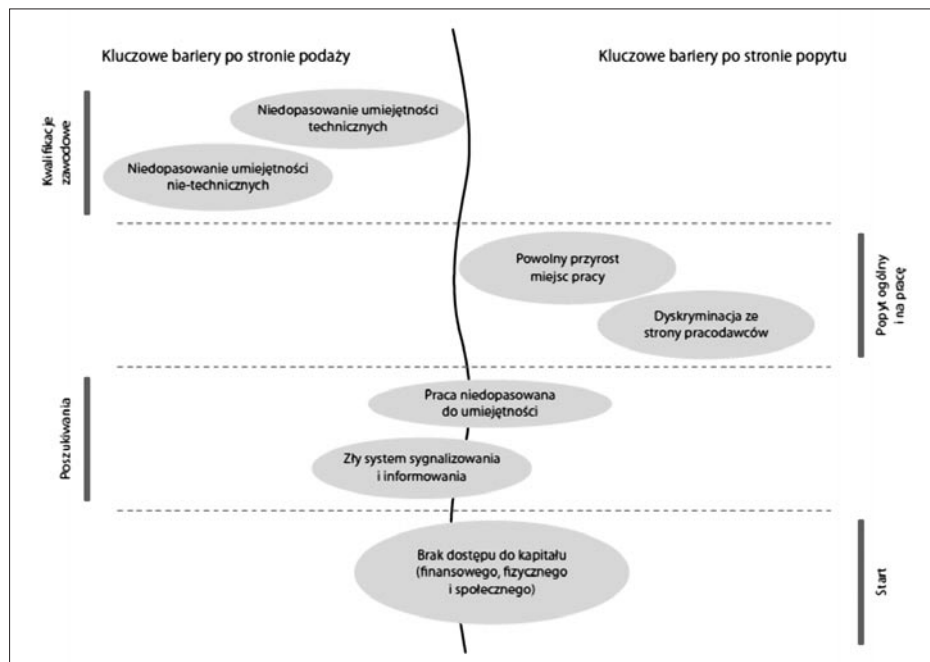
Proces przechodzenia od edukacji do zatrudnienia i pracy, jaki muszą przejść młodzi ludzie, jest niebywale trudny i złożony. Sytuację pogarsza fakt, iż młodzi na tej drodze spotykają wiele barier utrudniających im wejście na rynek pracy. Możemy do nich zaliczyć:

- niedopasowanie umiejętności poszukiwanych przez pracodawców i posiadanych przez potencjalnych pracowników;
- oczekiwania związane z pracą i sytuacją na rynku pracy. Są to ograniczenia liczby miejsc pracy, zmiana nastawień wobec pracy, dyskryminujące praktyki pracodawców wobec młodzieży, która za brak doświadczeń zawodowych karana jest gorszymi ofertami pracy oraz szybszymi zwolnieniami;
- praktyka poszukiwania pracy. Z jednej strony chodzi o nieumiejętność sygnalizowania przez pracodawcę jego własnych oczekiwań, z drugiej zaś o słaby system informowania pracodawców o kwalifikacjach potencjalnego pracownika;
- problemy związane z tworzeniem miejsc pracy i rozwijaniem biznesu jako alternatywy dla deficytów klasycznego zatrudnienia. Największym ograniczeniem są kłopoty z dostępem do kapitału finansowego, fizycznego i społecznego. Młodzi potencjalni przedsiębiorcy muszą stawić czoła licznym barierom, zwłaszcza gdy ich inicjatywa jest podyktowana koniecznością, a nie wyborem. Nie są przygotowani koncepcyjnie, nie mają zaplecza materialnego, nie mogą liczyć na wsparcie rodziny, nie są wiarygodnymi klientami dla banków³.

Rysunek 1 przedstawia opisane wyżej bariery w formie graficznej.

² *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 135.

³ Tamże, s. 137–138.



Źródło: *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, data pobrania: 7.06.2013 r.

Rysunek 1. Kluczowe bariery na rynku pracy dla młodzieży

Niepokoi fakt, że ponad 25% bezrobotnych do 30 roku życia w końcu listopada 2011 r. pozostawało bez pracy ponad 12 miesięcy od momentu zarejestrowania się. Tak długi czas pozostawania bez pracy demotywuje do szukania zatrudnienia i powoduje wiele niekorzystnych zjawisk społecznych, takich jak ubóstwo, przestępczość, alkoholizm, narkomania czy prostytutka. W związku z tym należy dołożyć starań, aby start zawodowy młodych ludzi nie rozpoczynał się w urzędzie pracy, a jeśli już to nastąpi, by ich czas poszukiwania zatrudnienia był jak najkrótszy. Nie można jednak zapomnieć, że choć najistotniejszym elementem wpływającym na szanse uzyskania zatrudnienia są kwalifikacje i umiejętności, to także osobiste predyspozycje i zachowania osoby poszukującej pracy odgrywają istotną rolę. Co więcej, mają one znaczenie nie tylko w procesie poszukiwania pracy, ale również często decydują o zatrudnieniu oraz utrzymaniu pracy.

W interesie całego społeczeństwa jest, by młodzi ludzie znajdowali zatrudnienie, dzięki temu osiągalni dochody, przyczyniali się do wzrostu konsumpcji, generowali wzrost produktu krajowego brutto oraz zakładali i powiększali rodziny. Aby walczyć z problemami, jakie na rynku pracy dotyczą osób młodych, konieczne jest szersze wykorzystanie instrumentów przewidzianych ustawą

z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. z 2008 r. Nr 69, poz. 415, z późn. zm.)⁴, jak również szukanie nowych rozwiązań, które wpłyną na poprawę sytuacji osób młodych.

Pomoc osobom bezrobotnym, zwłaszcza absolwentom szkół wyższych, powinna być zadaniem priorytetowym. Obecnie w zwalczaniu bezrobocia wykorzystuje się przede wszystkim aktywizację zawodową, która polega na pośrednim lub bezpośrednim umożliwieniu osobom bezrobotnym dotarcia do zatrudnienia i jego utrzymania⁵. W związku z tym aktywizacja zawodowa bezrobotnych to nic innego, jak konkretne usługi rynku pracy, z których może skorzystać osoba bezrobotna. Należą do nich: pośrednictwo pracy, usługi EURES, poradnictwo zawodowe i informacja zawodowa, pomoc w aktywnym poszukiwaniu pracy, a także organizacja szkoleń⁶.

Ograniczaniem poziomu bezrobocia zajmują się wyspecjalizowane instytucje. Realizują one zadania z zakresu promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia oraz aktywizacji zawodowej w celu rozwoju zasobów ludzkich, osiągnięcia wysokiej jakości pracy, wzmacniania integracji i solidarności społecznej oraz zwiększania mobilności na rynku pracy. Zgodnie z ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 20 kwietnia 2004 r. instytucjami rynku pracy są:

1. publiczne służby zatrudnienia;
2. Ochotnicze Hufce Pracy;
3. agencje zatrudnienia;
4. instytucje szkoleniowe;
5. instytucje dialogu społecznego;
6. instytucje partnerstwa lokalnego⁷.

Najpopularniejszymi instytucjami pomagającymi osobom bezrobotnym są powiatowe urzędy pracy (PUP), które wchodzi w skład powiatowej administracji zespolonej. Ich podstawowym zadaniem jest opracowanie i realizowanie programu promocji zatrudnienia oraz aktywizacji lokalnego rynku pracy.

⁴ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593 z późn. zm.), art. 15.

⁵ *Informacja o aktywnych formach przeciwdziałania bezrobociu i wykorzystaniu środków finansowych*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006, s. 2.

⁶ M. Stec, *Aktywizacja zawodowa bezrobotnych*, www.gazeta.podatnika.pl (data pobrania: 9.06.2013).

⁷ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. z 2004 r. Nr 99, poz. 1001 z późn. zm.), art. 6, ust. 1.

W tym celu PUP pozyskuje i gospodaruje środkami finansowymi, które są wykorzystywane na realizację zadań aktywizujących lokalny rynek pracy. Aby lepiej wywiązywać się ze swoich obowiązków, PUP współpracuje z innymi instytucjami i podmiotami rynku pracy.

W praktyce oznacza to, że PUP zajmują się również rejestracją bezrobotnych i poszukujących pracę; udzieleniem pomocy bezrobotnym i poszukującym pracy w znalezieniu zatrudnienia; udzieleniem pomocy pracodawcom w pozyskaniu pracowników; inicjowaniem, organizowaniem i finansowaniem usług i instrumentów rynku pracy, przyznawaniem i wypłacaniem zasiłków oraz innych świadczeń z tytułu bezrobocia; realizowaniem zadań wynikających z prawa swobodnego przepływu pracowników między państwami z Europejskiego Obszaru Gospodarczego.

Oprócz popularnych urzędów pracy na terenie Polski funkcjonuje wiele instytucji pomagających osobom bezrobotnym. Pomimo wzmożonej pracy i starań tychże instytucji bezrobocie w Polsce jest nadal wielkim problemem, z którym boryka się wielu obywateli, zwłaszcza młodych, których zapał do pracy i chęć rozwoju są największe.

Aby zdobyć gruntowną i rozległą wiedzę na temat rozmiarów i przyczyn bezrobocia absolwentów szkół wyższych, a także sposobów ich aktywizacji zawodowej, zostały przeprowadzone badania wśród absolwentów szkół wyższych w wieku do 27 roku życia, zarejestrowanych w PUP w Kielcach w latach 2010–2012. Badaniami objęto obszar działalności PUP w Kielcach, tj. powiat kielecki, który zamieszkuje około 194,5 tys. mieszkańców. W skład powiatu wchodzi 19 gmin, w tym 4 gminy miejsko-wiejskie oraz 15 gmin wiejskich. PUP w Kielcach zajmuje się obsługą osób bezrobotnych zamieszkujących terytorium następujących gmin: Bieliny, Bodzentyn, Chęciny, Chmielnik, Daleszyce, Górnio, Łągow, Łopuszno, Masłów, Miedziana Góra, Mniów, Morawica, Nowa Słupia, Piekoszów, Pierzchnica, Raków, Sitkówka-Nowiny, Strawczyn, Zagnańsk⁸.

W PUP w Kielcach zarejestrowanych jest około 1500 osób, w tym również osoby młode. Wiele z nich może poszczycić się wykształceniem wyższym. Problem bezrobocia wśród młodych z wykształceniem wyższym występuje w całej Polsce, z mniejszym lub większym nasileniem w poszczególnych województwach. Dane te mogą się zmieniać również w zależności od wieku, wykształcenia, zdobytych kwalifikacji, czasu, w jakim zastała ukończona nauka, oraz płci osób zarejestrowanych w urzędach pracy.

⁸ *Aktywizacja osób bezrobotnych i wsparcie przedsiębiorców*, Materiały konferencyjne, Powiatowy Urząd Pracy w Kielcach, Kielce 2012, s. 2.

Analizując dane PUP w Kielcach, można ocenić skalę zjawiska bezrobocia absolwentów szkół wyższych zarejestrowanych w tym urzędzie w latach 2010–2012. Liczbę bezrobotnych absolwentów legitymujących się wykształceniem wyższym zarejestrowanych w PUP w Kielcach w latach 2010–2012 według gmin przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Liczba absolwentów szkół wyższych zarejestrowanych w Powiatowym Urzędzie Pracy w Kielcach w latach 2010–2012

Gmina	Liczba bezrobotnych absolwentów		
	2010 rok	2011 rok	2012 rok
Bieliny	51	48	58
Bodzentyn	65	41	43
Chęciny	68	75	71
Chmielnik	32	42	31
Daleszyce	83	64	62
Górno	82	74	61
Łagów	31	25	17
Łopuszno	52	40	24
Maslów	61	47	34
Miedziana Góra	52	41	43
Mniów	37	28	39
Morawica	52	42	53
Nowa Słupia	56	45	28
Piekoszków	62	54	66
Pierzchnica	19	18	18
Raków	23	23	11
Sitkówka-Nowiny	41	25	20
Strawczyn	59	58	27
Zagnańsk	71	60	50
Ogółem	997	850	756

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowy Urząd Pracy w Kielcach.

Z danych zaprezentowanych w tabeli 2 wynika, że liczba absolwentów szkół wyższych zarejestrowanych w PUP w Kielcach systematycznie maleje z roku

na rok, ponieważ w 2010 r. zarejestrowanych było 997 osób, w 2011 r. – 850 osób (spadek o 147 osób), w 2012 r. zaś – 756 osób (spadek o 94 osoby w stosunku do roku poprzedniego i aż o 541 osób w porównaniu do 2010 r.). Należy również stwierdzić, że w 2011 r. dane liczbowe dotyczące liczby bezrobotnych absolwentów prawie w każdej gminie wykazują tendencje malejące. W 2012 r. występował dalszy spadek liczby zarejestrowanych absolwentów. Spadek ten widoczny jest również na tle wszystkich osób zarejestrowanych w tym czasie w PUP w Kielcach. W 2010 r. bezrobotni absolwenci szkół wyższych stanowili 7,5% ogółu bezrobotnych, w 2011 r. – 6,4%, a w 2012 r. – 5,3%. Analizując udział procentowy bezrobotnych absolwentów w poszczególnych gminach, można zaobserwować, że waha się on od 3,0% do 11,9% w 2010 r., od 3,5% do 10,3% w 2011 r. oraz od 2,7% do 7,6% w 2012 r.

Tabela 3. Liczba absolwentów szkół wyższych zarejestrowanych w Powiatowym Urzędzie Pracy w Kielcach w poszczególnych miesiącach w latach 2010–2012

Wyszczególnienie	2010 rok		2011 rok		2012 rok	
	ogółem	kobiety	ogółem	kobiety	ogółem	kobiety
Styczeń	127	79	76	62	65	43
Luty	66	43	72	54	49	33
Marzec	72	51	76	52	53	38
Kwiecień	49	40	86	64	50	31
Maj	62	36	57	46	32	21
Czerwiec	58	47	94	62	40	23
Lipiec	155	122	118	83	99	71
Sierpień	104	77	61	45	108	89
Wrzesień	105	82	64	49	80	62
Październik	90	75	56	34	84	66
Listopad	58	35	49	28	58	39
Grudzień	51	26	41	28	38	25
Ogółem	997	713	850	607	756	541

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowy Urząd Pracy w Kielcach.

Liczba bezrobotnych absolwentów zmienia się z miesiąca na miesiąc, w zależności od pory roku. Największa liczba rejestracji przypada na okres wakacyjny, tj. tuż po ukończeniu studiów, a także okres powakacyjny (wrzesień,

październik), kiedy to absolwenci rejestrują się po okresie wakacyjnego wypoczynku. Na przestrzeni lat 2010–2012 największa liczba bezrobotnych absolwentów przypadała na miesiące: lipiec, sierpień, wrzesień, październik oraz styczeń.

Bezrobocie absolwentów powiatu kieleckiego można również scharakteryzować według kryterium płci zarejestrowanych. Uzyskane dane pokazują, iż większe trudności ze znalezieniem zatrudnienia po ukończeniu studiów mają kobiety. W latach 2010–2011 kobiety stanowiły aż 71% ogółu zarejestrowanych w PUP absolwentów. Również w tym przypadku z biegiem lat ich liczba systematycznie maleje.

Tabela 4. Udział procentowy kobiet i mężczyzn ze statusem absolwenta szkoły wyższej w ogólnej liczbie absolwentów szkół wyższych w powiecie kieleckim w latach 2010–2012

Gmina	2010 rok		2011 rok		2012 rok	
	mężczyźni (w %)	kobiety (w %)	mężczyźni (w %)	kobiety (w %)	mężczyźni (w %)	kobiety (w %)
1	2	3	4	5	6	7
Bieliny	27,45	72,55	29,17	70,83	27,59	72,41
Bodzentyn	24,62	75,38	21,95	78,05	9,30	90,70
Chęciny	33,82	66,18	30,67	69,33	45,07	54,93
Chmielnik	31,25	68,75	28,57	71,43	32,26	67,74
Daleszyce	27,71	72,29	21,88	78,13	25,81	74,19
Górno	24,39	75,61	28,38	71,62	22,95	77,05
Łągów	32,26	67,74	28,00	72,00	52,94	47,06
Łopuszno	25,00	75,00	12,50	87,50	20,83	79,17
Masłów	29,51	70,49	23,40	76,60	29,41	70,59
Miedziana Góra	26,92	73,08	34,15	65,85	39,53	60,47
Mniów	24,32	75,68	35,71	64,29	17,95	82,05
Morawica	36,54	63,46	38,10	61,90	28,30	71,70
Nowa Słupia	26,79	73,21	33,33	66,67	21,43	78,57
Piekoszów	30,65	69,35	27,78	72,22	28,79	71,21
Pierzchnica	21,05	78,95	27,78	72,22	44,44	55,56

1	2	3	4	5	6	7
Raków	26,09	73,91	26,09	73,91	36,36	63,64
Sitkówka-Nowiny	24,39	75,61	28,00	72,00	35,00	65,00
Strawczyn	32,20	67,80	25,86	74,14	7,41	92,59
Zagnańsk	30,99	69,01	40,00	60,00	28,00	72,00
Ogółem	28,49	71,51	28,59	71,41	28,44	71,56

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowy Urząd Pracy w Kielcach.

Problemy ze znalezieniem zatrudnienia, nawet przez osoby z dyplomem wyższej uczelni, mogą mieć różne przyczyny. Często wynika to ze złego wyboru kierunku studiów bądź uczelni. Młodzi ludzie, podejmując decyzje odnośnie do wyboru kierunku studiów i uczelni, biorą pod uwagę nie tylko opinie rodziny czy mass mediów, ale przede wszystkim zdają się na własne zainteresowania i pasje. Niestety bardzo często nie pokrywają się one z zapotrzebowaniem na rynku pracy. Rozbieżności te generują coraz większą liczbę osób bezrobotnych oraz przesycenie rynku pracy konkretnymi zawodami. Dlatego też przed podjęciem studiów konieczne jest odpowiednie rozpoznanie oczekiwań, jakie stawia przed osobami młodymi rynek pracy. Wybierając konkretny kierunek czy uczelnię należy zwrócić uwagę, jakie umiejętności można dzięki nim zdobyć oraz czy będą one pomocne w znalezieniu i wykonywaniu intratnego zawodu.

Tabela 5 przedstawia ranking uczelni, których dyplomy posiadają osoby zarejestrowane w PUP w Kielcach w latach 2010–2012.

Tabela 5. Liczba bezrobotnych absolwentów szkół wyższych zarejestrowanych w PUP w Kielcach na przestrzeni lat 2010–2012 według ukończonych uczelni

Lp.	Nazwa uczelni	2010	2011	2012
1	2	3	4	5
1	Akademia Ekonomiczna w Krakowie	2	0	0
2	Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	11	2	7
3	Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie	0	0	1
4	Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni	1	1	0
5	Akademia Obrony Narodowej	0	1	1
6	Akademia Muzyczna w Katowicach	1	0	0

1	2	3	4	5
7	Akademia Pedagogiczna w Krakowie	0	1	0
8	Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie	1	1	0
9	Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie	4	4	0
10	Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu	2	0	1
11	Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie	0	0	1
12	Katolicki Uniwersytet Lubelski (w tym w Tomaszowie Lubelskim)	9	16	12
13	Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego	0	2	2
14	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie	3	1	0
15	Politechnika Częstochowska	2	1	0
16	Politechnika Krakowska	4	2	1
17	Politechnika Lubelska	1	0	0
18	Politechnika Łódzka	0	0	2
19	Politechnika Radomska	3	2	0
20	Politechnika Rzeszowska	1	0	0
21	Politechnika Śląska	0	2	2
22	Politechnika Świętokrzyska	155	122	162
23	Politechnika Warszawska	0	0	2
24	Politechnika Wroclawska	0	1	0
25	Prywatna Szkoła Ochrony Środowiska	0	1	0
26	Prywatna Wyższa Szkoła Biznesu i Administracji w Warszawie	2	0	0
27	Spółeczna Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania	0	1	0
28	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie	4	5	4
29	Szkoła Główna Służby Pożarniczej w Warszawie	1	0	0
30	Śląski Uniwersytet Medyczny	3	2	1

1	2	3	4	5
31	Świętokrzyska Szkoła Wyższa w Kielcach	21	10	8
32	Uniwersytet Abertay Dundee	2	0	0
33	Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach	0	0	1
34	Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie	12	8	7
35	Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach	406	377	318
36	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	19	11	9
37	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	0	1	0
38	Uniwersytet Jagielloński	8	11	6
39	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie	1	1	1
40	Uniwersytet Łódzki	4	8	5
41	Uniwersytet Medyczny w Lublinie	4	1	0
42	Uniwersytet Medyczny w Łodzi	1	1	10
43	Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	0	0	1
44	Uniwersytet Pedagogiczny Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie	0	1	0
45	Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie	0	1	1
46	Uniwersytet Opolski	1	2	1
47	Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie	6	9	2
48	Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu	0	3	1
49	Uniwersytet Rolniczy w Krakowie	8	5	7
50	Uniwersytet Rzeszowski	2	4	1
51	Uniwersytet Śląski w Katowicach	4	5	0
52	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski	0	1	0
53	Uniwersytet Warszawski	0	2	4
54	Uniwersytet Wrocławski	2	2	1
55	Warszawski Uniwersytet Medyczny	0	1	2
56	Wojskowa Akademia Techniczna w Warszawie	3	2	0
57	Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach	54	36	32
58	Wyższa Szkoła Administracji Publicznej w Kielcach	12	3	5

1	2	3	4	5
59	Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim	3	2	4
60	Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie	0	0	1
61	Wyższa Szkoła Dziennikarska w Warszawie	1	0	0
62	Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji w Kielcach	0	1	1
63	Wyższa Szkoła Ekonomii i Prawa w Kielcach	91	83	62
64	Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach	26	19	20
65	Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusk	0	1	0
66	Wyższa Szkoła Handlowa w Kielcach	31	34	23
67	Wyższa Szkoła Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu	0	0	1
68	Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Warszawie	0	1	0
69	Wyższa Szkoła Promocji Zdrowia w Krakowie	1	0	0
70	Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych w Łodzi	0	1	0
71	Wyższa Szkoła Sztuki i Projektowania w Łodzi	0	0	1
72	Wyższa Szkoła Technik Komputerowych i Telekomunikacji w Kielcach	1	2	1
73	Wyższa Szkoła Umiejętności w Kielcach	58	28	20
74	Wyższa Szkoła Umiejętności Zawodowych w Pińczowie	4	3	0
75	Wyższa Szkoła Zawodowa Kosmetyki i Pielęgnacji Zdrowia w Warszawie	1	1	0
Razem		997	850	756

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowy Urząd Pracy w Kielcach.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 5 absolwenci szkół wyższych zarejestrowani w PUP w Kielcach w latach 2010–2012 ukończyli aż 75 różnych uczelni. Wśród nich znajdują się zarówno uczelnie publiczne, jak i niepubliczne m.in. z: Kielc, Warszawy, Krakowa, Wrocławia, Poznania, Lublina, Łodzi, a także jedna uczelnia zagraniczna.

W z analizowanych latach w gronie absolwentów szkół wyższych zarejestrowanych w PUP w Kielcach najwięcej osób, które ukończyły Uniwersytet Jana

Kochanowskiego w Kielcach, bo aż 406 osób w 2010 r., 377 osób w 2011 r. i 318 osób w 2012 r. W dalszej kolejności pod kątem liczebności plasowali się absolwenci:

- Politechniki Świętokrzyskiej,
- Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa w Kielcach,
- Wyższej Szkoły Umiejętności w Kielcach,
- Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach,
- Wyższej Szkoły Handlowej w Kielcach.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 5 znakomitą większość bezrobotnych absolwentów szkół wyższych zarejestrowanych w PUP w Kielcach stanowili absolwenci szkół kieleckich. Natomiast absolwenci pozostałych uczelni wymienionych w powyższym rankingu stanowili znikomą liczbę, ponieważ w większości przypadków było ich od jednego do dwóch.

W kolejnej tabeli (nr 6) zaprezentowano dane liczbowe dotyczące kierunków (specjalności) studiów, na których kształcili się bezrobotni absolwenci zarejestrowani w latach 2010–2012 w PUP w Kielcach.

Tabela 6. Kierunki (specjalności), które ukończyli absolwenci szkół wyższych zarejestrowani w Powiatowym Urzędzie Pracy w Kielcach na przestrzeni lat 2010–2012

Kierunek (specjalność) studiów	Rok		
	2010	2011	2012
1	2	3	4
Administracja	29	28	24
Agroinżynieria	0	1	0
Analityka medyczna	4	2	3
Animator kultury	1	0	0
Archeologia	0	1	2
Architektura i urbanistyka	1	1	3
Architektura krajobrazu	2	1	0
Architektura wnętrz	0	1	1
Automatyka i robotyka	9	1	2
Bezpieczeństwo narodowe	0	1	1
BHP	1	0	0
Biologia	13	9	10

1	2	3	4
Biotechnologia	2	2	5
Biotechnologia medyczna	0	1	0
Budowa dróg	0	0	2
Budownictwo	16	23	53
Chemia	17	21	11
Dietetyka	0	0	4
Dziennikarstwo i komunikacja społeczna	4	6	4
Edukacja artystyczna	1	4	9
Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna	0	1	1
Ekonomia	151	105	72
Ekonomia zdrowia	0	1	0
Elektronika	0	1	0
Elektronika i telekomunikacja	3	3	2
Elektrotechnika	29	18	13
Energetyka	2	0	0
Europeistyka	12	6	3
Filologia angielska	20	11	7
Filologia germańska	2	5	2
Filologia polska	13	12	15
Filologia romańska	2	1	2
Filologia rosyjska	20	15	9
Filologia włoska	0	1	0
Finanse i rachunkowość	8	8	4
Fizyka	7	5	0
Fizjoterapia	43	33	24
Fizyka medyczna	2	0	0
Geodezja i kartografia	4	0	9
Geografia	13	7	12
Geotechnika i budownictwo specjalne	0	1	0
Gospodarka przestrzenna	0	1	0
Gospodarka regionalna	0	2	0

1	2	3	4
Górnictwo i geologia	3	1	0
Historia	14	13	8
Hotelarstwo i turystyka	3	1	0
Informacja naukowa i bibliotekoznawstwo	7	17	14
Informatyka	21	12	14
Integracja europejska	1	0	0
Inżynieria środowiska	23	20	21
Inżynier organizacji	1	0	0
Inżynieria bezpieczeństwa	1	0	0
Inżynieria chemiczna i procesowa	1	0	0
Kosmetologia	6	10	14
Kulturoznawstwo	1	0	0
Leśnictwo	2	1	2
Lingwistyka stosowana	1	0	0
Matematyka	3	4	6
Mechanika i budowa maszyn	17	9	18
Mechatronika	1	1	0
Menedżer zdrowia	1	0	0
Międzynarodowe stosunki gospodarcze	1	1	0
Muzyka	1	0	0
Nauki o rodzinie	2	0	1
Nauki społeczne	0	0	1
Ochrona środowiska	13	27	18
Ogrodnictwo	0	0	2
Pedagogika (w tym opiekuńcza oraz z doradztwem zawodowym)	178	135	93
Pielęgniarstwo	10	19	22
Politologia	45	34	32
Położnictwo	1	6	2
Praca socjalna	3	10	8
Prasoznawstwo	0	0	1
Prawo	21	23	20

1	2	3	4
Przetwarzanie i użytkowanie energii elektrycznej	0	1	0
Psychologia	2	6	1
Rachunkowość i przepisy podatkowe	0	2	0
Ratownictwo medyczne	0	0	5
Resocjalizacja i profilaktyka społeczna	0	4	0
Rolnictwo	2	3	0
Rybacko	1	2	0
Socjologia	3	2	2
Stosunki międzynarodowe	5	7	4
Systemy bezpieczeństwa wewnętrznego w Polsce i UE	0	0	1
Sztuki plastyczne	0	0	1
Technologia chemiczna	1	1	2
Technologia i organizacja budownictwa	0	0	3
Technologia żywności i żywienia człowiek	4	5	6
Towaroznawstwo	0	1	2
Turystyka i hotelarstwo	1	0	0
Transport i logistyka	0	2	4
Turystyka i rekreacja	20	12	12
Weterynaria	2	8	1
Wychowanie fizyczne	8	10	9
Wzornictwo	3	0	0
Zaopatrzenie w wodę, unieszkodliwienie ścieków i opadów	0	0	1
Zarządzanie i inżynieria produkcji	54	45	38
Zarządzanie	54	44	40
Zarządzanie i marketing	8	2	0
Zarządzanie przedsiębiorstwem	0	0	2
Zarządzanie i modelowanie komputerowe	2	2	1
Zdrowie publiczne	14	6	15
Ogółem	997	850	756

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowy Urząd Pracy w Kielcach.

Jak wynika z tabeli 6 absolwenci szkół wyższych zarejestrowani w PUP w Kielcach w latach 2010–2013 najczęściej legitymowali się ukończeniem kierunku pedagogika. W 2010 r. stanowili oni 17,8% wszystkich bezrobotnych absolwentów. W latach następnych liczba ta minimalnie malała. Na dalszym miejscu pod względem liczebności znajdowali się absolwenci, którzy w analizowanym okresie ukończyli: ekonomię, filologię, zarządzanie i inżynierię produkcji, politologię, fizjoterapię, administrację, elektrotechnikę oraz informatykę.

Duża liczba zarejestrowanych absolwentów omówionych powyżej kierunków studiów świadczy o nasyceniu rynku pracy osobami posiadającymi kwalifikacje uzyskane podczas edukacji na tych kierunkach. W związku z tym decydenci poszczególnych uczelni wyższych oraz władze oświatowe powinny wdrożyć odpowiednie działania oraz programy zmierzające do zmiany przestarzałych kierunków kształcenia, których absolwenci zasilają szeregi bezrobotnych. Nowo utworzone kierunki powinny więc zaspokajać popyt na nowe zawody.

W PUP w Kielcach zarejestrowani są również absolwenci studiów wyższych z prawem do zasiłku. Takie prawo przysługuje osobom, które w trakcie studiów były zatrudnione, tzn. w okresie 18 miesięcy poprzedzających dzień zarejestrowania łącznie przepracowały okres co najmniej 365 dni bądź też przez ten sam okres czasu prowadziły pozarolniczą działalność gospodarczą. Jeżeli chodzi o absolwentów uczelni wyższych z terenu powiatu kieleckiego sytuacja ta dotyczyła jedynie 9 osób w 2010 r., 15 osób w 2011 r. i 21 w 2012 r. Z tego ponad 75% stanowiły kobiety.

Tabela 7. Liczba bezrobotnych absolwentów szkół wyższych z prawem do zasiłku zarejestrowanych w Powiatowym Urzędzie Pracy w Kielcach w latach 2010–2012 (według stanu na 31 grudnia)

Gmina	2010 rok		2011 rok		2012 rok	
	ogółem	kobiety	ogółem	kobiety	ogółem	kobiety
1	2	3	4	5	6	7
Bieliny	1	1	1	0	1	1
Bodzentyn	1	1	1	1	0	0
Chęciny	0	0	1	1	1	0
Chmielnik	2	1	2	2	2	1
Daleszyce	0	0	1	1	3	3
Górno	0	0	1	1	0	0

1	2	3	4	5	6	7
Łagów	1	1	0	0	1	1
Łopuszno	0	0	1	0	1	1
Masłów	0	0	0	0	1	1
Miedziana Góra	0	0	1	1	1	0
Mniów	0	0	2	1	1	0
Morawica	1	0	1	1	3	3
Nowa Słupia	1	1	1	0	1	1
Piekoszów	0	0	1	1	1	1
Pierzchnica	0	0	0	0	1	0
Raków	0	0	0	0	1	1
Sitkówka-Nowiny	1	1	0	0	1	1
Strawczyn	1	1	0	0	0	0
Zagnańsk	0	0	1	1	1	1
Ogółem	9	7	15	11	21	16

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Sprawozdań z działalności PUP w Kielcach i Informacja o sytuacji na lokalnym rynku pracy w obszarze działania PUP w Kielcach za lata 2010–2012.

Sytuacja bezrobotnych absolwentów szkół wyższych z powiatu kieleckiego jest dość ciężka. Wynika to przede wszystkim z ich dużej liczby oraz młodego wieku, a co za tym idzie z braku doświadczenia zawodowego. Zbyt długie pozostawanie bez pracy może grozić bezrobociem stałym, wynikającym ze zmian na rynku pracy, oraz z coraz większych wymagań, którym młodzi bezrobotni nie będą potrafili sprostać. Aby zapobiec takim sytuacjom, osobom bezrobotnym potrzebna jest pomoc i wsparcie, które nie pozwoli młodym ludziom „oddalić” się od rynku pracy i wyczonego zawodu.

Powiatowy Urząd Pracy w Kielcach proponuje osobom bezrobotnym wiele programów i projektów mających na celu aktywizację zawodową absolwentów oraz ograniczenie poziomu bezrobocia wśród młodych. W latach 2010–2012 osoby bezrobotne mogły skorzystać z: dodatków aktywizacyjnych, jednorazowych środków na rozpoczęcie działalności gospodarczej, prac interwencyjnych oraz prac społecznie użytecznych. Urząd pracy umożliwiał także szkolenia, staże, roboty publiczne oraz refundacje kosztów wyposażenia lub doposażenia stanowisk pracy.

Tabela 8. Liczba absolwentów z wykształceniem wyższym, którzy otrzymali wsparcie z Powiatowego Urzędu Pracy w Kielcach w latach 2010–2012

Rodzaj udzielonego wsparcia	2010 rok	2011 rok	2012 rok
Dodatek aktywizacyjny	15	14	15
Jednorazowe środki na rozpoczęcie działalności gospodarczej	3	0	11
Prace interwencyjne	2	1	2
Staż	523	202	252
Szkolenie	51	5	16
Prace społecznie użyteczne	0	2	0
Roboty publiczne	0	3	0
Refundacja kosztów wyposażenia lub doposażenia stanowiska pracy	0	1	0
Ogółem	594	228	296

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Sprawozdań z działalności PUP w Kielcach i Informacja o sytuacji na lokalnym rynku pracy w obszarze działania PUP w Kielcach za lata 2010–2012.

Jak wynika z danych PUP, z aktywnych form aktywizacji skorzystało w 2010 r. 594 absolwentów, w 2011 r. jedynie 228 osób, a w 2012 r. 296. Należy podkreślić, że najczęściej wykorzystywaną formą aktywizacji bezrobotnych absolwentów uczelni wyższych zarejestrowanych w PUP w Kielcach były staże. Bezrobotni absolwenci szkół wyższych kierowani byli również przez pracowników PUP na różnego rodzaju szkolenia. W latach 2010–2012 z tej formy najwięcej osób skorzystało w 2010 r., bo aż 51 osób, w kolejnych latach liczba uczestników szkoleń drastycznie zmalała. Młodzi bezrobotni najczęściej brali udział w następujących kursach:

- księgowo-kadrowy,
- grafiki reklamowej z projektowaniem stron www,
- fryzjerski z elementami wizażu,
- nowoczesnego sprzedawcy – fakturzysty,
- prawa jazdy kat. C, D, E,
- dla operatorów maszyn do robót ziemnych i drogowych,
- dla pracowników ochrony fizycznej I-go i II-go stopnia,
- dla pracownik administracyjno-biurowych,
- ABC działalności gospodarczej,
- dla magazynierów z obsługą kas fiskalnych i wózków jezdniowych.

Młodzi bezrobotni decydowali się przede wszystkim na formy aktywizacji, które mogą przynieść im realne korzyści. Odbyty staż może zapewnić przedłużenie umowy lub chociażby pokazanie siebie z jak najlepszej strony. Dzięki niemu można również zdobyć doświadczenie zawodowe i dodatkowe praktyczne umiejętności. Podobnie jest z kursami i szkoleniami, które dają dodatkowe kwalifikacje, przez co potencjalny pracownik staje się atrakcyjniejszy na rynku pracy.

Bezrobotni absolwenci z terenu powiatu kieleckiego wykorzystywali również inne formy pomocy oferowane przez PUP. Jednak robili to z bardzo dużą ostrożnością. Jak wynika ze zdobytych danych jedynie 11 osób w 2012 r. starało się o środki na rozpoczęcie działalności gospodarczej. Z pozostałych form aktywizacji na przestrzeni trzech lat korzystało od jednej do trzech osób.

Wykorzystanie aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu absolwentów szkół wyższych należy ocenić pozytywnie jedynie w 2010 r., kiedy to skorzystało z nich najwięcej osób. W latach 2011–2012 wykorzystanie omawianych sposobów ograniczania bezrobocia było o ponad połowę mniejsze niż na początku badanego okresu. Taka sytuacja nie wynikała z nieudolności pracowników PUP w Kielcach, lecz z ograniczenia środków finansowych przeznaczanych na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu, m.in. na staże oraz szkolenia.

Wykorzystując wszelkiego rodzaju formy aktywizacji bezrobotnych, PUP dążą do wyeliminowania młodych z kręgu bezrobotnych przez podjęcie przez nich zatrudnienia. Wyrejestrowanie bezrobotnego absolwenta jest najbardziej oczekiwaną sytuacją dla instytucji rynku pracy, jaką jest urząd pracy. Świadczy bowiem o dobrze spełnionej funkcji urzędu bądź aktywnej postawie samego bezrobotnego. W przypadku PUP w Kielcach zarejestrowani w nim absolwenci szkół wyższych również byli wyrejestrowani z powodu podjęcia zatrudnienia.

Należy podkreślić, że udział procentowy absolwentów, którzy podjęli zatrudnienie, do ogółu absolwentów legitymujących się wykształceniem wyższym w latach 2010–2012 wahał się od 2,1% do 2,5%, z czego większość podejmujących w tym czasie zatrudnienie to kobiety. Liczba wyrejestrowanych osób była zmienna w zależności od miejsca zamieszkania oraz pory roku. Dane PUP pokazały, że najwięcej wyrejestrowanych osób w latach 2010–2012 zamieszkiwało gminy: Górnio, Nowa Słupia i Zagnańsk. Natomiast najdogodniejszymi miesiącami na podjęcie pracy zawodowej okazały się: październik, wrzesień i styczeń, czyli miesiące jesienno-zimowe, oraz marzec i maj. Z powyższych rozważań wynika, że podejmowanie pracy przez badaną kategorię bezrobot-

nych ma charakter sezonowy, czas wakacji bowiem, nie sprzyja podejmowaniu pracy, ponieważ młodzi ludzie w tym okresie nastawieni są przede wszystkim na wypoczynek po nauce. Sezonowość potwierdza również wzrost podejmowanego zatrudnienia w sezonie wiosennym, sprzyjającym pracom, m.in. w budownictwie, jak również jesiennym (po wakacyjnym), kiedy to młodzi ludzie powracają z wakacji.

Tabela 9. Liczba bezrobotnych absolwentów szkół wyższych z terenu powiatu kieleckiego wyrejestrowanych z Powiatowego Urzędu Pracy w Kielcach w latach 2010–2012 w związku z podjęciem pracy

Gmina	2010 rok		2011 rok		2012 rok	
	ogółem	kobiety	ogółem	kobiety	ogółem	kobiety
Bieliny	6	4	10	7	17	12
Bodzentyn	12	10	14	11	9	8
Chęciny	15	9	16	11	19	11
Chmielnik	16	11	10	8	14	11
Daleszyce	13	9	20	14	19	12
Górno	17	12	19	15	21	17
Łągów	7	3	5	4	5	3
Łopuszno	15	9	8	6	8	6
Maslów	11	5	18	13	8	7
Miedziana Góra	8	4	15	12	7	5
Mniów	9	5	8	6	7	6
Morawica	13	10	14	8	13	8
Nowa Słupia	6	3	21	13	5	4
Piekoszów	16	12	12	9	10	8
Pierzchnica	5	4	8	6	5	3
Raków	4	4	7	5	5	3
Sitkówka-Nowiny	11	10	7	5	3	2
Strawczyn	12	9	18	13	8	8
Zagnańsk	11	9	21	15	9	6
Ogółem	207	142	251	181	192	140

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowy Urząd Pracy w Kielcach.

Bezrobocie stanowi jeden z najważniejszych problemów współczesnego świata. Dotyczy niemal całej populacji i niesie za sobą liczne konsekwencje, zarówno dla samej jednostki, jak i całego społeczeństwa. Bezrobocie oznacza z jednej strony pogorszenie poziomu życia osób bezrobotnych, frustrację, wzrost niezadowolenia i rozwój wielu niekorzystnych zjawisk społecznych, z drugiej zaś niepełne wykorzystanie zasobów siły roboczej, niższą produkcję od potencjalnej oraz pogorszenie stanu budżetu państwa.

Obecnie bezrobocie dotyczy coraz większej liczby osób młodych, szczególnie absolwentów szkół wyższych, którzy dzięki swoim kwalifikacjom i wiedzy powinni stanowić niezwykle pożądaną na rynku pracy kapitał ludzki. Jednak wydłużony w ostatnich latach okres pracy zawodowej oraz systematycznie wzrastająca liczba osób posiadających dyplom uczelni wyższych generuje coraz większe bezrobocie wśród młodych dobrze wykształconych ludzi.

Nadrzędnym zadaniem państwa powinna być likwidacja bezrobocia, zwłaszcza wśród osób młodych, ich aktywizacja oraz łagodzenie potencjalnych skutków pozostawania bez pracy. Wojewódzkie i powiatowe urzędy pracy, które są odpowiedzialne za kreowanie i realizowanie regionalnej i lokalnej polityki rynku pracy mają do tego celu przewidziany ustawowo zestaw różnorodnych działań i instrumentów. Pracownicy PSZ koncentrują się zatem na wykonywaniu wobec bezrobotnych zadań ustawowych, polegających najczęściej na włączeniu klienta do realizowanych programów aktywizacji bądź czasami – ale znacznie rzadziej – proponują zatrudnienie przez skierowanie do pracy. W procesie tym nie ma miejsca dla indywidualizacji działań na rzecz bezrobotnych, co może mieć wpływ na mniejszą skuteczność i efektywność usług realizowanych przede wszystkim przez pracowników powiatowych urzędów pracy. Brak indywidualizacji działań wynika przede wszystkim z niedostatecznej obsady kadrowej publicznych służb zatrudnienia, dotyczy to najczęściej pośredników pracy i doradców zawodowych. Dlatego uzasadnione jest rozwijanie współpracy z innymi instytucjami rynku pracy, jak i innymi jednostkami organizacyjnymi administracji samorządowej, jak np. tymi, które zajmują się pomocą społeczną. Niestety, z obserwacji wynika, iż współpraca między powiatowymi urzędami pracy a ośrodkami pomocy społecznej ma ograniczony charakter.

Przeprowadzone badania wskazują na trudną sytuację na lokalnym rynku pracy w powiecie kieleckim. Wielu bezrobotnych ma trudności ze znalezieniem pracy w posiadanym zawodzie bądź zgodnie z osiągniętym wykształceniem. Związane jest to często z faktem, że mimo posiadania przez osobę bezrobotną wymaganego przez pracodawcę zawodu, nie spełnia on innych wymagań

stawianych przez pracodawcę, takich jak np. odpowiednie doświadczenie czy inne dodatkowe umiejętności i uprawnienia. Niezbędne jest zatem stałe podejmowanie działań zmierzających do umożliwienia zarejestrowanym w urzędzie osobom zdobycia zawodu, podwyższenia lub uzupełnienia posiadanych kwalifikacji czy też zdobycie doświadczenia zawodowego.

Uzyskane dane pokazały, iż najwięcej bezrobotnych absolwentów zarejestrowanych w PUP w Kielcach ukończyło Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach o kierunku pedagogika. Tylko niewielka ich liczba posiadała prawo do zasiłku. Najczęstszymi formami aktywizacji tych osób były staże i szkolenia. Nie przyniosły one jednak oczekiwanych rezultatów i tylko nielicznym jednostkom udało się znaleźć zatrudnienie.

Można zatem stwierdzić, iż należy usprawnić działanie lokalnych form pomocy w walce z bezrobociem oraz dostosować pracę do potrzeb lokalnego rynku pracy. Ważnymi czynnikami stają się tutaj: jakościowy rozwój zasobów ludzkich, rozwijanie systemu edukacji, szkoleń i poradnictwa zawodowego – prowadzenie polityki spójności między rynkiem pracy a profilem oferty dydaktycznej, rozwijanie i wspomaganie sektora usług, wspomaganie samozatrudnienia, wyrównywanie szans kobiet i młodzieży, a także osób niepełnosprawnych oraz w wieku podeszłym, kreowanie i prowadzenie regionalnej polityki przeciwdziałania bezrobociu i co najważniejsze – monitorowanie potrzeb pracodawców w zakresie zasobów ludzkich skoordynowane z systemem edukacji.

BIBLIOGRAFIA:

- Aktywizacja osób bezrobotnych i wsparcie przedsiębiorców*, Materiały konferencyjne, Powiatowy Urząd Pracy w Kielcach, Kielce 2012.
- Informacja o aktywnych formach przeciwdziałania bezrobociu i wykorzystaniu środków finansowych*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006.
- Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Młodzi w liczbach*, Program „Młodzi na rynku pracy”, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2012.
- Stec M., *Aktywizacja zawodowa bezrobotnych*, www.gazetapodatnika.pl (data pobrania: 9.06.2013).
- Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2012 roku*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, data pobrania: 7.06.2013 r.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej* (Dz.U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593 z późn. zm.) – art. 15.
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (Dz.U. z 2004 r. Nr 99, poz. 1001 z późn. zm.), art. 6, ust. 1.

STRESZCZENIE

Bezrobocie jest zjawiskiem niezwykle złożonym, mającym swój wymiar ekonomiczny, prawny i społeczny. Wpływa nie tylko na dynamikę rozwoju ekonomicznego, ale także na standard życia ludności, decydując o nastrojach społecznych. Jako osobliwość występująca na rynku pracy stanowi przedmiot badań różnych dyscyplin naukowych.

Szanse na uzyskanie zatrudnienia przez jednostkę uzależnione są od takich zmiennych jak wiek, płeć, kwalifikacje, poziom wykształcenia, sytuacja rodzinna czy miejsce zamieszkania.

Obecnie bezrobocie stanowi naturalny element polskiego pejzażu społecznego i jest sytuacją, o którą otarł się – pośrednio lub bezpośrednio – niemal każdy. Na przestrzeni ostatnich lat na znaczeniu nabrało bezrobocie osób młodych, dopiero wchodzących na rynek pracy. Polska jest jednym z krajów, w których wskaźnik bezrobocia młodzieży (liczby i stopy) jest bardzo wysoki i niestety wciąż drastycznie rośnie.

SŁOWA KLUCZOWE: aktywizacja zawodowa, bezrobocie.

SUMMARY

Unemployment is very complicated phenomenon in economic, social, law aspect. It effects not only dynamic of economic development, but also living standard of people, deciding of their social mood. As a singularity being on labor market is the object of study some science disciplines.

The chances of having employment is depended on such factors like age, sex, qualification, level of education, family situation, place of living.

Nowadays unemployment is natural element of polish social landscape and is a situation, which met, directly or indirectly, almost everybody. During last two years employment affected young people entering the labor market. Poland is one of these countries, where indicator of unemployment of youth (number and unemployment rate) is very high and unfortunately is severely increasing.

KEY WORDS: professional activation, unemployment.

Wykorzystanie idei coachingu kariery w doradztwie zawodowym

The use of the idea of coaching career in guidance

Jeśli sądzisz, że potrafisz to masz rację. Jeśli sądzisz, że nie potrafisz – również masz rację.

Henry Ford

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie możliwości wykorzystania elementów coachingu w doradztwie zawodowym, czyli sposobu na wyzwania, jakie niesie współczesny rynek pracy. Jako wieloletni praktycy – doradcy zawodowi – obserwujemy na co dzień potrzebę stałego doskonalenia i utrwalania zmiany postaw społecznych oraz rozwoju zawodowego i osobistego osób szukających zatrudnienia. Kształtowanie właściwych postaw stanowi odpowiedź na oczekiwania pracodawców związane z dynamicznymi zmianami rynku pracy i rozwojem nowych technologii. Szybkie tempo przemian powoduje wysokie koszty społeczne, które w skrajnej postaci prowadzić mogą aż do wykluczenia. Społeczne wykluczenie to sytuacja, która uniemożliwia lub znacznie utrudnia jednostce lub grupie pełnienie funkcji społecznych i zawodowych. Dlatego też coraz więcej specjalistów zajmujących się problematyką rynku pracy zwraca uwagę na konieczność adaptacji potencjalnego pracownika do zmieniających się realiów oraz stałą gotowość do podejmowania nowych wyzwań. Utrzymująca się od dłuższego czasu wysoka stopa bezrobocia w Polsce wymaga ciągłego poszukiwania nowych, efektywnych i skutecznych metod pracy z osobami poszukującymi zatrudnienia. Pożądane są więc rozwiązania prowadzące do łagodzenia skutków bezrobocia z jednej strony, z drugiej zaś aktywizowania i inspirowania osób bezrobotnych do zmiany swojej sytuacji zawodowej. Dotychczasowa praktyka w zakresie doradztwa zawodowego pokazuje, że celowe jest doskonalenie i prowadzenie

usług o coraz szerszej tematyce, w różnych obszarach, z zastosowaniem wielu różnych metod i narzędzi, które adresowane są do konkretnych odbiorców. Takie holistyczne podejście gwarantuje kompleksowość usługi, a przede wszystkim zwiększa jej skuteczność. Twardym efektem profesjonalnie prowadzonego doradztwa jest pozyskanie zatrudnienia, lecz aby je uzyskać, należy podjąć szczególną pracę nad rozwojem tzw. miękkich rezultatów doradztwa. Dotyczą one samoświadomości, poczucia własnej wartości, planowania, nawiązywania relacji, decyzyjności, rozwoju postaw przedsiębiorczych itp. Dlaczego to takie ważne? W raportach oczekiwania pracodawców wobec przyszłych pracowników to właśnie umiejętności „miękkie” na współczesnym rynku pracy odgrywają kluczową rolę¹. Kwalifikacje i uprawnienia można zdobyć w stosunkowo krótkim czasie, poprzez szkolenia, kursy, egzaminy. Natomiast rozwój umiejętności „miękkich” to proces wymagający czasu, aktywnego uczestnictwa w warsztatach, osobistego zaangażowania, ciągłych ćwiczeń i treningów. Uzależniony on jest także od wielu indywidualnych cech każdej jednostki takich jak uzdolnienia, cechy temperamentu, postawy, potrzeby, emocje. Obszarem pracy staje się zatem wiedza o samym sobie każdego z uczestników, przekonania i postawy w realizacji ról zawodowych. Specjaliści pracujący z drugim człowiekiem nad jego rozwojem stale stykają się z jego indywidualnością i niepowtarzalnością.

Coaching a indywidualne doradztwo zawodowe

Coaching w ostatnich latach zyskał na popularności. Może on być wykorzystywany niemal we wszystkich dziedzinach życia. W literaturze odnaleźć można wiele odmian coachingu, np.: coaching indywidualny, coaching grupowy / zespołowy, coaching biznesowy – prowadzony w kontekście pracy zawodowej i firmy, coaching menedżerski skierowany do kadry zarządzającej, coaching narzędziowy, który koncentruje się na rozwijaniu konkretnej umiejętności, Leadership coaching rozwija umiejętności przywódcze, coaching zawodowy / coaching kariery odnosi się do rozwoju zawodowego osoby coachowanej, coaching ekspercki koncentruje się na tematyce dotyczącej konkretnego zawodu, coaching życiowy / life coaching

¹ Zob. „Kogo chcą zatrudniać pracodawcy? Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra”, Warszawa 2012, „Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy”, Warszawa 2010, „Pracodawca – rynek – pracownik, Kraków 2012, „Kielecki rynek pracy pod lupą”, Kielce 2010.

obejmuje obszary zainteresowań osobistych klienta, Somatic coaching to coaching wspierany technikami relaksacyjnymi, coaching sprzedażowy, Diet coaching dotyczy zdrowego stylu życia, Autocoaching odwołuje się do systematycznej pracy ze sobą, automotywacji. Zatem mylnie byłoby łączenie go jedynie ze sportem czy biznesem. W literaturze przedmiotu coaching jest także różnie definiowany. Jutta Kreyenberg, autor publikacji poświęconych coachingowi, traktuje go jako „zorientowane na proces, interaktywne i poufne doradztwo oraz asysta w zawodowych sytuacjach dotyczących rozwoju, zmian, rozwiązywania problemów lub podejmowania decyzji”². Inny z autorów – Jonathan Passmor definiując coaching akcentuje „współdziałanie, nastawione na szukanie rozwiązań i osiąganie rezultatów, w którym coach ułatwia osobie korzystającej z jego pomocy zwiększenie wydajności pracy, samokształcenie, pomaga wzbogacić doświadczenie życiowe i przyspiesza rozwój osobisty...”³. W opinii Jenny Rogers „Jedynym celem pracy coacha jest praca nad tym, aby klient rozwinął cały swój potencjał tak, jak go sam zdefiniuje...”⁴. Powyższe ujęcia traktują coaching jako proces. Proces, który ma pomóc osobom coachowanym w wykonywaniu różnorodnych zadań w możliwie skuteczny i przede wszystkim celowy sposób. Dotyczy on głównie osobistego potencjału klientów, wydobywania ich mocnych stron i omijania wewnętrznych barier czy deficytów tak, aby umożliwić im lepsze funkcjonowanie w sytuacjach zawodowych i osobistych. Definicje opisujące doradztwo zawodowe również akcentują podobne elementy. Ray Lamb określa je jako „proces, w którym doradca zawodowy pomaga klientowi w osiągnięciu lepszego zrozumienia samego siebie w odniesieniu do środowiska pracy, aby umożliwić mu realistyczny wybór lub zmianę zatrudnienia lub też osiągnięcie właściwego dostosowania zawodowego”⁵. Według Edwina L. Herra i Stanleya H. Cramera jest to „proces w dużej mierze werbalny, w którym doradca i klient (klienci) współpracują w dynamiczny sposób i gdzie doradca wykorzystuje zachowania z szerokiego wachlarza metod w celu osiągnięcia przez klienta lepszego samorozumienia oraz doprowadzenia do podejmowania przez klienta »dobrych« decyzji zawodowych, przy czym to klient odpowiedzialny jest za swoje działania”⁶.

² J. Kreyenberg, *Coaching czyli wspieranie rozwoju pracowników*, Warszawa 2010, s. 10.

³ J. Passmor, *Coaching doskonały*, Warszawa 2012, s. 34.

⁴ J. Rogers, *Coaching*, Gdańsk 2010, s. 14.

⁵ R. Lamb, *Poradnictwo zawodowe w zarysie*, Zeszyty informacyjno-metodyczne doradczy zawodowego, Warszawa 1999, s. 9.

⁶ E. Herr, S. Cramer, *Planowanie kariery zawodowej*, Warszawa 2001, s. 25.

Wprawdzie w doradztwie zawodowym priorytetem jest wspólna praca doradcy i klienta nad zdiagnozowanym problemem, to w toku dalszego procesu doradczego, podobnie jak w coachingu praca z klientem koncentruje się na sformułowaniu i realizacji celów zawodowych. Jak pisze Zbigniew Zaleski, „Cele regulują ludzkie zachowanie w szerokim tego słowa znaczeniu, nadają porządek i sens życiu, pomagają człowiekowi w tworzeniu i urealnieniu przyszłości, pomagają mu wreszcie w odkrywaniu własnych możliwości”⁷. Zwerbalizowanie celu zawodowego jest kulminacyjnym momentem w przebiegu procesu, gdyż to właśnie realizacji celów zostają podporządkowane wszelkie działania. Zgłaszane przez klientów problemy zostają przeformułowane w konkretne i realne cele, nad których osiągnięciem pracuje przede wszystkim klient. Najczęściej dotyczą one uzupełnienia bądź zmiany kwalifikacji, sformułowania indywidualnych planów działania, inspirowania do zmiany swojej sytuacji zawodowej, rozbudzania postaw kreatywnych itd. Zmiana dokonująca się w sposobie myślenia, postrzegania swojej sytuacji zawodowej jako stymulatora do działania jest istotną wartością w procesie doradczym i analogicznie jak w coachingu pojmować ją należy jako konkretny rezultat, który uzyskał odbiorca usługi doradczej. Doradcy zawodowi podobnie jak coachowie odwołują się do zasobów klienta. Podczas procesu doradczego uświadamiają klientom rolę umiejętności, mocnych stron, preferencji oraz kompetencji osobistych i zawodowych. Realna samoocena, większa samoświadomość sprzyjają aktywności klientów w realizacji ich celów i pragnień. W konsekwencji klient bierze odpowiedzialność za własne decyzje i działania. Są one ściśle związane z wytyczonymi celami. Zarówno w coachingu, jak i w procesie doradczym jednym z głównych narzędzi pracy specjalistów jest feedback, czyli informacja zwrotna. Przede wszystkim feedback skupia się na faktach i zachowaniach, dostarcza informacji, jak zachowanie klienta jest odbierane przez otoczenie. Celem udzielania informacji zwrotnych jest dowartościowanie poprzez zauważenie i nazwanie tego, co jest dobre w zachowaniu klienta, utrwalenie pożądanego zachowania, a także wskazanie tego, co niekorzystne. Zatem feedback wpływa na poznanie i rozwój określonych, ważnych dla klienta kompetencji. Wzajemne udzielanie informacji zwrotnych jest niezwykle istotne, pozwala bowiem na wgląd w siebie i swoje zachowania. Zarówno podczas rozmów indywidualnych, jak i sesji grupowych feedback skutecznie wspomaga proces komunikacji, a także pomaga z większą skutecznością osiągać założone cele.

⁷ Z. Zaleski, *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa 1991, s. 10.

Misja doradcy zawodowego / coacha

Doradca zawodowy wykorzystujący w swojej pracy elementy coachingu jest przede wszystkim specjalistą w zakresie rozumienia procesów poznawczych w obszarze zachowań istotnych dla rozwiązywania problemów i realizacji celów klientów, którymi najczęściej są osoby bezrobotne. Posiada on umiejętność praktycznego wykorzystania tej wiedzy dla ich pożytku. Specyfika sytuacji zawodowej osób pozostających bez pracy stanowi swoisty kontekst procesu zmian inspirowanych przez doradcę. O ile jednak ten kontekst zmienia się w przypadku konkretnego klienta, o tyle proces doradczy opiera się na pewnych stałych regułach związanych z potrzebami dotyczącymi aktywizacji zawodowej. Osoby bezrobotne i nastawione w głównej mierze na poszukiwanie zatrudnienia, uczestnicząc w spotkaniach z doradcą, rozpoczynają swoją pracę nad zmianą. Rola doradcy / coacha to nie tylko dogłębne poznanie i rozwój zasobów klienta, ale przede wszystkim zorientowanie go na cel i motywowanie do działania. Zatem doradca zawodowy / coach skupia się na wspieraniu osób, które chcą marzenia zmieniać w cele zawodowe. Warunkiem powodzenia procesu jest osobiste zaangażowanie prowadzącego w działania klienta nakierowane na jego potrzeby i potencjał⁸. Profesjonalny doradca wykorzystujący elementy coachingu koncentruje uwagę klienta na jego głównych umiejętnościach, wartościach, preferencjach, predyspozycjach, doświadczeniach, motywuje klienta do patrzenia na siebie i swoją sytuację z różnych perspektyw. To sam klient powinien więc odkryć źródła swojej motywacji. Doradca zwykle nie jest ekspertem w dziedzinie zawodowej reprezentowanej przez klienta, natomiast musi nim być w obszarze wiedzy: w jaki sposób klient może podnieść jakość i skuteczność swojego myślenia oraz działania, czerpiąc z posiadanych własnych kompetencji, tak aby osiągnąć wyznaczony przez siebie zawodowy cel. Tylko profesjonalne podejście i postawa samego doradcy może przynieść wymierne efekty pracy z klientem i dać odpowiedź na postawione pytanie. Zatem doradca powinien posiadać wiele umiejętności niezbędnych do nawiązania właściwej relacji z klientem i stymulowania go w procesie zmiany. Szczególnie

⁸ Zob. M. Czochara, *Dobre praktyki pod względem zastosowania innowacyjnych metod pracy z osobami bezdomnymi*, w: *Raport z fazy diagnozy. Kondycja i dobre praktyki pomocy ludziom bezdomnym w sześciu obszarach: streetworking, praca socjalna, mieszkalnictwo i pomoc doraźna, partnerstwa lokalne, zdrowie, zatrudnienie i edukacja*, red. R. Stenka, Gdańsk 2011, s. 106.

istotne w tym zakresie są: umiejętność słuchania, obserwacji, prowadzenia wywiadów i przystosowywania własnego podejścia do indywidualnych potrzeb klienta. Niezwykle ważne są też cechy doradcy takie jak: empatia, otwartość, cierpliwość, konsekwencja, wiarygodność, orientacja na klienta. Doradca / coach zakłada, że klient jest z natury kreatywny i pełen pomysłów, jest nastawiony na pozytywny wizerunek klienta. Tymczasem samoocena osób bezrobotnych jest często dość niska i charakteryzuje ich obniżone poczucie własnej wartości. Dlatego też rolą doradcy zawodowego jest właśnie wydobycie tych zasobów, które klienci posiadają, a których często nie są świadomi. Regułą pracy doradcy w podejściu coachingowym jest trafne zadawanie pytań. Umiejętność ta jest wyjątkową sztuką zmierzającą do uzyskania nie tylko maksymalnego efektu rozwoju, ale również właściwej relacji podczas całego procesu doradczego. To właśnie pytania powodują swoistą autorefleksję, dzięki której klient odkrywa w sobie nowe możliwości. Pytania budowane są w taki sposób, aby klient sięgał w głąb siebie. Zatem muszą być jasne i zrozumiałe. Zwykle są to pytania, które od strony gramatycznej są pytaniami otwartymi i zaczynają się od pytańników takich jak: jak? gdzie? kiedy? co?. Powinny być także krótkie i najlepiej, jeżeli składają się z kilku słów. O pytaniach krótkich mówimy często, że są to pytania, które bardzo precyzyjnie dotyczą określonych aspektów rozmowy. Kluczowe są pytania, które odnoszą się do celu sformułowanego przez klienta na początku procesu doradczego. Dobre pytania coachingowe tworzą logiczny ciąg przyczynowo-skutkowy, nawiązują do poprzednich pytań, nie powinny również zawierać konkretnych sugestii. Doradca / coach daje **klientowi** informację zwrotną – **feedback**, która jest uczciwym i rzetelnym **opisem** tego, co coach widzi, słyszy i odczuwa, słuchając wypowiedzi klienta i obserwując jego zachowanie. Opis ten jest pozbawiony jakiegokolwiek oceny. Rolą doradcy / coacha jest więc opisanie tego co jest, a czego coachowana osoba może nie dostrzegać. Prowadzący proces poprzez obserwację zachowań klienta podąża za jego myśleniem i działaniami, a jednocześnie wspiera doświadczeniem i sprawdzonymi narzędziami coachingowymi, zachęca do poszukiwań, pokazuje obszary, których klient unika. Stale **pyta o cel**, gdyż cel coachingu w procesie doradczym jest zawsze celem klienta i to on go ustala. Zatem każdy problem zamieniany jest w cel. W procesie poszukiwania zatrudnienia priorytet stanowią cele zawodowe. Istotą jest zrozumienie przez klienta, że on sam ma realny wpływ na osiąganie wyznaczonych przez siebie celów. Sformułowane przez osoby bezrobotne cele muszą być realne, mierzalne, możliwe do osiągnięcia, osadzone w czasie, konkretne, muszą być też wyzwaniem, tzn. pobudzać do wysiłku. Rolą doradcy jest również pomoc w uświadomieniu klientowi jego odpowiedzialności za proces

zmiany. Doradca zawodowy podobnie jak coach szanuje każdą osobę i traktuje każdego klienta bardzo podmiotowo, pracuje zatem w oparciu o najwyższe standardy etyczne, zgodnie z zasadami nie tylko dobrowolności i równości, ale też poufności. Każda osoba towarzysząca w rozwoju innej, również sama powinna się rozwijać, a więc i doradca zawodowy, i trener, i coach. Profesjonalista dba o swój warsztat, stale go doskonaliąc poprzez uczestnictwo w szkoleniach, warsztatach, sesjach treningowych, zgłębianie fachowej literatury, ciągle pozyskiwanie nowej wiedzy i informacji o obszarach, które są w zakresie jego zadań. Ważne jest także, aby dysponował wiedzą z zakresu uczenia się ludzi dorosłych pomocną w wyborze kierunku działania podczas procesu doradczego. Powinien posiadać dobrą znajomość wielu dziedzin nauki, a zwłaszcza psychologii, socjologii, antropologii, nauk o zarządzaniu, rozwoju. Znajomość ważnych teorii, m.in. teorii zmiany, teorii inteligencji emocjonalnej, inteligencji społecznej, przyczynia się do właściwego prowadzenia procesu doradczego. Podsumowując, należy zaakcentować odpowiedzialną i złożoną rolę doradcy zawodowego / coacha, który musi nie tylko koncentrować się na celach klientów, ale stale doskonalić swój własny warsztat pracy, co w efekcie da najbardziej optymalny rozwój klienta.

Rozmowa coachingowa w doradztwie zawodowym

Zarówno coaching, jak i doradztwo zawodowe jest procesem i ma zwykle formę rozmowy. Jest to jednak szczególny rodzaj rozmowy, podczas której prowadzący słucha i zadaje adekwatne pytania, zawsze mając na uwadze określone cele. Jednak żeby proces ten przebiegał prawidłowo, należy zadbać o to, aby każda rozmowa przebiegała naturalnie, tj. w warunkach, w których nawiązana relacja będzie pozytywna, partnerska, gdzie doradca / coach i klient będą czuć się dobrze i ich wzajemne postawy będą ze sobą współgrać. Zapewnienie odpowiedniego klimatu rozmowy jest kluczowym warunkiem prawidłowego przebiegu procesu zmiany. Proces osiągnięcia celu poprzez zmianę zachowania dokonuje się w kilku, pozornie prostych etapach.

Etap I – Określenie tematu, na którym chce się skoncentrować klient

Z reguły klienci doradców zawodowych to osoby pozostające bez zatrudnienia, ale wykazujące chęć zmiany swojej sytuacji zawodowej. Doradca po roz-

poznaniu sytuacji społeczno-zawodowej klienta dąży do wstępnego określenia jego deficytów związanych ze sferą pracy i zawodu, jego oczekiwań i potrzeb, poziomu motywacji i wspólnie z nim określa kluczowe zagadnienia, nad którymi klient chce pracować. Mogą to być tematy np. z zakresu doskonalenia sztuki komunikacji, negocjacji, asertywności, odporności na stres, zarządzania sobą w czasie, autoprezentacji, ale też wyboru zawodu, kierunku kształcenia, rozwoju zawodowego, osobistego itd.

Przykłady pytań w rozmowie doradczej z elementami coachingu:

- Co myślisz o swojej aktualnej sytuacji zawodowej?
- Co robiłeś dobrze w swojej poprzedniej pracy, a co sprawiało ci trudność?
- Co zrobiłeś, aby skończyć szkołę?
- Jakie działania podejmowałeś poza sferą zawodową?
- Co Cię ogranicza?
- Co mówią o tobie inni / twoi znajomi?

Etap II – Dążenie do celu, czyli zdefiniowanie tego, co klient chce osiągnąć

Na tym etapie szczegółowo definiowane są potrzeby klienta, jego oczekiwania związane ze zmianą swojej aktualnej sytuacji zawodowej. Efektem jest sformułowanie celu zawodowego. Stanowi on zazwyczaj cel główny, który podzielony jest na cele szczegółowe. Są to konkretne umiejętności, czynności, które w kolejnych etapach procesu należy rozwijać. Sformułowanie celu zawodowego jest kluczowym momentem zmiany i to właśnie jemu podporządkowane są kolejne działania.

Przykłady pytań w rozmowie doradczej z elementami coachingu:

- Jakie masz oczekiwania, potrzeby?
- Co chcesz osiągnąć poprzez proces doradczy?
- O czym najbardziej chciałbyś porozmawiać?
- Jaki skutek tej rozmowy uznałbyś za sukces?
- Co ma wyniknąć z naszych spotkań?
- Jaki jasny i konkretny cel chcesz osiągnąć?

Etap III – Poznanie rzeczywistości, czyli przyjrzenie się temu, co jest teraz

Podczas tego etapu następuje kompleksowe poznanie klienta i jego otoczenia. Odnosi się ono do potencjału osobistego klienta, jego zasobów oraz środowiska zewnętrznego, miejsca, gdzie posiadane zasoby można wykorzy-

stać. Analiza obecnej sytuacji pozwoli klientowi dostrzec odczuwalną różnicę pomiędzy pożądanym celem i mało atrakcyjną rzeczywistością. Dzięki temu wzrasta poziom motywacji klienta do zmiany.

Przykłady pytań w rozmowie doradczej z elementami coachingu:

- Kim jesteś teraz, jak postrzegasz siebie w tym momencie?
- Jak wygląda zwykle twój dzień?
- Co lubisz robić, a czego nie lubisz?
- Co potrafisz robić najlepiej?
- Z czym musisz pracować?
- Co się aktualnie dzieje w twoim życiu?
- Co działa, a co nie działa w tych obszarach?
- Co warto zmienić?

Etap IV – Planowanie poprzez przyjrzenie się różnym możliwościom rozwiązań

Opiera się na planowaniu rozwoju i powinien zawierać spis wszystkich czynności i umiejętności, które mają prowadzić do osiągnięcia sformułowanego celu. Etap ten jest bardzo istotny ponieważ wyzwala w osobie coachowanej poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za własne działania oraz wyznacza ramy czasowe celów szczegółowych.

Przykłady pytań w rozmowie doradczej z elementami coachingu:

- Co mógłbyś zrobić, aby przybliżyć się do celu?
- Jaka jest najprostsza / najtrudniejsza rzecz, jaką chcesz zrobić?
- Co zrobisz w pierwszej kolejności?
- Komu jeszcze opowiesz o swoich planach?
- Jak myślisz, w jaki sposób możesz przybliżyć się do osiągnięcia tej zmiany?

Etap V – Rozwój poprzez praktyczne ćwiczenia i sprawdzenie, czy cel jest spójny z wartościami klienta

Na tym etapie klient poprzez praktyczne ćwiczenia rozwija umiejętności i kompetencje, które są niezbędne do osiągnięcia zaplanowanych celów szczegółowych. Udział w zaaranżowanych symulacjach pozwala sprawdzić, jak radziłby on sobie w sytuacjach rzeczywistych. Pozwala równocześnie dostrzec deficyty i zainicjować ich uzupełnianie. Etap ten wymaga dużego zaangażowania obu stron. Warto zaakcentować szczególną rolę doradcy / coacha, ponieważ monitoruje on cały przebieg rozwoju aż do wytworzenia zachowań nawykowych.

Przykłady pytań w rozmowie doradczej z elementami coachingu:

- Co osiągnąłeś poprzez to ćwiczenie?
- Czy ponownie wykonałbyś to w taki sam sposób?
- Jakie masz wątpliwości?
- Czego dowiedziałeś się o sobie?
- Co ci sprawiło trudność?
- Co chciałbyś poprawić?

Etap VI – Działania i kontrola poprzez wyciąganie wniosków i ich weryfikację

Etap działania to decyzje samodzielnie podejmowane przez klienta w odniesieniu do wyznaczonych celów. To również samodzielne działanie, które klient podejmuje po zdobyciu nowych zasobów. Relacjonuje on również przebieg wydarzeń, w których uczestniczył. Daje to możliwość weryfikacji błędów i dalszego doskonalenia umiejętności. Etap ten trwa do chwili osiągnięcia wyznaczonych przez klienta celów. Klient dokonuje samooceny związanej ze zmianą jakościową jego działań czy zachowań.

Przykłady pytań w rozmowie doradczej z elementami coachingu:

- Co ci się udało zrobić?
- Jakie są koszty, a jakie korzyści płynące z tego działania?
- Z czego jesteś zadowolony?
- Jakie przeszkody udało ci się wyeliminować?
- Jaki będzie twój kolejny krok?

Opis przypadku – przykład zastosowania elementów coachingu w procesie doradczym

Pan Hubert jest osobą bezrobotną, 30-letnim kawalerem, pozostającym bez zatrudnienia ponad 12 miesięcy. Ukończył szkołę średnią, zdobywając zawód technika informatyka. Specjalizuje się w grafice komputerowej. Posiada również prawo jazdy kat. B oraz posługuje się językiem angielskim w stopniu komunikatywnym. Hubert ma kilkuletnie doświadczenie zawodowe. Pracował jako grafik komputerowy w małej firmie reklamowej, którą ocenia pozytywnie. Zmiany na rynku pracy przyczyniły się do likwidacji firmy. Klient mieszka z rodzicami aktywnymi zawodowo i siostrą w dużym mieście. Hubert jest obecnie zarejestrowany w urzędzie pracy i samodzielnie poszukuje nowego zatrudnienia, lecz jego starania nie przynoszą efektów. Zgłosił się do doradcy zawodowego po pomoc.

Sposób postępowania doradcy / coacha

Doradca, rozpoczynając pracę z Hubertem, zauważył, że klient co prawda wykazuje chęć zmiany swojej sytuacji zawodowej, ale nie wierzy w sens dalszych działań. Skupia się na niepowodzeniach, które spotkały go podczas samodzielnego poszukiwania zatrudnienia, mówi o trudnościach i zaczyna wątpić w swoje możliwości. Nie ma jasno sprecyzowanego celu zawodowego, uogólnia obszary poszukiwań w zakresie branży i miejsca pracy. Hubert chciałby się usamodzielniczyć, dlatego zależy mu głównie na osiągnięciu wysokich zarobków. Stwierdzenie „wysokie zarobki” jest na takim poziomie ogólności, które powoduje, że nie można zdefiniować go jako cel. Inicjując proces, doradca wyjaśnił zasady współpracy i wspólnie z klientem zostały określone oczekiwania oraz warunki prowadzonych spotkań. Rozpoczął od nawiązania pozytywnej relacji z klientem poprzez stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i poufności. Zgodnie z podejściem coachingowym doradca kolejno podejmował takie działania, które umożliwiły klientowi uzyskanie innej optyki. A zatem: przy pomocy metody wywiadu zostały zdiagnozowane uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne oraz otoczenie ekonomiczne i społeczne klienta. Hubert zaczął spotykać się z doradcą systematycznie. Podczas rozmów doradca, zadając pytania i wykorzystując inne specjalistyczne narzędzia, np. testy, skoncentrował się przede wszystkim na zasobach klienta (predyspozycjach i preferencjach zawodowych, doświadczeniu, wiedzy nieuświadomionej, osobowości, temperamencie, hierarchii wartości) i w efekcie kolejnych spotkań Hubert stworzył bilans własnych kompetencji zawodowych, który uświadomił mu, jak wiele ma do zaoferowania przyszłemu pracodawcy. Diagnoza zasobów była też podstawą do określenia potrzeb klienta w kontekście preferowanej i oczekiwanej pracy. W obszarze zainteresowań Huberta znalazła się praca związana z informatyką, a w szczególności z grafiką komputerową. Analizując bilans, klient podjął decyzję o kontynuacji poszukiwania pracy zgodnej z wyuczonym zawodem i posiadanymi doświadczeniami. Z uwagi na jego wysokie oczekiwania finansowe chciałby pogłębić swoją wiedzę z zakresu specjalistycznych programów graficznych, a także rozwinąć swoje umiejętności „miękkie”, tj. umiejętność komunikacji interpersonalnej, autoprezentacji, nawiązywania relacji, radzenia sobie ze stresem i planowania działań w procesie poszukiwania zatrudnienia. Efektem pracy doradcy / coacha i klienta na tym etapie było przygotowanie **Indywidualnego Planu Rozwoju i Działania**. Stanowił on konkretne wytyczne do realizacji wyznaczonego przez Huberta głównego celu oraz celów szczegółowych. Plan Rozwoju i Działania wyrażony został w formie pisemnej deklaracji klienta, zawierał cele i alterna-

tywy zawodowe oraz działania, jakie będą podejmowane dla osiągnięcia celów wraz z terminami ich realizacji. Zarówno doradcy, jak i Hubertowi posłużył on do obserwacji rezultatów jego pracy, wymiernych efektów i ciągłego wpływania na doskonalenie jakości procesu doradczego. Podczas sesji doradczych prowadzący stale dążył do wzmacniania motywacji poprzez przekazywanie informacji zwrotnych, jak i ich odbiór przez klienta. Ta część procesu była niezwykle istotna, akcentowała mocne strony i plusy wykonywanych zadań, a zadawane pytania dążyły do niwelowania deficytów, usprawniania działań i rozwoju co w konsekwencji wpływało na zwiększenie efektywności pracy Huberta nad własnym rozwojem. Hubert został również zaproszony przez doradcę do udziału w warsztatach grupowych, które w kontaktach z innymi uczestnikami zajęć dały wyraźnie obserwowalną zmianę w zakresie komunikacji i postaw. Hubert pokonał barierę związaną z nawiązywaniem relacji interpersonalnych, bardziej otwarcie werbalizował swoje sukcesy, zredukował poziom stresu wcześniej towarzyszący mu podczas rozmów kwalifikacyjnych.

Doradca / coach kontynuował pracę z klientem nawet po podjęciu zatrudnienia, ponieważ Hubert poprosił o wsparcie. Miał wątpliwości związane z utrzymaniem się na rynku pracy. Doradca / coach na tym etapie udzielił wsparcia klientowi w dwóch obszarach: procesie adaptacji w nowym środowisku – budowania własnej pozycji w strukturze organizacyjnej nowej firmy, oraz wzmocnienia i przygotowania do samodzielnego funkcjonowania.

Coaching grupowy

Uzupełnieniem doradztwa indywidualnego jest proces grupowy. Jego podstawą jest potencjał tkwiący w całej grupie. Wśród największych korzyści wynikających z grupowej formy zajęć wskazać należy: możliwość wymiany doświadczeń, wspólne generowanie pomysłów, rozwój umiejętności współpracy, budowania zespołów itp. Warsztaty grupowe dążą do zmiany postaw i zachowań uczestników, osiągania zwerbalizowanych w procesie indywidualnym celów. Są także metodą służącą zwiększeniu motywacji oraz inspirującą do działania. Porada grupowa z elementami coachingu jest stosowana w pracy z osobami o podobnych oczekiwaniach. Mogą to być osoby, których sytuacja na rynku pracy jest szczególna, tj. młode matki po urloпах wychowawczych, osoby w wieku 50+ zagrożone wykluczeniem, ale też młodzi bez doświadczenia zawodowego. Potrzebują oni pogłębionego wsparcia do zmiany swojej sytuacji zawodowej i osiągania celów zawodowych. Zatem tematyka warsztatów najczę-

ściej dotyczy: wzrostu poziomu motywacji do zmiany, poszukiwania alternatywnych rozwiązań w kreowaniu własnej kariery, doskonalenia umiejętności zarządzania własnymi zasobami, poprawy umiejętności komunikacji i nawiązywania relacji, kreatywności i innowacyjności w odkrywaniu nowych rozwiązań, umiejętności podejmowania decyzji, planowania itd. W zależności od tematyki zajęć grupowych stosuje się różne techniki poszukiwania rozwiązań przez grupę, np. burza mózgów, obserwacja, informacja zwrotna, poszukiwanie odmiennych rozwiązań metodami twórczego myślenia, studia przypadków, odgrywanie ról, praca z kamerą. Najskuteczniejsze są ćwiczenia bezpośrednio angażujące uczestników, wymagające ich interaktywnego udziału. Dynamiczny proces grupowy sprzyja przyswajaniu nowych umiejętności, które uczestnicy nabywają od siebie nawzajem. Stosowanie elementów coachingu indywidualnego i grupowego zmierza do zmiany zachowania, a tym samym zmiany postaw osób coachowanych i osiągnięcia przez nich konkretnych celów zawodowych. Coaching jest skuteczny wówczas, gdy nowe zachowanie kojarzy się z czymś przyjemnym, równocześnie jednak wymaga dyscypliny i regularności aż do momentu wyrobienia nowego nawyku.

Zakończenie

Rozwój jest warunkiem zmiany, a metoda coachingu jest nowym sposobem, który można z powodzeniem zastosować we współczesnym doradztwie zawodowym. Dzisiejszy rynek pracy podlega ciągłym zmianom, zatem i poradnictwo zawodowe winno być lepiej zorganizowane. Stale wzrasta znaczenie całościowego rozwoju, ponieważ pojawiają się coraz nowsze oczekiwania rynku pracy. Specjaliści zajmujący się rozwojem zawodowym i osobistym koncentrują się na ulepszeniu metod pracy z jego uczestnikami. Metody, narzędzia, rozwiązania stosowane w doradztwie zawodowym są na bieżąco dostosowywane do subiektywnych potrzeb klientów. Współczesne doradztwo zawodowe akcentuje przede wszystkim indywidualne podejście do każdego klienta. Tradycyjne doradztwo wspierało głównie osoby mające deficyty kwalifikacji, umiejętności praktycznych i społecznych. Dziś coraz częściej klientem doradcy zawodowego jest osoba dobrze wykształcona, posiadająca doświadczenie zawodowe, kompetencje, a tym samym bardziej wymagająca, formułująca konkretne oczekiwania. Standardowy proces doradczy nie zawsze spełni oczekiwania takich klientów. Profesjonalny doradca zawodowy w tej sytuacji wykorzystuje bardziej pogłębione metody oddziaływania, stosując m.in. opisaną me-

toologię z perspektywy coachingu kariery. Doradztwo zawodowe i coaching mają często te same zadania, jednak nie ma potrzeby, aby je utożsamiać. Coraz częściej doradcy zawodowi w swojej pracy odrzucają dyrektywny styl doradztwa, a przyjmują styl nastawiony na proces, bliskie relacje, pogłębione analizy. Zarówno w coachingu, jak i doradztwie zawodowym używa się wielu metod, technik i narzędzi podobnych, a niejednokrotnie tych samych. Doświadczenia praktyków w dziedzinie doradztwa zawodowego wykorzystujących elementy coachingu w procesie doradczym wskazują na bardzo korzystne efekty pracy. Przede wszystkim optymalizują pracę z klientem. Tak realizowane doradztwo przyczynia się do zmiany postaw klientów, które przejawiają się w samodzielnym podejmowaniu decyzji, formułowaniu realnych celów, świadomym wykorzystaniu własnych zasobów. Twardym efektem przeprowadzonego w przedstawiony sposób procesu jest aktywność na rynku pracy.

BIBLIOGRAFIA:

- Bennewicz M., *Coaching czyli przebudzacz neuronów*, Warszawa 2009.
- Clutterbuck D., *Coaching zespołowy*, Poznań 2009.
- Czochara M., *Dobre praktyki pod względem zastosowania innowacyjnych metod pracy z osobami bezdomnymi*, w: *Raport z fazy diagnozy. Kondycja i dobre praktyki pomocy ludziom bezdomnym w sześciu obszarach: streetworking, praca socjalna, mieszkalnictwo i pomoc doraźna, partnerstwa lokalne, zdrowie, zatrudnienie i edukacja*, red. R. Stenka, Gdańsk 2011 Ertelt B.J.,
- Herr E., Cramer S., *Planowanie kariery zawodowej*, Warszawa 2001.
- Kargulowa A., *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa 2009.
- Kreyenberg J., *Coaching czyli wspieranie rozwoju pracowników*, Warszawa 2010.
- Lamb R., *Poradnictwo zawodowe w zarysie*, Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego, Warszawa 1999.
- Marciniak Ł.T., *Pojęcie i odmiany coachingu. Coaching – teoria, praktyka, studia przypadków*, Kraków 2009
- McLeod A., *Mistrz coachingu*, Gliwice 2008.
- Nowe trendy w poradnictwie zawodowym*, Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego, Warszawa 2002.
- Passmor J., *Coaching doskonały*, Warszawa 2012.
- Rogers J., *Coaching*, Gdańsk 2010.
- Sarzyńska E., *Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych*, Lublin 2009.
- Thorpe S., Clifford J., *Podręcznik coachingu*, Poznań 2007.
- Zaleski Z., *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa 1991.
- Zubrzycka-Nowak M., Rybczyńska K., Monostori S., *Czym nie jest coaching*, Sopot 2010.

STRESZCZENIE

Tekst stanowi ukazanie możliwości wykorzystania elementów coachingu w doradztwie zawodowym. Wskazuje na kontekst współczesnych wymagań rynku pracy i potrzebę stałego doskonalenia i utrwalania zmiany postaw społecznych oraz rozwoju zawodowego i osobistego osób szukających zatrudnienia.

SŁOWA KLUCZOWE: coaching, doradztwo zawodowe.

SUMMARY

The text is to show the possibilities of using elements of coaching in career counseling is indicated by the context of today's labor market requirements and the need for continuous improvement and consolidation of changes in social attitudes and professional and personal development of people seeking employment.

KEY WORDS: coaching, career advice.

PRZEMYSŁAWA NOWAK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: przemyslawa.nowak@mup.kielce.pl

EDYTA HINCZA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: edyta.hincza@mup.kielce.pl

Data przysłania do redakcji: 4.07.2014

Data recenzji: 17.10.2014

Data akceptacji do publikacji: 18.10.2014

Disturbed relations with adults as a key factor in socially harmful behaviours. On the basis of current criminals' experiences

Zaburzone relacje z dorosłymi jako kluczowy czynnik społecznie szkodliwych zachowań. Na podstawie doświadczeń przestępców

Introduction

Families and their relations within are in the focus of attention for both theoretical and empirical pedagogical sciences. In fact, family research tackles all stages of its functioning as the relations between parents and their offspring are scientifically inspiring from as early as the infancy period, through adolescence, and establishing independence. Families and their interrelations are also within the scope of interest of resocialisation and diagnosis of social maladjustment, explored from various angles in this regard. The childhood period is taken into consideration upon auto-anamnestic interviews, which allow to reconstruct experiences and origins of pathogenesis. Correspondingly, families do not lose their importance with regards to diagnosis and forecast designed for the adult prisoners. Legal and organisational aspects of maintaining contact with the family of the prisoners, adjusting the system of visits and correspondence to the conditions of serving the punishment also seem to be crucial, as for instance, the significance of maintaining contact with the family is reflected in the international legislation that stresses the paramount importance of the prisoners' contact with their relatives.

Taking it all into consideration, research projects tackling childhood of nowadays criminal offenders appear still relevant especially due to the fact that preserving the time perspective, the auto-anamnestic research enable distinction between the process of pathogenesis and criminogenesis. These two phenomena refer to two separate issues, as pathogenesis commonly constitutes a primary process, whereas criminogenesis

concerns criminal career specifically¹. Reconstruction of the child – parents relations (in some cases parents can be replaced by the caretakers) carried out during the analysis of the auto-anamnestic interviews are proportionately essential. Nonetheless, the main objective of such research is to compare experiences of two group of offenders, differing in age and at the same time – period of socialisation. It is not only about characteristic of the experiences, but predominantly comparing the experiences of family relations, gained within different social circumstances that existed in 1970s and 1990s.

Parents – children relations in a perspective of risk of maladjustment

The child's relations with adults as well as processes of socialisation are subject to analysis from the perspective of anthropology, psychology, pedagogy and criminology, searching for correlations between the quality of such relations and the style of social functioning. Macrosocial scale provides with interesting approach of socialisation concept, which – according to Robert Trives – constitutes a foundation for further social control of the behaviour. Subsequently, human's morality consolidates a superstructure that emerges over the genetically programmed, egoistic human nature². The path to the establishment of the morality leads through relations with other people as it allows to set up the sense of reciprocated altruism, i.e. the tendency to act for others' sake, counting on their reciprocity. E.O. Wilson suggested that the ability to cooperate is nothing but an evolutionally determined tendency, as evolution have eliminated these species that have been incapable to cooperate³. Moreover, from the socio-biological perspective, according to G. Mead, a human mind possesses a "social self", i.e. the ability to look at own self and others through the eyes of a human being⁴.

Studies concerning personal reflection ability, and in consequence empathy, are in the focus of attention of research tackling human's tendency to criminal

¹ L. Tyszkiewicz, *Kryminogeneza i sposoby jej badania*, "Archiwum Kryminalistyki" 2008, Vol. 29–30, pp. 218–220.

² R. Trivers, *The Evolution of Reciprocal Altruism*, "Quarterly Review of Biology" 1971, vol. 46.

³ E.O. Wilson, *Consilience. The Unity of Knowledge*, New York 1999, p. 275.

⁴ G.H. Mead, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa 1975.

behaviour. Both the theory and research prove that the disability to experience higher feelings, including empathy, is an essential feature specifying those who manifest brutal or extremely egoistic conduct. With this regard, D. Goleman interestingly implied that empathy allows to overcome abusing activities as "it is the main factor curbing cruelty (...) suppressing our natural tendency of becoming compassionate towards others, allows to treat the other person as »it«", hence offenders without such trait "...are indifferent to others' suffering". Restraining our inborn tendency to compassion releases nothing but a cruelty"⁵. This issue is perceived alike by David M. Buss, who referred to the antagonistic human's tendencies originating from evolution, competing with each other: "...in the course of evolution our species became equipped with adaptations favouring the murder, nonetheless, in our minds there are also adaptations motivating to cooperate, being altruistic, solving problems peacefully, being friendly, establishing allies and scarifying for others"⁶.

Anthropological discourse concerns narrower scope of pedagogical and psychological research into child's relations with adults and the social context of socialisation. Comparing to anthropological research, their range is rather microsocal, concerning individuals or groups of families. Nonetheless, academic achievements in this regard are equivalently significant. Criminal psychology and resocialisation pedagogy often focus on the environment of socialisation. For instance, the issue of unfavourable child-parents relations and lack of such bonds played significant part as a source of social maladjustment already in the concepts of Czesław Czapow and Stanisław Jedlewski. Nowadays, auto-anamnestic diagnosis of the childhood period pays great attention to the quality of child-parents relation as disadvantageous experiences become a source of further deviation. Polish and foreign research acknowledges auto-anamnestic approach in a similar context of the genesis of demoralised behaviour, reflected in the analyses of the socio-economic status and aborted family bonds⁷. Furthermore, research of Ogaga Ayemo Obaro from Nigeria tackle low material status, having many children and modeling children's behaviour by parental anti-social behaviour⁸. Empirical studies confirming

⁵ D. Goleman, *Inteligencja społeczna*, Poznań 2007, p. 145.

⁶ D.M. Buss, *Morderca za ścianą*, Gdańsk 2007, pp. 283–284.

⁷ T. Sakowicz, *Wybrane aspekty środowiska rodzinnego w percepcji i ocenie osób osadzonych w polskich zakładach karnych*, Kraków 2009.

⁸ O.A. Obaro, *Risk Factors in Childhood Anti-social Behavior and Adulthood Criminal Career*, "American International Journal of Social Science" 2013, vol. 2/6, p. 49–50.

strong modeling influence of parents towards their children are also of key importance⁹.

Research on the issue of child-adults relations or the parenting styles have been continued, what proves its importance. Hanna Olechnowicz's works present interesting approach to the early childhood, as according to this author, early child-parents relation, i.e. multi-sensual contact and closeness, constitute a fundamental ground for establishment of interpersonal communication channels. Closeness experienced in the infancy period set up a basis for social mechanisms of behavioural control by enhancing development of skills to co-react with people and establish stable emotional system, providing opportunity to control aggression¹⁰. Appropriate relations with parents in the early childhood were considered by Hanna Olechnowicz as key factors of correct personal and social growth, including continuity of interpersonal contact with those a child is linked to, ability of the surrounding to introduce children to culture and aesthetic attitudes, understanding child's aggression and its appropriate canalisation (not suppression)¹¹.

Socialisation in socially disadvantageous conditions indeed generates tendencies to socially harmful acts. It is explicitly expressed by Jan M. Stanik, who claims that "... as a result of childhood experiences (of an offender – A.U.) individuals manifest given cognitive patterns for criminogenic lifestyle and thinking. These, in turn, refer to personality mechanisms that motivate to commit a crime, hence are not determined by situational variables"¹².

Despite differences in classification of the criminogenic acts and ways of acquiring criminal experiences, Jan M. Stanik indicated disturbances in childhood relations of the offenders with their parents. The unfavourable conditions of the childhood were present both within the group of prisoners referred to as criminogenic-aggressive and those rebellious and suspicious. The first ones were subject to corporal punishment by the parents, whereas the latter experienced extremely difficult up-bringing conditions and significant deprivation of fundamental developmental needs, with parents applying inconsequent corpo-

⁹ T. Sakowicz, *Dysfunkcjonalność rodziny a resocjalizacja*, Kraków 2006, s. 89.

¹⁰ H. Olechnowicz, *Wczesne zapobieganie agresywności i przestępczości młodocianych*, "Biuletyn Polskiego Towarzystwa Kryminologicznego im. prof. Stanisława Batawii" 1998, nr 3, pp. 9–10.

¹¹ *Ibidem*, p. 10.

¹² J.M. Stanik, *Rodzaje popełnianych przestępstw a różnice osobowościowe ich sprawców*, "Archiwum Kryminologii" 2007/8, vol. 29–30, p. 202.

ral punishment. As a result of such experiences, they would join antagonistic peer groups as teenagers, becoming familiar with criminogenic behaviour pattern in such circles¹³. Similar conclusions were drawn by Maria Jordan on the basis of her research embracing 259 boys and girls aged 16 to 17, subject to behavioural deviation. The research proved that their childhood experiences with parents were predominantly calamitous – as much as 70% of the families were at variance, with the upbringing atmosphere stigmatised by aggression, violence and quarrelling. On the other hand, as little as 17% of the researched experienced appropriate and positive relations within their families¹⁴.

Analysing the results of Keneth H. Rubin, Kim B. Burgess, Kathleen M. Dwyer and Paula D. Hastings research among 2- and 4-year-old children, Bronisław Urban recalled that the children's tendency to aggressive behaviour does not solely result from inborn traits. The research confirmed R. Hinde's thesis from 1970s, that the tendency to externalising behaviour (such as aggression) is a consequence of an individual child's features and interactions between parents and their child¹⁵.

The results of American research tackling the style of internal control of behaviour proved that the quality of social interactions is of paramount importance in shaping functioning style. However, the relations that are crucial origin from early childhood, as "...due to their biological and psychological importance they occur deterministic as far as gradual results of the process of interactions are concerned"¹⁶. Likewise, Magdalena Rode highlighted the tight link between parental as well as peer influences and the consolidation of criminogenic way of thinking. On the basis of statistical analysis, she concluded that the cognitive representation of the individuals' life reality is encoded in patterns and structures of cognition. Such representation occurs in the process of socialisation, with accompanied child's orientation towards parents and the peers¹⁷.

¹³ *Ibidem*, p. 202

¹⁴ M. Jordan, *Stan opieki i kontroli wychowawczej w rodzinach młodzieży zagrożonej i niedostosowanej społecznie*, in: *Dewiacyjne aspekty współczesnego świata. Przejawy – zapobieganie – terapia*, ed. M. Prokosz, Toruń 2004, pp. 124–125.

¹⁵ R. Hinde, On describing relationships, "*Journal of Child Psychology and Psychiatry*" 1976, vol. 17.

¹⁶ B. Urban, *Geneza i różnicowanie się zaburzeń w zachowaniu* in: *Dewiacyjne aspekty współczesnego świata. Przejawy – zapobieganie – terapia*, ed. M. Prokosz, Toruń 2004, p. 21.

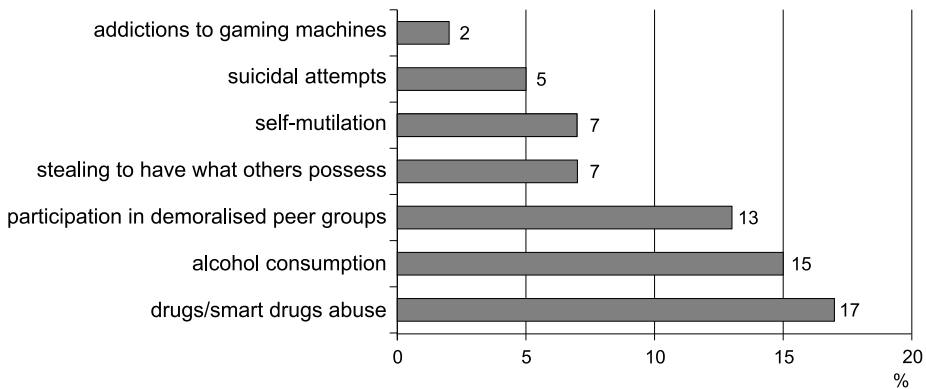
¹⁷ M. Rode, *Styl myślenia przestępczego. Podstawy teoretyczne i diagnostyczne*, Warszawa 2013, p. 191.

Child-parents relation, as well as social context of socialisation, indicate problems of pedagogical theory and practice, nonetheless, the above review of the approaches is selective as it was determined by the pedagogical nature of own research concerning childhood of nowadays criminal offenders. Even so, despite fragmentary review of the approaches, it may be concluded that the research on childhood relations remain relevant and are not only of diagnostic, but also prognostic importance. The issues of early experiences refer to the consolidated patterns of thinking, decision making and activities that may become subject to correctional influences. Notwithstanding, the analysed own research do not tackle the issue of resocialisation and projecting penitentiary influences, as its main objective is rather to indicate the areas of common childhood experiences of the nowadays recidivist criminals.

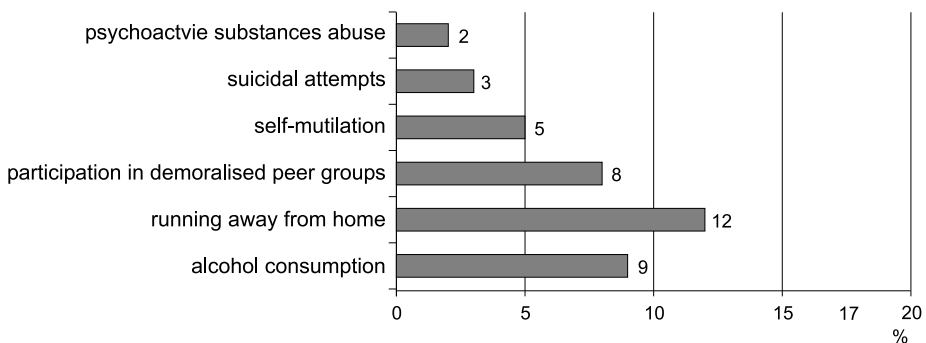
Methodological premises of the research

The source material gathered during the research consisted of direct, auto-anamnestic interviews carried out with the prisoners serving the sentence of deprivation of liberty. The field research, including collecting and selecting data from interviews were conducted between September and December 2013. The research was funded by the Faculty of Historical and Pedagogical Sciences of the University of Wrocław. The research group embraced penitentiary recidivists, i.e. offenders repeatedly penalised and located in penal institutions. Selection of such group was determined by their criminogenic lifestyle, as being subject to repeated punishment imply they have no opportunity nor will to terminate the criminogenic life path. The crime and punishment are part of their biographies, and, taking into consideration repeated sentences, their stay in penal institutions dominates in their life stories.

Notwithstanding, the subject of the interest is not only the current situation of these prisoners, but also the reconstruction of their relations with adults in the course of their socialisation in families. Hence the significance of the socialisation process that took place in given social and environmental conditions. For this purpose, 150 recidivists currently serving deprivation of liberty in prisons were in the focus of research attention. Initially characterising the events in the course of socialisation it is worth to draw attention to the symptoms of parental, harmful behaviours (Graph. 1, 2), what provides a point of departure for an in-depth reconstruction of the experience within relations with adults.



Graph 1. Catalogue of harmful behaviour occurring during socialisation period of recidivists aged 22 to 30



Graph 2. Catalogue of harmful behaviour occurring during socialisation period of recidivists aged 40 to 50

Moreover, the qualitative nature of the reconstructive research implied comparison analysis of the cases (not single variables), therefore two samples were selected from this group, concentrating on in-depth analysis of the respondents' childhood relations. The first sample included 25 persons aged 21 to 30 (according to the Penal Executive Code, a penitentiary recidivist is a term defining an adult, i.e. someone over 21 year of age), whereas the other sample included 15 persons aged 40 to 50. Uneven number of respondents in each group predominantly results from the quality of the gathered source material. In the qualitative analysis of a case it is necessary to gather more elaborate statements, however the respondents did not always provide such in-depth descriptions during the interviews. Nonetheless, while reconstructing experiences

(not comparing the variables), uneven selection of the sample does not limit the research as such project focuses on the search for common areas of experiences, not on the analysis of the frequency of occurrence of such experiences.

The age criteria of the respondents play significant part as it located them within different periods and social conditions. The young age group respondents experienced their childhood and socialisation in the 1990s, whereas the older ones in 1970s.

The attempt to confront these periods is essential, as stressed by Tadeusz Sakowicz, who claimed that there is a link between economic growth and the quality of the functioning of a given society¹⁸. Perhaps, within framework of initial hypotheses it can be assumed that the symptoms of parental negative behaviour towards children differ in terms of quality in these time perspectives. However, such hypothesis should be taken into careful consideration, as economic growth itself does not explicitly correspond to the level of moral functioning of the citizens¹⁹.

It has been assumed that different social and economic conditions as well as distinctive lifestyle could constitute divergent atmosphere of socialisation, hence the relations with adults could also differ. Therefore, the objective of the research was on one hand to reconstruct children's relations with parents (although the resocialisation pedagogy and psychology literature prove their course is usually troublesome indeed), and on the other – to reconstruct and compare the quality of such relations between these two groups of respondents.

Issues described within these reflections are the result of accomplishment of field research in qualitative mode. The gathered source material turned was abundant as the documentation concerning given persons contained reports from various interviews carried out at different stages of serving the sentence of deprivation of liberty. Chronological categorisation of the contents as well as the reconstruction of the course of life, in particular concerning the process of socialisation and the youth, confirmed that the methodology of biographical research provided the most optimal theoretical perspective. Nonetheless, it is worth to stress the importance of the two perspectives of this method accomplishment. On one hand the explored biographies provided a source of subjective experiences, but on the other accomplished more overall goals, aiming at

¹⁸ T. Sakowicz, *Dysfunkcjonalność rodziny*, p. 100.

¹⁹ *Ibidem*.

application of biographical experiences as a source of information on social and cultural conditions of these persons' lives²⁰. Such methodological convention encouraged to work out a methodical strategy concerning the analysis of the source material, as the technique of data organisation facilitated the search for common areas of experiences in order to classify the recognised experiences most generally. The mode of setting up categories of experiences is a legitimate approach in qualitative research²¹ and manifests many practical values. Therefore, such methodical approach corresponds to the objective of the conducted research, as on theoretical level the goal was to reconstruct the experiences and the atmosphere of socialisation of nowadays recidivists, whereas the practical level implied the necessity to categorise biographical experiences in order to compare the quality of relations with adults of those socialised in socially and culturally different circumstances. Diversity of these conditions was accented in the distant perspective of the socialisation of the younger and the older persons.

The research problems, determining the direction of the empirical analysis correspond to the research objectives. They, in turn, were formulated as the following questions, i.e. 1. what is the picture of the relations with adults during the childhood of nowadays criminal recidivists, 2. do, and if so – to what extent, the qualities of relations with parents alter in different age groups.

Analysis of the research results

The reconstruction of relations with parents during childhood undeniably confirm already published theses, that the childhood of the criminals-to-be, particular recidivists, was difficult and turbulent at large. On average, they come from pathological families, having experienced psychical and psychological abuse, being neglected or abandoned by their parents. Such theses have been confirmed by the research results (Table 1), still it is worth to remember that such negative experiences occurred within both of the researched groups.

²⁰ D. Urbaniak-Zajac, *Biograficzne perspektywy badacza*, in: *Uczenie się z (własnej) biografii*, eds. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011, pp. 20–21.

²¹ E. Dubas, *Jak opracowywać materiał narracyjno-biograficzny? (Propozycja)*, in: *Uczenie się z (własnej) biografii*, eds. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011, pp. 245–246.

Table 1. Manifestations of pathologies in families of origin in childhood experiences of the research respondents (young- and old-age group)

Specificity of parent's conduct	Younger generation account (N = 25)	Older generation account (N = 15)
Parents alcoholism	16	8
Parental violence towards own children	14	5
Lack of parental interest in their children's life	18	9
Unfulfilled children's basic needs, negligence	14	7
Promiscuity, often change of partners	3	1
Parental criminal liability	15	7
Permanent contact with depraved criminal groups	19	11

Source: own study.

Similarity of these negative experiences in both researched groups is striking. Polish society of the 1970s and 1990s evolved on the basis of social and economic changes, however the specificity of the analysed families is coincident, as living conditions and significance of the deviation factors (such as parents' addiction, violence in the family or indifference) were not subject to alteration. It also provides an evidence confirming that the general picture of a society always includes pathogenetic environments that, despite changes in the circumstances and lifestyles, do not transform as dynamically as the surrounding. Such thesis is additionally recognised by elaborate analysis of the literature concerning research on the risk factors, predisposing to adoption of such criminogenic lifestyle. Analysis of the reconstruction of socialisation experiences of recidivists were carried out as early as in the 1960s and 1970s. Study works of Stefan Batawia, Adam Strzembosz, Anna Firkowska-Monkiewicz²² or Helena Kołakowska-Przełomiec²³ proved that the group of recidivists embraces those

²² A. Firkowska-Mankiewicz, *Czynniki biopsychiczne w przestępczości nieletnich*, Warszawa 1972, p. 168

²³ H. Kołakowska-Przełomiec, *Przestępczość i nieprzystosowanie społeczne nieletnich w genzie przestępczości dorosłych*, Warszawa 1977, p. 220

who were not properly taken care of in their childhood or experienced significant deprivation of basic needs, whereas their parents would be often addicted to alcohol, with prison experiences from the past. Future, grown-up criminals quickly began their experiments with alcohol, consequently being dropped out of schools. Comparing research results from 1960s and 1970s with the gathered source material it can be concluded that the circumstances of inappropriate socialisation have not significantly changed. Contemporary researches of Maria Jordan indicate similar manifestations of conduct within families of teenagers subject to social maladjustment. The families of the researched youth (N = 259), were most frequently and regularly subject to alcoholism, lack of control and care taken of the child, violence towards the spouse and children, criminogenic lifestyle, poverty, chronic unemployment, work overload, having been penalised and last but not least – negative influence of the external environment²⁴.

The researched groups can be divided into subgroups on the basis of different relations with adults and other experiences gained during the period of socialisation. Grouping cases in social research is generally a difficult task as experiences coming from given environments are incoherent, involving different persons and concerning different circles of social influences. Therefore, while searching for common experiences, subjective interpretation of the respondents tackling their childhood experiences is indispensable, as they are the ones who indicate what events and relations were subjectively crucial. Such interpretation occurs when given persons try to depict relations from their childhood with current, recidivist life situation. Relations with adults and patterns of behaviour that emerge within remain correlated with the first symptoms of demoralised acts. Moreover, the respondents revealed personal approach towards failures of the socialisation that subsequently led to their deviation. Empirical analysis of such relations with adults that were subjectively important is therefore grounded in personal thoughts, whereas its disclosure is advantageous for such qualitative research.

First of the distinguished group referred to those, whose parents / caretakers expressed extremely aggressive attitudes, virtually harassing the children. With this regard it did not always concern both parents, as in most cases men would be the aggressors (fathers or stepfathers), intimidating the entire family. Such aggression was direct, i.e. “during the carousal the stepfather would often not let

²⁴ M. Jordan, *Stan opieki*, p. 127.

me get inside the house”, or indirect, “my mother also had to do the same what the father did and wanted, (...) as he was the breadwinner”. The experiences of violence recalled in the statements referred to the description of a house discipline, ranging from harsh rigour to ongoing harassment. For instance, as a child, one of the respondents went to the family diagnostic and consultancy centre to ask for being placed in an orphanage, since as he recalled “as a child I was scared to come back home”. This case also considered parents’ addiction to alcohol, on which they spend all their money, simultaneously bullying and harassing own children. In other case, father’s hostility was solely directed at his son, as “my sister was talented and met their expectations”.

Almost corresponding experiences were shared by the older group, as in their families, with violence and all forms of child’s negligence, the reconstructive description of the condition of socialisation were very much alike. It is, for instance, reflected in a recalled situation when the mother was bringing up her child alone, but did not manifest aggressive behaviour towards own offspring. Her son was forced to provide for the family (including the mother’s cohabitee) at the age of 15 and claims it was the reason disturbing his school graduation. He reached for alcohol, soon becoming addicted to it. This group embraced coherent experiences from pathological families, where children were witnesses to carousal and fights, parents using violence and with sibling having served, or serving punishment of deprivation of liberty.

In both groups the respondents described their father’s or stepfather’s behaviour, with their mother’s actions in the background of the course of the family life. Such perspective of recollection results from the fact of researching adult men, nonetheless, it is worth to pay attention to the significant difference in the descriptions revealed in the older age group. Namely, their childhood accounts involved other persons manifesting physical or even sexual violence. In 5 cases it concerned elderly brother that mentally and physically bullied the younger sibling, whereas in 3 cases the brother would sexually harass own sibling. Parents would not react to such actions, neither protect younger children, manifesting helplessness towards the perpetrator. Cases of sexual assault by older children from orphanage were also reported. In each of these cases the sexually abused children were escaping from home and committed self-mutilation. It must be remembered that such experiences of sexual assault are considered as shameful in prison circumstances, hence describing them requires significant distance. Perhaps the age and life experiences motivated the older ones to recount these facts, whereas the younger ones were still unready to confront it. It is a crucial matter as it may imply a false conviction that sexual criminogenic behaviour to-

wards children does not take place contemporarily, what is nothing but a false impression. Nonetheless, none of the young respondents mentioned it.

It is worth to emphasise that as far as being victim of sexual assault is concerned, the researched respondents served their sentence for sexual crimes (e.g. rapes) committed in their adult life. Searching for links between childhood experiences and further criminal career is not within the scope of these reflections, but it is worth to undertake such type of pedagogical research into socialisation experiences and the manner of criminogenic activity, especially taking into consideration that the offenders of such crimes declared that the sexual violence allowed them to feel someone stronger, i.e. an aggressor, not a victim.

Second group consisted of those who were abandoned by the parents or one of them. In this regard the reconstructed experiences are of dual character. On one hand the children's biographies are stigmatised by a traumatic experience of being left by the parent. The father was the person most frequently leaving families (22 cases), with 5 cases of mothers abandoning their children and spouse. Repercussions of such situations were two-directed as the abandoned mother tried to get involved in work and providing for the family so effortful that it moved children onto the margin of her interest and attention. In 4 cases relations with the mother were positive, but with insignificant contact, e.g. "my mother worked a lot for us, so we could have better life, but the money was hardly enough for the bills and food (...) there were no rules, I did what I wanted to". In the recalled cases relations with adults, i.e. the mother, grandparents or sibling, were referred to as positive. Mothers were often supported by the grandparents in upbringing, but after the father's departure material situation of a family was difficult, hence encouraged the young to steal, which was often the point of departure for the behavioural pathogenesis. Second direction was determined by the mothers' position, as being left by the partner, they would often fall into addiction, changing partners and consequently becoming indifferent to the problems of own children. At the same time noteworthy tendency of children to self-mutilation and alcohol abuse emerged, as according to the respondent it was their way to deal with being left by the parent in their childhood. "When the father moved out (the son was 6) I wanted to hang myself, but I didn't eventually", "I drank a lot of alcohol (including alcohol poisoning, A.U.)". In other case, when a 9-year-old boy was left by his father, the child would frequently commit acts of self-mutilation, reaching for drugs and alcohol as a child, consequently falling into addiction to drugs as early as a teenager.

Quite different, but equally difficult experiences resulted from situations when the father passed away. Although the experiences of relations with a par-

ent had been positive, father's premature death transformed the child's life entirely. Still, it does not imply being abandoned, as before the parents' death such group of children had not manifested any symptoms of problematic or harmful behaviour whatsoever. Therefore, such situation indicates the necessity to distinguish a new subgroup of different experiences.

The third group referred to those, whose parents / caretakers did not become involved and engaged in the process of socialisation or upbringing, being indifferent to their needs, e.g. "they did not work (...) did not care for us, children" (30). On one hand it was caused by the parents' alcohol addiction, however, the sibling was additionally involved in criminal activity. The greed for profits was the most frequent motive for demoralised conduct, as it meant possessing that, what others had. In the older age respondents group poverty of the family resulted from the lack of will to undertake work and was generally related to alcohol addiction. The described family situation was of dual nature, i.e. there was poverty, or quite the contrary – material situation was sufficient. Such perspective of the reconstruction of the family of origin results mainly from the specificity of the social background of the researched. They come from Upper Silesia, so during their childhood their parents were working (e.g. coal miner fathers) and could provide good standards of living for the families. Moreover, the average living standards in the 1970s were accessible for the teenagers in such environment. Therefore, in case of the older persons the description of the living conditions was not perceived as critical as in the case of a younger age group. The younger ones stressed poverty or parents' attempts to fulfil their needs, however according to the respondents their incomes were insufficient in order to meet all their wants. Hence, they would often steal during their childhood to have what others possessed, whereas in case of the older persons, their crimes were accompanied by aggressive behaviour under influence of alcohol or a peer group.

Among those who were abandoned as children (in case of both of the researched groups) drug and alcohol abuse emerged as early as at the age of 13 or 17 – with the daily use of smart drugs, marihuana, LSD, or 16 – "when the amphetamine appeared, I would take it even twice a day". It was additionally accompanied by dropping out of school. Recalling the descriptions of recidivists they would often commit crimes under the influence of alcohol, hence, the grown-up prisoners admitted to be still having problems with alcohol abuse. Abandoning own child was usually related to the court intervention and placing such child in a special purpose school and education centre, but could be also of informal character, as parents would often place children in the grandpar-

ents' house. Lack of control over behaviour and numerous, notorious contacts of their parents with depraved environment encouraged the young to operate in antagonistic groups. Dropping out of school took place with simultaneous engagement in peer groups activities, spending time away from home, not coming back home for night etc, e.g. "it was impossible to live in the family (28 l.), „...you know, I wasn't there anymore, I preferred (...) to spend time outdoors than in my own home".

The fourth group, quantitatively the smallest one, embraced those, who declared positive relations with the adults. It is a particular group as it naturally raises the question of the genesis of demoralised behaviour, especially that it concerned not a sporadic, experimental deviant behaviour, but those representing consolidated criminogenic lifestyle. Since their socialisation took appropriate course and relations with adults were assessed positively, why their social functioning became disturbed?

There were two subgroups of those with different experiences. One embraced persons whose life changed after the death of a parent or both of them. They found themselves all alone, as they had no contact with their grandparents hence were placed in an orphanage. The death of a parent was linked to termination of current living conditions that significantly changed (deteriorated) after such traumatic event. "My father hanged himself (...) and the problems began when I was moved to the emergency shelter for children when he died (26)". Then the respondent repeatedly committed acts of self-mutilation and suicidal attempts, getting involved in depraved peer group. The way to ease the suffering after father's death included drug and alcohol abuse. The boy's stay in special purpose school and education centre marked the period when pedagogical problems became accompanied by early penalisation for offences. The course of other children's life when mothers began to bring up the offspring alone was alike. Being overwhelmed by the duties made the mothers incapable of fulfilling upbringing tasks after the partner's death. "...When my mother worked I was alone, without any care" – in such situation the child began to spend time in a depraved environment, as he "had to count on myself". Such aspect implies significant problem of further research as many mothers bring up their offspring alone, and still, the growing up children participate in family life, providing support, not avoiding contact with own parent. However, in other cases the hypothetical incapability of emotional handling with a loss of a parent or both parents prevailed, i.e. because the mother overtook external tasks of maintaining family and the house, emotional closeness with a child and control of its behaviour dissolved. Such hypothesis is confirmed by the fact

that respondents from this group stressed that they “were left alone”, “didn’t see their mothers”, as “she didn’t often have time” or “she didn’t control what I was doing”, so “I was doing what I wanted”.

Second subgroup consisted of those, who had good contact with adults and their process of socialisation took place appropriately. Parents were caring, e.g. “they tried to apply various upbringing methods”. Parents’ engagement and lack of distinguished factors of family destruction occurred far less frequent in both of the researched groups. In the course of auto-anamnestic interviews they were generally unable to reveal personal motivation or events that could have led them towards criminogenic lifestyle. Nonetheless, two matters are worth emphasising. First of all, socially harmful acts occurred in both groups at the age of 16 or 17, not earlier. Second issue refers to the increased role of the peer environment and vision of living in want. Criminal activity of the younger persons was related to the drug dealing, additionally empowered by stealing for the profits in both groups. It is striking that the relations with the families deteriorated due to their parasitic lifestyle, or incidents of stealing in own family homes. Currently, their relations with parents differ significantly – some maintain permanent contact, whereas others have been rejected by the parents and sibling, hence they have no possibility to return home after having served the sentence.

Conclusion

Process of generalisation of these experiences provided interesting picture of the reconstructions of family relations. The reconstruction of relations with adults is limited to the group of closest relatives, i.e. the father, the mother, sibling, far more seldom grandparents. The statements of both younger and older recidivists also revealed significance of those from social surrounding, i.e. parents’ or sibling’s friends, also with prison experiences in their biographies. Such withdrawn social enclave did not allow school teachers or tutors from child care centres or probation officers to play any crucial, positive part in the children’s lives. Probation officers were involved in 12 out of 40 cases, however their interventions were described in negative categories, as they would not help, but solely supervise, hence the respondents tried to avoid them. The role of social workers emerged only in the context of the source of provision for the families, particularly those addicted to alcohol, as in such case the social support institu-

tion would provide and manage their finances (i.e. the social benefits). There were no positive experiences reported from the childhood period in relations with the representatives of social welfare services despite the fact that those children's experiences (particularly from the first and second subgroup) were notably traumatic. Perhaps it results from the fact that as children they did not comprehend the family issues, so the social services focused on contacts with adult parents, not their children. Additionally, lack of active participation of the teachers was reported. It can be, however, justified by the relatively short period of these children's attendance to school. Among 40 researched recidivists majority have basic (or even uncompleted basic) education, accomplished with several school year repetitions. The school was dropped out during their early adolescence, with absence as the cause for appointing probation officer supervision.

Analysis of the pathogenesis processes provides with similarly interesting conclusions drawn from both groups. Pathogenesis has been defined by Polish criminologist, Stefan Batawia, as a phenomena combining both personal activity and influence of environmental factors. According to this author, "aetiology of the crime and moral structure of a criminal should be always perceived (...) genetically, not statistically, with retrospection of the complexity of social conditions"²⁵. Therefore, pedagogical perspective of the childhood analysis as well as children's relations with the parents during socialisation is within the framework of research into the factors consolidating criminogenic lifestyle. Relations with adults subject to analysis are significant for the process of initiating criminal career, but also due to the fact they shaped given pattern of social functioning, as patterns and conditions of a family life exposed children to the contact with depraved environment, leaving them without appropriate care and surveillance. Analysing the course of each biography of nowadays recidivists it is striking that there was no alternative to the depraved peer environment. Therefore, way of spending their leisure time, free and unlimited in the duration and quality was far more attractive than school career marked with repeating given class or school failures. Hence, it is of paramount importance to compare the catalogue of behaviours that occurred in the childhood and early adolescence of those researched from two groups. Therefore, since the specificity of family functioning in the 1970s and 1990s appeared similar, it throws light on the issue of living conditions that might have altered the nature of manifested behaviours.

²⁵ From: L. Tyszkiewicz, *Kryminogeneza*, p. 217.

Presentation of the research results responds to the first research problem, as it provides a picture of relations with adults. On the basis of the statements analysis groups of both positive and negative experiences emerged. As early as at the stage of formulating assumptions it seemed self-evident that relations with parents and caretakers of nowadays recidivists will rather be disadvantageous, as reflected in number of studies within social and resocialisation pedagogy. Nonetheless, the value of the conducted analysis lies in the revelation of the relation to the experiences that commonly shape the lifestyle, i.e. criminogenesis. These issues are particularly important for the resocialisation practice, undertaken both within auto-anamnestic diagnosis and the therapeutic forecasts. Referring to the second research problem, a distinctive stagnation of the communities affected by a deviation or pathology of behaviours must be emphasised. Initial assumptions that the living conditions can alter the catalogue of socialisation disturbances were confirmed to only a small degree, as the essential difference resulted from a range of other factors such as drugs, smart drugs or gaming machines.

Comparison of the presented behaviours indicate significant similarities, as the process of pathogenesis in the childhood or early adolescences followed similar path. However, two differences must be taken into consideration, as among the younger group of respondents drugs and smart drugs abuse provided important foundation for the pathogenesis. The frequency of contact with drugs was comparable to the alcohol consumption at their early age, whereas in case of the older group, the alcohol consumption prevailed. Such situation results from wider access to drugs, but simultaneously indicates that large number of recidivist is in the addiction risk group, including the smart drugs. As far as the older group is concerned, psychoactive substances such as glues or solvents (not specific drugs) were sporadic.

The second difference tackles the issue of parental surveillance and control over their children. Respondents of both groups indicated relatively frequent lack of parental interest in children's problems, however it was not always accompanied by running away from home. It was, however, replaced by expressions such as "I didn't come back home for night", "I was out of home all the time", "I passed by my other in the doorway". In the older persons' account running away from home was a way to protect own self against parents' or sibling's aggression. Such acts also resulted from the pressure of a peer group. Regardless of the motivation, they were frequent, whereas the language of nowadays youth does not contain such category of behaviour, what may indicate certain change in the social conditions. It is worth to explore the genesis of such changes as it

may be assumed that the significant role of money caused change in the lifestyle patterns. Impoverished society that pays great attention to the costs of everyday maintenance ceased to become a support for children running away from home. It is more and more difficult to stay at someone's place, as it is costly. The other issue concerns the fact that running away from home is currently no longer dominating in the traditional canon of demoralised or rebellious behaviour, i.e. it seems to be no longer popular. Moreover, what's the point to run away from home, if parents do not care whether the children return home for night and what they do outdoors anyway. Such parental approach was palpable within relations of the older age group, nonetheless running away from home was something important to them, a way of promotion in the peer hierarchy. Nowadays it seems to have lost its significance.

Addiction to gaming machines appears irrelevant in the context of the entire research, as only two prisoners indicated that they were spending all their free time in the game salons, where they would often lose all the money, or even steal to continue the game. It is fully justified to claim that such conduct occurred only within the younger age group. Lack of access to such type of activity in the 1970s explains why there were no such activities at that time. Notwithstanding, even nowadays it is not a frequent way of spending leisure time in the adolescence period, perhaps due to the fact that most of the respondents come from impoverished environments, hence as children they had no chance to earn own income necessary to play. On the other hand, their parents' resources did not allow to have access to it either. Such conclusion is confirmed by the fact that addiction to gaming machines was reported among those, who assessed their parents' material situation as moderately sufficient, with no signs of poverty in the family home.

REFERENCES:

- Buss D.M., *Morderca za ścianą*, Gdańsk 2007.
- Dubas E., *Jak opracowywać materiał narracyjno-biograficzny? (Propozycja)*, in: *Uczenie się z (własnej) biografii*, eds. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Czynniki biopsychiczne w przestępczości nieletnich*, Warszawa 1972.
- Goleman D., *Inteligencja społeczna*, Poznań 2007.
- Hinde R., *On describing relationships*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1976, vol. 17.

- Jordan M., *Stan opieki i kontroli wychowawczej w rodzinach młodzieży zagrożonej i niedostoso-
wanej społecznie*, in: *Dewiacyjne aspekty współczesnego świata. Przejawy – zapobieganie
– terapia*, ed. M. Prokosz, Toruń 2004.
- Kolakowska-Przelomiec H., *Przestępczość i nieprzystosowanie społeczne nieletnich w genezie
przestępczości dorosłych*, Warszawa 1977.
- Mead G.H., *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa 1975.
- Obaro O.A., *Risk Factors in Childhood Anti-social Behavior and Adulthood Criminal Career*,
“American International Journal of Social Science” 2013, vol. 2/6.
- Olechnowicz H., *Wczesne zapobieganie agresywności i przestępczości młodocianych*, “Biuletyn
Polskiego Towarzystwa Kryminologicznego im. prof. Stanisława Batawii” 1998, nr 3.
- Rode M., *Styl myślenia przestępczego. Podstawy teoretyczne i diagnostyczne*, Warszawa 2013.
- Stanik J.M., *Rodzaje popełnianych przestępstw a różnice osobowościowe ich sprawców*, “Archi-
wum Kryminologii” 2007/8, t. 29–30.
- Sakowicz T., *Dysfunkcjonalność rodziny a resocjalizacja*, Kraków 2006.
- Sakowicz T., *Wybrane aspekty środowiska rodzinnego w percepcji i ocenie osób osadzonych
w polskich zakładach karnych*, Kraków 2009.
- Trivers R., *The Evolution of Reciprocal Altruism*, “Quarterly Review of Biology” 1971,
vol. 46.
- Tyszkiewicz L., *Kryminogeneza i sposoby jej badania*, „Archiwum Kryminologii” 2007/08,
t. 29–30.
- Urban B., *Geneza i różnicowanie się zaburzeń w zachowaniu* in: *Dewiacyjne aspekty współcze-
snego świata. Przejawy – zapobieganie – terapia*, ed. M. Prokosz, Toruń 2004.
- Urbaniaak-Zajac D., *Biograficzne perspektywy badacza*, in: *Uczenie się z (własnej) biografii*,
eds. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011.
- Wilson E.O., *Consilience. The Unity of Knowledge*, New York 1999.

SUMMARY

The research tackles the reconstruction of childhood experiences of nowadays adult recidivists. The qualitative reconstruction analysis was applied to explore the experiences of child-parents/caretakers relations, embracing two groups of respondents. The first group included young persons aged 22 to 30 (25 persons), whereas the second embraced older persons aged 40 to 50 (15 persons). The aim of the research was to capture the childhood experiences and parental pattern of behaviour towards own children. Another crucial aspect concerned description of activities that occurred during early demoralisation, subject to comparison within both groups. It is worth to emphasise that both groups essentially differ not only in terms of the age, but predominantly in terms of period of socialisation as their childhood took place in 1970s and 1990s, hence concerned entirely different social conditions in Poland of that time. The attempt to generalise the childhood experiences and reference to the results of

the analysis to the general specificity of the pathogenesis process among penitentiary recidivists was equally essential.

KEY WORDS: motivation, behavior socially harmful, offender.

STRESZCZENIE

Artykuł podejmuje analizę procesu patologizacji i kryminalizacji dzisiejszych przestępców recydywistów. Przedmiotem zainteresowania badań nie jest aktualna sytuacja życiowa tych osób, ale próba rekonstrukcji relacji z dorosłymi, wówczas gdy jako dzieci byli socjalizowani w rodzinach. W tym celu ogólnymi badaniami objęto recydywistów penitencjarnych, aktualnie osadzonych w zakładzie karnym. Analiza ma na celu porównanie procesów socjalizacji przypadających na dwa okresy. Są one wyznaczone przez kryterium wieku respondentów, ponieważ ono sytuuje ich dzieciństwo w różnych okresach i warunkach społecznych. Osoby młode przeżywały swoje dzieciństwo i socjalizację w latach 90. XX w., zaś osoby starsze w latach 70. XX w. Opisywane w niniejszych rozważaniach zagadnienia są efektem realizacji badań terenowych, utrzymanych w konwencji jakościowej. Zebrany materiał źródłowy okazał się bardzo bogaty, ponieważ w dokumentach osobopoznawczych zawarto zapisy wielu wywiadów, prowadzonych w różnych okresach odbywania kary.

SŁOWA KLUCZOWE: motywacja, zachowania społecznie szkodliwe, przestępcy.

Między poradnictwem a mediacją w aspekcie działalności schronisk dla nieletnich

Between counseling and mediation in the subject of activity of the youth hostels

Wprowadzenie

Wydaje się, że oba wymienione w tytule procesy różnią się zasadniczo pod względem struktury, procedury i założeń funkcjonowania. Poradnictwo jest już tradycyjnie wpisane w działalność społeczną, profilaktyczną, psycho- i pedagogiczną. Traktowane bywa jako działalność wspomagająca inne procesy, jest stałym elementem oddziaływań pomocowych, koncentruje się na udzielaniu wsparcia osobom (i grupom) w trudnych sytuacjach życiowych. Należy zwrócić uwagę, że poradnictwo niejako ewoluje, zmienia się, podążając za potrzebami zrodzonymi przez pojawiające się problemy, ale pozostaje trwałym elementem pomagania, w którym zachowana jest formuła pomagający – udzielający porady. Interakcja, na której wspiera się poradnictwo, staje się osią stosowania różnorodnych strategii postępowania, a ich dobór opiera się na zasadzie indywidualizacji. Pozostaje jednak kwestia rzeczywistej roli poradnictwa w działaniach pomocowych, np. na poziomie szkoły czy placówek resocjalizacyjnych. Rodzą się wątpliwości co do skuteczności działań poradniczych czy pomocowych podejmowanych przez nauczycieli i pedagogów, a także pytania o przyczynę takiego stanu rzeczy. Czy, a jeśli tak, to jak sprawdza się poradnictwo tradycyjne wobec upadku autorytetu nauczyciela, konsumpcyjnego stylu życia prezentowanego przez młodych? Czy wobec oszalałającej wręcz eskalacji problemów z dyscypliną i występowaniem przemocy w szkołach i instytucjach resocjalizacyjnych nie należy poszukiwać nowych sposobów radzenia sobie z problemami niż tylko tradycyjne poradnictwo?¹

¹ A.J. Benson, J.M. Benson, *Peer Mediation: Conflict Resolution in Schools*, „Journal of School Psychology” 1993.

Wydaje się, że dobrą propozycją nowatorskiego podejścia do omawianej problematyki jest stosowanie mediacji jako formy rozwiązywania konfliktu, ale również reagowania na konflikt. Mediacja powinna być stosowana nie jako alternatywa wobec poradnictwa, ale raczej jako proces wspomagający je. Jest ona na pewno formą reagowania na sytuacje trudne, wyjściem w sytuacji, gdy mnożą się problemy tak w skali domu, szkoły, jak i większych grup społecznych. Przykładem wykorzystania tego rodzaju oddziaływań jest opracowany przez Uniwersytet w Colorado, globalny program rozwiązywania konfliktów, w którym zwraca się uwagę na podejście do sytuacji zagrożenia (zarówno w aspekcie globalnym, jak lokalnym) pojęte w nowy, bardziej otwarty sposób². Wydaje się, że istnieją elementy godne uwagi w tworzeniu procedur reagowania na konflikt również w zakresach związanych z pedagogiką i wychowaniem. Opierając się na całościowych rozwiązaniach dotyczących reagowania na sytuacje konfliktowe i trudne, można określić kilka podstawowych kierunków, które należałoby otoczyć większą troską i wzmożoną uwagą. Wśród nich wymieniłem kilka podstawowych działań:

1. Ograniczenie przemocy powinno być oparte na wzajemnej współpracy różnych instytucji, owa współpraca wymaga systematycznej analizy i weryfikacji faktycznych zasobów środowiska, tego, w jakim stopniu jednostki powołane do udzielania pomocy rzeczywiście jej udzielają, czy ich działania przynoszą wymierne efekty.
2. Działania Non-Violent, czyli wspólne reagowanie przeciwko przemocy, potępienie każdego zachowania owocującego konfrontacją przemocową – motywowanie, wspieranie, wskazywanie wychowawcom i rodzicom konieczności wsparcia dla rodzaju „pokojowego” (a przez to kreatywnego) reagowania w sytuacji trudnej.
3. Poszukiwanie argumentów opartych na wartościach ważnych dla wszystkich stron konfliktu, wspieranie tego, co wspólne, wychodzenie z założenia, że „najbardziej przekonujące argumenty są zbudowane wokół wspólnych wartości-rzeczy, na które niemal wszyscy się zgadzają”³.
4. Odchodzenie od dehumanizacji, którą przynosi karanie, ku współpracy. Mediacja ma silne oddziaływanie pedagogiczne, osoba po drugiej stronie stołu mediacyjnego staje się kimś, kto przeżywa emocje, czuje, ma poglądy, potrzeby, problemy. Refleksja, którą niesie spotkanie mediacyjne, przynosi

² http://www.colorado.edu/conflict/peace/!treating_core.htm#tmedtn

³ Tamże.

- szczególnego rodzaju otwartość i przyczynia się do powstawania postaw tolerancyjnych.
5. Rozwiązywanie konfliktów zaraz po ich pojawieniu się przeciwdziała ich pogłębieniu. Istnienie możliwości przeprowadzenia mediacji w jak naj szybszym terminie pozwala uniknąć nie tylko eskalacji konfliktu, ale również pojawienia się nieufności. Konsekwentne trzymanie się zasad wzajemnego szacunku ma w ten sposób odzwierciedlenie również w sytuacji trudnej.
 6. Mediacja jest wstępem do współpracy i dialogu, ten z kolei ma silny potencjał edukacyjny. To w dialogu uczymy się wyrozumiałości, otwartości, a w konsekwencji stajemy się bardziej zdolnymi do współpracy.
 7. Należy wspierać „integracyjne” podejście do mediacji, to jest włączanie do programów i zespołów mediacyjnych uczniów, nauczycieli, wychowawców. Tego rodzaju procedurę mediacyjną z powodzeniem wprowadzono na uczelniach zachodnich⁴.
 8. Mediacje dają możliwość osiągnięcia większej dojrzałości, sama decyzja o przystąpieniu do nich jest trudna, wymaga nie tylko odwagi, ale pewnej refleksyjności, możliwość zaś przedstawienia swoich poglądów i stanowiska wobec konfliktu, poszukiwanie sposobów rozwiązania go daje poczucie sprawczości.

Mediator w roli doradcy – doradca w roli mediatora

Na mediatorze spoczywa nie tylko ciężar odpowiedzialności za pozytywne rozwiązanie sporu w duchu porozumienia, ale również odpowiada za jej bezstronność. Rola mediatora to również rola doradcy, o tyle trudniejsza niż jest to w poradnictwie tradycyjnym, że pozbawiona dyrektywności. Mediator zatem bardziej niż doradca „stoi z boku”, podejmuje jednak wiele działań, które znajdują swoje miejsce w działaniu poradniczym. Można wśród nich wymienić:

- pomoc w określaniu i objaśnianiu żądań, określanie ich realności
- przewidywanie rozwoju sytuacji, zapobieganie eskalacji emocji
- przewidywanie ewentualnych przyszłych konfliktów, zapobieganie im
- doradzanie odnośnie do współpracy i dbanie o spokojny przebieg konfrontacji

⁴ P.S. Lane, J.J. McWhirter, *A Peer Mediation Model: Conflict Resolution for Elementary and Middle School Children*, „Elementary School Guidance & Counseling” 1992, Vol. 27(1), Oct, 15–23.

- jeśli mediacja dotyczy się spraw sądowych, zadaniem mediatora jest również czuwanie nad sprawdzeniem skutków finansowych, prawnych⁵.

Biorąc pod uwagę metody pracy wykorzystywane w poradnictwie pedagogicznym, łatwo zauważyć, że mediator posługuje się większością metod i technik stosowanych w poradnictwie dialogowym, liberalnym, ale również dyrektywnym. W warsztacie pracy mediatora wykorzystuje się bowiem kierowanie, interpretowanie wypowiedzi, definiowanie problemów osób przystępujących do mediacji / porady. Nierzadko mediator ucieka się do parafrazowania, odzwierciedlania, klaryfikacji, aktywne słuchanie jest trwałym elementem postępowania mediacyjnego.

Udana mediacja to taka, w której dialog jest osiągnięciem wspólnym, „doradca nie poucza i nie wskazuje gotowych rozwiązań”⁶, a finalne porozumienie jest osiągnięciem wspólnym. Można zatem powiedzieć, że efekt udanej mediacji jest tożsamy z efektem udanego poradnictwa, a jest nim nie tylko osiągnięcie porozumienia, ale również osobisty rozwój, większa dojrzałość i samodzielność, która jest wymiernym wskaźnikiem tych ostatnich.

O ile mediacja jako metoda oddziaływania jest zjawiskiem stosunkowo nowym, o tyle jej elementy pojawiają się w klasycznych rozwiązaniach poradnictwa pedagogicznego. Nie sposób bowiem mówić o poradnictwie w zakresie konfliktów rówieśniczych i szkolnych w oderwaniu od uczenia ich rozwiązywania przez współpracę i porozumienie. Poradnictwo grupowe również w dużej mierze opiera się na „podejmowaniu aktywności pomocowej, będącej interwencją w środowisko wychowujące ucznia i mające na celu poprawę sytuacji wychowawczej oraz optymalizację warunków przebiegu procesu wychowawczego”⁷. Intencja poprawy funkcjonowania w środowisku wychowawczym przyświeca również podejmowaniu działań zmierzających do poprawy komunikacji wewnątrz tego środowiska, łagodzenia konfliktów, wreszcie edukowania w zakresie ich rozwiązywania.

Tego rodzaju zabiegi są podejmowane praktycznie w każdym oddziaływaniu pomocowym prowadzonym przez doradców i pedagogów parających się poradnictwem.

⁵ Por. <http://www.trialogues.be/portfolio-view/conseil-en-mediation>. Francuskie rozwiązanie „trójdialogu” w mediacji zakłada również istnienie możliwości uczestniczenia w mediacji prawnika, który występuje w roli gwaranta opisanych praw.

⁶ B. Skalbiana, *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Kraków 2009, s. 53.

⁷ Tamże, s. 29.

Proces pomagania w ujęciu koncepcji humanistyczno-egzystencjonalnej mieści w sobie wstępną rozmowę z artikulacją potrzeb, podkreśla odrębność i komplementarność podmiotów porady. Koncepcja ta zwraca również uwagę na uczynienie jednostki bardziej świadomą, otwartą i asertywną⁸. Wydaje się zatem, że niniejsze cechy są wspólne tak dla celów mediacji, jak i dla poradnictwa.

Problematyka postępowania mediacyjnego w działalności schroniska dla nieletnich

Postępowanie mediacyjne z młodzieżą, zwłaszcza przebywającą w schroniskach dla nieletnich, może być stosowane począwszy od drobnych sytuacji konfliktowych, po sprawy kierowane przez wymiar sprawiedliwości jako alternatywa dotychczasowych oddziaływań resocjalizacyjnych. Istotnym bowiem aspektem mediacji jest jej wymiar wychowawczy, gdzie niejednokrotnie szczerą chęć naprawienia szkody oraz zadośćuczynienie stwarzają możliwość zmiany postawy nieletniego.

Mediacja jest postrzegana jako działanie konstruktywne, zarówno z punktu widzenia sprawcy, jak i ofiary. Sprawca, a zwłaszcza nieletni sprawca, może oczekiwać uniknięcia formalnego postępowania sądowego lub tam, gdzie będzie ono konieczne, złagodzenia kary. Z kolei ofiara może oczekiwać szybszego i sprawniejszego zadośćuczynienia za krzywdę wyrządzoną przez sprawcę i ewentualne pojednanie z nim poprzez przeprosiny i wyjaśnienia. Pod tym względem mediacja między ofiarą a sprawcą może być postrzegana w dwóch perspektywach: jako konkretny instrument proceduralny działający z korzyścią dla sprawcy, a jednocześnie dla całego społeczeństwa, oraz jako konkretny rodzaj polityki dla ofiary zaistniałego czynu karalnego⁹.

Postępowanie mediacyjne w aspekcie nieletnich przebywających w schroniskach przy wyrażeniu zgody zarówno przez sprawcę, jak i ofiarę, ich bezpośrednie spotkanie w obecności mediatora stwarza możliwość znacznego przyśpieszenia procesu resocjalizacji nieletniego, a tym samym uchronienia go przed umieszczeniem w zakładzie poprawczym, ponieważ w wyniku mediacji istnieje

⁸ M. Hanke, *Porównanie procesu pomagania w podejściu psychoanalitycznym, behawioralno-poznawczym oraz humanistyczno-egzystencjonalnym*, za: B. Skalbani, *Poradnictwo pedagogiczne*, s. 31.

⁹ *Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary*, red. B. Czarnecka-Działuk, D. Wójcik, Warszawa 1999, s. 13.

realna szansa na zmianę sytuacji prawnej nieletnich aktualnie przebywających w schronisku.

Ponadto aktywny udział stron w postępowaniu mediacyjnym umożliwia nabywanie innowacyjnych umiejętności przydatnych w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych, niezbędnych w prawidłowym rozwoju i funkcjonowaniu człowieka.

Sprawiedliwość naprawcza i mediacja w odniesieniu do postępowania z nieletnimi sprawcami czynów karalnych

Mediacja stanowi najmłodszą spośród wszystkich znanych reakcji na czyn karalny. Jej pojawienie się jest przede wszystkim następstwem stwierdzenia, że tradycyjne systemy wymiaru sprawiedliwości, bazujące na karze pozbawienia wolności, zawiodły pokładane w nich nadzieje na przezwycięzenie zjawiska przestępczości. W wyniku niskiej efektywności zarówno oddziaływań systemu retribucyjnego odwołującego się do idei odpłaty, jak i oddziaływań resocjalizacyjnych opartych na wychowaniu przestępcy rozpoczęto poszukiwanie alternatywnych sposobów reagowania w aspekcie popełnionego czynu karalnego.

Na gruncie polskim, podobnie jak w wielu innych państwach, wprowadzenie mediacji do wymiaru sprawiedliwości rozpoczęto od spraw o czyny karalne osób nieletnich. Doświadczenia innych krajów wskazują bowiem, że mediacja w odniesieniu do nieletnich jest najbardziej akceptowana zarówno przez pokrzywdzone przestępstwem ofiary, jak i przez ogół społeczeństwa. Łatwiej się bowiem w tych sprawach zgodzić z podstawową ideą mediacji, jaką stanowi próba rozwiązania konfliktu, jaki powstał między nieletnim sprawcą a ofiarą w wyniku przestępstwa, podjętą przez obie zainteresowane strony przy pomocy neutralnego, bezstronnego mediatora. Postępowanie mediacyjne powinno doprowadzić do wzbudzenia u sprawcy odpowiedzialności za swój czyn i wynegocjowania ugody między nim a osobą pokrzywdzoną w kwestii zadośćuczynienia¹⁰.

Nastąpiło w związku z tym przemodelowanie systemów prawa karnego – z nastawionych na zajmowanie się przestępcami w zorientowane na zaspokojenie potrzeb i interesów ofiary. Dało to początek modelowi sprawiedliwości zadośćuczynieniowej czy – inaczej – naprawczej (tzw. *restorative justice*), które podstawowymi elementami są naprawienie szkody (*restitutio*) i mediacja.

¹⁰ Tamże, s. 7.

Mediacja ma swoje źródła również w idei odsuwania – czy inaczej dywersyfikacji (tzw. diversion) – ofiar, ale przede wszystkim nieletnich sprawców czynów karalnych od uczestniczenia w oficjalnych, formalnych procesach. Pozwala to, gdy chodzi o ofiary, na uniknięcie lub przynajmniej zminimalizowanie zjawiska wiktylizacji wtórnej. W przypadku zaś nieletnich sprawców postuluje się, że im później wejdą w kontakt z oficjalnym systemem wymiaru sprawiedliwości, tym lepsze są rokowania co do ich przyszłości¹¹.

W odniesieniu do postępowania z nieletnimi sprawcami czynów karalnych najistotniejszym dokumentem są tzw. Reguły Beijińskie, czyli wzorcowe Reguły Minimum Narodów Zjednoczonych, które dotyczą wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich, a zwłaszcza reguła 11 nosząca nazwę „Postępowanie alternatywne (diversion)”.

Postępowanie alternatywne polegające na unikaniu procesu karnego wobec nieletnich, a często na skierowaniu go do działających w środowisku służb świadczących pomoc, jest zwykłą, formalną lub nieformalną, praktyką w wielu systemach sprawiedliwości. Praktyka ta ma na celu zapobieganie negatywnym następstwom postępowania prowadzonego w ramach systemu wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich, np. naznaczaniu wiążącemu się ze skazaniem i orzeczeniem środków. W wielu wypadkach powstrzymanie się od interwencji jest najlepszym sposobem reagowania. Tak więc na początku procesu wykołowania postępowanie alternatywne bez przekazywania sprawy służbom społecznym może być istotnym środkiem optymalnym szczególnie w sprawach o blache przestępstwa, kiedy rodzina, szkoła i inne instytucje nieformalnej kontroli społecznej podjęły już właściwe i konstruktywne działania.¹²

Z kolei postępowanie mediacyjne w swoich założeniach opiera się na przekonaniu, że niezmiernie istotna wydaje się ochrona nieletnich przed kontaktem z wymiarem sprawiedliwości, a tym samym przed ponoszeniem konsekwencji będących skutkiem takiego kontaktu w sytuacji, gdy istnieje możliwość alternatywnego rozwiązania zaistniałej sytuacji, bez uciekania się do nadmiernie surowych sankcji, łącznie z karą pozbawienia wolności.

W zaleceniach Rady Europy nr R(87) 20 wskazano, że należy – w celu stopniowego ograniczania uciekania się do środków izolacyjnych i powiększania liczby rozwiązań alternatywnych – dawać pierwszeństwo tym, które m.in. pociągają za sobą naprawienie szkody wyrządzonej przez nieletniego. Powszech-

¹¹ E. Bieńkowska, *Poradnik mediatora*, Warszawa 1999, s. 11–12.

¹² Tamże, s. 17.

niejsze powinny stać się starania, aby nieletnich sprawców czynów karalnych ochronić przed wciągnięciem w tryby systemu wymiaru sprawiedliwości poprzez zastosowanie procedury dywersyfikacji i mediacji, które powinny brać pod uwagę w odpowiednim stopniu prawa i interesy zarówno nieletniego, jak i jego ofiary. Dywersyfikacja, zwłaszcza jeżeli towarzyszą jej zobowiązania, oraz mediacja są działaniami, które muszą zostać zaakceptowane przez nieletniego, i – gdy jest to możliwe – przez jego rodzinę, zanim zostaną efektywnie podjęte. Nieletni musi przyjąć nałożone na niego obowiązki i obiecać ich wypełnienie. Jeśli ich nie akceptuje lub odmawia zadośćuczynienia im, postępowanie alternatywne powinno zostać definitywnie zakończone¹³.

Współczesne reakcje na zjawisko przestępczości nieletnich powinno zostać uzupełnione o elementy sprawiedliwości naprawczej oraz mediacji.

Podstawą, na której opiera się postępowanie mediacyjne, jest sprawiedliwość naprawcza. Jest to proces, podczas którego uczestnicy biorą na siebie ryzyko samodzielnego rozwiązania problemów wynikających z przestępstwa, zmierzając do zadośćuczynienia i przebaczenia, proces dobrowolnego zaangażowania zarówno ofiary, jak i sprawcy czynu karalnego.

Intencją sprawiedliwości naprawczej jest naprawienie krzywdy wyrządzonej czynem przestępczym, a w szczególności umożliwienie lub wymaganie, by sprawca podjął działanie naprawcze, oraz umożliwienie ofierze – jeśli sobie tego życzy – uczestnictwa w dyskusji ze sprawcą na temat formy zadośćuczynienia. Jest to zatem zupełnie inne od tradycyjnego, a więc retributywno-odwetowego podejście do systemu wymiaru sprawiedliwości, polegające na przyznaniu pierwszoplanowej roli osobie pokrzywdzonej – ofierze, oraz przestępcy, czyli sprawcy czynu karalnego. To oni negocjują z sobą, po to, aby w miarę możliwości przywrócić stan sprzed popełnienia przestępstwa, a więc dokonać restytucji¹⁴.

Mediacja to próba doprowadzenia do ugodowego, satysfakcjonującego obie strony rozwiązania konfliktu na drodze dobrowolnych negocjacji prowadzonych przy udziale osoby trzeciej, którą stanowi mediator. Szczególnie istotne znaczenie mediacji uwidacznia się w przypadku konfliktów, których podłożem są czyny zabronione pod groźbą kary, ponieważ w swoim założeniu mediacja powinna prowadzić do złagodzenia lub nawet zniwelowania bezpośrednich, negatywnych dla ofiary skutków przestępstwa, określanych mianem wiktyimizacji

¹³ Tamże, s. 19.

¹⁴ J. Consedine, *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*, Warszawa 2004, s. 207.

pierwotnej, a także osłabienia, a nawet wyeliminowania zjawiska wiktyimizacji wtórnej związanej z podmiotowym traktowaniem przez otoczenie społeczne i wymiar sprawiedliwości pokrzywdzonej przestępstwem ofiary.

Mediacja nie zastępuje wymiaru sprawiedliwości, natomiast stanowi w wielu sytuacjach skuteczną jego alternatywę, której podstawę stanowi sprawiedliwość naprawcza, a nie sprawiedliwość karna. Najistotniejszym celem postępowania mediacyjnego jest naprawienie stosunków międzyludzkich w taki sposób, aby było to do przyjęcia przez obie strony stanowiące podmiot oddziaływania. W mediacji ważny jest sam proces, jaki zachodzi między sprawcą a ofiarą, który nie opiera się na zwycięstwie jednej strony nad drugą, lecz na pojednaniu rozumianym jako wyrażenie zgody na warunki satysfakcjonujące obie strony oraz na pełnym przebaczeniu sprawcy czynu karalnego. Jednocześnie podczas pojednania następuje zrozumienie przez sprawcę jaką wyrządził krzywdę i przejęcie odpowiedzialności za własne postępowanie, co w aspekcie systemu retrybucyjnego jawi się jako rzadkość.

Problematyka mediacji między sprawcą a ofiarą w działalności schroniska dla nieletnich

Postępowanie mediacyjne w odniesieniu do nieletnich przebywających w schronisku odgrywa znaczącą rolę w aspekcie możliwości zmiany ich sytuacji prawnej w wyniku mediacji, a także umożliwia rozwiązanie konfliktu drogą bez przemocy. Pożądanym, finalnym celem staje się wykształcenie u nieletniego dyspozycji, a w ich następstwie zgłoszenie gotowości do przystąpienia do mediacji z osobą, która została pokrzywdzona w wyniku zaistniałego czynu karalnego.

Artykuł 3a Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich mówi o tym, że w każdym stadium postępowania sąd rodzinny może, z inicjatywy lub za zgodą osoby pokrzywdzonej i nieletniego, skierować sprawę do instytucji lub osoby godnej zaufania w celu przeprowadzenia postępowania mediacyjnego, którego wynik sąd bierze pod uwagę, orzekając w sprawie nieletniego. Mediacja w sprawach nieletnich według ustawy nie ma ściśle charakteru środka wychowawczego, w tym znaczeniu, że sąd nie orzeka jej jako następstwa zachowania świadczącego o demoralizacji nieletniego. Sąd jako środek wychowawczy może zastosować wobec nieletniego przeproszenie osoby pokrzywdzonej lub naprawienie wyrządzonej szkody, natomiast nie może go zobowiązać do pojednania z osobą poszkodowaną. Ponadto do mediacji kieruje się w szczególności sprawy, których istotne okoliczności nie budzą wątpliwości.

Institucja mediacji wzbogaciła system postępowania z nieletnimi w Polsce o nowy, pozasądowy sposób wychowawczego postępowania, cechujący się wieloma niepodważalnymi walorami.

Postępowanie mediacyjne jest dobrowolne dla obu stron, odbywa się poza strukturami wymiaru sprawiedliwości, przy udziale bezstronnego mediatora. Korzyści przynosi pokrzywdzonemu dzięki możliwości uzyskania przeproszenia, zadośćuczynienia za poniesione krzywdy, wyrównania szkody. Dzięki mediacji poszkodowany może łatwiej poradzić sobie z rozwiązaniem problemu, jaki stanowi „syndrom ofiary”, odreagowując zrozumiałe napięcie wywołane przestępstwem. Poznanie sprawcy i motywów, jakimi się kierował, daje możliwość pewnego zrozumienia jego sytuacji, łagodzi lęk przed stanem się ewentualną ofiarą w przyszłości. Mediacja bez wątpienia oddziałuje wychowawczo na nieletniego i nie piętnuje. Odgrywa też istotną rolę w budzeniu wrażliwości sprawcy, nie tylko na etapie jego przygotowania się do mediacji, w trakcie mediacji, ale również w przyszłości. Sprawca dzięki procedurze mediacji z osobą pokrzywdzoną poznaje i uświadamia sobie rozmiar jej cierpienia i zakres krzywd wyrządzonych w wyniku zaistniałego czynu karalnego¹⁵.

W przypadku nieletnich przebywających w schronisku niewątpliwą zaletą mediacji jest przede wszystkim to, że może ona doprowadzić do zrozumienia istoty wyrządzonego zła, uświadomienia sobie, że jego zachowanie przyczyniło komuś konkretnemu, a nie anonimowej osobie wiele cierpienia, strat, a nierzadko wręcz zburzyło komuś dotychczasowe życie. Pokrzywdzony natomiast ma szansę dowiedzieć się dlaczego stał się ofiarą, jakie motywy kierowały nieletnim przy wyborze jego osoby na przedmiot ataku, co może przedkładać się na osłabienie poczucia lęku i przywrócenie wiary w sens człowieczeństwa.

Mury i kraty wyznaczają granice pewnego swoistego świata – w dużym stopniu świata wyizolowanego, zamkniętego, sztucznego i w zależności od rozpatrywanego punktu widzenia są skuteczne tylko na krótką metę, ponieważ nie sprzyjają samoresocjalizacji.

Wydaje się, że mediacja zakończona sukcesem mogłaby z jednej strony uchronić nieletniego przed umieszczeniem w schronisku lub zakładzie poprawczym, z drugiej natomiast sprawić, że pokrzywdzony pozbyłby się lęku przed niespodziewanym spotkaniem nieletniego przebywającego na wolności. Ko-

¹⁵ Z. Piechowiak, *Problematyka przygotowania nieletniego do mediacji z pokrzywdzonym w działalności schroniska dla nieletnich*, w: *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz, Bydgoszcz 2003, s. 196.

rzyści byłyby zatem obustronne, a co więcej – mniejsze stałyby się koszty społeczne izolowania nieletnich i funkcjonowania całej niezbędnej dla tego celu infrastruktury¹⁶.

Godny uwzględnienia wydaje się fakt, że mediacja powstała przede wszystkim dla pokrzywdzonego, a w drugiej kolejności dla sprawcy, aby, gdy jest to możliwe, nie stosować wobec niego stygmatyzujących, a zwłaszcza ograniczających swobodę, środków wychowawczych, przede wszystkim całkowicie izolującego go od otoczenia środka poprawczego. Aby jednak tak się stało, mediacja musi nauczyć nieletniego dostrzegania i rozumienia potrzeby każdorazowego wyrównania bądź złagodzenia wyrządzonych swoim czynem krzywd i szkód.

Postępowanie mediacyjne zakończone ugodą satysfakcjonującą obie strony stanowi korzystne rozwiązanie w aspekcie perspektywicznym zarówno dla ofiary, ale także sprawcy, któremu oferuje dodatkową szansę poprawy, ponadto niesie wielorakie korzyści również dla ogółu społeczeństwa przywracając poczucie zaufania i ładu w stosunkach społecznych.

Niejednokrotnie prawidłowo przygotowany i przeprowadzony proces postępowania mediacyjnego przyczynia się do poruszenia sumienia młodego człowieka wkraczającego w dorosłe życie, dlatego wielce istotne wydaje się wprowadzenie procedury postępowania, gdy nieletni sprawca może przyjąć nową rolę, najlepiej sam z siebie, samodzielnie, względnie przy pewnej pomocy¹⁷.

Postępowanie mediacyjne zwłaszcza w aspekcie nieletnich przebywających w schroniskach stwarza szansę młodzieży, która weszła w konflikt z prawem, nie tylko na przyczynienie się do pojednania i zadośćuczynienia ofierze, ale również na uniknięcie negatywnego syndromu związanego ze stygmatyzacją społeczną. Każdy akt dobrej woli przystąpienia do mediacji z osobą pokrzywdzoną stanowi początek przemiany, co wzbudza pedagogiczny optymizm oraz głęboką wiarę w to, że w każdym, nawet najtrudniejszym człowieku tkwi mała iskierka dobra.

Zakończenie

W kontekście wymiaru sprawiedliwości mediacja rozumiana jako proces, w którym stronom przestępstwa umożliwia się, jeśli sobie życzą, aktywne

¹⁶ E. Bieńkowska, *Mediacja w sprawach nieletnich*, Warszawa 2009, s. 10–11.

¹⁷ Z. Piechowiak, *Problematyka przygotowania nieletniego*, s. 199.

uczestniczenie w rozstrzygnięciu kwestii wynikających z przestępstwa przy pomocy bezstronnej osoby mediatora, odwołuje się do teorii neutralizacji Matzy, zgodnie z którą głównym elementem pozwalającym na popełnianie czynów karalnych przy jednoczesnym zachowaniu pozytywnego obrazu samego siebie jest stosowanie przez sprawcę licznych technik neutralizacji, aby znieść lub ograniczyć skutki tego, co zrobił lub usprawiedliwić swoje zachowanie. Konfrontacja z ofiarą utrudnia utrzymanie takiej fikcji i sprawia, że nieletni sprawca staje wobec rzeczywistości wyrządzonych krzywd.

Mediacja zakończona pojednaniem, wyrównaniem szkody z równoczesną możliwością interwencji natury socjalnej, wychowawczej czy edukacyjnej stać się może początkiem końca kryminalnej aktywności nieletniego przebywającego w schronisku. Każdemu sprawcy konfrontacja z ofiarą w psychologicznym ujęciu rozwiązywania konfliktu umożliwia pełniejsze zrozumienie skutków swego przestępczego zachowania, możliwość podjęcia racjonalnego zadośćuczynienia i wyrównania wspólnie uzgodnionej wysokości szkody. W psychice sprawcy po bezpośrednim spotkaniu z ofiarą budzi się z reguły gotowość do poniesienia skutków swojego postępowania, bez potrzeby oczekiwania na rozstrzygnięcie uzyskane na drodze sądowej. W tej sytuacji mediacja, a w jej rezultacie pojednanie między sprawcą a ofiarą pozwala dostrzec wzajemną relację, w której wyniku droga do normalności jest bliższa¹⁸.

W aspekcie nieletnich przebywających w schronisku postępowanie mediacyjne pozwala sprawcy na dobrowolne wyrażenie woli naprawienia krzywd, które wyrządził, oraz podjęcie trudu zadośćuczynienia przede wszystkim moralnego. Ponadto umożliwia młodemu człowiekowi zmianę jego sytuacji prawnej, co w dużej mierze przeciwdziała pogłębianiu się demoralizacji nieletniego oraz warunkuje proces efektywnej resocjalizacji.

Postępowanie mediacyjne nie może stanowić panaceum na wszelkie bóle łączy zarówno całego społeczeństwa, jak i wymiaru sprawiedliwości, natomiast może stanowić istotną pomoc w oddziaływaniu na prawidłowy przebieg procesu resocjalizacji zwłaszcza w odniesieniu do nieletnich sprawców czynów karalnych, oznacza bowiem naprawę wszystkiego, co jest możliwe w stopniu najbardziej korzystnym dla obu stron.

¹⁸ A. Baładynowicz, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Warszawa 2006, s. 12.

BIBLIOGRAFIA:

- Balandynowicz A., *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Warszawa 2006.
- Benson A.J., Benson J.M., *Peer Mediation: Conflict Resolution in Schools*, „Journal of School Psychology” 1993.
- Bieńkowska E., *Mediacja w sprawach nieletnich*, Warszawa 2009.
- Bieńkowska E., *Poradnik mediatora*, Warszawa 1999.
- Consadine J., *Wyrównywanie szkód spowodowanych przestępstwem. Sprawiedliwość naprawcza i probacja*, „Mediator” 27, (4/ 2003) Warszawa 2003.
- Consadine J., *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*, Warszawa 2004.
- Czarnecka-Działuk B., Wójcik D., *Mediacja w sprawach nieletnich w świetle teorii i badań*, Warszawa 2001.
- Danieluk D., Socha J., *Wybrane techniki i procedury postępowania mediacyjnego*, Lublin 2004.
- Harasimiak G., *Demoralizacja jako podstawowe pojęcie postępowania z nieletnimi*, Szczecin 2001.
- Hauk D., *Łagodzenie konfliktów w szkole i w pracy z młodzieżą. Poradnik do treningu mediacji*, Kielce 2004.
- Jaworska D., Nielączna M., Klaus W., *Sprawiedliwość naprawcza a mediacja – konkurentki czy sojuszniczki*, „Mediator”, 31 (4/ 2004), Warszawa 2004.
- Kusztal J., *System resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i w Niemczech*, Kraków 2008.
- Lane P.S., McWhirter J.J., *A Peer Mediation Model: Conflict Resolution for Elementary and Middle School Children*, „Elementary School Guidance & Counseling” 1992, Vol. 27(1), Oct.
- Materiały z konferencji międzynarodowej na temat: Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1995.
- Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary*, red. B. Czarnecka-Działuk, D. Wójcik, Warszawa 1999.
- Mediacja w polskiej rzeczywistości. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej przez Rzecznika Praw Obywatelskich 11 września 2002*, Warszawa.
- Mosty zamiast murów*, red. J. Stewart, Warszawa 2002.
- Piechowiak Z., *Problematyka przygotowania nieletniego do mediacji z pokrzywdzonym w działalności schroniska dla nieletnich*, w: *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz, Bydgoszcz 2003.
- Skalbania B., *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Kraków 2009.
- Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, red. Z. Bartkowicz, A. Węgliński, Lublin 2008.
- Probacyjne środki polityki karnej – stan i perspektywy. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Praw Człowieka i Praworządności 20–21 października 2000*, Senat Rzeczypospolitej Polskiej.

- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 18 maja 2001 r. w sprawie postępowania mediacyjnego w sprawach nieletnich (Dz.U. 2001, Nr 56, poz. 591) – RMS.*
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 – Kodeks karny (Dz.U. 1997, Nr 88, poz. 840).*
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 – Kodeks postępowania karnego (Dz.U. Nr 89, poz. 555 z późn. zm.).*
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 – Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. 1997, Nr 90, poz. 557).*
- Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich (po nowelizacji z dnia 15 września 2000r.) (Dz.U. 1997, Nr 89, poz. 555 ze zm.).*
- Ustawa z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. Nr 35, poz. 228 z późn. zm.).*
- Urban B., Stanik J.M., *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 2, Warszawa 2007.
- Węgliński A., *Resocjalizacja nieletnich w warunkach wolności dozorowanej oraz izolacji zakładowej*, Lublin 1993.
- Węgliński A., *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna*, Lublin 2004.
- Wright M., *Przywracając szacunek sprawiedliwości*, Warszawa 2005.

Źródła internetowe:

- http://www.colorado.edu/conflict/peace/!treating_core.htm#tmedtn
- <http://www.trialogues.be/portfolio-view/conseil-en-mediation/>

STRESZCZENIE

Artykuł podejmuje temat mediacji jako formy reagowania na sytuacje trudne i konfliktowe. Szczególny nacisk położono na wykorzystanie mediacji w postępowaniu wychowawczym z nieletnimi w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych. W kontekście teorii neutralizacji mediacja wydaje się dogodnym wsparciem dla poradnictwa i pomocy, a także tradycyjnych oddziaływań wychowawczych, środkiem pozwalającym uniknąć wykluczenia i zachować pozytywny obraz samego siebie, który ma nieprzecenioną wartość w procesie resocjalizacji zwłaszcza osób nieletnich.

SŁOWA KLUCZOWE: resocjalizacja, mediacja, nieletni, Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy.

SUMMARY

The article explores the subject of mediation as a tool of response and interference in difficult and conflict situations. There is a significant focus put on the aspect of exploiting mediation in behavioural treatment of the youth in Juvenile Reform School. In a context of theory of neutralization mediation seems convenient support of coun-

seling and social service as well as traditional educative influences. Mediation is a tool allowing to avoid exclusion and preserve positive image of oneself, both factors having inestimable value in the process of rehabilitation of the under-age in particular.

KEY WORDS: rehabilitation, mediation, the under-age, Juvenile Reform School.

KATARZYNA POTACZAŁA-PERZ, MONIKA WOJTKOWIAK

– Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: katarzynapotaczala@wp.pl

Data przysłania do redakcji: 7.08.2014

Data recenzji: 17.10.2014

Data akceptacji do publikacji: 18.10.2014

Style nauczania oraz sposoby przyswajania wiedzy szkolnej przez uczniów klas początkowych – ustalenia i propozycje

Teaching styles and ways of acquiring the school knowledge by pupils of the first classes – establishments and propositions

Wprowadzenie

Praca nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej jest pasjonującym zajęciem, ale wymaga od niego wypracowania własnego stylu nauczania, który będzie adekwatny do możliwości oraz sposobów uczenia się uczniów. Wielu naukowców konstruuje różnorodne teorie oraz koncepcje w zakresie nauczania, a także sposobów przyswajania wiedzy przez uczniów¹. Współczesny nauczyciel konstruktywista powinien w procesie kształcenia stosować nowe technologie, być przewodnikiem dla uczących się, wskazywać, jak należy konstruować wiedzę oraz jak w twórczy sposób odkrywać i rozwiązywać pojawiające się problemy. Niezwykle istotne jest także monitorowanie postępów uczącego się, które pozwoli nie tylko na zdiagnozowanie sytuacji i problemów, ale także na obieranie i konstruowanie odpowiednich do możliwości grupy uczących się stylów nauczania². Stąd też celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie stylów nauczania oraz sposobów przyswajania wiedzy przez uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Inspiracją podjęcia się tej problematyki były doświadczenia jednej z autorek podczas realizacji praktyki nauczyciel-

¹ Na przykład teoria nauczania programowego B.F. Skinnera (zob. *Metodyka nauczania informatyki w szkole*, red. S. Juszczyk, Toruń 2001, s. 191); teoria równoległego i rozproszonego modelu przetwarzania informacji (zob. *Psychologia rozwojowa*, red. P.E. Bryant, A.M. Dolman, Poznań 1997, s. 42); teoria wielostronnego kształcenia (zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 191).

² S. Juszczyk, *Style uczenia się dorosłych z wykorzystaniem komputera i Internetu*, „Chowanna”, Katowice 2003, t. 2, s. 131.

skiej prowadzonej w ramach projektu „Klucz do uczenia się”. Przeprowadzone obserwacje oraz eksploracje empiryczne stały się podstawą do skonstruowania pewnych propozycji zaleceń, które mogą być przydatne w rekonstruowaniu przez nauczycieli dotychczasowego stylu nauczania, co z całą pewnością wzmocni i udoskonali przyswajanie wiedzy przez uczniów.

Wokół wybranych redefinicji stylu nauczania oraz uczenia się

Styl nauczania stanowi nieodzowny element rzeczywistości szkolnej, porządkując pracę nauczyciela z uczniami podczas przekazywania i zdobywania wiedzy. Pojęcie to jest pochodną procesu nauczania i może być rozpatrywane w perspektywie *largo* oraz *stricto*. Szerokie ujęcie stylu nauczania obejmuje „ogólne podejście do pracy z uczniem, będące funkcją wiedzy naukowej i potocznej, przekonań i postaw ukształtowanych na bazie doświadczeń edukacyjnych oraz aktualnych warunków społecznych i materialnych szkoły”³. Renata Nowakowska-Siuta prezentuje uszczegółowione stanowisko wobec owego terminu, podkreślając, iż „styl nauczania jest kategorią odnoszącą się nie tyle do treści nauczania, ale do formy (sposobu) pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela i obejmuje zespół cech charakterystycznych dla nauczyciela, czyli wyróżniających jego osobisty sposób nauczania od sposobów charakterystycznych dla innych nauczycieli”⁴. Wyjaśnienie to wskazuje, że na przyjęty styl nauczania składają się dwa elementy: indywidualne cechy określające osobowość nauczyciela oraz preferowane metody współpracy z uczniami.

Konfrontując styl nauczania z procesem uczenia się, warto zauważyć, iż jest to kolejny element edukacji, który rozpatrywany jest przez naukowców od wielu lat (m.in. przez Teresę Bauman, Bożenę Kubiczek, Hannę Hamer, Małgorzatę Taraszkiewicz itp.) w zakresie różnych aspektów. Każdy z nich zwraca uwagę na inny wymiar definicji i znaczeń uczenia się, stąd też niekiedy poszczególne terminy są przeciwstawne względem siebie, a inne ukazują podobny sens znaczenia. Teresa Bauman, przyjmuje, iż „uczenie się jest zjawiskiem mogącym odbywać się jedynie za pośrednictwem innych czynności (...), jeśli te czyn-

³ *Pedagogika, podręcznik akademicki*, t. 2, red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, Warszawa 2004, s. 161.

⁴ R. Nowakowska-Siuta, cyt. za: T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa 2006, s. 1106.

ności prowadzą do jakiejś zmiany (...), lub też w ich wyniku zmiana się dokonała”⁵. Definicja ta doskonale ukazuje, że uczenie się jest możliwe w instytucji szkolnej, a także poza szkołą, gdyż czynności w życiu każdej osoby obecne są w każdym otoczeniu. Wynika z tego, iż człowiek od czasu swojego powstania do ostatniej chwili życia podczas wykonywania czynności prostych i złożonych podlega procesowi uczenia się, a efektem tego jest zmiana, widoczna natychmiastowo bądź dopiero po dłuższym czasie. Z kolei Paweł Ostaszewski uważa, że „uczenie się jest zdobywaniem doświadczeń prowadzących do powstawania trwałych zmian w zachowaniu uczącego się”⁶.

Odnosząc się do przywołanych powyżej wyjaśnień dotyczących uczenia się, zauważyć można w tych definicjach podobieństwo. Zarówno Teresa Bauman, jak i Paweł Ostaszewski uwypuklają przede wszystkim czynności, które muszą być obecne podczas procesu uczenia się, wskazując na zachowanie, działanie i zmianę.

Style nauczania – wybrane klasyfikacje

W literaturze poświęconej problematyce stylów nauczania, będących wyrazem indywidualnego podejścia do nauczania i uczącego się, istnieje wiele klasyfikacji. Jedną z najbardziej znanych i opracowanych przez amerykańskiego badacza Neda Flandersa jest klasyfikacja obejmująca dwa typy stylów nauczania: dyrektywny i reaktywny. Zdaniem autora wyrażają się one w wypowiedziach nauczycieli oraz uczniów podczas zajęć lekcyjnych. Wypowiedzi doprowadzające w sposób natychmiastowy i bezpośredni do pewnych skutków, zachowań czy zdarzeń, mające charakter imperatywny, odzwierciedlający inicjatywę, wolę przejścia odpowiedzialności za tok wydarzeń podczas lekcji, zdominowania i podporządkowania sobie innych osób, dowodzące sprawowania władzy⁷ określane są jako dyrektywne. Druga grupa wypowiedzi określana mianem reaktywnych uwzględnia takie motywy jak: gotowość do podporządkowania się, reagowania na bodźce czy nawet uległość. Z wypowiedziami tymi wiąże się

⁵ *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków 2005, s. 27.

⁶ P. Ostaszewski, cyt. za: B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 22.

⁷ M. Czapla, *Style nauczania nauczycieli przyrody jako przedmiot badań*, „Neodidagmata” 2003, nr 25/26, s. 138.

również ośmielanie kogoś, zachęcanie do aktywności, oddawania komuś inicjatywy i odpowiedzialności za to, co się w klasie szkolnej dzieje⁸.

Kolejną z klasyfikacji stylów nauczania dość często prezentowaną w literaturze jest klasyfikacja opracowana przez Garyego Fenstermachera oraz Jonasa Soltisa. Autorzy wyodrębnili m.in. styl kierowniczy, terapeutyczny oraz wyzwalający⁹. Styl kierowniczy wywodzi się z behawioryzmu i obejmuje wąskie rozumienie umiejętności dydaktycznych, gdzie nauczyciel obrazuje *managera* i *głównego szefa* linii produkcyjnej, który zarządza, tzw. surowcem, czyli swoimi uczniami, by mogli uzyskać jak najlepsze świadectwo. Praca kierownika polega na planowaniu, realizowaniu zamierzeń, ocenianiu efektów końcowych i uwzględnieniu poprawek¹⁰. Styl ten nastawiony jest głównie na transmisję danych, której źródłem może być nauczyciel, podręcznik, encyklopedia itp. Wyposażenie uczniów w informacje ma na celu ich wykształcenie, przygotowanie do wejścia w życie obywatelskie i rodzicielskie¹¹. Rolą uczniów jest słuchanie i wykonywanie poleceń nauczyciela, których nie różnicuje pod względem trudności, dlatego też uczniowie realizują zadania poprzez mechaniczne powtarzanie danych czynności, pracując sposobami i metodami wytyczonymi przez nauczyciela¹², nie wykorzystując przy tym pełnego procesu myślenia. Praca zazwyczaj przebiega w atmosferze wysiłku, ponieważ wymaga pełnej koncentracji i określonego tempa, gdyż nauczyciel zarządza czasem lekcyjnym i decyduje o tym, czego nauczy uczniów. Głównymi czynnikami, które wpływają na efektywność nauczania danym stylem, są wskazówki naprowadzające w formie drogowskazów kierujących uczniów na materiał i sposób przyswojenia go, następnie korygująca informacja zwrotna, czyli poprawianie przez nauczyciela błędów oraz wzmocnienia w wielorakich postaciach – od zwykłego uśmiechu, przez nagrody materialne do pozytywnych ocen częściowych czy końcowych. Stylem tym naucza się uczniów przeciętnych, aby mogli opanować podstawowe kompetencje, dlatego jest on przydatny, gdyż doskonale sprawdza się we współczesnej klasie, lecz wymaga szerokich umiejętności metodycznych nauczyciela¹³.

⁸ Tamże, s. 138.

⁹ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, Warszawa 2000, s. 24–25.

¹⁰ Tamże, s. 25.

¹¹ *Nauczanie zintegrowane w szkole, wybrane zagadnienia teorii i praktyki*, red. J. Kędzierska, K. Polak, z. 1, Krosno 2002, s. 151.

¹² B. Niemierko, *Kształcenie szkolne*, Warszawa 2007, s. 102.

¹³ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, s. 24–25.

Styl terapeutyczny ukształtował się na bazie orientacji terapeutycznej w psychologii humanistycznej, gdzie nauczyciel jest osobą empatyczną i wspomagającą rozwój indywidualności uczniów, ułatwiając im samorealizację, zrozumienie siebie oraz akceptację¹⁴. Różnice indywidualne traktowane są jako „właściwości prowadzące do odmiennych zachowań w jednakowych sytuacjach zewnętrznych”¹⁵, sprzyjając opanowaniu materiału przez ucznia. Na pierwszym planie stawia się potrzeby i zainteresowania uczniów, ich motywacje i styl poznawania¹⁶. Praca z uczniem ma charakter swobodny, podporządkowany indywidualnemu rozwojowi każdego podopiecznego i skierowana jest na samodzielne wybory oraz relacje interpersonalne¹⁷. Dobry humor jest istotnym elementem w procesie nauczania, gdyż odkrywanie budzi fascynację wśród uczniów, chęć i mobilizację do nauki¹⁸, natomiast nagradzanie następuje po ocenie całokształtu pracy¹⁹. Głównym zadaniem nauczyciela jest pomoc uczniowi w wyborze treści nauczania i sposobu wykorzystania jej, gdy skonfrontuje się z rzeczywistością, w której będzie musiał wybrać własną drogę. Styl ten skierowany jest nie tylko na uczniów ze specjalnymi potrzebami, ale na wszystkich uczniów pracujących w małych grupach²⁰.

Z kolei *styl wyzwalający*, ukształtowany w psychologii poznawczej, zachęca uczniów przede wszystkim do zgłębiania wiedzy w wielu dziedzinach nauki, a nauczyciela czyni „wyzwolicielem” umysłu lub inżynierem osobowości. Styl ten na pierwsze miejsce wysuwa materiał nauczania²¹, którego częścią jest *maniera* w postaci określonych cech charakteru nauczyciela oraz przedstawienie sposobu realizowania danego materiału, gdyż nauczyciel powinien być *oryginalnym* wzorem do naśladowania. Nauczyciel przekonany jest, iż połączenie właściwości charakteru z szerokim opanowaniem wiedzy wyzwoli i rozwinie umysł uczniów²². „Nauczyciel działa poprzez miłość, sympatię czy chęć pomocy stwarzając życzliwą i pogodną atmosferę”²³; jest szanowany przez uczniów,

¹⁴ Tamże, s. 24–25.

¹⁵ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne*, s. 46.

¹⁶ J. Rudniański, *Jak się uczyć?*, Warszawa 2001, s. 12, 32, 69.

¹⁷ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, s. 32–42.

¹⁸ *Nauczanie zintegrowane w szkole*, red. J. Kędzierska, K. Polak, s. 152.

¹⁹ *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, s. 164.

²⁰ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, s. 25.

²¹ *Nauczanie zintegrowane z szkole*, s. 152.

²² G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, s. 45.

²³ L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła 2006, s. 40.

dzięki czemu odnajduje z nimi wspólny język. Styl ten zakłada, że wiedza konstruowana jest w procesie interakcji ucznia i nauczyciela, a uczenie odbywa się dzięki umiejętności konwersatoryjnej, planowaniu i stymulowaniu logicznego myślenia w trybie indywidualnym, w parach i małych grupach, gdzie uczeń występuje w formie badacza źródeł w celu zrozumienia świata²⁴. Nauczyciel kształtuje u uczniów postawę krytyczną, twórczą, cechującą się niestereotypowym podejściem²⁵. Uczniowie nie boją się wypowiedzieć swojego zdania na forum. Nauczyciel jest konsekwentny, bezstronny, sprawiedliwy, otwarty, ale również kreatywny i pomysłowy, gdyż pracuje wieloma metodami, wychodząc poza ramy standardowego myślenia²⁶.

Podsumowując znajomość różnych stylów nauczania pozwala nauczycielom dokonać wyboru metody i sposobu nauczania, co z całą pewnością umożliwi uczniom osiągnięcie wytyczonych celów podczas realizacji obszarów programowych. Znajomość danych stylów nauczania pokazuje, że dobry nauczyciel to taki, który „ma skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, ale nie wyrzec się przymusu (...) pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych. (...) Wszystko to ma robić, nie patrząc na zegarek, nie licząc pieniędzy”²⁷.

Typologizacja uczniów pod względem stylu uczenia się

Każdy uczeń przyswaja wiedzę w odmienny sposób, obierając swój własny styl uczenia się, który wynika z charakteru, predyspozycji indywidualnych czy temperamentu. Wielu nauczycieli zapomina o tym, by traktować uczniów indywidualnie oraz przekazywać wiedzę w różnorodnych formach. Stąd też ważne jest, aby uczeń wypracował swój osobisty styl uczenia się w celu ułatwienia procesu przyswajania wiadomości. Joanna Białobrzeska wyróżnia trzy kategorie uczniów, zwracając uwagę na sposób uczenia się. Pierwszą grupę uczniów stanowią, *wzrokowcy*, którym najłatwiej przyswaja się materiał, gdy mogą widzieć go przed sobą i śledzić wzrokiem dane informacje, gdyż ułatwia im to zapamiętanie treści. *Wzrokowcy* tworzą wspomagające symbole rysunkowe, obrazki,

²⁴ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, s. 45.

²⁵ A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007, s. 226.

²⁶ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, s. 47–48.

²⁷ *Sztuka nauczania*, red. K. Konarzewski, cz. 2, *Szkoła*, Warszawa 2008, s. 160.

mapy skojarzeń obok definicji czy na marginesach zeszytu, wykorzystując także różne typy wykresów czy schematów²⁸. Podczas zajęć lekcyjnych najbardziej docierają do nich prezentacje multimedialne bądź pokazy, gdyż wyobrażenia wzrokowców są bardzo bogate²⁹, lubią też pisać, robić notatki oraz rysować³⁰. Uczniowie o tym typie są szczególnie uzdolnieni w dziedzinach plastycznych³¹, gdyż posiadają bardzo dobre wyczucie kolorystyki – zapadają im w pamięć kolory i szczegóły, na które przeciętny człowiek nie zwróciłby uwagi³². Dzięki „pamięci fotograficznej” bardzo dobrze zapamiętują twarze, imiona, wygląd ludzi, jak i przedmiotów. Potrafią wyobrazić sobie, gdzie znajduje się w notatkach określona treść (notatki są bardzo przejrzyste); tekst często wyjustowany, z wcięciami w odpowiednich momentach; ważniejsze rzeczy są podkreślone na kolorowo bądź ujęte w ramki, kółka itp. Wzrokowcy są zwykle osobami ekspresyjnymi, które potrafią bardzo dobrze manipulować wzrokiem i łatwiej przychodzi im pisanie niż mówienie³³. Uwielbiają schludność i porządek wokół siebie do tego stopnia, iż książki leżące na półce muszą być ułożone równo z jej krawędzią. „Prosząc taką osobę o wyjaśnienie czegoś, uczeń weźmie długopis do ręki i zacznie rysować bądź tworzyć schemat czy mapę. Zazwyczaj siadają w pierwszej ławce, mówią przeważnie rytmicznie, stosunkowo chaotycznie oraz w bardzo szybkim tempie”³⁴.

Kolejną grupę stanowią, *sluchowcy*, którym najlepiej przychodzi uczenie się poprzez słuchanie dźwięków, dlatego też lubią oni prowadzić dyskusje, referować, rozmawiać z innymi ludźmi, słuchać ich, czytać głośnie bądź półgłosem³⁵. Wypowiedzi ustne słuchowców są bardzo długie i dokładne, a nauka języków obcych oraz przed-

²⁸ J. Białobrzeska, *Zostań nawiedzoną nauczycielką, czyli jak uczyć, żeby nauczyć?*, Warszawa 2006, s. 63.

²⁹ R. Churches, R. Terry, *NLP dla nauczycieli. Szkoła efektywnego nauczania*, Gliwice 2010, s. 33.

³⁰ M. Taraszkiewicz, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli*, część 1, Warszawa 2006, s. 17.

³¹ V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 1998, s. 105.

³² M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, M. Różyńska, *Uczeń z dysleksją w domu*, Gdynia 2007, s. 110.

³³ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996, s. 38.

³⁴ M. Taraszkiewicz, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia*, s. 17, 20.

³⁵ Tamże, s. 20.

miotów muzycznych przychodzi im z wielką łatwością, pobudzając do działania³⁶. Ze słuchu uczą się w tempie „zaskakującym” wierszyków, tekstów piosenek, rymowanek czy melodii, lecz popełniają wiele błędów natury ortograficznej, gdyż najbardziej odpowiadającą im formą przeprowadzania zajęć są wykłady, gdzie zazwyczaj piszą ze słuchu. Osoby podczas uczenia wykorzystujące analizator słuchu często powtarzają szeptem słowa nauczyciela bądź rozmawiają sami ze sobą, aby lepiej dotarli do nich dane wiadomości. Ponadto, czytają wolno i są podatni na najdrobniejsze elementy, które zaburzają ich koncentrację oraz uwagę³⁷. Dla słuchowca, ważna jest modulacja oraz ton głosu nauczyciela, dokładność bądź szybkość wypowiedzania słów przez niego³⁸.

Trzecia grupa to uczniowie *kinestetyczno-dotykowi*. Nauka poprzez ruch, dotyk czy wykonywanie określonych czynności, gdzie dodatkowo towarzyszą uczniom emocje, stanowi dla kinestetyków najlepszą formę przyswajania informacji³⁹. Uczniowie przyswajający wiedzę za pomocą dotyku mają największy problem z dostosowaniem się i odnalezieniem w systemie edukacyjnym, ponieważ w szkole rzadko prowadzi się zajęcia z wykorzystaniem ruchu i dotyku⁴⁰. Kinestetycy uczą się, „mówiąc, chodząc po pokoju, tańcząc, wykonując ruchy” oraz gdy mogą dotknąć przedmiot, poruszać nim lub poczuć zapach. Na zajęciach siadają w ostatnich ławkach, najczęściej bawiąc się długopisami, trzymając coś w rękach, machając nogami, „huśtając” się na krześle⁴¹. Najbardziej preferują takie przedmioty, jak, np. wychowanie fizyczne, fizyka czy chemia, gdyż można przeprowadzać eksperymenty, pracować z mapą⁴². Ich podejście do nauki wydaje się być niechętnie oraz stosunkowo chaotyczne⁴³, nie są najlepszymi słuchaczami, lecz lubią czytać⁴⁴. Mają specyficzny charakter pisma, zazwyczaj mało czytelny⁴⁵, ale posiadają szczególne zdolności manualne.

Reasumując powyższy wywód, można przypuszczać, że współcześni uczniowie preferują więcej niż tylko jeden sposób uczenia się, gdyż im więcej bodź-

³⁶ V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły*, s. 105.

³⁷ M. Taraszkiewicz, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia*, s. 17, 20.

³⁸ R. Churches, R. Terry, *NLP dla nauczycieli*, s. 34.

³⁹ M. Taraszkiewicz, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia*, s. 19.

⁴⁰ J. Białobrzaska, *Zostań nawiedzoną nauczycielką*, s. 64.

⁴¹ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, M. Różyńska, *Uczeń z dysleksją*, s. 110.

⁴² G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000, s. 357.

⁴³ M. Silberman, *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005, s. 20.

⁴⁴ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej*, s. 38.

⁴⁵ M. Taraszkiewicz, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia*, s. 19.

ców oddziałuje na ucznia, tym szybszy jest proces zapamiętywania⁴⁶. Rolą nauczyciela jest rozpoznanie tych sposobów przyswajania wiedzy przez uczniów w celu rozwinięcia świadomego procesu, jakim jest uczenie się, oraz zwiększenie aktywności uczestników tego procesu.

Założenia metodologiczne badań

Celem podjętych badań było poznanie stylów nauczania oraz sposobów przyswajania wiedzy szkolnej przez uczniów klas trzecich. W związku z tym sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jaki styl nauczania najczęściej przyjmują nauczyciele w pracy z uczniami klas III?
2. W jaki sposób uczniowie klas III przyswajają wiedzę szkolną?

Badaniem objęto 103 osoby, w tym 44 rodziców, którzy wychowują dzieci uczęszczające do trzeciej klasy szkoły podstawowej oraz 38 nauczycieli klas trzecich Szkoły Podstawowej nr 14 i nr 1 w Elblągu, a także Szkoły Podstawowej w Skowarczu. W badaniu uczestniczyło również 21 uczniów trzecich klas uczęszczających do ww. szkół.

Posłużono się metodą indywidualnych przypadków, zastosowano technikę wywiadu oraz obserwacji. Autorski kwestionariusz wywiadu skierowano do 38 nauczycieli, dotyczył poznania stylów nauczania. Narzędzie badawcze zawierało zestaw 34 pytań zamkniętych. Kwestionariusz wywiadu skierowany do rodziców uczniów klas trzecich został opracowany przez Martę Bogdanowicz, Annę Adryjanek oraz Małgorzatę Różańską⁴⁷.

Wszystkie nauczycielki uczestniczące w badaniu mieszkają w mieście oraz posiadają następujące wykształcenie: wyższe licencjackie – 9 osób, wyższe ma-

⁴⁶ Multisensoryczność procesu przyswajania wiedzy przez uczniów na podstawie badań, w sposób rozszerzony przedstawia J. Dyrda (zob. J. Dyrda, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Gdańsk 2004).

⁴⁷ Kwestionariusz wywiadu składający się z 27 pytań o charakterze zamkniętym z kafeiterią dysjunktywną dotyczył poznania sposobów przyswajania wiedzy szkolnej przez uczniów. Możliwe odpowiedzi uporządkowane są w sposób ilościowy od 1 do 5, a zadaniam respondentą był wybór jednej spośród 5 odpowiedzi, którą uważa za najbardziej odpowiednią bądź najbliższą swojej opinii. Narzędzie badawcze znajduje się w: M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, M. Różyńska, *Uczeń z dysleksją w domu*.

gisterskie – 29 osób. Wiek nauczycielek kształtował się pomiędzy 25 a 50 rokiem życia. 27 nauczycielek było w wieku 25–35 lat. Pozostałe badane znajdowały się w przedziale wiekowym 36–50 lat. Połowa z badanych nauczycielek rozpoczęła pracę w szkole stosunkowo niedawno – ich staż nie przekracza 5 lat. 11 nauczycielek posiada 10-letni staż pracy, a ponad 10-letnim doświadczeniem zawodowym cieszy się 6 badanych. Dwie osoby pracują z uczniami około 20 lat.

Pośród badanych 37 rodziców, w tym 25 kobiet oraz 12 mężczyzn, mieszka w mieście, natomiast 7 kobiet zamieszkuje tereny wiejskie. Wszyscy rodzice wychowują przynajmniej 1 dziecko, (największa rodzina liczy 6 dzieci). Rodzice mieszczą się w grupie wiekowej między 24 a 49 rokiem życia. W grupie wiekowej 31–40 lat znajduje się 31 badanych rodziców, w tym 24 kobiety oraz 7 mężczyzn. Objęci badaniem rodzice posiadają następujące wykształcenie: zawodowe – 9 osób (są to tylko mężczyźni), średnie – 12 osób, oraz wyższe – 23 osoby.

Obserwacja uczniów miała charakter jawny i uczestniczący, prowadzona była przez jedną ze współauterek tekstu podczas odbywania praktyki nauczycielskiej w ramach projektu „Klucz do uczenia się”. Dostarczyła ona dodatkowych informacji na temat sposobów przyswajania wiedzy przez uczniów.

Analiza i interpretacja wyników badań

Style nauczania obierane przez nauczycieli

STYL WYZWAŁAJĄCY

Nauczyciele pracujący z uczniami klas początkowych przyjmują różnorodne style, a każdy z nich opiera się na wykorzystaniu innych środków aktywizujących uczniów, wzmacniając jednocześnie ich zaangażowanie podczas zajęć lekcyjnych, co powoduje wzrost efektów nauczania. Najczęściej wykorzystywany przez nauczycieli jest **styl wyzwalaający**. Aż 26 nauczycieli służy pomocą oraz doradza uczniom, gdy zajdzie taka potrzeba, dzięki czemu „wyjście” poza przewidziany program nauczania nie stanowi dodatkowego elementu obciążającego bądź zniechęcającego uczniów do nauki. 24 nauczycieli skupia swoją uwagę zarówno na całości klasy, jak i na pojedynczych uczniach, dzięki czemu podopieczni mogą czuć się w pełni bezpiecznie. Nauczyciele prowadzący uczniów stylem wyzwalaającym, tj. 27 osób, zauważają, iż uczniowie nie przestrzegają za-

sad dyscypliny podczas zajęć lekcyjnych. Jedynie dwóch nauczycieli uważa, że uczniowie mogą przejawiać strach wobec zajęć lekcyjnych, np. z powodu swoich braków edukacyjnych, jakie powstały na skutek zbyt szybkiego realizowania materiału nauczania, co niesie za sobą brak holistycznego przyswojenia podstawowych wiadomości. Z tego powodu według 20 nauczycieli podczas zajęć może panować napięta atmosfera, mimo iż 27 osób pracujących stylem wyzwalającym stara się być życzliwym, uprzejmym, wyrozumiałym oraz cierpliwym w stosunku do swoich uczniów. Badania wykazały, że 25 nauczających stylem wyzwalającym znalazło sposób na skuteczne porozumiewanie się z uczniami, a 23 z nich nawiązało więź emocjonalną z wychowankami, co pozytywnie wpływa na wzajemną współpracę. U większości nauczycieli nauczających stylem wyzwalającym (tj. 26 osób) dodatkowym atutem, który warunkuje efektywne współdziałanie, jest możliwość wykazania się kreatywnością oraz oryginalnością, co powoduje rozwój talentów i uzdolnień. Mimo iż przyswojenie wiedzy przez uczniów jest priorytetowym celem nauczania, wszyscy nauczyciele pracujący z uczniami stylem wyzwalającym zastanawiają się nad celami nauczania. Zadziwiający jest fakt, że tylko 18 nauczycielek traktuje siebie jako wzór do naśladowania przez swoich uczniów, co oznacza, że nauczycielki nie czują się całkowicie pewnie w swojej roli zawodowej.

STYL TERAPEUTYCZNY

Kolejny styl nauczania wykorzystywany w mniejszym stopniu, bo zaledwie przez 11 badanych nauczycielek nosi miano **stylu terapeutycznego**. Nauczyciele pracujący owym stylem decydują się na zajęcia prowadzone ze szczególnym uwzględnieniem postaci ucznia, któremu należy poświęcić więcej czasu aniżeli zajęcia lekcyjne. Zdaniem 10 nauczycieli zaletą danego sposobu prowadzenia uczniów jest umiejętność zmotywowania podopiecznych do nauki oraz współpracy, a metody stosowane przez nauczyciela terapeutę w pełni odpowiadają oczekiwaniom uczniów. Podczas zajęć lekcyjnych wszyscy nauczyciele pracujący z uczniami stylem terapeutycznym (11 osób) stwarzają możliwość rozwijania potrzeb, zainteresowań uczniów, wykazania się oryginalnością oraz kreatywnością. Aż 8 osób stwarza możliwość wyboru tematyki zajęć lekcyjnych przez dzieci.

Istotnym czynnikiem w nauczaniu o charakterze terapeutycznym okazał się stosunek nauczyciela do uczniów. Badania wykazały, że 9 osób postrzega różnice indywidualne jako czynnik sprzyjający w nauczaniu. Z danym wynikiem, iż 2 osoby nie uwzględniają propozycji uczniów dotyczących zajęć lekcyjnych. Zajęcia dydaktyczne u 7 nauczycieli prowadzone są metodą praktyczną z zastosowaniem eksperymentów bądź doświadczeń, co powoduje szczególne

zainteresowanie ze strony uczniów. Podobnie jak w stylu wyzwającym, wszyscy nauczyciele odznaczają się szczególnym opanowaniem oraz cierpliwością podczas praktykowania tego typu zajęć. Analizując aspekty stylu terapeutycznego, wyróżniającą cechą jest to, iż 9 nauczycieli nawiązało więź emocjonalną ze swoimi wychowankami, która wzmacnia współpracę między nimi. Owi nauczyciele przekonani są o chętnym uczestnictwie uczniów na zajęcia, ponieważ dostrzegają sens oraz cel uczenia się. Wytworzenie poczucia celowości uczenia się u uczniów jest bardzo trudnym zadaniem, a nauczyciele, którym udało się to osiągnąć, mogą spodziewać się wysokich efektów końcowych nauczania, a w tym przypadku są to nauczyciele, tzw. terapeuci. Kolejnym walorem wyróżniającym 8 nauczycieli o stylu terapeutycznym jest umiejętność zrozumienia uczniów, ich problemów, dzięki czemu posiadają większy zakres informacji dotyczących swoich wychowanków w kontekście funkcjonowania ich w placówce szkolnej. W przypadku dokładnego rozeznania się wśród różnych środowisk przebywania dzieci, nauczyciele mogą z większą precyzją określić przyczyny występowania, np. trudności szkolnych bądź poszczególnych zachowań uczniów oraz podjąć działania zmierzające ku niwelowaniu wszelkich przeszkód lub poprawie danej sytuacji edukacyjnej. Chęć wsparcia uczniów oraz wykazania się skuteczną pomocą wykazuje 10 nauczycieli.

STYL KIEROWNICZY

W najmniejszym stopniu w pracy z uczniami nauczyciele przyjmują **styl kierowniczy** (2 osoby). Wszyscy nauczyciele, w tym szczególnie preferujący nauczanie uczniów stylem kierowniczym, często zastanawiają się nad celem nauczania określonych treści. Połowa nauczycieli przyjmujących dany styl sądzi, iż dzieci nie są w stanie zapamiętać i przyswoić określonego zakresu materiału w pełni, np. z powodu zbyt przeładowanego programu nauczania. Wszyscy nauczyciele pracujący stylem kierowniczym nie stosują nauczania zróżnicowanego, co jest istotnym czynnikiem, który utrudnia dzieciom pogłębianie wiedzy. Zaledwie 13 osób, spośród wszystkich objętych badaniem nauczycieli, podejmuje się konstruowania zadań zgodnie z poziomem edukacyjnym, jaki dziecko prezentuje. Powodem tego może być zbyt duży wkład czasu, jaki należy poświęcić na tworzenie zadań dla każdego ucznia z osobna. Wszyscy nauczyciele nauczający uczniów stylem kierowniczym posiadają konkretne metody, które stosują regularnie oraz planują i oceniają wyniki aktywności uczniów, np. w trakcie pisania czy mówienia, co daje ogólny ogląd na postępy uczniów bądź ich braki edukacyjne. Jedna nauczycielka podczas zajęć lekcyjnych rygorystycznie przestrzega dyscypliny. Wszystkie jednak potrafią zmotywować uczniów do pracy,

stosując wzmocnienia pozytywne w postaci nagród bądź wskazówek naprowadzających oraz negatywne – kary. Nauczycielki te zazwyczaj narzucają uczniom swój sposób pracy, nie zezwalając na całkowitą „wolność” w doborze formy zajęć lekcyjnych. Przykry staje się jednak fakt, iż uczniowie nie mają możliwości zgłębiania wiedzy w sposób praktyczny, np. za pomocą doświadczeń, co jest wielką wadą owego stylu, gdyż żaden z nauczających, tzw. kierowników, nie podjął się zastosowania takiej formy zajęć, obniżając tym samym atrakcyjność zajęć lekcyjnych.

Badania ujawniły także, iż dwie nauczycielki kierują swoimi uczniami jednocześnie w dwojaki sposób, tj. obierają w pracy z uczniami styl terapeutyczny oraz wyzwalający, co jest wielkim wyzwaniem, gdyż wykraczanie poza materiał nauczania oraz zaangażowanie się w funkcjonowanie każdego ucznia indywidualnie, wymaga poświęcenia swojego czasu. Przyjęta jednak przez nauczycielki postawa świadczy o tym, iż zależy im na tym, aby rozwój ich wychowanków przebiegał prawidłowo.

Sposoby przyswajania wiedzy przez uczniów

Analiza materiału empirycznego pozyskanego drogą wywiadu przeprowadzonego z 44 rodzicami uczniów uczęszczających do trzeciej klasy szkoły podstawowej ujawniła różne sposoby przyswajania wiedzy przez uczniów. Przeważającym analizatorem służącym do zapamiętywania wiadomości zarówno przez dziewczęta, jak i chłopców jest zmysł wzroku. Przeswajanie w sposób wzrokowy widoczny jest u 25 dzieci (14 dziewcząt oraz 11 chłopców), co sugeruje, iż nauczyciele w tej grupie uczniów powinni stosować w nauczaniu środki wizualne w postaci różnych form obrazków, ilustracji, rysunków czy tabel. Aż 23 rodziców zaobserwowało, iż ich dzieci kreślą rysunki pomocnicze w zeszytach, dlatego też istotne jest, aby tworzone notatki były przejrzyste oraz czytelne. Podczas odbywania praktyki nauczycielskiej jedna z autorek tekstu zaobserwowała, że nauczyciele wielokrotnie tworzą wraz z uczniami mapy myśli, które są efektywnym sposobem pracy. Zauważono także, iż niezbędne jest wzbogacenie tej formy o dodatkowe elementy, które będą czynnikiem wspomagającym pamięć uczniów. Ważna jest przy tym kolorystyka występująca w zapisie, gdyż jak wskazały badania, 13 osób o preferencjach wzrokowych posługuje się tzw. zakreslaczami o wielu barwach w celu podkreślenia najważniejszych dla nich informacji. Forma ta może wystąpić w trakcie zajęć jako dodatkowy bodziec wzrokowy lub jako podsumowanie zajęć lekcyjnych. W celu uatrakcyjnienia zajęć lekcyjnych można posłużyć się także wszelkimi gramami pamięciowymi czy

puzzlami obrazkowymi, które będą dodatkowym impulsem służącym zapamiętywaniu informacji przez uczniów wykorzystujących styl wzrokowy. Wspaniałym elementem wzmacniającym percepcję wzrokową są filmy edukacyjne oraz gry komputerowe, które wzbudzają ciekawość dzieci realizowanym tematem zajęć. Niestety nauczyciele nie stosują gier komputerowych podczas lekcji, pomimo że 40 rodziców wskazuje na zainteresowanie nimi dzieci. Ponadto 39 rodziców uważa, iż dzieci najszybciej przyswajają treści poprzez oglądanie najróżniejszych eksponatów czy okazów na fotografii bądź w życiu realnym. W związku z powyższym nasuwa się wniosek, aby realizować zajęcia z uczniami w sposób praktyczny, np. poprzez wyjście na targ warzywny bądź pole uprawne omawiając tematykę owoców i warzyw, aniżeli omawiać „suchą teorię” w ławkach szkolnych. 14 rodziców uważa, iż poza uaktywnieniem zmysłu wzroku dzieci wykorzystują także inne sposoby pogłębiania wiedzy.

Analizując sposoby uczenia się, możemy także zaobserwować, iż niekiedy nie wystarczy wykorzystanie dwóch analizatorów docierania informacji do ucznia, lecz wszystkich możliwych bodźców, a w tym przypadku wzroku, słuchu oraz ruchu. Dwie osoby odczuwają potrzebę uczenia się z wykorzystaniem owych analizatorów, co wymaga od nauczyciela rzetelnego przygotowania zajęć lekcyjnych z zaangażowaniem wszystkich zmysłów uczniów. Dzieci w wieku szkolnym posiadają dużo energii, nauczyciel może wykorzystać ją w procesie dydaktycznym w odpowiedni sposób, czyli stosując edukację poprzez działanie. Uzyskane dane wskazują na różnorodne sposoby uczenia się uczniów, niektórzy z nich potrzebują wielozmysłowego nauczania, a nie mając możliwości takiego przyswajania wiadomości, mogą wykazać mniejszą aktywność podczas zajęć, co może z całą pewnością przekładać się na osiągnięcie znacznie niższych wyników w nauce.

Uczniowie przyswajają wiedzę, wykorzystując analizatory wzroku oraz ruchu. U 9 dzieci istnieje potrzeba koordynowania zmysłu wzroku z aktywnością ruchową. Chłopcy zazwyczaj rozpraszają swoją uwagę szybciej niż dziewczęta, stąd też ważne jest, aby zadbać o ćwiczenia ruchowe, które mogą być zachętą do kontynuowania dalszej nauki, gdy analizator wzroku przestał wykazywać się aktywnością. Konieczne jest zatem, aby nauczyciel prowadzący zajęcia wykorzystał różne metody ruchowe w celu pobudzenia uczniów do działania podczas lekcji.

Wiele zajęć lekcyjnych prowadzonych jest metodą podającą⁴⁸, a zarówno chłopcy, jak i dziewczęta wykazują bardzo niskie zaangażowanie zmysłu słuchu

⁴⁸ Wśród badanych nauczycieli nadal dominuje tradycyjny model kształcenia, opierający się na biernym przekazywaniu wiedzy (referat, praca z podręcznikiem, oglądanie

podczas uczenia się, gdyż tylko 2 osoby wykorzystują taki sposób pogłębiania wiedzy. Można w związku z tym wnioskować, iż uczeń słucha nauczyciela tylko przez krótki czas, dlatego nie wynosi z zajęć zbyt wiele informacji. Natomiast 5 dzieci koordynuje analizator słuchu z innymi bodźcami. Dzieci o preferencjach słuchowych są osobami, które zadają wiele pytań przed oraz w trakcie wykonywania zadania, lecz bardzo często pytania są zbywane przez nauczyciela i uważane za zbędne. Takie zachowanie nauczyciela może być czynnikiem, który wpływa na brak zrozumienia przez ucznia danego zadania bądź nieprawidłowe jego wykonanie, a to niesie za sobą niższą efektywność edukacyjną. Okazuje się także, iż 7 osób odczuwa potrzebę głośnego wypowiedziania słów w celu lepszego zapamiętywania wiadomości podczas uczenia się. Pomocne może tu okazać się zatem wspólne przygotowywanie się uczniów do zajęć lekcyjnych, np. w formie omówienia zadań domowych. 5 uczniów (częściej dziewczęta niż chłopcy) pod wpływem poglądów swojego kolegi bądź koleżanki zmienia zdanie, z czego wynika, że potencjalnie są osobami, którymi najłatwiej manipulować. Badania wykazały, że u 6 osób zaletą jest to, iż zapamiętują niemal wszystkie informacje usłyszane podczas lekcji, stąd też konieczne jest właściwe wykorzystywanie czasu podczas zajęć. Można wskazać, że posłużenie się elementami muzycznymi, np. utworami muzycznymi, może przynieść wysokie rezultaty zapamiętania informacji⁴⁹, gdyż 5 uczniów, tzw. słuchowców bardzo szybko uczy się utworów muzycznych oraz zachowuje w pamięci wszelkie wiadomości podane przez telefon.

filmu). W mniejszym stopniu uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów nauczani są poprzez samodzielne dochodzenie do wniosków na drodze doświadczeń empirycznych. Z badań prowadzonych przez Centrum Nauki Kopernik wynika, że metody angażujące ucznia i nauczyciela, efektywne i dające dużo satysfakcji były wskazywane przez respondentów najrzadziej. Zdecydowanie częściej nauczyciele mówili o metodach znacznie prostszych i bardziej tradycyjnych: referat, krzyżówki, film edukacyjny. (zob. Centrum Nauki Kopernik, *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania. Raport z badań*, Warszawa 2009).

⁴⁹ Z badań przeprowadzonych przez naukowców z McMaster University wśród dzieci w wieku 4–6 lat wynika, że dzieci, które uczęszczają na dodatkowe zajęcia muzyczne, znacznie lepiej wypadają w testach pamięciowych niż ich rówieśnicy, którzy takich zajęć nie pobierają (A. Kobylińska, <http://logopeda.pl/Mam-grac-6-powodow-dla-ktorych-warto-uczyc-sie-muzyki,692>). Również badania prowadzone przez profesora M. Kołodziejskiego potwierdzają fakt pozytywnego oddziaływania muzyki na lepsze zapamiętywanie wiedzy (M. Kołodziejski, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012; zob. też: R. Borowiecka, *Muzyka skutecznym sprzymierzeńcem*, „Przyjaciel” 2009 nr 2(15), s. 7).

Podczas analizowania badań wyodrębniła się grupa uczniów uczących się w sposób kinestetyczno-dotykowy. Wśród osób, które przyswajają informacje tylko za pomocą ruchu, znaleźli się dwaj chłopcy oraz jedna dziewczynka. Najlepszym rozwiązaniem metodycznym byłoby zastosowanie różnorodnych eksperymentów bądź ćwiczeń o charakterze praktycznym, gdyż wszyscy uczniowie kinestetyczni wykazują ogromną chęć uczestnictwa w takim sposobie nauczania – przeżycie doświadczenia gwarantuje trwalsze zapamiętanie wrażeń związanych z danym problemem edukacyjnym. Odnosząc się do nauczania, można wywnioskować, iż brak stosowania przez nauczyciela tego rodzaju aktywności zmniejsza zaangażowanie oraz ciekawość uczniów w procesie edukacyjnym. Zwracając uwagę na formę zajęć lekcyjnych, 13 uczniów podczas nauki potrzebuje dużo wolnej przestrzeni wokół siebie, co sugeruje, iż przyswajanie wiedzy przez uczniów na świeżym powietrzu może być czynnikiem sprzyjającym zapamiętywaniu wiadomości.

Niezwykle istotne w procesie uczenia się są organizowane przez nauczycieli wyjścia poza placówkę edukacyjną, gdyż stanowią nieocenione przeżycie dla uczniów oraz wzmacniają ich motywację do nauki. Element ruchowy wykorzystywany w domu podczas uczenia się jest także istotnym czynnikiem, który wpływa na zdolność zapamiętywania wiadomości. Badania wykazały, iż 6 uczniów uczących się sposobem ruchowym (3 chłopców oraz 3 dziewczynki) szybciej przyswajają zakres materiału, np. bujając się w fotelu czy maszerując po pomieszczeniu. Wspieraniem w uczeniu się tych dzieci jest także gestykulacja, manipulacja przedmiotami w formie sklejanie czy budowania oraz inscenizacje ruchowe określonych treści (3 chłopców o preferencjach ruchowych oraz 2 dziewczynkach typu kinestetycznego). Dane te wskazują na potrzebę stosowania form scenicznych, np. improwizacji, inscenizacji czy prostych ćwiczeń dramatycznych, lecz w dużej mierze nauczyciele nie wykorzystują ich podczas zajęć. Na efektywność uczenia się wpływają także prawidłowo stworzone notatki w formie podsumowania bądź zaznaczenia na marginesach książek elementów ważnych i istotnych – taki sposób wykorzystuje 9 kinestetyków (6 chłopców oraz 3 dziewczynki). W większości nauczyciele odchodzą od posługiwania się podczas zajęć zeszytami przedmiotowymi, co może być kolejnym czynnikiem warunkującym krótkotrwałe zapamiętywanie. Łączenie wrażeń kinestetyczno-dotykowych z innym analizatorem, np. wzroku czy słuchu, dokonuje 11 dzieci, w tym 9 osób, które integrują ruch z analizatorem wzroku, oraz 2 osoby wiążące bodźce słuchowe, jak i wzrokowe z aktywnością ruchową. Praca z uczniami przyswajającymi treści nauczania w sposób multisensoryczny jest bardzo trudna, gdyż oddziaływanie na niemal wszystkie zmysły podczas

każdych zajęć jest prawie niemożliwe, stosując model nauczania tradycyjnego, dlatego korzystne byłoby zastosowanie przyspieszonego⁵⁰ systemu nauczania. Badania ujawniły również trzy osoby uczące się sposobem wzrokowo-słuchowym, który odpowiada stosowanym metodom nauczania we współczesnych szkołach. Warto zaznaczyć, iż nauczyciele, którzy prowadzą zajęcia lekcyjne uaktywniając tylko jeden zmysł u uczniów, zauważają ich niższe efekty edukacyjne.

Wnioski i propozycje udoskonaleń

Z analizy wyników badań przeprowadzonych wśród uczniów, nauczycieli i rodziców w zakresie poznania stylów nauczania oraz sposobów przyswajania wiedzy szkolnej przez uczniów można wysnuć następujące wnioski:

1. Nauczyciele w dużej mierze koncentrują się na materiale nauczania, mając jednocześnie na uwadze respektowanie indywidualnych potrzeb i poglądów uczniów, dzięki czemu prowadzą wyzwalający styl nauczania, lecz aby wszyscy uczniowie mogli osiągnąć sukces, a nauczanie mogło być efektywne, należy uwzględnić braki edukacyjne oraz zaburzenia uczniów, stosując stopniowanie trudności.
2. Nauczanie stylem wyzwalającym owocuje rozwijaniem talentów i uzdolnień uczniów, którzy czują się bezpiecznie podczas zajęć lekcyjnych z uwagi na nawiązanie właściwych relacji między nauczycielem a uczniami.
3. Najbardziej wykorzystywanym sposobem odbierania informacji przez uczniów jest uaktywnienie zmysłu wzroku, lecz zdarza się, iż jest on łączony ze zmysłem słuchu bądź wrażeniami ruchowymi. Ponadto, mniejsza liczba

⁵⁰ Nauczanie i uczenie się przyspieszone jest nowoczesnym modelem, opierającym się na koncepcji psychologii humanistycznej. Uczeń traktowany jest jako samodzielnie funkcjonujący podmiot, który wytycza sobie cele oraz obiera metody, by przezwyciężyć trudności i wszelkie przeszkody stojące na drodze do osiągnięcia tych celów, jeżeli będzie miał dogodne warunki, aby móc rozpoznać swoje najmocniejsze strony i jednocześnie osiągnąć, jak najlepsze wyniki. Głównym zamierzeniem tego nauczania jest pobudzenie aktywności uczniów poprzez integrację obu półkul mózgowych. Celem nauczania jest przede wszystkim zrozumienie potrzeb, zdolności, umiejętności oraz zainteresowań uczniów, ich wszechstronny rozwój pod względem predyspozycji czy też wyposażenia w umiejętności (B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się? Poradnik Nauczyciela*, wyd. 4, Opole 2004, s. 17).

dzieci przyswaja wiedzę szkolną poprzez połączenie zmysłu słuchu z ruchem czy wszystkich zmysłów.

4. Materiały i pomoce dydaktyczne wykorzystywane podczas zajęć lekcyjnych muszą być przejrzyste oraz usystematyzowane, aby stanowiły czytelną syntezę wiadomości, które należy zapamiętać.
5. Zajęcia praktyczne są najefektywniejszą formą zapamiętywania przez uczniów treści realizowanych podczas zajęć lekcyjnych, gdyż stanowią multisensoryczne uczenie się, czyli wykorzystanie więcej niż jednego zmysłu.

Podsumowując, podjęte działania empiryczne mogą stanowić podstawę do skonstruowania wizerunku nauczyciela oraz ucznia. Współcześni nauczyciele w znacznej mierze prowadzą swoich uczniów stylem wyzwalającym, zastanawiając się nad celowością wprowadzanych treści nauczania. Pomimo właściwych relacji między nauczycielem a uczniem oraz wielu cennych cech, które pomocne są podczas przyswajania wiedzy, nauczyciele nie czują się pewnie jako wychowawcy, z których można czerpać przykład do naśladowania. W celu zwiększenia efektywności przyswajania wiedzy przez uczniów proponuje się:

1. Rozpoznanie sposobów uczenia się uczniów oraz dostosowanie stylu nauczania w celu pobudzenia wszystkich uczniów do aktywności podczas zajęć – niekiedy uczniowie potrzebują wielu bodźców, aby przyswoić wiedzę szkolną.
2. Prowadzenie zajęć przez nauczycieli z zastosowaniem różnorodnych środków aktywizujących oraz wzmacniających odbiór wiadomości z naciskiem na elementy wizualne, które wspomagają przyswajanie wiedzy szkolnej przez uczniów.
3. Szczegółne uwzględnienie środków medialnych i multimedialnych w procesie dydaktycznym, które będą integralne z treściami nauczania przekazywanymi przez nauczyciela jako naturalne środowisko i wsparcie dla procesu nauczania.
4. Zastosowanie podczas zajęć lekcyjnych różnorodnych form pracy, które pomogą zapobiec dekoncentracji uczniów, np. z powodu niedostosowania poziomu trudności zadania do ich możliwości.
5. Wzmocnienie pozycji wychowawcy w kontekście „pewności siebie” oraz umiejętności rozwiązywania problemów występujących podczas zajęć lekcyjnych.

Zaprezentowane wyniki badań są tylko namiastką rzeczywistości szkolnej, która towarzyszy codzienności w życiu nauczyciela i ucznia, stąd też konieczne wydaje się na tym polu podejmowanie dalszych eksploracji empirycznych. Właściwe rozpoznanie oraz korelacja preferencji zarówno uczniów, jak i nauczycieli może stanowić o efektywności nauczania i uczenia się.

BIBLIOGRAFIA:

- Białobrzeska J., *Zostań nawiedzoną nauczycielką, czyli jak uczyć, żeby nauczyć?*, Warszawa 2006.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., Różyńska M., *Uczeń z dysleksją w domu*, Gdynia 2007.
- Borowiecka R., *Muzyka skutecznym sprzymierzeńcem*, „Przyjaciel” 2009 nr 2(15).
- Centrum Nauki Kopernik, *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania. Raport z badań*, Warszawa 2009.
- Churches R., Terry R., *NLP dla nauczycieli. Szkoła efektywnego nauczania*, Gliwice 2010.
- Czapla M., *Style nauczania nauczycieli przyrody jako przedmiot badań*, „Neodidagmata” 2003, nr 25/26.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, wyd. 1, Poznań 2000.
- Dyrda J., *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Gdańsk 2004.
- Fenstermacher G.D., Soltis J. F., *Style nauczania*, Warszawa 2000.
- Juszczuk S., *Style uczenia się dorosłych z wykorzystaniem komputera i Internetu*, „Chowanna”, t. 2, Katowice 2003.
- Kacprzak L., *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła 2006.
- Kołodziejski M., *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa 2012.
- Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się? Poradnik Nauczyciela*, wyd. 4, Opole 2004.
- Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 1998.
- Metodyka nauczania informatyki w szkole*, red. S. Juszczuk, Toruń 2001.
- Nauczanie zintegrowane w szkole, wybrane zagadnienia teorii i praktyki*, z. 1, red. J. Kędzierska, K. Polak, Krosno 2002.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.
- Pedagogika, podręcznik akademicki*, t. 2, red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, Warszawa 2004.
- Pilch T., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa 2006.
- Psychologia rozwojowa*, red. P.E. Bryant, A.M. Dolman, Poznań 1997.
- Rudniański J., *Jak się uczyć?*, Warszawa 2001.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996.
- Taraszkiewicz M., Rose C., *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli*, część 1, Warszawa 2006.
- Silberman M., *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005.
- Sztuka nauczania*, red. K. Konarzewski, cz. 2, *Szkoła*, Warszawa 2008.
- Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków 2005.
- Włodarczyk A., *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.
- <http://uczmysie-sp6ino.blogspot.com/p/badania.html> (21.02.2014).

STRESZCZENIE

W tekście zaprezentowano wybrane redefinicje stylu nauczania oraz sposobów uczenia się uczniów. Przedstawiono przegląd wybranych klasyfikacji stylów nauczania oraz sposobów przyswajania wiedzy przez uczniów, które stały się podstawą do przeprowadzenia badań empirycznych wśród nauczycieli, uczniów i ich rodziców. W badaniu zastosowano metodę indywidualnych przypadków, posłużono się także techniką wywiadu oraz obserwacji.

Przeprowadzone obserwacje oraz eksploracje empiryczne stały się podstawą do skonstruowania pewnych propozycji zaleceń, które mogą być przydatne w konstruowaniu przez nauczycieli nowego stylu nauczania, co z całą pewnością wzmocni i udoskonali przyswajanie wiedzy przez uczniów.

SŁOWA KLUCZOWE: styl nauczania, uczenie się, edukacja, nauczyciel, uczeń.

SUMMARY

The paper presents chosen re-definitions of the teaching styles and pupils' ways of learning. The paper contains a review of selected classifications of teaching styles and ways of acquiring the school knowledge by pupils, what have become a basis for carrying out empirical researches among teachers, pupils and their parents. The method of individual cases, the technique of a interview and observation were used in the research.

Conducted observations and empirical observations have become basis for construction of certain propositions of recommendations, which can be useful in forming new teaching style by teachers, what surely strengthens and improves acquiring knowledge by pupils.

KEY WORDS: a teaching style, learning, education, a teacher, a pupil.

MAŁGORZATA PRZYBYSZ-ZAREMBA – Katedra Pedagogiki, Wydział Zarządzania, Informatyki i Nauk Społecznych, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

PAULINA JAKUBOWICZ – Katedra Pedagogiki, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

e-mail: malgorzata.p_z@interia.pl

Data przysłania do redakcji: 14.05.2014

Data recenzji: 17.10.2014

Data akceptacji do publikacji: 18.10.2014

Język angielski w przedszkolach: dylematy psychologiczne i pedagogiczne

Teaching English as a foreign language in kindergartens – psychological and pedagogical dilemmas

Wprowadzenie

W ostatnich latach rośnie popularności nauczania języka angielskiego w przedszkolach. Nauczanie tego języka jest już czymś więcej niż jednym z wielu zajęć dodatkowych, adresowanych do dzieci w wieku przedszkolnym. W Republice Czeskiej trudno by było znaleźć przedszkole, które by takich zajęć w różnej formie nie oferowało. Ponieważ brak jest konkretnych, jednoznacznych wytycznych regulujących naukę języka angielskiego, przede wszystkim dotyczących wykształcenia nauczyciela, uczyć może w zasadzie ktokolwiek i jakimkolwiek sposobem. Przy tym nauczanie języka obcego ma na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym nieporównywalnie większy wpływ niż standardowo oferowane zajęcia dodatkowe.

W artykule opisujemy projekt – realną interwencję dotyczącą wprowadzenia języka angielskiego do przedszkola Qočna przy Uniwersytecie Tomasza Bati w Zlinie (UTB). Na przykładzie tego projektu chcemy nie tylko przybliżyć sytuację panującą w Czechach – wydaje nam się, że podobna panuje również w Polsce – ale przede wszystkim wskazać na dylematy psychologiczne i pedagogiczne, towarzyszące wprowadzaniu języka obcego do programu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym.

Uniwersyteckie przedszkole Qočna – kontekst wprowadzenia języka angielskiego

Uniwersyteckie przedszkole Qočna powstało w czerwcu 2011 r. przy Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Tomasza Bati w Zlinie jako

drugie przedszkole uniwersyteckie w Czechach¹. Działa na zasadzie przedszkola firmowego: przyjmuje dzieci pracowników i studentów uniwersytetu. Jest włączone do programu na kierunkach Nauczanie przedszkolne i Pedagogika wieku przedszkolnego na UTB.

Przedszkole realizuje własny program nauczania, oparty na podstawach programowych dotyczących nauki w przedszkolach. Program jest realizowany w jednej grupie, do której przyjmowane są dzieci w wieku od trzech do sześciu lat².

Przedszkole Qočna jest dobrym przykładem panującej w Czechach sytuacji odnośnie do języka angielskiego. I tutaj można było zaobserwować długotrwały (i wciąż rosnący) wzrost popularności nauczania tego języka w przedszkolach; bezpośrednim impulsem dotyczącym wprowadzenia języka angielskiego był jednoznaczny nacisk ze strony rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola.

Sytuacja programowa była przy tym taka sama, jak w przypadku przedszkoli państwowych – brak było bezpośrednich wytycznych regulujących naukę języka obcego, łącznie z brakiem wymagań dotyczących wykształcenia nauczyciela. Specyficzna natomiast była sytuacja wynikająca z typu przedszkola, a mianowicie potrzeba – jak również możliwość – wykorzystania przy organizowaniu nauki własnych środków, w tym kapitału ludzkiego, np. studentów filologii angielskiej.

W przypadku tego konkretnego przedszkola kapitał ludzki stanowić mieli studenci jedyne go kierunku związanego z językiem angielskim – język angielski w praktyce menażerskiej. Dla osób związanych z przedszkolem, mających wykształcenie psychologiczne lub pedagogiczne, było jasne, że wprowadzenie studentów, którym bliższy jest tak naprawdę *management* niż filologia, bez żadnych sprawdzonych podstaw dotyczących nauczania jako nauczycieli prowadzących zajęcia z języka angielskiego jest z punktu widzenia pedagogicznego i psychologicznego niedopuszczalne. Dzięki współpracy dziekan Wydziału Humanistycznego (odpowiedzialnej jak za przedszkole, tak za kierunek Język angielski w praktyce menadżerskiej), prodziekan ds. twórczych (współautorki tekstu – Adriana Wiegerovej), kierowniczkę przedszkola oraz konsultanta

¹ Internetowa strona przedszkola: <http://qocna.utb.cz/>. Nazwa „Qočna” nawiązuje do czeskiego słowa „kvočna” – czyli kwoka.

² W Republice Czeskiej o przejściu dziecka z przedszkola do szkoły podstawowej nie decyduje wiek rocznikowy, ale stosunek daty urodzenia do daty rozpoczęcia roku szkolnego. Do pierwszej klasy idą w danym roku dzieci (poza sytuacjami, kiedy przejście dziecka do szkoły jest z jakiegoś względu odłożone), które przed pierwszym wrześniem tego roku skończyły sześć lat.

powołanego z zewnątrz (współautorki tekstu – Alicji Leix), powstał projekt praktyk studenckich, dzięki któremu możliwe było wprowadzenie studentów w charakterze nauczycieli języka angielskiego w przedszkolu uniwersyteckim.

Przebieg projektu

Utworzenie nowych praktyk studenckich – bezpłatnych, jak pozostałe praktyki – umożliwiło nadanie sytuacji formalnych ram, a równocześnie stanowiło efektywny sposób naboru studentów o profilu osobowościowym odpowiednim dla tego typu pracy. Po zapoznaniu się z opisem praktyk, zawierającym m.in. charakterystykę przedszkola, rolę nauczyciela języka angielskiego i stawiane przed nim wymagania, zgłosiło się osiem studentek deklarujących zadowolenie z możliwości wzbogacenia nauki na kierunku skupionym na *management* o praktykę pedagogiczną.

Dla uczestniczek praktyk zaproszona konsultantka – psycholog i lingwista – zorganizowała szkolenie zawierające minimum psychologiczne i pedagogiczne, niezbędne dla osoby, która ma pracować z dziećmi. Poza podstawowymi informacjami z zakresu psychologii rozwojowej, studentki otrzymały również informacje dotyczące praktycznej strony nauczania języka angielskiego oraz listę przydatnych książek, adresów stron internetowych oraz innych potencjalnych źródeł inspiracji do wykorzystania w ramach własnych zajęć. Jako podstawowe źródło metodyczne przyjęty został program *Cookie*, już wcześniej zakupiony w przedszkolu. Ważnym posunięciem było dobranie się studentek w pary w celu ułatwienia pracy z dziećmi oraz łatwiejszego wejścia w nową rolę.

Po odbyciu wstępnego szkolenia studentki mogły przez cały czas trwania praktyk konsultować wszystkie niejasności z prowadzącą konsultantką. Na końcu semestru studentki spotkały się z nią na końcowym spotkaniu, w ramach którego nastąpiła ewaluacja całych praktyk, a studentki uzyskały *feedback* dla wszystkich swoich uwag. Zostały również poproszone o opisanie swoich doświadczeń oraz wszelkich uwag związanych z praktykami i przesłanie ich konsultantce.

Wszystkie studentki deklarowały na końcowym spotkaniu jednoznaczne zadowolenie z uczestnictwa w praktykach; z zajęć zadowolone były również dzieci, ich rodzice i kierownictwo przedszkola. Ponieważ większość studentek wykazała się w ramach zajęć szczególną pomysłowością i poświęceniem, na wniosek konsultantki dostały po ukończeniu praktyk jednorazowe stypendium (w niskiej kwocie). Jedna ze studentek z tej grupy napisała (pod kierownictwem konsultantki z praktyk) pracę licencjacką, w której wykorzystwała swoje niedaw-

ne doświadczenia. Odkrywa w niej płaszczyzny wspólne dla *managementu* i nauczania języków; skupia się na konieczności przystosowywania sposobu komunikacji do indywidualnych potrzeb partnera / klienta / ucznia³. Same praktyki będą proponowane kolejnym studentom.

Można by więc zaryzykować twierdzenie, że projekt, który miał być w zamysle interwencją, nadspodziewanie się powiódł i będzie kontynuowany w innych formach. Projekt zakończył się sukcesem, ale obawy i dylematy towarzyszące jego powstaniu pozostały.

Dylematy psychologiczne, pedagogiczne, logopedyczne

Wśród obaw dotyczących wprowadzenia nauki języka angielskiego do przedszkola, towarzyszących twórcom i uczestnikom projektu, na szczególną uwagę zasługują te związane z: różnicami w wieku dzieci w jednej grupie, wprowadzaniem języka obcego do nauki dzieci z niedokończonym rozwojem mowy w języku ojczystym lub z problemami natury logopedycznej, związany z tym nacisk ze strony rodziców, a przede wykształcenie osoby uczącej. Poniżej zaprezentujemy krótko te dylematy, wykorzystując oryginalne wypowiedzi uczestniczek praktyk. Przedstawimy również swój punkt widzenia; nie zmienia to jednak faktu, że za cel tej pracy uważamy przede wszystkim uświadomienie osobom zainteresowanym, że takie dylematy istnieją i że należy się do nich ustosunkować przy planowaniu nauki języka angielskiego w przedszkolu (nie tylko w Czechach) – a to z pozycji wszystkich zaangażowanych stron: dzieci, ich rodziców, nauczycieli i kierownictwa przedszkoli.

Uniwersyteckie przedszkole Qočna oferuje tylko jedną grupę, do której uczęszczają dzieci w wieku od lat trzech do sześciu. Sytuacja ta, o której można powiedzieć dużo dobrego z pozycji wychowawcy, skrywa jednak ogromne ograniczenie, jeśli chodzi o proces nauczania w klasycznym, szkolnym rozumieniu. Różny wiek dzieci oznacza różne możliwości poznawcze; różnice pomiędzy możliwościami poznawczymi dziecka trzy- i sześciolatniego są ogromne. Wie o tym każdy psycholog i pedagog, ale wiedzieć by miał również każdy, kto planuje jakkolwiek „naukę” w przedszkolu. Oto oryginalne wypowiedzi uczestniczek praktyk:

³ Klára Tomanová: „Adapting Communication Methods to the Specific Needs of Clients: Application on Teaching English in the University Kindergarten Qočna”.

Różnica wieku pomiędzy dziećmi w przedszkolu jest jednym z największych problemów, z którymi musiałyśmy się zmierzyć. W grupie miałyśmy dzieci, które miały po 3 lata i dzieci, które miały już wkrótce pójść do szkoły. Już z tego powodu bardzo trudno było przygotować program na każde zajęcia. Podczas gdy dzieci starsze pamiętały nazwy zwierząt i kolorów, młodsze dzieci często nie były w stanie tego zrobić i miały problemy z utrzymaniem uwagi. Często musiałyśmy zachęcać młodsze dzieci, aby powiedziały w ogóle cokolwiek, podczas gdy starsze dzieci nudziły się i wymagały zmiany programu. Przy małej liczbie dzieci sytuacja była do opanowania, ale kiedy dzieci było więcej, nauka traciła sens⁴.

Bardzo trudno jest w grupie dzieci od 3 do 6/7 lat wymyślić program atrakcyjny dla wszystkich dzieci. (...) Widziałyśmy dokładnie, jak dzieci, które miały we wrześnie iść do szkoły, pamiętają w zasadzie wszystko, tak więc można było kontynuować naukę i wprowadzać np. trudniejsze słowa, frazy czy zabawy, ale ponieważ w grupie były również dzieci trzyletnie, nie mogłyśmy się ruszyć z miejsca.

Wszystkie uczestniczki praktyk wskazują na problemy z uczeniem dzieci trzyletnich; uwagi te są zgodne z (nielicznymi) wypowiedziami na ten temat dostępnymi w języku czeskim, według których właściwym wiekiem dla rozpoczęcia nauki języka angielskiego jest wiek nie niższy niż 5 lat⁵.

Spore dylematy związane są z wprowadzaniem języka obcego do nauki dzieci z niedokończonym rozwojem mowy w języku ojczystym lub z problemami natury logopedycznej. Jesteśmy zdania, że w takich przypadkach jednoznacznie należy poczekać z wprowadzaniem kolejnego języka i to nie tylko dlatego, że przedszkole ma przygotować dziecko do nauki w szkole, gdzie język ojczysty jest priorytetowy⁶. Podajemy przykład z praktyk: podczas szkolenia studentki zaznajały się z przykładem związanym z wymową angielskiego „th”, wymagającego wysunięcia języka między zęby – czyli zrobienia dokładnie tego, czego czeskie dzieci usiłują się oduczyc na zajęciach logopedycznych poświęconych wprowadzaniu głosek „t” lub „d”. Studentki przyniosły swe własne doświadczenia:

Nie ma sensu uczyć dziecka języka obcego, jeśli nie opanowało swojego – kilkakrotnie spotkałyśmy się z sytuacją, kiedy (przeważnie młodsze) dzieci nie mówiły dobrze po czesku. To, że dziecko nie wymówi dobrze czeskiego R [wymowa jak w j. polskim

⁴ Ta i kolejne wypowiedzi pochodzą z pisemnych prac zasłanych przez studentki na zakończenie praktyk. Z języka czeskiego przetłumaczyła Alicja Leix.

⁵ Np. M. Marxtová, *Cizí jazyky v mateřské škole*, w: *Psychologie pro učitelky v mateřské škole*, red. V. Mertin, I. Gillnerová, tamże, Praha 2010, s. 156.

⁶ Ibidem, s. 157.

– A.L.] jest wprawdzie świetne w ramach nauki angielskiego, ale myślę, że uczenie takiego dziecka kolejnego języka może przynieść więcej szkody niż pożytku.

Kolejne wypowiedzi ilustrują problem związany z nieadekwatnym naciskiem rodziców, którzy chcą, aby dziecko uczyło się języka angielskiego, a przy tym ma diagnozowane problemy logopedyczne:

Pani dyrektorka wyjaśniła nam, że niektóre dzieci mają problemy logopedyczne, więc nie będą uczęszczać na zajęcia z j. angielskim. Niestety, niektórzy rodzice dzieci mających problemy z wymową nie dali się przekonać i dzieci na zajęcia zapisali. To błąd, ponieważ dzieci muszą się najpierw opanować porządnie swój własny język. W chwili, kiedy nie ma z tym żadnych problemów, można zacząć z językiem obcym. Niestety w grupach pojawiały się dzieci, które takie problemy miały, a było to źródłem problemów nie tylko dla nich samych, ale również dla nas, nauczycielek, ponieważ nie wiemy, czy dziecko tylko źle powtarza, czy ma naprawdę problemy z wymową, i staramy się je nauczyć wymawiać daną głoskę prawidłowo. Stało się, że pewien chłopczyk nieustannie zamiast „cookie (kuki:)” wymawiał „(tuti:)”. Staraliśmy się go poprawiać, ale kiedy i zamiast „kæt” powiedział „tæt”, zrozumialiśmy, że chodzi o problem natury logopedycznej. Taka nauka jest męczarnią zarówno dla nas – nauczycielek, jak i dla dziecka, nawet jeśli na początku sobie tego nie uświadamia. Na nieustanne poprawianie zwrócą uwagę i inne dzieci, i może dojść do znacznego pogorszenia sytuacji takiego dziecka w grupie. Dlatego też uważam za niezmiernie ważne, aby na zajęciach z angielskim pojawiały się wyłącznie dzieci, które opanowały swój język ojczysty.

Kilkoro dzieci miało problemy z wymową. Niektóre nie wymawiały prawidłowo i czasem miałam spore trudności ze zrozumieniem, co do mnie mówią po czesku, tak więc również potem nie byłam pewna, czy wymawiają poprawnie słówko angielskie. Dla takich dzieci najlepiej by było, gdyby się ich rodzice skonsultowali z logopedą, czy nauka angielskiego jest dla ich dziecka odpowiednia. Ten krok powinni dobrze przemyśleć. Jest modne mieć dziecko, które już od małego ma kontakt z drugim językiem, ale nie wszystkie dzieci są do tego w tym wieku przygotowane. Mam wrażenie, że niektórzy rodzice zapisali swe dzieci na angielski tylko dlatego, że wiedzą, że angielski jako międzynarodowy język będzie dla nich kiedyś bardzo ważny, ale nie pomyśleli o aktualnym rozwoju swego potomka.

Ostatnia wypowiedź zdaje się dobrze ilustrować jeden z podstawowych motywów kierujących postępowaniem rodziców, którzy chcą, aby ich dziecko uczyło się języka angielskiego bez względu na problemy, które ma w języku ojczystym, wynikające po prostu z jeszcze nieukończonego rozwoju mowy lub też z konkretnych problemów natury logopedycznej. Za taką postawą kryje się czasami również przekonanie, z którym autorki spotykają się często, a mianowicie, że jeś-

li odpowiednio wcześnie zacznie się zapoznawać dziecko z językiem angielskim – np. w formie „lekcji” w przedszkolu, dziecko może stać się bilingwalne (dwujęzyczne) lub przynajmniej nauczyć się języka angielskiego w łatwy i prosty sposób. Rodzice częstokroć nie uświadamiają sobie różnic pomiędzy dzieckiem, które porozumiewa się w porównywalnym stopniu w dwóch językach, ponieważ każde z rodziców komunikuje z nim w swoim ojczystym językach, np. czeskim i angielskim, a dzieckiem, wyrastającym w środowisku, gdzie mówi się wyłącznie po czesku, a kontakt z językiem angielskim ma raz lub dwa razy w tygodniu. „Nauka języka” przebiega jak u pierwszego, tak u drugiego dziecka, tyle że w zupełnie inny sposób i zwykle z innym efektem. Zainteresowanych problematyką bilingwizmu odsyłamy do konkretnych opracowań na ten temat⁷; w ramach niniejszego tekstu chcielibyśmy zwrócić uwagę na to, że u podstaw wielkiego popytu na zajęcia dotyczące języka angielskiego stoi m.in. bardzo silna motywacja natury społecznej. Tymczasem badania – czeskie i zagraniczne – pokazują, że zasadniczy wpływ na wystąpienie bilingwizmu mają rodzice dziecka; jako wynik zamierzonego działania edukacyjnego może się pojawić wtedy, kiedy dziecko jest od wieku przedszkolnego po pierwsze lata szkoły podstawowej edukowano równocześnie w dwóch językach⁸. Jeśli natomiast chodzi o przekonanie o pozytywnym wpływie wczesnej nauki języka angielskiego na wyniki w dalszych stadiach nauki, badania czeskie dowodzą, że kwestia jest sporna i często podkreślana przede wszystkim ze względów komercyjnych⁹.

Ostatnim wśród podstawowych dylematów, na które chcielibyśmy zwrócić uwagę w tym tekście, jest wykształcenie osoby uczącej – zarówno językowe, jak pedagogiczne. Prezentujemy go na końcu, ale bywa to według nas najważniejszym elementem, na który należy zwrócić uwagę przy wyborze osoby uczącej. Wykształcenie osoby uczącej języka angielskiego nie jest w Czechach jednoznacznie regulowane.

Kiedy raz wychodziłam z przedszkola, spotkałam w szatni dziewczynkę, która chodzi na zajęcia, razem ze swoją mamą, mama powiedziała, że nie wiedziała, że w przedszkolu mają tak dobre nauczycielki, że od niej się w domu takiej wymowy raczej nie doczeka.

⁷ Polecamy na początek encyklopedyczną publikację T.K. Bhatia, W.C. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism*, 2nd ed., Malden 2007.

⁸ D.K. Oller, B.Z. Pearson, A.B. Cobo-Lewis, *Language and Literacy in Bilingual Children. Profile Effects in Early Bilingual Language and Literacy*, „Applied Psycholinguistics” 2007, 28, 2, s. 191–230.

⁹ M. Fenclová, *Některé důsledky raného učení cizím jazykům*, „Cizí jazyky” 2004/2005, č. 2, s. 41; również J. Průcha, *Interkulturní komunikace*, Praha 2010, s. 131–136.

Jeśli chodzi o wykształcenie językowe, wszystkie praktykantki miały bądź *Certificate of Advanced English* (poziom znajomości języka C1), lub inny egzamin państwowy na podobnym poziomie. Dla wszystkich z nich język angielski stanowi wieloletnie hobby, często odwiedzają kraje anglojęzyczne, a ich wymowa jest zbliżona do wymowy, jaką może mieć *native speaker*. Podkreślamy to dlatego, że jesteśmy zdania, że to właśnie wymowa nauczyciela jest najważniejszym aspektem jego oddziaływania; dzieci w wieku przedszkolnym nie piszą i nie czytają (zwykle), nie „przerabia” się z nimi tematów gramatycznych, a nauka opiera się na głosie nauczyciela i jego gestach. Dlatego też jesteśmy zdania, że osoba ucząca języka angielskiego w przedszkolu powinna mieć bardzo dobrą wymowę, ponieważ dzieci w tym wieku mają wyjątkową zdolność powtarzania i zapamiętywania dźwięków. Wydaje się nam, że na miejscu jest wymóg egzaminu językowego na poziomie C1, ponieważ – jeśli weźmiemy pod uwagę, że podczas zajęć nauczyciel mówi tylko po angielsku – dopiero ten poziom jest w stanie „zapewnić”, że nauczyciel nie będzie w ramach spontanicznej interakcji popełniał większych błędów¹⁰.

Na pewno ważne jest, żeby studenci, którzy nie mają żadnych doświadczeń z uczeniem, przeszli przynajmniej podstawowe szkolenie z zakresu psychologii, tak jak my przed rozpoczęciem zajęć w przedszkolu.

Na pewno nie było naszym celem nauczyć dzieci jak największej liczby słówek, ale to, żeby miały pozytywny stosunek do języka.

Jeśli uczy się dzieci we właściwy sposób, podchodzi się do tego z zachwytem i energią, oraz potrafi się stłumić w sobie chęć wprowadzenia dyscypliny, która tutaj niestety nie ma szans bytu, potem może cieszyć fakt, że tym małym ludziom dajemy coś, czego sami nie mieliśmy, mianowicie ułatwienie drogi do uczenia się języków obcych.

Podstawowe wiadomości z zakresu psychologii rozwojowej, dotyczące charakterystyki możliwości poznawczych, pozostających w ścisłym związku z roz-

¹⁰ W jednej z nielicznych publikacji poświęconych metodyce nauczania języka angielskiego w czeskich przedszkolach autorka mówi o konieczności „średnio zaawansowanej znajomości języka, nie wystarczy znać tylko zasób słów, których ma się uczyć dzieci” (I. Hennová, *Angličtina pro předškoláky*, Praha 2010, s. 11). Sformułowanie to w łagodny sposób ujmuje realną sytuację, jaka panuje w Czechach. Kilukrotnie inspekcje wykazały, że liczba wykwalifikowanych nauczycieli języka angielskiego w czeskich szkołach podstawowych sięga zaledwie 25% (P. Najvar, A. Hanušová, 2010, s. 10) – jeśli tak jest w szkołach, czego można oczekiwać w przedszkolach?

wojem języka u dzieci w konkretnym wieku, wydają się nam niezbędnym minimum nie tylko dla nauczycieli, ale dla każdego, kto pracuje z dziećmi w wieku przedszkolnym. Dla nauczyciela języka obcego są konieczne m.in. dlatego, żeby był ostrożny z wprowadzaniem tematów (słownictwa, poleceń) z zakresu miar, w tym czasu; dni w tygodniu, miesiące, pojęcia jako „wczoraj“ czy „jutro“ należą wprawdzie do podstawowego słownictwa, ale trudno oczekiwać u dzieci przed piątym rokiem życia, żeby je rozumiały¹¹. Osoba bez wcześniejszego przeszkolenia, nawet w dobrej wierze starająca się uzyskać efekty podobne nauce w szkole, może nieświadomie wymagać od dzieci czegoś, czego nie są jeszcze w stanie pojąć. Konsekwencje psychologiczne u dzieci mogą być duże, ujawnić się mogą na przykład w formie nawrotu moczenia nocnego.

Z tym związana jest również potrzeba autorefleksyjności, uświadomienie sobie własnej roli; nie niedocenianie jej, ale i nieprzecenianie. Zajęcia z językiem angielskim w przedszkolach powinny służyć nie tyle nauce w znaczeniu szkolnym, co przede wszystkim przyjemnemu zaznajamianiu z językiem obcym i wyrabianiu pozytywnego stosunku do jego nauki.

Podsumowanie

Nauce języka angielskiego jako obcego w przedszkolach może towarzyszyć wiele wątpliwości. Dylematy, które uznałyśmy za podstawowe, dotyczą wykształcenia nauczyciela (zarówno językowego, jak i pedagogicznego), składu i liczebności dzieci w grupach, wieku dzieci oraz ograniczeń związanych z niedokończonym rozwojem mowy ojczystej lub z problemami natury logopedycznej. Sprzyja im brak jednoznacznych wytycznych regulujących wprowadzanie zajęć z językiem angielskim, na których mogłyby się oprzeć osoby odpowiedzialne za wprowadzenie takich zajęć do przedszkola, oraz wielki popyt na tego typu zajęcia ze strony rodziców.

Popyt ten jest częstokroć poniekąd krótkowzroczny; duma rodziców z dziecka, które w wieku sześciu lat umie liczyć do stu po czesku i po angielsku może się szybko zmienić we frustrację po przejściu dziecka do pierwszej klasy, gdzie z reguły – jeśli w ogóle uczy się angielskiego od pierwszej klasy – zaczyna się

¹¹ Czeski czytelnik może w tym przypadku sięgnąć po cytowane tu już pozycje, prezentujące te tematy językiem zrozumiałym również dla laika. Praktykantkom polecałyśmy ponadto m.in. E. Hoff, *Language Development* (Belmont 2001).

„od zera”. Wtedy im więcej się dziecko nauczyło w przedszkolu, tym bardziej się będzie nudzić w szkole, wprowadzając przy tym dodatkowo niezdrową atmosferę, ponieważ dzieci nieuczęszczające w przedszkolu na zajęcia angielskiego mogą czuć się gorsze. Nie mówiąc o problemach natury dydaktycznej, z którymi musi borykać się nauczyciel uczący dzieci z wielkimi różnicami w wyjściowym poziomie umiejętności językowych.

Aby minimalizować występowanie takich sytuacji oraz wyżej opisanych wątpliwości i dylematów, inaczej mówiąc, aby zajęcia z języka angielskiego w przedszkolach stanowiły naprawdę dobry start, wstęp do dalszej nauki bez „skazywania” dzieci i rodziców na kontynuowanie tejże w prywatnym zakresie – powinna się zmienić podstawa programowa dotycząca przedszkoli oraz pierwszych klas szkoły podstawowej.

BIBLIOGRAFIA:

- Bhatia T.K., Ritchie W.C., *The Handbook of Bilingualism* (2nd ed.), Malden 2007.
- Fenclová M., *Některé důsledky raného učení cizím jazykům*, „Cizí jazyky” 2004/2005, 2, s. 40–42.
- Hennová I., *Angličtina pro předškoláky*, Praha 2010.
- Hoff E., *Language development*, Belmont 2001.
- Marxťová M., *Cizí jazyky v mateřské škole*, in: *Psychologie pro učitelky v mateřské škole*, red. V. Mertin, I. Gillnerová, Praha 2010.
- Najvar P., Hanušová A., *Fenomén času v učení se cizím jazykům*, „Studia Pedagogica” 2010, 15, 1, s. 65–83.
- Oller D.K., Pearson B.Z., Cobo-Lewis A.B., *Language and Literacy in Bilingual Children, Profile effects in early bilingual language and literacy*, „Applied Psycholinguistics” 2007, 28, 2, s. 191–230.
- Průcha J., *Interkulturní komunikace*, Praha 2010.
- Průcha J., *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*, Praha 2011.

STRESZCZENIE

W ostatnich latach obserwujemy znaczny wzrost popularności nauczania języka angielskiego jako obcego w przedszkolach. Nauce tej towarzyszy wiele wątpliwości; głównymi powodami ich powstawania są wielki popyt na tego typu zajęcia ze strony rodziców, a jednocześnie brak konkretnych, jednoznacznych wytycznych regulujących naukę języka angielskiego, na które mogłyby się oprzeć osoby odpowiedzialne za wprowadzenie takich zajęć do przedszkola. Artykuł zawiera opis projektu dotyczącego wprowadzenia języka angielskiego do przedszkola Qočna przy Uniwersytecie

Tomasza Bati w Zlinie (Republika Czeska). Przykład tego projektu przybliży sytuację panującą w Czechach oraz stanowi podstawę dla wskazania na niektóre dylematy psychologiczne i pedagogiczne, towarzyszące wprowadzaniu języka obcego do programu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym. Dylematy omówione krótko w tekście dotyczą wykształcenia nauczyciela (językowego i pedagogicznego), składu i liczebności dzieci w grupach, wieku dzieci oraz ograniczeń związanych z niedokończonym rozwojem mowy ojczystej lub z problemami natury logopedycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja przedszkolna, rozwój poznawczy w wieku przedszkolnym, nauka angielskiego jako obcego języka, dwujęzyczność.

SUMMARY

In recent times a significant increase of popularity of teaching English as a foreign language in kindergartens is observed. However, it may be surrounded by many doubts, the main reasons being the great demand for this type of activity from parents, and at the same time the lack of specific, clear guidelines governing the teaching of English, which could be of help to those responsible for introduction of such classes into kindergartens. The paper contains a description of a project concerning the introduction of the English language into the kindergarten Qočna at the Thomas Bata University in Zlin (Czech Republic). The example of the project shows the current situation in the Czech Republic and serves as the basis for identification of some of the psychological and pedagogical dilemmas associated with the introduction of a foreign language to preschool-aged children. Dilemmas discussed briefly in the text are those related to teacher education (both linguistic and pedagogical), the composition and number of children in groups, their age, and limitations related to unfinished native language development or speech disorders.

KEY WORDS: preschool education, preschool cognitive development, teaching English as a foreign language, bilingualism.

ALICJA LEIX – Tomas Bata University in Zlin
Faculty of Humanities Czech Republic

ADRIANA WIEGEROVÁ – Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně,
Ústav školní pedagogiky prodejkanka pro tvůrčí činnost FHS
e-mail: wiegerova@fhs.utb.cz

Data przysłania do redakcji: 20.08.2014

Data recenzji: 28.11.2014

Data akceptacji do publikacji: 29.11.2014

Global warming and the rise of the sea level: a study of intellectual development in preadolescents and adolescents from 11 to 15 years old

Globalne ocieplenie i zmienność poziomu morza: badanie poziomu rozwoju intelektualnego preadolescentów i adolescentów w wieku 11–15 lat

Introduction

One of the consequences of climatic warming is the rise in the level of the oceans. According to the report published in 2007 by the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC)¹, since 1963, for the whole planet, the mean sea level has been increasing by 1.8 mm each year. Starting in 1993 the rate rose to 3.1 mm per year. In 2013, IPCC presented a report² that predicted how much the sea level would rise. It said that before the end of twenty-first century the sea level would rise somewhere between 29 cm and 81 cm and would have an impact on one person in 10 or, in other words, on 600–700 million people. However, this sea level elevation is not uniform. Satellite data as well as hydrographic observations show that there are important spatial variations due to the limited evolution of the temperature of the sea and the salinity linked to modifications of the circulation of some major ocean currents.

How is it possible to explain the phenomenon of the increase in sea level? The first cause in the rise of the sea level results from a thermal expansion of the oceans: the more water is heated, the larger the volume that it occupies. The warming of the oceans represents the largest change in the energetic content of the earth. In 2013, IPCC reported that

¹ <http://www.ipcc.ch/>, http://www.ipcc.ch/publications_and_data/

² <http://www.ipcc.ch/report/ar5/wg1/>, http://www.climatechange2013.org/images/report/WG1ARS_Chapter13_FINAL.pdf

between 1971 and 2010 the oceans absorbed 90% of the energy collected on earth. This warming has the most impact on the first 75 m of the surface of the oceans. During this period, the temperature increased by $+0.11^{\circ}\text{C}$ a decade, or $+0.44^{\circ}\text{C}$ in less than 40 years. So, the first reason for the sea level rise, which explains 25% of the phenomenon, comes from the thermal expansion of the oceans, that is to say, that hotter water occupies a larger volume.

The second reason is the reduction of the cryosphere. The cryosphere corresponds to the part of the surface of the earth where the water is in the solid state, ice or snow, including river ice, lake ice, sea ice, zones covered with snow, glaciers and frozen soil. Not only has the volume of the cryosphere shrunk, but the rate at which it is shrinking has accelerated. The mass of glaciers covering Greenland (IPCC, 2013) is decreasing by 50 to 100 Giga metric tons/year or approximately 55 to 110 Giga English tons/year. This contribution of additional water raises the sea level from 0.14 to 0.28 mm/year.

The IPCC report of 2007 claimed that the melting of glaciers and polar ice caps Greenland and Antarctic creates around 50% of the sea level rise. More precise studies conducted from 1993 to 2003 showed that the thermal expansion and ice melting each had the same influence on the elevation of the sea, around 50% apiece. Moreover, if all mountain glaciers melted at the same time, the sea level would rise by 30 cm. If all the glaciers on Greenland melted, the sea level would rise by 7 m. Parts of coastal glaciers along both icecaps melting add about 500 thousand million tons of ice every year. This added volume of ice elevates the sea level. Having envisaged that and taking into account different forecast models, IPCC predicts that before 2100 the sea level will rise between 12 cm in the optimistic scenario to 100 cm in the pessimistic scenario. In its last report (IPCC CLIMATE changes, 2013), predictions were revised to be approximately one meter. For the representative concentration pathways model (RCP8.5), the increase for the same period will be between $+0.52$ and $+0.98$ m.

Going over the main points of the problem, it is possible to say that the elevation of the oceans level results from:

- thermal expansion under the influence of climatic warming,
- water added by melting ice or by the displaced water volume stemming from icebergs, where glaciers fall directly into the sea.

The objective of this study is to determine if preadolescents and adolescents understand the mechanism and consequences of the rise in sea level. Moreover, we are interested in checking if this understanding evolves with age, and to find the factors which influence this understanding.

The rest of the paper is organized as follows. Section 2 presents an historical overview of some aspects of development psychology. Section 3 contains the methodological background. The results of an empirical study are listed in Section 4. Finally, we present some discussion and conclusions.

Some aspects of developmental psychology

In chapter 7 of the book “The Child’s Conception of Physical Causality” Piaget³ examined the issue of **conservation** of different objects of different densities, different materials, on the water level. The responses of children go through three stages. In the first stage, the child predicts and explains the phenomenon of a rise in water level on the basis of weight. In the second stage, the child explains that a large object will raise the level of water more than an object of smaller volume. When a child explains the phenomenon, he always bases his explanation on weight. Only in the third stage does a child attribute the rise in the water level to the volume of the submerged object. The child’s thoughts are characterized by **egocentrism**. Understanding of the causal phenomena can be explained by a process of gradual **decentering**⁴. Piaget & Inhelder⁵ showed the same method when they studied the construction of the concepts of substance, weight and volume. It involves presenting the child with two perfectly identical balls of plasticine. The child confirms that they are the same. The task is then to perform transformations on one of the two balls and to ask child to judge whether it has the same amount of material as the non-transformed ball. To claim weight conservation, one proceeds in the same way by asking the same questions about weight. Do the ball and the cylinder weigh the same or does the ball weigh more than the cylinder or does the ball weigh less than the cylinder? To check the conservation of volume, the two subjects are placed into two jars filled up $\frac{3}{4}$ of the way with water. The child is asked to confirm that the water levels in both jars are identical. Then he is asked to describe the situation when the two objects are put in the jars. Does the water go up, remain at the same level or go down? The results show that for the three concepts: substance, weight and volume, the child’s understanding of these phenomena

³ Piaget J., *La causalité chez l’enfant*, Paris 1927.

⁴ S. Desrochers, *La causalité chez l’enfant: faut-il abandonner les idées de Piaget?*, „Archives de Psychologie” 2005, 71, 25–47.

⁵ J. Piaget, B. Inhelder, *Le développement des quantités physiques chez l’enfant*, Paris 1941.

goes through three stages, namely from non-conservation (incorrect answers) through an intermediate stage (some correct answers) to conservation (correct answers). This transformation can be found in the concept of conservation of matter, weight and volume. As a result, conservation of matter is observed in 7–8-year-olds, conservation of weight appears at 9–10 and conservation of volume emerges at 11–12 years.

In the 1960's, the researchers focused on conservations in general (substance, weight, volume, number, etc.). Their works were dedicated to the following issues:

- the sequence of mastery of the conservations (substance, weight, volume);
- the impact of age on conservations, and its comparison with that predicted by Piaget & Inhelder;
- the impact of gender on conservations and the explanation for any impact;
- the existence of universalism for conservations;
- verification of the sequence of conservations.

All works on the question of the order of mastery were carried out under the assumption that the Piagetian stage theory is valid. The order that topics are mastered is as follows: first of all, the conservation of substance, followed by the conservation of weight, and finally the conservation of volume⁶. There are some works in the field for individuals with special educational needs, with intellectual disabilities⁷ and with visual impairment⁸. In this study, these groups are omitted.

The question of the age at which a child masters the conservations has been widely studied. If there is agreement on the age for substance conservation (in

⁶ A. Fieller, *Comparison of the Development of Formal Thought in Adolescent Cohorts Aged 10 to 15 Years (1967–1996 and 1972–1993)*, “Developmental Psychology” 1999, vol. 35, No. 4, 1048–1058; E.D. Hobbs, *Adolescents' Concept of Physical Quantity*, “Developmental Psychology” 1973, Vol. 9, No. 3, 431; K. Lovell, E. Ogilvie, *A Study of the Conservation of Substance in the Junior School Child*, “British Journal of Educational Psychology” 1960, 30, 109–118; K. Lovell, E. Ogilvie, *The Growth of the Concept of Volume in Junior School Children*, “Journal of Clinical Psychological Psychiatry” 1961, 2, 118–126; F. Longeot, *Expérimentation d'une échelle individuelle de la pensée logique*, “B.I.N.O.P.” 1966, 22, 306–319; *Manuel de l'Echelle de Développement de la Pensée Logique*, Paris 1974; E. Lunzer, *Some Point of Piagetian Theory in Light of Experimental Evidence*, “Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1960, 1, 191–202; I.C. Uzigiris, *Situational Generality of Conservation*, “Child Development” 1964, 35, 831–841.

⁷ B. Inhelder, *Diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Paris 1943.

⁸ M. Gottesman, *Conservation Development in Blind Children*, “Child Development” 1973, 44, 824–827.

general, 7–8 years) and for weight conservation (9–10 years)⁹: The discussion about the age of volume conservation is still open. There are two types of research:

- the validation of the results of the Geneva school;
- research that shows that it is only somewhere between adolescence and adulthood that one masters the underlying concepts of conservation of volume¹⁰.

Lovell & Ogilvie¹¹ found that 78% of English children aged 11 understood conservation. Lunzer validates this result¹². In the Manual of Longeot's test, Longeot¹³ presented the experiments on conservation of volume and the dissociation of volume and weight, the results obtained for the sample of 210 individuals (30 per age group) allowed him to conclude that 30% of 9-year-olds, 60% of 10–11-year-olds and 70% of 12-year-olds understand conservation. American children average age 12.07 showed similar results¹⁴.

According to Elkind¹⁵, it is only in young adulthood one observes mastery of conservation of volume. In two consequent developmental studies, with 674 and 469 subjects aged 11–12 years to 17–18 years, he observed the following distribution: 27% to 32% of subjects 11–12 years mastered conservation of volume, 36% of 12–13 years, 54% of 13–14 years, 48.4% of 15–16 years, 65% of 16–17 years and 74% of 17–18 years. Uzigris¹⁶ found a similar result

⁹ K. Lovell, E. Ogilvie, *The Growth of the Concept*, 118–126; B. Inhelder, *Diagnostic du raisonnement*.

¹⁰ C. Nadel, A. Schoeppe, *Conservation of Mass, Weight and Volume as Evidenced by Adolescent Girls in Eighth Grade*, "Journal of Genetic Psychology" 1973, 122, 309–313; H. Protinsky, G. Hugston, *Adolescent Volume Conservation. A comparison of Three Tests*, „The Journal of Psychology" 1980, 104, 27–30; J.O. Towler, G. Wheatley, *Conservation Concepts in College Students: A Replication and Critique*, "Journal of Genetic Psychology" 1971, 188, 265–270.

¹¹ C. Nadel, A. Schoeppe, *Conservation of Mass*, 309–313.

¹² E. Lunzer, *Some Point of Piagetian Theory in Light of Experimental Evidence*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry" 1960, 1, 1, 191–202.

¹³ F. Longeot, *Expérimentation d'une échelle individuelle de la pensée logique*.

¹⁴ C.R. Hayes, R.W. Kulhavy, *Conservation Level and Category Clustering*, "Developmental Psychology" 1976, 12, 179–184.

¹⁵ D. Elkind, *Children's Discovery of the Conservation of Mass, Weight, and Volume Piaget's Replication Study II*, "Journal of Genetic Psychology" 1961, 98, 219–227; D. Elkind, *Quantity Conceptions in Junior and Senior High School Students*, „Child Development" 1961, 32, 551–560; D. Elkind, *Quantity Conceptions in College Student*, „Journal of Social Psychology" 1962, 57, 459–465.

¹⁶ I.C. Uzigris, *Situational Generality*, 831–841.

for 11–12 years in a study of 120 Americans. Only 20% of individuals 12 years old have mastered conservation of volume. Observing a North American population, Hobbs¹⁷ confirmed that at the age of 11–12 years, only a minority of subjects did not know the displacement law. Nadel & Schoeppe¹⁸ observe that only 29% of subjects with an average age of 13.06 years mastered conservation of volume). Rogers¹⁹, in his research with 378 Australians aged 11–12 years, found that 52.4% mastered conservation of volume. In the “weight – volume dissociation” task Augé & Lehalle²⁰ showed that 47% of French 13–15-year-olds responded correctly”.

Let us look at the issues of the “**conservation of volume**” task for young adults. Hall & Kingsley²¹ reported that 29% of psychology students still did not get this task right. Hobbs²² confirmed the difficulties that high school students had while solving the conservation of volume task. In 1977, White & Friedman²³ used the same experiments as Elkind²⁴ did, for 60 American college students. Their results showed that 63% of college students mastered “volume”). When those subjects who had not solved the conservation of volume task can see the water level rise due to the immersion of a solid, and are again asked the question of the conservation of volume, we find that 82% of subjects understand conservation of volume. For adults with an average age of 33 years and with a low educational level, from grade 3 to grade 8, only 24% understand conservation of volume (Graves²⁵). A more detailed analysis showed that African-Americans were less successful than white Americans with this task; however, this difference had not been observed for conservation of mass or conservation of weight (Graves).

¹⁷ E.D. Hobbs, *Adolescents' Concept*, 431.

¹⁸ C. Nadel, A. Schoeppe, *Conservation of Mass*, 309–313.

¹⁹ K.W. Rogers, *Regression in the Performance of Australian Boys and Girls on a Volume Conservation Task*, “*Journal of Genetic Psychology*” 1982, 140, 221–228.

²⁰ C. Augé, H. Lehalle, *Effet de «signification et conservation du volume»*, „*Enfance*” 1986, 39(1), 43–51.

²¹ V.C. Hall, R.C. Kingsley, *Conservation and Equilibration Theory*, “*Journal of Genetic Psychology*” 1968, 113, 195–213.

²² E.D. Hobbs, *Adolescents' Concept*, 431.

²³ K.M. White, B. Friedman, *Conservation of Volume in College Students: Challenging Elkind*, „*The Journal of Genetic Psychology*” 1977, 131, 183–193.

²⁴ D. Elkind, *Children's Discovery*, 219–227; D. Elkind, *Quantity Conceptions*, 551–560.

²⁵ A.J. Graves, *Attainment of Conservation of Mass, Weight and Volume in Minimally Educated Adults*, „*Developmental Psychology*” 1972, 7, 2, 223.

What about the elderly? In the research of Hornblum & Overton²⁶, 75% of participants with an average age of $7^3/_{12}$ years solved the “occupied volume” task (in the approved manner), whereas 56.7% of them gave the correct answer in the “displacement volume” task. Longeot²⁷ used the Piaget Scale for the test of **conservation of volume** to compare passive and active retired men (average age of 72.05) from the same professional groups (engineers, teachers). The results showed that over 90% of participants solved the task successfully. The two groups did not differ (Marendaz²⁸).

While Piaget & Inhelder²⁹, Lunzer³⁰, Longeot³¹ were proving that gender did not affect the quality of results on the retention volumes; Elkind³² showed that there was a significant difference (significance level 0.1) between boys and girls from 11–12 to 17–18 years (12 degrees). He stated that boys solved the tasks related to the conservation of volume better than girls did. Hobbs³³ and Rogers³⁴ confirmed this result for 11–12-year-olds, namely that 30% of girls and 60% of boys mastered the law of volume of water displaced. Rogers³⁵ also noted this difference among young Australians (8–9 years and 10–11 years). The same facts were observed by Hobbs³⁶ for older individuals. (Among high school students,) 40–50% of the boys and 20–30% of the girls understood conservation of volume. While all 18 year-old boys understood this law, only 50% of girls gave the correct answer. Graves³⁷ found a shift in favor of men (with a mean age of 33 years) and a low educational level only for the conservation of volume. The average score for women is 1 and for men is 1.43. The study Protinsky & Hugston³⁸ conducted among 70 young American students (average age 19.07 years) indicates that 91%

²⁶ J.N. Hornblum, W.F. Overton, *Area and Volume Conservation among the Elderly: Assessment and Training*, “Developmental Psychology” 1976, 12, 1, 68–74.

²⁷ F. Longeot, *Expérimentation d’une échelle individuelle de la pensée logique*.

²⁸ C. Marendaz, *Dépendance-independance à l’égard du champ, activité opératoire et sénescence*, „L’Année Psychologique”, 1984, 2, 185–205.

²⁹ B. Inhelder, J. Piaget, *De la logique de l’enfant à la logique de l’adolescence*, Paris 1955.

³⁰ E. Lunzer, *Some Point of Piagetian Theory*, 191–202.

³¹ F. Longeot, *Expérimentation d’une échelle individuelle de la pensée logique*.

³² D. Elkind, *Quantity Conceptions*, 459–465.

³³ E.D. Hobbs, *Adolescents’ Concept*, 431.

³⁴ K.W. Rogers, *Regression in the Performance*, 221–228.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ E.D. Hobbs, *Adolescents’ Concept*, 431.

³⁷ A.J. Graves, *Attainment of Conservation*, 223.

³⁸ H. Protinsky, G. Hugston, *Adolescent Volume Conservation*, 27–30.

gave a correct answer and logical justification for the same task as Elkind³⁹ and 63% for the dissociation of volume and weight task.

To answer the question of universalism, the experiments have to be conducted on populations of different cultures. It is necessary to note that these kind of studies, where the conservation of volume in the framework of a comparative cultural approach, are not very numerous. In general, the majority of studies were conducted among Western populations to find the age of complete mastery. De Lemos⁴⁰ showed a difference in results for the tasks of conservation between aboriginal peoples of Australia. The full-blooded Australian aboriginal children have poorer results than those of half-blooded children. Dasen⁴¹ completed the comparative analysis of 12–14 years old Eskimos, Australia aborigines, and the Ebrié people in Côte d'Ivoire in Africa, concluding that 50% of the Ebrié Africans, 35% of the Eskimos, and 20% of the Australian aborigines mastered the conservation of volume. To study the conservation of volume in Papua New Guinea, Ebri Price⁴² used two different experiments. One experiment by Jones⁴³ with students from Papua New Guinea is especially interesting. He noted that only 36% of 16–17 year-olds understand conservation of volume. Nyiti's⁴⁴ research of 14-year-olds in the Meru tribe of Tanzania was exceptional. It showed that 67% of those educated in school and 70% of non-educated participants understand conservation of volume.

To conclude this section, we state that the differences in the intellectual development of the children can be partially explained by the lifestyle, the education, and by the methodological issues (the experimenter speaks a foreign language, the individual does not declare his / her age correctly, etc.). In our case, we will focus only those regarding the conservation of volume.

³⁹ D. Elkind, *Quantity Conceptions*, 459–465.

⁴⁰ M.M. De Lemos, *Development of the Concept of Conservation in Australian Aborigine Children*, „International Journal of Educational Psychology” 1969, 4, 255–269.

⁴¹ Dasen P.R., *Concrete Operational Development in Three Cultures*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 1975, 6, 156–172; P.R. Dasen, *Are Cognitive Processes Universal? A Contribution to Cross-Cultural Piagetian Psychology*, in: *Studies in Cross-Cultural Psychology*, ed. N. Warren, vol. 1, 155–201, London 1977.

⁴² J.R. Price, *Conservation Studies in Papua New Guinea: A Review*, „International Journal of Psychology” 1978, 13, 1–24.

⁴³ J. Jones, *Cognitive Studies with Students Papua in New Guinea*, Educational Research Unit Report 10, Port Moresby 1973.

⁴⁴ R.M. Nyiti, *The Development of Conservation in the Meru Children of Tanzania*, “Child Development” 1976, 47, 1123–1129.

Methodology

Problematic

According to IPCC, the process of climate warming is caused by human activities. If we want to modify this process, it is necessary to make people to understand the reasons of this phenomenon and its influence on human activities. We suppose that someone able to understand the elementary physics is also capable of explaining the phenomenon of global warming and its consequences for the earth. That is why we focus our attention on the problem of the estimation of the intellectual development of preadolescents and adolescents of different ethnic groups organizing Piagetian experiments (mass, volume conservation).

Hypothesis

We make the hypothesis that to understand the mechanisms that underlie the elevation of the ocean level, the subjects must understand conservation of volume. As it shown, 15–16 year-olds have less of a problem understanding the phenomenon of conservation of volume and, thus, are able to understand the mechanism of the rise in the level of the ocean. The work in psychology shows that a child of 9 or 10 understands that the rise of the water level comes from adding water (Inhelder & Piaget⁴⁵, Piaget⁵⁹, Twilte⁶⁷). Children who are (11–12 years old) should correctly answer the question about the glacier. But these children still have difficulties in understanding the effects of a melting iceberg and the associated changes in the sea level. Understanding of the questions related to the volume displaced emerges between 11–12 and 15–16 years of age (Elkind⁴⁶, Fieller⁴⁷, Inhelder & Piaget⁴⁸, Longeot⁴⁹, Piaget⁵⁰, Rogers⁵¹, Uzgiris⁵²,

⁴⁵ B. Inhelder, J. Piaget, *De la logique*.

⁴⁶ D. Elkind, *Quantity Conceptions*, 459–465.

⁴⁷ A. Fieller, *Comparison of the Development*, 1048–1058.

⁴⁸ B. Inhelder, J. Piaget, *De la logique*.

⁴⁹ F. Longeot, *Expérimentation d'une échelle individuelle de la pensée logique*.

⁵⁰ J. Piaget, *La causalité chez l'enfant*.

⁵¹ K.W. Rogers, *Regression in the Performance*, 221–228

⁵² I.C. Uzgiris, *Situational Generality*, 831–841.

Twilde⁵³). Therefore, we suppose, that older children (14–15 years) should respond more easily to both questions on the melting of glaciers and the melting of icebergs and understand the process of climate warning better. We should observe a difference in performance between the children and adolescents of European origin, and children and adolescents from Guyana and New Caledonia (Dasen⁵⁴, Price⁵⁵ and Jones⁵⁶). The Europeans answer more correctly than the other children.

Material and methods

To verify (the) main hypothesis we selected 514 children of (who were) 11–15 years old.

G1 – French from region of Midi-Pyrénées, France – 91 persons,

G2 – Indo-Guyanesians from French Guyana – 185 persons,

G3 – Europeans from New Caledonia – 130 persons,

G4 – Kanaks from New Caledonia – 108 persons.

All these children were educated at the French colleges with the same program on Life and Nature Study (Science de la Vie et de la Terre).

To understand the impact of global warming on rising sea levels, we have proposed a “**glacier-iceberg**” experiment. The experimenter shows seven views of glaciers. He explains what a glacier is. He provides information on the glacier’s size, length, and thickness. He explains the action of the glacier on the landscape. The eighth view shows a glacier on the edge of the sea. A question was asked. When the glacier is completely melted, what will happen to the sea level? Does the level rise? Does the level stay the same? Or, does the level go down? I don’t know. The subject chooses one of the four answers. Then the experimenter shows seven views of an iceberg. He explains what an iceberg is. He provides information on its size, length, and thickness. The eighth view shows the iceberg in the sea. A question was asked. When the iceberg is completely melted, where will the sea level be? Does the level rise? Does the level stay the same? Or, does the level go down? I don’t know. The subject chooses one of these four answers. The authors have created an experiment.

⁵³ J. Twiddle, *Is the Concept of Conservation of Volume in Solids Really More Difficult Than for Liquids, or Is the Way We Test Giving Us an Unfair Comparison?*, “Educational Research” 2006, 48, 1, 93–109.

Results

We will review the correct answers of the children and adolescents. Then, we will look at the responses to both situations (glacier and iceberg).

Data from children

The table 1 shows: 1) the vast majority of children correctly answer the question about the melting glacier. Performances don't vary between the groups ($\chi^2 = 6.131$, $p < 05$ d.dl3); 2) 18 children from G1, 21 from G2, 9 from G3 and 10 from G4 correctly answer the question about the iceberg. Performances don't vary between the groups ($\chi^2 = 5.15$, $p > 05$ d.dl3); 3) the majority of children believe that when the iceberg is completely melted, the sea level rises. Performances vary between the groups ($\chi^2 = 9.096$, $p < 05$ d.dl3). The two by two comparisons show that performances vary between group 2 and group 3 ($\chi^2 = 4.907$, $p < 05$ d.dl1). Only some subjects think that the sea level drops; 4) for the four groups, it is easier to correctly answer the question about the glacier than about the iceberg. The differences are statistically significant (G1 McNemar's test $\chi^2 = 29.032$, $p < 0001$ d.dl1; G2 McNemar's test $\chi^2 = 44.462$, $p < 0001$ d.dl1; G3 McNemar's test $\chi^2 = 40.196$, $p < 0001$ d.dl1; G4 McNemar's test $\chi^2 = 26.281$, $p < 0001$ d.dl1).

Table 1. The results for children

Groups	Glacier				Iceberg			
	Rise	Same level	Drop	I don't know	Rise	Same level	Drop	I don't know
G1 n = 50	44	5	1	0	32	18	0	0
G2 n = 88	72	6	10	0	60	21	6	1
G3 n = 53	50	2	1	0	44	9	0	0
G4 n = 42	39	1	0	2	31	10	1	0

Data from adolescents

Table 2 shows: 1) the vast majority of adolescents correctly answer the question about the melting glacier. Performance varies among the groups

($\chi^2 = 10.033$, $p < 05$ d.dl3). The two by two comparisons show: Performances vary between group 2 and group 3 ($\chi^2 = 4.646$, $p < 05$ d.dl1) and between group 2 and group 4 ($\chi^2 = 7.068$, $p < 01$ d.dl1); 2) 15 children from G1, 34 from G2, 25 from G3 and 11 from G4 correctly answer the question about the iceberg. Performances don't vary between the groups ($\chi^2 = 7.473$, $p > 05$ d.dl3); 3) the majority of adolescents believe that when the iceberg is completely melted, the sea level rises. This is true for the four groups ($\chi^2 = 1.662$) $> p.05$ d.dl3). Only some subjects think that the sea level drops; 4) for the four groups, it is easier to correctly answer the question about the glacier than about the iceberg. The differences are statistically significant (G1 McNemar's test $\chi^2 = 48.020$, $p. < 0001$ d.dl1; G2 McNemar's test $\chi^2 = 53.018$, $p. < 0001$ d.dl1; G3 McNemar's test $\chi^2 = 48.020$, $p. < 0001$ d.dl1; G4 McNemar's test $\chi^2 = 24.038$, $p. < 0001$ d.dl1).

Table 2. The results for adolescents

Groups	Glacier				Iceberg			
	Rise	Same level	Drop	I don't know	Rise	Same level	Drop	I don't know
G1 n = 41	38	3	1	0	26	15	0	0
G2 n = 97	84	9	4	0	59	34	4	0
G3 n = 77	74	3	0	0	49	25	3	0
G4 n = 66	65	1	0	0	51	11	3	0

Responses to both situations (glacier and iceberg)

Data from children

The table 3 shows: 1) Between 15% and 26% of children respond correctly to both tasks (iceberg and glacier). Performances don't vary among the four groups ($\chi^2 = 2.119$, $p. > 05$ d.dl3). 2) For the four groups, the more common responses are R-R. Performances vary significantly among four groups ($\chi^2 = 10.291$, $p. < 02$ d.dl3). The two by two comparisons show that performances vary between group 2 and group 3 ($\chi^2 = 8.641$, $p < 001$ d.dl1) and between group 3 and group 4 ($\chi^2 = 3.923$, $p < 05$ d.dl1).

Table 3. The results for children

Groups	Responses to the two tasks (iceberg and glacier)								
	R-SL	R-R	R-D	SL-R	D-R	D-SL	SL-D	SL-SL	I don't know
G1 n = 50	13 (26%)	31 (62%)	0	1	0	0	0	5	0
G2 n = 88	20 (23%)	48 (54%)	4	5	8	2	1	0	0
G3 n = 53	8 (15%)	42 (79%)	0	2	0	1	0	0	0
G4 n = 42	8 (19%)	30 (71%)	1	1	0	0	0	0	2

R – rise; SL – same level; D – drop

Data from adolescents

The table 4 shows: 1) between 16% and 34% of adolescents respond correctly to both tasks (iceberg and glacier). Performances don't vary among the four groups ($\chi^2 = 6.271$, $p > 05$ d.dl3); 2) the most common responses are R-R, for the four groups. Performances vary significantly among the four groups ($\chi^2 = 10.448$, $p < 02$ d.dl3). The two by two) comparisons show that performances vary between group 2 and group 4 ($\chi^2 = 8.422$, $p < 05$ d.dl1).

Table 4. The results for adolescents

Groups	Responses to the two tasks (iceberg and glacier)								
	R-SL	R-R	R-D	SL-R	D-R	D-SL	SL-D	SL-SL	I don't know
G1 n = 41	12 (29%)	26 (63%)	0	1	0	0	0	2	0
G2 n = 97	33 (34%)	48 (49%)	2	7	5	0	0	2	0
G3 n = 77	24 (31%)	47 (61%)	3	2	0	0	0	1	0
G4 n = 66	11 (16%)	52 (78%)	3	0	0	0	0	0	0

R – rise; SL – same level; D – drop

Discussion

We made four assumptions: 1) the children should correctly answer the question about the glacier; 2) the children still have difficulties in understanding the effects of the melting iceberg and the associated changes in the sea level; 3) we suppose that older children (14–15 years) should respond more easily to both questions about the melting of glaciers and the melting of the icebergs; 4) we should observe difference in performance between the children and adolescents of European origin, and children and adolescents of Guyana and New Caledonia. The Europeans answer more correctly.

The data show that the majority of children correctly answer the question about the melting glacier. Our results confirm those of Inhelder & Piaget⁵⁴, Piaget⁵⁹ and Twilde⁶⁷. The interest of this research is to extend this result to new populations of French Guyana children, European children of New Caledonia and Kanak children. To our knowledge no research has focused on French Guyana children nor on Kanak children.

As our hypothesis has indicated, children have serious difficulties with the melting iceberg. 36% of French children from France, 23% of French Guyana children, 17% of European children from New Caledonia and 23% of Kanak children give a correct answer. This result shows the difficulties of understanding the law of displacement volume are the same for the children from France, for the European children from New Caledonia, for French Guyana children and for Kanak children. This result is consistent with Piaget's theory. The difficulties in the construction of knowledge are shared by all of humanity. We will note that only 6% of children think that when the glacier melts the sea level remains the same and 5% felt that it drops.

As expected, all adolescents correctly answer the question about the melting of the glacier. In contrast, only 36% of French adolescents from France, 35% of French Guyana adolescents, 32% of Europeans from New Caledonia and 16% of Kanak adolescents correctly answer that question. This result was not observed in the psychological literature. In our study, performances are lower than those of Elkind⁵⁵, Rogers⁷⁴ and Augé & Lehalle³¹. How can we explain this? The methodology differs. In all the previous research, the assessment of understanding of the conservation of volume is achieved with small solids: a play

⁵⁴ B. Inhelder, J. Piaget, *De la logique*.

⁵⁵ D. Elkind, *Quantity Conceptions*, 459–465.

dough ball, a metal ball, a cube, etc. ... The size of the solid is reduced. The solids are real. The subject sees these solids. He sees the water in the jars. In our study, we present slides of a glacier or of an iceberg. The size, weight, and surface are all gigantic. We believe that it is easier to put academic knowledge into practice in the situation with small solids than in our situation. We indicate that an iceberg is as high as a building with four floors. We always give a local example that it is as high as the hospital building. In our experiment, students must put knowledge of physics into practice while they think about being in a science and life and earth class.

In our work, each situation is presented on a slide. The experimenter gives the instructions. The task is collective. Typically, the task is individual, with real objects. It is perhaps more difficult to grasp the causality of events when you see a picture than when one is faced with a real material. A surprising result is that the adolescent makes the same type of mistake as the children. They believe that when the iceberg is completely melted, the sea level rises. One possible explanation is that the subject reasons like this: when the ice melts, it turns into water. If I add water to water it makes more water. With more water, the level rises. In everyday life, this reasoning can explain many situations. This is what is called a misconception or a naive reasoning. There is a vast literature on the naive conceptions in physics (Krist⁵⁶, McCloskey⁵⁷). Most of the research focuses on the trajectory of the falling bodies. Our research shows that there are also naive conceptions about physical phenomena linked to global warming. In our study, these naive conceptions are very powerful. Between 54% and 79% of children and between 49% and 78% of adolescents use a naive conception. We found that children from European New Caledonia have a greater use of this type of reasoning (79%) than those from French Guyana (54%) and that European New Caledonia children have a greater use of this type of reasoning (79%) than Kanak children (71%). We observe that adolescents from New-Caledonia have a greater use of this type of reasoning (61%) than those from French Guyana (49%).

Our results show that between 15% and 26% of children and 16% and 36% of adolescents have the physical model (the correct answer to both the glacier and the iceberg tasks). With the physical model and with naïve reasoning we can explain well over 75% of the responses of both children and adolescents.

⁵⁶ H. Krist, *Development of Naïve Beliefs about Moving Objects. The Straight-down Belief Action*, "Cognitive Development" 2000, 15, 281–308.

⁵⁷ M. McCloskey, *Intuitive Physics*, "Scientific American" 1983, 248, 4, 122–130.

Conclusions

Our results show that both children and adolescents from France, from French Guyana, and from New Caledonia (Kanaks as well as Europeans) understand that as the glaciers melt, the sea level rises. Our results confirm those of Inhelder & Piaget⁵⁸, Piaget⁵⁹ and Twilte⁶⁷. We found that all adolescents encounter serious difficulties when the water level rises from the volume of water displaced. Between 15% and 26% of children and 16–36% of adolescents reason in accordance with the physical model. In our study, performances are lower than those Elkind⁵⁹, Rogers⁷⁴ and Augé & Lehalle³¹. Our results show that subjects use a naive type of reasoning: when the ice melts, it turns into water. If I add water to water it makes more water. With more water, the level rises. This type of reasoning is an illustration of naive conceptions in physics. Recent work in the field of reasoning has been made in the context of the new paradigm (Baratgin & Politzer, G.⁶⁰; Baratgin, Over & Politzer⁶¹; Baratgin, Over & Politzer⁶²). This postulates that subjects reason in a probabilistic manner. This research focuses on the logical connectors. Future research on the understanding of physical phenomena should be based on a probabilistic approach.

REFERENCES:

- Augé C., Lehalle H., *Effet de «signification et conservation du volume»*, “Enfance” 1986, 39(1).
- Baratgin J., Politzer G., *Logic, Probability, and Inference: A Methodology for a New Paradigm*, in: *Human Rationality: Thinking Thanks to Constraints*, eds. L. Macchi, M. Bagassi, R. Viale, Cambridge, Ma 2014 (in press).
- Baratgin J., Over D.P., Politzer G., *New Psychological Paradigm for Conditionals and General de Finetti Tables*, “Mind and Language” 2014, 29, 1.

⁵⁸ B. Inhelder, J. Piaget, *De la logique*.

⁵⁹ D. Elkind, *Quantity Conceptions*, 459–465.

⁶⁰ J. Baratgin, G. Politzer, *Logic, Probability, and Inference: A Methodology for a New Paradigm*, in: *Human Rationality: Thinking Thanks to Constraints*, eds. L. Macchi, M. Bagassi, R. Viale, Cambridge, Ma 2014 (in press).

⁶¹ J. Baratgin, D.P. Over, G. Politzer, *Uncertainty and the de Finetti Tables*, “Thinking and Reasoning” 2013, 19, 3–4.

⁶² J. Baratgin, D.P. Over, G. Politzer, *New Psychological Paradigm for Conditionals and General de Finetti Tables*, “Mind and Language” 2014, 29, 1, 73–84.

- Baratgin J., Over D.P., Politzer G., *Uncertainty and the de Finetti Tables*, "Thinking and Reasoning" 2013, 19, 3–4.
- Dasen P.R., *Are Cognitive Processes Universal? A Contribution to Cross-Cultural Piagetian Psychology*, in: *Studies in Cross-Cultural Psychology*, ed. N. Warren, vol. 1, 155–201, London 1977.
- Dasen P.R., *Concrete Operational Development in Three Cultures*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 1975, 6.
- De Lemos M.M., *Development of the Concept of Conservation in Australian Aborigine Children*, "International Journal of Educational Psychology" 1969, 4.
- Desrochers S., *La causalité chez l'enfant: faut-il abandonner les idées de Piaget?*, "Archives de Psychologie" 2005, 71.
- Elkind D., *Children's Discovery of the Conservation of Mass, Weight, and Volume Piaget's Replication Study II*, "Journal of Genetic Psychology" 1961, 98.
- Elkind D., *Quantity Conceptions in College Student*, "Journal of Social Psychology" 1962, 57.
- Elkind D., *Quantity Conceptions in Junior and Senior High School Students*, "Child Development" 1961, 32.
- Fieller A., *Comparison of the Development of Formal Thought in Adolescent Cohorts Aged 10 to 15 Years (1967–1996 and 1972–1993)*, "Developmental Psychology" 1999, 35, 4.
- Gottesman M., *Conservation Development in Blind Children*, "Child Development" 1973, 44.
- Graves A.J., *Attainment of Conservation of Mass, Weight and Volume in Minimally Educated Adults*, „Developmental Psychology” 1972, 7, 2.
- Hall V.C., Kingsley R.C., *Conservation and Equilibration Theory*, "Journal of Genetic Psychology" 1968, 113.
- Hayes C.R., Kulhavy R.W., *Conservation Level and Category Clustering*, "Developmental Psychology" 1976, 12.
- Hobbs E.D., *Adolescents' Concept of Physical Quantity*, "Developmental Psychology" 1973, 9(3).
- Hornblum J.N., Overton W.F., *Area and Volume Conservation among the Elderly: Assessment and Training*, "Developmental Psychology" 1976, 12, 1.
- Inhelder B., Piaget J., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescence*, Paris 1955.
- Inhelder B., *Diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Paris 1943.
- Jones J., *Cognitive Studies with Students Papua in New Guinea*, Educational Research Unit Report 10, Port Moresby 1973.
- Krist H., *Development of Naïve Beliefs about Moving Objects. The Straight-down Belief Action*, "Cognitive Development" 2000, 15.
- Longeot F., *Expérimentation d'une échelle individuelle de la pensée logique*, in: *Manuel de l'Echelle de Développement de la Pensée Logique*, Paris 1974.
- Lovell K., Ogilvie E., *A Study of the Conservation of Substance in the Junior School Child*, "British Journal of Educational Psychology" 1960, 30.
- Lovell K., Ogilvie E., *The Growth of the Concept of Volume in Junior School Children*, "Journal of Clinical Psychological Psychiatry" 1961, 2.

- Lunzer E., *Some Point of Piagetian Theory in Light of Experimental Evidence*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry" 1960, 1.
- Marendaz C., *Dépendance-independance à l'égard du champ, activité opératoire et sénescence*, "L'Année psychologique" 1984, 84, 2.
- McCloskey M., *Intuitive physics*, "Scientific American" 1983, 248, 4.
- Nadel C., Schoeppe A., *Conservation of Mass, Weight and Volume as Evidenced by Adolescent Girls in Eighth Grade*, "Journal of Genetic Psychology" 1973, 122.
- Nyiti R.M., *The Development of Conservation in the Meru Children of Tanzania*, "Child Development" 1976, 47.
- Piaget J., Inhelder B., *Le développement des quantités physiques chez l'enfant*, Paris 1941.
- Piaget J., *La causalité chez l'enfant*, Paris 1927.
- Price J.R., *Conservation Studies in Papua New Guinea: A Review*, "International Journal of Psychology" 1978, 13.
- Protinsky H., Hugston G., *Adolescent Volume Conservation. A Comparison of Three Tests*, "The Journal of Psychology" 1980, 104.
- Rogers K.W., *Regression in the Performance of Australian Boys and Girls on a Volume Conservation Task*, "Journal of Genetic Psychology" 1982, 140.
- Towler J.O., Wheatley G., *Conservation Concepts in College Students: A Replication and Critique*, "Journal of Genetic Psychology" 1971, 188.
- Twiddle J., *Is the Concept of Conservation of Volume in Solids Really More Difficult than for Liquids, or is the Way we Test Giving us an Unfair Comparison?*, "Educational Research" 2006, 48(1).
- Uzigiris I.C., *Situational Generality of Conservation*, "Child Development" 1964, 35.
- White K., Friedman B., *Conservation of Volume in College Students: Challenging Elkind*, "The Journal of Genetic Psychology" 1977, 131.

SUMMARY

This paper intends to study the level of the intellectual development of French-speaking preadolescents and adolescents from 11 to 15 years old and from four different ethnic groups in order to investigate their abilities to understand the phenomenon of global warming. The empirical studies proved that despite the growing tendency in the level of the intellectual development for older children from different ethnic groups, it is obvious that the level of understanding of the physical phenomenon is still very low.

KEY WORDS: intellectual development, preadolescent, adolescent, global warming, physical phenomenon, Piagetian-type experiment.

STRESZCZENIE

W pracy zbadano poziom rozwoju intelektualnego preadolescentów i adolescentów mówiących po francusku w wieku od 11 do 15 lat i pochodzących z czterech grup etnicznych w celu ustalenia możliwości zrozumienia zjawiska globalnego ocieplenia. Badania empiryczne wykazały tendencję wzrostu z wiekiem poziomu rozwoju intelektualnego młodzieży z różnych grup etnicznych, jednak nie jest on wystarczający do zrozumienia podstawowych zjawisk fizycznych będących podłożem globalnego ocieplenia.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwój intelektualny, preadolescent, adolescent, globalne ocieplenie, zjawiska fizyczne, eksperymenty Piaget.

FRANK JAMET – Maitre de Conférences en psychologie, Université de Cergy-Pontoise

JEAN BARATGIN – Maitre de Conférences en psychologie,
CHArt (Paris), Université de Paris et EPHE

DARYA FILATOVA – dr hab. Instytut Pedagogiki i Psychologii, WaiP,
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: daria_filatova@interia.pl

Data przysłania do redakcji: 16.07.2014

Data recenzji: 13.12.2014

Data akceptacji do publikacji: 14.12.2014

An ounce of prevention is worth a pound of cure. Reducing Early School Leaving in Slovakia

Lepiej zapobiegać niż leczyć. Zapobieganie przedwczesnemu opuszczaniu obowiązku nauki na Słowacji

Introduction

Reducing Early School Leaving (ESL) in Europe has been identified by European Commission (EC) as one of key challenges for European countries. The Europe 2020 strategy takes the reduction of ESL to 10% by 2020 as a headline target and emphasizes key reinforced issues: *smart growth* based on knowledge and innovation, *sustainable growth* promoting a greener economy and *inclusive growth* supporting high social cohesion. High rates of ESL negatively effects smart and inclusive growth, youth employment and are one of the factor of poverty and social exclusion. That is why tackling ESL became one of the priorities of EC and all European countries.

This study investigates early school living as multi-faceted social process and challenge for Europe. Within this educational discourse, there is an explicit assumption that being recognizes as one of the urgent task for European societies, reducing ESL requires policy on national and European level. Tackling ESL is important not only for smart, sustainable and inclusive growth of EU, but also necessary for educational institutions on local level. The aim of this paper is to discuss the policies and good practice measures from Slovakia – country with low ESL rates. To engage with this matter, in the first part of the paper I am doing an overview of European ESL policies. In the second part I am trying to find out the reasons for low numbers of young Slovakian leaving school premature and I am introducing the Slovakian national strategies against ESL, including education system. In doing so, I argue that transition between schools and different school levels are particularly difficult for pupils at risk of dropping out. Moreover, traditionally high value of education in Slovakia

and strategies taken on national level are good example for national policy aiming tackling dropping-out.

ESL is a multi-faceted and complex problem caused by a cumulative process of disengagement. Trying to prevent drop-out of pupils means a lot of time investing in educational achievement, building self-confidence and giving essential employment prospects of every young person. ESL starts at different school levels. Especially transition between schools are particularly difficult for pupils at risk of dropping out. The reasons why young people leaving education and training prematurely are individual. Coming from socially disadvantaged backgrounds, from vulnerable groups, this include young people with special needs, with public care background, with migration or Roma background, teenage mothers. Assessing the main challenges, aiming to reduce ESL in Europe, highlights the fact that students with migration background are at greater risk of ESL from school¹. In 2012 the ESL rate of young people born abroad was on average more than double the ESL rate of native young people (25.4% in contrast to 11.5% for natives). The risk of ESL is closely linked to the lower socioeconomic status of migrants, language barriers and their limited access to sufficient learning support.

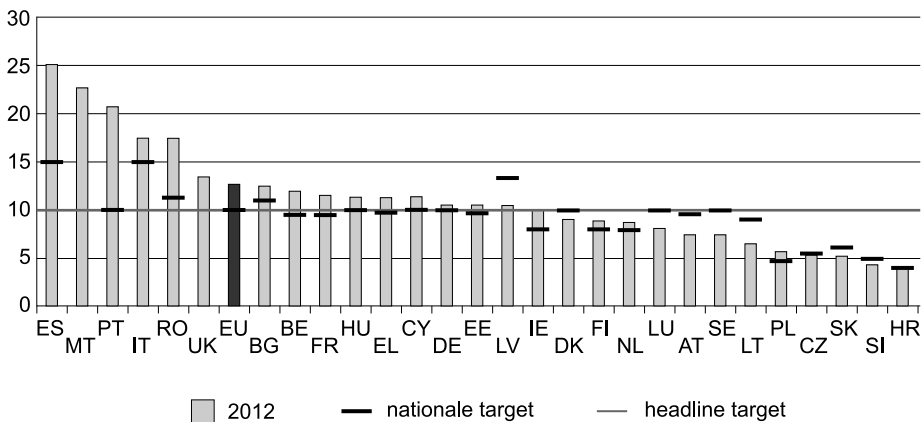
In June 2011, the Education Council adopted a Recommendation on policies to reduce early school leaving². The strategy mentioned in the document focus on *prevention* which seeks the possibilities to avoid the conditions from which leads to ESL, *intervention* addresses emerging difficulties at an early stage and seeks to prevent them from leading to ESL, as well as *compensation* which measures the offered opportunities for education and training for those who have dropped out.

In Europe there are some countries and regions with higher or lower ESL rates, being influenced by different factors, e.g. the structure of education system, access of educational provision, socio-economic conditions (like family background, living conditions, etc.) with different definitions measurement throughout EU countries. ESL in Europe is seen as “leaving education and training systems before the end of compulsory schooling, before reaching a minimum qualification or before completing upper secondary education.

¹ Europe 2020 target: Early Leavers from education and training, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf [16.09.2014].

² Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving, OJ C 191/2011, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF> [16.09.2014].

Whilst the term ESL may include all forms of leaving education and training prematurely, the term 'school drop-out' often refers to someone discontinuing an on-going course, e.g. dropping out in the middle of the school term. Dropping-out from education can occur at any time and can be experienced by different age groups³. The European definition of ESL refers to all forms of leaving education and training before completing upper secondary education or equivalents in vocational training and education. In statistical terms, European ESL rates are measured as the percentage of 18–24 year olds with only lower secondary education or less and no longer in education or training⁴. Based on that ESL definition, the European Statistical Office collects information in relation to the number of young people 18 to 24 years old. According to it in 2012, 12.7% of all ESL had not completed upper secondary education and were no longer in education and training. In Spain, Malta or Portugal the ESL rates are the highest in Europe (up to nearly 30%). Member States like Czech Republic, Slovakia, Slovenia and Croatia achieved recently rates below 5%.



Source: *Report Europe 2020 Target: Early Leavers from Education and Training* http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf [16.09.2014], based on Eurostat data.

Figure 1. ESL rate 2012, Europe 2020 target and national targets

³ European Commission, *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support*, Brussels 2013, p. 8.

⁴ *Ibidem*, p. 8. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf [16.09.2014].

From prevention to intervention – good practice example from Slovakia

Eurostat⁵ statistics show the constant trend of early school leaving in Slovakia – around 6%. Over nearly 11 years there were ups and downs with the rates. Nevertheless, the highest percentage – 6,8% in 2004 – has been significant reduced to 4,7% – the best result in the 2002–2013 period.

Table 1. Changing process of ESL in rates in EU countries (average amount) and in Slovakia

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
EU27	17,2	17,0	16,5	16,1	15,8	15,5	15,0	14,8	14,3	14,0	13,5	12,8	12,0
SK	n/a	6,7	5,3	6,8	6,3	6,6	6,5	4,9	4,7	4,9	5,1	5,3	6,3

Source: Eurostat.

The changing process of ESL in EU countries shows that Slovakia has got one of the lowest rates of ESL in Europe, comparing with countries like Malta 22,6–4,8% or Spain 24,9–28,4%. This phenomena is one of the reasons to look for good practice measures of outstanding contribution to prevention of drop-out.

One of the factors which affects ESL is education system. In particular transition between schools and different education levels are particularly difficult for pupils at risk of dropping out. Moreover early school education and care plays an important role in reducing ESL. The evidence of it is – the 2009 OECD's PISA assessment of students at age 15 shows that, for most countries, students who have attended pre-primary education have better results than those who have not. That evidence shows that access to good quality education at an early age increases school achievements, facilitates the development of key competences and reduces the risk of ESL at a later stage⁶.

General overview of Slovakian education system made below highlights the fact that flexible educational pathways, smooth transition between different levels of education as well as access to high quality education throughout life (including early childhood education and care), high quality Vocational Education and Training (VET) meets the challenges of a student dropping-out in Slovakia.

⁵ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&rcode=tsdsc410> [1.03.2014].

⁶ European Commission, *Reducing Early School Leaving*, p. 18.

The central governmental body responsible for compulsory education in Slovakia is The Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic. On ministry level the developed educational aims, content and methods for education are set for the whole country. The Slovak Ministry of Education Science, Research and Sport cooperates with central bodies of state administration and other bodies and organizations in school matters. The State School Inspection is the body of state administration in education performing the function of state control over the level of pedagogical management and the level of education⁷.

The first stage of education system is pre-primary education (kindergarten), attended by children from three to six years. Primary and lower secondary education is organised as a single structure system, beginning at the age of six and consisting of nine years. The compulsory schooling, starting from 6 year of age lasts ten years up to the first year of upper secondary education. Secondary education is provided by 1) *Grammar schools*, preparing for further study at universities and other higher education institutions, being part of general secondary education, 2) *Specialized secondary schools*, chosen by students aiming vocational training and / or studying at higher education institutions, 3) *Vocational secondary school*, destined for students requiring higher level vocational education and a School Leaving Certificate, 4) *Apprentice Training Centres*, preparing school-leavers for professional activities, 5) *Conservatories* – a special type of professional school that provides courses in such fields as Singing, Music, Dancing and Dramatic Arts. Disable children, children with special educational needs attend special schools. Their education is carried out from pre-primary level up to the upper secondary level in special or mainstream schools. In mainstream schools the child with special educational needs may be integrated with its peer into a mainstream class (individual integration) or into a special class at mainstream school among children with the same kind of handicap (social integration). Secondary school graduate may continue their studies at higher education institutions, provided at the three levels – Bachelor, Master and PhD study programmes.

On one hand the reason for low numbers of young Slovakian dropped out school in the last years can be justified by traditionally high value of education in society. This might explain low ESL rates in other East European countries

⁷ Eurypedia – The European Encyclopedia on National Education Systems, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php [26.09.2014].

from former Eastern Bloc countries like Poland (2012 – 5,7%), Czech Republic (2012 – 5,5%) or Lithuania (2012 – 6,5%). Before 1990 the access to universities in these countries was limited and controlled by communist regime. After socio-political transition East European society faced new challenges. One of the more significant changes following the downfall of the former regime was the awareness and willingness to attend school and obtain university degree. As example from Poland shows, according to National Public Opinion Research Centre in last 10 years more than 70% adult poles strongly believe in education and see importance of education. In addition, education is under 5 main values which are in their opinion important for life, apart from education, placed as third one, it's been mentioned family people's kindness, interesting work and good material status⁸.

On the other hand, the report of Slovak Institute of Vocational Education⁹ points another reason of low ESL rates in Slovakia. The Eurostat stats, received from Slovakia government “do not reflect appropriately extremely unfavourable data of ethnic Roma, in particular those living in ‘marginalised communities’ of low living standard”¹⁰ due to ban of collecting of statistical data on ethnic groups in Slovakia and not including the race and ethnicity data on a national education data bases. Although early school leaving might be recognised on a local level, this problem is not visible in national statistics and can be one of the main factor affecting Slovakian low early school leaving attainment.

Slovakian government is aware of the problem of Roma early school leavers and agreed 2013 on EU level to focus on improving the performance of young people at high risk of early school leaving and with low basic skills, including children coming from ethnic groups. It has been estimated to achieve it, through early detection across the education system and by providing individual support¹¹. In addition, considering that social services dealing with children and childcare, are an important precondition for the prevention and reduction of child poverty, social exclusion and discrimination, social services should focused more on ESL. Other measures to keep low number of early school leavers in Slovakia, undertaken on government side, reflects in “structural changes of the education system that are permanently under discussion: extension of com-

⁸ Research from February 2010, <http://obop-arch.tnsglobal.pl/archive-report/id/253>

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-324_en.htm [date of extraction 1.03.2014].

pulsory education up to the age of 18 (covering at least 9 years of basic education and 3 years of upper secondary vocational education) and starting compulsory education from 3 years old to prepare all children to meet challenges of basic education”¹².

In addition to recommendations, the rough estimations of Slovak Institute of Vocational Education are showing that up to 80% of Ethnic Roma are early school leavers¹³. To reduce these high number has been recommended to¹⁴:

- improve performance in primary schools by improving early childhood education and early childhood intervention, by assisting children and families to meet challenges of mainstream education at basic schools;
- preventing dropping out, caused by a non-stimulating environment in families by day care programmes of primary schools;
- supporting integration and inclusion of children from socially disadvantaged families by creation of conditions in mainstream schools to accommodate their needs;
- opening the door to obtaining qualification outside formal vocational education by creation the National Qualifications System.

A good practice model from Slovakia focused on prevention of early school leaving was a project “Scholarships for students at risk of early school leaving due to social disadvantage”, led by Institute of Information and Prognoses of Education, from June 2004 to January 2006. Projects target group were mainly students whose parents depend on benefits, due to low incomes, disabilities or unemployment. In addition, school staff was seen as indirectly benefitting from the activity, because they received an instrument to improve their working conditions in schools.

Following specific project objectives have been brought into focus:

- increasing a number of students from families in a material need or families with incomes up to subsistence minimum in education,
- making students more involved in their learning,
- increasing motivation of students from these families to participate in education,
- improving the effectiveness and quality of education.

¹² J. Vantuch, D. Jelinkova, *Early Leaving from Vocational and Training in Slovakia 2013*, State Institute of Vocational Education/Slovak National Observatory of VET, Bratislava 2013, p. 22–23.

¹³ *Ibidem*, p. 22.

¹⁴ *Ibidem*.

Another part of project was financial support for students. The scholarship money should cover at least part of costs for education to stimulate them to complete education, like travel costs, food, accommodation, learning aids. The amount of monthly scholarship money were up to students average mark and amounted between 20 EUR and maximum 42 EUR.

Conclusion

Education and training are key drivers of economic growth, a higher standard of living and a socially cohesive community. Reducing Early School Leaving to less than 10% is one of the main challenge for education and training up to the year 2020 in Europe. Designing adequate policies to combat early school leaving is a difficult task. Some actions on national level such as from Slovakia – changes in minimum school leaving age or financial support – are good practice examples for measures taken to achieve reducing ESL. Research and existing experiences in EU Member States indicates that the comprehensive strategies must address the entire education spectrum and include prevention, intervention and compensation measures. There is also strong evidence that prevention of ESL shows better results than compensating the negative effects of ESL¹⁵.

Within the educational discourse in the paper, there is an explicit assumption that being recognizes as one of the urgent task for European societies, reducing ESL requires policy on national and European level. Tackling ESL is important not only for smart, sustainable and inclusive growth of EU, but also necessary for educational institutions on local level. Trying to find out good practice measures of outstanding contribution of Slovakia to low rates of ESL in Europe, one of papers' conclusions is that the education system, in particular transition between schools and different school levels are particularly difficult for pupils at risk of dropping out. Moreover, traditionally high value of education in Slovakia and strategies taken on national level are good example for national policy aiming tackling dropping-out.

Tackling early school leaving is first and foremost **investment in the future**. Young people who do not complete their upper secondary education creates high social and economic costs. They are more often affected by unemploy-

¹⁵ European Commission. Recommendation on Policies against Early School Leaving. 1 July 2010, http://ec.europa.eu/smart-regulation/impact/planned_ia/docs/411_eac_recomm_early_school_leaving_en.pdf [1.03.2014].

ment, are more likely to depend on social benefits, have a higher risk of social exclusion, participate less in democratic processes. They are often in more precarious and less well-paid jobs than those with training. Although the situation varies in different EU countries, the social phenomenon of early school leaving follows certain patterns. Early school leavers are more likely to have a lower socio-economic status or to belong to vulnerable social groups. On average, the rates of early school leavers with migrant backgrounds are higher than to native youth. However, the impacts of individual and social conditions are also affected by the set-up of the educational system and the environment in individual schools and training institutions. Since there is not a single reason for leaving education or vocational training, there are no easy answers.

REFERENCES:

- Dwyer P., Wyn J., *Youth, Education and Risk: Facing the Future*, London 2001.
- European Association for the Education of Adults, *Country Report on Adult Education in Slovakia*, Helsinki 2011.
- European Commission, *Paper Accompanying Document to the Proposal for a Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving*, Brussels 2001.
- European Commission, *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support*, Brussels 2013.
- European Parliament, *Reducing Early School Leaving in the EU*, Luxembourg 2011.
- Eurydice Report, *Education and Training in Europe 2020. Responses from EU Member States*. Brussels 2013.
- Jordan W.A., Lara J., McPartland J.M., *Exploring the Causes of Early Dropout among Race-Ethnic and Gender Groups*, "Youth and Society" 1996, nr 28, s. 62–94.
- Machacek L., *Youth in Slovakia and European Identity*, Bratislava 2004.
- Ministry of Education of the Slovak Republic, *Conception of State Policy Towards Children And Youth in The Slovak Republic Until the Year 2007*, Bratislava 2002.
- Williamson H., *Supporting Young People in Europe: Principles, Policies and Practice*, Strasbourg 2002.
- Vantuch J., Jelinkova D., *Early Leaving from Vocational and Training in Slovakia 2013*, State Institute of Vocational Education/Slovak National Observatory of VET, Bratislava 2013.

SUMMARY

Early school leaving (ESL) has been recognized as one of the main challenges for European societies. The purpose of the paper is to provide basic data on ESL in Europe. The paper outlines the main factors causing ESL and presents examples of

policies and measures to prevent or reduce it. Bringing up the issue of ESL, it shows on overview about the EU policy, main reasons, as well as some statistics data about ESL rates and national targets. It highlights strategies against ESL that are based on evidence consist of prevention, intervention and compensation measures, with special emphasis on Slovakia, Slovakian education system and national policy aiming reducing ESL.

KEY WORDS: compulsory education, early school leaving, EU education policy.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest zaprezentowanie problemu wczesnego opuszczania obowiązku nauki w Europie. Przedstawiono w nim politykę UE w tym zakresie, omówiono skalę zjawiska i podstawowe powody szybszego kończenia edukacji w Europie. Odnieziono się też do dokumentów UE, wskazujących na potrzebę podejmowania działań w szkole i poza nią, koncentrujących się na potrzebie prewencji, interwencji i kompensacji potrzeb uczniów zagrożonych wczesnym opuszczeniem obowiązku nauki bądź uczniów, którzy taki obowiązek już zaniechali. W drugiej części omówiono możliwości przeciwdziałania wczesnemu opuszczaniu obowiązku nauki na przykładzie działań podejmowanych na Słowacji. Przedstawiono opis systemu oświaty tego kraju oraz omówiono ogólnie priorytety edukacyjne na Słowacji.

SŁOWA KLUCZOWE: obowiązek szkolny i nauki, zapobieganie opuszczaniu szkoły, polityka edukacyjna UE.

How much internship? Requirements for specific vocational learning in the Czech Republic

Ile stażu? Specyficzne wymogi kształcenia zawodowego w Czechach

Introduction

This study deals with the requirements of specific vocational learning in the Czech Republic which are commonly referred to as a “work experience”. It represents a set of necessary work experiences acquired either during an employment (be it as an employee or self-employed person) or during internships as a part of formal or non-formal education system. Participants of a work experience are acquiring a set of skills, knowledge and experiences which are important for a particular profession. The importance of these sets lies in the fact that they are acquired due to the intentional as well as unintentional learning which offers a significant hands-on experience which greatly increases its effectiveness¹.

The number of research findings dealing with the work experience has been increasing in the last decade because the transformation of a labour market and of a formal education leads to: (1) higher demand on an entirely specific vocational education, i.e. on such qualification which can be acquired only during the work experience² and to (2) inflation of a high school and university diplomas³. It is due to the concurrence of these two trends that the work experience is becoming more

¹ D.A. Kolb, *Experimental Learning*, New Jersey 1984; D.A. Kolb, A.Y. Kolb, *Facilitator's Guide to Learning*, New York 2006; see also: V. Dočekal, *Modality andragogiky optikou zkušenostní vědy*, Olomouc 2011; V. Dočekal, *Cyklus zkušenostního učení a jeho ideové inspirace*, “Andragogika” 2012, 15.

² D. Lee, *Apprenticeships in England: An Overview of Current Issues*, “Higher Education, Skills and Work-based Learning” 2012, 2(3), p. 225.

³ J. Keller, L. Tvrđý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, Praha, 2008.

and more essential for career advancement as well as for employability on the labour market. At the same time it increases the demand on the incorporation of internships and work experiences into the curricula of high schools and universities because it is the work experience that increases the possibility of employment⁴. Their importance should also be increased with a higher practical focus of a given discipline. This is why Geoffrey Lantos⁵ emphasizes that the work experiences should represent a fundamental part of a vocational education, especially in the field of marketing, business and management. However, the integration of internships and work experiences into formal education has its side effects. These represent the contradictions between the traditional academic approach to education, which is mainly focused on theory, and the hands-on approach to education, which is characteristic for internships and work experiences⁶.

A number of studies⁷ on this topic emphasize that the work experience has many positive effects. They, for example, develop self-confidence and “self-efficacy” of individuals with a greater effect on younger individuals⁸. Moreover they make it easier to adapt to a certain working environment and they increase the probability of success in a future career because individuals learn the exact set of skills that they will require in a given employment⁹. This is the reason why some of the authors¹⁰ identify the work experience as a “bridge” between

⁴ D. Lee, *Apprenticeships in England*.

⁵ G. Lantos, *Faculty Internships: A Means to Bridge the Academician/Practitioner Gap*, “*Journals of Product & Brand Management*” 1994, 3(4), pp. 15–30.

⁶ C. Hahn, *Apprenticeship in Higher Education in France: An Experimental Device to Help Apprentices to Link Academic Knowledge and Work Experience*, “*Journal of Vocational Education and Training*” 2012, 64(1), pp. 75–85.

⁷ K. Cunnien, N. Martinrogers, J. Mortimer, *Adolescent Work Experience and Self-efficacy*, “*International Journal of Sociology and Social Policy*” 2009, 29(3), pp. 164–175; M. Hoy, *Building Pathways to Working with Collections: Can Internships and Student Work Experience Help?*, “*Australian Academic & Research Libraries*” 2011, 42(1), pp. 29–42; P. Fernald, G. Goldstein, *Advanced Internship: A High-Impact, Low-Cost, Super-Capstone Course*, “*College Teaching*” 2013, 61(1), pp. 3–10.

⁸ A. Bandura, *Social Cognitive Theory of Self-Regulation*, “*Organizational Behaviour and Human Decision Processes*” 1991, 60(1), pp. 248–287; A. Wiegerová et. al., *Self-efficacy. Osobne vnímaná zdatnosť v edukačných súvislostiach*, Bratislava 2012.

⁹ D. Barrett, *Internships Offer Tickets to Jobs and Lessons in Unpredictability*, “*Chronicle of Higher Education*” 2013, 59(26), pp. 29–30.

¹⁰ P. Fernald, G. Goldstein, *Advanced Internship*, p. 3.

the formal education and the labour market. The work experiences also lead to a creation of a social capital¹¹, i.e. a network of contacts and social relationships which leads not only to the increase of employability but, if the work experiences are aimed at the non-profit sector, they also lead to the intensification of a community life¹².

However, the implementation of work experiences is usually problematic. They are faced with many qualitative problems which mean that the work experiences are officially fulfilled but their content is neglected, mainly because there are no curricular bases which would ensure the quality of an internship or work experience. This problem presents three significant obstacles to the development of work experiences:

1. trainees are usually exploited by companies as a form of a cheap labour¹³;
2. trainees have an exaggerated expectations about their qualities and knowledge and this decreases the possibilities of further cooperation between companies and institutions providing the work experiences;
3. companies do not have a system for offering the work experiences resulting in the work experiences being haphazard, unsystematic and functioning rather as a tour of a given company and its working procedures than as a real, sophisticated and effective vocational education.

Problem Statement & Research Questions

Unlike any previous research, this study deals with the empirical requirements of the work experiences and not with its prerequisites, effects or difficulties. This is because we believe that these requirements are significantly differentiated on the basis of: (1) variety of job classification, (2) job occupations and (3) job positions (these categories are defined below). These then affect the requirements for (a) specific vocational education in the framework of sec-

¹¹ A. Fuller, S. Rizvi, L. Unwin, *Apprenticeships and Regeneration: The Civic Struggle to Achieve Social and Economic Goals*, "British Journal of Educational Studies" 2013, 61(1), pp. 63–78.

¹² J.S. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, "American Journal of Sociology" 1988, 94(1), pp. 95–120; M. Granovetter, *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*, Chicago 1995.

¹³ N. Klein, *No Logo*, New York 2009.

ondary and tertiary education, i.e. the proportion of work experiences in their curricula, and for (b) individual education with an aim for the best possible employment opportunity. They also provide the answers to a question of “how much work experience is really necessary for individuals to be able to apply for a certain job position”. The assessment of these requirements is therefore one of the initial steps of self-directed¹⁴ vocational learning, which are also used by contemporary approaches to self-development of individuals and career counselling¹⁵.

We suppose that this research goal will enable us to find out what types of job positions, occupations and job classifications (compiled on the bases of job positions) require various duration of the work experience. Thereupon, this study will provide not only the empirical data about the recent requirements of the labour market in the Czech Republic but it will also create a framework for possible optimization of a vocational education with regards to a specific needs of this labour market.

Research Methods

Quantitative heuristic strategies focused on the analysis of job offers available on the biggest job-offering web portals in the Czech Republic (práce.cz, jobs.cz, sprace.cz) within three months period in 2013 were used for this research. 13,500 job offers offered by 1,985 companies covering all fields of work were incorporated into the analysed research group. These data were then categorised into three main sections: (1) *job classification*, distinguishing labour positions, TEP (technical and economical positions) and leadership positions (managers and CEO's); (2) *occupations*, determined on the basis of similarities between the work activities. Twenty seven occupations were determined, e.g. banking, administration, science and research etc.; (3) *job positions*, consisting of one hundred and sixty two positions. Job offers presenting a similar profile of a job position were classified into this category.

¹⁴ M. Knowles, *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Learning*, San Francisco 1984.

¹⁵ S.D. Brown, R.W. Lent, *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*, Hoboken 2005; V.G. Zunker, *Career Counseling. A Holistic Approach*, Belmont 2006.

We believe that this classification allows for viewing the requirements for work experience on different levels of commonness and therefore it allows us to describe general trends of these requirements and to specify the requirements for some types of job positions.

The analysis of these offers was focused on two important attributes – the strictness of requirements and the duration of the work experience. The first attribute deals with the question whether any work experience is required for a certain job position (if it is mandatory in order to be accepted) or if it just represents an advantage for an applicant. The second attribute focuses on finding out how the requirements differ based on the duration of the work experience. This attribute was divided into five categories: (a) up to 1 year, (b) 1–2 years, (c) 3–4 years, (d) 4–5 years, (e) more than 5 years.

Findings

Looking at the requirements with regards to the job classification (see: Table 1) we can see a number of very interesting findings. First is the specification whether or not is the work experience even required for a given job classification. The work experience represents an important attribute for 56% of leadership and manager positions, for 46% of TEP and for 39% of labour positions. Therefore it can be concluded that with increasing demands on qualification, the demand on the work experience also increases. At the same time it should be noted that the differences between the job classifications are not too big. The difference between labour and leadership position is 17% and between leadership and TEP positions is only 9%. When examining the given requirements, it can be stated that more than half of job positions on the Czech labour market does not require a work experience as a necessary attribute for the acceptance of an employee. This is true even for leadership and manager positions, where 43% of the job offers did not stated the requirement for work experience.

It should be also noted that a small portion of the analysed job positions stated that a work experience is an advantage but not a necessary requirement for a given job position. Only 3–7% of job positions across all categories exhibit this characteristics. This leads to a conclusion that if the work experience is required in the Czech Republic, than it is almost always a necessary element.

Table 1. The work experience duration requirements on the bases of job classification

		Required duration of the work experience					
		up to 1 year	1–2 years	3–4 years	4–5 years	5 and more years	not required
TEP position	Position percentage	14.8%	11.9%	7.3%	3.1%	1.5%	54.5%
	Adjusted residual	-1.6	0.6	-5.8**	-6.2***	-14.7***	7.6***
Leadership positions and management	Position percentage	15.2%	12.2%	12.0%	6.6%	7.2%	43.6%
	Adjusted residual	0.2	0.8	8.4***	9.1**	16.3***	-10.8***
Labour positions	Position percentage	18.6%	8.6%	4.4%	0.8%	2.4%	60.8%
	Adjusted residual	2.8*	-2.7*	-3.8**	-4.3**	-0.6	4.6**

Note: The adjusted residual indicates the statistical dependence of the variables. The values of adjusted residual higher than 1.9 indicate a high dependency – *; values higher than 3 indicate a very high dependency – **; values higher than 6 an extremely high dependency – ***.

When examining the required duration of work experience of individual job classifications, it can be stated that the vast majority of labour positions requires a work experience of up to one year (19.6%) or between 1–2 years (8.6%). Therefore the requirements for a work experience for a labour position are not very demanding. Almost the same can be stated for the TEP positions. One quarter of the offers require work experience of up to two years. Whereas the number of offers requiring work experience longer than four years is minimal and amounts to 4.6% of the offers. That is even less than what the labour position offers require, where the work experience of more than four years is required for 6.5% of the job positions. The most demanding requirements can be, logically, found when examining the leadership and manager positions. More than 13% of these offers, which represents double the number of TEP positions and triple the labour positions, require a work experience longer than four

years. An interesting fact is that for 15% of the manager positions a working experience of only up to one year is sufficient.

Therefore it can again be concluded that with increasing demands on qualification, the demand on the work experience also increases. Despite this conclusion there are no statistically important differences (see: Adjusted residual in Table 1) between the TEP and labour positions. Further it should be noted that even though the leadership positions do have a higher requirements for the duration of work experience, a large number of these positions (27%) do require the work experience shorter than three years.

Another view regarding the issue of work experience offers the job occupation approach. When compared with the job classifications, the job occupation approach is much more detailed and it shows the differences between similar groups of job positions (see: Table 2). Taking this approach for examining the most demanding job positions in the Czech Republic, it can be stated that the pharmaceuticals, quality control, economics and corporate finances and marketing job occupations are among the most demanding. The requirement for work experience can be found in more than two thirds of the analysed job offers. Therefore it can be concluded that getting a job in one of these job occupations is, without any work experience, very difficult. The counterpart consists of occupations like telecommunications, culture and arts, electrical engineering and administration which require a work experience in less than one third of the analysed job offers. This means that these job occupations pose the lowest preliminary requirements (taking the point of view of this characteristic) at the applicants from among the fresh graduates.

When looking at this issue from the point of the work experience duration requirement, we get different results. The job occupations with the highest requirements (five or more years of work experience) are: senior management (14.8% of the offers), economics and corporate finances (8.8%) and construction and material processing (8.4%). These occupations usually represent a senior leadership positions (senior management), specialised designer positions or specialists / analysts and consultant (economics and corporate finances) positions. On the other hand, the job occupations with the lowest requirements (up to one year of work experience) are pharmaceuticals (32.8% of the offers), chemistry and food industry (30.8%), media, advertising and PR (32%) and purchase (29.4%) positions. These occupations are interesting because for almost one third of these, a work experience up to one year is sufficient, which significantly lowers the requirements for potential applicants.

Among the job occupations with the requirement of the middle work experience duration (one to three years) are economics and corporate finances (42.2%), human resources (34%) and marketing (also 34%). One of the reasons for the high similarity of these two job occupations is the blending of their working agenda and a high resemblance of their profile of required qualifications.

Table 2. The work experience requirements on the basis of occupations

1	Required duration of the work experience					
	up to 1 year	1–2 years	3–4 years	4–5 years	5 and more years	not required
2	3	4	5	6	7	
Pharmaceutics	32.8%	24.0%	15.8%	11.0%		14.4%
Quality control	23.4%	25.6%	12.4%	9.2%		21.4%
Economics and corporate finances	9.0%	22.2%	20.0%	3.4%	8.8%	31.8%
Marketing	17.4%	18.4%	15.6%	10.6%	0.4%	33.2%
Engineering	17.6%	11.4%	14.6%	4.6%		37.4%
Health care and social care	22.4%	14.2%	10.6%	8.6%		40.2%
Human resources	9.0%	16.8%	17.2%	4.6%	2.0%	44.0%
Logistics and transport	26.0%	12.0%	7.4%	2.2%	5.0%	47.4%
Trade	18.0%	10.0%	10.2%	4.6%		48.6%
Legal services	9.0%	18.2%	6.8%	2.8%		51.4%
Media, advertising, PR	32.0%	8.4%	2.4%	0.2%	5.2%	51.8%
Manufacturing and industry	3.6%	11.8%	9.4%	0.6%	4.2%	52.0%
Real estate and construction	3.8%	7.6%	12.0%	1.6%	8.4%	53.3%
Education	2.8%	12.2%	8.0%	12.8%	0.2%	54.4%

1	2	3	4	5	6	7
Management and leadership positions	18.8%	7.8%	1.6%	1.2%	14.8%	55.8%
Purchase	29.4%	5.4%	0.8%	1.2%	4.2%	59.0%
Public administration	7.4%	11.2%	6.0%	3.8%	1.2%	59.8%
Chemistry and food industry	30.8%	3.4%	0.4%	0.6%	1.4%	60.2%
Information technology	8.4%	15.0%	8.0%	0.8%	2.4%	61.6%
Unclassified job positions	23.8%	7.0%	2.8%	0.8%	3.8%	61.8%
Banking	12.8%	10.2%	8.2%	0.4%	1.8%	62.2%
Science and research	0.4%	9.4%	10.8%	8.2%	1.0%	64.0%
Services	9.2%	8.0%	5.0%	1.6%	1.4%	67.8%
Administration	6.4%	8.0%	4.4%	1.4%		68.2%
Technology and electrical engineering	15.2%	6.0%	3.4%	1.6%	4.8%	68.6%
Culture and arts	2.8%	8.8%	6.0%	2.4%	0.2%	71.6%
Telecommunications	15.0%	4.2%	0.8%	0.2%	3.2%	76.6%

Another view that this study takes is the work experience duration requirements from the perspective of about one hundred and sixty types of offered job positions. Due to the limited scope of this study as well as to the focus of this conference, it deals only with such job position types that are connected with education and upbringing. About this job occupation it can be concluded that roughly half of the offered job positions (45.6%) do require a work experience. For 43% of these it can be stated that they require the duration of work experience to be from one to five years. This leads to a conclusion that this occupation does not require a very long working experience (more than five years), nor very short work experience (up to one year).

Focusing only on the teacher job positions (teachers of primary and high schools) it can be stated that the imposed requirements are slightly different

from the rest of the occupation of education. General notion is that the work experience requirements for teacher positions are higher than the same requirements for other job positions in this occupation (e.g. tutors or trainers). This is because only 36% of the job offers do not require any work experience. Furthermore the required duration of work experience is always at least one year or more, the largest group being those positions which require the work experience duration of one to two years (23.9%). Job positions requiring four to five years' work experience duration also represent a relatively large number (20.7%). On the other hand, almost no job offers do require a work experience longer than five years (only 1.6% of the job positions).

Conclusions

Even though the work experience is commonly regarded as one of the requirements for the employability of an individual on the labour market, it cannot be considered as an absolute necessity. In the case of the Czech Republic labour market, the requirements for work experience are not expressed in any way in many types of job positions and job occupations. Either they are not relevant for a given job position (the qualification gained during the study of high school or university is sufficient) or other attributed are much more relevant (such as soft skills, language skills, etc.).

In general, it can be concluded that with higher qualification demands, the requirement for longer work experience also increases. Therefore if the graduates of secondary or tertiary education want to achieve a professional growth, they have to be prepared to invest into a high-quality work experience which will be necessary for them regardless the job occupation they may seek.

If we consider the work experience requirement from the point of view of employability on the labour market, than we must conclude that the findings of Dionne Lee¹⁶ are not adequate. Because it is typical for the Czech Republic that the work experience increases employability only in certain occupations. In the telecommunications, culture, arts, administration and simple services occupations, it is not an important factor for employability. The proposition of Geoffrey Lantos¹⁷ is, on the other hand, partially confirmed. He suggests that

¹⁶ D. Lee, *Apprenticeships in England*, p. 225.

¹⁷ G. Lantos, *Faculty Internships*, pp. 15–30.

the work experience is an important factor of employability in the marketing, trade and management occupations. The data from the Czech Republic do confirm only the first job occupation. For the rest, it is characteristic that the work experience is given a medium importance (work experience is required for 45–52% of job positions) and the required duration is usually very short (up to one year).

We believe that these research findings can help the graduates of secondary and tertiary education who, based on these findings, can, be it alone or with a help of a professional consultants, better plan their transition from formal education onto the labour market or they can further develop their working skills. We also believe that andragogy should focus on more intensive research (quantitative as well as qualitative) in this field because only than it will be able to fully comprehend the current state of knowledge about the requirements of specific vocational education.

REFERENCES:

- Bandura A., *Social Cognitive Theory of Self-Regulation*, “Organizational Behaviour and Human Decision Processes” 1991, 60(1), 248–287.
- Barrett D., *Internships Offer Tickets to Jobs and Lessons in Unpredictability*, “Chronicle of Higher Education” 2013 59(26), 29–30.
- Brown S.D., Lent R.W., *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*, Hoboken 2005.
- Coleman J.S., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, “American Journal of Sociology” 1988, 94(1), 95–120.
- Cunnien K., Martinrogers N., Mortimer J., *Adolescent Work Experience and Self-efficacy*, “International Journal of Sociology and Social Policy” 2009, 29(3), 164–175.
- Dočekal V., *Modality andragogiky optikou zkušenostní vědy*, Olomouc 2011.
- Dočekal V., *Cyklus zkušenostního učení a jeho ideové inspirace*, “Andragogika” 2012, 15(1), 14–16.
- Fernald P., Goldstein G., *Advanced Internship: A High-Impact, Low-Cost, Super-Capstone Course*, “College Teaching” 2013, 61(1), 3–10.
- Fuller A., Rizvi S., Unwin L., *Apprenticeships and Regeneration: The Civic Struggle to Achieve Social and Economic Goals*, “British Journal of Educational Studies” 2013, 61(1), 63–78.
- Granovetter M., *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*, Chicago 1995.
- Hahn C., *Apprenticeship in Higher Education in France: An Experimental Device to Help Apprentices to Link Academic Knowledge and Work Experience*, “Journal of Vocational Education and Training” 2012 64(1), 75–85.

- Hoy M., *Building Pathways to Working with Collections: Can Internships and Student Work Experience Help?*, "Australian Academic & Research Libraries" 2011, 42(1), 29–42.
- Keller J., Tvrdý L., *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, Praha 2008.
- Klein N., *No Logo*, New York 2009.
- Knowles M.S., *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Learning*, San Francisco 1984.
- Kolb D.A., *Experimental Learning*, New Jersey 1984.
- Kolb D.A., Kolb A.Y., *Facilitator's Guide to Learning*, New York 2006.
- Lantos G., *Faculty Internships: A Means to Bridge the Academician / Practitioner Gap*, "Journals of Product & Brand Management" 1994, 3(4), 15–30.
- Lee D., *Apprenticeships in England: An Overview of Current Issues*, "Higher Education, Skills nad Work-based Learning" 2012, 2(3), 225–239.
- Wiegerová A., *Self-efficacy. Osobne vnímaná zdatnosť v edukačných súvislostiach*, Bratislava 2012.
- Zunker V.G., *Career Counseling. A Holistic Approach*, Belmont 2006.

SUMMARY

This study deals with the requirements for a specific vocational learning in the Czech Republic. In this respect it shows what the empirical status of these requirements is with regard to the job offers offered on a local labour market. A database containing the biggest job-offering web portals in the Czech Republic was used as a source of information for this analysis. The study provides information on the differentiation of these requirements on the basis of three different characteristics: (1) job classification, (2) job occupation and (3) job position, with a particular focus on the jobs in the field of education and upbringing. We believe that the findings of this research study have important implications for the strategies of adult education because they have a major influence on the requirements that are imposed on a work experience of an individual.

KEY WORDS: Internship, lifelong learning, job positions, adult learning, labour market.

STRESZCZENIE

Niniejsze badanie dotyczy specyficznych wymogów jakie stawiane są kształceniu zawodowemu w Czechach. W tym względzie wyjaśnia empiryczny status owych wymogów na lokalnym rynku pracy. Jako źródło danych w tym badaniu wykorzystano jedną z największych internetowych baz danych, jakim jest internetowy portal pracy. Badanie dostarcza informacji w związku ze zróżnicowaniem tych wymogów na pod-

stawie trzech kryteriów: (1) rodzaj pracy, (2) dziedzina pracy, (3) pozycja zawodowa ze szczególnym naciskiem na pracę w sferze edukacji i wychowania. Mamy nadzieję, że wyniki niniejszego badania mają znaczący wpływ na strategię kształcenia dorosłych, ponieważ mają ogromny wpływ na wymogi, jakie są kładzione na doświadczenie zawodowe jednostki.

SŁOWA KLUCZOWE: praktyka, nauka przez całe życie, pozycje zawodowe, kształcenie dorosłych, rynek pracy.

JAN KALENDA – Research Center of Faculty of Humanities, TBU in Zlín
Department of Sociology, Andragogy and Cultural Anthropology, UP Olomouc

DAVID SURÝ – Research Center of Faculty of Humanities, TBU in Zlín
Department of Sociology, Andragogy and Cultural Anthropology, UP Olomouc

e-mail: kalendajan@gmail.com

Data przysłania do redakcji: 18.07.2014

Data recenzji: 28.11.2014

Data akceptacji do publikacji: 29.11.2014

Oczekiwania studentów od opiekuna pracy dyplomowej w warunkach czeskiego uniwersytetu

Expectations of students from diploma thesis supervisor in conditions of the Czech university

Wstęp

Z pracami dyplomowymi studentów konfrontowany jest każdy pracownik akademicki na uniwersytecie. Obowiązki z nimi związane uznawane są za oczywiste i z reguły realizowane automatycznie. Prowadzenie prac dyplomowych nie należy jednak do kluczowych zadań nauczyciela akademickiego, wśród innych zadań nie poświęca się im szczególnej uwagi. Ta zdarza się w sytuacji współpracy ze studentem, który w związku ze swoimi zdolnościami lub postawą przekracza ramy typowej kooperacji przy pisaniu pracy.

Wyobrażenia i oczekiwania studentów, z którymi przystępują do pisania pracy dyplomowej, uważamy za istotny czynnik determinujący cały proces jej tworzenia. Celem artykułu jest identyfikacja tych oczekiwań, która może nie tylko wpłynąć na zmianę podejścia samego promotora, ale również dopomóc w wyjaśnieniu pozycji i podejścia u obu współpracujących stron.

Celem jest również ukazanie, jak studenci końcowych roczników kierunków humanistycznych, a dokładniej kierunków pedagogicznych, reflektują własną czynność naukowo-badawczą, oraz jaki ma ona wpływ na formowanie ich zdolności do myślenia w kategoriach naukowych. W ramach refleksji i analiz nie możemy nie brać pod uwagę własnych doświadczeń związanych z pracą na pozycji pracownika akademickiego; opieramy się jednak przede wszystkim na wynikach przeprowadzonych badań.

Podstawy teoretyczne

Obrońca pracy dyplomowej jest na czeskich uniwersytetach jednym z warunków ukończenia studiów. W pracy dyplomowej uwidaczniają

się – z pomocą profesjonalnego prowadzenia i ukierunkowywania ze strony promotora – wiadomości, zdolności i doświadczenia studenta, nabyte i rozwinięte w ramach studiów. W artykule używamy terminu praca dyplomowa jako terminu używanego powszechnie w praktyce akademickiej, który jest również określony legislacyjnie.

Praca dyplomowa jest pisemnym dokumentem, którego komisyjna obrona jest częścią egzaminu dyplomowego. Przygotowanie pracy dyplomowej nie jest samodzielną pracą studenta; jego nauczycielem, oporą, tym, kto go prowadzi i ukierunkowuje, jest właśnie opiekun pracy.

Pracownik akademicki wykonuje w ramach swojej pracy różne czynności. Poza działalnością badawczą i publikowaniem zajmuje się również kwestiami organizacyjnymi oraz działalnością pedagogiczną, do której należy uczenie oraz prowadzenie studenckich prac dyplomowych. Prowadzenie prac dyplomowych jest swoistym łącznikiem pracy naukowej i pedagogicznej, a równocześnie wpływa na zdolność studenta do myślenia w kategoriach naukowych.

Opiekun pracy dyplomowej powinien partycypować w procesie jej tworzenia przede wszystkim metodycznie. Można tu mówić o pewnej formie mentoringu, w którego ramach dochodzi do przekazywania wiadomości, doświadczeń i poglądów promotora. Stosunek pomiędzy prowadzącym pracę dyplomową a piszącym ją studentem można określić jako stosunek pomiędzy mentorem a mentee. Mentoring jest procesem wykorzystującym osobiste i profesjonalne wiadomości i umiejętności, którymi dysponują konkretne osoby, a w którym mentor udziela mentee profesjonalnych rad, wspomaga go i motywuje w środowisku pracy (Štádlarová, 2011). Podstawą tego procesu jest socjalizacja studenta do kultury danej dyscypliny. Mentor nie jest tylko zwykłym doradcą, ale odgrywa podstawową rolę w tworzeniu kariery studenta, w niektórych przypadkach kariery swego przyszłego „kolegi po fachu” (2013, s. 5–6).

W ramach pisania pracy dyplomowej dochodzi zwykle pierwszych doświadczeń studenta z nauką, ściślej mówiąc z tą jej częścią, która związana jest z doprowadzaniem do odkrywania nowego poznania, nowych informacji, ewentualnie nowych teorii. Wychodzimy tu z podstawowego pojęcia nauki jako systemu informacji związanych z konkretnym obszarem tematycznym. Nauka musi zawierać w sobie również aparat służący generowaniu nowych informacji, które mają nam pomagać w wyjaśnianiu tej części otaczającej nas rzeczywistości, która jest przedmiotem tej nauki. Nauka ma ambicje odkrywać świat, który nas otacza, ma odkrywać prawa rządzące jego działaniem. Zwykle pierwszym źródłem osobistych doświadczeń studenta z tego typu naukowym odkrywaniem i wyjaśnianiem jest właśnie pisanie pracy dyplomowej.

Pozostaje pytaniem, czy badania prowadzone w ramach prac dyplomowych można uznać za rzeczywistą pracę naukową. Za pomocą badań powinno się tworzyć nowe teorie naukowe, badania naukowe powinny rozwiązywać problemy danej nauki, w sposób systematyczny i profesjonalny pracować z badanymi zjawiskami. Badania powinny być prowadzone przez profesjonalistów, którzy mają ku temu odpowiednie kwalifikacje. Tych wymagań studenci jeszcze nie spełniają i byłoby nierealne wymagać od nich aktywności naukowej na tym poziomie.

W związku z tym chcielibyśmy zwrócić uwagę na fakt, że za pośrednictwem badań naukowych przebiega proces potwierdzania lub obalania aktualnie obowiązujących teorii w danej dyscyplinie naukowej. Jest to wieloetapowa i precyzyjnie zaplanowana czynność, gdzie nic nie stoi na przeszkodzie, aby uczestniczyli w niej studenci. Badania studentów mogą dostarczyć użytecznych wyników przede wszystkim z tych dziedzin rzeczywistości pedagogicznej, które są mało zbadane, np. dotyczących środowiska i znajdujących się w nim postaw, użyteczne może być też odpowiednie empiryczne sprawdzenie nowej metodyki, programu, narzędzia diagnostycznego. Zupełne odrzucanie badań naukowych, prowadzonych przez studentów, byłoby krótkowzroczne, a w stosunku do wielu świetnych prac również niesprawiedliwe.

W środowisku czeskich uniwersytetów praca dyplomowa traktowana jest jako dokument, w którym student ma zaprezentować opanowanie teorii i terminologii naukowej, aplikację podstawowych standardowych metod naukowych, poziom wiadomości i umiejętności, które uzyskał w ramach studiów, oraz umiejętność ich wykorzystania w ramach rozwiązywania zadań na danym kierunku studiów (Meško, Katuščák et al., 2005, s. 204). Oczywiście jest, że pewien poziom pracy badawczo-naukowej i ogólnej refleksji student musi wykazać również w samym procesie pisania pracy. Większość wydziałów ma wypracowane własne wymagania i zalecenia, najczęściej w formie instrukcji, jak pisać pracę dyplomową. Do wymagań stawianych piszącemu pracę dyplomową przede wszystkim w jej empirycznej (praktycznej) części należą te dotyczące jakości badania naukowego. Autor pracy jest poinstruowany o potrzebie włączenia do struktury pracy opisu *designu* realizowanych badań, z wszystkim, co powinien zawierać, od celów, przez problemy, hipotezy, analizę i interpretację danych, aż po dyskusję i ewentualne zalecenia dotyczące praktycznego wykorzystania wyników badań.

Również w kwestii ewaluacji jakości prac dyplomowych kryteria są dość jasno ustalone na poziomie poszczególnych kierunków studiów. Wychodzą one z umowy między pracownikami akademickimi i są zdefiniowane w zarzą-

dzeniach, instrukcjach, jak również w szablonach do oceny pracy. Oceny pracy dyplomowej, sporządzone przez promotora i oponenta, są – poza zapisem z jej obrony – jedynymi oficjalnymi dokumentami ewaluacyjnymi, zawierającymi informacje na temat jakości pracy, przy czym pośrednio reflektującymi czynności opiekuna pracy. Dotychczas nie spotkaliśmy się z ewaluacją skierowaną bezpośrednio na ocenę promotorów prac dyplomowych.

Jest oczywiste, że studenci szkół wyższych mają różne style uczenia się, inne potrzeby, oraz że opiekunowie mają różne style prowadzenia prac i wymagania ich dotyczące. Różne, ponieważ podyktowane różnicami osobowościowymi i dotychczasowymi doświadczeniami, są więc cele, wyobrażenia i oczekiwania tak studentów, jak promotorów, które wnoszą do procesu nauczania (Linhartová, 2003).

Przy wyjaśnianiu pojęcia „oczekiwania”, które stoi w centrum naszych badań, wychodzimy z psychologii. Oczekiwania rozumiemy jako wyobrażenia dotyczące sytuacji czy też stanu w przyszłości, które to wyobrażenia wzbudzają w nas pewne emocje, i na których podstawie mamy tendencję przygotowywać się do tej przyszłości. Na oczekiwania ma wpływ to, czego sobie człowiek życzy, a równocześnie to, czego się obawia (Hartl, Hartlová, 2000, s. 148). Mają więc tak pozytywny, jak i negatywny wymiar. W przypadku studenta stojącego na progu procesu tworzenia pracy dyplomowej, oczekiwania wychodzą tak z chęci osiągnięcia sukcesu, jak i z obawy przed porażką. Oczekiwania są związane z poziomem aspiracji studenta, które jednak zwykle sięgają wyżej niż oczekiwania. To znaczy, że oczekiwania są bardziej realistyczne, aspiracje zaś mogą być postawione na nierealnych życzeniach. Jak twierdzi Janoušek (2006, s. 5), „ludzie zwykle chcą więcej, niż racjonalnie oczekują”.

Cele badania

Celem prezentowanego postępowania badawczego było stwierdzenie, jakie są oczekiwania studentów dotyczące opiekuna pracy dyplomowej, oraz w jakiej mierze są w tych oczekiwaniach zawarte kwestie natury naukowo-badawczej, związane z pisaniem pracy.

Interesowało nas również, jakie aspekty zachowania opiekuna pracy studenci uznają za najważniejsze i za najmniej ważne. Za użyteczne uznaliśmy również sprawdzenie, czy możliwe jest pogrupowanie poglądów studentów z punktu widzenia ich oczekiwań, a jeśli tak, to co te grupy charakteryzuje.

Postępowanie metodologiczne

W ramach badań skupiliśmy się na stosunkowo małej grupie respondentów, którą jednak planowaliśmy poddać głębszej analizie. Do realizacji badań wybraliśmy technikę Q-sort, jako technikę przeznaczoną do uporządkowywania obiektów do wcześniej ustalonej liczby grup na kilkustopniowym kontinuum, przy czym respondenci sortują obiekty na podstawie własnego zdania (Voght, Johnson, 2011, s. 313).

Przy decydowaniu o wykorzystaniu techniki Q-sort braliśmy pod uwagę to, że pomimo czysto ilościowej procedury analitycznej (statystyka opisowa, analiza czynnikowa), postępowanie jest oparte na logice indukcyjnej, podkreślającej eksploracyjny charakter badań, odpowiadający naszym celom. Technikę tę używa się obecnie do analiz dyskursów socjalnych w sensie badania punktów widzenia, podejść, postaw, wyobrażeń osób w stosunku do konkretnego zjawiska, tematu czy też problemu (Zagata, 2007, s. 2). W swoich badaniach zamierzaliśmy wykorzystać jeszcze inną cechę tej techniki, a mianowicie, że pozwala ona w krótkim czasie uzyskać znaczącą liczbę informacji. Kolejnym pozytywnym, który zamierzaliśmy wykorzystać, był z góry nastawiony quasi-normalny rozkład kart, upraszczający obróbkę statystyczną.

Realizacja badań

Najpierw należało wytworzyć zbiór twierdzeń, przeznaczonych do oceny przez respondentów, zapisanych każde na osobnej karcie. W ramach badań powstało 90 twierdzeń, zestawionych na podstawie *brainstormingu* i dyskusji ze studentami. Kolejnymi źródłami były analiza literatury naukowej oraz osobiste doświadczenia pedagogów, zyskane w ramach prowadzenia prac dyplomowych na odpowiadającym kierunku. Twierdzenia pochodziły bezpośrednio z badanego środowiska, gdzie ich treść wydawała się być trafna. Należy jednak podkreślić, że twierdzenia odpowiadały zamierzeniu badań, tj. skupieniu się na oczekiwaniach studentów, także zawierają przede wszystkim ich propozycje, z którymi opiekunowie prac nie muszą się zgadzać.

Zbiór twierdzeń powstał więc przede wszystkim jako wynik grupowej dyskusji autorek artykułu ze studentami, która to dyskusja miała charakter *brainstormingu*. W myśl jednej z jego podstawowych charakterystyk, studenci zgłaszali „bez cenzury” najróżniejsze pomysły, myśli, wyobrażenia czy oczekiwania względem osoby promotora pracy dyplomowej.

Chcielibyśmy w tym momencie podkreślić, że w wyobrazeniach studentów w większości przypadków pojawiały się wymagania związane z wytworzeniem dobrej struktury pracy, efektywnej komunikacji pomiędzy obiema stronami i regularnej kontroli tekstu pracy dyplomowej. Często wspomniane były również wymagania dotyczące osobowości promotora, chodziło np. o jego osobiste zaangażowanie, odpowiedzialne, sprawiedliwe, uprzejme i właściwe zachowanie, chęć wysłuchania studenta, kiedy ten mówi o swoich osobistych problemach, jak również umiejętność przyjęcia krytyki lub przyznania się do błędu. Już mniej często studenci wspominali o wymaganiach dotyczących motywowania ich do pracy naukowo-badawczej i o ukierunkowywaniu ich w celu zaplanowania i realizacji badań. Stwierdziliśmy stosunkowo niewielkie oczekiwania studentów w kwestii ich motywowania do kontynuowania studiów, uczestnictwa w innych projektach badawczych, konkursach oraz do wykorzystywania swobody twórczej czy krytycznego myślenia.

To, że większość oczekiwań studentów dotyczyła techniki pracy i pomocy w spełnieniu wymagań formalnych dotyczących pracy dyplomowej, wydaje się nam interesujące. Wygląda na to, że myślenie studentów nie zmierza ku temu, aby w procesie tworzenia pracy dyplomowej widzieli również aktywność naukowo-badawczą. W oczekiwaniach ukierunkowanych na promotora nie można stwierdzić obecności „świadomości naukowej” związanej z tworzeniem pracy dyplomowej. Mamy tutaj na myśli np. popularyzację i rozwijanie takich czynności, za których pośrednictwem student mógłby przeniknąć w głąb poznania naukowego; zrozumieć, że chodzi o poznawanie systemiczne, wysoce zorganizowane, założone na wątpliwościach i poszukiwaniu alternatyw, komunikowane w pisemnej formie, co więcej, za pomocą języka, który jest wysoce abstrakcyjny, a więc problematyczny w odbiorze. Że to naukowe poznawanie, chociaż operuje aksjomatami, powinno dawać do dyspozycji informacje, u których należy oczekiwać pluralizm znaczeń, a które są pogrupowane według pewnych paradygmatów.

W celu utrzymania przejrzystości analizy, zamierzaliśmy otrzymane twierdzenia rozdzielić do grup. W sytuacji, kiedy w badaniach wzięło udział 25 studentów, nie było możliwe poddanie danych klasycznej eksploracyjnej analizie czynnikowej, która by ze statystyczną dokładnością ustanowiła konkretną liczbę kategorii i należących do nich twierdzeń. Dlatego też analizowaliśmy poszczególne twierdzenia subiektywnie, z różnych punktów widzenia. W grę wchodziło sortowanie z punktu widzenia treści (na podstawie typu czynności, o której mowa) lub też procesu (odnoszące się do początku współpracy, jej przeciągu czy też zakończenia), lub też skupienie się na wypowiedziach według miary ich

ogólności (od ogólnych po bardzo ściśle ukierunkowane). Jako najwłaściwsze wydało się nam sortowanie wypowiedzi ze względu na ich treść; powstały w ten sposób następujące kategorie:

Kategoria 1: Wymagania dotyczące struktury i ukierunkowania pracy (9 twierdzeń, np. promotor jasno definiuje wymagania dotyczące opracowania tematu, jasno specyfikuje strukturę pracy, orientuje się w teorii dotyczącej tematu pracy, nie zmienia swych wymagań w czasie powstawania pracy itp.).

Kategoria 2: Komunikacja i współpraca (14 twierdzeń, np. promotor ma dostatek czasu na komunikację, jest chętny do komunikacji również poza swoimi godzinami konsultacji, akceptuje pomysły studenta, pomaga mu z problemami, podaje jasne wymagania dotyczące frekwencji konsultacji, reaguje operatywnie na e-maili od studenta, w ramach konsultacji sprawdza, czy student rozumie, czego się od niego oczekuje itp.).

Kategoria 3: Motywowanie studenta (12 twierdzeń, np. promotor motywuje do własnego twórczego podejścia, do krytycznego myślenia i twórczej swobody przy decydowaniu i opracowywaniu pracy dyplomowej, motywuje studenta do innej aktywności naukowo-badawczej, wzięcia udziału w odpowiednim konkursie lub do rozpoczęcia innych studiów w przypadku stwierdzenia u studenta odpowiednich predyspozycji itp.).

Kategoria 4: Specjalistyczna pomoc (12 twierdzeń, np. promotor poleca odpowiednią literaturę, wskazuje błędy przy cytowaniu, radzi, jak poprawić krytykowane części pracy, nakierowuje na ustanowienie realistycznych i osiągalnych celów pracy itp.).

Kategoria 5: Kontrola pracy (11 twierdzeń, np. promotor systematycznie zwraca studentowi uwagę na konieczność dopełnienia potrzebnych informacji, konsultuje treść każdego rozdziału, kontroluje poprawność ortograficzną, formatowanie, jego uwagi są zrozumiałe, konkretne, spójne itp.).

Kategoria 6: Metodologia (10 twierdzeń, np. promotor poleca odpowiednią literaturę metodologiczną, pomaga przy formułowaniu najważniejszych fragmentów części praktycznej, zapoznaje studenta z technikami badawczymi, radzi przy interpretacji uzyskanych danych itp.).

Kategoria 7: Charakterystyka osobowości promotora (12 twierdzeń, np. promotor jest skłonny do przyznania się do błędu lub przyjęcia krytyki, jest

osobiście zainteresowany pracą, jest uprzejmy i zachowuje się poprawnie, wysłuchuje wypowiedzi studenta na temat jego osobistych problemów, które komplikują przebieg pisania, zachowuje się asertywnie itp.).

Kategoria 8: Ocenianie pracy (9 twierdzeń, np. promotor udziela studentowi systematycznych informacji zwrotnych, konsultuje swoją ocenę przed jej oddaniem, wyjaśnia swoje kryteria oceniania itp.).

Zbiór danych był zrealizowany na początku roku akademickiego 2013/2014. Każdy student otrzymał set 90 kart oraz szablon, do którego miał posortować karty według ich istotności. W trakcie rozmowy, która następowała po ułożeniu kart, mógł skomentować swoje decyzje. Okazało się, że użycie techniki Q-sort ma tę zaletę, że rzeczywiście skłania respondenta do przemyślenia finalnego rozłożenia kart.

Wyniki były opracowane z użyciem programu do obróbki statystycznej SPSS. Sprawdzaliśmy ocenę całkowitą wszystkich twierdzeń na podstawie statystyki opisowej. Przeprowadziliśmy również kolejną analizę, dzięki której możliwa była identyfikacja grup studentów tworzących grupy korelujące na podstawie swoich odpowiedzi. Analiza q-faktorowa (q-factor analysis), była w tym przypadku przeprowadzona odwrotnie, niż ma to miejsce w przypadku klasycznej analizy czynnikowej; faktory (kategorie) nie były tutaj tworzone na podstawie podobieństwa twierdzeń, ale na podstawie podobieństwa wypowiedzi pomiędzy respondentami.

Wyniki

Interesowało nas, na ile ważne, istotne są dla studentów konkretne twierdzenia. Ponieważ ocena wszystkich twierdzeń jest bardzo obszerna, w niniejszym artykule ograniczymy się do zaprezentowania, które twierdzenia były przez respondentów uznawane za najbardziej istotne, a które za najmniej. W grupie najważniejszych twierdzeń znalazły się te, które studenci oceniali 9–10 punktami (razem 8 twierdzeń), w grupie najmniej istotnych znalazły się wypowiedzi z odwrotnego końca szablonu, czyli te z przypisanymi wartościami 0–1 (razem 8 twierdzeń). W następujących tabelach prezentujemy podstawowe wyniki statystyki opisowej.

Tabela 1. Najważniejsze twierdzenia uporządkowane na podstawie średniej arytmetycznej

Twierdzenie	Pełne brzmienie twierdzenia	Średnia	Min.	Maks.	Odch. st.
Q2	Promotor jasno definiuje swe wymagania na określony temat	7,54	4	10	2,02
Q61	Promotor radzi studentowi przy formułowaniu najważniejszych fragmentów części praktycznej pracy (cele, pytania, hipotezy)	7,42	2	10	2,53
Q44	Promotor ukierunkowuje studenta na ustanowienie realistycznych, osiągalnych i kontrolowalnych celów pracy	7,35	0	10	2,45
Q15	Promotor radzi studentowi z problemami, z którymi student nie potrafi sobie sam poradzić	6,81	0	10	2,48
Q12	Promotor poświęca studentowi w ramach konsultacji dostatek czasu na to, aby wszystko zostało odpowiednio wyjaśnione	6,77	1	10	2,42
Q81	Promotor systematycznie udziela studentowi informacji zwrotnych	6,77	3	10	1,97
Q5	Promotor ma dobrą orientację w ogólnych wymaganiach dotyczących pracy dyplomowej na odpowiadającym kierunku studiów	6,77	4	10	2,05
Q53	Uwagi promotora dotyczące pracy są zrozumiałe	6,69	4	10	1,81

Tabela 2. Najmniej ważne twierdzenia uporządkowane na podstawie średniej arytmetycznej

Twierdzenie	Pełne brzmienie twierdzenia	Średnia	Min.	Maks.	Odch. st.
1	2	3	4	5	6
Q83	Promotor porównuje pracę studenta z pracami innych studentów	2,85	0	6	1,67

1	2	3	4	5	6
Q28	Promotor motywuje studenta do kontynuowania studiów	2,77	0	8	2,39
Q47	Promotor dostarcza studentowi namiary na innych studentów, którzy mają podobny temat pracy	2,73	0	8	2,05
Q51	Promotor kontroluje i zwraca studentowi uwagę na błędy ortograficzne w tekście pracy	2,58	0	8	2,35
Q34	Promotor proponuje studentowi kontynuowanie studiów na kolejnym poziomie, jeśli ten wykazuje odpowiednie predyspozycje	2,50	0	5	1,82
Q20	Promotor różnicuje studentów na podstawie ich wieku, talentu i innych charakterystyk	2,23	0	7	1,88
Q50	Promotor kontroluje i komentuje pracę zdanie po zdaniu	2,04	0	6	1,82
Q29	Promotor motywuje studenta do uczestnictwa w studenckich projektach badawczych lub konkursach	1,77	0	5	1,27

Z średnich wartości jasno wynika, że studenci koncentrują się przede wszystkim na tym, aby było jasno postawione ujęcie pracy (ogólne zasady, temat, realistyczne cele, pytania, hipotezy), oraz żeby promotor był skłonny im poradzić z problemami i w sposób zrozumiały objaśnić sposób ich rozwiązania. Z drugiej strony okazuje się, że preferują promotora, który ich nie porównuje i nie zmusza do współpracy z innymi studentami. Nie interesuje ich, aby promotor kontrolował ich prace w stopniu większym, niż jest to niezbędne, ani żeby różnicował studentów ze względu na wiek czy posiadane talenty. Nie wymagają też, aby ich motywował do kontynuowania studiów lub do uczestnictwa w projektach i konkursach.

Studenci chcą więc dostawać od promotora jasne i zrozumiałe polecenia i rady dotyczące pracy jako całości, nie są zaś zainteresowani szczegółowym komentowaniem tekstu oraz porównywaniem, współpracą czy współzawodnictwem z innymi studentami. Na podstawie charakterystyk opisowych (wartości minimalne, maksymalne, odchylenie standardowe) widać wyraźnie, że żywi ludzie, schowani za średnią oceną, mają bardzo różnorodne zdania. Na przy-

kład twierdzenia Q15 i Q44 osiągają oceny na pełnej skali (od 0 do 10). Już na podstawie pierwszych analiz jasne jest, że poszczególne oceny studentów są znacznie zróżnicowane.

Chcieliśmy również sprawdzić, jaka jest kolejność poszczególnych kategorii, do których rozdzieliliśmy 90 twierdzeń. Uzyskane dane przedstawiamy w tabeli 3.

Tabela 3. Poszczególne kategorie na podstawie średniej arytmetycznej, w kolejności od najwyższej

Kategoria	Nazwa kategorii	Średnia	Min.	Maks.	Odch. st.
DIM1	Wymagania dotyczące struktury i ukierunkowania pracy	5,75	4,22	8,22	1,08
DIM2	Komunikacja i współpraca	5,31	4,00	6,50	0,68
DIM6	Metodologia	5,30	3,90	6,80	0,90
DIM8	Ocenianie pracy	5,02	3,70	6,40	0,68
DIM4	Specjalistyczna pomoc	5,02	4,00	6,00	0,55
DIM7	Charakterystyka osobowości	4,84	3,75	6,42	0,72
DIM5	Kontrola pracy	4,79	3,09	6,18	0,82
DIM3	Motywowanie studenta	4,14	2,83	5,58	0,73

Ułożyliśmy kategorie według przypisywanej im ważności z punktu widzenia studentów, ale przy spojrzeniu na ich średnie oceny oczywiste jest, że pod tym względem nie ma pomiędzy nimi większych różnic. W każdym razie wyniki potwierdzają to, co wynikało już wcześniej z oceny poszczególnych wypowiedzi; studenci oczekują, że promotor skupi się przede wszystkim na przekazaniu im jasnych wymagań dotyczących struktury i ukierunkowaniu pracy, a nie na zbytnim kontrolowaniu czy motywowaniu do pracy naukowej.

W ramach pracy z techniką Q-sort można uzyskać informacje o wzajemnych korelacjach poszczególnych respondentów pomiędzy sobą. Możliwe jest stwierdzenie, którzy z nich mają podobne czy też różne poglądy. W celu rozdzielenia studentów do grup na podstawie podobnych ocen, wykorzystaliśmy analizę q-faktorową (q-factor analysis). Jeszcze zanim to zrobiliśmy, przeprowadziliśmy kontrolę mającą na celu sprawdzenie, czy dane spełniają warunki niezbędne do realizacji tego typu analizy. Wartości kontrolne próby Kaisera-Mayera-Olkina (0,804) oraz testu sferyczności Barletta (istotnego na poziomie 0,01) jednoznacznie potwierdziły, że dane mogą zostać poddane eksploracyjnej analizie

Z danych w macierzy rotowanej wynika, że na podstawie podobieństw w wyborze twierdzeń, można rozdzielić respondentów do 7 grup. Najliczniejsza jest grupa pierwsza, do której należy 11 studentów, czyli ponad jedna trzecia całej próby. Interesowało nas, co łączy tych studentów, i czy ich oczekiwania różnią się od całkowitej średniej. Ponownie skupimy się na 8 najważniejszych oraz 8 najmniej ważnych dla studentów twierdzeniach; wyniki zawarte są w tabelach 5 i 6.

Tabela 5. Najważniejsze twierdzenia z punktu widzenia grupy 1

Twierdzenie	Pełne brzmienie twierdzenia	Średnia	Min.	Maks.	Odch. st.
Q61	Promotor radzi studentowi przy formułowaniu najważniejszych fragmentów części praktycznej pracy (cele, pytania, hipotezy)	9,09	6	10	1,22
Q81	Promotor systematycznie udziela studentowi informacji zwrotnych	7,73	5	10	1,79
Q2	Promotor jasno definiuje swe wymagania na określony temat	7,55	4	10	2,25
Q62	Promotor radzi studentowi przy wyborze (lub konstrukcji) narzędzia badawczego	7,36	5	10	1,75
Q21	Promotor dyskutuje ze studentem o silniejszych i słabszych aspektach jego pracy przed obroną	7,36	4	9	1,96
Q59	Promotor radzi studentowi przy tworzeniu planu praktycznej części pracy	7,36	4	9	1,57
Q48	Promotor systematycznie zwraca studentowi uwagę na informacje, na które powinien jeszcze zwrócić uwagę	7,27	3	10	2,10
Q12	Promotor poświęca studentowi w ramach konsultacji dostatek czasu na to, aby wszystko zostało odpowiednio wyjaśnione	7,18	4	10	2,09

Wyniki najliczniejszej grupy potwierdziły nam, że warunków współpracy nie można opierać wyłącznie na średnich wynikach. Uzyskane przeciętne wyniki realnie nie odzwierciedlają potrzeb ani jednej z grup wyodrębnionych na

podstawie analizy czynnikowej. Oczekiwania najliczniejszej grupy różnią się częściowo od średnich wartości dla wszystkich studentów; przedstawia to tabela 7.

Tabela 6. Najmniej ważne twierdzenia z punktu widzenia grupy 1

Twierdzenie	Pełne brzmienie twierdzenia	Średnia	Min.	Maks.	Odch. st.
Q75	Promotor wykazuje chęć zapoznania się z osobistymi problemami studenta, komplikującymi pisanie pracy	2,27	0	5	1,79
Q83	Promotor porównuje pracę studenta z pracami innych studentów	2,27	0	5	1,62
Q69	Promotor jest osobiście zainteresowany tematem pracy dyplomowej studenta	2,18	0	5	1,33
Q28	Promotor motywuje studenta do kontynuowania studiów	2,09	0	8	2,30
Q20	Promotor różnicuje studentów na podstawie ich wieku, talentu i innych charakterystyk	2,09	0	7	2,39
Q50	Promotor kontroluje i komentuje pracę zdanie po zdaniu	2,00	0	4	1,48
Q68	Promotor angażuje studenta również do innych zadań badawczych, przy których może się czegoś nauczyć	2,00	0	6	2,00
Q29	Promotor motywuje studenta do uczestnictwa w studenckich projektach badawczych lub konkursach	1,18	0	4	1,08

Z porównania wyników wypływa, że najliczniejsza grupa studentów z porównywalnymi poglądami umiejscawia znaczną część odpowiedzialności za pracę dyplomową w osobie promotora. Oczekują od niego nie tylko ogólnych rad, jasno sformułowanych wymagań, zrozumiałych i systematycznych informacji zwrotnych, ale również współpracy przy konkretnych czynnościach związanych z konstrukcją (lub wyborem) strategii badawczej i odpowiedniego narzędzia badawczego, systematycznego wskazywania na niedociągnięcia w pracy i dyskusji na jej temat przed obroną. Grupa ta jakby oczekiwała, że promotor

aktywnie nastawi ogólne ramy pracy i student będzie tylko realizować poszczególne kroki na podstawie konkretnych wymagań. Jeśli chodzi o twierdzenia z odwrotnej strony spektrum, najliczniejsza grupa w porównaniu ze średnimi wartościami nie oczekuje, że promotor będzie osobiście zainteresowany, że będzie ich wysłuchiwał i włączał do innych czynności badawczych. Według oczekiwań tejże grupy, studenci piszący prace dyplomowe to w zasadzie subiekty pełniące rozkazy, niemuszające zbyt samodzielnie myśleć. Jest to odwrotność aktywności naukowo-badawczej, która powinna stać u podstaw pracy dyplomowej.

Tabela 7. Porównanie średnich wyników z wynikami grupy 1

Grupy respondentów	Najważniejsze twierdzenia						Najmniej ważne twierdzenia									
Całkowita średnia	2	61	44	15	12	81	5	53	83	28	47	51	34	20	50	29
Grupa 1	61	81	2	62	21	59	48	12	75	83	69	28	20	50	68	29

Tak samo, jak zaprezentowaliśmy wyniki dotyczące grupy 1, moglibyśmy kontynuować z wynikami kolejnych sześciu grup, wyodrębnionych z całej próby. W związku z ograniczeniami długości artykułu nie jest to możliwe. Ogólnie można stwierdzić, że pozostałe grupy są znacznie niewyrównane, ze sporymi różnicami w zakresie poglądów wchodzących w ich skład studentów, i że niektórzy studenci są trudni do zaklasyfikowania, ponieważ pasują do więcej niż jednej grupy.

Dyskusja i zakończenie

Atrakcyjność zawodu nauczyciela akademickiego spoczywa m.in. na jego znacznej autonomii. Odzwierciedla się to choćby w tym, że stawia on studentom wymagania na podstawie własnych decyzji. Praca promotora jest z drugiej strony wyjątkowo wiążąca i wpływa nie tylko na jakość powstającej pracy dyplomowej, ale i na jego stosunek ze studentem. Z długofalowego punktu widzenia promotor w znacznej mierze formuje podejście studenta do nauki i badań, czyli również do potencjonalnego kontynuowania studiów.

Opiekun pracy ma wyjątkowy wpływ na rozwój swego podopiecznego. Aby ich współpraca zakończyła się sukcesem, niezbędne jest, aby obie strony wyka-

zywały zaangażowanie i chęć wspólnego spędzenia większej ilości czasu; jedynie wtedy współpraca będzie wartościowym doświadczeniem dla nich obojga. Dlatego też promotor powinien w ramach współpracy ze studentem starać się o wytworzenie klimatu nastawionego na wspieranie i komunikację, przestrzeń dla profesjonalnego rozwoju studenta, jak również warunki do przekazywania obustronnych informacji zwrotnych (*The mentor teacher*, 2007, s. 1). Z naszych badań wynika, że oczekiwania studentów odnośnie do prowadzenia prac dyplomowych w większości przypadków się od tej wizji mniej lub bardziej różnią. Dlatego też pomiędzy prowadzącymi prace i piszącymi je studentami potrzebna jest systematyczna komunikacja i wspólne poszukiwanie akceptowalnych form współpracy.

Praca dyplomowa jest przede wszystkim dziełem studenta, który ma największy wpływ na jej jakość, ale nie można zaprzeczyć, że w znacznej części zależy ona również od promotora. Jego wpływ nie musi być widoczny bezpośrednio w tekście, ale można go odczytać z ogólnego pojęcia pracy. Zgadza się z Vašutową (2005, s. 73), że **jeśli nie chcemy pozostać przy pustych proklamacjach i formalnych politycznych zobowiązaniach, należy stopniowo wymieniać instytucjonalną odpowiedzialność szkół wyższych i kadry pedagogicznej za podwyższanie jakości procesów i wyników kształcenia, która w zagranicznych systemach związana jest z procesami ewaluacji.** W związku z wynikami naszych badań wydaje się być potrzebne, aby opiekunowie prac jasno ustanowili granice odpowiedzialności za pracę dyplomową – zarówno ze strony studenta, jak i swojej. Chodzi przede wszystkim o wyjaśnienie faktu, że jej tworzenie nie polega wyłącznie na wypełnianiu poleceń opiekuna, ale również na (częściowo) samodzielnej aktywności badawczej studenta. Uważamy to za podstawowy czynnik wpływający na pomyślne, efektywne prowadzenie prac dyplomowych.

Badania są nieodłączną częścią składową dobrej jakości nauczania na poziomie uniwersyteckim, dodają mu esencji charakterystycznej dla tego stopnia edukacji. Chodzi tu o – sformułowaną przez Humboldta – jedność badań i nauczania, która powinna być jego podstawową charakterystyką (Liessmann, 2010, s. 41), identyfikacyjnym kodem. Opiekun pracy dyplomowej, jako przedstawiciel tego stopnia nauczania, ma możliwość idee te wspierać i rozwijać.

Uniwersytety były od swych początków miejscem schronienia dla niezależnego myślenia i badań naukowych. Jeżeli jednak studenci „nie czują” tej części swej edukacji, jeśli do swych wyobrażeń, oczekiwań czy żądań projektują różne aspekty naukowego poznania tylko w śladowych ilościach, może to oznaczać niezgodność z wyżej wspomnianymi ideami.

Wyniki naszych badań zwracają uwagę na to, że przy pisaniu pracy dyplomowej student w sporym stopniu podlega formalnym wymogom stawianym pracy, pozostaje również wyraźnie pod wpływem informacji nabytych w ramach uczenia się metodologii badań w danej dyscyplinie naukowej. Jest to jeden z powodów, dla których skupia się w takim stopniu na pomocy związanej z potrzebą spełnienia warunków formalnych stawianych pracy; są to dla niego kategorie zrozumiałe, możliwe do uchwycenia, do objęcia komunikacją.

Przedstawione tu uwagi mają na celu zwrócenie uwagi na mały wycinek rzeczywistości, a to w celu pokazania, jak to właściwie jest z rozwijaniem myślenia naukowego w szkole wyższej. Jesteśmy zdania, że w dyskusji na ten temat również drobne „odkrycia”, jakimi są wskazanie jakiegoś ciągu przyczynowo-skutkowego, uwaga czy refleksja na temat stanu faktycznego, mają swój sens. W przypadku prezentowanych badań wnioski są takie, że studenci deklarują zainteresowanie badaniami naukowymi – lub jego brak – oraz ogólnie swoją postawę w stosunku do badań jako części składowej pracy dyplomowej, poprzez swe oczekiwania, wyobrażenia i wymagania dotyczące jej promotora. Wielka różnorodność tych oczekiwań, którą stwierdziliśmy na podstawie naszych badań, świadczy nie tylko o różnicach osobowościowych pomiędzy studentami. Wskazuje również na brak jedności w pracy ze studentami na tym polu. Faktem jest, że w nasze badania przeprowadzone zostały z udziałem studentów kierunków pedagogicznych, a na innych kierunkach badania naukowe i studia miewają inny charakter. Wydaje się nam jednak, że niektóre aspekty studiów pozostają uniwersalne bez względu na ich kierunek – a jednym z nich może być stosunek dyplomanta do pracy dyplomowej i promotora.

Inną okolicznością, która nie jest zbyt sprzyjającą dla nauki i badań w warunkach pierwszego i drugiego stopnia studiów uniwersyteckich, jest sama trójstopniowa struktura edukacji na tym poziomie. Zgoda osiągnięta w Bolonii oznacza nie tylko ujednoczenie europejskiego systemu edukacji. Mniej atrakcyjną stroną tego kroku jest m.in. to, że w związku z charakterystyką studiów licencjackich rola „ratownika” właściwego sensu studiów uniwersyteckich spadła na barki studiów magisterskich. Przestrzeń i czas na to, aby zachować sens uniwersytetu jako miejsca przygotowania do pracy naukowej, u której podstaw leży nierozłączność badań i nauczania (Liessmann, 2010, s. 74) zostały w ten sposób znacznie zredukowane.

Znaczenie całego procesu tworzenia pracy dyplomowej spoczywa przede wszystkim w uzyskaniu przez studenta osobistego doświadczenia z pracą z aparatem badawczym danej dyscypliny. Wydaje się nam, że właściwe jest zwrócenie większej uwagi na te aspekty jego studiów i wspieranie tych form aktyw-

ności studenta, podczas których może on trenować odpowiednie umiejętności naukowo-badawcze już w czasie samych studiów, tj. w czasie poprzedzającym pisanie pracy. Skłoniłoby to również pracowników akademickich do głębszej refleksji nad swoją rolą jako opiekunów prac dyplomowych.

BIBLIOGRAFIA:

- Hartl P., Hartlová-Císařová H., *Psychologický slovník*, Praha 2000.
- How to Mentor Graduate Students: A Guide for Faculty*. University of Michigan [online], 2013. [cit. 2014-07-06].
<http://www.rackham.umich.edu/downloads/publications/mentoring.pdf>
- Janušek J., *Aspirační úroveň, výkonový motiv a vnímané sebeuplatnění jako psychologické faktory výkonnosti ve společenských podmínkách*, 2006 [online], in *Pražské sociálně vědní studie*. Psychologická řada PSY-005. Praha: Fakulta sociálních věd a Filosofická fakulta UK
http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/135_005_Janousek.pdf
- Liessmann P., *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*, Praha 2010.
- Linhartová D., *Psychosociální kompetence vysokoškolského učitele: analýza obsahu* [online]. [cit. 2014-07-06] 2003, http://www.agris.cz/Content/files/main_files/59/137778/linhartova.pdf
- Meško D., Katuščák D. et al., *Akademická příručka*, Bratislava 2005.
- Štádlarová M., 2011, *Mentoring na akademické půdě* [online]. [cit. 2014-07-06]. Praha, Česká zemědělská univerzita, http://tt.pef.czu.cz/Files/1_printVersion_13.pdf
- The mentor teacher*, [online], 2007. University of Maryland. [cit. 2014-07-06]. <http://www.education.umd.edu/EDCI/info/packets/mentor.pdf>
- Vašutová J., *Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba* [online]. [cit. 2014-07-06], in *Aula*, roč. 13/03, <http://www.csvs.cz/aula/clanky/26-2005-3-pedagogicke-vzdelavani.pdf>
- Vogt W., Johnson B., *Dictionary of statistics & methodology: a nontechnical guide for the social sciences*, 4th ed. Thousand Oaks, Calif.: SAGE 2011.
- Zagata L., *Aplikace q-metodologie v sociologickém empirickém výzkumu* [online]. [cit. 2014-07-06], 2007, Plzeň, Západočeská univerzita.
http://kss.zcu.cz/data/blob.php?table = internet_list&type = FileType&file = Data&name = &idname = IDInternet&id = 41

STRESZCZENIE

W artykule zaprezentowane zostały wyniki badań, których celem było stwierdzenie, jakie są oczekiwania studentów czeskiego uniwersytetu w stosunku do opiekuna pracy dyplomowej (promotora), oraz na ile w tych oczekiwaniach odzwierciedlają się

różne aspekty czynności naukowo-badawczej. Do badań wybrano technikę Q-sort. Wyniki analizy danych uzyskanych od 25 respondentów wskazują na wielką różnorodność tych oczekiwań, a tym samym na potrzebę starań o ich harmonizację z możliwościami i podejściem opiekunów. Okazało się również, że studenci w swoich oczekiwaniach skupiają się przede wszystkim na potrzebie pomocy z formalnymi aspektami pracy, mniejszą wagę przykładając do różnych aspektów pracy badawczej, jako jednego z podstawowych elementów edukacji na poziomie uniwersyteckim.

SŁOWA KLUCZOWE: praca dyplomowa, student, opiekun pracy, oczekiwania, badania, technika Q-sort.

SUMMARY

The study reflects chosen results of a research survey. Its aim was to find out, what are Czech university students' expectations from their thesis mentor, and how do they reflect some aspects of scientific research in their expectations. Q-methodology was applied in this study. The data were collected from 25 respondents. The results show a great variability of students' expectations. Therefore it is important to discuss the expectations on both sides between every student and mentor. The results also show, that students expect primarily help with formal aspects of their thesis, they pay less attention to scientific research, which should be characteristic for university studies.

KEY WORDS: thesis, student, thesis mentor, expectations, research, q-methodology.

ILONA KOČVAROVÁ – Fakulta humanitních studií Ústav školní pedagogiky
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
e-mail: kocvarova@fhs.utb.cz

PAEDDR. JANA MAJERČÍKOVÁ – Fakulta humanitních studií Ústav školní pedagogiky
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
e-mail: majercikova@fhs.utb.cz

Data przysłania do redakcji: 26.08.2014

Data recenzji: 28.11.2014

Data akceptacji do publikacji: 29.11.2014

Структурные составляющие инновационной культуры будущего педагога

Strukturalne elementy kultury innowacyjnej przyszłego nauczyciela

Введение в проблему

Вопрос формирования инновационной культуры в педагогике требует высокого уровня теоретической обоснованности этого понятия.

Для того, чтобы дать четкое определение инновационной культуре, считаем необходимым исследовать «инновационное» как категорию.

Содержание «инновационного» раскрывается в противопоставлении традиционному. Под «инновационным» понимают новое, которое появляется в системе; то, которое связано с инновацией (Козлова 1998).

Специализированная отрасль знания – наука о нововведении оформляется в инноватику, развитие которой ускорилось с выходом трудов М. Барера, В. Брауна, К. Певитта, Е. Роджерса, У. Ролкера и др.

А. Пригожин указывает на то, что в генезисе инноватики внутри нее самой «появились относительно самостоятельные направления: формирование нововведений; диффузия (распространение) нововведений; адаптация к ним человека и приспособления их к человеческим потребностям; инновационные организации; выработка инновационных решений и т.п.» (Пригожин 1989, 5).

По эмпирическим признакам в инноватике выделились социальные нововведения (педагогические, правовые, социально-управленческие, организационно-управленческие, экономические) и материально-технические (технические, технологические, материальные).

«В наше время процессы инновационных изменений чрезвычайно интенсифицировались. Из дискретных, когда сравнительно короткие

стадии реформирования изменялись продолжительными периодами, простого функционирования, они приобрели признаки непрерывных и начали играть всё более решительную роль в развитии общества и человека» (Ганаба 2014, 251).

Невозможно не согласиться с Э. Лисс, которая исследует инновации как социокультурный феномен, в том, что они являются одним из важнейших механизмов саморазвития социума, поскольку именно в них наиболее явно выражен процесс становления и развития общества как системы, которая действует по своим собственным законам. «Социокультурные инновации играют огромную роль в историко-культурном процессе и часто являются большими по значимости событиями культурогенеза чем разного рода научно-технические изобретения» (Лисс 2002, 64).

Члены Европейского союза, оценивая характер и перспективы инновационной деятельности ведущих государств, пришли к выводу о необходимости создания программного документа, определяющего основные направления развития инноваций. Как итог всесторонних обсуждений 20 декабря 1995 года была подписана «Зелёная книга по инновациям в Европе».

В июне 1996 года Европейская Комиссия одобрила «Первый план действий по распространению инноваций в Европе», закрепивший принципы развития «настоящей инновационной культуры» в сфере образования, бизнеса и власти. В Украине на законодательном уровне инновационную культуру было впервые среди стратегических приоритетных направлений деятельности предложено рассматривать ее как составляющую инновационного потенциала в январе 2003 г. (Закон України, 2003). Инновационный потенциал в Законе Украины определяется как совокупность научно-технологических, финансово-экономических, производственных, социальных и культурообразовательных возможностей страны (области, региона, предприятия), необходимых для обеспечения инновационного развития экономики.

Следующим шагом в этом направлении было проведение в Киеве 11–12 марта 2005 года научной конференции «Ноосфера и инновационная культура общества», где была создана рабочая группа по формированию государственной концепции инновационной культуры украинского общества. В концепции инновационного развития экономики Украины, разработанной при участии учёных Центра исследования научно-технического потенциала и истории науки имени Г. Доброва НАН Украины, предусмотрено специальный раздел «формирование современной инновационной культуры общества», где предложено способ перехода отечественной экономики на инновационную модель развития.

К вопросу о природе сущностных составляющих инновационной культуры личности

Рассмотрим современное содержание понятия «инновации» относительно культуры. Под инновациями понимают такие явления культуры, которых не было на предыдущих стадиях ее развития, но которые появились на данной стадии и были в ней признаны (социализировались); закреплены (зафиксированные) в знаковой форме и (или) деятельности через изменение способов, механизмов, результатов, содержания самой этой деятельности (Новейший философский словарь 1998, 286).

Данное суждение базируется на представлении о культуре как о сложноорганизованной целостности, которая формируется двумя типами разнонаправленных процессов. Это вектор креативности (изменений, обновлений, творчества) культуры и вектор структуризации (упорядочивания, нормативности, традиционализации). Суть интенций упорядочивания культуры – стереотипизация возможных внутри нее форм активности (деятельности, общения, мышления), а также стандартизация и хабиитуализация ее имеющихся смыслов. В качестве основной структуры в этом случае выступает культурная традиция как универсальный информационно-регулирующий механизм, который обеспечивает интеграцию нового в культуру, то есть превращение инновации в норму, традицию (Козлова 2008).

Креативные процессы культуры, напротив, направленные на дестереотипизацию деятельности, общения, мышления, дестандартизацию имеющихся смыслов, деструктуризацию и деинституционализацию уже образованных целостностей. В качестве основной структуры выступает процессуальность творчества, то есть продуцирование креационных инноваций, а также введение в культуру инноваций-заимствований.

Соотношение этих векторов дает возможность отличать культуры «инновационного» и «традиционного» типов, с разной спецификой способов введения инноваций в культуру, то есть с разными технологиями нововведений (Новейший философский словарь 1998, 286).

Категории «инновационного» и «традиционного» не являются абсолютными, они сосуществуют в любой культуре в разных пропорциях. Само соотношение динамического и консервативного и обеспечивает превращение культуры (Козлова 2008).

Инновационная культура связана, с одной стороны, с развитием и творчеством (инновационное), с другой – с ограничениями (традиционное).

Данное суждение подтверждается такими исследователями, как Т. Давила, М. Епштейн, Р. Шелтон: «Иновационная культура есть в то же время и консервативной, и склонной к рискам» (Давила 2007, 209).

Следует подчеркнуть своеобразную двойственность иновационной культуры:

1. это особый вид культуры;
2. это элемент, присутствующий в каждом виде культуры.

Считаем, что иновационная культура исполняет роль защитного фильтра для общей культуры. Являясь ее составляющей, иновационная культура призвана выпускать наружу только те инновации, которые будут действовать развитию, а не уничтожению культуры.

Отметим, что многочисленные исследования феномена иновационной культуры посвящены определению ее содержания на двух основных уровнях функционирования: личностному и общественному.

Функции иновационной культуры личности

Раскрыть содержание такого интегративного понятия как «иновационная культура личности» в полной мере видится возможным через описание её основных функций. Изучением этой проблемы занимался, в частности, В. Семиноженко, который считает формирование иновационной культуры в обществе залогом развития гуманитарного капитала Украины (Семиноженко 2004, 28), нового гуманитарного пространства, которое станет своеобразным индикатором научного, культурного, образовательного, иновационного уровня страны, квинтэссенцию ее достижений (Семиноженко 2004, 30).

Важным видится мнение А. Поскрякова, который обращает внимание на то, что «повышение иновационной культуры личности (в том числе через систему общего и специального профессионального образования) рядом с обязательным моральным усовершенствованием человека способствует становлению настоящего гуманного общества, которое раскрывает для каждого человека путь к свободному созданию культуры» (Поскряков 2004, 8).

Достаточно основательными в этом плане являются взгляды А. Николаева, который указывает на широкий диапазон реализации функций иновационной культуры в обществе – от создания условий эффективного использования иновационного потенциала личности в интересах развития

общества к обеспечению взвешенности в его реформировании. Формирование инновационной культуры будущего специалиста – важный шаг в создании инновационной культуры в стране. В сфере конкретной экономики ее функции заключаются в ускорении и повышении эффективности внедрения новых технологий и изобретений, в сфере управления – реального противодействия бюрократическим тенденциям, в сфере образования – содействии раскрытию инновационного потенциала личности и его реализации, в сфере культуры – оптимизация соотношения между традициями и обновлением, разными типами и видами культур (Николаев 2013).

Более детально функции инновационной культуры были исследованы В. Носковым, А. Кальяновым, О. Ефросиминой. Ими предложены в частности, такие (Носков 2005, 73): познавательно-превращающая, что осуществляет мероприятия теоретической и организационной деятельности; регулятивная, которая определяет важную роль инноваций в развитии общества и его социальных институтов; ценностно-нормативная, что дает оценку явлениям в отрасли инновационной деятельности; коммуникативная, которая предусматривает общение и обмен опытом из инноваций и технологий обучения; социализаторская, которая рассматривает инновационную культуру сквозь призму общественных ценностей; прогностическая, которая предусматривает изучение и прогнозирование возможных путей и направлений развития инновационной культуры в отдельной отрасли; интеграционная, что сочетает другие разновидности культуры в единственную культуру личности.

Анализ представленных исследований позволил нам выделить такие основные функции инновационной культуры личности:

- развивающая – которая реализуется в познавательно-превращающем отношении к собственной личности – на уровне самообразования и самовоспитания, стремления к пожизненному самосовершенствованию; в творческом отношении к профессиональной деятельности – на уровне готовности к постоянному повышению собственного профессионализма, использования новых современных подходов в работе, стремления достичь наивысших результатов благодаря внедрению инновационных технологий;
- регулятивная – оценка, прогностика, отбор содержания, форм и методов внедрения инноваций;
- социокультурная – обеспечение устойчивого развития образования, экономики, культуры на инновационных принципах, с учетом основных норм и ценностей общей культуры и корпоративной культуры;

- трансляционная – передача из прошлого в настоящее и из настоящего времени в будущее устоявшихся типов инновационного поведения социальных субъектов. Важно, что передаются только те, которые прошли длительную апробацию и получили определённую ценностную окраску в рамках конкретного общества и социальной среды;
- селекционная – отбор вновь созданных заимствованных инновационных поведенческих моделей, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям общества на определённом этапе его развития. Инновационная культура – является фильтром при прохождении инновационных процессов на всех его этапах: 1) выявление импульса изменений (на основе информации, поступающей из внешней среды); 2) осознание необходимости изменений, когда в ходе глубокой аналитической работы, связанной с психологической ломкой стереотипов, осмысления факторов кризисного сознания, признаётся несостоятельность предыдущего пути, прежних ценностей и идеалов. На этом этапе важным является преодоление инерции, страха, устоявшихся моделей взаимодействия субъектов в обществе; 3) перехода инноваций от состояния, когда она была «личной инициативой и делом» инноватора, и вступление ее на платформу «публичности». Необходимым условием общественного восприятия инноваций является создание доступа к ней со стороны других, реклама, оповещение;
- инновационная – раскрытие креативных возможностей описываемого социокультурного механизма, выработки новых типов поведения на основе образов инновационной деятельности. Важным является то, что их появление возможно как внутри самой культуры в данном обществе, так и привитой извне;
- ориентационная – представление об условиях, средствах и целях, диапазон допустимых отклонений инноваций, их параметров от исторически сложившихся в культуре меры. В связи с этим могут возникнуть несоответствия, противоречия, реакция отторжения инноваций у тех или иных носителей личностной культуры (субкультуры). Считаем, что возможный эмоциональный и интеллектуальный диссонанс личности в части отторжения инноваций в результате несовместимости ее личностной культуры с предлагаемым нововведением призвана предупредить инновационная культура.

Опыт становления мировых цивилизаций свидетельствует о том, что не существует единого для всех оптимального баланса в функциональном поле

инновационной культуры. Ее развитие – это постоянное изменение стабильных и «гиперфункциональных» периодов, которые характеризуются:

1. резким смещением в функционировании социокультурного механизма;
2. формированием реализации той или иной функции.

Сущность и структура инновационной культуры будущего педагога

Определение основных функций инновационной культуры будущих педагогов позволяет нам сосредоточиться на выделении сущностных компонентов этого феномена. Понятно, что инновационная культура личности, как любое сложное образование, имеет свою структуру. Структура как философская категория (лат. *structura* – упорядоченный уклад) имеет несколько концепций, но все они базируются на значении совокупности основных элементов, стойко связанных между собой. Структура означает относительно неизменную характеристику системы, совокупность стойких связей объекта, которые обеспечивают его воссоздание в условиях, которые изменяются.

Формирование инновационной культуры личности основывается на развитии отдельных составляющих этого понятия.

При анализе разнообразных подходов к толкованию инновационной культуры нами выявлены более или менее удачные попытки описать ее структуру по различным критериям.

Еще в 1978 году Г. Тернквист определил, что любая инновационная культура имеет такие составляющие:

- информация, которая распространяется между людьми;
- знания, которые хранятся в живой памяти и записях;
- умение действовать так, как того требует окружающая среда;
- творческий потенциал, создание чего-то нового на основе этих трех видов деятельности (Алхимия инноваций 2004).

Приведенная структура показывает, что в экономически развитых странах формирования инновационной культуры в первую очередь было направлено только на достижение прибыли и приближалось к понятию инновационной технологии.

В настоящее время, когда инновационная культура все больше рассматривается на уровне качеств личности, ее структура видится сложнее. На-

пример, А. Николаев, председатель комитета по инновационной культуре Комиссии России по делам ЮНЕСКО, выделяет научную и образовательно-воспитательную составляющую. Научная составляющая предусматривает углубление теоретических представлений об инновационной культуре, выявлении факторов, которые способствуют или противодействуют ее развитию. Образовательно-воспитательная составляющая связана с научно-исследовательской. Она предусматривает механизм формирования конструктивного отношения к нововведениям как к личной, так и общественной ценности (Николаев 2013).

О. Попович под формированием инновационной культуры понимает приведение в максимальное соответствие таких двух составляющих – потенциала и творческих способностей личности (знание, умение, интеллект, творческая активность) и предметного результата деятельности людей (техника, технология, информация, произведения искусства, нормы права, морали) (Попович 2003, 55). Нельзя не согласиться, что все эти элементы необходимы для того, чтобы говорить об определенном уровне инновационной культуры личности или общества.

Интересными видятся украинские и зарубежные исследования различных аспектов инновационной культуры специалистов. Анализ выявил значительное количество работ, посвященных изучению инновационной культуры педагогов. Так, О. Афанасьева, Л. Борисова в структуре инновационной культуры выделяют: общекультурные или социокультурные качества (духовность, гражданственность, эрудиция); профессиональные качества (знания предмета, технологическая, психологическая культура); качества личности (отношения к детям, как к субъектам, которые развиваются, культура человеческого взаимодействия, отношения к себе также как к субъекту, который развивается) (Афанасьева 2004). Подобные составляющие инновационной культуры педагога выделяют А. Герасимов, И. Логинов (Герасимов 2001), а именно: методологические знания, психолингвистические (интеллектуальные) способности, сенсорный (или чувственный) опыт и интенционное воображение (свобода духовных мотивов).

Не приуменьшая вклад данных исследований в разработку понятия инновационной культуры, обратим внимание на специфику приведенных концепций: они приближаются скорее к определению высокого уровня педагогической, чем инновационной культуры.

Основательные результаты изучения сущностных составляющих инновационной культуры представлены учеными в отрасли социологии. Так, в социологическом исследовании В. Фокиной предложена такая структура:

- инновационные ценности;
- отношение к инновационной деятельности;
- знания, необходимые для инновационной деятельности;
- инновационно значимые умения и навыки (Фокина 2001).

Приведенные составляющие могут быть полностью приемлемыми, если говорить об инновационной культуре как об определенном уровне инновационной деятельности. Инновационные ценности могут трансформироваться в мотивы инновационной деятельности, но, на наш взгляд, не обеспечивают того механизма, который отвечает за принятие или отрицание конкретных инновационных идей, оценки их последствий с морально-этической точки зрения. Считаем, что инновационная культура современного специалиста должна включать в себя сложную систему ценностей – от инновационных к общекультурным.

Актуальность культурной составляющей инновационной культуры и инновационной деятельности стала повышаться с каждым десятилетием внедрения инноваций. В настоящее время понятно, что инновации, которые развивают экономику, биологию, педагогику или другие науки, могут нести в себе не только материальную и интеллектуальную прибыль, но также иметь опасные или не прогнозируемые последствия.

Считаем, что инновационная культура будущего педагога – это составляющая его общей культуры, объединяющая систему ценностей, норм, умений и навыков внедрения инноваций, которые формируются и развиваются в личности в процессе обучения в вузе и обеспечивают при определенных условиях реализацию ее инновационного потенциала во всех сферах деятельности, в частности, профессиональной.

На основе проведенного анализа и обобщения научных исследований в части выявления структуры инновационной культуры личности, на наш взгляд, могут быть уточнены и выделены такие сущностные компоненты (составляющие) инновационной культуры будущего педагога: мировоззренческий; творческий; информационный; технологический.

Мировоззренческий компонент инновационной культуры будущего педагога

Формирование инновационной культуры будущих специалистов – это, прежде всего, формирование мировоззрения личности, которая будет способна жить, общаться, развиваться на мировоззренческих принципах инновационной культуры и только при таких условиях внедрять ее в свою

профессиональную деятельность. Подобные личностные установки могут появиться только тогда, когда молодая особа приобретает целостное системное понимание мира, имеет научно-философский взгляд на развитие собственной личности и общества.

Человек, который может инновационно решать проблемные задания в любой сфере, внедрять инновации в профессиональной деятельности, прогнозировать ее последствия, нести за нее ответственность, бесспорно, имеет особенное мировоззрение.

Под мировоззрением понимают концептуальную систему взглядов человека на мир, на себя и свое место в мире. Мировоззрение является сложным образованием и имеет такие обобщенные составляющие как морально-волевую, практическую и аксиологическую.

Морально-волевая составляющая – «это эмоционально-волевое усвоение, превращение в личности взглядов, верований, знаний а также ценностей и моральных норм в практические поступки и действия» (Ильенков 1991, 14). Этот компонент также включает психологическую установку относительно готовности к действию.

Практическая составляющая мировоззрения является результатом сформированных общих знаний и представлений о мире и заключается в готовности личности к определенному типу поведения и виду деятельности.

Составляющая аксиологии – это умение руководствоваться в собственной жизни определенными общественными регуляторами, такими, как нормы, ценности, идеалы, убеждения. Личность воспринимает мир сквозь призму системы собственных ценностей. Ценностная ориентация формируется под воздействием совокупности внутренних и внешних факторов и является одним из показателей зрелости личности.

Под ценностной ориентацией понимают сознательную оценку явлений и предметов окружающего мира с точки зрения их значимости для удовлетворения потребностей и интересов человека. В процессе формирования инновационной культуры будущего специалиста развиваются ценности нового знания, самосовершенствования, самообразования, профессионализма. Собственная профессия, более или менее сознательно избрана, приобретает все высшую ценность для личности в течение ее обучения в вузе. Студент начинает ценить будущую профессию как сферу самореализации и средство достижения определенных жизненных целей. На этом этапе важным является формирование у будущего педагога активной творческой жизненной позиции.

Такая творческая активная направленность обеспечивает и развитие самой личности, и развитие общества благодаря личному профессиональному вкладу. Но для достижения высоких профессиональных результатов необходимо также формировать у студентов ценности будущей профессиональной деятельности.

Анализ исследования ценностей в профессиональной сфере выявил сформированность двух условных блоков (Деркач 2004, 712).

В первый входят такие ценности профессии, как ее престижность и уважение, возможность получать высокую оплату, духовное удовольствие, сохранение собственной индивидуальности. Такое отношение к будущей профессии может играть решающую роль при ее выборе, но является недостаточным для человека, который стремится стать профессионалом в своей отрасли.

Ценности второго блока, кроме указанных, характерные для специалиста с определенным уровнем инновационной культуры. Они включают стремление внести в работу элементы творчества, разнообразия, иметь активные социальные контакты, развивать себя и достигать определенных профессиональных результатов.

Творческий компонент инновационной культуры будущего педагога

Кроме профессиональных ценностей педагогической деятельности, на наш взгляд, мировоззренческой почвой инновационной культуры должна стать личностная ценность творчества. Творческие качества личности, то есть её стремление активно влиять на мир – необходимая составляющая инновационного потенциала человека. Готовность продуцировать новые идеи, порождать и внедрять инновации не может ограничиваться только профессиональной сферой. Инновационность личности пронизывает всю систему ее жизнедеятельности.

Невозможно не согласиться с мыслью о том, что рассматривая категорию инновационного относительно личности специалиста, понимают «такие изменения в профессиональном сознании и профессиональной деятельности субъекта, которые являются результатом творческого переосмысления стереотипов, то есть рефлексии: здесь важна как перестройка в смысловой структуре субъекта – смылотворчество, так и изменения в его жизнедеятельности – житнетворчество» (Деркач 2004, 712). Такой подход к действительности обеспечивается благодаря осознанию каждым

молодым человеком на уровне мировоззрения своей творческой, превращающей роли в обществе.

Творчество является необходимым для любой инновации. Поэтому в учебно-воспитательном процессе вуза ставится задание выявить и максимально развить творческие способности будущих специалистов. Лишь тогда, когда студенты могут творчески разрешать собственные жизненные проблемы и ситуации, они будут способными использовать творческие подходы в профессиональной деятельности. В педагогическом исследовании Т. Красильник, О. Гаврилюк уделяется внимание особенностям творческого потенциала специалистов в условиях рыночной экономики. Творческий потенциал рассматривается как развитие творческого мышления, способностей выдвигать и генерировать идеи, переносить знание и умение к новым ситуациям, стратегически мыслить, находить новые, неожиданные, нестандартные решения, а также развитие человечности студентов (Красильник 2004, 293).

Осуществляя влияние на личность с целью развития ее творческого потенциала, мы соглашаемся с мнением С. Сисоевой, которая считает, что творчество – «это сложное комплексное явление, которое определяется социопсихологическими и психофизиологическими предпосылками. Творчество выступает как развивающее взаимодействие её субъекта, которое направлено на решение диалектического противоречия. Для творчества необходимы объективные (социальные и материальные) и субъективные (знание, умения, развитые творческие возможности) условия» (Сисоева 1994, 49). Поэтому формирование инновационной культуры будущих специалистов предусматривает создание благоприятных условий для развития креативности и творческих способностей студентов.

В процессе исследования оказалось, что научная мысль обращает внимание на расхождение понятий «творчество» и «креативность». Так, В. Сластёнин, Л. Подымова для этого используют две характеристики: «процессуально-результативную (для обозначения творчества) и субъективно-обусловленную (для обозначения креативности)» (Сластенин 1997, с. 67). На развитие креативности значительно влияют внутренние особенности личности, такие как эмоциональное состояние, ценности и мотивация, а также внешние благоприятные или неблагоприятные для творчества условия.

Вызывает интерес исследование проблемы креативности Е. Князевой (Князева 2011) которая считает, что «креативность не может быть само-достаточной целью, но только средством для достижения чего-то. ... Креа-

тивность – только базис для дальнейшей подлинной и длительной работы. Она должна быть дополнена другими важными качествами: усердием, квалификацией и мужеством отстоять новую идею перед научным или культурным сообществом» (Князева, 2011, 8).

Что касается соотношения креативности и инновационности, которое интересует нас в контексте осмысления инновационной культуры будущего педагога, важное значение имеет исследование Д. Шервуда, который указывает на разницу между этими понятиями и считает, что креативность не является тем же, что и инновационность: креативность заключается в порождении новых идей; инновационность заключается в порождении новых идей и доведения их до определенного результата (Sherwood 2002, 99).

В этой связи важным видится рассмотрение феномена бриколажа как характеристики мифологического мышления, в котором содержание мифа не выстраивается на основании некоторой центральной идеи, а собирается из того, что человеку дано подручно, из его собственных знаний, пониманий и умений в реальности, которую он осваивает, или освоил. «На основе (особенного) слагается тезаурус, происходит бриколаж, призванный удерживать (адаптировать) человека в конкретной здесь и теперь сложившейся ситуации» (Тищенко, 2011, 339).

Исследования в отрасли психологии последних десятилетий указывают на возможность обнаруживать и развивать творческие способности и склонности личности, формировать креативность, которая будет порождать творческий продукт. Так, например, в настоящее время становится понятным, что «креативность – это мастерство, которому можно научиться, отработать и повысить» (Sherwood 2002, 98).

Психолого-педагогические разработки, направленные на повышение креативности, выделяют отдельную отрасль – эвристику как методологию творчества. Креативность всячивается со «способностью продуктивного воображения, а последняя – со способностью мысленного экспериментирования. Эксперимент – это всегда игра с возможностями» (Князева 2011, 9).

Информационный компонент инновационной культуры будущего педагога

Информация (от лат. informatio – разъяснение, изложение осведомленность) является одним из наиболее общих понятий науки, которая означает некоторые сведения о предмете, совокупность определенных данных, знаний и тому подобное.

Существует несколько основных концепций информации, которые представлены в методологической литературе (Новик 1991, 29). В атрибутивной концепции информация рассматривается как структурное качество всех материальных объектов, систем и процессов. Функционально-кибернетическая концепция рассматривает информацию как особенную форму функциональной связи с саморегулируемыми системами, с органической природой, с обществом. Семиотическая концепция связывает информацию со знаком, символом. Информация определяется как данные (знание), которые разъясняют неопределенность, подлежат передаче, хранению и превращению.

Для исследования развития личности наиболее интересной видится релевантная (прагматичная) концепция, которая связывает информацию с ментальными состояниями того, кто ее получает, реципиента. Новизна и полезность знания может определяться субъективно для каждой личности с учетом особенностей ее психического и физического развития.

По мнению Б. Санто, «идеи, мысли, память, познание чего-то – это такие комплексные формы информации, какие мы употребляем ежедневно, но, как правило, в нематериализованном виде» (Санто 1990, 141).

Формирование личности и ее мировоззрения происходит в определенной степени благодаря накоплению и обработке информации. Динамическая информационная модель внешнего мира формируется в личности через исследование, изучение, познание постоянно изменяющейся среды путем сбора, обработки и использования информации как о внешнем мире, так и о своем внутреннем.

В системе познания определяются закономерности объекта, которые исследуются, формулируются гипотезы, доказываются теоремы, складываются теории. Информация как философская категория фиксирует не только общие формы существования, их связи и взаимообусловленность, но является фактором развития от самого низшего к наивысшему в природе, обществе и познании (Новейший философский словарь 1998, 276).

На познавательном-интеллектуальном уровне информационная составляющая инновационной культуры предусматривает гибкость и адаптивность мышления, ориентацию в мире информационных технологий, обладания знаниями, необходимыми для профессиональной деятельности, и определенный уровень общего образования, который предусматривает знание и понимание роли основных инноваций в истории человечества, знания правового обеспечения инновационной деятельности, предвидения последствий информационной деятельности.

На прикладном уровне информационная составляющая предусматривает использование информационно-технологических возможностей для наиболее эффективного решения учебных, профессиональных и других задач, то есть умение и навыки найти, использовать, сохранить, передать необходимую информацию, навыки межличностного взаимодействия и морального поведения в сфере информационных отношений.

На уровне аксиологии информационная составляющая инновационной культуры личности взаимодействует с ее мировоззренческой составляющей. Речь идет о принятии личностью гуманистической ценности информационной деятельности человека с одной стороны, и о необходимости нового знания для формирования мировоззрения с другой.

По исследованиям С. Вовканича, личность является носителем «знаний в себе», то есть «новых (неотфиксированных) идей, открытий, подходов и тому подобное, которые есть лишь на вербальном уровне, то есть еще не «отделены» от их авторов и не введены в общественную систему коммуникаций» (Вовканич 2005, 42).

В соответствии с ролью информации в жизни и деятельности людей выделяют три уровня общественной значимости информации (Вовканич 2005, 43). Первый уровень включает информацию, которая является инструментарием для репродуктивного выполнения повседневного труда и учит «как и что делать». Такие знания дает семья, школа, учебные заведения I–II уровня аккредитации.

Второй уровень аккумулирует технико-экономическую, технологическую и иную специальную информацию о причинно-следственных связях, законах, свойствах, закономерностях в природе, обществе, производстве. Специалисты получают эти знания в учебных заведениях III–IV уровней аккредитации и должны быть готовы ответить на вопрос «почему так делать?».

Третий уровень – это научная информация, которая указывает на проблемы и способы их решения, способствует разработке стратегий, принципов, новых подходов, прогноза последующих изменений в разных направлениях деятельности. Такая информация дает ответ на вопрос «в каком направлении работать дальше?» и является определяющей для формирования инновационной модели развития общества. «Базой для создания этой информации наивысшего уровня являются поисково-творческие (отраслевые и фундаментальные) научно-исследовательские проектно-конструкторские работы и связанный с ними соответствующий инновационный цикл – от появления новой идеи к ее воплощению» (Новик 1991, 29).

Деятельность современных специалистов с таким уровнем информации предусматривает овладение информационными технологиями, ведь труд

современного педагога предусматривает пребывание в постоянном насыщенном информационном потоке. Работа в таком режиме требует определенной технологизации профессиональной педагогической деятельности.

Технологический компонент инновационной культуры будущего педагога

Технологический подход к деятельности является сущностным признаком современного общества. Однако до сих пор не существует единого взгляда на определение технологии.

Понятие «технология» (от *techne* – искусство, ремесло, наука и *logos* – понятие, учеба) возникло как совокупность знаний о способах и средствах обработки материалов, затем приобрело значение также и разработки определенной идеи. Понятие «технология» включает также и искусство обладания процессом, то есть предусматривает определенную последовательность операций, наличие необходимых средств и условий. Вызывает интерес идея Б. Санто, который считает, что слово «технология» относится, прежде всего к процессу создания чего-то (Санто 1990, 137). Если технологию рассматривают относительно процесса, то она обязательно отвечает на вопрос «Как сделать?».

Однако, достаточно много внимание в настоящее время уделяется технологии как продукту творчества конкретной личности. «Человек является творцом технологии, и надо, чтобы его произведения служили заданиям развития человека» (Санто 1990, 178). Отмеченную выше мысль подтверждает определение технологии как «формы выражения человеческого интеллекта, сфокусированного на решении существенных проблем существования. Соответственно источником и назначением технологии является человеческое существование» (Козлова 1998, 62).

Не принимая во внимание то, что понятие «технология» разрабатывается различными дисциплинами и имеет многочисленные теоретические подходы, в философии технологии выделяют две широких категории: инженерный – гуманистический подход к интерпретации технологии, и технологический – социальный детерминизм. Успешная реализация учебно-воспитательного процесса в настоящее время нуждается в определенных технологиях обучения и воспитания, будущие педагоги должны овладеть технологиями самосовершенствования и самообразования, которые будут обеспечивать развитие их личности в будущей профессиональной деятельности.

Так, В. Лутай предлагает «технологизирующимися знаниями, а также технологизирующимися видами любой деятельности ... считать только такие, которые опираются на уже раскрытые механизмы (методы, способы их внедрения в успешное решение определенных проблем). Поэтому и понятие «технология» будет определять любую технологизирующуюся деятельность в широком понимании, которую нужно четко отличать от всех других еще нетехнологизирующихся знаний и видов деятельности» (Лутай 1996, 142).

Поэтому, оптимальным кажется учитывать оба такие подходы. Ведь технология может зарождаться на личностном уровне, а потом становится достижением всего общества и наоборот. Технология в то же время является особенным видом мировосприятия человека эпохи постмодернизма и характеристикой эффективной деятельности в определенной отрасли. Будущие специалисты с высоким уровнем инновационной культуры, бесспорно, должны овладеть инновационными технологиями.

Под инновационными технологиями мы понимаем алгоритмизованную систему действий и мероприятий, которые ведут к успешному решению проблемного задания путем применения неординарного подхода, нестандартной оценки ситуации, использования новых методов. Инновационная технологии моделируют творческую деятельность человека. Считаем, что разработка инновационных технологий состоит из таких основных этапов: оценка возможностей мотивации творческого поведения; анализ опыта и изучение творческой деятельности человека; определение основных методов организации творческого процесса; разработка алгоритмов и программ, которые обеспечат моделирование и стимулирование творческого процесса; практическое использование и экспертная оценка качества творческих результатов, отрасли их использования; изобретение и освоение новых отраслей творческой активности. Важность обладания инновационными технологиями подтверждаются тем фактом, что одним из основных критериев успешности организации специалисты считают инновационность. Она заключается в том, что учреждение не позволяет себе «выйти из моды», отстать от конкурентов, быть всегда в курсе последних достижений и использовать их для постоянного повышения уровня инновативности.

Таким образом, технологический компонент инновационной культуры личности будущего педагога находится во взаимосвязи с иными ее компонентами, в частности с творческим, в плоскости использования творческих подходов, алгоритмов решения изобретательских заданий, внедрения

инновационных технологий. Технологический и информационный компоненты функционируют неразрывно при использовании информационных технологий, которые обеспечивают инновационную направленность в будущей профессиональной деятельности. Мировоззренческий компонент взаимодействует с технологическим на уровне ценностей личности. Инновационные технологии всегда включают процесс принятия решений, а решения отображают ценности людей, так как решение предусматривает выбор из нескольких вариантов. Ценности и мотивы, которые направляют личность будущего специалиста становятся детерминантой принятия решений в проблемных профессиональных ситуациях. На такой критический подход к инновационным технологиям обращает внимание Б. Санто: «Необходимо учитывать то, что знание и опыт специалистов ... позволит им перенять технологию не наивысшего, а лишь приемлемо высокого уровня. Вместе с этим можно рассчитывать и на то, что однажды усвоенная, относительно высокая по своему уровню технология будет иметь воспитательное и образовательно-учебное влияние и повысит технологический уровень хозяйственной организации – получателя технологии» (Санто 1990, 144).

Выводы

Рассмотренные отдельные положения проблемы инновационной культуры дают основания выделить ряд подходов к осмыслению её сущности. Представлены структурные компоненты инновационной культуры будущих педагогов. Считаем, что решение проблемы формирования инновационной культуры будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки возможно лишь при направленности усилий на развитие каждого из вычлененных нами сущностных компонентов инновационной культуры личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- Sherwood D. (2002) *Creating and Innovative Culture*. Capstone Publishing.
- Алхимия инноваций (2004) / Алан Баркер. Москва: ООО «Вершина».
- Афанасьева Е.Д., Борисова Л.Г. (2004) *Инновационная культура педагогов* <<http://image.Websib.ru>>.
- Вовканич С. (2005) *Соціогуманістичний контекст наукоміткої економіки інноваційного суспільства*. Економіка України. 3. 42–48.
- Ганаба С.О. (2014) *Філософія дидактики: контексти, стратегії, практики*. Монографія. Суми: Університетська книга.

- Герасимов А.М., Логинов И.П. (2001) *Инновационный подход в построении обучения (Концептуально-технологический аспект)*. М.: АПКиПРО.
- Давіла Т., Епштейн М. Дж., Шелтон Р. (2007) *Працююча інновація: Як управляти нею, вимірювати її та здобувати з неї вигоду*, за наук. ред. Т. Ф. Козацької. Дніпропетровськ: Баланс Бізнес Букс.
- Деркач А. (2004) *Акмеологические основы развития профессионала*. М.: Издательство Московского психолого-социального института. Воронеж: НПО МОДЭК.
- Ильенков Э. (1991) *Философия и культура*. М.: Политиздат.
- Князева Е. (2011) *Творческое мышление: натуралистический анализ*. М.: ИФ РАН. 6–26.
- Козлова О. (1998) *Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти. Автореферат дис. ... канд. ред. наук*. К.: Державна академія керівників кадрів освіти.
- Козлова О. (2008) *Інноваційна культура: історія та сучасність. Педагогічні науки*. Частина II. 256–265.
- Красільник Т.В., Гаврилюк О.В. *Сучасні підходи до формування фахівця в умовах глобалізації // Гуманізм та освіта. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Вінниця, 2004*. 291–294.
- Лисс Э. (2002) *Инновация как социокультурный феномен. Автореферат дис. ... докт. социолог. наук*. Ростов-на-Дону.
- Лутай В. (1996) *Філософія сучасної освіти*. К.: Центр Магістр-S Творчої спілки вчителів України.
- Николаев А. (2013) *Инновационное развитие и инновационная культура*. <<http://www.center-inno.ru/materials/library/04-4>>.
- Новейший философский словарь* (1998) / Сост. А.А. Грицанов. Мн. : Изд. В. М. Скакун.
- Новик А.Б., Абдулаев А.Ш. (1991) *Введение в информационный мир*. М.: Наука.
- Носков В., Кальянов А., Єфросініна О. (2005) *Соціально-психологічні детермінанти інноваційної культури в гуманітарному ВНЗ*. Соціальна психологія. 4(12). 69–83.
- Попович А. (2003) *Формирование современной инновационной культуры как составляющая научно-технологической политики государства // Приложение к сборнику «Вопросы развития Крыма»*. Симферополь. 55–58.
- Поскряков А. (2004) *Инновационная культура*. <<http://www.sociology.mephi.ru/docs/prerods/incult.htm>>.
- Пригожин А. (1989) *Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики)*. М. : Политиздат.
- Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні. Закон України (2003)*. Урядовий кур'єр. 32 (вкладка). 4.
- Санто Б. (1990) *Инновация как средство экономического развития*. М.: Прогресс.
- Семиноженко В. (2004) *Інноваційна політика України як національний проект // Економіка знань: виклик глобалізації та Україна. Монографія. Під заг. ред. А.П. Гальчинського, С.В. Львовичкіна, В.П. Семиноженка*. Київ. 18–39.
- Сисоєва С. (1994) *Основи педагогічної творчості вчителя*. К.: ІСДОУ.

- Сластенин В.А., Подымова Л.С. (1997) *Педагогика: инновационная деятельность*. М.: ИЧП Издательство Магистр.
- Тищенко П. (2011) *Инноватика и социально распределенное производство сложностного знания // Синергетическая парадигма «Синергетика инновационной сложности»*. М.: Прогресс-Традиция. 330–340.
- Фокина В. (2001) *Формирование инновационной культуры преподавателя вуза: социологический аспект управления*. Автореферат дис. ... канд. соц. наук. Москва.

РЕЗЮМЕ

В представленном исследовании с позиции достижений когнитивной науки анализируется инновационная культура как феномен современности. Показывается разнообразие подходов и толкований инновационной культуры личности. Исследуются структурные составляющие инновационной культуры будущего педагога. Акцентируется внимание на целостности инновационной культуры будущего педагога как системном образовании мировоззренческого, творческого, информационного и технологического компонентов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурной целостности, система образования, убеждений, творчества, технологий.

STRESZCZENIE

W przedstawionym artykule analizuje się z pozycji osiągnięć kognitywistyki kulturę innowacyjną jako fenomen współczesności. Przedstawiono różnorodność podejść i interpretacji innowacyjnej kultury osobowości. Zbadano składniki struktury kultury innowacyjnej przyszłego pedagoga. Zwraca się uwagę na integralność kultury przyszłego pedagoga jako systemu kształcenia elementów: światopoglądowego, twórczego, informacyjnego i technologicznego.

SŁOWA KLUCZOWE: integralność kultury, system kształcenia, światopogląd, twórczość, technologia.

ELENA KOZLOVA – Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko (Ukraine)

e-mail: fpdo@sspu.sumy.ua

Data przysłania do redakcji: 28.08.2014

Data recenzji: 28.11.2014

Data akceptacji do publikacji: 29.11.2014

Od poznawania do rozumienia muzyki. O społeczno- -edukacyjnych aspektach badań rozwoju audiacyjnego dziecka

From cognition to understanding the music. About social and educational aspects of the research on audiative development of the child

Wprowadzenie

Traktując człowieka w ujęciu holistycznym, teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona eksponuje tezę, że wszystkie czynności muzyczne wykonywane przez jednostkę (np. śpiewanie, poruszanie się, gra na instrumentach) są wzajemnie ze sobą powiązane i każdą z nich można zrozumieć na tle działań innych jednostek łącznie z wpływami środowiska¹. Czynności, które E.E. Gordon wskazuje jako ważne, prowadzą do adaptowania i utrwalania w polskiej rzeczywistości edukacyjnej modelu edukacji muzycznej opartej na rozwoju audiacji. Model ten zakłada precyzyjne wyjaśnianie „postępów w nauce” jako specyficznych „osiągnięć muzycznych”², co wymaga uwzględnienia różnic środowiskowych oraz indywidualnych jednostek, dotyczących sposobu postrzegania tych samych struktur muzycznych już od etapu poznawania pojedynczych dźwięków³. Stąd społeczno-edukacyjny kontekst analizy

¹ M. Kołodziejcki, P.A. Trzos, *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2013, t. 22, s. 169.

² O osiągnięciach muzycznych pisze Gordon tylko jako odrębnej od zdolności jakości muzycznego edukowania. To stanowisko Gordona rozwija szeroko także W.A. Stokes, przekonując o osiągnięciach i zdolnościach jako odrębnych i przeciwległych momentach tego samego continuum. Por. W.A. Stokes, *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, „Philosophy of Music Education Review” 1996, 4, no. 2, s. 97–99.

³ E.A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012, s. 35.

empiryczno-teoretycznego kapitału GTML⁴ staje się koniecznym odniesieniem do analizy kluczowych prawideł rozwoju muzycznego dziecka, skoro już samo pojęcie naturalnej predyspozycji dziecka do nauki muzyki (tj. zdolności muzycznych) jest wyjaśniane – jak dostrzega W.A. Stokes – jako wrodzony produkt natury z jednej strony, ale także codziennych doświadczeń płynących ze środowiska zewnętrznego z drugiej⁵. Okazuje się dodatkowo, że wyjątkowo potrzebne stają się badania empiryczne „w celu wskazania wielu aspektów poruszonych w teorii uczenia się muzyki Gordona”⁶, w tym istotnych aspektów społecznego znaczenia oraz udziału osób i środowisk w procesach rozwijania audiacji na przestrzeni etapów różnicowania i wnioskowania. To założenie, będące wynikiem studiów nad teorią Gordona, stało się kluczową przesłanką do powstania niniejszego opracowania.

Mapa kluczowych pojęć wyjaśniania audiacyjnego sensu uczenia się muzyki

Przyjmując za Edwinem E. Gordonem istotność koncentrowania uwagi na rozwoju muzycznym dziecka konieczne staje się wyjaśnienie, że zmienną analizy tego obszaru rozwoju staje się rozwój **audiacji**, rozumianej jako „myślenie muzyczne”⁷. To audiacja, w ujęciu wskaźników sekwencyjnego modelu edukacji muzycznej, staje się przestrzenią opisu, diagnozowania i wyjaśniania rozwoju dziecka już od pierwszych chwil życia do okresu konstytuowania się jego (już) ustabilizowanego potencjału muzycznego w ok. 9–10 roku życia i później⁸. Model, oparty na sekwencyjnym charakterze oddziaływań muzycznych, zakłada, że „proces rozwoju muzykalności człowieka od urodzenia do dorosłości, w którym następuje gromadzenie, przetwarzanie i prezentowanie struktur muzycznych”⁹, polega na rozwoju audiacji, której ostatecznym celem jest „rozumienie muzyki”¹⁰. Jest to zatem model edukacji muzycznej oparty na sekwencyjnym oraz longitudinalnym rozwoju audiacji i w takiej właśnie optyce

⁴ Gordon's Theory of Music Learning (GTML) to skrócona nazwa teorii E.E. Gordona zgodnie z przyjętą amerykańską nomenklaturą.

⁵ Por. W.A. Stokes, *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, s. 99.

⁶ E.A. Zwolińska, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, s. 106.

⁷ Tamże, s. 88–91, 94.

⁸ E.A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli*, s. 94–106.

⁹ Tamże, s. 94.

¹⁰ Tamże, s. 96.

naświetlana jest problematyka opisu, diagnozowania i wyjaśniania kluczowych momentów i zmian w rozwoju muzycznym dziecka, zachodzących zwłaszcza w okresie wczesnodziecięcym¹¹. Zmiany, o których mowa, dotyczą także aktywizowania zaangażowania podmiotów rodziny i nauczyciela, którzy w naturalnym procesie – jak pisze E.A. Zwolińska – nieformalnego i formalnego kierowania muzycznego stają się organizatorami, kierownikami w procesie nauki muzyki (to w **etapie różnicowania**), a następnie „pełnią rolę pełnomocnika i doradcy, na wzór facylitatora (to w **etapie wnioskowania**)”¹². Okazuje się, że ważne pytania typu „Po co uczyć muzyki?”, „Kiedy uczyć muzyki?” i „Jak uczyć muzyki?” stają się trafnie redefiniowane właśnie w kontekście sekwencyjnej teorii rozwoju audiacji¹³, a szczególnie w odniesieniu do analizy adekwatnej: metody, technik, porządku, strategii, celów, treści programowych, w świetle czego rodzice i nauczyciele wspomagają gromadzenie doświadczeń muzycznych dziecka na podstawie własnej inicjatywy i z własnego wyboru¹⁴.

Poszerzanie pola badawczego w tym zakresie edukacji dziecka wiąże się z redefiniowaniem znanych i adaptowaniem nowych pojęć, naświetlania problemów i metodologii, interpretacji tekstów oraz doniesień praktyki i empirii, które dynamizować mogą poznawczą ciekawość pedagogów. Epistemologiczne znaczenie woli poznania, wciąż zaskakujących prawideł rozwoju muzycznego człowieka jako społecznego i aktywnego podmiotu edukacji i kultury¹⁵ po-

¹¹ Tamże, s. 97.

¹² Tamże, s. 95.

¹³ Złożoność (w tym społeczno-edukacyjnych) aspektów badania rozwoju muzycznego dziecka i kontekstualności współczesnej praktyki edukacyjnej coraz częściej wymaga od nauczycieli muzyki (choć przecież nie tylko, bo przecież także środowisk rodziców) proponowania nowych kryteriów działania, w tym kryteriów interpretacyjnych, wynikających z potrzeby przyjęcia paradygmatu antypozytywistycznego. Kryteria te odwołują się choćby do indywidualnych zasobów biograficznych, interpretacyjnych (leksykalnych, semantycznych, frazeologicznych) w relacjach „ja”–„ty”, co może sprawić, że jako konieczne okażą się wskazane przez D. Klus-Stańską dalsze pytania typu: *Kim jestem?, Dla kogo jestem ważny?, Gdzie jest moje miejsce?, Kto mnie słucha?, Kogo interesuje to, co wiem i to, co potrafię?*. Por. D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 111–112.

¹⁴ E.A. Zwolińska, *Kształcenie nauczycieli*, s. 95.

¹⁵ Humanistykę jako obszar związków edukacji i kultury, z jej integralnie, strukturalnie i immanentnie wpisanymi antynomiami wartości egzystencji i rozwoju człowieka oraz kultury szeroko opisuje Monika Jaworska-Witkowska. Jej – jak sama to określa –

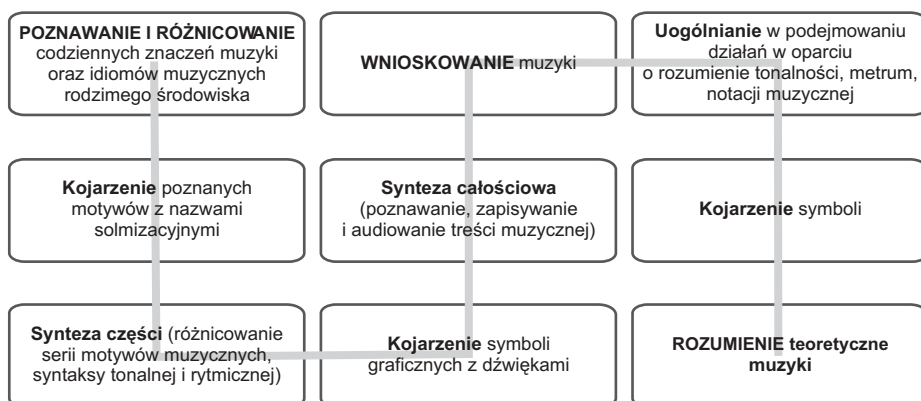
woduje zmienność w (i tak gęstej) sieci dróg i bezdroży ludzkiego poznania¹⁶. Do kluczowych momentów, zogniskowanych wokół społeczno-edukacyjnych aspektów analizy rozwoju audiacji, należą przede wszystkim kategorie pojęciowe GTML wynikające z systematyki etapów rozwoju audiacyjnego dziecka (rysunek 1).

Poznawanie i różnicowanie znaczeń muzycznych odnosi się do pojedynczych dźwięków i większych struktur melodycznych, jakie dziecko doświadcza w procesie „audiacji wstępnej”, tj. inkulturacji, imitacji i asymilacji. Chodzi o nabywanie „słowników muzycznych”¹⁷ składających się z motywów tonalnych i rytmicznych (poznawanych w percepcji lub wykonywanych wokalnie, lub ruchem). Poznawanie i różnicowanie muzyki w tym okresie prowadzi od postrzegania dźwięków i pełnych motywów muzycznych do postrzegania: dźwięku centralnego tonalnie (toniki), rytmicznie (makrolitów), różnic i podobieństw pomiędzy nimi, audiowania syntaksy tonalnej i rytmicznej oraz kształtowania

„w poprzek” odczytanie podziałów humanistyki prowadzi także do pytania, czy „jest jakiś paradygmat, który uprzywilejował określony sposób badania tej rzeczywistości kulturowej?”. M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Kraków 2009, s. 164.

¹⁶ Metafora Umberto Eco dyskursu kulturowego jako lasu poprzecinanego siecią rozgałęziających się drózek, wydeptanych szlaków i drzew wskazujących kierunek istotnie, idąc za myślą M. Jaworskiej-Witkowskiej, na razie powinna nam wystarczyć. Choć takie metaforyczne opisy współczesnego pola kultury i edukacji zdają się często powtarzać, to rzeczywiście zwraca uwagę wskazana wizja człowieka jako peregrynującego podmiotu w poznaniu świata edukacji i kultury. Powiemy wtedy, że „(...) ludzie rodzą się w określonym otoczeniu kulturowym (...)” jako sieci dróg i bezdroży kulturowych. Hermeneutyczna interpretacja indywidualnych konotacji „świata sensu i znaczeń” w poznaniu naukowym owego *regnum homini*, zwraca uwagę na osobliwości badań nad procesami wielostronnej edukacji muzycznej (zwłaszcza kształcenia, wychowania i inkulturacji muzycznej) w celu kształtowania autonomicznej i twórczej kulturowo osobowości. Por. J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002, s. 16–20. Por. także: U. Eco, *Sześć przechadzek po lesie fikcji*, tłum. J. Jarniewicz, Kraków 2007, s. 11; M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, s. 163–164.

¹⁷ O „słownikach muzycznych” wielokrotnie pisze E.E. Gordon jako o elementarnym kapitale gromadzonych i poznawanych doświadczeń muzycznych, koniecznych do umiejętności audiowania muzyki w zakresie różnicowania i wnioskowania. E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz 1999, s. 163–166.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: E.A. Zwolińska, *Strategia rozwoju audiacji w muzycznej edukacji*, Bydgoszcz 2013, s. 172–175.

Rys. 1. Edukacyjne jakości audiowania w kontekście systematyki etapów różnicowania i wnioskowania

umiejętności kojarzenia symbolicznego i graficznego dzięki zasobom nabywanych w tym okresie czterech „słowników muzycznych”¹⁸.

Wnioskowanie, w myśl etapów audiacyjnego rozwoju dziecka, jest „jednym z najbardziej podstawowych odmian rozumowania w muzyce”, obok sprawdzania, dowodzenia i wyjaśniania¹⁹. Okazuje się, że bardzo potrzebna jest praktykom edukacji muzycznej wiedza o prawidłowościach uczenia się muzyki przez generowanie własnych świadomych wypowiedzi muzycznych na podstawie przesłanek (skojarzeń) pochodzących z poznanych wcześniej struktur muzyki. **Uczniowie uczą się muzyki zawsze w kontekście społecznym,** ale w tym okresie nauczyciel staje się jedynie doradcą, a sami uczniowie poprzez racjonalizowanie w muzyce (tj. porządkowanie jej znaczeń według konkretnych racji, np. według zasad czytania i zapisywania muzyki) wnioskuje, ucząc się identyfikowania nowej muzyki na bazie tego, co już znają. Prowadzi to – jak dowodzi E.E. Gordon – do poziomów „audiacji właściwej” poprzez uogólnianie, później twórczość i improwizację, a w ostateczności do **rozumienia teoretycznego muzyki**²⁰.

¹⁸ Tamże, s. 163.

¹⁹ E.A. Zwolińska, *Audiacja*, s. 174.

²⁰ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, s. 172–191.

Audiacja w społecznym uczeniu się muzyki

W teorii rozwijania audiacji wyraźnie eksponuje się konieczność włączenia osób środowiska rodzinnego w proces stymulacji rozwoju muzycznego dziecka²¹. To naturalne i codzienne współuczestniczenie w procesie wczesnego rozwijania audiacji w rodzinie od pierwszych chwil życia dziecka daje, zdaniem Edwina E. Gordona, największe szanse na wykorzystanie naturalnego potencjału dziecka w tym zakresie²² przy jednoczesnym budowaniu jego samowiedzy o muzyce, jej atrybutach (melodii, rytmu, frazowania etc.) i osiągnięciu własnej dojrzałości muzycznej. To, w znaczeniu pojęcia „edukacji”, może istotnie wyjaśniać wspólną rolę rodziców i członków rodziny w rozwoju audiacji dziecka i tłumaczyć jej społeczny sens²³. Zwraca na to uwagę w swoich badaniach także Beata Bonna, eksponując rolę środowiska rodzinnego, ponieważ – jej zdaniem – to rodzice są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami²⁴ odpowiedzialnymi za powodzenie w dziedzinie muzyki²⁵.

W refleksji o specyfice społecznego uczenia się muzyki jako procesu nabywania umiejętności poznawania i rozumienia muzyki wyraźne stają się implikacje myślał Alfreda Schütza. W ramach studium nad teorią audiacji i jej społeczno-edukacyjnym ułożeniem w przestrzeni edukacyjnej działań osób, grup, instytucji i potocznego rozumienia wspólnej roli środowisk jako podmiotów

²¹ M. Kołodziejcki, P.A. Trzos, *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki*, s. 172.

²² Teza o rozwijającym się charakterze zdolności muzycznych dziecka i konieczności ich regulowania w rodzinie od pierwszych chwil życia do ok. 9 roku jest jedną z najbardziej wyrazistych tez GTML. Rola rodziny i jej muzycznego kapitału (języka muzycznego, dorobku, praktyki muzykowania zespołowego etc.) jest, w znaczeniu postulatu Gordona, realnym wyzwaniem w procesie nieuchronnego zatracania „urodzeniowego” potencjału naturalnych predyspozycji muzycznych dziecka.

²³ Nawiązuję tu do kluczowej definicji „edukacji” jako ogółu międzygeneracyjnych oddziaływań na osobowość wychowanka, czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomą swojego zakorzenienia w danej [rodzimej – dop. P.T.] kulturze i zdolną do refleksyjnej afirmacji. Zob. *Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 54.

²⁴ Rodzice nie muszą być profesjonalnymi muzykami. Wystarczy jeśli będą potrafili śpiewać ze względnie poprawną intonacją, poruszać się rytmicznie, a przede wszystkim będą odczuwać odpowiedzialność z tytułu kierowania rozwojem muzycznym ich własnych dzieci.

²⁵ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastoso-*

stanowiących społeczny sens edukacji²⁶. Zauważalne – w teorii rozwoju audiacyjnego dziecka – są aspekty, które wyraźnie naświetlają problem ogniskowania społecznych relacji typu „ja” – „ty” warunkujących poziom wnioskowania w muzyce w zakresie dialogowania, komunikacji i charakterystycznych (zwłaszcza dla praktyki szkół muzycznych) interakcji „twarzą w twarz” oraz społecznego charakteru tego, co Alfred Schütz określa „wspólnotą przestrzeni”²⁷ muzyków (nauczycieli, wykonawców, słuchaczy i samych uczniów).

Przegląd badań

Badania muzyczno-edukacyjne nad adaptacją teorii E.E. Gordona w Polsce opierają się na naukowym paradygmacie, który uwzględnia dorobek badawczy E.E. Gordona oraz wypracowane stanowiska innych badaczy reprezentujących dany obszar nauki o edukacji²⁸. Dorobek polskich środowisk poszerzających pole badawcze dla warunków polskiej aplikacji i adaptacji problematyki rozwoju audiacji wydaje się być istotnie znaczący. Podejmowane badania w tym zakresie nie tylko wykazują szerokie pole podejmowanych problemów (jak na rozwijającą się dziedzinę badań pedagogiki muzyki, jaką stanowi obszar rozwoju GTML w polskiej przestrzeni edukacji muzycznej), ale też uwzględniają złożoną specyfikę i metodologiczną trudność paradygmatycznego orientowania się na badanie zjawisk w tym zakresie edukacji dziecka.

Wyraźne stanowisko E.E. Gordona i R.F. Grunowa w sprawie metodologicznego orientowania edukacyjnych badań naukowych nad audiacyjnym modelem rozwoju (z uwzględnieniem roli osób i środowisk oraz ich praktyk) sugeruje wysoką rangę projektów łączenia planów eksperymentalnych, opisu etnograficznego czy innych modeli ilościowo-jakościowych²⁹. Empiryczny charakter analizy twórczego i kognitywnego – jak dostrzega E.A. Zwolińska – statusu teorii Gordona powodował, że badania nad audiacyjnym rozwojem dziecka winny uwzględniać szerokie wyjaśnianie pojęcia „audiacji” jako złożonego

²⁶ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2007, s. 237–238.

²⁷ A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, seria: „Współczesne teorie socjologiczne”, t. 4, Kraków 2008, s. 206, 225–239.

²⁸ E.A. Zwolińska, *Audiacja*, s. 264.

²⁹ E.E. Gordon, R.F. Grunow, *Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego*, w: *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E.A. Zwolińska, Bydgoszcz 2000, s. 245.

procesu myślenia muzycznego prowadzącego do gromadzenia i przetwarzania treści muzycznej wymienianych komunikatów. Horyzontalna i wertykalna perspektywa badań w tym zakresie zakłada analizę ilościowych i jakościowych zmian zachodzących w myśleniu muzycznym³⁰. To ważne kryterium badań w tym zakresie okazuje się standardem analizy audiacyjnego rozwoju dziecka w świetle modelu edukacji muzycznej wymagającej nie tylko ilościowej, pozytywistycznej, ale też jakościowej strategii działań (nierzadko wyjaśnianych w ujęciu interdyscyplinarnym)³¹. Takie komplementarne, ilościowo-jakościowe badania nad problemem społeczno-edukacyjnego wyjaśniania podstaw edukacji muzycznej z wyraźnym odniesieniem do znaczeń „audiacji” jako „kategorii doświadczanej”³² w środowisku studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli muzyki przeprowadzono w latach 2009–2011³³.

Posłużono się jakościową metodą badań narracyjnych w ujęciu Uwe Flicka³⁴, które miały na celu poznanie narracji nauczycieli muzyki (dorosłych muzyków), które mogłyby świadczyć o ich osobistych interpretacjach zjawisk środowiskowego rozwijania audiacji³⁵. Badane narracje odnosiły się w sposób pośredni do wszystkich osób i zdarzeń (biografii, epizodów, mistrzów, wykonań), istotnych z punktu widzenia badanych nauczycieli muzyki, co mogło mieć jakiś wpływ na kształtowanie się ich muzycznych doświadczeń, przeko-

³⁰ E.A. Zwolińska, *Audiacja*, s. 76–90.

³¹ P.A. Trzos, *Author's Own Gordon-based Research as a Possible Context for Innovation in the Polish Music Education. A Quasi-interdisciplinary Essay*, w: *Innovativeness at the Beginning of XXI Century. Studies – Researches – Exemplifications*, red. M.M. Kowalczyk, S. Cudak, ECKO House Publishing 2011, s. 154–162.

³² Więcej o audiacji jako „kategorii doświadczanej” w potocznym myśleniu nauczycieli o wczesnej edukacji muzycznej i utrwalanej „na co dzień” ich praktyce zawodowej w pracy: P.A. Trzos, *Wybrane aspekty wiedzy osobistej nauczycieli o edukacji muzycznej dziecka jako możliwy przedmiot badań*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki*, t. 1, seria: „Pedagogika muzyki. Cechy. Aksjologia. Systematyka”, red. A. Michalski, Gdańsk 2012, s. 144–163.

³³ P.A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2012.

³⁴ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2011, s. 100–101.

³⁵ Mowa o metodzie wywiadu epizodycznego przeprowadzonego wśród edukatorów muzyki, którzy analizując własne doświadczenia wczesnej edukacji muzycznej i konstruowane na ich podstawie definicje optymalnego rozwoju muzycznego dziecka, odnosili się do znaczeń i roli kształtowanych od lat potocznych pedagogii we własnej praktyce wychowania muzycznego (swoich już) uczniów. Por. P.A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, s. 179–182.

nań i ostatecznie kształtu ich osobistej wiedzy o podstawach rozwoju muzycznego dziecka (z uwzględnieniem kategorii „audiacji”)³⁶.

Kluczowe pytania prowadzonego wywiadu ogniskowały się głównie (choć nie tylko) na reprezentacjach konkretnych zdarzeń epizodycznych, które z jakichś powodów okazywały się dla badanych nauczycieli muzyki ważne. Do nich należały odniesienia codziennego doświadczania kategorii audiacji, którą w badaniach określano mianem „myślenia muzycznego”³⁷. Takie audiacyjne odniesienia wypowiedzi okazały się kluczowe z uwagi na centralne ułożenie badań narracyjnych w zapleczu pojęciowym *teorii uczenia się muzyki* E.E. Gordona. Nauczyciele odnosili się do przeżyć własnej edukacji muzycznej, w których centralne miejsce zajęły epizodyczne i semantyczne fragmenty wiedzy osobistej badanych o podstawach rozwoju muzycznego i ich „prywatnych” koncepcjach zdolnego muzycznie ucznia. Proszono nauczycieli o to, aby sięgali pamięcią wstecz i opowiedzieli o sytuacji związanej (bez)pośrednio z *teorią uczenia się muzyki* E.E. Gordona³⁸.

W odczytaniu znaczenia wybranych prób badawczych nad społeczno-edukacyjnymi aspektami rozwoju audiacyjnego dziecka potrzebne staje się naświetlenie takiej refleksji w optyce sekwencyjności oddziaływań: od różnicującego charakteru poznawania i przyswajania znaczeń muzyki w „audiacji wstępnej” do ich całkowitego zinternalizowania w zasobach „języka muzycznego”, co jest warunkiem swobodnego wnioskowania, dialogowania, ekspresji twórczej połączonej z rozumieniem teoretycznym muzyki („audiacja właściwa”). W odniesieniu do specyfiki muzycznego rozwoju w typach „audiacji właściwej” dostrzega się potrzebę analizy umiejętności rozwijania wewnętrznego słyszenia i rozumienia muzyki w zakresach wskazanych przez E.E. Gordona jako: słuchanie, czytanie i zapisywanie muzyki, odtwarzanie jej i pisanie z pamięci oraz tworzenie i improwizowanie (w trakcie czytania i pisania) muzyki³⁹. Analiza

³⁶ Tamże, s. 179–180. Zob. także M. Kołodziejski, P.A. Trzos, *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki*, s. 174–175.

³⁷ W narracjach badani nauczyciele muzyki nie posługiwali się kategorią pojęciową „audiacji” z uwagi na oczywistą trudność interpretacji znaczeniowej tej kategorii w potocznym myśleniu o edukacji muzycznej. Fakt ten jednak nie zmienia pola znaczeniowego wyjaśniania „audiacji” w jednostkowych opisach zdarzeń i osobistego rozumienia postrzeganych przez badanych zjawisk „słyszenia i formalnego umysłowego [wewnętrznego – P.T.] przetwarzania dźwięków muzyki” jako formy „myślenia muzycznego”. Zob. Słowniczek terminów, w: *Podstawy teorii uczenia się muzyki*, s. 273.

³⁸ Zob. P.A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, s. 176–200.

³⁹ Por. E.A. Zwolińska, *Audiacja*, s. 95–97.

osiągnięć edukacyjnych dziecka w tym zakresie uwzględnia rozwój osiągnięć dziecka na wskazanych powyżej poziomach różnicowania i (docelowo) wnioskowania. Ostatecznie kierunek oddziaływań osób (w tym ich środowisk) w audiacyjnym modelu edukacji muzycznej inicjuje aktywność poznawczą dziecka od poznawania nieograniczonej ilości dźwięków w rodzimym środowisku (etap różnicowania w rozwoju „audiacji wstępnej”) do rozumienia formalnego muzyki w połączeniu z umiejętnością jej tworzenia i improwizowania (jako ostateczny cel rozwoju „audiacji właściwej” w szkole) – por. rys. 1.

Na uwagę zasługują inne próby empirycznego poszerzania kapitału GTML w zakresie kluczowych momentów i rodzajów rozwijania audiacji, tj. jej wstępnego, następnie właściwego etapu oraz rozwoju umiejętności audiacyjnych w zakresie wewnętrznie rozumienia barwy i rejestru dźwięku w muzyce. Analizę rozwoju dziecka w odniesieniu do specyfiki oddziaływania w zakresie rozwoju „audiacji wstępnej” podjęła Beata Bonna, która zastosowała roczne badania według planu eksperymentalnego, dwugrupowego z pomiarem początkowym i końcowym. Badaniami objęto 53 dzieci 6-letnich z dwóch przedszkoli Bydgoszczy. Celem eksploracji eksperymentalnych stało się zbadanie skuteczności oddziaływania muzycznego z uwzględnieniem sekwencyjnej teorii rozwoju audiacji według E.E. Gordona. Rozwój umiejętności muzycznych dzieci wynikających z ich osiągnięć audiowania poznanych, gromadzonych i przetwarzanych struktur melodii i rytmu na poziomach różnicowania, był przedmiotem analiz strategii działań w tym okresie edukacji muzycznej dziecka, w którym rola rodziny i środowisk przedszkolnych jest kluczowa. Autorka badań skoncentrowała się na wykazaniu skuteczności podjętych oddziaływań w kontekście rozwoju audiacyjnego dziecka, tj. jego zdolności muzycznych oraz percepcyjnych, wykonawczych i improwizacyjnych umiejętności muzycznych stymulowanych w naturalnych warunkach środowiska przedszkolnego⁴⁰. Wykorzystano narzędzia pomiaru zdolności muzycznych w odniesieniu do kontekstu badań wstępnego rozwoju audiacji: test *Primary Measures of Music Audiation* (PMMA) E.E. Gordona⁴¹ oraz autorski sprawdzian percepcji muzyki *Sprawdzian percepcyjnych umiejętności muzycznych* (SPUM)⁴². Wykonawcze oraz improwizacyjne kompetencje dzieci oceniano na podstawie opracowanego *Zestawu zadań* (ZZ)⁴³

⁴⁰ Zob. B. Bonna, *Rodzina i przedszkole*.

⁴¹ E.E. Gordon, *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Chicago 1998, s. 72–75, 120–127.

⁴² Zob. B. Bonna, *Rodzina i przedszkole*, s. 214–220.

⁴³ Tamże, s. 221–223.

przeznaczonego do indywidualnego badania osiągnięć dzieci w audiowaniu poznanych wcześniej i gromadzonych struktur muzycznych z wykorzystaniem przyjętych miar kryterialnych⁴⁴.

W odniesieniu do społecznej roli oddziaływań nauczyciela na rozwój wyobraźni muzycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym (z uwzględnieniem kontekstu rozwoju „audiacji właściwej” dzieci w okresie 7–9 roku życia) eksperymentalne badania przeprowadziła w latach 1992–1995 Ewa A. Zwolińska, dowodząc, że „myślenie i mówienie oraz audiacja i muzykalność (...) stanowią dwa odrębne procesy, które jednak pozostają ze sobą w ścisłym wzajemnym sprzężeniu”⁴⁵. **„Język muzyczny” (warunek dialogowania), jak i jego świadomość istnieją w związku z praktyką społeczną oraz wyposażeniem biologicznym.** Eksponowanie w rozwoju myślenia muzycznego rzeczywistości społecznej, która zachowuje charakter socjalizacyjny i inkulturacyjny (choćby w obszarze transmisji kodu językowego, jakim w rozumieniu teorii audiacji staje się „język muzyczny”), określa sens procesów komunikacji językowej, jaką – idąc za myślą Lwa S. Wygotskiego – formuje wspólnota kultury⁴⁶.

Podobnie w badaniach Macieja Kołodziejskiego⁴⁷ przeprowadzonych w latach 2004–2005 w plockich szkołach podstawowych nad adaptacją teorii uczenia się muzyki z aplikacją motywów tonalnych i rytmicznych w klasach pierwszych i czwartych dowodzone, że sekwencyjne wprowadzanie motywów tonalnych i rytmicznych na podstawie strategii rozwoju „audiacji właściwej” według E.E. Gordona modyfikuje poziom audiacyjnych zdolności uczniów i osiągnięć muzycznych w nauce muzyki. W badaniach wyłoniono kilka czynników **determinujących proces rozwijania „audiacji właściwej” w zakresie wewnętrznego rozumienia i audiowania struktur tonalno-rytmicznych.** Wśród kluczowych determinantów wskazano wczesne nieformalne i formalne kierowanie muzyczne w społecznym środowisku wychowania muzycznego,

⁴⁴ Tamże. Zob. także: E.E. Gordon, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, Chicago 2002, s. 22–45.

⁴⁵ Por. E.A. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej*, Bydgoszcz 1997, s. 255.

⁴⁶ L.S. Wygotski, *Psychologia sztuki*, Kraków 1980, s. 18; za: E.A. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej*, s. 255–256.

⁴⁷ M. Kołodziejski, *Development of the Musical Audiation at the Beginning of the First Educational Stage*, w: *Person. Color. Nature. Music: Scientific Articles of V International Conference*, Daugavpils 2007, s. 292–301; także: tenże, *Application of Edwin E. Gordon's Concept in Common Music Education*, w: *The Spaces of Creation*, „Scholar Research Journal”, Vol. 9, Lithuania 2008, s. 38–46; tenże, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2011.

w tym kulturę muzyczną rodziny, rozwijanie kompetencji wokalnych w środowisku rodzinnym i odpowiednio doradczą oraz kompensującą rolę przedszkola i szkoły jako środowisk wychowania muzycznego i zarazem społecznych podmiotów edukacji dziecka⁴⁸.

W zakresie analizy **poznawania, porównywania i wewnętrznego rozumienia innych znaczeń muzyki, do jakich należy barwa i rejestr dźwięku instrumentalnego**, E.E. Gordon zwraca także uwagę na rozwój audiacji „instrumentu wewnątrznie słyszanego”⁴⁹. Na uwagę zasługują pierwsze w Polsce badania eksperymentalne nad społeczno-edukacyjnym znaczeniem problematyki preferowania brzmień instrumentów muzycznych przez dzieci, młodzież w dydaktyce instrumentu muzycznego⁵⁰. Choć opisy ogólnej problematyki związków pomiędzy upodobaniami percepcyjnymi barwy instrumentalnej a osiągnięciami były już znane z doniesień innych badaczy, jak choćby J.A. Slobody⁵¹ czy H. Gardnera⁵², to dopiero E.E. Gordon – na gruncie audiacyjnego wyjaśniania rozwoju

⁴⁸ M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona*, s. 122–205.

⁴⁹ Edwin E. Gordon zwraca uwagę, że rozwój audiacji brzmienia instrumentalnego zaczyna się od chwili absorpcji i codziennego poznawania muzyki, poprzez naturalne zanurzenie dziecka w świat dźwięków (o właściwej im barwie / brzmieniu i rejestrze) w rodzimej kulturze muzycznej członków rodziny. Wtedy dzięki „audiacji wstępnej” kształtują się wyobrażenia słuchowe dziecka, w tym ich dyspozycje brzmieniowe i wtedy też, jak pisze E. Zwolińska, odbywa się „strojenie muzyczne mózgu”, jako głównego „instrumentu wewnętrznego, na którym każdy musi umieć grać, zanim weźmie do ręki jakiegokolwiek inny”. Podobne wnioski na gruncie badań amerykańskich wyprowadza E.E. Gordon, stawiając tezę o priorytecie kształtowania u dzieci umiejętności audiacyjnych także w tym zakresie, zwłaszcza w kontekście codziennych wpływów muzykującej rodziny czy „wspólnot muzyków”, jako konkretnego wskaźnika w procesie wypracowywania nadrzędnej umiejętności wewnętrznego rozumienia muzyki instrumentalnej jako ważnej dyspozycji dziecka i jego, jak rzekłby J. Sloboda, „umysłu muzycznego”. Por. E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, Bydgoszcz 2004, s. 16; *Podstawy teorii uczenia się muzyki*, s. 102–103; J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa 2002.

⁵⁰ P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*, Poznań–Kalisz–Konin 2009.

⁵¹ J.A. Sloboda, *Poznanie, emocje i wykonanie – trzy wykłady z psychologii muzyki*, Warszawa 1999, s. 36–39.

⁵² H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, (oryg. *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*), Poznań 2002, s. 38–40.

muzycznego – pierwszy dowiódł istnienie korelacji w tym zakresie⁵³. W Polsce takie badania prowadzono na próbie 166 dzieci w wieku 9–17 lat i wskazano, że preferencje uczniów w tym zakresie miały związek z ich zaangażowaniem i motywacją w pracy nad pokonywaniem trudności⁵⁴. W badaniach wykorzystano narzędzie testowe *Instrumental Timbre Preferences Test* (ITPT) E.E. Gordona i autorski *Arkusz Samooceny Preferencji*. Od początku w badaniach przyjęto za kluczowy społeczny kontekst uczenia się muzyki z uwzględnieniem znaczenia grupowego, środowiskowego (w tym lokalnego) i rodzinnego udziału „profesjonalistów” i „amatorów” muzykowania instrumentalnego⁵⁵. W badaniach własnych nad edukacyjnymi implikacjami audiacji „instrumentu wewnętrznego” objęto środowiska polskich szkół muzycznych pierwszego stopnia, ognisk kultury muzycznej i ruchu amatorskiego. Istotna w znaczeniu analizy wyraźnie społecznego uczenia się muzyki poprzez rozwój audiacji, stała się przesłanka do dalszych badań edukacyjnych w tym zakresie, których potrzebę artykułowano w komunikatach badawczych⁵⁶.

Podsumowanie

W dzisiejszym świecie, wciąż bardziej organizowanym, instytucjonalizowanym, pogłębiony jest – jak twierdzi T. Hejnicka-Bezwińska – proces nadawania większego znaczenia właśnie podmiotom społecznym⁵⁷. Praktyka edukacji wiąże się w ten sposób z ważnymi pytaniami o jej rolę w społecznym uczeniu się, tak aby ludzie chcieli i umieli budować wspólnoty społeczne zgodnie z podmiotowymi standardami funkcjonowania jednostki w środowisku społecznym⁵⁸.

⁵³ E.E. Gordon, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, Chicago 1984.

⁵⁴ P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku*, s. 123–163.

⁵⁵ Tamże, s. 122–166.

⁵⁶ Zob. P.A. Trzos, *The Level of Musical Aptitudes and Instrumental Timbre Preferences as Determinants of Music Achievements (According to the Author's Own Educational Research)*, w: *Mūzikas zinātne šodien: pāstavīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums*, red. I. Grauzdiņa, Daugavpils 2011, s. 221–231; także: P.A. Trzos, R.J. Piotrowski, *Conducting Amateur Instrumental Bands in the Polish Music Education*, w: *Mūzikas zinātne šodien: pāstavīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums*, red. E. Daugulis, I. Grauzdiņa, t. 4, Daugavpils 2012, s. 340–356.

⁵⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, s. 228.

⁵⁸ Tamże, 228–230.

Ulokowanie niniejszej refleksji o edukacyjnym aspekcie analizy rozwoju audiacji w kontekście społecznym uzasadniają doniesienia badawcze o kluczowym znaczeniu naturalnych środowisk edukacji, o których T. Hejnicka-Bezwińska pisze jako o podmiotach społecznych, w procesie codziennego, adaptacyjnego (o charakterze inkulturacyjnym) stymulowania wszechstronnej aktywności muzycznej dziecka⁵⁹. Rola rodziców, nauczycieli i wspólnot muzykujących osób⁶⁰ (orkiestry, zespoły amatorskie, rówieśnicy etc.) oraz ich działań w transmisji kultury i rodzimego języka muzycznego oraz wzajemne doświadczanie wzorów muzycznej aktywności z dzieckiem sprawia, że w badaniach nad edukacyjnym aspektem wyjaśniania audiacji konieczne staje się przyjęcie kontekstu społecznego. Charakter społecznych relacji, jakie towarzyszą codziennemu doświadczaniu muzyki dziecka w rodzinie, przedszkolu czy szkole (choćby relacje partnerstwa, dwupodmiotowości czy relacje o charakterze interakcji „twarzą w twarz”) specyficznym determinuje przestrzeń wzajemnego oddziaływania i sprawnego osiągnięcia tego, co Ewa Parkita nazywa gotowością do rozumienia muzyki⁶¹. Okazuje się, że uwzględnienie społeczno-edukacyjnego charakteru aspektów rozwoju audiacyjnego dziecka staje się możliwe na poziomie teorii i praktyki, a przede wszystkim projektowania badań pedagogicznych, czego domaga się sam Gordon, wielokrotnie wskazując na ich wieloaspektowe znaczenie w budowaniu teoretyczno-empirycznego kapitału swojej teorii.

BIBLIOGRAFIA:

- Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2006.
- Bonna B., *Rola sztuki w życiu człowieka*, „Kultura i Edukacja” 2003, nr 3–4.
- Eco U., *Sześć przechadzek po lesie fikcji*, tłum. J. Jarniewicz, Kraków 2007.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2011.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, (oryg. *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*), Poznań 2002.
- Gordon E.E., *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Chicago 1998.

⁵⁹ Por. E. Parkita, *Muzyczna aktywność percepcyjna dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2013, t. 22, s. 151–155.

⁶⁰ Więcej o roli oddziaływania wspólnoty osób (też w znaczeniu „wspólnoty przeżyć”) w społecznym uczeniu się sztuki i przez sztukę pisze także B. Bonna. Zob.: B. Bonna, *Rola sztuki w życiu człowieka*, „Kultura i Edukacja” 2003, nr 3–4, s. 63–65.

⁶¹ Tamże, s. 153.

- Gordon E.E., *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, Chicago 1984.
- Gordon E.E., *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, Chicago 2002.
- Gordon E.E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz 1999.
- Gordon E.E., Grunow R.F., *Metodologia badań naukowych w dziedzinie wychowania muzycznego*, w: *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E.A. Zwolińska, Bydgoszcz 2000.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2007.
- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Kraków 2009.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Kołodziejski M., *Application of Edwin E. Gordon's Concept in Common Music Education*, w: *The Spaces of Creation*, "Scholar Research Journal", Vol. 9, Lithuania 2008.
- Kołodziejski M., *Development of the Musical Audiation at the Beginning of the First Educational Stage*, w: *Person. Color. Nature. Music: Scientific Articles of V International Conference*, Daugavpils 2007.
- Kołodziejski M., *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2011.
- Kołodziejski M., Trzos P.A., *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2013, t. 22.
- Koziński J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002.
- Leksykon PWN. *Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
- Parkita E., *Muzyczna aktywność percepcyjna dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2013, t. 22.
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, seria: „Współczesne teorie socjologiczne”, t. 4, Kraków 2008.
- Sloboda J.A., *Poznanie, emocje i wykonanie – trzy wykłady z psychologii muzyki*, Warszawa 1999.
- Sloboda J.A., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa 2002.
- Stokes W.A., *Is Edwin Gordon's Learning Theory a Cognitive One?*, „Philosophy of Music Education Review” 1996, 4 no. 2.
- Trzos P.A., *Author's Own Gordon-based Research as a Possible Context for Innovation in the Polish Music Education. A Quasi-interdisciplinary Essay*, w: *Innovativeness at the Beginning of XXI Century. Studies – Researches – Exemplifications*, red. M.M. Kowalczyk, S. Cudak, ECKO House Publishing 2011.
- Trzos P.A., *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2012.
- Trzos P.A., *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*, Poznań–Kalisz–Konin 2009.

- Trzos P.A., *The Level of Musical Aptitudes and Instrumental Timbre Preferences as Determinants of Music Achievements (According to the Author's Own Educational Research)*, w: *Mūzikas zinātne šodien: pāstavīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums*, red. I. Grauzdiņa, Daugavpils 2011.
- Trzos P.A., *Wybrane aspekty wiedzy osobistej nauczycieli o edukacji muzycznej dziecka jako możliwy przedmiot badań*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki*, t. 1, seria: „Pedagogika muzyki. Cechy. Aksjologia. Systematyka”, red. A. Michalski, Gdańsk 2012.
- Trzos P.A., Piotrowski R.J., *Conducting Amateur Instrumental Bands in the Polish Music Education*, w: *Mūzikas zinātne šodien: pāstavīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums*, red. E. Daugulis, I. Grauzdiņa, t. 4, Daugavpils 2012.
- Wygotski L.S., *Psychologia sztuki*, Kraków 1980.
- Zwolińska E.A., *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*, Bydgoszcz 2011.
- Zwolińska E.A., *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012.
- Zwolińska E.A., *Naucz swoje dziecko audiować*, Bydgoszcz 2004.
- Zwolińska E.A., *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997.
- Zwolińska E.A., *Strategia rozwoju audiacji w muzycznej edukacji*, Bydgoszcz 2013.

STRESZCZENIE

Artykuł jest wynikiem badań własnych nad wybranymi założeniami teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w odniesieniu do wczesnej edukacji muzycznej. Wybrane założenia teorii Gordona w prezentowanym artykule odnoszą się do środowiskowych (społecznych) aspektów uczenia się muzyki oraz dotyczą rozwijania konkretnych umiejętności muzycznych uczniów i treści muzycznej działań nauczyciela, rodziców lub innych muzyków. Dlatego zwrócono uwagę na środowiskowy charakter uczenia się muzyki w edukacji dziecka. W artykule dokonano także przeglądu wybranych badań edukacyjnych nad rozwojem audiacji i preferencji barwy instrumentalnej w ujęciu badaczy polskiej pedagogiki muzyki.

SŁOWA KLUCZOWE: audiacja, środowisko społeczne, rodzina, badania edukacyjne, różnicowanie, uogólnianie, rozumienie muzyki.

SUMMARY

The article is an elaboration of the author's own partial research results on selected assumptions of Gordon's Theory of Music Learning in early education. Those selected assumptions of Gordon's theory in the following article concern environmental (and social) aspects of music learning and they are related to the development of students

specific music skills and music contents of teachers, parents or other musicians activity. That is why an impact has been placed on environmental character of music learning in child's education. In the article have also been reviewed selected educational researches on development of audiation and instrumental timbre preferences depiction of Polish pedagogy of music researchers.

KEY WORDS: audiation, social environment, family, educational researches, differentiation, generalization, music understanding.

PAWEŁ TRZOS – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: ptrzos@ukw.edu.pl

Data przysłania do redakcji: 4.04.2014

Data recenzji: 17.10.2014

Data akceptacji do publikacji: 18.10.2014

Muzyczne upodobania współczesnej młodzieży

Musical Preferences of Contemporary Youth

Wprowadzenie

Sztuka, w tym muzyka artystyczna, oddziałuje na słuchaczy poprzez treści emocjonalne, wywołując przeżycia, które potem skłaniają do częstszych z nią kontaktów. Obcowanie z muzyką przyjmuje różne formy, wzbogacając doświadczenia estetyczne odbiorców. Siłą napędową w postępowaniu człowieka są uczucia, a muzyka – środkiem ich pobudzania i wyrażania. Aby uniknąć lekceważenia życia uczuciowego, należy pogłębiać i wzbogacać emocje, uaktywniać wewnętrzne siły człowieka przez słuchanie wartościowej muzyki.

We współczesnej rzeczywistości sztuka dostępna jest wszystkim, a jednak większość ludzi nie potrafi z niej umiejętnie korzystać. Znaczna część społeczeństwa nie umie określić prawdziwych jej wartości, odróżnić od kiczu. Można dyskutować o tym, kto ponosi odpowiedzialność za taki stan rzeczy – szkoła, która nie uczy, jak bronić się przed „pseudosztuką”, środowisko domowe, rówieśnicze, w którym nie obcuje się z wartościową muzyką i nie rozbudza zainteresowań muzycznych, czy też media lub instytucje kulturalne. Poza tym:

Współcześnie integralna i ceniona przez młodzież część kapitału kulturowego jest związana z kulturą popularną, która zastępuje też szkołę w jej roli bardzo ważnego „pasa transmisyjnego” wartości (to właśnie kultura popularna tworzy „naturalny”, „zdroworozsądkowy” świat młodzieży). Jednakże nawet współcześnie, w dobie nieograniczonych możliwości dostępu do kultury popularnej, jakich zdaje się dostarczać Internet, można zauważyć występowanie w tej sferze nierówności społecznych, choć w mniejszym niż kiedyś zakresie¹.

¹ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 36.

Współczesna młodzież stanowi specyficzną kategorię odbiorców muzyki:

To publiczność wymagająca fachowej opieki w obcowaniu ze sztuką, a więc odpowiednio przemyślanej praktyki edukacyjnej. Celem wszelkiej działalności pedagogicznej w tej dziedzinie powinno być kształtowanie w młodym pokoleniu postaw, które wychowują określone kategorie konsumentów – koneserów odznaczających się otwartością, wrażliwością, wyobraźnią, zdolnością do nieustającej samoedukacji i autonomii intelektualnej tak, aby odbiorca sztuki i kultury muzycznej stał się jednocześnie jej współtwórcą².

Jakie są upodobania muzyczne współczesnej młodzieży? Jakimi kryteriami w zakresie wartościowania muzyki posługuje się młodzież? W jaki sposób, w czasie globalnej komercji rozwijać wrażliwość muzyczną młodzieży i kierować jej upodobania w kierunku wartościowej muzyki? Artykuł będzie próbą odpowiedzi na powyższe pytania na podstawie analizy teoretycznej i materiału empirycznego.

Wokół muzycznych fascynacji – próba definicji pojęć

Psychologia muzyki określa **zainteresowanie muzyczne** jako dążność do obcowania z muzyką i upodobanie w uprawianiu różnych form aktywności muzycznej³. Zainteresowanie muzyczne wiąże się zatem z ukierunkowaniem uwagi na zajmowanie się taką działalnością muzyczną, która dostarcza przyjemności.

Preferencja muzyczna, zgodnie ze znaczeniem słowa *preference* – pierwszeństwo, wskazuje na uprzywilejowanie pewnego rodzaju muzyki i przedkładanie go nad inne⁴. Preferencje nabywane są w procesach inkulturacji oraz uczenia się (mimowolnego oraz kierowanego).

Przez termin *preferencje* muzyczne rozumiane są takie reakcje na muzykę, które ukazują stopień lubienia lub nielubienia konkretnych utworów lub gatunków muzycznych, a które to reakcje niekoniecznie opierają się na analizie poznawczej lub refleksji estetycznej dotyczącej muzyki⁵.

² J. Jemielnik, *Muzyka pop w edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 1, [online:] www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/styczen165/muzyka_pop_w_educacji;1084.html, dostęp: 20.04.2014.

³ K. Lewandowska, *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa 1978, s. 138.

⁴ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1990, s. 409.

⁵ R. Lawendowski, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Kraków 2011, s. 38.

Opisując muzyczne fascynacje młodzieży, używa się zamiennie takich pojęć jak: *upodobania muzyczne, smak muzyczny, gust muzyczny, preferencje muzyczne*.

Upodobania pojmowane są jako zamiłowanie do czegoś, zainteresowanie czymś. Zamiłowania muzyczne obejmują nie tylko ulubiony rodzaj muzyki, ale i cały kontekst sytuacyjny danej aktywności. Smak muzyczny to zdolność do dostrzegania wartości i piękna muzyki oraz umiejętność jej oceny. Innymi słowy, smak muzyczny pozwala na wyróżnianie i ocenę wartości artystycznych w muzyce (...) smak muzyczny pozwala dotrzeć do istoty muzyki, jej piękna poprzez doświadczanie określonych wrażeń zmysłowych. Smak muzyczny nie zamyka się więc w klasycznej sytuacji wyboru, jest zdecydowanie czymś więcej. Opiera się na rozumieniu utworu oraz jego znajomości, jednocześnie implikuje jego długoterminowy charakter. Budując relacje między opisywanymi pojęciami, smak muzyczny możemy uznać za składową gustu muzycznego⁶.

Interesującą kwestią wydają się wybory, jakich dokonują reprezentanci młodych odbiorców w sytuacji wszechobecności popkultury, niedomagającej szkolnej edukacji muzycznej, natłoku kolorowych pisemek o błażej treści i komercjalizacji telewizji i radia, wyborów dokonywanych już w większym lub mniejszym stopniu świadomie i poniekąd determinujących życiowe postawy. Równie interesująca jest analiza uwarunkowań owych preferencji, gustów, które, choć nie podlegają jakimś absolutnym metafizycznym zasadom, są oparte na względnie stałych prawach, w których kształtowaniu można dostrzec pewną prawidłowość⁷.

Udowodniono, że osłuchanie z utworem sprzyja jego akceptacji, pod warunkiem jednak, że proces powtarzania nie będzie zbyt długotrwały. Wówczas może nastąpić znudzenie i osiągniemy skutek odwrotny do zamierzonego⁸.

Kicz a wartości w muzyce

Szkoła, przygotowująca młodego człowieka do aktywnego życia we współczesnej rzeczywistości, jest zobowiązana dostrzegać zjawiska zachodzące wokół, które tworzą nowe możliwości nauki, pracy, rozwoju technologii, oraz te,

⁶ Tamże, s. 36.

⁷ J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, Warszawa 1981, s. 241.

⁸ M. Woźniak, *Mały świat wielkich ludzi, czyli preferencje muzyczne młodzieży gimnazjalnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 2, s. 29.

które mogą stanowić zagrożenie dla kształtowania smaku estetycznego młodych ludzi⁹.

Badania wykazują¹⁰, iż młodzież nie ma świadomości, że oprócz wartości w muzyce istnieje ich przeciwieństwo. Młodzi ludzie nie zdają sobie sprawy, że utwory o miernej lub żadnej wartości artystycznej są tworzone w celach komercyjnych, gdyż twórczość schlebająca popularnym gustom łatwiej się sprzedaje niż dzieła nowatorskie, zaskakujące odbiorcę czymś dotąd nieznanym. Podczas prezentacji muzyki słuchanej przez młodzież, nie dokonuje się oceny wartości artystycznej wykonywanych utworów, a jedynie przedstawia ich pozycję w świecie muzyki, mierzoną często zajmowanym miejscem na liście przebojów, liczbą sprzedanych płyt, oglądalnością, liczbą zagranych koncertów, liczbą i wysokością podpisywanych kontraktów. Ten prosty mechanizm kreuje sylwetkę współczesnego odbiorcy, niewymagającego, jednopłaszczyznowego, przyjmującego bezkrytycznie propozycje rynku muzycznego, niewrażliwego na całą paletę doznań estetycznych.

W lansowaniu takiego wizerunku odbiorcy ogromną rolę odgrywają media. Nie biorą one odpowiedzialności za społeczne następstwa propagowanej przez siebie współczesnej kultury masowej, która wykształca w ludziach postawy biernych i pasywnych konformistów, antyintelektualnych konsumentów rozrywki. Świat fikcji, rozrywki i zabawy (popularność seriali, reality show), przyciąga ludzi, którzy chcą w nim bezkrytycznie uczestniczyć, tracąc swój indywidualizm i możliwości wyboru.

Określenie *kicz* oznacza utwór o miernej wartości, schlebający popularnym gustom, który w opinii krytyków sztuki i innych artystów nie posiada wartości artystycznej. Pojawiło się w latach 60. XIX wieku w Niemczech¹¹. Kicz jest określeniem silnie pejoratywnym i często kontrowersyjnym. Jest pewnego rodzaju przekłamaniami, polegającym na tym, że wielu twórców, a właściwie „wytwórców”, produkuje „sztukę” bez żadnej wewnętrznej potrzeby artystycznej, bez udziału wnętrza twórcy, a jedynie ze względu na korzyści finansowe. Kicz ma też swoje inne cechy, jak np. brak naturalności, przesadna cukierkowość, nadmiar piękna i przesyt, które świadczą o braku autentyczności. Taką sztuczność prezentuje większość wykonawców muzyki rozrywkowej, gdzie muzyka

⁹ E. Parkita, *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Kielce 2015, s. 18.

¹⁰ J. Sitarz, *Problem kiczu w muzyce młodzieżowej* (niepublikowana praca magisterska), Kielce 2006.

¹¹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, s. 261.

przeplata się z erotyzmem, scenicznością, wulgarnością tylko po to, by wykonawcom udało się dotrzeć do odbiorców. Potrafi być wyrazem pokoleniowego buntu, wyrazem najnowszej mody, potrafi być utożsamiany z subkulturą i samą subkulturę potrafi stworzyć. Masowy odbiorca potrzebuje sztuki łatwej, zrozumiałej, dającej szybką satysfakcję, niewymagającej większego wysiłku intelektualnego. Świat nie byłby zalany przez „pseudosztukę”, gdyby po prostu nie było na nią zapotrzebowania.

Współczesnemu słuchaczowi oferuje się, w przeciwieństwie do obyczaju i możliwości minionych epok, nie tylko to, co tworzy się w epoce jemu współczesnej, ale dzieła powstałe w różnych i odległych epokach. Ich wartość odkrywana jest na nowo i inaczej niż w czasach ich narodzin. Towarzyszy temu ciekawość poznawcza, poczucie odmienności i świadomości nowego odbioru: ewolucja percepcji muzyki biegnąca równoległe do ewolucji samej twórczości sprawia, że dzieła muzyki dawnej słyszymy inaczej niż im współcześni¹².

Wartość dzieła tkwi także w jego ekspresji, przekazuje emocji, wyobrażeń, idei. Różne typy ekspresji znajdujemy w „Requiem” Mozarta, symfoniach Mahlera, sonatach Mozarta, Beethovena, Chopina, w utworach Szostakowicza, Prokofiewa. Są one bardzo ważne dla uczuciowego życia człowieka lub odczuwane jako interesujące z intelektualno-estetycznego punktu widzenia. Ekspresja stanowi wartość relatywną, a jej rozumienie uwarunkowane jest świadomością tej relatywności, uzyskiwaną przez doświadczenie muzyki i wiedzę muzyczną¹³.

Obecnie, jak nigdy dotąd, nowatorstwo i eksperyment muzyczny stanowią kryterium wartości, zwłaszcza wśród twórców i melomanów nastawionych na nieodkryte dotychczas walory muzyki. Taka postawa często bywa połączona z negacją dotychczasowych konwencji i nastawiona na tworzenie i percepcję różnych kierunków nowoczesnej muzyki. Jest przeciwstawiana dawniejszej zasadzie tworzenia i słuchania według wyznaczonych, zastanych reguł.

Za wartość w muzyce uchodzi ponadto styl historyczny, narodowy i indywidualny danego kompozytora. Jest to również wartość relatywna, inaczej oceniona w dobie tworzenia dzieła, gdy cechy i doskonałość danego stylu nie są jeszcze ostatecznie sformułowane, a inaczej z perspektywy historycznej; dodatkową wartością dzieła staje się tu znaczenie, jakie odegrało ono w rozwoju kultury muzycznej¹⁴.

¹² Z. Lissa, *Szkice z estetyki muzycznej*, Kraków 1965.

¹³ I. Wojnar, *Wychowanie przez sztukę*, s. 64.

¹⁴ Tamże, s. 64.

Wartościując dzieło, zwraca się również uwagę na jego kreację – sposób wykonywania: poprawny lub mistrzowski. Dziełem nie jest bowiem to (czy nie tylko to), co zostało zapisane w partyturze – to jest bowiem tylko jego idea, istnienie potencjalne – ale jego ożywiona, brzmiąca postać¹⁵.

Zainteresowania i preferencje muzyczne w świetle badań empirycznych

Analiza badań nad zainteresowaniami i preferencjami muzycznymi wśród młodzieży gimnazjalnej wykazała, że 73% badanych słucha hip-hopu, ale pocieszający jest fakt, że młodzi ludzie słuchają również innych gatunków muzycznych¹⁶, wśród których króluje muzyka pop, dance, rock, disco, metal, techno, soul, czyli muzyka popularna. Wbrew stereotypowym przekonaniom, współczesna młodzież nadal ceni sobie mniej popularne gatunki muzyczne, o czym świadczy wybór muzyki jazzowej (14%), poważnej (8%) czy filmowej (6%)¹⁷. Nie da się jednak nie zauważyć niepokojącej tendencji do preferowania gatunków mniej wysublimowanych, słuchanie których, mówiąc najogólniej, nie wzbogaca sfery duchowo-intelektualnej.

Młodzież bardzo łatwo ulega magii mass mediów, stojących za uniformizacją gustów młodych odbiorców. Świat przez nie kreowany jest światem z gruntu fałszywym, odrealnionym. Jak zauważa Małgorzata Kopczyńska, *popkultura* stosuje mechanizmy emocjonalizacji odbioru, bezrefleksyjnej percepcji, symplifikacji rozkładu wartości, odbioru bezalternatywnego, których działanie doprowadziło do zwolnienia odbiorcy z obowiązku samodzielnej aktywności umysłowej¹⁸. To właśnie dzięki telewizji, pojawiającym się w niej wideoklipom, muzyka rozrywkowa zdobyła (i zdobywa) sobie niezwykle pozycję wśród młodzieży. Jak stwierdza Barbara Kamińska:

media odzwierciedlają zapotrzebowanie na określoną muzykę. Z drugiej strony też kreują muzyczne upodobania. Lansowanie określonej muzyki lub wykonawcy

¹⁵ Tamże, s. 65.

¹⁶ J. Kaluga, *Subkultura hip-hopu a uczestnictwo młodzieży w kulturze muzycznej* (niepublikowana praca magisterska), Kielce 2006.

¹⁷ P. Gotlib, *Rola zajęć pozalekcyjnych w kształtowaniu aktywności muzycznej młodzieży gimnazjalnej* (niepublikowana praca magisterska), Kielce 2009, s. 55.

¹⁸ M. Kopczyńska, *Z popu król – muzyka nastolatków*, w: *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, red. A. Przeclawska, L. Rowicki, Warszawa 2000, s. 196.

przez powtarzanie jej oraz przedstawienie przez autorytet w tej dziedzinie muzyki doprowadza do osłuchania. Wzmacnia się akceptacja danego utworu lub rodzaju muzyki [...] Media stanowią zagrożenie umasowienia upodobań muzycznych¹⁹.

W muzyce rozrywkowej młodzież dostrzega specyficzne wartości, wśród których wymienia m.in.: ekspresję myśli, uczuć, wyraz buntu przeciw zastanym formom kultury, walor szczerości, wyrażanie więzi wspólnotowej poprzez zastosowanie slangu, gwary szkolnej, a nawet wulgaryzmów w tekstach piosenek, których tematyka dotyczy różnorodnych problemów, z jakimi styka się młodzież. Muzyka ta zaspokaja niektóre ważne potrzeby młodych ludzi, choćby potrzebę ekspresji ruchu, dynamizmu, swobody, relaksu, przyjemności, wspólnoty przeżyć, doświadczeń, potrzebę afiliacji.

Gimnazjum w życiu młodego człowieka to czas związany z okresem buntu, czy choćby manifestowania swojej niezależności. To również moment, gdy młodzież poszukuje własnej drogi życiowej, swych autorytetów.

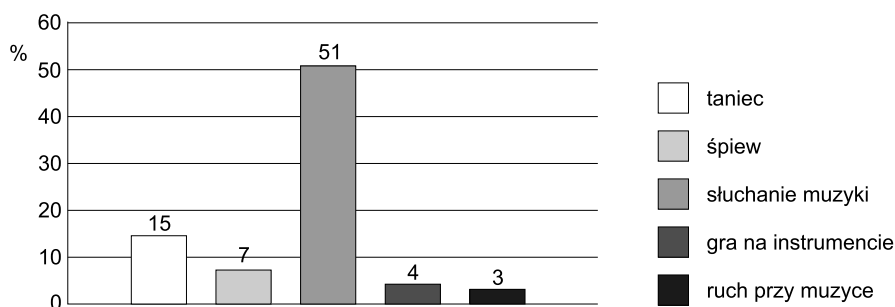
To wiek kompleksów, nieporozumień kłótni z rodzicami, sprzeciwu i krytyki wobec norm narzucanych przez świat dorosłych. (...) dla wielu młodych ludzi to mały, własny świat. Pielęgnowany parę godzin dziennie, nawet podczas nauki, temat rozmów koleżeńskich, platonicznej miłości do idola, próby własnej ekspresji muzycznej (jeśli nie było jej wcześniej, to właśnie teraz gimnazjalistka koniecznie chce się nauczyć grać na gitarze, śpiewać bądź rapować), tym bardziej rówieśnicy zaczynają doceniać nawet niewielkie osiągnięcia w tej dziedzinie. (...) Aktywność muzyczna znacznie pomaga dowartościować się młodemu człowiekowi w oczach rówieśników, rodziny i środowiska²⁰.

Wśród form aktywności muzycznej, które uprawia młodzież gimnazjalna, należy wymienić: słuchanie muzyki, śpiew, grę na instrumentach, ruch przy muzyce (taniec).

Jak wynika z rysunku 1, najpopularniejszą formą kontaktu uczniów z muzyką jest jej słuchanie. Spośród badanych 80 gimnazjalistów, 63,75% uprawia tę formę. Dość spora liczba uczniów (22,5%) interesuje się tańcem. Do tej grupy zaliczono również osoby, które wybrały kategorię *ruch przy muzyce*. Inne formy aktywności muzycznej, takie jak śpiew czy gra na instrumencie, cieszą się mniejszym powodzeniem.

¹⁹ B. Kamińska, *Upodobania muzyczne – problemy i wyniki badań*, w: *Bliżej muzyki, bliżej człowieka*, red. A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska, Lublin 2002, s. 249.

²⁰ M. Woźniak, *Mały świat wielkich ludzi*, s. 29.



Źródło: badania wykonane w ramach seminarium magisterskiego. M. Kusiak; *Czynniki wpływające na zainteresowania i preferencje muzyczne młodzieży gimnazjalnej* (niepublikowana praca magisterska), Kielce 2009, s. 59.

Rys. 1. Preferowane przez młodzież formy kontaktu z muzyką

Fenomen muzyki młodzieżowej jest niezwykle zróżnicowany i kontrowersyjny. Tylko jego gruntowne poznanie pozwoli na prawidłową ocenę i zrozumienie, co w tej muzyce jest buntem, pozorem, skandalem, przelotną modą, a co prawdziwą wartością, odważnym i świeżym spojrzeniem na paradoksy współczesnego świata, zakłamanie i bezdusność. Muzyka ta z niezwykłą fascynacją i otwartością sięga do muzyki ludowej, dostrzegając w niej bogate i oryginalne źródło inspiracji twórczych²¹:

Muzyka wywołuje u człowieka pewne stany emocjonalne, odczuwane jako nastroje (pogodne, smutne, tragiczne, sentymentalne, patetyczne, dramatyczne i inne). Psychologia muzyki dysponuje listą przymiotników określających charakter nastroju wywołanego muzyką. Muzyka ponadto wyzwala pewne napięcia emocjonalne, zależne od struktury psychicznej i typu percepcyjnego słuchacza (...) w każdym zachowaniu człowieka pobudki i dynamizmy wynikają z afektywności, a czynniki poznawcze są tylko technikami działania.

Słuchając muzyki, uczniowie gimnazjum najczęściej odczuwają zadowolenie, radość, spokój i przyjemność. Odczucia takie jak niepokój, ból głowy, zmęczenie raczej nie towarzyszą młodym ludziom podczas odbioru muzyki. Podobne nastroje odnotowano wśród młodzieży ponadgimnazjalnej, która podczas słuchania muzyki relaksuje się (54 wskazania), uspokaja (36), wyładowuje energię (28), poprawia sobie nastrój (26), pobudza się (22), pobudza wyobraźnię, koncentruje się (12). Istnieją również osoby, wśród których muzyka wzbudza agresję (4 wskazania). Należałoby zastanowić się, czy każdy rodzaj muzyki wywiera wśród tych osób negatywne odczucia.

²¹ J. Jemielnik, *Muzyka pop w edukacji*.

Młodzież nie akceptuje w pełni repertuaru, jaki jest jej prezentowany na lekcjach muzyki. Chciałaby więcej nowoczesnej muzyki (hip-hop, techno), popularnych piosenek śpiewanych przez uczniów, słuchania różnorodnej muzyki i dyskusji na jej temat, gry na instrumentach, koncertów lubianych artystów. Młodzi ludzie chcieliby, aby w szkole nauczono ich *freestyle'a* (ang. styl wolny; łatwość w układaniu na bieżąco rymów). *Freestyle* to – zdaniem badanych – szybki sposób ekspresji, tworzenie rymów z głowy, wymyślanie na poczekaniu, rymowanie bez przygotowania, improwizacja, „wolny rym składany w bani na miejscu”²².

Wśród młodzieży uczęszczającej do szkół ponadgimnazjalnych zainteresowanie muzyką jest powszechne²³. O tym, że muzyka jest *bardzo ważna* w życiu, zapewnia 63,15% respondentów, 18,44% uważa, że jest *ważna*, 13,15% uznaje za *mało ważną*, a 5,26% nie ma w tej kwestii zdania. Nikt nie zaznaczył, że muzyka jest dlań *zupełnie nieistotna*.

Według 68 badanych uczniów liceum i technikum (89,47%) muzyka leży w kręgu ich zainteresowań. Słucha jej codziennie 84,21% respondentów, natomiast 15,79% deklaruje, że kilka razy w tygodniu. Wśród okoliczności, w czasie których młodzież słucha muzyki, pojawiają się takie jak: *podczas wykonywania codziennych czynności* (52 wskazania), *gdy odczuwam smutek* (34 badanych), *gdy jestem w wesołym nastroju* (22 osoby), 18 ankietowanych słucha jej, *gdy źle się czuje*, 10 *gdy się nudzi*, 8 *gdy jest im źle*, a 8 *podczas nauki, odrabiania lekcji*. Wyniki te świadczą niestety o bezmyślnym, niekontrolowanym słuchaniu muzyki, które nie wymaga wysiłku intelektualnego. Najbardziej popularnym miejscem, gdzie młodzież słucha muzyki, jest dom (58 wskazań). Wśród innych miejsc należy również wymienić: różne środki lokomocji, kluby, świetlice, sceny koncertowe.

Jeśli chodzi o najbardziej popularne nośniki, z których korzysta młodzież słuchając muzyki, są nimi: Internet (50 wskazań) i telefony komórkowe z odtwarzaczami MP3 i MP4 (34 wskazania), radio (30 wskazań), płyta CD oraz TV (10 deklaracji). „Radio z natury rzeczy lepiej służy dobrej muzyce niż telewizja”²⁴. Tak dobra pozycja radia cieszy, ale należy podejrzewać, że to raczej nie Jedyńka, promująca polską muzykę, posiadająca starsze audytorium i nie Trójka, znana z lansowania ambitnej muzyki cieszą się największą popularnością,

²² J. Rychła, *Ucieczka, bunt, twórczość*, Kraków 2005, s. 83–88.

²³ M. Boguta, *Preferencje muzyczne młodzieży ponadgimnazjalnej* (niepublikowana praca magisterska), Kielce 2012, s. 32.

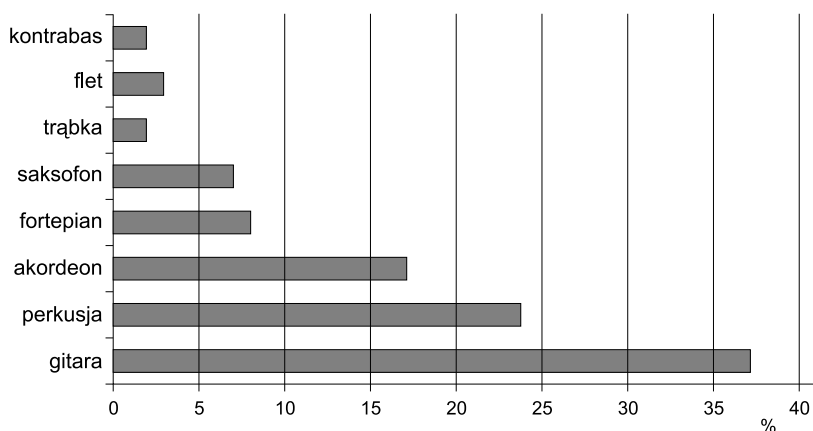
²⁴ M. Komorowska, *Zaproszenie do muzyki*, wyd. 2, Warszawa 1989, s. 228.

lecz te, które emitują głównie anglojęzyczną papkę i „wypełniają przestrzeń”, czyli RMF FM i Radio Zet²⁵.

Niepokojącym zjawiskiem jest zbyt małe zainteresowanie słuchaniem muzyki z płyt. Wysokie ceny, często nie na kieszeń młodego słuchacza, skutecznie odstrasza potencjalnych nabywców oryginalnych płyt i popychają w objęcia Internetu, gdzie można *ściągnąć za darmo* i potem słuchać z MP3. Estetyka i etyka przegrywa z ekonomią. Oryginalne płyty kupują już tylko osoby zafascynowane muzyką, dla których jest ona całym życiem, pasją, hobby. Oglądanie telewizji nie cieszy się wśród młodzieży zbyt dużym powodzeniem. Należy przypuszczać, że młodzież wybiera interesujące ją programy, wykorzystując Internet.

Większość badanych (84%) preferuje utwory wokально-instrumentalne, w zdecydowanej mniejszości pozostają utwory instrumentalne (11%) i utwory wokalne (4%).

Bliższe zapoznanie z instrumentarium wykorzystywanym w utworach muzycznych następuje podczas słuchania muzyki lub prób jej samodzielnego wykonywania na wybranych instrumentach. Wśród takich ulubionych instrumentów muzycznych respondenci wymieniają: gitarę (37%) i zestaw perkusyjny (24%). Należy również zwrócić uwagę na dość popularne wśród młodzieży: akordeon (17%), fortepian (8%) i saksofon (6%). Trzeba odnotować znajomość takich instrumentów jak: flet (3), trąbka, kontrabas, na które wskazało 2% badanej młodzieży. Szczegółowy wynik prezentuje rysunek 2.



Źródło: badania wykonane w ramach seminarium magisterskiego.

Rys. 2. Ulubiony instrument muzyczny

²⁵ M. Boguta, *Preferencje muzyczne młodzieży ponadgimnazjalnej*, s. 42.

Większe zainteresowanie nauką gry na instrumencie przejawiają dziewczęta niż chłopcy. Na pytanie: *Czy uważasz, że typ muzyki, jaki preferujemy, odzwierciedla charakter człowieka i jego usposobienie?*, 63% ankietowanych uznało, że „tak”, 37% stwierdziło, że „trudno powiedzieć”.

Ulubionymi zespołami i wykonawcami młodzieży ponadgimnazjalnej są: hip-hopowiec Peja, zespół Hey i Kasia Nosowska, Pidżama Porno, Coldplay, Monika Brodka, Bob Marley, Dżem, Metallica, Green Day, Alter Bridge. Respondenci wymieniają również: Leszka Możdżera, Rihannę, Nirvanę, Guns and Roses, Led Zeppelin, Macieja Maleńczuka, Pearl Jam, Joy Division, Kamila Bednarka i jego grupę Star Guard Muffin (zasługa programu „Mam talent”), Katie Melua, Rammstein, Norah Jones, Michaela Jacksona, Kings of Leon, Radiohead, Björk, Placebo, TEDE, Paktofonikę, Kasię Kowalską, Adele, Marylę Rodowicz, Dodę vel Dorotę Rabczewską, Comę, Brainstorm, Myslovitz, HappySad, Linkin Park, Bon Jovi, Beirut, Strachy na Lachy i Akurat. Na liście ulubionych wykonawców znaleźli się również: Poluzjanci (grupa Kuby Badacha), Boys, Akcent, Anna Jantar, Andrzej Poniedziałki, Grupa MoCarta, Drupi²⁶.

Polska młodzież nadal chętnie słucha polskich piosenek, wśród których królują: *Sen o Wiktorii* zespołu Dżem, *Moja i twoja nadzieja* grupy Hey. Najczęściej jako ulubione podawano piosenki Ryszarda Peji Andrzejewskiego (6 utworów) i zespołu punk rockowego *Pidżama Porno* (4).

Ulubiony kompozytor muzyki poważnej to według ankietowanych Fryderyk Chopin (56%), następnie Ludwig van Beethoven (42%), Jan Sebastian Bach (40%), Wolfgang Amadeusz Mozart (28%), Stanisław Moniuszko (14%), Krzysztof Penderecki (6%). Najbardziej znane utwory muzyki poważnej według badanych to: *Oda do radości* Ludwiga van Beethovena, *Etuda rewolucyjna* Fryderyka Chopina, *Marsz turecki* Wolfganga Amadeusza Mozarta, *Toccata i fuga d-moll* Jana Sebastiana Bacha²⁷.

Wyzwania szkoły XXI wieku – rola nauczyciela muzyki

Jak wynika z przeprowadzonych ankiet, młodzież oczekuje pewnych zmian w szkole XXI wieku. Musi ona być otwarta na potrzeby młodych ludzi, którzy w muzyce młodzieżowej widzą pewne wartości.

²⁶ Tamże, s. 54.

²⁷ P. Gotlib, *Rola zajęć pozalekcyjnych*, s. 72.

Zamiast ciskać gromy na jałowość i schematyzm muzyki młodzieżowej, warto się zastanowić, jak wykorzystać wytworzone przez nią sposoby do przemyślenia poważniejszych treści humanistycznych i artystycznych. Przecież nie wszystkie utwory należące do muzyki rozrywkowej są świadectwem tandety, złego smaku i nieudolności wykonawców²⁸.

Wśród swoich oczekiwań wobec szkoły młodzież podkreśla takie formy działań muzycznych jak: *naukę polskich piosenek rockowych, więcej śpiewu, słuchanie i dyskusje na temat różnych rodzajów muzyki, nauka gry na instrumentach, koncerty artystów, których lubimy, w szkole, nauka freestyle'u, referaty o ulubionej muzyce, interpretacja tekstów piosenek hip-hopowych, nauka czytania nut, dyskusowanie o wartościach w muzyce młodzieżowej i poważnej*²⁹.

Współczesny nauczyciel muzyki, ma do spełnienia wiele ról, m.in.: przewodnika, artysty, animatora kultury muzycznej, nowatora, wychowawcy, badacza oraz organizatora i twórcy wielu sytuacji dydaktycznych, w których na pierwszym planie umieszcza się kształtowanie postaw i świata wartości, na drugim umiejętności, a potem wiadomości. Ogromne znaczenie ma również kształtowanie sfery emocjonalno-motywacyjnej ucznia.

W programie powinno się znaleźć również jakieś miejsce dla rozważań nad koniecznością istnienia i celami twórczości niższego autoramentu, a także – nad zróżnicowaniem artystycznej jakości i poziomu poszczególnych utworów dzisiejszej muzyki pop i rock. Należy pobudzać uczniów, by sami wyławiali w niej i wskazywali przykłady twórczości ambitniejszej, ciekawszej, muzycznie bardziej rozwiniętej, wyróżniającej się w morzu produkcji najprostszycy, łatwych i prymitywnych³⁰.

Wprowadzanie młodych odbiorców w świat muzyki, kształtowanie umiejętności jej wartościowania jest bardzo trudnym i odpowiedzialnym zadaniem, jakie ma do spełnienia szkoła i nauczyciel. Dostarczając młodzieży różnorodnych doświadczeń i wiedzy w zakresie odbioru muzyki, wskazywanie kierunku i możliwości mądrego i świadomego wyboru prowadzi w konsekwencji do pozytywnych efektów. Edwin E. Gordon twierdzi, że słuchając różnorodnej literatury muzycznej, dajemy uczniowi możliwość dokonywania porównań i wyborów. Uczniowie, stając się muzycznie starsi, zaczynają słyszeć harmonię i współbrzmienia, bo umiejętność audiowania cały czas się rozwija³¹. Według jego teorii,

²⁸ J. Jemielnik, *Muzyka pop w edukacji*.

²⁹ J. Kaluga, *Subkultura hip-hopu a uczestnictwo młodzieży w kulturze muzycznej*, s. 87–88.

³⁰ I.B. Zielińska, *Młodzież wobec wartości muzyki współczesnej*, Warszawa 2002, s. 21.

³¹ *Teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona*, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Bydgoszcz–Warszawa 1995, s. 109.

świadomy odbiór muzyki wymaga złożonej działalności umysłu, czyli audiacji, której warunkiem jest odczuwanie i reagowanie na dźwięki, percypowanie, a następnie różnicowanie. Jeśli potrafimy przywołać i rozumieć to, co wcześniej spostrzegliśmy, odczuliśmy i rozróżniliśmy, wtedy audiujemy. Ma to ogromne znaczenie dla uchwycenia sensu muzyki, jego rozumienia, opartego na logicznym rozumowaniu i pojmowaniu. Jest przygotowaniem do oceny wartości muzyki³².

Pewnie tak długo poszukiwać będziemy „złotego środka” gwarantującego sukces osobistych praktyk nauczyciela, jak długo rozdźwięk, o którym pisała K. Ablewicz, pomiędzy myśleniem a działaniem, teorią a praktyką wpływać będzie na potoczne postrzeganie roli pedagogiki i jej koncepcji w codziennej praxis nauczycieli muzyki (...). W ewaluacji jakości praktyki muzycznego edukowania ważną rolę pełni intuicja samych nauczycieli, inspirowana znaczeniami istotnych dla nich zdarzeń, spotkań, a także nawykami czy stereotypami. Intuicyjne, o epizodycznym rodowodzie, analizowanie podstaw edukacji muzycznej niejednokrotnie ma związek z kształtowaniem się koncepcji i semantycznych definicji w osobistym interpretowaniu podstaw praktyki edukacyjnej i pełnienia w niej własnej roli. Intuicja nauczycieli muzyki, jako kluczowy składnik ich przednaukowego myślenia o edukacji, wielokrotnie ujawnia osobiste „uczulenia” w postrzeganiu własnej profesji i potrzeby ewentualnych w niej zmian. (...) każda refleksja praktyków edukacji muzycznej nad adaptacją nowych rozwiązań, których symptomy zmian doświadczane były przez nich wcześniej, inicjować będzie realne optimum działań traktowanych (nie tylko przez nich) jako życiowe priorytety.

Podsumowanie

Słuszne postulaty nauczycieli i młodzieży, by organizować wyjazdy na koncerty (do opery, filharmonii), warsztaty muzyczne, konkursy, spotkania z muzykami, by na lekcjach języka polskiego wykorzystywać dokonania poezji śpiewanej oraz twórców piosenek hip-hopowych, rozpowszechniać informacje dotyczące koncertów i przeglądów muzycznych, tworzyć klasy o profilu muzycznym, promować na forum szkoły uczniów utalentowanych, dyskutować na temat wartości w muzyce, są jak najbardziej pożądane. Uwzględnienie choć części tych propozycji przyniosłoby niewątpliwie wielki pożytek. Nie ulega wątpliwości, że szkolne programy nauczania wymagają przemyślenia:

³² E.E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997, s. 98.

Przewyciężenie akademickiej hermetyczności nauczania jest jedną z palących potrzeb współczesnej pedagogiki artystycznej. Postawienie bariery przed naporem masowej popkultury oznacza zaszczepienie uczniom umiejętności rozróżniania tego, co dobre i złe, nie tylko w sferze muzyki poważnej, ale też w gatunkach modnej, rozrywkowej muzyki³³.

Atrakcyjne formy przekazu wiedzy o muzyce (pogadanka, opowiadanie, oglądanie filmu, praca z muzycznym programem komputerowym) czy też samo słuchanie muzyki, połączone z różnymi ćwiczeniami percepcyjnymi i praktycznymi działaniami uczniów mogą wywołać zainteresowanie i potrzebę kontaktu z muzyką, które są warunkiem jakiegokolwiek zajmowania się tym rodzajem sztuki i dyskusowania o jej wartościach. Dostarczanie młodzieży zakresu muzycznych doświadczeń daje możliwość późniejszego dokonywania przez nią porównań i wyborów.

Z punktu widzenia psychologii „żadna ze sztuk nie daje tylu możliwości rozwijania zdolności twórczych jak muzyka”³⁴. Potrzeba kulturalnej rozrywki nie jest potrzebą wrodzoną, ale nabytą przez odpowiednie wychowanie. Brak artystycznych zamiłowań, zainteresowań, jak twierdzi Stefan Baley, „jest nie tyle brakiem dyspozycyjnym, ile mankamentem systemu wychowawczego”³⁵.

Im więcej będzie kreatywnych i refleksyjnych nauczycieli muzyki, twórczo wykorzystujących różnorodne metody i formy pracy z młodzieżą oraz umiejących odnieść się do muzyki, czasopism, programów muzycznych, teledysków, które interesują młodych ludzi, istnieją realne szanse na poprawę jakości edukacji muzycznej oraz kształtowanie wśród współczesnych odbiorców umiejętności wyboru między kiczem a muzyką wartościową.

BIBLIOGRAFIA:

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.
- Baley S., *Wprowadzenie do psychologii społecznej*, Warszawa 1959.
- Boguta M., *Preferencje muzyczne młodzieży ponadgimnazjalnej* (niepublikowana praca magisterska), Kielce 2012.
- Gordon E.E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997.

³³ http://www.wychmuz.pl/public/pliki_platne_mkdf9asjk8lsdfakj54sf3adasdf/21-399.pdf, dostęp: 16.04.2014.

³⁴ J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, s. 257.

³⁵ S. Baley, *Wprowadzenie do psychologii społecznej*, Warszawa 1959, s. 11.

- Gotlib P., *Rola zajęć pozalekcyjnych w kształtowaniu aktywności muzycznej młodzieży gimnazjalnej* (niepublikowana praca magisterska), Kielce 2009.
- Jemielnik J., *Muzyka pop w edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 1, [online:] <http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2001/01/muzyka.htm>, dostęp: 20.04.2014.
- Kaluga J., *Subkultura hip-hopu a uczestnictwo młodzieży w kulturze muzycznej* (niepublikowana praca magisterska), Kielce 2006.
- Kamińska B., *Upodobania muzyczne – problemy i wyniki badań*, w: *Blżej muzyki, bliżej człowieka*, red. A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska, Lublin 2002.
- Kołodziejowski M., *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012.
- Komorowska M., *Zaproszenie do muzyki*, wyd. 2, Warszawa 1989.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1990.
- Kopczyńska M., *Z popu król – muzyka nastolatków*, w: *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, red. A. Przeclawska i L. Rowicki, Warszawa 2000.
- Kusiak M., *Czynniki wpływające na zainteresowania i preferencje muzyczne młodzieży gimnazjalnej* (niepublikowana praca magisterska), Kielce 2009.
- Lewandowska K., *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa 1978.
- Lawendowski R., *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Kraków 2011.
- Lissa Z., *O słuchaniu i rozumieniu utworów muzycznych*, Centralny Instytut Kultury, Warszawa 1948.
- Lissa Z., *Szkice z estetyki muzycznej*, Kraków 1965.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Parkita E., *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Kielce 2005.
- Rychła J., *Ucieczka, bunt, twórczość*, Kraków 2005.
- Sitarz J., *Problem kiczu w muzyce młodzieżowej* (niepublikowana praca magisterska), Kielce 2006.
- Teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona*, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Bydgoszcz–Warszawa 1995.
- Trzos P. A., *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2012.
- Wierszyłowski J., *Psychologia muzyki*, Warszawa 1981.
- Wojnar I., *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965.
- Woźniak M., *Mały świat wielkich ludzi, czyli preferencje muzyczne młodzieży gimnazjalnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 2, Lublin 2006.
- Zielińska I.B., *Młodzież wobec wartości muzyki współczesnej*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2002.

Strony www

http://www.wychmuz.pl/public/pliki_platne_mkdf9asjk8lsdfakj54sf3adasdf/21-399.pdf, (dostęp 16.04.2014)

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie upodobań muzycznych współczesnej młodzieży. Na podstawie analizy teoretycznej oraz badań empirycznych przeprowadzonych w gimnazjum oraz szkołach ponadgimnazjalnych przedstawiono sylwetkę współczesnego odbiorcy muzyki, jego zainteresowania i preferencje. W sytuacji, gdy młodzież kieruje swoje upodobania w kierunku muzyki popularnej, należy podjąć odpowiednie działania pedagogiczne, aby zmienić lub przynajmniej złagodzić istniejącą sytuację. W artykule podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie są muzyczne upodobania współczesnej młodzieży?
- Jakimi kryteriami w zakresie wartościowania muzyki posługuje się młodzież?
- W jaki sposób, w czasie globalnej komercji rozwijać wrażliwość muzyczną młodzieży i kierować jej zainteresowania w kierunku muzyki wartościowej?

Tematyka artykułu może stanowić inspirację do dalszych dociekań badawczych w zakresie edukacji muzycznej młodzieży.

SŁOWA KLUCZOWE: upodobania muzyczne, edukacja muzyczna, muzyczny rozwój, formy aktywności muzycznej, wartości w muzyce.

SUMMARY

This article aims to present the musical tastes of contemporary youth. The profile of a contemporary listener, together with interests and preferences, is demonstrated on the basis of a theoretical analysis and empirical studies conducted in lower and upper secondary schools. In a situation where the youth tends to lean towards popular music, appropriate pedagogical measures should be taken in order to change or at least mitigate the existing situation. This article attempts to answer the following questions:

- What are the musical preferences of contemporary youth?
- What criteria are applied by young people in terms of evaluation of music?
- In the era of global commercialism, what can be done to nurture the sensitivities of the youth and how to guide them towards quality music?

The subject matter of the article can form the basis for further research in the field of musical education of young people.

KEY WORDS: musical preferences, musical education, musical development, forms of musical activity, values in music.

sprawozdania i opinie

Recenzje

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Alicja Baum, *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013, ss. 222

Cechy rodzin uczniów zdolnych stosunkowo często są przedmiotem analiz psychologicznych i pedagogicznych (np. Borzym, Firkowska-Mankiewicz, Mendecka, Pufal-Struzik, Tyszkowa). Od pierwszych znaczących badań w tej dziedzinie – polskich Jana Dawida czy amerykańskich Lewisa Termana – obserwuje się korelację między korzystnymi cechami rodzin a rozwojem zdolności dzieci. Nieprzypadkowo mówi się o podwójnej roli rodziny w dziedziczeniu zdolności i uzdolnień – biologicznej (geny) oraz kulturowej (memy). Wśród badanych cech rodzin znajdują się przede wszystkim zmienne socjoekonomiczne. Tytułowy problem rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci przez rodziców rzadko był przedmiotem badań (np. badania biograficzne Blooma).

Skuteczność wspierania utalentowanych dzieci zależy przede wszystkim od działań podejmowanych w najbliższym środowisku ich życia. W przypadku wielu uzdolnień, np. muzycznych, sportowych, matematycznych, ważna jest wczesna identyfikacja. Diagnostyka psychologiczna w praktyce jest dostępna w ograniczonym zakresie. Rola rodziny maleje wraz z wiekiem dziecka. Zadania związane z rozpoznawaniem zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz ich rozwijania są zadaniami szkoły. Dorastające dzieci samodzielnie określają dziedziny swoich zainteresowań i wybierają zajęcia dodatkowe. Kontekst domowego środowiska życia jest jednak ważny na każdym etapie rozwoju, choć w różny sposób.

W procesie wspierania rozwoju młodszych dzieci trudne do oddzielenia bywa wspomaganie naturalnej w tym wieku twórczej ekspresji od stymulowania faktycznych uzdolnień. Trudno jednoznacznie określić, w jakiej mierze zajęcia dodatkowe są formą organizacji czasu wolnego, a na ile wspieraniem talentu.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba i Alicja Baum są adiunktami w Zakładzie Metodologii i Pedagogiki Twórczości Akademii Pedagogiki Spe-

cialnej w Warszawie. Tradycje badań nad zdolnościami w APS zapoczątkował Andrzej Góralski, a obecnie kontynuowane są pod kierunkiem Jana Łaszczyka. Cyklicznie organizowane są konferencje poświęcone problematyce ucznia zdolnego (www.zdolni.aps.edu.pl) oraz wydawane publikacje z tego zakresu. Warto odnotować, że tematyka roli rodziców dla rozwoju zdolności (w opiniach dzieci-uczniów) oraz związki między zainteresowaniami, zdolnościami i uzdolnieniami zostały zainicjowane w badaniach zespołowych *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*¹.

Książka liczy 222 strony. Została recenzowana przez prof. Annę Kwak, wybitną specjalistkę z zakresu problematyki rodziny. Jest to studium teoretyczno-empiryczne.

„Wstęp” jest wprowadzeniem w tytułowe zagadnienia.

Cztery początkowe rozdziały obejmują analizę zagadnień teoretycznych i mają na celu charakterystykę głównych zmiennych: rodziny, zainteresowań i zdolności, diagnozy oraz wsparcia rozwoju zdolności. Pierwszy z nich zatytułowano „Rodzina jako miejsce rozwoju dziecka”. Obejmuje on wyjaśnienie podstawowych zagadnień: pojęcia rodziny, funkcji rodziny oraz cech rodziny korelujących z rozwojem dzieci: postaw rodzicielskich, miejsca zamieszkania i uczęszczania do szkoły, atmosfery w domu, wykształcenia rodziców i problemów życia rodzinnego. Treści tu przedstawione są rekonstrukcją najważniejszych kwestii z literatury przedmiotu. Przegląd został przeprowadzony starannie, z uwzględnieniem głównych stanowisk i teorii. Poza ustaleniami definicyjnymi, wskazano też na wyniki aktualnych badań empirycznych nad związkami między rozwojem dzieci a cechami rodziny. Dowodzą one wciąż istotnych różnic między rodzinami zamieszkującymi wsie i miasta. Nadal też w środowisku wiejskim oraz w rodzinach dysfunkcyjnych dochodzi do kumulowania negatywnych czynników społeczno-kulturowych. Podstawową zmienną różnicującą funkcjonowanie rodziny jest wykształcenie rodziców. Autorki zauważają, że w związku ze wzrostem wykształcenia Polaków, można mówić w ostatnich latach o korzystnych zmianach w obrębie stylów wychowania w rodzinie. Im wyższe wykształcenie rodziców tym rzadziej rodzice przyjmują postawy autorytarne wobec dzieci. Joanna Łukasiewicz-Wieleba i Alicja Baum starannie dokumentują zależności i prawidłowości składające się na opis wyróżnionych kategorii. Wśród wybranych problemów rodzinnych, korelujących

¹ *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*, praca zbiorowa pod red. M. Jabłonowskiej, J. Łukasiewicz-Wieleby, Warszawa 2011.

z rozwojem dzieci, analizie poddane zostały: niepełność rodziny, bezrobocie, status materialny, niepełnosprawność, długotrwała choroba.

Rozdział „Zainteresowania, zdolności i uzdolnienia” obejmuje charakterystykę drugiej grupy zmiennych: definicje zainteresowań i zdolności, ich rodzaje, rozpoznawanie oraz cechy dziecka zdolnego. Obserwowany w ostatnich latach wzrost publikacji związanych z zainteresowaniami jest związany z potrzebami doradztwa zawodowego. Zainteresowania są pewnym ukierunkowaniem ciekawości poznawczej. Dzieci zdolne cechuje wszechstronna ciekawość, która w szkole może zostać ukierunkowana na określoną dziedzinę. Problem pracy z dziećmi młodszymi sprowadza się w praktyce do kształtowania zainteresowań. Na zainteresowaniach uczniów bazują programy kształcenia zdolnych przeznaczone do realizacji w specjalnych szkołach dla dzieci zdolnych, jak i programy wzbogacające. W poradnictwie dla osób uzdolnionych rejestruje się problemy związane z ukierunkowaniem zainteresowań. Wiele niefortunnych wyborów wiąże się z naciskami rodziców, nauczycieli przedmiotowych lub stereotypami społecznymi.

Kolejny rozdział „Sposoby rozpoznawania zainteresowań i zdolności dzieci stosowane przez rodziców” rozpoczyna rozważania na temat zalet i wad ocen rodzicielskich. Rodzice nierzadko sami wpływają na ukształtowanie zainteresowań. Dzieci w sposób naturalny naśladują dorosłych w ich czynnościach domowych, zawodowych i w czasie wolnym. Obszary rodzicielskiego rozpoznania możliwości i ograniczeń dziecka zostały uporządkowane i przedstawione w ujęciu schematycznym (s. 70). Podobnie także uporządkowano rozpoznawanie zainteresowań i zdolności dziecka na podstawie obserwacji, rozmów i na podstawie wiedzy na temat zdolności.

Następnie scharakteryzowano „Działania rodziców na rzecz rozwoju zainteresowań i zdolności”. Zaakcentowano rolę rodziców w tym zakresie, wyróżniając trzy grupy czynników związanych z sytuacją społeczną rodziny, ze stylem życia oraz z postawami i działaniami skierowanymi na dziecko. Podkreślono, że wpływ rodziców na ukształtowanie zainteresowań i zdolności związany jest nie tylko ze stymulacją i oferowaniem różnych aktywności, ale także z krytycznymi opiniami i zniechęcaniem do jakichś działań; często dyskredytującym i związanym ze stereotypami społecznymi. Rodzice nie zawsze podejmują pozytywne decyzje co do wspierania ujawnionych talentów swoich dzieci. Decydują o tym względy materialne i organizacyjne, przekonania i potrzeby rodziców, postawy samego dziecka, a także opinie osób znaczących (w tym nauczycieli). Wyróżniono i poddano analizie następujące działania rodziców skierowane na rozwój zdolności dziecka: wybór szkoły, wybór zajęć dodatkowych, wspólne działania,

zapewnienie pomocy rzeczowych, rozmawianie, motywowanie i inspirowanie, tworzenie okazji do budowania samoświadomości dziecka, korzystanie z pomocy wyspecjalizowanych instytucji. O wyborze szkoły dla dziecka decyduje czynnik praktyczny – odległość od domu lub miejsca pracy rodziców. Szkołę poza rejonem zamieszkania wybierają częściej rodzice z wykształceniem wyższym. Udział w odpłatnych zajęciach pozalekcyjnych lub pozaszkolnych koreluje ze statusem materialnym rodziny. Oferta szkolnych zajęć dodatkowych jest podobna i gwarantuje równy dostęp dla uczniów, bez względu na zamieszkanie. Deficyt czasu rodziców powoduje, że wspólne działania, rozmowy, motywowanie w praktyce stosunkowo rzadko są podejmowane.

Podsumowując część książki składającą się na teoretyczny opis przedmiotu badań, można stwierdzić, że autorki odwołały się do klasycznej literatury przedmiotu. Kolejne zagadnienia zostały rzeczowo i logicznie scharakteryzowane. Walor dodatkowy stanowią schematy, które są modelowymi ujęciami zmiennych składających się na przedmiot badań.

„Metodologia badań własnych” jest rozdziałem, w którym przedstawiono cele, problematykę, metody, organizację, teren badań i opisano próbę badawczą. Przyjęto cele poznawcze i diagnostyczne. Problemy główne i szczegółowe dotyczyły grup zmiennych opisanych wcześniej na podstawie literatury przedmiotu. Wykorzystano dwa kwestionariusze ankiety własnego autorstwa (poznania sytuacji rodzinnej dziecka i dla rodziców), *Kwestionariusz do badania postaw rodzicielskich* autorstwa Marii Ziemskiej oraz techniki statystyczne. Wykorzystano dobór celowy (ze względu na typ środowiska) 15 szkół z województwa mazowieckiego i lubelskiego. Zebrano dane od 562 rodzin. Badano rodziców dzieci młodszych; średnia wieku dzieci, których dotyczyły wypowiedzi wyniosła 7,2 lat. Wyniki badań zostały opracowane dla całej grupy respondentów oraz z podziałem na typ środowiska edukacyjnego: miasto i wieś. Zaprezentowano je w formie tabel i wykresów, z graficznym zaznaczeniem różnic istotnych statystycznie.

Przyjęto, że „Rodzicielskie rozpoznawanie zdolności polega na umiejętności wskazania tych dziedzin i aktywności dziecka, w których ujawnił się wysoki potencjał dziecka i / lub jego wiedza i umiejętności przekraczają przeciętny poziom obserwowalny wśród rówieśników” (s. 117). Strategie, jakie rodzice przyjmują, to celowe działania umożliwiające określenie potencjałów swojego dziecka. W świetle wyników badań okazało się, że rodzice zdają się tu głównie na własną intuicję. Różnice dotyczą częstszej obserwacji dziecka w czasie wspólnie spędzonym przez rodziców dzieci ze szkół wiejskich oraz częstszego w środowisku miejskim poszukiwania obszarów zdolności dziecka przez orga-

nizację zajęć pozalekcyjnych. Ta druga grupa rodziców istotnie częściej deklaruje, że potrafi określić potencjał swojego dziecka na tle rówieśników, przede wszystkim na podstawie obserwacji, częściej dostrzega zainteresowania dzieci, większa jest też liczba rozpoznawanych zainteresowań. Podobnie jest z identyfikacją dziecięcych talentów.

Przyjęto, że na „Rodzicielskie sposoby rozwijania zdolności dzieci” składają się: liczba i rodzaj działań na rzecz rozwoju zdolności, uczestnictwo w zajęciach dodatkowych, decyzja dotycząca ich wyboru oraz przyczyny nieuczestniczenia dziecka w zajęciach dodatkowych (s. 128). Ze zgromadzonych danych wynika, że blisko 30% rodziców nie podejmuje działań na rzecz rozwijania zdolności swoich dzieci. Rodzice ze wsi bardziej motywują dzieci i zapewniają im pomoce rzeczowe, miejsca – zajęcia dodatkowe i rozmowy. Nadal duży odsetek dzieci nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych (44,31%), są to dzieci szkół wiejskich. Dzieci z miasta niemal dwukrotnie częściej uczestniczą w zajęciach dodatkowych niż dzieci ze wsi. Główne powody takiego stanu rzeczy, według respondentów, wynikają z przyczyn obiektywnych i pozarodzinnych. Wśród uczestniczących największy odsetek korzysta z zajęć sportowych.

Poszukując związku między postawami rodzicielskimi a rozpoznawaniem i rozwijaniem zdolności, autorki rozpoczęły od diagnozy postaw rodzicielskich. W zakresie górowania nad dzieckiem rodzice mieyscy istotnie częściej prezentują wobec dzieci pożądaną wychowawczo postawę (44,98%), natomiast wiejscy – niepożądaną (39,82%). W świetle analiz statystycznych stwierdzono, że rozpoznawaniu potencjału na tle rówieśników, zainteresowań i talentów sprzyjają postawy umiarkowanie niepożądane wychowawczo w zakresie górowania. Dla rozwijania zdolności dzieci korzystne są umiarkowanie niepożądane wychowawczo lub pożądané postawy rodziców w zakresie górowania.

Rodzice z miast istotnie częściej niż ze wsi przyjmują wobec własnych dzieci postawę pożądaną w zakresie bezradności (36,36% i 27,36%). Bezradność koreluje z barkiem dostrzegania talentu u dzieci. Nie stwierdzono natomiast związku między postawą bezradności a rozwijania zdolności dziecka.

Nadmierna koncentracja uczuciowa na dziecku niepożądana wychowawczo przeważa u rodziców ze środowiska wiejskiego, ale jej duże natężenie występuje w obu środowiskach. Pożądané postawy stwierdzono tylko u 7,81% ogółu rodziców. „Oznacza to – piszą autorki – że większość rodziców charakteryzuje się albo nadmierną troską o dziecko, albo stawia mu zbyt wygórowane wymagania” (s. 150). Rodzaj tej postawy nie koreluje z dostrzeganiem potencjału dziecka i uczestniczeniem w zajęciach pozalekcyjnych.

Nadmierny dystans w kontakcie z dzieckiem w stopniu niepożądanym występuje wśród 15,99% badanych. Istotnie częściej pojawia się on wśród rodziców z miast. Brak dystansu sprzyja rozpoznawaniu i rozwijaniu potencjału i zainteresowań dzieci, ale zależności są słabe.

W ostatnim rozdziale „Rodzinne uwarunkowania rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności” wskazano na związki między cechami rodziny a wspieraniem dzieci. Potwierdzono znane już prawidłowości o związku między wykształceniem matki a poziomem wsparcia rozwojowego dla dzieci. Matki są lepiej wykształcone niż ojcowie. Wyższym wykształceniem istotnie częściej legitymują się kobiety z miast niż ze wsi. Sytuacja zawodowa matki nie ma tu znaczenia. Mniejsze wsparcie (w obszarze badanych zmiennych) oferują dzieciom rodziny niepełne, z atmosferą nerwowości w rodzinie, wielodzietne (szczególnie na wsi), z problemami rodzinnymi, finansowymi i mieszkaniowymi.

W „Dyskusji wyników” dokonano podsumowania zgromadzonych danych i interpretacji ujawnionych prawidłowości. Mimo zmian w zasadach funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych, rodzice nadal marginalnie z nich korzystają w celu identyfikacji wysokich potencjałów dzieci. Z perspektywy poznawczej warte bardziej wnikliwej analizy są dane o postawach rodziców. Autorki piszą: „współcześni rodzice są mocno ukierunkowani na swoje dzieci, być może w stopniu utrudniającym rozwój dziecka, szczególnie w zakresie samodzielności i odpowiedzialności” (s. 176). Wyniki badań przekonują, że należy podejmować pracę z rodzicami, uświadamiając im ich znaczenie dla świadomego i celowego rozpoznawania i wspierania zainteresowań i zdolności już u dzieci w młodszym wieku.

Do książki dołączony jest „Aneks” zawierający wzory narzędzi zastosowanych w badaniach własnych oraz tabele z opracowaniem zgromadzonych danych. Te tabele pozwalają czytelnikom na szczegółowe analizy i prowadzenie własnych analiz wtórnych.

Recenzowana książka obejmuje ważne kwestie dla rozwoju teoretycznej i praktycznej wiedzy o zdolnościach. Autorki posiadają dobre umiejętności warsztatowe, zarówno w obszarze teorii, jak i badań. Czas przygotowania recenzowanej pracy to okres znaczących zmian w obszarze polityki oświatowej wobec uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych, w tym zdolnych, już od poziomu przedszkolnego. Analizowany tu tom inspirowane do działań w zakresie współpracy z rodzicami i zwiększania ich świadomości psychologiczno-pedagogicznej.

Kończąc, chciałbym posłużyć się fragmentem opinii Anny Kwak, zamieszczonej na okładce książki: „Praca (...) nie posiada postawionej ostatniej kropki, pobudza do dyskusji i własnych interpretacji, inspiruje do poszukiwań jak wspomóc pokolenia, aby każde mogło bardziej (niż wcześniejsze) świadomie działać w roli rodzicielskiej”.

Recenzja opracowania *Afirmacja czy kontestacja? Dylemat społeczeństwa kapitalistycznego w kryzysie*, red. Zbigniew Galor, Radomir Miński, Piotr Sałustowicz, Societas Pars Mundi Publishing, Bielefeld, Warszawa 2014, ss. 353

Zgoda na to co nas otacza czy też sprzeciw wyrażany publicznie poprzez wypowiedzi lub zachowanie są obecne w naszym społeczeństwie. Widać je wyraźnie zwłaszcza w kontekście problematyki kryzysu. Taki też obraz afirmacji i kontestacji odnaleźć można w opracowaniu Zbigniewa Galora, Radomira Mińskiego i Piotra Sałustowicza *Afirmacja czy kontestacja? Dylemat społeczeństwa kapitalistycznego w kryzysie*, wydanej w 2014 roku. Sami autorzy zajmują się różnymi zagadnieniami, stąd ich rozważania mają charakter interdyscyplinarny.

Publikacja jest podzielona na trzy części. Pierwszą stanowi teoretyczny przegląd zatytułowany „Teoretyczne problemy kryzysu jako zjawiska ekonomiczno-społeczne”. Rozpoczyna go tekst Daniela Płatka i Marcina Starnawskiego poświęcony perspektywie analizy kapitalizmu wypracowanej przez Immanuela Wallersteina. Jego twórcy nie tylko omawiają założenia analizy systemu – światów, ale zwracają uwagę na jej aplikowalność, uwidoczniając m.in. sprzeczności między konsolidacją sfery gospodarczej a brakiem koordynacji działań ruchów społecznych.

W tej części opracowania znajduje się również artykuł Zbigniewa Galora, odnoszący się do prezentacji stanowiska jednego z niemieckich socjologów, a zarazem fundatorów teorii zależności – Andre Gundera Franka. Ta kreacja Z. Galora pozwala lepiej zrozumieć przyczyny zastoju gospodarki.

Pierwszą część teoretyczną zamyka artykuł Radomira Mińskiego poświęcony kryzysowi demokracji parlamentarnej w ujęciu sylwetki i twórczości Roberta Michelsa. Krytyczną refleksję Michelsa autor artykułu odczytuje zarówno jako opis mechanizmów ekskluzji społecznej, jak i mechanizmów służących poprawie funkcjonowania demokratyzacji organizacji.

Drugą część opracowania przedstawia zawartą w tytule „Afirmację czy kontestację?” zilustrowaną w pięciu tekstach.

Rozpoczyna ją artykuł Przemysława Wielgosza poświęcony „odbrązowieniu” pojęcia globalizacji i wyselekcjonowaniu jej ideologicznych obciążeń. Jak podkreśla autor, globalizacji towarzyszy wyłanianie się społecznej konstelacji alterglobalizmu. Zdaniem P. Wielgosza „Dowodzi ono, że marzenie o innym świecie może być podstawą dla porozumiewania milionów ludzi ze wszystkich zakątków globu”. Jak dalej wnioskuje „globalizacja miała przynieść uniwersalizację zachodnich standardów politycznych i ekonomicznych, zbliżyć ludzi z całego świata, zniwelować sztuczne podziały pomiędzy narodami, a w zamian za to doprowadziła do polaryzacji ludzkości” (s. 113–138).

Kolejny artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy kryzys ekonomiczny nie jest symptomem głębszych zmian społecznych. Jego autor – Kazimierz Sowa analizuje wybrane czynniki przeobrażeń społecznych, takie jak: demograficzny, strukturalny, instytucjonalny oraz aksjologiczny. Zasygnalizowane w tym tekście przemiany społeczne, które wystąpiły w życiu kilku ostatnich pokoleń przyczyniły się do zaburzenia ładu społecznego. Jak podkreśla autor „w życiu zbiorowym nastąpiła podwójna konfuzja: w sferze zachowań – tego co publiczne, z tym co prywatne oraz w sferze motywacyjnej – wartości z interesami” (s. 157–162). Konkluzja tego artykułu wyraża się w upadku wartości w życiu publicznym, któremu zdaniem K. Sowy towarzyszy nasilanie się innych zjawisk powszechnie uznawanych za patologiczne, takie jak np.: masowy terroryzm, morderstwa, samobójstwa, zabójstwa lub tzw. strzelaniny szkolne, masowa narkomania czy przestępczość nieletnich. Wszystkie te zjawiska, określone w języku nauk humanistycznych, jako głęboki kryzys moralny, są pochodną przemian społecznych.

O kryzysie gospodarczym i przepaściach pomiędzy regionami oraz pojawiającymi się niebezpiecznymi procesami: marginalizacji kulturowej, gospodarczej i politycznej w Unii Europejskiej pisze także Piotr Sałustowicz. Jego zdaniem znajdują one odbicie nie tylko w danych statystycznych, ale także w świadomości społecznej. Jak podkreśla, „niepewność, związana z subiektywnie odczuwanym pogorszeniem własnej sytuacji życiowej, staje się udziałem coraz większej części obywateli Unii Europejskiej” (s. 165), co odnosi do aktualnego kontekstu – strategii „Europa 2020”, mającej za zadanie poprawę jakości życia obywateli Unii.

Kolejny ważny problem, związany w procesami ekonomiczno-społecznymi w Europie, ujęty w drugiej części książki dotyczy migracji zagranicznych. Barbara Goryńska-Bittner analizuje ten proces w powiązaniu ze zjawiskiem bezdomności, co „skutecznie podważa mit beztrudnej swobody poruszania się obywateli Unii oraz nieskrępowanej swobody wyboru nie tylko miejsca pracy, ale i zamieszkania” (s. 195).

Ostatni tekst drugiej części prezentuje dylematy gospodarki społecznej na przykładach podanych przez Aleksandrę Bilewicz. Autorka wyłania dwa modele i stawia tezę, że zarówno model związany ze spółdzielczością jako stylem życia (niefilantropijny), jak i ten powiązany z ekonomią społeczną (filantropijny), tworzą bariery wejścia dla osób niezwiązanych z grupą społeczną, z której rekrutują się inicjatorzy działań, a zatem jej zdaniem „przeczą zasadzie egalitaryzmu, będącej podstawą ruchu spółdzielczego”.

Trzecia część, podobnie jak druga, zawiera pięć artykułów zebranych pod tytułem „Między kryzysami a recesją”. Otwiera ją tekst Tadeusza Popławskiego, w którym autor wskazuje na problem „trwałości prowizorki” na tle transformacji państw peryferyjnych. Arbitralnie opisuje dialektykę wewnątrz-zewnętrznych relacji pomiędzy strukturą elit danego kraju a zewnętrznym procesem globalizacji. Nośnie nazywa państwo „dryfującym” i ukazuje jego miejsce pomiędzy państwem „opatrnościowym” i państwem „stróżem”. Autor określa ten stan państwa, wskazując także na próby porządkowania przez resentymenty narodowo-polityczne.

Kolejny artykuł prezentuje wyniki badań prowadzonych wśród stoczniowców stoczni szczecińskiej przed i po jej upadku. Jego autor – Robert Woźniak – ukazuje zarówno historyczny kontekst badań, jak i dokonuje analizy ogólnospołecznego funkcjonowania stoczniowców w warunkach kryzysu i zmiany społecznej.

Nieco inny wymiar i aspekt kryzysu ekonomicznego czytelnik może odnaleźć w tekście Macieja Kokocińskiego, który postrzega ów kryzys w kontekście zjawiska przemocy domowej. Tekst ten ma charakter teoretyczno-empiryczny i odnosi się do poznańskich badań w Miejskim Ośrodku Pomocy Rodzinie.

Przedostatni artykuł – Anny Odrowąż-Coates koncentruje uwagę na systemie edukacji. Jego autorka odwołuje się do fińskiego przykładu i w ten sposób poszukuje niejako antidotum na kryzys w reformie systemu edukacji i polityce edukacyjnej państwa.

Opracowanie zwieńcza tekst Tadeusza Pałubickiego, stanowiący przegląd doświadczeń polskiego emigranta – pracownika Collegium Augustinum, niemieckiej organizacji świadczącej usługi socjalne.

Taka konstrukcja opracowania, o czym wspomniano powyżej, ma nie tylko interdyscyplinarny charakter, ale daje także możliwość głębszej analizy wspólnej dla wszystkich ujęć mianownika, jakim jest „kryzys”.

Książka w moim przekonaniu może być pomocna pedagogom, ekonomistom, socjologom i innym czytelnikom w lepszym poznaniu wewnętrznych

i zewnętrznych uwarunkowań kryzysu, jego aktualnych przyczyn i w rozwiązywaniu konkretnych problemów społecznych.

Wszystkich zainteresowanych problematyką zachęcam do lektury.

Sprawozdanie z konferencji „Wyzwania rynku edukacyjnego wobec rynku pracy. Wymiary lokalne, regionalne i ponadregionalne” (9–10.10.2014, Wrocław)

W dniach 9–10 października 2014 roku w budynku Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Wrocławskiego odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa „Wyzwania rynku edukacyjnego wobec rynku pracy. Wymiary lokalne, regionalne i ponadregionalne”. Konferencję zorganizował Zakład Socjologii Edukacji Instytutu Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego, a patronat nad wydarzeniem objął Oddział Wrocławski Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oraz Sekcja Socjologii Młodzieży i Edukacji i Sekcja Socjologii Pracy PTS.

Celem konferencji było spojrzenie na związki łączące instytucje edukacyjne z ich ekonomiczno-społecznym otoczeniem. Większość wygłoszonych referatów dotyczyła kwestii oczekiwań, jakie wobec edukacji (zarówno w wymiarze formalnym, jak i nieformalnym) formułują pracodawcy i pracownicy. Jak zaznaczali organizatorzy spotkania, punktem wyjścia dla konferencyjnych rozważań było założenie, że edukacja znajduje się obecnie w bardzo trudnym położeniu: pomiędzy „młotem” nadziei uczących się a „kowadłem” rynku pracy. To rodzi pytania o strategie i cele współczesnej, zawłaszczonej przez ekonomię, edukacji. Problemy te stały się tematem 38 konferencyjnych referatów, pogrupowanych w siedmiu sekcjach. Sama konferencja spotkała się z dużym zainteresowaniem zarówno pracowników naukowych z wielu ośrodków akademickich (Wrocław, Warszawa, Poznań, Bydgoszcz, Kraków, Opole, Lublin, Zielenka Góra, Katowice), doktorantów, jak i liczącej kilkadziesiąt osób grupy studentów Uniwersytetu Wrocławskiego. Doświadczenia tych osób (studiujących zarówno na poziomie licencjackim jak i magisterskim) były doskonałym punktem odniesienia dla wygłaszanych w referatach tez. Studenci mogli skonfrontować prezentowane przez prelegentów teorie i wyniki badań z codziennością w jakiej funkcjonują.

Prezentowany w sprawozdaniu przegląd referatów i tez konferencji ma charakter niepełny. Jego celem jest zasygnalizowanie najistotniej-

szych i wywołujących najwięcej dyskusji wątków, poruszanych w czasie dwudniowych obrad.

Moderująca pierwszą część konferencji profesor Eugenia Potulicka z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu zadała referentom prowokujące pytanie, które brzmiało „Czy człowiek jest tylko pracownikiem?”. Odpowiedział na nie m.in. dr Piotr Mikiewicz z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, wskazując, dlaczego rynek edukacyjny nigdy nie będzie dopasowany do rynku pracy. Autor referatu odwołał się tutaj do koncepcji autopojetycznych systemów Niklasa Luhmanna, zgodnie z którą działania systemu edukacji i rynku pracy odwołują się do różnych typów logiki oraz do różnych kodów (logika edukacyjna odwołuje się do dyferencji *kompetencje – brak kompetencji*; logika rynku pracy odnosi się do dyferencji *zysk – brak zysku*). Zdaniem referenta, mimo że instytucje rynku edukacyjnego nie mogą o zysku zapominać, nie da się jednak wskazać kompatybilności pomiędzy tymi dwoma systemami. Różnym sposobom rozumienia terminu *employability* poświęcony był referat mgr Agnieszki Dziemianowicz-Bąk z Instytutu Badań Edukacyjnych. Zwróciła ona uwagę na dwa aspekty dyskusji o „zatrudnialności” absolwentów uczelni. Pierwszy z nich to pedagogizacja problemów społecznych (objawiająca się wiarą w skuteczność rozwiązywania problemów przy wykorzystaniu wiedzy pedagogicznej), a drugi – ekonomizacja edukacji (polegająca na ocenianiu funkcjonowania szkół opartym na ich ekonomicznej skuteczności). W nawiązaniu do tych wątków referat wygłosiła dr Celina Czech-Wieczorek z poznańskiego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, która na podstawie analizy podstaw programowych szkół średnich w Kanadzie wskazała obecne w nich zmiany, zawierające się w krótkiej liście celów neoliberalnej edukacji nazywanych 5C. Składają się na nią: *character* (kształtowanie charakteru), *citizenship* (kształtowanie obywatelskości), *communication* (nauka sprawnej komunikacji), *critical thinking and problem solving* (krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów) oraz *creativity and imagination* (twórczość i wyobraźnia). W sesji tej referat zatytułowany „Pokolenie Y na rynku edukacyjnym i na rynku pracy – szanse i wyzwania”, dotyczący wyzwań związanych ze specyfiką przedstawicieli Pokolenia Y (urodzonych w Polsce przede wszystkim w drugiej połowie lat 80-tych), którzy w ostatnich latach opuszczali rynek edukacyjny, stawiając pierwsze kroki na rynku pracy, wygłosił mgr Michał Dobrołowicz. Kolejny interesujący referat zatytułowany „Uczelnie a rynek pracy – rozwiązania stosowane w Wielkiej Brytanii i we Francji” zaprezentowała mgr Maria Pacuska z Instytutu Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, która zaproponowała słuchaczom przegląd rozwiązań dotyczących współpracy między szkołami różnych szczebli a komercyjnymi firmami, zastosowanych w obu przywołanych krajach.

Wystąpienie to wywołało największą dyskusję w pierwszym dniu konferencji. Główna konkluzja płynąca z tego referatu pokazuje różnice w politykach obu krajów. W Wielkiej Brytanii promowane są studia niestacjonarne (jak mówiła referentka, daje się zauważyć przekonanie, że ze studiów niestacjonarnych jest większy społeczny zysk) oraz podejście nazywane *pay as you earn*, zgodnie z którym, gdy absolwent uczelni nie znajduje pracy po odebraniu dyplomu, nie musi spłacać zaciąganego na czas studiów kredytu. Jednocześnie zaprezentowany został przykład Francji, gdzie instytucje edukacyjne na poziomie studiów wyższych mocno różnią się od siebie, oprócz wielkich szkół francuskich kształcących elity i kadry wysokich stanowisk (które, używając języka Pierre'a Bourdieu, „reprodukuje nierówność”), istnieją uczelnie oferujące zaledwie 2-letnie studia nastawione na to, aby zagwarantować znalezienie przez ich absolwenta zatrudnienia na lokalnym rynku pracy.

Ożywioną dyskusję wywołał referat prof. dr. hab. Wiktora Żłobickiego z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego zatytułowany „Proces tranzycji studentów studiów humanistycznych i ekonomicznych do rynku pracy”, wygłoszony w ramach sekcji „Edukacja – jej strategię i założenia wobec potrzeb rynku pracy”. Posługując się kategoriami tranzycji i zinstytucjonalizowanego moratorium, referent pokazywał, jakie znaczenie dla strategii wybieranych na rynku pracy ma czas spędzony w szkole i na uczelni. W sesji tej badacze poznaliśmy (mgr Lucyna Myszką, dr Joanna Szłapińska, dr Magdalena Barańska) zaprezentowali też zbiór refleksji dotyczących stanu edukacji w dobie przemian globalizacyjnych.

W ciągu dwóch dni konferencji przedstawiono wiele interesujących referatów. Ich autorzy odwoływali się zarówno do ogólnopolskich wyników badań, jak i przypadków konkretnych, lokalnych rynków (referat dr. Tomasza Paklepy z UMCS w Lublinie o aspiracjach zawodowych lubelskich maturzystów, referat mgr Julii Koch-Mitki z SWPS we Wrocławiu prezentujący dane zastane GUS na temat sytuacji dolnośląskich absolwentów na rynku pracy, referat prof. dr. hab. Jerzego Leszkowicza-Baczyńskiego z Uniwersytetu Zielonogórskiego o losach absolwentów tegoż Uniwersytetu na rynku pracy). Dużą część obrad poświęcono też instytucjom, które wspomagają zatrudnianie młodzieży (referat dr. Tadeusza Kowalewskiego z Politechniki Białostockiej na temat działalności centrów kształcenia praktycznego, referat dr. Pawła Rudnickiego z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej o szkołach podstawowych prowadzonych przez organizacje pozarządowe).

Podsumowując, konferencja pozwoliła na skonfrontowanie popularnych poglądów oraz wniosków wpływających z ogólnopolskich badań z sytuacjami

zastanymi na lokalnych rynkach (pracy i edukacyjnym). Ważnymi elementami wystąpień były przykłady rozwiązań wskazywanych przez referentów problemów w innych krajach europejskich. Konferencja pozwoliła sformułować szereg wniosków, będących diagnozą, jaką można postawić, oceniając współpracę pracodawców z instytucjami edukacyjnymi. Wygłoszone referaty dotyczyły stanu faktycznego tej współpracy, kwestie stanu pożądanego powinny być przedmiotem kolejnych konferencji.

MICHAŁ DOBROŁOWICZ – Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii

e-mail: michaldobrowicz@o2.pl

Data przysłania do redakcji: 11.07.2014

Data recenzji: 17.10.2014

Data akceptacji do publikacji: 17.10.2014

Wokół problemów zagrożonego człowieczeństwa

Katedra Pedagogiki Społecznej i Katedra Pedagogiki Opiekuńczej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie wraz z Federacją Organizacji Socjalnych Województwa Warmińsko-Mazurskiego FOSA po raz drugi zorganizowały konferencję z cyklu poświęconego problematyce zagrożonego człowieczeństwa. Konferencja naukowa odbyła się 22–23 października 2014 r. w Starych Jabłonkach. Warto tu wspomnieć o pierwszej konferencji z cyklu „Zagrożone człowieczeństwo”, która odbyła się w czerwcu 2011 r. W trakcie tego spotkania udało nam się nakreślić topografię zagrożeń dotyczących jednostek i grup społecznych w różnych środowiskach życia a także określić zagrożenia o charakterze globalnym.

Przemiany, jakie zachodzą w uznanej za bezpieczną i stabilną Europie, wskazują, że poczucie bezpieczeństwa jest jednak ulotne, a poczucie zagrożenia ma tendencję narastającą. Otaczający nas świat wydaje się być elastyczny, ulega nieustannie transformacjom, a zmiany następują tak dynamicznie, że trudno jest niejednokrotnie zidentyfikować ich źródło i kierunek a także przewidzieć, jaki przyniosą skutek. Niepewność i ryzyko dotyczą wszystkich obszarów ludzkiego życia. Jak podkreśla A. Krause, ryzyko zagraża egzystencji całej zbiorowości ludzkiej, niezależnie od społecznego statusu czy przynależności warstwowo-klasowej. Tendencję tą opisuje F. Mayor, wskazując na przejście od modelu społeczeństwa konsumpcyjnego i państwa opiekuńczego w kierunku giętkiego kapitalizmu, oferującego logikę niestałości, niepewności i krótkoterminowości oraz selektywnych doborów (Mayor, 2001, s. 13). Reasumując, przełom wieków przyniósł niemalże we wszystkich dziedzinach życia zagrożenie ryzykiem. Ryzyko w podjętym dyskursie interpretowane jest, jak wskazuje Z. Długosz, jako „[...] taki rodzaj zjawisk, w wyniku którego powstaje prawdopodobieństwo zmniejszenia się zdolności do utrzymania określonego i zaplanowanego porządku” (Długosz, 2009, s. 119). Przemiany świata współczesnego wydają się w pełni odzwierciedlać tę tezę. Potwierdzeniem jej są refleksje naukowe zawarte w dwóch zbiorach tekstów wy-

danych przez Wydawnictwo Impuls, *Zagrożenia w obszarze rodziny, dzieciństwa i okresu dorastania* pod redakcją K. Białobrzeskiej i C. Kurkowskiego oraz *Obszary zagrożeń człowieka w realiach współczesności* pod redakcją E. Kantowicz i G. Orzechowskiej. Pierwsza edycja konferencji pozwoliła na identyfikację zagrożeń zarówno w ujęciu interpretatywnym, jak i teleologicznym. W trakcie spotkania naukowego dokonano próby typologizacji współczesnych zagrożeń, a także analizy zagrożeń w kontekście poszczególnych środowisk wychowawczych.

Drugiej edycji konferencji nadano charakter poszukiwań o charakterze inkluzywnym. „W poszukiwaniu i rozwijaniu sił społecznych” to hasło towarzyszące obradom zarówno plenarnym, jak i tematycznym w sekcjach. Październikowy dyskurs wokół zagrożonego człowieczeństwa koncentrował się w obszarze poniższych pól problemowych:

1. Zagrożona Europa(?) – próba identyfikacji nowych obszarów zagrożeń;
2. Człowiek sparametryzowany – między podmiotowością a uprzedmiotowieniem ... ;
3. Siły społeczne jako katalizator zmian w środowisku życia człowieka;
4. Na pomoc dzieciom i młodzieży – innowacyjne, metody i formy wsparcia;
5. Wsparcie rodzin w sytuacjach problemowych;
6. Budowanie nowej jakości życia osób starszych.

Przemiany współczesnego świata dopisały kolejną kartę, której nie uwzględnialiśmy w poprzedniej edycji konferencji, a mianowicie zagrożenia konfliktem zbrojnym w Europie, których początek miał swoje miejsce na Majdanie. Stąd też na konferencję zaproszona została zaprzyjaźniona z organizatorami grupa przedstawicieli środowiska naukowego ze wschodniej Ukrainy, z obwodu sumskiego, bezpośrednio sąsiadującego z terenem objętym konfliktem zbrojnym.

W spotkaniu naukowym próbowaliśmy zmierzyć się z tezą, jaką postawiliśmy sobie po pierwszej edycji zagrożonego człowieczeństwa, mówiącą o tym, że „z jednej strony jest wiele obszarów zagrożeń, z którymi musimy się borykać w aspekcie globalnym, lokalnym, indywidualnym, co wpisuje się w teorię społeczeństwa ryzyka; z drugiej zaś strony człowiek w sytuacji zagrożeń zdolny jest do działań o charakterze altruistycznym, pomocowym itp., wychodzącym poza utarte standardy. Ludzkość poszukuje wciąż nowych, bardziej twórczych, skutecznych metod i form rozwiązywania problemów charakterystycznych dla zmiennej rzeczywistości” (Białobrzeska, Kurkowski, 2012, s. 314).

Na konferencji głos zabrało 20 profesorów z różnych ośrodków akademickich z Polski i Ukrainy oraz blisko 50 doktorów, magistrów i praktyków z całego kraju. Pierwszego dnia konferencji gości przywitani organizatorzy, prof. dr hab. Ewa

Kantowicz i prof. dr hab. Andrzej Olubiński, a także współorganizator, prezes FOSY, mgr Bartłomiej Głuszak. Pierwszą sesję plenarną poprowadziła wspomniana wcześniej prof. dr hab. Ewa Kantowicz z nestorem polskiej pedagogiki społecznej, prof. dr hab. Stanisławem Kawulą. Wprowadzenia w problematykę konferencji podjął się prof. dr hab. Tadeusz Pilch, który syntetycznie nakreślił typografię współczesnych zagrożeń, zachęcając do poszukiwań różnorodnych form i metod wsparcia jednostek i grup. Ponadto profesor dość krytycznie odniósł się do przemian społeczno-gospodarczych, które na margines życia społecznego sprowadziły liczne rzesze młodych ludzi, skazanych na bezrobocie, emigrację czy wręcz ekskluzję społeczną. W swoim wystąpieniu profesor zachęcał do odważnego nie tylko naukowego, ale i publicznego dyskursu obnażającego „bezduszne” systemowe rozwiązania wykluczające różne grupy z szeroko rozumianego uczestnictwa w życiu społecznym, ekonomicznym i kulturalnym. Zachęcał również do lobbowania na rzecz tych, których współcześnie można określić jako „pokolenie sponiewieranych”. Następne wystąpienie, prof. dr hab. Andrzeja Olubińskiego, „System parametryzacji jako bariera w rozwoju nauk społecznych (na przykładzie pedagogiki)” obnaża kolejny obszar ryzyka, jakim jest odhumanizowane podejście do jednostki przejawiające się w pomniejszaniu znaczenia nauk humanistyczno-społecznych w budowaniu wizji i rozwoju współczesnego społeczeństwa polskiego. Takie podejście zagłusza głos humanistów, którzy niezmiennie na pierwszym miejscu stawiają dobro jednostki i społeczeństwa, oparte na fundamentalnych wartościach i etyce. Profesor podkreślał również, że parametryzacja to przyznawanie punktów za aktywność naukową, której nie da się przeliczyć. Tymczasem naukowcy skupiają się na ilości, a nie na jakości publikowanych tekstów i dociekań badawczych, co w dalszej perspektywie prowadzi do różnego rodzaju patologii, w tym przedmiotowego podejścia do nauki. Zdaniem profesora system parametryzacji to „chybiony pomysł”, który wymaga ponownego zweryfikowania i przemyślenia. Autor podkreśla misję i rolę nauk społecznych – ostentacyjnie degradowanych do rangi „pod nauk” – które to w sposób otwarty wyrażają sprzeciw w tworzeniu „społeczeństwa ludzi sparametryzowanych”.

O efektach przemian społeczno-gospodarczych i politycznych wypowiedziała się prof. dr hab. Iwona Wagner, nakreślając zagrożenia korupcją w Polsce. W wystąpieniu Profesor ukazała skutki transformacji w Polsce w postaci bezrobocia, ubóstwa, patologii i marginalizacji społecznej. Ponadto wskazała wyraźny podział społeczeństwa na wygranych i przegranych dokonujących się przeobrażeń, które przyczyniły się do powstania zjawiska korupcji jako przejawu instytucjonalnej niewydolności państwa polskiego. W obradach plenarnych głos zabrał również prof. zw. dr hab. Andrzej Bałandynowicz, w wystąpieniu pt. „Cy-

berprzestrzeń i cyberprzemoc predyktorami manipulacji i uprzedmiotowienia osoby”. Profesor wskazał, iż istotnym problemem w naukach społecznych jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o genezę nadmiernej agresji i przemocy w relacjach społecznych. Szukając jej źródeł, podkreśla się, że w etiologii zachowań agresywnych coraz większą rolę mogą odgrywać środki masowego przekazu, a zwłaszcza media elektroniczne. Zdaniem prelegenta zagadnienia wpływu treści przemocowych w multimediami na eskalację zachowań dysfunkcyjnych i aspołecznych w życiu codziennym, nie są wystarczająco rozpoznane i wymagają dalszych poszukiwań badawczych.

W drugiej części obrad plenarnych, moderowanych przez prof. dr hab. Ewę Jarosz i prof. dr hab. Andrzeja Olubińskiego jako pierwsza głos zabrała prorektor Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. A.S. Makarenki w Sumach na Ukrainie, prof. dr hab. Alina Sbruieva, która przedstawiła wyniki badań mówiące o przemianach dotyczących kultury akademickiej w warunkach zagrożenia suwerenności Ukrainy. Uzyskane wyniki badań wskazują propatriotyczne, altruistyczne podejście młodzieży akademickiej, która jest w stanie ciąglej gotowości do wspierania procesu budowania młodej demokracji, opartej na aktywności społeczeństwa obywatelskiego.

W kolejnym wystąpieniu, dyskursie familiologicznym, prof. dr hab. Wioleta Danilewicz wskazała na mozaikowość współczesnych rodzin, które w zróżnicowany sposób interpretują swoje doświadczenia. Autorka przedstawiła różne kierunki i wybrane sposoby interpretacji doświadczeń współczesnej rodziny. W wystąpieniu profesor uczulała na niebezpieczeństwo, jakim jest pojawianie się nierzetelnych, nadinterpretatywnych opisów doświadczeń rodzin współczesnych.

Kolejnym wzbogacającym dyskurs wystąpieniem był głos prof. dr hab. E. Jarosz, która wskazała na dynamikę przemian w podejściu do przemocy wobec dziecka zapoczątkowanych przez międzynarodową Konwencję o prawach dziecka. W wystąpieniu podjęte zostały wybrane wątki dotyczące mechanizmów stymulowania działań przeciwdziałających przemocy wobec najmłodszych. Cytowane przez autorkę wyniki badań wskazują, że potoczne myślenie o stosowaniu przemocy wobec najmłodszych obnaża mało optymistyczny obraz wymagający interwencji w zakresie edukacji społecznej i wsparcia. Jako ostatnia zabrała głos prof. dr hab. Anna Kieszowska, która w swoim wystąpieniu wskazywała iż wykorzystanie tkwiących w każdej jednostce potencjałów kreatywnych stanowi optymalny sposób rozwiązywania sytuacji problemowych i budowania własnej tożsamości, wypełnionej nową treścią, innym spojrzeniem na rzeczywistość w podejmowaniu alternatywnych ról społecznych i działań w zakresie wymiany

społecznej. Niespodzianką dnia pierwszego było wystąpienie prof. dr. hab. Marka Konopczyńskiego, który ożywił nas prezentacją projektu, którego celem jest zdejmowanie piętna, jakim jest tatuaż więzienny, poprzez tworzenie na jego bazie nowoczesnych, estetycznych tatuaży. Uwolnienie się od tego odium prowadzi nie tylko do zmiany wizerunku, ale również do zamiany samooceny i otwierania się na społeczeństwo przez byłych skazanych.

Drugi dzień konferencji rozpoczęła sesja plenarna moderowana przez prof. dr. hab. Tadeusza Pilcha i prof. dr. hab. Halynę Nikolai. Obrady rozpoczęły wystąpienia gości z Ukrainy. Profesor Olena Scherbyna-Yakovleva podjęła wątki związane z integracją międzynarodową jako jednym ze sposobów odnowienia podejść metodologicznych do socjalno-pedagogicznej problematyki na Ukrainie. Takie podejście metodologiczne pozwoli na wyjście naprzeciw stojącym przed Ukrainą nowym problemom socjalnym i społeczno-kulturowym wynikającym z restrukturalizacji społeczno-ekonomicznej i politycznej kraju. Z kolei prof. dr. hab. Olena Kozlova wskazała innowacyjne podejście w kształceniu profesjonalistów, pedagogów w społeczeństwie ryzyka, w odniesieniu do obecnej sytuacji w kraju. Wystąpieniem, które spowodowało żywą dyskusję, był głos prof. dr. hab. Wojciecha Sroczyńskiego, traktujący o społeczeństwie ponowoczesnym a zagrożeniach rozwoju człowieczeństwa. Profesor podał w wątpliwość istnienie społeczeństwa ryzyka, czym wywołał ożywioną dyskusję.

Profesor dr. hab. Ewa Kantowicz w swoim wystąpieniu dokonała próby zarysowania problematyki zagrożeń współczesnej rodziny polskiej. Autorka wskazywała jej zdaniem rzeczywiste i przerysowane zagrożenia oraz wyzwania stojące przed rodziną. Dopelnieniem były wystąpienia z zakresu pedagogiki specjalnej i resocjalizacji. Profesor dr. hab. Ewa Kulesza i dr. Urszula Gosk przedstawiły fragment badań obrazujących wybrane zasoby młodzieży z dysleksją rozwojową. Ciekawy głos w dyskusji zabrała prof. dr. hab. Anna Fidelus, która zaprezentowała autorski model relacyjnej readaptacji społecznej opartej na samoświadomości. Intencją autorki było zwrócenie uwagi na kwestie funkcji samoświadomości w życiu człowieka z perspektywy pedagoga oraz analiza czynników i mechanizmów kształtujących świadomość siebie w odniesieniu do readaptacji społecznej skazanych.

Konferencji towarzyszyły obrady w sekcjach, które prowadzone były w nowej konwencji dyskursów uczestników wokół pól problemowych wskazanych przez moderatorów. Taka formuła pozwoliła nie tylko na zaprezentowanie swoich zainteresowań naukowych, ale również na kreatywną dyskusję wokół omawianych zagadnień. Sekcje obradowały wokół następujących tematów:

1. Nowe obszary zagrożeń w globalizującym się świecie;

2. Siły społeczne jako katalizator zmian w środowisku życia człowieka;
3. Wsparcie rodzin i osób starszych w sytuacjach problemowych;
4. Dzieci i młodzież – innowacyjne metody i formy wsparcia.

Uznaliśmy, że rozważaniom dotyczącym refleksji nad człowieczeństwem sprzyjać będzie sceneria zaprojektowana przez najlepszą projektantkę krajobrazu – Matkę Naturę. Stare Jabłonki są miejscem stworzonym do takich spotkań, jest tu coś zarówno dla ducha, jak i dla ciała, a przede wszystkim klimat sprzyjający naukowemu namysłowi. Wieczorną kolację uświetnił występ uniwersyteckiej grupy folklorystycznej, Zespół Pieśni i Tańca Korotowo, który zabrał nas w sentymentalną podróż po tańcach i pieśniach polskich i ukraińskich.

Konferencję zakończyło podsumowanie obrad pracy w sekcjach. Na koniec pragniemy dodać, że dla nas, pedagogów społecznych z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, była to szczególna konferencja, w której uczestniczył nasz nestor prof. dr hab. Stanisław Kawula. Słuchając jego wystąpień i udziału w dyskusjach oraz twórczych uwag i sugestii, które otrzymywaliśmy od „Mistrza”, nie spodziewaliśmy się, że będzie to nasze ostatnie spotkanie. Jesteśmy wstrząśnięci i wciąż jeszcze niepokodzeni z nagłą śmiercią Profesora. Nie tak to miało być...

DR KATARZYNA BIAŁOBRZESKA – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: katarzyna.bialobrzeska@onet.eu

DR CEZARY KURKOWSKI – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: cezary.kurkowski@uwm.edu.pl

Data przysłania do redakcji: 8.11.2014

Data recenzji: 28.11.2014

Data akceptacji do publikacji: 28.11.2014



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, 37 kierunkach i 11 uprawieniach do doktoryzowania kształci się obecnie 12 806 studentów i 256 doktorantów pod opieką 1399 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 37 directions, offering doctor's degree in 11 directions, have 12,806 students and 256 doctoral students under the care of 1,399 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.