

LABOR **et** EDUCATIO

ISSN 2353-4745

Rocznik naukowy
nr 2/2014

LABOR et EDUCATIO

ISSN 2353-4745

Rocznik naukowy
nr 2/2014

Rocznik naukowy Instytutu Pracy Socjalnej
Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Redakcja // Editorial Staff

Norbert G. Pikuła (redaktor naczelny // Editor-in-Chief)

Adam Solak (zastępca redaktora naczelnego // Deputy Editor), Marek Banach, Katarzyna Białożył (sekretarz // Co-editor), Magdalena Lubińska-Bogacka, Józefa Matejek, Tomasz E. Wardzała, Ewelina Zdebska

Rada Naukowa // Editorial Board (alfabetycznie // alphabetically)

- Tadeusz Bąk (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska)
Ryszard Gerlach (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Danuta Gielarowska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska)
Stanisław Kaczor (Wyższa Szkoła Zarządzania w Opolu, Polska)
Anna Karpińska (Uniwersytet w Białymstoku, Polska)
Michał Kasprzak (Uniwersytet Ryerson w Toronto, Kanada)
Walenty Konstantinow (Mołdawska Akademia Nauk, Mołdawia)
Bozydara Iskrewa Kriwiradewa (Uniwersytet w Sofii, Bułgaria)
Daniel Kukła (Akademia Jana Długosza w Częstochowie, Polska)
Stefan M. Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska)
Lýdia Lehoczka (Uniwersytet Konstancyna Filozofa w Nitrze, Słowacja)
Zbigniew Marek (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)
Snezana Mojsovska-Salamovska (Uniwersytet Św. Klimenta Ohridskiego w Bitoli, Macedonia)
Bożena Muchacka (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)
Norbert G. Pikuła (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)
Jirí Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy)
Adam Solak (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska)
Miroslaw J. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska)
Wiesław Theiss (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Danuta Waloszek (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)
Anna Weissbrot-Koziarska (Uniwersytet Opolski, Polska)
Tamara Zacharuk (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Polska)
Tatiana Zielenowa Georgiejewna (Uniwersytet Moskiewski, Rosja)
Andrzej Zwoliński (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Polska)
Adam A. Zych (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska)
Anna Žilová (Uniwersytet Katolicki w Ružomberku, Słowacja)
-

Redaktorzy tematyczni w roku 2014 // Thematically Editors 2014 (alfabetycznie // alphabetically)

- Krzysztof Kraszewski (dydaktyka, pedeutologia), Lucjan Miś (socjologia, praca socjalna),
Bożena Muchacka (wychowanie przedszkolne z wychowaniem początkowym),
Norbert G. Pikuła (gerontologia i geriatryka), Adam Solak (pedagogika społeczna, pedagogika pracy),
Zofia Szarota (andragogika), Anna Žilová (problemy i kwestie społeczne)

Recenzenci w roku 2014 // Reviewers (alfabetycznie // alphabetically)

- Jakub Bartoszewski, Małgorzata Duda, Grzegorz Grzybek, Ewa Kantowicz, Joanna M. Łukasik,
Barbara Nowak, Józef Stala, Ireneusz Świtała

Redaktorzy językowi / Language Editors

- Anna Mróz (język polski // Polish),
Anna Fitak (język angielski // English)

Redaktor statystyczny // Statistical Editor

Katarzyna Jagielska

Opracowanie techniczne, dtp, projekt okładki // DTP, Cover
Tomasz Sekunda

Adres redakcji // Address

os. Stalowe 17, 31-922 Kraków
tel. 12 644 22 38
e-mail: redakcja@labor-et-educatio.pl
www.labor-et-educatio.pl

Wydawca // Publisher

Wydawnictwo «scriptum»
tel. 604 532 898
e-mail: scriptum@wydawnictwoscriptum.pl
www.wydawnictwoscriptum.pl

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

Spis treści

Mirosław J. Szymański Wprowadzenie // Introduction	7
--	---

STUDIA

Waldemar Furmanek Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy // The Man as an Object of the Study of Humanistic Pedagogy of Labour	9
Franciszek Szlosek Interpretacyjne osobliwości pracy ludzkiej // Interpretive Peculiarities of Human Labor	31
Zdzisław Wołek Działalność wychowawcza w pracy socjalnej z osobami bezrobotnymi // Educational a Activity at Work with the Unemployed	39
Krzysztof Chaczko „Wielokulturowa (bez)robotność”. Rzecz o izraelskim rynku pracy // “Multicultural (un)employment”. An Essay on Labor Market in Israel	49
Norbert G. Pikula, Katarzyna Jagielska Ekonomia społeczna w kontekście wyzwań rynku pracy // The social economy in the context of challenges posed by the labour market	65
Katarzyna Zielińska-Król Rodzina w procesie wsparcia społecznego i zawodowego osoby niepełnosprawnej // The Support of the Family in the Process of Social and Professional Development of Disabled Persons	79

Józefa Matejek

Kompensacja sieroctwa społecznego w działalności Rodzinnych Domów Dziecka – wybrane aspekty metodyczne // Compensation of the Social Orphanhood by the Family Orphanage – Selected Methodological Issues 91

Dominika Sozańska

Między fascynacją a dystansem. Społeczny odbiór osób chorych psychicznie a ich wizerunek w kulturze masowej – analiza wybranych przypadków // Between the Fascination and the Distance. Mental Illness in Mass Culture Versus Its Social Perception 105

Janusz Morbitzer

O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki // Development in the World of New Media – an Outline of the Issues 119

Karolina Piotrowicz, Jerzy Gąsowski

Całościowa Ocena Geriatryczna a kierunki edukacji seniorów // Comprehensive Geriatric Assessment and Directions of Senior's Education 145

Kazimierz Wenta

Fraktalność zaufania wśród dydaktyków ogólnych i metodyków edukacji przedmiotowej // Fractality of Trust Among Educators and Methodologists of the General Education Concerned 153

Jiří Prokop

Umiejętność zarządzania finansami w kształceniu podstawowym. Związki międzynarodowe // Finance management skills in primary education. Internationally 153

BADANIA**Anna Mirczak**

Determinanty wsparcia społecznego wśród starszych mieszkańców wsi // Determinants of the Social Support Among Elderly People Living in Rural Areas 189

Jaroslava Hanušová

Kompetencje studentów wybranych wydziałów Uniwersytetu Karola w zakresie prewencji zespołu dziecka wykorzystywanego seksualnie // Competencies of Students from Selected Faculties, Charles University, Regarding Child Sexual Abuse Syndrome Prevention 205

DYSKUSJE I POLEMIKI

- Danuta Waloszek**
 Zapomniane (?) inspiracje dla wychowania //
 Forgotten (?) Educational Inspirations 221
- Andrzej Zwoliński**
 Uzależnienie „ekranowe” jako współczesne zagrożenie dla rodziny //
 “Screen” Addiction as a Contemporary Threat to the Family 247

INNOWACJE

- Adam A. Zych**
 Pedagogika osób z otępieniem jako nowy obszar geragogiki specjalnej //
 Pedagogy of People Suffering Dementia as a New Area of
 Special Geragogics 271

RECENZJE

- Kinga Sobieszczkańska**
 Stefan M. Kwiatkowski, Joanna Madalińska-Michalak (red.),
Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania 285
- Anna K. Duda**
 Mirosław J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności* 289
- Andrzej Grudziński**
 Waldemar Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy.
 Współczesność obiektem badań* 295
- Paulina Duda**
 Franciszek Szlosek (red.), *Badanie, dojrzewanie, rozwój.
 Tradycja i nowe rozumienie badań jakościowych* 299
- Renata Spyrka-Chlipała**
 Adam A. Zych (red.), *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem* 305
- Daniel Kukła**
 Zdzisław Wołek, *Zawodownawstwo. Wiedza o współczesnej pracy* 311
- Anna Mróz**
 Joanna M. Łukasik, Inetta Nowosad, Mirosław J. Szymański (red.),
Codziennność szkoły. Nauczyciel
 Ewa Bochno, Inetta Nowosad, Mirosław J. Szymański (red.),
Codziennność szkoły. Uczeń 315

Anna Korlak-ŁukasiewiczElżbieta Lipowicz, *Praca socjalna z rodziną.**Diagnoza – Projektowanie – Zmiana*

321

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI**Elżbieta Sałata**Międzynarodowa Konferencja *Uniwersalizm pracy ludzkiej.**Współczesne konotacje*

323

Elżbieta MarekVI Międzynarodowa Konferencja z cyklu *Kompetencje zawodowe**nauczycieli*

327

INFORMACJE O AUTORACH

331

INFORMACJE DLA AUTORÓW

335

Wprowadzenie

Introduction

Kolejny numer „Labor et Educatio” ukazuje szeroką panoramę problematyki wyznaczonej przez tytuł czasopisma. Centralne miejsce zajmują oczywiście zagadnienia pracy i edukacji, podstawowych form działalności człowieka. Każda z nich ma autonomiczną rolę, a jednocześnie nie mogą istnieć bez siebie. Współcześnie do podjęcia i wykonywania pracy potrzebna jest wcześniejsza gruntowna edukacja. Okazuje się ona także konieczna w ciągu całej działalności zawodowej. Z kolei bez pracy z wielu względów nie można sobie wyobrazić edukacji – nie tylko dlatego, że dochody z pracy umożliwiają finansowanie kształcenia. Ważnymi składnikami edukacji są: wychowanie przez pracę i wychowanie do pracy. Nawet najmłodszy uczniowie, myśląc o tym, kim będą, gdy staną się dorosłymi, wyobrażają sobie, jaką będą wykonywać pracę. Staje się to ważnym układem odniesienia, istotą dążeń i aspiracji.

Jest charakterystyczne, że kiedy mówimy o pracy i edukacji, rzecz dotyczy funkcjonowania i rozwoju człowieka. W wielu zamieszczonych w tym numerze artykułach znajduje to wyraz już w ich tytułach. Dział „Studia” otwiera artykuł Waldemara Furmanka *Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy*. Dobrze korespondują z nim kolejne: Franciszka Szłoska *Interpretacyjne osobliwości pracy ludzkiej* i Zdzisława Wołka *Działalność wychowawcza w pracy socjalnej z osobami bezrobotnymi*. Z kolei problemy edukacji podjęli: Janusz Morbitzer (*O wychowaniu w świetle nowych mediów – zarys problematyki*), Karolina Piotrowicz i Jerzy Gąsowski (*Całościowa Ocena Geriatryczna a kierunki edukacji seniorów*), Kazimierz Wenta (*Fraktalność zaufania dydak-*

tyków ogólnych i metodyków edukacji przedmiotowej), Jiri Prokop (*Umiejętność zarządzania finansami w kształceniu podstawowym. Związki międzynarodowe*). Dalszy ciąg opracowań o tematyce edukacyjnej znajdujemy w kolejnych działach czasopisma. W dziale „Badania” jest to komunikat Jaroslavy Hanusovej o kompetencjach studentów wybranych wydziałów Uniwersytetu Karola w Pradze w zakresie prewencji zespołu dziecka wykorzystywanego seksualnie, a w „Dyskusjach i polemikach” – opracowanie Danuty Waloszek *Zapomniane? Inspiracje dla wychowania*.

Interesujący blok tematyczny tworzą artykuły poświęcone problemom rynku pracy. Są tu dwa ważne teksty, których autorami są: Krzysztof Chaczko (*Wielokulturowa (bez)robotność. Rzecz o izraelskim rynku pracy*) oraz Norbert G. Pikuła i Katarzyna Jagielska (*Ekonomia społeczna w kontekście wyzwań rynku pracy*).

Nie zabrakło też w numerze tekstów, które dotyczą wybranych kwestii pracy socjalnej. Katarzyna Król-Zielińska omawia rolę rodziny w procesie wsparcia społecznego i zawodowego osoby niepełnosprawnej, Józefa Matejek – kompensację sieroctwa społecznego w działalności rodzinnych domów dziecka, Dominika Sozańska – społeczny odbiór osób chorych psychicznie a ich wizerunek w kulturze masowej, zaś Anna Mirczak – uwarunkowania wsparcia społecznego w środowiskach wiejskich. Problemy społeczne i edukacyjne podejmuje też Andrzej Zwoliński, który koncentruje uwagę na „uzależnieniach ekranowych” będących współczesnym zagrożeniem dla rodziny. Natomiast Adam A. Zych sygnalizuje powstanie nowego obszaru pedagogiki specjalnej, którym jest – jego zdaniem – pedagogika osób z otępieniem.

Tę bogatą zawartość treściową numeru dopełniają recenzje książek, które podejmują problematykę mogącą zainteresować czytelników „Labor et Educatio”, a także sprawozdania z konferencji o tematyce mieszczącej się w profilu czasopisma. Lektura tekstów zamieszczonych w tym numerze „Labor et Educatio” z pewnością dostarczy wielu informacji, zapewne stanowić będzie zachętę do dyskusji i dalszych przemyśleń.

prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański

STUDIA

Waldemar Furmanek
Uniwersytet Rzeszowski

**Człowiek jako obiekt badań humanistycznej
pedagogiki pracy**

**The Man as an Object of the Study of
Humanistic Pedagogy of Labour**

Wstęp

Trudno przekonywać tych, którzy są zdecydowani, że pedagogika jest nauką humanistyczną. Deklaracja taka – w odniesieniu do pedagogiki pracy – oznacza ważne konsekwencje dla badań realizowanych w ramach pedagogiki, to znaczy przy uwzględnieniu charakterystycznego dla niej względu badań. Jednocześnie oznacza to, że w pedagogice pracy, jako jednej z dyscyplin pedagogiki, założenia te powinny być konsekwentnie przestrzegane¹. Ujawniają się one już na poziomie opisu przedmiotu badań i wykorzystywanej do tego celu konwencji terminologicznej. Najwyraźniej jednak owocują w metodologicznej preparacji badań oraz analizie i interpretacji wyników badań. Warto w

¹ Zob. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.

tym miejscu zauważyć konieczność uwzględniania metazałożenia o poliparadygmatyczności badań w pedagogice współczesnej².

W prezentowanym opracowaniu pragnę zwrócić uwagę na niektóre kwestie związane z tym metazałożeniem humanistycznej pedagogiki pracy. Dotyczy ono interpretacji podstawowej kategorii nauk pedagogicznych: człowieka. Jak ujmować można ów obiekt badań w naukach pedagogicznych?³

W swym szkicu sięgam po rozmaite dzieła. Warto jednak wyróżnić jedno z nich. W swojej książce *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)* Gogacz⁴ prowadzi dyskusję z tezami Stępnia zawartymi w dziele: *O człowieku dziś*⁵. Dotyczą one poszukiwania odpowiedzi na pytanie: kim jest człowiek? Jak go modelować?

*Cóż jest człowiek, że pamiętasz o nim,
Syn człowieczy, że go nawiedzasz?
Uczyłeś go niewiele mniejszym od niebieskich mocy,
Chwałą i blaskiem ukoronowałeś go.
Postawiłeś go władcą nad dziełami rąk Twoich,
Wszystko poddałeś pod stopy jego:
Owce i woły wszelkie,
Jak i zwierzęta polne,
Ptactwo niebieskie i ryby morskie,
I cokolwiek chodzi po ścieżkach morza...*

(Psalm 8)

Człowiek jest częścią przyrody

Człowiek stanowi nieodłączną część całej przyrody ożywionej, zajmuje jednocześnie specyficzne miejsce na Ziemi jako istota najwyższej zorganizowana i obdarzona właściwościami różniącymi ją od zwierząt, zdolna do twórczej

² Zob. W. Furmanek, *Poliparadygmatyczność dydaktyki techniki*, [w:] *Kształcenie nauczycieli techniki*, Opole 1993; W. Furmanek, *Antynaturalistyczny paradygmat badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, red. J. Sowa, D. Pstrąg, Centrum Doskonalenia Pedagogicznego, Rzeszów 1999, s. 64–79; W. Furmanek, *Edukacja wobec poliparadygmatyczności nauk o niej*, [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski, Firma Wydawnicza „MS AG”, Poznań 2003, s. 135–146.

³ Zob. W. Furmanek, *Człowiek jako obiekt badań naukowych...*

⁴ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, http://www.katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/czlowiek_i_jego_relacje.pdf [dostęp: 13.11.2014].

⁵ B. Bejze (red.), *O człowieku dziś (Aby poznać Boga i człowieka, cz. 2)*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 1974.

pracy, do odkrywania praw przyrody, do przeobrażeń i wprowadzania zmian w środowisku, do różnorodnej działalności społecznej⁶. Człowiek oddziałuje na środowisko, przeobraża je i przekształca, przystosowując do swoich potrzeb. Nie zawsze robi to trafnie, celowo i dalekowzrocznie, wskutek czego narusza równowagę w przyrodzie, doprowadza do powstania zakłóceń i zjawisk ujemnych.

Człowiek, pozostając częścią przyrody, jest zarazem jednostką w społeczności, kimś decydującym o swym losie, posiadającym duszę, rozum, mądrość, sumienie. Przerasta świat rzeczy, rozwija naukę, jest skierowany do Boga⁷. Ten akcent, pojawiający się w poglądach Granata, że „człowiek jest częścią przyrody” występuje także w powtórzonych za Ingardenem⁸ ujęciach Śłagi⁹.

Według Ingardena człowiek jest istotą zbudowaną z warstwy „przyrody i specyficznie ludzkiego świata”. Znajduje się na granicach dwu dziedzin bytu: „jedna zdaje się stanowić człowieczeństwo, a druga... pochodzi z jego zwierzęcości i warunkuje tamtą. Żyje w świecie odmiennym od Natury... na podłożu Przyrody i w jej obrębie, lecz dzięki swej szczególnej istocie musi przekraczać jej granice”¹⁰.

Człowiek jest osobą

Pojęcie człowiek – jak na obecny stan refleksji filozoficznej – nie jest tak oczywiste. Jest to nazwa gatunku, możemy mówić o człowieku w ogóle; w tym w szczególności, pewnego gatunku biologicznego (*homo sapiens*). Możemy tę nazwę odnieść do wybranego indywiduum, choćby w takim znaczeniu jak słynne powiedzenie Piłata: *Oto Człowiek – Ecce homo*. Człowiek jest osobą, wartością najwyższą.

W niniejszym opracowaniu zakładam, że człowiek jest osobą. Co to oznacza? Definicja osoby pochodzi od myśliciela rzymskiego Boecjusza (480–524),

⁶ W tym kontekście omawiamy istotne właściwości człowieka w opracowaniu *Człowiek obiektem badań naukowych*, Rzeszów 2014.

⁷ Zob. W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 1961; *U podstaw humanizmu chrześcijańskiego*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1976; pośmiertnie wydano: *Wybór pism ks. Wincentego Granata*, Warszawa 1984, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań 1985.

⁸ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.

⁹ Sz. W. Ślaga, *Życie – ewolucja*, [w:] *Zagadnienia filozoficzne współczesnej nauki*, red. M. Heller, M. Lubański, Sz. W. Ślaga, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1992.

¹⁰ Tamże.

który w traktacie *O osobie Chrystusa i jej dwóch naturach*, określił OSOBE jako: niepodzielną substancję natury rozumnej (*persona est individual substantia naturae rationalis*).

Godne podkreślenia jest to, że w tej tzw. klasycznej definicji osoby zawarte są w pewnym sensie dwie koncepcje teoretyczne dotyczące człowieka:

- ontologiczna, gdyż definicja ta mówi o osobie jako *substantia*;
- psychologiczna, gdyż w definicji tej wskazuje się na przymiot racjonalności, rozumności – jako wyróżniający osobę.

Ciągle aktualne pytanie o to, *kim jest człowiek*, ma znaczenie nie tylko dla rozmaitych nurtów filozofii, ale przede wszystkim dla nauk o wychowaniu człowieka. W odpowiedzi na to pytanie nie jest wystarczającym samo zestawienie faktów obserwowalnych takich jak: biologiczna forma, niedostosowanie do środowiska, różnorodność zachowań, wytwarzanie i doskonalenie narzędzi, ich uspołecznianie, wykorzystywanie w ich doskonaleniu rozumu i języka, kontemplatywność, refleksja nad sensem życia i pamięcią (budowanie cmentarzy). Uzupełnianie zaś katalogu cech zewnętrznych listą cech wewnętrznych, dotyczących życia psychicznego człowieka, nie jest łatwe.

Zauważmy, że najważniejszym zjawiskiem jest w tym przypadku doświadczenie siebie jako osoby, jako faktu bycia człowiekiem. Zjawiska związane z określeniem własnej tożsamości są decydującymi we wszystkich próbach określenia istoty człowieka. Szczególną formą tych prób są ludzkie czyny – jak zauważył to Karol Wojtyła, który dokonał swoiście nowego *odkrycia człowieka*¹¹.

Jak pisze Styczeń, „to nowe odkrycie człowieka opiera się na oddaniu głosu najpierw doświadczeniu człowieka jako podmiotu z/w którym się coś dzieje (...) i zarazem podmiotu, który jest sprawcą swoich czynów (dzieł). A następnie na oddaniu głosu takiej refleksji nad nim, czyli takiej filozofii człowieka, która wyjaśniając ostatecznie fakt człowieka respektuje „do końca” i dane doświadczenie człowieka i wymagania logiki ostatecznego wyjaśniania tych danych...”¹². Łączne traktowanie systemów cech (zewnętrznych i wewnętrznych) człowieka staje się koniecznością we wszelkich próbach wyjaśniania istoty człowieka.

Przedmiotem badań wszystkich dyscyplin pedagogicznych jest epistemologiczna i aksjologiczna problematyka człowieka.

¹¹ Zob. W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006, s. 107.

¹² T. Styczeń, *Człowiek w ujęciu Jana Pawła II podstawową dyrektywą programowania pracy Instytutu Jana Pawła II*, „Przeгляд Uniwersytecki”, 2 grudnia 1983.

Z epistemologicznego punktu widzenia, ważny jest nie tylko opis przedmiotu badań, ale także treści, procesy, sposoby, granice oraz kryteria ludzkiego poznania tegoż przedmiotu. Dodajmy wreszcie i to, że ważne są dla – całej procedury badań – źródła wiedzy o przedmiocie badań.

Pierwszym i najważniejszym źródłem wiedzy o człowieku jest jego własne, bezpośrednie doświadczanie (samoświadomość) i jego aktywność znajdująca swoje odniesienia w kulturze. W tym kontekście najwyraźniej widać, że nie da się człowieka zredukować do mechanizmu, układu czy jakiegokolwiek przedmiotu.

Podmiotowe traktowanie człowieka zmusza do uwzględnienia tego, że jej istotą jest jedyność, niepowtarzalność – związana z wolnością woli – otwartość (jako nieustanne stawianie się, zmienność w czasie). Te – i inne powiązane z nimi systemowo – kategorie wyraźnie wskazują na swoistość tak rozumianego terenu badań¹³. Dodajmy, stawiają znak zapytania o granice i możliwości poznania scjentystycznego, fizykalnego.

Drugim ważnym źródłem wiedzy o człowieku jest antropologia, oparta na metodzie fenomenologicznej. Pedagogika powinna uwzględnić fakt, że świat jest zróżnicowany na rzeczywistość materialną i duchową. Szczególną cechą człowieka jest to, że jednoczy on w sobie zarówno pierwiastki materialne (a więc naturalistyczne, podlegające metodologii badań przyrodniczych) jak i duchowe, które są dla niego tylko charakterystyczne (niepodlegające metodologii badań przyrodniczych).

W istocie swojej jednak człowiek jest niepodzielną i nieredukowalną całością o cieleśno – psychiczno – duchowym charakterze (*obywatel dwóch światów – animal rationale*). Jako taki – jak powiedzieliśmy – nie jest osobnikiem, lecz osobą. Stąd także stosowane określenie pedagogika personalistyczna.

Człowiek jest osobą, czyli moralnym absolutem we wspólnocie moralnych absolutów¹⁴. Stąd w każdym miejscu i w każdym czasie, w każdej sytuacji, a więc zawsze, bez wyjątku: człowiek człowiekowi człowiekiem¹⁵. Człowiek

¹³ Zob. J. Lipiec, *Człowiek i wartości*, Wydawnictwo FALL, Rzeszów 1997.

¹⁴ Zob. T. Styczeń, *Osobowa godność podmiotu pracy źródłem jej sensu i wartości*, [w:] Jan Paweł II, *Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Chmiel, S. Ryłko, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1983.

¹⁵ *Homo homini homo* lub – jak mawiali Rzymianie – *Homo hominim res sacra* (Seneka). „Człowiek człowiekowi świętością”! To samo wyraził Sofokles ustami Antygony „Urodziłam się, by współkochać, nie by współnienawidzić”. Zrozumienie tych założeń *antropologii adekwatnej* (Jan Paweł II) pozwala uchwycić istotne źródła wiedzy o człowieku, ale i trudności płynące ze specyfiki samego terenu badań.

jest osobą ciągle stającą się (*per-se – persona*), bytem który istniejąc sam siebie buduje¹⁶. To stawanie się wyraża się w procesie budowania własnego człowieczeństwa, własnej podmiotowości, ma potencjalnie nieograniczony charakter. Ten proces ujawnia i realizuje się w ciągłym ustosunkowywaniu się człowieka do sytuacji codziennego życia oraz zadań, jakie stają (i jakie sam on stawia) na jego (swojej) życiowej drodze.

Szczególnie ważnym dla rozwoju człowieka jest jego dążenie do samo-określenia, dzięki poznawczej otwartości wykracza on poza empiryczną rzeczywistość i kieruje się w stronę transcendentaliów, tj. wartości absolutnych. I wówczas „przeżywanie wartości transcendentalnych stanowi osobliwy, a przy tym uniwersalny rodzaj doświadczeń... Przeżycia te uzdalniają człowieka do wykraczania poza rozumowy, pragmatyczny lub hedonistyczny schemat istnienia, służący w sposób naturalny obronie własnego interesu. Owo przekraczanie siebie (autotranscendencja) zawsze wiąże się z wysiłkiem pokonywania ograniczeń czy wskrzeszania w sobie niezauważonych dotąd możliwości, zatem nieodmiennie prowadzi do osobowego rozwoju”¹⁷.

Samoświadomość to zdolność do przeżywania zdarzeń własnego życia, sposobu ustosunkowania się do nich, refleksja na swój temat, celu i sensu działania i istnienia. „Intencjonalne uprzedmiotowienie samego siebie, autorefleksja to – jak twierdzą antropologowie – nie mający żadnej analogii w świecie natury *casus*, właściwy tylko człowiekowi”¹⁸.

W tym miejscu wypada dopowiedzieć, iż wiara jest uznaniem istnienia świata nadprzyrodzonego, istnienia pełni rzeczywistości. Wtedy rzeczywistość widzialna ukazuje się jako fragment wielkiej całości. Dopiero wtedy wszystkie fakty rzeczywistości widzialnej znajdują swoje ostateczne uzasadnienie, ale także i wytłumaczenie.

Dopiero wtedy odnajdujemy odpowiedź na pytania o sens świata, o sens ludzkości, o osobowy sens życia, o sensowność jakiegokolwiek w nim działania i pracy, o sens cierpienia i śmierci. Dopiero wtedy możemy w pełni zrozu-

¹⁶ Zob. J. Tischner, *Polska jest ojczyzną*, Éditions du Dialogue, Paryż 1985.

¹⁷ Zob. V.E. Frankl, *Psychoterapia dla każdego*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978, M.A. Gałdowa, *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, „Przegląd Psychologiczny”, XXXIII/1, 1990.

¹⁸ M. Straś-Romanowska (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa–Wrocław 1995, s. 23. Dzięki przeżyciom transcendentalnym człowiek jest nie tylko istotą poznającą i działającą (*homo cogitans, homo faber*), ale także istotą etyczną i religijną (*homo religio sus*).

mieć grozę zła i wielkość dobra. Możemy poprawnie wartościować sytuacje i podejmować nasze decyzje dotyczące postępowania¹⁹.

Człowiek jest bytem ciągle stającym się

I znowu wątpliwości: *jak to ciągle stającym się, to przecież po narodzeniu żyje, jest, a nie staje się?* Stawać się człowiekiem to nie to samo, co rozwijać się, rozwój człowieka (np. rozwój jego cielesności) nie oznacza stawania się człowiekiem²⁰. Zapytajmy, za Stróżewskim, co naprawdę głosi postulat: *by człowiekiem się stać?*

I jak na to pytanie odpowiada Stróżewski? „Czyż nie słyszymy na każdym kroku, że człowiek jest najwyższą na ziemi wartością – a przecież to co najwyższe stawać się już nie może! I czyż nie mówimy, że wartość człowieka polega przede wszystkim na jego autentyczności, ta zaś oznacza bycie takim, jakim się jest naprawdę, bez udawania, że jest się innym i bez potrzeby bycia innym, gdy tymczasem właśnie owo dążenie do bycia innym leży u podstaw stawania się i rozwoju?”²¹.

Człowiek, który się staje musi w sobie zawierać dynamizm warunkujący sam proces stawania się oraz musi mieć wytyczony cel – ideały, dążenia, antycypowane stany, ku którym owo stawanie się ma być ukierunkowane, ma dążyć, ma zmierzać. Trzecim warunkiem jest dobór sposobów realizacji owego procesu stawania się, dochodzenia do celu. Stawać się człowiekiem to dążyć do pełni swojego człowieczeństwa.

I dalej stajemy przed trudnością. Co oznacza określenie *pełnia człowieczeństwa*?

Dla chrześcijan sprawa wydaje się oczywistą. Wystarczy przywołać przykłady: św. Franciszka, Matki Teresy z Kalkuty, św. Jana Pawła II, ale także Sokratesa, Gandhiego i wielu innych.

¹⁹ Problem ten omawia dokładniej encyklika Jana Pawła II *Fides et ratio*, wydana 14 października 1998 r., poświęcona jest relacji między wiarą i rozumem. „Wiara i rozum – czytamy w pierwszych słowach dokumentu – są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy”.

²⁰ Zob. K. Popielski, *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, rozdział *Bycie i stawanie się człowieka – propozycja nooteoretyczna*, s. 26 i n.

²¹ W. Stróżewski, *O stawaniu się człowiekiem*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. DCCCXXV Prace Pedagogiczne” nr 6, 1987, s. 103.

Człowiek jest autonomicznym bytem przychodzącym na świat niemal w żaden sposób nieprzystosowany do wymagań tego świata. Jak zauważał to Stróżewski, człowiek jest bytem niedoskonałym i niedokończonym²².

Etyczny charakter wizji człowieka. Pierwsze przybliżenie treści pojęcia *człowieczeństwo*

Jak określić i zdefiniować człowieczeństwo? To zadanie filozofii. Jak je realizować – jak je budować w człowieku? To zadanie pedagogiki.

Refleksje tutaj prowadzone nie mogą pominąć etycznych wymiarów wizji człowieka. Być może, iż właśnie z tego punktu widzenia znaleźć będzie można płaszczyznę porozumienia prowadzącą do jednolitej wykładni istoty człowieka, a przez to szansę na skonstruowania modelu człowieka możliwego do przyjęcia przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Jednocześnie warto dodać, że z tego założenia wyrasta pedagogika aksjologiczna.

Trudne pojęcie *człowieczeństwo* należy do kategorii aksjologii. Na ogół rozumie się, że w treści tego pojęcia skupiony jest ogół tych wszystkich właściwości człowieka, które są charakterystyczne dla gatunku ludzkiego²³. W aksjologicznym ujęciu system tych właściwości stanowi katalog wartości i antywartości. A to oznacza, że w tym zakresie nie możemy człowieka nauczyć niczego. Możemy mu tylko pomóc odnaleźć to w sobie. Przykładowo możemy go wspomagać w znajdowaniu (odkrywaniu) sensu życia.

W opisach treści pojęcia człowiek można odnaleźć dwie orientacje: a) tę skoncentrowaną na idealnej stronie człowieka (*Człowiek to brzmi dumnie; Ecce homo*). Stosujemy zwroty: zachowywać się jak człowiek, godnie, rozumnie, przyzwoicie; b) tę, która obejmuje ogół ludzkich zachowań od najbardziej wzniosłych do upadających. Wszelkie czyny człowieka znajdują usprawiedliwienie w maksymie: *Nic co ludzkie nie jest mi obce*.

Obok wymienionych orientacji można nierzadko spotkać próby deprecjowania pojęcia *człowieczeństwo*, lub kwestionujące jego sens. Uznaje się to pojęcie za nic nie mówiące, za iluzję semantyczną, niebezpieczną, opartą na

²² Zob. tamże.

²³ Zob. S. C. Michałowski, *Wizja integralna człowieka jako osoby w pedagogii personalistycznej*, [w:] *Człowiek integralny: holistyczna wizja człowieczeństwa*, red. H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa, 2009, s. 119–139.

niesprawdzalnych założeniach. W przedzałożeniach przyjmuje się, że ludzie są ze swej natury dobrzy, dążą do dobra, do realizacji swojej godności i rozwoju²⁴.

Przyjmuje się – za Gajdą – że „człowieczeństwo jest przywilejem jednostki zachowującej się rozumnie, wrażliwej moralnie, uspołecznionej, twórczej”²⁵; że człowieczeństwo uznane jest za wartość skupiającą w sobie cechy (pozytywne i negatywne) wyróżniające człowieka jako istotę gatunkową. W strukturze treści tej wartości odnajdujemy cechy związane z: a) życiem intelektualnym, b) życiem emocjonalnym, c) postawami moralnymi²⁶. W życiu człowieka wartości wpisane w te komponenty mogą być sprawnościami w realizacji napotykanym i podejmowanym zadań, bądź mogą być odniesieniem do wartości stanowiących idee, dla których warto się poświęcać i którym warto być wiernym.

Życie intelektualne jest podstawowym wyróżnikiem człowieczeństwa. Bowed człowieka charakteryzuje nieporównywalna z żadną inną istotą inteligencja, wyrażająca się w operatywnym i twórczym myśleniu. Dzięki temu człowiek uzyskuje niepowtarzalnie wielkie sukcesy w działalności technicznej, naukowej; kształtuje swój światopogląd; samorealizuje siebie jako jednostka autonomiczna; zmienia jakość swojego życia.

„Niepowodzenia, doświadczenia niepożądane i trudne, przykre, także wzbogacają człowieka. Zdobywa on w ten sposób wiedzę o samym sobie, kształtuje wolę i charakter, uczy się zdobywać ludzkie zaufanie”²⁷.

Życie emocjonalne – to drugi komponent człowieczeństwa. W życiu człowieka emocje kontrolowane są przez jego rozumność. Uzewnętrzniają one odczucia i postawy człowieka wobec zjawisk emocjonalnie nieobojętnych. Człowiek zdolny jest do przeżywania uczuć w znacznie większym zakresie niż zwierzęta.

Moralność jako komponent człowieczeństwa najmocniej wyraża się w odpowiedzialności człowieka w rozmaitych sytuacjach jego aktywności, w zdolności do przeżywania swojej wolności i godności.

Z istotą człowieczeństwa wiąże się sens życia, jako ogólna koncepcja własnej egzystencji²⁸. Stanowi on swoisty reflektor działalności człowieka, ujawnia

²⁴ Zob. M. Gruszczyński, *W sprawie człowieczeństwa. Pomiedzy mitem a mistyfikacją*, [w:] *Człowieczeństwo, iluzja czy rzeczywistość*, red. S. Folaron, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1995.

²⁵ J. Gajda, *Człowieczeństwo*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 575.

²⁶ Zob. tamże, s. 575.

²⁷ Tamże. 576.

²⁸ Zob. tamże, s. 577–578.

się w dokonywanych wyborach, podejmowanych decyzjach, pozwala na refleksyjne postępowanie w sytuacjach trudnych. Odkrywanie sensu własnego życia jest zadaniem podmiotu podejmowanym w długich okresach dorosłego życia. Treściowo można przyjąć, iż sens życia jest wizją własnych osiągnięć i pełnionych ról. Jest więc uogólnionym i uświadamianym celem, który reguluje postępowanie ludzi w długich okresach czasu.

Człowiek jest twórcą kultury

Do powyższych stwierdzeń dodajmy te, które dotyczą aksjologicznej istoty człowieka. Człowiek jest wartością, one budują jego wielkość, dzięki nim człowiek poniekąd staje się bardziej człowiekiem.

„Kultura jest tym, przez co człowiek staje się bardziej człowiekiem” – stwierdzał Jan Paweł II. Kultura jest nośnikiem wartości. Najczęściej przyjmuje się, że tylko człowiek jest zdolny tworzyć kulturę. On żyje i buduje swoje człowieczeństwo dzięki kulturze. W tym sensie humanistyka dotyczy kultury, a przyrodoznawstwo natury. Kultura, jak pisze Krąpiec, jest „zintelektualizowaną formą natury”²⁹. Tak więc, tym, co odróżnia kulturę od natury jest to, że jest ona wynikiem lub działaniem psychiki ludzkiej. Natura bowiem istnieje niezależnie od ludzkiej woli i działań człowieka.

Inną cechą kultury jest konieczny i niezbędny w jej treści system wartości, który zawsze wiąże się z działaniem i wytworami ludzkimi. Humanistyka zawsze w swoich badaniach posługuje się wartościami i ocenami. Pedagogika wartości z tego faktu wyprowadza podstawowe twierdzenia.

Oddajmy raz jeszcze głos Janowi Pawłowi II: „Czym jest kultura? Kultura jest wyrazem człowieka. Jest potwierdzeniem człowieczeństwa. Człowiek ją tworzy i człowiek przez nią tworzy siebie. Tworzy siebie wewnętrznym wysiłkiem ducha: myśli, woli, serca. I równocześnie człowiek tworzy kulturę we wspólnocie z innymi. Kultura jest wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współdziałania ludzi. Powstaje ona na służbie wspólnego dobra – i staje się podstawowym dobrem ludzkich wspólnot”³⁰.

Wychowanie człowieka zawsze związane jest z budowaniem relacji łączących człowieka z innymi ludźmi i światem kultury. Wychowanie musi być ści-

²⁹ M. Krąpiec, *Postęp w krzywym zwierciadle ekologii*, „Człowiek w Kulturze” nr 2, Lublin 1993.

³⁰ Jan Paweł II, Przemówienie do młodzieży zgromadzonej na Wzgórzu Lecha, Gniezno, 3 czerwca 1979.

śle powiązane z procesem wprowadzania w świat kultury, czyli w świat wartości. Bo one stanowią jej treść.

Kultura jest przede wszystkim dobrem wspólnym narodu. Kultura polska jest dobrem, na którym opiera się życie duchowe Polaków. Ona wyodrębnia nas jako naród. Ona stanowi o nas przez cały ciąg dziejów. Stanowi bardziej niż siła materialna³¹. Prawdziwa kultura jest humanizacją, podczas gdy niekultura, czy kultury fałszywe, dehumanizują³².

Człowiek jest obywatelem dwóch światów

*Wszchemocny Panie, wiekuisty Boże,
Kto się Twym sprawom wydziwować może?
Kto rozumowi, którym niezmierny
Ten świat stworzony?*³³

Może ktoś jednak powiedzieć, że przecież psychologia, pedagogika czy socjologia ujmowana behawiorystycznie osiągnęły znaczące sukcesy. Tak. Oznacza to jednak tylko tyle, że ich teren badań jest szeroki i zachodzi na to, co swoiste dla natury jak i dla kultury. Człowiek to obywatel dwóch światów (*homo rationale*). Stąd nie jest bezzasadnym lokowanie np. psychologii na pograniczu nauk humanistycznych i przyrodniczych.

Ingarden sądzi, że człowieka stanowi „cienka warstwa na jego powierzchni” i że tą pełniejszą warstwą, która jest „jakby więcej realna niż pierwsza, obojętna na wszelką wartość i nieczuła na szczęście i niedolę człowieka”, jest właśnie zwierzęcość. Powoduje ona, że człowiek żyje „na podłożu Przyrody”. Ponadto, według Granata, rozum, wola, mądrość, sumienie, lecz są to czynniki współwystępujące z „częstką przyrody”.

W obydwu poglądach, Granata i Ingardena, człowieka w rzeczywistość współkomponuje przyroda lub zwierzęcość.

I słusznie zauważą to Gogacz: „Cała tajemnica podobieństwa własności fizycznych u człowieka, u zwierząt i u roślin, polega po prostu na znanym przyrodnikom przystosowaniu. Człowiek z powodu obecności zwierząt i roślin, a także z powodu znajdowania się wobec powietrza, słońca, ziemi,

³¹ Tamże.

³² Jan Paweł II, *W dziele kultury Bóg zawarł przymierze z człowiekiem* – przemówienie do przedstawicieli świata kultury, Rio de Janeiro, 1 lipca 1980.

³³ J. Kochanowski, *Psalm 8: Domine Dominus noster, guam admirabile*, <http://literat.ug.edu.pl/jkpsalm/009.htm> [dostęp: 22.11.2014].

wody, ognia, ciepła, zimna, z powodu koniecznych kontaktów z pierwiastkami i związkami chemicznymi do nich się przystosował. Podobnie musiały się przystosować zwierzęta i rośliny. Inaczej mówiąc, urealniona istnieniem zasada istotowej samoorganizacji danego bytu jednostkowego, nazywana formą, powoduje w bytach, zbudowanych istotowo z formy i materii, kształtowanie się własności fizycznych, których strukturę istotową wyznacza zespół bytów przystających relacją do danego bytu³⁴.

Czy rozumność człowieka jest wystarczającym wyróżnikiem istoty ludzkiej spośród wszystkich bytów? Czy to wystarcza, czy można zadowolić się stwierdzeniem, iż człowiek to *homo sapiens, animals rationale*? W świetle obecnego doświadczenia wiemy, iż nie wystarczy powiedzieć, że człowieka wyróżnia racjonalność, czy rozumność, a jak wolą to inni inteligencja? Rozumność człowieka nie jest wystarczającym kryterium odróżniania wyróżniania człowieka spośród wszelkich bytów.

Trzeba zdawać sobie sprawę z tego, iż mamy dziś nowy obraz semantyczny pojęcia inteligencja. Mówimy: *inteligentny materiał konstrukcyjny, inteligentna maszyna*, a nawet *inteligentne miasto*. Wykorzystanie tego szerszego rozumienia pojęcia inteligencja – najogólniej rozumiana jako zdolność do adaptowania swojego zachowania do warunków zewnętrznych – nie jest działaniem eliminującym wątpliwości.

Duchowość i indywidualność człowieka

W czym więc wyraża się specyfika przedmiotu badań nauk humanistycznych? Wydaje się, że jest nią duchowość człowieka. Wszak człowiek to nie osobnik, to nie tylko istota, ale osoba będąca całością cielesno-psychiczno-duchową. Życie duchowe człowieka odznacza się całościowością i swoistym uporządkowaniem (strukturalnością), czego nie przyznaje się na ogół materialnym obiektom rzeczywistości.

Pojęcie *życie duchowe* może być ujawniane poprzez jego wyniki (wytwory psychiki). Duchowość można też interpretować jako ogół spraw ludzkich, które wiążą się z myślami, uczuciami i dążeniami oraz wartościami, przez to przekraczając to, co materialne. Stąd w odniesieniu do tak rozumianego systemu przedmiotów badań konieczna jest interpretacja humanistyczna, czyli in-

³⁴ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*..., dz. cyt.

interpretacja prowadzona przez optykę woli, postaw i uczuć człowieka, którego dotyczą. Zjawiska takie trzeba nie tyle wyjaśniać, co zrozumieć.

W tym kontekście warto dodać, że specyficznym wymiarem obiektów badań humanistycznych jest ich znakowy, symboliczny, a czasem i mitologiczny charakter. Tutaj pojawiają się też trudności z określeniem granic poznania naukowego i pozanaukowego. W tym miejscu wpisujemy do badań humanistycznych całą problematykę wartości. I tutaj spostrzegamy trudności w jej badaniu.

Inną specyficzną cechą przedmiotu badań dyscyplin humanistycznych, jest indywidualność osoby, jej niepowtarzalność, jednorazowość. Obiekty badań przyrodoznawstwa mają *charakter mnogościowy*, czyli występują jako zbiory jednorodnych przedmiotów³⁵. Niepowtarzalność zjawisk dotyczących człowieka, jako osoby, „(...) ich olbrzymia różnorodność i złożoność pozwalają jedynie na bardzo upraszczające uogólnienia lub tworzenie fragmentarycznych reguł”³⁶. Przedmiot badań (w znaczeniu obiektu badań) nie zawsze jest łatwy do oddzielenia od podmiotu. Dlatego poznaniu humanistycznemu przypisuje się *charakter idiograficzny*, co oznaczałoby, że realizują one, co najwyżej, wymagania funkcji *deskryptywnej badań naukowych*. Nauki idiograficzne, to – zgodnie z podziałem nauk Windelbanda – nauki zajmujące się ustalaniem, opisem oraz wyjaśnianiem jednostkowych, niepowtarzalnych faktów i zdarzeń.

Badania systemu aksjologicznego człowieka

Procesy badania systemu aksjologicznego człowieka to procesy poznania humanistycznego. W swojej epistemologicznej postaci procesy poznania humanistycznego różnią się od procesów poznania charakterystycznego dla przyrodoznawstwa. Poznanie humanistyczne, poprzez interpretację wykorzystującą wartościowanie, wiedzie do zrozumienia interesujących badacza zjawisk humanistycznych, w tym zjawisk aksjologicznych.

Wartości w badaniach humanistycznych – występują w dwojakiej funkcji: jako przedmiot badań i jako podstawa do wartościowania tej sytuacji. Przewidywanie jest bardzo utrudnione, formułowanie reguł o charakterze uogólnionych stwierdzeń wręcz niemożliwe. Jak zauważa Kamiński, „(...) w naukach humanistycznych nie występuje jako typowe wyjaśniania czysto kauzalne czy

³⁵ Zob. S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992, s. 296.

³⁶ Tamże, s. 297.

funkcjonalne, lecz strukturalno-topologiczne, strukturalno-genetyczne, teleologiczne, pragmatyczne itd.³⁷. Tym, co determinuje kulturę jako obiekt humanistyki – jak zauważyliśmy wcześniej – są wartości. Do nich odnosimy postępowanie człowieka. W badaniach humanistycznych wartości decydują o ich odrębności metodologicznej i epistemologicznej. Badanie systemów postępowania człowieka w zróżnicowanych sytuacjach ujawnia wartości preferowane przez człowieka, pozwala zrozumieć i poznać człowieka³⁸.

Zrozumienie odrębności nauk przyrodniczych i humanistycznych jest koniecznym warunkiem wstępnym do podejmowania wysiłków zmierzających do określenia tożsamości psychologii i pedagogiki i rozwijanych w ich obrębie subdyscyplin. Ich ujednolicanie metodologiczne, czego wyrazem brak refleksji metametodologicznych, prowadzi do zubożenia problematyki i redukcjonowania przedmiotu badań każdej z tych nauk o człowieku³⁹.

Humanistyczny model poznania

Nie mniej istotnym, w powyższym kontekście, staje się założenie, że pedagogikę wartości należy konstruować na gruncie *humanistycznego modelu psychologii*, jako nauki respektującej tezę o osobowym charakterze człowieka oraz stawiającej sobie za cel opisanie i wyjaśnienie rozmaitych przejawów osobowego życia w postaci wewnętrznego, subiektywnego doświadczenia. Lektura prac psychologicznych utwierdza nas w przekonaniu, że psychologowie zawsze mają jakąś koncepcję człowieka. Nie zawsze jest ona wyraźnie uświadomiana, wyrażana w postaci metateoretycznych czy metodologicznych założeń. Wskazuje na nią najwyraźniej sposób ujmowania przedmiotu i względu badań.

Z tego powodu dla potrzeb pedagogiki wartości należy w świetle antropologii filozoficznej – oraz na podstawie indywidualnego doświadczenia fenomenologicznego – przyjąć, że niezaprzeczalnymi atrybutami osoby ludzkiej są:

- godność, jako poczucie własnej wartości; samoświadomość wartości;
- jedyność, zwana także indywidualizmem lub jednorazowość;

³⁷ Tamże, s. 299.

³⁸ Zob. W. Furmanek (red.), *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 275.

³⁹ (...) *Humanistyka nie sięga tak daleko, aby wykluczała jakiegokolwiek stosowanie metod przyrodznawstwa. Zróżnicowanie nauk pociąga za sobą jednocześnie ich unifikację*, zob. S. Kamiński, *Nauka i metoda...*, dz. cyt., s. 299.

- przeżywanie świata i swojego w nim istnienia, zwłaszcza w odniesieniu do wartości (egzystowania);
- otwartość, podczas nieustającego procesu stawania się człowiekiem (dziejowość, zmienność w czasie, transgresja).

Zauważmy, że przyjmując powyższe atrybuty osoby ludzkiej można określić listę paradygmatów nauk pedagogicznych. Jednocześnie dokumentujemy w ten sposób założenie o poliparadygmatyczności badań pedagogicznych⁴⁰.

Wartości w pedagogice dopełniają charakterystykę pedagogiki pracy jako nauki humanistycznej

Wydawać by się mogło, że poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, czy *pedagogika jest nauką humanistyczną* jest stratą czasu. Wszak zdajemy sobie sprawę z oczywistego faktu, że przedmiotem zainteresowań wszystkich dyscyplin pedagogicznych jest człowiek. Często jednak stajemy bezradni wobec pytania: *kim jest człowiek? Co stanowi o jego istocie?* Są to pytania niezmiernie ważne dla pedagogiki, chociaż dla niej nie są to pytania swoiste⁴¹. Są to pytania stawiane, między innymi, przez antropologię. Dla wartości w pedagogice ważne są pytania dotyczące określenia aksjologicznej istoty człowieka. Dokładniej zaś pytania, na które poszukuje odpowiedzi filozofia człowieka: *Jak wyjaśnić istotę, określić i zdefiniować człowieczeństwo?*⁴².

Na tej podstawie pedagogika bowiem poszukuje rozwiązań problemów: *jak realizować człowieczeństwo? Jak budować człowieczeństwo w człowieku?*⁴³.

Bez jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytania stajemy w teoretycznej i metodologicznej pustce. Wiedza o tym, *jaka jest epistemologiczna*

⁴⁰ Zob. W. Furmanek, *Poliparadygmatyczny charakter badań pedagogicznych*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 132–144.

⁴¹ Zob. W. Furmanek, *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995, s. 23.

⁴² Analizując zagadnienia podstawowe dla pedagogiki B. Suchodolski w znanym powszechnie podręczniku akademickim *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1976 omawia między innymi *swoistość gatunku homo sapiens*, a także zagadnienie *koncepcji człowieka a wychowanie*. Do tak rozumianych pytań powraca się zawsze, gdy dokonuje się swoistego „bilansu osiągnięć”, gdy zamierza się ocenić stan badań realizowanych i potrzeby nowych badań w naukach o wychowaniu. Uznać należy, że odpowiedzi na postawione pytania są ciągle dla nauk o wychowaniu ważnymi.

⁴³ Zob. W. Furmanek, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 39 i n.

*i aksjologiczna wartość człowieka*⁴⁴, a także o tym, *jakim jest system uznawanych i wdrażanych w postępowaniu człowieka wartości* była i jest – i, jak sądzę, nadal będzie – podstawą wiedzy o tym, *jak wychowywać człowieka*. To zaś prowadzi do potrzeby sformułowania podstawowych paradygmatów pedagogiki (o czym wspomnieliśmy wcześniej).

Określenie paradygmatów metodologicznych pedagogiki nie należy do łatwych zadań. Wydaje się, że schematem umożliwiającym pewną choćby uproszczoną odpowiedź jest posłużenie się funkcjami, jakie dyscypliny pedagogiczne pełnią, czy pełnić powinny.

Z pięciu podstawowych funkcji metodologicznych, tj. deskryptywnej, eksplikatywnej, prakseologicznej, prognostycznej i wartościującej, dotychczas w badaniach pedagogicznych dominowały dwie z nich, tj. eksplikatywna i prakseologiczna. Wszak znane jest stwierdzenie, że pedagogika jest nauką teoretyczno-praktyczną⁴⁵. Wydaje się, że ten stan rzeczy decyduje także o trudnościach w określeniu odrębności metodologicznej i teoretycznej nauk pedagogicznych.

Pedagogika ujmuje człowieka w aspekcie stawania się, ale musi poznać istotę człowieka, czyli odpowiedzieć na pytanie, kim on jest. Dopiero wtedy może odpowiadać na pytania o źródła (skąd?) i o cele (dokąd?). W tym kontekście oczywiste są pytania o to „dokąd powinno zmierzać wychowanie? Jakie są podstawy tego rodzaju działalności i co jest ich istotą?”⁴⁶. Odpowiedź na te pytania daje podstawę uznania autonomii danej nauki.

Jak pisał Kunowski, „ponieważ pedagogika swą podbudową przyrodniczą należy częściowo tylko do nauk przyrodniczych, a głównie do humanistycznych, dlatego też musi się posługiwać metodami badawczymi obydwu tych grup nauki”⁴⁷. Pedagogika eksperymentalna musi dodatkowo wyniki swoich badań *rozumieć* i *interpretować*, a to zakłada obecność obu rodzajów podejść do problematyki wychowania.

⁴⁴ Zob. W. Cichoń, *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987, s. 111.

⁴⁵ Zob. B. Suchodolski, *Pedagogika....*, dz. cyt., s. 112.

⁴⁶ M. Nowak *Problemy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Lekarskie RW KUL, Lublin 2000, s. 57.

⁴⁷ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 42.

Wartości egzystencjalne w problematyce humanistycznej pedagogiki pracy

Paradygmat przyjmujący model człowieka rozumiejącego wyraźnie wiąże się z personalistycznym i fenomenologicznym nastawieniem wobec problematyki badań w psychologii i pedagogice. W zasadzie wymusza on konieczność rozpoznawania problemów człowieka o charakterze życiowym (egzystencjalnym). Najogólniej zaliczyć do nich należy takie, które są związane ze sferą subiektywnych przeżyć jednostki (włącznie ze stanami jej umysłu), i które dotyczą świadomych, odpowiedzialnych wyborów życiowych, wyrażonych w postępowaniu, które ujawniają pole odpowiedzialności i przestrzeń wolności człowieka. Tutaj odnajdujemy kolejne powiązania przedmiotu badań pedagogiki, psychologii, aksjologii i filozofii człowieka⁴⁸.

Nie sposób w tym miejscu pominąć antropologicznego modelu metodologicznego przyjętego za podstawę pracy Wojtyły *Osoba i czyn*, wydanej w roku 1969. Podstawą tej pracy uczynił Autor rozumiejące doświadczenie osoby w jej specyficznym dynamizmie, tj. świadomym i wolnym działaniu – czynie, opisanym werbalnie w pojęciu „ja działał”, a świadomościowo charakteryzującym się momentem przeżycia sprawczości, odróżnionym od fenomenu pasywnego uczynienia opisywanego wyrażeniem „coś się dzieje we mnie”, a świadomościowo pozbawionego momentu przeżycia sprawczości. Analiza tego dynamizmu pozwoliła mu na wieloaspektowe odślanianie wnętrza osoby, aż po dotarcie do „tego, co nieredukowalne” w człowieku, czyli jego niepowtarzalnego bycia osobowego. Koncepcja człowieka zaproponowana w *Osobie i czynie* łączyła fenomenologiczny opis przeżyć istotnych dla samoświadomości osoby z ich ugruntowaniem w ontologii osoby ludzkiej; łączyła wymiar niezmienny bycia osobowego (niezmiennność natury człowieka) z wymiarem dynamicznym, dziejowym – spełnianiem się osoby przez jej wolne i świadome działania.

⁴⁸ Aksjologia w szerokim znaczeniu, w aspekcie teoretycznym, zajmuje się analizą natury wartości (tego, co cenne, dobre), a więc zagadnieniem, czym jest wartość, jaki jest jej charakter (subiektywny, obiektywny, absolutny, względny itp.), dociekaniem źródeł i mechanizmów jej powstawania; w aspekcie systematyzującym i postulatywnym – podstawami i kryteriami wartościowania, klasyfikacją wartości (np. wyodrębnianiem wartości jako celów samych w sobie i służących do ich realizacji wartości instrumentalnych), budowaniem ich hierarchii i ustalaniem, co stanowi wartość najwyższą (tzw. *summum bonum*), ich statusem ontycznym, relacjami z innymi bytami, sposobami ich poznawania i realizowania; w aspekcie socjologicznym i kulturowym – badaniem społecznego funkcjonowania wartości w danej epoce historycznej, zbiorowości społecznej i kulturze.

Wskazaliśmy wcześniej, iż podejmowanie decyzji jest procesem odwołującym się do dyspozycji instrumentalnych i takiegoż istnienia człowieka, jak przede wszystkim procesem ukazującym porządek moralny. Wszystkie problemy egzystencjalne człowieka mają zarazem charakter etyczny. Taki też charakter przypisać należy postępowaniu człowieka. Składają się one na indywidualną formę życia istoty ludzkiej, profilują jego życie i los, rozumiany jako droga zmagania się, w poczuciu odpowiedzialności za życie własne z problemami codzienności. To zaś prowadzi do osobowego rozwoju i stanowi centralne zagadnienie psychologii personalistyczno-egzystencjalnej⁴⁹.

Otwartość, zmienność w czasie, transgresja – jako przekraczanie zadanych w danym czasie granic – to zespół cech swoistych osoby powiązanych wartością wspólną, jaką jest czas. To wraz z upływem czasu następuje rozwój jednostki, który ujawnia się w zmianie indywidualnego systemu doświadczeń. Oznacza to zmianę systemu subiektywnych znaczeń, zmianę pola fenomenologicznego. A ta wyraża się nie tylko jego rozrostem ilościowym, ale przede wszystkim w zmianach jakościowych. Wraz z upływem czasu zmienia się cały system osobowych wartości, zmianie ulegają umiejętności wartościowania i wyboru leżące u podstaw procesu podejmowania decyzji. Trafność tych decyzji ujawnia się w postępowaniu człowieka.

Ludzkie przeżycia i wybory pojawiają się zawsze w kontekście określonych sytuacji życiowych, w ważnych dla człowieka sytuacjach. Chociaż zdarzenia same w sobie są faktami fizykalnymi, nie są problemami psychologicznymi. Stają się nimi dopiero wskutek określonej subiektywnej interpretacji, a więc osobistego odniesienia się do ich treści przez człowieka. Nałożenie treści pola fenomenologicznego na sytuację rzeczywistą, wartościowanie – choćby niektórych elementów zdarzeń rzeczywistych – prowadzi do subiektywizacji problemu, do tego, że staje się on problemem psychologii egzystencjalnej. I choć ze swej strony nie ma on w pełni charakteru obiektywnego, obiektywne fakty go tworzą⁵⁰.

Badacz zamierzający podjąć te problemy staje w sytuacji metodologicznie trudnej. Problem został mu już jak gdyby dany; zadaniem badacza jest przede

⁴⁹ Zob. A. Gałdowa, *Rozwój i kryteria dojrzałości...*, dz. cyt.; M. Straś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992, 1997; K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.

⁵⁰ W. Furmanek, *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45, s. 59–67; tegoż: *Problematyka badań nad wartościami w pedagogice*, [w:] *Z badań nad wartościami w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 75–91.

wszystkim wyjaśnić i trafnie zinterpretować sytuację, aby można np. skutecznie reagować, formułować reguły działania. Sposoby docierania do prawdy, jako zadanie każdego badania muszą w tej sytuacji być specyficzne.

Podsumowanie

Zarysowana wyżej problematyka w niepełny sposób prezentuje podstawowe cechy obiektu badań nauk pedagogicznych. Znamy w literaturze wielość modeli człowieka, na przykład dziewięć modeli prezentowanych przez Gogacza. Specyficzne i bliższe humanistycznej pedagogice pracy podejście przyjmuje psychologia. W jej dorobku odnajdujemy psychologiczne obrazy człowieka, które stanowią wynik interpretacji założeń określonych teorii psychologicznych, np. behawioryzmu, czy psychologii poznawczej bądź psychologii humanistycznej. Ich omówienie, z punktu widzenia humanistycznej pedagogiki pracy wymaga oddzielnego opracowania.

Abstract: This study refers to the interpretation of the basic categories of educational sciences, i.e. Pedagogy of Labour. From the perspective of the theory and the research in the field of education it is important to describe both the object of study and the content, processes, methods, criteria that determine boundaries of human knowledge of that subject, and the source of knowledge about the subject of the research. The subject of this paper shall be considered as important in both theoretical, practical and existential way.

Keywords: man, work, labour education, humanistic model of the cognition

Literatura przedmiotu

- Bejze B. (red.), *O człowieku dziś (Aby poznać Boga i człowieka, cz. 2)*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 1974.
- Cichoń W., *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Frankl V. E., *Siły do życia*, „Znak” 1967, nr 19.

- Frankl V. E., *Psychoterapia dla każdego*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978.
- Furmanek W., *Poliparadygmatyczność dydaktyki techniki*, [w:] *Kształcenie nauczycieli techniki*, Opole 1993.
- Furmanek W., *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995.
- Furmanek W., *Antynaturalistyczny paradygmat badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, red. J. Sowa, D. Pstrąg, Centrum Doskonalenia Pedagogicznego, Rzeszów 1999.
- Furmanek W., *Edukacja wobec poliparadygmatyczności nauk o niej*, [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski, Firma Wydawnicza „MS AG”, Poznań 2003.
- Furmanek W., *Poliparadygmatyczny charakter badań pedagogicznych*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Furmanek W., *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45.
- Furmanek W., *Problematyka badań nad wartościami w pedagogice*, [w:] *Z badań nad wartościami w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
- Furmanek W., *Człowiek obiektem badań naukowych*, Rzeszów 2014.
- Gajda J., *Człowieczeństwo*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Gałdowa M. A., *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, „Przegląd Psychologiczny”, XXXIII/1, 1990.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, http://www.katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/czlowiek_i_jego_relacje.pdf [dostęp: 13.11.2014].
- Granat W., *Osoba ludzka. Próba definicji*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 1961.
- Granat W., *Wybór pism*, Warszawa 1984.
- Granat W., *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań 1985.
- Gruszczyński M., *W sprawie człowieczeństwa. Pomiędzy mitem a mistyfikacją*, [w:] *Człowieczeństwo, iluzja czy rzeczywistość*, red. S. Folaron, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1995.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży zgromadzonej na Wzgórzu Lecha*, Gniezno, 3 czerwca 1979.

- Jan Paweł II, *W dziele kultury Bóg zawarł przymierze z człowiekiem* – przemówienie do przedstawicieli świata kultury, Rio de Janeiro, 1 lipca 1980.
- Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, 14 września 1998.
- Kamiński S., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992.
- Krąpiec M., *Postęp w krzywym zwierciadle ekologii*, „Człowiek w kulturze” nr 2, 1993.
- Kochanowski J., *Psalm 8: Domine Dominus noster, quam admirabile*, <http://literat.ug.edu.pl/jkpsalm/009.htm> [dostęp: 22.11.2014].
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Lipiec J., *Człowiek i wartości*, Wydawnictwo FALL, Rzeszów 1997.
- Michałowski S. C., *Wizja integralna człowieka jako osoby w pedagogii personalistycznej*, [w:] *Człowiek integralny: holistyczna wizja człowieczeństwa*, red. H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009.
- Nowacki T., *Praca a wychowanie*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1980.
- Nowak M., *Problemy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Lekarskie RW KUL, Lublin 2000.
- Popielski K., *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Straś-Romanowska M., *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992, 1997.
- Straś-Romanowska M. (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa–Wrocław, 1995.
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, DCCCXXV „Prace Pedagogiczne” nr 6, 1987.
- Styczeń T., *Człowiek w ujęciu Jana Pawła II podstawową dyrektywą programowania pracy Instytutu Jana Pawła II*, „Przegląd Uniwersytecki”, 2 grudnia 1983.
- Styczeń T., *Osobowa godność podmiotu pracy źródłem jej sensu i wartości*, [w:] *Jan Paweł II, Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Chmiel, S. Ryłko, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1983.
- Ślaga W., *Życie – ewolucja*, [w:] *Zagadnienia filozoficzne współczesnej nauki*, red. M. Heller, M. Lubański, Sz.W. Ślaga, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1992.
- Suchodolski B., *Labirynty współczesności. Niewola i wolność człowieka*, Biblioteka Myśli Współczesnej, Warszawa 1972.
- Suchodolski B., Wojnar I. (red.), *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Suchodolski B., *Podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1976.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1982.
- Tischner J., *Polska jest ojczyzną*, Éditions du Dialogue, Paryż 1985.

- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.
- Wiatrowski Z., *Pedagogika pracy – dawniej – dziś – jutro*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2003.
- Wiatrowski Z., *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Włocławek 2004.
- Wiatrowski Z., *Rzeczywiste i nadmiernie formalizowane problemy rynku pracy w Polsce oraz ich implikacje dla edukacji zawodowej*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy, realia – możliwości – perspektywy*, red. R. Gerlach, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

STUDIA

Franciszek Szlosek

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Interpretacyjne osobliwości pracy ludzkiej

Interpretive Peculiarities of Human Labor

Wstęp

Praca jako złożona kategoria pojęciowa jest niewątpliwie trudna do jednoznacznego zdefiniowania. Pracę wykonuje bowiem nie tylko człowiek, ale także zwierzęta, maszyny, żywy przyroda, a nawet rozwijające się rośliny. Stąd pracę można rozpatrywać jako kategorię fizyczno-techniczną, przyrodniczą, społeczną (w tym zawodową). Nauki społeczne i humanistyczne sens pracy widzą nie jako jedno z praw czy działań przyrody, ale jako zjawisko społeczne dotyczące relacji:

Człowiek – jego środowisko

Oznacza to, że nauki humanistyczne nie zajmują się pracą w ogóle, ale *pracą ludzką*, używając najczęściej do jej określenia słowa *praca*.

Podkreślając zagadnienie złożoności interpretacyjnej pojęcia *praca ludzka* warto przywołać tytuł pierwszego rozdziału w znaczącej dla omawianego problemu książce pt. *Praca człowieka*. Jej autor Pszczołowski, wybitny znawca

zagadnienia nazwał ten rozdział *Przed wejściem do labiryntu*. Należy dodać, iż jest to labirynt o wyjątkowym stopniu trudności.

Z kolei inny polski uczony, filozof i przyrodnik, twórca ergonomii, Jastrzębowski już w 1857 roku zauważył złożoność tego terminu twierdząc: „Kiedy mówimy o pracy to rozumieć się ma Pracę nie cząstkową, nie jednostronną (...) określając przez nią samą pracę fizyczną czyli Robotę – lecz prace całkowitą i wszechstronną, tj. zarazem fizyczną, estetyczną, racjonalną i moralną”¹.

Siłą rzeczy, w tym artykule nie jestem w stanie wejść i przebyć pełnej ale zawilej, a czasem wręcz pokrętnej drogi wspomnianego labiryntu, stąd w sposób wybiórczy, bardzo subiektywny pozwolę sobie tylko na pewne refleksje lub osobliwości stanowiące swoistą reakcję na przebywanie w tym systemie splecionych dróg interpretacyjnych.

W starożytności, a nawet wczesnym średniowieczu, nie używano pojęcia *praca*. Zamiast o pracy mówiono o czynnościach: rolniczych, rzemieślniczych, kupieckich. Choć już w XII wieku św. Tomasz z Akwinu uznał pracę za środek konieczny do utrzymania w zdrowiu ciała i duszy człowieka.

W zasadzie dopiero w okresie Renesansu zaczęło się kształtować pojęcie pracy ludzkiej – w dzisiejszym rozumieniu. Stało się to głównie na gruncie filozoficznym tego okresu. Przełom stanowiło tutaj „przejście” *od przedmiotu do podmiotu*, co oznaczało między innymi skupienie się na jednostce, na jej działalności.

Zagadnienie pracy i pracowitości w wychowaniu człowieka zajmowała ważne miejsce w poglądach wielu znakomitych przedstawicieli Oświecenia.

W polskiej myśli oświeceniowej nawet król Stanisław Leszczyński – co stanowi szczególną osobliwość – starał się wykazać rolę i znaczenie pracy ludzkiej w kontekście pomyślności społeczeństwa, pisząc swoją utopię pt. *Rozmowa Europejczyka z wyspiarzem z królestwa Dumocala*².

W Europie zasadniczą zmianę dotyczącą spojrzenia na istotę *pracy* już w XVI wieku wniosła Reformacja, a zwłaszcza jej czołowi reprezentanci, jak: Ulrich Zwingli, Marcin Luter czy Jan Kalwin. W odróżnieniu do poprzednich okresów dziejów ludzkości, dzięki nowej doktrynie teologicznej, pracę w Re-

¹ W. Jastrzębowski, *Rysy ergonomii czyli Nauki o pracy opartej na prawdach poczerpniętych z Nauki Przyrody*, Poznań 1857. Niniejszy cytat został zaczerpnięty z opracowania pod takim samym tytułem, wydanego przez CIOP – PIB, wydanie 2, Warszawa 2008, s. 19.

² S. Leszczyński, *Rozmowa Europejczyka z wyspiarzem z królestwa Dumocala*, [w:] *Rola dziejowa Stanisława Leszczyńskiego*, cz. II, red. J. Lechicka, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego, Toruń 1951, s. 154–156.

formacji zaczęto traktować jako celową i zorganizowaną działalność człowieka, a także jako ważne kryterium oceny człowieka.

Zadziwiające podobieństwo rozumienia pracy ludzkiej, jej istoty i znaczenia dla człowieka – co trzeba uznać za wyjątkową osobliwość - zaprezentowały tak odległe od siebie światopoglądowo postaci, żyjące przecież w różnych epokach, tj. Smith, twórca ekonomii politycznej, ojciec liberalizmu ekonomicznego, Marks, twórca naukowego socjalizmu oraz Jan Paweł II, papież Polak.

Wszystkie trzy wymienione postaci zgodnie twierdziły, że:

- praca to działalność celowa człowieka polegająca na przekształcaniu przyrody w celu zaspokojenia jego potrzeb
- w procesie pracy człowiek urzeczywistnia siebie jako człowieka (Smith – praca głównym miernikiem człowieka; Marks – przez pracę człowiek zmienia samego siebie i własną naturę; Jan Paweł II w encyklice *Laborem exercens* – „przez pracę poniekąd człowiek bardziej staje się człowiekiem”).

Zgodność ta podkreśla ponadczasowość i uniwersalizm pracy ludzkiej, jest jej aksjologiczną pieczęcią³.

Patrząc na pracę od strony jednostki widzimy, że praca wywołuje znaczące zmiany w człowieku, powoduje jego rozwój fizyczny, intelektualny, sprzyja kształtowaniu dojrzałości psychicznej, może dawać satysfakcję i poczucie spełnienia się, poczucie własnej wartości. Jest głównym środkiem umożliwiającą relatywnie normalną egzystencję jednostki.

Jednak praca wykonywana jest na ogół kosztem zdrowia człowieka, wcale nierzadko wiąże się z wykorzystaniem, ciągłym stresem, frustracją, niepewnością, utratą własnej tożsamości.

Zatem praca ludzka ma wiele oblicz, od działalności niezwykle satysfakcjonującej, stanowiącej pożądaną treść życia, do czynności nie lubianych, nie akceptowanych, a nawet znienawidzonych, stanowiących pewien przymus, najczęściej przymus ekonomiczny.

Spoglądając na pracę z perspektywy środowiska zarówno naturalnego, jak i społecznego, możemy zauważyć, że ma ona charakter często potrzebnej i pożądanej działalności. Służy zaspokojeniu potrzeb ludzkich, w tym ogólnospołecznych, środowiskowych, jak i samej jednostki. Rodzaj wykonywanej pracy, wysiłek w jej wykonywanie włożony oraz jej rezultat nierzadko wyznaczają jednostce miejsce w społeczeństwie i stanowią najczęściej miernik wartości konkretnego człowieka.

³ Zob. F. Szlosek, *Pedagogika pracy w warunkach gospodarki rynkowej*, pozycja w druku.

Praca jest także środkiem, instrumentem, polem rywalizacji ludzi nie tylko, w dobrym tego słowa znaczeniu. Może stanowić czynnik zaburzający relacje społeczne, być wykorzystywana jako środek nacisku, a nawet agresji (np. mobbing). Zdarza się, iż efekty osiągnięte są kosztem innych ludzi. Wykonywanym czynnościom składającym się na proces pracy często towarzyszy duże napięcie nerwowe, systematycznie pojawiający się stres, co w konsekwencji prowadzi do wypalenia.

Do szczególnych osobliwości także należy zaliczyć rolę jaką w wyjaśnieniu sensu pracy ludzkiej i jej znaczenia dla człowieka odegrał papież Leon XIII, który w słynnej encyklice *Rerum novarum* (1891) upodmiotowił człowieka pracy żądając dla niego godziwej płacy za jego pracę, płacy pozwalającej na utrzymanie rodziny i na odłożenie oszczędności. Tym samym papież Leon XIII uznał pracę ludzką za działalność służącą egzystencji człowieka i pozwalającą na utrzymanie pracującego i jego najbliższych⁴.

Wyartykułowane przez papieża Leona XIII zmiany społeczno-gospodarcze są świadectwem nie tylko zrodzenia się w tym czasie nowej cywilizacji: społeczeństwa indywidualnego, ale również pojawienia się nowego znaczenia pracy ludzkiej jakie nabrała ona pod koniec XIX wieku i to zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Można zatem przyjąć, z pewnym uproszczeniem, iż poglądy Leona XIII wpisują się w personalistyczny (personalizm otwarty) nurt widzenia pracy człowieka jeszcze przed Emmanuelem Moumierem – co także należy uznać za niezwykle zaskakującą osobliwość. Przypomnijmy bowiem, że personalizm naturalny usiłuje połączyć idee chrześcijańskie z ideami rewolucji socjalistycznej.

Z kolei w swych filozoficznych rozważaniach, nad istotą pracy ludzkiej, niezwykle ciekawych, tyle samo oryginalnych co kontrowersyjnych, Popper „przywołał” kontekst trzech następujących światów:

- świat materialny rzeczy (ciał fizycznych), stanów;
- świat umysłu i przeżyć ludzkich, podświadomych procesów psychicznych;
- świat niematerialnych, abstrakcyjnych wytworów ludzkiego umysłu np. w postaci abstrakcyjnych problemów, teorii i projektów⁵.

⁴ Podaję za W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 2008, s. 11

⁵ Zob. K. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z 30 lat*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 214 i n.

Przywołanie takiego filozoficznego kontekstu pozwoliło Popperowi na stwierdzenie, że istota pracy ludzkiej mieści się w relacji, w interakcji pomiędzy tymi trzema światami. Rezultatem oddziaływań tych światów na siebie jest kształtowanie rzeczywistości. Z tym, że Popper uważa, że wpływ świata teorii i abstrakcyjnych problemów na świat materialny jest zawsze pośredni, poprzez świat umysłu. Można to zinterpretować jako sugestię autora, że taki produkt ludzkiego umysłu jakimi są np. teorie nie mogą być wprost przekładalne na rozwiązania w świecie rzeczywistym. Innymi słowy, istnieje potrzeba zaangażowania ludzkiej świadomości by zainspirować operacje intelektualne pozwalające zaadaptować konstrukty abstrakcyjne do warunków działalności w świecie rzeczy. Użycie przez Poppera terminu *kształtowanie rzeczywistości* wydaje się oznaczać zmianę przyrody, po to by mogła ona służyć zaspokajaniu potrzeb człowieka. W tym sensie i w tym zakresie Popper jest w pełni zgodny z większością interpretacji istoty pojęcia pracy ludzkiej.

Ze względu na ogrom stanowisk, źródeł, rozmaitych perspektyw i kryteriów, próbę znalezienia definicji *pracy ludzkiej*, która by zawierała to co jest istotne dla tego pojęcia, także w wymiarze historycznym, można nazwać zadaniem beznadziejnym, bowiem literatura poświęcona pracy człowieka tworzy rzeczywiście labirynt, którego nie zdołano dotąd skutecznie sforsować i nic nie wskazuje na pojawienie się takiej możliwości. A to właśnie jest najważniejsza interpretacyjna osobliwość pracy ludzkiej.

Trudności w poszukiwaniu „niemożliwego”, czyli uniwersalnej formuły *pracy ludzkiej* rodzą potrzebę, a nawet zmuszają do wypracowania odpowiedniej formuły z punktu widzenia fenomenologicznych i metodologicznych założeń konkretnej nauki o pracy, w tym z punktu widzenia nas najbardziej interesującego, tj. pedagogiki pracy.

Podsumowanie

Uwzględniając zatem fakt, że pedagogika pracy jest dyscypliną należącą do rodziny nauk o wychowaniu, a także będąc przekonany o podmiotowości człowieka w procesie pracy, sądzę, że istotę pedagogicznej perspektywy spojrzenia na relację człowiek – praca dobrze oddaje następującą definicję pracy:

„Praca ludzka jest celową, mającą podmiotowy charakter działalnością człowieka, polegającą na wykonywaniu zespołu czynności fizycznych i umysłowych, wymagających wysiłku i umiejętności, w wyniku których powstają

dobra materialne i niematerialne oraz zmienia się sam podmiot wykonujący tę pracę, jak i środowisko jego oddziaływani⁶.

Powyzsza formuła odnosi się tylko do pracy, którą twórca ergonomii w Polsce Jastrzębowski nazywa *pracą pożyteczną*, ulepszającą i chwalebnią, stanowiącą dobro, „z którego płyną wszystkie inne dobra, i które zasadza się głównie na ulepszaniu i doskonaleniu rzeczy, ludzi i nas samych⁷”. Nie uwzględnia ona natomiast negatywnych aspektów pracy, do których można zaliczyć utratę zdrowia a nawet życia, poczucie przymusu, ale także inne zaburzenia w sferze psychicznej, które są charakterystycznymi zjawiskami patologii pracy.

W podanej definicji posłużono się głównie antropologicznym widzeniem pracy ludzkiej, która w tym miejscu nie jest ani zachowaniem biologicznym, instynktownym, czy też stanowiącym źródło przyjemności, pojmowanym jako przyczyna i cel czynności, lecz działalnością zależną od możliwości jednostki, jej potencjału psychofizycznego i intelektualnego.

Analiza rozumienia pojęcia pracy ludzkiej z perspektywy historycznej (przestrzeni wieków) oraz w odniesieniu do różnych stanowisk teoretycznych i dyscyplin naukowych – przedstawiona w sposób skrótowy w prezentowanym artykule – potwierdza interpretacyjną jego osobliwość.

Abstract: The article is an introduction to the contemporary understanding of the value and importance of human labor. As inspiration for the reflection is also an inspiration to explore issues and searches for answers to your question: How to work to educate the modern man?

Keywords: labor, human labor, man

Literatura przedmiotu

Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

Gałkowski J. (red.), *Jan Paweł II, Laborem exercens. Tekst i komentarz*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1986.

⁶ F. Szlosek, *Pedagogika pracy...*, dz. cyt., s. 11.

⁷ W. Jastrzębowski, *Rys ergonomii...*, dz. cyt., s. 21.

- Jastrzębowski W., *Rysy ergonomii czyli Nauki o pracy opartej na prawdach poczerpniętych z Nauki Przyrody*, Poznań 1857.
- Jastrzębowski W., *Rysy ergonomii czyli Nauki o pracy opartej na prawdach poczerpniętych z Nauki Przyrody*, wyd. 2, CIOP – PIB, Warszawa 2008.
- Lechicka J., *Rola dziejowa Stanisława Leszczyńskiego. Wybór pism*, Część II, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego, Toruń 1951.
- Marks K., *Kapitał*, tom 1, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1951.
- Nowacki T., *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2008.
- Popper K., *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z 30 lat*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1997.
- Pszczółowski T., *Praca człowieka*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1966.
- Smith A., *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1954.
- Szłosek F., *Pedagogika pracy w warunkach gospodarki rynkowej*, pozycja w druku.

STUDIA

Zdzisław Wołk
Uniwersytet Zielonogórski

**Działalność wychowawcza w pracy socjalnej
z osobami bezrobotnymi**

Educational a Activity at Work with the Unemployed

Wstęp

Jednym ze stałych zjawisk społecznych towarzyszących gospodarce rynkowej jest bezrobocie. Bezrobocie rozpatrywane jest jako problem ekonomiczny oraz jako doświadczenie indywidualne. W tym pierwszym rozumieniu zajmuje ono uwagę głównie ekonomistów i polityków społecznych¹. W wymiarze społecznym i personalnym jest ono niepożądane głównie ze względu na przyczynianie się do pogarszania sytuacji materialnej przez osoby doświadczające braku zatrudnienia². Nie jest to, niestety, jedyne następstwo bezrobocia. Badacze tego problemu wywodzący się z różnych dyscyplin naukowych wskazują

¹ Zob. E. Kwiatkowski, *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2002, [w:] *Flexicurity w Polsce. Diagnoza i rekomendacje. Raport końcowy z badań*, red. K. Kryńska, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2009, s. 94–98.

² Zob. J. Stochmiałek, *Pomoc pedagogiczna wobec kryzysów życiowych*, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, red. J. Stochmiałek, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 1998, s. 40.

na różne liczne inne skutki bezrobocia – społeczne, psychiczne, ekonomiczne, zdrowotne, socjalne³. Złożoność uwikłania człowieka nie mającego pracy dobrze obrazuje spirala upadku. Najczęściej wskazuje się, że kluczowym problemem bezrobotnego staje się wspomniane już pogorszenie, niekiedy radykalne, sytuacji materialnej. Służby socjalne skupiają swoją uwagę na problemach bytowych osób bezrobotnych i ich rodzin i ją starają się kompensować. Nie mają zbyt wielu możliwości stosowania oddziaływań wychowawczych do wspierania bezrobotnego w swojej bieżącej rutynowej pracy. Raczej nie zajmują się więc stwarzaniem warunków do pozytywnych zmian w podejściu klienta bezrobotnego do siebie i doświadczanych problemów. Jest to bowiem przede wszystkim czasochłonne i wymaga indywidualnej pracy w prowadzeniu przypadku.

Konsekwencje braku zatrudnienia a oddziaływania wychowawcze

Dla wielu osób bezrobotnych od problemów bytowych znacznie poważniejsze jest jednak doświadczenie „społecznej hańby”, co przekłada się zarówno na spadek samooceny, jak i na obniżenie pozycji społecznej w rodzinie, w środowisku lokalnym, a także u potencjalnych pracodawców. Szczególnie bolesne jest ono dla osób, które utraciły pracę po raz pierwszy, a także w początkowym okresie kariery zawodowej.

Zdarza się jednak, że wpadnięcie w pułapkę bezrobocia w niektórych sytuacjach może mieć pozytywne konsekwencje. Prowadzi bowiem do pojawienia się determinacji do działania. Występujący w tym przypadku kryzys przyczynia się do odrzucenia zasobów, które utrzymywały jednostkę na krawędzi zatrudnienia, często towarzyszyło temu poczucie tymczasowości i zagrożenia. Utrata pracy wyjaśnia ten stan, nie pozostawia złudzeń na dalsze przeciąganie się sytuacji trudnej, niedobrej, ale też nie najgorszej. Oczywiście, w początkowym etapie może wystąpić lęk o przyszłość, z czasem jednak osoba bezrobotna zaczyna gromadzić siły do pokonania kryzysu. Jest ku temu wiele sposobności, prowadzących głównie przez edukację, ale także poprzez aktywność w różnych innych formach życia społecznego.

Zdecydowana większość osób bezrobotnych doświadcza przede wszystkim jednak negatywnych następstw braku pracy, które szybko prowadzą do zachowawczości pomimo doświadczanego dyskomfortu. Niemoc, apatia, nie-

³ Zob. A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006, s. 432.

chęć do działania, zrezygnowanie – to najczęściej wskazywane cechy opisujące ludzi dotkniętych brakiem pracy od odległych czasów, co niegdyś bardzo sugestywnie przedstawił badacz miasteczka Marienthal⁴. Do dzisiaj jest to aktualne i trafnie oddaje również obecną sytuację wśród bezrobotnych w Polsce. Brak pracy jest źródłem stresu, którego siła na skali wydarzeń stresujących określana jest na 47 punktów, czyli zaledwie o trzy mniej niż stres związany z zawarciem związku małżeńskiego⁵. Kreowanie postawy akceptacji utraty zatrudnienia może znacząco zmniejszyć napięcia psychiczne temu towarzyszące, a wraz z tym wyzwalać zachowania kreatywne skierowane na poprawę zaistniałej sytuacji.

Zróżnicowanie bezrobotnych wiąże się z niepowtarzalnością ludzi i doświadczeń przez nich sytuacji. Na bezrobocie bardziej niż inni narażeni są: kobiety, młodzież, ludzie starsi, mniejszości etniczne i rasowe oraz imigranci. Dla niektórych pracodawców wiek, płeć i przynależność rasowa czy etniczna stanowią kryteria selekcji osób ubiegających się o pracę⁶. Można przypuszczać, że również wiązki cech kulturowo –demograficznych mogą różnicować stany i sytuacje osób bezrobotnych. Ich konfiguracje stanowią o niepowtarzalności sytuacji bezrobotnych oraz ich stosunku do świata, życia, pracy zawodowej i do siebie samego. Inaczej mówiąc – wyznaczają one postawy bezrobotnych.

Oddziaływania wychowawcze, kierowane do osób nie mających pracy, o charakterze aktywizującym, motywującym ze strony służb socjalnych oraz służb zatrudnienia mogą stanowić dla nich inspirację do podejmowania wysiłków na rzecz poprawy sytuacji, w której się znaleźli, oraz do wzmocnienia tych wysiłków. Odwoływanie się pracowników socjalnych do znanych im z doświadczenia dobrych przypadków pomyślnego rozwiązywania przez innych podopiecznych problemów, sprzyja budzeniu aspiracji do lepszego, godnego życia oraz budowania przekonania, że we własnym zakresie można wiele w tym zakresie zmienić na lepsze.

⁴ M. Jahoda, P. F. Lazarsfeld, H. Zeisel, *Bezrobotni Marienthalu*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.

⁵ Zob. Z. Wołk, *Zawodoznawstwo*, Warszawa 2009, s. 114.

⁶ Zob. I. Reszke, *Wobec bezrobocia: opinie, stereotypy*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1999, s. 32.

Wychowanie wspierające bezrobotnych i wsparcie wychowujące

Wychowanie jest definiowane na wiele sposobów, przy czym można spotkać jego rozumienie jako cel i jako proces. Wychowanie jako cel prowadzi do ukonstytuowania się pożądanych cech wychowanka, natomiast pojmowane jako proces jest ciągiem zamierzonych działań prowadzących do tego celu. „Współczesny spór o istotę wychowania sprowadza się do tego, czy wychowawca intencjonalnie orientuje się w relacjach z wychowankiem na potrzeby, oczekiwania, interes i normy zewnętrzne (społeczne, prawne, moralne itp.), transcendentne, czy raczej uwzględnia on przede wszystkim podmiot owych oddziaływań, zdobywanie przezeń tożsamości osobowej, urzeczywistniania samego siebie. W obu jednak sytuacjach, korzystając z przymusu, presji, urabiania lub też wolności, wspierania, wyzwiania, zmierza w sposób mniej lub bardziej świadomy do wywołania względnie trwałych zmian w osobowości, postawach czy zachowaniach wychowanka”⁷. W odniesieniu do osób niemających pracy, wychowanie służy przede wszystkim wzbogacenia ich zasobów własnych o takie, które mogą przyczynić się do skutecznego „wzięcia spraw w swoje ręce”, czyli do uzyskania samosterowności życiowej.

Niezależnie od licznych problemów i trudności życiowych, z którymi zmagają się bezrobotni, borykają się oni z licznymi deficytami, w szczególności z niską samooceną i związaną z tym biernością. Oddziaływania wychowawcze skierowane na ich kompensowanie mogą znacznie wzbogacić pomoc społeczną i uczynić ją bardziej skuteczną, na trwałe przemieszczając klienta w obszar aktywności życiowej i zawodowej.

Do szczególnych deficytów, wzmacnianych w sytuacji niepowodzeń należy adekwatna samoocena. Osoby bezrobotne zazwyczaj mają ją zaniżoną, niekiedy bardzo znacznie⁸. Samoocena jest mechanizmem samoregulacji, uruchamiającym się w następstwie samowiedzy, a następnie warunkującym działania o charakterze samokorekcyjnym. Jeżeli jest niska, a bardzo często zaniżona, sprzyja wycofaniu i bierności. W przypadku osób bezrobotnych ten czynnik jest kluczowy. Jest on usytuowany na samym szczycie piramidy upadku, inspi-

⁷ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – dylematy – znaczenie*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom I, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 29.

⁸ Zob. N.G. Pikuła, *Bezrobocie przyczyną degradacji indywidualnej i społecznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pomocy i integracji społecznej*, red. J. Matejek, N.G. Pikuła, seria: Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków 2014, s. 18.

ruje występowanie zazwyczaj długiego łańcucha negatywnych stanów prowadzących do utrwalania się statusu bezrobotnego⁹.

W pracy socjalnej niewiele się mówi o oddziaływaniach wychowawczych. Jej głównym zadaniem jest bowiem udzielenie wsparcia w sytuacji zagrożenia oraz możliwie szybkie i trwałe przywrócenie samodzielności. Praca socjalna odwołuje się do wielu sposobów niesienia pomocnego wsparcia, zarówno kreatywnych jak i odtwórczych¹⁰.

W Polsce praca socjalna tradycyjnie jest ściśle związana z pedagogiką społeczną, posiłkuje się jej metodami¹¹. Przez wiele lat jedna z głównych dróg do zawodu pracownika specjalnego wiodła przez studia pedagogiczne¹². Ich absolwenci wyróżniają się wysokimi kompetencjami zawodowymi w obszarze pracy z ludźmi, jednakże ich szczególnym walorem jest gotowość do pracy wychowawczej, wynikająca zarówno z profilu kończonych studiów, jak i z prezentowanych predyspozycji osobowościowych. Praca wychowawcza stanowi podejmowanie świadomych wysiłków na rzecz „wskazywania drogowskazów na życie godne”. Wiąże się więc z tworzeniem przesłanek do modyfikowania przez podopiecznych swoich postaw. Wymaga to jednak przede wszystkim umotywowania ich do refleksji własnej nad swoim losem, jak też do podejmowania działania na rzecz modyfikacji prezentowanego systemu wartości, wreszcie do różnorodnej aktywności będącego tego następstwem.

Postawa stanowi zobiektywizowany w działaniu stosunek jednostki do świata i do swojego w nim miejsca. Wyraża „względnie trały stosunek osoby do innych osób lub zjawisk. Wpływ na powstawanie postaw mają motywacje, ale w stosunku do pełnej osobowości należy traktować postawy jako wyraz orientacji wobec wartości, dążenie do jednych, unikanie innych. Określa się też postawy jako dyspozycje do reagowania na pewne przedmioty, wyrażające

⁹ Zob. M. Kabaj, *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej w Polsce*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2004.

¹⁰ Zob. M. Gray, S. A. Webb, *Praca socjalna. Teorie i metody. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012; K. Marzec-Holka, *Współczesne dylematy „dobra wspólnego” a problem wykluczenia społecznego w pracy socjalnej i polityce społecznej*, [w:] *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, red. K. Marzec – Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 27–28.

¹¹ Zob. B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 1995, s. 107.

¹² Zob. A. Zasada-Chorab, *Kształtowanie się zawodu pracownika socjalnego w Polsce*, Ośrodek Kształcenia Służb Publicznych i Socjalnych Centrum AV, Częstochowa 2004, s. 76 i n.

się w swoistej emocjonalnej reakcji, skłonności do określonego postrzegania danego przedmiotu i do zachowania się wobec niego w podobny sposób¹³. Postawa jest więc kluczową dyspozycją, która stanowi o dokonywanych celach i wyborach dróg ich realizacji. W oddziaływaniach wychowawczych wobec bezrobotnych szczególnie ważne jest kreowanie odpowiedzialności za siebie i swój los oraz gotowości do podejmowania wysiłków prowadzących do zmiany przez nich sytuacji, w której się znajdują, w szczególności sytuacji związanej z pracą. Bezrobotni bowiem mają różne nastawienie do pracy, poczynając od niechęci, poprzez obawy, aż do gotowości jej pozyskania za wszelką cenę.

Pracownik socjalny jako wychowawca bezrobotnych

Podopieczni pomocy społecznej stanowią grupę niejednorodną, w której występują zarówno osoby bezradne w obliczu doświadczanych trudności egzystencjalnych, jak i tacy, którzy z premedytacją nie zamierzają podejmować wysiłków na rzecz zmiany swojego statusu. Szczególnymi cechami różnicującymi bezrobotnych wydaje się być jednak czas - czas życia wiążący się z wiekiem biologicznym i czas pozostawiania bez pracy.

Czas życia nie ogranicza się do liczby przeżytych lat i biologicznego stanu organizmu. Kryje się za nim biografia jednostki, sposób podejmowania i realizowania przez nią zadań rozwojowych, związanych z nimi kryzysów życiowych, jak i sposoby ich pokonywania¹⁴. Niezależnie więc od interwencji innych cech, doświadczenie nabywane wraz z kolejnymi przeżywanymi dniami i latami oraz stan konstytuujący jednostkę wynikający z jej wieku biologicznego stanowi konieczne kryterium podejścia wychowawczego stosowanego wobec niej. Osoby dorosłe cechuje refleksyjność, pogłębiająca się z wiekiem, coraz bogatsze doświadczenie życiowe, wreszcie ukształtowany system wartości. Stanowią one układ odniesień konieczny do uwzględnienia przy pracy prowadzonej z bezrobotnymi. To doświadczenie ma charakter indywidualny, przy czym może czynić bezrobotnego klientem zawiedzionym, a niekiedy nawet oporującym. Odpowiednie podejście wspierające stawia przed pracownikiem socjalnym konieczność rozpoznania tego doświadczenia i wynikającego z niego nastawienia bezrobotnego do problemu, w obliczu którego stoi, do sy-

¹³ T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2004, s. 184.

¹⁴ Zob. Z. Pietrasiniński, *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1992, s. 47.

tuacji pomocowej oraz do osoby pracownika socjalnego. Każde z nich wymaga szczególnej analizy i przepracowania¹⁵.

Drugim kryterium jest okres pozostawania bez pracy. W tym przypadku sytuacja jest o tyle przejrzysta, że występuje prawidłowość – im dłużej jednostka nie pracuje, tym bardziej spada jej wola pracy. Osoby długotrwale bezrobotne nie stanowią jednorodnej grupy, są bowiem wśród nich tacy, których strategie z różnych powodów zakładają życie bez pracy oraz tacy, którzy wykazują dużą aktywność na rzecz pozyskania zatrudnienia. Pracownik socjalny w przypadku podjęcia działań wychowawczych koncentruje się na pracy z tymi pierwszymi, bowiem w ich przypadku konieczne jest budowanie motywacji do zmiany statusu. W tym obszarze pozytywne rezultaty może przynieść zawarcie przymierza prowadzącego do współpracy klienta z pomagającym¹⁶.

Istotą pracy socjalnej jest wspieranie jednostek i rodzin w sytuacjach, gdy stojące przed nimi problemy przekraczają możliwości ich pokonania w oparciu o aktualnie posiadane zasoby własne do czasu osiągnięcia przez nich możliwości samosterowności życiowej. Osoby bezrobotne, podobnie jak i inne zagrożone marginalizacją społeczną lub już znajdujące się na marginesie życia społecznego, wymagają wsparcia aktywizującego. Wiąże się ono z wzmocnieniem własnego obrazu przez te osoby. Oddziaływanie wychowawcze w tym przypadku może docierać z wielu stron. Pracownik socjalny ma jednakże w tym zakresie zadanie kluczowe. Na nim bowiem spoczywa odpowiedzialność za podopiecznego. Klienci pomocy społecznej w wielu przypadkach przenoszą na nich tę odpowiedzialność, nie angażując się w rozwiązywanie swojego problemu, jedynie żądając jego rozwiązania przez służby pomocy społecznej. Zmiana takiego podejścia, ukazanie znaczenia własnego zaangażowania w przywrócenie samosterowności życiowej wiąże się z formowaniem motywacji do podjęcia wysiłków. Jest to długi i trudny proces, często wymagający indywidualnego podejścia. Duże możliwości stwarza w tym przypadku stosowanie coachingu¹⁷. Nie zawsze jest jednak możliwe przydzielenie klientowi indywidualnego coacha. Zadanie to spada więc na pracownika socjalnego. Z jego rolą zawodową nieodłącznie wiąże się więc bycie trenerem i mentorem podopiecznego. W pracy wychowawczej realizowanej przez pracownika

¹⁵ Zob. Z. Wołk, *Osoba długotrwale bezrobotna jako klient oporujący*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2009.

¹⁶ Zob. G. Egan, *Kompetentne pomaganie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 75.

¹⁷ Zob. A. Skowrońska, *Praca socjalna z osobami długotrwale bezrobotnymi i członkami ich rodzin*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014, s. 96–105.

socjalnego niezbędne jest koncentrowanie się na kształtowaniu cech, które umożliwiają przygotowanie do pracy i życia dla dobra własnego i społecznego, do których zalicza się samodyscyplinę (zdyscyplinowanie wewnętrzne, wytrwałość, sumienność, odpowiedzialność, samokontrolę, poczucie własnej wartości), uspołecznienie (dostrzeganie potrzeb innych, myślenie kategoriami dobra pozaosobowego, gotowość do podejmowania każdej użytecznej pracy, inicjatywa społeczna, poszanowanie cudzej pracy i mienia społecznego), zespołowości (umiejętności podporządkowania się, gotowość niesienia pomocy, odpowiedzialności za pracę grupy i jej wyniki, umiejętność i chęć współdziałania), gospodarności (oszczędne gospodarowanie materiałami, poszanowanie czasu, zamiłowanie do ładu i porządku w czasie pracy)¹⁸. Pracownik socjalny utrzymuje kontakty bezpośrednie z klientami, toteż jego własna postawa, sposób podejścia do nich mają duże walory wychowawcze. Pracownik socjalny, który potrafi zjednać klientów, zdobyć ich szacunek, jest dla podopiecznych wzorem osobowym. Prezentowany przez niego system wartości, sposoby zachowania, mogą być źródłem przemian stosunku podopiecznego do świata, przyczyniać się do zmian jego nastawienia do swojej sytuacji siebie samego. Praca wychowawcza nie wymaga w tym przypadku ponoszenia dodatkowych nakładów materialnych, wiąże się natomiast z wysoką kulturą pracy pracownika socjalnego.

Podsumowanie

W pracy socjalnej główne kierunki działań związane są z zabezpieczeniem egzystencji osób, które znalazły się w sytuacjach losowych trudnych, uniemożliwiających pokonanie przeszkód, na które natrafili. Zazwyczaj kierowana do nich pomoc wiąże się ze wsparciem materialnym, kiedy indziej ze wzbogaceniem w zasoby własne, które dają szansę na samosterowność życiową. Są to niestety najczęściej działania doraźne, kierowane nie na przemodelowanie cech osobowych podopiecznych, będących zazwyczaj pierwotną przyczyną zaistniałych problemów. Oddziaływania wychowawcze mogą znacząco wzbogacić wsparcie osób bezrobotnych. Tworzenie warunków do zmiany postaw osób bezrobotnych, do doskonalenia siebie samego i do podjęcia wysiłków na rzecz samodzielności i niepoddawania swojego losu przypadkowości i doraźnym

¹⁸ Zob. M. Frejman, *Wychowanie do pracy w procesie kształcenia nauczycieli pracy-techniki*, [w:] *Wychowanie do pracy w procesie kształcenia*, red. M. Jakowicka, K. Uździcki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1988, s. 233–234.

wpływow zewnętrznym, może być skutecznym sposobem wydobywania ich z niepożądanych wpływów zewnętrznych. Może być skutecznym sposobem na uzyskiwanie przez nich na trwałe samosterowności życiowej, niezależnie od sytuacji życiowych, z którymi się spotykają w obecnym życiu i w przyszłości. W tym zakresie pożądane jest połączenie wysiłków służb socjalnych i służb zatrudnienia. Obydwie grupy mają bowiem wypracowane sposoby postępowania i ich spójność może podnieść efektywność wsparcia wychowującego zorientowanego na przyszłe samodzielne godne życie ich podopiecznych.

Abstract: Unemployment is an integral part of the capitalist economy. Some consider it to be a pathological phenomenon because it restricts the social progress. It is analyzed on the basis of various scientific disciplines, i.e. economics, sociology, psychology, social policy, and in educational sciences as well. Effective prevention of unemployment requires to appeal to education primarily because of the key role that it plays in shaping attitudes. The attitude of the unemployed affects the adopted life strategy. Employment services and social assistance have many possibilities to influence the attitudes of the unemployed, which affects the stimulation of their active life and the labor market.

Keywords: unemployment, unemployed, education, posture, exemplar, activity, mobilization, responsibility

Literatura przedmiotu

- Egan G., *Kompetentne pomaganie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Frejman M., *Wychowanie do pracy w procesie kształcenia nauczycieli pracy-techniki*, [w:] *Wychowanie do pracy w procesie kształcenia*, red. M. Jakowicka, K. Uzdziński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1988.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006.
- Gray M., Webb S. A., *Praca socjalna. Teorie i metody. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012.
- Jahoda M., Lazarsfeld P. F., Zeisel H., *Bezrobotni Marienthalu*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.
- Kabaj M., *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej w Polsce*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2004.

- Kwiatkowski E., *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2002, [w:] *Flexicurity w Polsce. Diagnoza i rekomendacje. Raport końcowy z badań*, red. K. Kryńska, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2009.
- Marzec-Holka K., *Współczesne dylematy „dobra wspólnego” a problem wykluczenia społecznego w pracy socjalnej i polityce społecznej*, [w:] *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, red. K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz 2008.
- Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2004.
- Pietrasiniński Z., *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1992.
- Pikuła N. G., *Bezrobocie przyczyną degradacji indywidualnej i społecznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pomocy i integracji społecznej*, red. J. Matejek, N.G. Pikuła, seria: Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków 2014.
- Reszke I., *Wobec bezrobocia: opinie, stereotypy*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1999.
- Skowrońska A., *Praca socjalna z osobami długotrwale bezrobotnymi i członkami ich rodzin*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.
- Stochmiałek J., *Pomoc pedagogiczna wobec kryzysów życiowych*, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, red. J. Stochmiałka, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom-Warszawa 1998.
- Szatur-Jaworska B., *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – dylematy – znaczenie*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom I, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Wołk Z., *Osoba długotrwale bezrobotna jako klient oporujący*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2009.
- Wołk Z., *Zawodownawstwo*, Warszawa 2009.
- Zasada-Chorab A., *Kształtowanie się zawodu pracownika socjalnego w Polsce*, Ośrodek Kształcenia Służb Publicznych i Socjalnych Centrum AV, Częstochowa 2004.

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

STUDIA

Krzysztof Chaczko

Kolegium Pracowników Służb Społecznych we Wrocławiu

„Wielokulturowa (bez)robotność”. **Rzecz o izraelskim rynku pracy**

“Multicultural (un)employment”. **An Essay on Labor Market in Israel**

Wstęp

Dwuznaczny termin „wielokulturowa (bez)robotność”¹, który proponuję po raz pierwszy właśnie na łamach rocznika naukowego „Labor et Educatio”, powstał w trakcie analizy sytuacji na wielokulturowym, izraelskim rynku pracy. I w swym pierwotnym projekcie odnosił się właśnie do tego przypadku. Ale czy tylko? Czy termin ten będący skrótem myślowym opisanej niżej sytuacji związanej z izraelską specyfiką społeczno-ekonomiczną nie odnosi się także do innych (rozwinętych) państw naznaczonych różnorodnością społeczną? W tym momencie rzecz jasna trudno oczekiwać odpowiedzi na tak sformuło-

¹ Z góry przepraszam za – być może nieco drażniącą Czytelnika – niedoskonałość językową zwrotu „wielokulturowa (bez)robotność”. Jednakże, celowo użyłem właśnie takiej formy tych słów. Po pierwsze termin ten wydaje się być niezwykle adekwatny w odniesieniu do sytuacji panującej na izraelskim rynku pracy. Po drugie zawiera w sobie trzy interesujące mnie komponenty – „wielokulturowość”, „bezrobocie” i – może już nieco zapomniany termin – „robotność”. I po trzecie sądzę, że czasopismo naukowe, czy szerzej – nauka, to że wszech miar odpowiednie miejsce na tego typu propozycje terminologiczne.

wane pytanie, ale być może Czytelnik, który zada sobie trud dotarcia do końca niniejszego artykułu, będzie w stanie sam skonstruować odpowiedź na tę wątpliwość natury ogólnej.

Izraelska wielokulturowość

Praktycznie od samego początku istnienia Izraela, państwo to „zмагаło” się ze znaczną heterogenicznością etniczną². Obecnie Izrael charakteryzuje się wysoką różnorodnością społeczną pod względem etnicznym, religijnym, klasowym i kulturowym. Najbardziej widoczne podziały zachodzą pomiędzy ludnością żydowską a arabską, ale i istotne różnice występują wewnątrz segmentu żydowskiego, gdzie identyfikuje się sektor świecki, religijny, aszkenazyjski, sefardyjski, imigrancki oraz tzw. weteranów, czyli Żydów od lat osiadłych w Izraelu. Z kolei w grupie nieżydowskiej wyróżnia się arabskich muzułmanów i chrześcijan, Druzów oraz Beduinów³.

Znacznie dokładniejsze informacje na temat wieloetniczności w państwie żydowskim podaje izraelski socjolog Almog, który identyfikuje siedem sektorów występujących w siedmiopółmilionowym Izraelu:

- Żydzi świeccy (w większości pochodzenia aszkenazyjskiego), liczący około 3,3 mln osób;
- Społeczność religijno-narodowa (również w większości aszkenazyjska), licząca od 600 tys. do 800 tys. osób;
- Żydzi ultraortodoksyjni, korzeniami tkwiący zarówno w Europie Wschodniej jak i pochodzący z północnej Afryki i Bliskiego Wschodu (czyli reprezentujący tradycję aszkenazyjską lub sefardyjską), liczący około 800 tys. osób;
- Imigranci z byłego Związku Radzieckiego (przybyli do Izraela w latach 90. XX w.), liczący mniej więcej 1 mln 200 tys. osób;

² Zob. np. Y. Peres, *Ethnic Relations in Israel*, „The American Journal of Sociology” 1971, t. 76, nr 6, s. 1021–1047; A. Ben-Porat, *Divided We Stand. Class Structure in Israel from 1948 to the 1980s*, Greenwood Press, New York 1989; E. Ben-Rafael, S. Sharot, *Ethnicity, Religious and Class in Israel Society*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; E.D. Jaffe, *Ethnic and Minority Groups in Israel: Challenges for Social Work Theory, Value and Practice*, „Journal of Sociology and Social Welfare” 1995, t. XXII, nr 1, s. 149–171; K. Chaczko, *Podziały socjopolityczne w Izraelu – próba systematyzacji*, „Athenaeum. Political Science” 2006, t. 16, s. 151–167.

³ Zob. A. Arian, N. Atmor, Y. Hadar, *The 2007 Israeli Democracy Index. Auditing Israeli Democracy – Cohesion in a Divided Society*, The Israel Democracy Institute, Jerusalem 2007, s. 53.

- Żydzi etiopski (przetrasportowani do państwa żydowskiego w latach 80. i 90. XX wieku), w liczbie 120 tys. osób;
- Palestyńscy Arabowie (zwani też izraelskimi Palestyńczykami), liczący 1 mln 300 tys. osób (w większości muzułmanów);
- Społeczność druzyjska, w liczbie 120 tys. osób⁴.

Występowanie tak różnorodnych grup społecznych w jednym, geograficznie niewielkim państwie⁵, musiało rodzić liczne podziały społeczne. Prowadzący badania pod tym kątem izraelski politolog Hazan wyróżnił w Izraelu cztery podziały socjopolityczne (*cleavages*), z których dwa pokrywają całe społeczeństwo, a kolejne obejmują swoim zasięgiem tylko większość żydowską⁶. Dwa pierwsze podziały socjopolityczne to konflikt arabsko-żydowski oraz socjoekonomiczny (klasowy), a pozostałe to rozdźwięk pomiędzy Żydami świeckimi a religijnymi oraz pomiędzy Aszkenazyjczykami a Sefardyjczykami.

Z tego też powodu Izrael zwykle bywa definiowany jako „społeczeństwo głęboko podzielone”⁷. Horowitz oraz Lissak ów stan określili mianem *multi-cleavage society*⁸. Zbliżonych terminów używali także inni badacze izraelskiej struktury społecznej, poczynając od Smoohy (*deeply divided society*)⁹, a kończąc na Ben-Rafaelu (*conflictual multiculturalism*)¹⁰. Z kolei historyk Shindler stwierdził, że Izrael powstał jako „wspólnota wspólnot”¹¹, a przejście od diaspory do państwa narodowego wciąż nie zostało zakończone.

⁴ Zob. O. Almog, *Wielokulturowy Izrael*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2011.

⁵ Powierzchnia Izraela (bez terenów Autonomii Palestyńskiej – 20 770 km²) jest porównywalna np. z powierzchnią Dolnego Śląska (19 946 km²).

⁶ Zob. R.Y. Hazan, *Religion and Politics in Israel: The Rise and Fall of the Consociational Model*, [w:] *Parties, Elections and Cleavages: Israel in Comparative and Theoretical Perspective*, red. R.Y. Hazan, M. Maor, Frank Cass Publishers, London–Portland 2000, s. 110.

⁷ M. Yaish, *Class Structure in a Deeply Divided Society: Class and Ethnic Inequality in Israel, 1974–1991*, „British Journal of Sociology” 2001, t. 52, nr 3, s. 410.

⁸ Zob. D. Horowitz, M. Lissak, *Trouble in Utopia: The Overburdened Polity of Israel*, State University of New York Press, Albany 1989, s. 32.

⁹ Zob. S. Smooha, *Class, Ethnic and National Cleavages and Democracy in Israel*, [w:] *Israeli Democracy Under Stress*, red. E. Sprinzak, L. Diamond, Lynne Rienner Publishers, Boulder 1993, s. 309.

¹⁰ Zob. E. Ben-Rafael, *The Faces of Religiosity in Israel: Cleavages or Continuum?*, „Israel Studies” 2008, t. 13, nr 3, s. 107.

¹¹ C. Shindler, *Historia współczesnego Izraela*, Książka i Wiedza, Warszawa 2011, s. 33.

Izraelski rynek pracy w perspektywie ogólnospołecznej

Wszelkie informacje statystyczne dotyczące izraelskiego rynku pracy – zarówno te narodowe (pochodzące z Izraelskiego Biura Statystycznego¹² lub Banku Izraela¹³), jak i międzynarodowe (raporty Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju – OECD¹⁴) – jasno ukazują, iż w ostatnich latach w państwie żydowskim bezrobocie występowało na niskim – by nie powiedzieć – znikomym poziomie. W 1990 roku stopa bezrobocia w Izraelu wynosiła 6,3 proc., identycznie jak dekadę później. W 2008 indeks ten spadł do 6 proc.¹⁵, zaś w 2011 wzrósł o jeden punkt osiągając pułap 7 proc.¹⁶ i na podobnym poziomie utrzymuje się do dziś (2014 rok). Wydaje się – by posłużyć się już nieco wyświechtanym zwrotem – iż jak na czas kryzysu jest to wyśmienity wynik gospodarczy, szczególnie, gdy analizujemy tę kwestię w perspektywie porównawczej¹⁷.

Rysunek 1 obrazuje sytuację na izraelskim rynku pracy wśród ponad pięćdziesięciomilionowej populacji w wieku 15-tu lat i więcej. Wyraźnie widać, iż 63,6 proc. z tej liczby uczestniczy w rynku pracy¹⁸, z czego ponad 93 proc. jest zatrudniona w jakiegokolwiek formie. Większość z tych osób posiada status pracownika zatrudnionego (przez drugą stronę) (87,4 proc.) oraz wykonuje pracę w pełnym wymiarze czasu (64,7 proc.). Osoby bezrobotne stanowią 6,9 proc., a wśród nich dominują osoby, które poszukują pracę przez okres od 1 do 26 tygodni (72,5 proc.).

Jakie wnioski można wyciągnąć z przytoczonych wyżej danych? Po pierwsze w porównaniu do średniej obliczanej wśród państw skupionych w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Izrael posiada niższy procentowo poziom uczestniczenia populacji na rynku pracy (w tym przedziale wiekowym)¹⁹. Po drugie bezrobocie nie wydaje się być znaczącym problemem spo-

¹² Zob. *Israel in Figures 2013*, The Central Bureau of Statistic, Jerusalem 2013.

¹³ Zob. *Bank of Israel. Annual Report 2012*, Maor Wallach Printing, Jerusalem 2013.

¹⁴ Zob. *OECD Reviews of Labour Market and Social Policies. Israel*, OECD, Paris 2010.

¹⁵ *OECD Reviews of Labour Market and Social Policies...*, dz. cyt., s. 51.

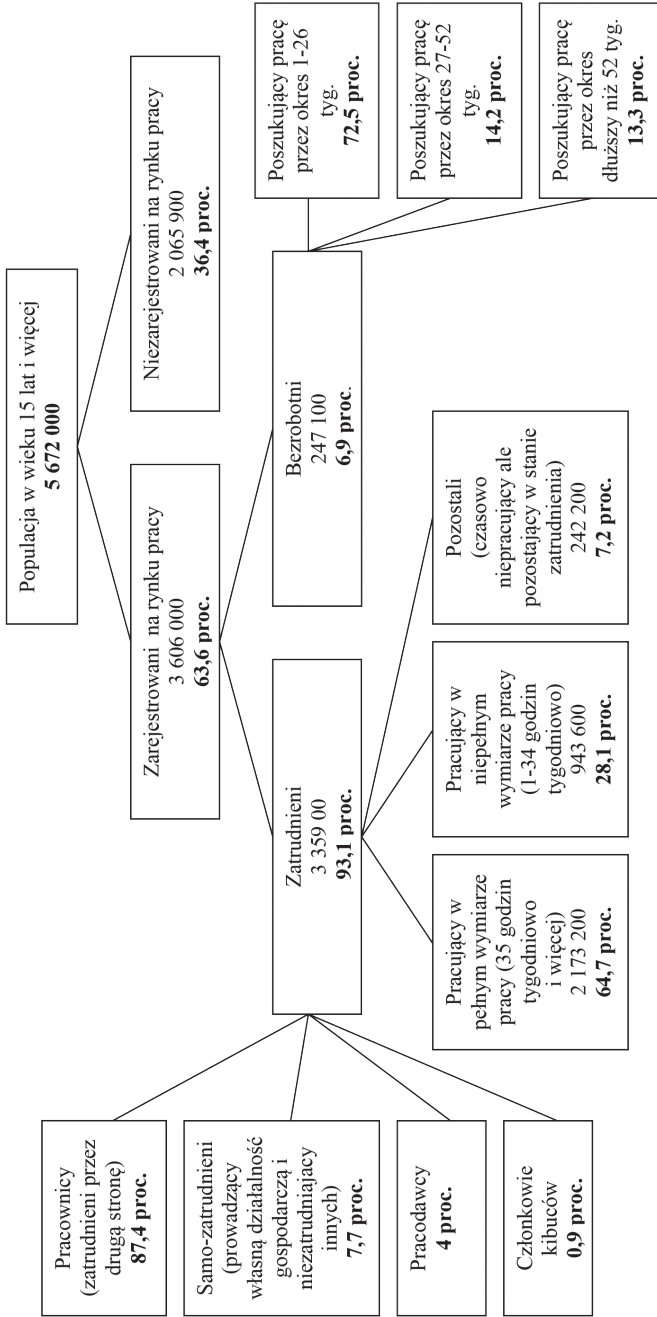
¹⁶ *Israel in Figures 2013...*, dz. cyt., s. 20.

¹⁷ Dane z tego zakresu wśród najbardziej rozwiniętych ekonomicznie państw świata dostarcza raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju: *OECD Economic Outlook*. OECD, Paris 2013.

¹⁸ Jeśli przyjmiemy ograniczenie wiekowe na poziomie 25–64 lat, to na izraelskim rynku pracy uczestniczyłoby w 2012 roku 78,7 proc. populacji w tym wieku (zamiast 63,6 proc. jak na ryc. 1). *Bank of Israel. Annual Report 2012...*, dz. cyt., s. 175.

¹⁹ Zob. *OECD Economic Outlook*. OECD, Paris 2013; *Bank of Israel. Annual Report 2012...*, dz. cyt., s. 174–175.

Rys. 1. Izraelska populacja na rynku pracy w wieku 15 lat i więcej (2012 r.)



Źródło: Israel in Figures 2013, The Central Bureau of Statistic, Jerusalem 2013, s. 20 oraz obliczenia własne.

łecznym, szczególnie, iż – i tu po trzecie – większość osób pozostających bez pracy zaliczyć można do bezrobotnych średnio lub krótko-okresowych. Ponadto warto zaznaczyć, iż Izrael zaadaptował na swoim rynku pracy elementy duńskiego modelu *flexicurity*. Na podstawie umów trójstronnych pomiędzy rządem, pracodawcami i związkami zawodowymi, wprowadzono dopasowane do rynku pracy elastyczne formy zatrudniania pracowników, rozbudowano mechanizm wspierania mobilności pracowników i możliwości podnoszenia kwalifikacji oraz rozszerzono system zabezpieczeń społecznych (odprawy i zasiłki) dla osób tracących pracę²⁰.

Tabela 1. Zawody wykonywane przez Izraelczyków (2012 r.)

Zawód	Liczba osób
Usługi i sprzedaż	642 900
Specjaliści i technicy	511 900
Robotnicy wykwalifikowani	507 300
Pracownicy biurowi	492 000
Pracownicy akademicy i nauczyciele	467 200
Kadra zarządzająca (menedżerowie)	274 800
Robotnicy niewykwalifikowani	247 800
Łącznie	3 359 000

Źródło: *Israel in Figures 2013*, The Central Bureau of Statistic, Jerusalem 2013, s. 20.

Spoglądając z tej perspektywy wydaje się, iż izraelski rynek pracy znajduje się w dobrej kondycji, a sama gospodarka uchodzi za innowacyjną i „uzbrojoną” w najskuteczniejszą „broń” – populację o wysokim kapitale społecznym²¹. Tę specyfikę obrazuje tab. 1 przedstawiająca zawody wykonywane przez Izraelczyków. Najwięcej osób pracuje w państwie żydowskim w szeroko rozumianym sektorze usług, a zaraz potem sytuują się specjaliści i technicy. Warto także zwrócić uwagę na wysoką ilość pracowników biurowych oraz osób zajmujących się kształceniem i pracą naukową. Generalnie analiza powyższej

²⁰ Zob. D. Levi-Faur, S. Hofmann, R. Karadag, *2014 Israel Report*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2014, s. 8.

²¹ Szacuje się, iż około 45 proc. Izraelczyków ma wykształcenie uniwersyteckie, co stanowi jeden z najwyższych wskaźników na świecie. Z kolei wg danych *IMD World Competitiveness Yearbook* Izrael zajął drugie miejsce (na sześćdziesiąt rozwiniętych państw świata) pod względem „zaspokajania potrzeb gospodarki opartej na konkurencji przez edukację uniwersytecką”. D. Senor, S. Singer, *Naród start-upów. Historia cudu gospodarczego Izraela*, Studio Emka, Warszawa 2013, s. 110–111.

tabeli nasuwa wniosek, iż zawody wykonywane przez Izraelczyków rozkładają się w miarę proporcjonalnie, co można odbierać jako zaletę współczesnej gospodarki.

Co ciekawe niebывały wzrost gospodarczy nastąpił w Izraelu dopiero w latach 90. XX wieku, kiedy to nastąpiła – jak ją określił O. Almog – „epoka ultrakapitalistyczna”²². „W ciągu dekady diametralnie podniósł się średni poziom życia w Izraelu, w wielu parametrach przekraczając poziom kilku państw europejskich, np. Grecji czy Portugalii. W latach 1989-1995 PNB rósł w tempie 5,6 proc. rocznie i podniósł się łącznie o 40 proc.”²³. Obecnie w Izraelu istnieje najwięcej start-upów na świecie w przeliczeniu na liczbę mieszkańców (jeden na 1844 Izraelczyków), zaś na nowojorskiej giełdzie notowanych jest więcej spółek z tego kilkumilionowego państwa niż z całej Europy²⁴.

Podsumowując ten etap analizy i mówiąc krótko: ogólnospołeczna narracja na temat izraelskiego rynku pracy rysuje się pozytywnie i sugeruje silną oraz nowoczesną gospodarkę. Przejdźmy zatem do narracji wewnątrzgrupowej, rzucającej odmienne światło na interesuje nas zagadnienia.

Izraelski rynek pracy w perspektywie wewnątrzgrupowej

Kolejne dane zaproponowane w niniejszym artykule – ukazane w tab. 2 – pochodzą z cieszącego się prestiżem w państwie żydowskim Centralnego Banku Izraela, a przedstawiają poziom zatrudnienia wśród wybranych grup Izraelczyków. Abstrahując od faktu, iż wspomniana tabela prezentuje poziom zatrudnienia konstruowany w oparciu o kryterium wiekowe 25–67 – to ukazuje ona niewidoczny przy ogólnych, pozytywnych statystykach, problem związany z (nie)uczestnictwem na rynku pracy określonych grup społecznych.

Otóż rubryki obrazujące poziom zatrudnienia mężczyzn oraz kobiet w ujęciu ogólnym, (znów) nie budzą większych zastrzeżeń. Czego już nie można powiedzieć o ujęciu wewnątrzgrupowym, czyli rubrykach dotyczących Żydów ultraortodoksyjnych oraz mniejszości arabskiej. Przyjrzyjmy się zatem bliżej tym dwóm przypadkom.

²² O. Almog, *Wielokulturowy Izrael...*, dz. cyt., s. 413.

²³ Tamże.

²⁴ Zob. D. Senor, S. Singer, *Naród start-upów...*, dz. cyt., s. 37.

Tabela 2. Poziom zatrudnienia wśród wybranych grup Izraelczyków w przedziale wiekowym 25–67 (w %)

	Poziom zatrudnienia					
	1997	2003	2008	2009	2010	2011
	Mężczyźni					
Mężczyźni ogółem	75,5	72,9	77,3	74,7	75,7	76,7
Mężczyźni ultraortodoksyjni	41,5	36,1	39,4	39,1	42,5	44,7
Mężczyźni arabscy	73,6	65,9	71,3	68,9	69,4	71,2
	Kobiety					
Kobiety ogółem	63,1	61,4	66,6	65,7	66,9	68,0
Kobiety ultraortodoksyjne	49,7	50,7	57,0	59,1	62,1	62,1
Kobiety arabskie	21,3	20,6	24,9	25,5	27,1	27,5

Źródło: *Bank of Israel. Annual Report 2012*, Maor Wallach Printing, Jerusaleń 2013, s. 273.

Analizując poziom zatrudnienia osób ultraortodoksyjnych w Izraelu niewątpliwie musimy dostrzec zaskakującą (patrząc z europocentrycznego punktu widzenia) specyfikę tego sektora społecznego. Dane zawarte w tab. 2 pokazują, iż w 2011 roku zatrudnionych było 62 proc. kobiet ultraortodoksyjnych oraz zaledwie niewiele ponad 44 proc. mężczyzn ultraortodoksyjnych. Pod względem proporcji bezrobocia w podziale na płeć (wyższe bezrobocie wśród mężczyzn niż kobiet) przypadek sektora ultraortodoksyjnego w Izraelu jest unikatem wśród państw skupionych w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju²⁵. Spoglądając z tej perspektywy nie dziwi fakt, iż w 2011 roku aż 57 proc. ultraortodoksyjnych gospodarstw domowych znajdowało się poniżej granicy ubóstwa²⁶. Wynika to, po pierwsze z faktu, iż ponad połowa mężczyzn ultraortodoksyjnych pozostaje bez pracy, a po drugie z nisko płatnych zajęć osób zatrudnionych (sektor edukacyjny, sprzedaż judaików, artykułów koszer-nych, wymiana walut itp.)²⁷.

²⁵ Zob. K. Chaczko, *Ubóstwo w społeczeństwie wielokulturowym. Przykład religijnej grupy ultraortodoksyjnej w Izraelu*, „Polityka Społeczna” 2014, nr 1, s. 20.

²⁶ Zob. D. Ben-David, *A Picture of the Nation. Israel's Society and Economy in Figures 2014*, Taub Center for Social Policy Studies in Israel, Jerusalem 2014, s. 36.

²⁷ Zob. S. C. Heilman, M. Friedman, *The Haredim in Israel: Who Are They and What Do They Want?*, The American Jewish Committee, Jerusalem 1996, s. 21; E. Regev, *Education and Employment in the Haredi Sector*, [w:] *State of the Nation Report. Society, Economy and Policy in Israel 2013*, red. D. Ben-David, Taub Center for Social Policy Studies in Israel, Jerusalem 2013, s. 139–142.

Powody takiego stanu rzeczy – szczególnie wśród mężczyzn ultraortodoksyjnych – są różnorodne²⁸. Poczynając od powinności religijnej mężczyzn z tej grupy społecznej sprowadzającej się do wieloletniego studiowania pism judaistycznych (automarginalizacja), poprzez nieadekwatne wykształcenie tych osób w stosunku do wymagań współczesnego rynku pracy, a kończąc na niechęci dominującej, świeckiej części społeczeństwa do utrzymywania kontaktów z grupą ortodoksyjną (marginalizacja)²⁹.

W przypadku kobiet arabskich sytuacja wygląda jeszcze tragiczniej, gdyż w 2011 roku zaledwie 27,5 proc. osób tej grupy była zatrudniona. Organizacje oraz badacze zajmujący się funkcjonowaniem mniejszości arabskiej na izraelskim rynku pracy zwracają uwagę na kilka niezwykle istotnych cech (problemów) występujących w tym segmencie społecznym³⁰. W przypadku arabskich mężczyzn mamy do czynienia z:

- Wysokim odsetkiem osób zatrudnionych w pracach wymagających niskich kwalifikacji;
- Średnimi lub niskimi płacami (w dużej mierze wynikającymi z powyższego punktu);
- Wysokim odsetkiem osób z wyższym wykształceniem niezatrudnionych w wyuczony dziedzinie;
- Stosunkowo wczesnym wychodzeniem z rynku pracy (co skutkuje niskimi emeryturami)³¹.

Jeśli zaś chodzi o kobiety arabskie, to wymienia się przede wszystkim:

- Bardzo niski wskaźnik udziału siły roboczej (wspomniane około 30 proc.);
- Zatrważająco niski wskaźnik aktywności zawodowej wśród kobiet słabo wykształconych oraz w wieku 45 lat i więcej;

²⁸ Chciałbym podkreślić, iż moim zamiarem nie jest dokładne badanie przyczyn bezrobocia wśród omawianych grup społecznych, a jedynie opis sytuacji tych grup na izraelskim rynku pracy. Przyczynami ubóstwa wśród społeczności ultraortodoksyjnej w Izraelu zajmowałem się w innym miejscu. K. Chaczko, *Ubóstwo w społeczeństwie wielokulturowym. Przykład religijnej grupy ultraortodoksyjnej w Izraelu...*, dz. cyt.

²⁹ Zob. tamże, s. 20–21.

³⁰ Zob. np. *The Inequality Report. The Palestinian Arab Minority in Israel*, Adalah, Haifa 2011; R. Nathanson, *Growth, Economic Policies and Employment Linkages: Israel*, International Labour Organization, Geneva 2010, s. 23–39; *The Future Vision of the Palestinian Arabs in Israel*, red. G. Rinawie-Zoabi, The National Committee for the Heads of Arab Local Authorities in Israel, Nazareth 2006, s. 19–29.

³¹ Zob. E. Yashiv, N. Kasir, *The Labor Market of Israeli Arabs. Key Features and Policy Solutions*, Tel Aviv University, Tel Aviv 2013, s. 45.

- Wysoka koncentracja zatrudnienia w niezbyt dobrze płatnym sektorze edukacji oraz opieki medycznej;
- Wysokie wskaźniki zatrudnienia w niepełnym wymiarze godzin;
- Bardzo niski wskaźnik zatrudnienia poza miejscem swojego zamieszkania (sugerujący ograniczony zakres możliwości podjęcia pracy)³².

Nie ulega wątpliwości, iż integracja mniejszości arabskiej z większością żydowską była ograniczona od samego początku istnienia państwa (m.in. w wyniku wojen arabsko-izraelskich), a sytuacja na rynku pracy tej grupy społecznej jest przecież zależna od możliwości prac oferowanych przez większość żydowską. Między innymi z tego powodu większość izraelskich Arabów koncentruje się w dziedzinach i zawodach, które charakteryzują się silną konkurencją, a nie umowami zbiorowymi. W 2000 roku zaledwie 1,5 proc. Arabów zajmowało kierownicze stanowiska³³. Ponadto, niektóre obszary zatrudnienia, takie jak przemysł wojskowy czy dziedziny związane z bezpieczeństwem wewnętrznym, są zamknięte dla mniejszości arabskiej, gdyż zazwyczaj zawierają odpowiednią klauzulę tajności, w większości niedostępną dla tej grupy osób. Tym samym Arabowie wykonują w sporej części prace fizyczne, które zazwyczaj są niskopłatne³⁴. Konsekwencją tego stanu rzeczy, jak i drastycznie niskiego zatrudnienia wśród kobiet arabskich, jest zagrożenie ubóstwem sięgające w tym sektorze społecznym prawie 60 procent osób³⁵.

Sytuacja mniejszości arabskiej na izraelskim rynku pracy przypomina w pewien sposób błędne koło: słaba ekonomicznie grupa społeczna z częściowym udziałem na rynku pracy (kobiety) oraz barierami strukturalnymi (mężczyźni), nie jest w stanie inwestować w edukację oraz rozwijać umiejętności, a tym samym zwiększać możliwości zatrudniania. To z kolei ugruntowuje słabą pozycję na rynku pracy i wzmacnia alienację wśród tej grupy społecznej³⁶.

Patrząc z tej wewnątrzgrupowej perspektywy mamy do czynienia z sytuacją następującą: obie grupy społeczne – sektor ultraortodoksyjny oraz arabski – pomimo sporych różnic etniczno-religijno-kulturowych łączy podobna (trudna) pozycja na izraelskim rynku pracy. Z jednej strony mówimy o bardzo

³² Zob. tamże.

³³Zob. M. Sharabi, *Ethnicity, Ethnic Conflict and Work Values: the Case of Jewish and Arabs in Israel*, „Journal of Peace, Conflict and Development” 2010, nr 15, s. 62.

³⁴ Zob. tamże.

³⁵ Zob. *Bank of Israel. Annual Report 2012...*, dz. cyt., s. 271; N. Barkali i in., *Poverty and Social Gaps 2011. Annual Report*, National Insurance Institute, Jerusalem 2012, s. 9–42.

³⁶ Zob. E. Yashiv, N. Kasir, *The Labor Market of Israeli Arabs...*, dz. cyt., s. 4.

wysokim bezrobociu wewnątrz tych grup (mężczyźni ultraortodoksyjni oraz kobiety arabskie), a z drugiej strony o barierach w dostępie do izraelskiego rynku pracy. Prawdopodobnie to właśnie zasygnalizowana wyżej sytuacja wśród tych (pod)grup społecznych (mężczyzn ultraortodoksyjnych i kobiet arabskich) tłumaczy niski poziom – w porównaniu do innych państw rozwiniętych – uczestnictwa izraelskiej populacji na rynku pracy (por. rys. 1).

I jeszcze jedna kwestia warta uwagi. Mianowicie patrząc z demograficznego punktu widzenia, powyższa sytuacja społeczno-ekonomiczna występująca wśród opisywanych grup powinna wzbudzać niepokój. Otóż izraelskie przewidywania ludnościowe – wykonywane na przykład przez Uniwersytet w Hajfie³⁷ – wyraźnie pokazują wzrost liczebności społeczności ultraortodoksyjnej oraz arabskiej w Izraelu w prognozie na rok 2030 (zob. tab. 3).

Tabela 3. Populacja w Izraelu w 2010 r. wraz z prognozą do 2030 r. wśród wybranych grup społecznych (w mln)

	Populacja w 2010	Procent całości w 2010	Prognoza w 2030	Procent całości w 2030
Ogółem	7,5	100 proc.	10	100 proc.
Ultraortodoksyjni	0,8	10,7 proc.	1,5	15 proc.
Arabowie (w tym Druzowie)	1,5	20,3 proc.	2,4	24 proc.
Pozostali	5,2	69 proc.	6,1	61 proc.

Źródło: E. Bystrov, A. Soffer, *Israel: Demography 2013-2034. Challenges and Chances*, University of Haifa, Haifa 2013, s. 60.

Dane zamieszczone w tab. 3 pokazują, iż w 2010 roku sektor ultraortodoksyjny liczył ponad 10 proc., zaś arabski niewiele ponad 20 proc. ogółu społeczności izraelskiej. W 2030 roku ta pierwsza grupa będzie stanowiła już 15 proc. całości zaś druga 24 proc. Krótko mówiąc, w zasygnalizowanej perspektywie czasowej łączny poziom obu grup wzrośnie z 31 proc. do prawie 40 proc. ogółu Izraelczyków. Wydaje się zatem, iż utrzymywanie się powyższej sytuacji będzie skutkowało poszerzeniem sektorów społecznych naznaczonych brakiem

³⁷ Zob. E. Bystrov, A. Soffer, *Israel: Demography 2013-2034. Challenges and Chances*, University of Haifa, Haifa 2013; U. Rebhun, G. Malach, *Demographic Trends in Israel*, The Metzliah Center for Zionist, Jewish, Liberal, and Human Thought, Jerusalem 2009.

umiejętności funkcjonowania na rynku pracy, co w konsekwencji wpłynie na – i tak już stosunkowo wysoki – poziom ubóstwa w państwie żydowskim³⁸.

Podsumowanie

Zaproponowany przeze mnie termin „wielokulturowa (bez)robotność” można potraktować jako skrót oddający pewien zwodniczy stan społeczno-ekonomiczny. Spróbujmy zatem ów stan streścić w perspektywie izraelskiej (empirycznej) i ogólnej (teoretycznej) oraz zaproponować wstępne warunki występowania tak określonej koncepcji badawczej.

W perspektywie analizowanego wyżej przypadku izraelskiego, mamy do czynienia z jednej strony z ogólnym niskim bezrobociem (7 proc. w 2014 r.), rozwiniętym rynkiem pracy, nowoczesną gospodarką oraz wysokim kapitałem społecznym, a z drugiej strony z bardzo wysokim bezrobociem wśród konkretnych, izraelskich grup społecznych – mężczyzn ultraortodoksyjnych (55,3 proc. w 2011 r.) oraz kobiet arabskich (72,5 proc. w 2011 r.), co w konsekwencji wpływa na wysoki poziom ubóstwa wśród tych mniejszościowych sektorów społecznych.

Z kolei w ujęciu ogólnym (teoretycznym) „wielokulturowa (bez)robotność” oznacza, iż pod statystykami ukazującymi niskie (ogólnospołeczne) bezrobocie w społeczeństwie wielokulturowym, kryją się określone grupy naznaczone wysokim stopniem marginalizacji (lub automarginalizacji) na rynku pracy. To sektory społeczne cechujące się po pierwsze znaczną odmiennością kulturową (wyróżniającą je od większości społeczeństwa), i po drugie są to segmenty społeczne charakteryzujące się sporym poziomem bezrobocia lub – nawiązując do tytułowego terminu – „nie-robotnością”.

Wydaje się zatem, że warunki występowania tak określonej „wielokulturowej (bez)robotności” muszą być przynajmniej dwa:

- Znaczna różnorodność społeczna (element społeczny);
- Znaczny rozwój społeczny (element gospodarczy).

³⁸ W 2010 roku Izrael zajmował drugie miejsce (po Meksyku) pod względem wielkości poziomu ubóstwa (wyliczanego na podstawie mediany średnich zarobków) wśród wszystkich państw OECD, ze wskaźnikiem dwa razy wyższym od średniej dla tych krajów (ponad 20 proc. w Izraelu przy średniej OECD na poziomie około 10 proc.). Podobny rezultat państwo żydowskie odnotowało w przypadku indeksu Giniego, gdyż uplasowało się na czwartym miejscu pod względem poziomu występowania nierówności społecznych, za Chile, Meksykiem i Turcją. N. Barkali i in., *Poverty and Social Gaps 2011...*, dz. cyt., s. 34.

Poruszając się tym tropem badawczym nasuwają się istotne zagadnienia dyskusyjne natury ogólnej, którym należałoby się szczególnie przyjrzeć:

1. Czy podobna sytuacja jak opisana powyżej występuje także w innych państwach naznaczonych wielokulturowością? (A jeśli tak, to):

2. Dlaczego wielokulturowość utrudnia grupom mniejszościowym udział na rynku pracy (marginalizacja)?

3. Czy wielokulturowość osłabia (też) chęć do pracy („robotność”) wśród mniejszościowych segmentów społecznych (automarginalizacja)?

Abstract: In this article I propose the term “Multicultural (un)employment”, which was created during the analysis of the situation in the multicultural Israeli labor market. First, I describe multiculturalism in Israel. Next, I discuss the Israeli labor market from a societal perspective. And then I characterized the Israeli labor market in view of the internal-group. The article is completed by the following conclusions. Statistics in Israel show low unemployment in a multicultural society but these statistics do not cover the groups which hardly participate in the labor market (Ultra-orthodox and Arabs). These groups are characterized by the cultural difference and high unemployment rate.

Keywords: Israel, multicultural, labor market, unemployed

Literatura przedmiotu

- Almog O., *Wielokulturowy Izrael*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2011.
- Arian A., Atmor N., Hadar Y., *The 2007 Israeli Democracy Index. Auditing Israeli Democracy – Cohesion in a Divided Society*, The Israel Democracy Institute, Jerusalem 2007.
- Bank of Israel. Annual Report 2012*, Maor Wallach Printing, Jerusalem 2013.
- Barkali N. i in., *Poverty and Social Gaps 2011. Annual Report*, National Insurance Institute, Jerusalem 2012.
- Ben-David D., *A Picture of the Nation. Israel's Society and Economy in Figures 2014*, Taub Center for Social Policy Studies in Israel, Jerusalem 2014.
- Ben-Porat A., *Divided We Stand. Class Structure in Israel from 1948 to the 1980s*, Greenwood Press, New York 1989.
- Ben-Rafael E., *The Faces of Religiosity in Israel: Cleavages or Continuum?*, „Israel Studies” 2008, t. 13, nr 3.

- Ben-Rafael E., Sharot S., *Ethnicity, Religious and Class in Israel Society*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- Bystrov E., Soffer A., *Israel: Demography 2013-2034. Challenges and Chances*, University of Haifa, Haifa 2013.
- Chaczko K., *Podziały socjopolityczne w Izraelu – próba systematyzacji*, „Athenaeum. Political Science” 2006, t. 16.
- Chaczko K., *Ubóstwo w społeczeństwie wielokulturowym. Przykład religijnej grupy ultraortodoksyjnej w Izraelu*, „Polityka Społeczna” 2014, nr 1.
- Hazan R.Y., *Religion and Politics in Israel: The Rise and Fall of the Consociational Model*, [w:] *Parties, Elections and Cleavages: Israel in Comparative and Theoretical Perspective*, red. R.Y. Hazan, M. Maor, Frank Cass Publishers, London-Portland 2000.
- Heilman S.C., Friedman M., *The Haredim in Israel: Who Are They and What Do They Want?*, The American Jewish Committee, Jerusalem 1996.
- Horowitz D., Lissak M., *Trouble in Utopia: The Overburdened Polity of Israel*, State University of New York Press, Albany 1989.
- Israel in Figures 2013*, The Central Bureau of Statistic, Jerusalem 2013.
- Jaffe E.D., *Ethnic and Minority Groups in Israel: Challenges for Social Work Theory, Value and Practice*, „Journal of Sociology and Social Welfare” 1995, t. XXII, nr 1.
- Levi-Faur D., Hofmann S., Karadag R., *2014 Israel Report*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2014.
- Nathanson R., *Growth, Economic Policies and Employment Linkages: Israel*, International Labour Organization, Geneva 2010.
- OECD Economic Outlook*, OECD, Paris 2013.
- OECD Reviews of Labour Market and Social Policies. Israel*, OECD, Paris 2010.
- Peres Y., *Ethnic Relations in Israel*, „The American Journal of Sociology” 1971, t. 76, nr 6.
- Regev E., *Education and Employment in the Haredi Sector*, [w:] *State of the Nation Report. Society, Economy and Policy in Israel 2013*, red. D. Ben-David, Taub Center for Social Policy Studies in Israel, Jerusalem 2013.
- Rebhun U., Malach G., *Demographic Trends in Israel*, The Metzilah Center for Zionist, Jewish, Liberal and Human Thought, Jerusalem 2009.
- Senor D., Singer S., *Naród start-upów. Historia cudu gospodarczego Izraela*, Studio Emka, Warszawa 2013.
- Sharabi M., *Ethnicity, Ethnic Conflict and Work Values: the Case of Jewish and Arabs in Israel*, „Journal of Peace, Conflict and Development” 2010, nr 15.
- Shindler C., *Historia współczesnego Izraela*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 2011.
- Smooha S., *Class, Ethnic and National Cleavages and Democracy in Israel*, [w:] *Israeli Democracy Under Stress*, red. E. Sprinzak, L. Diamond, Lynne Rienner Publishers, Boulder 1993.

- The Future Vision of the Palestinian Arabs in Israel*, red. G. Rinawie-Zoabi, The National Committee for the Heads of Arab Local Authorities in Israel, Nazareth 2006.
- The Inequality Report. The Palestinian Arab Minority in Israel*, Adalah, Haifa 2011.
- Yaffe N., *Women & Men in Israel 1990-2011*, The Central Bureau of Statistic, Jerusalem 2013.
- Yaish M., *Class Structure in a Deeply Divided Society: Class and Ethnic Inequality in Israel, 1974-1991*, „British Journal of Sociology” 2001, t. 52, nr 3.
- Yashiv E., Kasir N., *The Labor Market of Israeli Arabs. Key Features and Policy Solutions*, Tel Aviv University, Tel Aviv 2013.

STUDIA

Norbert G. Pikuła, Katarzyna Jagielska
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Ekonomia społeczna w kontekście wyzwań rynku pracy

**The social economy in the context of challenges
posed by the labour market**

Wstęp

Ekonomia społeczna odgrywa coraz większą rolę na rynku pracy. Obecnie żyjemy w czasach, w których podjęcie pracy jest koniecznością nie tylko dlatego, że pozwala zaspokoić podstawowe potrzeby człowieka. Praca umożliwia człowiekowi spełnianie szerszych aspiracji i uczestniczenie w życiu społecznym, natomiast jej brak naraża człowieka na wykluczenie społeczne. Skutkuje to tym, że ludzie bardzo często zwracają się o pomoc do instytucji pomocy społecznej. Trudno jednak nie zauważyć, że korzystanie z systemu pomocy społecznej często działa demotywująco, ponieważ zapewnia podstawy egzystencji i nie wymaga zaangażowania ze strony beneficjenta¹.

Problemy z zatrudnieniem, brakiem miejsc pracy, stają się podstawowym wyzwaniem XXI wieku. Szczególnie drastyczne konsekwencje zjawisko to wywołuje właśnie wśród grup wykluczonych, do których można zaliczyć osoby

¹ Zob. P. Frączak, *Ekonomia społeczna – szerokie spojrzenie*, „Ekonomia Społeczna” 1/2007 (1), s. 56.

o niskich kwalifikacjach zawodowych lub niewykształcone, długotrwale bezrobotnych, uzależnionych, niepełnosprawnych i chorych, starszych, ubogich, członków rodziny wielodzietnej, bezdomnych, osoby zamieszkujące tereny wiejskie, rodziny patologiczne czy też mniejszości narodowe. W ich przypadku klasyczne instrumenty, takie jak doradztwo zawodowe, pośrednictwo czy też szkolenia, często przynoszą niezadowalające rezultaty. Szczególnie widoczne wtedy, kiedy jako miarę ich skuteczności przyjmiemy zdobycie i utrzymanie trwałego zatrudnienia. Osoby z grup wykluczonych, pomimo korzystania z tradycyjnych form wsparcia, mają problemy z wejściem na rynek pracy, jeśli natomiast podejmą pracę, często nie potrafią jej utrzymać. W takich przypadkach konieczne staje się stworzenie kompleksowego wsparcia tych osób, które obejmie również „doświadczenie pracy w warunkach dopasowanych do możliwości i potrzeb danej osoby; doświadczenie, które pozwoli beneficjentom na nabycie nawyku pracy i przygotuje ich do wejścia lub powrotu na otwarty rynek pracy”². Jednak przyczyn z trudnościami w znalezieniu pracy przez osoby narażone na wykluczenie społeczne należy upatrywać przede wszystkim w sytuacji jak panuje na rynku pracy. Rynek ten jest bowiem rynkiem konkurencyjnym i to co warunkuje sukces w znalezieniu zatrudnienia to odpowiednie dopasowanie kwalifikacji do zapotrzebowań rynku pracy. Badania pokazują, że prowadzone działania nie do końca są skuteczne i że nie tylko Polska, ale cała Unia Europejska, zmagają się z problemem bezrobocia strukturalnego.

W związku z licznymi niedoskonałościami rynku pracy w kwestii zatrudniania osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, uznano, iż warto sięgnąć do zasobów ekonomii społecznej, która w swoich założeniach ma na celu pomagać osobom defaworyzowanym na rynku pracy. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, jaki wpływ na rynek pracy w Polsce ma ekonomia społeczna oraz przedstawienie jej jako alternatywy dla obecnej, niekorzystnej, sytuacji na rynku pracy.

Rynek pracy a bezrobocie

Zmiany, jakie dokonują się na rynku pracy, a także ich skutki społeczno-ekonomiczne powodują, że rynek ten jest jednym z najważniejszych czynników rozwoju społecznego. Deficyt miejsc pracy wywołany niedopasowaniem

² I. Gosk, M. Huszcza, M. Klaus, K. Likhtarowich, *Ekonomia społeczna jako aktor na rynku pracy*, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2006, s. 4.

kwalifikacji zawodowych do zapotrzebowania rynku pracy, rosnąca konkurencyjność, zmiana organizacji pracy, jej charakteru i form, wymagania związane z doskonaleniem swoich umiejętności zawodowych a szczególnie niestabilność zatrudnienia „prowadzą nie tylko do różnorodnych form pracy i zróżnicowania wynagrodzeń, ale także wymagają większego zaangażowania w zarządzanie własną pracą zawodową”³. Współczesny człowiek musi przeznaczyć na znalezienie pracy i jej utrzymanie zarówno więcej czasu, jak i wysiłku. Osoby zainteresowane znalezieniem pracy muszą być otwarte na zmiany zachodzące na rynku pracy, muszą za tymi zmianami nadążyć, a także wykazać się elastycznością. Wymaga to od nich większego zaangażowania a także ciągłego podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Sytuacja na polskim rynku pracy pokazuje jednak, że osoby poszukujące zatrudnienia mają trudności w dostosowaniu się do tych zmian. Przejawia się to „nie tylko brakiem pracy, ale także trwałym pozostawaniem w gorszych segmentach rynku pracy, co zasadniczo determinuje ubóstwo i przyczynia się do wzrostu nierówności ekonomicznych i społecznych”⁴. Sytuacja ta dotyczy przede wszystkim osób bezrobotnych oraz z innych grup narażonych na wykluczenie społeczne.

Największym wyzwaniem dla polskiego rynku pracy jest wysoka stopa bezrobocia oraz niski współczynnik aktywności zawodowej i wskaźnik zatrudnienia. Zgodnie ze Strategią Lizbońską, aktywna polityka zatrudnienia miała doprowadzić do wzrostu zatrudnienia w krajach członkowskich do wysokości 70% w roku 2010⁵, natomiast zgodnie ze Strategią Europa 2020 mają on wynosić dla Polski 71%, dla UE 75%⁶. Tymczasem w Polsce wskaźnik zatrudnienia w II kwartale 2014 roku wynosił 51%. Stopa bezrobocia oraz współczynnik aktywności zawodowej w II kwartale 2014 roku wynosiły odpowiednio 9,1% i 56,1%. Dla porównania w II kwartale 2013 r. wskaźnik aktywności zawodowej w Polsce wynosił 55,9%, wskaźnik zatrudnienia 50% natomiast stopa bezrobocia 10,4%⁷. Analiza wskaźników charakteryzujących dynamikę zmian na rynku

³ I. E. Kotowska, A. Matysiak, *Rynek pracy*, [w:] *Statystyka społeczna*, red. T. Panka, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007, s. 164.

⁴ Tamże, s. 164.

⁵ Zob. A. Budzyńska, M. Duszczyk, M. Gancarz, E. Gieroczyńska, M. Jatczak, K. Wójcik, *Strategia Lizbońska. Droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002, s. 9.

⁶ Zob. *Polska 2012. Raport o stanie gospodarki*, http://www.mg.gov.pl/files/upload/8436/PL_MG_DSA_MWP_Polska_2012_Raport_o_stanie_gospodarki_w_ost.pdf [dostęp: 01.06.2013].

⁷ Zob. *Aktywność ekonomiczna ludności Polski*, Warszawa 2014 r., www.stat.gov.pl [dostęp: 20.12.2014].

pracy pokazuje, że w Polsce mamy wysoką stopę bezrobocia, a także niskie, w porównaniu z krajami UE, współczynniki aktywności zawodowej i wskaźniki zatrudnienia. Analiza dostępnych źródeł pokazuje, że tak znaczny poziom bierności zawodowej wynika z jednej strony z wydłużającego się czasu wejścia na rynek pracy przez osoby młode, ze względu na kontynuowanie przez nie nauki, a z drugiej strony z przechodzenia na emerytury lub renty czy też korzystania ze świadczeń przedemerytalnych przez osoby starsze. Z przywoływanego powyżej raportu – *Aktywność ekonomiczna ludności Polski* – wynika, że głównymi przyczynami bierności zawodowej w II kwartale 2014 r. były: nauka i uzupełnianie kwalifikacji (26,3% biernych zawodowo), choroba i niepełnosprawność (23,8% biernych zawodowo), obowiązki rodzinne (24,4% biernych zawodowo), emerytura (12,4% biernych zawodowo) oraz zniechęcenie (8,1% biernych zawodowo)⁸. Warto zauważyć również, że na polskim rynku pracy wciąż dużym problemem jest strukturalne bezrobocie, które jest efektem niedopasowania kwalifikacji zawodowych pracowników do potrzeb rynku.

Na rynku pracy znajduje się kilka grup defaworyzowanych. Wśród nich przodują kobiety, głównie z powodu pełnionych ról rodzinnych jak np. opieka nad małoletnimi dziećmi. Innym problemem kobiet na rynku pracy są zarobki (niższe zarobki w stosunku do mężczyzn), a także słabo rozwinięty państwowy system opieki instytucjonalnej nad małymi dziećmi. Grupą defaworyzowaną na rynku pracy są również osoby w grupie 50+. W ich przypadku, głównym problemem utraty zatrudnienia i możliwością podjęcia pracy jest niedopasowanie kwalifikacji do potrzeb rynku pracy. Inną grupą są mieszkańcy wsi i małych miasteczek oraz długotrwale bezrobotni. Bezrobotni z tej grupy posiadają zazwyczaj niskie kwalifikacje zawodowe, niską mobilność, niską przedsiębiorczość. Kolejnymi grupami są rodziny wielodzietne, osoby niepełnosprawne i chore psychicznie. W ich przypadku główną przyczyną problemów ze znalezieniem zatrudnienia jest stygmatyzacja oraz traktowanie jako mniej wydajnych w pracy. Podobnej sytuacji doświadczają byli więźniowie. Głównym powodem trudności ze znalezieniem przez nich pracy jest lęk pracodawców przed zatrudnianiem osób po odbyciu kary. Kolejnymi grupami defaworyzowanymi na rynku pracy są bezdomni, imigranci, osoby o niskich kwalifikacjach zawodowych, osoby samotnie wychowujące dzieci, mniejszości narodowe oraz osoby młode wchodzące na rynek pracy (m.in. z powodu braku odpowiedniego doświadczenia zawodowego). Przyczyną defaworyzacji na

⁸ Zob. tamże.

ryнку pracy jest nie tylko brak pracy, ale też wiele innych czynników np.: długotrwałe bezrobocie, niski poziom wykształcenia, kwalifikacje niedopasowane do potrzeb rynku pracy, zamieszkiwanie na wsi, w małym miasteczku lub na terenie o słabym poziomie rozwoju, niechęć do migracji. Osoby defaworyzowane na rynku pracy wobec licznych przeszkód niezależnych od nich bardzo często tracą motywację do podejmowania jakichkolwiek prób zmian swojej sytuacji życiowej i pozostają bierne⁹.

Aby skutecznie przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu należy postawić na integrację społeczną, neutralizację powodów odrzucenia i demarginalizacji, a także kłaść nacisk na aktywizację zawodową oraz systemowe wsparcie „zatrudnialności” i „zatrudnienia” (przez zwiększenie mobilności i adaptacyjności pracowników). Zgodnie z raportem „Polska 2030” wymienione działania mają przyczynić się do zmiany filozofii funkcjonowania państwa z *welfare state* (państwa opiekuńczego) na rzecz *workfare state* (państwa zorientowanego na pracę). Jednocześnie optymalne dla przyszłych pokoleń byłoby stworzenie solidarnego społeczeństwa opartego na pracy odpowiedniej jakości (*workfare society*)¹⁰. Idea społeczeństwa pracy w bardzo mocny sposób osadzona jest w problematyce ekonomii społecznej¹¹. K. Wygnański zauważa, że „tradycyjne modele państwa opiekuńczego okazują się w zmienionej sytuacji gospodarczej i demograficznej niewydolne”¹². Tradycyjne formy działań, które mają za zadanie przeciwdziałanie bezrobociu, skierowane w szczególności do grup narażonych na wykluczenie społeczne, nie znajdują satysfakcjonujących rozwiązań. Niewystarczające są też działania prowadzone przez służby zatrudnienia i pomocy społecznej. W konsekwencji coraz cięższe do udźwignięcia dla sektora publicznego są koszty świadczeń socjalnych¹³. Wzrastająca popularność ekonomii społecznej „jest częścią szerszego procesu przechodzenia od modelu państwa opiekuńczego do tzw. społeczeństwa opiekuńczego (*Welfare State – Welfare Society*)”¹⁴.

⁹ Zob. Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013, http://www.efs.gov.pl/Dokumenty/Lists/Dokumenty%20programowe/Attachments/87/POKL_zatwierdzony_7092007.pdf [dostęp: 01.06.2013].

¹⁰ Zob. Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe> [dostęp: 01.06.2013].

¹¹ Zob. tamże.

¹² J. Wygnański, *O ekonomii społecznej – podstawowe pojęcia, instytucje i kompetencje*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Czas Przestrzeń Tożsamość, Szczecin 2009, s. 14.

¹³ Zob. tamże s. 16.

¹⁴ Tamże, s. 17.

Rys. 1. Modele wyrównywania szans¹⁵

WELFARE STATE	WORKFARE STATE	WORKFARE SOCIETY
oparty na transferach społecznych oraz odpowiedzialności państwa za zapewnianie obywatelom minimalnych dochodów	oparty na założeniu, że państwo jako priorytet traktuje stwarzanie możliwości zatrudnienia, a zabezpieczenia społeczne są kierowane tylko do tych, którzy z różnych powodów nie są w stanie pracować.	możliwe jest wytworzenie takiego typu społeczeństwa, w którym podejmowanie pracy jest wartością i nie ma potrzeby nadzoru państwa a podstawą relacji między obywatelami jest solidarność

Źródło: *Polska 2030. Wyzwania Rozwojowe*, <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe> [dostęp: 01.06.2013], s. 275.

Ekonomia społeczna a wykluczenie społeczne

Pojęcie „ekonomia społeczna” nie jest pojęciem nowym, a jego początki sięgają XVII w. W Krajowym Programie Rozwoju Ekonomii Społecznej (KPRES) jest ono zdefiniowane jako sfera „aktywności obywatelskiej, która poprzez działalność ekonomiczną i działalność pożytku publicznego służy: integracji zawodowej i społecznej osób zagrożonych społeczną marginalizacją, tworzeniu miejsc pracy, świadczeniu usług społecznych użyteczności publicznej”¹⁶. Ekonomia społeczna jest odpowiedzią na zagrożenia, jakie pracownikom i drobnym wytwórcom stwarzał rozwój gospodarki rynkowej i wielkoskalowych organizacji gospodarczych¹⁷. Zatem można powiedzieć, że ekonomię społeczną należy głównie postrzegać w kontekście przedsiębiorczości, która rozumiana jest „jako gotowość i umiejętność przyjmowania odpowiedzialności za swój los, a także w perspektywie obywatelskiego zaangażowania rozumianego, jako przyjęcie odpowiedzialności za wspólnotę”¹⁸. Ekonomia społeczna spełnia kilka funkcji, do których zalicza się w szczególności:

¹⁵ Tytuł rysunku za M. Boni, *Ekonomia społeczna – nowe szanse?*, Gdańska Konferencja Ekonomii Społecznej SKES, Gdańsk 2008 http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomia-spoleczna.pl/public/gk/panele/GKES_plenarna_MBoni_ekonomia_spoleczna_nowe_szanse.pdf [dostęp: 01.06.2013].

¹⁶ *Krajowy Program Rozwoju Ekonomii Społecznej (projekt)*, <http://www.ekonomiaspoleczna.pl/wiadomosc/778898.html> [dostęp: 11.07.2013].

¹⁷ Zob. K. Herbst, *Perspektywy ekonomii społecznej*, „Ekonomia Społeczna” 2013 nr 1, s. 9.

¹⁸ J. Wygnański, *O ekonomii społecznej...*, dz. cyt., s. 5.

- tworzenie nowych miejsc pracy skierowanych do grup zagrożonych wykluczeniem społecznym a także podjęcie działań dotyczących świadczenia usług m.in. w zakresie doradztwa zawodowego, szkoleń zawodowych, staży, a także innych działań umożliwiających wejście na pierwszy rynek pracy;
- dostarczania usług socjalnych dla jednostek i wspólnot lokalnych, zwłaszcza tam, gdzie sektor prywatny i publiczny nie są w stanie zaspokoić rosnących potrzeb społecznych;
- wpływ na rozwój społeczności lokalnych;
- reintegrację społeczną i zawodową osób bezrobotnych w szczególności zagrożonych wykluczeniem społecznym;
- tworzenie alternatywnego systemu ekonomicznego i społecznego¹⁹.

W obszarze ekonomii społecznej działają podmioty ekonomii społecznej, których zadaniem jest pomoc w powrocie na rynek pracy osobom zagrożonym wykluczeniem społecznym, a także aktywizowanie i integracja osób bezrobotnych poprzez ich zatrudnianie. Mogą one pomagać osobom wykluczonym na wiele sposobów, zapewniając im różnego rodzaju usługi, w tym opiekuńcze, każdorazowo włączając je w jakąś społeczność²⁰. Można im również przypisać następujące funkcje:

- „usługodawcy rynku pracy – świadczenie usług takich, jak szkolenia, poradnictwo, pośrednictwo itp.;
- pracodawcy – tworzenie miejsc pracy dedykowanych grupom wykluczonym;
- instytucji wspierającej zatrudnienie – inkubowanie przedsięwzięć zatrudnieniowych;
- pomoc w tworzeniu miejsc pracy;
- rzecznika – występowanie w imieniu grup wykluczonych²¹.

Wśród podmiotów ekonomii społecznej wyodrębnić można kilka grup. Najczęściej wymienia się:

- przedsiębiorstwa społeczne;

¹⁹ Zob. P. Sałustowicz, *Koncepcje i funkcje ekonomii społecznej*, [w:] *Ekonomia społeczna a bezradność społeczna – perspektywy i bariery*, red. P. Sałustowicz, H. Guzowska, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2006, s. 13–35.

²⁰ Zob. J. Hausner, *Ekonomia społeczna i rozwój*, [w:] *Ekonomia społeczna w Polsce: osiągnięcia, bariery rozwoju i potencjał w świetle wyników badań*, red. A. Giza-Poleszczuk, J. Hausner, Fundusz Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2008, s. 16.

²¹ I. Gosk, M. Huszcza, M. Klaus, K. Likhtarowich, *Ekonomia społeczna...*, dz. cyt., s. 4.

- podmioty reintegracyjne, służące reintegracji społecznej i zawodowej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, tj. Zakłady Aktywności Zawodowej, Warsztaty Terapii Zajęciowej, Centra Integracji Społecznej, Kluby Integracji Społecznej. Formy tej działalności nie są przedsiębiorstwami społecznymi, ale przygotowują do prowadzenia lub pracy w przedsiębiorstwie społecznym, mogą też być prowadzone przez przedsiębiorstwa społeczne jako usługa na rzecz społeczności lokalnej;
- podmioty działające w sferze pożytku publicznego, prowadzące działalność ekonomiczną i zatrudniające pracowników, których działanie nie jest oparte na ryzyku ekonomicznym. Do tej formy działań zalicza się organizacje pozarządowe prowadzące działalność odpłatną i nieodpłatną pożytku publicznego; podmioty te, podejmując działalność gospodarczą w określonym zakresie, mogą stać się przedsiębiorstwami społecznymi;
- podmioty sfery gospodarczej utworzone w celu realizacji celu społecznego, bądź dla których cel społeczny jest podstawą działalności komercyjnej. Są to podmioty, które nie spełniają wszystkich cech i warunków dotyczących działalności przedsiębiorstwa społecznego. Grupę tę można podzielić na: organizacje pozarządowe prowadzące działalność gospodarczą, z której zyski wspierają realizację celów statutowych; zakłady aktywności zawodowej; spółdzielnie, których celem jest zatrudnienie; pozostałe spółdzielnie o charakterze konsumenckim i wzajemnościowym;
- inicjatywy o charakterze nieformalnym tj. ruchy miejskich, lokatorskie, sąsiedzkie²².

Według Hausnera przedsiębiorstwo społeczne to takie przedsiębiorstwo, którego funkcją jest nie tylko „wytwarzanie określonych dóbr i usług, ale też mobilizacją kapitału społecznego, generowanie innowacyjności oraz poszerzanie rynku przez włączanie do uczestnictwa w nim osób dotychczas wykluczonych. Przedsiębiorstwo społeczne jest częścią rynkowej, ale specyficzną, bowiem lokującą swoją misję i cele poza rynkiem. Uczestniczy w gospodarce rynkowej, ale według specyficznych reguł, co różni je od przedsiębiorstwa prywatnego.”²³Zatem można powiedzieć, że przedsiębiorstwo społeczne jest

²² Zob. *Krajowy Program Rozwoju Ekonomii...*, dz. cyt., s. 20.

²³ J. Hausner, N. Laurisz, S. Mazur, *Przedsiębiorstwo społeczne – konceptualizacja*, [w:] *Zarządzanie podmiotami ekonomii społecznej*, red. J. Hausner, Wydawnictwo MSAP Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2008, s. 9.

prywatną, niezależną organizacją dostarczającą produktów lub usług na rzecz szerszej społeczności, którego założycielem albo zarządzającym jest grupa obywateli. Nadwyżka zysków z prowadzonej działalności może być przeznaczona na stały rozwój celów i usług dla członków lub wspólnych zadań. Przedsiębiorstwo to cechuje się autonomicznym zarządzaniem i niezależnością od władz państwowych. Jest ono gotowe do podejmowania ryzyka ekonomicznego, które związane jest z prowadzoną działalnością społeczno – ekonomiczną²⁴.

Podmioty ekonomii społecznej w Polsce

W Polsce działa wiele organizacji pozarządowych. Organizacje te podejmują działania w następujących obszarach:

- Przewyciężanie trudnych sytuacji życiowych, działania wspierające (33 669).
- Ochrona zdrowia (12 830).
- Ochrona praw (7 448).
- Przeciwdziałanie bezrobociu, rozwój gospodarczy (9 201).
- Nauka, kultura ekologia (27 672).
- Działalność międzynarodowa, wspólnoty lokalne (17 312).
- Tożsamość, tradycja narodowa (6 713).
- Sport, turystyka, wypoczynek (38 047).
- Bezpieczeństwo publiczne (19 869).
- Inne (6 210).

Łącznie jest ich 145 302²⁵. Należy podkreślić, że niektóre organizacje podejmują działania w kilku obszarach jednocześnie. Organizacji pozarządowych, które działają na rzecz osób bezrobotnych i świadczą usługi rynku pracy, jest zgłoszonych do bazy 3 557, w tym: 1 049 wspiera pomoc w samozatrudnieniu oraz przedsiębiorczość, 833 wspiera zatrudnianie, oferowanie miejsc pracy bezrobotnym, 873 zajmuje się pośrednictwem pracy, organizowaniem zatrudnienia, ułatwianiem dostępu do ofert pracy, 1 285 organizuje doradztwo zawodowe i poradnictwo, 2 444 organizuje szkolenia, podnoszenie kwalifikacji, 541 reprezentuje interesy bezrobotnych i grup zawodowych, 65 to agencje zatrudnienia.

²⁴ Zob. J. Wygnański, *Kompetencje przedsiębiorstw społecznych jako aktorów na rynku pracy* – *Biuletyn FISE*, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2008, s. 4.

²⁵ www.bazy.ngo.pl (dostęp: 30.10.2014).

Podmioty ekonomii społecznej działające w obszarze rynku pracy to: Agencje zatrudnienia (165), Zakład Aktywności Zawodowej (40), Zakład Doskonalenia Zawodowego (19), Zakład Pracy Chronionej (8), Klub Pracy (43), Centrum Integracji Społecznej, Klub Integracji Społecznej (107), Warsztaty Terapii Zajęciowej (430), Lokalny Fundusz Poręczeniowy/ Gwarancyjny, Lokalny Fundusz Pożyczkowy (24), Instytucje Szkoleniowe (1062), Gminne Centrum Informacji (69). Działają one na rzecz następujących grup klientów: osoby pracujące zagrożone zwolnieniem (1 407), osoby niepracujące (2 297), osoby niepracujące niepełnosprawne (1 313).

Interesujący z punktu widzenia rynku pracy jest poziom zatrudnienia w podmiotach ekonomii społecznej. Według najnowszych badań przeprowadzonych przez Stowarzyszenie Klon/Jawor, „tylko co piąta organizacja (19%) zatrudnia pracowników etatowych (na cały etat lub jego część), natomiast kolejne 21% współpracuje z osobami, które nie mają wprawdzie podpisanych umów o pracę, jednak regularnie, co najmniej raz w miesiącu, pracują odpłatnie na rzecz organizacji. Praca takich osób czasem niewiele różni się od pracy etatowej”²⁶.

Analizując dane zawarte we wspomnianym raporcie można stwierdzić, że tylko około 6% organizacji korzysta z pracowników zatrudnionych na 5 i więcej etatów przeliczeniowych. Przyczyną tak „niskiego poziomu zatrudnienia jest konieczność pozyskiwania środków finansowych na wynagrodzenia. Praca odpłatna jest zatem jedynie wsparciem dla społecznego zaangażowania członków i wolontariuszy. Jak podaje raport, 16% organizacji nie ma stałych współpracowników i tylko od czasu do czasu zleca odpłatne wykonanie jakiejś pracy”²⁷.

Kolejne informacje dotyczące zatrudnienia w podmiotach ekonomii społecznej zawarte są w KPRES²⁸. Zgodnie z danymi tam zawartymi, podmioty integracyjne zatrudniają ok. 5 tys. osób, podmioty działające w sferze pożytku publicznego – 123 tys. osób, natomiast spółdzielnie konsumenckie, spółdzielnie producentów, spółdzielnie pracownicze – 265,9 tys. pracowników.

Dane z 2013 r. informują, że wśród osób zatrudnionych w podmiotach ekonomii społecznej tylko 30% ogółu zatrudnionych stanowią osoby z grup

²⁶ *Życie codzienne organizacji pozarządowych w Polsce*, <http://www.ngo.pl/CodzienneZycieNGO> [dostęp: 01.06.2013].

²⁷ Zob. tamże.

²⁸ Zob. *Krajowy Program Rozwoju Ekonomii...*, dz. cyt., s. 21.

defaworyzowanych na rynku pracy²⁹. Jest to informacja istotna z punktu widzenia zarówno ekonomii społecznej, jak i rynku pracy. Podmioty ekonomii społecznej mają kierować swoje działania właśnie do osób defaworyzowanych na rynku pracy i powinny stwarzać im możliwości powrotu na rynek przez tworzenie miejsc pracy.

Według danych z 2004 r.³⁰ wśród 1000–1300 organizacji pozarządowych działających na rynku usług pracy 25% deklarowało tworzenie miejsc pracy dla osób bezrobotnych. Jako formy zatrudnienia wymieniano: zatrudnienie socjalne, chronione, zatrudnianie w przedsiębiorstwach społecznych, zatrudnienie subsydiowane i wspomagane, staże, praktyki, pracę tymczasową, oferowanie innych form zatrudnienia lub pracy zawodowej. Zaprezentowane dane pokazują również, że w 2006 roku, liczba organizacji zatrudniających osoby bezrobotne w ramach wykonywania prac publicznych wynosiła 0,2%, natomiast liczba organizacji zatrudniających emerytów i rencistów wynosiła 7,4%. Według danych „10,1% organizacji zatrudniało osoby powyżej 50 roku życia; 4,8% – osoby młode wchodzące na rynek pracy; 1,3% – osoby niepełnosprawne ruchowo; 1,3% – osoby wychodzące z długotrwałego bezrobocia; 0,5% – osoby pracujące w domu z powodów zdrowotnych; 0,3% – osoby pracujące w domu z powodów rodzinnych; 0,2% – osoby powracające na rynek pracy po odbyciu kar pozbawienia wolności; 0,3% – emigrantów i uchodźców; 0,1% – osoby niesprawne intelektualnie”³¹. W organizacjach pozarządowych procent zatrudnienia poszczególnych grup defaworyzowanych wynosił: 39,1% to osoby powyżej 50 roku życia; 28,8 % to emeryci i renciści; 18,4% – osoby młode wchodzące na rynek pracy; 5,0% – osoby niepełnosprawne ruchowo; 4,9% – osoby wychodzące z długotrwałego bezrobocia; 1,9% – osoby pracujące w domu z powodów zdrowotnych; 1,3% – emigrantów i uchodźców; 1,0% – osoby pracujące w domu z powodów rodzinnych; 0,6% – osoby powracające na rynek pracy po odbyciu kar pozbawienia wolności; 0,3% – osoby niesprawne intelektualnie; 0,03% – osoby bezrobotne wychodzące z bezdomności³².

²⁹ Zob. J. Głowacki, M. Jelonek, *Badanie społecznej wartości dodanej podmiotów ekonomii społecznej w Polsce za pomocą narzędzia Esometr. Raport z badania*, Wydawnictwo MSAP Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2013, s. 25.

³⁰ Zob. I. Gosk, M. Huszcza, M. Klaus, K. Likhtarowich, *Ekonomia społeczna...*, dz. cyt., s. 9.

³¹ Tamże, s. 9.

³² Zob. tamże.

Podsumowanie

Zatrudnienie w podmiotach ekonomii społecznej stanowi niewielki procent w obszarze rynku pracy, gdyż zaledwie ok. 4%. Bardzo trudno, na podstawie dostępnych danych, ocenić, jaki realny wpływ na zatrudnienie osób z grup defaworyzowanych mają podmioty ekonomii społecznej. Chodzi tu zarówno o dane dotyczące zatrudniania w PES osób z grup zagrożonych wykluczeniem społecznym, jak również skuteczności działań pomagających tym ludziom w powrocie na rynek pracy. Ekonomia społeczna daje duże możliwości wsparcia, rozwoju i pomocy osobom wykluczonym z rynku pracy. W przypadku tych osób każdy rodzaj wsparcia jest ważny. Jednakże, żeby określić, które działania PES tak naprawdę wpływają na poprawę sytuacji osób defaworyzowanych na rynku pracy, potrzebne są dokładniejsze dane, co jest wyzwaniem dla dalszych badań w obszarze ekonomii społecznej i rynku pracy.

Abstract: The article presents the current situation on the labour market in Poland, showing the way it is impacted by the social economy.

Keywords: social economy, social enterprise, labour market, unemployment, social exclusion

Literatura przedmiotu

- Aktywność ekonomiczna ludności Polski*, Warszawa 2014 r., www.stat.gov.pl [dostęp: 20. 12. 2014 r].
- Boni M., *Ekonomia społeczna – nowe szanse?* Gdańska Konferencja Ekonomii Społecznej, SKES, Gdańsk 2008,
http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/public/gk/panele/GKES_plenarna_MBonie_ekonomia_spoleczna_nowe_szanse.pdf [dostęp: 01.06.2013].
- Budzyńska A., Duszczyk M., Gancarz M., Gieroczyńska E., Jatczak M., Wójcik K., *Strategia Lizbońska. Droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.
- Frączak P., *Ekonomia społeczna – szerokie spojrzenie*, „Ekonomia Społeczna” 2007, nr 1.
- Gosk I, Huszcza M., Klaus M., Likhtarowich K., *Ekonomia społeczna jako aktor na rynku pracy*, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2006.

- Głowacki J., Jelonek M., *Badanie społecznej wartości dodanej podmiotów ekonomii społecznej w Polsce za pomocą narzędzia Esometr. Raport z badania*, Wydawnictwo MSAP Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2013.
- Hauser J., *Ekonomia społeczna i rozwój*, [w:] *Ekonomia społeczna w Polsce: osiągnięcia, bariery rozwoju i potencjał w świetle wyników badań*, red. A. Giza-Oleszczuk, Hauser J., Fundusz Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2008.
- Hauser J., Laurisz N., Mazur S., *Przedsiębiorstwo społeczne – konceptualizacja*, [w:] *Zarządzanie podmiotami ekonomii społecznej*, red. Hauser J., Wydawnictwo MSAP Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2008.
- Herbst K., *Perspektywy ekonomii społecznej*, „Ekonomia Społeczna” 2013, nr 1.
- Kotowska I.E., Matysiak A., *Rynek pracy*, [w:] *Statystyka społeczna*, red. Panek T., Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007.
- Krajowy Rozwoju Ekonomii Społecznej (projekt)*.
<http://ekonomiaspoleczna.pl/wiadomosc.778898.html> [dostęp: 11.07.2014].
- Polska 2012. Raport o stanie gospodarki*, http://www.mg.gov.pl/files/upload/8436/PL_MG_DSA_MWP_Polska_2012_Raport_o_stanie_gospodarki_w_ost.pdf [dostęp: 01.06.2013].
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe>, [dostęp: 01.06.2013].
- Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013*, http://www.efs.gov.pl/Dokumenty/Lists/Dokumenty%20programowe/Attachments/87/POKL_zatwierdzony_7092007.pdf [dostęp: 01.06.2013].
- Sałustowicz P., *Koncepcje i funkcje ekonomii społecznej*, [w:] *Ekonomia społeczna a bezradność społeczna – perspektywy i bariery*, red. P. Sałustowicz, H. Guzowska, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2006.
- Wygnański J., *Kompetencje przedsiębiorstw społecznych jako aktorów na rynku pracy – Biuletyn FISE*, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2008.
- Wygnański J., *O ekonomii społecznej – podstawowe pojęcia, instytucje i kompetencje*, Wyd. Stowarzyszenie Czas Przestrzeń Tożsamość, Szczecin 2009.
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. 2004 nr 99 poz. 1001)
- Życie codzienne organizacji pozarządowych w Polsce*, <http://www.ngo.pl/CodzienneZycieNGO> [dostęp:01.06.2013].

STUDIA

Katarzyna Zielińska-Król
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**Rodzina w procesie wsparcia społecznego
i zawodowego osoby niepełnosprawnej**

**The Support of the Family in the Process of Social
and Professional Development of Disabled Persons**

Wstęp

Termin „rehabilitacja”, w odniesieniu do funkcjonowania i działań osób niepełnosprawnych, oznacza „kompleksowe i skoordynowane stosowanie środków medycznych, pedagogicznych, społecznych i zawodowych mających na celu usprawnienia osób z naruszoną sprawnością organizmu do możliwie najwyższego poziomu”¹. Powyższa definicja przyjęta przez Światową Organizację Zdrowia (WHO), podobnie jak wiele innych definicji funkcjonujących w nauce, podkreśla zinstytucjonalizowane działania, organizowane i koordynowane przez odpowiednie instytucje. Jednak należy zwrócić uwagę, że w każdym procesie pomocowym najważniejszym ogniwem, z którego pochodzi wsparcie, jest człowiek. Niezależnie od najlepiej działającej instytucji, bezoso-

¹ K. Ćwirynkało, M. Włodarczyk-Dudka, *Diagnoza i podstawy rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wielozakresową*, [w:] *Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością wielozakresową*, red. K. Ćwirynkało, C. Kosakowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 27.

bowość relacji nie wpływa tak znacząco jak indywidualny, bliski, empatyczny kontakt z drugim człowiekiem. Jak zostanie wskazane poniżej, wielorakie badania są potwierdzeniem tej tezy. Wobec każdego wyzwania największą pomocą jest drugi człowiek, a dopiero w dalszej kolejności – instytucja. Podobną tezę stawia Żurek pisząc, iż najważniejszym ogniwem procesu rehabilitacji są ludzie, tzn. ci, którzy rehabilitację prowadzą oraz ci, wobec których oddziaływania rehabilitacyjne są prowadzone². W obliczu doświadczanej niepełnosprawności ogromną rolę mają do odegrania osoby najbliższe, tzw. pierwszy krąg wsparcia. To oni mogą stanowić dla osoby niepełnosprawnej swoiste wsparcie, które pozwala przezwyciężyć negatywne konsekwencje zaistniałej niepełnosprawności. Społeczne wsparcie może wyrażać się w opiece, zaufaniu, szacunku (wsparcie emocjonalne), wyrażanie akceptacji, zachęty, zrozumienia (wsparcie oceniające)³. Celem poniższego artykułu jest ukazanie znaczenia rodziny, jako instytucji najważniejszej w procesie wsparcia i rehabilitacji społeczno-zawodowej osoby z niepełnosprawnością.

Postawy rodziny wobec aktywności społeczno-zawodowej osoby niepełnosprawnej

Wsparcie społeczne definiowane jest jako „znaczący inni”, którzy, oferując konkretną pomoc oraz radę poszczególnym osobom i grupom oraz zgłaszając gotowość do współdziałania, mobilizują ich siły, potencjał, zasoby i zaspokajają podstawowe potrzeby (aprobaty, bezpieczeństwa i przynależności)⁴. Niektórzy badacze (m.in. Pierce, J. G. Sarason, B. R. Sarason) określają pojęcie wsparcia jako „termin-parasol”, który obejmuje wiele aspektów tego zjawiska. Dotychczas nie została przyjęta jednoznaczna definicja, która określałaby, czym jest wsparcie społeczne. Wynika to stąd, że tą problematyką zainteresowała się socjologia, psychologia i pedagogika⁵. Istotą pomocy jest udzielenie wsparcia osobie niepełnosprawnej, poprzez umożliwienie samodzielnej egzystencji, da jej szansę na aktywność zawodową, skuteczną realizację ról społecznych, a tak-

² Zob. A. Żurek, *Wybrane zagadnienia rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, red. S. Kowalik, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1999, s. 125.

³ Zob. tamże.

⁴ Zob. J. Kirenko, *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo WSUPIZ, Ryki 2002.

⁵ Zob. B. Szluz, *Wsparcie społeczne rodziny osoby niepełnosprawnej*, „Roczniki Teologiczne” t. LIV, zeszyty 10 (2007), s. 203.

że pobudzi do rozwoju. Wsparcie więc, powinno polegać nie na wyręczaniu, ale na usprawnianiu, aby osoba sama umiała sobie pomóc. Axer podaje trzy znaczenia terminu wsparcia społecznego: pierwsze odnosi się do działalności instytucji lub całej ich sieci, udzielaniu ludziom pomocy medycznej, społecznej i psychologicznej, druga zwraca uwagę na organizacje samopomocowe, powstające spontanicznie lub zapoczątkowane przez specjalistów; trzecie natomiast dotyczy ludzi z najbliższego otoczenia jednostki, którzy poprzez swoje uczucia, postawy i zachowania pomagają w powrocie do zdrowia fizycznego i psychicznego⁶.

Skuteczność rehabilitacji kompleksowej zależy więc od płynnej wymiany informacji między podmiotem działań i poszczególnymi członkami szeroko rozumianych zespołów rehabilitacyjnych, w składzie których wymienić należy nie tylko profesjonalne kadry medyczne, ale także wszystkich, którzy kształtują relacje społeczne – przy możliwie najbardziej aktywnym udziale samych osób z niepełnosprawnością⁷.

Literatura psychologiczna, socjologiczna i pedagogiczna dostarcza wystarczających treści na temat roli rodziny i jej członków w życiu i rozwoju człowieka, zarówno pełno, jak i niepełnosprawnego. Specyficzny charakter i ekskluzywny rodzaj więzi rodzinnej, wyrazista odrębność oraz osobiste relacje wpływają na to, w jaki sposób członek rodziny funkcjonuje w innych grupach społecznych, poza rodziną. Można postawić tezę, że na postawę oraz sposób realizacji ról społecznych wpływa jakość funkcjonowania w rodzinie. Funkcjonalne oraz emocjonalne powiązania osób tworzących rodzinę decydują przy tym o znaczeniu rodziny zarówno w życiu dziecka, jak dorosłego. Szczególną rolę należy przypisać rodzinie w kształtowaniu uczestnictwa w życiu społecznym. Identyfikacje rodzinne należałoby traktować jako znaczące zarówno ze względu na społeczne zakorzenienie jednostki, jak i jej możliwości udziału i związana się z innymi grupami. O sile i charakterze owych utożsamień można wnioskować na podstawie stopnia zidentyfikowania się badanych z odgrywanymi w obszarze rodziny rolami. Siła powiązań istniejących w rodzinie oraz ontogenetyczne pierwszeństwo jej oddziaływania decydują o wysokiej randze i trwałości wzorów transmitowanych do świadomości młodych pokoleń. Istot-

⁶ Zob. A. Axer, *Społeczne systemy wsparcia w środowisku chorego psychicznie*, „Studia Socjologiczne” 1983, nr 4.

⁷ Zob. E. Rutkowska, *Wsparcie jako istotny element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr III/2012 (4), s. 41.

nego znaczenia nabiera to w odniesieniu do ludzi niepełnosprawnych, których kontakty społeczne bywają zaburzone ze względu na istniejące deficyty⁸.

Jednak należy zaznaczyć, iż rodzina i jej wpływ może mieć dwojakie znaczenie. Z jednej strony, pobudza ona oraz uruchamia procesy indywidualizacji. Z drugiej strony jednak, słabość więzi rodzinnych lub też ich nieadekwatne nasilenie może być wyrażane deprecjacją wartości, budzić poczucie wyizolowania, odrzucenia i wykorzenia. Uruchamia to mechanizmy obronne utrudniające kształtowanie się prawidłowych relacji z innymi ludźmi. Niekorzystne są także konsekwencje nadmiernego zdominowania struktur tożsamości identyfikacjami rodzinnymi. Kontaminacja tego rodzaju może ograniczać więzi z innymi grupami, koncentrując jednostkę na rolach pełnionych w życiu rodzinnym. Zjawisko, o którym mowa, stanowi istotną barierę rozwoju i adaptacji społecznej⁹. Wielorakie badania analizy postaw rodziców dzieci niepełnosprawnych dowodzą, że częściej niż rodzice dzieci pełnosprawnych przejawiają postawy nieprawidłowe, nadmiernie chroniące dziecko lub je odrzucające. Rzadziej pobudzają je do rozwoju samodzielności, częściej i dłużej utrzymują je w stanie wyuczzonej zależności. Są także mniej przychylni procesom ich usamodzielnienia się i przechodzenia pod wpływ innych osób i grup społecznych¹⁰. Jak zauważa Belzyt, najczęstszym błędem rodziców dzieci niepełnosprawnych jest nadopiekuńczość ograniczająca samodzielność dziecka. Zamykanie dzieci w domu zdaje się dawać rodzicom poczucie panowania nad sytuacją oraz możliwości uchronienia ich przed chorobą, oceną otoczenia, upokorzeniem, czyhającym niebezpieczeństwem czy groźnym nieznanym. W opinii Belzyt specyfiką rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi jest to, że izolują się od otoczenia. Sytuacja taka jest wypadkową wielu czynników, m.in. specjalne traktowanie takich rodzin przez otoczenie społeczne, nadmierne współczucie, męczące obserwowanie, wyśmiewanie się¹¹. W naturalnej konsekwencji rodzice chcą chronić dziecko przed otoczeniem, które potencjalnie może być dla niego swoistym zagrożeniem. Jednak, co należy podkreślić, coraz większa część rodzin przyjmuje postawy odwrotne, przyjmując niepełnosprawność członka rodziny jako fakt, który nie powoduje innych (mniejszych)

⁸ Zob. K. Błęszyńska, *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 229–230.

⁹ Zob. tamże, s. 255.

¹⁰ Zob. tamże.

¹¹ Zob. J. Belzyt, *Niepełnosparwność. Edukacja. Dorosłość. Studium przypadku osoby ociemniałej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 118–119.

praw, zatem realizują integracyjny model życia w społeczeństwie, wychodząc naprzeciw trudnościom, stereotypom, uprzedzeniom. Wśród innych grup znaczących w życiu i funkcjonowaniu osoby niepełnosprawnej Błęszyńska wymienia: krąg przyjaciół, krąg towarzyski, krąg szkoły, krąg środowiska pracy, krąg środowiska lokalnego, krąg środowiska pochodzenia, krąg środowiska aktualnego miejsca zamieszkania, krąg sąsiedztwa¹².

Znaczącą rolę rodziny i otoczenia, zarówno w kontekście pozytywnym jak i negatywnym, w procesie adaptacji społeczno-zawodowej osób z niepełnosprawnością podkreśla Bartkowski. Pisze on, iż szczególnie na etapie podejmowania edukacji dziecko niepełnosprawne potrzebuje, a wręcz wymaga znaczącego wsparcia¹³. Rodzice bowiem w dużym stopniu stymulują i ukierunkowują młodą osobę na tory edukacyjne, a następnie zawodowe. Bardzo często na etapie wsparcia osób z pierwszego kręgu podejmowane są decyzje rzutujące na przyszłość edukacyjną, a w konsekwencji zawodową, osoby niepełnosprawnej. Poza rolę czysto stymulującą czy doradczą Bartkowski wskazuje także na rolę interwencyjną. Niejednokrotnie działania władz czy instytucji były konsekwencją zdecydowanych działań rodziców¹⁴.

W przypadku osób z ograniczoną sprawnością w wieku produkcyjnym, rodzina oraz najbliżsi mogą zniechęcać czy wręcz demotywować do podejmowania działań w kierunku podjęcia zatrudnienia. Postawa taka wynika z wielu przyczyn. Jedną z częstszych jest próba czy też chęć uchronienia bliskiej osoby przez niepowodzeniami, stresem, doświadczeniem potencjalnej porażki. Motywem takiego działania może być także obawa przed utratą świadczeń, które są w pewnym zabezpieczeniu dla osoby niepełnosprawnej. A niepewność koniunktury oraz rynku pracy może budzić naturalne obawy przed utratą stabilności finansowej¹⁵. Podobną tezę stawia Bartkowski, stwierdzając, iż pomoc rodziny jest silnie zróżnicowana środowiskowo. Autor pisze, że w postawie rodziny, poza elementem czysto indywidualnym, istnieje silna determinanta środowiskowa. Wyróżnia się dwa czynniki. Pierwszy z nich to ogólny, negatywny stosunek do niepełnosprawności, szczególnie w niektórych środowiskach.

¹² Zob. K. Błęszyńska, *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji...*, dz. cyt., s. 237–253.

¹³ Zob. J. Bartkowski, *Między stygmatyzacją a odrzuceniem. System szkolny a przygotowanie zawodowe młodych osób niepełnosprawnych*, [w:] *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*, red. E. Giermanowska, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007, s. 213.

¹⁴ Zob. tamże.

¹⁵ Zob. A. Brzezińska, A. Woźniak, K. Maj, *Osoba z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Wydawnictwo Academica SWPS, Warszawa 2007, s. 161.

Szczególnie jest to widoczne w środowiskach mniej zamożnych i wiejskich. Drugi negatywny czynnik środowiskowy, to zły przykład, czy wręcz ukierunkowany nacisk na nastawienie się w życiu na stałe korzystanie z pomocy publicznej¹⁶. Należy podkreślić, iż istnieje silna tendencja implikacji między postawą środowiska a aktywnością osoby niepełnosprawnej. Na reperkusje negatywnych postaw najbliższego otoczenia zwraca uwagę także Szczupał pisząc, iż rola najbliższych może być wręcz demotywująca poprzez zachęcanie bliskich osób niepełnosprawnych do bierności społecznej i zawodowej lub też do przyjmowania minimalistycznej orientacji życiowej, ograniczając cele, do których warto dążyć¹⁷.

Konkludując teoretyczne rozważania należy zaznaczyć, że jeśli w bliższym i dalszym otoczeniu społecznym osoby niepełnosprawnej istnieje kultura nastawiona na aktywne funkcjonowanie w społeczeństwie i na rynku pracy, zachęcająca do otwartości, podejmowania i uczestniczenia w różnorodnych działaniach, zachęcająca i wspierająca zatrudnienie, oczywistą konsekwencją jest kształtowanie się pozytywnej postawy osoby niepełnosprawnej w odniesieniu do pracy oraz innych aktywności¹⁸.

Znaczenie rodziny w procesie wsparcia społeczno-zawodowego w badaniach

Znaczenie osób bliskich w procesie adaptacji społeczno-zawodowej potwierdzają liczne badania empiryczne. Dotyczą one szczególnie wsparcia przez najbliższe kręgi osób i instytucji.

Kirenko oraz Sarzyńska w badaniach przeprowadzonych w roku 2010 na temat aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych, w sposób bardzo wyraźny wykazują wpływ rodziny na postawy wobec aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych. Autorzy skoncentrowali poszukiwania badawcze na psychofizycznym funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością, pracujących i bezrobotnych, na tle osób sprawnych, będących w podobnej sytuacji zawodo-

¹⁶ Zob. J. Bartkowski, *Między stygmatyzacją.....*, dz. cyt., s. 214.

¹⁷ Zob. B. Szczupał, *Wybrane bariery związane z edukacją i sytuacją zawodową młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, „Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych”, 3–4/2006, s. 356–377.

¹⁸ Zob. M. A. Paszkowicz, *Osoby niepełnosprawne a zdolność do zatrudnienia*, [w:] *Społeczne korzyści zatrudniania osób niepełnosprawnych*, red. A. Baczyński, Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna, Warszawa 2008, s. 166.

wej. Według badanych ze wszystkich porównywanych grup do osób ważnych i znaczących w ich życiu należą: rodzina, małżonek lub partner życiowy, w dalszej kolejności przyjaciel, koledzy lub współpracownicy. Badania wykazały, że zarówno osoby pracujące jak i niepracujące najbardziej oczekują wsparcia ze strony rodziny. Najczęściej doświadczają tego w sposób naturalny, w obszarze pierwszego lub drugiego kręgu zabezpieczenia społecznego. Ponad jedna trzecia osób wykazanych w sieci powiązań w grupie osób biernych zawodowo była członkami rodziny. Autorzy badania podkreślają, że osoby niepełnosprawne największe wsparcie uzyskują, ale także oczekują, od rodziny¹⁹. W oparciu o powyższe badania wymienić można także inne osoby ważne dla procesu adaptacji zawodowej niepełnosprawnych. W dalszej kolejności wskazywane jest znaczenie osób ze strony takich grup źródłowych jak: przyjaciele, koledzy, współpracownicy, sąsiedzi czy znajomi. Tworzą oni tzw. drugi krąg zabezpieczenia społecznego. Otrzymywane od nich wsparcie jest znaczne i potrzebne, ale, jak podkreślają Kirenko i Sarzyńska, nie jest tak ważne jak wsparcie rodziny i osób najbliższych. Jest to konsekwencją m.in. tego, że osoby z drugiego kręgu mogą się zmieniać, ponadto częstotliwość i bliskość kontaktów jest znacznie inna niż w przypadku rodziny. Niemniej ważne jest, aby osoby nieaktywne zawodowo miały kontakt nie tylko z rodziną, ale także z otoczeniem społecznym z drugiego kręgu. Wśród osób, które także zostały wymieniane przez respondentów z obu badanych grup, wymieniane były osoby duchowne (wskazania korespondowały z poziomem zaangażowania religijnego), dalszej rodziny (rodzic chrzestny, były współmałżonek). Co ciekawe, wśród osób ważnych nie zostały wymieniane takie osoby jak: pracownik socjalny, doradca zawodowy czy terapeuta²⁰. Nieco inne wyniki prezentowane były w badaniach z 2007 roku przeprowadzone przez Barczyńskiego oraz Radeckiego w ramach projektu *Kluczowa rola gminy w aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*. Celem badania była identyfikacja przyczyn niskiej aktywności zawodowej wśród osób z niepełnosprawnością. Autorzy badania wskazują, iż w rankingu najniższego znaczenia (według ocen respondentów ogółem) znalazły się bariery wynikające z postawy rodziny zniechęcającej osoby niepełnosprawne do aktywności zawodowej²¹.

¹⁹ Zob. J. Kirenko, E. Sarzyńska, *Bezrobocie, niepełnosprawność, potrzeby*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 172–173.

²⁰ Zob. tamże, s. 173–174.

²¹ Zob. A. Barczyński, P. Radecki, *Identyfikacja przyczyn niskiej aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych*, Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna, Warszawa 2008, s. 105.

Warte uwagi są także badania dotyczące aspiracji młodzieży niepełnosprawnej w zakresie edukacji, przyszłej pracy, relacji osobistych oraz oczekiwań wobec ochrony zdrowia. Autorem badania jest Eszyk. W odpowiedzi na pytanie o to, kto ma wpływ na realizację deklarowanych wartości, respondenci wskazali w pierwszej kolejności rodzinę, następnie wiarę we własne siły, przyjaciół oraz potem ukochaną (bliską) osobę²².

Ciekawe badania szeroko przekrojowe przeprowadził W. Janocha (2009), poddając analizie deklarowane potrzeby osób niepełnosprawnych oraz uzyskiwaną pomoc z strony różnych instytucji systemu wsparcia. Badania przeprowadzono wśród rodzin z osobą niepełnosprawną na obszarze województwa świętokrzyskiego. W ocenie respondentów pracownicy instytucji takich jak Miejski i Gminny Ośrodek Pomocy Rodzinie, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej, Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie zyskali najwyższy aplauz w oczach osób niepełnosprawnych lub ich opiekunów. Niemal 16% respondentów oceniło pracę personelu tej instytucji jako bardzo dobrą, dalszych 43% uznało jego pracę za dobrą. Łącznie zatem 59% badanych przypisało personelowi organizacji ośrodków pomocowych ocenę dobrą bądź też bardzo dobrą. Pomoc w opiece nad osobą niepełnosprawną pochodzi zdecydowanie najczęściej od rodziny. Tak wskazało aż 44% respondentów. Na kolejnych miejscach – po 6% wskazań – znajdujemy z jednej strony przyjaciół, z drugiej – pracowników socjalnych. Na miejscu następnym – 2,5% wskazań – znajdują się wolontariusze, wskazywani ponad dwukrotnie rzadziej niż pracownicy socjalni²³. Wsparcie społeczne ze strony rodziny, opiekunów, przyjaciół osób z ograniczoną sprawnością w połączeniu ze wsparciem instrumentalnym ze strony osób zajmujących się rehabilitacją osób niepełnosprawnych oraz pozytywne postawy społeczne to niewątpliwie bardzo ważne czynniki zewnętrzne wpływające na aktywność społeczną i zawodową. Wsparcie ze strony osób bliskich, osobisty i bliski kontakt z drugim człowiekiem, ma zasadnicze znaczenie w pokonywaniu barier. Umiejętność zrozumienia osoby niepełnosprawnej przez człowieka udzielającego pomocy, wskaźnik empatii i życzliwości jest niezaprzeczalnie największą determinantą określającą jego funkcjonowanie i jakość życia społeczno-zawodowego. Pomagając osobie niepełnosprawnej należy udzielać przede wszystkim

²² J. Eszyk, *Aspiracje życiowe młodzieży niepełnosprawnej*, [w:] *Niepełnosprawność i rehabilitacja osób dorosłych jako problem medyczny i społeczny w Polsce*, red. I. D. Karwat, Wydawnictwo Liber, Lublin 2002, s. 307.

²³ Zob. W. Janocha, *Rodzina z osobą niepełnosprawną w społecznym systemie wsparcia*, Wydawnictwo Jedność Kielce 2009.

wsparcia emocjonalnego, a nie ograniczać się do wsparcia instytucjonalnego czy instrumentalnego. Warto w tym kontekście również podkreślić i wskazać kierunek działań pracowników socjalnych. Chodzi przede wszystkim o zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, głównie poprzez: życzliwe zainteresowanie się problemami życiowymi osoby niepełnosprawnej i jej rodziny; udzielenie wyczerpujących i zrozumiałych informacji; wspólne rozważenie możliwości rozwiązania określonego problemu; poszukiwanie różnorodnych źródeł uzyskania pomocy i wsparcia społecznego.

Podsumowanie

Bez względu na to, jak bardzo szeroka jest sieć kontaktów społecznych oraz bogata gama osób znaczących, można twierdzić, że najważniejszą rolę w sieci wsparcia społecznego i zawodowego badanych osób niepełnosprawnych pełni najbliższa rodzina. Osoba niepełnosprawna, akceptowana przez najbliższych, akceptuje siebie, afirmuje swoje życie i świat w którym żyje, potrafi się integrować ze społeczeństwem. Najistotniejsze dla ludzi z naruszoną sprawnością jest budowanie życzliwego i przyjaznego dla nich otoczenia osób, które wspólnie z innymi zdobędą się na wysiłek urzeczywistnienia ich osobistych aspiracji i planów, służąc pomocą i wsparciem.

Zatem bardzo ważnym jest, aby w programach wspomagania rodzin z osobą niepełnosprawną kłaść nacisk na uwrażliwianie i uświadamianie, że osoba niepełnosprawna jest jednostką autonomiczną, zdolną do kierowania własnym życiem, kreowania indywidualnych planów oraz realizowania celów życiowych.

Abstract: Without prejudice to numerous institutions organized in the best possible way, nothing affect interpersonal relations as much as individual, empathic and intimate contact with other human being does. The greatest help in case of any challenge is the support of another person followed by an institution. The similar thesis was put forward but A. Zurek who claimed that people comprise the most important link in the process or rehabilitation, both those who provide care and those who receive it. When people face the fact of disability so called first circle of support seems to play a major role in dealing with the experience. Its purpose is to provide specific type of support aimed at creating measures to overcome negative consequences of the disability. Social support includes care, trust, respect (emotional support), expressing acceptance, encouragement and understanding. The purpose of this article is to show

the importance of human assistance as a crucial component of social and professional rehabilitation of people with disabilities.

Keywords: disability, support, family, rehabilitation

Literatura przedmiotu

- Axer A., *Społeczne systemy wsparcia w środowisku chorego psychicznie*, „Studia Socjologiczne” 1983, nr 4.
- Barczyński A., Radecki P., *Identyfikacja przyczyn niskiej aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych*, Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna, Warszawa 2008.
- Bartkowski J., *Między stygmatyzacją a odrzuceniem. System szkolny a przygotowanie zawodowe młodych osób niepełnosprawnych*, [w:] *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*, red. E. Giermanowska, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007.
- Belzyt J., *Niepełnosprawność. Edukacja. Dorosłość. Studium przypadku osoby ociemniałej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Błęszyńska K., *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2001.
- Brzezińska A., Woźniak A., Maj K., *Osoba z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Wydawnictwo Academica SWPS, Warszawa 2007.
- Ćwirynka K., Włodarczyk-Dudka M., *Diagnoza i podstawy rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wielozakresową*, [w:] *Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością wielozakresową*, red. K. Ćwirynka, C. Kosakowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Eszyk J., *Aspiracje życiowe młodzieży niepełnosprawnej*, [w:] *Niepełnosprawność i rehabilitacja osób dorosłych jako problem medyczny i społeczny w Polsce*, red. I. D. Karwat, Wydawnictwo Liber, Lublin 2002.
- Janocha W., *Rodzina z osobą niepełnosprawną w społecznym systemie wsparcia*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2009.
- Kirenko J., E. Sarzyńska, *Bezrobocie, niepełnosprawność, potrzeby*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Kirenko J., *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo WSUPIZ, Ryki 2002.
- Paszkowicz M. A., *Osoby niepełnosprawne a zdolność do zatrudnienia*, [w:] *Społeczne korzyści zatrudniania osób niepełnosprawnych*, red. A. Barczyński, Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna, Warszawa 2008.

- Rutkowska E., *Wsparcie jako istotny element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” nr III/2012 (4).
- Szczupał B., *Wybrane bariery związane z edukacją i sytuacją zawodową młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, „Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych”, 3–4/2006.
- Szluz B., *Wsparcie społeczne rodziny osoby niepełnosprawnej*, „Roczniki Teologiczne” t. LIV, zeszyt 10, 2007.
- Żurek A., *Wybrane zagadnienia rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, red. S. Kowalik, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1999.

STUDIA

Józefa Matejek

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**Kompensacja sieroctwa społecznego
w działalności Rodzinnych Domów Dziecka –
wybrane aspekty metodyczne**

**Compensation of the Social Orphanhood by the Family
Orphanage – Selected Methodological Issues**

Wstęp

Rodzina odgrywa ważną rolę w życiu każdego człowieka, a ponieważ jest pierwszym, naturalnym środowiskiem życia, wywiera ogromny wpływ na kształtowanie się cech jednostki niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w dorosłym życiu. Jest także środowiskiem, które zaspakaja podstawowe potrzeby dziecka, daje poczucie bezpieczeństwa, przynależności i miłości. To w rodzinie tworzą się właściwe relacje emocjonalne, stanowiące podstawę odpowiednich warunków rozwoju i socjalizacji dziecka. Ale obok tego pozytywnego obrazu rodziny w społeczeństwie zawsze funkcjonowały i nadal funkcjonują także rodziny, które nie są w stanie z różnych powodów właściwie zaspokajać potrzeb swoich członków. Pojawiająca się dysfunkcja w rodzinie i towarzyszące jej problemy opiekuńczo-wychowawcze powodują, iż dzieci doświadczają zaniedbania nie tylko w sferze fizycznej, ale także emocjonalnej,

dlatego zjawisko sieroctwa społecznego - osamotnienia dziecka - jest bezpośrednio związane z funkcjonowaniem rodziny. Niestety, pomimo wszelkich działań profilaktycznych i wspierających kierowanych do rodziny biologicznej zdarzają się sytuacje, w których dziecko zostaje umieszczone w środowisku zastępczym, a stan sieroctwa, którego doświadcza wymaga wsparcia poza kręgiem rodzinnym. Sieroctwo dziecka postrzegane jest jako problem społeczny, dlatego wiele uwagi poświęca się na podejmowanie różnorodnych zadań dotyczących jego kompensacji, a najbardziej zbliżoną do rodziny naturalnej formą wychowania są rodzinne formy opieki zastępczej.

Sieroctwo dziecka

Sieroctwo stanowi jedną z podstawowych kwestii w zakresie opieki nad dzieckiem, a zagadnienia dotyczące tego problemu wielokrotnie podejmowane były przez wielu autorów¹ w literaturze pedagogicznej i psychologicznej. Problematyka sieroctwa charakteryzuje się rozbudowanym zakresem znaczeniowym i związana jest z pewnym układem stosunków między rodzicami i dziećmi, któremu towarzyszy określony stan pozbawienia naturalnego środowiska rodziny własnej. Biorąc pod uwagę zjawisko sieroctwa dostrzegamy, iż podlegało ono pewnym przemianom, ponieważ początkowo termin „sierota” określał dzieci pozbawione opieki na skutek śmierci rodziców, natomiast sytuację, w której rodzice nie sprawowali opieki nad dzieckiem – porzucali je, nazywano opuszczeniem. Dlatego w celu rozróżnienia sytuacji losowej dzieci pojęciu sieroctwo towarzyszy przymiotnik „naturalne” bądź „społeczne”. Szyborska „przez sieroctwo naturalne rozumie taką sytuację życiową dziecka (lub też młodego chłopca czy młodej dziewczyny), które utraciło rodziców na

¹ Zob. A. Szyborska, *Sieroctwo społeczne*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1969; S. Kozak, *Sieroctwo społeczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986; J. Maciaszkowa, *W sprawie sieroctwa społecznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1986 nr 7; I. Obuchowska, *Dziecko zagubione w sieroctwie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1998, nr 5; M. Safjan, *Osamotnione dzieci. Rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1983; B. Czeredrecka, *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988; M. Łopatkowa, *Samotność dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989; M. Kolankiewicz, *Kim są sieroty społeczne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993 nr 8; I. Wagner, *Sieroctwo społeczne – przyczyny, następstwa, formy kompensacji: studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1997; Z. Węgiński, *Opieka nad dzieckiem osieroconym: teoria i praktyka*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2006; T. E. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

skutek ich śmierci. Sierotą naturalnym jest więc każde dziecko, którego rodzice zmarli, pólsierotą zaś to, które posiada tylko jedno z rodziców, a drugie już nie żyje². Podobnie Olearczyk określa sieroctwo naturalne pisząc: „sieroctwo naturalne nazywane także „autentycznym”, rzeczywistym spowodowane jest brakiem biologicznych rodziców na skutek ich śmierci. (...) Sieroctwo naturalne ma charakter trwały, niemożliwe jest przywrócenie dziecku nieżyjących rodziców. Sierotą naturalnym jest więc każde dziecko, którego rodzice nie żyją³. W przytoczonych definicjach sieroctwa naturalnego widzimy jednoznaczność i jasność sytuacji dziecka, które doświadcza takiego stanu. Natomiast sieroctwo społeczne jest terminem niejednoznacznym i - co się z tym wiąże - pojawiają się pewne trudności dotyczące precyzyjnego i wyczerpującego określenia go. Przyczyny sieroctwa społecznego mogą być bardzo różne, np. rozpad rodziny, dysfunkcje i występujące w rodzinie patologie alkoholizm- narkotyki, bieda a także choroby, zarówno fizyczne jak i psychiczne. Dlatego poszczególne sytuacje, w wyniku których dziecko staje się sierotą społeczną, mogą być bardzo zróżnicowane. Stanisław Kozak tak opisuje ten stan „tym dyskusyjnym mianem określamy zjawisko braku opieki rodzicielskiej wynikające głównie z zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny: braku troski o dziecko, przestępczości i demoralizacji rodziców, alkoholizmu i poważnych błędów wychowawczych⁴. W niektórych przypadkach dziecko zamieszkuje razem z rodzicami i formalnie jest pod ich opieką, ale z powodu wskazanej demoralizacji lub patologii można je zaliczyć do grona sierot społecznych. Natomiast znacznie częściej doświadczając takiego stanu zostaje umieszczone w środowisku zastępczym rodzinnym lub instytucji opiekuńczo - wychowawczej, a jego kontakty z rodziną są ograniczone i często niesystematyczne. Podobnie S. Badora zwraca uwagę, iż jest to „szczególny psychologiczny i społeczny stan, w jakim znalazło się dziecko, który charakteryzuje się pozbawieniem go opieki rodziców i przejęciem tej opieki przez inne osoby lub instytucje, przy czym kontakt z rodzicami jest niedostateczny lub nie ma go wcale⁵. Rozpatrując kwestię sieroctwa społecznego warto zwrócić uwagę także na towarzyszące tej sytuacji zachwianie poczucia bezpieczeństwa dziecka, utratę więzi emocjonalnych oraz

² A. Szymborska, *Sieroctwo społeczne...*, dz. cyt., s. 13.

³ T. E. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu...*, dz. cyt., s. 102.

⁴ S. Kozak, *Sieroctwo społeczne...*, dz. cyt., s. 5.

⁵ S. Badora, *Teoretyczne aspekty sieroctwa i jego opiekuńczej kompensacji*, [w:] *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, red. S. Badora, S. Marzec, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 72-73.

poczucie osamotnienia i krzywdy tym dotkliwsze, im bardziej radykalne zmiany zaszły w dotychczasowych warunkach życia dziecka.

Pojęcie sieroctwa społecznego funkcjonuje w dwóch znaczeniach – szerokim i wąskim. W wąskim rozumieniu za sieroty społeczne uznaje się dzieci, które są pozbawione naturalnego środowiska rodzinnego, nie podtrzymują z nim jakiegokolwiek kontaktu i znajdują się pod stałą lub okresową opieką poza rodziną własną. Z kolei w szerokim ujęciu za sieroty społeczne uznaje się wszystkie dzieci, które wykazują subiektywne poczucie osamotnienia, chociaż mieszkają ze swoimi rodzicami i pozostają pod ich opieką. Termin „sieroctwo społeczne” bywa używany także jako określenie bardzo subiektywnego stanu psychicznego dziecka – fizyczne potrzeby dziecka są zaspokojone, a mimo to czuje ono odtrącenie emocjonalne, a tym samym ma „poczucie sieroctwa”. Taka sytuacja, będąca emocjonalną reakcją na niezaspokojone przez rodziców potrzeby miłości i psychicznego zrozumienia, określana jest mianem sieroctwa duchowego⁶. Sytuacje osierocenia dziecka różnią się od siebie, jednak jak podkreśla Kelm „stan sieroctwa naturalnego ma charakter trwały. Nie jest możliwe przywrócenie dziecku jego własnych, utraconych rodziców. Stan sieroctwa społecznego ma charakter bardziej dynamiczny, zmienny i nie można wykluczyć szansy całkowitego lub częściowego przywrócenia dziecku jego własnych rodziców. Tylko w naprawdę wyjątkowych sytuacjach sieroctwo społeczne może przybrać charakter trwały, chociaż i takich sytuacji wykluczyć nie można. W obu przypadkach sieroctwa jego skutki mają dla dziecka charakter globalny i obejmują całokształt warunków kształtowania się osobowości dziecka osieroconego i zaspokajania jego potrzeb”⁷.

W sytuacji kiedy dziecko doświadcza sieroctwa konieczne staje się zatem podjęcie różnych form kompensacji tego stanu. Podejmowane działania kompensacyjne koncentrują się wokół celowego organizowania zabiegów mających za zadanie wyrównywanie braków, uzupełnianie lub zastępowanie niekorzystnych czynników występujących w życiu jednostki. W przypadku dziecka doświadczonego sieroctwa zdaniem Maciarz⁸ niezbędna jest kompensacja psychiczna oraz opiekuńczo-wychowawcza. Kompensacja psy-

⁶ Zob. A. Maciarz, *Sieroctwo duchowe dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991, nr 6.

⁷ A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 68.

⁸ Zob. A. Maciarz, *Możliwości kompensacji sieroctwa w małym domu dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 4, s. 17–19.

chiczna sieroctwa to przede wszystkim zaspokojenie potrzeb psychoemocjonalnych (bezpieczeństwa, przynależności, miłości), natomiast kompensacja opiekuńczo-wychowawcza obejmuje wyrównywanie zaniedbań o charakterze socjalizacyjnym, wychowawczym, edukacyjnym i zdrowotnym poprzez działania określane jako opieka kompensacyjna. Także Grudziński podkreśla, że „skutkiem sieroctwa przeciwdziała się podejmując działania kompensacyjne, mające na celu zastąpienie rodziny naturalnej innymi formami zastępczego rodzicielstwa (rodziny adopcyjne i zastępcze), w celu wyrównania opóźnień w rozwoju umysłowym, uczuciowym, społecznym i fizycznym dziecka sierocego”⁹. Wśród sposobów rozwiązywania problemów sieroctwa dzieci na uwagę zasługują szczególnie rodzinne formy opieki zastępczej, które ze względu na charakter swojej działalności i poprzez realizowanie zadań z założenia pełnionych przez rodzinę stanowią najbardziej zbliżone środowisko opiekuńczo-wychowawcze do rodziny naturalnej. Jedną z takich form opieki kompensacyjnej są rodzinne domy dziecka, które poprzez właściwe wypełnianie swoich zadań dla wielu dzieci stanowią prawdziwą szansą na dobre i szczęśliwe dzieciństwo.

Rodzinny dom dziecka

Powstawanie rodzinnych domów dziecka wiąże się z przemianami charakteru potrzeb opiekuńczych zwracających się w kierunku wartości wychowania rodzinnego względem dzieci osieroconych. W naszym kraju za prekursora tej formy opieki uznaje się Jeżewskiego, który opracował koncepcję wychowania dzieci i młodzieży w grupach nazywanych „gniazdami sierocymi”. W 1908 roku Jeżewski utworzył Towarzystwo Gniazd Sierocych, a rok później - pierwsze eksperymentalne gniazdo sieroce w Stanisławczyku pod Przemyślem. Po 1945 roku zmianie uległa polityka państwa nakierowana w stronę centralizacji działań opiekuńczych i likwidacji organizacji społecznych pracujących na rzecz opieki nad dzieckiem, w tym również Towarzystwa Gniazd Sierocych i Wiosek Kościuszkowskich. Dopiero pod koniec lat pięćdziesiątych powrócono do koncepcji Jeżewskiego i zakładanych przez niego placówek stanowiących pierwowzór dzisiejszych rodzinnych domów dziecka i w 1958 roku powstał dom rodziny Zapartów w Świdwinie oraz Dowłaszów w Szczecinie. Kolejne lata przynosiły zmiany w założeniach dotyczących funkcjonowa-

⁹ A. Grudziński., *Sieroctwo społeczne*, [w:] *Pracownik socjalny wobec wyzwań współczesności*, red. T. W. Gierat, E. Kucharska, A. Grudziński, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków 2012, s. 379.

nia rodzinnych form opieki nad dzieckiem, co było uwarunkowane zarówno zmieniającą się polityką społeczną państwa, a także ulegającymi zmianie przepisami prawnymi. Obecnie kierunek działania w tym obszarze wyznacza Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 roku. Zgodnie z ustawą „formami rodzinnej opieki zastępczej są: rodzina zastępcza (spokrewniona, niezawodowa, zawodowa, w tym zawodowa pełniąc funkcje pogotowia rodzinnego i zawodowa specjalistyczna) oraz rodzinny dom dziecka”¹⁰. Prowadzenie rodzinnego domu dziecka zgodnie z artykułem 42 wymienionej ustawy może być powierzone osobom, które:

- „dają rękojmię należytego sprawowania pieczy zastępczej;
- nie są i nie były pozbawione władzy rodzicielskiej, oraz władza rodzicielska nie jest im ograniczona ani zawieszona;
- wypełniają obowiązek alimentacyjny – w przypadku gdy taki obowiązek w stosunku do nich wynika z tytułu egzekucyjnego;
- nie są ograniczone w zdolności do czynności prawnych;
- są zdolne do sprawowania właściwej opieki nad dzieckiem, co zostało potwierdzone zaświadczeniami o braku przeciwwskazań zdrowotnych do pełnienia funkcji rodziny zastępczej lub prowadzenia rodzinnego domu dziecka, wystawionymi przez lekarza podstawowej opieki zdrowotnej;
- przebywają na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;
- zapewnią odpowiednie warunki bytowe i mieszkaniowe umożliwiające dziecku zaspokajanie jego indywidualnych potrzeb, w tym: rozwoju emocjonalnego, fizycznego i społecznego, właściwej edukacji i rozwoju zainteresowań, wypoczynku i organizacji czasu wolnego”¹¹.

Zgodnie z założeniami ustawodawcy w rodzinnym domu dziecka, w tym samym czasie, może przebywać łącznie nie więcej niż 8 dzieci oraz osób, które osiągnęły pełnoletność przebywając w pieczy zastępczej. W sytuacji, kiedy zachodzi konieczność umieszczenia w rodzinnym domu dziecka liczego rodzeństwa, istnieje taka możliwość za zgodą prowadzącego rodzinny dom dziecka oraz po uzyskaniu pozytywnej opinii koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej. Okres czasu, w jakim dziecko może przebywać w rodzinnym domu dziecka, jest uzależniony od przyczyn, które spowodowały umieszczenie go w nowym środowisku i w zależności od konkretnej sytuacji może trwać do

¹⁰ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Art. 39, pkt. 1, Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887.

¹¹ Tamże, Art. 42.

momentu powrotu do rodziny biologicznej, skierowania do adopcji lub do osiągnięcia przez dziecko pełnoletności. W sytuacji, kiedy dziecko nadal uczy się, wówczas za zgodą osoby prowadzącej rodzinny dom dziecka może w nim pozostać także po uzyskaniu pełnoletności – nie dłużej jednak niż do 25 roku życia. Obowiązek sprawowania opieki nad dzieckiem osoby prowadzące rodzinny dom dziecka podejmują z dniem faktycznego umieszczenia go w środowisku zastępczym na mocy orzeczenia sądu. Według danych Departamentu Polityki Rodzinnej Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w roku 2013 w naszym kraju funkcjonowało 330 rodzinnych domów dziecka w których opieką objętych zostało 2 106 dzieci¹².

Do rodzinnych domów dziecka kierowane są dzieci, których rodzicom została ograniczona lub zawieszona władza rodzicielska bądź też zostały całkowicie pozbawione opieki ze strony rodziców biologicznych. Zamieszkanie w nowym środowisku zawsze jest dla dziecka wydarzeniem trudnym i niejednokrotnie towarzyszą mu stany ambiwalentne, ponieważ z jednej strony dziecko przeżywa tęsknotę za bliskimi, a z drugiej czasem wstydi się za ich zachowanie. Odłączenie dziecka od środowiska rodziny naturalnej może powodować powstawanie u niego wielu silnych emocji między innymi: smutku, poczucia osierocenia i opuszczenia, niepewności wynikającej ze zmiany której doświadcza i lęku przed tym, co nowe i nieznane, zdarza się również że ma poczucie winy za sytuację, której doświadcza. Niejednokrotnie dzieci umieszczane w środowisku opieki zastępczej posiadają znaczne braki w zakresie rozwojowym, wychowawczym i edukacyjnym dlatego przed nowymi opiekunami rysuje się wiele odpowiedzialnych zadań kompensacyjnych w tym zakresie. Działania prowadzone względem dzieci w rodzinnym domu dziecka przybierają zatem bardzo szeroki zasięg i łączą się bezpośrednio z funkcjami jakie spełniają te placówki, a do najważniejszych możemy zaliczyć¹³:

- działania kompensacyjno-wspierające, które mają na celu pomoc dziecku w przeżywaniu oddzielenia od rodziców biologicznych (w przypadku sieroctwa naturalnego wsparcie w okresie żałoby). Najtrudniejszym okresem zarówno dla dzieci, jak i opiekunów, są początki pobytu w nowym środowisku, ponieważ dzieci tęsknią za swoimi biologicznymi ro-

¹² Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, *Dane statystyczne dotyczące rodzin zastępczych i placówek opiekuńczo-wychowawczych na koniec 2013*, <http://www.mpips.gov.pl/-/opieka-zastepcza-nad-dzieckiem/-dane-statystyczne> [data dostępu: 29.04.2014].

¹³ Propozycje pracy w zakresie kompensacji sieroctwa dziecka powstały w oparciu o badania prowadzone przez autorkę w środowisku rodzinnego domu dziecka.

dzicami, są nieufne względem nowych opiekunów manifestując to poprzez różne negatywne zachowania zarówno w stosunku do siebie jak również wobec domowników – sytuacje takie wymagają wiele cierpliwości, zrozumienia, troski jak również uwagi i czasu, który należy poświęcić dziecku i jego problemom, towarzysząc mu w ich rozwiązywaniu;

- działania kompensacyjne mające na celu stworzenie prawidłowych warunków bytowych oraz rozwojowych zarówno w sferze rozwoju fizycznego, jak i społecznego dzieci. Biorąc pod uwagę, że większość dzieci kierowanych do opieki zastępczej pochodzi ze środowisk będących źródłem różnego typu patologii społecznych czy też niezaradności życiowej dorosłych, zadania opiekunów zastępczych powinny koncentrować się wokół zabezpieczenia odpowiednich warunków mieszkaniowych dających dziecku poczucie bezpieczeństwa (samodzielne łóżko do spania, miejsce na ubrania i rzeczy osobiste, biurko do odrabiania lekcji itd.), następnie dbałości o racjonalne odżywianie (ciepły posiłek, zróżnicowana i zdrowa dieta), zapewnienie właściwej do pory roku odzieży oraz niezbędnych środków higienicznych, a także niejednokrotnie wyjaśnianie zasad odpowiedniego funkcjonowania społecznego (np. zachowania przy stole, kultury osobistej, poszanowania prywatności, szacunku do siebie i innych, itd.);
- działania, które koncentrują się wokół zabiegów prozdrowotnych i wspierających dziecko w rozwoju dotyczą głównie wyrównywania deficytów rozwojowych, oraz dostępu do świadczeń zdrowotnych poprzez korzystanie ze specjalistycznej pomocy dla dzieci, w tym psychologicznej i rehabilitacyjnej, troska o bezpieczeństwo dziecka oraz ochrona jego zdrowia: wizyty u lekarza pediatry (uzupełnienie kalendarza szczepień, wizyta u okulisty, stomatologa) oraz w przypadku konieczności podjęcie konsultacji i leczenia u odpowiednich specjalistów;
- działania kompensacyjne dotyczące wyrównywania braków edukacyjnych dziecka oraz realizacji obowiązków szkolnych. Dzieci trafiające do rodzinnego domu dziecka mają niejednokrotnie problemy z nauką szkolną, które wynikają między innymi z warunków środowiskowych, w których dziecko wcześniej się wychowywało, braku zainteresowania rodziców biologicznych edukacją dziecka, a także niedostosowaniem do roli ucznia. Wychowankowie prezentują niechęć do nauki, mają niskie aspiracje wynikające z braku wiary w swoje możliwości, a do-

datkowo motywację obniżają niepowodzenia, których doświadczają w szkole oraz problemy z akceptacją w gronie rówieśników. Dlatego konieczna jest diagnoza przeprowadzona w poradni psychologiczno-pedagogicznej, której celem jest wyjaśnienie mechanizmów decydujących o rozwoju, zachowaniu i funkcjonowaniu szkolnym, a także relacjach rodzinnych i rówieśniczych, ponadto badania pedagogiczne oceniające posiadane przez dziecko umiejętności czytania, pisania analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej są podstawą do podjęcia zajęć wyrównawczych i reedukacyjnych dostosowanych do indywidualnego rozwoju dziecka (także w razie konieczności konsultacje logopedyczne). W celu osiągnięcia jak najlepszych rezultatów konieczna jest również współpraca zastępczych opiekunów ze środowiskiem szkolnym szczególnie z wychowawcą-pedagogiem a także podejmowanie indywidualnie oraz przy współpracy specjalistów zabiegów stymulujących dziecko we wszystkich sferach rozwojowych;

- działania kompensacyjne, które przybierają formę profilaktyczno-terapeutyczną z uwagi na powstałe zaburzenia w rozwoju osobowości dziecka spowodowane dysfunkcjonalnością rodziny biologicznej – na tym poziomie konieczna jest również pomoc opiekunom zastępczym ze strony specjalistów psychologów i psychoterapeutów;
- działania mające na celu zaspokojenie potrzeb kulturalnych dziecka, a także rozwoju jego zainteresowań i zdolności – zadania opiekunów w rodzinnym domu dziecka dotyczą między innymi właściwego i wartościowego organizowania czasu wolnego poprzez formy czynnego i biernego wypoczynku, rozmowy, spaceru, wspólne oglądanie telewizji, wyjścia do ośrodków kultury i sztuki, wycieczki krajoznawcze oraz inne formy wypoczynku i rekreacji, pozwalające poznawać okolicę i rozwijać horyzonty myślowe. Duże znaczenie w sferze kompensacji braków kulturalno-edukacyjnych odgrywa również rozwój zainteresowań i zdolności dzieci poprzez możliwości udziału w różnorodnych zajęciach dodatkowych o charakterze sportowym, muzycznym, artystycznym, językowym itd. w zależności od indywidualnych predyspozycji i potrzeb;
- działania kompensacyjne o charakterze socjalizacyjnym, ponieważ proces socjalizacji dziecka w rodzinie odbywa się między innymi poprzez naśladowanie postępowania dorosłych, wykonywanie obowiązków oraz podejmowanych działań przez rodziców, dlatego analogiczne w śro-

dowisku rodzinnego domu dziecka zadania te wiążą się również z codzienną organizacją życia rodziny. Dzieci powinny brać czynny udział w wykonywaniu codziennych prac domowych, przygotowywaniu posiłków, pracach porządkowych realizując przydzielone zadania stosownie do wieku i możliwości oraz odpowiedzialności za ich wykonanie. Kompensacja w tym obszarze jest trudnym i długotrwałym czasem pracy z dzieckiem, wymagającym wiele uwagi, troski, zaangażowania i zrozumienia ze względu na brak właściwych wzorów w tym zakresie i niejednokrotnie eliminację posiadanych przez dziecko złych przyzwyczajzeń oraz nawyków;

- kompensacja dotyka także sfery emocjonalnej – a zwłaszcza relacji dziecka z opiekunami oraz sposobu traktowania go z poczuciem godności i wartości osobowej. Dużego znaczenia nabierają więzi emocjonalne powstające między opiekunami a wychowankami, a także właściwe relacje z pozostałymi domownikami. Opiekunowie zastępczy stają się wzorem do naśladowania i autorytetem dla swoich podopiecznych i to oni niejednokrotnie wiele wysiłku muszą włożyć w to, by odbudować bardzo niskie poczucie wartości i brak wiary w siebie i swoje możliwości nowoprzybyłych do domu dzieci. Relacje, jakie powstają w rodzinnym domu dziecka, powinny opierać się na poszanowaniu praw dzieci i wzajemnym szacunku, a także poczuciu bezpieczeństwa i przynależności emocjonalnej, (nie można jednocześnie zapominać budując relacje rodzinne z dzieckiem o tożsamości dziecka – jego rodzinie biologicznej i właściwym stosunku do niej zarówno dziecka jak i opiekunów zastępczych). Właściwa realizacja tego zadania jeszcze bardziej przybliży rodzinny dom dziecka do prawidłowo funkcjonującej rodziny naturalnej.

Podjęmowane działania kompensacyjne – ich intensywność oraz czas trwania – uzależnione są także od wielu indywidualnych czynników, między innymi: wieku dziecka w jakim zostaje umieszczone w nowym środowisku, doświadczonych przez niego traum psychicznych i fizycznych, stanu emocjonalnego, czasu potrzebnego do zaklimatyzowania się w nowym miejscu, a także częstotliwości i jakości kontaktów utrzymywanych z rodziną biologiczną. Należy także brać pod uwagę inne dodatkowe elementy zarówno z historii życia dziecka i jego rodziny, a także kontaktów z rówieśnikami w szkole jak również poza nią. Aby podejmowane działania przebiegały w sposób najbardziej optymalny dla dzieci osoby prowadzące rodzinny dom dziecka są zob-

wiązanie do systematycznego podnoszenia swoich kwalifikacji, w szczególności przez udział w szkoleniach i warsztatach, ponadto w celu rozwiązywania różnorodnych problemów współpracują z wieloma instytucjami i osobami np. ośrodkami adopcyjnymi, koordynatorem pieczy zastępczej i organizatorem rodzinnej pieczy zastępczej a także w zależności od potrzeby z powiatowym centrum pomocy rodzinie, ośrodkami pomocy społecznej, szkołami, sądami rodzinnymi, kuratorami i wolontariuszami.

Podsumowanie

Sieroctwo dziecka to zjawisko niepokojące ze względu na zakres występowania, różnorodne formy oraz trudności diagnozowania sytuacji, które je wywołują. Podejmowane sposoby wsparcia – kompensacji wpisują się w funkcjonowanie różnorodnych instytucji sektora pomocowego oraz działania osób, którym nie jest obojętny los dzieci krzywdzonych i opuszczonych. Kompensacja sieroctwa dziecka bez wątpienia jest procesem trudnym, lecz nie niemożliwym, czego dowodem są działania podejmowane w ramach funkcjonowania rodzinnych domów dziecka. Dzieci umieszczone w tej formie opieki wymagają kompleksowego wsparcia, zarówno w sferze emocjonalnej, jak i opiekuńczo-wychowawczej, oraz zaspokojenia indywidualnych potrzeb. Odbywa się to przez wskazane wcześniej działania, a także poprzez przebywanie razem, rozmowę, dobry przykład, jak również poczucie bezpieczeństwa i świadomość, że dziecko może zawsze liczyć na pomoc i wsparcie dorosłej osoby. Niejednokrotnie najtrudniejszym działaniem jest uświadomienie dziecku, że to, czego doświadczyło w rodzinie naturalnej, nie jest jego winą, że jest osobą wartościową, która zasługuje na szczęście i miłość, a także pokonanie pewnych uprzedzeń i stereotypów związanych z sieroctwem społecznym, często krzywdzących dziecko i rodzinę. Dlatego potrzebna jest w tym względzie duża świadomość i znajomość problematyki dotyczącej sieroctwa, jego skutków i form przeciwdziałania przez osoby, które mają bezpośredni kontakt z dzieckiem i nową rodziną. Warto pamiętać także, że rodzinne domy dziecka dają szansę dzieciom na poznanie zasad prawidłowo funkcjonującej rodziny, tak, aby w przyszłości korzystając z dobrych wzorów mogły budować własny szczęśliwy dom.

Abstract: The situation in which there are problems with the proper fulfillment of both care-related and parental duties towards the children within a family can be in some cases referred to as social orphanhood, which is a major problem that affects children. One of the forms of compensating for social orphanhood is placing a child in a foster care, whose specific type is a family-based foster care. By providing individual care and protection to the children who cannot be brought up in their natural families and through proper family functioning family foster homes are intended to assure child's proper physical, mental and social development, as well as to increase his or her chances of having a happy and carefree childhood.

Keywords: orphanhood, compensation, family foster home, care

Literatura przedmiotu:

- Badora S., *Teoretyczne aspekty sieroctwa i jego opiekuńczej kompensacji*, [w:] *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, red. S. Badora, S. Marzec, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Brażel J., *Wychowanie w rodzinie niepełnej*, Wydawnictwo WSP, Opole 1990.
- Czeredreka B., *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
- Grudziński A., *Sieroctwo społeczne*, [w:] *Pracownik socjalny wobec wyzwań współczesności*, red. T. W. Gierat, E. Kucharska, A. Grudziński, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków 2012.
- Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2000.
- Kolankiewicz M., *Kim są sieroty społeczne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993 nr 8.
- Kozak S., *Sieroctwo społeczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986.
- Łopatkowa M., *Samotność dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Maciaszkowa J., *W sprawie sieroctwa społecznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1986, nr 7.
- Maciarz A., *Możliwości kompensacji sieroctwa w małym domu dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999 nr 4.
- Maciarz A., *Sieroctwo duchowe dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991, nr 6.
- Matejek J., *Proces socjalizacji dziecka w środowisku rodziny zastępczej*, [w:] *Dziecko i jego socjalizacja w rodzinie, szkole i środowisku lokalnym*, red. B. Matyjas, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2013.

- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, *Dane statystyczne dotyczące rodzin zastępczych i placówek opiekuńczo-wychowawczych na koniec 2013*, [http://www.mpips.gov.pl/-/opieka zastępcza nad dzieckiem/-dane statystyczne](http://www.mpips.gov.pl/-/opieka-zastepcza-nad-dzieckiem/-dane-statystyczne) [data dostępu: 29.04.2014].
- Obuchowska I., *Dziecko zagubione w sieroctwie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 5.
- Olearczyk T. E., *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej Rodziny*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Safjan M., *Osamotnione dzieci. Rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1983.
- Sendyk M., *Społeczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, Oficyna Wydawnictwo Impuls, Kraków 2001.
- Szyborska A., *Sieroctwo społeczne*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969.
- Wagner I., *Sieroctwo społeczne – przyczyny, następstwa, formy kompensacji: studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1997.
- Węgierski Z., *Opieka nad dzieckiem osieroconym: teoria i praktyka*. Wydawnictwo Akapit, Toruń 2006.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 Nr 149 poz. 887.

STUDIA

Dominika Sozańska

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

**Między fascynacją a dystansem.
Społeczny odbiór osób chorych psychicznie
a ich wizerunek w kulturze masowej –
analiza wybranych przypadków**

**Between the Fascination and the Distance.
Mental Illness in Mass Culture Versus
Its Social Perception**

Wstęp

Zainteresowanie osobami chorymi psychicznie na przestrzeni dziejów przybierało wiele różnych form, znajdujących swoje odzwierciedlenie w literaturze, religii i sztuce; stąd na kartach literatury tak wiele obrazów choroby psychicznej. W obłąd popadali zarówno bogowie i herosi, jak Dionizos czy Herakles, jak również zwykli śmiertelnicy. Szalona była Ofelia, szalony król Lear, u Bułhakowa Mistrz i Iwan Bezdomny spotykają się w szpitalu psychiatrycznym, obydwaj skazani przez system totalitarny na izolację i etykietę wariata.

Fascynacja innością nie ograniczała się do świata fikcji, objawiała się również poprzez wystawianie osób chorych psychicznie na widok publiczny. W XVIII wieku przytulki można było zwiedzać za opłatą, a strażnicy popisywali się swo-

imi podopiecznymi zmuszając ich do upokarzających pokazów. W wieku XIX zwiedzanie placówek dla obłąkanych było uznaną społecznie formą rozrywki, której oddawali się nie ludzie marginesu, lecz szanowani obywatele¹.

Co zmieniło się od tamtych czasów? Jak miejsce zajmują osoby cierpiące na choroby psychiczne w masowej wyobraźni? Aby odpowiedzieć na te pytania w pierwszej kolejności zostanie przytoczona definicja choroby psychicznej, a następnie scharakteryzowany będzie sposób, w jaki zaburzenia psychiczne są przedstawione w kulturze popularnej na przykładzie kinematografii. Analizie zostaną poddane jedynie filmy fabularne. Z obrazem tym zostaną skonfrontowane przekonania dotyczące osób chorych psychicznie zawarte w badaniach opinii społecznej.

Chory psychicznie, czyli kto?

Zdefiniowanie choroby psychicznej nie jest łatwe. W przeciwieństwie do chorób somatycznych, gdzie jest możliwe ustalenie pewnych niezależnych oznak, jak choćby obiektywna zmiana w organizmie², kryteria choroby psychicznej mogą być nieostre, a proces diagnostyczny może nigdy się nie skończyć³.

Biorąc pod uwagę powyższą kwestię, nie należy dziwić się, iż istnieje wiele definicji zarówno choroby psychicznej jak i zdrowia psychicznego. Omówienie wszystkich koncepcji i podejść teoretycznych znacznie przekraczałoby ramy tego artykułu⁴, jednak aby podkreślić wielość rozumień, warto zapoznać się z wybranymi rozumieniami.

Tak więc, zdrowy psychicznie jest ten:

1. „u kogo nie występują objawy chorób psychicznych;

¹ Zob. M. Stasiuk, T. Baran, *Schizofrenik jako błazen. O roli szaleństwa w wyobraźni kulturowej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013, s. 96–97; M. Foucault, *Historia szaleństwa w klasyfikacji*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.

² Zob. B. Tobiasz-Adamczyk, *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 33.

³ Zob. A. Kępiński, *Poznanie chorego*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1989, s.6.

⁴ Nie zamierzam też koncentrować się na charakterystyce poszczególnych zaburzeń. Po pierwsze, jest ich zbyt wiele, po drugie, nie jest to istotne dla całości artykułu. Samo wymienienie ich kodów w *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10* zajmuje 50 stron, *World Health Organization 2008*, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia 2012, X Rewizja, tom I, <http://csioz.gov.pl/klasyfikacje.php> [dostęp: 01.04.2014], s. 207–257.

2. kto jest taki jak większość w danej zbiorowości;
3. kto jest przystosowany do kultury, w której żyje i spełnia jej wymagania;
4. kto jest zdolny/przystosowany do samodzielnej egzystencji i umie zaspakajając swoje potrzeby;
5. kto postrzega rzeczywistość w sposób realistyczny;
6. kto w pełni rozwija swoje możliwości;
7. kto potrafi realizować swoje cele życiowe;
8. kto nie ma defektów w strukturze psychicznej i funkcjach psychicznych;
9. u którego elementarne procesy psychiczne i fizjologiczne mieszczą się w granicach odpowiedniej ich siły i wzajemnego ustosunkowania”⁵.

Także na stronach Światowej Organizacji Zdrowia (*World Health Organization* – WHO) można odnaleźć definicje zaburzeń psychicznych oraz zdrowia psychicznego⁶. Pierwszy z tych terminów jest wyjaśniony jako zjawisko „mieszczące w sobie szeroki zakres problemów, które w ogólności charakteryzują się pewną kombinacją nieprawidłowych/nienormalnych [*abnormal*] myśli, emocji, zachowań i relacji z innymi” (tłumaczenie własne – D.S.). Z kolei zdrowie psychiczne to „dobrostan, w którym jednostka realizuje swój potencjał, radzi sobie z normalnymi stresami codziennego życia, może pracować wydajnie i owocnie, jest też zdolna do udziału w życiu swojej zbiorowości /ma wkład w życie swojej zbiorowości” (tłumaczenie własne – D.S.).

Definicje te, choć bardzo ogólne, podkreślają względność pojęć zdrowy/chory psychicznie, uzależniając tym samym diagnozę od istniejących w danej zbiorowości przekonań, co do tego czym jest norma, a czym patologia. Innymi słowy, bez znajomości kultury i kontekstu społecznego nie jest możliwe wyjaśnienie nazewnictwa i interpretacji objawów zaburzeń psychicznych⁸. To, co w jednych społeczeństwach będzie postrzegane jako choroba, w innych może zostać sklasyfikowane jako opętanie, w pierwszym przypadku konieczna będzie porada lekarza w drugim kapłana lub szamana.

Można zatem powiedzieć, że choroba psychiczna jest nie tylko obiektywnym stanem, lecz także etykietą społeczną, nadawaną tym, którzy łamią

⁵ B. Tobiasz-Adamczyk, *Wybrane elementy...*, dz. cyt., s. 33; zob. J. Sowa, *Kulturowe założenia pojęcia normalności w psychiatrii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.

⁶ Zob. *World Health Organization*, http://www.who.int/topics/mental_disorders/en/ [dostęp: 13.03.2014].

⁷ Zob. *World Health Organization*, http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/ [dostęp: 13.03.2014].

⁸ Zob. S. Puzyński, *Choroba psychiczna – problemy z definicją oraz miejscem w diagnostyce i regulacjach prawnych*, „Psychiatria Polska” 2007, tom XLI, nr 3, s. 299.

przyjęte normy, i których społeczeństwo chce widzieć jako chorych. Mając już roboczą definicję, można zastanowić się jak przedstawiane są osoby chore psychicznie w filmach.

Interesujący Inny

Lew Tolstoj zaczął *Annę Kareninę* od stwierdzenia, iż wszystkie szczęśliwe rodziny są do siebie podobne, każda nieszczęśliwa rodzina jest nieszczęśliwa na swój sposób. Wyraził w ten sposób intuicyjne przekonanie, że cierpienie i nieszczęście są bardziej różnorodne, a tym samym bardziej interesujące niż szczęście i harmonia. Idąc dalej tym tropem, przestajemy dziwić się, iż kultura masowa⁹ we wszystkich swoich odmianach, aby przyciągnąć uwagę odbiorcy, będzie szukać tematów szokujących lub dramatycznych.

Sztuka filmowa jest tego znakomitym przykładem. Twórcy, chcąc sprzedać swoje dzieło, sięgają po wydarzenia nadzwyczajne – przestępstwa, katastrofy, tajemnice i intrygi. Kategorią specjalną są tu obrazy przedstawiające losy osób cierpiących na zaburzenia psychiczne. Poprzez swoją chorobę oraz łamanie przyjętych norm społecznych stanowią atrakcyjną pożywkę dla masowej wyobraźni.

Filmów poruszających tematykę związaną z chorobami psychicznymi jest bardzo wiele, a spectrum przedstawianych zaburzeń jest niezwykle szerokie. Nie sposób wymienić tu wszystkich¹⁰, warto jednak zwrócić uwagę na te, które w ciągu kilku ostatnich dekad zdobyły najwięcej nagród i wywarły największy wpływ na kinematografię. Tę subiektywną listę otwiera *Psychoza* (1960) Alfreda Hitchcocka – choć zdobyła jedynie osiem nagród, w tym ani jednego Oscara, wyznaczyła pewien trend w przedstawianiu osób chorych psychicznie. Kolejne filmy to *Lot nad kukułczym gniazdem*¹¹ (1975), który zdobył 5 pięć Oskarów, sześć Złotych Globów, pięć nagród BAFTA, *Rain Man* (1988) czternaście różnych nagród w tym cztery Oscary, *Milczenie owiec* (1991) – trzydzieści dwie nagrody w tym pięć Oskarów, *Forest Gump* (1994) – dwadzieścia sześć nagród w tym sześć Oskarów, *Piękny umysł* (2001) – dwadzieścia dwie nagrody, w tym cztery Oscary, *Aviator* (2005) – dwadzieścia nagród w tym

⁹ Kultura masowa będzie tu wyróżniona na podstawie kryterium ilości, standaryzacji oraz braku bezpośredniego kontaktu twórcy z odbiorcą, za: A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005, s. 95–100.

¹⁰ Interesującą bazę można znaleźć na <http://moviesandmentalillness.blogspot.com/> [dostęp: 15.03.2014].

¹¹ Dane dotyczące nagród pochodzą z www.filmweb.pl [dostęp: 01.04.2014].

pięć Oskarów, *Poradnik pozytywnego myślenia* (2012) – dwadzieścia osiem nagród w tym jeden Oskar.

Również w serialach emitowanych w telewizji coraz częściej bohaterami są osoby chore. Można tu wymienić choćby takie seriale jak *Detektyw Monk* (2002–2009), *Hannibal* (2013–), *Wszystkie wcielenia Tary* (2009–2011) czy *Homeland* (2011–).

Portretowane choroby to przykładowo: zaburzenia lękowe – *Aviator*, autyzm – *Rain Man*, schizofrenia – *Piękny umysł*, zaburzenia dysocjacyjne – *Psychoza*, agorafobia – *Koneser*, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne – *Lepiej być nie może*.

Osobną kwestią jest samo przedstawienie danego zaburzenia. Trzeba tu wyraźnie podkreślić, że to, co można odnaleźć w kinie, nie zawsze jest faktyczną charakterystyką choroby. Przekaz medialny jest uproszczony i nastawiony raczej na podkreślenie odchyłeń od normy niż na rzetelną informację o naturze przypadku¹². Nierzadko choroba nie ma nawet konkretnej nazwy lub jest określona mianem, które nie odpowiada zestawowi objawów, jak choćby w filmie *Ja, Irena i Ja* (2000), gdzie zaburzenia dysocjacyjne nazwane są schizofrenią¹³.

Oprócz przekazywania nieprawdziwych treści, filmy fabularne przyczyniają się do utrwalania stereotypów dotyczących chorób psychicznych, szpitala psychiatrycznego czy osoby psychiatry. *Wedding*, *Boyd*, *Niemiec*¹⁴ oraz *Tartakovsky*¹⁵ wyróżniają następujące stereotypy i mity funkcjonujące w kinematografii, dotyczące chorego, który przedstawiany jest jako:

- buntownik, wolny duch – *Lot nad kukułczym gniazdem*, *K-Pax*, *Shine* (Oskar dla Geffrey'a Rush'a);
- okrutny uwodziciel – *Milczenie owiec*, *Mr Frost*, *Trujący bluszcz*, *Fatalne zauroczenie*;
- szalony naukowiec – *Piękny umysł*, *Powrót do przyszłości*, *Frankenstein*;
- groźny maniak, morderca, przestępca, psychopata – *Lśnienie*, *Milczenie owiec*, *Dexter* (serial) *M – morderca*, *Psychoza*, *To nie jest kraj dla starych ludzi*, *Autostopowicz*, *Zodiak*, *Siedem*;

¹² Zob. D. Wedding, M. A. Boyd, R.M. Niemiec, *Kino i choroby psychiczne. Filmy, które pozwalają zrozumieć zaburzenia psychiczne*, Wydawnictwo PARADYGMAT Warszawa 2014, s. 8–9.

¹³ Zob. D. Miedzińska, *W tym szaleństwie nie ma metody, o psychiatrii w filmie fabularnym*, <http://www.kinoterapia.pl/2012/12/22/w-tym-szalenstwie-nie-ma-metody-o-psychiatrii-w-filmie-fabularnym> [dostęp: 15.03.2014].

¹⁴ Zob. D. Wedding, M. A. Boyd, R.M. Niemiec, *Kino i choroby psychiczne...*, dz. cyt., s. 8–9.

¹⁵ Zob. M. Tartakovsky, *Media's Damaging Depictions of Mental Illness*, <http://psychcentral.com/lib/medias-damaging-depictions-of-mental-illness/0002220> [dostęp: 22.03.2014].

- ludzie cierpiący na choroby psychiczne są zazwyczaj groźni i są nieprzewidywalni ich stan się nie poprawia (Detektyw Monk chodzi na terapię, ale nie widać, aby mu pomagała);
- wszyscy terapeuci są podobni – zazwyczaj w filmach nie ma rozróżnienia na psychologa, terapeutę czy psychiatrę.

Zdarza się też, że osoba cierpiąca na chorobę psychiczną jest pokazywana jako ktoś, kto jest niezdolny do bycia członkiem społeczeństwa, kto jest bezproduktywny, niezaangażowany, nie potrafi zapanować nad swoim życiem, stanowi ciężar dla innych.

Oprócz swojego szalonego *Ja* bohaterowie nie mają żadnej innej tożsamości, a choroba jest pokazywana jako główny i zasadniczy rys ich osobowości, cecha, wokół której osnuta jest cała fabuła. Kolejną kwestią jest pokazywanie osoby chorej jako wyrzutka, kogoś pozbawionego społecznej biografii – nie posiadającego korzeni, rodziny, przyjaciół, pracy. Sprowadzenie osób chorych tylko do jednego wymiaru sprawia, że zostają jednocześnie pozbawieni cech ludzkich¹⁶.

Dlaczego wizerunek osób chorych psychicznie zawarty w filmach jest tak istotny? Z braku kontaktu z osobami chorymi w świecie realnym (choroby psychiczne są często ukrywane) ludzie będą czerpać swoją wiedzę na temat zaburzeń psychicznych z mediów, te z kolei, opierając się raczej na stereotypach, niż na rzetelnej wiedzy naukowej, będą utrwały obraz chorych psychicznie jako osób agresywnych, budzących lęk i takich, których należy unikać¹⁷. I choć edukacja nie jest głównym zadaniem filmów fabularnych, to biorąc pod uwagę siłę ich wpływu, można uważać je za narzędzia mogące zmieniać sposób myślenia o chorobie psychicznej.

Polacy o chorobach psychicznych

Znając już sposób, w jaki zaburzenia psychiczne są przedstawiane w filmach, warto przeanalizować istniejące w polskim społeczeństwie postawy wobec osób chorych.

Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) w swoich pracach regularnie podejmuje problematykę zdrowia psychicznego, stosunku Polaków do

¹⁶ Zob. D. R. Edney, *Mass Media and Mental Illness: A Literature Review Prepared by MSW Canadian Mental Health Association*, <http://www.ontario.cmha.ca> [dostęp: 18.04.2014], s. 2–5.

¹⁷ Zob. P. A. Stout, J. ViUegas, N. A. Jennings, *Images of Mental Illness in the Media: Identifying Gaps in the Research*, „Schizophrenia Bulletin”, Vol. 30, No. 3, 2004, <http://schizophreniabulletin.oxfordjournals.org/content/30/3/543.full.pdf+html> [dostęp: 13.04.2014], s. 544.

chorych i cierpiących na choroby psychiczne oraz przekonania o naturze tych chorób.

Pierwszą ważnym wnioskiem wynikającym z badań CBOS jest stwierdzenie, iż media, w tym film, stanowią podstawowe źródło informacji o chorobach psychicznych. W latach 2005, 2008, 2012 na pytanie: „Czy zetknął(ęła) się Pan(i) kiedyś z osobą chorą psychicznie? Kto to był?”, najczęściej padała odpowiedź: „Postać ukazana w filmie, w telewizji, w radiu, w książkach, czasopiśmie”¹⁸. Można zatem powiedzieć, że świat fikcji i klisze w nim zawarte, wywierają konkretny wpływ na rzeczywistość społeczną.

Ciekawym wskaźnikiem stosunku do chorych psychicznie jest słownictwo, używane dla określenia zaburzeń psychicznych. Raport CBOS z 2008 roku zawiera niezwykle barwny i zróżnicowany słownik epitetów funkcjonujących w języku polskim:

Określenia pejoratywne

Podkreślając odmiennosć poprzez różnorodne epitety: „np. wariat, czubek, świr, down, szajbus, fijoł, szurnięty, obłąkany, pomyłony, popapraniec, zakręcony, poplątany, porąbany, ma odchyły, odbiło mu, fiśnięty, bzik, korek, nawiedzony, szalony, oszołom, stuknięty, bez piątej kleпки, ma nierówno pod sufitem, ma coś pod kopułą, ma żółte papiery, deprecha, schiza, tumok, odmieniec, wyrzutek społeczeństwa”¹⁹. Negatywnie oceniane cechy zachowania i reagowania: „niebezpieczny dla otoczenia, niepoczytalny, nieprzewidywalny, nieodpowiedzialny, trudny do obcowania, nie do zniesienia”²⁰.

Podkreślając niższość intelektualną – „odwołujące się do normy zdrowia psychicznego i rozwoju lub do słabości intelektu, np. nienormalny, umysłowo niedorozwinięty, upośledzony umysłowo, psychicznie, głupi, przygłup, niemądry, gamoń, nierozgarnięty, ciemniak, dureń, idiota, kretyń, imbecyl, debil, jołop, matoł, cymbał, półmózg, niedorobiony”²¹.

¹⁸ *Zdrowie psychiczne Polaków*, BS/132/2012, www.cbos.pl [dostęp: 22.04.2014], s. 12.

¹⁹ *Osoby chore psychicznie w społeczeństwie*, BS/124/2008, www.cbos.pl [dostęp: 22.04.2014], s. 3.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

Określenia neutralne i pozytywne ogółem

Podkreślając chorobę, brak odporności lub równowagi psychicznej albo inwalidztwo, kalectwo, niesprawność, „np. chory, chory psychicznie, chory umysłowo, chory inaczej, pacjent, depresyjny, schizofrenik, znerwicowany, załamany, nieodporny, niezrównoważony, nerwus, ma uszczerbek na zdrowiu, kaleka, niepełnosprawny, inwalida, ułomny, niesprawny umysłowo, upośledzony intelektualnie”²².

Podkreślając zrozumienie, współczucie lub inne, np. „nieszczęśliwa osoba, cierpiący, wymaga pomocy, należy mu się współczucie, pokrzywdzony przez los, biedak, człowiek z problemem, pozbawiony pomocy, powinien się leczyć, żyje w swoim świecie, zagubiona w świecie, nie kojarzy wszystkiego, mają stany lękowe, nieprzystosowani do życia, nie mówi tak, jak trzeba, osoba unikająca ludzi, inaczej myśli i postępuje, trochę inny człowiek”²³.

Tabela 1. Dystans wobec osób chorych psychicznie

Jak zareagował(a)by Pan(i), gdyby okazało się, że osoba, która kiedyś chorowała psychicznie i leczyła się w szpitalu psychiatrycznym, ma zostać:	Zdecydowanie nie miał(a)bym zastrzeżeń	Raczej nie miał(a)bym zastrzeżeń	Był(a)bym raczej przeciwko temu	Był(a)bym zdecydowanie przeciwko temu	Trudno powiedzieć	Poziom dystansu (opinie netto)*
	w procentach					
– opiekunem(ką) Pana(i) dziecka	3	8	38	43	8	+ 70
– nauczycielem(ką) Pana(i) dziecka	3	13	35	41	8	+ 60
– Pana(i) lekarzem(ką)	5	18	36	33	8	+ 46
– burmistrzem/wójtem w Pana(i) gminie	5	18	32	36	9	+ 45
– posłem w Pana(i) okręgu	5	21	31	34	9	+ 39
– Pana(i) synową lub zięciem	6	25	34	20	15	+ 23
– proboszczem w Pana(i) parafii	7	27	30	24	11	+ 20
– Pana(i) nauczycielem(ką)	8	27	36	18	11	+ 19
– Pana(i) szefem/szefową w pracy	10	27	36	15	12	+ 14
– Pana(i) współlokatorem(ką) na czasach	14	39	25	11	11	- 17
– Pana(i) bliskim współpracownikiem(czką)	17	50	21	3	9	- 43
– niespodziewanym gościem na Pana(i) przyjęciu	18	48	16	6	12	- 44
– Pana(i) kolegą/koleżanką w klasie, w grupie studenckiej	20	53	12	2	13	- 59
– Pana(i) najbliższym sąsiadem(ką)	27	54	12	1	6	- 68

*Opinie netto jest to różnica między odsetkiem odpowiedzi: „był(a)bym przeciwko temu” a „nie miał(a)bym zastrzeżeń” (połączone odpowiedzi „zdecydowanie” i „raczej”). Plus oznacza przewagę sprzeciwu, a minus – przewagę zgody na pełnienie danej roli przez byłego pacjenta szpitala psychiatrycznego

Źródło: *Osoby chore psychicznie w społeczeństwie*, BS/124/2008 www.cbos.pl [dostęp 22.04.2014], s. 18.

²² Tamże.

²³ Tamże.

Widać wyraźnie, że dominują tu słowa o zabarwieniu pogardliwym i negatywnym. Zwrotów neutralnych i pozytywnych jest zdecydowanie mniej. Pejoratywnym określeniom towarzyszy dystans społeczny. W badaniu z 2008 roku respondenci zostali zapytani o swój stosunek do pełnienia przez osoby leczone psychiatrycznie różnych ról społecznych. Wyniki prezentuje powyższa tabela.

Na postawie powyższego zestawienia można powiedzieć, że im większa odpowiedzialność związana z daną rolą i im bliższy byłby kontakt z respondentem, tym większy dystans i odrzucenie. Role mniej znaczące spotykają się z akceptacją.

Kolejną ważnym elementem społecznego wizerunku osób chorych psychicznie są przekonania dotyczące zachowań.

Tabela 2. Sądy o zachowaniu chorych psychicznie

Jak Pan(i) sądzi, po czym można poznać, że ktoś jest chory psychicznie? Czy, Pana(i) zdaniem, osoba chora psychicznie:	Prawie zawsze	Czasami tak, a czasami nie	Prawie nigdy	Trudno powiedzieć	Prawie zawsze	Czasami tak, a czasami nie	Prawie nigdy	Trudno powiedzieć
	VI 2005				VI 2008			
	w procentach							
– zachowuje się niezrozumiale	45	43	2	10	38	51	2	9
– mówi „od rzeczy”	43	46	2	9	38	53	3	6
– przejawia niepokój w zachowaniu	41	43	3	13	36	50	3	12
– zaniedbuje wygląd lub higienę	42	40	6	12	34	48	6	12
– jest zobojętniała wobec własnego losu	37	42	4	17	33	46	4	17
– uważa się za kogoś, kim nie jest	34	44	5	17	32	47	4	17
– boi się bez powodu	33	47	5	15	31	49	4	16
– nie wie, co robi	36	51	3	11	27	55	3	14
– słyszy nierzeczywiste „głosy”	30	43	4	23	26	46	5	23
– jest zrozpaczona	33	39	8	20	22	48	9	21
– jest bierna, beczczyna	25	49	8	19	21	56	6	17
– unika ludzi	26	48	13	13	20	54	11	14
– zachowuje się agresywnie wobec innych ludzi	25	56	7	13	19	60	9	12
– myśli o popełnieniu samobójstwa	24	43	6	26	19	45	7	28
– okazuje niepomamowaną wesołość	17	54	12	17	18	56	9	17
– nie może spać	22	34	7	37	17	39	8	36

Źródło: *Osoby chore psychicznie w społeczeństwie*, BS/124/2008, www.cbos.pl [dostęp: 22.04.2014], s. 6.

Przeprowadzona przez autorów raportu CBOS analiza czynnikowa pokazała, że respondenci postrzegają chorych psychicznie w trzech wymiarach. Pierwszy z nich to odmienność, wyrażająca się nieadekwatnym do sytuacji bądź też niezrozumiałym zachowaniem, niepokojem lub zubożeniem.

Drugi to defensywna problemowość – rozpacz, bezsenność. Trzeci wymiar to ofensywna gwałtowność polegająca na agresji wobec innych bądź samego siebie²⁴.

Jeżeli chodzi o uczucia, jakie wywołuje kontakt z osobą chorą psychicznie, to najczęściej występuje współczucie i zakłopotanie. Dalej bezradność, litość i strach. Zaciekawienie i obojętność, jak również szacunek, pojawiają się rzadko. Reakcje negatywne – pogarda, odraza, złość – pojawiały się sporadycznie. Prawdopodobnie dlatego, iż wyrażenie ich wobec chorych psychicznie nie spotkałoby się z akceptacją²⁵. Inną miarą dystansu może być przekonanie, iż chorzy psychicznie przynoszą wstyd rodzinie, a w konsekwencji są ukrywane przed innymi²⁶.

Biorąc pod uwagę obawę, jaką budzą chorzy psychicznie, zastanawiający jest niski poziom poczucia zagrożenia chorobą psychiczną.

Tabela 3. Choroby budzące lęk

Pewne choroby wywołują u ludzi szczególnie niepokój, lęk. Których z poniższych chorób obawia się Pan(i) najbardziej?	Wskazania respondentów według terminów badań				
	VII 1996	XII 1999	VI 2005	VI 2008	IX 2012
	w procentach				
Choroby nowotworowe	81	80	83	81	77
Choroby serca	67	64	66	57	53
Choroby psychiczne	28	26	30	29	25
AIDS	41	35	30	29	14
Narkomania	19	19	20	18	11
Alkoholizm	16	15	16	18	11
Gruźlica	16	13	15	13	7
Nie obawiam się żadnej choroby	5	6	4	6	10
Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mogli wskazać trzy choroby. W latach 1996 i 1999 do listy dołączone były także choroby weneryczne, które jednak tylko sporadycznie wymieniano jako budzące obawy					

Źródło: *Zdrowie psychiczne Polaków*, BS/132/2012, www.cbos.pl [dostęp: 22.04.2014], s. 9.

Wśród schorzeń wywołujących lęk jest on dopiero na trzeciej pozycji (po nowotworach i chorobach serca, przed AIDS, narkomania, alkoholizmem i gruźlicą)²⁷.

²⁴ Zob. *Osoby chore psychicznie w społeczeństwie...*, dz. cyt., s. 6.

²⁵ Zob. *Polacy wobec chorób psychicznych i osób chorych psychicznie*, BS/118/2005, www.cbos.pl [dostęp: 22.04.2014], s. 8.

²⁶ Zob. *Osoby chore psychicznie w społeczeństwie...*, dz. cyt., s. 3.

²⁷ Zob. *Zdrowie psychiczne Polaków...*, dz. cyt., s. 3 i 9.

Podsumowując – społeczna stygmatyzacja osób chorych psychicznie jest faktem. Odrzucenie przebiega na poziomach relacji społecznych (dystans), języka (przewaga określeń negatywnych) i uczuć (dominacja dyskomfortu psychicznego). Obraz zaburzeń psychicznych nie opiera się na rzetelnych źródłach, a sami chorzy postrzegani są jako osoby problemowe, nieprzewidywalne a czasem niebezpieczne.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonej analizy można powiedzieć, że pomimo iż obrazy choroby w kinie i w ludzkiej świadomości są podobne, a stosunek do osób chorych psychicznie zmienia się w zależności od tego, czy mamy do czynienia z fikcją czy ze światem realnym. Z jednej strony mamy niewątpliwą fascynację innością, z drugiej wyraźny społeczny dystans.

W sztuce filmowej treści mogące budować pozytywny stosunek do chorych oraz rzetelne informacje o zaburzeniach ograniczane są do minimum. Zamiast tego w świadomość zbiorową transmitowane są szkodliwe stereotypy. A. Goldsman, scenarzysta filmu *Piękny umysł*, ujął relację między filmem a rzeczywistością choroby psychicznej w następujący sposób: „Oglądanie filmów o tematyce dotyczącej zdrowia psychicznego często przypomina chodzenie do zoo. Film może być wspaniały, lecz idziesz do kina z niby normalnym towarzyszem i razem patrzycie na osobę chorą psychicznie. Oglądasz chorobę z zewnątrz, co nie służy empatii ani zrozumieniu”²⁸.

Nasuwa się tu pesymistyczny wniosek, iż kinematografia może pełnić rolę tożsamą ze wspomnianymi już domami dla obłąkanych. Może do nich zajrzeć każdy spragniony wrażeń widz i bezpiecznych warunkach nasycić swoją ciekawość.

Abstract: The aim of this paper is to juxtapose the image of mentally ill persons in the world cinematography with the perceptions of this social category in the Polish society. Analysis made by the author was based on the selection of well known movies to compare with some results that are available in the reports published by CBOS (a Polish Public Opinion Research Centre). In both sources the social isolation of mentally ill people is a key trait of their image, moreover, the way mental illness is

²⁸ A. Goldsman, scenarzysta filmu *Piękny umysł*, dodatek dvd – *Powstawanie scenariusza*, za: D. Wedding, M. A. Boyd, R.M. Niemiec, *Kino i choroby...*, dz. cyt., s. XI.

shown in movies is relatively stereotypical and departs from scientific knowledge, whereas people interviewed in the surveys regarding their contacts with and attitudes toward the mentally ill individuals reveal their apprehension and willingness to keep a distance.

Keywords: mental disease, disorder, public opinion, social attitudes

Literatura przedmiotu

- Edney D. R., *Mass Media and Mental Illness: A Literature Review Prepared by, MSW Canadian Mental Health Association, Ontario*, www.ontario.cmha.ca, January 2004.
- Filmweb, www.filmweb.pl [dostęp: 01.04.2014].
- Foucault M., *Historia szaleństwa w klasycyzmie*, Państwowy Instytut Wydawniczy Warszawa 1987.
- Kępiński A., *Poznanie chorego*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1989.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005.
- Miedzińska D., *W tym szaleństwie nie ma metody, o psychiatrii w filmie fabularnym*, <http://www.kinoterapia.pl/2012/12/22/w-tym-szalenstwie-nie-ma-metody-o-psychiatrii-w-filmie-fabularnym> [dostęp: 15.03.2014].
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 World Health Organization 2008*, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia 2012, X Rewizja, Tom I, <http://csioz.gov.pl/klasyfikacje.php> [dostęp: 01.04.2014].
- Movies and Mental Illness, <http://moviesandmentalillness.blogspot.com/> [dostęp: 30.04.2014].
- Osoby chore psychicznie w społeczeństwie*, BS/124/2008, www.cbos.pl [dostęp: 22.04.2014].
- Polacy wobec chorób psychicznych i osób chorych psychicznie*, BS/118/2005, www.cbos.pl [dostęp: 22.04.2014].
- Pużyński S., *Choroba psychiczna – problemy z definicją oraz miejscem w diagnostyce i regulacjach prawnych*, „Psychiatria Polska” 2007, tom XLI, nr 3.
- Sowa J., *Kulturowe założenia pojęcia normalności w psychiatrii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984.
- Stasiuk M., Baran T., *Schizofrenik jako błazen. O roli szaleństwa w wyobraźni kulturowej*, Difin, Warszawa 2013.

- Stout P. A., J. ViUegas, N. A. Jennings, *Images of Mental Illness in the Media: Identifying Gaps in the Research*, „Schizophrenia Bulletin”, Vol. 30, No. 3, 2004 <http://schizophreniabulletin.oxfordjournals.org/content/30/3/543.full.pdf+html> [dostęp: 13.04.2014].
- Tartakovsky M., *Media's Damaging Depictions of Mental Illness*, <http://psychcentral.com/lib/medias-damaging-depictions-of-mental-illness/0002220> [dostęp: 22.03.2014].
- Tobiasz-Adamczyk B., *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego Kraków 2000.
- Wedding D., Boyd M.A., Niemiec R.M., *Kino i choroby psychiczne. Filmy, które pozwalają zrozumieć zaburzenia psychiczne*, Wydawnictwo PARADYGMAT Warszawa 2014.
- World Health Organization*, http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/ [dostęp: 13.03.2014].
- World Health Organization*, http://www.who.int/topics/mental_disorders/en/ [dostęp: 13.03.2014].
- Zdrowie psychiczne Polaków*, BS/132/2012, www.cbos.pl [dostęp: 22.04.2014].

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

STUDIA

Janusz Morbitzer

Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki

Development in the World of New Media – an Outline of the Issues

*Dzisiejsza młodzież lubi luksus, ma złe maniery, nie uznaje
żadnych autorytetów i nie ma szacunku dla starszych.
W naszych czasach dzieci stały się tyranami. Nie są posłuszne
swoim rodzicom, zbyt szybko jedzą i tyranizują nauczycieli*
Sokrates (ok. 400 r. p.n.e.)¹

Wstęp

Wypowiedź Sokratesa, jednego z najmądrzejszych myślicieli w historii ludzkości, wskazuje, iż starsze pokolenia nigdy nie były zadowolone z zachowania przedstawicieli młodzieży, tym samym przyznając się do nieskuteczności własnych zabiegów wychowawczych. Wydaje się, że sytuacja jest szczególnie trudna obecnie, gdy dzieci żyją w medialnym świecie i media elektroniczne,

¹ Mikroblog, <http://www.wykop.pl/wpis/8207666/dzisiejsza-mlodziez-lubi-luksus-ma-zle-maniery-nie/> [dostęp: 29.12.2014].

zwłaszcza Internet, telefon komórkowy i telewizja, nie tylko wywierają silny wpływ na wychowanie, ale nawet zaczynają przejmować funkcje wychowawcze. Dzieje się tak często za milczącym lub wręcz jawnym przyzwoleniem rodziców, gdyż oni sami, będąc zapracowani i zmęczeni, chętnie posługują się mediami w roli tzw. trzeciego rodzica.

Współczesny globalny świat, w którym występuje ogromnie dużo rozmaitych interakcji i współzależności, jest coraz bardziej skomplikowany i trudniejszy do zrozumienia. Zdecydowanie trudniejszy jest też proces wychowania, a decydują o tym trzy zasadnicze okoliczności:

- postmodernizm jako dominujący nurt kulturowy, głoszący relatywizm moralny i poznawczy oraz bezkrytyczną apoteozę nieograniczonej wolności;
- płynna nowoczesność, czyli świat nieustannych zmian, w którym kultura przestaje już pełnić wielowiekową funkcję homeostazy (strażnika dawnych wartości), a zaczyna być – jak to określił socjolog Bauman – fermentem, czyli generatorem zmian²;
- niezwykle dynamiczny rozwój technologii, który doprowadził do powstania sztucznego wirtualnego, cyfrowego świata, szczególnie atrakcyjnego dla młodego pokolenia, a przy tym niezrozumiałego dla dorosłych, co utrudnia porozumienie tych dwóch generacji i, niezbędny w procesie wychowania, międzypokoleniowy przekaz wartości.

Powyższe konteksty, które można uznać za *differentia specifica* współczesnego procesu wychowania, przenikają się wzajemnie, o czym świadczy np. fakt postmodernistycznych uwikłań Internetu³, czy też konieczne przemiany w edukacji, wymuszone przez szybkie zmiany otaczającego nas świata⁴. Warto też zauważyć, że funkcjonującą przez setki lat tradycyjną triadę instytucji wychowawczych: rodzina – szkoła – Kościół, zastąpiła w epoce mediów elektronicznych tetrada: rodzina – media – szkoła – Kościół. Intencjonalnie media zostały tu umieszczone na drugiej pozycji, gdyż współcześnie odgrywają one ogromną rolę w procesach wychowawczych. Wynika to z faktu, iż młode po-

² Zob. Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.

³ Zob. J. Morbitzer, *Postmodernistyczne konteksty Internetu*, [w:] *Komputer w edukacji*, red. J. Morbitzer, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 175–183.

⁴ Zob. J. Morbitzer, *Szkoła w epoce płynnej nowoczesności*, [w:] *Człowiek – Media – Edukacja*, red. E. Musiał, I. Pulak, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2011, s. 219–225 – dostępny też w postaci elektronicznej: <http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/morbitzer.pdf> [dostęp: 29.12.2014].

kolenie poświęca medialnej aktywności bardzo dużo czasu (około 3-4 godzin dziennie), obniża się też wiek, w którym dzieci mają pierwszy kontakt z Internetem i mediami mobilnymi, np. z iphonem czy tabletem, co gorsza – w kontaktach z mediami dzieciom rzadko towarzyszą rodzice. Szczegółowe informacje na temat medialnej aktywności polskich dzieci i młodzieży dostępne są w wielu raportach, np. *Polskie dzieci w Internecie*⁵, *Dzieciaki z Unii Europejskiej w sieć*⁶, *Bezpieczeństwo dzieci w Internecie*⁷, *Telewizja nie dla dzieci*⁸.

Dzieciństwo współczesnych młodych ludzi jest telewizyjne, a od wieku wczesnoszkolnego wkraczają oni w świat Internetu. Od września 2006 roku emitowany jest w Polsce całodobowy program kanału telewizyjnego Baby TV – telewizji dla dzieci, od 3 miesięcy do 3. roku życia, reklamującej się jako „przyjaciel rodziny”. Mimo że jest to program bez reklam i przemocy, adresowanie przekazu telewizyjnego do tak młodych odbiorców, jakimi są niemowlęta, pozostaje w całkowitej sprzeczności z obecną wiedzą na temat percepcji obrazu telewizyjnego przez dziecko. Trudno zatem nie doszukiwać się ze strony twórców programu (a jest nim międzynarodowa spółka medialna) ukrytych celów, w tym celów związanych z kształtowaniem określonej wizji świata i sposobów jego poznawania, a więc celów *stricte* wychowawczych.

Wszystkie trzy wymienione wyżej instytucje wychowawcze: rodzina, szkoła i Kościół, mają dziś duże problemy z wywiązywaniem się ze swoich powinności, a szkoła – wszystkich typów i wszystkich szczebli – niemal jawnie zrezygnowała już z realizacji zadań wychowawczych. Ma to katastrofalne skutki, gdyż o ile braki w poziomie wiedzy uczniów można w miarę szybko usunąć, o tyle zaniedbania wychowawcze mają konsekwencje o wiele głębsze, a przede wszystkim stwarzają zagrożenie społeczne. W przeciwieństwie do szybko dezaktualizującej się wiedzy, wychowanie jest wartością w miarę stabilną i trwałą, jest więc istotnym filarem edukacji. Były minister edukacji narodowej, Ryszard Legutko, w jednym z wywiadów słusznie zauważył, iż w polskiej szkole wychowania już nie ma, „i to nie ma go nawet w wersji śladowej odnoszącej się do prostych odruchów ‘proszę’ czy ‘dziękuję’. (...) Można odnieść wrażenie,

⁵ *Polskie dzieci w Internecie*, oprac. L. Kirwil, <http://eprints.lse.ac.uk/46445/1/PolandReportPolish.pdf> [dostęp: 29.11.2014].

⁶ *Dzieciaki z Unii Europejskiej w sieci*, http://uzaleznieniabehawioralne.pl/pdf/Dzieciaki_z_UE_w_sieci.pdf [dostęp: 28.11.2014].

⁷ *Bezpieczeństwo dzieci w Internecie. Raport z badań jakościowych i ilościowych*, http://www.panoptykon.org/files/bezpieczenstwo_dzieci_w_internecie_2013.pdf [dostęp: 04.12.2014].

⁸ *Telewizja nie dla dzieci*, http://wyborcza.pl/1,75400,12422971,Telewizja_nie_dla_dzieci.html [dostęp: 28.11.2014].

że ogromna część Polaków zgłupiała, uważając, że najlepsze wychowanie to brak wychowania⁹. A przecież wychowanie i nauczanie to kategorie wzajemnie sprzężone, gdyż wychowanie kształtuje – między innymi – poczucie odpowiedzialności za własne losy, wewnętrzną motywację do działania, zdolność pokonywania własnych słabości i życiowych trudności, szacunek dla rodziców i nauczycieli, a te wartości są konieczne do dobrego uczenia się.

Kluczowe znaczenie dla prowadzonych tu rozważań ma teza uważanego za jednego z największych autorytetów dziedzinie mediów kanadyjskiego językoznawcy i medioznawcy McLuhana: „kształtujemy nasze narzędzia, a potem one kształtują nas”¹⁰. Jest to tzw. twardy determinizm technologiczny, sformułowany pierwotnie przez poprzednika McLuhana w słynnej „Szkołe Toronto” Harolda Adamsa Innisa. Narzędzia, jakimi są media, z pewnością wywierają znaczący wpływ na człowieka, nie jest to jednak wpływ bezwarunkowy. Dał temu wyraz amerykański badacz mediów Levinson, który złagodził pogląd McLuhana, formułując koncepcję tzw. miękkiego determinizmu medialnego, głoszącego, iż media tylko umożliwiają wydarzenia, których forma i konsekwencje są skutkiem innych czynników niż działająca w danym przypadku technologia. Media są więc warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym określonych przemian społecznych. Levinson podkreśla, że na miękki determinizm składa się wzajemne oddziaływanie technologii informacji, która coś umożliwia, oraz ludzi, którzy tę możliwość urzeczywistniają¹¹. Miękki determinizm technologiczny nie gloryfikuje dominującej roli techniki, podkreśla natomiast duże znaczenie woli człowieka, który decyduje o ostatecznym wykorzystaniu możliwości oferowanych przez technologie. Koncepcja miękkiego determinizmu medialnego stwarza zatem ogromne pole dla oddziaływań wychowawczych. Rodzice, nauczyciele i wychowawcy, a – jak powiedział Czesław Banach „wszyscy jesteśmy wychowawcami, choć tylko niektórych z nas tak nazywają”¹² – powinni kształtować układ narzędzia techniki–człowiek i nauczyć swoich uczniów, jak racjonalnie i odpowiedzialnie korzystać z coraz bogatszych możliwości tkwiących w tych narzędziach.

⁹ M. Nykiel, *Szkoła w zapaści*, „Uważam Rze” 2012, nr 7 (54) z 13–19.02.2012; wersja elektroniczna <http://www.uwazamrze.pl/arttykul/810163.html> [dostęp 28.12.2014].

¹⁰ M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004, s. 17.

¹¹ Zob. P. Levinson, *Miękkie ostrze, czyli historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2006, s. 24.

¹² Cz. Banach, *O człowieku... Aforyzmy. Myśli*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1995.

Intencją autora niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi Czytelnika na istotność podjętej tematyki i przedstawienie jej szerokiego kontekstu. Ze względu na ograniczone ramy pominięte tu zostały pogłębione analizy, jednak w wielu miejscach zamieszczono odsyłacze do literatury umożliwiającej samodzielne przestudiowanie szczegółowych zagadnień.

Wychowanie jako doskonalenie

Pojęcie „wychowanie” jest główną kategorią pedagogiki. Nie doczekało się ono jednak jednej uniwersalnej definicji, gdyż istnieje wiele rozmaitych, często ze sobą sprzecznych, ujęć tego terminu. Wychowanie oznacza pewną relację między osobą wychowującą – wychowawcą i osobą wychowywaną – wychowankiem. Może więc być ujmowane z perspektywy obydwu podmiotów, może też być rozpatrywane jako działania i sytuacje wychowawcze, proces bądź jego efekt finalny. Celem niniejszego artykułu nie jest analiza istniejących ujęć pojęcia „wychowanie”. Warto jednak zwrócić uwagę na trzy następujące istotne elementy związane z wychowaniem. Po pierwsze, pojęcie to wywodzi się od „chowania”, a więc chowu, czyli przeprowadzania człowieka ze stanu zwierzęcego natury w stan właściwy dla człowieka i jego kultury. Po wtóre – jak przypomina Śliwerski, przywołując koncepcję filozofa edukacji Szołtyśka – w wyrazie „wychowanie” zawarte jest słowo „chowanie”, a zatem wychowanie można interpretować jako odkrywanie i wydobywanie na jaw tego, co w człowieku ukryte, tj. jego zdolności, talentów, pasji i wszelkich innych pozytywnych cech¹³. Po trzecie wreszcie, celem wychowania jest zawsze przygotowanie wychowanka do życia w takiej formacji społecznej, w jakiej – jak zakładają wychowawcy – przypadnie mu żyć, co w istotny sposób determinuje kierunki oddziaływań wychowawczych.

Dzisiaj wiemy, że współczesne młode pokolenie będzie żyć i funkcjonować w jednej z faz rozwojowych społeczeństwa informacyjnego. Obecnie jesteśmy w fazie, którą nazywamy społeczeństwem sieci¹⁴ bądź społeczeństwem medial-

¹³ Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 29.

¹⁴ Pojęcie to wprowadził w roku 1996 światowej sławy hiszpański socjolog sieci Manuell Castells; zob. M. Castells, *Spółczesność sieci*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011; D. Burney, *Spółczesność sieci*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.

nym¹⁵. Całkowicie nietrafne jest natomiast lansowane przez niektórych autorów pojęcie „społeczeństwo wiedzy”, gdyż w skali ogólnoswiatowej obserwujemy raczej obniżenie poziomu intelektualnego społeczeństw, obniżenie jakości kształcenia i deprecjację wyższego wykształcenia. Jak zauważa W. Sztumski „rozwojowi społeczeństwa wiedzy towarzyszy pochód masowej głupoty”¹⁶, brakuje więc obecnie „budulca” dla społeczeństwa wiedzy, które wydaje się być realnym, ale jednak dość odległym celem. Obszerne rozważania na temat warunków i perspektyw ewentualnego powstania społeczeństwa wiedzy przedstawione zostały w pracy *Społeczeństwo wiedzy – mit czy realny cel?*¹⁷.

Wychowanie należy zawsze postrzegać jako pewien proces mający na celu podniesienie poziomu intelektualnego i kulturalnego wychowanka. Banach określa wychowanie jako „nadzieję na doskonalenie ludzi, a także kształtowanie nowej jakości życia”¹⁸. Jest to także – jak określił Gadacz – „wspólna wędrówka wychowawcy i wychowanka ku prawdzie, dobru, pięknu”¹⁹.

Wychowanie jest nierozzerwalnie związane z nauczaniem, a nauczanie – z wychowywaniem. Nie można zatem wychowywać, nie nauczając, podobnie jak nie można nauczać, nie wychowując. Zadania te pięknie i bardzo trafnie ujął siedemnastowieczny hiszpański jezuita Gracjan: „kształcić umysł i polewować obyczaj”²⁰. Rozwijając tę myśl można łatwo dojść do wniosku, że proces wychowania to dbałość o rozwój i pielęgnowanie dwóch rodzajów inteligencji: ogólnej, czyli poznawczej (kognitywnej) oraz społecznej²¹, a w szczególności wchodzącej w jej skład inteligencji emocjonalnej. Choć jest ona różnie interpretowana przez poszczególnych badaczy i obecnie funkcjonuje kilka jej modeli, przyjmijmy tu – za twórcami pojęcia Saloveyem i Mayerem – że są to komplementarne do inteligencji poznawczej „zdolności do przetwarzania

¹⁵ Takie określenie wprowadził w swojej pracy prof. Tomasz Goban-Klas; zob. tenże, *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

¹⁶ W. Sztumski, *Paradoksalne społeczeństwo wiedzy*, „Sprawy Nauki” 2008, nr 11–12.

¹⁷ J. Morbitzer, *Społeczeństwo wiedzy – mit czy realny cel?*, [w:] *Edukacja Jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010, s. 210–220.

¹⁸ C. Banach, *O człowieku...*, dz. cyt.

¹⁹ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 217.

²⁰ B. Gracjan, *Brewiarz dyplomatyczny*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 2008, s. 119.

²¹ Pojęcie to wprowadził już w roku 1920 amerykański psycholog Edward Thorndike, określając je jako „umiejętność mądrego postępowania w relacjach z ludźmi”.

informacji emocjonalnych i ich wykorzystywania w celach adaptacyjnych²². Inteligencja emocjonalna obejmuje takie wzajemnie powiązane zdolności, jak uświadamianie sobie i rozpoznawanie własnych emocji, nazywanie i różnicowanie emocji, rozumienie źródeł i konsekwencji emocji, zdolność do ich kontrolowania i kierowania nimi. Inteligencja emocjonalna zawiera zatem znane z przedstawionej w roku 1983 koncepcji inteligencji wielorakich Gardnera²³ dwa jej rodzaje: inteligencję intrapersonalną i interpersonalną. Niezależnie od początkowego, wrodzonego „potencjału emocjonalnego” inteligencję emocjonalną można rozwijać, można się jej po prostu nauczyć. Wyższa inteligencja emocjonalna zwiększa możliwości uczenia się, ale zależność inteligencji emocjonalnej i poznawczej jest złożona.

W kontekście rozważań na temat wychowania w świecie nowych mediów odwołanie się do inteligencji emocjonalnej jest szczególnie zasadne, gdyż media – zwłaszcza ekranowe – oddziałują głównie na emocje i – jak zostanie pokazane w dalszej części artykułu – niszczą zdolność myślenia abstrakcyjnego i krytycznego oglądu prezentowanych treści. Ponadto, jak wykazał amerykański psycholog Goleman, to właśnie w dużym stopniu inteligencja emocjonalna a nie poznawcza decyduje o sukcesach w życiu zawodowym i prywatnym. Według niego „w najlepszym wypadku iloraz inteligencji określa około 20 procent czynników, które decydują o sukcesie, co oznacza, że 80 procent zależy od innych zmiennych”²⁴. Współczesny amerykański autor wielu prac poświęconych edukacji Tough w swojej najnowszej książce zatytułowanej *Jak dzieci osiągają sukces* wymienia takie istotne cechy charakteru decydujące o życiowym sukcesie, jak wytrwałość, ciekawość świata, sumienność, pozytywne nastawienie i samodyscyplina²⁵. Są to cechy, które kształtuje się w procesie wychowania.

Światowej sławy pedagog i terapeuta duński, współtwórca humanistycznego przełomu w pedagogice, propagator dojrzałego przywódca dorosłych Juul pisze, iż „osiemdziesiąt procent najbardziej kreatywnych ludzi, którzy odegrali ważną rolę w życiu społecznym, naukowym czy politycznym, miało wielkie problemy w szkole. Byli dyslektykami albo wręcz nie dokończyli edukacji szkolnej. I w to akurat większość rodziców nie chce uwierzyć. Wydaje

²² K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2012, s. 38.

²³ Zob. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2009.

²⁴ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997, s. 66.

²⁵ Zob. P. Tough, *Jak dzieci osiągają sukces*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 2014.

im się, że przyszłość naszego społeczeństwa należy do wzorowych uczniów z pierwszej ławki (...).” Tymczasem – pisze dalej Juul – „ponad pięćdziesiąt lat badań pedagogicznych na uniwersytetach w Londynie, Sztokholmie, Kopenhadze i Berlinie pokazało, że właśnie ci wzorowi uczniowie, te grzeczne dziewczynki i chłopcy z pierwszej ławki, najbardziej potrzebują pomocy. Twarde dane, które można zaczerpnąć z ministerstwa zdrowia, wskazują, że wiedzie im się dobrze do trzydziestu pięciu, maksymalnie do czterdziestu lat, a potem zapełniają przychodnie zdrowia psychicznego”²⁶. Słowa te doskonale ilustrują tezę, iż o sukcesie życiowym nie decyduje najbardziej mierzalny (choć bardzo kontrowersyjny) komponent inteligencji – inteligencja poznawcza. Pozostałe czynniki, w tym ściśle związane z wychowaniem – wspomniana inteligencja społeczna i emocjonalna, odgrywają rolę znacznie większą, często jednak nie są w szkolnych analizach uwzględniane.

Wspomnieć wypada, że na konieczność powiązania procesu uczenia się z emocjami, a więc zaangażowania w tym procesie zarówno inteligencji poznawczej, jak i emocjonalnej, zwracali wcześniej uwagę tak wybitni polscy dydaktycy, jak Okoń w swojej ogłoszonej w roku 1967 koncepcji kształcenia wielostronnego²⁷ oraz Zaczyński, autor bardzo ważnej i wartościowej pracy *Uczenie się przez przeżywanie*, która – zgodnie z intencją autora – miała być próbą odczytania teorii wielostronnego kształcenia tak, aby odsłonić niedostrzeżone jej wartości²⁸. Współcześnie na emocjonalny wymiar uczenia się zwraca uwagę duński pedagog Illeris podkreślając, że uczenie się jest „procesem emocjonalnym, czyli tym, co techniczny język psychologii precyzyjniej określa jako proces psychodynamiczny, tzn. proces obejmujący energię psychiczną, transmitowaną przez uczucia, emocje, postawy i motywacje”²⁹.

Cyfrowy świat – cyfrowi tubylcy

Amerykański badacz mediów i edukator – Prensky, biorąc pod uwagę zachowania medialne i sposób korzystania z nowych mediów elektronicznych,

²⁶ J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, Wydawnictwo MIND, Podkowa Leśna 2014, s. 23–24.

²⁷ Zob. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.

²⁸ Zob. W. P. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 7.

²⁹ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 25.

zapropował oryginalną stratyfikację społeczną. Podzielił on współcześnie żyjących w krajach cywilizacyjnie rozwiniętych na tzw. „cyfrowych tubylców” i „cyfrowych imigrantów”³⁰. Cyfrowi tubylcy to pokolenie młode, dla którego świat komputerów, Internetu, gier komputerowych, telefonów komórkowych i innych nowoczesnych urządzeń elektronicznych stanowi naturalne środowisko funkcjonowania, stąd często nazywamy ich „urodzonymi z myszką w rękę”. Cyfrowi imigranci to pokolenie starsze, z epoki przedinternetowej, wychowane w epoce mediów analogowych.

Współczesne młode pokolenie cyfrowych tubylców jest pokoleniem wychowanym w warunkach pokoju, względnego dostatku i kultury natychmiastowości. Przedstawiciele tej generacji nie musieli o nic walczyć, buntować się – nieograniczony dostęp do dóbr konsumpcyjnych i usług traktują jako coś całkowicie naturalnego i oczywistego. Konsekwencją tej łatwości zaspokajania swoich potrzeb jest brak u młodych ludzi odporności na przeciwności, hartu ducha i poczucia odpowiedzialności. Relatywnie wysokim kompetencjom technicznym towarzyszy brak rozwiniętych kompetencji społecznych. Mają problemy z empatią, odczytywaniem stanów emocjonalnych innych ludzi i rozwiązywaniem konfliktów³¹.

Trudno jest jednoznacznie scharakteryzować pokolenie sieci. Ma ono dwa oblicza – przez jednych uważane jest za najbardziej inteligentne, przez innych natomiast za najbardziej niemądre w historii³². Z pewnością wypada się zgodzić, że jest to pokolenie największych szans – głównie w zakresie łatwego i szybkiego dostępu do informacji – szans, jakich nie miały poprzednie pokolenia, żyjące w warunkach deficytu informacji. Istotnym więc problemem jest, czy pokolenie dzieci sieci potrafi i zechce z tych szans skorzystać, a edukacyjnym wyzwaniem pozostaje przygotowanie go do racjonalnej i odpowiedzialnej realizacji tego celu. To, w dużej mierze, zadanie o charakterze wychowawczym.

Pokolenie cyfrowych tubylców nazywane jest również pokoleniem C, choć trafniejsze byłoby określenie 7 C – od słów określających ich zachowanie: **C**onected, **C**ommunicating, **C**ontent-centric, **C**omputerized, **C**elebritized,

³⁰ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://marcprensky.com/articles-in-publications/> [dostęp: 22.11.2014]; M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?* <http://marcprensky.com/articles-in-publications/> [dostęp: 12.12.2014]; zob. także *Cyfrowi tubylcy i imigranci*, <http://www.edunews.pl> [dostęp: 28.11.2014].

³¹ Zob. A. Brzosko, *Pokolenie Y w szkole*, „Oświata Mazowiecka” 2011, nr 04 (09), s. 1.

³² Zob. D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 217–219.

Community-oriented, always Clicking (podłączone, komunikujące się, skomputeryzowane, mające silną potrzebę zaistnienia publicznie, samodzielnie wybierające i tworzące interesujące ich treści, zainteresowane internetowymi społecznościami, ciągle klikające)³³. Naukowcy zwracają uwagę, że jest to pokolenie, które słabo komunikuje się ze starszymi pokoleniami, jest zakochane w mediach społecznościowych, a przy tym nie interesuje się polityką ani religią i nie postrzega pracy jako szczególnej wartości. Jest to pokolenie narcystyczne³⁴, a tendencje te wzmacniają portale społecznościowe, na których użytkownicy tworzą tzw. profile, przedstawiając siebie zwykle w bardzo korzystnym świetle. Amerykańskie badania pokazują, że choć współcześni studenci pod wieloma względami osiągają słabsze wyniki w nauce od swoich poprzedników, mają o sobie zdecydowanie wyższe mniemanie³⁵. Młode pokolenie określane jest też jako pokolenie egoistów, hedonistów i gadzeczarzy³⁶.

Badacze przemian cywilizacyjnych zgodnie stwierdzają, że pokolenie cyfrowych tubylców znacząco różni się od swoich rówieśników sprzed kilkunastu lat (którzy – z oczywistych względów – nie byli jeszcze cyfrowymi tubylcami). W swojej pracy, nawiązującej w tytule do protestów w sprawie ACTA – *Bunt sieci*, Bendyk trafnie zauważa, że „młodzi, nasze dzieci zamieszkują inną przestrzeń antropologiczną niż większość z nas, ich rodziców i opiekunów. Są więc nam bliscy naturalną bliskością i zarazem równie obcy jak plemiona zamieszkujące nieodkryte jeszcze terytoria”³⁷. Podobną konstatację znajdujemy u amerykańskiej antropolog Margaret Mead (1901–1978). Charakteryzując jeden z trzech typów wprowadzonej przez siebie klasyfikacji kultur – dominującą obecnie kulturę prefiguratywną, czyli tzw. kulturę zagadkowych dzieci – autorka przywołuje wypowiedź, jaką często dorośli kierują do przedstawicieli młodego pokolenia: „Posłuchaj, ja też byłem młody, a ty przecież nigdy nie byłeś stary”. Dziecko ma jednak prawo odpowiedzieć: „Nigdy nie byłeś mło-

³³ Zob. R. Friedrich, M. Peterson, A. Koster, *The Rise of Generation C*, <http://www.strategy-business.com/article/11110?pg=all#authors> [dostęp: 28.11.2014].

³⁴ Zob. W. Łukaszewski, *Epidemia narcyzmu*, „Charaktery” 2013, nr 2; zagadnieniu narcyzmu wśród młodego pokolenia poświęcona jest praca J. M. Twenge, W. Keith, *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*, Free Press, 2009.

³⁵ Zob. *Młodzi narcyzi: umieją coraz mniej, ale są zadowoleni z siebie jak nigdy*, [http://natemat.pl/47967,młodzi-narcyzi-umieja-coraz-mniej-ale-sa-zadowoleni-z-siebie-jak-nigdy](http://natemat.pl/47967,mlodzi-narcyzi-umieja-coraz-mniej-ale-sa-zadowoleni-z-siebie-jak-nigdy) [dostęp 22.12.2014].

³⁶ Zob. A. Krzyżaniak-Gumowska, *Zajębiści egoiści*, „Newsweek” 2013, nr 22.

³⁷ E. Bendyk, *Bunt sieci*, Polityka Spółdzielnia Pracy, Warszawa 2012, s. 163.

dy w takim świecie, w którym ja jestem młody i nigdy już nie będziesz”³⁸. Te napisane przed ponad 30. laty słowa doskonale opisują współczesną sytuację bardzo szybkich przemian cywilizacyjnych – dzieciństwo cyfrowych tubylców i dzieciństwo ich rodziców to dwie całkowicie odmienne, nieporównywalne rzeczywistości. Niewątpliwie utrudnia to realizację procesów wychowawczych. Nowe technologie, które dla starszych generacji pozostają nieznanymi narzędziami, spowodowały też – w dużej mierze – rozejście się dróg porozumienia między pokoleniami.

Telewizja – trzeci rodzic

Rozważając zagadnienie wychowania w cyfrowym świecie nie sposób pominąć poglądu włoskiego medioznawcy, politologa i filozofa, Sartoriego, który uważa, że na sposób odbierania treści internetowych bardzo niekorzystny wpływ wywiera telewizja, będąca przecież – w porównaniu z Internetem – medium dla dziecka pierwotnym. Kształtuje ona nawykowo u trzy- bądź czteroletnich dzieci głównie umiejętność oglądania, zaniedbując zdolność myślenia abstrakcyjnego, stanowiącą wyróżnik gatunku *homo sapiens*³⁹. W tym wieku telewizja tylko szkodzi – zarówno zdrowiu, jak też rozwojowi emocjonalnemu i poznawczemu. Stanowi ona zatem jeden z ważniejszych czynników negatywnie wpływających na rozwój inteligencji emocjonalnej i poznawczej. Telewizja, jak stwierdza Sartori, „wytwarza obrazy i niszczy idee, tym samym osłabia zdolność myślenia abstrakcyjnego i wraz z nią całą naszą zdolność rozumienia”, zamykając drogę do sfery *mundus intelligibilis* – świata idei, koncepcji, myśli⁴⁰. Poznanie koncepcyjne rozpościera się bowiem całkowicie poza sferą wizualności.

Podobny pogląd, połączony z druzgoczącą krytyką telewizji, przedstawił w swojej pracy *Teleogłupianie* francuski neurobiolog Desmurget⁴¹. Nazywając telewizję „trzecim rodzicem”, a także „panią czasu i przestrzeni”, wokół której organizuje się i rozgrywa życie codzienne, dowodzi, iż telewizja jest wszech-

³⁸ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000, s. 94.

³⁹ Zob. G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, s. 32.

⁴⁰ Zob. tamże, s. 27.

⁴¹ Zob. M. Desmurget, *Teleogłupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dorosłych)*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012.

obecna, co więcej – „stała się ważnym czynnikiem socjalizacji i na całym świecie zdominowała życie dzieci w strefach miejskich i wiejskich zelektryfikowanych”⁴². Stwierdza, że „najnowsze badania ukazują telewizję jako gigantyczną maszynę ogłupiającą, nieprawdopodobny instrument do odmóżdżenia, którego pierwszymi ofiarami są dzieci”⁴³. Desmurget przytaczając liczne wyniki badań potwierdzających tę tezę, wskazuje na takie negatywne konsekwencje oddziaływania telewizji, jak niszczenie zdolności abstrakcyjnego myślenia, przyczynianie się do zubożenia języka i kultury, trudności z czytaniem, pisanem i liczeniem, zaburzeń koncentracji i zachowania, ograniczenie aktywności fizycznej, degradację nawyków żywieniowych i związane z tym zwiększenie ryzyka otyłości, niższą jakość snu, pogorszenie szkolnych osiągnięć, a nawet ochłodzenie stosunków rodzinnych⁴⁴. Autor zwraca uwagę, że wprawdzie „szklany ekran nie zmienia dzieci w jawnych debili, nie sprawia, że są wyraźnie głupie, bez wątpienia jednak uniemożliwia optymalny rozwój funkcji mózgu. Uszczerbku doznają wszystkie obszary, od inteligencji, poprzez język, lekturę, uwagę i możliwości ruchowe, po wyobraźnię. W ostatecznym rozrachunku okazuje się, że zagrożona jest całość przyszłości intelektualnej, kulturalnej, edukacyjnej i zawodowej dziecka”⁴⁵. Desmurget wykazuje też zgubne oddziaływanie telewizji na skłonność do przemocy.

Jak zauważył jeden z największych współczesnych autorytetów w dziedzinie społecznego oddziaływania mediów, następca i uczeń McLuhana, Kerckhove – „Telewizja w radykalny sposób zmienia strategię przetwarzania informacji – uczy dziecko uczenia się za pomocą szybkich spojrzeń”⁴⁶. Ta strategia, przeniesiona później do innych mediów – książki czy Internetu – przynosi fatalne rezultaty. Podobną tezę stawia i udowadnia w swojej pracy o negatywnym oddziaływaniu telewizji na dziecko niemiecki badacz wpływu mediów na postrzeganie zmysłowe Patzlaff⁴⁷. Podkreśla on, iż „stałe oglądanie telewizji działa jak narkotyk. Prowadzi do trwałych zmian osobowości, które w wypad-

⁴² Tamże, s. 47.

⁴³ Zob. tamże, s. 89.

⁴⁴ Zob. tamże, s. 49.

⁴⁵ Tamże, s. 170–171.

⁴⁶ D. de Kerckhove, *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, Wydawnictwo MIKOM, Warszawa 1996, s. 34.

⁴⁷ Zob. R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 80.

ku dzieci i młodzieży (wbrew obiegowym sądom!) nie stymulują rozwoju, lecz przeciwnie, pod wieloma względami hamują go w bardzo zasadniczy sposób⁴⁸.

Współczesne dziecko żyje i wzrasta w kulturze audiowizualnej, w której ikonosfera – sfera obrazu – zdominowała logosferę – sferę słowa. Podczas gdy tekst pobudza procesy myślowe, obraz oddziałuje głównie na emocje. Obecnie jesteśmy świadkami stopniowego przekształcania się *homo sapiens* w *homo videns* – człowieka postrzegającego. Jak trafnie konstatuje ks. Adam Boniecki „widzieć, nie oznacza rozumieć, a poznanie poprzez pojęcia idzie znacznie dalej niż to, co widzialne”⁴⁹.

Wiele z istotnych dla procesów wychowania kategorii należy do pojęć abstrakcyjnych, a więc nie posiadających obrazowych odpowiedników. Są to między innymi takie kategorie aksjologiczne, jak wolność, odpowiedzialność, prawda, sprawiedliwość, demokracja, mądrość, szacunek, uczciwość, przyzwoitość, rzetelność. Wielkim problemem utrudniającym wychowanie jest to, że dla wielu przedstawicieli cyfrowych tubylców są to pojęcia pozbawione znaczenia lub też o znaczeniu zmienionym. Jest oczywiste, że brak zrozumienia konkretnego pojęcia uniemożliwia jego introcepcję, a więc praktyczne respektowanie i życie zgodne z daną kategorią aksjologiczną.

W kontekście naszkicowanej tu sytuacji w pełni zasadny jest apel Światowej Organizacji Zdrowia, by dzieci do 3. roku życia całkowicie chronić przed dostępem do telewizora, powyżej 3. roku życia pozwalać na oglądanie nie więcej niż godzinę dziennie, a 10-latkowi maksymalnie na dwie, ale nie powinny to być godziny skumulowane. Podobne zalecenie znajdujemy u cytowanego już Patzlaffa, który uważa, że „dzieci przed ukończeniem 4. roku życia nie powinny siedzieć przed telewizorem. Nawet jeżeli programy opracowane są w najlepszych intencjach i przystosowane dla dzieci, nie mogą wyrównać szkody, jaką dziecko ponosi. Już sam proces patrzenia na ekran oznacza ograbienie dziecka z należnych mu praw”⁵⁰. Niezwykle trafna i po wielu latach nadal aktualna jest także myśl McLuhana: „Wychowywać to znaczy uczynić niewrażliwym na telewizję”⁵¹ oraz uwaga amerykańskiego przedsiębiorcy, filantropa, współzałożyciela korporacji Microsoft, Billy Gatesa: „Kto rządzi obrazami, rządzi umysłami ludzi”⁵².

⁴⁸ Tamże, s. 15.

⁴⁹ A. Boniecki, *Nowy wiek*, „Tygodnik Powszechny” z dnia 7.01.2001.

⁵⁰ R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie...*, dz. cyt., s. 81.

⁵¹ *Wikicytaty*, http://pl.wikiquote.org/wiki/Marshall_McLuhan [dostęp 22.11.2014].

⁵² A. Lepa, *Iluzja mediów*, „Niedziela” 2011, nr 4, s. 12–13.

Internet, komputer i inne media ekranowe a wychowanie

Najistotniejszą konsekwencją zanurzenia młodego pokolenia w medialnym świecie, w szczególności w Internecie, jest to, że – jak twierdzi neurolog, specjalista ds. funkcji mózgu, dyrektor Ośrodka Badań nad Starzeniem się w Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles, Small w swojej napisanej wspólnie z żoną Vorgan książce pt. *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości* – długotrwały kontakt z Internetem spowodował zmiany w neuronalnej budowie mózgu u notorycznych internautów⁵³. Zmiany te u młodych ludzi są niekorzystne, wiążą się z powstawaniem tzw. hipertekstowych umysłów, co oznacza zmianę sposobu myślenia z dotychczasowego linearnego na wielowątkowy. Są oni przy tym niezdolni do głębszej refleksji, nie potrafią wyciągać ogólnych wniosków czy przyjąć szerszego punktu widzenia⁵⁴. Zapamiętują mnóstwo informacji, ale nie potrafią ich interpretować ani zrobić z nich użytku – w rezultacie coraz mniej ludzi jest zdolnych do tak dziś cenionej kreatywności. Ponadto, u dzieci sieci mózg „odłącza korę przedczołową, część odpowiedzialną za empatię, altruizm, tolerancję. W efekcie człowiek obojętnie na to, co nie dotyczy go osobiście”⁵⁵. Pojawiają się problemy z komunikowaniem swoich uczuć, rozumieniem cudzego punktu widzenia i utrzymywaniem prawidłowych relacji społecznych. Młodzi ludzie, zanurzeni w internetowym świecie od dzieciństwa, coraz bardziej przypominają ludzi chorych na autyzm⁵⁶.

Wymienione tu czynniki wyraźnie wskazują, że nadużywanie Internetu bardzo negatywnie wpływa na rozwój inteligencji emocjonalnej, a tym samym na wychowanie. Trudno jednak jednoznacznie rozstrzygnąć, czy niektóre negatywne zachowania cyfrowych tubylców (np. nieustąpienie w środkach komunikacji miejskiej miejsca siedzącego starszej osobie) są efektem zmian w neuronalnej budowie i funkcjonowaniu mózgu, czy też są rezultatem zaniedbań wychowawczych, a więc mają pochodzenie kulturowe.

Po raz pierwszy w dziejach ludzkości żyją dwa pokolenia, różniące się neuronalną budową mózgu i tym samym sposobem przetwarzania informacji.

⁵³ G. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Wydaw. Vesper, Poznań 2011; zob. też: *Internet zmienia mózg*, <http://www.rynekzdrowia.pl/Po-godzinach/Internet-zmienia-mozg,3319,10.html> [dostęp 22.12.2015].

⁵⁴ Zob. tamże; zob. też: P. Górecki, *Mózg w sieci*, „Newsweek” 2008, nr 34, s. 51.

⁵⁵ J. Nikodemka, *Jak nas psuje Facebóg*, „Focus” 2011, nr 2/185 (luty), s. 34.

⁵⁶ Zob. tamże.

Między pokoleniem cyfrowych tubylców i imigrantów wytworzyła się potężna „luka mózgowa” (ang. *brain gap*). Charakteryzując współczesne różnice międzypokoleniowe Small podkreśla, iż „przepaść między mózgami odnosi się jednak do różnic znacznie głębszych niż zwykle międzypokoleniowe kontrowersje co do gustów i wartości. Wskazuje na ewolucyjną zmianę w oprzyrządowaniu dzisiejszych młodych umysłów – zmianę w sieciach neuronowych, które są fundamentalnie inne od tych, jakimi dysponują rodzice i dziadkowie”⁵⁷.

Wyniki badań Smalla w pełni potwierdza w swojej pracy pod znamienym tytułem *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg* amerykański pisarz i publicysta, zajmujący się wpływem technologii na biznes, społeczeństwo i kulturę, Carr⁵⁸. Głównym przesłaniem książki jest podkreślenie tytułowych płycizn intelektualnych, polegających na tym, że współcześni młodzi użytkownicy Internetu, mając dostęp do coraz większej ilości informacji, rozumieją i wiedzą coraz mniej. Ich wiedza staje się wrywkowa i powierzchowna, pozbawiona błyskotliwości i znajomości szerszego kontekstu. Carr stwierdza, że neuroplastyczny mózg ludzki znakomicie dopasowuje się do otaczającej go rzeczywistości – nowych mediów i nowych zadań. Przedstawiciele młodego pokolenia mają poważny problem ze skupieniem uwagi na tradycyjnych linearnych podręcznikach czy też akademickich wykładach, z wielką łatwością natomiast przyswajają tekst podany w formie krótkich, jednozdaniowych komunikatów.

Najnowszą pracą przedstawiającą negatywne konsekwencje oddziaływania Internetu na mózg ludzki jest książka niemieckiego psychiatry, psychologa i neuropedagoga Spitzera zatytułowana *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*⁵⁹. Autor przedstawia wyniki badań, świadczące o tym, że nadużywanie mediów cyfrowych, w szczególności Internetu, prowadzi do obniżenia sprawności mózgu, dając objawy identyczne, jak w demencji. Mózg bowiem, „rośnie wraz zadaniami” – tymczasem technologie cyfrowe zwalniają człowieka z intelektualnego wysiłku. Przykładem może tu być zarówno Internet, który dla wielu internautów stanowi ogromną pokusę do plagiowania, jak też nawigacja satelitarna w samochodzie, uwalniająca człowieka od konieczności posiadania umiejętności planowania po-

⁵⁷ G. Small, G. Vorgan, *iMózg...*, dz. cyt. s. 47.

⁵⁸ N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.

⁵⁹ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.

dróży, a przede wszystkim czytania mapy. Spitzer podkreśla, że media cyfrowe spływają istotę poznania i brak jest naukowych dowodów na to, że sprzyjają one procesowi uczenia. Stawia bardzo kontrowersyjną tezę, że przy użyciu komputera uczy się gorzej, a nie lepiej.

Badacze zwracają też uwagę na inne negatywne konsekwencje zbyt wczesnego kontaktu z narzędziami nowych technologii, w szczególności z modnymi obecnie dotykowymi tabletami. Wiele dzieci, które poznają trójwymiarowy i wielozmysłowy świat za pomocą płaskiego, dwuwymiarowego ekranu, przy jednoczesnym nadmiarze bodźców, doznaje tzw. wideodeficytu. Uczenie się z ekranu, zwłaszcza języka, jest procesem znacznie wolniejszym w porównaniu do uczenia się w interakcjach społecznych, w bezpośrednim kontakcie z innymi ludźmi⁶⁰. Dwuletnie dzieci nie są zdolne przekształcać w umyśle tego, czemu nie potrafią nadać znaczenia. Zastąpienie kontaktu z żywym człowiekiem relacją dziecko-ekran blokuje powstawanie tzw. neuronów lustrzanych, które są odpowiedzialne za uczenie się przez naśladowanie. W połączeniu z nadmiarem bodźców, którymi dziecko jest nieustannie bombardowane, prowadzi to do powstawania w mózgu dziecka chaotycznej struktury neuronalnej. Ponadto, zbyt długi i wczesny kontakt z narzędziami nowych technologii koreluje dodatnio z takimi późniejszymi dysfunkcjami, jak dysleksja czy dysgrafia⁶¹. Spitzer zwraca uwagę, że przesuwanie słowa palcem na wyświetlaczu dotykowym to jeden z najbardziej powierzchownych sposobów pracy z tekstem – bardziej powierzchowna jest tylko operacja „kopiuj-wklej”. A „im bardziej powierzchownie zajmujemy się daną treścią, tym mniej synaps w naszym mózgu zostaje pobudzonych, w związku z czym mniej się uczymy”⁶².

Podsumowanie

Nowe cyfrowe media i związany z nimi cyfrowy świat wymagają poruszenia bogatej problematyki nowego człowieka i nowych społeczeństw. Szczególnie istotnym elementem tej tematyki jest wychowanie w nowych warunkach, które samo jest zagadnieniem nowym, nie do końca rozpoznanym. Implikuje to zarówno konieczność literaturowych poszukiwań, jak też wymiany doświadczeń między rodzicami i wychowawcami, szkoleń, a przede wszystkim osobistego zaangażowania.

⁶⁰ Zob. A. Goc, *Łapanie własnego cienia*, „Tygodnik Powszechny” 2014, nr 11.

⁶¹ Zob. tamże.

⁶² M. Spitzer, *Cyfrowa demencja...*, dz. cyt., s. 64–65.

Warto wspomnieć, że podczas wizyty w Polsce w roku 2012 amerykańskiego profesora nauk prawnych, zwolennika liberalizacji praw autorskich w Internecie Lawrence Lessinga, przedstawiono wybrane współczesne problemy wychowawcze. Profesor zwrócił m.in. uwagę na to, że bogaci rodzice w USA limitują swoim dzieciom dostęp do Internetu i dbają o to, by odrabiały one zadania domowe bazując na materiałach zdobytych w tradycyjnych bibliotekach i pisały je wiecznym piórem⁶³.

Zagadnieniu coraz modniejszej cyfrowej diety czy nawet cyfrowego detoksu poświęciła swoją książkę amerykańsko-australijska dziennikarka Susan Maushart⁶⁴. Opisała ona trwający sześć miesięcy trudny eksperyment, polegający na odcięciu siebie i trójki swoich dzieci od wszelkich mediów elektronicznych, z Internetem i telefonami komórkowymi na czele. Autorka wykazała, jak dalece nowe technologie zmieniają nasze życie, ale też udowodniła, że możliwa, choć niesłychanie trudna, jest kontrola nad nimi i jak cenne są bezpośrednie relacje z innymi ludźmi, które – po odłączeniu się od technologii – można odkryć i docenić na nowo.

Wychowanie to szczególnie wartościowa inwestycja w rozwój młodego pokolenia. Proces ten wymaga jednak czasu, cierpliwości, wiedzy, emocjonalnego zaangażowania i poświęcenia. Obserwujemy dziś swoiste zawężanie się obszaru wychowywania przy jednoczesnym poszerzaniu obszaru socjalizacji, realizowane w dużej mierze za pośrednictwem mediów elektronicznych, szczególnie Internetu. Jest to – z oczywistych względów – zjawisko wysoce społecznie niekorzystne. Część rodziców zdaje się zapominać, że człowiek jest istotą wielowymiarową i zgodnie z holistyczną wizją rozwoju dziecko, podobnie jak i dorosłego, należy postrzegać jako C-U-D, a więc jedność trzech sfer: fizycznej (ciało), intelektualnej (umysł) oraz emocjonalnej (duch). Każda z tych trzech sfer wymaga pielęgnowania i rozwoju. Należy zatem dziecku przedstawić bogatą ofertę spędzania wolnego czasu – nie tylko przed telewizorem, komputerem, konsolą do gier czy z telefonem komórkowym w ręku, ale uwzględniającą ruch fizyczny (wycieczki piesze i rowerowe, basen itd.), rozwój kulturalny itp. A przede wszystkim trzeba zawsze być dla dziecka partnerem do dialogu, interesować się jego problemami, wspierać dziecko w ich rozwiązywaniu, innymi słowy dziecko należy wychowywać, a nie tylko – jak to czyni dziś wie-

⁶³ Zob. P. Stasiak, *Jak wychowywać dzieci (w sieci)*, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1527267,3,jak-wychowywac-dzieci--w-epoce-cyfrowej.read> [dostęp: 22.12.2014].

⁶⁴ S. Maushart, *E-migranci. Pół roku bez internetu, telefonu i telewizji*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2014.

lu rodziców – hodować. Profesor Lynn Clark z University of Denver (USA) słusznie stwierdza, że nadużywanie mediów elektronicznych przez dzieci jest zazwyczaj objawem głębszego problemu – formą ucieczki przed rzeczywistością. Przyczyna tkwi często w niewłaściwych relacjach rodzinnych, jest efektem zaniedbań wychowawczych, braku czasu, dialogu, partnerstwa i wsparcia. Clark dodaje, że „rodzicom dzieci, które spędzają całe dni przyssane do swych urządzeń, radzę, aby najpierw dokładnie prześwietlili swój związek, dom, najbliższe otoczenie, bo tam zazwyczaj kryje się przyczyna”⁶⁵.

Współcześnie prawidłowe wychowanie powinno też obejmować przygotowanie do racjonalnego funkcjonowania w świecie mediów. To zadanie można określić jako wychowanie do mediów, którego naczelnym celem jest przygotowanie człowieka do roli krytycznego i refleksyjnego odbiorcy przekazów medialnych i jednocześnie ich odpowiedzialnego twórcy. Problem polega na tym, że często rodzice i wychowawcy, którzy to zadanie powinni realizować, należą do pokolenia cyfrowych imigrantów, słabo orientujących się w problematyce mediów elektronicznych i cyfrowego świata, w jakim funkcjonują ich potencjalni wychowankowie – cyfrowi tubylcy. Wyzwaniem społecznym jest zatem powszechna, obejmująca wszystkie kategorie wiekowe i poziomy wykształcenia edukacja medialna. W takim właśnie ujęciu stwarzałyby ona dodatkowo szansę na dialog międzypokoleniowy, w ramach którego młode pokolenie edukowałoby swoich rodziców i dziadków w zakresie zagadnień technicznych związanych z mediami i nowoczesnymi technologiami, a starsze pokolenie przekazywałoby młodym ludziom wiedzę związaną z warstwą kultury, w tym ze światem wartości. Korzyści z takiego rozwiązania są rozliczne – znakomita forma dbałości o równowagę między warstwą techniczną (tu obserwujemy nadmiernie silne zaangażowanie młodych ludzi) i kulturową (od której młode pokolenie systematycznie i niebezpiecznie się oddala), czyli profilaktyka i zapobieganie bardzo niebezpiecznemu zjawisku technopolizacji życia i człowieka, zdefiniowanego przez ucznia McLuhana – Neila Postmana jako triumf techniki nad kulturą⁶⁶.

Kontekst medialny jest też bardzo dobrą okazją do podejmowania dyskusji o tak ważnych pojęciach, jak wolność i odpowiedzialność, które – jak wspomniano – są przez obecne młode pokolenie niewłaściwie rozumiane. Współczesne media, z Internetem na czele, oferują wolność i do korzystania

⁶⁵ P. Stasiak, *Jak wychowywać dzieci...*, dz. cyt.

⁶⁶ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2004.

z niej zachęcają. Jednak wolność pozbawiona swojej nierozłącznej towarzyszyki – odpowiedzialności, szybko i łatwo dociera do granic anarchii. Na konieczność łączenia wolności z odpowiedzialnością zwracał już uwagę jeden z największych polskich filozofów – Ingarden⁶⁷. Mamy dziś często do czynienia ze zdegenerowaną formą wolności – permisywizmem, poglądem zakładającym, że jedyne, czego nie wolno, to zabranianie innym czegokolwiek i wynikającą stąd tendencją do bezgranicznej tolerancji wobec zachowań innych osób, przy założeniu, że wszelkie zakazy obyczajowe są niepotrzebne, a nawet szkodliwe. W imię tak pojmowanej tolerancji i nowoczesności lansuje się np. nowe formy rodziny, płć biologiczną zastępuje się pojęciem „gender”, żąda się powszechnej akceptacji dla zachowań i stylów życia niezgodnych z dotychczasowymi wzorcami. Oddziałuje to negatywnie na wychowanie, w szczególności na środowisko, w jakim to wychowanie jest realizowane.

Ideologia postmodernizmu, wzmacniana – być może nieświadomie – powszechnym przekonaniem o internetowej, bezgranicznej wolności, przeniknęła do obszaru wychowania, stanowiąc skuteczne dla niego utrudnienie. Wychowanie ze swej istoty zakłada bowiem istnienie ograniczeń w ludzkich zachowaniach, przy czym ograniczenia te są tym cenniejsze, im silniej wpływają nie z zewnętrznych zakazów i nakazów, a z wewnętrznego poczucia odpowiedzialności. Odpowiedzialność jest jednym z najważniejszych regulatorów życia człowieka, wewnętrznym głosem refleksji i rozsądku, decydującym o naszym postępowaniu i podpowiadającym wybór w sytuacjach decyzyjnych. Odpowiedzialność jest, a na pewno powinna być, pełną gotowością jednostki do ograniczenia własnej wolności – także tej oferowanej przez możliwości współczesnych mediów – w imię uznawanych i szanowanych wartości. Brak odpowiedzialności jest przyczyną wypadków, katastrof, kryzysów ekonomicznych czy politycznych i życiowych tragedii. Ma ona swój wymiar moralny, a także prawny. Odpowiedzialność jako związana z wychowaniem, ale też – w późniejszym okresie – samowychowaniem ma w medialnym świecie dodatkowe znaczenie. Jest ona bowiem czynnikiem zapobiegającym rozmaitym zachowaniom ryzykownym, a tych w cyberprzestrzeni jest obecnie szczególnie dużo (hazard, cyberprzemoc, cyberseks, pornografia internetowa, seksting, grooming, infoholizm, cyberprzestępczość, shopping, niektóre gry komputerowe i sieciowe, destrukcyjne kultury i sekty, hikikomori – społeczne

⁶⁷ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976, za: M. Jędrzejko, *Młodzież w zaburzonem świecie*, Studio Poligraficzne Edytorka i Mazowieckie Centrum Profilaktyki Uzależnień, Warszawa–Dąbrowa Górnicza 2013, s. 49.

wycofanie się itd.). Czytelników zainteresowanych rozwinięciem tego wątku zachęcam do sięgnięcia do wybranych pozycji z bogatej listy⁶⁸.

Obecnie jesteśmy świadkami degradacji kultury, jej „rozmiękczenia” i erozji poprzez planowe niszczenie świata tradycyjnych wartości. Znakomity polski filozof i etyk, profesor Władysław Stróżewski przestrzega jednak przed mówieniem o upadku wartości. Wartości są bowiem trwałe – prawda jest prawdą, dobro dobrem, a piękno pięknem, zmienia się natomiast nasze ich postrzeganie. Mamy zatem do czynienia nie tyle z kryzysem wartości, ile z kryzysem aksjologicznej struktury człowieka⁶⁹. Stanowi to wielkie wyzwanie kulturowe, a tym samym edukacyjne, szczególnie w obszarze wychowania.

W cytowanej już pracy Stasiaka przedstawione są wskazówki dla rodziców w formie 5 kroków zatytułowanych *Jak wychowywać dziecko w erze cyfrowej*⁷⁰. Zapewne nie są one panaceum na wszelkie problemy, jakie pojawiają się w wychowywaniu współczesnego młodego pokolenia, ale ułatwią realizację tego procesu. Nową, interesującą koncepcją wychowawczą, szczególnie przydatną w odniesieniu do dzieci z cyfrowego świata, jest logodydaktyka, zaproponowana przez psycholog Iwonę Majewską-Opiełkę. Jest to zbudowana pod wpływem logoterapii, koncepcji austriackiego psychiatry, psychoterapeuty i psychologa Frankla, autorska koncepcja, wspierająca indywidualny rozwój jednostki, przeznaczona dla ludzi poszukujących *logosu* – sensu życia i działania, odczuwających potrzebę wzrastania, intelektualnego rozwoju i współpracy z innymi ludźmi, gotowych do przeżywania wartości i odkrywania własnej duchowości⁷¹.

Jak wspomniano, proces wychowania to pielęgnowanie inteligencji poznawczej oraz emocjonalnej. Obydwa te rodzaje inteligencji można kształtować, wspomagać ich rozwój, budując przyjazne i stymulujące środowisko poznawcze i wychowawcze. Amerykański badacz inteligencji (zawodowo

⁶⁸ Zob. np. S. Kozak, *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i w szkołach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014; J. Bednarek, A. Andrzejewska, *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014; A. Andrzejewska, *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014; A. Ogonowska, *Uzależnienia medialne czyli o patologicznym wykorzystaniu mediów*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2014; J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbulling jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

⁶⁹ Zob. W. Stróżewski, *O wielkości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 168.

⁷⁰ P. Stasiak, *Jak wychowywać dzieci...*, dz. cyt.

⁷¹ Zob. I. Majewska-Opiełka, *Logodydaktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013.

funkcjonujący w Nowej Zelandii) Flynn podkreśla, że największe szanse na zwiększenie swoich kompetencji poznawczych mają ci, „którzy zakochują się w ideach, w inteligentnej rozmowie, w mądrych książkach albo w jakimś rozwijającym intelektualnie zajęciu. Kiedy to robimy, tworzymy stymulujące środowisko poznawcze w własnym umyśle – środowisko, które towarzyszy nam przez cały czas, dokądkolwiek zmierzamy”⁷². Wspieranie wychowanków w tym procesie jest wielkim wyzwaniem dla rodziców, ale zadanie to należy wykonywać dyskretnie. Cytowany już duński pedagog Juul podkreśla, że „najważniejszą rolą rodziców jest empatyczne towarzyszenie dziecku i, oczywiście, ogólna troska o jego byt”⁷³. Czyż nie jest to zarazem syntetyczna i wartościowa definicja wychowania?

Jak tragiczne mogą być skutki braku obecności rodziców w życiu dziecka, braku prawdziwego dialogu i wspomnianego empatycznego towarzyszenia w jego drodze życiowej, pokazuje wielokrotnie nagradzany polski film z roku 2011 w reżyserii Jana Komasy pt. „Sala samobójców”. Film przedstawia tragiczny proces powolnego oddalania się od realnego świata i zanurzania w świat wirtualny wrażliwego, zagubionego nastolatka, syna zamożnych i zapracowanych rodziców, pozbawionego ich psychicznego wsparcia.

* * *

Zagadnienie wychowania w świecie nowych mediów jest tematem ważnym, nowoczesnym i potrzebnym, tematem, z którym musi się zetknąć i zmierzyć każdy współczesny rodzic, wychowawca i edukator. Ze względu na coraz silniejsze angażowanie się młodego pokolenia w wirtualny świat i przenoszenie tam wielu form aktywności, problem wychowania w cyfrowym świecie czy też problem wychowania pokolenia funkcjonującego w cyfrowym świecie będzie się komplikował i nieustannie ewoluował. To bowiem wychowanie w świecie zmiennym i niestabilnym, a gdy brakuje stabilnych fundamentów, jakimi dawniej był świat wartości, proces wychowania staje się szczególnie trudnym. Media zburzyły dawny stabilny porządek. Obok wielu pozytywnych cech, jak np. umożliwienie łatwego i szybkiego dostępu do prawdziwego oceanu informacji, wprowadziły też dostęp do informacji wychowawczo szkodliwych i nieprawdziwych oraz łatwość manipulacji, zarówno człowiekiem, jak i samą informacją.

⁷² J. R. Flynn, *O inteligencji inaczej*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2012, s. 86–87.

⁷³ J. Juul, *Kryzys szkoły...*, dz. cyt., s. 18.

Nowe media oddzieliły – w sensie kompetencji – dzieci – cyfrowych tubylców od ich rodziców i nauczycieli – cyfrowych imigrantów. Ponadto, w ramach aksjologicznego kryzysu człowieka jesteśmy świadkami erozji tak ważnych dla procesu wychowania autorytetów. Brak dziś spójnej linii wychowawczej realizowanej przez rodziców i szkołę, a liczne konflikty między rodzicami i nauczycielami czy też władzami oświatowymi są nagłaśniane przez media, co nie buduje dobrego klimatu wychowawczego.

Z przeprowadzonych tu rozważań wynika następująca konstatacja: choć otaczające nas technologie i media są coraz bardziej nowoczesne i coraz silniej oddziałują na człowieka, rozwiązywanie problemów wychowawczych to nie domena maszyny i najlepszych nawet programów – nadal wymaga przede wszystkim odwoływania się do tradycyjnych wartości, przekazywania pozytywnych wzorców i pielęgnowania dobrych, opartych na szczerym dialogu relacji międzyludzkich. Oczywiście, nie eliminuje to włączania do merytorycznego warsztatu nowoczesnego wychowawcy nowej wiedzy, związanej np. z rozwojem neuropedagogiki. Wychowanie w świecie nowych mediów to przede wszystkim dbałość o zachowanie równowagi między stroną techniczną i kulturową rozwoju wychowanka.

Warto na koniec przywołać piękną sentencję wietnamskiego mnicha buddyjskiego, mistrza zen, aktywisty ruchów pokojowych Thicha Nhat Hanha (ur. 1926): „Najcenniejsze, co można zaoferować drugiemu człowiekowi, to obecność”. Wychowanie jest tym obszarem ludzkiej aktywności, w którym ta myśl ma szczególne znaczenie.

Abstract: Today's children, so-called Digital Natives (digital natives), in contrast to their parents and teachers, who are called Digital Immigrants (digital immigrants), live in the world of media. Their childhood is strongly related to the TV. Afterwards they enter the world of the Internet, computer games, mobile phones. The tools that are in use are in their major part shaped by a man so the involvement of the younger generation in the world of the media has significant impact on the process of education. The article discusses the impact of the media on the formation of two types of intelligence — the cognitive and the emotional ones, that are most strongly associated with education. These effects have both the cultural and the neuronal level. The paper presents the process of education in the world dominated by media as a situation that educators are supposed to deal with, and takes into account the need to implement education for rational and responsible use of the media.

Keywords: education, Internet, modern technologies

Literatura przedmiotu

- Andrzejewska A., *Dzieci i młodzież w sieci zagrożień realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.
- Banach Cz., *O człowieku... Aforyzmy. Myśli*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1995.
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Bednarek J., Andrzejewska A., *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.
- Bendyk E., *Bunt sieci*, Polityka Spółdzielnia Pracy, Warszawa 2012.
- Bezpieczeństwo dzieci w Internecie. Raport z badań jakościowych i ilościowych*, http://www.panoptikon.org/files/bezpieczenstwo_dzieci_w_internecie_2013.pdf [dostęp: 04.12.2014].
- Boniecki A., *Nowy wiek*, „Tygodnik Powszechny” z dnia 7.01.2001.
- Brzosko A., *Pokolenie Y w szkole*, „Oświata Mazowiecka” 2011, nr 04 (09).
- Burney D., *Spółczesność sieci*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2008.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2013.
- Castells M., *Spółczesność sieci*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011.
- Cyfrowi tubylcy i imigranci*, <http://www.edunews.pl> [dostęp: 22.12.2014].
- Desmurget M., *Teleoślupanie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dorosłych)*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012.
- de Kerckhove D., *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, Wydawnictwo MIKOM, Warszawa 1996.
- Dzieciaki z Unii Europejskiej w sieci*, http://uzaleznieniabehawioralne.pl/pdf/Dzieciaki_z_UE_w_sieci.pdf, [dostęp: 28.11.2014].
- Flynn J. R., *O inteligencji inaczej*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2012.
- Friedrich R., Peterson M., Koster A., *The Rise of Generation C*, <http://www.strategy-business.com/article/11110?pg=all#authors>, [dostęp: 22.11.2014].
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2009.
- Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Goc A., *Łapanie własnego cienia*, „Tygodnik Powszechny” 2014, nr 11.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997.
- Górecki P., *Mózg w sieci*, „Newsweek” 2008, nr 34.
- Gracjan B., *Brewiarz dyplomatyczny*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 2008.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.

- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976.
- Internet zmienia mózg*, <http://www.rynekzdrowia.pl/Po-godzinach/Internet-zmienia-mozg,3319,10.html> [dostęp 22.12.2014].
- Jędrzejko M., *Młdzież w zaburzonym świecie*, Studio Poligraficzne Edytorka i Mazowieckie Centrum Profilaktyki Uzależnień, Warszawa-Dąbrowa Górnicza 2013.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Wydawnictwo MIND, Podkowa Leśna 2014.
- Kozak S., *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i w szkołach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.
- Krzyżaniak-Gumowska A., *Zajebisci egoisci*, „Newsweek” 2013, nr 22.
- Lepa A., *Iluzja mediów*, „Niedziela” 2011, nr 4.
- Levinson P., *Miękkie ostrze, czyli historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2006.
- Łukaszewski W., *Epidemia narcyzmu*, „Charaktery” 2013, nr 2.
- Majewska-Opielka I., *Logodydaktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013.
- Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2012.
- Maushart S., *E-migranci. Pół roku bez internetu, telefonu i telewizji*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2014.
- McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000.
- Młodzi narcyzi: umieją coraz mniej, ale są zadowoleni z siebie jak nigdy*, <http://natemat.pl/47967,młodzi-narcyzi-umieja-coraz-mniej-ale-sa-zadowoleni-z-siebie-jak-nigdy> [dostęp: 22.12.2014].
- Morbitzer J., *Postmodernistyczne konteksty Internetu*, [w:] *Komputer w edukacji*, red. J. Morbitzer, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Morbitzer J., *Społeczeństwo wiedzy – mit czy realny cel?* [w:] *Edukacja Jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010.
- Morbitzer J., *Szkoła w epoce płynnej nowoczesności*, [w:] *Człowiek – Media – Edukacja*, red. E. Musiał, I. Pulak, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2011.
- Nikodemka J., *Jak nas psuje Facebook*, „Focus” 2011, nr 2/185 (luty).
- Nykiel M., *Szkoła w zapaści*, „Uważam Rze” 2012, nr 7 (54) z 13-19.02.2012.
- Ogonowska A., *Uzależnienia medialne czyli o patologicznym wykorzystaniu mediów*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2014.

- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Patzlaff R., *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Polskie dzieci w Internecie*, oprac. L. Kirwil, <http://eprints.lse.ac.uk/46445/1/PolandReportPolish.pdf> [dostęp: 29.11.2014].
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2004.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://marcprensky.com/articles-in-publications/> [dostęp: 22.11.2014].
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part II: *Do They Really Think Differently?* <http://marcprensky.com/articles-in-publications/> [dostęp: 12.12.2014].
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbulling jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Sartori G., *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Small G., Vorgan G., *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Wydawnictwo Vesper, Poznań 2011.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- Stasiak P., *Jak wychowywać dzieci (w sieci)*, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1527267,3,jak-wychowywac-dzieci--w-epoce-cyfrowej.read> [dostęp 22.12.2014].
- Stróżewski W., *O wielkości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Sztumski W., *Paradoksalne społeczeństwo wiedzy*, „Sprawy Nauki” 2008, nr 11-12.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Telewizja nie dla dzieci*, http://wyborcza.pl/1,75400,12422971,Telewizja_nie_dla_dzieci.html [dostęp 28.11.2014].
- Tough P., *Jak dzieci osiągną sukces*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 2014.
- Twenge J. M., Keith W., *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*, Free Press, 2009.
- Wikycytaty, http://pl.wikiquote.org/wiki/Marshall_McLuhan [dostęp: 22.11.2014].
- Zaczyński W. P., *Uczenie się przez przeżywanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

STUDIA

Karolina Piotrowicz, Jerzy Gąsowski
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

**Całościowa Ocena Geriatryczna
a kierunki edukacji seniorów**

**Comprehensive Geriatric Assessment
and Directions of Senior's Education**

Wstęp

Populacja ludzka starzeje się. Podczas gdy na początku XX wieku średnia spodziewana długość życia ludzkiego w chwili narodzin wynosiła 40–50 lat, obecnie w wielu krajach przekracza ona 80 lat. W Polsce spodziewana długość życia wynosi lat 80,9 dla kobiet, i 72,8 lat dla mężczyzn¹. Osoba osiemdziesięcioletnia w Polsce ma przeciętnie przed sobą 10 lat życia². Szacunki epidemiologiczne wskazują, że połowa dzieci urodzonych w ciągu ostatniej dekady XX wieku w takich krajach jak Wielka Brytania, Stany Zjednoczone Ameryki, Niemcy, Francja, Japonia, Kanada i kraje Skandynawii, dożyje co najmniej swoich setnych urodzin³.

¹ Zob. Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/> [dostęp:15.12.2014].

² Zob. Główny Urząd Statystyczny, http://old.stat.gov.pl/gus/roczniki_PLK_HTML.html [dostęp: 15.11.2014].

³ Zob. K. Christensen, G. Doblhammer, R. Rau, J. W. Vaupel, *Ageing populations: the challenges ahead*, „Lancet” 2009, vol. 374, s. 1196–1208.

Truizmem jest stwierdzenie, że osoby w wieku podeszłym przeważają wśród konsumentów usług medycznych, w tym usług opiekuńczych. Szacunkowo około 13 procent osób posiadających ubezpieczenie medyczne w Polsce to osoby w wieku po 65. roku życia. Ale już około 1/3 pacjentów wymagających hospitalizacji to osoby z tej grupy wiekowej⁴. Dużo wyraźniej widać to w instytucjach opiekuńczych, gdzie pacjenci w zaawansowanym wieku przeważają.

Zmiany fizjologiczne zachodzące w procesie starzenia się

Należy jednak pamiętać, że starzenie się i starość nie są chorobami, a osoby w starszym wieku, niezależnie od stanu zdrowia, w oczywisty sposób pragną zaspokojenia potrzeb życiowych, wychodzących poza zasięg czysto egzystencjalny w wymiarze materialnym (dach nad głową, pomoc w codziennym życiu, posiłki, ubrania, opieka medyczna, w tym leki). Potrzeby te, co czasem trudno pojąć osobom młodym, w tym niestety często zajmującym się zawodo-wo „starością” w różnych jej wymiarach, nie są zasadniczo różne od potrzeb osób młodszych. Różnice, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i populacyjnym, są bardziej natury ilościowej niż jakościowej. Istotnie, statystycznie zdecydowanie częściej zdarza się, że osoby w wieku między 25. a 35. rokiem życia są aktywne płciowo lub pobierają się. Nie oznacza to jednak, że osoby w przedziale wiekowym 70–80 lat nie mają takich potrzeb i że ich nie realizują. Podobnie jest z potrzebami edukacyjnymi. Wiek nie jest przeszkodą w nabywaniu wiedzy. Pomimo tego, że wraz z wiekiem dochodzi w mózgu człowieka do zmian zarówno organicznych (zwiększenie ilości beta-amyloidu i białka tau, zwiększenie ilości ognisk atroficznych w korze nowej i hipokampie)⁵, jak i czynnościowych, ogólna zdolność uczenia się nie jest istotnie mniejsza. Wspomniane zmiany czynnościowe w pracy mózgu to znów zmiany ilościowe bardziej niż jakościowe. Osoba w wieku starszym będzie się uczyć wolniej niż osiemnastolatek, ale uważa się, że ogólna zdolność do uczenia się nie zmniejsza się wyłącznie dla tego, że dana osoba się starzeje⁶.

⁴ Zob. Narodowy Fundusz Zdrowia, *Analiza wydatków NFZ związanych z finansowaniem hospitalizacji pacjentów od 65 r.ż. w 2009 r.*, <http://www.nfz.gov.pl/new/?katnr=8&dzialnr=2&artnr=4378> [dostęp: 15.12.2014].

⁵ Zob. G. M. Savva, S. B. Wharton SB, P. G. Ince, et al., *Age, neuropathology, and dementia*, „The New England Journal of Medicine” 2009, 360, s. 2302–2309.

⁶ Zob. L. Glisky, *Changes in Cognitive Function in Human Ageing*, [w:] *Brain Aging: Models, Methods, and Mechanism*, D. R. Ridlle (red.), SRS PRESS, Boca Raton 2007.

Osoby w starszym wieku, kiedy mają stworzone po temu warunki, uczą się chętnie. Robią to codziennie i nie zawsze świadomie, kiedy przystosowują się do rewolucyjnie zmieniającego się otoczenia (telefony komórkowe, komputery, komunikacja internetowa, telewizja „on-demand”, karty płatnicze). Robią to również świadomie, uczestnicząc np. w kursach obsługi komputera, ale też np. kursach tańca czy, wreszcie, w zajęciach uniwersytetów trzeciego wieku, przeżywających w ostatnim czasie rozkwit.

Okazuje się, że poza aspektem czysto praktycznym (nowe umiejętności) i socjalnym (urozmaicenie czasu, platforma do interakcji społecznych), uczenie się i podejmowanie aktywności w ramach odbywanych szkoleń odgrywa u osób w wieku podeszłym znaczącą rolę w zapobieganiu częstym w tym okresie patologiom.

Okazuje się, że muzykowanie, czytanie, taniec i gry planszowe zmniejszają ryzyko rozwoju otępienia⁷. Liczne badania pokazują, że zarówno osoby zdrowe, jak i obciążone w pewnym stopniu deficytami poznawczymi, mogą odnieść korzyść w postaci poprawy funkcji poznawczych, np. z treningu komputerowego⁸, ale też innych technik edukacyjnych⁹.

Uważa się, że podejmowanie umiarkowanej aktywności ruchowej, która również wiąże się z uprzednią interwencją edukacyjną, prowadzi do korzyści w opisywanym wyżej zakresie¹⁰.

Z wiekiem dochodzi w organizmie człowieka do zmian fizjologicznych powodujących, że osoba w wieku starszym funkcjonuje zwykle inaczej niż młodszy dorosły. Dotyczy to zarówno wymiaru fizycznego związanego ze zdrowiem i chorobami, wymiaru społecznego, psychicznego i duchowego.

Wielowymiarowość procesu starzenia się powoduje, że osoby w wieku podeszłym wymagają specyficznej oceny, na podstawie której można określić zakres, w jakim zmieniło się ich funkcjonowanie. Jest to istotne nie tylko z punktu widzenia projektowania usług medycznych, ale również w odniesieniu do

⁷ Zob. J. Verghese, R. B. Lipton, M. J. Katz, et al., *Leisure activities and the risk of dementia in the elderly*, „The New England Journal of Medicine” 2003, 348, s. 2508–2516.

⁸ Zob. A. Lampit, H. Hallock, M. Valenzuela, *Computerized cognitive training in cognitively healthy older adults: a systematic review and meta-analysis of effect modifiers*, „PLoS Medicine” 2014, 11:e1001756.

⁹ Zob. H. Coyle, V. Traynor, N. Solowij, *Computerized and Virtual Reality Cognitive Training for Individuals at High Risk of Cognitive Decline: Systematic Review of the Literature*, „Am J Geriatr Psychiatry” 2014; doi:10.1016/j.jagp.2014.04.009.

¹⁰ Zob. J. A. Chase, *Interventions to Increase Physical Activity Among Older Adults*, „A Meta-Analysis. Gerontology” 2014, pii:gnu090.

projektowania usług opiekuńczych, a także projektowania strategii mających na celu poprawę funkcjonowania osób w starszym wieku w szybko zmieniającym się współczesnym świecie.

Całościowa Ocena Geriatryczna

Zespołem narzędzi służących ocenie osób w wieku podeszłym jest tak zwana Całościowa Ocena Geriatryczna (COG, ang. *Comprehensive Geriatric Assessment*)¹¹. Na COG składają się cztery obszary oceny. W pierwszym oceniana jest wydolność funkcjonalna osoby w wieku podeszłym, w rozumieniu nie fizjologii, ale zdolności do samodzielnego funkcjonowania w otaczającym świecie. Najczęściej stosuje się tutaj skalę podstawowych czynności życia codziennego (*Activities of Daily Living*, ADL)¹² oraz skalę zaawansowanych czynności życia codziennego (*Instrumental Activities of Daily Living*, iADL)¹³. Pierwsza z wymienionych skal ocenia zdolność danej osoby do funkcjonowania w najbardziej podstawowym wymiarze (zdolność do samodzielnego umycia się, ubrania i rozebrania, przyjęcia podanego posiłku, możliwości przemieszczenia się z łóżka na fotel, kontrolowania czynności fizjologicznych, korzystania z toalety), druga natomiast ocenia zdolność badanej osoby do funkcjonowania w szerszym zakresie (np. zdolność zrobienia zakupów żywnościowych, przygotowania sobie posiłku, możliwości zrobienia prania, umiejętności korzystania z telefonu, zdolności do przejścia dystansu dalszego niż zwykle pokonywany podczas spacerów, zdolności do samodzielnego przyjmowania leków itp). W oczywisty sposób informacja płynąca z wymienionych wyżej skal dotyczy zakresu, w jakim dana osoba potrzebuje opieki i pomocy osób trzecich. Jednakże potencjalne implikacje wykraczają poza takie spojrzenie. Z punktu widzenia osoby zajmującej się edukacją i rehabilitacją osób w wieku podeszłym, informacja o tym, które z zadań samoobsługowych sprawiają trudności, może nakierować na odpowiednie dopasowanie interwencji rehabilitacyjnej i edukacyjnej.

¹¹ B. C. Scanlan, *The value of comprehensive geriatric assessment*, „Care Manag J” 2005, 6, s. 2–8.

¹² S. Katz, T. D. Downs, H. R. Cash, R. C. Grotz, *Progress in development of the index of ADL*, „Gerontologist” 1970, 10, s. 20–30.

¹³ M. P. Lawton, E. M. Brody, *Assessment of older people: Self-maintaining and instrumental activities of daily living*, „Gerontologist” 1969, 9, s. 179–186.

Kolejnym obszarem oceny wchodzącym w skład COG jest ocena stanu fizycznego. Pozornie może się wydawać, że ta część oceny należy wyłącznie do domeny związanej ze świadczeniami zdrowotnymi. I tak, mieszczą się tutaj skale oceniające ryzyko powstania częstych w starszym wieku powikłań, takich jak upadki (z ich medyczną konsekwencją w postaci złamań, najczęściej bliższej nasady kości udowej, potocznie zwanych złamaniami biodra), ryzyko rozwoju owrzodzeń odleżynowych, ryzyko niedożywienia i inne. Jednakże, stwierdzenie podwyższonego ryzyka każdego ze wspomnianych zaburzeń stanowi punkt wyjścia do interwencji edukacyjno-rehabilitacyjnej. Od nauki prawidłowego utrzymywania równowagi, przez edukację związaną z tym, jak unikać zagrożeń (np. zawsze noś buty na podeszwie o wysokiej przyczepności), po odpowiednio dopasowaną do profilu danej osoby interwencję edukacyjną z zakresu żywienia.

Kolejnym obszarem jest ocena pod względem socjalnym. Mieszczą się tutaj informacje na temat statusu społecznego osoby w wieku podeszłym, poziomu zabezpieczenia finansowego oraz niezmiernie istotne informacje na temat tego, kto opiekuje się daną osobą. W końcu do całościowej oceny geriatrycznej należy ocena występowania ewentualnych zaburzeń funkcji poznawczych i nastroju. W tym segmencie oceny wykorzystujemy najczęściej Mini Mental State Examination (MMSE)¹⁴ oraz test rysowania zegara (*Clock Drawing Test* – CDC)¹⁵.

Podsumowanie

Całościowa ocena geriatryczna jest nie tylko narzędziem wielowymiarowym, ale też multi- i interdyscyplinarnym, podobnie jak opieka i wspomaganie osoby w wieku podeszłym wykracza poza wspomniane wyżej egzystencjalne rudymentalia.

Żeby odpowiednio dobrać strategię edukacyjną, niezależnie od tego czego ona dotyczy, należy całościowo ocenić osobę w wieku podeszłym. Nie wystarczy wiedzieć, że ktoś potrzebuje 10 godzin wykładów z dietetyki. Trzeba wiedzieć również, na ile dana osoba jest w stanie zrozumieć zaplanowany przekaz, czy usłyszy to co powiemy i odczyta slajdy przygotowane czcionką 14 pkt, czy

¹⁴ M. F. Folstein, S. E. Folstein, P. R. McHugh, "Mini-mental state". *A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician*, „J Psychiatr Res” 1975, 12, s. 189–198.

¹⁵ K. Shulman, R. Shedlesky, I. Silver, *The challenge of time: clock drawing and cognitive function in the elderly*, „Int. J. Geriatr. Psychiatry” 1986, 1, s. 135–140.

będzie w stanie wejść dwa piętra w budynku bez windy, żeby dostać się do sali wykładowej, czy wreszcie problem z prawidłową kontrolą zwieraczy nie zmusi tej osoby do pozostania w domu.

Świadomość powyższych uwarunkowań oraz dostępności prostych narzędzi oceny wchodzących w skład COG może pomóc osobom zaangażowanym w działania edukacyjne na rzecz osób w wieku podeszłym lepiej wypełniać swoją trudną, ale społecznie niezbędną i moralnie piękną misję.

Abstract: The article concisely outlines the issues of the relationship between the aging of the organism and educational activities. Populations in the world are aging. Elderly people generally preserve the ability to learn, although learning takes more time. It is believed that educating the elderly reduces their risk of dementia development. Due to the changes in the aging process, the elderly require comprehensive geriatric assessment.

Keywords: comprehensive geriatric assessment, MMSE, CDT, education

Literatura przedmiotu

- Chase J. A., *Interventions to Increase Physical Activity Among Older Adults*, „A Meta-Analysis. Gerontology” 2014, pii:gnu090.
- Christensen K., Doblhammer G., Rau R., Vaupel J. W., *Ageing populations: the challenges ahead*, „Lancet” 2009, vol. 374.
- Coyle H., Traynor V., Solowij N., *Computerized and Virtual Reality Cognitive Training for Individuals at High Risk of Cognitive Decline: Systematic Review of the Literature*, „Am J Geriatr Psychiatry” 2014; doi:10.1016/j.jagp.2014.04.009.
- Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/> [dostęp:15.12.2014].
- Folstein M. F., Folstein S. E., McHugh P. R., *“Mini-mental state”. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician*, „J Psychiatr Res” 1975, 12.
- Glisky L., *Changes in Cognitive Function in Human Ageing*, [w:] *Brain Aging: Models, Methods, and Mechanism*, D. R. Ridlle (red.), SRS PRESS, Boca Raton 2007.
- Główny Urząd Statystyczny, http://old.stat.gov.pl/gus/roczniki_PLK_HTML.html [dostęp:15.11.2014].
- Katz S., Downs T. D., Cash H. R., Grotz R. C., *Progress in development of the index of ADL*, „Gerontologist” 1970, 10.

- Lampit A., Hallock H., Valenzuela M., *Computerized cognitive training in cognitively healthy older adults: a systematic review and meta-analysis of effect modifiers*, „PLoS Medicine” 2014, 11:e1001756.
- Lawton M. P, Brody E. M., *Assessment of older people: Self-maintaining and instrumental activities of daily living*, „Gerontologist” 1969, 9.
- Narodowy Fundusz Zdrowia, *Analiza wydatków NFZ związanych z finansowaniem hospitalizacji pacjentów od 65 r.ż. w 2009r.*, <http://www.nfz.gov.pl/new/?-katnr=8&dzialnr=2&artnr=4378> [dostęp: 15.12.2014].
- Savva G. M., Wharton S. B, Ince P. G., et al., *Age, neuropathology, and dementia*, „The New England Journal of Medicine” 2009, 360.
- Scanlan B. C., *The value of comprehensive geriatric assessment*, „Care Manag J” 2005,6.
- Shulman K., Shedlesky R., Silver I., *The challenge of time: clock drawing and cognitive function in the elderly*, „Int. J. Geriatr. Psychiatry” 1986, 1.
- Verghese J., Lipton R. B., Katz M. J., et al., *Leisure activities and the risk of dementia in the elderly*, „The New England Journal of Medicine” 2003, 348.

STUDIA

Kazimierz Wenta
Politechnika Koszalińska

**Fraktalność zaufania wśród dydaktyków ogólnych
i metodyków edukacji przedmiotowej**

**Fractality of Trust Among Educators and Methodologists
of the General Education Concerned**

Wstęp

Dydaktyka ogólna, obok teorii wychowania, teorii opieki społecznej i historii wychowania, jest ważnym ogniwem w naukach pedagogicznych. Na ogół wśród kilkudziesięciu przedmiotów pedagogicznych to przedmioty związane z dydaktyką są prymarnymi źródłami wiedzy, wytyczają procedury dotyczące opanowania nauczycielskich umiejętności teoretycznych i praktycznych oraz nabywania kompetencji społecznych. Metodyka nauczania przedmiotów edukacyjnych realizowana jest przez metodyków (dydaktyków – przedmiotowych) dla nauczycieli specjalistów, np. języka ojczystego, języka obcego, matematyki, fizyki i innych, które znajdują się w siatce zajęć uczelnianych i szkolnych, pozaszkolnych oraz edukacji równoległej. Między dydaktykami ogólnymi, zwłaszcza mającymi ograniczone doświadczenie nauczycielskie, a metodykami nauczania przedmiotowego ujawnia się ograniczone zaufanie kompeten-

cyjne. Wynika to z dynamiki zmian w edukacji, które miewają akcenty ze sfery polityki i nie zawsze są źródłem pogłębionych badań naukowych. Z kolei metodycy nauczania przedmiotowego na ogół deklarują, że aktywnie uczestniczą w tych edukacyjnych zmianach, obarczają natomiast dydaktyków ogólnych nastawieniem na dawne teorie nauczania, ponieważ nie nadążają oni – w opinii metodyków – za zmianami w uczelni i szkole oraz praktyce nauczycielskiej.

Celem poznawczym niniejszego opracowania jest zgłębienie wiedzy o fraktalnym zaufaniu, które zasadza się na metaforycznym wykorzystaniu teorii fraktali opartej na algorytmach konstrukcji geometrycznych, typologicznych lub funkcji, o poszarpanych, rozczłonkowanych kształtach samopodobnych¹. Warto podkreślić zarazem, że wiedza nie identyfikuje się z informacjami, danymi i wiadomościami, lecz ujmowana jest jako wewnętrzny, subiektywny model świata materialnego i niematerialnego. Uzasadnieniem wyboru tematu o fraktalnym wzajemnym, aczkolwiek ograniczonym zaufaniu wśród dydaktyków ogólnych i metodyków nauczania przedmiotowego jest ujawniony w tym opracowaniu autorski niepokój intelektualny wynikający z funkcjonowania wielości przeciwstawnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Nierzadko są one przyczynami i skutkami niepowodzeń dydaktycznych uczniów–studentów ujawniających się w postaci dominacji wiadomości przedmiotowych, korespondujących z podstawami programowymi. Dostrzega się także daleko idącą absencję uczniów–studentów w sferze nabywania przez nich pożądanых umiejętności teoretycznych i praktycznych oraz kompetencji społecznych.

Na ogół treść artykułu ma charakter przesłanek teoretycznych będących naukowymi deklaracjami w nawiązaniu do analizowanych źródeł oraz własnych doświadczeń dydaktycznych. Metodologiczne założenia mają tutaj charakter kontekstowy, tym niemniej nawiązuje się do sygnałnych analiz indywidualnych przypadków biograficznych², pozyskanych na zasadzie kwotowego wyboru respondentów spośród znanych autorowi dydaktyków ogólnych i metodyków nauczania przedmiotowego. Merytoryczne wątki stanowiące tematyczną ośnowę obejmują m.in.: 1) problematykę geometrii zaufania w aspekcie teorii fraktali; 2) prezentację pozyskanych z dostępnych źródeł sylwetek biograficznych, reprezentujących dydaktyków ogólnych i metodyków; 3) obszary ograniczonego fraktalnego zaufania pomiędzy dydaktykami ogólnymi i metodykami. Natomiast w zakończeniu sformułowano postulaty naprawcze doty-

¹ Zob. M. Tempczyk, *Teoria chaosu a filozofia*, Wydawnictwo CIS, Warszawa 1998, s. 322–323.

² Zob. J. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 78.

częste zmiany w kształceniu i doskonaleniu teoretyków i praktyków nauczania na kolejnych ścieżkach rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich i metodyków nauczania przedmiotowego na rzecz wdrażania ramowych kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego³ oraz szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Problematyka geometrii zaufania w aspekcie teorii fraktali

Zaufanie współczesnego człowieka, żyjącego w świecie przyrody, kultury i technopolu⁴, pełni wielorakie funkcje, m.in. ze względu na celowe działanie wynikające z zaspakajania zróżnicowanych potrzeb biologicznych, społecznych i egoistycznych. Ludzkość w pierwszych dekadach XXI wieku znalazła się w okowach globalizacji, sieci informacyjnych i konsumpcjonizmu i zarazem z trudem zbliża się do podmiotowości jednostki i osoby. Dlatego ludzie powinni ufać: 1) tym, którzy ich reprezentują w obszarach władzy politycznej, gospodarki, techniki, nauki, edukacji itd.; 2) zwracać uwagę na rozmaite elementy teraźniejszego świata, które funkcjonują na zasadach współzależności; 3) gdyż życie społeczne nacechowane jest zagrożeniami i niebezpieczeństwami; 4) ponieważ współczesny świat oferuje wiele możliwości, np. konsumpcja, edukacja, praca, wypoczynek; 5) bo występują coraz większe obszary we współczesnym świecie społecznym, które stają się nieprzeźroczone dla jego uczestników; 6) gdyż rośnie anonimowość jednostek i osób; 7) ponieważ teraźniejszy świat zapełnia się coraz większą liczbą nieznanymi jednostek i osób, co związane jest z migracją, turystyką, a obcy reprezentuje to, co nieznanie⁵.

Adaptacja problematyki geometrii zaufania do teorii fraktali stanowi próbę interdyscyplinarnego ujęcia tego co ma sens i istotę w dochodzeniu do prawdy, zakładając że nauka jest jedna, chociaż usytuowana w zmieniających się strukturach i podziałach na wyodrębnione dziedziny i dyscypliny nauki. Dlatego analiza treści dotyczących metaforycznej „geometrii zaufania” proponowanej przez Sztompkę⁶ koncentruje się wokół: 1) kręgów wiarygodności i zaufania,

³ Zob. E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010.

⁴ Zob. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1995.

⁵ Zob. P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 45–49.

⁶ Zob. tamże, s. 229–259.

w sytuacjach jednoznacznych i niejednoznacznych oraz sieciach kontaktów osobistych; 2) zaufania jako ważnego komponentu w kapitale społecznym, gdzie słabo występuje, np. w Polsce znajduje się zbyt ciężki bagaż nieufności; 3) sieci i łańcucha zaufania jako pomosty, sieci inkluzywnych i ekskluzywnych oraz sieci zindywidualizowanych i kolektywnych. Odnosząc się do proponowanych naukowych deklaracji z punktu widzenia socjologa, pokrewnego z pedagogiem, zwłaszcza dydaktykiem daje się zauważyć, że ujawniają one sploty zróżnicowanych uwarunkowań sytuacyjnych. Nawiązują one do teorii chaosu w procedurach analizujących treści związane z dydaktyką ogólną, metodyką nauczania przedmiotowego, co w artykule aplikuje do fraktalności wzajemnego zaufania wśród nauczycieli akademickich reprezentujących różne dyscypliny naukowe i chroniących pensum dydaktyczne przed niespecjalistami. W związku z tym, z perspektywy analiz dydaktyki jako teorii i praktyki edukacyjnej, deterministyczny chaos jawi się jako pojęcie nadrzędne w stosunku do fraktali w kilku znaczeniach, np. w paradygmacie funkcjonalistyczno-behawioralnym, humanistyczno-adaptacyjnym, konstruktywistyczno-psychologicznym i społecznym, krytyczno-emancypacyjnym, a jego źródła można upatrywać w tzw. przesłankach (pseudo)teoretycznych, które są efektami dziedzinienia edukacyjno-akulturowego jako zgoda na dwójmyślenie, które leżało u podstaw systemu nakazowo-rozdziałczego, m.in. „w postaci narastającej niezdolności do rozpoznania sensu i skutków swojego działania”⁷.

Dydaktyka, zwłaszcza w drugiej dekadzie XXI wieku, nie tylko w Polsce i Europie, dryfuje między wiedzą potoczną a naukową, przy czym ta ostatnia znalazła się na groźnym etapie wzmożonej erupcji teoretycznego wulkanu, który albo wcale nie dociera do praktyki edukacyjnej lub co najmniej w postaci eklektycznej mozaiki wybranych tez różnych autorów opierających się nierzadko na przeciwstawnych przesłankach teoretycznych, nie rozpisanych na nowe technologie kształcenia informatyczno-sieciowego oraz funkcjonujących wśród nauczycieli bez talentu pedagogicznego lub wiedzy operacyjnej wyzwalającej postawy innowacyjne i twórcze, a chaos dydaktyczny na ogół jawi się wraz z metaforą w tle⁸.

Poszukując semantycznych relacji pomiędzy socjologiczną geometrią zaufania a teorią fraktali warto zauważyć, że tzw. pedagogika stosowana nierzad-

⁷ Zob. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska i M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 68–72.

⁸ Zob. tamże, s. 193–373.

ko jest adresowana do dydaktyk szczegółowych⁹, które powinny być nie tylko teorią, technologią i sztuką na rzecz wychowania związanego z bezpiecznym innowacyjnym, ale także twórczym nauczaniem i uczeniem się, przygotowaniem do samowychowania dla edukacji w społeczeństwie sieciowym przez całe życie, łącząc w sobie nastawienie na interdyscyplinarność naukowo-dydaktyczną¹⁰.

Z teorii chaosu ujawnia się następujące stwierdzenie, że „zakres zasady przyczynowości jest z jednej strony ograniczony przez zasadę nieoznaczoności, a z drugiej – przez własności niestabilności, właściwe przyrodzie”¹¹. W istocie fraktale w naturze są wynikiem procesu wzrostu, natomiast w dialektyce języka fraktali zachodzi potrzeba opracowania specjalnego programu do opisu naturalnych procesów wzrostu (przez analogię do procesów wzrostu fizycznego, psychicznego i społeczno-moralnego od niemowlęctwa do zaawansowanej starości – dop. K.W.). Co prawda, badanie współczynnika wzrostu w teorii fraktali postulowano już pod koniec XVII wieku, gdy nie było komputerów, aczkolwiek powinien być uważany za niezbędny czynnik dotyczący badań nad kształtem (kształceniem – dop. K.W.) jako że kształt ograniczony jest, używając matematycznego terminu, funkcją czasu. Dlatego możemy traktować kształt organizmu jako zdarzenie w przestrzeni fazowej (czasoprzestrzeni), a nie jedynie jako konfigurację przestrzenną. W zasadzie w teorii i praktyce ustawicznego doskonalenia fraktali opracowano L-systemy jako język modelowania wzrostu roślin, ale także wiele zrobiono na rzecz rozwiązań dotyczących układów sprzężenia zwrotnego przepisującym sekwencje znaków znajdujących się w centrum dziedziny zajmującej się językami formalnymi i gramatykami formalnymi w informatyce¹². Nasuwa się stąd pytanie: dlaczego dydaktyka ogólna i dydaktyki szczegółowe wykazują daleko idącą absencję w podejmowaniu prób aplikacji teorii chaosu, w tym także fraktali w pedagogice?

⁹ Zob. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenie, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 80-109.

¹⁰ Zob. K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2011, s. 181; K. Wenta, *Teoria fraktali dla dydaktyki jako innowacja naukowo-badawcza*, [w:] *Edukacja jutra. Role nauczyciela w edukacji szkolnej*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2013, s. 195-208.

¹¹ H.-O. Peitgen, H. Jürgens, D. Saupe, *Granicechaosu. Faktale*. Część 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 18.

¹² Zob. tamże, s. 23-25.

Sylwetki biograficzne wybranych dydaktyków ogólnych i szczegółowych

Wśród dydaktyków ogólnych znajdują się autorzy książek i licznych naukowych publikacji, gdzie na ogół mamy do czynienia z ich podręcznikowym upowszechnieniem dla kandydatów na nauczycieli. Wielu dydaktyków ogólnych nawiązuje, np. do Okonia, który pisze o przedmiocie i metodach badań dydaktycznych oraz rozwoju systemów dydaktycznych, wyłuszcza główne pojęcia dydaktyczne, jak również charakteryzuje system dydaktyczny obejmujący: cele, treści, zasad, metody, formy, środki dydaktyczne, procedury dotyczące kontroli i oceny¹³. Kupisiewicz, w zasadzie podręcznikowo, naucza np. w części pierwszej o pojęciach i przedmiocie dydaktyki, w drugiej zapoznaje studentów lub uczelnianych absolwentów, którzy ubiegają się o nauczycielskie kwalifikacje z procesem kształcenia, w trzeciej zwraca uwagę na składniki tego procesu, a w czwartej części informuje o dydaktycznych problemach współczesnej edukacji, np. zwracając uwagę na niepowodzenia szkolne, nauczanie programowane oraz proponuje edukacyjny bilans XX wieku¹⁴. Z kolei Bereźnicki, we współautorstwie z Świrko-Pilipczuk (drugi i trzeci rozdział), pisze o przedmiocie i zadaniach dydaktyki kształcenia ogólnego, wartościach oraz celach i treściach kształcenia, jak również o procesie kształcenia i kształceniu wielostronnym. Nawiązuje się także do procesu samokształcenia i zasad oraz metod, form i środków kształcenia ogólnego, planowania i organizacji pracy dydaktycznej, niepowodzeń szkolnych, kontroli i oceniania wyników kształcenia, także porusza się problematykę innowacji dydaktycznej, pracę z uczniem zdolnym, podmiotowość edukacyjną, kształtowanie zdolności twórczych oraz uczenia się w świetle raportów edukacyjnych¹⁵. Przykładem dużego zainteresowania dydaktyków i metodyków przedmiotowych, ale także krytyki wśród innych publikacji dydaktycznych okazała się książka Dryden, Vos¹⁶ niejako zwiastująca rewolucję w uczeniu. W treści tego opracowania autorzy piszą o przyszłości, o tym co najlepsze do stworzenia społeczeństwa ludzi uczących się, o poznaniu swojego mózgu, samouctwie, myśleniu, aby znajdować wspańnięte pomysły na sukces w uczeniu, itd.

¹³ Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

¹⁴ Zob. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000.

¹⁵ Zob. F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

¹⁶ Zob. G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.

Sygnalnie charakteryzując sylwetki wybranych autorów, na podstawie książek o dydaktyce ogólnej nie można w drugiej dekadzie XXI wieku nie wzbudzić w sobie niepokoju o przyszłość dydaktyki. Otóż obszerna praca Półturzyckiego¹⁷ nasycona jest wielorakimi merytorycznymi wątkami. Autor analizuje również standardy opracowane przez Radę Główną Nauki, Raport Komisji Delorsa, problematykę aksjologiczną w teorii kształcenia, sprawy modernizacji kształcenia, nawiązuje także do propozycji dydaktycznych wybranych polskich dydaktyków ogólnych, itd. w aspekcie nowych ujęć i kontynuacji.

Fraktalność wzajemnego zaufania między teoretykami dydaktyki ogólnej a dydaktykami szczegółowymi jawi się, w dużym popularnonaukowym uproszczeniu, jako eksploatacja komputerów bitowych i zasadza się na takich własnościach fraktali, które dotyczą definicji Mandelbrota, ponieważ: „1) nie są określone wzorem, lecz zależnością rekurencyjną; 2) mają cechy samopodobieństwa (część jest podobna do całości); 3) ich wymiar nie jest liczbą całkowitą”¹⁸. Natomiast nawiązując do wymiaru topologicznego Hausdorffa zawsze są to liczby całkowite, a fraktalem jest każdy zbiór, którego wymiar zdaniem autora nie jest liczbą całkowitą¹⁹.

Aplikacja własności fraktali, które występują w przyrodzie, w nauce, w sztuce ujawnia się w projekcji zachowań człowieka, m.in. w aspekcie fraktalności zaufania, aczkolwiek wówczas, gdy komputery bitowe zastąpią kubitowe znajdujące się na etapie badań eksperymentalnych oraz gdy komputery subkubitowe wyjdą ze sfery teoretycznych projektów realizacyjnych dając nowe możliwości aplikacyjno-badawcze²⁰. Warto więc oczekiwać na fraktalne ujęcie zróżnicowanych samopodobnych odmian zaufania lub jego ograniczeń i ich braku w postaci algorytmów numerycznych i programów komputerowych rysujących „fraktale”, które często nie mają nic wspólnego z definicją Mandelbrota²¹.

¹⁷ Zob. J. Półturzycki, J., *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2014.

¹⁸ Zob. J. Kudrewicz, *Fraktale i chaos*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Wydanie czwarte zmienione, rozszerzone, Warszawa 2007, s. 19.

¹⁹ Zob. tamże, s. 61.

²⁰ Zob. J. Gnitecki, *Przemiany informatyki oraz cywilizacji i edukacji informacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań 2005, s. 86–91.

²¹ Zob. B. B. Mandelbrot, Evertsz C. J. G., *Multifractality of the harmonic measure of fractal aggregates, and extended self-similarity*, „*Physica A*” 177, 1991, s. 322–393, za: J. Kudrewicz, *Fraktale...*, dz. cyt., s. 21.

Dydaktycy szczegółowi (przedmiotów nauczania) kształcący kandydatów na nauczycieli danej specjalności, tradycyjnie nazywani metodykami, bywają nauczycielami szkół średnich, nierzadko aspirującymi do pracy w szkole wyższej. Na ogół wobec utrudnień w procedurze uzyskania stopnia doktora ze swojej specjalizacji przedmiotowej lub ze względu na szczególne predyspozycje i umiłowania do pedagogiki stosowanej, tzn. dydaktyki przedmiotowej, uczelniani metodycy pracują nad doktoratem, a potem nawet habilitują się z pedagogiki. Dlatego wśród dydaktyków szczegółowych znajdują się nauczyciele akademicy jako adiunkci i wykładowcy, formalnie zobowiązani do ustawicznego doskonalenia uprawianej metodyki nauczania kierunkowego przedmiotu studiów, ale występują wśród tej grupy także doktorzy pedagogiki, którzy wcześniej ukończyli studia kierunkowe z danej specjalności. Fraktalność zaufania, nierzadko w postaci ograniczonego zaufania między wykładowcami – metodykami szczegółowymi a adiunktami w naukowym rozwoju zmierzającymi ku habilitacji, ma zróżnicowany charakter i bywa obszarem deklaracyjnego koleżeńskiego uznania, ale także konkurencji, a nawet zawiści. Wynika to stąd, gdyż np. nawiązując do sylwetki M. M., warto zauważyć, że po ukończeniu studiów z matematyki została metodykiem, a potem uzyskała stopień doktora i dr habilitowanego z pedagogiki. W jej rozwoju naukowo – badawczym ujawnia się fascynacja uczniem zdolnym z matematyki, który wspomaga się komputerem oraz fotografią jako poznawczą siecią matematycznego myślenia. Innym przykładem rozwoju naukowego metodyka nauczania na kierunku edukacji informatyczno-technicznej jest E. B – P., absolwentka tego kierunku, która uzyskała również stopień doktora i doktora habilitowanego z pedagogiki w obszarze zainteresowań technologią informacyjną. Nie można nie wspomnieć o znanej wśród metodyków nauczania chemii i nauczycieli tego przedmiotu prof. zw. dr hab. Hannie Gulińskiej, która zdobywała stopnie i tytuł naukowy z chemii oraz jest kierownikiem Zakładu Dydaktyki Chemii (UAM w Poznaniu), m.in. budzi zaufanie dydaktyczne jako autorka i współautorka wielu multimedialnych podręczników.

Nietypowymi sylwetkami jako metodyczki przedmiotów kierunkowych na studiach informatyczno-technicznych jest M. A., a na edukacji wczesnoszkolnej G. E - G, które stale pracują w szkołach podstawowych wśród innych nauczycieli, dyrekcje wyrażają w stosunku do nich nie zawsze pełne zaufanie.

Obszary ograniczonego fraktalnego zaufania pomiędzy dydaktykami ogólnymi i metodykami

O ograniczonym fraktalnym zaufaniu wśród dydaktyków ogólnych i metodyków przedmiotów nauczania na danych kierunkach i specjalnościach, ale także w centrach doskonalenia nauczycieli można rozważać w aspekcie zobowiązań formalnych, jak i realizacji na co dzień założonych programów oraz sylabusów adresowanych do kandydatów na nauczycieli i nauczycieli doskonalących się, m.in. zmierzających do awansu zawodowego. Fraktalne zaufanie daje się graficznie narysować, sfotografować (za przyzwoleniem jednostki, osoby) ale bez wyrafinowanej matematyki, fraktal komputerowy, bardzo jest złożony i utrudniony, aczkolwiek daje się go wykonać na zasadzie metaforycznej, np. symulując zaufanie alegorycznie przy zastosowaniu obrazów z przyrody i wyrafinowanej grafiki komputerowej.

„Wolność jednostki, wraz z przyzwoleniem na zaufanie społeczno – personalne, nie jest darem cywilizacji. Rozwój cywilizacji nakłada na nią ograniczenia, a sprawiedliwość wymaga, by nikt nie uniknął tych ograniczeń”²². Dlatego o ograniczonym zaufaniu, także wśród teoretyków dydaktyki ogólnej, oraz we wzajemnych kontaktach z metodykami przedmiotów nauczania w szkole wyższej i na niższych szczeblach kształcenia, daje się zauważyć, że są różne przyczyny „okrojenia”, np. stare prace i artykuły naukowe, nawet te najbardziej doniosłe, czasem popadają w zapomnienie. Naukowcy nie czytają starej literatury, natomiast cytują świeższe artykuły przeglądowe lub podręczniki na dany temat²³. Teoretycy dydaktyki ogólnej na ogół mają ograniczone możliwości, aby śledzić „produkcję” książek naukowych i podręczników, które ukazują się w kraju i zagranicą, m.in. dotyczą metodyki przedmiotowego nauczania, aczkolwiek żądni są wiadomości o osiągnięciach dydaktycznych ujawniających się w sferze skuteczności i efektywności kształcenia.

Utożsamienie liczby połączeń z wierzchołkiem bogactwa publikacji książkowych i podręczników z zakresu dydaktyki ogólnej i metodyk przedmiotowych, zdominowanych przez multimedia i Internet, sugeruje się, że w społeczeństwie istnieje wolność wyboru i w którym czyjaś zdolność do uzyskania „udziału w rynku” (edukacyjnym – dop. K.W.) zależy do tego, jaki ma już

²² Z. Freud, *Civilization and its Discontents*, Hogarth Press, Londyn 1973, za: P. Ball, *Masa krytyczna Jak jedno z drugiego wynika*, Wydawnictwo Insignis, Kraków 2007, s. 516.

²³ Zob. tamże, s. 511.

udział, a prawdopodobnym efektem jest potęgowy rozkład nierówności²⁴. Przyczyną „okrojenia” prawa potęgowego, wyrażania zaufania, np. w stosunku do teoretyków dydaktyki ogólnej ze strony metodyków nauczania oraz autorów podręczników dla nauczycieli i uczniów – a studentów są w realnym świecie czynniki, które narzucają górną granicę na liczbę wzajemnych powiązań, aby wyrazić merytoryczne, metodologiczne i dydaktyczne zaufanie. W rzeczy samej, np. jest kilka małych światów kontaktów pośrednich i bezpośrednich (seminaria i konferencje), w których istnieje preferowana liczba połączeń oraz spadek liczby wierzchołków z dużą liczbą połączeń. Na drugim biegunie sieci według Barabásiego wierzchołki z dużą liczbą połączeń nie są wyjątkiem, gdyż jest „cała menażeria sieci”²⁵.

Obszary ograniczonego zaufania wśród dydaktyków ogólnych i metodyków nauczania związane są: 1) ze zmianami społecznymi ujawniającymi się w procesach demokratyzacji w uczelniach i szkołach oraz upodmiotowienia nauczycieli, uczniów–studentów i rodziców; 2) ze zmianami w czasoprzestrzeni wirtualnej jak skutek dynamicznego rozwoju technik komputerowych i sieci informatycznej; 3) równością w zarządzaniu i dostępnością do zasobów danych i wiadomości przedmiotowych, przy stosowaniu możliwych systemów kontroli i ich oceny ich wiarygodności; 4) zyskaniem na coraz wyższym poziomie świadomości społecznej w sferze budzenia zaufania do ludzi oraz kreowania w sobie poczucia godności w poszukiwaniu autorytetów, m.in. dydaktycznych na rzecz uczenia się przez całe życie; 5) rozwojem odwagi i śmiałości w wyrażaniu uzasadnionych poglądów i opinii o zaufaniu do teoretyków i metodyków - praktyków edukacji przedmiotowej; 6) uświadomieniem w sferze wiedzy dla siebie funkcjonalnych wartości kierunkowych, takich: umiłowanie nauki i dydaktyki, bezpieczeństwo w badaniach i dydaktyce stosowanej, wiarygodność i trafność w doborze kryteriów związanych z ewaluacją i ocenianiem ludzi godnych przedmiotowego i podmiotowego zaufania; 7) z ustawicznym nabywaniem wciąż nowych, adekwatnych do zmian w nauce i dydaktyce stosowanej, kompetencji społecznych ukierunkowanych na jakość kształcenia.

W rozważaniach nad obszarami ograniczonego fraktalnego zaufania pomiędzy dydaktykami ogólnymi i metodykami warto nawiązać do poglądów Hüthera, neurobiologa z Uniwersytetu w Getyndze, który zwraca uwagę na niedostatki w dydaktyce stosowanej, zwłaszcza w szkole podstawowej, gdzie

²⁴ Tamże, s. 510.

²⁵ Tamże, s. 511.

dzieci się nudzą, a mogłyby się tam czegoś nauczyć. Otóż na podstawie ostatnich dwudziestoletnich badań w neurobiologii stwierdza się, że mózg dziecka może przetworzyć informacje wówczas, gdy pojawią się w kontekście mającym dla niego znaczenie oraz zabarwienie emocjonalne. W sytuacji, gdy nowe dane, informacje i wiadomości przekazane przez nauczyciela, rodzica, nie wywołują żadnych emocji, to nie są zapamiętane (nie budują wewnętrznego modelu operacyjnego jako wiedzy – dop. K.W.). „Najnowsze odkrycia neurobiologów pokazują związek między pobudzeniem emocjonalnym a uwalnianiem w mózgu neuroprzekaźników, substancji chemicznych, bez których nie może zachodzić proces uczenia się. Gdy coś w nas porusza, w mózgu uwalniane są przekaźniki, a neurony mogą produkować białka niezbędne do tworzenia nowych wypustek i synaps, a także stabilizować już istniejące połączenia... Ale uwalniają się jedynie wtedy, gdy nowe informacje mają dla nas znaczenie, tzn. gdy widzimy ich sens. Bez tego nie można trwale zapisać ich w pamięci”²⁶.

W dyskusji nad ograniczonym fraktalnym zaufaniem między teoretykami dydaktyki ogólnej a metodykami i praktykami edukacyjnymi należy wspomnieć, że ludzie czasami próbują wprowadzać prawdy moralne, korespondujące z około dydaktycznym zaufaniem, z własnego nauczycielskiego doświadczenia. Dlatego w dyskusji ujawniają się powody, by wierzyć, że pewne aspekty ludzkiej moralności mają korzenie ewolucyjne, aczkolwiek to nie upoważnia do stwierdzenia, że nasze systemy moralne są produktem ewolucji, lecz tworzyły się w procesie społecznego dostosowania się i na ogół odzwierciedlają ludzką naturę, aczkolwiek nakazy moralne promują niektóre ewolucyjnie ukształtowane predyspozycje kosztem innych²⁷.

Barierą ograniczającą fraktalność zaufania między teoretykami dydaktyki ogólnej a metodykami przedmiotowymi i praktykami edukacyjnymi ujawniającą się przede wszystkim wśród materialistów, którzy nie wierzą w idealistyczne archetypy ponadczasowych wartości i próbują ograniczać dyskurs za pomocą stwierdzeń, że „nie ma żadnej ewolucji”, „globalnego ocieplenia” itp., co z kolei irytuje liberalnych naukowców, aczkolwiek wielu spośród nich nie dostrzega „prawdziwości” rozwiązań opartych na świadomości, wyjaśniających kwantowe paradoksy. Dlatego usuwanie światopoglądowej bariery pomiędzy

²⁶ M. Żylińska, *Rozmowa z neurobiologiem Geraldem Hütherem, profesorem Uniwersytetu w Getyndze, o tym, dlaczego dzieci nudzą się w szkole i co zrobić, żeby mogły rzeczywiście czegoś się tam nauczyć*, „Polityka” nr 41 (2979, 8.10–14.10.2014).

²⁷ Zob. S. Stewart-Wiliams, *Darwin, Bóg i sens życia*, Wydawnictwo CiS, Stare Groszki 2014, s. 283.

materialistami i idealistami wiąże się z niwelowaniem dogmatów, nierzadko dziedziczonych pokoleniowo, warto m.in. nakłaniać dydaktyków ogólnych i metodyków do uprawiania nauki kreatywności, gdzie niepowodzenia edukacyjne bywają nieodłączną częścią nastawień innowacyjnych i twórczych jako drogi do sukcesu. Wiąże się to z linearnością dydaktycznych propozycji i rozwiązań, a brakuje wyobraźni; tradycyjna dydaktyka nastawiona jest na nadmierną przewidywalność i kontrolę, natomiast nie uruchamia się kwantowej jaźni, gdzie najważniejsze są: intuicja, wyobraźnia i inspiracja²⁸.

Podsumowanie

Dociekania nad fraktalnością zaufania wśród dydaktyków ogólnych i metodyków przedmiotowych wskazują tylko na niektóre, intencjonalnie wybrane z pozyskanych źródeł. Pozwoliły one na wyłonienie kilku problemów, które należałoby rozwiązywać, m.in. przy pomocy zaawansowanej teorii fraktali, będącej integralną częścią teorii chaosu. Socjologiczne przesłanki teoretyczne zarysowane przez Sztompkę, dotyczące tzw. geometrii zaufania niejako korespondują z teorią fraktali, które można wykorzystać, w ograniczonym zakresie w badaniach, a zwłaszcza graficznych prezentacjach przy pomocy komputerów bitowych, a w niedalekiej przyszłości kubitowych i subkubitowych.

W nawiązaniu do treści zawartych w niniejszym artykule zachodzi potrzeba zaproponowania niektórych postulatów naprawczych, aby wrosło zaufanie pomiędzy teoretykami dydaktyki ogólnej, metodykami przedmiotów nauczania i nauczycielami –praktykami. W pierwszej kolejności należy wzajemnie czytać autorskie teksty, drukowane lub internetowe, aczkolwiek warto pamiętać o technice szybkiego czytania i stosowania wersji syntetycznej, multimedialnej oraz hipertekstów dla nauczycieli wnikliwie studiujących. Dobrze byłoby również, aby teoretycy dydaktyki ogólnej i metodycy, nauczyciele – praktycy, również uczniowie i studenci uczestniczyli w seminariach, sympozjach i konferencjach, choć nie powinny one nadmiernie obciążać ich budżetu. Nowa dydaktyka, związana z komputerem i siecią, nie powinna dominować nad książką i artykułem wydrukowanym, chociaż warto zwrócić uwagę na trudności wśród czytelników w rozumieniu tekstów i graficznych rysunków, m.in. ze względu na ograniczony zasób pojęciowych desygnatów.

²⁸ A. Goswami, *Kwantowy umysł. Naukowe dowody na potęgę Twoich myśli*, Wydawnictwo Studio Astropsychologii, Białystok 2014, s. 224–225.

Abstract: The issue of public trust in research and teaching raises varied interest and is involved in multiple strands of conflict and environmental conditions. As theorists and academic teachers, general educators teaching participants of educational processes, e.g. trainee teachers, often tend to have limited trust in methodologists who are teach the same subject. Fractality of limited mutual trust generally situates itself on many substantive levels and corresponds to the technology of education, which is revealed in the so-called reliability and geometry of trust concerning the evaluation of the quality of education. The article has the nature of interdisciplinary research inspiration from the geometry of confidence to the fractal theory.

Keywords: general didactics, methodology of educational subject teaching, fractality of trust, theorists and practitioners of teaching

Literatura przedmiotu

- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Chmielecka E. (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Freud Z., *Civilization and its Discontents*, Hogarth Press, Londyn 1973.
- Goswami A., *Kwantowy umysł. Naukowe dowody na potęgę Twoich myśli*, Wydawnictwo Studio Astropsychologii, Białystok 2014.
- Gnitecki J., *Przemiany informatyki oraz cywilizacji i edukacji informacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań 2005.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009
- Kudrewicz J., *Fraktale i chaos*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, wydanie czwarte zmienione i rozszerzone, Warszawa 2007.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT, Warszawa 2000.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Manderbrot B., Evertsz C. J. G., *Multifractality of the harmonic measure of fractal aggregates, and extended self-similarity*, „Physica A” 177, 1991.
- Peitgen H.-O., Jürgens H., Saupe D., *Granicechaosu. Faktale, część 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

- Pilch J., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1995.
- Pólturzycki J., *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2014.
- Stewart-Wiliams S., *Darwin, Bóg i sens życia*, Wydawnictwo CiS, Stare Groszki 2014.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenie, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Tempczyk M., *Teoria chaosu a filozofia*, Wydawnictwo CIS, Warszawa 1998.
- Wenta K., *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2011.
- Wenta K., *Teoria fraktali dla dydaktyki jako innowacja naukowo-badawcza*, [w:] *Edukacja jutra. Role nauczyciela w edukacji szkolnej*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2013.
- Żylińska M., *Rozmowa z neurobiologiem Geraldem Hütherem, profesorem Uniwersytetu w Getyndze, o tym, dlaczego dzieci nudzą się w szkole i co zrobić, żeby mogły rzeczywiście czegoś się tam nauczyć*, Polityka nr 41 (2979), 8.10–14.10.2014).

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

STUDIA

Jiří Prokop

Uniwersytet Karola w Pradze

Umiejętność zarządzania finansami w kształceniu podstawowym. Związki międzynarodowe

Finance management skills in primary education. Internationally

Wstęp

Na pewno każdy z was znalazł chociaż raz w skrzynce pocztowej ulotkę oferującą super pożyczkę np. 50 000 Kcz tylko za 899 koron! Formalności załatwimy od ręki, wystarczy wziąć słuchawkę i zadzwonić. To wszystko jest napisane wyraźnym czerwonym kolorem na białym papierze. Po prostu nie da się tego nie zauważyć. Ale!... Na malutkim skrawku papieru jest jasnoszary prostokąt połączony z logo firmy. Jeśli popatrzymy uważnie, zobaczymy miniaturowy tekst, w którym umieszczone są najważniejsze informacje, tj. jak często trzeba płacić raty, jak długo, ile właściwie zapłacimy. Po przeczytaniu tych informacji początkowo ciekawa oferta traci na swojej atrakcyjności. Kto jednak w czasie kryzysu finansowego czyta warunki pożyczki? Szukamy tylko szybkiego rozwiązania! Takie rozwiązania mogą stać się powodem dużych problemów.

W jaki sposób z takimi sytuacjami sobie radzić? W jaki sposób im się przeciwstawić? Jak nauczyć się dobrze gospodarować pieniędzmi? W jaki sposób orientować się na rynku produktów finansowych? Jak efektywnie komunikować się z instytucjami finansowymi? Jakie mamy prawa jako konsumenci? Odpowiedzi na powyższe pytania możemy uzyskać poprzez kształcenie umiejętności zarządzania finansami, które ma na celu przygotowanie uczniów do aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa na rynku finansowym. Kształcenie w zakresie finansów zmierza do tego, aby uczniowie właściwie zarządzali pieniędzmi osobistymi i budżetem rodzinnym. Nie mniej ważnym zadaniem tego kształcenia jest także działanie prewencyjne, mające na celu zapobieganie zaciąganiu długów.

Na temat umiejętności zarządzania finansami obecnie bardzo często się dyskutuje, nie tylko w mediach, ale także wśród nauczycieli. Związane jest to ze złymi wynikami czeskich uczniów w międzynarodowych badaniach PISA, TIMSS czy PIRLS, które „umiejętności finansowe” testują wśród uczniów w różnym wieku, już od lat 90. minionego stulecia. Jeśli przyjrzymy się definicjom tych umiejętności w różnych źródłach, to możemy stwierdzić, że nie ma jednoznacznej definicji.

Dawniej za wykształconego uważano człowieka, jeśli znał podstawy czytania, pisania i liczenia. W obecnych czasach pojęcie „wykształcony” (w społeczeństwie informatycznym) zyskało trochę inny wymiar, inne znaczenie. Pod pojęciem „wykształcony” kryje się nie tylko znajomość pojęć w danej dziedzinie, ich zrozumienie, ale także użycie tych pojęć i wykorzystanie ich w życiu codziennym. W literaturze specjalistycznej podkreśla się przede wszystkim wykształcenie w obszarach: czytelniczym, matematycznym i przyrodniczym, które są przedmiotem testów w wyżej wymienionych badaniach międzynarodowych. Dalej podkreśla się ważność umiejętności zarządzania finansami, aby nauczyć się nimi efektywnie gospodarować w świecie finansów oraz bezpiecznie poruszać się po nowoczesnych systemach informacyjnych i technologiach komunikacyjnych.

Materiał ten dotyczy zdefiniowania pojęcia „umiejętności finansowe”, „podstawy finansowania” oraz dostarcza informacje o tym, w jaki sposób takie umiejętności odzwierciedlają się w treściach, w głównych celach i tematach działów kształcenia podstawowego. Dokładna analiza związku pomiędzy podstawami finansowania i podstawowymi zasadami kształcenia w Ramowym

Programie Nauczania Podstawowego (RPNP) może również prowadzić do zmian programu nauczania.

Artykuł pokazuje także krótki przegląd tego, w jaki sposób operują programami nauczania wybrane państwa, ewentualnie w jaki sposób te kraje wspierają podniesienie poziomu kształcenia w zakresie finansowania. Bardzo dobry wpływ na poziom wykształcenia w tym zakresie przynoszą badania międzynarodowe, które zajmują się tą problematyką długofalowo i prezentują politykom zajmującym się edukacją ważne dane dotyczące poziomu umiejętności finansowych wśród uczniów w porównaniu z innymi krajami. Informacje o zmianie poziomu wykształcenia dotyczącego finansów w czasie, kiedy te badania są realizowane, stają się ważnym wskaźnikiem obecnego stanu i możliwości rozwoju systemu kształcenia. Warto więc tym wskaźnikom poświęcić większą uwagę.

Tekst przeznaczony jest przede wszystkim dla twórców polityki szkolnej, pracowników Ministerstwa Szkolnictwa Młodzieży i Wychowania Fizycznego (MszMWf), autorów programów nauczania, twórców programów kształcenia dla pedagogów, specjalistów uniwersyteckich, którzy przygotowują przyszłych pedagogów, dyrektorów szkół podstawowych i średnich, koordynatorów szkolnych programów edukacyjnych. Ważne informacje znaleźć mogą także ci, których interesuje problematyka podstaw finansowania i rozwoju, lub też ci, którzy chcieliby poszerzyć swoją wiedzę na ten temat.

Podstawy instytucjonalne

Po przejściu na gospodarkę rynkową wzrosły wymagania związane z kompetencjami ekonomicznym i decyzjami ekonomicznymi w życiu codziennym. Ze strony różnych instytucji da się zauważyć duże zainteresowanie kształceniem finansowym i umiejętnościami zarządzania finansami. Obecny kryzys finansowy ukazał nam potrzebę kształcenia się w tym kierunku, obejmującym umiejętności niezbędne w gospodarowaniu finansami rodzinnymi i osobistymi, tak, by dawały poczucie bezpieczeństwa. Kształcenie ekonomiczne zmierza do aktywnego i odpowiedzialnego działania na rynku finansowym i działa prewencyjnie w przypadku zadłużania się rodzin i obywateli. Niektóre z podjętych kroków wspierających rozwój kształcenia finansowego już weszły w życie, inne czekają na realizację.

W roku 2006 powstała przy Ministerstwie Finansów Republiki Czeskiej *Eksperska Grupa do Spraw Kształcenia Finansowego*¹. Grupa ta łączy niezależne instytucje, do których zalicza się Ministerstwo Finansów (MF), Ministerstwo Przemysłu i Biznesu (MPiB), Ministerstwo Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego (MSzMWf), dalej Czeski Bank Narodowy CCBN), przedstawiciele stowarzyszeń na rynku finansowym, przedstawiciele podmiotów realizujących projekty dotyczące edukacji, specjalistów do spraw szkolnictwa. Przedstawiciela ma tam również Pedagogiczny Instytut Badawczy w Pradze (PIB). W roku 2007 została przedstawiona *Strategia edukacji finansowej*, w której umieszczona jest dokładna definicja podstaw finansowania. Program strategii został zaktualizowany w roku 2010, kiedy to przyjął go rząd Republiki Czeskiej jako *Narodową Strategię Edukacji Finansowej*².

W roku 2007 został przedstawiony *System Budowania Podstaw Finansowania w Szkołach Podstawowych i Średnich*³. Dokument ten obejmuje Standardy Umiejętności Finansowych w Edukacji Podstawowej i Standardy Finansowania w Edukacji Szkoły Średniej. Standardy Podstaw Finansowania dla Szkół Średnich zostały już osadzone w Ramowym Programie Nauczania dla Liceów i Szkół Zawodowych. Standardy Umiejętności Finansowych dla Szkół Podstawowych w Ramowym Programie Nauczania na razie nie znalazły miejsca, ponieważ Ramowy Program Nauczania dla Szkół Podstawowych (RPN SzP) powstał dopiero w roku 2005, czyli dwa lata przed powstaniem Standardów Podstaw Finansowania dla Edukacji Podstawowej.

Aktualnym zadaniem w dziedzinie edukacji finansowej jest osadzenie Standardu Edukacji Finansowej dla Szkół Podstawowych do RPN SzP. Jednocześnie przebiegać powinno systematyczne i metodyczne wsparcie bez wcześniejszego przygotowania akademickiego nauczycieli w obszarze edukacji finansowej.

W najbliższych latach przebiegać będzie badanie kompetencji edukacji finansowych wśród piętnastoletnich uczniów w ramach projektu PISA.

¹ Ministerstvo financí, http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/fintrh_os_expertskup_33652.html [dostęp: 15.11.2008].

² Národní strategie finančního vzdělávání. Aktualizované znění, Ministerstvo financí, http://www.psfv.cz/assets/cs/media/PSFV_Narodni-strategie-finančního-vzdelavani.pdf [dostęp: 05.12.2014].

³ Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR, MF, MŠMT, MPO, http://www.nuov.cz/uploads/SBFG_finalni_verze.pdf [dostęp: 05.12.2014].

Definicja edukacji finansowej

Edukacja finansowa została w Republice Czeskiej zdefiniowana w roku 2006 w ramach działania Międzyresortowej Grupy Eksperckiej do Spraw Finansowania. Z tą definicją⁴ zgadzały się MF, MPiB, CzBN, i wspomniane grupy profesjonalistów. Poniżej opisana definicja edukacji finansowej została zaczerpnięta z Narodowej Strategii Edukacji Finansowej (NSEF), która jest podstawowym dokumentem Edukacji Finansowania w Republice Czeskiej.

„Edukacja finansowa to zbiór wiedzy, zdolności i własnych wartości obywatela konieczny do tego, żeby obywatel potrafił finansowo zabezpieczyć siebie i swoją rodzinę we współczesnym społeczeństwie, aktywnie udzielać się na rynku finansowych produktów i służb. Wykształcony finansowo obywatel orientuje się w problematyce pieniądza i cen, zdolny jest odpowiedzialnie zarządzać pieniędzmi osobistymi i rodzinnymi, włączając w to aktywa finansowe i zależności dotyczące zmieniającej się sytuacji życiowej”⁵.

Edukacja finansowa stanowi część szerszej rozumianej edukacji ekonomicznej, która obejmuje m.in. zdolność zapewnienia sobie dochodów oraz prawidłowe rozpoznawanie wyników podejmowanych decyzji, znajomość rynku pracy, zdolność decydowania o wydatkach, itp. Ważną częścią umiejętności finansowych są także aspekty makroekonomiczne i problem podatków, dlatego, że w znaczący sposób wpływają one na płynność finansową w życiu prywatnym i rodzinnym. Umiejętności finansowe jako część umiejętności ekonomicznych mają wpływ na zakres wiedzy, umiejętności i wartości, które powinien posiadać każdy obywatel, aby umiał sobie radzić we współczesnym świecie.

Przez aspekty makroekonomiczne rozumiemy przede wszystkim orientację w podstawowych związkach pomiędzy poszczególnymi działami ekonomii i w głównych czynnikach makroekonomicznych (PKB, inflacja, stopa procentowa i inne). Podstawowe informacje o systemie podatkowym i roli podatków w ramach społeczeństwa warto znać i posiadać, aby zapewnić właściwe reakcje obywateli wobec problemów finansowych rodziny, a tym samym państwa.

⁴ Pojęcie edukacji finansowej jest używane w dokumencie Narodowej Strategii Edukacji Finansowej.

⁵ Národní strategie finančního vzdělávání. Aktualizované znění, Ministerstvo financí, http://www.psfv.cz/assets/cs/media/PSFV_Narodni-strategie-finančního-vzdelavani.pdf, [dostęp: 05.12.2014].

Z edukacją finansową dalej łączy się również:

- edukacja numeryczna (z punktu widzenia umiejętności finansowych dotyczy to przede wszystkim wykorzystania matematyki do rozwiązywania zadań związanych z finansami);
- edukacja informacyjna (zdolność szukania, wykorzystania i oceny istotnych informacji);
- edukacja prawnicza (orientacja w systemie prawnym, wiedza na temat prawa i obowiązków, oraz umiejętność szukania ewentualnej pomocy).

Rozwój takich umiejętności przyczynia się do poprawnego myślenia ekonomicznego, prawniczego i politycznego obywateli.

Definicja edukacji finansowej posiada pewną strukturę. Edukacja finansowa jako gospodarowanie finansami osobistymi/rodzinnymi obejmuje trzy działy: edukację pieniężną, cenową i budżetową.

- Edukację pieniężną stanowią kompetencje konieczne do gospodarowania pieniędzmi w gotówce lub bezgotówkowo i związanych z tym kolejnych czynności (np. zwykłe konto bankowe, narzędzia płatnicze itp.);
- Edukację cenową stanowią kompetencje konieczne do zrozumienia mechanizmów cenowych i inflacyjnych. Ważną częścią edukacji cenowej jest rozumienie warunków związanych z „wartością pieniędzy”, różnica pomiędzy nominalną i realną stopą procentową, zrozumienie działania narzędzi finansowania i część praktyczna, tj. opłaty i stopy procentowe;
- Edukację budżetową stanowią kompetencje konieczne do zarządzania budżetem osobistym/rodzinnym (np. zdolność prowadzenia budżetu, wytyczanie celów finansowych, decydowanie o przeznaczeniu źródeł finansowych), zdolność przewidywania wszystkich sytuacji życiowych z punktu widzenia ekonomicznego. Edukacja budżetowa obejmuje wyżej wymienione części ogólne, a także dwie części o węższym zakresie: aktywa finansowe (np. depozyty, inwestycje, ubezpieczenia) i zobowiązania finansowe (np. kredyty lub leasing). To wymaga od człowieka w obu wypadkach orientacji na rynku i w oferowanych produktach finansowych, zdolności porównywania danych produktów i wybraniu tych najlepszych⁶.

Powyższa definicja stała się bazą dla Standardów Umiejętności Finansowych (SUF) które są częścią Systemu Budowania Edukacji Finansowej w Szko-

⁶ Národní strategie finančního vzdělávání. Aktualizované znění, Ministerstvo financí, http://www.psfv.cz/assets/cs/media/PSFV_Narodni-strategie-finančního-vzdelavani.pdf [dostęp: 05.12.2014].

łach Podstawowych i Średnich. Standardy umiejętności finansowych opisują główne aspekty edukacji finansowej w kształceniu podstawowym i średnim.

Edukacja finansowa w Republice Czeskiej na tle międzynarodowym

Dość dziwnym wydaje się fakt, że prawie dwadzieścia lat po wprowadzeniu gospodarki rynkowej, przedmiot ekonomii nie stał się jeszcze częścią nauczania w szkołach. Czeskie szkolnictwo nie jest wyjątkiem. Podobne pytania stawiają sobie także inne kraje na świecie. W krajach, w których nauczanie ekonomii i edukacji finansowej ma długą tradycję, jak np. USA, przedmiot „ekonomia” jest przedmiotem obowiązkowym tylko w jednej trzeciej wszystkich szkół w Stanach Zjednoczonych (high school).

Kształcenie finansowe wyodrębniono z międzynarodowej koncepcji dotyczącej ochrony konsumenta, a w dziedzinie kształcenia nawiązuje do rekomendacji OECD i UE. Ogólne aspekty kształcenia obywateli na poziomie europejskim rozwiązuje również *Strategia Polityki Konsumenckiej 2007 – 2013*. Problematyka kształcenia finansowego jest szerzej opisana w *Białej Księdze o Polityce Służb Finansowych 2005–2010*⁷. W roku 2008 został w ramach OECD powstał *International Network on Financial Education* (INFE – *Międzynarodowa Grupa do Spraw Kształcenia Finansowego*). W tym też roku został uaktywniony *International Gateway on Financial Education* (IGLE – *Międzynarodowy Wskaźnik Internetowy do Spraw Finansowania*).

Strategię kształcenia finansowego od roku 2007 przygotowała również Republika Czeska i dzięki temu znajduje się wśród takich krajów, jak Nowa Zelandia, Wielka Brytania, Włochy, Hiszpania, Holandia, Węgry, Dania⁸, Słowacja i inne państwa. W roku 2011 w ramach OECD rozpoczęła opracowywanie centralnej strategii kształcenia finansowego jako podstawy dla tych krajów, które narodowej strategii kształcenia finansowego jeszcze nie mają.

Dla porównania koncepcji edukacji finansowej w programach nauczania w Republice Czeskiej i pozostałych państwach zanalizowano program nauczania na poziomie podstawowym w wybranych krajach, przy czym analizę ogra-

⁷ National Strategy for Financial Literacy, Retirement Commission, http://www.retirement.org.nz/webfm_send/~retirementfiles~Centre%20for%20Financial%20Literacy~NationalStrategyfinal27June.pdf [dostęp: 25.03.2013].

⁸ Teaching Financial Capability, Danske Bank Group, <http://www.teachingfc.co.uk/> [dostęp: 04.03.2013].

niczono tylko do obowiązkowego kształcenia ogólnego. Wybór państw podanych analizie został wprowadzony tak, by jak najlepiej korelował z wyborem krajów, w których przeprowadzono analizę porównawczą w badaniach innych rodzajów umiejętności. Republika Słowacka została wybrana jako kraj, z którym łączą nas wspólne korzenie. Szkocja natomiast została wybrana dlatego, że tam obecnie przebiega bardzo intensywna reforma programu nauczania. Nowa Zelandia z kolei została zaproszona do badań ze względu na to, że edukację finansową wprowadzono tam do narodowego programu nauczania już w roku 2007.

Włączenie Kanady, prowincji Ontario, do państw przez nas wybranych jest spowodowane tym, że kanadyjscy uczniowie już od roku 2011 obowiązkowo kształcą się w dziedzinie zarządzania pieniędzmi. Włączenie edukacji finansowej do nauczania jest więc tematem aktualnym. Republika Fińska została wybrana jako państwo, w którym edukacja finansowa nie jest częścią programu nauczania, ale stanowi ważną część w dziedzinie kształcenia.

Na Słowacji został w roku 2009 zatwierdzony *Narodowy Standard Edukacji Finansowej*⁹. Chociaż słowackie programy nauczania pojęcia edukacji finansowej nie znają, system szkolnictwa ma w Narodowym Standardzie Edukacji Finansowej podstawy do włączenia tej problematyki do szkół. Dokument ten jest częścią *Strategii Kształcenia w Dziedzinie Finansów i Zarządzaniu Finansami Osobistymi*.

W Szkocji w latach ubiegłych powstało *Szkockie Centrum do Spraw Kształcenia Finansowego*, które ma za zadanie pomagać nauczycielom, szkołom i instytucjom edukacyjnym w kształceniu finansowym o wysokich standardach tak, by zostały zaspokojone potrzeby ucznia. W Szkocji obecnie wprowadzany jest nowy Program Nauczania dla Kształcenia Podstawowego – *Curriculum for Excellenc*¹⁰. Pojęcie edukacji finansowej w tym dokumencie nie pojawia się, a jednak możemy tutaj znaleźć podobne określenie – *kształcenie finansowe* czyli *financial education* połączone z częścią *Odpowiedzialność dla wszystkich*, która została ujęta w trzech obszarach programu nauczania: *Zdrowie i dobre samopoczucie poprzez uczenie się*, *Umiejętność pisania i czytania poprzez uczenie się*, *Liczenie poprzez uczenie się*. Kwalifikacje finansowe mające na celu podniesienie poziomu szans życiowych i życiowych wyborów ucznia, zawierają

⁹ http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/ine_dokumenty/narodny_standard_financnej_gramotnost.pdf [dostęp: 05.12.2014].

¹⁰ What is Curriculum for Excellence?, Learning and Teaching Scotland, www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/ [dostęp: 25.02.2013].

cztery podstawowe aspekty: *rozumienie finansowe, kompetencje finansowe, odpowiedzialność finansowa i przedsiębiorczość finansowa*.

Narodową Strategię Kształcenia Finansowego ma także Nowa Zelandia. Umiejętność finansowa została włączona do programu nauczania w kształceniu podstawowym w roku 2007¹¹. Umiejętność finansowa rozumiana jest jako środek prowadzący do zdolności finansowej, do uzyskania potrzebnych wiadomości, które pomogą zrozumieć informacje finansowe i procesy, które mają wpływ na życie codzienne. Dalej edukacja finansowa powinna pomóc rozwijać kompetencje zarządzania finansami. Cały rozwój umiejętności finansowych ma bardzo duże znaczenie. Umiejętności finansowe mają punkt stykowy z umiejętnościami czytelnictwami i matematycznymi.

Umiejętność finansowa pojawia się także w szkołach w kanadyjskiej prowincji Ontario. Od września 2011 uczniowie klas 4–12 kształcą się również w dziedzinie gospodarowania pieniędzmi. Dlatego też powstała specjalna grupa złożona z członków Ministerstwa Szkolnictwa i innych instytucji, która stara się zdefiniować umiejętności finansowe i wydać tym samym rekomendację opisującą wiedzę i umiejętności, które pomogą osiągnąć zamierzony cel. Umiejętności finansowe będą częścią już istniejących przedmiotów (nie będzie chodziło o nowy przedmiot wcześniej nieznan).

Finlandia na razie nie ma przygotowanej Narodowej Strategii Finansowej, jednak umiejętności kształcenia w dziedzinie finansowej są wspierane. Od roku 2008 działa nowy *Program Umiejętności Finansowych*. Zapowiedzią był program *Moneyville* dla uczniów w wieku od 5 do lat 9, następnie program *Control Your Money i Teaching Financial Literacy*.

W Luksemburgu interesującym jest to, że uczeń nie ukończy kształcenia podstawowego, jeśli wcześniej nie zda egzaminu z zakresu finansów w Luksemburskim Banku Centralnym.

Umiejętności finansowe w aspekcie narodowym

Republika Czeska systematycznie rozwija kształcenie finansowe już od roku 2006. W maju 2010 roku rząd RC uchwalił uaktualnioną wersję *Naro-*

¹¹ National Strategy for Financial Literacy (New Zealand): Retirement Commission, http://www.retirement.org.nz/webfm_send/~retirementfiles~Centre%20for%20Financial%20Literacy~NationalStrategyfinal27June.pdf [dostęp: 20.03.2013].

dowej Strategii Kształcenia Finansowego¹², którą przygotowało Ministerstwo Finansów RC. Ten strategiczny dokument zajmuje się znaczeniem i zasadami kształcenia finansowego, rolą poszczególnych podmiotów w kształceniu finansowym, a także prezentuje plan działania w dziedzinie tego kształcenia w RC.

Miejsce centralne w strategii zajmuje zdefiniowanie umiejętności finansowych jako zbioru potrzebnych kompetencji. Obejmuje trzy podstawowe cele:

- Kształcenie finansowe skierowane jest na obywatela, który aktywnie i odpowiedzialnie udziela się na rynku finansowym;
- Kolejnym celem będzie przeciwdziałanie zadłużaniu się;
- Niemniej ważnym jest ostatni cel – zapewnienie środków finansowych na starość.

W strategii możemy znaleźć informację o tym, że kształcenie finansowe ma tzw. dwufilarową strukturę:

- 1) jeden filar kształcenia finansowego obejmuje uczniów i studentów edukacji początkowej;
- 2) drugi filar skierowany jest do obywateli i zorientowany jest na człowieka dorosłego.

W edukacji finansowej uczniów najważniejszym dokumentem jest *System Budowania Umiejętności Finansowych w Szkołach Podstawowych i Średnich*, który obejmuje *Standardy Umiejętności Finansowych*¹³ z 2007 roku. Te dokumenty określają cel kształcenia w zakresie finansów na różnym stopniu edukacji. Standard umiejętności finansowych dla szkół średnich jest włączony w Ramowy Program Edukacyjny dla Liceum (RPE L). RPE dla Kształcenia Podstawowego (RPE KP) program powstał wcześniej niż Standardy Umiejętności Finansowych, dlatego też nie obejmują edukacji finansowej do RPE KP. Wdrażanie Standardów umiejętności finansowych do kształcenia podstawowego będzie przygotowane w najbliższym czasie.

¹² Národní strategie finančního vzdělávání. Aktualizované znění, Ministerstvo financí, http://www.psfv.cz/assets/cs/media/PSFV_Narodni-strategie-finančního-vzdelavani.pdf [dostęp: 05.12.2014].

¹³ Standardy finanční gramotnosti in Systém budování finanční gramotnosti. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR, MF, MŠMT, MPO, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/system-budovani-finančni-gramotnosti-na-zakladních-a-středních-skolach> [dostęp: 05.12.2014].

Pomiar umiejętności finansowych

Mierzenie umiejętności finansowych jest obecnie tematem aktualnym. Umiejętności finansowe stają się częścią Międzynarodowego Programu Oceny Wyników PISA w ramach OECD, który monitoruje wyniki piętnastoletnich uczniów. Umiejętność finansowa będzie do tego programu włączona obok umiejętności czytelnicych, matematycznych czy biologicznych (przyrodniczych). W 2014 roku w ramach PISA wprowadzony zostanie test umiejętności finansowych, który zostanie dołączony do testu umiejętności matematycznych. Republika Czeska zgłosiła się do pilotażowego przeprowadzenia testów umiejętności finansowych.

Kontrolę umiejętności finansowych o nazwie FINGR¹⁴ przygotowała po raz pierwszy w roku 2010 spółka SCIO. Test ten odwołuje się do definicji umiejętności finansowych wprowadzonej w *Narodowej Strategii Kształcenia Finansowego i w Standardzie Umiejętności Finansowych dla Kształcenia Podstawowego*, która będzie kontynuowana w latach następnych. Kontrola ta obejmuje uczniów klas 8 i 9 szkół podstawowych i odpowiednich do tych klas roczników licealnych. W testach w roku 2010 wzięło udział 2 357 uczniów. Wszystkie szkoły biorące udział sprawdzały swoich uczniów tym samym testem dotyczącym umiejętności finansowych, który uzupełniono kwestionariuszami. Test był taki sam dla klas 8 i klas 9; składał się z 35 pytań, które sprawdzały wiedzę i umiejętności uczniów. Kwestionariusz był bardziej ogólny, badał wiedzę uczniów na temat podstawowych zjawisk ekonomicznych (średnia dochodów, ceny itp.), ale także własne zdanie ucznia i jego umiejętności pracy ze środkami finansowymi. Średnia grubość powodzenia u uczniów klas 9 szkół podstawowych była na poziomie 66,3%, zaś u licealistów 80,9%. Przeciętna grubość powodzenia u uczniów klas 8 to wynik 60,8%; w testach lepiej od uczniów szkół podstawowych w tym samym wieku wypadli uczniowie klas licealnych. Najlepiej poradzili sobie uczniowie z pytaniami, które dotyczyły pieniędzy i płacenia. Poprawnie odpowiedzieli na pytania związane z gospodarowaniem finansami w rodzinie, rynkiem finansowym, podatkami i cenami. Najgorzej jednak wypadły wyniki w dwu tematach – gospodarka i podział pracy. Interesująca różnica jest pomiędzy wynikami testu i praktyką. Uczniowie, którzy nigdy nie otrzymali pieniędzy jako podarunku, uzyskali w teście lepsze wyniki¹⁵.

¹⁴ *Souhrnná zpráva. Testování finanční gramotnosti v 8. a 9. ročnících 2009/2010*, Scio, Praha 2010.

¹⁵ Tamże.

Umiejętności finansowe w Ramowym Programie Edukacyjnym dla Edukacji Podstawowej (RPE EP)

W RPE EP¹⁶ nie spotykamy się z pojęciem *umiejętność finansowa*, jednak ten dokument niesie za sobą potencjał do jej rozwoju. Problematyka finansów jest główną częścią obszarów edukacyjnych: *Człowiek i jego świat, wychowanie obywatela* oraz *Człowiek i świat pracy*. Nie chodzi jednak o systematyczne włączenie umiejętności finansowych do programów nauczania, którego wymaga Narodowa Strategia Edukacji Finansowej i *System Budowania Umiejętności Finansowych w Szkołach Podstawowych i Średnich*.

W pojęciach i celach edukacji podstawowej nie znaleziono żadnej wzmianki o zarządzaniu finansami. Można jednak znaleźć miejsca o podobnym znaczeniu zwłaszcza w tych częściach, w których opisuje się rozwiązywanie problemów, sytuacje zorientowane na życie codzienne, prawo obywatela, obowiązki, decydowanie o własnym życiu, orientację zawodową. Z punktu widzenia możliwości niezbędnych do rozwoju umiejętności finansowych, są tam opisane w sposób wystarczający pojęcia i cele podstawowego nauczania.

W programach nauczania RPE ważnymi pojęciami są: kluczowe kompetencje, dziedziny edukacji i działy tematyczne.

Kluczowe kompetencje

Wśród kluczowych kompetencji nie znajdziemy wzmianki na temat umiejętności finansowych. Można jednak znaleźć podobnie brzmiące problemy w kompetencjach nauczania, w kompetencjach rozwiązywania problemów, w kompetencjach pracy. Umiejętności finansowe zauważyć można w rozdziałach dotyczących praktycznych sytuacji, rozwiązanie trudnych sytuacji, szukanie informacji, wykorzystania logicznych, matematycznych i empirycznych postępów w rozwiązywaniu problemów, odpowiedzialność za swoje decyzje. Za podstawę do rozwoju umiejętności finansowych uważamy umiejętności rozwiązywania problemów. Obecnie dostrzec można impuls do rozwoju umiejętności finansowych.

¹⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha 2005.

Dziedziny edukacji

W obrębie edukacji *Człowiek i jego świat*, która przeznaczona jest dla uczniów 1. stopnia szkoły podstawowej, umiejętności finansowe nie są dokładnie opisane. Z problematyką finansów możemy się jednak spotkać w dziale tematycznym *Ludzie wokół nas*. Za możliwe bodźce służące do rozwoju umiejętności finansowych można uważać rozdziały, w których są wprowadzone umiejętności wykorzystywane w życiu codziennym, organizacja życia w rodzinie, prawa i obowiązki oraz możliwe problemy z tym związane. Dziedzina edukacji *Człowiek i jego świat* jest optymalną dziedziną edukacyjną, do której powinny zostać włączone *Standardy Umiejętności Finansowych w Kształceniu Podstawowym (1. stopień szkoły podstawowej)*. Ten obszar edukacyjny ma właściwości integracyjne, co odpowiada charakterowi kształcenia finansowego. Dlatego też polecamy włączenie *Treści i Wyników ze Standardów Umiejętności Finansowych w Edukacji Podstawowej (1. stopień szkoły podstawowej)* do całości tematycznej *Ludzie wokół nas*. W nawiązaniu do wcześniejszych działań, polecamy poszerzenie celów tej dziedziny edukacyjnej o cele powiązane z umiejętnościami finansowymi.

W zakresie edukacji *Człowiek i społeczeństwo*, która przeznaczona jest dla 2. stopnia SZP i do której należy także dziedzina *Wychowanie obywatelskie*, z elementami edukacji finansowej możemy spotkać się częściowo. Umiejętności finansowe nie są tutaj jednak opisane, co nie zmienia faktu, że *Wychowanie Obywatelskie* daje szerokie możliwości do rozwoju umiejętności finansowych. Treści edukacyjne związane z umiejętnościami finansowymi możemy odnaleźć w całości tematycznej *Państwo i Gospodarka, Państwo i Prawo, Człowiek w Społeczeństwie*. Inicjatywę prowadzącą do rozwijania umiejętności finansowych możemy odnaleźć tam, gdzie wprowadzone jest rozwiązywanie problemów w życiu codziennym, w realnych sytuacjach, i tam, gdzie mowa jest o życiu gospodarczym i odpowiednim zachowaniu. Tak jak w poprzednim przypadku, nie jest najważniejsze systematyczne włączenie *Standardu Umiejętności Finansowych do Edukacji Podstawowej (2. stopień szkoły podstawowej)*. Umiejętności finansowe powinny jednak zostać włączone do tej dziedziny edukacyjnej, dlatego proponujemy włączyć ją jako dokładne cytacje ze *Standardu Umiejętności Finansowych dla Szkół Podstawowych* do działu *Człowiek w społeczeństwie* lub do działu pt. *Państwo i gospodarka*. Alternatywne możliwości do włączenia umiejętności finansowych do istniejących działów to opra-

cowanie odrębnego tematu, który będzie dotyczyć wyłącznie umiejętności finansowych. W związku z tym powinno się uzupełnić charakterystykę i cele tych działów edukacyjnych.

Problematyka działu *Człowiek i świat pracy* przeznaczona jest dla uczniów na 1. i 2. stopnia szkoły podstawowej. Na poziomie 1. stopnia SzP obowiązują 4 tematy. Na poziomie 2. stopnia SzP obowiązkowy jest dział *Człowiek i świat pracy*, kolejną tematykę wybiera szkoła z siedmiu istniejących obszarów tematycznych. W dziale *Człowiek i świat pracy* nie znajdziemy wzmianki na temat umiejętności edukacyjnych. Punkty styczne zauważyć możemy na takich obszarach jak utrzymanie domu czy działanie człowieka w życiu.

W żadnym z przedstawionych przykładów z RPE KP nie chodzi o systematyczne włączenie *Standardu umiejętności finansowych w edukacji podstawowej*. W dziale *Człowiek i świat pracy* dla 2. stopnia szkoły podstawowej zawsze są pojęcia dotyczące umiejętności finansowych zawierających się w dziale *Utrzymanie i działanie gospodarstwa domowego*. Ten rozdział nie jest w szkołach obowiązkowy, nie jest więc znany wszystkim uczniom szkoły podstawowej. W związku ze *Standardami Umiejętności Finansowych w Edukacji Podstawowej* i z istnieniem działu *Utrzymanie i działanie gospodarstwa domowego* polecamy poszerzenie tekstu o „wytworzenie prostego budżetu rodziny”, przez co wprowadzenie kolejnych zmian nie będzie potrzebne.

Zalecenia w ramach innowacji w programie nauczania

Poniżej wymienione rekomendacje są podstawą do możliwych zmian systemowych Programu Nauczania w Republice Czeskiej. Na potrzeby niniejszego tekstu, zaprezentowane zostaną tylko wybrane przykłady. Wszystkie rekomendacje wspierają włączenie umiejętności finansowych w ramy RPE EP. Proces wdrażania opisany jest w Narodowej Strategii do Spraw Umiejętności Finansowych, w części Dwufilarowa Struktura Kształcenia Finansowego¹⁷, a przede wszystkim w Planie działania¹⁸. Według Systemu Budowania Umiejętności Finansowych w Szkołach Podstawowych i średnich powinien być opracowany Standard Umiejętności Finansowych dla Edukacji Podstawowej włączony do RPE EP podczas najbliższej kontroli.

¹⁷ *Národní strategie finančního vzdělávání. Aktualizované znění*, Ministerstvo financí, http://www.psfv.cz/assets/cs/media/PSFV_Narodni-strategie-financniho-vzdelavani.pdf [dostęp: 05.12.2014].

¹⁸ Tamże, s. 26–27.

Aby włączyć umiejętności finansowych do RPE EP należy:

- uzupełnić dziedzinę edukacyjną *Matematyka i jej aplikacja* o: „uczeń wykorzystuje umiejętności matematyczne w rozwiązywaniu zadań ze świata finansów dotyczących budżetu rodzinnego czy osobistego, aktyw i pasyw finansowych”;
- uzupełnić dziedzinę edukacyjną *Człowiek i jego świat* o „orientacja w problematyce cenowo-pięiężnej, odpowiedzialne gospodarowanie budżetem prywatnym”. Ten cel odpowiada definicji umiejętności finansowych i *Standardowi Umiejętności Finansowych w Edukacji Podstawowej (1. stopień Szkoły Podstawowej)*;
- zmienić w opisie dziedziny edukacyjnej *Człowiek i społeczeństwo* w rozdziałach o *Wychowaniu do obywatelstwa* takie oto części: „Zaznajamia uczniów z relacjami w rodzinie i szerszym społeczeństwie, z życiem gospodarczym i rozwija ich orientację w świecie finansów. Przybliża uczniom działania ważnych instytucji politycznych i organów, pokazuje możliwe działania jednostki na rzecz społeczeństwa.”;
- poszerzyć dziedzinę edukacyjną *Człowiek i społeczeństwo* o słowa: „zaznajomienie z problematyką cenowo-pięiężną, z budżetem osobistym i rodzinnym, aktywami finansowymi i zobowiązaniami.”;
- do dziedziny edukacyjnej nazwanej *Wychowanie do obywatelstwa* wdrożyć *Standardy Umiejętności Finansowych w Edukacji Podstawowej* w całym brzmieniu dla 2. stopnia. Dwanaście *Wyników* należy zaliczyć jako oczekiwane wyniki, dziewięć punktów *Treści* jako program nauczania. Alternatywne możliwości do włączenia umiejętności finansowych do już istniejących bloków tematycznych to opracowanie nowej całości tematycznej, która zajmować się będzie wyłącznie umiejętnościami finansowymi (proponowana nazwa to np. *Człowiek i pieniądze* lub też *Człowiek i finanse*);
- zmienić w dziedzinę edukacyjną *Człowiek i świat pracy* w następujący sposób: „autentycznemu i obiektywnemu poznawaniu świata wokół nas, do potrzebnej wiary w siebie, do nowego myślenia, nowych wartości i postaw człowieka wobec pracy, do świata finansów, techniki i środowiska naturalnego”;
- dodać wstęp do podrozdziału *Utrzymanie i działanie gospodarstwa domowego* z dziedziny edukacyjnej *Człowiek i świat pracy* w sposób na-

stępujący: „prowadzi proste operacje płatnicze, operacje bezgotówkowe i przygotowuje podstawowy budżet rodzinny”;

- uzupełnić Charakterystykę działu *Wychowanie osobowościowe i socjalne* o: uczeń „uzyskuje zdolności rozwiązywania różnych sytuacji życiowych z dotyczących finansów”.
- uzupełnić Charakterystykę działu *Wychowanie medialne* o: „uczniowie przygotowywani są do tego, by rozpoznawali negatywną i kłamliwą reklamę”.

Podsumowanie

W Republice Czeskiej specjaliści w dziedzinie pedagogiki zajmujący się problematyką zarządzania finansami zajmują się od roku 2006, tj. od początku, budowaniem umiejętności finansowych w RC. Wdrażanie umiejętności finansowych do RPE EP to tylko jeden z kroków, który wzmacnia znaczenie tej problematyki. Systematyczne włączenie umiejętności finansowych do programów nauczania powinno zostać uzupełnione wysokiej jakości edukacją. Dla realizacji umiejętności finansowych w szkołach polecamy koordynację i integrację tej dziedziny w przedmiotach *Matematyka i jej aplikacja*, *Człowiek i jego świat*, *Człowiek i społeczeństwo*, *Człowiek i świat pracy*. Przez uczniów najlepiej zapamiętywania jest praktyczna część, oparta na przykładach z życia codziennego. Efekty przynosi opracowanie i rozwiązywanie zadań aplikacyjnych i modelowych. Umiejętności finansowe można dobrze połączyć także z krytycznym czytaniem i analizą przekazów. Warto pamiętać również o etycznych aspektach decyzji finansowych. Pedagog powinien systematycznie doksztalać się w tej problematyce. Właśnie dlatego w projekcie *Metodyka II76* powstaje e-learningowy kurs dla nauczycieli mający nazwę *Podstawy umiejętności finansowych 77*. Jako materiał dopełniający, przygotowywany jest również metodyczny podręcznik z przykładami praktycznymi. Inspirujące metody do nauki, ciekawe informacje dotyczące problematyki rozwoju umiejętności finansowych można znaleźć w Metodycznym portalu www.rvp.cz.

Dodatek:

Doświadczenia Liceum w Beneszovie w zakresie zarządzania finansami

W ostatniej części tekstu przedstawię wdrażanie tej dziedziny do przedmiotu Wychowanie Obywatelskie czy Podstawy Nauk Społecznych w Liceum Beneszovie. Odpowiem również na pytanie, kto i dlaczego powinien tego przedmiotu nauczać.

Od 1. września roku 2009 uczniowie pierwszych klas liceum rozpoczęli naukę według szkolnych programów edukacyjnych (SzPE) opracowanych w oparciu o Ramowy Program Edukacyjny dla Liceów¹⁹. W tym dokumencie znajdziemy także wymagania dotyczące problematyki umiejętności finansowych. Chociaż pojęcie „umiejętności finansowe” wśród nauczycieli rzadko jest używane, profesorowie z Beneszowa znają to pojęcie bardzo dobrze. Informacje o nauczaniu pomogła im uzupełnić książka pod tytułem *Umiejętności finansowe: materiały i przykłady z praktyki szkół*²⁰ (przede wszystkim rozdział 5. – *Produkty finansowe*). Ale pytanie dotyczące tego, kto powinien ten przedmiot prowadzić, pozostaje nadal bez odpowiedzi. Każdy absolwent Wydziału Pedagogicznego, kierunku Wychowanie Obywatelskie (WO) lub Podstawy Nauk Społecznych (PNS), połączone ze studiami ekonomii, zdając egzamin i egzamin państwowy z tej dziedziny, otrzymuje nie tylko wykształcenie fachowe, ale także dydaktyczne i metodologiczne. Z tego właśnie powodu w dziedzinie finansowej najlepiej zorientowany jest nauczyciel ze specjalnością WO lub PNS. W niektórych szkołach przedmiot WO uważany jest za mniej ważny, czasami uczą go nauczyciele nieaprobowani, którzy potrzebnych informacji nie posiadają.

Oprócz umiejętności finansowych absolwenci WO i PNS posiadają także wiedzę z dziedziny prawa, polityki, socjologii itp. Większość tematów działów z RPE (jak np. Wychowanie Obywatela Demokratycznego, Wychowanie Prowadzące do Myślenia w aspekcie Europejskim i Globalnym, Wychowanie Osobowościowe i Wychowanie Socjalne itp.) włączonych zostało właśnie do przedmiotów WO i PNS. Na podstawie własnych doświadczeń uważam, że ważne jest, aby połączyć wszystkie kierunki społeczno-obywatelskie. Student

¹⁹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha 2008.

²⁰ P. Klinskya kol., *Finanční gramotnost – Obsah a příklady z praxe škol*, Národní ústav odborného vzdělávání, Praha 2008.

powinien mieć wiedzę zintegrowaną. Jeśli tematem jest prawo pracy, wtedy studenci pracują z fikcyjnymi stawkami płac, uczą się dzięki temu orientacji w tej dziedzinie wiedzy. W prawie gospodarczym interesujemy się warunkami biznesowymi, powstawaniem spółek oraz odpowiedzialnością spółek za swoje działania. W prawie gospodarczym pracujemy z pojęciami takimi jak własność, wspólna własność współmałżonków lub też z umowami tj. umowa sprzedaży, umowa najmu itp. Prawo sądowe opisuje kwestie przestępczości gospodarczej – np. uchylanie się od opodatkowania, itd. Elementy umiejętności finansowych pojawiają się (oprócz dziedziny prawa) także w politologii. Aby wyjaśniać funkcjonowanie partii politycznych, trzeba koniecznie znać sytuację ekonomiczną kraju.

Moglibyśmy wprowadzić kolejne dziedziny, np. psychologia. Wszyscy wiemy, jak pewne sytuacje ekonomiczne wpływają na stan psychiczny człowieka (bezrobocie, stres, frustracja, higiena psychiczna itp.).

Z niektórymi informacjami z dziedziny umiejętności finansowych uczniowie spotykają się na niższym stopniu liceum:

- w pierwszej klasie układają budżet rodziny w ramach nauki „rodzina i dom”;
- w drugiej klasie, przy realizacji tematu „majątek i bogactwo”, opracowują tabelę wartości, rozwiązują kwestie własności, wartości itd.;
- w klasie trzeciej przyswajają sobie pojęcia: ubezpieczenie, majątek, zobowiązanie itd.;
- w czwartej klasie opracowują kolejne pojęcia – przedsiębiorstwo, orientacja zawodowa, poziom życia, gospodarczość, państwo, organizacje międzynarodowe.

Uczniowie niższych klas liceum omawiają tematy, dotyczące podstawowych pojęć ekonomicznych, gospodarki rynkowej, prywatyzacji, restytucji, polityki gospodarczej państwa, podatków, zasiłków socjalnych, integracji ekonomicznej UE itp. Nasze doświadczenia pokazują, iż uczniowie dysponują dość wysoką wiedzą w tej dziedzinie i chętnie o tym rozmawiają.

Do tych podstaw nawiązują klasy wyższe liceum. Przyjmujemy, że wymagania dotyczące wiedzy i umiejętności finansowych w RPE Liceów spełnią wszyscy studenci w obowiązkowym przedmiocie PNS. Ci, którzy chcą się nauczyć znacznie więcej, mogą zgłosić się na wykłady społeczno-naukowe. Problemy konomii i umiejętności finansowych wykładane są w dwu ostatnich

klasach liceum. Przed wprowadzeniem SzPE Liceów do praktycznego życia na lekcjach przedmiotu PNS w trzeciej klasie liceum omawiane są takie tematy:

- podstawowe pojęcia ekonomiczne;
- wskaźniki makroekonomiczne – PKB, tempo wzrostu, inflacja, bezrobocie;
- bilans handlowy i płatniczy;
- gospodarka rynkowa – podaż, popyt, ceny, równowaga rynkowa, czynniki wpływające na podaż i popyt;
- cykle gospodarcze.

W czwartej klasie liceum omawiane są takie tematy:

- pieniądze – funkcja, wyobrażenie pieniądza;
- system bankowy – rodzaje i funkcje banków;
- papiery wartościowe – rodzaje, cena;
- wymiana – typy i rodzaje;
- europejska integracja, UE.

Na seminarium społeczno-naukowym te tematy są dogłębnie omawiane w zależności od tego, czy seminarium trwa dwa czy trzy lata. Studenci zajmują się tematami:

- fiskalna polityka państwa, socjalna polityka państwa, system podatkowy w RC (połączenie tych oto tematów z nauką o państwie, których się uczy na lekcjach Podstawy nauk społecznych);
- międzynarodowy system walutowy, instytucje walutowe (uzupełnienie tematu pieniędzy, banki, papiery wartościowe);
- ekonomia świata, ekonomia RC, związki międzynarodowe, historia ekonomii (nawiązanie do lekcji z historii filozofii w ramach przedmiotu PNS, np. Arystoteles – dzieła i myśli dotyczące ekonomii).

Jako przykłady takiego połączenia tematów nauczania na lekcjach obowiązkowych i lekcjach można zaproponować (do wyboru):

- prawo administracyjne (PNS) – Ustawa dotycząca spółek handlowych, Ustawa dotycząca przestępstw handlowych (seminarium);
- demokracja (PNS) – społeczeństwo obywatelskie, Kodeks spółek handlowych (seminarium);
- integracja europejska, UE (PNS) – współpraca ekonomiczna w świecie – NAFTA, OECD, G8, APEC, ASEAN itp. (seminarium);
- wskaźniki makroekonomiczne (PNS) – rozwój ekonomii w Republice Czeskiej (seminarium).

Uczniowie przychodzą na każdą lekcję seminarium z aktualnymi informacjami z mediów, które dotyczą omawianego tematu lekcji. W czasie zajęć odbywa się dyskusja na dany temat (np. bezrobocie w RC, inflacja, kłamliwa reklama itp.). Na zajęciach pracują z fikcyjnymi informacjami, a uzyskane wiadomości wykorzystują w konkretnej sytuacji (np. w swojej rodzinie). Uczniowie wyszukują aktualne informacje na temat stóp procentowych, zmian walutowych itp. Liczne pytania studentów lub prośby doprowadziły nas do rozwiązywania praktycznych przykładów, z zakresu umiejętności finansowych. Utwierdzały nas w tym, że trzeba takie zadania jak najczęściej rozwiązywać.

Podajemy kilka przykładów:

- uczniowie obliczają minimum socjalne, określają możliwą pomoc socjalną lub inną;
- uświadamiają sobie różnice pomiędzy ubezpieczeniem zdrowotnym, chorobowymi obowiązkującym w czasie urlopu macierzyńskiego;
- rozumieją znaczenie ubezpieczenia emerytalnego itp.;
- zajmują się również problematyką podatkową – podatek osoby fizycznej i prawnej, PKB.

Bardzo popularne są wśród studentów wycieczki. Szkoła współpracuje z Bankiem Komercyjnym (Komerční banka), który zapewnia wykład na temat historii banków i pieniądza. Studenci m.in. zaznajamiają się z zabezpieczeniami pieniądza. Kolejną ciekawą wycieczką jest zwiedzanie Sądu Rejonowego w Benesovie. Tutaj studenci obserwują przebieg procesu sądowego, mają możliwość podyskutowania z prawnikiem. Uczestniczą często jako obserwatorzy w procesach młodych ludzi, którzy popełnili przestępstwa gospodarcze lub majątkowe.

Abstract: The requirements of the modern world pose new and difficult challenges to a modern man. This man finds himself or herself in the middle of changes in the social, economic and political situation. These circumstances have a huge impact on the whole system of education, therefore, educational institutions responsible for upbringing and supporting children have to face new challenges, tasks and goals. Nowadays, one of the conditions of the social success is to have adequate education and relevant skills. These include finance management skills. This training is to prepare students for active and responsible participation in the financial market, so that in the future people knew how to manage their money, properly configure personal and family budget, and recognize new financial products or properly communicate with financial institutions. This paper provides definitions of such concepts as “financial ability”, “basic funding”

in relation to primary education and present show these were incorporated in the curricular of selected countries. This image is enriched by discussion on policies that promoteraising the levelof education in the field of finance.

Keywords: financial education, financial management, financial education, skills, funding, curriculum

Literatura przedmiotu

- Financial education. Learning and Teaching Scotland*, Scottish Government, Edinburgh 2010.
- Klinsky P. a kol., *Finanční gramotnost – Obsah a příklady z praxe škol, Národní ústav odborného vzdělávání*, Praha 2008.
- Ministerstvo financí, http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/fintrh_os_expertskup_33652.html [dostęp: 15.11.2008].
- Ministerstvo financí, *Národní strategie finančního vzdělávání. Aktualizované znění*, http://www.psfv.cz/assets/cs/media/PSFV_Narodni-strategie-financniho-vzdelavani.pdf [dostęp: 05.12.2014].
- Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR, MF, MŠMT, MPO, http://www.nuov.cz/uploads/SBFG_finalni_verze.pdf [dostęp: 05.12.2014].
- National Strategy for Financial Literacy (New Zealand): Retirement Commission, http://www.retirement.org.nz/webfm_send/~retirementfiles~Centre%20for%20Financial%20Literacy~NationalStrategyfinal27June.pdf [dostęp: 20.03.2013].
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha 2005.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha 2008.
- Souhrnná zpráva. Testování finanční gramotnosti v 8. a 9. ročnících 2009/2010*, Scio, Praha 2010.
- Standardy finanční gramotnosti in Systém budování finanční gramotnosti*. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR, MF, MŠMT, MPO, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/system-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach> [dostęp: 05.12.2014].
- Systém budování finanční gramotnosti*. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR, MF, MŠMT, MPO, Praha 2007.

System budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný dokument Teaching Financial Capability, Danske Bank Group, <http://www.teachingfc.co.uk/> [dostup: 04.03.2013].

What is Curriculum for Excellence?, Learning and Teaching Scotland, www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/ [dostup: 25.02.2013].

BADANIA

Anna Mirczak

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

**Determinanty wsparcia społecznego
wśród starszych mieszkańców wsi**

**Determinants of the Social Support
Among Elderly People Living in Rural Areas**

Wstęp

Pojęcie „wsparcie społeczne” (*social support*) pojawiło się po raz pierwszy w latach 70. XX wieku na gruncie badań psychologicznych, natomiast obecnie wpisuje się w kanwę zainteresowań wielu dyscyplin naukowych takich jak: pedagogika społeczna, praca socjalna, socjologia, psychiatria, promocja zdrowia i wielu innych. Ze względu na wielowymiarowy charakter tego pojęcia, trudno o jednoznaczną definicję. Można przyjąć, że termin ten oznacza pomoc dostępną dla jednostki w sytuacji trudnej lub stresowej, jak również układ relacji społecznych, które mogą w sposób pośredni lub bezpośredni, pozytywnie oddziaływać na daną osobę. Jest to również uznany czynnik, wpływający korzystnie na samopoczucie psychiczne i fizyczne oraz umiejętność radzenia sobie z doświadczanym stresem¹.

¹ Zob. J. Pommersbach, *Wsparcie społeczne a choroba*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 31 (2), s. 503–525.

Zapotrzebowanie na wsparcie społeczne wzrasta w sytuacjach trudnych. Starość i problemy z nią związane, tj. utrata dotychczas pełnionych ról społecznych, zmiany w strukturze rodziny, opuszczanie przez dzieci domu (puste gniazdo), utrata prestiżu i pozycji, brak aktywności zawodowej, bariery architektoniczne oraz nasilające się z wiekiem dolegliwości i choroby, są niewątpliwie dla osoby, która ich doświadcza sytuacjami trudnymi i stresującymi². Dlatego też, w tym okresie szczególnie wzrasta zapotrzebowanie na szeroko rozumiane wsparcie, które swą formą musi być dostosowane do grupy odbiorców. W przypadku zaburzeń czynnościowych występujących u osób starszych, ważne są instytucjonalne formy wsparcia, natomiast przy problemach emocjonalnych najważniejszą rolę odgrywa nieformalna sieć wsparcia seniora, czyli krewni, przyjaciele i znajomi³.

Rozpatrując wsparcie społeczne pod kątem jego funkcji, możemy podzielić je zgodnie z typologią House'a⁴na:

- 1) Emocjonalne (*emotionalsupport*), którego zadaniem jest okazywanie osobie potrzebującej sympatii, miłości, szacunku, empatii i troski, przez co jednostka czuje się kochana, potrzebna i ma poczucie, że ktoś się o nią troszczy.
- 2) Instrumentalne (*instrumentalsupport*), czyli wspieranie jednostki przez świadczenie bezpośredniej pomocy np. w czynnościach i obowiązkach dnia codziennego, pożyczanie dóbr materialnych; jest to również wspólne rozwiązywanie problemów oraz modelowanie skutecznych zachowań zaradczych.
- 3) Informacyjne (*informationalsupport*) polega na dostarczaniu informacji lub porad, które umożliwią jednostce rozwiązanie bieżących problemów lub dotarcie do odpowiednich instytucji pomocowych.
- 4) Oceniające (*esteemsupport*) stanowi informację zwrotną dla danej osoby, jak jest postrzegana i oceniana przez najbliższych; odnosi się także do wpływu innych osób na podnoszenie czyjejś samooceny i związanych z tym uczuć.

² Zob. M. Brzezińska, *Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości*, Wydawnictwo „Engram”, Warszawa 2011.

³ Zob. M. Nowakowski, *Pojęcie wsparcia społecznego i problemy jego pomiaru ze szczególnym uwzględnieniem populacji seniorów*, [w:] *Nasze starzejące się społeczeństwo. Nadzieje i zagrożenia*, red. J. T. Kowaleski, P. Szukalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.

⁴ Zob. J. Pommersbach, *Wsparcie społeczne a choroba...*, dz. cyt., s. 503–525.

W literaturze przedmiotu wymienia się również: wsparcie duchowe⁵, czyli wzmocnienie odporności psychicznej osoby znajdującej się w stanie apatii, wsparcie materialne, obejmujące pomoc rzeczową i finansową⁶ oraz wsparcie integrujące, które daje poczucie przynależności i przydatności⁷.

Wsparcie, które otrzymuje osoba starsza ze strony swojej najbliższej rodziny, można podzielić na bezpośrednie oraz pośrednie. Wsparcie ma charakter bezpośredniego, gdy rodzina włącza seniora w swą strukturę oraz angażuje go w jej funkcjonowanie. Taka forma wsparcia nie koncentruje się na sytuacjach trudnych, tylko dostarcza osobie starszej pozytywnych bodźców w postaci poczucia bezpieczeństwa, przynależności, stabilizacji i kontroli zwiększającej poczucie dobrostanu psychicznego. Natomiast wsparcie o charakterze pośrednim, związane jest z uruchamianiem zasobów rodzinnych w momencie wystąpienia sytuacji trudnej takiej jak choroba czy niepełnosprawność⁸.

Obok rodziny, ważnym źródłem wsparcia dla osób starszych są także osoby znaczące (przyjaciele, znajomi, sąsiedzi). Prowadzone dotychczas badania potwierdzają zależność pomiędzy długością życia a posiadaniem więzi przyjacielskich⁹. Niejednokrotnie bywa tak, że sąsiedzi stanowią nawet silniejszy rezerwuuar wsparcia niż rodzina, ponieważ kontakt z innymi osobami w podobnym wieku i z podobnymi dolegliwościami, daje poczucie bliskości, wzajemnego zrozumienia i współuczestniczenia w życiu społecznym poza własnym domem. Przenoszenie zależności z najbliższych członków rodziny na sąsiadów, w większości dotyczy tych osób starszych, które były związane silnymi więzami emocjonalnymi ze swoimi dziećmi, a z którymi obecnie nie mają częstego kontaktu na skutek odległego miejsca zamieszkania. Tendencja ta również występuje

⁵ Na duchowy wymiar starości wskazuje w swych publikacjach N. G. Pikuła, *Senior w przestrzeni społecznej*, Wydawnictwo Borgis, Warszawa 2013, s. 56–70.

⁶ Zob. H. Sęk, *O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego*, [w:] *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia*, red. L. Cierpiałkowska, H. Sęk, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.

⁷ Zob. A. Kacperczyk, *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006.

⁸ Zob. H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne-sposoby definiowania, rodzaje, źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005; A. Wiatrowska, *Jakość życia w zaburzeniach odżywiania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.

⁹ Zob. D. Rasulo, K. Christensen, C. Tomassini, *The influence of social relations on mortality in later life: A study on elderly Danish twins*, „The Gerontologist” 2005, s. 601–608; H. Litwin, S. Shiovitz-Ezra, *Network type and mortality risk in later life*, „The Gerontologist” 2006, nr 46(6), s. 735–743.

w małych miejscowościach, w których wszyscy mieszkańcy się znają, a przez to jest większa szansa na sąsiedzką solidarność i integrację, niż w dużych aglomeracjach miejskich, gdzie mieszkańcy pozostają anonimowi.

Podstawą wsparcia społecznego jest sieć, którą charakteryzują następujące wymiary: rozmiar (liczba członków sieci), spójność (wzajemne powiązanie uczestników sieci), homogeniczność (podobieństwo cech społeczno-demograficznych poszczególnych członków), wielowymiarowość kontaktów interpersonalnych, intensywność (siła wzajemnych zobowiązań) oraz częstość i wartość utrzymywanych relacji społecznych. Analizując poszczególne wymiary sieci, można poznać obraz najbliższego otoczenia jednostki pod kątem źródła potencjalnej pomocy w sytuacji trudnej¹⁰.

Przeprowadzone dotychczas badania pokazują, że osoby starsze, które posiadają sieć wsparcia, cieszą się lepszym zdrowiem fizycznym¹¹ i psychicznym oraz żyją dłużej¹². Elementy wchodzące w skład sieci wsparcia wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Brak jednego elementu może być uzupełniony przez następny, dla przykładu: brak opiekuna może być kompensowany przez sąsiadów mieszkających w pobliżu. Tym samym, aby minimalizować ryzyko pozostawienia osoby starszej samej sobie, należy zabiegać o to, aby sieć wsparcia (formalna i nieformalna) była jak najbardziej rozbudowana, a jej elementy mogły się wzajemnie uzupełniać i zastępować.

Celem głównym prezentowanej pracy było określenie poziomu i typologii otrzymywanego wsparcia wśród starszych mieszkańców wsi. Ponadto, podjęte badania miały na celu zbadanie czynników determinujących rodzaj otrzymywanego wsparcia.

Założenia metodologiczne badań

Badaniem objęto 203 osoby (125 kobiet i 78 mężczyzn) w wieku 65 lat i powyżej, mieszkających w czterech wybranych miejscowościach wiejskich województwa małopolskiego (Nawojowa Góra, Zalas, Tenczynek, Bołęcin). Czas trwania projektu obejmował okres od marca 2011 do października 2012 roku.

¹⁰ Zob. A. Kacperczyk, *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej...*, dz. cyt.

¹¹ Zob. H. B. Bosworth, K. W. Schaie, *The relationship of social environment, social networks and health outcomes in the Seattle Longitudinal Study: Two analytic approaches*, „Journal of Gerontology: Psychological Sciences” 1997, s. 197–205.

¹² Zob. N. Krause, *Life stress, social support, and self-esteem in an elderly population*, „Psychology and Ageing” 1987, nr 2, s. 349–359.

Materiał badawczy zebrano wykorzystując metodę sondażu diagnostycznego przy użyciu ustrukturyzowanego kwestionariusza wywiadu, który składał się z kilkunastu części. Pierwsza z nich zawierała pytania charakteryzujące badaną grupę pod kątem społeczno-demograficznym, a kolejne dotyczyły odpowiednio: sytuacji rodzinnej, zawodowej i materialnej, warunków mieszkaniowych, stanu zdrowia, dostępności i zapotrzebowania na opiekę zdrowotną, stylu życia, wsparcia społecznego, satysfakcji życiowej, a także jakości życia. Pytania zawarte w kwestionariuszu były w większości zamknięte.

Do zbadania rodzaju otrzymywanego wsparcia społecznego zastosowano skalę MOS SSS (*The Medical Outcomes Study Social Support Survey*)¹³. Skala zawiera 19 stwierdzeń, na które respondent odpowiada wybierając jeden z następujących dystraktorów: nigdy, rzadko, czasami, większość czasu, cały czas. Skala pozwala zbadać wsparcie rozpatrywane w czterech kategoriach: wsparcie informacyjne, instrumentalne, społeczne i emocjonalne. Podczas prowadzonej analizy, wyniki każdej podskali były przeliczane na zakres od 0 do 100 punktów. Im więcej uzyskanych punktów, tym wyższy poziom otrzymywanego wsparcia. Parametry psychometryczne skali oceniono na badanej próbie seniorów. Dla wszystkich czterech wymiarów skali zdefiniowanych przez jej autorów, wartość współczynnika *alfa Cronbacha* była wyższa niż 0,8 co dowodzi o wysokim poziomie zgodności wewnętrznej testu. Ponadto usunięcie jakiegokolwiek pozycji ze skali, nie powodowało wzrostu współczynnika *alfa Cronbacha* dla żadnej z podskal.

Analizę zebranego materiału badawczego wykonano z wykorzystaniem pakietu statystycznego IBM SPSS 19 dla Windows z zastosowaniem wielowymiarowych technik analizy. Jako poziom istotności dla testowanych hipotez zerowych przyjęto wartość $\alpha=0,05$.

Dyskusja wyników badań

W badanej grupie ludzi starszych dominowały osoby z wykształceniem podstawowym (63%), natomiast zdecydowaną mniejszość stanowiły osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym (18%) lub średnim (8%). Prawie połowa respondentów była owdowiała (47%), przy czym odsetek ten w przypadku kobiet był ponad dwukrotnie wyższy (72%) niż wśród mężczyzn (28%),

¹³ Zob. C. D. Sherbourne, A. L. Stewart, *The MOS social support survey*, „Social Science and Medicine” 1991, nr 6(32), s. 705–714.

co ma niewątpliwy związek z obserwowanym w Polsce zjawiskiem nadumieralności mężczyzn w starszych grupach wiekowych (różnica istotna statystycznie) (tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka społeczno-demograficzna badanej grupy (n=203)

Zmienne	Ogółem		Płeć			
			Kobiety		Mężczyźni	
	n	%	n	%	n	%
Wiek						
65–69 lat	34	16,7	22	17,6	12	15,4
70–74 lat	43	21,2	31	24,8	12	15,4
75–79 lat	75	36,9	43	34,4	32	41
80–84 lat	39	19,2	20	16	19	24,4
85 i więcej	12	5,9	9	7,2	3	3,8
Wykształcenie						
Podstawowe niepełne	22	10,8	11	8,8	11	14,1
Podstawowe	128	63,1	83	64,4	45	57,7
Zasadnicze zawodowe	37	18,2	20	16	17	21,8
Średnie	16	7,9	11	8,8	5	6,4
Stan cywilny*						
Kawaler/Panna	19	9,4	12	9,6	7	9
Żonaty/Zamężna	80	39,4	44	35,2	36	46,2
Rozwiedziony/a/ W separacji	8	3,9	0	0	8	10,3
Wdowiec/Wdowa	96	47,3	69	55,2	27	34,6

Źródło: opracowanie własne; * W teście Chi² p<0,05.

Większość badanych osób starszych posiadała dzieci (89,2%) i wnuki (83,7). Zamieszkiwali głównie razem z innymi członkami rodziny (75,9%), najczęściej w gospodarstwach dwuosobowych (46,8%) i trzyosobowych (20,8%). Jednakże poczucie osamotnienia dotyczyło 39,9% badanych i miało silny związek z częstym i bardzo częstym samotnym przebywaniem w domu.

Respondenci w większości (79,8%) byli zadowoleni ze swoich obecnych relacji ze współmieszkańcami; ponad połowa z nich (67,5%) przyznała, że w swoich rodzinach czuje się osobami ważnymi i szanowanymi. Natomiast przeszło jedna trzecia badanych osób starszych (35,1%) przyznała, że w ich domach często dochodzi do konfliktów, głównie z powodu różnicy poglądów

(70,4%), nadużywania alkoholu przez członków rodziny (w większości przypadków przez syna) (42,6%) oraz powodów pieniężno-majątkowych (22,2%).

Seniorzy, którzy posiadali dzieci, zapytani na czyją pomoc mogliby liczyć w razie ciężkiej choroby, wymieniali przede wszystkim własne dzieci (87,3%), następnie wnuki (12,7%), sąsiadów (6,6%), przyjaciół i znajomych (6,4%) oraz dalszych członków rodziny (2,8%). Odsetek osób uskarżających się na brak takiej pomocy wynosił 6,1%. Tymczasem respondenci bezdzietni deklarowali, że taką pomoc mogliby otrzymać głównie od: dalszych członków rodziny (63,6%), sąsiadów (45,5%) a także od przyjaciół i znajomych (36,4%). Natomiast 9,1% badanych deklarowało brak tego rodzaju pomocy. Zarówno w przypadku osób posiadających dzieci jak i osób bezdzietnych, tylko pojedyncze jednostki twierdziły, że pomoc w sytuacji choroby mogłyby uzyskać ze strony pielęgniarki środowiskowo-rodzinnej lub pracownika socjalnego (odsetek odpowiedzi nie przekroczył 1%).

Rodzaj otrzymywanego wsparcia według skali MOS SSS

Średnia liczba bliskich przyjaciół i/lub krewnych, w towarzystwie których badane osoby starsze czuły się dobrze i mogły porozmawiać o wszystkim, wynosiła $1,7 \pm 1,2$. Analiza typologii wsparcia pokazała, iż respondenci otrzymywali najwięcej wsparcia instrumentalnego, natomiast poziom wsparcia społecznego był na najniższym poziomie (różnica istotna statystycznie). Średnie wartości wsparcia informacyjnego i emocjonalnego w badanej grupie, także różniły się między sobą w sposób istotny (tabela 2).

Tabela 2. Średnie wartości otrzymywanego wsparcia

Wsparcie	Średnia	Odchylenie standardowe
1. Informacyjne	35,2	13,1
2. Instrumentalne	52,2	20,2
3. Społeczne	32,2	13,6
4. Emocjonalne	36,9	15,8

Źródło: opracowanie własne.

Pomiędzy rodzajem otrzymywanego wsparcia a wiekiem badanych zaobserwowano istotną relację; osoby starsze wiekiem potwierdzały istotnie wyższy poziom wsparcia instrumentalnego w porównaniu do osób młodszych.

Wiedząc, iż wsparcie instrumentalne polega przede wszystkim na bezpośredniej pomocy, np. w wykonywaniu czynności dnia codziennego, zależność tę można tłumaczyć pogarszającą się wraz z wiekiem sprawnością funkcjonalną seniorów, a tym samym wzrostem zapotrzebowania na tego rodzaju wsparcie ze strony innych osób.

Dalsza analiza zebranego materiału badawczego wykazała, iż sytuacja rodzinna (stan cywilny, posiadanie dzieci, samotność i osamotnienie) badanych osób starszych w sposób istotny wpływała na poziom otrzymywanego wsparcia. Respondenci, którzy pozostawali w związkach małżeńskich, doświadczali istotnie więcej wsparcia informacyjnego i emocjonalnego w porównaniu do seniorów samotnych. Także badana grupa osób starszych, która posiadała dzieci, deklarowała istotnie wyższy poziom wsparcia instrumentalnego i emocjonalnego w odniesieniu do oceny dokonywanej przez osoby bezdzietne. Natomiast, średni poziom otrzymywanego wsparcia w każdej z czterech analizowanych kategorii był istotnie niższy wśród seniorów mieszkających samotnie i z poczuciem osamotnienia niż u osób, które nie mieszkały same i nie czuły się osamotnione (tabela 3).

Tabela 3. Średnie wartości otrzymywanego wsparcia a wybrane czynniki sytuacji rodzinnej badanych

Zmienne	Wsparcie			
	Informacyjne	Instrumentalne	Spoleczne	Emocjonalne
Posiadanie dzieci				
Tak	35,8±13	54±19,6*	32,5±13,4	37,9±15,8*
Nie	31,1±13,6	38,1±19,8*	30,1±15,1	28,2±14,1*
Samotne zamieszkiwanie				
Tak	29±13,4*	40±19,1*	28,1±14,7*	29,2±14,6*
Nie	37,2±12,5*	56,1±19*	33,5±13*	39,3±15,5*
Poczucie osamotnienia				
Tak	27,7±11,6*	44,1±19,6*	26,2±13,2*	28,8±13,9*
Nie	39,3±12,1*	56,6±13,2*	35,5±12,7*	41,2±15,1*

Źródło: opracowanie własne; *p<0,05.

Samoocena stanu zdrowia badanych także w istotnym stopniu różnicowała średnie wartości otrzymywanego wsparcia informacyjnego, instrumentalnego i społecznego. Osoby, które oceniły swoje zdrowie jako dobre, doświadczaly więcej wsparcia informacyjnego i społecznego niż osoby dokonujące

oceny średniej i złej. Natomiast w przypadku wsparcia instrumentalnego, jego istotnie wyższy poziom potwierdzali seniorzy, którzy negatywnie ocenili swoje zdrowie w porównaniu do osób, które oceniły je na poziomie średnim i złym (tabela 4). Należy jednak podkreślić, iż zależność ta może być rozpatrywana dwukierunkowo, ponieważ podobnie jak samoocena stanu zdrowia może rzutować na zapotrzebowanie na wsparcie, to również poziom otrzymywanego wsparcia może wpływać na dokonywaną przez jednostkę ocenę sytuacji zdrowotnej. Egzemplifikacją tej relacji może być sytuacja seniora, który subiektywnie postrzega stan swojego zdrowia jako zły, a tym samym oczekuje szeroko rozumianego wsparcia ze strony osób znajdujących się w jego najbliższym otoczeniu. Sytuacja odwrotna występuje, kiedy osoba przewlekle chora pomimo swoich dolegliwości i schorzeń, pozytywnie ocenia stan swojego zdrowia ze względu na duże zasoby posiadanego wsparcia ze strony najbliższych (rodzina, przyjaciele, znajomi). Literatura przedmiotu donosi, że samo poczucie i świadomość dostępnej pomocy i wsparcia ze strony innych ludzi w sytuacji trudnej, korzystnie wpływa na samopoczucie psychiczne jednostki¹⁴, a także na pozytywną ocenę własnego zdrowia¹⁵.

Prowadzone badania ujawniły ponadto związek między otrzymywanym wsparciem a stopniem odczuwanej satysfakcji i jakości życia; osoby podkreślające wyższy poziom wsparcia społecznego, deklarowali większą satysfakcję i jakość życia.

Tabela 4. Średnie wartości otrzymywanego wsparcia a samoocena stanu zdrowia badanych

Zmienne	Wsparcie			
	Informacyjne	Instrumentalne	Społeczne	Emocjonalne
Samoocena stanu zdrowia				
Dobre	39,8±11,3◆●	53,4±17,1◆●	37,6±11,5◆●	41±13,3
Średnie	34±12,9●	48,4±20,9●	31±13,2●	35,8±17,2
Złe	33,4±14,1◆	57,2±20,6◆	29,4±14,8◆	35,2±15,3

Źródło: opracowanie własne; ◆, ●, pary kategorii (dobre vs średnie vs złe) różniące się między sobą w sposób istotny.

¹⁴ Zob. B. Dudek, J. Koniarek, *Wsparcie społeczne jako modyfikator stresu – wybrane problemy teoretyczne i narzędzie pomiaru*, „Medycyna Pracy” 2003, nr 54(5), s. 427–435.

¹⁵ Zob. J. Thompson, *The elderly and their informal social networks*, „Canadian Journal on Ageing” 1989, s. 319–332.

Podsumowanie

Uzyskane wyniki badań pozwalają skonstatować, że osoby starsze mieszkające na wsi potrzebują najwięcej wsparcia instrumentalnego, co związane jest z pogarszającą się wraz z wiekiem sprawnością funkcjonalną w wyniku regresywnych zmian stanu zdrowia fizycznego i psychicznego. Podstawowym źródłem udzielanego i oczekiwanego wsparcia w opinii badanych, pozostawała głównie najbliższa rodzina. Prowadzone dotychczas badania uzasadniają, iż utrzymywanie dobrych relacji w rodzinie zaspakaja potrzebę przynależności i bezpieczeństwa, wspomaga utrzymywanie równowagi emocjonalnej, stanowi źródło pozytywnych emocji i uczuć, a w rezultacie prowadzi do dodatniego bilansu życia¹⁶. Nieoceniona rola rodziny ujawnia się szczególnie w momencie, gdy osoba starsza choruje w sposób przewlekły, co czyni ją niesprawną w zakresie codziennego funkcjonowania¹⁷. Jednakże, w ostatnim czasie na tle dokonujących się przemian społeczno-ekonomicznych, zmienił się również obraz tradycyjnej rodziny wiejskiej, którą niegdyś charakteryzowała m.in.: wielopokoleniowość, wewnętrzna solidarność, stabilność, silne więzy krewniaczo-sąsiedzkie oraz hierarchizacja stosunków pomiędzy rodzicami a dziećmi¹⁸. Tym samym, sytuacja osoby starszej w rodzinie uległa pogorszeniu. Współczesnej rodzinie coraz ciężiej jest zapewnić opiekę seniorom (szczególnie niesprawnym) z powodu sukcesywnego zmniejszania się potencjału opiekuńczego rodzin w konsekwencji spadku dzietności i/lub migracji zarobkowych osób w wieku produkcyjnym¹⁹. Starsi rodzice pozostawieni sami w domu, zmuszeni są do samodzielnego utrzymywania gospodarstwa domowego i prowadzonego niegdyś gospodarstwa rolnego, prowadząc jednocześnie oszczędną politykę finansową, minimalizując przy tym potrzeby wyższego rzędu²⁰. Zmianie uległa również pozycja osoby starszej w rodzinie, postrzeganej uprzednio jako

¹⁶ Zob. S. Seuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011; J. Piotrowski, *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973.

¹⁷ Zob. Z. Kawczyńska-Butrym, *Wyzwania rodziny: zdrowie, choroba, niepełnosprawność, starość*, Wydawnictwo „Makmed”, Lublin 2008.

¹⁸ Zob. B. Tryfan, *Wiejska starość w Europie*, Polska Akademia Nauk. Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa, Warszawa 1993.

¹⁹ Zob. L. Kupiec, *Demografia w gospodarce przestrzennej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Białymstoku, Białystok 2011.

²⁰ Zob. B. Tryfan, *Wiejska starość w Europie*, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa 1993.

mentor i skarbnica wiedzy przekazywanej z pokolenia na pokolenie²¹. Wraz ze wzrostem możliwości technologicznych, pożądanym źródłem wiedzy i informacji dla młodszych generacji jest Internet a nie osoba starsza, która odbierana jest jako ktoś o zacofanych poglądach. Dla wielu seniorów, ta degradacja stanowi poważne źródło stresu, a czasem prowadzi do trudności w zaspokojeniu potrzeby wsparcia ze strony rodziny²². Jak podaje Błędowski, duży odsetek osób starszych mieszkających na wsi żyje w zupełnym opuszczeniu i osamotnieniu²³.

Przeprowadzone badania pokazały, że osoby starsze, które posiadają dzieci, to właśnie w nich widzą potencjalne źródło opieki i szeroko rozumianego wsparcia. Należy jednak zaznaczyć, że pomimo iż większość respondentów posiadała dzieci oraz mieszkała wspólnie z innymi członkami rodziny, to jednak problem osamotnienia dotyczył aż 40% badanych. Dlatego też badając zasoby wsparcia osób starszych, nie należy koncentrować się wyłącznie na wielkości sieci, lecz przede wszystkim na rodzaju i jakości utrzymywanych relacji z najbliższymi, ponieważ bezdzietność nie jest warunkiem koniecznym braku wsparcia i osamotnienia: „Czworo dzieci, siedmioro wnucząt, trzynaścioro sąsiadów, lecz dwadzieścia cztery godziny samemu”²⁴.

Dalsza analiza zebranego materiału ujawniła także związek między wsparciem społecznym a zdrowiem, co koresponduje z wynikami innych badań, które donoszą, że otrzymywane wsparcie korzystnie wpływa na stan zdrowia jednostki poprzez zmniejszanie niekorzystnych następstw doświadczanego stresu, który, jak wiadomo, może wywoływać lawinę patologicznych zmian w fizjologicznym funkcjonowaniu organizmu (szczególne dysfunkcje autonomicznego układu nerwowego oraz układu immunologicznego)²⁵. Według Mazurkiewiczza, doświadczane wsparcie implikuje rozwój zdrowotny człowieka poprzez promowanie zdrowego stylu życia, zwiększanie wiedzy na temat zdro-

²¹ Zob. L. Dyczewski, *Człowiek w perspektywie nowoczesnej kultury*, [w:] *Kultura polska w nowej sytuacji historycznej*, red. J. Damrosz, Instytut Kultury, Warszawa 1998.

²² Zob. S. Seuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011; B. Tryfan, *Problemy ludzi starych na wsi, Studium porównawcze sytuacji w Polsce i we Francji*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971.

²³ Zob. P. Błędowski, *Aspekt socjoekonomiczny*, [w:] *Geriatrya i pielęgniarstwo geriatryczne. Podręcznik dla studiów medycznych*, red. K. Wieczorkowska-Tobis, D. Talarska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2008.

²⁴ P. Routasalo, K.H. Pitkala, *Loneliness among older people*, „Reviews in Clinical Gerontology” 2003, nr 13(4), s. 303–311.

²⁵ Zob. B. Dudek, J. Koniarek, *Wsparcie społeczne jako modyfikator stresu-wybrane problemy teoretyczne i narzędzie pomiaru*, „Medycyna Pracy” 2003, nr 54(5), s. 427–435.

wia i zachowań zdrowotnych²⁶. Sam mechanizm działania wsparcia na stan zdrowia wyjaśniają funkcjonujące w literaturze przedmiotu hipotezy. Pierwsza zwana hipoteza „efektu głównego” mówi, że wsparcie odgrywa korzystną rolę dla zdrowia, działając wzmacniająco i profilaktycznie przez dawanie poczucia przynależności. Model efektu głównego opiera się na strukturze wsparcia społecznego (sieć relacji społecznych i zachodzących interakcjach), które obejmuje takie czynniki jak: stan cywilny, pełnione role społeczne, przynależność do grupy/organizacji, praktyki religijne itd. Natomiast druga hipoteza „efektu bezpośredniego/buforowego” przypisuje dla wsparcia rolę pośredniczącą między wydarzeniami życiowymi a ich wpływem na samopoczucie i zdrowie człowieka, spełniając funkcję bufora w sytuacji stresowej. Model ten, skupiając się na wsparciu funkcjonalnym rozumianym jako wsparcie instrumentalne, informacyjne, emocjonalne i duchowe, odnosi się do zasobów interpersonalnych, jakie posiada jednostka, a które mogą ją chronić przed konsekwencjami sytuacji trudnych i problemowych²⁷.

Konkluzją prowadzonych badań jest fakt, że osoby starsze znajdują się w grupie osób, u których zapotrzebowanie na wsparcie ma tendencję wzrostową z powodu pogarszającego się stanu zdrowia, utraty pełnionych dotychczas ról społecznych i kontaktów interpersonalnych, a także poczucia osamotnienia (syndrom pustego gniazda, wdowieństwo). Wymagają tym samym różnorodnych form wsparcia, które powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb. Mając na uwadze niebagatelną rolę wsparcia społecznego w pomyślnym przebiegu procesu starzenia się, należy sukcesywnie przeprowadzać diagnozę dostępności wsparcia oraz czynników, które je warunkują (sytuacja zdrowotna, rodzinna, materialna, mieszkaniowa, prowadzony styl życia), a których poznanie może pozwolić stopniowo uzupełniać istniejące w tym zakresie deficyty. Działania te powinny być podejmowane przez przedstawicieli podstawowej opieki zdrowotnej (pielęgniarka środowiskowo-rodzinna) oraz pracowników opieki społecznej, czyli osoby, które z racji wykonywanego zawodu zajmują się profesjonalnym udzielaniem wsparcia, pomocy i opieki

²⁶ Zob. E. A. Mazurkiewicz, *Pedagogika zdrowia a środowisko*, [w:] *Ku tożsamości pedagogiki kultury fizycznej*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo PTNKF, Warszawa 1993, s. 126–132.

²⁷ Zob. M. Brzezińska, *Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości*, Wydawnictwo „Engram”, Warszawa 2011; E. Syrek, *Jakość życia ludzi starszych*, [w:] *Polska a Europa. Procesy demograficzne u progu XXI wieku. Proces starzenia się ludności Polski i jego społeczne konsekwencje*, red. L. Frąckiewicz, Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej, Katowice 2002.

osobom potrzebującym ich w różnych sytuacjach życiowych, wspomagając tym samym opiekunów rodzinnych. Kończąc, należy zaznaczyć, że stwierdzona w wielu prowadzonych badaniach znacząca rola rodziny w zaspakajaniu potrzeby wsparcia osobom starszym nie powinna przysłaniać potrzeby zorganizowania odpowiednich środowiskowych działań opieki medycznej i społecznej, które zdaniem Piotrowskiego „nie zastępują rodziny ani nie działają na rzecz jej rozpadu, lecz służą jej wewnętrznej harmonii i prawidłowemu funkcjonowaniu”²⁸. Rodzina oraz instytucje pomocy społecznej i medycznej, w sprawowanej opiece powinny działać na zasadach partnerskich, wzajemnie się wspomagając i uzupełniając swoje działania.

Abstract: Research over the past decades has demonstrated that the social support impacts significantly on health of individuals and their ability to cope with stress. The purpose of this study was to examine the level and kinds of the received support and examine its predictors. The study was performed personally, using interviews based on the structural questionnaires. The group of respondents consisted of 203 people aged 65 years and over living in rural areas in Małopolska. The social support was evaluated by means of the Medical Outcomes Study Social Support Survey (MOS SSS) scale. The analysis of the collected research material was performed using the statistical package SPSS 19 for Windows and multivariate analysis techniques. The obtained results indicate that participants were experienced high level of instrumental support. In addition, the level and type of received support was determined by respondents: age, self-health assessment, disability in physical functioning and family situation.

Keywords: social support, elderly people, social network, rural area

Literatura przedmiotu

- Błędowski P., *Aspekt socjoekonomiczny*, [w:] *Geriatrya i pielęgniarstwo geriatryczne. Podręcznik dla studiów medycznych*, red. K. Wieczorkowska-Tobis, D. Talarowska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2008.
- Bosworth H. B., Schaie K. W., *The relationship of social environment, social networks and health outcomes in the Seattle Longitudinal Study: Two analytic approaches*, „Journal of Gerontology: Psychological Sciences” 1997.

²⁸ J. Piotrowski, *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973, s. 231.

- Brzezińska M., *Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości*, Wydawnictwo „Engram”, Warszawa 2011.
- Dudek B., Koniarek J., *Wsparcie społeczne jako modyfikator stresu-wybrane problemy teoretyczne i narzędzie pomiaru*, „Medycyna Pracy” 2003, nr 54(5).
- Dyczewski L., *Człowiek w perspektywie nowoczesnej kultury, Kultura polska w nowej sytuacji historycznej*, red. J. Damrosz, Instytut Kultury, Warszawa 1998.
- Kacperczyk A., *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Wyzwania rodziny: zdrowie, choroba, niepełnosprawność, starość*, Wydawnictwo „Makmed”, Lublin 2008.
- Krause N., *Life stress, social support, and self-esteem in an elderly population*, „Psychology and Ageing” 1987, nr 2.
- Kupiec L., *Demografia w gospodarce przestrzennej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Białymstoku, Białystok 2011.
- Litwin H., Shiovitz-Ezra S., *Network type and mortality risk in later life*, „The Gerontologist” 2006, nr 46(6).
- Mazurkiewicz E. A., *Pedagogika zdrowia a środowisko*, [w:] *Ku tożsamości pedagogiki kultury fizycznej*, red. Z. Żukowska, Wydawnictwo PTNKE, Warszawa 1993.
- Nowakowski M., *Pojęcie wsparcia społecznego i problemy jego pomiaru ze szczególnym uwzględnieniem populacji seniorów*, [w:] *Nasze starzejące się społeczeństwo. Nadzieje i zagrożenia*, red. J. T. Kowaleski, P. Szukalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.
- Piotrowski J., *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973.
- Pikua N.G., *Senior w przestrzeni społecznej*, Wydawnictwo Borgis, Warszawa 2013.
- Pommersbach J., *Wsparcie społeczne a choroba*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 31 (2).
- Rasulo D., Christensen K., Tomassini C., *The influence of social relations on mortality in later life: A study on elderly Danish twins*, „The Gerontologist” 2005.
- Routasalo P., Pitkala K.H., *Loneliness among older people*, „Reviews in Clinical Gerontology” 2003, nr 13(4).
- Seuden S., *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011.
- Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne-sposoby definiowania, rodzaje, źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005.
- Sęk H., *O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego*, [w:] *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia*, red. L. Cierpiąłkowska, H. Sęk, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
- Sherbourne C.D., Stewart A.L., *The MOS social support survey*, „Social Science and Medicine” 1991, nr 6(32).
- Syrek E., *Jakość życia ludzi starszych*, [w:] *Polska a Europa. Procesy demograficzne u progu XXI wieku. Proces starzenia się ludności Polski i jego społeczne kon-*

- sekwencje*, red. L. Frąckiewicz, Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej, Katowice 2002.
- Thompson J., *The elderly and their informal social networks*, „Canadian Journal on Ageing” 1989, s. 319–332.
- Tryfan B., *Problemy ludzi starych na wsi, Studium porównawcze sytuacji w Polsce i we Francji*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971.
- Tryfan B., *Wiejska starość w Europie*, Polska Akademia Nauk. Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa, Warszawa 1993.
- Wiatrowska A., *Jakość życia w zaburzeniach odżywiania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.

BADANIA

Jaroslava Hanušová
Uniwersytet Karola w Pradze

**Kompetencje studentów wybranych wydziałów
Uniwersytetu Karola w zakresie prewencji zespołu
dziecka wykorzystywanego seksualnie**

**Competencies of Students from Selected Faculties,
Charles University, Regarding Child Sexual Abuse
Syndrome Prevention**

Wstęp

W ostatnich latach w Czechach poświęca się coraz więcej uwagi problematyce wykorzystywania seksualnego dzieci, a społeczeństwo również stało się bardziej wrażliwe na tego typu przypadki, niż miało to miejsce w przeszłości. Zmiany te dokonują się pomimo nadal obecnego, w szerokich warstwach społeczeństwa głęboko zakorzenionego, przekonania, że problematyka seksualności to temat tabu, którego z dzieckiem nie należy poruszać.

W rodzinach, w których miało miejsce wykorzystywanie seksualne, nadal obserwujemy próby zepchnięcia przez nie całego zdarzenia w zapomnienie. Członkowie rodziny odczuwają presję, by zachowywać się tak, jak gdyby nic się nie stało, i by odrzucać wszelkie próby ingerencji w sprawę rodziny.

W Czechach, podobnie jak w pozostałych cywilizowanych krajach, mianem wykorzystywania seksualnego określa się niewłaściwe narażanie dziecka na

kontakt, czynności i zachowania seksualne. Oprócz stosunku płciowego należy tu wszelkiego rodzaju dotyk lub wykorzystywanie o charakterze seksualnym ze strony jakiejkolwiek osoby, pod której opiekę dziecko zostało przekazane lub która wykorzystuje dziecko. Taką osobą może być jeden z rodziców, krewny, przyjaciel, pracownik specjalistyczny lub wolontariusz, a także osoba obca¹.

W przekonaniu autorki poniższych badań, skuteczna walka z zespołem CAN niemożliwa jest bez sprawnej współpracy interdyscyplinarnej. Przekonanie to stanowiło punkt wyjścia w formułowaniu podstawowych kwestii i hipotez badawczych. Ideą przewodnią badań jest przekonanie, że skuteczna walka z występowaniem zespołów CSA i CAN w czeskim społeczeństwie wymaga tworzenia interdyscyplinarnych grup specjalistów, kształconych do tego typu pracy najlepiej już na etapie studiów przed dyplomowych. Nie dotyczy to tylko lekarzy, psychologów i pracowników socjalnych, którzy najczęściej wchodzi w skład grup specjalistycznych, ale też innych zawodów, w których praktycznie codziennie pracuje się z dziećmi.

Badania empiryczne

Badania miały na celu stwierdzenie poziomu przygotowania wybranych przyszłych specjalistów (studentów ostatniego roku studiów) w zakresie prewencji zespołu dziecka wykorzystywanego seksualnie.

Cele szczegółowe

Przeprowadzenie ramowej analizy wiedzy dotyczącej zespołu dziecka wykorzystywanego seksualnie (zespołu CSA) na wybranych wydziałach Uniwersytetu Karola (UK) i określenie mocnych i słabych punktów nauczania w tej dziedzinie.

Opracowanie specyfikacji nauczania w zakresie zespołu CSA dla badanych kierunków studiów – przede wszystkim w oparciu o stwierdzone słabe punkty nauczania w tej dziedzinie.

Projekt „standardowego minimum wiedzy w zakresie zespołu CSA“ dla studentów studiów przeddyplomowych na kierunkach, których absolwenci biorą udział w interdyscyplinarnym rozwiązywaniu problemów w tej dziedzinie.

¹ Zob. J. Dunovský, M. Mitlöhner, M. K. Hejč, K. J. Hanušová -Tlačilová, *Problematika dětských práv v České republice s přihlédnutím k fenoménu komerčního sexuálního zneužívání dětí*, Vydavatel Grada Publishing, Praha 2005.

Hipotezy

Poziom wiedzy studentów ostatniego roku studiów na wybranych wydziałach Uniwersytetu Karola na temat problematyki zespołu CSA różni się w zależności od studiowanego przez nich kierunku.

Wiedza studentów wybranych wydziałów Uniwersytetu Karola na temat możliwości prewencji wykorzystywania seksualnego dzieci jest niewystarczająca.

Metody badawcze

W ramach badań pedagogicznych prowadzonych metodami jakościowymi postępowanie przebiegało w następujących krokach: identyfikacja problemu, sformułowanie hipotez, weryfikacja hipotez, przedstawienie wniosków.

W celu dobrego ujęcia danego problemu autorka sformułowała definicje zoperacjonalizowane. Autorka definiowała poszczególne konstrukcje myślowe z uwagi na szczegółowe cele i punkty końcowe pracy, w szczególności zamiar określenia „minimalnych standardów wiedzy“ dla absolwentów wybranych kierunków UK i zaproponowania wielodyscyplinarnego planu współpracy w danej dziedzinie. Z uwagi na tak wytyczone cele, bezwzględnie konieczne było ściśle zdefiniowanie poszczególnych używanych pojęć w taki sposób, aby stały się one wymierne empirycznie. Zmienną zależną była wiedza studentów ostatniego roku na wybranych wydziałach Uniwersytetu Karola, zmienną niezależną natomiast programy nauczania na danych wydziałach oraz danym kierunku.

Autorka zastosowała ilościowe badania ankietowe, realizowane przy pomocy techniki Computer Aided Web Interviewing (CAWI). W każdym poszczególnym kroku badawczym najpierw przeprowadzono badanie wstępne, mianowicie ankietę testowano najpierw w formie papierowej. Dopiero potem zamieszczano ją na serwerze akademickim Wydziału Pedagogiki.

W przypadku pytań zamkniętych, aby móc przetwarzać i analizować dane, autorka zastosowała kodowanie. W przypadku pytań rozstrzygnięcia świadomie postanowiono nie zamieszczać odpowiedzi „nie wiem“. Odpowiedź „nie wiem“ mogłaby bowiem naruszyć porządkowy charakter skali i byłaby problematyczna w przypadku małej próby. Natomiast do oceny pytań otwartych autorka zastosowała skalowanie. Respondenci oceniali swoją wiedzę przy pomocy skali, co pozwoliło autorce na uzyskanie z cech trudno mierzalnych cechy umożliwiające porównanie statystyczne. W tworzeniu skal autorka sto-

sowała 5 kategorii (tj. skalę ocen: 1 doskonale, 2 bardzo dobrze, 3 dobrze, 4 dostatecznie, 5 niedostatecznie). W przypadku odpowiedzi „nie wiem“ lub braku odpowiedzi respondent otrzymywał ocenę „niedostatecznie“. Jeżeli respondent w określonej części ankiety nie podał ani jednej odpowiedzi (respondent w ogóle nie poświęcił tej części uwagi, pomijając ją), części tej nie uwzględniano w ocenie. Zostały również jasno określone kryteria dotyczące skalowania – np. w przypadku podania większej liczby odpowiedzi niż podano w poleceniu respondent uzyskiwał taką samą ocenę jak respondent, który ściśle wypełnił polecenie.

Próba badawcza

Dobór próby przeprowadzono metodą losowania warstwowego. Do udziału zaproszono studentów następujących wydziałów Uniwersytetu Karola: I Wydziału Medycznego, II Wydziału Medycznego, III Wydziału Medycznego, Wydziału Medycznego w Hradcu Královej i Pilźnie (ostatni rok studiów magisterskich, kierunek Medycyna Ogólina); Wydziału Prawa (5. rok studiów magisterskich, kierunek studiów Prawo); Wydziału Pedagogiki (5. rok wszystkich studiów magisterskich na kierunkach nauczycielskich, ew. studiów magisterskich uzupełniających); Wydziału Filozoficznego (2. rok studiów magisterskich uzupełniających na kierunkach Praca Socjalna i Pedagogika Społeczna) oraz Wydziału Studiów Humanistycznych (2. rok studiów magisterskich uzupełniających na kierunkach Studia w Dziedzinie Sektora Obywatelskiego oraz Kierowanie i Nadzór w Organizacjach Społecznych i Służby Zdrowia). Z tak określonej grupy podstawowej autorka wybrała metodą doboru losowego 25% studentów każdego kierunku, na każdym stopniu studiów.

Wybrane wyniki i interpretacje

Autorka zaprosiła do badań łącznie 579 studentów ostatniego roku studiów magisterskich lub magisterskich uzupełniających na wybranych wydziałach UK. Łączna stopa zwrotu badań ankietowych wynosiła 53% (308 ankiet). Program wewnętrzny ankiety zawierał również funkcję rejestrującą każdą próbę wejścia na stronę internetową z ankietą. Respondenci skorzystali z funkcji w 105 przypadkach (18%). Z tego powodu próba, którą poddano przetworzeniu, zmniejszyła się do 203 respondentów, stopa zwrotu wyniosła więc 35%.

Najwyższą stopę zwrotu – 85% (11 z 13 ankiet) odnotowano w przypadku studentów Wydziału Filozoficznego (w dalszej części jako WF). Słuchacze

Wydziału Studiów Humanistycznych (w dalszej części WSH) zwrócili 61% (11 z 18) ankiet, respondenci z Wydziału Pedagogiki (w dalszej części jako WPed.) zwrócili 74 z 150 (49%) ankiet, w przypadku studentów wydziałów medycznych (w dalszej części jako WM) stopa zwrotu wynosiła 31% (73 z 232 ankiet), natomiast najniższą stopę zwrotu odnotowano u studentów Wydziału Prawa (w dalszej części jako WPr.) – 34 ankiet z 166 (20%).

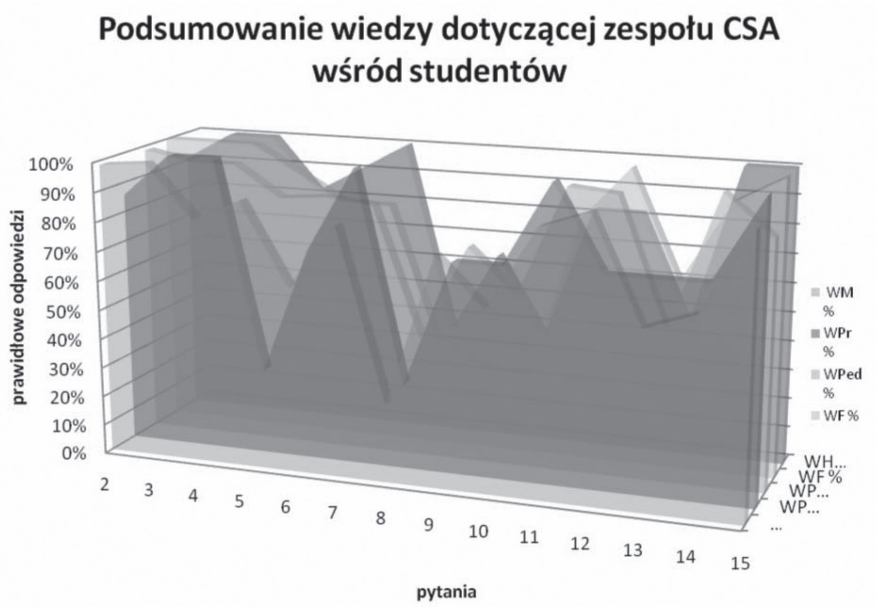
Możemy tylko domyślać się, jakie były powody tak niskiej stopy zwrotu wśród studentów Wydziału Prawa. Przyczyną mógł być na przykład fakt, że prawnicy generalnie nie usiłują zapobiegać zjawiskom patologicznym, zajmując się w swoim zawodzie raczej ich skutkami. Nastawienie to uwidacznia się już w czasie studiów i podczas podejmowania decyzji, czy poświęcić czas na wypełnienie ankiety, prawdopodobnie znacznie osłabiło ono motywację do wzięcia udziału w badaniach. Stopę zwrotu śledzono również w odniesieniu do poszczególnych części ankiety. Jak pokazują wyniki, niektórzy respondenci postanowili w trakcie pracy z ankietą nie wypełniać niektórych części, przesyłając tylko częściowo wypełnioną ankietę. Z uwag dotyczących ankiety, jakie respondenci mogli przekazać badaczowi, wynika, że wielkie znaczenie miała tu czasochłonność jej wypełniania.

Pytanie ramowe drugiej części ankiety miało na celu stwierdzenie, czy respondenci spotkali się na studiach wyższych z problematyką CSA. Odpowiedzi twierdzące stanowiły 79%. Choć taki odsetek może wydać się wysoki, dokładniejsze przyjrzenie się szczegółowym wynikom z poszczególnych wydziałów pokazuje, że na wynik wpłynęły dodatnio wydziały medyczne, na których problematyka CSA omawiana jest w ramach kilku przedmiotów. Niezadowolające okazały się, zdaniem autorki, wyniki WPed. Problematyka zespołu CAN stanowi bowiem temat jednego z pytań do składanego przez wszystkich studentów WPed. końcowego egzaminu państwowego z pedagogiki i psychologii wychowawczej w ramach przedmiotów nauczania powszechnego. Ankietowani respondenci zdawali już ten egzamin, wobec czego musieli spotkać się z problematyką co najmniej w ramach przygotowania do egzaminu. Uderza również fakt, że na WPr. i WSH z problematyką tą nie spotkało się około 80% respondentów.

Całokształt wyników drugiej części badań ankietowych wskazuje zatem, że założenie dotyczące różnic w stopniu wiedzy u studentów różnych wybranych wydziałów UK zostało potwierdzone.

Z drugiej strony należy również stwierdzić, że wśród serii 14 pytań znalazły się też pytania sprawiające trudności zasadniczo wszystkim grupom respondentów. Przykładem mogą być pytania nr 8. i 13. Po dokonaniu oceny części zawierającej pytania zamknięte okazało się, że większość odpowiedzi respondentów była poprawna.

Diagram 1. Podsumowanie wiedzy dotyczącej zespołu CSA wśród studentów (pytania nr 2–15)



Źródło: badania własne.

Na pytanie numer 2: „Czy dziecko jest bardziej zagrożone wykorzystaniem seksualnym ze strony osoby znajomej?” odpowiedziało poprawnie 68 (99%) studentów WM, 31 (91%) respondentów z WPr., 66 (99%) ankietowanych z WPed., 11 (100%) słuchaczy WF i 10 (91%) słuchaczy WSH.

Na pytanie numer 3: czy „Ofiary wykorzystywania seksualnego zawsze umyślnie zachowują się tak, aby sprowokować sprawcę“ odpowiedziało poprawnie 69 (100%) studentów WM, 34 (100%) respondentów z WPr., 64 (96%) ankietowanych z WPed., 11 (100%) słuchaczy WF i 11 (100%) słuchaczy WSH.

Na pytanie numer 4: „Aby rozpoznać, czy dziecko jest ofiarą znęcania się, wykorzystywania lub zaniedbywania, należy uwzględnić – cechy fizyczne,

objawy behawioralne, odzież, wszystkie wyżej” odpowiedziało poprawnie 57 (83%) studentów WM, 34 (100%) respondentów z WPr., 64 (96%) ankietowanych z WPed., 11 (100%) słuchaczy WF i 11 (100%) słuchaczy WSH.

Na pytanie numer 5: „Jaka byłaby Twoja reakcja wobec dziecka przejawiającego wyraźnie promiskuityczne zachowanie lub wyraźne zainteresowanie tematyką seksualności?” odpowiedziało poprawnie 43 (62%) studentów WM, 13 (38%) respondentów z WPr., 58 (87%) ankietowanych z WPed., 9 (82%) słuchaczy WF i 11 (100%) słuchaczy WSH.

Niestety, ujawniono również podwyższone ryzyko wystąpienia wiktymizacji wtórnej. Zakładając, że respondenci postępowaliby zgodnie z odpowiedzią udzieloną przez nich na pytanie nr 6 („Czy próby uzyskania dodatkowych informacji dotyczących wykorzystywania seksualnego od dziecka, które doświadczyło go w przeszłości lub nadal go doświadcza, to właściwe postępowanie? Nie dotyczy organów śledczych”), taki skutek wywołałoby 25% z nich. Wyniki te są jeszcze bardziej alarmujące, jeśli spojrzeć na problem pod kątem przynależności respondentów do poszczególnych wydziałów. Na wydziałach medycznych niewłaściwie postępowaliby 28% respondentów, natomiast na Wydziale Prawa 30%. Wyniki te potwierdzają założenie, że bardziej gruntowna edukacja w zakresie zespołu CSA konieczna jest przede wszystkim w przypadku przyszłych lekarzy. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 43 (62%) studentów WM, 24 (71%) respondentów z WPr., 58 (87%) ankietowanych z WPed., 9 (82%) słuchaczy WF i 10 (91%) słuchaczy WSH.

Na pytanie numer 7: „Jak powinieneś postąpić, jeśli dziecko zwierzy Ci się, że jest wykorzystywane seksualnie?” odpowiedziało poprawnie 58 (84%) studentów WM, 34 (100%) respondentów z WPr., 57 (85%) ankietowanych z WPed., 9 (82%) słuchaczy WF i 11 (100%) słuchaczy WSH.

Najwięcej trudności sprawiło respondentom pytanie dotyczące obowiązku zawiadomienia o popełnieniu przestępstwa w przypadku stwierdzenia okoliczności wskazujących na wystąpienie CSA. Aż 68% (130) respondentów z UK uważa, że okoliczności tych nie trzeba ujawniać. Poziom niewiedzy jest szczególnie zatrważający wśród studentów wydziałów medycznych, z których błędne przekonanie żywi aż 74% respondentów, oraz Wydziału Pedagogiki, gdzie odsetek ten wynosi 60%. W przypadku Wydziału Prawa poziomu ignorancji (74%) nie można nazwać inaczej niż całkowitą porażką. W związku z powyższymi odpowiedziami nasuwa się jeszcze jeden problem związany z wiktymizacją wtórną. Jeżeli bowiem w rzeczywistej sytuacji obiecalibyśmy

dziecku, że przekazaną informację zachowamy w tajemnicy, obietnicę tę następnie łamiąc, tak samo doprowadzilibyśmy do jego wtórnej wiktymizacji (na pytanie to odpowiedziało poprawnie 18 (26%) studentów WM, 9 (26%) respondentów z WPr., 27 (40%) ankietowanych z WPed., 4 (36%) słuchaczy WF i 4 (36%) słuchaczy WSH).

Interesującym wynikiem jest również wysoki procent odpowiedzi przeczących na pytanie numer 9: „Ofiarę wykorzystywania seksualnego należy niezwłocznie „wyrwać” ze środowiska, w którym dochodziło do przemocy”. Aż 29% respondentów nie miało by oporów, by dziecko wykorzystywane seksualnie pozostawić w środowisku przemocy. Zdaniem autorki, tak odpowiedzieć może wyłącznie osoba niebędąca w pełni świadoma faktu, że w wykorzystywaniu seksualnym może brać udział oboje rodziców. Jak podaje Weiss, matki często posiadają bezpośrednią lub pośrednią wiedzę o tym, co dzieje się w rodzinie. Wołają jednak milczeć, aby utrzymać rodzinę razem. Mniej lub bardziej świadomie podsuwają mężowi lub partnerowi córkę, aby zastąpić siebie. Pozostawienie dziecka w krzywdzącym środowisku może wydłużyć czas doznawanej przez niego krzywdy. Zgodnie z tym, wyniki badań można zinterpretować, stwierdzając, że w ramach zajęć nie poświęca się wystarczającej uwagi metodom rozwiązywania problemów i ryzyku, jakie się z tym wiąże, oraz nie podkreśla się w wystarczającym stopniu znaczenia tej tematyki poprawnie odpowiedziało 53 (77%) studentów WM, 25 (74%) respondentów z WPr., 49 (73%) ankietowanych z WPed., 3 (27%) słuchaczy WF i 7 (64%) słuchaczy WSH).

Na pytanie numer 11: „Osoba, która w sposób uzasadniony dowiedziała się o popełnieniu przestępstwa znęcania się nad osobą przekazaną pod opiekę sprawcy i o przestępstwie tym nie zawiadomiła organu ochrony społeczno-prawnej dziecka, popełnia czyn niedozwolony“ udzieliło poprawnej odpowiedzi 61(88%) studentów WM, 34 (100%) respondentów z WPr., 64 (96%) ankietowanych z WPed., 9 (82%) słuchaczy WF i 9 (82%) słuchaczy WSH.

W trzeciej części ankiety, w której proszono respondentów o podanie 4 ustaw lub innych dokumentów związanych z zespołem CSA, większość respondentów wymieniła ustawę o rodzinie, ustawę o ochronie społeczno-prawnej dziecka, a także kodeks karny oraz Konwencję o prawach dziecka. Dokumenty te lub przynajmniej ich nazwy i znaczenie w kontekście badanej problematyki są więc, jak widać, powszechnie znane. Nic nie wskazuje jednak na to, że znana jest też ich treść.

Na pytanie numer 12: „Czy wśród artykułów Konwencji o prawach dziecka znajduje się artykuł poświęcony problematyce wykorzystywania seksual-

nego dzieci?“ odpowiedziało poprawnie 65 (94%) studentów WM, 25 (74%) respondentów z WPr., 64 (96%) ankietowanych z WPed., 9 (82%) słuchaczy WF i 9 (82%) słuchaczy WSH.

Jedno z pytań miało również na celu ustalenie poziomu wiedzy respondentów w zakresie umów międzynarodowych mających znaczenie dla problematyki zespołu CSA. Chodziło mianowicie o znajomość Prokołu fakultatywnego Konwencji o prawach dziecka w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytucji i dziecięcej pornografii, podpisanego przez Republikę Czeską w 2005 roku, a ratyfikowaną we wrześniu 2013 roku. Na pytanie o istnienie dokumentu odpowiedziało poprawnie 56% ankietowanych, jednak jego poprawną nazwę podało zaledwie 14%. Nasuwa to podejrzenie, że większość respondentów zgadła poprawną odpowiedź, w rzeczywistości nie znając tego Protokołu fakultatywnego (na pytanie to odpowiedziało poprawnie 41 (59%) studentów WM, 25 (74%) respondentów z WPr., 34 (51%) ankietowanych z WPed., 7 (64%) słuchaczy WF i 5 (45%) słuchaczy WSH).

Interesujące okazały się też wyniki odpowiedzi na stosunkowo proste pytanie o specjalność pracownika przeprowadzającego wywiad środowiskowy w Republice Czeskiej, zgodnie z ustawą o ochronie społeczno-prawnej dziecka. Aż 19% respondentów uważało, że wywiad środowiskowy przeprowadza policja. Mamy tu jeszcze jeden dowód na to, że stosunkowo wysoki odsetek studentów nie wie, jakie są role poszczególnych podmiotów biorących udział w współpracy wielodyscyplinarnej (poprawnie odpowiedziało 45 (65%) studentów WM, 25 (74%) respondentów z WPr., 65 (97%) ankietowanych z WPed., 10 (91%) słuchaczy WF i 11 (100%) słuchaczy WSH).

Na pytanie numer 15: „W ramach terapii najlepiej nie rozmawiać z dzieckiem o tym, co się wydarzyło“ odpowiedziało poprawnie 64 (93%) studentów WM, 34 (100%) respondentów z WPr., 56 (84%) ankietowanych z WPed., 11 (100%) słuchaczy WF i 11 (100%) słuchaczy WSH.

W trzeciej części ankiety respondentom zadawano pytania otwarte, mające na celu ustalenie poziomu posiadanej przez nich wiedzy w zakresie problematyki zespołu CSA. Jeśliby oceniać odpowiedzi na skali ocen od 1 do 5, średnia ocena wynosiłaby 3. Wyniki składające się na średnią są jednak znacznie spolaryzowane, mianowicie są to oceny 1 lub 5. Zdaniem autorki powodem jest fakt, że respondent albo znał poprawną odpowiedź na dane pytanie, albo jej nie znał i nie mógł jej też odgadnąć ze względu na otwarty format pytań.

Na podstawie wyników możemy stwierdzić, że studenci odpowiadają poprawnie na pytania związane ze studiowanym przez nich kierunkiem na odpowiednim wydziale.

Tabela 1. Średnie oceny z trzeciej części ankiety (pytania nr 1–15)

Pytania otwarte	WM	WPr.	WPed.	WF	WSH
Co oznacza słowo „kazirodztwo”?	1,6	1	1,1	1,9	1,3
Jak rozumiesz pojęcie „wykorzystywanie seksualne w celach komercyjnych”?	2,9	3,5	3	4,1	2,7
Wyjaśnij pojęcie „wykorzystywanie seksualne dotykowe”.	2,4	1,5	2,2	2,6	3
Wyjaśnij pojęcie „wykorzystywanie seksualne bezdotykowe”.	3,1	1,5	2,9	3	2,7
Podaj przynajmniej 4 różnice między „zwykłym” wykorzystywaniem seksualnym (kazirodztwem) a „wykorzystywaniem seksualnym w celach komercyjnych” z punktu widzenia ofiary.	4,7	5	4,6	3,2	4,1
Wymień przynajmniej 4 mity dotyczące wykorzystywania seksualnego:	3,7	5	2,2	1,8	2,3
Podaj przynajmniej 4 oznaki lub objawy mogące wskazywać na fakt, że dziecko jest wykorzystywane seksualnie:	1,4	4,1	1,8	1,4	1,6
Jakie badania należy wykonać w przypadku stwierdzenia wykorzystywania seksualnego dziecka (wymień co najmniej 4):	1,6	5	1,8	1,6	1,7
Jak rozumiesz pojęcie „lalki anatomiczne”? Do czego służą?	1,8	4,1	2,1	2,8	1,6
Podaj znaczenie pojęcia „obowiązek zawiadomienia o popełnieniu przestępstwa”.	3	4,1	1,7	1,7	1,4
Wyjaśnij pojęcie „zarządzenie tymczasowe”.	3	4,1	1,9	1,7	1,3
Podaj wiek minimalny pozwalający na odbycie stosunku płciowego (w Rep. Czeskiej).	1,4	4,1	1,8	1,9	1,6
Wymień przynajmniej 4 ustawy lub inne dokumenty związane z zespołem CSA.	3,5	4,1	3,1	2,6	3
Co oznacza pojęcie „wiktyimizacja wtórna”?	3,6	5	3,3	2,7	2,7
Wyjaśnij pojęcie „prewencjiczwartego stopnia”.	4,9	5	4,3	3,7	5

Źródło: opracowanie własne.

Sposób formułowania odpowiedzi na pytania otwarte przez respondentów był jawnie tendencyjny, tj. kształtowany przez utarte przekonania, charakterystyczne dla sposobów rozwiązywania danego problemu w poszczególnych grupach zawodowych. Szczególnie widoczne było to w przypadku studentów WM, z których 33% uznało za dotykowe wykorzystywanie seksualne wyłącznie wariant stosunku płciowego. Jeszcze bardziej zależność ta ujawniła się w odpowiedziach na pytanie o rodzaj prowadzonych badań, wśród których studenci WM wymieniali cały szereg konkretnych medycznych metod diagnostycznych, całkowicie pomijając podejście wielodyscyplinarne. Możliwą przyczyną może tu być również przeważające wśród studentów WM przekonanie (mit), że wykorzystywaniu seksualnemu zawsze towarzyszą ślady przemocy, takie jak np. krwiaki, a więc objawy dające się w prosty sposób opisać przy pomocy wymienianych metod medycznych. Przyszli lekarze nie są świadomi faktu, że w większości przypadków CSA nie ma miejsca przemoc przeciw dziecku. Zgodnie z Godtelem, sprawcy pedofile doprowadzają do stosunku płciowego z dzieckiem w zaledwie 20% przypadków. Najczęściej dotyczą oni narządów płciowych, stosują praktyki oralne lub analne. Zazwyczaj też nie napadają na dzieci. Pedofile mają bardzo specyficzne podejście do pieszczot, lubią zabawy, darzą dziecko zainteresowaniem i czułością. Dziewczęta nawet odczuwają wobec nich wyraźną sympatię – 40% dziewcząt nie stawia w ogóle żadnego oporu, a nawet idzie im na rękę².

Odpowiedzi wskazują również na fakt, iż respondenci nie czerpią podawanych informacji wyłącznie ze studiów, ale także z innych źródeł, przede wszystkim z mediów. Świadczą o tym odpowiedzi na pytanie o wiek minimalny pozwalający na odbycie stosunku płciowego (w Rep. Czeskiej). Respondenci z WPed. podali w 28% odpowiedzi wiek lat 14 – prawdopodobnie pod wpływem przebiegającej obecnie w czeskich mediach dyskusji na temat obniżenia wieku odpowiedzialności karnej. Podobnie można interpretować wymienianie pornografii dziecięcej jako jedynego przykładu wykorzystywania seksualnego dzieci w celach komercyjnych.

Wyniki trzeciej części wskazują również na brak wielodyscyplinarnego spojrzenia na całość problematyki u studentów WM. Podawane przez nich odpowiedzi na pytania miały charakter ściśle medyczny. Jako przykład można przytoczyć odpowiedzi na pytanie numer 8, „Jakie badania należy wykonać

² Zob. P. Weiss, *Sexuální zneužívání pachatelé a oběti*, Vydavatel Grada Publishing, Praha, 2000.

w przypadku stwierdzenia wykorzystywania seksualnego dziecka”, w których figurował lekarz i co najwyżej psycholog. Również wszyscy pozostali respondenci z wybranych wydziałów w sposób oczywisty postrzegają te dwa zawody jako wchodzące w skład grupy wielodyscyplinarnej. Inaczej w przypadku respondentów WPed., którzy nie wymieniali praktycznie żadnych zawodów pedagogicznych, czy przyszłych pracowników socjalnych, z których kilka osób nie podało nawet pracownika socjalnego.

Respondenci z Wydziału Prawa pominęli pytania nr 5, 6 i 8, nie udzielając na nie odpowiedzi. Zaproszeni respondenci nie znają takich pojęć jak prewencja czwartego stopnia, wiktyimizacja wtórna, nie wiedzą też, czym różni się kazirodztwo od wykorzystywania seksualnego w celach komercyjnych z punktu widzenia ofiary. Obszarom tym trzeba będzie poświęcić specjalną uwagę w ramach kształcenia studentów.

W zależności od rodzaju stosunku, jaki możemy stwierdzić między wartościami, autorka zastosowała skalę porządkową (punktów i ocen), umożliwiającą ustalenie hierarchii wyników. Określiła częstość bezwzględną, częstość względną, częstość skumulowaną, test niezależności chi-kwadrat i analizę wariancji.

Tabela 2. Określenie częstości

Xi	Absolutna częstości	Względna częstości	Skumulowany częstości	ni x xi
1	1036	41,23%	1036	1036
2	123	4,89%	1159	246
3	344	13,69%	1503	1032
4	85	3,38%	1588	340
5	925	36,81%	2513	4625
Σ	2513	100,00%		7279

Źródło: opracowanie własne.

Aby ustalić, czy zachodzi zależność między wiedzą w zakresie danej problematyki a rodzajem wydziału, autorka zastosowała test niezależności chi-kwadrat w tabeli kontyngencji oraz analizę wariancji. Próba wykazania takiej zależności objęła odpowiedzi części II i III ankiety. Wykonując test chi-kwadrat w tabeli kontyngencji, autorka nie wykazała zależności w części drugiej, natomiast wykazała ją w części trzeciej. Test jednak mógł być nietrafny z uwagi na niespełnienie warunków, w których możliwe jest zastosowanie testu chi-

-kwadrat (tj. niskiej liczby odpowiedzi – w trzech przypadkach częstość teoretyczna wynosi mniej niż 5). Przy pomocy analizy wariancji wykazano natomiast związek między wiedzą w zakresie danej problematyki atypem wydziału.

W oparciu o wyżej stwierdzone dane, pojawiła się potrzeba poszerzenie punktu końcowego (cel 1) – „standardowe minimum wiedzy w zakresie zespołu CSA”³ – o wielodyscyplinarny plan współpracy w rozwiązywaniu problematyki wykorzystywania seksualnego dzieci. Zasada współpracy powinna wynikać ze standaryzowanego zbioru wiadomości, wspólnych dla wszystkich specjalistów biorących udział w prewencji zespołu CSA. Wymóg ten jest niezbędnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania współpracy interdyscyplinarnej. Dlatego też opracowano „standardowe minimum wiedzy”, obejmujące projekt sposobu funkcjonowania współpracy interdyscyplinarnej. Standard ten można znaleźć w pracy dyplomowej autorki. Wielokrotnie sprawdził się on na studiach magisterskich i magisterskich uzupełniających na kilku kierunkach Wydziału Pedagogiki UK. W postaci dostosowanej do nauczania pracowników służby zdrowia autorka opublikowała go również w książce *Základní ošetrovatelská péče v pediatrii* („Podstawowa opieka pielęgniarska w pediatrii”). Obecnie standard ten wykorzystywany jest w nauczaniu na III i II Wydziale Medycznym UK w Pradze. Standard zaprezentowany w pracy dyplomowej można by nazwać bazowym, jako że jest on przeznaczony dla wszystkich nauczycieli akademickich wszystkich wymienionych wydziałów. W jego skład wchodzi wykaz podstawowej terminologii i tematów. Zakłada się przy tym, że materiał zostanie na poziomie poszczególnych kierunków każdego wydziału odpowiednio uzupełniony i poszerzony o niezbędne dodatkowe informacje, związane bezpośrednio ze specjalizacją studiów.

Zakres, w jakim standardy te należy poszerzyć na poszczególnych kierunkach studiów, z pewnością można wytyczyć na kilka sposobów. Autorka, nawiązując do przeprowadzonych badań, proponuje obrać za punkt wyjścia wyodrębnione w analizie słabe punkty, które wynikły z części drugiej i trzeciej badania ankietowego.

Wśród odpowiedzi części drugiej i trzeciej ankiety autorka wyodrębniła te, na które większość respondentów na danym kierunku odpowiedziała błędnie. Odpowiedzi te poddała analizie, określając słabe punkty wiedzy posiadanej przez respondentów poszczególnych wydziałów, a następnie przyseregowa-

³ J. Hanušová, *Kompetence studentů vybraných fakult Univerzity Karlovy k prevenci syndromu sexuálního zneužívání dětí: Doktorská disertační práce*, Vydavatel ZSF JU, České Budějovice, 2009.

jąc je do poszczególnych obszarów tematycznych. Pytania, które posłużyły jako źródło informacji o słabych punktach wiedzy respondentów, były przez autorkę wybierane w następujący sposób. W częściach drugiej i trzeciej ankiety zastosowano pytania zamknięte, co do których możemy przypuszczać, że studenci zgadywali poprawną odpowiedź, w rzeczywistości jej nie znając. Autorka wybrała do identyfikacji słabych miejsc te z pytań, na które studenci odpowiedzieli błędnie w ponad 50% przypadków. W trzeciej części ankiety studentom zadawano pytania otwarte. Nie pozwalały one więc na odgadnięcie poprawnej odpowiedzi przez respondenta. Tu z kolei autorka wybrała do identyfikacji słabych punktów te z pytań, w których średnia ocena uzyskana przez studentów była gorsza niż 3,0. W szczegółowej analizie pojawiły się jednak również odpowiedzi, które zgodnie z powyższymi kryteriami nie należałyby zaliczyć do słabych punktów. Choć studenci na pytania te odpowiedzieli poprawnie, odpowiedzi formułowane były jednostronnie, z punktu widzenia własnej specjalizacji.

Analiza słabych punktów dała na wszystkich wydziałach praktycznie identyczne wyniki. Tematyka dotycząca prewencji i rozwiązywania problemów związanych z zespołem CSA spychana jest na margines w kształceniu wszystkich specjalistów, co przejawia się niewystarczającą wiedzą posiadaną przez studentów. Powodem jest prawdopodobnie założenie, że specjalista zdobędzie wymagane informacje w momencie, gdy problematyką tą zacznie się zajmować. Z takim ujęciem nie można się zgodzić, gdyż informacje te są częścią kompetencji pracowników specjalistycznych – wdrażających środki prewencji pierwotnej występowania CSA podczas wykonywania innej pracy specjalistycznej, podejmujących środki w celu ujawnienia przypadku zespołu CSA, jeśli z przypadkiem takim się spotkają, a także skutecznie rozpoczynających proces naprawy, choćby tylko przez spełnienie swojego obowiązku denuncjacji.

Podsumowanie

Jeśli zależy nam na możliwie najefektywniejszym rozwiązaniu dowolnego problemu – i to nie tylko w sensie ekonomicznej oszczędności – cel ten najlepiej osiągniemy, gdy zdołamy zapobiec jego powstaniu. Wszystkie inne środki – a więc prewencja wtórna oraz trzeciego i czwartego stopnia – są mniej efektywne, a zarazem bardziej kosztowne. Niestety, nie udaje się prowadzić prewencji pierwotnej w taki sposób, by pozostałe rodzaje prewencji stały się zbędne. Niniejsze badania zajmowały się jednym z aspektów skutecznej prewencji,

który obecny jest na wszystkich jej stopniach – poziomem wiedzy przyszłych specjalistów, mających stać się częścią systemu ochrony dzieci, na krótko przed ukończeniem przez nich studiów. Wyniki badań wskazują, że przygotowanie specjalistyczne tych pracowników dalekie jest od doskonałości i wykazuje wiele wad. Potwierdzone zostało wstępne założenie, zgodnie z którym studenci w ramach swoich kierunków nie zostają wystarczająco poinformowani o zasadach współpracy wielodyscyplinarnej i nie zdobywają kompleksowej wiedzy na temat problematyki zespołu CSA. Mankament ten dotyczy wszystkich badanych kierunków. Poziom wykształcenia w zakresie problematyki CSA różni się jednak również między poszczególnymi wydziałami. Z pewnością jest to jeden z czynników powodujący trudności we wzajemnej komunikacji poszczególnych instytucji w przypadkach CSA wymagających pilnej interwencji. Wiedza, jaką dysponują studenci, często nie pozwala na wczesne i skuteczne rozpoznanie rozwijającej się dysfunkcji społecznej. Wtórny skutkiem negatywnym jest zagubienie samego specjalisty w systemie, w którym nie zna on kompetencji poszczególnych czynnych podmiotów, a co za tym idzie, w decydującym momencie nie jest w stanie samodzielnie rozwiązać zaistniałej sytuacji ani też znaleźć odpowiedniego partnera specjalistycznego do zażegnania kryzysu.

Abstract: The purpose of study is to identify the readiness of selected future specialists (final year students specialising in the relative area) to prevent Child Sexual Abuse (CSA) syndrome. Empirical part of this thesis covers quantitative interviews implemented by CAWI. The subject group was a convenience sample of 579 students. Students from the following faculties participated: Charles University – Medicine 1., 2., 3. Medical, Medicine in H. Kralove and Plzen, Law, Educational Studies, Philosophy and Human Resources. Five hundred seventy nine students of the selected faculties of Charles University were contacted. The questionnaire that was used comprised of different parts, in which both closed as well as open-ended type of questions were used. The scale was used in the analysis of the primary outcome measures. The absolute frequency, relative frequency, cumulative frequency, independent chi square, analysis of variance medium and sample standard deviation were determined. Both tables and graphs were used to show the frequencies distribution. The standard of minimal knowledge/training was established based on the results. Recommendations were made as to the means for facilitating functional interdisciplinary collaborations. The recommendations presented in this thesis are fundamental and are intended to be used by University professors of the above mentioned Universities. The standard includes fundamental terminology and logistics. The ultimate goal of this work is provide specific solutions and grounds for development of this information within the faculties in question.

Keywords: child sexual abuse syndrome, child abuse and neglect syndrome, commercial sexual exploration of children, interdisciplinary cooperation, Charles University

Literatura předmiotu

- Dunovský J., Mitlöhner M., Hejč K., Hanušová –Tlačilová J., *Problematika dětských práv v České republice s přihlédnutím k fenoménu komerčního sexuálního zneužívání dětí*, Vydavatel Grada Publishing, Praha 2005.
- Hanušová J., *Kompetence studentů vybraných fakult Univerzity Karlovy k prevenci syndromu sexuálního zneužívání dětí: Doktorská disertační práce*, Vydavatel ZSF JU, České Budějovice, 2009.
- Weiss P., *Sexuální zneužívání pachatelé a oběti*, Vydavatel Grada Publishing, Praha, 2000.

DYSKUSJE I POLEMIKI

Danuta Waloszek

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Zapomniane (?) inspiracje dla wychowania

Forgotten (?) Educational Inspirations

Wstęp

Dyskurs o wychowaniu młodego pokolenia jest jednym z najwcześniej prowadzonych w historii człowieka/społeczeństwa. Niezależnie od czasu historycznego, od ustroju państwa/ grupy społecznej/ narodu, zadania w zakresie wychowania/ nauczania skierowane były zawsze na pomoc rodzinie w wychowaniu dzieci, na pomoc w rozwoju dzieci z myślą o ich przyszłości jako dorosłych obywateli, a także na poprawę jakości społeczeństwa. Przekazy takich oczekiwań i uwarunkowań odczytujemy w dokumentach, dziełach od Starożytności po współczesny nam czas. Dyskurs ten dotyczy lokowania zadań w dwóch ogólnych narracjach: a) natywizmu/naturalizmu i b) socjalizacji/kultury.

W pierwszym zakresie wiele rozważań pozostawił Arystoteles, Rousseau, Kant. W drugim – Platon, św. Augustyn, Locke, Watson. Współcześnie także toczymy spory/diskusje w obrębie tych dwóch wskazanych narracji, niejednokrotnie balansując od wychowania bezstresowego do wychowania radykalnego w podporządkowaniu dzieci dorosłym. Czy i czego nauczyła nas historia wychowania, traktowana jako wsteczne lustro, w którym ujrzeć możemy zy-

ski i straty wynikające z podjętych lub nie podjętych do refleksyjnej realizacji pozostawionych w przeszłości koncepcji wychowania? Na to pytanie postaram się odpowiedzieć, odwołując się do myśli o wychowaniu sformułowanych przez Arystotelesa, Platona i Kanta.

Wiele także ważnych współcześnie problemów wychowania rozgrywanych jest w przestrzeni i czasie codzienności, z dala od ustaleń naukowych; wiążą się one z gadaniną wokół jego treści, z przekazem „mądrości” wypracowanej przez pokolenia, zawierającej spis „dobrych, bo skutecznych rad” wychowania dzieci. Wychowanie w codzienności rodzinnej opiera się głównie na intuicji, wyczuciu, reagowaniu raczej na gorąco na zachowania dzieci, niż na przemyślanych, długoterminowych celach. Dotyczy to szczególnie rodziny. Z moich badań wynika, iż zbyt wielu rodziców nie czyta żadnych pozycji z zakresu wychowania, a jeśli już, to są to książki popularne z serii poradników, instrukcji „jak nie pozwolić żeby dzieci wchodziły nam na głowę” lub jak wychować geniusza. Pozycje takie zawierają z reguły zasady wychowania podporządkowującego, mieszczące się w drugiej ze wskazanych wyżej narracji¹.

Naukowe uzasadnienia/ wyjaśnienia/ argumenty na rzecz przemyślanych sposobów postępowania z młodymi ludźmi raczej nie docierają szeroko do domów rodzinnych. Dość powszechne jest przekonanie, że to w instytucjach wychowania/ nauczania jest czas i przestrzeń dla wychowania. Sytuacja ta prowadzi do rozdzielenia wpływów kształtujących młodych ludzi, na dom i przedszkole/szkolę, prowadzi do rozbieżności oczekiwań, wymagań. Pedagogie są więc silniej obecne w relacjach z młodymi ludźmi aniżeli postulowane przez pedagogikę zasady wychowania.

Wiele wskazuje więc na to, że pedagogika jako nauka powinna skierować uwagę badawczo-koncepcyjną na: 1) wydobycie z historii ciekawych dla współczesności podpowiedzi z zakresu wychowania realizowanego z szacunkiem dla dziecka jako człowieka, b) analizę i asymilację niektórych pedagogii.

Co można wydobyć z historii wychowania człowieka jako kanwę dla współczesnych dyskusji/ badań/ rozważań?

¹ Do najczęściej wskazywanych przez badanych należą A. Faber, J. Poland, G. Preuschoff, J. Holtkamp czy A. Rao. Są to poradniki, przewodniki, instruktarze, scenariusze

A: Z uwrażliwieniem wczytać się w rozważania Arystotelesa i Platona

Arystoteles twierdził, że należy wychowywać człowieka do prawości, etyczności (cnót wszelakich), rozważał tym samym możliwości pomocy człowiekowi w wyzbyciu się wad i kształtowania w nim cnót. Miał na uwadze przyszłe społeczeństwo demokratyczne, zbudowane właśnie z takich ludzi. Współczesny dyskurs wychowania także dotyczy kształtowania postaw sprzyjających budowaniu społeczeństwa demokratycznego. To najprawdopodobniej on zainicjował trwający do dziś dyskurs o podmiotowości w wychowaniu i zrównoważaną z nim przedmiotowość, umieszczając młodego człowieka w przestrzeni wolności i odpowiedzialności za nią. Rozważania wokół sprawiedliwości rozdzielającej, wyrównującej i proporcjonalnej, prowadzone przez niego w poszukiwaniu cech idealnego społeczeństwa², nie straciły na znaczeniu do dziś, szczególnie w edukacji opartej na ocenianiu, promowaniu, nagradzaniu, karaniu. Na sprawiedliwe traktowanie uczulone są dzieci, żywo reagujące na wszelkie przejawy jej braku. Nauczyciel, rodzic sprawiedliwy, jest lubiany, akceptowany, niesprawiedliwy – odrzucany. Właściwie do dziś nie sprecyzowaliśmy jednak, o jakiego rodzaju sprawiedliwość w edukacji nam chodzi. Rozdzielającą, czyli dzielenia każdemu tak samo, po równo, odrzuciliśmy wraz ze zmianą ustroju z socjalistycznego na demokratyczny, do wyrównującej, czyli działaniu pomiędzy zyskiem i stratą, nie jesteśmy jeszcze przekonani chociażby dlatego, że trudno nam jeszcze określić co jest zyskiem a co stratą zależną czy niezależną od naszej woli, zaś do proporcjonalnej, najbardziej pożądanej w społeczeństwie demokratycznym, opartej na darze wymiany, chyba jeszcze nie dojrzelismy jako społeczeństwo, wymaga ona bowiem wzajemnego zrozumienia potrzeb i możliwości. Budujemy społeczeństwo demokratyczne i zadanie wskazane przez Arystotelesa pozostaje aktualne.

Sprawiedliwość oparta na darze wymiany warta jest rozważenia w edukacji dzieci, pod warunkiem jednak rezygnacji przez nauczycieli i rodziców z tendencji do rozdzielania zadań i oceniania za wszystko. Jakże aktualnie brzmią jego słowa dotyczące znaczenia wychowania ludzi „człowiek, który ma być dzielny etycznie, powinien być starannie wychowywany i przyzwyczajany do tego, co dobre (...) to musi słuchać nakazów jakiegoś rozumu i jakiegoś

² Zob. Arystoteles, *Etyka Nikomachejska. Etyka Eudemejska. O cnotach i wadach*, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, tom 5, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002, s. 167–188.

właściwego porządku”³. Dziś, podobnie jak w Starożytności, oczekujemy od wychowania, by ludzie stawali się lepsi, bardziej zorganizowani, odpowiedzialni. Problem w tym, że zbyt mało o wychowaniu dyskutujemy, że skierowanie uwagi na edukację, często rozumianą jako wąsko zaplanowana działalność dydaktyczna, zmarginalizowało, także w przedszkolu, istotę wprowadzania dzieci w zachowania społecznie akceptowane i pożądane także w ich przyszłości. W rezultacie zrezygnowaliśmy z tzw. *Kinder stuby* i mamy w zamian *Kinder niespodziankę*. Nie wychowuje rodzina, nie wychowuje przedszkole/ szkoła, wychowuje plac zabaw, ulica – młodzi ludzie wychowują się sami.

Podkreślanie przez Arystotelesa szczególnego znaczenia wychowawczego zabawy w okresie do-szkolnym, także nie straciło na aktualności. Każdy, kto podejmuje się rozważania jej znaczenia dla rozwoju, nawołuje do jej respektowania w organizowaniu sytuacji edukacyjnych. Nie ma prawie dorosłego, który nie wskazywałby na jej pierwszoplanowość w dzieciństwie. Deklaracje jednak nie przekładają się na rzeczywiste zachowania – dla rodziców, nauczycieli najważniejsza jest aktywność zadaniowa dzieci, także (i niestety) w okresie przedszkolnym. Zapominają o tym, że tylko dziecko wybawione jest gotowe do podjęcia szkolnej nauki. Zapominają, że zabawa jest dla dziecka najważniejszym obszarem doświadczania siebie w społeczności, w szczególności w zakresie budowania autoidentyfikatorów i odpowiedzialności za siebie. Rzec można, iż jest swoistego rodzaju samo-wychowaniem w relacjach z koleżanka/kolegą⁴. Badani przeze mnie nauczyciele uważają, iż zabawa jest stratą czasu edukacyjnego⁵. Podobnie do braku wartości zabawy podchodzą rodzice dzieci uznając *przygotowanie do szkoły* za najważniejsze zadanie przedszkola⁶. Arystoteles przekonywał, iż dla wychowania, z wielu powodów, najważniejsze są pierwsze lata życia człowieka⁷. Tym samym przypisuje rodzinie najbardziej znaczące dla przyszłości dziecka zadania do wykonania w zakresie dbałości

³ Tamże, s. 297.

⁴ Szerzej o zabawie wypowiadam się w: *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006; *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata.*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009; *Miedzy przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.

⁵ W Wydawnictwie Akademickim Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie złożona została do druku kolejna moja książka *Nauczyciel człowieka w dzieciństwie*, zawierająca analizę uzyskanego w badaniach materiału empirycznego.

⁶ Z badań studentów w ramach rozpraw magisterskich.

⁷ Zob. Arystoteles, *Polityka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002, s. 352.

o: a) pożywienie, b) zapewnienie ruchu, c) hartowanie ciała, d) umożliwienie uczenia się przez szeroko rozumiana aktywność w przestrzeni, głównie zabawę, e) umożliwienie naśladowania czynności potrzebnych w dalszym życiu, f) nie zakazywanie krzyku, płaczu, śmiechu, śpiewu, bowiem stanowią formę regulacji oddechu, ćwiczą płuca, g) podsuwanie pod rękę, wzrok, uszy wszystkiego, co dobre, pożyteczne, szczególnie w mowie kierowanej do młodego człowieka przez rodzica, h) ochronę młodzieży przed nieprzyzwoitymi rzeźbami, obrazami, scenami, wyrażeniami, i) podsuwanie dzieciom po raz pierwszy rzeczy/ przedmiotów/ tekstów ze szczególną dbałością o ich poprawność i jakość, bowiem najdłużej zalegają w pamięci jako ważne i organizujące dalsze poznanie świata (we współczesnej psychologii stosowane jest tzw. prawo pierwszego bodźca/ skojarzenia, ukierunkowujące dalsze poznawanie świata).

Pytanie, które Arystoteles pozostawił współczesności, na które warto poszukiwać odpowiedzi, dotyczy obszaru wychowania, mianowicie, czy oddziaływać na wyrabianie rozumu czy na charakter? Według niego, to na rodzicach głównie spoczywa obowiązek wprowadzania dzieci do 6 r.ż. w podstawy gramatyki, gimnastyki, muzyki a także rysunku, traktowane jednocześnie jako obszary i środki wychowania do używania rozumu i kształtowania charakteru. Zatem, wychowując powinni przygotowywać dzieci do podejmowania ważnych czynności, ale także dla cnót wszelakich⁸, nie przymuszając, nie narzucając, lecz zapewniając im swobodę aktywności w dobrze zorganizowanej przestrzeni. W ten sposób rodzice, przez właściwe wychowanie własnych dzieci, przyczyniają się do urządzania najlepszego państwa, zapewniającego obywatelom życie szczęśliwe, wyposażone w środki umożliwiający dobre uczynki⁹, państwa demokratycznego. Podkreślić należy, iż Arystoteles jest zwolennikiem wychowania domowego/ rodzinnego człowieka do lat siedmiu, zaś zinstytucjonalizowanego (już tylko dla wyłącznie dla chłopców) po ukończeniu siódmego roku życia uznając, iż takiemu człowiekowi potrzebne są różnorodne wzorce osobowe (a nie tylko rodziców), różne obszary doświadczania, a nie tylko przestrzeń domowa i zabawa w niej. Współcześnie także nie ustaliliśmy, o co tak naprawdę w rozmowie o wychowaniu chodzi. Obarczamy szkołę winą za brak wychowania, a rodzina? Czy spełnia podstawowe zadania dotyczące wprowadzania dzieci w ważne zadania życiowe?

⁸ Zob. tamże, s. 357.

⁹ Zob. tamże, s. 302.

Arystoteles był przekonany, że rodzice są przed państwem/ społeczeństwem odpowiedzialni za podstawy funkcjonowania dziecka po za domem. Może, w poszukiwaniu nowych paradygmatów wychowania, warto na nowo rozważyć te sugestie? Nie wiem, co należałoby uczynić, by zmienić takie nastawienia, by przekonać do tezy, że dzieciństwo to materia życia, że dzieciństwo jest wszystkim, bo wszystko bez dzieciństwa jest niczym¹⁰. Historia jest najlepszą nauczycielką w terażniejszości dla przyszłości, to wsteczne lustro... czy w wychowaniu człowieka także?

Jakie ważne inspiracje dla wychowania współczesnych dzieci/ młodzieży można odczytać z filozofii Arystotelesa? Po pierwsze, podkreślanie bezdyskusyjnej odpowiedzialności rodziców za wychowanie dzieci, po drugie, podkreślanie wartości dzieciństwa jako podłoża wszelkich cnót dla dorosłości, po trzecie, rozważania o sprawiedliwości jako wartości w relacjach międzyludzkich, szczególnie w relacjach dzieci-rodzice. Dlaczego o tym zapominamy?

Myślę, że dlatego, iż ciągle nam bliżej do promowania koncepcji podporządkowania dzieci woli dorosłych, aniżeli uznania ich jako ludzi z pełnym prawem do wolności i odpowiedzialności za własne czyny. Takie wychowanie zalecał Platon jako zwolennik państwa silnego, dobrze zarządzanego. Wychowanie do podporządkowania, posłuszeństwa, wychowanie do pokonywania w sobie potrzeby zbytku, która jeśli jest rozwijana prowadzi „do choroby jednostek i podkopuje zdrowie państwa. Państwo się zaludniać zaczyna tłumem ludzi „niepotrzebnych, jak łowcy, artyści, kosmetyce, kucharze, świniarze lub lekarze”¹¹ powinno być celem państwa/ społeczeństwa. Poszukiwał ideału człowieka dobrego, sprawiedliwego, czcigodnego, pierwszej klasy, zdolnego do zbudowania i podtrzymywania porządnego ustroju państwowego. Szczególną miarą wychowania uczynił prawdomówność i odpowiedzialność za użyte słowa. Wychowanie człowieka powinno skupiać się na uczeniu młodego człowieka unikania bezwstydných zachowań, poglądów, egoizmu, na umacnianiu duchowości. Jego propozycja wychowania jest pełna nietolerancji, szczególnie dla dziewcząt, dla homoseksualizmu, dla osoby. Wychowując człowieka, należy przygotować go do życia we wspólnocie, w surowej i ścisłej cenzurze, w przymusie do spełniania zarządzeń. Tych inspiracji nie zapomnieliśmy, chociaż moglibyśmy to zrobić w kontekście zasad demokratyzacji życia.

¹⁰ Myśli te wyprowadzam z rozważań Arystotelesa o wartości dzieciństwa i wody dla życia.

¹¹ Platon, *Państwo*, Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2003, s. 66.

Nie wychowujemy, niestety, młodych ludzi do bycia tolerancyjnymi w zakresie różnicy rasowej kulturowej, cywilizacyjnej.

Postulowana przez niego kontrola urodzin miała być środkiem w budowaniu państwa idealnego: „potrzeba przecież, aby najlepsi mężczyźni obcowali z najlepszymi kobietami jak najczęściej a najgorsi z najlichszymi jak najrzadziej, i potomków z tamtych par trzeba chować a z tych nie, jeżeli trzoda ma być pierwszej klasy (...) Ilość małżeństw kažemy regulować rządzącym, aby jak najbardziej zachowywali stale tę samą ilość mężczyzn mając na uwadze wojny i choroby (...)”¹². Dzieci zrodzone z tak dobranych rodziców oddawać należy do specjalnych ochronek, do mamek, a noworodkami gorszymi nie zajmować się lub je po prostu zabijać jako zbędne dla idealnego państwa jednostki. Dzieci powinny pochodzić od ludzi w kwiecie wieku (między 20. a 40/50. rokiem życia). Złamanie tego prawa było grzechem i groziło wykluczeniem. Ojcostwo i macierzyństwo jest umowne, tytularne. Rodzina poddana jest wiec socjalizacji, która ma sprzyjać spoistości państwa¹³. Żadna też matka nie powinna wiedzieć, które dziecko jest jej, a które nie. W języku tak rozumianego wychowania nie ma słów: *moje, twoje lecz nasze, wspólne*, nie ma *ja, ty lecz my*. To państwo komunistyczne dla wybranych. Rodzina, życie prywatne, leży po za jego obrębem. Dzieci – chłopców – należy wychowywać przez ich uczestniczenie we wszystkich ważnych zdarzeniach w państwie, przez przypatrywanie się czynnościom wykonywanych przez dorosłych i nie należy ich chronić przed niebezpieczeństwem.

Celem wychowania ma być piękno, dzielność, odwaga, i wiedza, rozumiana jako najtęższa zdolność człowieka i odwodzenie od zbytku.

Co z jego filozofii można zarekomendować dla współczesnego dyskursu wychowania?

Myślę, że przede wszystkim a) podkreślanie wartości wspólnoty, działania wspólnotowego na rzecz dobra wszystkich, z troską o silne państwo, b) szczególną dbałość o przygotowanie dorosłych do rodzicielstwa w celu dawania państwu silnego, wartościowego potomstwa, c) wychowanie do prawdomówności i odpowiedzialności, piękna i dzielności, d) wychowanie do zrozumienia znaczenia reguł w społeczeństwie i podporządkowania się im.

Lektura dzieł pozostawionych przez Kanta, szczególnie tych o wychowaniu, o moralności, także jasno wskazuje ciągłość zadań w tym zakresie. „(...)

¹² Tamże, s. 161.

¹³ Zob. tamże, s. 163.

w wychowaniu trzeba posługiwać się wszędzie zasadami, głównie rozwoju, prawdomówności i dyscypliny wewnętrznej. Żeby to czynić wychowawca musi samego siebie i samookreślić własną wolę¹⁴. Przekonanie, iż „każdy obywatel jest nie tylko środkiem, ale zarazem celem istnienia społeczeństwa”¹⁵ dokumentuje trwałość sporu o podmiotowość i przedmiotowość w relacjach i stosunkach międzyludzkich, także w wychowaniu, w czasie od Starożytności do Nowożytności. Wychowanie, jak przekonuje Kant, jest potrzebne dla odcierania człowieka od popędów, skierowania go ku rozumowi, do oczekiwania przyszłości włącznie, zaś przekonanie człowieka o wyższości nad naturą („gdy po raz pierwszy powiedział jagnięciu: skórę, która nosisz, natura dała nie dla ciebie, lecz dla mnie, kiedy zdjął ją i nałożył na siebie, uświadomił sobie przewagę nad wszystkimi zwierzętami”) jest dziś tematem wielu dyskusji o równoważeniu obecności człowieka w świecie, podstawą koniecznej do zawarcia umowy ekologicznej¹⁶. Jego 9 tez dotyczących natury ludzkiej z powodzeniem może stanowić dziś filary edukacji, od przedszkolnej począwszy¹⁷. Dotyczą bowiem budowania społeczeństwa obywatelskiego, wspólnej odpowiedzialności za kondycję ludzkości, we wspólnocie działania, z zachowaniem szacunku dla prawa do życia wszystkich istot żywych na ziemi. I. Kant, według interpretatorów jego filozofii¹⁸, postrzegany jest jako postać graniczna pomiędzy kulturą oświecenia a kulturą podmiotowości i indywidualizmu XIX wieku, z szerokimi implikacjami dla współczesności XX/XXI wieku. Jego epistemologia,

¹⁴ I. Kant, *O pedagogice*, Wydawnictwo DAJAS, Łódź 1999, s. 20.

¹⁵ I. Kant, *Przypuszczalny początek ludzkiej historii*, Wydawnictwo Comer, Toruń 1995, s. 14.

¹⁶ Zob. F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

¹⁷ Zob. I. Kant, *Przypuszczalny...*, dz. cyt. Są to: teza 1 – każde stworzenie rozwija zadatki całkowicie i zgodnie z celem; 2 – człowiek otrzymał rozum aby się nim posługiwać z pożytkiem dla rodu ludzkiego; 3 – czerpać należy ze swojej natury wszystko co potrzebne jest dla rozumnego życia; 4 – środkiem dla rozwinięcia zadatków jest ich aspołeczność towarzyska ludzi (skłonność do życia społecznego, łącząca się z powszechnym oporem); 5 – najtrudniejszym zadaniem ludzkości jest zbudowanie społeczeństwa obywatelskiego; 6 – człowiek potrzebuje wychowania; potrzebuje pana; 7 – społeczeństwo obywatelskie wymaga praworządności; 8 – człowiek może żyć jedynie w wytworzonym porządku, inaczej nie rozwinię potencjalnych zadatków natury; 9 – obywatelskie zjednoczenie ludzi jest możliwe w systemie działania wspólnego.

¹⁸ Zob. A. Pluta, *Dwuczłonowość dyscypliny edukacyjno-pedagogicznej, teoretyczna historia edukacji i pedagogika pogranicza jako wyraz nastawienia metodologicznego i antyfundamentalnego*, [w:] *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, red. K. Duraj-Nowakowa, J. Gnietcki, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1997, s. 83; A. Zielińczyk, *Geneza i charakterystyka kantyzyzmu polskiego*, „Przegląd Filozoficzny” 1924 z. 3–4; S. Szto-bryn, *Słowo wstępne*, [w:] I. Kant, *O pedagogice...*, dz. cyt. s. 37.

antropologia, etyka i aksjologia dały podstawę do nowego, innego spojrzenia na wychowanie, rozumianego jako proces zmiany wewnętrznej w człowieku, oparty na jego wysiłku tworzenia siebie, a nie jak dotąd, pojmowanego jako proces dokonujący się na nim za pośrednictwem sił zewnętrznych.

Można rzec, iż w definiowaniu podstaw wychowania wyraźnie rysują się granice między tym, co przed i co po Kancie. Na czym polega swoistość jego rozważań o wychowaniu?

Po pierwsze, przekonywał, że człowiek jako jedyne stworzenie powinien być wychowywany, czyli a) pielęgnowany i polega to na staraniu ze strony rodziców, aby dziecko nie robiło szkodliwego użytku z własnych sił, i dotyczy przede wszystkim żywienia i utrzymania, b) ćwiczony, czyli dyscyplinowany po to, by chronić go przed zbaczaniem z drogi człowieczego przeznaczenia, do czego może prowadzić nieopanowana, wrodzona dzikość; ćwiczenie, dyscyplina potrzebne są do formułowania celów życiowych, planów postępowania; pomagają w nakreśleniu praw i obowiązków, odczuć przymus konieczny w stosowaniu się do nich; ćwiczenie pomaga zrozumieć człowiekowi istotę wolności i do tego by jej nie utracić i podporządkowania (się) i jego zysków, c) nauczany i kształcony, czyli wprowadzany w krąg spraw ludzkich; nauczanie i kształcenie umożliwia zrozumienie człowiekowi zasad wspólnego życia, rozwijanie zdolności i ich wykorzystanie; jakość kształcenia zależy od tego kto to kształcenie prowadzi¹⁹. Tak rozumiane wychowanie łączy się z okresami w rozwoju człowieka: niemowlęciem, wychowankiem i uczniem. Ustawicznie brak nam odpowiedzi na pytanie o skuteczność wychowania, a więc o to, czy rzeczywiście pomaga człowiekowi w osiągnięciu celu swego istnienia. Takie pytanie stawiał także Kant.

Po drugie, przekonywał, iż w człowieku tkwi potężny potencjał, który za sprawą wychowania powinien być właściwie wydobywany tak, by każdy człowiek mógł osiągać swoje przeznaczenie. Wychowanie tak ujęte zaczyna się w domu, od rodziców, którzy także byli wychowani przez własnych rodziców. W każdym domu czyni się to więc inaczej. Najważniejszym zadaniem ludzi jest uzgodnienie wspólnych celów dla wychowania człowieka, gwarantujących trwanie ludzkości, bez oczekiwania, że wszystkich można wychować tak samo.

Po trzecie, uważał, że wychowanie jest sztuką, której realizacja musi być doskonalona przez wiele pokoleń²⁰. Każda generacja, bogatsza o doświadcze-

¹⁹ Zob. tamże, s. 41–43.

²⁰ I. Kant, *O pedagogice...*, dz. cyt., s. 45.

nie i wiedzę poprzedniej, powinna podnosić wychowanie na wyższy poziom, rozwijając dane człowiekowi przez naturę, modyfikowane przez cywilizację i kulturę możliwości. Obok sztuki rządzenia, sztuka wychowania jest najtrudniejszym wynalazkiem ludzkości, mimo to ustawicznie trwają spory o to od czego należy je zaczynać, jakich treści, zasad, metod dotyczy. Pewnie z tego względu poszukujemy nowych rozwiązań, nowych koncepcji; zapewne dlatego wymyśliśmy pedagogikę, by ująć wychowanie tzw. naturalne, instynktowne w zasady przeciwdziałające powtarzaniu błędów pokoleniowych.

Po czwarte, naczelną zasadą wychowania (niezmienną od pokoleń i widoczną także we współczesnych koncepcjach) jest wychowanie dla najlepszego stanu przyszłego każdego człowieka, dla idei człowieczeństwa realizowanej we wspólnocie ludzkiej. Tak rozumiane wychowanie powinno być obecne w życiu człowieka od urodzenia.

Dla mnie, jako pedagoga przedszkolnego, ważne jest zwrócenie uwagi przez Kanta na następujące kwestie: *po pierwsze*, pozostawienie dziecku rozumnej granicy swobody, nie przymuszanie do powtarzania wzorców danych przez dorosłych, tam gdzie nie wiążą się z zachowaniem koniecznego bezpieczeństwa, swobody zapewniającej doświadczanie *na własnej skórze*, aktywność własną prowadzącą do zrozumienia prostych związków przyczynowo-skutkowych w zachowaniu się w otoczeniu przyrodniczym, społeczno-kulturowym; *po drugie*, obrazowania dziecku obszaru współzależności położenia ludzi, prowadzącej do zrozumienia warunków urzeczywistniania własnych celów w grupie społecznej, *po trzecie*, zrozumienie konieczności istnienia ograniczeń w działaniu, pozwalających na korzystanie z możliwości, konieczności i wolności, prowadzących ostatecznie do usamodzielnienia (się) i uniezależnienia (się) od kogoś, czegoś. Może warto na nowo odkryć te idee i rozważyć ich trafność tym bardziej, iż Immanuel Kant: 1) zwrócił uwagę na możliwość połączenia sił natury człowieka i intencji jego wychowania przez siły z zewnątrz, 2) podpowiadał wartość życia w „ciągłym napięciu” prowadzącego do szukania zasad życia godziwego, moralnego, 3) domagał się unaukowania wychowania, by przeciwdziałać dowolności i błędom w jego realizacji, 4) sformułował ideę obowiązku jako zasady prowadzącej ku moralności, 5) podkreślał wartość dociekania do prawdy w toku kształcenia, 6) przestrzegał przed daniem złego przykładu dzieciom przez rodziców i brakiem ich wiedzy o wychowaniu, 7) zaproponował powstanie pedagogiki jako nauki o wychowaniu. Wiele z tych zasad nie straciło na znaczeniu.

Kant, opisując istotę wychowania zwrócił uwagę na zawartą w nim swoistą sztafetę pokoleń – każde pokolenie, ponieważ chce być lepsze od odchodzącego, wnosi do jego istoty nowe treści, uznane za innowacyjne, nowoczesne, które to z kolei zanegowane zostają przez następne pokolenie. W ten sposób intensywnie rozwijamy świat technicznie, mniej moralnie/ etycznie.

Zarówno dla Arystotelesa, Platona, Kanta, nie ma wątpliwości, iż jedynie człowiek prawy, wykształcony, rozumny i odpowiedzialny może być wychowawcą. Wymagania te dotyczą także, a może przede wszystkim, rodziców.

Co wynika z tej kalejdoskopowej analizy dorobku historycznego dla współczesności zadań związanych z wychowaniem człowieka? Myślę, że *po pierwsze*, niezależnie od czasu historycznego, wskazywano na wychowanie do praworządności, etyczności, moralności; *po drugie*, wskazywano na wartość wiedzy o świecie i umiejętność korzystania z niej; *po trzecie*, podkreślano przynależne człowiekowi prawo zachowania się zgodnie z jego wolą lub zachowanie podporządkowane regułom; *po czwarte*, wychowanie dzieci do demokracji było przedmiotem rozważań wielu filozofów od Starożytności włącznie; *po piąte*, do zabawy jako niezwykle ważnej i efektywnej formy doświadczania świata przez dziecko przekonywali już filozofowie starożytni. Analiza przeszłości wskazuje, iż wiele zadań tzw. wychowawczych zostało sformułowanych nawet w odległej historii (jak cesarstwo Szun, Państwo Uhr). We *wstecznym lusterku*, jak określa przeszłość Kierkegaard, naprawdę zobaczyć można perspektywę dla edukacji wypełnioną ważnymi odkryciami, przekonaniem, dowodami, argumentami.

Co ciekawe, perspektywa ta pokazuje, że podstawowe, niezmiennie zadania społeczne wobec młodego pokolenia dotyczyły zawsze, niezależnie od szerokości geograficznej, najlepszych sposobów wprowadzania dzieci/ uczniów w nowe i nieznanne im otoczenie, częściowo rozpoznane. Czyniono to w różny sposób, w zależności od ustroju, od kultury danej grupy społecznej.

Historia pokazuje więc obszar zadań niezmiennych, ale zapomnianych we współczesnym dążeniu do wytwarzania nowych, innych organizacji, postulatów, koncepcji wychowania. Dyskurs reguł dystrybucyjnych, instrukcyjnych, związanych z rozdawaniem/udostępnianiem dóbr i ich kontrolą, zmierzających do zachowania/ustalania porządku w świecie (wychowanie jest taką regułą dystrybucyjną) oraz dystrybucji znaczeń tychże reguł dla życia²¹ jest więc niezmiennie ważny dla usytuowania osoby, jak i jednostki/ społeczeństwa.

²¹ Zob. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 171.

W dyskursie tym jest miejsce dla rodziny jako podstawowego środowiska życia dziecka, nie bardzo jednak wiemy, jak ich do niego włączyć. A trzeba to zrobić, bowiem tylko synergia działań rodziny i szkoły może przyczynić się do spełniania postulatów pedagogicznych w zakresie wychowania, które jest naszą wspólną sprawą.

W każdym ludzkim spostrzeżeniu tkwi cała przeszłość społeczeństwa. Jeśli zabraknie rozumnych ludzi, którzy podejmą trudny, ale zarazem konieczny i radosny wysiłek przypatrywania się światu terazniejszemu w kontekście tej przeszłości zapamiętanej, spotęguje to degenerację instytucji kształcących, a przede wszystkim rodziny. Nie pomogą wynalazki i osiągnięcia techniczne, jeśli nie wychowamy ludzi do ich odpowiedzialnego „użycia”²². Przykładów braku tej odpowiedzialności w przeszłości mamy zbyt wiele. Mamy też wiele podpowiedzi jak tego uniknąć.

Co można jeszcze zrobić?

B: Z powagą rozważyć formacyjny wpływ tzw. pedagogii na człowieka

Ten obszar zapomnianych/marginalizowanych inspiracji, ważnych dla formułowania zadań pedagogiki w zakresie wychowania, wiąże się z tzw. wiedzą potoczną o wychowaniu, doświadczeniem jego organizacji w codzienności. Tworzą one obszar dyskursu o wychowaniu, umożliwiają bowiem włączenie w jego zakres rodziny, społeczeństwa.

Pedagogia rozumiana jest jako: a) obszar refleksji o edukacji i praktyki edukacyjnej zarazem, b) jako pewien typ myślenia, badań i praktyk edukacyjnych wykraczających poza pedagogikę²³. W pedagogii zawarty jest stosunek władzy i wiedzy, władzy i form świadomości społecznej ludzi oraz praktyki w zakresie wychowania młodego pokolenia, sposobienia go do podjęcia zadań w przyszłości.

Nie ulega wątpliwości, że proces sposobienia młodych ludzi do podjęcia zadań przyszłych wyznaczany jest rodzajem obecnej w społeczeństwie/narodzie pedagogii a nie tylko zadaniami (programami) pedagogicznymi przeznaczonymi dla potrzeb wychowania instytucjonalnego. Takie przekonanie wy-

²² M. Horkheimer, *Odpowiedzialność i studia*, „Kronos. Kwartalnik metafizyka. Kultura. Religia” 2011 nr 2, s. 239.

²³ Zob. Z. Kwieciński, *Wprowadzenie*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń UMK 1990, s. 9.

ka także z rozważań Kanta. Pedagogika, z racji dysponowania wiedzą naukową o warunkach uczenia się dzieci/młodzieży, jest w tym procesie wyspecyfikowanym instrumentem sprawowania społecznej kontroli nad jego przebiegiem. Jasne jest, przynajmniej dla mnie, że jej poszukiwania powinny być skierowane na łączenie zadań badawczych z zasobami mądrości pokoleniowej, wiedzy potocznej czy realizowanych od pokoleń praktyk wychowawczych. Sugestie takie znajdują także w wypowiedziach Kanta o obowiązku wzbogacania wiedzy o wychowaniu przez kolejne pokolenia.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można trzy najczęściej definiowane pedagogie i są to: a) pedagogia pogranicza, b) pedagogia widzialna i niewidzialna, oraz c) pedagogia względności. Jaka jest ich istota?

Pedagogia pogranicza, obecna w dyskursie pedagogiki w Polsce od co najmniej początku lat dziewięćdziesiątych, wynika z założeń tzw. pedagogiki krytycznej sięgającej genezę do teorii Habermasa, Heideggera. Do głównych jej współczesnych propagatorów należy Giroux, Levi-Strauss, w Polsce. Witkowski, Kwieciński. Oznacza ona:

1. Lokowanie edukacji na styku różnych obszarów bezpośrednio i pośrednio kształtujących postawy młodego człowieka, pomiędzy tradycyjnym i odmiennym od niego sposobem rozumienia istoty edukacji, co oznacza poszerzenie jej zadań na przestrzeń a) około instytucjonalną, bowiem szkoła jest już tylko jednym z elementów wpływu na formacje młodego człowieka obok kultury, mediów, społeczności koleżeńskiej, techniki, b) etnologii/ etnografii szkoły, uwzględniającej różnice międzyludzkie, konieczność zachowania tolerancji wobec nich i dostosowania zadań szczegółowych. Dotyczy to kultury, a w niej obyczajów, tradycji, języka, systemu znaczeń, także religii/ wyznania, rasy, skłonności.
2. Poszerzenie rozważań o edukacji o nowe konteksty, co wymaga zmiany w kształceniu nauczycieli i przejścia w nim od pewności i decyzji pewnych (konspektowania, scenariuszy) do niepewności zadań, decyzji ryzykownych. Giroux postuluje takie kształcenie nauczycieli, by potrafili organizować czas i przestrzeń dla współistnienia ras, klas, płci, grup etnicznych, by nauczyli się „czytania i pisanie kultury” na rozlicznych jej poziomach i obszarach z zachowaniem prawa do izolowania się, częściowego zamykania się w ich kręgu, ochrony przed rozmyciem²⁴.

²⁴ Zob. A. H. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 225.

3. Włączenie do edukacji idei równości społecznej i różnorodności kulturowej, współlistniejącymi z demokracją i uczestnictwa w niej, uwzględnienie narracji społeczeństwa w dziedzinie edukacji wspierającej dążenia ludzi do tegoż współlistnienia. Wynika z tego, że wychowanie wymaga wiązania ustroju państwa, kultury rodziny, środowiska, i zadań instytucji edukacyjnych. Oznacza również, że nie ma jednego, jedyne go słusznego sposobu wychowania, bowiem nie ma jedynie słusznego ob-razu postępu i historii, jedynej i stałej relacji władzy i wiedzy²⁵.
4. Oferowanie dzieciom, uczniom, okazji do posługiwania się wielora-kością odniesień, stanowiących odmienne kody kulturowe, odmienne doświadczenia²⁶. Umożliwianie im doświadczenia języka, krytycznego odczytywania elementów otoczenia, stawiania w przestrzeni wyboru, podejmowania decyzji o treści, rodzaju, miejscu aktywności, wyboru kodu porozumiewania się lub jego wypracowywania w celu uzgodnień, negocjowania. Ale przede wszystkim stawiania zadań wychowania od-powiadających ich percepcji cywilizacji, nie naszej nawet jeśli jesteśmy przekonani, co do ich słuszności, poprawności i skuteczności.

Pogranicze jest płynne, trudne do zdefiniowania z powodu różnych czyn-ników wyznaczające granice wpływu na młodych ludzi. Jedno jest dość wy-rażne- nie możemy udawać, że nic się wokół nie zmienia a wraz z tym, że nie zmieniają się potrzeby i nastawienia młodych ludzi. Sytuowanie wycho-wania na pograniczu różnych zjawisk wymaga elastyczności, innowacyjności, zrozumienia istoty zmiany w świecie, bardziej dynamicznej i szerokiej aniżeli kiedyś. Niezrozumienie tej zmiany prowadzi do izolowania się pokoleń, bez możliwości porozumienia się. Wiele wskazuje na to, że tak właśnie się dzieje (szersze wyjaśnienia stosuję przy omawianiu pedagogii względności).

*Pedagogia widzialna (jawna, oczywista) i niewidzialna*²⁷, tworząca się obec-nie w społeczeństwie nowego typu, z nowymi aspiracjami i oczekiwaniami, także odnośnie edukacji własnych dzieci. To społeczeństwo klasy średniej, dy-namicznie rozwijającej się także w Polsce. Społeczeństwo z nowymi potrzeba-mi, nowymi wymaganiami, nowym, innym obrazem dziecka niż w przeszłości socjalistycznej. Co wypełnia treść tych pedagogii?

²⁵ Zob. C. Levi-Strauss, *Spojrzenie z oddali*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993, s. 454.

²⁶ Zob. A. H. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja...*, dz. cyt., s. 226.

²⁷ Zob. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury...*, dz. cyt., s. 72 i n.

Tabela 1. Charakterystyka pedagogii niewidzialnej i pedagogii widzialnej

Pedagogia niewidzialna	Pedagogia widzialna
<p>Koncepcja czasu: założenie długiego okresu kształcenia. Progresja oparta na teoriach wewnętrznego rozwoju dziecka. Sekwencyjność reguł niejawna, oparta na teoriach rozwoju. Reguły zawarte są impliците w transmitowanych treściach. Reguły wyznaczają czas edukacji.</p> <p>Koncepcja dziecka/ ucznia poszukującego, badającego siebie i otoczenie, aktywnego wielostronnie, ukierunkowanego przez reguły sekwencyjne.</p>	<p>Koncepcja czasu: jawne reguły sekwencyjne powodujące uporządkowanie transmisji treści w odcinkach czasowych. Postępy ucznia regulowane są realizacją programu w zależności od wieku metrykalnego. Reguły sekwencyjne określają przyszłe osiągnięcia ucznia, wyznaczają je czas.</p> <p>Koncepcja dziecka/ ucznia podporządkowanego, kierowanego, posłusznego regułom sekwencyjnym.</p>
<p>Koncepcja przestrzeni: przestrzeń zmienna, określona ogólnie, duża; materiały wielostronnie prowokujące aktywność dziecka/ucznia, przestrzeń do dyspozycji dziecka (dostępne materiały, środki pozwalające na urzeczywistnienie jego potrzeb).</p> <p>Przestrzeń słabo sklasyfikowana. Kontrola nad przepływem rzeczy i osób między obszarami wyraźnie słabsza niż w pedagogii widzialnej. Przestrzeń jest potencjalnie dostępna dziecku/ uczniowi - dzieci są aktywne w planie otwartym, co pozwala im uczyć się dostrzegania możliwości wejścia i przekształcania przestrzeni. Prywatność szanowana.</p>	<p>Koncepcja przestrzeni: przestrzeń stała, jawnie określona, materiał ograniczony do celu, sprzęt standardowy, przestrzeń raczej do dyspozycji nauczyciela (szafy, zaplecza, półki, schowki).</p> <p>Przestrzeń silnie sklasyfikowana, czyli z wyraźnie zaznaczonymi granicami przestrzeni dla dzieci i dla nauczyciela, oraz silnie sklasyfikowana kontrolą nad tymi przestrzeniami (przepływem rzeczy i osób między różnymi przestrzeniami, rozlokowaniem materiałów, sprzętu, czynności, np. kąci „zabaw”, sale tzw. warsztatowe, gabinety, stali użytkownicy, stałe reguły użytkowania). Przestrzeń widzialna nasycona jest przekazami symbolicznymi w postaci zasad użycia Śródków tylko w sposób określony przez nauczyciela. Prywatność zredukowana.</p>

<p>Koncepcja kontroli: hierarchia <i>implicitite</i>, niejawną wywołuje redukcje wyraźnie zaznaczonej regulacji działań ucznia. Kontrola ma postać rozwiniętej komunikacji interpersonalnej, w różnych kontekstach i realizowana jest w postaci rozwiniętego kodu językowego zawierającego oznaczenia stanów bezpośrednich i pośrednich, synonimów określeń stosowanych powszechnie i potocznie. Relacje zindywidualizowane.</p>	<p>Koncepcja kontroli: hierarchia władzy wyraźnie zaznaczona, czas i przestrzeń ściśle kontrolowane za pomocą zasad określonych jawnie. Uczeń poznaje zasady klasyfikowania rzeczy i zachowań przez uczenie się reguł. Naruszenie klasyfikacji jest widoczne i wiąże się z sankcjami zapisanymi w kodeksach. Zadaniem ucznia jest akceptacja zasad porządkujących uczestniczenie w przestrzeni i czasie. Język kontroli ograniczony regułami. Relacje spersonalizowane.</p>
<p>SYNTEZA</p>	<p>SYNTEZA</p>
<p>PEDAGOGIA NIEWIDZIALNA</p>	<p>PEDAGOGIA WIDZIALNA</p>
<p>Hierarchia wyrażona <i>impliitite</i></p>	<p>Hierarchia wyrażona <i>expliitite</i></p>
<p>Reguły sekwencyjne sformułowane <i>impliitite</i></p>	<p>Reguły sekwencyjne sformułowane <i>expliitite</i></p>
<p>Kryteria sformułowane <i>impliitite</i></p>	<p>Kryteria sformułowane <i>expliitite</i></p>
<p>Rzeczy muszą być łączone, słaba klasyfikacja rzeczy, sytuacyjnie kontrolowana.</p>	<p>Rzeczy należy utrzymywać w separacji od siebie w jawnym porządku czasoprzestrzennym. Silna klasyfikacja, kontrolowana.</p>

Źródło: opracowanie własne.

Pedagogia widzialna bazuje na obserwowalnych cechach dziecka w ich stadialnym porządku rozwojowym. W tym też podejściu najsilniej występuje presja na osiągnięcie postępu w określonych ramach czasu i oczekiwanym zakresie zadań wychowawczych, a także tendencja do mierzenia dojrzałości w różnych zakresach czy opracowywania profilów dziecka w zakresie jego inteligencji (wielorakich), do zarządzania zabawą (jej organizowania, jej czasowego dekretowania). Ten rodzaj pedagogii najpełniej występuje w rodzinie, a także ujawnia się w podejściu do wychowania zinstytucjonalizowanego. Mimo zmiany ustawowej w zakresie idei wychowania/edukacji z urabiającej dziecko na rzecz wspierania go w jego rozwoju, zadania są ściśle wyznaczone do realizacji, kontrolowane i oceniane. Dziecko/uczeń nie jest usytuowane między podmiotem i przedmiotem, traktowane jest jako odbiorca tego, co proponuje nauczyciel, rodzic.

Pedagogia niewidzialna, poniekąd w opozycji do widzialnej, bazuje na pojęciu „dziecka samodzielnie zajętego”. W pojęciu tym, zdaniem Bernsteina, występuje zarówno stan gotowości do działania jako wewnętrzny stan dziecka do zajęcia się czymś i jednocześnie stan zewnętrzny „bycia zajęтым” czymś. W odniesieniu do dziecka pedagogia niewidzialna bazuje przede wszystkim na zabawie, bowiem 1) jest ona potrzebą wrodzoną każdego człowieka, jest środkiem uzewnętrzniania się dziecka przed innymi ludźmi, w związku z czym jest zajęte i gotowi się do podejmowania różnych zadań ważnych dla osiągnięcia postępu; 2) zawarta jest w niej nie tylko treść aktywności, ale i autoocena/samoocena; 3) środki, cele są wielorakie, zmieniają się w czasie jej realizacji w zależności od przeżycia jej istoty; 4) zawiera w sobie część pedagogii widzialnej w postaci przejętych przez bawiące się dzieci reguł działania czy sposobów klasyfikacji zjawisk, tworzy ją struktura jawna, spersonalizowana solidarność uczestników²⁸.

Jakie społeczeństwo charakteryzuje omawiana pedagogia? Niewidzialna obecna jest najszerzej w społeczeństwie nowego typu, jakim jest klasa średnia, obecna coraz bardziej wyraziście także w Polsce. Klasa ta oczekuje innej niż tradycyjnie ogólnodostępnej, masowej i zuniformizowanej edukacji (wychowania), zarówno w przedszkolu, jak i w szkole. Jest tak dlatego, że zmieniają się relacje w rodzinie na mniej sklasyfikowane, formalne, otwarte. Przed koniecznością zmiany zadań stanęły szkoły w środowisku silnie zdominowanym przez klasę średnią. Przejawia się to w szerszej niż gdzie indziej obecności i aktywności rodziców w szkole. Jak wynika z analizy prowadzonej przez Nyczaj - Drąg, rodzice klasy średniej przywiązują coraz większą wagę do wykształcenia dzieci (niesekwencyjnego lecz rozłożonego w czasie, rozumianego jako inwestycja w dobro przyszłościowe), inwestują w dzieci znaczne kwoty, bowiem miarą szczęśliwości jest ich sukces²⁹.

Z uwagi na szeroką paletę ofert aktywizowania dzieci ich codzienność traktowana jest racjonalnie, z ograniczeniem emocji, na które najczęściej nie ma zbyt wiele czasu. To stawianie na dzieciństwo wysokiej jakości³⁰. Z takiego

²⁸ Tamże, s. 79–80.

²⁹ Zob. M. Nyczaj-Drąg, *Dzieci wysokiej jakości w ponowoczesnym świecie. Esej o konieczności i ryzyku instytucjonalizacji dzieciństwa*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji*, red. M. Nyczaj-Drąg, M. Głażewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Zielona Góra 2005, s. 146.

³⁰ Zob. A. Giza-Poleszczuk, *Przestrzeń społeczna*, [w:] *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, red. A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000, s. 143.

ich nowego usytuowania w przestrzeni społecznej wynikają dość rozległe konsekwencje dla organizacji i programów edukacji. Wiedza staje się towarem, nauczyciel *couchem*, a przedszkole i szkoła przestrzenią jej sprzedaży, miejscem wyścigu szczurów. W tak zorganizowanej edukacji brak jest miejsca na wychowanie, bowiem wszystko jest zrjonalizowane.

Z wielu prowadzonych przeze mnie badań wynika, iż rodzice oczekiwani przez nich „czegoś innego”, skłonni są jednak do uznania *pedagogii widzialnej* jako podstawy edukacji w domu, w szkole, w sferze publicznej, jako gwarancji spełnienia ich oczekiwań. Nie korzystają z przywileju włączania się w dyskusje programowe, metodyczne pod kątem łączenia kontekstów życia dziecka, chętnie przystają na jednostronnie argumentowane wybory nauczycielskie. Być może zachowania takie charakteryzują wstępny etap demokratyzacji życia i są raczej deklarowanymi poglądami a mniej dążeniem do faktycznej zmiany w edukacji/ wychowaniu dzieci.

Pedagogika/pedagogia względności. Uczeń, jak dowodzi Finkielkraut, a) zanim zaangażuje się we własną historię, wplątany jest chcąc nie chcąc w zbiorowy ludzki los; b) zanim stanie się człowiekiem wykształconym, zanurzony jest duszą i ciałem w samej istocie swej wspólnoty³¹; c) chce tego czy nie, kształtowany jest wedle kultury przodków, kultury rodziny, przedszkola, szkoły, bez prawa głosu we własnej sprawie. W efekcie wyszedł ukształtowany ze świata, który jako dojrzewający człowiek odrzuca.

Nie mając jednak doświadczeń w jego przekształcaniu, a) obudowuje się z innymi podobnymi młodymi ludźmi we własnej bioklasie, b) chce się uczyć bycia dzieckiem, młodzieńcem przed wejściem do przedszkola, szkoły a przeciągany jest w sferę problemów dorosłości, c) odrzuca kontrolę (rodziców, nauczycieli, społeczeństwa), a jednocześnie nie potrafi kontrolować tego, co robi samodzielnie, d) zamienia obowiązki w opcje. Jak dodaje Postman, współczesny młody człowiek rozmowę zamienił na teledysk, listy na sms-y, a biblioteki na Internet³². Czy to niepokojące zjawiska? I tak, i nie. Tak, bowiem powstanie bioklasy młodych ludzi utrudnia dostęp do nich z wartościami niezbędnymi dla porozumienia się międzypokoleniowego, utrudnia (czasami wyklucza) przekaz wartości kulturowych/ religijnych, wzmacniających społeczność, wyzwala negowanie reguł świata przeciwników, czyli dorosłych.

³¹ Zob. A. Finkielkraut, *Porażka myślenia*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2001, s. 96.

³² Zob. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2005.

Nie dlatego, że jest to poniekąd odwiecznie realizowany rytuał odrywania się od wzorów ocenianych jako przestarzałe, nieaktualne, hamujących postęp.

Umberto Eco, w ciekawym studium współczesnego świata³³, rysuje podróż do hiperrealności z zastosowaniem techniki hologramu, podróż w poszukiwaniu rzeczy prawdziwych, kończącej się ostatecznie tworzeniem fałszu, zaprasza do podróży podczas której zacierają się granice między grą a złudzeniem, kłamstwo staje się źródłem satysfakcji, prawda przemieszana zostaje z fałszem. Podróż taką oferuje hiperrealistyczna telewizja, prasa, Internet, podające znaki bez znaczenia, miejsca bez adresu. Telewizja, obecna w każdym niemalże domu, poczekalni, tramwaju umożliwia, przez ogromną wielość kanałów, przeskakiwanie z tematu na temat, krzyżowanie treści, bez wskazywania środka, peryferii, bez oznaczenia wartości. W podróży tej chodzi o pokazywanie świata równoległe tworzonego do już istniejącego, prawdziwszego niż ten prawdziwy (np. wybudowanie w USA Jerozolimy, Golgoty, Wenecji, realizacja spektaklu z Ostatniej Wieczerzy, Drogi Krzyżowej. Jest to podróż do absolutnego fałszerstwa³⁴, bowiem wmawia podróżującym, że replika jest prawdziwsza niż oryginał, tyle tylko, że otacza ją płot i trzeba zapłacić za wstęp. Nie trzeba więc jechać do Jerozolimy by ją zobaczyć – „zbudowaliśmy ją dla was, abyście nie musieli znosić trudu realnej podróży”).

W Polsce także powstają jak przysłowie gryzby po deszczu repliki parków krajobrazowych, safari, miasteczka kowbojskie, repliki najbardziej znanych obiektów zabytkowych, pałaców, zamków, ogrody dinozaurów. Dowozimy tam dzieci, pokazując świat, którego nie ma. Rodziny coraz częściej odwiedzają te miejsca zamiast pokazywania dzieciom oryginalnego zamku w Malborku, Wawelu, Sukiennic w Krakowie czy Zamku Królewskiego w Warszawie. Zwiedzanie kończy się za bramą. Wszyscy są zadowoleni – dzieci zostały „obsłużone przez profesjonalistę od iluzji”, rodzice mogli spokojnie poczekać na nie przy obiedzie, grillu, piwie. Po powrocie do domu dziecko zasiądzie przed telewizorem lub komputerem, w szkole w ławce. Wszystko więc jest w porządku? Ogólnie tak, poza jednym – bezpośrednim kontaktem ludzi, a wraz z nimi z wzorami zachowania się w różnych sytuacjach.

Pedagogia względności ujawnia się także w języku stosowanym do opisu zjawisk wychowania, jego procesu, rezultatów. Języka, w którym coraz mniej wyraźnie zarysowywane są cele wychowania, coraz bardziej rozmywają się

³³ Zob. U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2005, s. 16.

³⁴ Zob. tamże, s. 47.

znaczenia. Języka, w którym sprawy dzieci nadal są stawiane poniżej innych, jako mniej godnych do poważnej rozmowy. Nauczanie jest ważniejsze niż wychowanie. Sytuacja ta uniemożliwia, a na pewno utrudnia, porozumienie się w sprawie wychowania pokolenia młodych ludzi. Badacze rodziny uważają³⁵, że prowadzi to wprost do osłabienia jej formacyjnego znaczenia i osłabienia jej „wewnętrznych” źródeł wartości, tak potrzebnych w procesie wychowania człowieka.

Dlaczego to ważne w rozmowie o wychowaniu młodego pokolenia? Dlatego, że tak organizowane kontakty uczą konsumowania bez wysiłku, bez trudu, nie uczą pokonywania barier, przeszkód, problemów. Nie sposobią do radzenia sobie ze zmiennymi parametrami rzeczywistości. Nad ich harmonią i bezawaryjnym funkcjonowaniem czuwają specjaliści od efektów specjalnych. Sztuczne miasta, miasta zabawki, pokazując świat nieistniejący, utrudniają młodemu człowiekowi rozumienie związków i zależności, a przede wszystkim nie przekładają się na odczuwanie postępu w sobie, na osiąganie sukcesu w wyniku aktywności własnej. W tej podróży ważnym środkiem jest również Internet. W hiperrealistycznym świecie funkcjonuje coraz więcej dzieci. Świat ten wyznacza im wartości, standardy życia. W świecie tym funkcjonują także ich rodzice, zapominając o najbardziej sprawdzonych sposobach wychowania przez bezpośredni, korygujący kontakt z dzieckiem, młodzieńcem. Technika bierze w posiadanie nie tylko ludzkie ciała, ale i dusze. Marzeniem ludzi nie jest już zbawianie świata, lecz kolejne auto lepszej generacji, urlop poza krajem, komputer, poprawianie ciała. Zagrożenie dla ducha/ duchowości/ wychowania, bardziej niż postęp techniczny, stanowi jednak przede wszystkim fałszywy porządek celów, z którym – z wielu powodów – nikt już nie potrafi zerwać. Potrzebne jest wychowanie do odpowiedzialności za siebie przed sobą, odpowiedzialności wolnego człowieka (nie człowieka jako funkcjonariusza), za uczynienie techniki/technopolu użytecznymi dla formułowania celów³⁶, przede wszystkim przeciwdziałanie wygodnictwu, cwaniactwu, uzależnieniu.

Czy takie wychowanie jest możliwe w rodzinie, w przedszkolu, szkole? Trudne to pytanie i raczej z odpowiedzią przeczącą. Pedagogia względności pokazuje bowiem rozmycie kultury w społeczeństwie i przenoszenie jej w tym rozmyciu w przestrzeń i czas szkoły. Podsuwa myśl niekalkulującą, nieracjonalną powodującą odrzucanie autorytetów (historycznych, transcen-

³⁵ Zob. S. Kawula, E. Marynowicz-Hetka, H. Cudak, ks. J. Śledzianowski, J. Piekarski, A. Kwak i inni.

³⁶ Zob. M. Horkheimer, *Odpowiedzialność i studia...*, dz. cyt., s. 242.

dentnych), myśl polegającą na układaniu własnego planu/ programu życia, bez odpowiedzialności za skutki, bez poczucia wstydu, bowiem wszystko jest dozwolone. Tak prowadzony młody człowiek nie rozumie jednak istoty tego uwolnienia (się).

Czy taka pedagogia dotyczy także edukacji dzieci wieku przedszkolnym i szkolnym? Bezpośrednio raczej nie. Pośrednio tak, przez zachowania rodziców, starszego rodzeństwa, wzorce medialne. Przysłuchiwałam się kiedyś rozmowie ojca z synem, około pięcioletnim, w tramwaju. Syn był pouczany aby nie dawał się „ustawiać” przez nauczycielkę, bo ona nie ma prawa mu niczego narzucać. Jeśli jednak to robi, to ma natychmiast zadzwonić do ojca, a ten przyjedzie i zrobi z nią porządek... Inny przykład. W pociągu IC relacji Warszawa – Kraków znalazłam się w przedziale z około czteroletnią dziewczynką i jej rodzicami. Dziecko było żywo zaciekawione tym, co się działo nie tylko za oknem, do czego namawiała ją usilnie mama, która nie miała specjalnej ochoty na szerszą rozmowę z dzieckiem. Ojciec dziecka, obłożony laptopem, tabletem, dwoma komórkami, był „tam” w cyberprzestrzeni. Na próbę kontaktu z nim przez córkę ustawicznie ją uciszał, strofował odwołując się do „wygody i prawa do niej” innych pasażerów (mimo iż nikt z nas tego specjalnie nie oczekiwał). Na prośbę o zabawę usłyszała od ojca: „masz misia, ciasteczkowego potworka, to się nimi baw, a mi daj popracować”. Odpowiedź dziewczynki: „przecież w pracy pracujesz, a nie w pociągu” spotkała się z jego ostrą reakcją – zabrał jej ciasteczkowego potwora, komórkę usadowił ją przy oknie i nakazał spanie.

Pedagogia względności zwraca uwagę na jeszcze inny ważny dla wychowania aspekt roli rodzica, wychowawcy, mianowicie na zachowanie koniecznego związku z cywilizacją, czyli daniem młodym ludziom szansy na zorganizowanie i ustrukturyzowanie nowych dla nich wiadomości według norm i reguł obowiązujących w ich cywilizacji, nie wedle postrzeganych przez nas reguł ich uporządkowania. Wypracowane przez dorosłych metody wychowania są w niej nieaktualne, odrzucane jako archaizmy. Wprowadzenie zmiany nie zmieni zapotrzebowania na wychowanie, na szkołę, na rodzinę. Uparte trzymanie się wypracowanych reguł usztywniających zachowania się młodych prowadzi do ich kontestacji. Rzeczywisty więc problem dotyczy nie pytania o to czy wychowywać, czy nauczać, lecz jak to robić, by nie zniechęcać to tych procesów, ważnych dla życia, młodych ludzi. Zrozumienie, iż dzieciom nie jest potrzebny brak jakiegokolwiek przymusu, wychowanie bezstresowe, bo-

wiem swobodny rozwój może prowadzić do dewiacji. W ciągu całego życia jesteśmy przymuszani do różnych decyzji i związanych z nimi działaniami. Udział w społeczeństwie, także w szkole, w rodzinie, nie może się obejść bez przymusu respektowania reguł uznanych za ważne. Trzeba ich po prostu przestrzegać – w zabawie, w nauce, w pracy. Kwestią ważną jest, jakie to są reguły, kogo i czego dotyczą, dla kogo są ustanowione. Levi-Strauss dodaje, iż z „reguły dzieci nie krytykują decyzji swoich rodziców czy nauczycieli. Krytykują je wówczas, gdy ktoś z zewnątrz próbuje im to wmawiać”³⁷. Nasze dzieci rodzą się i rosną w świecie przez nas świat, który wyprzedza ich potrzeby, uprzedza pytania, karmi odpowiedziami prawie natychmiast³⁸. Oferujemy im rzeczywistość w formie galerii handlowej – gdy do niej wejdiesz, znajdziesz tam wszystko, czego potrzebujesz i czego nie potrzebujesz, coś, co nie musi być przydatne, ale jest ładnie opakowane, przedstawione. Dlaczego więc dziwimy się, że nie lubią szkoły, która wymaga wysiłku, że nie lubią rodziców, którzy są wymagający?

Wczytanie się w *Nieznośną lekkość bytu* Kundery i powieść Musila *Człowieka bez właściwości* prowokuje do postawienia pytania o to, jak postępować z człowiekiem w jego dzieciństwie, by nie doprowadzić do podobnych bohaterom rozterek, niewłaściwie pojętej postawy wolności wobec życia, i czy nie jest tak, że wychowujemy ludzi bez właściwości, ludzi, którym wmawia się, że mogą być sobą, mogą być każdym i wszystkim, bowiem nie obowiązują ich standardy, stereotypy, które wyznaczają czas i przestrzeń życia. Na ile ucieczka od stanu zniewolenia jest w istocie rzeczy powrotem do niego? W taką pułapkę wpadł Urlich, bohater Musila. Takiego człowieka, *względnie* usytuowanego w świecie opisuje Kundera. W świecie względnych wartości zanika miłość³⁹, chęć wspólnego działania. Bo jeśli wszystko jest dostępne bez wysiłku, bez potrzeby kontaktowania się, wychodzenia z domu, jeśli wszystko można, jeśli można porozumiewać się wirtualnie, to po co się trudzić wychodzeniem poza ten wirtualny świat? Przytoczony powyżej przykład reakcji ojca na potrzeby dziecka wyraźnie wskazuje na wpisanie się także rodziny w taki scenariusz.

Sztuka i nauka, jak wszystko co dobre, należą do całego świata – piękno wnioskowania, tworzenia są jak teorematy – nie przypisane do czasu, przestrzeni „odrywają się od miejsca urodzenia i szczerze oferują się każdemu,

³⁷ C. Levi-Strauss, *Spojrzenie z oddali...*, dz. cyt., s. 442.

³⁸ Zob. tamże, s. 446.

³⁹ Przeczytaj koniecznie: M. Houellebecq, *Możliwości wyspy*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2006.

nauka zaś nie ma już dziś monopolu prawdy⁴⁰. Wszystko ze wszystkim się krzyżuje, cele zostały wymieszane, przerobiono literaturę w folklor, dając wolność ludziom, stłoczono ich z własnej ich woli w wielkich galeriach handlowych, osaczono reklamą, promocją, marketingiem, blichtr zastąpił religię⁴¹. W takiej rzeczywistości dorastają kolejne pokolenia, wychowane w ułudzie, kłamstwie, oszustwie. Bez pomocy rodziców, którzy oddali wychowanie w ręce „specjalistów” od uwodzenia, gubią się w wyborach, w systemie znaczeń, w systemie wartości⁴².

Ten rodzaj pedagogii podpowiada odejście od wychowania w tradycyjnym rozumieniu tego procesu jako dbałości o kształtowanie postaw oczekiwanych społecznie, od wychowania zinstytucjonalizowanego na rzecz poszerzenia granicy wolności i odpowiedzialności za nią⁴³. Póki co, dostrzegalne w zachowaniach ludzi, nie tylko młodych, jest poszerzanie wolności bez zsynchronizowania jej z odpowiedzialnością.

Pedagogika jako nauka o warunkach edukacji/ wychowania, jeśli ma spełniać to jedno z najtrudniejszych zadań, musi wziąć pod uwagę, kształtujące młodych ludzi, zjawiska cywilizacyjne. Jeśli tego zabraknie, stanie się nauką mało przydatną w rozstrzyganiu ważnych kwestii wychowania, co już, niestety, wyłania się na przykładzie dysfunkcji szkoły i rodziny w tym zakresie.

Próba podsumowania

Wiele wskazuje na to, że w wychowaniu młodego pokolenia odcinamy teraźniejszość od przeszłości, nie widzimy także jej obecności w przyszłości. Z powodu narastania wiadomości w niekontrolowanym już tempie i zakresie, coraz częściej rozpatrujemy zjawiska związane z wychowaniem, kształceniem poziomo, zakresowo bez zachowania związku z tym, co wiemy, a co wiedzieć powinniśmy, co możemy zrobić, i czego się spodziewać. To, co wiemy, nie zawsze dostatecznie jasno i świadomie, przesadza się do teraźniejszości i wyznacza kierunek poszukiwań w przyszłości. Nasze podejście do różnych spraw wychowania, szczególnie w rodzinie przypomina model warstwowy, nie przenikający się wzajemnie. Przez warstwy utartych „mądrości”, niezawodności reguł i wymagań, nie ma szansy przebicia się głos młodego pokolenia. Podobny

⁴⁰ A. Finkielkraut, *Porażka...*, dz. cyt., s. 99.

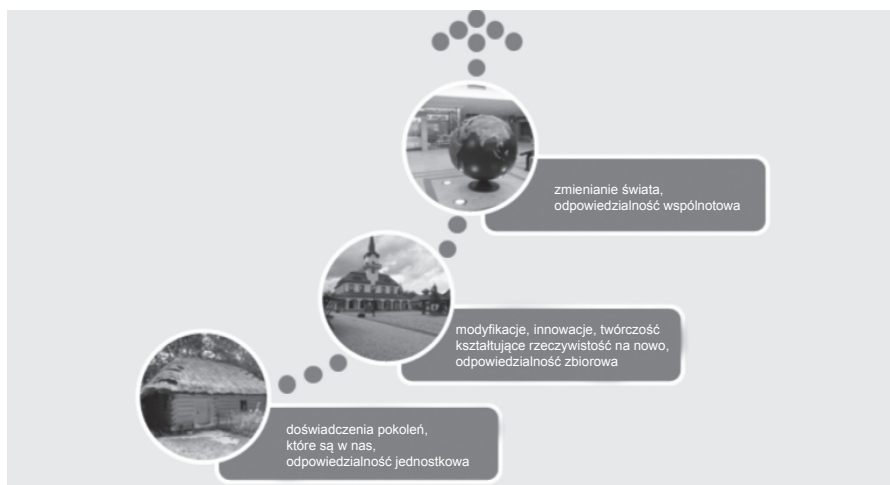
⁴¹ Pierwsze reklamy świąteczne pojawiły się w przestrzeni miejskiej Krakowa 2 listopada!

⁴² Nowym zjawiskiem współczesności młodych ludzi są tzw. *galerianki* i *galerianie*.

⁴³ A. Finkielkraut, *Porażka...*, dz. cyt., s. 127.

model charakteryzuje instytucje edukacyjne. Doświadczenia pokoleń, nakładane na siebie jedno na drugie, tworzą monolit, kolorowych co do treści ale odizolowanych od siebie warstw, opakowanych każda w swoisty zestaw „dobrych rad”.

Współcześnie potrzebny jest model wzajemnie przenikających się, przesączających się postaw wychowania, inspiracji wobec tego, co było i co uznać możemy że sensowne, z tym, czego wymaga nowa rzeczywistość ukształtowana przez cywilizację obrazu, informacji i zmiany:



Źródło: opracowanie własne.

W wychowaniu człowieka jest to przejście od inicjacji, gwarantującej przeżycie w dorosłości, do współczesnych form kształtowania człowieka wolnego i odpowiedzialnego zarazem, wolnego i jednocześnie poddającego się przymusowi, człowieka twórczego i naśladowczego. Wskazane cechy zachowania się są jednocześnie cnotami, traktowanymi co najmniej od Monteskiusza, jako siły napędowe demokracji. Pedagogika jako nauka o warunkach edukacji, szeroko rozumianej jako opieka, wychowanie, nauczanie, kształcenie człowieka, powinna zająć się tym przesączaniem historii do współczesności, pedagogii do badań naukowych jak najszybciej. W przeciwnym razie rozdzielność celów i wynikających z nich zadań wychowania w rodzinie, społeczeństwie, szkole, będzie się pogłębiać.

Całość rozważań można zakończyć odwołaniem się do historycznego przesłania Rousseau, dotyczącego budowania ładu społecznego, który „zaczyna się od poszukiwania reguł, co do których dla ogólnego pożytku dobrze by było, by ludzie między sobą się ułożyli”. Można dodać, iż ma to miejsce głównie w rodzinie, w przedszkolu; „a później nazwę prawa naturalnego nadaje się zbiorowi tych reguł, opierając się na przekonaniu, że dobrą byłoby rzeczą powszechne ich przestrzeganie”⁴⁴. Ten proces zaczyna się od wejścia do wspólnoty szkolnej, na bazie doświadczeń indywidualnych w rodzinie, przedszkolu, na podłożu aktywności własnej, jaką jest zabawa, i trwa całe życie człowieka i społeczeństwa.

Abstract: This article is an attempt made to confront educational approaches presented by Plato, Aristotle, and Kant with modern educational system. By referring to the former educational ideas the author wanted to draw attention to the sources of inspiration and educational concepts. The paper draws particular attention to the role of the teacher because there is no doubt that only the righteous, educated, intelligent and responsible man can be an educator. These requirements apply also, and perhaps above all, to parents.

Keywords: education, teacher, child, visible pedagogy, invisible pedagogy, ancient, modern times

Literatura przedmiotu

- Arystoteles, *Etyka Nikomachejska. Etyka Eudemejska. O cnotach i wadach*, [w:] *Dzieła wszystkie*, Tom 5. Warszawa 2002.
- Arystoteles, *Polityka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Eco U., *Semiologia życia codziennego*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2005.
- Finkelkraut A., *Porażka myślenia*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1998.
- Giroux A. H., L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Giza-Poleszczuk A., *Przestrzeń społeczna*, [w:] *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, red. A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, Wydawnictwo IFiS PAN Warszawa 2000.
- Houellebecq M., *Możliwości wyspy*, Wydawnictwo W.A. B., Warszawa 2006.

⁴⁴ J. J. Rousseau, *Umowa społeczna*. Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Poznań 1920, s. 21–28.

- Kant I., *O pedagogice*, Wydawnictwo DAJAS, Łódź 1999.
- Kant I., *Przypuszczalny początek ludzkiej historii*, Wydawnictwo Comer, Toruń 1995.
- Kwieciński Z., *Wprowadzenie*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1990.
- Levi-Strauss C., *Spojrzenie z oddali*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Nyczaj-Draż M., *Dzieci wysokiej jakości w ponowoczesnym świecie. Esej o konieczności i ryzyku instytucjonalizacji dzieciństwa*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji*, red. M. Nyczaj-Draż, M. Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Zielona Góra 2005.
- Platon, *Państwo*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2003.
- Pluta A., *Dwucłonowość dyscypliny edukacyjno-pedagogicznej, teoretyczna historia edukacji i pedagogika pogranicza jako wyraz nastawienia metodologicznego i antyfundamentalnego*, [w:] *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, red. K. Duraj-Nowakowa, J. Gnitecki, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1997.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2005.
- Rousseau J. J., *Umowa społeczna*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Poznań 1920
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
- Waloszek D., *Miedzy przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.

DYSKUSJE I POLEMIKI

Andrzej Zwoliński

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

**Uzależnienie „ekranowe”
jako współczesne zagrożenie dla rodziny**

**“Screen” Addiction
as a Contemporary Threat to the Family**

Wstęp

Polski Internet istnieje już ponad 20 lat. Przyniósł z sobą szereg zmian, głównie sprawionych przez ludzi młodych i dzieci, dla których rodzice kupują komputery i podłączają je do sieci. Sami rodzice też usiedli za ekranem komputera i zaczęli wieść „życie w sieci”. Polak, nawet podłączony do sieci, pozostaje zamknięty. Przeciętnie rozmawiamy przez telefon 40 minut dziennie, podobnie jak małomówni Japończycy. Rekordziści, Włosi, dziennie przegadują prawie 2 godziny. Dziennie wysyłamy średnio 7 wiadomości SMS, przy czym ludzie młodzi aż 16 wiadomości. Pomimo tych elektronicznych kontaktów, nadal pozostajemy jednak samotni i wyobcowani, bez rzeczywistego kontaktu z innymi, z poczuciem coraz większego wyobcowania ze środowiska¹

¹ Zob. E. Bendyk, *Zamurowani*, „Polityka” 2009, nr 37, s. 72–77.

Ritzer, współczesny amerykański socjolog, profesor University of Maryland, autor słynnej książki *Makdonaldyzacja społeczeństwa* (wyd. polskie Muza 1997, 2003), jest autorem pojęcia „globalizacji niczego”. W kolejnym dziele *Globalization of Nothing (Globalizacja niczego, 2004)* wskazuje, że coraz więcej pojęć jest zapisywanych nową jakością, namiastką treści tradycyjnych instytucji i obszarów życia. I tak współczesny człowiek zatracza tożsamość, żyjąc w miejscach nienaznaczonych żadną specyficzną cechą, żyje „nigdzie”, albo „prawie nigdzie”, upodabniając swe „nie-domy” (przystały być przystanią w życiu, są noclegownią i poczekalnią) do domów w innych konsumpcyjnych krajach. Najważniejsze stało się konsumowanie życia, które jednak nie jest zaspokojeniem potrzeb (robimy zakupy nie po to, by się ubrać, lecz żeby coś kupić, sensem stało się samo kupowanie). Podobnie pojawiła się „nie-polityka” (oferuje idee przydatne na czas wyborów, bez związku z dobrem wspólnym współczesnego świata), „nie-uniwerytety” (wabią studentów nie jakością nauczania, zasobami bibliotek, czy osiągnięciami wykładowców, lecz stadionami, przydatnością dla otrzymania pracy czy festiwalami).

Ten sam proces dotyczy kwestii życia rodzinnego. Transcendencja czy głód metafizyczny człowieka nie ma tam specjalnego znaczenia, jest sprowadzony do roli pretekstu. Tworzą one z wiecznie poszukujących sensu życia rodzaj „nie-wspólnoty”, której istotny cel i metody działania są z zasady zakryte i manipulacyjne, a więc z góry skazujące poszukujących braterstwa i bliskości na rolę tworzywa. To klasyczna „nie-wspólnota”. Istotą owej „nie-wspólnoty” jest jej wirtualność.

Uzależnienie „ekranowe”

Spotkanie z komputerem jest całkowicie apersonalne: uczestniczy w nim wyłącznie człowiek i maszyna, a obecność drugiej osoby staje się zbędna. Przy czym komputer ulega personifikacji i zachowuje się niemal jak człowiek. Pośród innych rodzajów mediów tylko komputer umożliwia powstanie relacji interakcyjnych – osoba obsługująca komputer pozostaje cały czas aktywnym partnerem komputera. Dodatkowo dalszy rozwój komputerów zmierza do porozumiewania się z nimi za pomocą mowy ludzkiej, a nie – jak dotychczas – klawiatury.

Wpływ komputerów na zdrowie użytkowników nie jest do końca wyjaśniony. Wiele dolegliwości i schorzeń wiąże się z wielogodzinnym przebywaniem

przed monitorem. Należą do nich: zawroty głowy, spowodowane przeciążeniem oczu, nieergonomicznym stanowiskiem pracy, częstym korzystaniem z okularów VR; bóle głowy – skutek promieniowania elektromagnetycznego, przemęczenia oczu, złej pozycji podczas pracy; zespół Sicca – przemęczenie oczu; zaburzenie widzenia; podrażnienie błony śluzowej – reakcje na wysokie stężenie ozonu w powietrzu, wywołane m.in. przez drukarki laserowe; zespół cieśni nadgarstka – następstwo nieprawidłowego ułożenia rąk podczas korzystania z klawiatury; Repetitive Strain-Injury System (RSI) – zespół urazów wywołanych jednostronnym, chronicznym przeciążeniem kończyn górnych na odcinku dłoń-bark; dolegliwości kręgosłupa i pleców; impotencja – przyczyny są niejasne, prawdopodobnie elektrostres; zaburzenia krążenia – w kończynach dolnych i górnych; usztywnienie mięśni na skutek przyjmowania niewłaściwej pozycji podczas pracy i złego ustawienia monitora; podrażnienie skóry – wywołane bombardowaniem skóry przez dodatnio naładowane cząsteczki kurzu odpychane przez monitor.

Korzystanie z komputera wymaga więc od użytkownika wysokiej formy zarówno psychicznej (koncentracji i uwagi), jak i fizycznej. Komputer i monitor wydzielają bezwonne gazy (tlenki i furany) – zaliczane do trucizn środowiska naturalnego, mających działanie rakotwórcze. Wchodzą one w skład emulsji ognioodpornej, którą pokrywa się obudowy monitorów².

Nieograniczone możliwości, jakie daje komputer sprawiają, że często zapomina się o fizycznych i psychicznych niebezpieczeństwach, które mogą się wiązać z jego użytkowaniem. Nieświadomość bądź lekceważenie zagrożeń przynoszą wiele tragicznych skutków, np. uzależnienie od komputera, wzrost agresji wśród młodych ludzi, nowe choroby cywilizacyjne, zanik tradycyjnych relacji rodzinnych i społecznych, itd.

Najbardziej istotne zagrożenie dotyczy wpływu Internetu na jednostkę, jej sposób przeżywania świata i rozumienia własnego życia. Na temat wpływu Internetu na życie psychiczne poszczególnych ludzi panuje dość duże różnicowanie poglądów. Niektórzy podkreślają, że już można zauważyć objawy „internetowej choroby”. Przejawia się ona w depresjach psychicznych i zaburzeniach kontaktu z innymi ludźmi. Z nowych zjawisk w grupie uzależnień za szczególnie niebezpieczny uważa się zespół IAD (*Internet Addicton Disorder*) oraz zazwyczaj współwystępującą z nim „padaczkę ekranową”. Zespół

² Zob. E. Cudak, *Relacje wirtualne relacjami międzyludzkimi...?*, [w:] *(Bez)radność wychowania...?*, red. Z. Marek, M. Madej-Babula, Biblioteka Horyzontów Wychowania, Kraków 2007, s. 32 i n.

IAD – po raz pierwszy zdefiniowany przez American Psychiatric Association (Goldberg) i Instytut Psychofarmakologii w Nowym Jorku – charakteryzuje się wewnętrznym przymusem „bycia w sieci”, któremu ulega statystycznie 10% do 20% użytkowników. Ilość godzin spędzonych przez monitorem przekracza 60 tygodniowo (niekiedy nawet drastycznie więcej – do ok. 120!). Typowe jest zjawisko obniżania się „wieku komputerowego”, ponieważ dzieci szybko i skutecznie uczą się obsługi Internetu, postrzegając go jako „istotę”, która nie limituje im czasu i uwagi, daje poczucie „kontakту”, ma często charakter zastępczy w związku z nie satysfakcjonującymi relacjami rodzinnymi³. Zalety korzystania z komputera są liczne, ale nie mogą przesłonić zagrożeń związanych z korzystaniem z niego, zwłaszcza w sposób niekontrolowany⁴.

Uzależnienie od Internetu jest różne określane, np.: Patologiczne Używanie Internetu, Nadużywanie Internetu, Kompulsywne Używanie Internetu. Najczęściej używa się określenia zaproponowanego przez prof. Andrzeja Jakubika: „Zespół Uzależnienia od Internetu” (ZUI). Niekiedy mówi się też o „siecioholizmie”. W fachowych pracach amerykańskich używane są terminy: „Internet Addiction Disorder”, „Internet Addicton Syndrome”, „Internet Abuse”, „Compulsive Internet Use”, „Pathological Internet Use”. Najczęściej używa się terminu, zaproponowanego przez Goldberga: „Internet Addiction Disorder” (IAD) – zespół uzależnienia od Internetu.

Uzależnienie od Internetu może być definiowane jako zaburzenie kontroli impulsów, wynikające z wielogodzinnego obcowania z Internetem, nie powodujące intoksykacji. Statystyka mówi o liczbie 5 mln osób uzależnionych w ten sposób w Stanach Zjednoczonych. W Europie Zachodniej leczy się z tego zaburzenia ponad 2000 osób w wieku od 6 do 70 lat. Dane te jednak niewiele mówią o skali problemu, ze względu na brak prowadzenia właściwych kartotek uzależnień, ale też dlatego, że uzależnieni nie zgłaszają się chętnie do leczenia. Brak jest też placówek pomocy specjalistycznej⁵.

W kolejnym wydaniu DSM (klasyfikacji zaburzeń Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego), na rok 2013, po raz pierwszy uzależnienie od Internetu zostanie wpisane na listę schorzeń, chociaż z zastrzeżeniem, że ciągle wymaga dalszych badań i analiz. W Chinach, Tajwanie, Korei Południowej,

³ Zob. R. J. Harris, *A Cognitive Psychology of Mass Communication*, London 1992.

⁴ Zob. A. Wójcik, M. Zdziarski, *Teleopieka i senior fony*, „Uważam Rze” 2013, nr 7, s. 86–87.

⁵ Zob. A. Jakubik, *Zespół uzależnienia od Internetu*, „Studia Psychologica” 2002, nr 3, s. 12 i n; A. Goodman, *Addiction defined: Diagnostic criteria for addictive disorder*, „American Journal of Preventive Psychiatry and Neurology” 2001, nr 4, s. 56 i n.

uzależnienie od Internetu zostało już uznane za narodowy problem. Ale to właśnie w Azji miało miejsce zdarzenie (2011), w którym młoda para zagłodziła noworodka, bo w tym samym czasie karmiła wirtualne dziecko. Coraz częściej naukowcy ostrzegają, że Internet i jego zabawki (smartfony, tablety i gry) zmieniają ludzi w cyborgi. Wirtualne nałogi mogą prowadzić do realnego obłądania⁶.

Wśród symptomów wskazujących na uzależnienie od Internetu wymienia się: przesadne zaabsorbowanie Internetem (myślenie o ostatnich sesjach i niecierpliwe oczekiwanie na następne); coraz dłuższy czas przebywania w Sieci; wielokrotnie podejmowane lub nieudane próby kontrolowania, ograniczenia lub zaprzestania korzystania z Internetu; znaki niepokoju lub złości podczas prób ograniczania korzystania z sieci; częste przedłużanie sesji ponad zaplanowany czas; pojawienie się ryzyka zaniedbania lub nawet utraty ważnych kontaktów, szkoły, pracy lub możliwości awansu spowodowane użytkowaniem Internetu; zaprzeczanie rzeczywistości zaangażowaniu się w Sieć; korzystanie z Internetu w celu ucieczki od problemów lub stosowanie go jako środka przynoszącego ulgę w chwilach złego nastroju, osamotnienia, winy, złości lub depresji.

Do najważniejszych skutków uzależnienia zalicza się: utratę wolnego czasu; ograniczenie czasu spędzanego z ludźmi na rzecz Internetu; posługiwanie się rozwiązaniami internetowymi w życiu, narzekanie na wysokie rachunki telefoniczne, co jest spowodowane dużą ilością połączeń internetowych; minimalne lub żadne zaangażowanie się w codzienne sprawy domu; ograniczenie kontaktów międzyludzkich; nieprzydatność zaangażowania internetowego dla domu i rodziny.

Znany pisarz japoński, Murakami, opisywał skutek uzależnienia osób od Internetu jako rodzaj schizofrenii. Wszystko w Internecie, od życia seksualnego po grę w piłkę, wychodzi lepiej. Ekran komputera i rzeczywistość wirtualna wygrywa w konfrontacji z rzeczywistością realną. Taka sytuacja rodzi ucieczkę w świat ekranu, izolację do świata. Nie wytrzymując presji realnej rzeczywistości ludzi uciekają do Internetu, aby ich awatar, doskonalszy alter ego, sprawił, by chociaż na chwilę poczuli się doskonalsi⁷.

Profesor Robert Kraut z Carnegie Mellon University w Pensylwanii, w wywiadzie dla BBC, stwierdził, że „użytkownicy Internetu czują się bardziej sa-

⁶ Zob. S. Heuer, *Ile bitów, tyle kłamstw* (za: „Courrier International”, 3 III 2011), „Forum” 2011, nr 13, s. 10–14.

⁷ Zob. M. Meckel, *Homo googlens* (za: „Die Zeit”, 28 VI 2012), „Forum” 2012, nr 31, s. 16–19.

motni, łatwiej popadają w depresję, szybciej padają ofiarą stresu i mają mniej przyjaciół niż osoby stroniące od globalnej sieci⁸. W analizie Internetu i w badaniach jej użytkowników pojawiają się też głosy obrońców. Ze złą opinią na temat Internetu nie zgadzają się np. analitycy amerykańskiej firmy Activmedia twierdząc, że użytkownicy Internetu traktują to medium tylko jako środek rozszerzenia kontaktów społecznych. Po analizie grupy ludzi korzystających z Internetu wyodrębnili oni cztery ich kategorie, określające stopień korzystania z sieci: „super podłączonych”, „podłączonych”, „częściowo podłączonych” oraz „niepodłączonych”. Okazało się, że „podłączeni” to ludzie młodzi, w przedziale wieku 20–40 lat. Spośród nich 52% stanowią mężczyźni, a 48% kobiety. Stwierdzono, że „super podłączeni” i „podłączeni” są o wiele lepiej niż inni zorientowani w życiu społecznym i kulturalnym. Są otwarci na innych ludzi i optymistycznie patrzą w przyszłość. W porównaniu z „częściowo podłączonymi” i „niepodłączonymi” więcej czasu poświęcają na lekturę codziennej prasy i książek. Zauważono, że ważne są dla nich takie wartości, jak: rodzina, dom, dzieci i praca. Ponadto w obrębie uczestników Internetu tworzą się różnego rodzaju grupy specjalistów poszczególnych dziedzin nauki i techniki, hobbyistów, ludzi o zbliżonych poglądach politycznych i światopoglądowych. Profesor socjologii, Turkle, przeprowadziła badania osób odwiedzających internetowe salony dyskusyjne (ang. *chatroom* – plotkarium) i inne miejsca wymiany informacji. Okazało się, że kobiety często podają się w Internecie za mężczyzn, wypowiadają się swobodniej i są uważniej słuchane, natomiast udający panie mężczyźni bywają napastowani seksualnie lub karceni za gadulstwo. Doszła do wniosku, że w Internecie wcale nie roi się od ludzi uzależnionych od Sieci lub unikających odpowiedzialności za swe słowa, jest to raczej miejsce, gdzie zwykły człowiek stopniowo poszerza w sposób pozytywny zakres kontaktów interpersonalnych. Niepokoi ją jednak powierzchowne traktowanie komputerów - ludzie nie rozumieją, a nawet nie próbują zrozumieć, jak one działają. Zastanawiająca jest również skłonność dużej grupy użytkowników do zmiany swej roli, „granie” w Internecie kogoś innego. Groźne zaczynają być też konsekwencje nadmiernego emocjonalnego angażowania się ludzi w programy komputerowe⁹. Uzależniony od komputera ojciec rodziny traci związek z jej

⁸ Za: M. Hausman, *Elektroniczny obywatel*, „Wprost” 1999, nr 1, s. 17.

⁹ Zob. N. Negroponte, *Cyfrowe życie. Jak się odnaleźć w świecie komputerów*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1997; K. Zimie, *Młody konsument*, „W Sieci” 2013, nr 8, s. 40–42; Nielsen/Net Ratings, Dane statystyczne agencji z sierpnia 2006, www.nielsen-netratings.com [dostęp:28.03.2014].

członkami – wybór komputera zamiast spotkania z najbliższymi jest zawsze deklaracją woli opuszczenia jej dla wirtualnego świata.

Seks internetowy

Każdego dnia z Internetu w 1999 roku korzystało od 9 do 15 milionów ludzi na całym świecie. Szacowano wówczas, że liczba użytkowników co trzy miesiące zwiększa się o 25 procent. Osoby, które w tym samym czasie przebywają na różnych kontynentach, daleko od siebie, mogą dzielić się najszybciej tajemnicami, widzieć i słyszeć siebie nawzajem. W realnym, rzeczywistym, nie-wirtualnym świecie takie spotkanie nie byłoby możliwe. W cyberprzestrzeni za pomocą poczty elektronicznej, chatów, kamer cyfrowych i mikrofonów ludzie poznają się, rozmawiają, zakochują się w sobie, a także uprawiają seks (cyberseks, seks wirtualny, net-sex). Wraz z postępującą komputeryzacją zjawisko cyberseksu rozwinęło się i upowszechniło, przybierając coraz bardziej wyrafinowane postaci. Stało się nowym zjawiskiem społecznym, które stworzyło szereg dotąd nieznanych problemów. W 2000 roku Kościół katolicki zakwalifikował internetowe stosunki seksualne do niewierności. Inne wpływowe instytucje społeczne nie podjęły się wyrażenia swego zdania na temat seksu w Internecie.

Wśród wielbicieli nagości w Internecie znane są wskazówki pomagające w poszukiwaniu pożądanego „materiału”. Są więc strony poświęcone blondynkom lub brunetkom, zbiory prezentujące młodociane modelki, prezentujące nagość orientalną (Tajlandia, Chiny, Japonia), niedyskretne zdjęcia aktorek, modelek i aktorów, strony ludzi o odmiennych poglądach seksualnych (lesbijki, geje, transwestyci, fetyszyści, masochiści, pedofilia, przemoc). Za pomocą Internetu można nawiązać rozmowę na specjalnym kanale zwanym „chat room”, obejrzeć wirtualny striptiz, krótki film instruktażowy, czy podjąć bezpośrednią rozmowę „na żywo”, podglądać sceny z życia ekshibicjonistów czy życie domów publicznych¹⁰.

Analiza przyczyn uczynienia z Internetu miejsca ekspresji, poszukiwań doznań i satysfakcji seksualnej, wskazuje na pewne cechy sieci, do jakich należy: dostępność Internetu – możliwa niemal w każdym miejscu na ziemi, 24 godziny na dobę, siedem dni w tygodniu, nawet za pośrednictwem telefonu

¹⁰ Zob. Ch. Arthur, *Kres intymności* (za: „The Guardian”, 28 II 2012), „Forum” 2012, nr 10, s. 24–27; J. Ziemacki, *Nie rozłączaj się, kotku*, „Przekrój” 2013, nr 9, s. 46–49.

komórkowego; przystępność cenowa - oferowanie licznych promocji i pakietów abonamentowych, w których Internet jest opłacony wraz z telewizją kablową i telefonem w ramach jednej comiesięcznej opłaty; anonimowość - który niweluje strach przed ewentualnymi konsekwencjami, pozwala na swobodę ekspresji seksualnej (łącznie z zachowaniami dewiacyjnymi), dotyczy zarówno anonimowości osoby, jak i samego przekazu (złudzenie - dany internauta jest zapisany na odpowiednich serwerach). Zawsze jednak to sam człowiek decyduje w jaki sposób wykorzystuje dostępne mu możliwości i za nie rzeczywiście moralnie odpowiada, jako za zachowania wolne, świadome i rozumne.

Sam Internet też stał się miejscem uwodzenia, tym bardziej niebezpiecznym, że pozwala na działania skryte i całkowicie zafalszowane, np. z podawaniem płci, wieku czy poglądów absolutnie innych niż są one w rzeczywistości. W tym także w Internecie ma miejsce „grooming”, czyli uwodzenie dzieci celem seksualnego ich wykorzystania. Pierwszy kontakt z dzieckiem, które ma stać się ofiarą pedofila, odbywa się poprzez Internet. Następne etapy rozwijają się w zależności od przebiegu groomingu. Jego cechą jest bowiem proces, który ma stopniowo wprowadzać dziecko w aktywność seksualną za pomocą kontaktu nawiązanego przez Internet. Grooming pozbawia dziecko psychologicznych granic dotyczących intymności, chroniącej na co dzień przed podjęciem przedwczesnych zachowań seksualnych¹¹.

Pojawienie się pornografii także w mediach, które umożliwiły wyjątkowo masowe rozpowszechnienie jej treści, znacznie wpłynęło na zwielokrotnienie negatywnych jej skutków odczuwalnych w życiu jednostki, grup społecznych i w sferze obyczajowości. Poprzez oddziaływanie mass mediów, a szczególnie telewizji, w dużym stopniu ułatwiony został dostęp do pornografii, która m.in. „jest dla umysłu i emocji mężczyzn tym, czym benzyna dla ognia”¹². Niezwykle radykalne i rewolucyjne zmiany w obszarze życia seksualnego współczesnego człowieka dokonują się za przyczyną najnowszych technologii, z wykorzystaniem komputera, Internetu, telefonu komórkowego i urządzeń do wejścia w rzeczywistość wirtualną. Technologia zmienia obyczaje, w tym także wizję miłości, albo raczej tego, co się pod tym terminem jeszcze rozumie. Całość owej technologicznej rewolucji seksualnej nazywa się „cyberseksem”.

¹¹ Zob. S. Neudecker, *Pokolenie cyberporno* (za: „Die Zeit”, 2009), „Forum” 2009, nr 26, s. 30–36; W. Gawędziarz, *Seks w cyberprzestrzeni*, „Wprost”, 17 I 1999.

¹² T. Latlaye, *Wychowanie seksualne w rodzinie*, Wydawnictwo Pojednanie, Lublin 1994, s. 189.

„Cyberseks” to termin określający wszelkie formy życia seksualnego sterowane elektronicznie (od ang. *cybernetics* – cybernetyka). Do najbardziej popularnych należą:

- gry komputerowe o treści erotycznej, w tym gry przygodowe („sex-adventures”), czy w pokerowy striptiz, w którym rozbierana jest kobieta lub mężczyzna;
- utwory erotyczne i pornograficzne, rozprowadzane na dyskiecie pocztą elektroniczną, ściągane za pomocą modemu pamięci operacyjnej komputerów i sekwencje podniecających zdjęć;
- erotyczno-pornograficzne CD-ROM-y, przez które ekran komputera staje się sceną dla pokazów multimedialnych;
- internetowe teksty o treści erotycznej, jak tekstowe „peep-show” (ang. „peep” – przyglądać się z ukrycia; pokazy nagości celowo erotyzujące oglądających), elektroniczne usługi informacyjne jak ogłoszenia kontaktowe, giełdy partnerów, grupy dyskusyjne, spotkania „on-line”, które niekiedy kończą się rzeczywistą randką (rodzaj rozwiniętego seksu przez telefon);
- seksualne interakcje za pomocą komputera, gdy partnerzy w tzw. „rendez-vous on-line” przesyłają sobie stymulujące teksty, zdjęcia, filmy (oglądają się przy użyciu internetowych kamer) lub pobudzają się fizycznie za pomocą manszet z elektrodami;
- seksualne kontakty z komputerem – miłość komputerowa, gdy na użytkownika przenoszone są impulsy komputera za pomocą np. hełmów (urządzenia audio i wizualne); hełmów cybernautycznych; rękawic do poruszania się w cyberprzestrzeni; nakładek na palce umożliwiające „feedback” dotykowy; tzw. „magic hands” pobudzających piersi lub pośladki; tzw. „genital units” zakładanych na zewnętrzne narządy płciowe skoordynowanych ze scenami z wyświetlanym na ekranie komputera filmem pornograficznym; wibratorów (cyberpenisy, sztuczne pochwy dla mężczyzn z efektami ssania i masowania); tzw. cyberkondomów. Powstają też nowe kombinezony obejmujące całe ciało (cyberkombinezony). Wśród nowych seksmaszyn znane są też tzw. orgazmotrony (do kostek przyczepia się dwie żelowe diody, przez które płynie prąd, pobudzając nerwy, za których pośrednictwem bodźce docierają do mózgu doprowadzając do orgazmu);

- zakochanie się w komputerze (uzależnienie się od niego zamiast rzeczywisty erotyzm), które bierze swój początek w przekonaniu o pozornej zdolności komputera do zaspokojenia wszelkich zachcianek użytkownika. W zapowiedziach cybernetycznych przewiduje się m.in. konstrukcję specjalnego czujnika umożliwiającego seks na odległość. „Chip organu” byłby wszczepiony w mózg i umożliwiał, poprzez Internet, kontakt z sygnałem elektronicznym od dowolnej osoby¹³.

Statystyka uczestników cyberseksu jest podawana najczęściej szacunkowo, ze względu na intymny charakter kontaktów i brak wiadomości na temat intencji wejścia na odpowiednie strony Internetu (wielu może to czynić przypadkowo).

Badania polskie wykazują, że około 50% osób w wieku 15–49 lat było już na czatach erotycznych, 28% wchodziło tam kilka razy, a 17% nie wyobraża sobie bez nich życia¹⁴. W krajach wysoko rozwiniętych już 26% osób, w wieku 25–35 lat, zaspokaja swoje potrzeby seksualne przez Internet, a od cyberseksu uzależnionych jest w USA 65 mln internautów. Seksuolodzy szacują, że około 150 mln osób dziennie korzysta z seksualnych gadżetów, które zastępują im realnego partnera.

Badania dotyczące cyberseksu dopiero się rozwijają. Przeprowadzone przez Ala Coopera, Davida L. Delmonica i Rona Burga (2000), na próbie 9265 użytkowników sieci, pozwoliły wyróżnić trzy kategorie osób wykorzystujących Internet do celów związanych z seksem: 1. Osoby wykorzystujące zawarte w sieci treści i materiały dla celów rekreacyjnych, bardziej z ciekawości lub dla rozrywki – nie są kwalifikowane jako osoby z problemami w tym względzie – 84% badanych. 2. Osoby na granicy ryzyka, u których by się nie rozwinęły problemy z zachowaniami seksualnymi, gdyby nie miały dostępu do Internetu, wykorzystują sieć do celów związanych z czynnościami seksualnymi przez ograniczoną ilość czasu – około 10% badanych. Mogą zmienić swe postępowanie lub wejść na etap zachowań kompulsywnych. 3. Osoby wykazujące kompulsywne zachowania seksualne wskutek patologicznych skłonności, dla których Internet jest forum ich realizacji – około 6% badanych. Cechuje te osoby występowanie takich czynników związanych z Internetem, jak izola-

¹³ Zob. Griffiths M., *Sex on the Internet: Observations and implications for Internet sex addiction*, „The Journal of Sex Research” 2001, nr 38 (4), s. 35 i n.; M. Bunda, *Seks, przemoc i małolaty*, „Polityka” 2011, nr 37, s. 30–32.

¹⁴ Zob. Z. Izdebski, *Seks po polsku*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2003, s. 87 i n.; J. Flankowska, *Trzy spotkania w realu*, „Newsweek Polska”, 2003, nr 48, s. 74.

cja, fantazje, anonimowość i przystępność, które wiążą się z określonymi ich cechami osobowościowymi. Intensywność korzystania z Internetu doprowadza je do etapu, gdy kontrola nad ich zachowaniem staje się bardzo trudna. Kompulsywność to oznaka zaburzeń z uzależnieniem w tle, podobnym do uzależnienia od alkoholu czy narkotyków. Grupę „cyberseksualnie kompulsywnych” stanowiły w 21 proc. kobiety i w 79 proc. mężczyźni. Osoby te spędzały powyżej 11 godzin tygodniowo, angażując się z Internetową Aktywność Seksualną (IAS – w języku angielskim: *Online Sexual Activity* – OSA). Średni wiek cyberseksualnie kompulsywnego wynosił 33,5 roku. W tej grupie osób heteroseksualnych było 63 proc.; homoseksualnych – 16 proc., biseksualnych – 21 proc., osób w związku formalnym – 38 proc., w związku nieformalnym – 15 proc., osób samotnych spotykających się z innymi – 26 proc., a osób samotnych, które nie spotykają się z innymi – 21 proc.¹⁵ Badania agencji Nielsen z 2006 roku mówią o 322 milionach ludzi korzystających z Internetu w sposób aktywny. Oznaczałoby to, iż około 20 mln osób (6 procent z 322 mln) wymaga interwencji w związku z kompulsywnym zachowaniem seksualnym w sieci¹⁶.

Cybernetyczna miłość rozwija się i zyskuje coraz większą popularność, wielu wiąże to z szeroką reklamą i ogromnymi dochodami, które kryją się za najnowsza formą „porno-biznesu”¹⁷. Psycholodzy społeczni coraz częściej podnoszą problem pojawienia się nowego pokolenia nastolatków, które już nie jest zdolne do głębszych kontaktów interpersonalnych, w tym samym do przyjaźni i miłości. 70 procent nastolatków w wieku 15–17 lat napotkało przypadkowo pornografię w Internecie, a 23 procent stwierdziło, że zdarza się im to „dość często”. Spotkanie z Internetem jest też dla nich najważniejszym źródłem edukacji seksualnej¹⁸.

Współczesna „sztuka kochania” wiąże się z istotnym dla każdego pokolenia zagadnieniem rozumienia miłości i samego siebie. Dla pokolenia starszego

¹⁵ Zob. A. Cooper, D. L. Delmonico, R. Burg, *Cybersex Users, Abusers, and Compulsives: New Findings and Implications*, „Sexual Addiction and Compulsivity” 2000, nr 1, s. 34 i n.; Vice.com, *Seks w wirtualu, kasa w realu*, „Forum” 2014, nr 3, s. 63–65.

¹⁶ Zob. Nielsen/Net Ratings, *Dane statystyczne agencji z sierpnia 2006*, www.nielsen-netratings.com [dostęp: 28.03.2014].

¹⁷ G. Steingart G., *Już nic nie będzie normalne* (za: „Der Spiegel”, 2011), „Forum” 2011, nr 15, s. 27 i n.; zob. T. Szlendak, *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2004.

¹⁸ Zob. M. Rucki, *Masowa demoralizacja młodzieży*, „Miłujcie się!” 2013, nr 3, s. 39–44; I. Gołębiowska, *Cyberprzemoc*, „Wychowawca”, 2010, nr 7–8, s. 12–15.

jest ona okazją do zrewidowania wszelkich dawnych obyczajów, nawyków czy tradycji związanych z życiem erotycznym.

Nałogowe korzystanie ze stron pornograficznych i podejmowanie czynności seksualnych w ramach cyberseksu wiąże się często z sięganiem po nielegalne materiały o zabarwieniu seksualnym (pornografia dziecięca, usługi zabronione prawnie). Wirtualny seks wydaje się być atrakcyjniejszy i przyjemniejszy niż prawdziwe życie seksualne, co zmniejsza zaangażowanie seksualne w związku małżeńskim czy partnerskim. Uzależnienie nie znosi jednak zawstydzenia i poczucia winy powodowanych niewłaściwym zachowaniem. Uzależnienie od cyberseksu może być dalszym etapem wcześniejszych zainteresowań i działań danej osoby. Wielu wskazuje na uzależnienia od pornografii czy tzw. skatologii telefonicznej (ang. *telephone scatologia*, *obscene phone calls*), która polega na osiągnięciu pobudzenia seksualnego wskutek prowadzenia obscenicznych rozmów telefonicznych z obcymi osobami. To zaburzenie bywa związane z ekshibicjonizmem. Sprawcy często masturbują się podczas rozmowy. Ofiarami takich działań stają się najczęściej kobiety. W Internecie tego rodzaju zachowanie zyskuje nowe możliwości¹⁹.

Podniecenie seksualne, oczekiwane podczas kontaktu z Internetem, może mieć różne podłoże, zależne od wzorca, jaki użytkownik ukształtował sobie w okresie dorastania. Wymaga sytuacji intymnej – stąd poradniki uprawiania cyberseksu podsuwają myśl, by wchodzić do Internetu w sytuacji nieobecności w domu żony, partnerki czy dzieci. Trzeba odsunąć się od swych bliskich, aby zbliżyć się do wirtualnych postaci z Internetu.

Bardzo często w cyberseksie, a zwłaszcza na etapie uzależnienia od niego, pojawiają się różnego rodzaju odmiany i formy nieprawidłowych zachowań, jak: fantazjowanie, podglądactwo, ekshibicjonizm, uwodzenie, seks zarobkowy, seks płatny, seks anonimowy, sadomasochizm, wykorzystywanie seksualne. Stało się to możliwe, gdyż Internet uwalnia od tradycyjnej kontroli społecznej tej sfery zachowań. Tak było przez całe tysiąclecia, gdy stosunki międzyludzkie rozwijały się w kontekście obecności drugiego człowieka bądź grupy. Twierdzenie, że cyberseks ma też pozytywne strony i daje wymierne korzyści jej uczestnikom, jak choćby możliwość realizacji fantazji seksualnych, ułatwia ujawnienie i poznanie potrzeb przez grupy, których seksualność jest krępowana, jest nadużyciem. W polskich badaniach TNS OBOP realizowa-

¹⁹ Zob. F. Schirrmacher, *Stan odmóżdżenia* (za: Der Spiegel, 16 XI 2009), „Forum”, 2010, nr 7, s. 26–29.

nych w 2005 roku aż 97 procent badanych osób zadeklarowało, że wirtualny seks nie może być równie satysfakcjonujący jak seks z realnym partnerem. Cyberseks sam w sobie świadczy o ogromnej samotności ludzi, destrukcji ich myślenia na własny temat, staje się protezą intymnych spotkań i doświadczeń. Indywidualność człowieka nie sprowadza się wyłącznie do cech, które manifestują się na zewnątrz²⁰.

Życie seksualne bez człowieka

Obraz świata, budowany na podstawie spotkań internetowych, jest schematyczny i podporządkowany prostym konstrukcjom, które można zauważyć w grach komputerowych. Pomimo pojawienia się gier coraz bardziej skomplikowanych i złożonych w swej fabule, niosą one z sobą schematyczny świat, odarty z bogactwa człowieczeństwa. Podobnie jak film, gry komputerowe, są budowane na zasadzie redukcji niektórych aspektów życia, celem wydobywania i ukazania wątków najbardziej sensacyjnych i zaskakujących. Życie tymczasem zawiera w sobie całą rzeczywistość, niesie naraz wszystkie jego elementy. Efektem jest spojrzenie na życie własne i innych na zasadzie redukcji: odrzucenia tego, co „nudne”, „takie same”, „bezbarwne”, a wydobywanie z niego tego, co frapujące. Jednak gdy to jest możliwe w grze czy filmie, staje się niemożliwe w życiu, które musi być traktowane całościowo. Z tego samego powodu można twierdzić, że gry ogłupiają – twierdzenie, że dostarczają nowej wiedzy, pozwalają postrzegać pomyłki nie jako porażki, lecz możliwość rozwoju, pozwalają testować różne rozwiązania problemów, przygotowują do nowych wyzwań i testowania różnych hipotez – jest mylące. W życiu realnym bowiem najczęściej nie ma możliwości „powtórki”, „testowania”, „nowego poszukiwania” - czego przykładem jest rola wierności i stałości dla wielu decyzji i działań człowieka²¹.

Poprzez Internet użytkownik działa jak „hurtownik”, nie skupiając uwagi na indywidualnych spotkaniach. Gorączkowe poszukiwanie kontaktu w Internecie, bardzo łatwo zaspokojone i realizowane, nie prowadzi do prawdziwego spotkania, które wymaga bezpośredniego zetknięcia się osób. Przestrzeń między nimi nie może być zniekształcona przez jakiegokolwiek pośrednika, choć-

²⁰ Zob. E. Bendyk, *Co czyha w sieci*, „Polityka” 2010, nr 6 (2742), s. 19–22; M. Pęczak, *Przyjemności zastępcze*, „Polityka”, 2005, nr 26, s. 42–44; M. Pozdał, *Cyberseks – cyberprzyjemność? Internetowa Aktywność Seksualna. Nowe możliwości i zagrożenia*, [w:] *Tabu seksuologii*, red. A. Jodko, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2008, s. 49 i n.

²¹ Zob. M. Maciejewska, *10 mitów o grach komputerowych*, „Wprost” 2009, nr 36, s. 56–58.

by to była internetowa sieć, stwarzająca złudzenie spotkania. Lecz otrzymać od kogoś garść informacji, zredagowanych dla potrzeb owego kontaktu, nie jest jeszcze spotkaniem. Może być zaledwie pretekstem i przyczynkiem do niego²².

Cechą spotkania internetowego jest jego szybkość i nerwowość. W erze Internetu wygrywa umysł, który skacze z jednego źródła danych o świecie na inne. Dzięki cyfrowym mediom człowiek znalazł się w nowym systemie postrzegania, które wyklucza skupienie uwagi i koncentrację oraz namysł. Skupienie się na jednym obiekcie zainteresowania kończy się bowiem stagnacją, pozostaniem poza grupą „zorientowanych”, posiadaniem „starego sprzętu” i niezajomością nowych trendów w technologicznych ofertach. To dzięki nim coraz to nowsze komputery i podłączone do nich urządzenia znajdują swych nabywców i swe miejsce w domu, w biurze, w szkole i w innych, różnych miejscach codziennego przebywania ludzi. Takie zaburzenia, jak nadpobudliwość, deficyt koncentracji i nadaktywność (ADHD) okazują się w zasadzie czymś normalnym, a chorobliwe wydaje się zdolność do skupienia i prowadzenia spokojnej refleksji. Thom Hartman mówi o niekorzystnym dla pracodawców przypadku „przekoncentrowania”. Poszukują oni bowiem pracowników zdolnych do natychmiastowych zmian zajęć, błyskawicznej reakcji na nowe potrzeby rynku. Powinno się mówić o „niedostatecznej zdolności do zmiany zadań” (task switching deficite disorder, TSDD), jako o braku predyspozycji do podjęcia pracy. Peter Mausek wysunął nawet hipotezę, że warunki życia w epoce informatyki spowodowały powstanie nowej wersji kultury zbieracko-łowickiej. Wymaga ona takich zdolności, jak czujność i umiejętność możliwie szybkiego przenoszenia uwagi z jednego obiektu na drugi. Taką właściwość musieli posiadać praludzie, gdy prowadzili koczowniczy tryb życia. Koncentracja uwagi była cechą osadniczego trybu życia, a tym samym należała do epoki przedcyfrowej²³.

Komputer umożliwia prawie natychmiastowe połączenie i kontynuowanie kontaktu niezależnie od jego długości – bez zbędnych obciążeń ekonomicznych czy świadomości zajmowania komuś linii. Stąd użytkownicy komputera często pozostają na łączącej ich linii (*online*) w sumie całe godziny, wypełnione długimi okresami głębokiej ciszy, przerywanej jedynie odgłosem stukania po klawiaturze. Możliwe jest również szybkie zerwanie kontaktu, nawet po krót-

²² Zob. K. Lubelska, *Kolekcjonerzy dusz*, „Polityka” 2009, nr 37, s. 102–103.

²³ Zob. E. Kaeser, *Co klik, to myk* (za: „Neue Zurcher Zeitung”, 27 VIII 2012), „Forum” 2012, nr 40, s. 54–55.

kiej pogawędce (chat). Z pewnością techniczny pośrednik między ludźmi, łącząc ich, czyni to w sposób jakby niezauważalny i pozornie nieobecny²⁴.

Pozorna nieobecność komputera i całej sieci, która tworzy wzajemne powiązania między „ja” i anonimowymi „oni”, ma ogromne znaczenie dla budowanej komunikacji. Jednostce łatwiej jest się poddać złudzeniu, że inni są blisko i obok niej. Tworzenie nowej kategorii relacji, czyli wspólnego „my”, przebiega w sposób mało zauważalny przez jednostkę, bez pokonywania trudności, jaką stwarza poczucie obcości wobec innych. Dopiero później, z czasem, okazuje się, że jednak mentalność techniczna ma ogromny wpływ na kulturę moralną. Największą trudnością jest bowiem zachowanie w kontakcie technicznym sfery aksjologicznej, uszanowanie wartości, które wnoszą z sobą inni. Poczucie wartości i odczytanie ich hierarchii wymaga bowiem pełnego spotkania człowieka z człowiekiem, osobowego kontaktu. Wzrost ilości zdobywanej i przechowywanej informacji nie czyni człowieka lepszym²⁵. Dostępność przez komórkę, blackberry i e-mail coraz bardziej staje się celem samym w sobie. Sam proces komunikowania jest ważniejszy od osoby, którą podejmuje się ową łączność. Osoba pozostaje w tle tego procesu²⁶.

Nie przypadkowo Erich Fromm kult techniki wiązał z nekrofilią. Dławi ona zainteresowanie ludźmi, przyrodą oraz organizmami żywymi, rodząc upodobanie do mechanicznych, martwych dóbr, które traktuje się niezwykle poważnie, niekiedy nawet z czułością, dbając o nie, interesując się nimi. Tymczasem świat stechnicyzowany jest pozbawiony życia, jest jedną z postaci świata śmierci i rozkładu. Człowiek cybernetyczny jest niemal wyłącznie zorientowany korowo – jest człowiekiem monokorowym (monocerebral man), czysto racjonalnym. Podchodzi do siebie samego, jak i do świata, czysto racjonalnie, dociekając, jakie są rzeczy, na czym polega ich funkcjonowanie, w jaki sposób można je wytwarzać i nimi manipulować. Takie podejście nazywa „postępowym”, pomijając podejście emocjonalne, a rodząc swoisty narcyzm, którego przedmiotem jest on sam, stanowiąc symbiotyczną jedność z maszyną, która go otacza. Maszyny stają się jego „drugą naturą”, która chroni go i dba o niego. Człowiek cybernetyczny ma skłonność do zachowania się w sposób zrutynizowany, stereotypowy, pozbawiony spontaniczności. Jego cechą jest

²⁴ Zob. Ch. Jonscher, *Życie okablowane. Kim jesteśmy w epoce przekazu cyfrowego?*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2001, s. 189–222.

²⁵ Zob. M. Iłowiecki, *Jesteśmy snem komputera*, „Spotkania”, 1992/1993, nr 52–53, s. 50–52.

²⁶ Zob. M. Merkel, *Mailuję, więc jestem* (za: „Die Zeitung”, 2008), „Forum”, 208, nr 25, s. 37–40.

m.in. brak rozróżnienia między materią martwą a żywą, niechęć do nawiązywania trwałszych związków z innymi ludźmi, używanie języka bardziej dla manipulacji niż komunikacji²⁷.

Dla określenia współczesnej globalnej rzeczywistości społecznej coraz częściej używa się terminu „kultura typu instant”, która przejawia się w symbolicznej triadzie *fast food, fast sex, fast car*” Przejawem natychmiastowości takiej kultury jest bezkarne odczucie oddalenia się od wszelkich instytucji, w tym rodziny, a także zanikanie intymności i prywatności²⁸.

Głoszona jest „ewangelia natychmiastowej nagrody”: oferty wzywają, by korzystać teraz, płacić później, nie przejmować się problemami, być dobrym dla siebie, nie zwracać uwagi na problemy i cierpienie innych, w tym także najbliższych z rodziny. Odchodzący w kierunku komputera ojciec rodziny zapomina o sprawach i kłopotach innych, ukrywa się przed nimi i odpoczywa – choćby kosztem tych, którzy są mu bliscy²⁹.

W konsekwencji niekontrolowanych kontaktów internetowych wzrasta liczba związków, tzw. *trójkątów*. Nie widać ich jednak, gdyż sama ich natura jest niedostrzegalna gołym okiem, bo stanowią go: on, ona i ktoś z sieci. Ekran przestaje być z czasem barierą: jedna trzecia znajomości przeniesionych w *real* kończy się zdradą małżeńską. Większość czatujących kłamie na swój temat: upiększa się i zamieszcza nieaktualne zdjęcia. Potrafią oni też przeżywać orgazm, napędzając się samymi tylko fantazjami. Po komputerowej grze wstępnej z internetowym partnerem mąż jest dla żony tylko żywym wibratorem. Docełowo jednak wirtualna znajomość zmierza do rzeczywistych relacji, które skutecznie prowadzą do zdrady³⁰. Ślady tej zdrady pozostają w sieci na długo, nawet po decyzji zerwania znajomości. Związek ten, chociaż skończony w *realu*, na zawsze będzie istniał w *wirtualu* i może mieć wpływ na sytuację w rodzinie, np. w przypadku odkrycia go przez własne dzieci lub współmałżonka³¹.

²⁷ Zob. E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcji*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 383–401.

²⁸ Zob. Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. J. Burszta, A. de Tchorzewski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002, s. 14–17.

²⁹ Zob. V. Duminuco, *Niektóre wyzwania dla wychowania chrześcijańskiego na progu nadchodzącego tysiąclecia*, [w:] *Kultura i media*, t. 1: *Kontrast*, Wydawnictwo Fundacji ATK, Warszawa 1995, s. 64.

³⁰ Zob. I. T. Miecik, *Cyberek z myszką*, „Newsweek Polska”, 2008, nr 47, s. 80–88.

³¹ Zob. K. Romanowska, *Miłość i rozstanie w czasach Facebooka*, „Do Rzeczy” 2013, nr 20, s. 88–90.

Rośnie liczba związków, dla których pierwszym impulsem był kontakt w przestrzeni wirtualnej. To prowadzi do radykalnego przedefiniowania spotkania i miłości. Stosunkowa niewielka ilość informacji, jaką można przekazać, w porównaniu z bogactwem wrażeń i odczuć, jakie dostarcza prawdziwe spotkanie, powoduje, że brakujące dane wpisuje się korzystając z klisz kulturowych, wyobrażeń i fantazji³². Portale randkowe składają niedorzeczne reklamowe obietnice, jakoby miłość *on line* mogła istotnie zabezpieczyć partnerów przed zawodem. Celem, dla wielu kontaktów tego typu, staje się seks, traktowany jako niewinna aktywność w czasie wolnym od obowiązków rodzinnych i zawodowych. Przypadkowy seks ma być grą, która opiera się na nowych zasadach i regułach, niż tradycyjne spotkanie³³. Randka za pośrednictwem iPhone'a, pocałunek wirtualnego narzeczonego czy seks uprawiany z wirtualnym partnerem prowadzą do odejścia od prawdziwej miłości³⁴.

Komputerowe osamotnienie

Technika opiera się na innych zasadach niż przyroda, może być jej dopełnieniem, czy wspomaganie, ale nie może jej zastąpić bez redukcji bogactwa zjawiska życia. Podobnie pomyłką jest techniczne traktowanie natury, czego przykładem może być pierwszy biokomputer, skonstruowany w 1994 roku przez amerykańskiego informatyka i biologa, Leobarda Adlemana. Jego celem było takie „zaprogramowanie” cząsteczek DNA, by – dzięki odpowiednim enzymom – rozwiązywały logiczne zadania³⁵. Przeszkodą do tego typu działań jest „wirus nadmiaru”, który pojawia się w każdym komputerowym otwarciu percepcji świata. Granice nauki i techniki są wyznaczone przez ograniczenia w ludzkiej zdolności rozumienia, które jest osadzone w ludzkiej naturze³⁶.

Podobne ograniczenia dotyczą kontaktu z ludźmi. Psychologia oblicza, że liczba osób, z którymi człowiek jest w stanie nawiązać prawdziwe relacje, jest ograniczona do 150 osób. Nadmiar kontaktów prowadzi do ich powierzchowności i tymczasowości. Wobec stu pięćdziesięcioosobowej grupy jednostka jest

³² Zob. E. Bendyk, *Romeo i Julia w na randce internetowej*, „Polityka” 2012, nr 6, s. 70–71.

³³ Zob. S. Jefferies, *Miłość w czasach cyberzarazy* (za: „The Guardian”, 7 II 2012), „Forum” 2012, nr 7, s. 42–45.

³⁴ Zob. A. Kaniewska, *Japoński odlot*, „Fokus Extra” 2011, nr 5, s. 46–50.

³⁵ Zob. T. Rożek, *Komputer, który żyje*, „Gość Niedzielny” 2012, nr 25, s. 54–55.

³⁶ Zob. R. Dubos, *Tyle człowieka, co zwierzęcia*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1973, s. 166–172.

w stanie w miarę racjonalnie strzec swej intymności i prywatności. Tymczasem w samych Stanach Zjednoczonych ponad 90 procent uczniów i studentów korzysta z różnych portali społecznościowych, zwiększając bez limitów liczbę kontaktów. Ich nadmiar prowadzi do komercjalizacji samych kontaktów (oceniając ich pod kątem: „czy on się opłaca?”), a jednocześnie pogłębienia skrajnego indywidualizmu, wielu płytkich relacji z większością „facebookowych” znajomości. Sami internauci oceniają, że zdecydowana większość znajomych z Internetu to „powierzchni znajomi” (27% w badaniach amerykańskich), a drugą grupę stanowią „aktywni znajomi” (24% to znajomi ze studiów czy z pracy). Tak więc Internet może pomagać podtrzymać kontakt, zbudowany jednak na realnym spotkaniu w określonym środowisku życia. Nie może zbudować znajomości i przyjaźni (o takim zjawisku mówiło jedynie 2% badanych użytkowników sieci – znają swych „znajomych” jedynie on-line)³⁷.

Odkrycie, że partner życiowy bądź członkowie rodziny są zaangażowani w kompulsywne lub nieprawidłowe zachowania erotyczne w Internecie powoduje szok. Partnerzy są wówczas w niezwykle trudnym położeniu, nie wiedzą jak się zachować, jaka przyjąć metodę działania. Do najczęstszych reakcji należy wówczas: próba podjęcia odpowiedzialności za osoby sobie bliskie, podejmowanie prób „zasłużenia sobie na miłość”, zepchnięcie własnych potrzeb i zainteresowań na dalszy plan, silne przywiązanie emocjonalne do partnera z wykluczeniem przyznania istnienia jego choroby, utrata własnej tożsamości i brak percepcji własnych uczuć i potrzeb. Wszystkie one wskazują na istnienie tzw. współuzależnienia wobec partnera. Uzależnienie bowiem nie dotyczy tylko jednej osoby, lecz wpływa na funkcjonowanie całej rodziny.

Uzależnienie się jednego ze współmałżonków wpływa nie tylko na wywiązywanie się z roli współmałżonka, ale też rodzica. Większość (76,9%) badanych w tym względzie uzależnionych przyznało, że wpłynęło ono negatywnie na ich życie. Wśród efektów uzależnienia jego z rodziców od cyberseksu najczęściej wymienia się: utratę przez dzieci czasu i uwagi rodzicielskiej; skazywanie ich na przyjmowanie roli świadka awantur między rodzicami, odczuwanie napięcia panującego w domu; narażanie dzieci na zetknięcia się z materiałami

³⁷ Zob. A. M. Manago, T. Taylor, P. Greenfield, *Me and my 400 Friends: The Anatomy of College Students' Facebook Networks. Their Communication Patterns and Well-Being*, „Developmental Psychology” 2012, nr 48, s. 369–381; T. Albecki, „Online” jako nowy ojciec i wychowawca, „Pedagogia Ojcostwa” 2011, nr 2, s. 247–250.

pornograficznymi, a niekiedy na bycie świadkiem masturbacji uzależnionego rodzica. W tym zakresie dzieci można też nazwać współuzależnionymi³⁸.

Partner osoby uzależnionej od cyberseksu rozpoznaje swą sytuację najczęściej przez zmniejszenie lub brak zainteresowania seksem partnerskim – badania mówią o 34 proc. badanych przypadków. Partnerzy osób uzależnionych nadal odczuwają potrzebę seksu z partnerem, który jednak zaspokaja swoją seksualność kontaktami internetowymi. Wówczas pojawiają się dyskomfortowe odczucia – odrzucony partner czuje się odrzucony, gorszy od „wirtualnych” partnerów. Uzależniony używał wielu wymówek, by uniknąć seksu z partnerką, odwołując się do zmęczenia, złego nastroju lub przepracowania. Podczas zachowań seksualnych z realnym partnerem uzależniony zdawał się być emocjonalnie nieobecny, skoncentrowany wyłącznie na własnych potrzebach. 16 procent badanych przyznało, że po odkryciu uzależnienia od cyberseksu u swych partnerów, sami odczuwali niechęć do seksu, niekiedy całkowicie wycofali się z uprawiania seksu lub decydowali na niego wyłącznie z obawy, że to mogłoby wpłynąć na angażowanie się uzależnionego w cyberseks. Wielu badanych, bo 30 procent, uznało uprawianie wirtualnego seksu z inną osobą za działanie równoznaczne z realną zdradą. Było to traktowane jako prowadzenie przez niego drugiego, alternatywnego związku. Podawali przy tym różne powody takiego podejścia: interaktywny seks z drugą osobą jest zdradą, bez względu na to, czy osoby są rzeczywiście fizycznie blisko; efektem cyberseksu było mnóstwo kłamstw, ukrywania i zatajania aktywności internetowej, co jest bolesnym elementem zdrady; cyberseks zabiera związkowi życie seksualne; realna osoba nie może konkurować z fantazją, uzależniony traci zainteresowanie partnerką, bo znalazł swój idealny związek; cyberseks zabiera także partnerowi czas i emocje, a skutkiem jest coraz dalsze zdystansowanie się od małżeństwa³⁹.

Po odkryciu faktu uzależnienia danej osoby od aktywności seksualnej w Internecie partnerka wchodzi w stan coraz głębszego współuzależnienia. Do charakterystycznych cech tego stanu należą: 1. trwanie w zмовie z partnerem – budowanie z partnerem wspólnego frontu, fasady prezentowanej światu zewnętrznemu; dotrzymywanie tajemnic, chroniącej uzależnienie partnera; podejmowanie kłamstw kryjących problem; zwiększenie aktywności seksualnej celem zadowolenia wymogów partnera; wmawianie sobie, że cyberseks nie

³⁸ Zob. H. Noga, *Relacje rodzinne graczy komputerowych*, „Wychowawca”, 2011, nr 2, s. 16–19.

³⁹ Zob. V. Ozminkowski, *Bunt zamkniętego pokoju*, „Newsweek Polska” 2011, nr 11, s. 23–25.

jest problemem, skoro jest czysto wirtualnym kontaktem; 2. obsesje – całkowita koncentracja na partnerze, której celem jest unikanie własnych uczuć; myślenie wyłącznie o zachowaniu partnera i jego motywach; sprawdzanie poczty, portfela, teczki, historii stron internetowych; gotowość do puszczenia wielu spraw w niepamięć; przesiadywanie przed komputerem połączone z przeglądaniem stron, które interesują partnera; 3. zaprzeczanie – odrzucanie własnych przeżyć; nadmierne oddanie się pracy zawodowej; wiara w powodzenie planów zmiany zachowań partnera; zaprzeczenie istnienia problemu; 4. rozchwianie emocjonalne – utrata kontroli nad emocjami; huśtawka emocjonalna; doświadczenie nieokreślonego wstydu i lęku; wieczny kryzys, stały problem; 5. manipulacja – odgrywanie roli męczennika, bohatera lub ofiary; wykorzystywanie seksu do łagodzenia sporów; nieudane starania kontroli zachowań partnera; groźenie odejściem do uzależnionej osoby; przejmowanie nadzoru nad komputerem; instalowanie automatycznego oprogramowania szpiegującego; 6. nadmierne poczucie odpowiedzialności – obwinianie siebie; przekonanie, że zmiana siebie zmieniałaby zachowania partnera; przejmowanie odpowiedzialności za uzależnienie partnera; tworzenie sytuacji, w których współuzależniony staje się niezbędny dla uzależnionego; 7. zagrożenie dla własnej tożsamości bądź jej utrata – rezygnacja z własnych celów życiowych i rozwijania swych zainteresowań; działania wbrew własnym zasadom moralnym i przekonaniom; zmiana sposobu ubierania się i wyglądu w celu uzyskania zadowolenia partnera; przyjmowanie norm erotycznych partnera jako własnych; 8. wina i kara – odczuwanie poczucia wyższości i skłonności do karania; destrukcyjne podejście do innych; myśli i uczucia, w którym pojawia się morderstwo jako jedyne rozwiązanie; nawiązywanie romansów w Internecie lub w świecie realnym celem ukarania partnera lub sprawdzenia swej atrakcyjności; nieutrzymywanie z partnerem kontaktów seksualnych; 9. wrażliwość seksualna - tłumienie własnych potrzeb i pragnień seksualnych; brak poczucia bliskości w czasie stosunku; poszukiwanie wymówek dla braku zainteresowania seksem; chowanie się przed partnerem, np. w czasie przebierania⁴⁰.

⁴⁰ Zob. A. Robinson, *Odmienne stany skupienia* (za: „The Guardian”, 14 X 2012), „Forum” 2012, nr 43–44, s. 46; P. Stasiak, *Jak wychowywać dzieci (w sieci)*, „Polityka” 2012, nr 22, s. 90–92.

Podsumowanie

Niewłaściwa relacja ojciec – dzieci, czy ojciec – jego żona, zniekształcony przez nadmierną obecność Internetu w życiu „głowy rodziny”, prowadzi w przyszłości do dewiacji. Rodzina to dynamiczny układ osób, w którym nieprawidłowość jednej części sprawia, że inne ulegają zniekształceniu i deformacji. Jak poruszenie jednego ramienia w trójkącie – wprowadza nieład w całej figurze. Np. zasadniczym czynnikiem psychicznym prowadzącym do rozwoju homoseksualizmu jest niewłaściwa relacja ojciec – syn. Ojcowie homoseksualistów są zwykle nieobecni w rodzinie – nie tylko fizycznie, np. z powodu śmierci lub rozwodu, lecz często emocjonalnie, mimo swej fizycznej obecności. 84 procent homoseksualistów i jedynie 18 procent heteroseksualistów stwierdziło w badaniach, że ich ojcowie byli obojętni i nie interesowali się nimi w okresie dzieciństwa. Obojętność ta była rysem dominującym tych relacji, a nie sporadycznym brakiem uwagi⁴¹. Przyczyna nieobecności ojca nie odgrywa istotnej roli dla deformowania kształtu rodziny. Internetowe źródło owej emocjonalnej nieobecności ojca, uzależnionego od kontaktów komputerowych, nie zmienia istotnie natężenia destrukcyjnego wpływu tego zjawiska.

O obcości etycznej maszyn i związanej z nimi alienacji decyzyjnej mówił już Lem, gdy pisał: „Alienacja decyzyjna powstaje, kiedy człowiek tworzy układy pseudopersonalistyczne (roboty, androidy, automaty posiadającego jakiś odpowiednik psychicznego życia wewnętrznego, o stopniu podobieństwa do wzorów ludzkich narzucającym się nuieodparcie) albo kiedy przekazuje funkcje podejmowania decyzji urządzeniom wprawdzie niepersonalistycznym, lecz takim, które zastępują go również tam, gdzie zapadają decyzje etycznie uwikłane (...). Idea jej polega na sporządzaniu komputera o decyzyjnej charakterystyce, stanowiącej kopię preferencji, jakie są właściwe pewnemu człowiekowi, np. menadżerowi. (...) Pytanie brzmi, czy żywy oryginał odpowiada czy też nie odpowiada moralnie za decyzje swego symulatora, o ile są one etycznie uwikłane. Problem ten, przerzucony na najwyższy z możliwych poziomów, jest pytaniem o to, czy ludzie są w dobrym prawie przekazać lwią część decyzyjnych problemów – urządzeniom nieludzkim, tj. czy można zaakceptować jakąkolwiek formę komputokracji”⁴².

⁴¹ Zob. K. Boczkowski, *Homoseksualizm*, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 2003, s. 69–70, 79–82.

⁴² Za: J. Bańka, *Przeciw szokowi przyszłości*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1977, s. 240.

Spotkanie się dwóch rzeczywistości: osób i rzeczy, ze sobą, co ma miejsce w konfrontacji techniki i miłości, w konsekwencji należy do istotnych problemów współczesności. Wygrania techniki doprowadzić mogą do podporządkowania człowieka wymogom materii i techniki, uczynić osobę ich niewolnikiem. Szczęście człowieka może bowiem być rozumiane jako wytwór sprzężenia życia z techniką, co niesie degradację człowieka do wymiarów dostępnych materii. Zachowanie prymatu osoby ludzkiej daje nadzieję na rozumne wykorzystanie wszelkich nowości technicznych i technologicznych dla dobra całego świata⁴³.

Abstract: The technique is based on different principles than the Nature is. It may complement or assist the Nature but it cannot replace it without reducing the richness of the phenomenon of life. Similar restrictions apply to the contact with people. Psychologists claim that the number of people with whom a person is able to establish a real relationship, is limited to 150 persons. Excess of contacts leads to superficiality and temporariness. The discovery that life partner or family members are involved in compulsive or inappropriate online erotic behavior causes a shock. Partners are then in a very difficult position, they don't know how to behave, what method of operation to adopt. The most common reactions include: attempt to take responsibility of the loved ones, attempts "to deserve the love", pushing their own needs on the back burner of their interests, strong emotional attachment to a partner with exclusion of admitting the existence of the disease, loss of self-identity and lack of perception of own feelings and needs. All of these indicate the existence of so-called codependency to your partner. In fact the addiction affects not just one person, but the functioning of the entire family.

Keywords: screen-addiction, father, family, communication in the family, cybersex

Literatura przedmiotu

- Albecki T., *Online jako nowy ojciec i wychowawca*, „Pedagogia Ojcostwa” 2011, nr 2.
Arthur Ch., *Kres intymności* (za: „The Guardian”, 28 II 2012”), „Forum”, 2012, nr 10.
Bańka J., *Przeciw szokowi przyszłości*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1977.
Bendyk E., *Zamurowani*, „Polityka”, 2009, nr 37.
Bendyk E., *Co czyha w sieci*, „Polityka” 2010, nr 6 (2742).

⁴³ Zob. A. Scola, *Pytanie o człowieczeństwo w obliczu nauki i techniki*, „Społeczeństwo”, 2007, nr 4–5, s. 549–559; P. Kucharczyk, *TV do pudła*, „Gość Niedzielny”, 2011, nr 42, s. 42–43.

- Bendyk E., *Romeo i Julia w na randce internetowej*, „Polityka”, 2012, nr 6.
- Boczkowski K., *Homoseksualizm*, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 2003.
- Bunda M., *Seks, przemoc i małolaty*, „Polityka”, 2011, nr 37.
- Cooper A. D., Delmonico L., Burg R., *Cybersex Users, Abusers, and Comulsives: New Findings and Implications*, „Sexual Addiction and Compulsivity”, 2000, nr 1.
- Cudak E., *Relacje wirtualne relacjami międzyludzkimi...?*, [w:] *(Bez)radność wychowania...?*, red. Z. Marek, M. Madej-Babula, Biblioteka Horyzontów Wychowania, Kraków 2007.
- Dubos R., *Tyle człowieka, co zwierzęcia*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1973.
- Duminuco V., *Niektóre wyzwania dla wychowania chrześcijańskiego na progu nadchodzącego tysiąclecia*, „Kultura i media”, t. 1: *Kontrast*, Wydawnictwo Fundacji ATK, Warszawa 1995.
- Flankowska J., *Trzy spotkania w realu*, „Newsweek Polska” 2003, nr 48.
- Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcji*, Biblioteka Nowej Myśli, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.
- Gawędziarz W., *Seks w cyberprzestrzeni*, „Wprost”, 17 I 1999.
- Gołębiewska I., *Cyberprzemoc*, „Wychowawca” 2010, nr 7 – 8.
- Goodman A., *Addiction defined: Diagnostic criteria for addictive disorder*, „American Journal of Preventive Psychiatry and Neurology” 2001, nr 4.
- Griffiths M., *Sex on the Internet: Observations and implications for Internet sex addiction*, „The Journal of Sex Research” 2001, nr 38 (4).
- Harris R. J. A., *Cognitive Psychology of Mass Communication*, brak wyd. London 1992.
- Hausman M., *Elektroniczny obywatel*, „Wprost” 1999, nr 1.
- Heuer S., *Ile bitów, tyle kłamstw* (za: „Courrier International”, 3 III 2011), „Forum” 2011, nr 13.
- Howiecki M., *Jesteśmy snem komputera*, „Spotkania” 1992/1993, nr 52 – 53.
- Jakubik A., *Zespół uzależnienia od Internetu*, „Studia Psychologica”, 2002, nr 3.
- Jefferies S., *Miłość w czasach cyberzarazy* (za: „The Guardian”, 7 II 2012), „Forum” 2012, nr 7.
- Jonscher Ch., *Życie okablowane. Kim jesteśmy w epoce przekazu cyfrowego?*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2001.
- Kaeser E., *Co klik, to myk* (za: „Neue Zürcher Zeitung”, 27 VIII 2012), „Forum” 2012, nr 40.
- Kaniewska A., *Japoński odlot*, „Fokus Extr” 2011, nr 5.
- Kucharczyk P., *TV do pudła*, „Gość Niedzielny”, 2011, nr 42.
- Lahaye T., *Wychowanie seksualne w rodzinie*, Wydawnictwo Pojednanie, Lublin 1994
- Lubelska K., *Kolekcjonerzy dusz*, „Polityka”, 2009, nr 37.
- Maciejewska M., *10 mitów o grach komputerowych*, „Wprost” 2009, nr 36
- Manago, A.M. T. Taylor, P. Greenfield, *Me and my 400 Friends: The Anatomy of College Students' Facebook Networks. Their Communication Patterns and Well-Being*, „Developmental” Psychology, 2012, nr 48.

- Meckel M., *Homo googlens* (za: „Die Zeit”, 28 VI 2012), „Forum” 2012, nr 31.
- Melosik Z., *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. J. Burszta, A. de Tchorzewski, Wydawnictwo Bydgoskiej Akademii im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Merkel M., *Mailuję, więc jestem* (za: „Die Zeitung”, 2008), „Forum” 2008, nr 25.
- Mieciak I.T., *Cyberek z myszką*, „Newsweek Polska” 2008, nr 47.
- Negroponte N., *Cyfrowe życie. Jak się odnaleźć w świecie komputerów*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1997.
- Neudecker S., *Pokolenie cyberporno* (za: „Die Zeit”, 2009), „Forum”, 2009, nr 26.
- Nielsen/Net Ratings, *Dane statystyczne agencji z sierpnia 2006*, www.nielsen-netratings.com [dostęp: 28.03.2014].
- Ziemacki J., *Nie rozłączaj się, kotku*, „Przekrój” 2013, nr 9.
- Noga H., *Relacje rodzinne graczy komputerowych*, „Wychowawca” 2011, nr 2.
- Ozminkowski V., *Bunt zamkniętego pokoju*, „Newsweek Polska” 2011, nr 11.
- Pęczak M., *Przyjemności zastępcze*, „Polityka” 2005, nr 26.
- Pozdań M., *Cyberseks – cyberprzyjemność? Internetowa Aktywność Seksualna. Nowe możliwości i zagrożenia*, [w:] *Tabu seksuologii*, red. A. Jodko, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2008.
- Robinson A., *Odmienne stany skupienia* (za: „The Guardian”, 14 X 2012), „Forum”, 2012, nr 43.
- Romanowska K., *Miłość i rozstanie w czasach Facebooka*, „Do Rzeczy” 2013, nr 20.
- Rożek T., *Komputer, który żyje*, „Gość Niedzielny” 2012, nr 25.
- Rucki M., *Masowa demoralizacja młodzieży*, „Miłujcie się!” 2013, nr 3.
- Schirmmacher F., *Stan odmóżdżenia* (za: „Der Spiegel”, 16 XI 2009), „Forum” 2010, nr 7.
- Scola A., *Pytanie o człowieczeństwo w obliczu nauki i techniki*, „Społeczeństwo” 2007, nr 4 – 5.
- Seks w wirtualu, kasa w realu*, „Forum”, 2014, nr 3.
- Stasiak P., *Jak wychowywać dzieci (w sieci)*, „Polityka” 2012, nr 22.
- Steingart G., *Już nic nie będzie normalne* (za: „Der Spiegel”, 2011), „Forum” 2011, nr 15.
- Szlendak T., *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2004.
- Wójcik A., Zdziarski M., *Teleopieka i seniorfony*, „Uważam Rze” 2013, nr 7.
- Zimie K., *Młody konsument*, „W Sieci” 2013, nr 8.

INNOWACJE

Adam A. Zych

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

**Pedagogika osób z otępieniem
jako nowy obszar geragogiki specjalnej**

**Pedagogy of People Suffering Dementia
as a New Area of Special Geragogics**

*Parkinson to nic jeszcze, jakoś pożyć da się [...]
Gorszy jest ten, no jak mu, alzheimer, co Basię,
moją sąsiadkę chwycił. Potem poznawała
już tylko mnie, wie pani. Gadała o Janku,
któren zmarł lat dwadzieścia temu i uciekać
chciała co chwilę z domu. – A ja w lęku cała [...]*

Harry Duda

Wstęp

Nie bez powodu esej ten otwieram fragmentami wiersza *Wspólnota lęków*, poety Dudy¹, gdyż oto Parkinson z Alzheimerem śmiało wkraczają nie tylko na salony poetyckie, ale i w umysły znanych poetów, pisarzy, artystów... Wystarczy wspomnieć aktora i poetę Śliwiaka (1928–1994) oraz poświęcony Jego pamięci

¹ H. Duda, *Kapsuła niepowrotu*, Wydawnictwo WBP, Opole 2014, s. 42.

wiersz Wójcika (ur. 1960) pt. *Pożegnanie z chorobą Alzheimera*², aktora – kaskadera Francmana (1943–2010), pisarkę Murdoch (1919–1999), upamiętnioną w przejmującym filmie *Iris*³, czy amerykańskich twórców – malarza Utermohlena (1933–2007) oraz poetę Honiga (1919–2011); wreszcie brytyjskiego pisarza Pratchetta (ur. 1948), który przed laty ostrzegał: „Czeka nas światowe tsunami choroby Alzheimera”⁴, a wie, co mówi, gdyż od lat zmaga się z tą chorobą.

Ten temat od wieków obecny jest również w literaturze pięknej, by przypomnieć tragedię *Król Lear*⁵ (1603–06) Szekspira (1564–1616), a ze współczesnej dramaturgii sztukę Lanoux (ur. 1936) *Dawno temu, dziś*⁶, groteskę Masłowskiej (ur. 1983) pt. *Między nami dobrze jest*⁷, dramat Rudzkiej (ur. 1964) *Zimny bufet*⁸, spektakl Zelenki (ur. 1967) *Skutki uboczne*⁹, nie mówiąc o prozie biograficznej i wspomnieniowej; przykładem niech będzie mądra, poruszająca książka Geigera (ur. 1968) pt. *Stary król na wygnaniu*¹⁰, wyraźnie nawiązująca w tytule do Szekspira, bajka dla dzieci *Dziadek jest chory*¹¹, autorką której jest Roncaglia (ur. 1955), opowieść *Powrót na Route 66* Zadoorian¹², czy też znakomity debiut literacki Genova (ur. 1970) w postaci powieści *Motyl*¹³, będącej zarazem dziennikiem rozwoju choroby Alzheimera. Wspomnieć należy również o pięknej, niełatwej opowieści pt. *Opiekunka. Życie z Nancy. Podróż w świat Alzheimera*¹⁴, pióra Gillies (ur. 1961), by dojść do najnowszego zbioru wierszy Marteinsonsa (ur. 1957) pod oryginalnym tytułem: *Wariacje o chorobie Alzheimera*¹⁵.

² L. Wójcik, *Pożegnanie z chorobą Alzheimera*, [w:] *Poeci znad Narwi. Szkice, recenzje, felietony i wybór wierszy*, oprac. W. Woźniak, Oficyna Wydawnicza OOK, Ostrołęka 1994, s. 49.

³ *Iris* (tyt. oryginalny: *Iris: A memoir of Iris Murdoch*), film fabularny, reżyseria Richard Eyre, dystrybutor Miramax Films, Wielka Brytania/Stany Zjednoczone 2001.

⁴ T. Pratchett, *Britain facing tsunami of Alzheimer's disease*, „Daily Telegraph” 2009, z 22.09.2009.

⁵ W. Shakespeare [Szekspir], *Król Lear*. Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2007.

⁶ V. Lanoux, *Dawno temu, dziś*, 2010, <http://www.dziennikteatralny.pl/artykuly/taktownie-wyrezyserowane-z-wyczuciem-zagrane.html>, [dostęp: 04.12.2014].

⁷ D. Masłowska, *Między nami dobrze jest*, Wydawnictwo Lampa i Iskra Boża, Warszawa 2008.

⁸ Z. Rudzka, *Zimny bufet*, „Dialog” 2012, nr 1.

⁹ P. Zelenka, *Skutki uboczne*, „Dialog” 2013, nr 7–8.

¹⁰ A. Geiger, *Stary król na wygnaniu*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2013.

¹¹ S. Roncaglia, *Dziadek jest chory*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.

¹² M. Zadoorian, *Powrót na Route 66*, Wydawnictwo Pascal, Bielsko-Biała 2011.

¹³ L. Genova, *Motyl*, Wydawnictwo Filia, Poznań 2014.

¹⁴ A. Gillies, *Opiekunka. Życie z Nancy. Podróż w świat alzheimera*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2012.

¹⁵ H. Marteinsons, *Alzheimer tilbrigðin*, Ljód Tunglid Forlag, Reykavík 2014.

Dementopedagogika – pedagogika osób z otępieniem

Otępienie, określane również jako demencja, jest to stały, postępujący spadek sprawności intelektualnej wywołany organicznymi zmianami w ośrodkowym układzie nerwowym, czyli jest to zespół przewlekłych lub postępujących zaburzeń mózgu, które zakłócają normalne myślenie i funkcje poznawcze, takie jak np. zapamiętywanie, orientacja, rozumienie, wydawanie sądów, zdolność uczenia się i oceniania, oraz zaburzają nastrój i funkcjonowanie społeczne. Chorzy z otępieniem tracą nie tylko pamięć, ale i swoją niezależność. Uszkodzeniu funkcji poznawczych towarzyszy, a niekiedy poprzedza je, zmniejszenie kontroli nad reakcjami emocjonalnymi, społecznymi, zachowaniem czy motywacją. Wprawdzie otępienie nie jest częścią normalnego procesu starzenia się, niemniej jednak wywiera wpływ na czynności życia codziennego ludzi starzejących się i starych, niekiedy tak podstawowe, jak: ubieranie się, higiena osobista, jedzenie.

Do podstawowych kryteriów diagnostycznych otępienia eksperci Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) zaliczają: zaburzenia pamięci oraz innych funkcji poznawczych, takich jak: myślenie, osąd, planowanie, organizowanie i/lub ogólne przetwarzanie informacji. Wprawdzie zachowana jest „świadomość otoczenia”, ale może występować spadek emocjonalnej kontroli nad motywacją bądź zmiana zachowań społecznych, przejawiająca się w postaci labilności afektywnej, czyli chwiejności emocjonalnej, drażliwości i zaburzeń nastroju, apatii, euforii lub dysforii, a także prymitywizacji zachowań społecznych¹⁶.

Natomiast specjaliści Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (APA) uważają, że chcąc rozpoznać otępienie, konieczne jest stwierdzenie: obecności wielu deficytów poznawczych, takich jak: upośledzenie pamięci, afazja (zaburzenia mowy), apraksja (zaburzenie zdolności do wykonywania czynności ruchowych), agnozja (percepcyjne zaburzenia rozpoznawania) oraz zaburzenia funkcji wykonawczych (planowania, organizacji, porządkowania i/lub abstrakcyjnego myślenia), co może powodować istotne zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym i zawodowym¹⁷.

¹⁶ Zob. M. Barcikowska i współprac., *Rozpoznawanie i leczenie otępień. Rekomendacje Interdyscyplinarnej Grupy Ekspertów Rozpoznawania i Leczenia Otępień (IGERO 2006)*, Wydawnictwo Czelej, Lublin 2006, s. 12–13.

¹⁷ Zob. tamże, s. 13; B. Grochmal-Bach, *Terapia, neurorehabilitacja i wsparcie społeczne osób z zespołami otępiennymi*, [w:] *Wspomaganie psychospołeczne osób z niepełnosprawnościami*, red. B. Grochmal-Bach, M. Alberska, A. Grzebinoga, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 15–16.

Pierwotnie otępienie (demencja, od łac. *dementia* – głupota, szaleństwo, szal) utożsamiano z obłąkaniem, obłądem i szaleństwem, czyli z chorobą psychiczną, nie jest zatem przypadkiem, że termin ten (fr. *démence*), na oznaczenie osłabienia czynności umysłowych, czyli otępienia, do terminologii medycznej wprowadził w 1797 r. francuski psychiatra Pinel (1745–1826), w znaczeniu „ohne Geist (sein)”¹⁸, czyli „bez ducha”, wskazującym na zmiany osobowościowe postępujące wraz z utratą pamięci i zdolności poznawczych.

Przechodząc do czasów nam współczesnych, konieczne jest odwołanie się do najnowszego raportu Światowej Organizacji Zdrowia pod znamienym tytułem: *Otępienie: Priorytet zdrowia publicznego*¹⁹, gdzie czytamy: „Liczebność osób z otępieniem w skali świata w 2010 roku została oszacowana na 35,6 mln i prognozuje się, że co 20 lat będzie się podwajać, osiągając 65,7 mln w 2030 r. i 115,4 mln w 2050 r. Ogólna liczba nowych przypadków demencji w skali świata wynosi około 7,7 mln każdego roku”²⁰. W Polsce, co 10. osoba po 65. roku życia, czyli około 500 tys. osób, choruje na różne formy otępienia, większość z nich (około 50–60%, czyli 250 do 300 tys. osób) cierpi na chorobę Alzheimera, 20–25% na demencję typu miażdżycowego (otępienie wielozawłowe), a 18% na otępienie „mieszane” (np. choroba Alzheimera z otępieniem naczyniopochodnym). Z kolei zapadalność na chorobę Parkinsona wynosi w Polsce 10–20 przypadków na 100 tys. ludności, co oznacza, że rocznie przybywa 4–7,5 tys. chorych, i obecnie cierpi na tę chorobę około 80 tys. ludzi, głównie po 50. roku życia²¹. „Wśród tzw. zespołów otępiennych pierwotnie zwyrodnieniowych” – jak piszą Kucia i Wójcik – „najczęstszymi przyczynami otępienia w wieku podeszłym są: choroba Alzheimera (40–60%), otępienie z ciałami Lewy’ego (5–20%), otępienie czołowo-skroniowe (1,5–2,5%). Do najczęściej występujących tzw. otępień wtórnych, a więc spowodowanych inną przyczyną niż pierwotne uszkodzenie ośrodkowego układu nerwowego, należy otępienie naczyniopochodne (10–25%)”²².

¹⁸ J. Steurentaler, *Dementagogik. Dementiell erkrankten Menschen neu und ganzheitlich begegnen*, Springer, Wiesbaden 2013, s. 25.

¹⁹ Zob. *Dementia: A public health priority*, WHO, Geneva 2012.

²⁰ Tamże, s. 2.

²¹ Zob. A. A. Zych, *Przekraczając „smugę cienia”. Szkice z gerontologii i tanatologii*, wyd. 2, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2013, s. 64.

²² K. A. Kucia, M. Wójcik, *Otępienie – przyczyny, rozpoznanie, postępowanie*, [w:] *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość. Wybór materiałów konferencyjnych*, red. A. A. Zych, Wydawnictwo Over Group, Łask 2012, s. 215.

Oto skala problemu, jakim jest opieka, pomoc i wsparcie dla osób dotkniętych otępieniami, jak i dla „zmęczonych współczuciem” i niekiedy wieloletnią troską ich rodzin. Coraz częściej mówi się o obciążeniu rodziny (*family burden*) czy obciążeniu opiekuna (*caregiver burden*), na oznaczenie fizycznych, emocjonalnych i społecznych kosztów ponoszonych w wyniku opieki nad członkiem rodziny przewlekle chorym²³. Bez wątpienia problem ten postrzega w szerokim wymiarze niemiecka pedagog i psycholog Steurenthaler, która wyszła z propozycją nowej dyscypliny geragogicznej, jaką jest *Dementagogik*, czyli pedagogika osób z otępieniem.

Podstawowym celem „dementagogiki” – zdaniem Steurenthaler²⁴ – jest towarzyszenie osobie z demencją w procesie bolesnego pożegnania z samym sobą, gdy dobrze znany człowiek i dobrze znane życie stają się obce i nieznanne, oraz wspomaganie w niełatwym procesie choroby, oferując opiekę, pomoc i wsparcie zarówno pacjentowi, jak i jego bliskim.

„Dementagogika” oznacza zatem profesjonalne towarzyszenie osobie z otępieniem, względnie człowiekowi cierpiącemu na chorobę Alzheimerera. Ten nowy obszar pedagogiki starzenia się i starości, czyli geragogiki, znacznie poszerza przestrzenie działania pedagogicznego.

Uwarunkowania geragogiki specjalnej

Tradycyjna geragogika skoncentrowana była do tej pory na człowieku normalnie starzejącym się, dopiero początek naszego stulecia wyraźnie zwraca naszą uwagę na społeczne kwestie niepełnosprawnych osób starszych, czego wyrazem jest tworzenie geragogiki specjalnej, której subdyscypliną jest właśnie pedagogika osób z otępieniem.

Wprawdzie cele geragogiki specjalnej są tożsame z celami gerontopedagogiki, jednak wyraźnie odnoszone są one do niepełnosprawnych osób starzejących się, jak również do tracących swoją sprawność osób starszych, i nie chodzi tutaj o powstrzymanie nieuchronnego procesu starzenia się, lecz uczy-nienie życia – mimo starości i, często, niepełnosprawności – istnieniem godnym, a zarazem wartościową fazą życiową²⁵.

²³ Zob. W. Rachel i współprac., *Obciążenie opiekunów pacjentów z otępieniem w chorobie Alzheimerera*, „Gerontologia Polska” 2014, nr 1, s. 14.

²⁴ Zob. J. Steurenthaler, *Dementagogik...*, dz. cyt., s. 100.

²⁵ Zob. A. A. Zych, *Geragogika specjalna – konieczność, potrzeba czy moralny obowiązek?*, [w:] *Pedagogika społeczna w służbie rodziny (aspekt marginalizacyjny, resocjalizacyjny i psycho-*

Zaczyna się zatem spełniać postulat niemieckiego gerontopedagoga Bachmanna (1925–1992), który słusznie zauważył przed laty, że „wobec uwarunkowanych biologicznie procesów degeneracyjnych, występujących u ludzi starzejących się i w podeszłym wieku, w obliczu narastającego osamotnienia i izolacji, wobec znacznej zależności od świata zewnętrznego i obcego otoczenia musi wobec tego kręgu osób obowiązywać podobna odpowiedzialność leczniczo – pedagogiczna, jaką podejmuje się w celu stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży niepełnosprawnej lub zagrożonej niepełnosprawnością”²⁶.

Pedagogika starzenia się i starości, czyli geragogika (niem. *Geragogik*) liczy już ponad 60 lat; inaczej wyglądało starzenie się i starość w połowie minionego stulecia, a inaczej wygląda na początku XXI wieku. Mam na myśli kilka istotnych spraw:

- po pierwsze, należy dostrzegać przemiany demograficzne, które stwarzają nowe wyzwania dla społeczeństwa; są to następujące zmiany: przejście demograficzne, zmiana strukturyzacji wieku ludności czy też wydłużanie trwania życia i demograficzne starzenie się. O ile przed sześćdziesięciu laty przeciętna długość życia wynosiła w Polsce niespełna 65 lat (64,8 w 1952 r.), o tyle w 2012 r. osiągnęła 76,8, przy czym kobiety dożywają przeciętnie 81 lat, mężczyźni prawie 73 lata, zatem „nadzieja życia” w okresie 1952–2012 znacznie zwiększyła się. W porównaniu z połową ubiegłego wieku mężczyźni w Polsce żyją obecnie aż o 16,6 roku dłużej, a kobiety o 19,3 roku²⁷. Zawdzięczamy to w dużej mierze współczesnej cywilizacji, poprawie warunków życiowych, lepszej opiece zdrowotnej i zdrowemu stylowi życia. W ślad za tym zjawiskiem podąża demograficzne starzenie się populacji Polski – w 1950 r. co 19. osoba (5,26%) osiągała 65. rok życia i powyżej tego wieku, a co 12. osoba (8,28%) dożywała 60. roku życia i więcej lat, w 2012 r. już co 7. osoba (14,24%) osiąga wiek 65 lat, a co 5. osoba (20,88%) dochodzi do sześćdziesiątki i powyżej tego wieku²⁸. W tym miejscu konieczny jest komentarz Eichelbergera (ur. 1944): „Gdy popatrzymy na wskaźnik przeżycia,

logiczny), red. K. Gąsior, T. Sakowicz, Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji, t. 2, Kielce 2005, s. 53 i n.

²⁶ W. Bachmann, *Geragogika jako kompleks zadań pedagogiki specjalnej*, „Edukacja” 1990, nr 1, s. 89.

²⁷ Zob. J. K. Kowalski, J. Kapiszewski, *Jedziemy ekspresem do starości. Polska wkrótce będzie krajem emerytów*, „Dziennik Gazeta Prawna” 2014, nr 5.

²⁸ Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2013, s. 73 i 196; A. A. Zych, *The development and main ideas of pedagogy of ageing and old age*,

można odnieść wrażenie, że jest znakomicie. Wzrosła nam długość życia do siedemdziesięciu pięciu lat, czyli żyjemy średnio o piętnaście lat dłużej niż kilkadziesiąt lat temu. Ale gdy wejdziemy w szczegóły, sprawa wygląda inaczej. Okazuje się, że na tę wspaniałą średnią składają się w znacznym stopniu sukcesy medycyny w przedłużaniu życia bardzo chorych noworodków i starych ludzi. Większość tych, którym udało się przekroczyć średnią, jest w złym stanie ciała i umysłu. Nawet w grupie pięćdziesiąt plus, czyli tych, którzy mają jeszcze sporo lat do emerytury, 30 procent cierpi na różne chroniczne dolegliwości, jest na rentach, wcześniejszych emeryturach, przedłużonych zwolnieniach i tym podobnych. Jest to sygnał świadczący o ogólnym przeciążeniu albo o powszechnym niedostatku elementarnych umiejętności dbania o zdrowie w tej grupie wiekowej²⁹. Zgodzić się także należy z poglądem Borowicza (1945–2014), który pisał, że „w pokoleniu zstępującym wyróżnia się dzisiaj już dwa pokolenia: coraz bardziej licznych witalnych emerytów, z ich niezaspokojonymi potrzebami, oraz ludzi gasnących organicznie, wymagających opieki³⁰;

- po drugie, oferty tradycyjnej pedagogiki starzenia się i starości, jako młodej dyscypliny z pogranicza nauk społecznych, pracy socjalnej i gerontologii, kierowane są ku zdrowym starszym osobom, przykładem: edukacja gerontologiczna, szkolenie przedemerytalne, geragogika czasu wolnego, kultury i mediów, geragogika muzyczna, gerontologia edukacyjna czy motogeragogika, jak również praktyczne profile studiów w zakresie geragogiki i/lub gerontologii społecznej, takie jak np. aktywizacja seniora czy aktywizacja środowisk senioralnych, a tymczasem na marginesie pozostaje milionowa rzesza niepełnosprawnych osób starszych, w tym rosnąca grupa osób z otępieniem, i to jest zupełnie nowy obszar zainteresowania współczesnej geragogiki specjalnej³¹;

[w:] *Continous education as a social fact*, red. N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov, Leningrad State University, Saint-Petersburg 2011, s. 354.

²⁹ W. Eichelberger, B. Pawłowicz, *Życie w mieście, czyli jak nie trafić do rajku na niby i odnaleźć harmonię ze światem*, Wydawnictwo Zwierciadło, Warszawa 2013, s. 95

³⁰ R. Borowicz, *Recenzja dorobku naukowego i rozprawy habilitacyjnej nt. „Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym”* [niepublikowana recenzja], Arch. DSW, Wrocław 2013, s. 2 nlb.

³¹ Zob. Zych A. A., *Przekraczając „smugę cienia”...*, dz.cyt., s. 63 i n.; M. Kilian, *Geragogika specjalna w dobie starzenia się społeczeństw*, [w:] *Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*, red. M. Dycht, L. Marszałek, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2009, s. 316 i n.

- po trzecie, uwzględniać należy rekomendacje specjalistów Światowej Organizacji Zdrowia i Unii Europejskiej, mające na celu ochronę i wsparcie starszych, przewlekle chorych pacjentów i ich opiekunów³².

Przejdźmy w tym miejscu do podstawowych zadań, jakie może realizować pedagogika osób z otępieniem:

- pierwszoplanowym jest rozpoznanie sytuacji życiowej niepełnosprawnych, dementywnych osób starszych, czyli określenie stanu ich zdrowia, stopnia i zakresu sprawności, próba konfrontacji z deficytami (w rodzaju: afazja, agnozja, apraksja, trudności w przekazywaniu myśli, zachowania wędrownicze itp.), a także poznanie sytuacji ekonomicznej i społecznej tych osób; chodzi zwłaszcza o diagnozowanie potrzeb i ich zaspokajanie;
- „ochrona i wsparcie starszych, przewlekle chorych pacjentów i ich opiekunów, powinny być realizowane w drodze promowania bliskości i integracji społecznej, bezpiecznego i przyjaznego środowiska oraz ochrony przed samotnością, urazami i przemocą, a także upowszechniania odpowiednich informacji oraz wspierania usług w celu lepszego zaspokojenia potrzeb tej grupy osób”³³. Niezmiernie istotny jest problem miejsca: osobistego i życiowego zarazem, jak również przestrzeni architektonicznej i społecznej w życiu pacjenta z otępieniem czy z chorobą Alzheimera, gdy oto życie podopiecznego toczy się w ograniczonym wymiarze życiowym: od domu rodzinnego do placówki służby zdrowia i/lub zakładu opiekuńczo-leczniczego. Dla pacjenta ważne jest najbliższe środowisko, to, co znane i rozpoznane, zaś nowe miejsca, nieznanymi ludziami, obce otoczenie wywołują u chorego dodatkowy stres. Z czasem ważny staje się tylko opiekun... Chodzi tutaj też o projektowanie architektoniczne przestrzeni domu rodzinnego i/lub placówki opiekuńczej, by stała się bezpieczna, przyjazna, znana i bliska podopiecznemu³⁴, by posiadała osobistą przestrzeń życiową, która z uwagi na chorobę w sposób naturalny ulega ograniczeniu;

³² Zob. *Dementia...*, dz. cyt., s. 94; G. Opala, D. Ryglewicz, *Zapobieganie chorobom mózgu i chorobom neurodegeneracyjnym, w tym chorobie Alzheimera*, [w:] *Zdrowe starzenie się: Biała Księga*, red. B. Samoliński, F. Raciborski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 62–64.

³³ Zob. G. Opala, D. Ryglewicz, *Zapobieganie chorobom mózgu...*, dz. cyt., s. 62.

³⁴ Zob. A. A. Zych, *Dezintegracja negatywna i rozpad osobowości w chorobie Alzheimera a możliwości przystosowania do życia w trudnej codzienności*, [w:] *Poznać, zrozumieć i zaakceptować...*, dz. cyt., s. 274.

- opracowanie metod i środków wsparcia, pomocy i opieki nad niepełnosprawnymi osobami starzejącymi się i starymi, w szczególności dla osób dotkniętych schorzeniami otępiennymi (np. chorobą Alzheimera, Parkinsona i innymi chorobami neurodegeneracyjnymi), istotne jest również ustalenie schematu organizacyjnego struktur opieki nad osobami w wieku podeszłym z otępieniem, podjęcie inicjatyw, które pozwolą na identyfikację zagrożeń dla starszego pacjenta, jak również opracowanie systemów wsparcia opiekunów przez tworzenie zintegrowanej opieki środowiskowej oraz samopomocowych struktur społecznych³⁵. Steurenthaler pisze, że „podstawowe oczekiwanie dementagogiki to pełna akceptacja osoby z otępieniem, a także próba podniesienia człowieka z upadku, który zagraża dezintegracją osobowości osoby z demencją, jak również odciążenie opiekuna, profesjonalne nauczanie, pełna informacja i wsparcie”³⁶, z czym wiążą się geragogika integracyjna i emancypacyjna, celem których jest wspomaganie niezależnego życia i autonomii osób w starszym wieku, często mniej niepełnosprawnych i/lub dotkniętych otępieniem;
- niezmiernie istotne jest również doradztwo dla osób starzejących się i starych oraz dla ich opiekunów, czyli poradnictwo geragogiczne. Zdaniem Bartla: „Możliwe zaangażowanie geragoga jako doradcy i pośrednika służy celowi organizacji na określonym terenie, zwłaszcza w wielkich skupiskach miejskich, centralnego punktu konsultacyjnego dla ludzi starzejących się i starych, do którego zadań należą: kompetentna pomoc w rozwiązywaniu indywidualnych problemów życiowych; zapobieganie osamotnieniu i izolacji poprzez przekazywanie specjalnych propozycji; oraz działalność informacyjna”³⁷. Chodzi zatem o organizowanie służb informacji i orientacji, czyli tworzenie autentycznych więzi między osobami korzystającymi z usług, a instytucjami obsługującymi te osoby oraz materialnymi podstawami tej pomocy, celem satysfakcjonującego zaspokojenia podstawowych potrzeb oraz zapewnienia skutecznej i adekwatnej opieki zdrowotnej i socjalnej, aby poprawić jakość życia chorych w wieku podeszłym oraz zapewnić wsparcie ich opieku-

³⁵ Zob. G. Opala, D. Ryglewicz, *Zapobieganie chorobom mózgu...*, dz. cyt., s. 64.

³⁶ J. Steurenthaler, *Dementagogik...*, dz. cyt., s. 101.

³⁷ R. Bartel, *Geragogische Hindwendung durch ein neues Berufsbild*, [w:] A. A. Zych, R. Bartel, *Zur Lebenssituation alternder Menschen in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland – eine comparative Survey-Studie*, JLU, Giessen 1988, s. 345.

nom. Jak pisze Krawczyk-Blicharska: „Nowoczesne poradnictwo 60+ rozumiane powinno być jako ważny instrument wspierający rozwój osobowy i społeczny jednostki poprzez promowanie wszelkich form proaktywnościowych i samorealizacyjnych, oraz uczenie się, kształcenie i doskonalenie w ciągu całego życia”; tak rozumiane poradnictwo geragogiczne 60+ polega na „uświadomieniu potrzeby aktywności i nieograniczonych możliwości w zmienianiu własnego życia i przestrzeni wokół (...)” oraz „na rzeczywistym włączeniu do działania jednostki 60+”³⁸. Według Schiefele pacjent z chorobą Alzheimera „powinien starać się nadal wypełniać zadania, których realizacja jest dla niego coraz trudniejsza, ażeby: odczuł, że potrafi jeszcze zrealizować jakiś cel, osiągnął konkretny wynik usiłowań i uznanie otoczenia” oraz „ćwiczył umiejętności jeszcze istniejące i tym sposobem utrzymywał je dłużej”³⁹, ważne jest zatem wykorzystanie zasobów pacjenta, nabywanie skromnych wprawdzie, jednak nowych kompetencji, by nie został pogrzebany własną bezczynnością. Istotne jest również wsparcie informacyjne dla opiekunów, w rodzaju: „Choroba Alzheimera jest nadzwyczajnym wyzwaniem i stałym obciążeniem dla całego otoczenia, ważne jest więc zaplanowanie okresów odpoczynku, w którym chorym zaopiekują się inne osoby (krewni, przyjaciele, środowiskowa opieka pielęgniarstwa i in.)”⁴⁰. Poza współdziałającym wsparciem informacyjnym dla pacjenta i jego bliskich, wskazana jest również pomoc zdrowotna, socjalna, finansowa i prawna. „Osoby ze zdiagnozowanymi objawami otępienia mogą żyć jeszcze przez wiele lat i odpowiednie wsparcie może je czynić zdolnymi do kontynuacji zaangażowania i uczestnictwa w życiu społecznym oraz pozwalać na utrzymanie dobrej jakości życia”⁴¹;

- jednym z ostatnich, ale nie mniej ważnych zadań pedagogiki osób z otępieniem jest walidacja, czyli oszacowanie wartości postępowania pedagogicznego i opiekuńczego w relacji zarówno do pacjenta z otępieniem, jak i jego najbliższych, którzy realizują niełatwe zadania opiekuńcze.

³⁸ M. Krawczyk-Blicharska, *Rola i znaczenie „Poradnictwa 60+”*, [w:] *Historyczno-społeczne aspekty starzenia się i starości*, red. M. Stawiak-Ososińska, A. Szplit, Wydawnictwo Agencja Reklamowa TOP, Kielce 2014, s. 285–286.

³⁹ J. Schiefele i współprac., *Pielęgniarstwo geriatryczne*, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, Wrocław 1998, s. 27.

⁴⁰ Tamże, s. 29.

⁴¹ Zob. *Dementia...*, dz. cyt., s. 94.

Podsumowanie

Czas na wniosek końcowy: pedagogika osób z otępieniem, w mojej ocenie, bardzo dobrze wpisuje się w obchody *Europejskiego Roku Mózgu* (2014), a zarazem jest to współczesna wizja promowania – w czasach globalizacji – społeczeństwa przyjaznego człowiekowi z demencją.

Abstract: This paper refers to the problem of care, help and support in terms of persons with dementia and points the issue of compassion fatigue and long-term involvement of patient's family. It presents some suggestions of the German educator and psychologist Janina Steurentaler to develop a new geragogics discipline *Dementagogik*, that is pedagogy directed at people with dementia. In this paper the author pays a particular attention to the basic aims of pedagogy of persons with dementia as a subdiscipline of special geragogics, pointing to demographic changes and the increasing number of persons suffering dementia, both in a global scale and in Poland. This article also provides the discussion on recommendations of the World Health Organization and the European Union experts that are aimed at protection and support of elderly people with chronic issues and their caregivers. The paper ends with the basic tasks for the implementation of the pedagogy of people with dementia, as well as the final conclusion that the "dementagogics" emerged in the European Year of the Brain (2014) and presents a vision of promoting – in the time of globalization – a dementia-friendly society.

Keywords: Alzheimer's disease, dementia, geragogics, pedagogy of people with dementia ["dementagogics"], special geragogics

Literatura przedmiotu

- Bachmann W., *Geragogika jako kompleks zadań pedagogiki specjalnej*, w: „Edukacja” 1990, nr 1.
- Barcikowska M. i współprac., *Rozpoznawanie i leczenie otępień. Rekomendacje Interdyscyplinarnej Grupy Ekspertów Rozpoznawania i Leczenia Otępień (IGERO 2006)*, Wydawnictwo Czelej, Lublin 2006.
- Bartel R., *Geragogische Hindwendung durch ein neues Berufsbild*, [w:] *Zur Lebenssituation alternder Menschen in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland – eine comparative Survey-Studie*, red. A. A. Zych, R. Bartel, JLU, Giessen 1988.

- Borowicz R., *Recenzja dorobku naukowego i rozprawy habilitacyjnej nt. „Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym* [Niepublikowana recenzja]. Arch. DSW, Wrocław 2013.
- Dementia: A public health priority*, WHO, Geneva 2012.
- Duda H., *Kapsuła niepowrotu*, Wydawnictwo WBP, Opole 2014.
- Eichelberger W., Pawłowicz B., *Życie w micie, czyli jak nie trafić do raju na niby i odnaleźć harmonię ze światem*, Wydawnictwo Zwierciadło, Warszawa 2013.
- Geiger A., *Stary król na wygnaniu*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2013.
- Genova L., *Motyl*, Wydawnictwo Filia, Poznań 2014.
- Gillies A., *Opiekunka. Życie z Nancy. Podróż w świat alzheimera*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2012.
- Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2013
- Grochmal-Bach B., *Terapia, neurorehabilitacja i wsparcie społeczne osób z zespołami otępiennymi*, [w:] *Wspomaganie psychospołeczne osób z niepełnosprawnościami*, red. B. Grochmal-Bach, M. Alberska, A. Grzebinoga, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Kilian M., *Geragogika specjalna w dobie starzenia się społeczeństw*, [w:] *Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*, red. M. Dycht, L. Marszałek. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2009.
- Kowalski J. K., Kapiszewski J., *Jedziemy ekspresem do starości. Polska wkrótce będzie krajem emerytów*, „Dziennik Gazeta Prawna” 2014, nr 5.
- Krawczyk-Blicharska M., *Rola i znaczenie „Poradnictwa 60+”*, [w:] *Historyczno-społeczne aspekty starzenia się i starości*, red. M. Stawiak-Ososińska, A. Szplit, Wydawnictwo Agencja Reklamowa TOP, Kielce 2014.
- Kucia K. A., Wójcik M., *Otępienie – przyczyny, rozpoznanie, postępowanie*, [w:] *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość. Wybór materiałów konferencyjnych*, red. A. A. Zych, Wydawnictwo Over Group, Łask 2012.
- Lanoux V., *Dawno temu, dziś*, 2010, <http://www.dziennikteatralny.pl/artykuly/taktownie-wyrezyserowane-z-wyczuciem-zagrane.html> [dostęp: 4.12.2014].
- Marteinsson H., *Alzheimer tilbrigðin*, Ljód Tunglid Forlag, Reykavík 2014.
- Masłowska D., *Między nami dobrze jest*, Wydawnictwo Lampa i Iskra Boża, Warszawa 2008.
- Opala G., Ryglewicz D., *Zapobieganie chorobom mózgu i chorobom neurodegeneracyjnym, w tym chorobie Alzheimera*, [w:] *Zdrowe starzenie się: Biała Księga*, red. B. Samoliński, F. Raciborski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Pratchett T., *Britain facing tsunami of Alzheimer’s disease*, „Daily Telegraph” 2009, z 22.09. 2009.
- Rachel W. i współprac., *Obciążenie opiekunów pacjentów z otępieniem w chorobie Alzheimera* „Gerontologia Polska” 2014, nr 1.

- Roncaglia S., *Dziadek jest chory*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Rudzka Z., *Zimny bufet*, „Dialog” 2012, nr 1.
- Schiefele J. i współprac., *Pielęgniarstwo geriatryczne*, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, Wrocław 1998, dodr. 2004.
- Shakespeare [Szekspir] W., *Król Lear*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2007.
- Steurenthaler J., *Dementagogik. Dementiell erkrankten Menschen neu und ganzheitlich begegen*, Springer, Wiesbaden 2013.
- Wójcik L., *Pożegnanie z chorobą Alzheimera*, [w:] *Poeci znad Narwi. Szkice, recenzje, felietony, wybór wierszy*, oprac. W. Woźniak, Oficyna Wydawnicza OOK, Ostrołęka 1994.
- Zadoorian M., *Powrót na Route 66*, Wydawnictwo Pascal, Bielsko-Biała 2011.
- Zelenka P., *Skutki uboczne*, „Dialog” 2013, nr 7–8.
- Zych A. A., *Geragogika specjalna – konieczność, potrzeba czy moralny obowiązek?*, [w:] *Pedagogika społeczna w służbie rodziny (aspekt marginalizacyjny, resocjalizacyjny i psychologiczny)*, red. K. Gąsior, T. Sakowicz, Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji, Kielce 2005, t. 2.
- Zych A. A., *The development and main ideas of pedagogy of ageing and old age*, [w:] *Continous education as a social fact*, red. N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov, Leningrad State University, Saint-Petersburg 2011.
- Zych A. A., *Dezintegracja negatywna i rozpad osobowości w chorobie Alzheimera a możliwości przystosowania do życia w trudnej codzienności*, [w:] *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość. Wybór materiałów konferencyjnych*, red. A. A. Zych, Wydawnictwo Over Group, Łask 2012.
- Zych A. A., *Przekraczając „smugę cienia”*. *Szkice z gerontologii i tanatologii*, Wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2013.
- Zych A. A., *Geragogika pomiędzy Scyllą a Charybdą*, [w:] *Trwałość i zmiana. Pytania o edukację*, red. J. Góral-Półroła, M. Wojciechowska, B. Walasek-Jarosz, Oficyna Wydawnicza Staropolskiej Szkoły Wyższej, Kielce 2014.

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

Kinga Sobieszczęńska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Stefan M. Kwiatkowski, Joanna Madalińska-Michalak
(red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*,
Warszawa 2014, Wydawnictwo ABC,
ISBN 978-83-264-3108-1, ss. 292

Prezentowana w niniejszej recenzji książka stanowi pracę zbiorową piętnastu autorów z Polski i z zagranicy. Tematem przewodnim tej publikacji jest przywództwo, rozpatrywane tu w kontekście edukacji, przede wszystkim szkoły. Pomimo dość dużej liczby autorów, artykuły rzeczywiście skupiają się wokół zasadniczego tematu, przez co czytelnik chcący zaczerpnąć wiedzy dotyczącej przywództwa edukacyjnego, nie rozczaruje się.

Książka została podzielona na dwie główne części. Pierwsza z nich nosi tytuł *Przywództwo edukacyjne i jego złożoność*, druga – *Przywództwo edukacyjne w szkole: istotne problemy*. W części pierwszej możemy zapoznać się z ogólnym teoretycznym ujęciem zagadnienia; w części drugiej zostały zaprezentowane dodatkowo wyniki badań własnych autorów, które są pewnym zobrazowaniem poruszanego problemu.

W pierwszym z prezentowanych w książce artykułów, autor mocno podkreśla znaczenie uczenia się w kontekście przywództwa, które, według niego, wzajemnie oddziałują na siebie. Skuteczne przywództwo wymaga bowiem rozwiązywania coraz to nowszych problemów, a to wymaga stosowania nowych rozwiązań, co z kolei pociąga za sobą konieczność ciągłego uczenia się i nabywania nowych kompetencji. Autor pokazuje także różnice i podobieństwa między przywództwem a zarządzaniem.

Grzegorz Mazurkiewicz w artykule *Przywództwo edukacyjne – ambitny projekt zmian* zwraca uwagę na „nieuchwytny wymiar przywództwa” (s. 44). Tradycyjne przywództwo, rozumiane jako władza, przeciwstawione jest postawie wizjonera. Autor pisze o „przywódcy odpowiedzialnym” (s. 55), świadomym różnych kontekstów, który wykorzystuje wiele tzw. „kompetencji miękkich” do koordynowania swojego zespołu. Jest on przy tym nastawiony na poświęcenie oraz na ciągłe uczenie się, nie tylko na pracę administracyjną.

Dwa kolejne artykuły autorstwa Christopher Bezzina (*Odkrywanie ludzkiego wymiaru przywództwa*) oraz Joanny Madalińskiej – Michalak i Christopher Bezzina (*Przywództwo służebne: spojrzenie w przyszłość*) swoją treścią i wydźwiękiem nawiązują do poprzedniego tekstu. Uwaga jest tu zwrócona w kierunku postaw, kompetencji i sposobu zarządzania, których potocznie nie kojarzy się z osobą dyrektora. Autorzy o przywództwie piszą w kontekście wartości etycznych (s. 67), wpływu na postawy i wartości ludzi (s. 71) (a nie tylko administracyjnego zarządzania) oraz dzielenia się przywództwem (s. 75). Przywództwo jest tu opisywane także jako służba, której celem jest budowanie relacji, a nie konkurowanie o władzę (s. 81). Priorytetem w tak pojmowanym przywództwie, według autorów, jest służenie innym oraz zachęcanie ich do doskonałości (s. 83–84).

Tekst Mirosława J. Szymańskiego dotyka kwestii przywództwa w kontekście środowiska lokalnego i jego rozwoju społecznego. Autor, podobnie jak poprzedni autorzy, wskazuje na konieczność współpracy, gdyż dzisiaj nie może być mowy o pojedynczym przywódcy (s. 102). Podkreśla także konieczność posiadania przez przywódcę świadomości wielu różnych kontekstów (s. 103).

Ostatni artykuł w pierwszej części traktuje o przywództwie naukowym w pedagogice. Janusz Gęsiński, korzystając z konkretnych przykładów znanych polskich pedagogów, przybliżając w skrótowy sposób ich sylwetki, ilustruje cechy dobrego przywódcy edukacyjnego.

Drugą część otwiera artykuł Christophera Day’a, który oparł się na międzynarodowych badaniach dotyczących przywództwa. Pozwoliło mu to wyróżnić twierdzenia na temat skutecznego przywództwa szkolnego. Niektóre z jego wniosków znajdują swoje potwierdzenie także w dalszych artykułach, np. znaczenie zaufania, wartości i odpowiednich cech przywódców, czy kwestii otwartości na zmiany we wzajemnej współpracy.

Rafał Piwowarski rozpatruje kwestię przywództwa szkolnego od strony pragmatycznej. Dobre przywództwo szkolne pociąga za sobą lepsze wyniki edukacyjne szkół, co jest ważne z perspektywy finansowania oświaty i polityki społecznej. Autor przywołuje także wyniki badań TALIS, w których ważną kwestią jest m.in. przywództwo edukacyjne (s. 159). Piwowarski zaznacza fakt coraz bardziej podkreślanej potrzeby rozdziału przywództwa, chociaż Raport Eurydice, przytaczany przez autora, pokazuje, iż założenia teoretyczne odbiegają od rzeczywistości (161).

Kolejny artykuł podejmuje kwestię przywództwa z perspektywy nauczycieli. Przywództwo nauczycieli stanowi kluczowy czynnik w procesie zmiany i doskonalenia szkoły (s. 167). Autorka przedstawiła wyniki swoich badań prowadzonych wśród portugalskich nauczycieli. Zastanawiające są wyniki badań dotyczących opinii nauczycieli na temat ich przywództwa. Z jednej strony bowiem twierdzili oni, iż w większości współpracują ze sobą w szkole, z drugiej jednak „rozwijanie pracy zespołowej” i „proces podejmowania decyzji” są najniżej przez nich cenionymi elementami ich pracy (s. 183). Autorka zwraca jednak uwagę na strukturę tej współpracy, tzn. czy jest ona inicjowana przez samych nauczycieli, czy też „ustanawiana” odgórnie.

Inetta Nowosad porusza temat mikropolityki szkoły. Szkoła autonomiczna może zaistnieć wtedy, gdy kadra kierownicza nie rządzi, a „umożliwia osiągnięcie wyników, wspiera procesy, lub je inicjuje” (s. 213). Ważny jest tu także nadzór społeczny, gdyż w takiej sytuacji, to społeczeństwo przejmuje część odpowiedzialności za kształt i rozwój szkoły.

Bożena Tołwińska pisze, że w przywództwie szkolnym ważne jest „budowanie mostów” między nauczycielami i dyrektorem. Po raz kolejny możemy przeczytać o bardziej „nieuchwytnym” wymiarze przywództwa, które oparte jest na relacjach i komunikacji pracowników szkoły. Na podstawie swoich badań autorka przywołuje podane przez nauczycieli cechy dyrektorów, które można określić jako „mosty” i jako „mury” we wzajemnej współpracy, która odbija się także w przywództwie szkolnym.

Kolejny artykuł, autorstwa Alicji Korzenieckiej-Bondar, także nawiązuje do relacji nauczyciel – dyrektor. Z tekstu dowiadujemy się, że dyrektor jest uważany przez nauczycieli za osobę znaczącą (s. 239). Jest on także potwierdzeniem, że ważną rolę odgrywają umiejętności komunikacyjne oraz wzajemne zaufanie. Autorka wskazuje, że pomimo idei wspólnego przywództwa, jego główny ciężar spoczywa na barkach dyrektorów (s. 246).

Liliana Budkowska jako kolejna autorka zwraca uwagę na postawy prawdziwego i skutecznego lidera. Według niej, bycie przywódcą nie jest mówieniem ludziom, co mają robić, ale uświadamianiem im, czego chcą, co dąży do zlikwidowania poczucia zależności od innych (s. 254).

W ostatnim artykule Joanny Madalińska-Michalak przedstawia sylwetki kilku dyrektorów, którzy wzięli udział w prowadzonym przez nią badaniu. Ogólne wnioski, jakie z nich płyną, wskazują na to, iż działanie skutecznego dyrektora – przywódcy nie może być schematyczne i określone z góry, ale musi być dopasowane do kontekstu; skuteczni dyrektorzy muszą kierować się pewnymi wartościami, a także być otwarci na współpracę z nauczycielami oraz rodzicami.

Publikacja, której streszczenie przedstawiłam, porusza istotny dla edukacji temat. Całościowe jej ujęcie jest nieco utrudnione przez strukturę, na którą składa się kilkanaście odrębnych artykułów. Niemniej jednak każdy z tekstów

rzeczywiście nawiązuje do tematu głównego książki. Zwracam uwagę na tę, wydawałoby się, oczywistą kwestię, gdyż można spotkać publikacje zbiorowe, których poszczególne teksty tylko w minimalnym stopniu odnoszą się do głównego problemu, nie rozwijając go.

Niemalże ze wszystkich artykułów wypływa spójna wizja dotycząca tego, czym jest przywództwo i jakie cechy sprzyjają postawie dobrego lidera. Odnoszę również wrażenie, że autorzy prezentują podobny, pozytywny stosunek do przywództwa opartego na współpracy, wartościach humanistycznych oraz odpowiednich cechach charakteru i kompetencjach „miękkich” lidera. Taki styl przywództwa był określany jako skuteczny, a nawet konieczny do tego, aby placówka, tu konkretnie szkoła, mogła się rozwijać. Wielu autorów podkreślało także znaczenie odpowiedniego przywództwa dla poziomu uczenia się nauczycieli, ale przede wszystkim uczniów. Wątek zarządzania i uczenia się oraz ich wzajemnego warunkowania się to jedna z podstawowych kwestii poruszanych przez autorów. Przywództwo edukacyjne jest tu rozumiane nie tylko jako administrowanie, czy schematyczne zarządzanie, a rola dyrektora nie powinna się zawężać tylko do roli menadżera. Zwracano uwagę na osobisty wymiar przywództwa. Ciekawa była także możliwość spojrzenia na główny problem z różnych perspektyw: dyrektora, nauczycieli i społeczności lokalnej.

Czytając kolejno wszystkie rozdziały odnosiłam jednak wrażenie, iż publikacja nie stanowi spójnej całości pod względem struktury. Pomimo zadawalającego opracowania tematu w poszczególnych artykułach, razem są jednak zbiorem osobnych jednostek. Te same kwestie poruszane przez kilku autorów z jednej strony świadczyły o wspólnej wizji, z drugiej zaś stanowiły, w moim odczuciu, niekiedy niepotrzebne powtórzenie tej samej informacji. Wydaje mi się, że ujednoclenie struktury przyczyniłoby się do bardziej systematycznej prezentacji treści, które mogłyby zostać w takiej sytuacji dogłębniej przeanalizowane. Forma stosunkowo krótkich esejów zmusza niestety autorów jedynie do zasygnalizowania pewnych kwestii. Niemniej jednak publikacja ta poprzez szerokie ujęcie tematu oraz prezentację różnorodnych badań stanowi źródło interesujących informacji, może być także inspiracją do dalszego zgłębiania tego ważnego zagadnienia.

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

Anna K. Duda

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**Mirosław J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*,
Kraków 2014, Oficyna Wydawnicza Impuls,
ISBN 978-83-7850-758-1, ss. 316**

Mirosław J. Szymański jest wybitnym pedagogiem i socjologiem edukacji, profesorem zwyczajnym Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; jest także członkiem Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN, oraz ekspertem Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Wśród wielu publikacji tego autora znajdują się takie dzieła, jak: *Srodowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej* (1973); *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych* (1988); *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, (1988); *Selekcyjna funkcja szkolnictwa a struktura społeczeństwa*, (1996); *Młodzież wobec wartości* (1998, 2006); *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce* (wyd. 2, poszerzone 2008) *Socjologia edukacji. Zarys problematyki* (2013).

Recenzowana książka jest implikacją wieloletnich badań prowadzonych przez Autora i stanowi jasną syntezę zjawisk społecznych oraz oświatowych, jakie zachodzą we współczesnej edukacji. Książka *Edukacyjne problemy współczesności* jest rekapitulacją zainteresowań naukowych Autora, koncentrujących się wokół zagadnień związanych ze zmianą społeczną i zmianą oświatową, wartościami, społecznymi uwarunkowaniami przemian i reform w systemach edukacji zarówno w Polsce, jak i na świecie, zjawiskami indywidualizmu i wspólnotowości oraz podmiotowości.

Struktura książki składa się z 24 głównych artykułów, będących jednocześnie rozdziałami. Są one prezentacją poszczególnych problemów współczesno-

ści w rzeczywistości edukacyjnej. Całość otwiera wstęp Autora, w którym nie tylko prezentuje on ogólny zarys problematyki, ale przedstawia szkic obrazu współczesnego – nowoczesnego – społeczeństwa będącego kanwą dla dalszych deliberacji. We wstępie wyraża również nadzieję, że niniejsza publikacja pobudzi „dalszą dyskusję na temat problemów edukacyjnych w naszym kraju i skłoni do opracowania nowych projektów reform w oświacie”¹. Całość zawiera publikowane już materiały, które zostały poszerzone i uzupełnione o nowe dane i przemyślenia.

Otwierający całość rozważań rozdział *Zmiana społeczna i zmiana edukacyjna* prezentuje poszukiwania *eidosu* zmiany, cech konstruktywnych tego zjawiska, a także ukazuje, jakie znaczenie dla edukacji mają zmiany zachodzące w społeczeństwie i odwrotnie. Zmiana może mieć charakter dwukierunkowy w zależności od ogólnych uwarunkowań, w jakich zachodzi ten proces. Z jednej strony, to nowoczesna cywilizacja i kultura kształtuje kolejne pokolenia, ale niezaprzeczalne jest, że i one ulegają zmianom dzięki twórczej działalności człowieka. Zmiany w edukacji, zdaniem Autora, wydają się następować wskutek pościgu za ewoluującym społeczeństwem. Podkreśla się jednak, że dobrze ustalone priorytety rozwoju edukacji umożliwiły ogromny skok cywilizacyjny wielu państwom, zapewniając ich obywatelom nie tylko odpowiednią gospodarczo jakość życia, ale dając też rękojmię do realizacji zasady podmiotowości.

Podmiotowość jest istotnym elementem służącym budowie indywidualizmu, ale też poczucia wspólnotowości. Kolejnym problemem omówionym przez Szymańskiego jest *Indywidualizacja i zróżnicowania społeczne w okresie później nowoczesności*. Rozdział ten ukazuje różne oblicza indywidualizmu. Okazuje się bowiem, że jest on głównym atrybutem nowoczesności, który znaczeniem przewyższył rolę plemion, grup, narodów, podkreślając tym samym „kult jednostki”. Również późna nowoczesność oznacza dalszą emancypację jednostki, ale intensyfikacja tego procesu przyniosła osłabienie dotychczas stabilnych więzi, tudzież struktur społecznych oraz nowy azymut dążeń człowieka.

Wraz ze zmianą wektorową aspiracji jednostek doszło do przeszerogowania wartości i priorytetów. *Przemiany wartości w zmieniającym się społeczeństwie* to kolejny rozdział, w którym autor poddaje rozważaniom społeczny i jednostkowy aspekt duchowości. Ponadto zaznacza, że zmiana społeczna i nowa rola jednostki spowodowały redefiniowanie statusu wartości oraz kreację nowych. W rozdziale *Edukacja jako wartość w warunkach gwałtownej zmiany społecznej* Szymański kontynuuje refleksje na temat wartości. W ostatnim stuleciu zaszły ogromne zmiany gospodarcze, społeczne i kulturowe. Zmienił się też obraz edukacji. Stopniowo, choć dynamicznie, kształcenie przestawało być elitarne na rzecz egalitarnego. Zmieniła się również jakość edukacji oraz postrzeganie jej jako wartości odzwierciedlającej status społeczny, a przynajmniej przesta-

¹ M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 11.

ła częściowo funkcjonować jako wartość nadana lecz zadana. Edukacja mimo tego, że stała się dostępna dla wszystkich, jest wartością, dzięki której człowiek może realizować indywidualne cele, ale też elastycznie dostosowywać się do rynku pracy i zwiększać aktywność zawodową.

Indywidualizacja, przemiany wartości społecznych, a także towarzyszące im zmiany ustrojowo-gospodarcze w Polsce, Europie i na świecie, mające ogromne znaczenie na transfer ludzi, towarów, informacji i technologii, spowodowały potrzebę zdefiniowania tożsamości. W rozdziale *Tożsamość jako zadanie* autor porusza istotną kwestię, jaką jest identyfikacja własnego "ja" w kontekście społecznym, kulturowym i gospodarczym. Budowa tożsamości odbywa się dzięki procesom socjalizacji i kształcenia. Prowadzi to do kolejnego zagadnienia, jakim jest *Konstruowanie tożsamości człowieka jako problem edukacyjny*. Komponentowanie elementów tożsamości następuje dzięki wielości interakcji z innymi ludźmi, dzięki czemu jednostka może weryfikować siebie, oglądać w lustrze społecznym dzięki pozyskiwanym informacjom zwrotnym. Najwięcej tego typu informacji otrzymujemy w dzieciństwie, okresie, w którym jaźń rozwija się bardzo ekspresywnie. Zatem postrzeganie samego siebie i kreowanie tożsamości jest silnie związane z przejmowaniem zachowań od dorosłych i ich społeczna weryfikacja. Jednym z elementów wspierających budowanie tożsamości jednostki jej poczucie podmiotowości. Idea podmiotowości łączy się z humanizmem, ale też takimi procesami, jak demokratyzacja oraz odpolitycznienie edukacji. *Podmiotowość – dryfująca idea polskiej edukacji* to rozdział ukazujący sens i kierunek przemian w polskiej oświacie w latach 90-tych. Transformacja ustrojowa zaczęła się w 1989 r. i przyniosła szereg zmian nie tylko w gospodarce tudzież polityce. Już wcześniej pojawiały się próby pozyskania chociaż części władzy nad szkolnictwem, czy to w zakresie konstruowania programów czy też wyboru podręczników, ale w państwie totalitarnym było to niemożliwe. Dopiero po tym czasie idea podmiotowości stała się realna, a odznaczała się m.in. poczuciem sprawstwa uczniów, nauczycieli i rodziców, które dotąd było domeną jedynie państwa i władz oświatowych. Kraje, które wyzwoliły się z bloku państw totalitarnych, musiały dostosować się do nowej dynamiki przemian społecznych i kulturowych. Ważnym wyzwaniem stało się *Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości*. W rozdziale tym Autor ponownie maluje świat pełen zmienności i procesów dążących do postępu cywilizacji. Jak się jednak okazuje, efekt przemian może być zupełnie odwrotny do zamierzonych. Wśród wszystkich procesów Autor szczególną uwagę poświęcił globalizacji, która jako wielowymiarowe zjawisko spowodowała zwiększenie dostępności do wielu dóbr kultury, technologii etc., ale też w wielu przypadkach przyczyniła się do izolacji niektórych środowisk lokalnych, rozmycia tożsamości, kultur, wartości, przynosząc groźbę wykluczenia.

Przeciwdziałanie wykluczeniu, budowanie nowej jakości tożsamości społecznej i narodowej, aktywizacja społeczeństwa do tworzenia nowego syste-

mu gospodarczego, a także oświatowego postawiły obywateli przed szeregiem ogromnych wyzwań, na jakie nie byli gotowi. Demokracja okazała się trudnym ustrojem, jednak dawała gwarancję wolności, „pola równych szans” i sprawiedliwości społecznej. Podobnie jak w innych obszarach działalności państwa, decentralizacji uległa władza oświatowa. Część władzy została oddana samorządom terytorialnym, pozostałe zaś samorządom szkolnym oraz podmiotom edukacyjnym. Wszystkie problemy przemian zostały zawarte w kolejnym rozdziale *Dylematy demokratycznej polityki oświatowej*. Demokratyzacja oświaty nie spowodowała zaniku stratyfikacji społecznej. Pojawiły się natomiast intencjonalne działania mające na celu budowanie równości w edukacji. Rozdział *Wyrównywanie szans edukacyjnych* jest poświęcony rozważaniom na temat istoty równości oraz zależności między rodziną, środowiskiem społecznym i kapitałem kulturowym a poczuciem równości i sprawiedliwości społecznej. Ponadto M.J. Szymański opisuje wybrane współcześnie występujące nierówności społeczne, takie jak ograniczony dostęp do edukacji przedszkolnej na terenach wiejskich, poziom wykształcenia rodziców oraz nierówność płci. Te nieliczne przykłady nierówności w edukacji to potencjalne przyczyny wykluczenia społecznego.

W rozdziale *Fasadowe obrazy polskiej oświaty w III RP* Autor ukazuje, w jaki sposób nierówności społeczne w polskiej szkole, ale też inne niedoskonałości, są maskowane i ukrywane przed społeczeństwem. Głównymi celami takiego postępowania jest próba utrzymania *status quo* władz oświatowych. Tworzenie fasadowości zawsze ma podłoże ideologiczne. Wydaje się to sprzeczne z dążeniami społeczeństwa do suwerenności również w wymiarze edukacyjnym. W odpowiedzi na to Szymański, w kolejnym rozdziale, próbuje znaleźć złoty środek. W *Między wolnością a standaryzacją; Balansowanie polityki oświatowej państwa od jednej skrajności do drugiej* Autor ukazuje m.in. różnicę między rzeczywistą wolnością człowieka a jego poczuciem wolności, między obiektywnym istnieniem wolności a subiektywnym postrzeganiem jej realizacji. Rozważania te stały się intrygującym tłem dla opisu działalności poszczególnych ministrów edukacji oraz uwikłania polityki w edukację. Rozdział *Szkoła w obliczu demokratycznych przemian* jest swoistą rekapitulacją ostatnich 20 lat polskiej oświaty po transformacji ustrojowej, w której główną konkluzję stanowi myśl, iż nie można jednoznacznie sygnować współczesną polską szkołę mianem demokratycznej instytucji. *Tożsamość szkoły jako edukacyjnej wspólnoty* to rozdział, w którym Autor zrobił przegląd różnych typów szkół dawniej i dziś, które swoje funkcjonowanie oparły na spójnie działającej społeczności. Nawiązuje tu do wcześniej już prezentowanej problematyki tożsamości podkreślając, że indywidualizm nie oznacza życia poza wspólnotą.

Kolejny rozdział przenosi rozważania na zonę szkolnictwa wyższego. Jak zauważa Autor, powszechny dostęp do studiów wyższych jest prawem wyni-

kającym w założeniach demokracji i równości. *Szkoła Wyższa wobec wyzwań demokracji i rynku pracy* zawiera krótką analizę współczesnego rynku pracy oraz strategii organizowania „dopływu kandydatów” na studia. W dalszej kolejności zostaje poruszona ważna kwestia, jaką jest *Kształcenie pedagogiczne w obliczu zmian*. Szymański w pracy nie pominął również *Problematyki codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych*, gdzie prezentuje codzienność jako miejsce dla intersubiektywnych przeżyć, ale też jest skontrastowana z czasem świętości, która zmienia na krótki czas organizację życia społecznego. *Szanse porozumienia i bariery dialogu w społeczeństwie* to rzeczowe omówienie problemu komunikacji interpersonalnej rozumianej jako podstawa wszelkiej wymiany oraz rozwiązywania konfliktów. Następnie Autor opisuje dialog jako podstawę prawidłowego funkcjonowania w grupach społecznych i organizacjach.

Szkoła jako nieodłączny element rozwoju społecznego nie jest li i jedynie zależna od władz oświatowych w postaci ministra czy wojewody. Wiele prac poświęcono zagadnieniu przywództwa oświatowego. Uważa się bowiem, że to właśnie ono ma ogromny wpływ na kształtowanie wspólnotowości oraz indywidualizmu w polskiej szkole. Rozważania na ten temat zawarto w rozdziale *Przywództwo oświatowe w rozwoju społecznym środowiska lokalnego*. Myśl skutecznego przywództwa jest kontynuowana w rozdziale *O niektórych trudnościach napotykanym przez liderów oświatowych w środowisku lokalnym*.

Zwieńczeniem całej pracy jest zespół trzech artykułów, które stanowią inspirację do dalszych badań. Pierwszy z nich omawia *Interdyscyplinarność jako atrybut nauk o wychowaniu*, w którym Autor ukazuje wieloaspektowość edukacji oraz konieczność czerpania zasobów z innych dziedzin naukowych, gdyż pedagogika nie jest oderwana od życia i pozostaje w stałym związku z różnymi naukami. Kolejny: *Pedagogika – zintegrowana nauka społeczna i humanistyczna* to krótka synteza tych nauk oraz subdyscyplin. Autor podkreśla zmienność rzeczywistości, w związku z czym podlegać jej będą wszelkie procesy i podmioty, ale można ją przeprowadzać w sposób systematyczny, logiczny i z poszanowaniem dotychczasowych osiągnięć. Ostatni z nich to zachęta do prowadzenia badań jakościowych jako działania na rzecz pogłębienia i poszerzenia wiedzy z zakresu pedagogiki i socjologii oświaty, dzięki czemu dyskurs zostanie uzupełniony, zyskując tym samym nową jakościowo wartość.

Książkę można oceniać pod wieloma względami. Jako praca naukowa stanowi komplementarną i zborną kompozycję, w której Autor dotyka wszystkich najważniejszych problemów współczesnej edukacji. Całość jest wynikiem dojrzałych rozważań, które ujawniają nie tylko pasję, ale też wieloletnie doświadczenie. Z pewnością do walorów recenzowanej książki należą: aktualność omawianych problemów oraz ich ranga. Uznanie budzi spójne i jasne połączenie wybranych problemów, które stanowią szeroki przekrój tematyczny. Autor, chociaż porusza problemy głównie polskiej oświaty, znajduje porównanie

w doświadczeniach i praktykach zagranicznych, co zdecydowanie poszerza horyzonty czytelnika. Struktura publikacji oraz tematyka poszczególnych rozdziałów jest skomponowana w koherentny sposób, dzięki czemu każde kolejne artykuły, choć oryginalnie wydane w różnych odstępach czasu i miejscach, są swoim logicznym następstwem. Książka jest napisana w sposób przystępny oraz emanujący szczerą pasją, dzięki czemu zachwyci treścią zarówno wytrawnego naukowca, jak i przeciętnego czytelnika, co potwierdza pozycję i kunszt naukowego mistrzostwa Autora.

Andrzej Grudziński
Akademia Ignatianum w Krakowie

Waldemar Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*, Rzeszów 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, ISBN 978-83-7996-070-5, ss. 357

Publikacja Waldemara Furmanka, będąca kontynuacją badań i analiz Autora dotyczących humanistycznej pedagogiki pracy¹, przedstawia współczesne problemy tej subdyscypliny naukowej, ukazane w kontekście przemian cywilizacyjnych, zdominowanych przez globalizację, konsumpcjonizm, czy utylitaryzm.

Książka składa się z trzech części podzielonych na siedemnaście rozdziałów, które poprzedzone zostały wprowadzeniem. Całość wieńczy *Zakończenie*. W pierwszej części Autor „dokonuje przeglądu katalogu wybranych zjawisk współczesności i przez to przybliża konwencję terminologiczną stosowaną w odniesieniu do tej problematyki” (s. 12). W tym celu przedstawia założenia metodologiczne humanistycznej pedagogiki pracy związane z refleksją nad zjawiskami społecznymi współczesności, a także powiązane z tym problemy. Ukazuje również szczególne znaczenie nauki, a przede wszystkim techniki w kreowaniu przemian teraźniejszości oraz prezentuje postawy człowieka wobec różnego rodzaju zagrożeń.

¹ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013; W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka (z aksjologicznego punktu widzenia)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013; W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.

Część druga zawiera analizę „podstawowych zjawisk cywilizacji, w tym problematykę przemian cywilizacyjnych widzianych w świetle podstawowych paradygmatów ujawniających się w modelu wykorzystywanym do charakterystyki tej fazy rozwoju cywilizacji” (s. 13). W. Furmanek prezentuje w niej Czytelnikowi czynniki sprawcze przeobrażeń, których współczesny człowiek jest świadkiem, wykazując przy tym, że główną przyczyną zmian jest technika, zaś podstawową kategorią pojęciową w wyróżnianiu przemian technologia. Szczególnie dużo miejsca autor poświęca opisaniu specyfiki technologii informacyjnej, w której najbardziej istotnymi elementami dla pracy ludzkiej są informacja i wiedza, a także kompetencje do korzystania z nich. Ponadto w zajmujący sposób prezentuje konsekwencje powszechnej obecności technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Z kolei trzecia odsłona publikacji ukazuje osobowe i społeczne skutki przemian w pracy człowieka. Na uwagę zasługuje głównie precyzyjne zaprezentowanie przez autora dynamicznych zmian w formach organizacji aktywności społecznej i zawodowej człowieka, znajdujących odzwierciedlenie, między innymi w zmianach stratyfikacji społeczno-zawodowej, czy też przepaści cyfrowej.

Podstawowym celem pracy, którego osiągnięcia Autor z powodzeniem się podejmuje, jest „opracowanie racjonalnego katalogu fundamentalnych dla humanistycznej pedagogiki pracy zagadnień współczesności” po to, by następnie „odpowiedzieć (...) na pytanie dotyczące pól badawczych humanistycznej pedagogiki pracy, które wyłaniają się z analizy zjawisk charakteryzujących współczesność” (s. 12).

Realizując tak sformułowane zadanie, Autor przedstawia i analizuje korzyści oraz niebezpieczeństwa, które niesie ze sobą społeczeństwo informacyjne, stanowiące rzeczywistość postprzemysłową, nierozzerwalnie połączoną z osiągnięciami techniki i usługami informacyjnymi. Autor podkreśla przy tym, że nieopanowanie umiejętności posługiwania się tymi technikami, skutkuje wstrzymaniem własnego rozwoju, a w konsekwencji prowadzi do marginalizacji społecznej i wykluczenia cyfrowego. Wskazuje także, iż konsekwencją coraz bardziej powszechnego zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych staje się zmniejszenie wartości pracy. Ponadto zwraca uwagę na tworzenie się nowych profesji, form zatrudnienia i organizacji pracy, czy też na problematykę ewolucji zawodów, stanowiącą swego rodzaju wskaźnik przemian cywilizacyjnych.

W. Furmanek, w sposób możliwie kompleksowy, ukazuje tematykę pracującego człowieka jako osoby funkcjonującej w społeczeństwie, stanowiącym naturalną formę ludzkiego życia i rozwoju. Sama analiza współczesności ukazuje zaś spektrum zagadnień związanych z charakterystyczną dla pedagogiki pracy triadą: człowiek – wychowanie – praca.

Prezentowane zagadnienia pozwalają czytelnikowi zapoznać się z najbardziej reprezentatywnymi zjawiskami społecznymi współczesności, a w kon-

sekwencji z aktualnymi problemami badawczymi humanistycznej pedagogiki pracy, co sprzyja zastanowieniu się nad jej teraźniejszością, a także pobudza do refleksji nad perspektywami dalszego rozwoju tej pedagogicznej subdyscypliny.

Język publikacji charakteryzuje się klarownością i logicznością wywodów, co wpływa na atrakcyjność lektury. Książka adresowana jest do osób zajmujących się zawodowo tematyką związaną z pedagogiką, pracą socjalną, czy też socjologią, a także stanowi cenne źródło wiedzy dla studentów kierunków pedagogicznych i pracy socjalnej oraz osób zainteresowanych tym rodzajem wiedzy, pozwalając na uzyskanie orientacji w podejmowanych przez autora kwestiach.

Paulina Duda

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Franciszek Szlosek (red.), *Badanie, dojrzewanie, rozwój. Tradycja i nowe rozumienie badań jakościowych. Profesorowi Stanisławowi Kaczorowi na 90-lecie urodzin*,
Warszawa–Radom 2014, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie,
Instytut Technologii Eksploatacji – PBH w Radomiu,
ISBN 978-83-7789-296-1, ss. 439

W 2014 roku na rynku wydawniczym w Polsce pojawiła się książka wydana pod redakcją Franciszka Szloska, zatytułowana: *Badanie, dojrzewanie, rozwój. Tradycja i nowe rozumienie badań jakościowych. Profesorowi Stanisławowi Kaczorowi na 90-lecie urodzin*. Książka stanowi zbiór prac poświęconych problematyce wykorzystywania badań jakościowych w pedagogice pracy.

Opisywana kwestia jest współcześnie niezwykle istotna z uwagi na rosnące zainteresowanie badaniami jakościowymi w środowisku badaczy społecznych oraz istotne znaczenie prac jakościowych dla poznawania, rozumienia i interpretowania szeroko rozumianych zmian na polskim rynku pracy oraz sensu samej pracy zawodowej, nie tylko jako środka umożliwiającego przetrwanie, lecz również integralnego elementu osobowości jednostki.

Publikacja składa się z trzech części. Pierwsza z nich nosi tytuł *90-lecie urodzin współtwórcy pedagogiki pracy* i stanowi zbiór dwudziestu dziewięciu artykułów poświęconych osobie Pana Profesora Stanisława Kaczora.

Profesor Stanisław Kaczor jest jednym z polskich prekursorów pedagogiki pracy. Lata jego młodości i wczesnej dorosłości przypadają na okres drugiej wojny światowej i upłynęły pod znakiem poświęcenia na rzecz ojczyzny, uczest-

nictwa w organizacjach narodowo-wyzwoleńczych, pobytach w więzieniu i obozach pracy. Opisywane doświadczenia uwrażliwiły Profesora Stanisława Kaczora na potrzeby ludzkie i były punktem wyjścia w owocnej i intensywnej pracy – początkowo w charakterze nauczyciela, później pracownika naukowego i osoby odpowiedzialnej za oświatę (s. 14). Rezultaty ciężkiej pracy zostały docenione i uhonorowane takimi nagrodami, jak nagroda Ministra Edukacji Narodowej i tytuł honoris causa. Profesor Stanisław Kaczor to nie tylko znamienity autorytet naukowy i patriota, lecz również refleksyjny poeta. Pisali o nim tacy znamienici pedagodzy pracy jak: Zygmunt Wiatrowski, Stefan M. Kwiatkowski, Nella Nyczkało, Franciszek Szlosek, Adam Solak, Zdzisław Wołk.

Druga część traktuje *O badaniach jakościowych w tradycyjnym i nowym ujęciu* i stanowi swoistego rodzaju wykładnię szeroko rozumianych zmian w zakresie podejścia jakościowego i jego zastosowania na przestrzeni lat.

Franciszek Szlosek w artykule zatytułowanym *Paradygnatyczność naukowości badań jakościowych* w interesujący sposób nawiązuje do zjawiska wieloparadygmatyczności pojęć i szkół metodologicznych (s. 139). Dowodzi, że zmiany, którym ulegają badania jakościowe, są determinowane transformacją rzeczywistości do eksploracji, której mają służyć, oraz koniecznością wykraczania poza tradycyjne ujęcie poznawanych aspektów badań. Wskazuje na wzrost zainteresowania badaniami jakościowymi w środowisku naukowym oraz rozwój nowych metod badawczych w obrębie paradygmatu jakościowego (s. 139–140). W niezwykle przystępnym i zajmującym stylu opisuje istotę pojęcia paradygmatu, jego podziałów i klasyfikacji w ujęciu różnych autorów oraz zmian w ich interpretacji.

Nieszablonowej charakterystyki istoty opozycyjnych do „badania w działaniu” empiryzmu i hermeneutyki dokonał Mirosław S. Szymański w artykule pt. *Badanie w działaniu – między empiryzmem a hermeneutyką* (s. 146). Autor odnosi się głównie do niemieckich autorytetów naukowych, traktując ich dorobek intelektualny jako najbardziej wartościowy dla współczesnych pedagogów (s. 145). Empiryzm jest scharakteryzowany jako nauka ugruntowana na doświadczeniu i dotyczy tylko tych aspektów ludzkiego funkcjonowania i rzeczywistości, które mogą być poznawane w sposób mierzalny, natomiast hermeneutyka została w niezwykle plastyczny sposób opisana jako objaśnianie, rekonstruowanie i interpretacja (s. 146–149). We współczesnej hermeneutyce nadal obowiązuje dychotomiczny podział nauki na przyrodoznawstwo i humanistykę. Negując pozytywistyczną tezę o jedności metody pozyskiwania wiedzy, Autor wyodrębnił dwie podstawowe procedury badawcze, do których zaliczono charakterystyczne dla nauk przyrodniczych wyjaśnianie i cechujące nauki humanistyczne rozumienie. Mirosław S. Szymański nawiązuje także do prowadzenia „badania w działaniu”, wskazując na otwartą procedurę badawczą jako esencję krytycznej nauki o wychowaniu (s. 152). Uwydatnia polikierunkowość nurtów

badawczych i wynikającą z niej konieczność tworzenia interdyscyplinarnej wiedzy (s. 157).

Niezwykle interesujący sposób rozważań na temat popularnego w naukach humanistycznych paradygmatu ilościowego zaprezentował w artykule pod tytułem *O niezbędności badań jakościowych* Mirosław J. Szymański. Autor, powołując się na opinie wielu znamienitych autorytetów naukowych, podważa zasadność wykorzystywania podejścia scjentystycznego w badaniach społecznych. Wiodącym argumentem jest twierdzenie, iż człowieka nie można zredukować do roli przedmiotu i poznawać motywów jego działania za pomocą metod służących do badania pozbawionego świadomości i emocji świata przyrody (s. 161–163). Ponadto, takie działania sprzyjają uprzedmiotowieniu istoty ludzkiej, nie wykraczając poza granicę technologicznego racjonalizmu i umniejszając znaczenie wartości w życiu ludzkim. Autor w godnej uwagi formie dowodzi, że badania ilościowe nie umożliwiają dokładnego i rzetelnego poznania rzeczywistego świata społecznego i jego kreatorów (s. 164–165).

Interesującą formę organizowania i interpretowania badań jakościowych w społeczeństwie ukraińskim zaprezentowała Nella Nyczkało w artykule *Osobliwości organizacji i jakościowej analizy wyników badań pedagogicznych na Ukrainie*. Specyfikę badań jakościowych – z tym, że na gruncie polskim – zaprezentowali w swoich artykułach Jan Sikora, Dorota Jankowska, Mirosława Nyczaj-Draż i Teresa Janicka-Panek, co stanowi cenne uzupełnienie „osobliwości” badań jakościowych zarówno tych zaprezentowanych przez N. Nyczkało, jak i w ogóle.

Kolejny artykuł godny wyróżnienia, a zamieszczony w części drugiej, nosi tytuł *Statystyka w badaniach jakościowych*. Autor, Jan Łaszczyk, poddaje w wątpliwość zasadność wprowadzonego m.in. przez T. Pilcha i M. Łobockiego podziału metod badawczych na ilościowe i jakościowe oraz interpretowanie tych dwóch paradygmatów jako przeciwstawnych i wzajemnie się wykluczających (s. 208–209). Autor w zdecydowany i nieschematyczny sposób przeciwstawia się deprecjacji badań jakościowych. Zauważa, że zarówno w świecie przyrody, jak również w rzeczywistości społecznej, występują fakty o charakterze ilościowym i jakościowym. Autor podważa zasadność przekonania, jakoby wartość badań jakościowych znamionowały cechy subiektywne i lokalne (s. 209). W niezwykle przystępny i atrakcyjny sposób przedstawia plan konstruowania metody ogólnej (s. 210–214). Podobną problematykę zaprezentowali w swoich tekstach Barbara Galas i Elżbieta Gaweł-Luty.

Sylwia Galanciak i Maciej Tanaś w artykule *Metody badań jakościowych twórców i użytkowników przestrzeni medialnej* w atrakcyjnej i przystępnej formie ukazują korzyści wynikające z łączenia badań ilościowych z jakościowymi (s. 232). Wskazują na wartość podejścia jakościowego dla dogłębnego poznania sposobu funkcjonowania człowieka w plastycznym i nieustannie zmieniającym się środowisku medialnym oraz umożliwienie zrozumienia tejże wiedzy

uczestnikom kultury (s. 234–235). Zdaniem Autorów, Internet stanowi optymalnie adaptujący się do potrzeb społeczeństwa nośnik informacji kulturowej i obyczajowej. W niezwykle przystępny sposób opisują zastosowanie hermeneutyki i fenomenologii dla optymalizacji badań jakościowych.

Interesujące propozycje wykorzystania badań biograficznych do optymalizacji pracy pedagogów zaprezentował Zdzisław Wołk w artykule zatytułowanym *Badania biograficzne – zastosowania w pedagogice pracy*. Autor powołał się na dwie elementarne dla rozwoju człowieka formy aktywności, do jakich zaliczył: uczenie się i pracę zawodową (s. 256). Opisuje wartość badań jakościowych w aspekcie niezbędnych dla ustalenia motywów działania jednostki poznawania subiektywnych emocji i doświadczeń badanych osób. Autor uwytkła znaczenie uwarunkowań biologicznych i historycznych, jakie determinują doskonalenie zawodowe (s. 256–257). Jego zdaniem to inwencja badacza *determinuje* przebieg badań i ilość informacji pozyskanych z wybranych obszarów badawczych. Zdzisław Wołk w nietuzinkowy sposób ukazuje egzemplifikacje wykorzystania badań biograficznych w pedagogice pracy (s. 258–261). Warto podkreślić, że wiele ciekawych informacji na temat zastosowania badań biograficznych w innych subdyscyplinach pedagogiki znajduje się także w artykułach Jolanty Wiśniewskiej *Metoda biograficzna w andragogice* oraz Joanny M. Łukasik *Badania biograficzne w pedeutologii*.

Trzecia część książki została zatytułowana *Badania jakościowe w szerokim kontekście edukacyjnym*. W tej części szczególną uwagę należy zwrócić na artykuł Franciszka Szloska pt. *Kariera naukowa jako droga do elity społecznej*. Autor ukazuje w nim ewolucję rozumienia terminu „elity”, ich rodzaje i klasyfikacje według różnych autorów oraz determinanty ich ustanawiania (s. 356–358). Zwraca także uwagę na charakterystyczne dla współczesności uznanie elity intelektualnej. Znaczenie i doniosłość osiągnięć są w jego rozumieniu predyktorami uznania elity (s. 358–359). W tym kontekście Autor nawiązuje do kariery zawodowej jako sposobu osiągania wyższych pozycji w społeczeństwie i w błyskotliwy sposób opisuje istotę awansu pionowego i poziomego. Jego zdaniem podziały społeczne są naturalną cechą każdej zbiorowości ludzkiej, a prestiż wynikający z posiadania wysokiego stopnia naukowego stał się współcześnie niepodważalnym elementem weryfikacji pozycji społecznej (s. 359).

Specyfikę pracy badacza w terenie w nietuzinkowy i niezwykle intrygujący sposób opisała Danuta Uryga w artykule pt. *Warsztat badacza w społeczności lokalnej. O tym, co (zazwyczaj) nie trafia do raportu z badań*. Autorka porusza w nim problematykę pozyskiwania źródeł informacji do badań i opisuje zróżnicowane przeszkody utrudniające badaczowi eksplorację środowiska (s. 363–366). Nie brakuje w nim zabawnych anegdot z pracy badawczej autorki dotyczących niedogodności pracy badacza jakościowego i ukazujących trudności w pozyskaniu prawdziwych, niezdeformowanych ludzkimi intencjami i niechęcią do odkrywania niepożądanych cech, faktów.

Pozostałe teksty, równie interesujące, koncentrują się na problematyce transformacji znaczenia patriotyzmu we współczesnym świecie i konieczności jego formowania, kwestii działalności opiekuńczo-wychowawczej domu dziecka jako swoistej egzemplifikacji obszaru badań jakościowych, tematyce badań jakościowych w pracach historyczno-pedagogicznych oraz zagadnieniu wspierania osób z niepełnosprawnością na rynku pracy, ujętym jako wyzwanie dla współczesnych badaczy jakościowych.

Podsumowując, recenzowana publikacja stanowi niezbędne dla każdego badacza społecznego kompendium wiedzy metodologicznej i praktycznej z zakresu coraz bardziej popularnych w środowisku naukowym badań jakościowych. Zawiera niezwykle cenną wiedzę, pomagającą zrozumieć wagę podejścia jakościowego dla dogłębnego poznania rzeczywistości społecznej i poprawy jakości funkcjonowania osób ją tworzących. Lektura książki umożliwia zrozumienie ewolucji postrzegania badań jakościowych i ukazuje przejrzyste relacje pomiędzy paradygmatami ilościowymi i jakościowymi. Nie brakuje w niej także istotnych elementów wiedzy zakresu procedury prowadzenia badań jakościowych oraz specyfiki pracy badaczy w terenie. W niezwykle ciekawy i przystępny sposób ukazuje zastosowanie badań jakościowych w poszczególnych obszarach pedagogiki.

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

Renata Spyrka-Chlipała
Akademia Ignatianum w Krakowie

Adam A. Zych (red.), *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem*, Dąbrowa Górnicza 2014,
Wydawnictwo Stowarzyszenie Przyjaciół Domu Pomocy
Społecznej „Pod Dębem” w Dąbrowie Górniczej,
ISBN 978-83-9397155-0-3, ss. 517

Monografia składa się z trzech zasadniczych części, w których artykuły dobrane są tematycznie oraz z dodatkowej części – Varia, gdzie znajdują się teksty odnoszące się do problemów starości i seniorów. Prezentowana praca jest pokłosiem konferencji, która cyklicznie odbywa się w Domu Pomocy Społecznej „Pod Dębem” w Dąbrowie Górniczej. Zebrane artykuły stanowią doskonały materiał dla wielu osób, które zawodowo zajmują się seniorami oraz problemami, które dotyczą seniorów i ich rodzin. Tematyka poruszana w monografii dotyczy zarówno sfery praktycznej działalności w obszarze pracy z seniorami, jak również teoretycznego opisu różnorodnych zagadnień, problemów i zadań wynikających z pracy z seniorami.

Pierwsza część publikacji dotyczy jakości, sposobu przeżywania i aktywności seniorów. J. Kociuba opisuje problem dotyczący jakości i sensu starości. Autorka wskazuje na zmieniającą się sytuację demograficzną – zarówno w Polsce, jak i w Europie. Fakt starzenia się społeczeństw i wydłużania się średniego wieku życia pociąga za sobą konieczność przygotowania społeczeństwa do funkcjonowania w nim osób starszych (tworzenie różnorodnych instytucjonalnych form opieki nad osobami starszymi). Autorka zwraca również uwagę na zmiany semantyczne w obszarze gerontologicznym, które są najbardziej widoczne w terminologii i określaniu wieku senioralnego (np. „późna dojrzałość”;

„trzeci poziom dojrzałości”). Autorka zwraca również uwagę na psychologiczne i teologiczne aspekty rozwoju w wieku senioralnym, podkreślając i uwydatniając te drugie. Podkreśla znaczenie całościowego doświadczenia w procesie rozwoju seniorów oraz szczególnie dla tego okresu aspekty, którymi są sytuacje graniczne, doświadczenie choroby i cierpienia, a także postawy wobec śmierci.

W swoim artykule E. Kozdroń opisuje, jak ważna jest jakość i aktywność życia również w wieku senioralnym. Autorka podkreśla konieczność aktywności ruchowej, która w dużej mierze jest warunkowana współczesnym stylem życia oraz chorobami cywilizacyjnymi. Wśród osób starszych rekreacja ruchowa jest tą formą aktywności, która pozwala lepiej przeżywać starość oraz ma istotne znaczenie prozdrowotne. Rekreacja ruchowa należy do profilaktyki gerontologicznej, której celem jest ułatwienie osobom starszym zdrowego i pozytywnego przeżywania starości. Autorka, dokonując przeglądu stanowisk oraz literatury gerontologicznej, wskazuje pomyślne starzenie się jako to, które jest pożądane z punktu widzenia samych seniorów jak i społeczeństwa, w którym żyją.

Istotny obszar funkcjonowania seniorów we współczesnym medialnym społeczeństwie poruszyła w swoim artykule M. Wrońska. Osoby starsze są bowiem mimowolnie osadzone w społeczeństwie wiedzy i technologii, w którym muszą, a bardzo często, chcą się odnaleźć i funkcjonować. Autorka zwraca uwagę na możliwość i motywacje podejmowanej edukacji komputerowej i medialnej przez osoby starsze. Seniorzy chcą się poruszać w cyberprzestrzeni, chcą „dorównać” swoim wnukom i nie pozostawać wykluczonymi w tym obszarze. Autorka podaje przykład dobrych praktyk Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rzeszowie, w którym cyklicznie odbywają się zajęcia z edukacji komputerowej dla seniorów, poszerzając ich umiejętności o coraz nowsze i bardziej zaawansowane narzędzia i programy komputerowe. Za interesujące należy uznać zamieszczone badania na grupie słuchaczy wspomnianego wyżej UTW, które pokazują oczekiwania, motywy i osiągnięcia seniorów uczestniczących w prowadzonej edukacji medialnej.

Kolejny artykuł, autorstwa A. A. Zycha, to swoisty przegląd dokumentów zarówno ogólnowiatowych, europejskich jak również polskich, w zakresie praw i zabezpieczenia osób starszych. Autor ukazuje różnorodne zapisy prawne, które gwarantują – przynajmniej w obszarze deklaratywnym – poszanowanie i realizowanie praw seniorów. Wskazuje również na praktyczne i społeczne możliwości realizowania tych praw, które w obszarze praktycznym i wymiarze instytucjonalnym (opieka zdrowotna, dostęp do instytucji opiekuńczo-leczniczych), wydają się w Polsce niewystarczające i zaniedbywane.

W drugiej części monografii problematyka starości skoncentrowana jest na problematyce śmierci, umierania i opieki nad osobą przewlekle chorą, a także na aspekcie życia seksualnego osób starszych.

A. Długołęcka w swoim artykule porusza istotny, a często pomijany, aspekt życia seksualnego seniorów. Autorka zwraca uwagę na fakt, iż wraz z postępu-

jącym wiekiem nie zanika u seniorów sfera seksualna i potrzeby z nią związane. W wyniku różnorodnych doświadczeń życiowych oraz stanu zdrowia i możliwości fizycznych, zmieniają się potrzeby i formy wyrażania bliskości. Autorka wskazuje liczne badania dotyczące życia seksualnego seniorów, podkreślając, że jest to sfera życia, która nie powinna być zanedbywana, a sami seniorzy wykazują chęć i zainteresowanie edukacją dotyczącą kwestii seksualnych.

Podobną tematykę podejmuje w swoim artykule R. Kijak. Autor wskazuje, iż obszar ten w literaturze i badaniach jest pomijany, a bardzo wiele osób po 60. roku życia jest aktywnych seksualnie. Wiele spośród tych osób ucieka się do różnorodnych możliwości medyczo-farmakologicznych, by poprawić swoją atrakcyjność fizyczno-seksualną. Autor zwraca uwagę na to, iż starsi ludzie często nie chcą lub nie lubią mówić o seksie, gdyż nie są tego nauczeni (wychowali się w czasach, gdzie się o seksie nie mówiło). W artykule pada również próba odpowiedzi na pytanie, czym jest seksualność oraz jakie są teorie przystosowania do starości w kontekście seksualności. Interesującym i niespotykanym w literaturze są badania własne Autora (zamieszczone wypowiedzi respondentów) dotyczące seksualności osób starszych z niepełnosprawnością intelektualną.

P. Szukalski podjął tematykę dotyczącą małżeństw osób w starszym wieku. Za cezurę wieku Autor przyjął wiek 50 lat, dokonując szczegółowej analizy zwieralności małżeństw przez osoby 50+ w powojennej Polsce. Artykuł bogaty jest w źródłowe dane demograficzne z licznymi wykresami obrazującymi opisywane zjawisko. Życie małżeńskie, również osób 50+, jest ściśle skorelowane z różnorodnymi zmianami społecznymi. Autor wskazuje, że z uwagi na liczne rozwody, aż $\frac{3}{4}$ małżeństw zawieranych przez osoby 50+ to małżeństwa powtórne. W tej grupie społecznej nie jest już również niczym nowym i „niewłaściwym” pozostawanie w związku kohabitacyjnym.

Kolejny artykuł – K. Batorskiego – jest swoistym spojrzeniem na starość i śmierć – spojrzeniem ratownika medycznego. Mimo iż jest to najkrótszy artykuł całego tomu, to jego wydźwięk i przekaz są bardzo poruszające. Autor zwraca uwagę na konieczność edukacji do śmierci. Ratownicy medyczni obcują ze śmiercią z racji wykonywania zawodu, lecz nie zawsze są dobrze do tego przygotowani, zwłaszcza psychicznie. Autor podkreśla konieczność osvajania się z nieuchronnością śmierci, którą muszą podjąć wszyscy, gdyż każdy ma swój ziemski kres i każdemu należy się szacunek i godność, również po śmierci.

M. Bernacki swoje spojrzenie na śmierć osadził w literaturze pięknej. Autor, odwołując się do utworu J. Iwaszkiewicza, snuje rozważania nad nieuchronnością śmierci, nad słabnącym ludzkim życiem, nad koniecznością opuszczenia i pozostawienia ludzkiego życia. Analizując utwór literacki, ukazuje znajdujące się w nim symbole, które można odnieść zarówno do życia jak i do śmierci. Odwołując się do klasyków: Iwaszkiewicz, Miłosz, Jan Paweł II, św. Paweł, pokazuje istnienie tematu śmierci w różnorodnych sferach życia społecznego i publicznego.

Tematykę śmierci podejmują również Autorzy kolejnego artykułu. A. Fabiś i A. Fabiś. Zwracają uwagę na konieczność właściwego przygotowania do pełnienia roli opiekuna osób umierających i terminalnie chorych. Śmierć bowiem w dzisiejszych czasach jest tematem, o którym się nie rozmawia; śmierć została „przeniesiona” do różnorodnych instytucji, gdzie osobami umierającymi zajmuje się wykwalifikowany personel. Autorzy opisują różnorodne teorie i modele pomagania umierającym i wskazują na konieczność właściwego przygotowania się do towarzyszenia osobom terminalnie chorym. Podkreślają również konieczność edukacji do śmierci oraz wychowania do śmierci.

Problem przygotowania do śmierci podnosi również I. Ziemiański. Autor, odwołując się do różnorodnych filozofów i ich koncepcji życia i śmierci, ukazuje, że śmierć jest obecna w kulturze i życiu społecznym od zawsze. Filozofia „stara się” pomóc w przygotowaniu, rozumieniu czy pogodzeniu się ze śmiercią. Istotnym poruszonym obszarem jest lęk przed śmiercią oraz codzienna trwoga przed trudnymi i zagrażającymi sytuacjami. Koniecznym zatem, według Autora jest udzielanie różnorodnych form wsparcia osobom chorym, umierającym, czy tym, które pozostają w żałobie. Podjęta jest również tematyka eutanazji, która pociąga za sobą wiele pytań, zarówno filozoficznych, medycznych jak i prawnych.

Ostatnim, niejako podsumowującym, artykułem w tej części, jest artykuł A. A. Zycha o zasadach pomocy i wsparcia dla osób chorych, cierpiących i umierających. Autor, odwołując się do doświadczeń różnych osób (również własnych) pokazuje „dekalog” zachowań w kontaktach z osobą chorą i umierającą. Wskazuje również zapisy prawne (WHO, Ministerstwo Zdrowia), które mają na celu zapewnienie każdemu człowiekowi właściwej opieki zdrowotnej, a także możliwości godnej i spokojnej śmierci. Jednak nie jesteśmy w stanie prawnie zapewnić człowiekowi potrzebującemu ciepła, obecności, poszanowania jego godności, wysłuchania czy dodawania otuchy i nadziei, to może dać tylko drugi – kochający człowiek.

Ostatnia część poświęcona jest starości, ukazanej przez autorów jako dar, zadanie, wyzwanie i czas, który daje spełnienie i radość. Tę część rozpoczyna wywiad z ks. A. Bonieckim. Ksiądz Boniecki opowiada o swoim życiu, przemyśleniach, doświadczeniach oraz dzieciństwie w kontekście starzenia się i śmierci. Pokazuje, jak wszystko w życiu się zmienia, człowiek, jego marzenia, priorytety oraz świat, w którym żyje. Ukazuje, jak nasza fizyczność determinuje nasze życie codzienne, potrzeby, pracę czy spotkania z innymi. Pokazuje również postawę wobec starości dwóch wielkich świętych: Tomasza z Akwinu i Jana Pawła II.

W kolejnym artykule H. Duda stawia wiele filozoficznych i egzystencjalnych pytań dotyczących życia i śmierci. Życie określane jako dar stawia od razu pytanie o darczyńcę oraz próbę wartościowania, które życie jest większym darem, to długie, czy to krótkie. Autor wskazuje również na eufemizację języka

dotyczącego starości, niepełnosprawności czy śmierci. Wskazuje, że nie tylko unikamy pewnych tematów (śmierć, starość), ale również na płaszczyźnie semantycznej „rozmywamy” i „oswajamy” pewne określenia czy nazwy.

Aksjologiczny aspekt starości podejmuje w swoich rozważaniach B. Dziezmidok. Pokazuje te aspekty starości, które mogą uczynić z niej okres piękny, dobry i atrakcyjny. Aby jednak tak się stało, każda osoba, której ten stan dotyczy, musi się do niego przygotować i niejako o niego „zadbać”. Autor zwraca uwagę na istniejący ageizm (dyskryminację) osób starszych w społeczeństwie, w którym mówi się swoistej modzie na starość. Podkreśla również, jak sam pisze – mając do tego prawo z racji wieku – że do starości trzeba się przygotować, zarówno mentalnie, zdrowotnie jak i ekonomicznie (biorąc pod uwagę świadczenia emerytalno-rentowe w Polsce).

Poczucie tożsamości seniorów jest przedmiotem zainteresowania w kolejnym artykule, zaprezentowanym przez J. Kociubę. Autorka, głównie w oparciu o koncepcję Eriksona, definiuje tożsamość osób starszych. Pisze o funkcjach i cechach tej tożsamości oraz określa i ukazuje różnorodność „ja” w tym okresie rozwojowym. Podając za Eriksonem, iż podstawową kategorią określającą tożsamość jest tzw. „kompetencja etyczna”, Autorka przytacza wyniki badań dotyczących poczucia tożsamości osób starszych. Badania wskazują, jak różnorodne są sposoby i kategorie myślenia seniorów o własnej tożsamości i jak różne czynniki wpływają to poczucie.

Aktywną, radosną i bardzo twórczą starość przedstawia Autorka kolejnego artykułu – A. Leszczyńska – Rajchert. Podczas prowadzonych badań własnych, Autorka miała styczność z seniorami, którzy byli bardzo aktywni w różnych obszarach działalności i traktowali ten etap życia jako dar i czas na zdobywanie nowych doświadczeń. W artykule znajdujemy również przykłady szanowanych europejskich i polskich malarzy, których twórczość w wieku senioralnym jest uważana za wybitną. Zamieszczone w artykule wypowiedzi badanych osób, obrazują sposób percepcji starości przez respondentów, która jawi się jako czas bardzo aktywny, wypełniony różnorodnymi działaniami dającymi radość i spełnienie seniorom.

W kolejnym artykule starość przedstawiona jest zupełnie odmiennie niż w poprzednim. Autor ukazuje, iż okres starości i związane z nim zmiany mogą być przyczyną marginalizacji czy nawet wykluczenia seniorów. Autor podaje liczne definicje pojęcia wykluczenia społecznego (ekskluzji) oraz marginalizacji. Ukazuje również różnorodne kryteria i przyczyny wykluczenia społecznego seniorów, zwracając uwagę na to, że bardzo często to wykluczenie ma charakter subiektywny. Jako czynniki, które w znaczący sposób powodują marginalizację seniorów, wskazane są: dyskryminacja osób starszych, stereotypizacja seniorów oraz szybkie tempo przemian społeczno-cywilizacyjnych. Kolejnymi obszarami życia społecznego, w których marginalizacja seniorów jest zauważalna to:

dostęp do świadczeń i opieki medycznej, dostęp i konkurencyjność na rynku pracy oraz uczestnictwo w życiu różnorodnych instytucji i organizacji.

W. Pluskiewicz w swoim artykule porusza problematykę zdrowia seniorów w kontekście profilaktyki i leczenia osteoporozy. Zwraca on uwagę, iż jest to choroba, która współcześnie uważana jest już za chorobę cywilizacyjną, a odsetek osób chorujących w Polsce i na świecie bardzo szybko rośnie (prognozy wskazują, iż w 2060 roku w Polsce będzie na nią chorować aż 1/3 populacji osób po 65 rż.). Autor opisuje sposoby diagnozowania choroby, jej charakterystykę i przebieg. Zwraca uwagę na konieczność profilaktyki, która wydaje się jedyną skuteczną metodą walki z tym schorzeniem dotykającym coraz większej ilości seniorów.

W podsumowującym artykule tej części Redaktor całego tomu łączy niejako różnorodne wątki całej części. Ukazuje starość jako okres, który, w zależności od osób go przeżywających, może być radosny i twórczy, wypełniony nowymi zadaniami i wyzwaniem lub czas, który jawi się seniorom jako bezwzględny, smutny i bezbarwny.

Ostatnią część recenzowanego tomu stanowią *varia* – artykuły związane z tematyką starości. Pojawia się w nich temat starości w izolacji postpenitencjarnej, kwestia edukacji w Uniwersytetach Trzeciego Wieku, a także starość w kontekście religijnym.

Recenzowana monografia stanowi bardzo istotny wkład w toczącą się dyskusję dotyczącą seniorów, ich życia, potrzeb, aktywności i funkcjonowania w społeczeństwie. Zaletą tego tomu jest jego interdyscyplinarność i zróżnicowane podejście do podejmowanego tematu. Z tego też powodu jest to lektura, która adresowana jest do szerokiego grona osób zajmujących się problematyką gerontologiczną. Obszerność i wielowątkowość tomu jest jego niewątpliwą zaletą, a bezpłatna dostępność publikacji w wersji elektronicznej pozwala na szeroką dostępność dla praktyków i teoretyków zajmujących się gerontologią.

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

Daniel Kukła

Akademia Jana Długosza w Częstochowie

**Zdzisław Wołk, Zawodownawstwo.
Wiedza o współczesnej pracy,**
Warszawa 2013, Wydawnictwo Difin,
ISBN 978-83-7641-801-8, ss. 246

Pozycja *Zawodownawstwo. Wiedza o współczesnej prac* porusza niezwykle istotne zagadnienia z obszaru funkcjonowania człowieka w świecie pracy, w organizacji oraz czynników determinujących przebieg rozwoju zawodowego jednostki, w tym szczególnie środowiska pracy. Składa się z czterech rozdziałów. Rozdział pierwszy nosi tytuł *Zawód jako następstwo społecznego podziału pracy*. Tematem rozdziału drugiego jest *Człowiek w obliczu pracy zawodowej*. Rozdział trzeci porusza temat *Pracy zawodowa w warunkach przemysłowego społeczeństwa wiedzy*. Z kolei ostatni – czwarty – rozdział zatytułowany jest *Zakład pracy w dobie przemysłowej*. Rozdziały stanowią logicznie powiązaną całość, która obrazuje kierunek przemian i obszary podlegające owej ewolucji w aspekcie współczesnej pracy zawodowej. Ważnym również elementem publikacji jest słownik podstawowych terminów, w którym można odnaleźć istotne pojęcia i ich omówienie z zakresu poruszanej tematyki.

Czas jaki, jaki poświęcamy na pracę zawodową, ulega wydłużeniu. Współcześnie już nie wystarczy pracować osiem godzin dziennie, aby osiągnąć sukces. Wzrastają wymagania wobec pracowników, ale przede wszystkim wzrastają ambicje współczesnego człowieka. Praca zawodowa jest coraz wyżej usytuowana w systemie wartości współczesnego człowieka, stając się tym samym coraz istotniejszym elementem ludzkiego życia. Nie oczekujemy już od niej tylko zapewnienia bytu materialnego. Człowiek realizuje się zawodowo przede wszyst-

kim dla samego siebie, dla zaspokojenia swoich aspiracji i osiągnięcia kolejnych celów. Zmiany zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości są bardzo szybkie i nie da się ich zatrzymać. Dotyczy to także funkcjonowania człowieka w świecie pracy, w konkretnym zakładzie pracy, posiadanych przez niego kwalifikacji czy też sposobu nawiązywania stosunków pracy. Praca nie jest już dziś utożsamiana tylko z zaspokojeniem potrzeb materialnych, to także obszar aktywności jednostki, która chce się realizować. Stała się tą formą działalności człowieka, która wypełnia znaczący procent jego czasu. Stąd też człowiek chce, aby przyjęła ona określoną formę, dawała możliwość rozwoju. Bezpośrednio wiąże się to z koniecznością ciągłej nauki, a czasami także przekwalifikowania. Praca zmienia człowieka, ale i człowiek zmienia pracę – jest modyfikatorem zawodów, a poprzez kształtowanie popytu i podaży wyznacza kierunek ewolucji poszczególnych grup zawodowych. Jak czytamy we wstępie do publikacji, „Praca zawodowa ma swoje źródło w lawinowo przyrastających potrzebach człowieka i wraz z tym w coraz bardziej złożonych sposobach uzyskiwania dóbr umożliwiających ich zaspokajanie. Wraz z rozwojem ludzkiej cywilizacji praca wyodrębniła się spośród innych form działalności człowieka. Spowodowało to konieczność dokonania społecznego podziału pracy, czyli rozdzielenia zadań zawodowych pomiędzy ludźmi, tak aby ich łączny wysiłek umożliwił osiągnięcie coraz bardziej złożonych oczekiwań. Z pracą zawodową wiążą się kolejne aspekty – konieczność coraz staranniejszej edukacji oraz upowszechniająca się profesjonalizacja pracy” (ze *Wstępu*, s. 7). Bardzo często przeobrażeniom ulegają struktury zawodów, co ma bezpośrednie przełożenie na opisy stanowisk pracy, zakres wykonywanych czynności zawodowych, rozwój zawodowy. Inaczej należy także spojrzeć na funkcjonowanie współczesnych organizacji, dla których coraz częściej potencjał ludzki jest najważniejszym elementem całego przedsiębiorstwa. Dbalność o zasoby ludzkie, a tym samym wspieranie realizacji kariery każdego pracownika, jest dla wielu organizacji ogniwem niezbędnym w prawidłowym funkcjonowaniu. Wysoki poziom technologiczny i idące za nim zmiany w sposobie pracy ludzkiej, jej tempie, jakości, produktywności, wymagają innych form organizacji pracy czy też kształtowania kultury w firmie.

Autor publikacji nie skupia się wyłącznie na płaszczyźnie zawodoznawstwa jako zbiorze wiedzy o zawodach (choć poświęca temu zagadnieniu również należyta uwagę), ale traktuje w sposób interdyscyplinarny człowieka jako podmiot pracy, oraz kompetencje, którymi się posługuje. Jak czytamy we wstępie, „Zawodoznawstwo w tradycyjnym rozumieniu to wiedza o zawodach, sposobach ich opanowania i wykorzystywania na rynku pracy. Nie jest więc dyscypliną naukową, lecz obszarem wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym, wykorzystującym wiedzę i doświadczenie z różnych dziedzin nauki. Współcześnie rozumienie zawodu jest coraz mniej jednoznaczne. W świecie pracy często ma miejsce podejmowanie zadań zawodowych bez konieczności legitymowania się opanowaniem zawodu. Dostęp do pracy staje się coraz bardziej

zróznicowany, a możliwości podjęcia zatrudnienia coraz częściej wyznaczają rzeczywiste kompetencje ubiegającego się” (ze *Wstępu*, s. 7). Zawodoznawstwo „jest w tej książce traktowane jako wiedza o współczesnym świecie pracy, o występujących w nim zjawiskach i rządzących prawidłowościach. Wiele uwagi poświęcono miejscu i roli człowieka, wychodząc z założenia, że praca jest nie tylko źródłem dochodu i sposobem na pomnażanie dorobku materialnego, lecz również, co jest nie mniej ważne – sposobem na doświadczanie życia i sposobem jego przeżywania. Jej wykonywanie nie jest niezbędnym warunkiem rozwoju człowieka” (ze *Wstępu*, s. 8).

Nowe spojrzenie na zawodoznawstwo w szerokim kontekście pracy zawodowej było potrzebne i daje możliwość dalszych rozważań w tym obszarze. Z recenzji możemy dowiedzieć się, że „Autor wykazał się doskonałą znajomością prezentowanej problematyki i łatwością przekazu. Do najważniejszych walorów opracowania, które stanowią o celowości i potrzebie jego publikacji, należy przede wszystkim: dobór niezwykle ważnego i aktualnego tematu; stawianie człowieka w centrum w kształceniu i świadczeniu pracy zawodowej, a miarą jego skuteczności są kompetencje i kwalifikacje; upodmiotowienie osoby pracującej, rozważenie podmiotowości pracownika w szerszym kontekście, w nurcie subiektywistycznym i obiektywistycznym; wielostronne ujęcie roli i wpływu pracy na rozwój osobowy człowieka, na ludzkie biografie, rozważaniom o pracy towarzyszy refleksja o wykonującym ją człowieku; uznanie środowiska rodzinnego jako głównej determinanty procesu i przebiegu rozwoju zawodowego, podkreślenie rangi rodziny w rozwoju zawodowym; badanie nowej relacji: człowiek – zawód – praca” (z recenzji prof. dr hab. Urszuli Jeruszki).

W pierwszej części książki, na którą składają się następujące podrozdziały: *Zawód podstawową kategorią zawodoznawstwa*; *Praca zawodowa w dokumentach i materiałach*; *Charakterystyka pracowników i stanowisk pracy*; *W poszukiwaniu optymalnych form organizacji pracy firmy*; Autor, w sposób syntetyczny i przejrzysty, prezentuje kategorię pojęciową zawodu, przemian zachodzących w rozumieniu kwalifikacji i kompetencji, jak również odnosi się do aspektu dostosowywania kształcenia na potrzeby rynku pracy. Przedstawiła również znaczące dokumenty prawne, w tym Europejską Strategię Zatrudnienia, które ściśle regulują pracę zawodową człowieka.

Drugą część publikacji stanowią podrozdziały: *Praca zawodowa jako szczególna forma działalności sprzyjająca rozwojowi człowieka*; *Niestadialność rozwoju zawodowego jako poprzemysłowy „znak czasu”*; *Człowiek jako podmiot w procesie pracy zawodowej*, *Niepowtarzalność sylwetek pracowniczych w XXI wieku*. Autor położył szczególny nacisk na podmiotowość jednostki w środowisku pracy. Zaprezentował także uwarunkowania rozwoju zawodowego człowieka, a tym samym – proces kształtowania się osobowości zawodowej. Przedstawił w sposób syntetyczny główne założenia wybranych koncepcji rozwoju zawodowego, dokonując odniesień do współczesnych uwarunkowań cywilizacyj-

nych. Rozdział ten ukazuje różnorodność dróg zawodowych jednostki, które w dużym stopniu są uzależnione od sytuacji na rynku pracy, cech społeczno – kulturowych, motywacji. Autor zwrócił również uwagę na zjawisko bezrobocia i czynniki warunkujące ten problem.

Trzeci rozdział, składający się z następujących podrozdziałów: *Niezbędność antropocentrycznego podejścia do pracy zawodowej; Negatywne strony pracy; Instytucje i formy wspierania realizacji kariery zawodowej*, poświęcony jest wpływowi i znaczeniu procesów globalizacyjnych w aspekcie pracy zawodowej, jej wykonywania i oczekiwań rynkowych, oczekiwań każdej organizacji w stosunku do pracowników. Autor zwrócił również uwagę na kwestię wyboru zawodu, który przestaje być obecnie jednorazowym aktem, a staje się procesem ciągłym, wymagającym od człowieka określonych predyspozycji i cech, m.in. elastyczności. Poruszył ważne zagadnienia negatywnych stron pracy zawodowej, o których często zapominamy rozpatrując karierę zawodową. To pracoholizm czy też mobbing stanowią zagrożenia bardzo niebezpieczne dla zdrowia, a nawet życia jednostki. Autor nie tylko je omawia, ale także wskazuje działania, jakie należy podjąć w celu przeciwdziałania tym zjawiskom i nadużyciom.

W rozdziale czwartym, na który składają się podrozdziały: *Zakład pracy jako tradycyjne miejsce wykonywania pracy zawodowej; Zakład pracy jako organizacja i środowisko; Relacje pracownicze, porusza zagadnienie relacji pracowniczych*, Autor zwraca uwagę na kulturę organizacji i jej elementy, formalne i nieformalne relacje. Autor odwołuje się do stylów kierowania, jakie występują w środowisku pracy oraz omawia ich wpływ na atmosferę w pracy. Rozdział jest szczególnie istotny dla osób, które zajmują się kierowaniem zasobami ludzkimi w organizacjach.

Pozycja *Zawodoznawstwo. Wiedza o współczesnej pracy* powinna zatem znaleźć bardzo szerokie grono odbiorców, zarówno teoretyków, jak i praktyków. Jak czytamy w publikacji, „Książka jest adresowana przede wszystkim do osób zajmujących się zawodowo problemami pracy z ludźmi. Jej głównymi adresatami są doradcy personalni i zawodowi, pośrednicy pracy, pracownicy służb zatrudnienia i pracownicy zajmujący się polityką kadrową w zakładach pracy, pedagodzy pracy, psychologowie pracy, socjolodzy pracy oraz studenci pedagogiki pracy i pokrewnych specjalności”.

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

Anna Mróz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Joanna M. Łukasik, Inetta Nowosad, Mirosław J. Szymański
(red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, Kraków 2014,
Oficyna Wydawnicza Impuls, (t. 1),
ISBN 978-83-7850-530-3, ss. 221

Ewa Bochno, Inetta Nowosad, Mirosław J. Szymański
(red.), *Codziennosc szkoły. Uczeń*, Kraków 2014,
Oficyna Wydawnicza (t. 2),
ISBN 978-83-7850-722-2, ss. 308

Kategoria codzienności, jako zagadnienie interdyscyplinarne, zyskuje coraz większą popularność w badaniach naukowych. Staje się przedmiotem zainteresowań badaczy z różnych dziedzin i obszarów nauki. Nie tylko filozofowie, socjologowie, pedagodzy, ale także – między innymi – pedeutologowie poświęcają codzienności coraz więcej uwagi.

Codziennosc szkoły jest przedmiotem rozważań autorów tekstów zamieszczonych w dwutomowej serii, której Redaktorami są Joanna M. Łukasik, Inetta Nowosad, Mirosław J. Szymański i Ewa Bochno. Autorzy artykułów, reprezentujący różne ośrodki badawcze w całej Polsce, podzielili się z czytelnikami swymi przemyśleniami, wnioskami z badań oraz wskazówkami do dalszej pracy naukowej i dydaktycznej.

Tom pierwszy, *Codziennosc szkoły. Nauczyciel* (pod redakcją Joanny M. Łukasik, Inetty Nowosad oraz Mirosława J. Szymańskiego) poświęcony jest zagadnieniom związanym ze szkolną rzeczywistością, z perspektywy organiza-

tora procesu kształcenia. W zagadnienie codzienności nauczyciela wprowadza tekst Anny Murawskiej: *Kłopotliwy czas szkolnej codzienności*. Pozostałe rozważania zostały podzielone na trzy kategorie.

Pierwsza z nich – *Codziennosc w ujęciu teoretycznym* – skupia teksty Bożeny Muchackiej, Ryszardy Cierzniewskiej, Joanny M. Łukasik oraz Agnieszki Zalewskiej-Meller. Część ta stanowi wprowadzenie w różne sposoby ujmowania codzienności, jej charakterystyczne cechy, przymioty i atrybuty. Są one swoistą kanwą rozważań naukowo-badawczych zamieszczonych w tomie.

Druga część pracy, zatytułowana *Wymiary codzienności nauczyciela*, zawiera teksty, w których Autorzy podjęli refleksje na temat różnych wymiarów codzienności zawodowej nauczyciela. W części tej odnajdujemy teksty Joanny Madalińskiej-Michalak, Ewy Murawskiej, Małgorzaty Kabat, Anny Gajdzicy i Jolanty Sajdery.

Część trzecia, zatytułowana *Potrzeby zmiany w codziennej pracy nauczyciela*, stanowi opis problematycznych obszarów pracy pedagogów. W części tej znalazły się teksty Jolanty Szempruch, Elżbiety Męciny-Bednarek, Marty Karuskiej-Betiuk, Renaty Reclik, Marzeny Sendyk oraz Edyty Kahl.

W części pierwszej szczególną uwagę zwraca tekst Joanny M. Łukasik, w którym Autorka prezentuje codzienność jako dychotomię: „powszedniość – odświętność” w ujęciu Bogdana Suchodolskiego. Istotnym wyznacznikiem codzienności każdego człowieka jest praca, jako czynność powszednia, wykonywana często bezrefleksyjnie, w pośpiechu. Z kolei odświętność kojarzy się z czasem wolnym od zajęć zawodowych, a więc niecodziennością. Ponieważ w ciągu życia dni odświętnych jest zdecydowanie mniej, „człowiek współczesny nie chce szukać sensu życia w metafizycznej niedzieli, a w dniach powszednich” (s. 61). Dni powszednie, jako monotonne, przeciwstawione odświętnym, wypełniają każdą, a więc także szkolną, codzienność. W odniesieniu szkoły, można powiedzieć, że kojarzona jest ona z pracą – pracą zarobkową nauczyciela, która jest koniecznością, stanowi źródło utrzymania, oraz pracą uczniów – pracą nad własnym rozwojem. Codziennosc szkoły jest szczególnie wartościowa, jeśli jest stale poddawana refleksji, której celem jest nadawanie sensu zdarzeniom, odnajdywanie znaczenia w tym, co spotyka nauczycieli i uczniów każdego dnia.

Tekst Joanny Madalińskiej-Michalak, otwierający drugą część rozważań nad codziennością nauczyciela, dotyczy problematyki rozwoju zawodowego dyrektora szkoły (*Odnajdywanie własnej drogi w codzienności szkoły*). Autorka prezentuje fragmenty swoich międzynarodowych badań, z których wyłania się obraz codzienności nauczyciela w roli przywódcy. Niestety, nie jest to codzienność łatwa, kolorowa. Dyrektorzy placówek oświatowych muszą zmagać się z wieloma problemami, w tym także z niezrozumieniem ich roli przez innych, pracujących w tej placówce nauczycieli. Doświadczenie, które przychodzi z czasem, uczy dyrektorów lepszego funkcjonowania oraz sprawniejszego orga-

nizowania szkolnej codzienności: „Badani, »ucząc się z życia«, zdobywali wówczas rzeczywistą wiedzę i doświadczenia odnośnie do przepisu roli dyrektora szkoły oraz sposobów jej pełnienia, rozpoznawali jej oczekiwania i wymagania, kierowane wobec nich przez otoczenie, poznawali reguły rządzące funkcjonowaniem szkoły i pracujących w nich nauczycieli” (s. 89). Szczególnie trudne dla nauczycieli przyjmujących rolę dyrektorów szkoły są początki pracy, kiedy z dnia na dzień stają przywódcami grupy, do której do tej pory należeli. Jak widać, odnajdywanie siebie w nowej roli, oraz odnajdywanie właściwej sobie drogi w szkolnej codzienności, jest procesem długotrwałym i żmudnym, lecz we wszystkich badanych przypadkach – zakończonym powodzeniem.

W części trzeciej pierwszego tomu uwagę Czytelnika zwraca tekst Jolanty Szempruch. Autorka porusza w nim, ważny ze społecznego punktu widzenia, problem wypalenia zawodowego wśród nauczycieli. Wypalenie zawodowe obejmuje takie elementy, jak wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację i obniżone poczucie dokonań osobistych. Nauczyciel doświadczający wypalenia zawodowego ma subiektywne poczucie, że jest nadmiernie obciążony emocjonalnie – jest to skutek intensywnego przeżywania problemów innych osób, przy jednoczesnym poczuciu odpowiedzialności za ich los. W wypaleniu zawodowym charakterystyczne jest obniżenie poczucia dokonań osobistych i satysfakcji zawodowej. Dodatkowo, „nauczyciela cechują brak współczucia, a nawet dehumanizacja związana z utratą idealizmu, negatywizm i cynizm” (s. 149).

Zbiór *Codziennosc szkoły. Nauczyciel* charakteryzuje się wysokim poziomem zaprezentowanych treści. Redaktorzy w przemyślany sposób uporządkowali teksty, grupując je według trzech głównych zagadnień związanych z codzienną pracą nauczycieli na różnych szczeblach kształcenia. Autorzy artykułów, w sposób przystępny i bardzo ciekawy, zaprezentowali najważniejsze dla nich zagadnienia związane z pracą nauczyciela, rozpatrywaną jako element codzienności szkoły.

Uzupełnieniem części pierwszej, jest tom drugi serii – *Codziennosc szkoły. Uczeń* pod redakcją Ewy Bochno, Inetty Nowosad i Mirosława J. Szymańskiego. Jak wskazuje tytuł, rozważania Autorów skupiły się wokół codzienności szkoły, doświadczanej przez uczniów, oraz – co znamienne – ich rodziców, jako podmiotów w dyskursie o edukacji.

Podobnie jak w części pierwszej, treści zostały skupione wokół trzech zagadnień, poprzedzonych wprowadzeniem Mirosława J. Szymańskiego – *Problematyka codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych*, w którym Autor zwraca uwagę na elementy życia codziennego decydujące o intersubiektywności jednostki i jej otoczenia społecznego. Autor konkluduje, że mimo iż codzienność często jest monotonna, mało interesująca, a wręcz banalna, jest prozą życia, to właśnie w niej, a nie w niecodziennosci, tkwi istota, sens życia. Spostrzeżenie to potwierdza tezy Joanny M. Łukasik, zawarte w części pierwszej tomu *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*.

Pierwsza część rozważań zawartych w tomie *Codziennosc szkoły. Nauczyciel* dotyczy *Problemów codzienności szkoły w dyskursie polityczno-oświatowym*. Znajdziemy w niej teksty Bogusława Śliwerskiego, Inetty Nowosad, Marii Fudali, Renaty S. Zaborek, Klaudii Błaszczyk, Magdaleny Grochowalskiej i Agaty Rzymelki-Frąckiewicz.

Na szczególną uwagę w tej części zasługuje tekst Inetty Nowosad – *Obszary wspierania i zabezpieczania jakości edukacji*, w którym Autorka wymienia składowe procesu kształcenia. Są to: zasoby wejściowe (*input*) oraz zasoby wyjściowe (*output*) – oba zależne od kontekstu społecznego. Orientacja: na zasoby wejściowe lub wyjściowe, na proces oraz kontekst społeczny, w którym te zjawiska zachodzą, decydują o jakości edukacji w danym kraju. Może być ona zorientowana na zasoby wejściowe, na sam proces kształcenia lub ma zasoby wyjściowe. Jak zauważa Autorka, polityki edukacyjne państw wysokorozwiniętych, koncentrując się na poprawie jakości kształcenia, ukazują wiele możliwości prowadzących do wspólnego celu. Bogactwo rozwiązań zachęca, by uczyć się od innych krajów, w celu podniesienia jakości polskiego kształcenia.

Arcyciekawą analizę wyników badania PISA przedstawił Bogusław Śliwerski w tekście *Jak władze edukacyjne malują społeczeństwu PISA-nki*. Dzięki rzeczowym argumentom, Autor obala mit „skoku” edukacyjnego, który rzekomo dokonał się w postępach uczniów dzięki reformie, w wyniku której w Polsce powstały gimnazja. Przekonuje: „Z bardzo interesującej próby uchwycenia zależności między czynnikami warunkującymi osiągnięcia szkolne uczniów 15- i 16-letnich (na podstawie eksploracji statystycznej) wynika, że polskie gimnazja, którym MEN usiłuje od lat przypisać wyjątkowy sukces w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych uczniów, wcale ich nie wyrównują, ze względu na bardzo silny mechanizm selekcyjny w polskiej oświacie” (s. 37). Styl językowy Autora sprawia, że jego argumentację czyta się z wielką przyjemnością, a Czytelnik z łatwością zauważa socjotechniki stosowane przez sterowane władze, by przekonać o zasadności przeprowadzania reform i ich skuteczności.

Część druga – *Edukacyjne aspekty codzienności ucznia* – zawiera teksty Ewy Kobyłeckiej, Leokadii Wiatrowskiej, Joanny Smyły, Ewy Bochno, Sylwii Gwardys-Szczęsnej, Bożeny Alejziak, Edyty Bartkowiak, Agnieszki Bojarskiej-Sokołowskiej. Joanna Smyła pisze o *Kontrowersjach wokół edukacji dziewcząt i chłopców*. Autorka zauważa, że to właśnie od jakości socjalizacji w środowisku rodzinnym i szkolnym zależy to, czy dziewczęta i chłopcy akceptują swoje role. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele, którzy wdrażają dziewczynki i chłopców do pełnienia tradycyjnych społeczno-zawodowych ról, są przekonani, że postępują słusznie, działając zgodnie z prawami natury. W rzeczywistości jednak realizują ideologię patriarchy i nierówności płciowych. Wyniki przytoczonych przez Autorka badań wskazuje, że im wyższy poziom edukacji, tym bardziej uwidaczniają się różnice pomiędzy dziewczętami i chłopcami. Doświadczenia dziewcząt opierają się na elastycznej definicji roli płciowej i przechodzą one

podobne do chłopców treningi myślenia, jednak ich straty w szkole średniej – w porównaniu do osiągnięć chłopców – nie są istotne statystycznie.

Rozważania w części trzeciej poświęcone zostały zagadnieniu funkcjonowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – *Codziennosc uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Warto zauważyć, że codzienność uczniów, którzy doświadczają większych, niż pozostali, trudności w uczeniu się – na przykład z powodu niepełnosprawności, problemów ze zdrowiem czy innych ograniczeń – zdecydowanie różni się od codzienności uczniów, którzy nie przejawiają żadnych trudności. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych wkładają więcej wysiłku w czynności, które ich rówieśnikom nie sprawiają większych problemów. Na ten aspekt funkcjonowania uczniów w szkole zwróciła uwagę w swoim tekście Danuta Apanel, która pisze o *Rzeczywistości szkolnej ucznia niepełnosprawnego i jego nauczyciela w edukacji zintegrowanej*.

Ponadto, w tej części znalazły się tekst Katarzyny Marciniak-Paprockiej, Ewy Jędrzejowskiej, Jarosławy Lach, Marii Szymańskiej oraz Aleksandry Sander.

Maria Szymańska pisze o *Ubogich dzieciach w przestrzeni szkoły – wybrane wyzwania współczesnej szkoły*. Istnienie ubóstwa jest jednym z najważniejszych problemów społecznych XX wieku. Szczególnie dotyka ono dzieci, które są wobec niego bezradne – nie są w stanie poradzić sobie z tą trudnością. Codzienność uczniów ubogich zazwyczaj nie jest fascynująca ani pełna przyjemnych zdarzeń. Zadania szkoły i nauczycieli powinny skupiać się na tym, jak niwelować nierówność pomiędzy uczniami. Edukacja szkolna nie może być instrumentem segregacji społecznej; należy likwidować środowiskowe uwarunkowania procesów selekcyjnych w szkole, w tym także nierówności płynące z niższego statusu materialnego rodzin.

Warto zauważyć, że Autorzy tekstów zawartych w tomie drugim dużo uwagi poświęcają nie tylko uczniowi jako jednostce samotnej, odpowiedzialnej samej za siebie, ale także jego rodzicom, którzy także są partnerami w dyskusie edukacyjnym, a więc należą do szkolnej codzienności. Obecności rodziców jako aktywnych podmiotów w rzeczywistości edukacyjnej poświęciła wiele uwagi Klaudia Błaszczuk w tekście *Rola rodziców w polskiej szkole w kontekście strategii oświatowych wybranych państw europejskich*.

* * *

Zdecydowana większość tekstów, zaprezentowanych w dwóch tomach poświęconych codzienności szkoły, ma charakter dyskursywny – padają w nich pytania, na które Autorzy poszukują odpowiedzi, zachęcając tym samym do wzięcia udziału w dyskusji. Postawienie pytania, zaznaczenie ważkości problemu, jest niekiedy ważniejsze, niż szybkie znalezienie odpowiedzi na nurtujące kwestie. Zasygnalizowanie potrzeby badań, poszukiwania naukowych i empirycznych rozwiązań, daje nadzieję na polepszenie sytuacji wszystkich

podmiotów dyskursu edukacyjnego. Skłania do myślenia, analizowania, a tym samym – poszukiwania coraz lepszych rozwiązań w szkolnej codzienności. Podsumowując, trzeba zauważyć, że Redaktorzy tomów zadbali o to, by poziom merytoryczny tekstów zamieszczonych w publikacjach był bardzo wysoki. Tematyka zaprezentowanych treści jest bardzo aktualna. Podejmowane w publikacji tematy są ważne – zarówno dla nauczycieli i uczniów i ich rodziców, jak również dla badaczy szkolnej codzienności. Dobór treści i ich uporządkowanie wokół najważniejszych – zdaniem Redaktorów – zagadnień pozwala Czytelnikowi poznać te aspekty szkolnej codzienności, które są najbardziej interesujące i w danym momencie najważniejsze. „pałace” – z punktów widzenia wszystkich podmiotów dyskursu edukacyjnego (na przykład: tekst Joanny Sajdery poruszający kwestię pracy nauczyciela w niepublicznych przedszkolach; tekst Małgorzaty Kabat o *(Nie)zwykłej codzienności nauczyciela (...)*, rozważania Joanny Smyły o *Kontrowersjach wokół edukacji dziewcząt i chłopców*, artykuły Marii Fudali i Renaty S. Zaborek o polskich gimnazjach).

Z całą pewnością, Autorom i Redaktorom tomów poświęconych edukacyjnej codzienności udało się spełnić zamierzony cel: analizy naukowe wykorzystujące kategorię codzienności otwierają nowe, wartościowe pola analiz teoretycznych i zachęcają do podejmowania kolejnych badań empirycznych, skłaniają do własnych przemyśleń. Poprzez stawianie pytań, Autorzy prowokują Czytelników do poszukiwania, myślenia, stawiania hipotez i weryfikowania ich nie tylko na drodze badań naukowych, ale także poprzez refleksję nad własną pracą, analizowaną z wykorzystaniem kategorii codzienności.

Anna Korlak-Łukasiewicz
Uniwersytet Zielonogórski

Elżbieta Lipowicz, *Praca socjalna z rodziną. Diagnoza – Projektowanie – Zmiana*, Zielona Góra 2014,
Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego,
ISBN 978-83-7842-098-9, ss. 161

Recenzowana publikacja *Praca socjalna z rodziną. Diagnoza – projektowanie – zmiana* ukazała się w 2014 roku. To opracowanie liczące ponad 160 stron, składające się z czterech rozdziałów tematycznych. Jak pisze sama Autorka: „Praca jest próbą zebrania w pewną całość podstawowych kwestii związanych z organizowaniem pracy socjalnej w rodzinie” (s. 5).

W swojej książce Autorka wychodzi od doprecyzowania terminu „praca socjalna” i rozszerzenia go na pracę socjalną na rzecz rodziny. Współcześnie wszyscy zajmujący się problematyką rodzinną zadają sobie pytanie: jak pomagać rodzinie? Odpowiedź nie jest prosta, bo tak, jak nie ma dziś „typowej rodziny”, tak też niemożliwe jest wypracowanie jedynie słusznych i niezawodnych procedur i metod działania obejmujących wszystkie problemy. Dlatego też w książce tej Autorka tradycyjny sposób myślenia o pracy socjalnej poszerza o bardziej nowoczesne teorie na temat funkcjonowania rodziny.

W pierwszym rozdziale publikacji Autorka prezentuje swoje główne źródło inspiracji, które wyznaczyło teoretyczne ramy dla myślenia o pracy socjalnej z rodziną, jest to tzw. podejście systemowe, oparte na założeniach ogólnej teorii systemów. Jak autorka pisze: „Obecnie to podejście jest na tyle popularne, że trudno – szczególnie w literaturze zagranicznej – znaleźć autorów piszących o rodzinie na gruncie pracy socjalnej nieodwołujących się – w mniejszym lub większym zakresie – do koncepcji systemowej” (s. 22). Tym bardziej war-

to zwrócić uwagę na ten sposób myślenia, bowiem z trudem przenika on do polskiej praktyki pracy socjalnej. Jako drugą Autorka przedstawia koncepcję empowermentu w pracy z rodziną. Skupia się tu na uporządkowaniu wiedzy na temat tej koncepcji i wskazaniu możliwości jej zastosowania w kontekście pracy z rodziną, bowiem podobnie jak podejście systemowe, empowerment, mimo że obecny w literaturze z zakresu pracy socjalnej od połowy lat dziewięćdziesiątych, to wciąż jednak z trudem przenika do praktyki.

W kolejnym rozdziale Autorka poddaje bardzo szczegółowej analizie zagadnienia związane z diagnostyką środowiska rodzinnego. Przedstawia pojęcie i specyfikę diagnozy rodziny oraz analizuje różnorodne aspekty i obszary sytuacji rodzinnej. W rozdziale tym przedstawia też techniki diagnostyczne, takie jak środowiskowy wywiad rodzinny oraz techniki graficzne.

Rozdział trzeci publikacji poświęcony jest projektowaniu i ewaluacji pracy socjalnej na rzecz rodziny. Autorka przedstawia w nim pojęcie i wyznaczniki projektu socjalnego, a także opisuje szczegółowo fazy cyklu projektowania. Jeden z podrozdziałów przedstawia ocenę działań w środowisku rodzinnym.

W każdym z omówionych rozdziałów autorka nie tylko przedstawiła znane i stosowane w Polsce rozwiązania, ale także przytoczyła te mniej popularne lub też zupełnie nieznanne u nas koncepcje, sprawdzone zaś i z powodzeniem stosowane w innych krajach.

Ostatni, czwarty, rozdział w całości został poświęcony metodzie mediacji i możliwościom jej zastosowania na gruncie pracy socjalnej z rodziną. Niezwykle dokładnie autorka opisuje pracownika socjalnego w roli mediatora rodzinnego, wskazuje także na pewne ograniczenia w stosowaniu mediacji rodzinnych. Na rozdział ten należy zwrócić szczególną uwagę, bowiem praca z rodziną oparta na metodzie mediacji to przykład rozwiązania, które łączy w sobie większość aktualnych postulatów dotyczących skutecznej pracy socjalnej, a w nielicznych dostępnych tekstach na ten temat najczęściej wspomina się o niej tylko w kontekście rozlicznych ról zawodowych pełnionych przez pracowników socjalnych.

Recenzowana praca ukazuje obszar zainteresowań Autorki, która przedstawiła nie tylko znane w Polsce teorie na temat funkcjonowania rodziny, ale pokusiła się też o przybliżenie rozwiązań mało popularnych bądź zupełnie nieznanymi na gruncie pracy socjalnej w naszym kraju. Praca ta niewątpliwie stanowi istotne źródło wiedzy z dziedziny pracy socjalnej, a zwłaszcza przeobrażeń, jakim nieustannie podlega i będzie podlegać.

Książka ta może być źródłem inspiracji dla studentów pracy socjalnej, poszukujących opracowań z zakresu metodyki pracy socjalnej, a także stanowić bogaty materiał do przemyśleń dla praktyków pracy socjalnej.

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

Elżbieta Sałata

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

Międzynarodowa Konferencja ***Uniwersalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje,*** Kraków, 29–30 maja 2014 roku

W dniach 29–30 maja 2014 roku odbyła się Międzynarodowa Konferencja na temat: *Uniwersalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje*. Została ona organizowana przez Instytut Pracy Socjalnej oraz Instytut Pedagogiki Przedzszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Patronat nad konferencją objął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Rektor Uniwersytetu Pedagogicznego, Minister Pracy i Polityki Społecznej, Minister Sportu, Rzecznik Praw Dziecka, Marszałek Województwa Małopolskiego oraz Prezydent Miasta Krakowa.

Uczestnikami konferencji było ponad 120 pracowników naukowo-dydaktycznych z 22 ośrodków akademickich w Polsce oraz ponad 20 osób z dziewięciu zagranicznych ośrodków akademickich (trzy kontynenty).

Tematyka konferencji dotyczyła zagadnienia uniwersalizmu pracy ludzkiej. Jest ono podstawowym problemem ekonomiki, socjologii, etyki, polityki społecznej i gospodarczej. Praca zawodowa towarzyszy ludziom od zarania dziejów. Jest czymś naturalnym; kolejnym etapem w życiu każdego dorosłego człowieka. Dzięki pracy człowiek rozwija się, nabywa nowe kompetencje, kształtuje swoje zachowania oraz postawy. Stanowi ona źródło utrzymania, zaspokojenia podstawowych potrzeb. Zagadnienie pracy ludzkiej może być badane tylko na płaszczyźnie interdyscyplinarnej, gdyż nie da się w niej rozdzielić problemów filozoficznych, teologicznych, ekonomicznych, socjologicznych i moralnych.

Inicjatywa spotkania różnych środowisk akademickich wokół problematyki miejsca pracy ludzkiej we współczesnym świecie oraz w nauce pojawiła się w wyniku dostrzeżenia złożoności problemów, jakie za sobą niesie świat „permanentnej zmiany”. Dwudniowe obrady konferencji skupiły się na następujących obszarach tematycznych:

- *Miejsce kategorii pracy człowieka we współczesnej nauce i jej zastosowania do analiz obszarów pedagogiki, socjologii, gerontologii i pracy społecznej w międzynarodowym dorobku badawczym;*
- *Wielowymiarowość pracy ludzkiej w kontekście wyzwań rynku pracy XXI wieku oraz potrzeb pracodawców i pracowników;*
- *Znaczenie pracy z perspektywy podmiotów ją wykonujących;*
- *Nowoczesna myśl naukowa w zakresie pedagogiki pracy, jako sposobu myślenia i interakcji jej podmiotów w wymiarze indywidualnym i instytucjonalnym;*
- *Model pracy w poradnictwie z osobami bezrobotnymi i wykluczonymi społecznie;*
- *Działalność organizacyjna różnych instytucji społecznych w kraju i za granicą podejmujących pracę dla społeczeństwa na rzecz aktywności na rynku pracy;*
- *Zasady wprowadzania na rynek pracy osób niepełnosprawnych;*
- *Aspekty pracy w obszarze polityki oświatowej i w pedagogice wczesno-szkolnej.*

Obrady plenarne poprowadzili gospodarze konferencji: prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka i dr hab. prof. UP Norbert G. Pikuła. Jako pierwszy wygłosił referat prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski – na temat pracy ludzkiej w teorii i praktyce. Następnie zabrał głos ks. prof. zw. dr hab. Andrzej Zwoliński na temat nauki o pracy Jana Pawła II. Z kolei prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański podjął także ważny temat pracy jako wartości w świadomości młodego pokolenia.

Kolejnym prelegentem był prof. zw. dr hab. Tadeusz Gadacz. Jego wystąpienie dotyczyło sensu pracy w myśli ks. prof. J. Tischnera. Praca rozumiana jest jako wartość uniwersalna, dzięki której powstają i funkcjonują wszystkie inne wartości. Stanowi więc ona podstawowy miernik wartości człowieka. Tak przedstawił pracę jako wartość prof. dr hab. Franciszek Szlosek. Prof. zw. dr hab. Ryszard Gerlach wygłosił referat na temat: *Przemiany pracy w warunkach zmian cywilizacyjnych*. W tej części obrad zabrała głos doc. dr Bożydara Iskrewa Kriwiradewa, PhD na temat kultury i przywództwa w organizacji do pracy społecznej. Na temat rynku pracy i problemów z nim związanych w Rosji wypowiedziała się prof. Tatiana Zielienova, PhD.

Ważnym zagadnieniem w pedagogice pracy jest etyka zawodowa. Kształtowanie się etosu pracy jest procesem. Aby praca spełniała ludzkie potrzeby

fizyczne i psychiczne, musi być obwarowana ustaleniami etycznymi. Jak ważną są to problemy może świadczyć również liczba osób wypowiadających się na ten temat: prof. zw. dr hab. Waldemar Furmanek, prof. dr hab. Zygmunt Kowalczyk i prof. dr hab. Alina Rynio.

Prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek wygłosiła referat na temat *Kariera zawodowa w ponowoczesnej rzeczywistości. Nowy paradygmat i jego edukacyjno-pomocowe implikacje*. Podczas obrad plenarnych zabrał głos prof. dr hab. Adam Solak w zastępstwie prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczora na temat pracy człowieka w ujęciu Sorena Kierkegaarda oraz badaczy polskich. Źródła i wzory rozwoju pracy socjalnej były przedmiotem wystąpienia prof. zw. dr hab. Krzysztofa Frysztackiego. Człowiek jest istotą twórczą i dla osiągnięcia celu musi pracować rzetelnie i uczciwie. Pracując, wytwarzamy dobra materialne lub kulturalne, z których korzystają przyszłe pokolenia. *Praca jako wyraz człowieczeństwa* to tematyka wystąpienia prof. dr hab. Krzysztofa Przybycienia. Z kolei prof. dr hab. Ireneusz Światała przedstawił zagadnienia pomocy rodzinom w sytuacjach kryzysowych ze szczególnym uwzględnieniem pracy socjalnej. Dwa ostatnie wystąpienia podczas obrad plenarnych wygłosili prof. dr hab. Tatiana Juriewa na temat pracy jako kategorii kultury średniowiecznej i konotacji prawosławnych oraz prof. dr Michał Kasprzak na temat edukacji on-line.

W drugim dniu konferencji dyskutowano w kilku sekcjach. Pierwsza zajmowała się pracą człowieka w wymiarze teoretycznym i etycznym. Prelegenci przedstawiali różne aspekty pracy człowieka w kontekście teoretyczno-badawczym, zarówno w perspektywie historycznej, jak i wyzwań współczesności z odniesieniem do etycznego wymiaru pracy ludzkiej. W wystąpieniach pracę ludzką analizowano z perspektywy teorii wielu dyscyplin naukowych, uwypuklając jej wieloaspektowość i niemożność analizowania jej z perspektywy wyłącznie jednej dyscypliny naukowej (praca ludzka, pedagogika pracy a wymagania współczesności).

Sekcja druga prowadziła obrady na temat: *Pracownik socjalny a rynek pracy*. Tematyka sekcji oscylowała wokół współczesnych wyzwań, jakie stają przed pracownikiem socjalnym. Jest to trudny i niedoceniany zawód. W wystąpieniach zwrócono uwagę na kompetencje doradcze wykorzystywane w pracy z osobami bezrobotnymi i wykluczonymi społecznie. Prezentowano nowatorskie podejścia do pracy pracownika socjalnego oraz wskazywano możliwości zatrudnienia absolwentów pracy socjalnej na rynku pracy.

Aspekty pracy w obszarze polityki oświatowej i w pedagogice szkolnej. Edukacja, szkolnictwo zawodowe a rynek pracy i jego wymagania to tematyka obrad trzeciego zespołu. Prezentowane tematy odnosiły się do zagadnienia pracy ujmowanej przez pryzmat współczesnego kształcenia ogólnego oraz zawodowego, a także jakości tego kształcenia w kontekście wymagań zmieniającego się rynku pracy (wielowymiarowość pracy, wieloaspektowość jej uwarunkowań a edukacja przygotowująca do funkcjonowania w świecie „płynnej nowoczesności”).

Większość firm ma bardzo zbliżone oczekiwania wobec kandydatów ubiegających się o pracę. Firmy poszukują najlepiej przygotowanych osób do pracy, posiadających wysokie kompetencje. Analiz wymogów i wyzwań społecznych, prawnych, ekonomicznych i gospodarczych współczesnego rynku pracy przez pryzmat wyzwań edukacyjnych (kształcenie, doksztalcanie, doskonalenie zawodowe), naukowe perspektywy nowoczesnej pedagogiki pracy przez pryzmat adaptacji do zmiany zarówno człowieka, jak i instytucji to tematy, które zostały podjęte w czwartej sekcji. Z kolei w sekcji piątej dyskutowano o zmianach organizacyjnych na rynku pracy. W sekcji tej prelegenci koncentrowali się na prawnych i społecznych przemianach rynku pracy przez pryzmat nowoczesnych form działania państwa i organizacji pozarządowych na rzecz przeciwdziałania bezrobociu. Wymieniano międzynarodowe doświadczenia w tym zakresie poprzez prezentację strategii działań instytucji i organizacji państwowych oraz pozarządowych.

Niezwykle trudne problemy zostały poruszone w sekcji szóstej. Obradowano na temat: *Holistyczny model opieki hospicyjnej nad dziećmi. Problem osób niepełnosprawnych na rynku pracy*. Zagadnienia poruszane w tej sekcji były skoncentrowane na problematyce zatrudniania i funkcjonowania osób niepełnosprawnych na rynku pracy w różnych państwach Europy i Ameryki. Ponadto poruszano zagadnienia pracy w organizacjach hospicyjnych na rzecz bezpośrednich beneficjentów i ich rodzin. Ostatni, siódmy, zespół prowadził dyskusję na temat: *Współczesne wyzwania rynku pracy*. Referenci zwrócili uwagę wytyczenie celów i kierunków zmian w kontekście wyzwań współczesnego rynku pracy.

Można z całym przekonaniem stwierdzić, że konferencja *Uniwersalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje* to znaczące wydarzenie w rozwoju uwarunkowań kulturowych, psycho-społecznych, ekonomicznych i obywatelskich pracy. Szerokie zainteresowanie problematyką podejmowaną w ramach konferencji staje się impulsem do podejmowania dalszych dyskusji w obszarze pedagogiki pracy.

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

Elżbieta Marek

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

VI Międzynarodowa Konferencja z cyklu *Kompetencje zawodowe nauczycieli*, Jedlnia-Letnisko 20–21 listopada 2014 roku

W dniach 20–21 października 2014 roku odbyła się VI Międzynarodowa Konferencja z cyklu *Kompetencje zawodowe nauczycieli* na temat: *Rozwój zawodowy nauczycieli. Nauczyciel jako kreator europejskich innowacji edukacyjnych*. Symposium zostało zorganizowane przez Wydział Filologiczno-Pedagogiczny Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu i Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki, a także naszych południowych sąsiadów: Wydział Pedagogiczny Uniwerszita Konštantína Filozofa w Nitrze, Dubnický Technologický Inštitút w Dubnici nad Váhom oraz Wydział Pedagogiczny Ostravská univerzita w Ostravě.

Patronat nad konferencją objął JM Rektor Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu prof. dr hab. inż. Zbigniew Łukasik. Uczestnikami konferencji byli pracownicy naukowo-dydaktyczni z wielu krajów europejskich.

W obradach plenarnych, którym przewodniczyli gospodarze spotkania – prof. dr hab. Elżbieta Sałata i prof. zw. dr hab. inż. Henryk Bednarczyk – jako pierwszy zabrał głos prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, który zwrócił uwagę uczestników konferencji na problemy rekrutacji studentów na kierunki nauczycielskie, relacje pomiędzy kształceniem teoretycznym i praktycznym, a także przygotowanie pedagogiczne i zatrudnianie w zawodzie nauczyciela.

Problematykę paradygmatów kształcenia przyszłych nauczycieli w kontekście wspierania rozwoju uczniów klas początkowych podjęła w swym wystąpieniu dr Elżbieta Marek, zakładając, że istnieje związek pomiędzy paradygmatem kształcenia w szkole wyższej, a przyszłą pracą nauczycieli. Nie można jednak nauczycielom, począwszy od edukacji przedszkolnej aż po edukację akademicką, narzucić sposobu pracy z drugim człowiekiem. Jednakże ważną rolę w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do zawodu odgrywa pobudzanie ich do krytycznej refleksji w działaniu i nad działaniem. Nauczyciele bowiem muszą mieć świadomość istnienia różnych dyskursów (behawioralnego, humanistycznego, konstruktywistycznego, emancypacyjnego) i wiedzieć, w którym z nich sytuują swą pedagogiczną działalność, a także jakie są tego konsekwencje dla rozwoju dziecka. Jako następny zabrał głos prof. dr hab. inż. Ladislav Várkony, który w niezwykle ciekawy sposób przedstawił przykłady wykorzystania nowych, oryginalnych metod i form kształcenia zgodnie z aktualnymi trendami w neuropedagogice. O nowych zawodach na rynku pracy wspierających rozwój edukacji na odległość mówił dr Krzysztof Symela.

W części popołudniowej pierwszego dnia obrad prof. zw. dr hab. Mirosław S. Szymański poprowadził panel na temat: *Wybrane aspekty kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Uczestnikami dyskusji byli: prof. zw. dr hab. Ryszard Gerlach, Dyrektor Wydziału Edukacji UM w Radomiu Leszek Pożyczka, dr Zbigniew Ruszaj oraz prof. dr hab. Franciszek Szlosek. Następnie odbyło się seminarium upowszechniające projekt Leonardo da Vinci – Transfer Innowacji, Nr 2012-1-PL1-LEO05-27451 „Mobilność w sektorze budownictwa z wykorzystaniem systemu ECVET”, które poprowadził dr Ireneusz Woźniak. Ciekawym punktem obrad plenarnych była prezentacja europejskich projektów edukacyjnych. Uczestnicy konferencji zapoznali się z: certyfikacją kompetencji tutorów zgodnie z normą ISO; laboratorium innowacji w poszukiwaniu kreatywnych rozwiązań; nowymi formami zatrudnienia z wykorzystaniem technik informacyjno-komunikacyjnych; informatycznymi systemami pracy grupowej w badaniach naukowych; szkoleniem i certyfikacją trenerów branży budowlanej w Projekcie Erasmus Plus, a także uznawaniem kształcenia pozaformalnego i uczenia się nieformalnego wg koncepcji „Open Badge”. Tej części spotkania przewodniczyli dr Dorota Koprowska oraz Dyrektor Wydziału Edukacji UM w Radomiu Leszek Pożyczka.

W drugim dniu konferencji obradowano w kilku sekcjach. Pierwsza zajmowała się rozwojem zawodowym nauczycieli, w tym między innymi wybranymi inhibitorami funkcjonowania i rozwoju zawodowego nauczyciela, a także jego rolą w rozwijaniu zdolności uczniów, budowaniu świadomości i ekspresji kulturowej oraz stymulowaniu postaw twórczych wychowanków. Przedstawiono także innowacje na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz zwrócono uwagę na rolę mediacji w szkole i przygotowanie nauczycieli do ich prowadzenia. W drugiej sekcji prowadzono dyskusje na temat kompe-

tencji nauczyciela. Zwrócono uwagę na kompetencje moralne jako niezbędny komponent kwalifikacji zawodowych, kompetencje opiekuńcze oraz wzajemne związki i zależności pomiędzy opieką a wychowaniem oraz funkcje i zadania, jakie pełni współczesny nauczyciel. Poruszono ważny problem dotyczący kompetencji nauczycieli w zakresie emisji głosu. Zaprezentowano opinie nauczycieli i rodziców na temat kompetencji nauczyciela klas I–III, a także pokazano obraz nauczycieli malowany słowami uczniów. Tematyka obrad trzeciej sekcji dotyczyła doskonalenia warsztatu pracy nauczycieli oraz ich roli w kreowaniu europejskich innowacji edukacyjnych. Podjęto tu problematykę wykorzystania nowych technologii w edukacji, zwrócono uwagę na problemy pracy dydaktycznej z wykorzystaniem e-learningu, wyzwania społeczeństwa wiedzy w świetle bieżących kryteriów oceny pracy nauczycieli, a także sytuację szkoły i nauczyciela wobec przymusu nowoczesności. Uczestnicy czwartej sekcji dyskutowali na temat kształcenia nauczycieli. Wystąpienia dotyczyły roli szkoły wyższej w przygotowaniu do pracy nauczyciela, konieczności zmian w systemie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Podjęto także dyskusję nad zmianami programowymi w oświacie, modelami i koncepcjami kształcenia nauczycieli.

Wprowadzone w naszym kraju nowe standardy kształcenia nauczycieli, Krajowe Ramy Kwalifikacji oraz Krajowe Standardy Kompetencji Zawodowych były podczas konferencji źródłem refleksji teoretyków i praktyków edukacji, osób odpowiedzialnych za przygotowanie do zawodu, a także wspierających rozwój w zawodzie, którzy dostrzegli, że jakość pracy szkoły zależy przede wszystkim od jakości pracy nauczycieli. Z kolei jakość pracy nauczycieli jest uwarunkowana jakością kształcenia akademickiego, a także ich rozwojem zawodowym, który przebiega przez całe życie i wiąże się z doskonaleniem nie tylko kompetencji, tj. wiadomości, umiejętności czy postaw, lecz także osobowości pedagogów. Nauczyciele w swej codziennej pracy pełnią wiele funkcji i ról. Każdego dnia są zobowiązani do przestrzegania norm, reguł, obowiązujących przepisów i procedur. Wchodzą w relacje z uczniami, ich rodzicami, innymi nauczycielami i dyrekcją. Wszystkie te podmioty mają wobec nich różne oczekiwania. Aby wyjść im naprzeciw konieczne jest nie tylko przygotowanie merytoryczne i metodyczne, lecz przede wszystkim psychologiczno-pedagogiczne. We współczesnej edukacji podkreśl się bowiem wpływ relacji interpersonalnych na motywację do uczenia się, proces wychowania. Na ten aspekt zwrócili szczególną uwagę uczestnicy konferencji.

Zawód nauczyciela należy do grupy zawodów, w których powinna obowiązywać selekcja już podczas rekrutacji. Takiej selekcji w sytuacji niżu demograficznego nie ma. Dlatego też ważne jest staranne konstruowanie programów studiów nauczycielskich, w których wystąpią prawidłowe proporcje pomiędzy przygotowaniem teoretycznym i praktycznym, a także monitorowanie przebiegu studiów, obserwacja i analiza kompetencji przyszłych nauczycieli. Musimy

mieć także świadomość, że uwzględnianie standardów kształcenia, ram kwalifikacji nigdy nie zagwarantuje pełnego przygotowania do pracy. Kompetencje, jakie nabywa nauczyciel, zawsze będą niewystarczające, ponieważ nie ma doskonałych narzędzi służących prognozowaniu przyszłości.

LABOR et EDUCATIO

nr 2/2014

INFORMACJE O AUTORACH

MIROŚLAW J. SZYMAŃSKI, prof. zw. dr hab., Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
Kontakt: mjszymanski@aps.edu.pl

STUDIA

WALDEMAR FURMANEK, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski.
Kontakt: furmanek@ur.edu.pl

FRANCISZEK SZLOSEK, dr hab. prof. APS, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
Kontakt: fszlosek@aps.edu.pl

ZDZISŁAW WOŁK, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiki Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Zielonogórski.
Kontakt: Z.Wolk@ips.uz.zgora.pl

KRZYSZTOF CHACZKO, dr, Kolegium Pracowników Służb Społecznych we Wrocławiu.
Kontakt: chaczko@wp.pl

NORBERT G. PIKUŁA, dr hab. prof. UP, Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: norbertpikula@gmail.com

KATARZYNA JAGIELSKA, dr, Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: jagielska@up.krakow.pl

KATARZYNA ZIELIŃSKA-KRÓL, dr, Instytut Nauk o Rodzinie i Pracy Socjalnej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
Kontakt: kzielinska@kul.pl

- JÓZEFA MATEJEK, dr, Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: matejak.up@onet.pl
- DOMINIKA SOZAŃSKA, dr, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
Kontakt: dsozanska@gmail.com
- JANUSZ MORBITZER, dr hab. prof. WSB, Katedra Pedagogiki, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
Kontakt: jmorbitzer@wsb.edu.pl
- KAROLINA PIOTROWICZ, dr med., Katedra Chorób Wewnętrznych i Gerontologii, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.
Kontakt: karolina.piotrowicz@uj.edu.pl
- JERZY GAŚOWSKI, prof. zw. dr hab. med., Katedra Chorób Wewnętrznych i Gerontologii, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.
Kontakt: jerzy.gasowski@uj.edu.pl
- KAZIMIERZ WENTA, prof. zw. dr hab., Wydział Technologii i Edukacji, Politechnika Koszalińska.
Kontakt: k.wenta@poczta.onet.pl
- JIŘÍ PROKOP, Ph.D., doc. PhDr., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Karola w Pradze.
Kontakt: prokopjura@volny.cz

BADANIA

- ANNA MIRCZAK, dr, absolwentka studiów doktoranckich na Wydziale Lekarskim Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.
Kontakt: anna.mirczak@gmail.com
- JAROSLAVA HANUŠOVÁ, Ph.D., PhDr., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Karola w Pradze.
Kontakt: jaroslava.hanusova@pedf.cuni.cz

DYSKUSJE I POLEMIKA

- DANUTA WALOSZEK, prof. zw. dr hab., Katedra Badań i Studiów nad Dzieckiem i Dzieciństwem, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: dwaloszek@o2.pl
- ANDRZEJ ZWOLIŃSKI, ks. prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.
Kontakt: andrzej.zwoliński@upjp2.edu.pl

INNOWACJE

ADAM A. ZYCH, prof. zw. dr hab., Instytut Pedagogiki Specjalnej, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu.
Kontakt: aazych@poczta.onet.pl

RECENZJE

KINGA SOBIESZCZAŃSKA, mgr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: kinga.sobieszczanska@gmail.com

ANNA K. DUDA, mgr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: kolumbowie89@gmail.com

ANDRZEJ GRUDZIŃSKI, dr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie.
Kontakt: andrzejgrudzinski@poczta.onet.pl

PAULINA DUDA, mgr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: paulinaduda1990@gmail.com

RENATA SPYRKA-CHLIPAŁA, mgr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie.
Kontakt: Renata.Spyrka@ignatianum.edu.pl

DANIEL KUKLA, dr, Wydział Pedagogiczny, Akademia Jana Długosza w Częstochowie.
Kontakt: d.kukla@ajd.czystochowie.pl

ANNA MRÓZ, mgr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: anna.maria.czekaj@gmail.com

ANNA KORLAK-ŁUKASIEWICZ, dr, Wydział Pedagogiki Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Zielonogórski.
Kontakt: a.korlak-lukasiewicz@ips.uz.zgora.pl

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

ELŻBIETA SAŁATA, dr hab. prof. UTH, Wydział Filologiczno-Pedagogiczny Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu.
Kontakt: e.salata@uthrad.pl

ELŻBIETA MAREK, dr, Instytut Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach Filia w Piotrkowie Trybunalskim.
Kontakt: elamarek@gazeta.pl

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania czasopisma naukowego „Labor et Educatio” odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autor przesyłając artykuł do opublikowania na łamach Czasopisma wyraża zgodę na procedurę recenzji. Recenzji dokonuje się dwuetapowo: w pierwszej kolejności artykuł poddawany jest ocenie formalnej przez Radę Redakcji, a następnie zostaje przekazany do recenzji dwóm niezależnym recenzentom, nie będącym w składzie Rady Redakcji, którzy posiadają stopień doktora habilitowanego bądź tytuł profesora oraz nie są związani umową o pracę z jednostką wydającą Czasopismo. Nadsyłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Artykuły recenzowane są anonimowo, co oznacza, że autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójna ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wynikach procedury recenzentkiej.

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. Prosimy używać czcionki Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, tekst wyjustowany z dwu stron. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeżeń. Artykuł musi być zaopatrzony w abstrakt w języku angielskim,

3 do 5 słów kluczowych w języku angielskim oraz tytuł przetłumaczony na język angielski.

Wzór przypisów

Książka:

M. Orłowska, L. Malinowski, *Praca socjalna w poszukiwaniu metod i narzędzi*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 15.

Tekst w pracy zbiorowej:

M. Kubiak, *Polityka ochrony zdrowia*, [w:] *Wprowadzenie do polityki społecznej*, red. R. Gabryszak, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009, s. 135.

Artykuł z czasopisma:

B. Machalica, *Wirtualna klasa*, „Przegląd” 2008, nr 2, s. 24.

Artykuł internetowy:

M. Krasucka, *Uwarunkowania pracy socjalnej w Polsce. Metody pracy socjalnej*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-3178-uwarunkowania-pracy-socjalnej-w-polsce-metody.php> [dostęp: 15.12.2013].

Redakcja Rocznika naukowego „Labor et Educatio”:

os. Stalowe 17, 31-922 Kraków

tel. 12 644 22 38

e-mail: redakcja@labor-et-educatio.pl

W poprzednim numerze „Labor et Educatio” 1/2013:

Stefan M. Kwiatkowski

Wprowadzenie // Introduction

STUDIA

Krzysztof Jakubiak

Społeczny i wychowawczy sens pracy oraz wychowania gospodarczego Polaków od XVIII wieku do początków XX wieku // Social and educational sense of work and economic education of Poles from the eighteenth century to the early twentieth century

Stanisław Kaczor

Praca człowieka w ujęciu Sorena Kierkegaarda a także badaczy polskich // Human work in terms of Søren Kierkegaard and Polish researchers

Joanna M. Łukasik, Adam Koćwin

O wartości pracy. Recepja myśli społecznej Kardynała Stefana Wyszyńskiego // About the value of work. Reception of the social thought of the Cardinal Stefan Wyszyński

Waldemar Furmanek

Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka // Ethical dimensions of the modern approach to human work

Zdzisław Wołk

Odpowiedzialność zawodowa pracownika socjalnego nieocenionym składnikiem jego kultury pracy // Professional Liability of a social worker as an invaluable component of their work culture

Katarzyna Białożył

Aktywność zawodowa kobiet po 50. roku życia w Polsce // Professional Activity of 50+ Women in Poland

DYSKUSJE I POLEMIKI

Andrzej Zwoliński

Dzieci jako towar // Children as a merchandise

Danuta Waloszek

Ochrona i troska o dziecko i dzieciństwo. Niemoc czy niedostateczna kontrola? // The protection and care of children and the childhood. Impotence or insufficient control?

INNOWACJE

Norbert G. Piłkuła

Feedback w pracy socjalnej // Feedback in Social Work

Dominika Sozańska

Osoby niepełnosprawne na rynku pracy // Employment of the disabled

RECENZJE

Katarzyna Jagielska, N. Piłkuła, *Senior w przestrzeni społecznej*

Kinga Sobieszczkańska, B. Ecler-Nocoń, M. Frania, M. Kitlińska-Król (red.), *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*

Andrzej Grudziński, M. Banach, T.W. Gierat (red.), *Formy spędzania wolnego czasu*

Marek Václavík, J. Prokop, *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej. Teoria i praktyka europejska*

