

LABOR **et** EDUCATIO

ISSN 2353-4745

Rocznik naukowy
nr 3/2015

LABOR et EDUCATIO

ISSN 2353-4745

Rocznik naukowy
nr 3/2015

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

Redakcja // Editorial Staff

Norbert G. Pikuła (redaktor naczelny // Editor-in-Chief),
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 (Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu, Polska)
Ryszard Gerlach (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 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 Kukla (Akademia Jana Długosza w Częstochowie, Polska)
Stefan M. Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska)
Lýdia Lehoczká (Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja)
Larysa Lukianova (Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Ukraina)
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)
Nellya Nychkalo (Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Ukraina)
Norbert G. Pikuła (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)
Jiří 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)
Danuta Waloszek (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Polska)
Anna Weissbrot-Koziarska (Uniwersytet Opolski, Polska)
Tamara Zacharuk (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Polska)
Tatiana Zielienowa 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 2015 // Thematically Editors 2015 (alfabetycznie // alphabetically)

Roman Ceglarek (dydaktyka), Lucjan Miś (socjologia, praca socjalna),
Bożena Muchacka (wychowanie przedszkolne z wychowaniem początkowym),
Norbert G. Pikuła (gerontologia, geriatryka), Adam Solak (pedagogika społeczna, pedagogika pracy),
Ireneusz M. Światała (kwestie społeczne), Władysław P. Wlazlak (prawo, administracja)

Recenzenci w roku 2015 // Reviewers 2015 (alfabetycznie // alphabetically)

Wojciech Cichosz, Małgorzata Duda, Grzegorz Grzybek, Ludmyla Krywaczuk, Stefan Levința,
Joanna M. Łukasik, Jarosław Michalski, Barbara Nowak, Agata Popławska, Anna Szafrąńska-Gajdzica

Redaktorzy językowi / Language Editors

Anna Mróz (język polski // Polish)
Marcin Łączek (język angielski // English)
Jacek Serwin (język angielski // English)
Ludmila Dymitrow (język rosyjski // Russian)

Redaktor statystyczny // Statistical Editor

Katarzyna Jagielska

Wydawca, adres redakcji // Publisher, Address

Instytut Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
os. Stalowe 17, 31-922 Kraków
tel. 12 644 22 38

www.labor-et-educatio.pl // e-mail: laboreducatio@gmail.com

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

(Wydawnictwo «scriptum», www.wydawnictwoscriptum.pl)

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

Spis treści

Norbert G. Pikuła Wprowadzenie // Introduction	7
----------------------------------------------------------	---

Studia

Waldemar Furmanek Problematyka języka pedagogiki (pracy) // The Issue of (Labor) Pedagogy Language	11
Marian Nowak Rozwój i jego wychowawcza wartość w pedagogice rozwoju według Jana Pawła II // Development and Its Educational Value in the Pedagogy of the Development According to John Paul II	31
Janusz Janowiak Rola wychowawcza ojca według Ef 6,4 // The Educational Role of a Father According to Eph 6:4	51
Lyubov G. Savenkova Гуманитаризация образования – условия развития современной школы // Humanization of Education as the Condition for the Contemporary School's Development	67
Lilia Hrynevych Priority Areas for Educational Reform in Ukraine	81
Elena Zhizhko The Background and Development of Mexican Educational System: the Main Features	93
Krzysztof Chaczko Pomiędzy kipą a smartfonem. Kilka rzutów myślowych na temat kontrastów w izraelskiej edukacji // Between the Kippah and the Smartphone. An Essay on Contrasts in the Israeli Education	103

Anastasia Kovalova	
Reforming Swedish Higher Education in the Context of the Bologna Process	121
Patricia Fernández-Montaño	
History and Development of Social Work Education in Spain: From School of Social Assistants to Faculty of Social Work	133
Nellya Nychkalo	
The «Human-Labour» and Modern Vocational Education: Ukrainian Context	139
Margaret Winzer, Kas Mazurek	
Exploring the Social Milieu of Disability: Themes of Poverty, Education, and Labour Participation	155
Alexander Wolf	
Problems of Postgraduate Education in the Sphere of Palliative and Hospice Care	173
Władysław Piotr Wlazlak, Ewa Leniart	
Performing of the Statutory Obligation of Historical Education by the Rzeszow Branch of the Institute of National Remembrance – Commission for the Prosecution of Crimes Against the Polish Nation	181
Paweł Śwital	
Systemy wyszukiwawcze w nauczaniu informatyki prawniczej w szkole wyższej // Search Systems in the Teaching of Legal Information Technology in High School	191
Mariusz Wieczorek	
Dopuszczalność zawierania umów cywilnoprawnych jako prawnych podstaw prowadzenia zajęć dydaktycznych w szkole wyższej // Admissibility of Signing Civil Law Agreements as Legal Bases of Conducting Classes in the Higher Education Institution	209

Badania

Agnieszka Gromkowska-Melosik	
Brytyjskie elitarne szkolnictwo średnie dla chłopców. Studium socjopedagogiczne // British Male Elite Secondary Education. Social and Educational Study	227
Katarzyna Stanek, Gertruda Wieczorek	
System edukacyjny w Kenii. Od nauki po baobabem do uniwersytetu // The Educational System in Kenya. From the Learning Under the Baobab to the Higher Education	251

Sławomir Trusz

- Kulturowa transmisja stereotypu płci. Co sprawia, że mężczyźni studiują na kierunkach ścisłych lub technicznych, a kobiety na kierunkach humanistycznych lub społecznych? // Cultural Transmission of Gender Stereotype. Why do Men Choose to Study Technology and Science, Whereas Women Opt for Humanities and Social Sciences? 265

Zdzisław Wołk

- Holizm w pracy edukacyjnej z młodzieżą bezrobotną // Holism in Educational Work with Unemployed Young People 303

Jiří Prokop

- Возможности на рынке труда для молодых людей, покидающих детские дома в международном контексте // The Assertion of Young People After Leaving Children's Homes at the Labour Market in the International Context 319

Ekaterina Boyakova

- Музыкальный интерес в структуре эстетического сознания детей дошкольного возраста // Interest in Music as a Part of the Young Children's Aesthetic Consciousness Structure 337

Polemiki i dyskusje

Andrzej Zwoliński

- Wychowanie do patriotyzmu // Education for Patriotism 355

Danuta Waloszek

- Rzecz o edukacji dzieci dla przyszłości społeczeństwa. Kilka refleksji wokół „sześciolatek w szkole” // The Thing about Children's Education for the Future of Society. Some Reflections around “Six-Years Old Children at School” 377

Innowacje

Adam A. Zych

- Język, mowa i komunikacja – ważną przestrzenią geragogiki specjalnej // Speech, Language and Communication: An Important Space of Special Geragogics 397

Janusz Morbitzer

- O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie // On the New Educational Space in a Hybrid World 411

Varia

Sylwester Bębas

- Sexting – nowe zagrożenie wśród dzieci i młodzieży //*
Sexting – the New Threat Amongst Children and Young People 431

Recenzje

Weronika Pudełko

- Norbert G. Piкуła, *Poczucie sensu życia osób starszych.*
Inspiracje do edukacji w starości 445

Anna Mróz

- Iwona Ocetkiewicz, Joanna Wnęk – Gozdek, Natalia Wrzeszcz (red.),
Szkoła. Współczesne konteksty interpretacyjne 451

Jiři Prokop

- Joanna M. Łukasik, Bogdan Stańkowski (red.),
Wyzwania szkolnej codzienności 455

Dariusz Adamczyk

- Sylwester Bębas, *Rola religii w procesie resocjalizacji* 459

Sprawozdania z konferencji

Katarzyna Jagielska

- 5th European Conference for Social Work Research – ECSWR 2015 463

Anna Mirczak

- Międzynarodowa Konferencja Naukowa Przeciwdziałanie Przemocy
 Wobec Seniorów 469

Katarzyna Białożył

- Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Social Work Education
 in Europe: towards 2025” 473

Monika Mazur-Mitrowska

- Międzynarodowa Konferencja Naukowa EDUKACJA W CZORAJ
 – DZIŚ – JUTRO 477

Dagmara Kowalik

- Wirtualna Konferencja Naukowa „Aspiracje – Rozwój zawodowy –
 Kariera” 481

- Informacje o autorach 487

Wprowadzenie

Introducion

W życie człowieka wpisana jest nieustanna dynamika działania, co umożliwia dążenie do pełni własnego rozwoju. Podstawę rozwoju oraz stawania się „kimś więcej niż się jest” stanowi edukacja, zarówno formalna, również pozaformalna i nieformalna. Zauważono to już w drugiej połowie ubiegłego stulecia, czego odzwierciedleniem są dokumenty UNESCO, OECD, czy *Biała Księga*, wydana w 1995 roku przez Komisję Europejską pod tytułem *Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*, a także raport Jacques’a Delorsa *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*.

Problematyka kolejnego – trzeciego – numeru „Labor et Educatio”, oscyluje wokół zagadnień edukacji. Uwzględniając treści artykułów zamieszczonych w tym numerze można sformułować wnioski, że problemy współczesnej edukacji pod wieloma względami różnią się od tych, które występowały w poprzednich okresach rozwoju oświaty i wychowania. Wzrasta rola i znaczenie edukacji, co wiąże się głównie z rozwojem przemysłu, gospodarki, a wraz z tym pojawiających się nowych trendów widocznych w wielu obszarach życia i funkcjonowania człowieka, szczególnie zaś w tych związanych z globalnym rynkiem pracy i zatrudnieniem na nim. Wzrost znaczenia edukacji przyczynia się również do ogólnego wzrostu poziomu wykształcenia, a wraz z tym lepszej jakości życia, większej świadomości, wzrostu uczestnictwa w kulturze i in., mimo iż niejednokrotnie posiadanie dyplomu nie jest jedynym gwarantem „dobrej” przyszłości i odnalezienia się na rynku pracy zgodnie z otrzymanym wykształceniem. Te ostatnie spostrzeżenia mogą doprowadzić do wniosku, że

człowiekowi żyjącemu we współczesnym, wciąż zmieniającym się świecie nie wystarczy już edukacja formalna (zdobyte w szkole: wiedza i umiejętności). Wynika to z naturalnych konsekwencji rozwoju nauki, gospodarki i zmian, jakie za sobą niosą. Zatem jedynie „przekraczanie horyzontów poznawczych, modyfikowanie zachowania i generowanie nowych strategii działania pozwala dziś na zmniejszenie dystansu pomiędzy narastającą złożonością rzeczywistości a jednostkowymi możliwościami jej ogarnięcia”¹. Toteż przed współczesną edukacją formalną stoi niezwykle istotne zadanie przygotowania do podejmowania aktywności edukacyjnej, a więc do rozwoju przez całe życie, do stawania się „kimś więcej, niż się jest”.

W ten nurt myślenia o edukacji wpisują się artykuły zamieszczone na łamach bieżącego numeru „Labor et Educatio” Autorzy skoncentrowali się na teoretycznych rozważaniach wokół zagadnień współczesnej edukacji, jak i przeprowadzili różnorodne badania w tym obszarze, odnosząc się do trendów edukacyjnych charakterystycznych dla różnych państw z różnych kontynentów. Pierwszy dział czasopisma *Studia* otwierają teoretyczne rozważania wokół kategorii pedagogicznych niezwykle istotnych dla edukacji, jak i rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Wnikliwych analiz w zakresie kategorii języka pedagogiki dokonał Waldemar Furmanek w artykule *Problematyka języka pedagogiki (pracy)*. Marian Nowak skoncentrował zaś swoje analizy na kategorii rozwoju. Punktem wyjścia rozważań staje się nauka społeczna reprezentowana przez Jana Pawła II. Trzecią kategorią, niezwykle ważną z perspektywy edukacji, jest rola ojca. Analizy jej w ujęciu panoramicznym od starożytności do współczesności z wyeksponowaniem znaczenia jej w wychowaniu dzieci we współczesnym świecie podjął się Janusz Janowiak.

Niezwykle interesującym wprowadzeniem w myślenie o współczesnej edukacji jest artykuł Lyubov G. Savenkova. Autorka zwraca uwagę, że humanistyczne podejście do edukacji warunkuje rozwój podmiotów edukacji, jak i instytucji edukacji formalnej.

W dziale pierwszym czasopisma szczególne miejsce zajmuje seria artykułów dotyczących edukacji w różnych państwach w odniesieniu do poszczególnych szczebli edukacji. Czytelnik, dzięki wnikliwym analizom badaczy, pozna zarówno założenia reformy systemu edukacji na Ukrainie (artykuł Lili Hrynevych), jak i założenia edukacji w kontekście kulturowym i społecznym

¹ E. Zalewska, *Uczenie się nauczyciela i ucznia w edukacji zintegrowanej*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 129.

w Meksyku (Elena Zhizhko, *The background and development of Mexican educational system: the main features*) oraz Izraelu (Krzysztof Chaczko, *Pomiędzy kipurą a smartfonem. Kilka rzutów myślowych na temat kontrastów w izraelskiej edukacji*). Na walorach i specyfice edukacji na szczeblu wyższym w kontekście procesu bolońskiego oraz wyzwań, jakie stają przed współczesnym, specjalistycznym kształceniem na studiach wyższych koncentrują się kolejni Autorzy. Czytelnik może zgłębić wiedzę na temat kształcenia do zawodu pracownika socjalnego w Hiszpanii (artykuł Patricii Fernández-Montaño), kształcenia zawodowego na Ukrainie (artykuł Nelly Nychkalo), przygotowania do pracy w szkolnictwie specjalnym w Kanadzie (artykuł Margaret Winzer, Kas Mazurek), czy też doskonalenia zawodowego osób zaangażowanych w opiekę paliatywną na Ukrainie (artykuł Alexandra Wolfa). Dział zamykają artykuły naukowców, zajmujących się wąskim ujęciem wiodącej w tym numerze kategorii, a mianowicie edukacją historyczną i prawniczą (w tym w zakresie informatyki prawniczej). Autorzy podkreślają jej znaczenie i wartość w przygotowaniu do profesjonalnego wykonywania zawodu prawnika.

W dziale *Badania* znajdują się zarówno artykuły dotyczące specyfiki edukacji w wybranych państwach (artykuł Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, *Brytyjskie elitarnie szkolnictwo średnie dla chłopców. Studium socjopedagogiczne* oraz współautorski artykuł Katarzyny Stanek i Gertrudy Wieczorek, *System edukacyjny w Kenii. Od nauki po baobabem do uniwersytetu*), jak i dotyczące badań nad edukacją w kontekście aktywizowania i odnalezienia się młodych osób (w tym bezrobotnych) na rynku pracy (artykuły Zdzisława Wołka oraz Jiří Prokopa). Szczególnie cenne są tu różnorodne rozwiązania w zakresie aktywizowania osób wprowadzane z sukcesem w krajach Europy Zachodniej i Południowej. Ponadto w dziale tym zamieszczono komunikat Sławomira Trusza o stereotypie płci w odniesieniu do wyboru kierunku studiów. Część badawczą zamyka artykuł Ekateriny Boyakovej. Autorka skoncentrowała się na badaniach nad znaczeniem przedszkolnej edukacji muzycznej w kontekście budowania świadomości estetycznej dzieci.

W numerze trzecim nie zabrakło również dwóch stałych rubryk: *Polemiki i dyskusje* oraz *Innowacje*. W pierwszej z nich zamieszczono teksty Andrzeja Zwolińskiego o współczesnym wychowaniu do patriotyzmu oraz Danuty Walošek na temat „*Sześciolatek w szkole*”. Niezwykle cenne miejsce w strukturze czasopisma zajmuje rubryka *Innowacje*. Tu Autorzy dzielą się nowatorskimi koncepcjami teoretycznymi, jak również rozwiązaniami praktycznymi.

W numerze tym uwagę na komunikację jako istotny obszar w przestrzeni geragogiki specjalnej zwrócił Adam A. Zych. Natomiast Janusz Morbitzer odkrywa nowe przestrzenie edukacji (cyfrowa przestrzeń edukacji). Nowatorskie ujęcie tej przestrzeni przez Autora, uwzględnione przez teoretyków w sferze koncepcji oraz praktyków w odniesieniu do edukacyjnej rzeczywistości, daje możliwość konstruktywnego wykorzystania cyfrowej przestrzeni edukacyjnej w kontekście przygotowania młodych pokoleń do funkcjonowania w świecie permanentnej zmiany. Należy podkreślić, że czasopismo stale zwiększa zakres tematyczny oraz reaguje na nowe obszary pojawiających się „palących problemów edukacji”. W związku z tym został wprowadzony nowy dział czasopisma *Varia*, w którym zamieszczono artykuł o nowym zagrożeniu dzieci i młodzieży, jakim jest *sexting*.

Całość teoretycznych rozważań i empirycznych badań w zakresie edukacji dopełniają recenzje monografii autorskich i wieloautorskich, wpisujących się w przewodni temat najnowszego „Labor et Eduactio”. Ponadto cennym uzupełnieniem są sprawozdania z konferencji naukowych o tematyce mieszczącej się w profilu czasopisma. Lektura artykułów zamieszczonych w tym numerze dostarczy Czytelnikowi zarówno wiedzy, jak i skłoni do refleksji nad współczesną edukacją i wyzwaniem, jakie przed nią stawia nieustannie zmieniający się świat, a także przyczyni się do wdrażania praktycznych działań na rzecz jej ulepszania.

Norbert G. Pikuła
redaktor naczelny

STUDIA

Waldemar Furmanek
Uniwersytet Rzeszowski

Problematyka języka pedagogiki (pracy)

The Issue of (Labor) Pedagogy Language

Wstęp

Poprawność charakterystyki dowolnej dyscypliny naukowej wymaga przede wszystkim opisu terenu jej zainteresowań. Inaczej mówiąc – opisu tego fragmentu rzeczywistości, który stanowi obiekt zainteresowań badawczych przedstawicieli danej dyscypliny. Do tego konieczne jest także prezentacja swoistego względu badań (np. poprzez wskazanie listy paradygmatów). Omówienie zadań, jakie stawiają sobie badacze tej dyscypliny, podstawowych założeń metodologicznych. Omówienie, opis i prezentacja wymagają posługiwania się jednoznaczną terminologią. Dlatego uzupełnieniem katalogu wymagań dobrej charakterystyki dyscypliny naukowej jest prezentacja jej konwencji terminologicznej.

Konieczność ciągłych prac nad terminologią pedagogiki (pracy)

Dojrzałość metodologiczną i merytoryczną każdej dyscypliny naukowej można określić po ocenie jakości jej konwencji terminologicznej. Z uwagi na

wielorakie relacje komponentów omawianego przedmiotu badań niezbędne jest jednak włączenie do takiej procedury zasad myślenia systemowego.

W ujęciu systemowym, opisując poszczególne dyscypliny naukowe pedagogiki stanowiące jej podsystemy, zobowiązani jesteśmy do stosowania zasad badań systemowych wymagających uwzględnienia zasad systemu nadrzędnego względem podsystemu poddawanemu analizie. Taką sytuację mamy przykładowo w odniesieniu do pedagogiki pracy. Uznajemy ją bowiem za dyscyplinę naukową funkcjonującą w obrębie pedagogiki¹. Stąd konwencja terminologiczna pedagogiki pracy nie może być ujmowana jako niezależna względem konwencji pedagogiki ogólnej.

Konwencja terminologiczna każdej dyscypliny i subdyscypliny pedagogiki musi pozostawać w koneksji do konwencji pedagogiki ogólnej, rozumianej jako metapedagogika². Tocząca się co jakiś czas w gronie pedagogów dyskusja nad zawartością treściową i rozumieniem podstawowych pojęć pedagogiki potwierdza powyższy postulat.

Analiza systemu wymaga zawsze objęcia jej zainteresowaniem wszystkich komponentów systemu i współzależności między nimi ze szczególnym wyeksponowaniem tych, które najwyraźniej charakteryzują system³. Oznacza to również konieczność analizy wieloaspektowej, zawsze wtedy, gdy analizowany obiekt ma charakter wielowymiarowy i stanowi przedmiot zainteresowań badaczy innych dyscyplin naukowych. Z taką sytuacją mamy również do czynienia w przypadku pedagogiki pracy.

Zauważmy także, że interesujący nas podsystem języka pedagogiki (pedagogiki pracy) nie może być wyizolowany z otoczenia społecznego i kulturowego w jakim funkcjonuje. Tym bardziej jest to istotne, że w zasadzie analiza taka zawsze dotyka człowieka. Jego środowisko życia (bliższe i dalsze) – szczególnie dynamiczne procesy przemian jakie w nim występują – nie może być pomijane w takich opracowaniach.

Ocena konwencji terminologicznej danej dyscypliny naukowej uwzględniająca wymienione kryteria umożliwia określenie poziomu dojrzałości języka danej dyscypliny naukowej, co jest również wskaźnikiem jej metodologicznej

¹ Zauważyć należy, że nie wszyscy pedagodzy podzielają ten pogląd. Przykładem jest brak charakterystyki pedagogiki pracy w 4-tomowym podręczniku akademickim *Pedagogika* opracowanym pod redakcją B. Śliwerskiego (Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006).

² Por. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

³ Interesującym w tym miejscu problemem jest konstruowanie modelu takiego systemu.

tożsamości. I w tym kontekście należy przyznać rację Kazimierzowi Denkowi, który stwierdza, że: „nauki o edukacji nie wyszły na ogół poza stadium konceptualizacji problematyki badawczej, jakkolwiek poszukiwania badawcze nad nią trwają od wielu już lat”⁴.

Potrzeba lingwistyki pedagogicznej

Język, jako system znaków, znaczeń i reguł oraz najistotniejszy czynników i efektów rozwoju człowieka, jest przedmiotem badań językoznawczych, logicznych, informatycznych, filozoficznych, semiotycznych, socjologicznych i psychologicznych, jak również biologicznych. Jest też tym przedmiotem uczenia się i nauczania, któremu w edukacji szkolnej poświęca się najwięcej czasu i uwagi.

Język (mówiony i pisany), to jeden z najistotniejszych komponentów cywilizacyjnego i kulturowego dorobku ludzkości. Od wieków są one przedmiotem refleksji naukowej. Badania nad ich fenomenem rozwijane są w obrębie różnych dyscyplin, z uwzględnieniem wielu rozmaitych perspektyw i kontekstów. W badaniach naukowych każdej dyscypliny język przez nią wypracowany pełni nie tylko funkcję komunikatywną, ale także znaczeniową (eksplikacyjną) i poznawczą.

Język każdej dyscypliny naukowej, będąc celem zabiegów edukacyjnych, jest równocześnie narzędziem tychże zabiegów. Bogactwo zjawisk językowych charakteryzujących procesy badań naukowych przy równoczesnym intensywnym rozwoju nauk o języku doprowadziło do postulatu o potrzebie wyłonienia – w obrębie lingwistyki stosownej – lingwistyki pedagogiki i nauk o edukacji⁵. Jej zadania określają metodologiczne funkcje badań naukowych.

W związku z językiem, dokładniej zaś mówiąc w związku z precyzowaniem i wyjaśnianiem znaczenia terminów (w tym etymologii), nabywaniem i doskonaleniem sprawności w posługiwaniu się językiem naukowym danej dyscypliny (subdyscypliny), lingwistyka pedagogiki (edukacji) jako lingwisty-

⁴ Por. K. Denek, *Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego*, Poznań „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34.

⁵ W. Kojs, *O kształtowaniu pojęć i przekonań*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Zimny, V Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 1999; zob. W. Kojs, *Kilka uwag o przedmiocie badań dydaktycznych*, „Dyskursy Pedagogiczne”, <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp> [dostęp: 28.10.2015].

ka stosowana, formułuje liczne cele i zadania stanowiące tereny zainteresowań odpowiednich dyscyplin naukowych oraz subdyscyplin pedagogicznych⁶.

Zadania lingwistyki pedagogiki (edukacji) wynikające z funkcji deskryptywnej

W zakresie funkcji deskrypcyjnej lingwistyka edukacji podejmuje studia i badania dotyczące etymologii i genezy poszczególnych pojęć; na podstawie analiz komparatystycznych wskazuje na ogół zjawisk, które są objęte treścią tych pojęć. Ukazuje wreszcie wpływ przemian w kulturze i cywilizacji na interpretację (potrzebę reinterpretacji) poszczególnych pojęć.

Zauważyć w tym miejscu należy, iż podstawowe podręczniki pedagogiki oraz wiele monografii pedagogicznych, jakie ukazały się w ostatnich latach, zawiera wyraźnie wyróżnione rozdziały – bądź części – obejmujące analizę stosowanej konwencji terminologicznej⁷. Podjęcie analiz komparatystycznych i uzyskane dzięki niej wyniki mogłoby przyczynić się do rozwoju lingwistyki pedagogicznej (edukacji) w ogólności, jak też nadania nowego wymiaru metodologicznego poszczególnym subdyscyplinom pedagogiki.

Szczególnymi wynikami realizacji deskryptywnej funkcji lingwistyki pedagogiki są słowniki i leksykony pedagogiczne⁸.

Eksplikacyjne zadania lingwistyki pedagogiki (edukacji)

W zakresie funkcji eksplikacyjnej lingwistyka pedagogiki (edukacji) prowadzi studia i badania nad rozumieniem pojęć; zmierza do wyjaśnienia wielorakości ujęć definicyjnych i konsekwencji jakie z nich wynikają. Rozwijając

⁶ Zauważmy, iż już w tym miejscu napotykamy na trudność językową: czy mówić powinniśmy o lingwistyce pedagogicznej czy lingwistyce edukacji? Jakie relacje między tymi pojęciami należy uwzględnić? Być może, że dla uniknięcia kontrowersji korzystniej byłoby mówić o lingwistyce nauk pedagogicznych. Działami lingwistyki lub językoznawstwa ogólnego są: fonetyka, fonologia, morfologia, pragmatyka, semantyka, składnia, słownictwo, słowotwórstwo.

⁷ Por. B. Baraniak, *Programy kształcenia zawodowego. Teoria, metodologia, aplikacje*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002; C. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.

⁸ Por. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007; T. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, WSP TWP, Warszawa 2000; *tegoż Leksykon pedagogiki pracy*, ITeE – PIB, Radom 2004.

niewielką myśl dodajmy, że wśród zadań eksplikacyjnych lingwistyki pedagogiki (edukacji) powinny znajdować się problemy języka podejmowane przez poszczególne subdyscypliny pedagogiki i działy tych subdyscyplin wyznaczone przez swoisty wzgląd badań danej subdyscypliny pedagogicznej.

Podjęcie badań nad każdym z aspektów języka – semantycznym, syntaktycznym i pragmatycznym – badań nad strukturą i funkcjami języka edukacji, nad uwarunkowaniami tych funkcji to podjęcie badań nad szeroko pojętymi treściami kształcenia, to – jak się wydaje – wskazywanie nowych perspektyw dalszego rozwoju badań treści i funkcji języka pedagogiki, m.in. poznania struktury i funkcji modalności w edukacji⁹.

Jak pisze Wojciech Kojs: „w odniesieniu do nauki, a więc także dyscyplin badających procesy edukacji, należy zauważyć, iż od początku swego istnienia, w swej filozoficznej postaci jako specyficznej formie aktywności poznawczej człowieka, bada ona różne modalności, sama będąc jej pewnym przejawem. Wypracowuje określony język i posługuje się nim, niekoniecznie wprost zaznaczając, że chodzi o modalności. Dopiero analiza treści nazw poszczególnych procesów poznania naukowego i ich wyników oraz analiza przedmiotów badań wskazują, że mamy do czynienia z modalnościami. Z tego można wnosić, iż wiedza o niej stanowi fundament wszystkich wyróżnionych dyscyplin naukowych, również fundament edukacji”¹⁰.

Obecnie postmodernizm wywarł zdecydowany wpływ na charakter zjawisk współczesności, a może inaczej to trzeba powiedzieć: zjawiska współczesności charakteryzujące obecne przemiany cywilizacyjne są widziane i interpretowane z odmiennego punktu widzenia, niż to miało miejsce dotychczas. Otóż poglądy wynikające z filozofii fizyki klasycznej zostały w istocie odrzucone w momencie pojawienia się zasady nieoznaczoności w naukach przyrodniczych Warnera Heisenberga¹¹.

⁹ W. Kojs, *O podmiocie i przedmiocie edukacji*, [w:] *Kultura – język – edukacja*, t. I, red. R. Mrózek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995, s. 25.

¹⁰ W. Kojs, *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*, [w:] *Modalne aspekty treści kształcenia*, „CHOWANNA TOM JUBILEUSZOWY”, red. W. Kojs, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 23 i nast.

¹¹ W świetle zasady nieoznaczoności W. Heisenberg (1901–1976 laureat Nagrody Nobla z dziedziny fizyki w roku 1932 za fundamentalny wkład w stworzenie mechaniki kwantowej) uznał, że badania naukowe nie dotyczą samej przyrody, lecz rzeczywistości wystawionej na nasz sposób zadawania pytań. Rzeczywistość jest funkcją języka, jaki stosujemy do wyjaśniania, opisywania i naszych działań. Rzeczywistość to słowa, słowa, słowa.

Zgodnie z tą zasadą należy odrzucić podstawowy paradygmat metody Francisca Bacona, tj. stwierdzenie istnienia niezależnego bezstronnego obserwatora, który obiektywnie rejestruje sekrety przyrody. To oznacza konieczność odrzucenia idei niezmiennej i poznawalnej rzeczywistości¹². Trudno uznać pogląd F. Bacona, że świat składa się tylko ze świadomych aktywnych podmiotów oddziałujących na pasywne obiekty¹³.

Nowe idee powstające na terenie fizyki, chemii czy matematyki odczuwają szczególnie głęboko badacze uznający swoje humanistyczne korzenie. Jeżeli nie istnieje niezmienna i poznawalna rzeczywistość, lecz tylko indywidualne światy wokół nas, które tworzymy przez własne uczestnictwo i doświadczenia, to jaki sens ma metaopis będący wyrazem uniwersalnego oglądu rzeczywistości? I tutaj wchodzi na arenę metodologii postmoderniści. Proponując nowy nieporządek świata poznawanego, wprowadzają nowe znaczenia dla uznanych już i utrwalonych w świadomości społecznej pojęć (podstępne sensy¹⁴).

Towarzyszą temu zjawisku sprawy, które powodują zmniejszenie zadowolenia z już uzyskanych wyników badań. Należą do nich: a) bezrefleksyjne przyswajanie przez pedagogikę obcych dla niej układów pojęciowych (np. przyjmowanie konwencji nauk ekonomicznych); b) mnożenie w tekstach słów obcojęzycznych (amerykanizacja języka pedagogiki) lub źle przyswojonych; c) bezkrytyczne stosowanie ich w zdaniach tak, że każde staje się zagadką dla czytelnika i przypomina nieraz średniowieczne pisma gnostyczne¹⁵.

Jak zauważył to również Tadeusz Nowacki, aktualnie „obserwujemy wielki proces konfrontowania polskiej pedagogiki ze światowymi trendami w tym zakresie. Powoduje to wielkie starcia poglądów oraz może mieć, mam nadzieję, jedynie dodatni wpływ na poziom i różnorodność stanowisk”¹⁶.

Oczywistym jest stwierdzenie, że w badaniach naukowych istnieje konieczność stosowania precyzyjnie określonej konwencji terminologicznej. Tylko jednoznaczność w sposobie rozumienia wszystkich pojęć umożliwia:

- interkomunikacyjność formułowanych twierdzeń. Ma to decydujące znaczenie w dobie wzajemnego przepływu osiągnięć (transferu wyni-

¹² J. Rifkin, *Wiek dostępu*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2003, s. 201.

¹³ Tamże.

¹⁴ C. Bartnik, *Fałszowanie słów*, „Nasz Dziennik”, 2–3 lipca 2011.

¹⁵ W mistrzowski sposób zaprezentował tę nowomowę pedagogiczną B. Śliwowski na swoim blogu. Zatytułował go *Gra w dyskurs krytyczny*, <http://sliwowski-pedagog.blogospot.com2015/01-gra-w-dyskurs-krytyczny.html> [dostęp: 28.10.2015].

¹⁶ A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998, s. 123–139.

ków) badań i często faktów zacierania się jednoznaczności w określaniu terenu badań wyodrębnianych specjalizacji naukowych – warunkiem ich dalszego rozwoju na zasadzie wzajemnego wspierania się różnych dyscyplin naukowych np. osiągnięciami metodologicznymi¹⁷;

- przekładalność uzyskanych w obrębie określonej teorii wyników na język teorii pokrewnych – zwana także transkomunikatywnością siatki pojęciowej – umożliwia wyodrębnienie się danej teorii w samodzielną teorię o jasno określonej tożsamości merytorycznej i metodologicznej.

Każda dyscyplina naukowa posługuje się swoistą dla jej celów terminologią. Jest oczywiste, że nie może być mowy o formułowaniu w obrębie teorii pedagogicznych jakichkolwiek twierdzeń, jeśli nie będzie ona dysponowała odpowiednią do tego celu aparaturą językową. Stopień precyzji i jednoznaczności, a przez to ostrość i wyrazistość poszczególnych pojęć umożliwia spełnienie przez tę teorię społecznych jej funkcji. Od jakości konwencji terminologicznej będzie zależał ich operatywność, komunikatywność i wartość instrukcyjna jej twierdzeń. Wymóg ten pozwoli również na uzyskanie „przekładalności” uzyskanych wyników na język teorii pokrewnych (transkomunikatywność).

Precyzja wyrażania myśli wymaga operowania ścisłymi definicjami niepozostawiającymi wątpliwości, jakie znaczenie nadają autorzy tym pojęciom, którymi się posługują¹⁸.

Stopień precyzji i jednoznaczności, a przez to ostrość i wyrazistość poszczególnych pojęć, umożliwiają spełnienie przez tę teorię jej społecznych funkcji i wynikających z nich zadań. Wyprowadzamy je z metodologicznych funkcji każdych badań naukowych, tj. funkcji deskryptywnej, eksplikatywnej, prakseologicznej czy wartościującej. Takie podejście umożliwia też porównywalność uzyskiwanych wyników badań¹⁹.

Wymienione warunki dotyczące interkomunikacyjności oraz transkomunikatywności są szczególnie ważne dla współczesnej pedagogiki, która wykorzystuje dla swoich zadań osiągnięcia różnych innych dyscyplin naukowych. Podejmuje bowiem w wielu przypadkach problematykę z pogranicza terenów badań różnych dyscyplin naukowych. Mówimy o badaniach interdyscyplinarnych oraz transdyscyplinarnych.

¹⁷ K. Denek, *Aby język giętki powiedział wszystko*, [w:] *Język – komunikacja – media – edukacja*, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

¹⁸ Z. Wołk, *Aparat pojęciowy pedagogiki pracy. Niejednoznaczności i trudności definicyjne*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2011, nr 2, s. 16.

¹⁹ J. Radziejewicz, *Język pedagogiki i język nauki o systemach*, „Edukacja”, 1984, nr 1.

Prakseologiczne zadania lingwistyki edukacji

Realizując zadania funkcji prakseologicznej lingwistyka edukacji wskazuje na praktykę pedagogiczną i konsekwencje upowszechnienia danego pojęcia, a także ich funkcjonowanie w wielorakich subdyscyplinach dydaktyk szczegółowych.

Posługujemy się w badaniach i analizach pedagogicznych słowami, terminami w różnych sytuacjach, nadając im różne treściowe znaczenia (określony sens). Sens wyrażenia, przysługujący mu w jakimś języku, to sposób rozumienia przyporządkowany temu wyrażeniu przez reguły danego języka (syntaksa języka). Znaczenie wyrażenia będącego nazwą określamy mianem „pojęcia”. Nazwy, oprócz znaczenia, wskazują na przedmioty, które są desygnatami tego pojęcia (nazwy). Zbiór wszystkich desygnatów jakiejś nazwy stanowi o jej zakresie, czyli denotacji. Wyróżniony przez znaczenie nazwy zespół cech przysługujący wszystkim jej desygnatom stanowi treść, czyli konotację tej nazwy i odpowiadającego jej pojęcia. W celu uniknięcia nieporozumień każde wyrażenie w danym języku powinno mieć jedno znaczenie. Mówimy też o jego jednoznaczności. Każdej nazwie powinno odpowiadać dające się jednoznacznie określić pojęcie.

Istnieją jednak w naszym języku wyrażenia wieloznaczne (różnoznaczne), czyli tzw. homonimy, oraz wyrażenia częściowo wieloznaczne, czyli wyrażenia o znaczeniach zasadniczo różnych, lecz pod pewnymi względami takich samych (pojęcia analogiczne). Wieloznaczności mogą prowadzić do nieporozumień i nieprzekładalności twierdzeń na język praktyki. Mogą też uniemożliwiać porównywalność wyników badań uzyskiwanych przez różnych badaczy. Stąd w pisarstwie naukowym dąży się do wyeliminowania wyrazów potencjalnie niejednoznacznych bądź wiele uwagi poświęca się ich pełnemu wyjaśnieniu (eksplikacji). Zabezpiecza to przed błędami ekwiwokacji, czyli użyciem tego samego wyrazu w różnych znaczeniach oraz chwiejnością znaczenia (niejednoznacznością sensu). Niestety, w takiej sytuacji znajdujemy się wtedy, gdy formułujemy poglądy w odniesieniu do zjawisk określanych mianem „technika”, „nauka”, „kultura” czy „cywilizacja”. A pojęcia te są kategoriami w opisie środowiska, w jakim mają miejsce procesy rozwoju człowieka.

Najkrócej możemy po raz kolejny stwierdzić, iż od jakości konwencji terminologicznej zależy także w dużym stopniu dalszy charakter rozwoju danej teorii. Tak się niestety dzieje, że aktualnie powracać musimy do najważniej-

szych pojęć podstawowych, które Wincenty Okoń nazywa kategoriami. Jako pojęcia naukowe mają one charakter teoriiotwórczy. Zwykle również od nich rozpoczynamy przegląd osiągnięć i stan badań danej dziedziny.

Kategorie opisują podstawowy zakres badanej przez daną dyscyplinę naukową rzeczywistości. Przez to zaś, że owa rzeczywistość jest ciągle dynamiczna, zmienia się wielokierunkowo opis kategorii naukowych poszczególnych dyscyplin nie może tego faktu ignorować. Szczególnie wyraziści dotyczy to pedagogiki w ogólności, w tym pedagogiki pracy.

Potrzeba reinterpretacji pojęć pedagogicznych w cywilizacji informacyjnej

Funkcja prognostyczna lingwistyki edukacyjnej wyznacza dla niej zadania określenia relacji nauk pedagogicznych ze zmieniającą się rzeczywistością. Otoczenie, w jakim wzrasta i rozwija się człowiek, zmienia się bardzo dynamicznie. Każdy niemal dzień niesie nowe zjawiska, które nie są obojętne dla postępowań człowieka, jego postrzegania rzeczywistości, opisu i wartościowania. To wymaga odpowiedniego języka. Świat pojęć znacznie się rozrasta. Na teren pedagogiki wkraczają pojęcia dyscyplin naukowych nie tak dawno odległych od pedagogiki. Świat jest konstruktem ludzkim, jest w istocie językowym obrazem rzeczywistości. Dla swoich potrzeb kreujemy ten świat, opisując go swoim językiem, obmyślamy sposoby jego objaśniania, wybieramy styl życia w nim. Ten obraz nowego świata z natury rzeczy nie może być więc obiektywny, jest przypadkowy, nie da się w nim określić prawd. Opisać go można za pomocą scenariuszy i opcji. Do tego stosujemy *język metafor i wspólnie uzgodnionych znaczeń, które w zależności od potrzeb można zmieniać*. One same zmieniają się pod wpływem czasu.

Dla epoki cywilizacji przemysłowej – opartej na osiągnięciach klasycznych nauk budowanych zgodnie z wzorcami filozofii analitycznej (scjentyzm, empiryzm, postawa antymetafizyczna) – znamienne było mechanistyczne rozumienie świata²⁰ – postrzeganie go jako wielkiej maszyny, koła zamachowego wyrażające się nieubłaganymi prawami historii Karola Marksa czy też niewidzialną ręką rynku według koncepcji Adama Smitha.

²⁰ W. Furmanek, *Ogólna charakterystyka przemian cywilizacyjnych*, [w:] *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii*, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 17.

Mimo pewnych zastrzeżeń należy przyjąć, że „rewolucja informacyjna powoduje zasadniczą zmianę sposobu widzenia świata – przejście od widzenia świata jako wielkiego zegara czy mechanizmu znamiennego dla epoki cywilizacji przemysłowej, do postrzegania świata jako wielkiego systemu chaotycznego, w którym wszystko płynie i wszystko może się zdarzyć, częste są procesy lawinowe czy huraganowe”²¹. Zatem zrozumienie takiego świata wymaga dobrego zrozumienia dynamiki procesów i sprzężeń zwrotnych tę dynamikę kształtujących. Koniecznej jest myślenie systemowe. To wymaga precyzyjnej konwencji terminologicznej.

Nowy system pojęć to nowy sposób widzenia i kształtowania obrazu świata. Jest on uzupełniony postulatem nowej *episteme* rozumianej w znaczeniu sposobu tworzenia i uzasadniania wiedzy znamiennego dla danej epoki cywilizacyjnej. A ta opiera się na nowych pojęciach oraz na nowym sposobie rozumienia i interpretacji zjawisk świata. Obecnie wiążemy je ze zjawiskami charakterystycznymi dla rozwijającej się ciągle dynamicznie cywilizacji informacyjnej.

Mówiąc przy tym o nieuchronności cywilizacji informacyjnej, uwzględniając jej globalny i totalny charakter, stosujemy pojęcie *lawinowego procesu chaotycznego*, na którego przebieg możemy w pewnym stopniu wpływać, niż pojęcie zamachowego mechanicznego koła historii²². Proces ten wyrażał się będzie w jednoczesności występowania różnych zjawisk stanowiących treść tzw. megatrendów.

Dominujące będzie znaczenie głównych megatrendów dalszego rozwoju rewolucji informacyjnej: 1) technicznego megatrendu integracji cyfrowej (zwanego też megatrendem konwergencji); 2) społecznego megatrendu dematerializacji pracy; 3) intelektualnego megatrendu zmieniającej się percepcji świata; 4) megatrendu wszechobecności technologii informacyjno-komunikacyjnych. Każdy z tych kierunków rozwoju generuje i będzie generował zjawiska wymagające opisu. Dlatego będzie następowała reinterpretacja pojęć znanych, będą powstawały i upowszechniały się pojęcia nowe. Jesteśmy świadkami takich zjawisk obecnie. Przykładowo podajmy wszechobecność technologii te-

²¹ A. P. Wierzbicki, *Nowa Futurologia*, http://www.pte.pl/pliki/2/11/Nowa_Futurologia.pdf [dostęp: 28.10.2015]; zob. też A. P. Wierzbicki, *Nowa Futurologia (Problematyka przyszłości regionów. W poszukiwaniu nowego paradygmatu)*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2008, s. 395–404.

²² Jeśli proces ten będziemy próbować powstrzymywać w Polsce – a elementem takiego powstrzymywania jest postępujące od niemal 7 lat stopniowe ograniczanie udziału nakładów na badania naukowe i szkolnictwo wyższe w PKB w Polsce – to sami sobie wybierzemy rolę zaścianka cywilizacyjnego Europy.

lefonii komórkowych i język (nowy system pojęć), który – za tą technologią – ubogacił język polski

Zatem istotą nowej prognozyki pedagogicznej jest wymaganie, aby nie tylko dostrzegała ona, ale wręcz wykorzystywała zmiany pojęciowe, jakie wprowadza ze sobą rewolucja informacyjno-komunikacyjna.

Wykorzystując podejścia postmodernistycznej socjologii, Bard i Söderqvist twierdzą, że „istota tych zmian pojęciowych dotyczy filozoficznego pojmowania świata – odejścia od totalitarnego pojmowania świata według tradycji Platona i Kanta, powrót do mobilistycznego pojmowania świata według tradycji Heraklita i Nietzschego; nie dostrzegają tylko, że ich główna teza o *netokracji* odpowiada nadal tradycji Platońskiej *merytokracji*”²³.

Dla przybliżenia opisu wymieńmy wybrane charakterystyczne zjawiska uwzględniane zwykle wtedy, gdy mówimy o cywilizacji informacyjnej. Każde z tych zjawisk generuje nowe systemy pojęć, które w jakimś czasie pojawić się muszą jako komponenty treści kształcenia, a przez to stanowić będą także obiekty zainteresowań pedagogów. Są to:

Po pierwsze, dla cywilizacji informacyjnej charakterystyczne jest systemowe rozumienie świata, jako procesu w złożonym systemie generującym zachowanie chaotyczne w myśl deterministycznej teorii chaosu, który to proces wprawdzie bardzo trudno ogarnąć w szczegółach, ale na jego rozwój można w sposób zasadniczy wpłynąć poprzez drobną niekiedy zmianę jego warunków początkowych. Rozumienie świata jako procesu chaotycznego (nowego nieporządku świata) jest też elementem tzw. postmodernistycznego widzenia rzeczywistości²⁴. Z tego powodu jednoznaczność konwencji terminologicznej jest warunkiem podstawowym rozumienia tych zjawisk.

Po drugie, z tego, jak rozumiemy zjawiska świata, wynika możliwość wpływu omawianych przemian na bieg historii i tym samym zwiększona odpowiedzialność każdej jednostki. Trzeba również zdawać sobie sprawę z tego, że czas cywilizacji informacyjnej nadchodzi nieuchronnie w skali globalnej – narasta jak lawinowy proces chaotyczny, którego już nikt nie powstrzyma²⁵. Wprowadzanie nowych pojęć nie może prowadzić do bełkotu językowego.

²³ Por. A. Bard, J. Söderqvist, *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

²⁴ Por. K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2011.

²⁵ P. Sienkiewicz, *Cywilizacyjne wyzwania społeczeństwa globalnej informacji*, [w:] *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii*, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 56.

Po trzecie, mówiąc przy tym o nieuchronności cywilizacji informacyjnej, stajemy wobec konieczności systematycznego uczenia się w ciągu całego życia. Zrozumienie nowych pojęć tego rodzaju wymaga jednak *dobrej edukacji* – i ta jest zasadniczym warunkiem przygotowania ludzi do wyzwań cywilizacji informacyjnej²⁶.

Po czwarte, trzeba zdać sobie sprawę, że fabryki bez ludzi potrafilibyśmy zbudować już dzisiaj, tylko co zrobimy z ludźmi dziś w takich fabrykach pracujących? Czy jesteśmy przygotowani kulturowo i edukacyjnie do świata o coraz to większym stopniu automatyzacji i robotyzacji, który niesie wyzwania związane z rosnącym czasem wolnym od pracy?

Wiek XXI charakteryzował się będzie ciągłą zmianą zawodów – przeciętny człowiek będzie musiał się w ciągu swego życia wielokrotnie przekwalifikować. To wymaga opanowania nowego systemu pojęć. Tu znów postrzegamy wielkie znaczenie dobrej edukacji – tym razem w sensie kształcenia ustawicznego.

Po piąte, należy oczekiwać (zresztą już obserwowanego na świecie) narastającego rozwarstwienia społecznego (*digitalizacja społeczeństwa*) – na tych, którzy do tej epoki będą dobrze przygotowani i z łatwością znajdą pracę, nawet w nadmiarze, oraz na tych, którzy nie zdołają się dostosować do nowej rzeczywistości i nie potrafią znaleźć pracy. Rozwarstwienie to dotyczy nie tylko ludzi, lecz także krajów. Te kraje, które nie zdołają się przystosować, stracą swą pozycję ekonomiczną i cywilizacyjną²⁷. Tak więc nowym sporem społecznym – jak to łatwo przewidywać – będzie konflikt o dostęp do informacji i do dobrej edukacji. Jednak dla dobrej edukacji – zwłaszcza ustawicznej – na poziomie uniwersyteckim niezbędne są bieżące badania naukowe.

Po szóste, warto podkreślić, że kwestie rozwoju cywilizacyjnego charakteryzują się długoletnią dynamiką. Można przy tym mówić o *czasie opóźnienia cywilizacyjnego*, który nie charakteryzuje opóźnienia Polski w stosunku do Europy, tylko odpowiada odstępowi czasu, jaki jest niezbędny w każdym społeczeństwie do asymilacji nowych idei i wynalazków i ich powszechnego zastosowania. Czas ten skracał się wraz z rozwojem cywilizacji – są przesłanki do twierdzenia, że na początku bieżącego tysiąclecia wynosił ponad sto lat, dziś jest znacznie krótszy. Tym niemniej, czas opóźnienia cywilizacyjnego niestety narasta. Obecnie wynosi ponad 30 lat, gdyż z chwilą pojawienia się nowych

²⁶ Por. W. Wałat, *Podręcznik multimedialny. Teoria – Metodologia – Przykłady*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 49 i nast.

²⁷ *Sfera ubóstwa w Polsce (w świetle badań gospodarstw domowych 1997)*, GUS, Warszawa 1998.

idei trzeba najpierw wykształcić nauczycieli, aby ci wykształcili nowe pokolenie, które dopiero będzie w stanie w pełni stosować nowe pojęcia i idee.

Siatka pojęciowa humanistycznej pedagogiki pracy

Na język danej nauki składa się zbiór pojęć, którymi posługują się jej przedstawiciele, oraz terminów czy symboli odpowiadających tym pojęciom²⁸. Przyznajemy słuszność stwierdzeniom Zdzisława Wołka, że zbudowanie własnego aparatu pojęciowego stanowi jeden z warunków koniecznych do spełnienia przez każdą dziedzinę wiedzy aspirującą do uzyskania miana dyscypliny lub subdyscypliny naukowej. Zadanie nie jest proste, bowiem zarówno pedagogika, jak też praca, znajdują się w procesie ciągłych zmian, zarówno wtedy, gdy chodzi o zakres problemowy, jak i treść, a stosowane na ich gruncie pojęcia również podlegają ciągłym modyfikacjom. Siatka pojęciowa każdej dyscypliny naukowej ulega ciągłym i dynamicznym zmianom.

System definicji lub inaczej siatka pojęciowa humanistycznej pedagogiki pracy powinna obejmować wszystkie terminy, którymi ta teoria się posługuje, z wyjątkiem pewnej liczby wyrazów podstawowych, które uważamy za zrozumiałe same przez się i niewymagające definiowania. Jednak wypracowanie jednoznacznej i zadowolającej wszystkich badaczy tej problematyki terminologii nie jest sprawą łatwą. Już nawet wybór pojęć, które należy zdefiniować, jest sprawą kłopotliwą.

Dodajmy do tego również konieczność reinterpretacji całej konwencji terminologicznej pedagogiki ogólnej. Zgodzić się należy, iż interesujące nas pojęcia otacza – jak się wydaje – coraz bardziej rosnący nimb wzniosłości i tajemniczości. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele. Wydaje się, że jedną z głównych jest to, iż przestajemy już rozumieć wiele zjawisk należących do treści każdego z wyróżnionych pojęć. Człowiek staje w tej sytuacji niemal bezradny, wybiera rozwiązania zdroworozsądkowe, które – jak to dalej wyjaśniamy – nie są już w wielu przypadkach wystarczające dla wyjaśnienia interesujących i bogatych treściowo zjawisk, jakie niesie życie w przymusie nowoczesności.

Sprawą pilną dla pedagogiki pracy jest objęcie jej języka przedmiotem badań. Mówić powinniśmy wyraźnie nie tylko o potrzebie dookreślenia znaczenia poszczególnych pojęć z zakresu pedagogiki pracy, ile wprost o koniecz-

²⁸ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 62.

ności badań nad lingwistyką pedagogiki pracy. Taką próbę podjął T. Nowacki w książce *Praca ludzka. Analiza pojęcia*²⁹. Nie bez znaczenia jest tutaj fakt ukazania się wcześniejszych prac leksykograficznych³⁰.

Aktualnie w pedagogice pracy dążymy do:

- dookreślenia jej problematyki badań (np. o uwzględnienie osiągnięć psychologii rozwoju człowieka);
- rozszerzania przedmiotu jej zainteresowań (np. o problematykę aksjologii i psychopatologii pracy);
- przeniesienia na jej teren niektórych osiągnięć innych dyscyplin pedagogicznych (np. andragogiki, edukacji ustawicznej) pozostających w koneksji do jej problematyki.

W tym stanie rzeczy oczywiste jest zainteresowanie wielu badaczy pełną współczesną interpretacją wielu pojęć. Bez wątplenia do takich należą pojęcia: *rozwój i zmiany rozwojowe*. Są one dla pedagogiki pracy istotne. Wiążą się z całym syndromem problemów podejmowanych przez przedstawicieli współczesnej pedagogiki pracy.

W związku z tym konieczna jest także wspomniana wcześniej systematycznie prowadzona reinterpretacja pojęć podstawowych (kategorii) tworzących konwencję terminologiczną pedagogiki. Znane z opracowań leksykograficznych definicje tych pojęć są już zbyt często nieadekwatne do opisywanych zjawisk³¹. Przykładów dostarcza choćby wykonana pobieżnie analiza zjawisk przemian cywilizacyjnych. Weźmy np. zjawiska edukacji i wychowania, które bez wątplenia należą do przedmiotu badań nauk pedagogicznych. Są one interdyscyplinarne i wieloaspektowe. Stąd nawet trudno je jednoznacznie zdefiniować, a definicje każdego pojęcia przyjęte w znanych opracowaniach nie odpowiadają aktualnej rzeczywistości modelowanej wszechobecnością technologii informacyjnych.

Budowa systemu pojęć pedagogiki pracy (konwencji terminologicznej) miała już miejsce w pierwszych szkicach dotyczących charakterystyki tworzonej wówczas w połowie lat 80. nowej dyscypliny pedagogicznej. T. Nowacki – świadomy jej znaczenia – wskazywał potrzebę nadania jej takich rysów, które będą tę dyscyplinę nie tylko wyróżniały, ale i dynamizowały jej rozwój. Odchodząc od prostego naśladownictwa np. niemieckiej pedagogiki gospodarczej, zwracał uwagę na konieczność szerszego i bardziej osadzonego w historii ludzkości widzenia przedmiotu badań pedagogiki pracy. Dokładniejsze jego

²⁹ T. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2008.

³⁰ T. Nowacki, *Leksykon...*, dz. cyt.; *Słownik pedagogiki pracy...*, dz. cyt.

³¹ J. Życiński, *Język i metoda*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1983.

oznaczenie uzyskujemy, definiując pojęcia tworzące podstawową konwencję terminologiczną pedagogiki pracy. Odnoszą się one jednak do bardzo złożonych zjawisk i są – jak się okazuje – różnie eksplikowane. „Sposobem na pełne wydobycie z nich treści istotnej jest zdefiniowanie ich korelatorów takich jak cel, środek, metoda i wynik (nauczania, uczenia się, wychowania, kształcenia), a następnie przeprowadzenie stosownych analiz porównawczych”³². W pedagogice pracy do takich korelatów należą bez wątpienia pojęcia dotyczące opisu samej pracy oraz człowieka jako jej twórcy.

Terminologia humanistycznej pedagogiki pracy obiektem badań lingwistyki edukacyjnej

Podstawowymi kategoriami pedagogiki pracy wciąż pozostają trzy pojęcia: *praca*, *człowiek*, *wychowanie*. Praca człowieka i relacje ją opisujące została wskazana przez T. Nowackiego jako centralne zjawisko i przedmiot badań tworzonej dyscypliny. Człowiek – obywatel (wychowanie) – praca to triada ujmująca najkrócej przedmiot badań i siatkę problemową pedagogiki pracy³³.

Człowiek to termin, który budzi obecnie szczególne zainteresowania badaczy. Wypracowano już wiele modeli psychologicznych człowieka. Odwołujemy się w ich opisach do filozofii człowieka i antropologii. Ciągłe jednak ten obiekt badań pozostaje tajemnicą. A nowe odkrycia naukowe dotyczące człowieka wzbudzają nowe dyskusje nad tym, co stanowi istotę człowieka³⁴.

Pojęcie *praca* jest pojęciem teorii twórczym. Dlatego jego interpretacja jest szczególnie ważna, określa bowiem zakres treści interesujących nas zjawisk³⁵. Wydaje się kwestią niebudzącą wątpliwości potrzeba uściślenia treści pojęcia praca osoby ludzkiej. Jego kompleksowe wyjaśnienie wymaga uszczegółowienia całej rodziny pojęć bezpośrednio z nim związanych. Zmienność każdego z nich świadczy o ich żywotności. Dziś już znacznie więcej potrafimy powie-

³² Por. W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.

³³ T. Nowacki, *Pedagogika pracy...*, dz. cyt.; T. Nowacki, *Stan badań...*, dz. cyt.

³⁴ Por. W. Furmanek, *Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy*, „Labor et Educatio”, 2014, nr 2, s. 9–31.

³⁵ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014; W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013; T. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2008.

dzień o pracy w jej różnych wymiarach (filozoficznym, aksjologicznym, etycznym, psychologicznym, socjologicznym czy pedagogicznym)³⁶.

Jeżeli uwzględnimy także osiągnięcia nauk o człowieku jako osobie jako podmiocie i twórcy pracy, a także osobie utrudzonej pracą to całą treść wyjaśnień dotyczących jej pracy postrzegamy w nowych wymiarach.

Zrozumienie roli pracy w życiu każdego człowieka oraz w życiu społeczeństw, uświadomienie sobie jej globalnego wpływu na całokształt zjawisk współczesnej cywilizacji przez wszystkich zajmujących się badaniami tej problematyki pozwoli na właściwe określenie punktów widzenia na rolę pracy w systemach edukacyjnych. Zwróćmy, choćby tylko hasłowo, uwagę na najważniejsze systemy pojęć pedagogiki pracy wymagających oceny i interpretacji w świetle współczesnych osiągnięć pedagogicznych.

Wychowanie ku wartościom pracy, wychowanie przez pracę, wychowanie do pracy, wychowanie w pracy oraz relacje wynikające z wpisania tych pojęć w siatkę problemów współczesnej pedagogiki, aksjologii i teorii pracy otwiera przed lingwistyką pedagogiki pracy nowe tereny penetracji naukowych.

Praca zawodowa i jej rozliczne uwarunkowania, czynniki sprawcze dobrej i złej pracy, przygotowanie człowieka do pracy w całym biegu jego życia; postawy wobec pracy, sens pracy a sens życia, aspiracje plany i dążenia ludzi pracujących, obraz aksjologiczny człowieka bezrobotnego i jego konsekwencje dla procesów edukacyjnych otwierają kolejne tereny refleksji lingwistycznej.

Przemiany cywilizacji źródłem refleksji nad lingwistyką pedagogiki pracy

Każda z kategorii pedagogiki pracy ciągle wymaga oddzielnego opracowania, a po tym konieczna jest próba ukazania wszystkich relacji, jakie między nimi istnieją. W związku z tym konieczna jest również ciągła, systematycznie prowadzona ocena i reinterpretacja pojęć podstawowych (kategorii) tworzących konwencję terminologiczną pedagogiki pracy. Przykładów dostarcza choćby wykonana pobieżnie analiza zjawisk przemian cywilizacyjnych. Każda z tych trzech kategorii stanowiła w ostatnich latach obiekty licznych badań naukowych³⁷.

³⁶ Por. tamże.

³⁷ Por. W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2010.

Mówiąc o potrzebie refleksji nad przyszłością pedagogiki pracy, należy w pierwszej kolejności podjąć trud uzgodnienia, a także pewnie w wielu przypadkach reinterpretacji siatki pojęciowej, którą posługują się pedagodzy pracy. Co oznacza pojęcie *przyszła praca, przyszła praca zawodowa*? Bez wątplenia wiążemy je ze zjawiskami charakteryzującymi pracę człowieka w cywilizacji informacyjnej³⁸.

Przemiany cywilizacyjne ujawniają się w przemianach dominującego w danym modelu cywilizacyjnym systemu wartości. To spostrzeżenie możemy określić mianem przemian w paradygmacie aksjologicznym: przemiany cywilizacyjne ujawniają się w przemianach systemu wartości, jaki dominuje w danym modelu cywilizacyjnym. Wyróżnione modele rozwoju cywilizacji są naturalnym odniesieniem do opisywania w koneksji z nimi modeli życia społecznego. Mówimy o społeczeństwie agrarnym, industrialnym i informacyjnym. Modele te konstytuują odmienny system aksjologiczny. Wartościowanie i motywacja aksjologiczna zawsze były i są obecnie wyznacznikami postępowań ludzi. Zauważmy także, iż wyróżnione modele, chociaż budowane są na nielicznych wartościach, charakteryzują się nową przestrzenią aksjologiczną. Nie jest tak, że w procesach transformacji następuje zderzenie tylko niektórych wartości znaczących. Zawsze mamy do czynienia z przestrzenią wartości i antywartości, swoistym syndromem aksjologicznym obejmującym cały system wartości, i on jako całość ulega transformacji. Przykładów można przytoczyć wiele. Opis tej przestrzeni aksjologicznej wymaga odniesienia się do opisu otoczenia cywilizacyjnego. Tu spotykamy się z całym syndromem pojęć obecnie włączanych do języka pedagogiki pracy. Wymieńmy niektóre z nich.

Modele cywilizacji: agrarna (rolnicza); industrialna (przemysłowa); informacyjna (informacyjno-komunikacyjna). W koneksji z nimi pozostają modele życia społecznego: społeczeństwo rolnicze; społeczeństwo przemysłowe; społeczeństwo informacyjne.

Wartości konstytutywne cywilizacji są jednocześnie czynnikami produkcji: agrarnej – ziemia; industrialnej – kapitał, surowce, siła robocza; informacyjnej – informacje, wiedza, kompetencje. Symbole cywilizacji: agrarnej – socha, motyka, kierat, chomąto; industrialnej – maszyna parowa, maszyny elektryczne; informacyjnej – mikroprocesor, komputery, parakomputery.

³⁸ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej...*, dz. cyt.

Podsumowanie

Zarysowana w tym opracowaniu problematyka lingwistyki pedagogicznej wymaga dalszego rozwinięcia i systematycznego dyskursu naukowego. Wskazane wstępnie zadania są wyzwaniem dla pedagogów, w tym pedagogów pracy.

Nowe wyniki badań nad człowiekiem i jego wielorakimi formami działalności systematycznie ubogacają słownictwo pedagogiczne. A znane z historii wychowania pojęcia wymagają ciągłej reinterpretacji.

Streszczenie: Współczesność cechują: dynamiczny rozwój nauk, przepływ wyników badań i metodologii dyscyplin naukowych. Owocuje to przemianami w języku poszczególnych dyscyplin. Konieczne są badania tych przemian. Potrzeba wyjaśniania ich sensu. W edukacji problem narasta z uwagi na nowe wyniki badań nad człowiekiem i jego działalnością. Praca człowieka generuje nowe systemy pojęć.

Słowa kluczowe: pedagogika, konwencja terminologiczna, lingwistyka, lingwistyka pedagogiki, język edukacji, lingwistyka pedagogiki pracy

Abstract: Contemporaneity is characterized by: dynamic development of the sciences, the flow of research results and methodologies of scientific disciplines. This results in changes in individual disciplines. Research is needed these changes. The need to explain their meaning. In education, the problem is growing due to new findings on man and his activities. Human work generates new systems concepts.

Keywords: pedagogy, convention terminology, linguistics, pedagogy, linguistics pedagogy, language education, labor pedagogy linguistics

Literatura przedmiotu

- Baraniak B., *Programy kształcenia zawodowego. Teoria, metodologia, aplikacje*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002.
- Bard A., Söderqvist J., *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.
- Bartnik C., *Falszowanie słów*. „Nasz Dziennik”, 2–3 lipca 2011.
- Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. J., *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.
- Denek K., *Aby język giętki powiedział wszystko*, [w:] *Język – komunikacja – media – edukacja*, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Denek K., *Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego*, Poznań „Neodidagmata”, 2011–2012, nr 33/34.
- Furmanek W., *Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy*, „Labor et Educatio”, 2014, nr 2.
- Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2010.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
- Furmanek W., *Ogólna charakterystyka przemian cywilizacyjnych*, [w:] *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii*, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Koczniewska-Zagórska L., Nowacki T., Wiatrowski Z. (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1986.
- Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Kojs W., *Kilka uwag o przedmiocie badań dydaktycznych*, „Dyskursy Pedagogiczne”, <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp> [dostęp: 28.10.2015].
- Kojs W., *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*, [w:] *Modalne aspekty treści kształcenia*, red. W. Kojs, „CHOWANNA TOM JUBILEUSZOWY”, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.
- Kojs W., *O kształtowaniu pojęć i przekonań*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Zimny, V Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 1999.
- Kojs W., *O podmiocie i przedmiocie edukacji*, [w:] *Kultura – język – edukacja*, t. I, red. R. Mrózek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
- Nowacki T., Korabiowska-Nowacka K., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, WSP TWP, Warszawa 2000.

- Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
- Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, ITeE – PIB, Radom 2004.
- Nowacki T., *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2008.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Plewka C., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.
- Radziejewicz J., *Język pedagogiki i język nauki o systemach*, „Edukacja”, 1984, nr 1.
- Rifkin J., *Wiek dostępu*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2003.
- Sfera ubóstwa w Polsce (w świetle badań gospodarstw domowych 1997)*, GUS, Warszawa 1998.
- Sienkiewicz P., *Cywilizacyjne wyzwania społeczeństwa globalnej informacji*, [w:] *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii*, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Śliwerski B., *Gra w dyskurs krytyczny*, <http://sliwerski-pedagog.blogospot.com/2015/01/gra-w-dyskurs-krytyczny.html> [dostęp: 28.10.2015].
- Śliwerski B., *Pedagogika*, GWP, Gdańsk 2006.
- Walat W., *Podręcznik multimedialny. Teoria – Metodologia – Przykłady*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Wenta K., *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2011.
- Wołk Z., *Aparat pojęciowy pedagogiki pracy. Niejednoznaczności i trudności definicyjne*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2011, nr 2.
- Życiński J., *Język i metoda*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1983.

STUDIA

Marian Nowak
Katolicki Uniwersytet Lubelski

**Rozwój i jego wychowawcza wartość
w pedagogice rozwoju według Jana Pawła II**

**Development and Its Educational Value in the Pedagogy
of the Development According to John Paul II**

Wstęp

Pojęcie *rozwoju* posiada wielorakie interpretacje i liczne teoretyczne ujęcia, z których najczęściej wskazuje się na psychologiczne aspekty omawiane w podejściu psychoanalitycznym, społeczno-poznawczym i kognitywno-rozwojowym, z uwzględnieniem zwłaszcza wymiaru moralnego ludzkiej osobowości. Te teoretyczne podejścia dotyczące rozwoju moralnego są często opisywane i stosowane do wyjaśniania osobistych sytuacji poszczególnych osób, jak i grup osób. W poniższym artykule, podejmując podejście aksjologiczne do zjawiska rozwoju, ukierunkowuję się zwłaszcza na *wychowanie do rozwoju*, sięgając po wsparcie w tych analizach do nauczania Kościoła katolickiego, a zwłaszcza papieża Jana Pawła II.

Kategoria rozwoju i podstawowe modele jego interpretowania

Rozwój zawsze wskazuje na pewien wzrost, na przemianę rzeczywistości, na przekształcenie rzeczy, myślenia, idei, kultury, ludzkości i działania. Etymologicznie wyraz *rozwój* jest odwrotnością *zwijania* – rozwija się np. zwiniętą mapę. Kategoria ta wydaje się konieczna do podjęcia i poddania analizom, zwłaszcza gdy coraz częściej słyszymy o działaniach przeciwnych rozwojowi – zwijanie przemysłu, zwijanie szpitali i systemu opieki zdrowotnej, zwijanie systemu szkolnictwa.

Rozwój natomiast jest synonimem rozpostarcia, odwinięcia czegoś. Rozwijają się pąki kwiatów i liście roślin, zauważamy rozwój zwierząt, ale też możemy analizować rozwój myśli ludzkiej, która przejawia jakby ukryte swoje możliwości. Z *rozwojem*, za René Laurentinem, możemy wiązać „zryw naturalny i samorzutny, możliwość, wzrost, ale także organiczne zróżnicowanie: postęp”¹.

Rozwój jest pojęciem wielowymiarowym: mówi się o rozwoju ekonomicznym, naukowym, technologicznym, kulturalnym, etycznym i ludzkim. Zdaniem Louisa-Josepha Lebreta, pojęcie to zostało wprowadzone na zachodzie Europy od 1945 r. – w takim stwierdzeniu chodzi najprawdopodobniej o podkreślenie wagi konferencji w San Francisco (w 1945 r.), na której założono ONZ², chociaż w istocie kraje zachodnie używały tego pojęcia zwłaszcza od momentu zakończenia II-giej wojny światowej, gdy uświadomiono sobie fakt niedorozwoju i możliwości zaradzenia mu – oczywiście chodzi o ujęcia tej kategorii w kontekście społecznym, kulturowym i edukacyjnym, ukierunkowanym na człowieka.

Ludzki zaś wymiar rozwoju implikuje dojrzewanie osoby, która jest jego protagonistą. Najczęściej odwołujemy się wówczas do ujęć psychologii rozwojowej, rejestrującej i opisującej ten proces i jego podstawowe fazy. Proces ten wiąże się jednak również z ulepszaniem życia i to nie tylko funkcjonalnym, lecz także moralnym (jak podkreślał m.in. David P. Ausubel³), co zarazem wprowadza nas w problematykę *wychowania do rozwoju*.

Na gruncie pedagogiki odnosimy się do rozwoju życia i rzeczywistości osobowej, a zatem rozwoju osobowego, który jest określany współcześnie jako wychowanie do pokoju, do poszanowania praw człowieka, do poszanowania

¹ R. Laurentin, *Rozwój a zbawienie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1972, s. 51.

² L. J. Lebet, *Dynamique concrète du développement*, PUF, Paris 1967, s. 38.

³ D. P. Ausubel, E. V. Sullivan, *Theory and Problems of Child Development*, Grune & Stratton Inc, New York 1970, ss. XI–849.

przyrody, aż do pewnej świadomości planetarnej, pozwalającej czuć się wpisanymi w ten świat. Często są to hasła, które – aczkolwiek wielokrotnie powtarzane – mniej posiadają jasnych interpretacji i zwykle są ujmowane w zależności od koncepcji światopoglądowych i politycznych.

Wobec bardzo zróżnicowanych i sprzecznych między sobą interpretacji procesu osobowego rozwoju człowieka, chcę zaproponować refleksję nad chrześcijańską (w istocie personalistyczną) wizją rozwoju, przedstawioną najpierw przez papieża Pawła VI w encyklice *Populorum progressio*⁴.

W tej *Encyklice* papież Paweł VI stwierdza, że chrześcijańska wizja rozwoju opiera się zasadniczo na dwóch filarach:

- 1) na integralnej koncepcji zbawienia oraz
- 2) na powołaniu człowieka do wzrastania i zbawienia w Chrystusie.

Takie ujęcie rozwoju, w swoich wyjaśnieniach bardzo teologiczne i religijne, pozwoliło papieżowi zauważyć, że aby rozwój mógł przyjąć charakter ludzki, powinien być całościowy, czyli integralny, tzn. obejmujący wszystkie aspekty ludzkiego życia. Dodatkowo też, zauważany współcześnie wzrost zjawiska globalizacji naszego spojrzenia na życie, rodzi szczególną potrzebę solidarności, poszukującej dróg awansu wszystkich narodów i państw (*Populorum progressio*, nr 41, 55, 81).

Tę linię lektury problematyki rozwoju podjął następnie papież Jan Paweł II. W dniu 19 lutego 1987 r. została zaprezentowana nowa encyklika papieża Jana Pawła II, *Sollicitudo rei socialis*⁵ napisana dla uczczenia XX-lecia ogłoszenia *Populorum progressio* Pawła VI (z 1967). Nawiązując do encykliki *Populorum progressio*, papież Jan Paweł II wskazuje, że autentyczny rozwój człowieka i społeczeństwa „zachowuje szacunek dla osoby ludzkiej we wszystkich jej wymiarach oraz służy jej rozwojowi” (*Sollicitudo rei socialis*, n. 1).

Sollicitudo rei socialis, jak już we wprowadzeniu pisze papież Jan Paweł II, wpisuje się w papieskie encykliki poświęcone problemom społecznym: *Rerum Novarum* Leona XIII (1891), *Quadragesimo anno* Piusa XI (1931), *Mater et Magistra* Jana XXIII (1961), *Octogesima adveniens* Pawła VI (1971), czy *Laborem exercens*⁶ Jana Pawła II (1981). Wszystkie te dokumenty podejmują pro-

⁴ Paweł VI, Encyklika *Populorum progressio*, ogłoszona w 1967 (polski przekład *Encyklika o popieraniu rozwoju ludów*, „Znak”, 1982, nr 7–9).

⁵ Jan Paweł II, Encyklika *Sollicitudo rei socialis*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca świętego Jana Pawła II*, t. I, Wydawnictwo M, Kraków 1996, s. 319–376.

⁶ Jan Paweł II, Encyklika *Laborem exercens*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca świętego Jana Pawła II*, t. I, Wydawnictwo M, Kraków 1996, s. 101–154.

blem rozwoju społecznego i współpracy między ludami, ale także posiadają swoje znaczenie pedagogiczne.

Należy jednak wyraźnie podkreślić, że encyklika *Sollicitudo rei socialis* nie plasuje się bezpośrednio w kontekście edukacyjnym, a zatem nie jest łatwo ją odczytywać w tym kluczu, czy też wyprowadzać konsekwencje teoretyczno-praktyczne w tym zakresie. Bezpośrednie zatem ukierunkowanie się na *wychowanie* jest wprawdzie marginalne w encyklice, lecz są w niej też miejsca w których wyraźnie jest mowa o edukacji (nr 44 – a zatem pod koniec części szóstej, poświęconej szczegółowym zagadnieniom – *niektóre wskazania szczególne*).

Sięgnijmy zatem poza konteksty modeli teoretycznych na temat rozwoju, właśnie ku tym inspiracjom płynącym z nauczania papieża ostatnich dziesięcioleci, które stanowią ważne przesłanie także dla pedagogów: teoretyków, ale i praktyków wychowania i nauczania. Zwróćmy przy tym uwagę na tok myślowy, zwłaszcza papieża Jana Pawła II, który potwierdziwszy wcześniej, że „rozwój domaga się nade wszystko ducha inicjatywy od samych zainteresowanych krajów” (w nawiązaniu do *Populorum progressio* nr 55), wyprowadza wniosek, że „ważne jest..., aby narody na drodze rozwoju popierały *samopotwierdzenie się* każdego obywatela poprzez dostęp do wyższej kultury i swobodnego przepływu informacji. Wszystko, co mogłoby sprzyjać *alfabetyzacji i podstawowemu wykształceniu*, które ją pogłębia i uzupełnia, jak proponowała encyklika *Populorum progressio* – dalekie jeszcze od urzeczywistnienia w tyłu częściach świata – jest bezpośrednim wkładem w prawdziwy rozwój” (*Sollicitudo rei socialis*, nr 44)⁷.

Rozwój ludzki jest procesem postępującej i stałej zmiany, towarzyszącej człowiekowi przez całe życie, zaznaczając się swoimi efektami zarówno w jego osobowości, jak i w przejawach jego zachowania.

Za Wilhelmem Windelbandem (1848–1915), który starał się odgraniczyć nauki przyrodnicze (nomotetyczne) od nauk humanistycznych (idiograficzne), możemy wskazać na dwa ujęcia rozwoju: pierwsze znane już od czasów Arystotelesa i określane przez niego jako *doktryna systemu rozwoju*, w którym przez rozwój urzeczywistnia się istota danej rzeczy lub zjawiska; drugie zaś, pochodzące od Hegla, ujmuje rozwój w ramach idei oddalania się od siebie, aby powracać do samego siebie, a w której w ramach logiki przeciwieństw wskazuje się na jej elementy: tezę, antytezę i syntezę, wyrażające formy istnie-

⁷ Jan Paweł II, Encyklika *Sollicitudo rei socialis*..., dz. cyt., s. 368–369.

nia – w przestrzeni między rozwojem materii (organizmu) a rozwojem sumienia i świadomości⁸. Obie przywołane doktryny (Arystotelesa i Hegla) zdają się zaniedbywać odniesienie do rozwoju jako pewnej oryginalnej siły życiowej o wielkim znaczeniu dla wychowania i pedagogiki⁹.

Współcześnie znamy wiele modeli (teorii) rozwoju, które zwracają uwagę na poszczególne aspekty wpływające na naszą osobowość (motoryczną, intelektualną, psychologiczną, społeczną, moralną, religijną itd.), dążąc do ich opisanie oraz uwzględnienia ich wzajemnych relacji do siebie i ich wyjaśnienia, każda teoria proponuje własny model rozwoju wychodząc od własnych podstaw antropologicznych.

Z punktu widzenia wychowania wskazane byłoby, aby każda teoria rozwoju zaproponowała też możliwe linie wspierające rozwój ludzki. Linie te powinny posiadać tę zaletę, aby proponowały możliwość oddziaływania wychowawczego, tak w aspekcie teoretycznym, jak i w zakresie praktycznego wspierania procesu rozwoju osoby ludzkiej ku dojrzałości¹⁰.

Wychowanie do rozwoju oprócz modeli teoretycznych podlega zmianom w czasie i przybiera zróżnicowane oblicze w zależności od tendencji w świecie, w konkretnym regionie lub kraju, otwierając się w ostatnim okresie coraz wydatniej na jakość życia, na prawa ludzkie, wartość zróżnicowania, czy wielokulturowość¹¹.

Aldo Visalberghi wymienia jako cele *wychowania do rozwoju* promowanie tych treści i postaw, które pozwalają każdemu podmiotowi bardziej kompetentnie, autonomicznie i odpowiedzialnie najpierw oceniać, a następnie decydować o sprawach i problemach szczególnie dramatycznych i koniecznych, wobec jakich znajduje się współczesny człowiek. Jest to wychowanie do pokoju, do poszanowania środowiska, do poszanowania praw człowieka, a w końcu do pewnej świadomości planetarnej, pozwalającej każdemu czuć się obywatelem świata¹².

⁸ Zob. *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, red. G. Flores d'Arcais, Edizioni Paoline, Milano 1987, s. 1213–1215.

⁹ Tamże, s. 1215.

¹⁰ Zob. A. Arto, *Sviluppo*, [w:] *Dizionario di scienze dell'educazione*, red. J. M. Prelezo, Editrice Elle Di Ci, Torino 1997, s. 1097–1100.

¹¹ Zob. A. Nanni, *Sviluppo: educazione allo*, [w:] *Dizionario di scienze dell'educazione...*, dz. cyt., s. 1100–1101.

¹² Zob. A. Visalberghi, *Educazione allo sviluppo e diritti umani*, „Scuola e Città” 1988, nr 5/6, s. 248–251.

W istocie *rozwój* ukazuje się jako pewna rzeczywistość dynamiczna, dążąca w zróżnicowany sposób (przez ciągłe zmiany), do osiągania stanów wyższych i bardziej dojrzałych. Zakłada to ciągłą zmianę, jaka może dokonywać się na różnych poziomach i w różnych dziedzinach, niekoniecznie proporcjonalnie i odpowiednio harmonijnie, powodując zróżnicowanie rozwoju pomiędzy poszczególnymi jednostkami, jak i w ramach pojedynczych osób, także będących w tym samym okresie rozwojowym, wywołując zróżnicowanie każdego na większy/mniejszy rozwój poznawczy, bądź emocjonalny, bądź motoryczny itd., powodując zakłócenia w rozwoju i dysproporcje pomiędzy poszczególnymi jego aspektami oraz poszczególnymi osobami i grupami w społeczności ludzkiej. Z tych racji staje się szczególnie istotne poszukiwanie pewnych kryteriów realizacji *wychowania do rozwoju* i uwzględnienia pewnych podstawowych jego prawidłowości – także w znaczeniu pewnej etyki rozwoju.

W tym względzie szczególnie istotny wydaje się głos nauczania Kościoła, wyraźnie wyrażony w ramach zwłaszcza tzw. *nauczania społecznego Kościoła katolickiego*, podejmującego analizę moralnych problemów rozwoju człowieka i poszukującego adekwatności rozwoju do sytuacji, w jakiej się on dokonuje.

Wkład encykliki *Sollicitudo rei socialis* na rzecz „paidei” (w sensie wychowania do rozwoju)

Ilekcroć stawiamy sobie adekwatne dla działalności ludzkiej zadania i cele rozwoju, poszukujemy ich ugruntowania i ich podstaw, które najczęściej wiążemy z wymiarem moralnym, na co wyraźnie wskazuje Jan Paweł II w encyklice *Sollicitudo rei socialis*¹³, uważając za istotne w tym względzie „uwy puklenie charakteru etycznego i kulturowego problematyki dotyczącej rozwoju” (nr 8). Papież pisze też bardzo wyraźnie, że „prawdziwy rozwój nie może polegać na zwykłym gromadzeniu bogactw i możliwości korzystania w większym stopniu z dóbr i usług [...] bez należytego uwzględnienia wymiarów społecznych, kulturowych i duchowych istoty ludzkiej” (nr 9).

Jan Paweł II podał też we wcześniejszym swoim dokumencie – *Redemptor hominis*¹⁴ – pewne istotne kryteria do oceny rozwoju, które sformułował w postaci pytań dotyczących najpierw indywidualnego wymiaru rozwoju i życia ludzkiego: „Czy ów postęp, którego autorem i sprawcą jest człowiek, czyni

¹³ Jan Paweł II, Encyklika *Sollicitudo rei socialis*..., dz. cyt., s. 326–328.

¹⁴ Jan Paweł II, Encyklika *Redemptor hominis*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca świętego Jana Pawła II*, t. I, Wydawnictwo M, Kraków 1996, s. 1–53.

życie ludzkie na ziemi pod każdym względem »bardziej ludzkim«, bardziej »godnym człowieka«? (...) czy człowiek jako człowiek w kontekście tego postępu staje się lepszy, duchowo dojrzalszy, bardziej świadomy godności swego człowieczeństwa, bardziej odpowiedzialny, bardziej otwarty na drugich, zwłaszcza dla potrzebujących, dla słabszych, bardziej gotowy świadczyć i nieść pomoc wszystkim?» (*Redemptor hominis*, nr 15).

Następnie znajdujemy także pytania odnoszące się do podstaw oceny rozwoju w wymiarze społecznym: „czy w ludziach, pomiędzy ludźmi, pomiędzy społeczeństwami, narodami, państwami rośnie sprawiedliwość, solidarność, miłość społeczna, poszanowanie praw każdego – zarówno człowieka, jak narodu czy ludu – czy też, wręcz przeciwnie, narastają egoizmy różnego wymiaru, ciasne nacjonalizmy w miejsce autentycznej miłości ojczyzny, a wreszcie dążenie do panowania nad drugimi wbrew ich słusznym prawom i zasługom, dążenie zwłaszcza do tego, aby cały rozwój materialny, techniczno-produkcyjny, wykorzystać dla celów wyłącznego panowania nad drugimi, dla celów takiego czy innego imperializmu?” (tamże).

Już przytoczenie tych pytań wskazuje na wymiar moralny jako podstawę oceny naszych dążeń i życiowych celów oraz ich realizację, jeśli chcemy ujmować je i rozważać jako „ludzkie”.

W odniesieniu do tych problemów, encyklika *Sollicitudo rei socialis* wydaje się wychodzić naprzeciw z podjęciem się pracy teoretycznego wyjaśnienia, odnoszącego się zarówno do rozwoju, jak i w ogóle do tego, co można określić jako „paideia rozwoju”, tzn. kultura, która daje podstawę i wspiera *wychowanie do rozwoju*.

Globalny rozwój dla człowieka

Już w pierwszych zdaniach encyklika *Sollicitudo rei socialis* potwierdza, że „społeczna troska Kościoła” jest skierowana na autentyczny rozwój człowieka i społeczeństwa we wszystkich jej wymiarach oraz służy jej rozwojowi” (nr 1). W tym kluczu, powracając do wątków wcześniej poruszanych, jak to jest typowe w ogóle dla encyklik Jana Pawła II (który w pisaniu wielokrotnie powraca do poruszanych kategorii przez kolejne ich pogłębienia), umacnia się „charakter etyczny i kulturowy problematyki dotyczącej rozwoju” na sposób, który „pozornie zdają się posiadać charakter wyłącznie *ekonomiczny* czy *społeczny*” (nr 8).

Podobnie mówi się w dokumencie o *niedorozwoju*. Jak stwierdza się w nr 15: „niedorozwój, którego świadkami jesteśmy w naszych czasach, nie jest jedynie niedorozwojem ekonomicznym, ale także kulturowym, politycznym i po prostu ludzkim”¹⁵.

Cała ta problematyka jest wpisana w horyzont kwestii społecznej, która, nie tracąc swojej siły wpływu na środowiska narodowe i lokalne, jest bez wątpienia powiązana z wymiarem światowym, w tym sensie, że problemy lokalne występujące w miejscach pracy lub ruchach czy związkach robotniczych określonego zakładu pracy w coraz większej mierze „zależą od wpływu *czynników istniejących* poza granicami regionalnymi czy narodowymi” (nr 9).

W tym samym fragmencie podkreśla się, że wszelki sąd o problemach rozwoju powinien być umieszczony w relacji do takiej wzajemnej i uniwersalnej zależności, którą określa się „obowiązkiem solidarności”. Kwestia społeczna ujęta jako „zjawisko światowe”, domaga się zaspokojenia *wymogu sprawiedliwości* na płaszczyźnie światowej, na której tak samo jest wspierane „powstawanie w ofiarach niesprawiedliwości pokusy odpowiadania przemocą” (nr 10). Odnosząc się w encyklice do zjawiska natury społeczno-ekonomicznej, deklaruje się, że to zjawisko wydaje się być niezrozumiałe „bez należytego uwzględnienia wymiarów społecznych, kulturowych i duchowych istoty ludzkiej” (nr 9). Bardziej zdecydowanie, w czwartej części encykliki, całkowicie poświęconej wyznaczeniu tego, co według papieża powinno stanowić „prawdziwy rozwój ludzki”, potwierdza się, że „rozwój nie tylko ekonomiczny mierzy się i ukierunkowuje według tej rzeczywistości i powołania człowieka widzianego całościowo, czyli według jego ‘paramentu’ wewnętrznego” (nr 29).

W tym horyzoncie znaczeniowym głoszone jest spojrzenie na świat współczesny wnoszące potrzebę rozstania się z pojęciem *rozwoju* jako „procesem przebiegającym po liniach prostych; *jakby automatycznym i z natury swej nieograniczonym*, tak jak gdyby przy spełnieniu się pewnych warunków ludzkość miała szybko podążać ku nieokreślonej doskonałości”, związanym z pojęciem „postępu” pochodzenia oświeceniowego (nr 27); lecz dystansując się także od koncepcji czysto „ekonomicznej” czy „ekonomistycznej”, która rozumie rozwój w kategoriach zwykłej akumulacji dóbr i usług, zmierzając do swoistego „kultu posiadania” przez nielicznych, bogacących się kosztem wielu, lub wytwarzających anomalie jakiegoś nadmiernego rozwoju, konsumeryzmu, ma-

¹⁵ Jan Paweł II, Encyklika *Sollicitudo rei socialis...*, dz. cyt., s. 332–333.

terializmu radykalnego i ich symetrycznego odbicia: „niesprawiedliwości złej dystrybucji dóbr i usług przeznaczonych kiedyś dla wszystkich” (nr 28).

Z drugiej strony odnotowuje się, że rozwój posiada swój *nieodzwonny wymiar* ekonomiczny, winien bowiem udostępnić możliwie największej liczbie mieszkańców świata korzystanie z dóbr niezbędnych do „bycia” (nr 28).

Uwaga na środowiska i instytucje interwencji społecznej i wychowawczej

W tej perspektywie humanistycznej papież Jan Paweł II w *Sollicitudo rei socialis* analizuje aktualną sytuację, zmierzając do wyodrębnienia przyczyn istniejącego stanu rzeczy i odpowiedzialności za niego. Tym zagadnieniom poświęcona jest trzecia część encykliki (numery 11–26).

Poza wskaźnikami ekonomicznymi (podział między Północą a Południem), obciążonymi niedorozwojem i biedą samymi społecznościami rozwiniętymi, zależnością ekonomiczną licznych narodów obezwładnionych umowami w ich rozwoju przez zadłużenia międzynarodowe (także problemy demografii) i poza samymi przyczynami politycznymi (występowanie dwu bloków: Wschód i Zachód), zarówno w płaszczyźnie polityczno-ekonomicznej, jak i ideologicznej oraz militarnej, przez „wojnę zastępczą” (prowadzoną przez instrumentalizację konfliktów lokalnych, zagrożenie wojny światowej, obawy powiększonej o bezpieczeństwo narodowe, dążenia imperializmu lub postaci neokolonializmu, handel bronią, terroryzm, tysiące uchodźców), wyrażone zostaje szerokie uznanie dla wskazań kulturowych (numery 14–15): różnice kulturowe i systemy wartości wśród różnych grup ludzkości i te bardziej specyficzne: „analfabetyzm, trudność czy niemożność osiągnięcia *poziomu wyższego wykształcenia*, niezdolność do uczestniczenia w *budowaniu własnego narodu*, *różne formy wyzysku czy ucisku* ekonomicznego, społecznego, politycznego, a także religijnego osoby ludzkiej i jej praw, wszelkiego rodzaju dyskryminacje, zwłaszcza ta najbardziej odrażająca, oparta na różnicy rasowej” (nr 15).

W tych środowiskach *wychowanie do rozwoju* może znaleźć swoje przestrzenie działania. Jak wszelkie inne interwencje społeczne, może ono odwołać się także do tego, co w *Encyklice* określane jest jako pozytywne aspekty obecne w aktualnej sytuacji. W ogólności mogą one być przejęte w pewnej „nowej trosce moralnej, nade wszystko w porządku wielkich problemów ludzkości,

jakimi są rozwój i pokój” (nr 26). Są one też wskazywane zawsze w ten sam specyficzny sposób:

- „pełna świadomość własnej godności i godności każdej istoty ludzkiej u bardzo wielu mężczyzn i kobiet”;
- „troska wszędzie bardzo żywa o poszanowanie praw ludzkich związana ze zdecydowanym odrzuceniem ich naruszania”;
- „przekonanie o radykalnej współzależności, a w konsekwencji, konieczność solidarności, która ją przyjmuje i tłumaczy na płaszczyźnie moralnej”. Faktycznie „dzisiaj bardziej może niż w przeszłości, ludzie zdają sobie sprawę z zależności od wspólnego przeznaczenia konstruowanego razem”;
- troska o pokój, który „wymaga zawsze bardziej rygorystycznego poszanowania sprawiedliwości i w konsekwencji, zrównuje rozdział owoców prawdziwego rozwoju”;
- „troska ekologiczna”, tzn. „zwiększona świadomość ograniczeń dostępnych zasobów” i „konieczność poszanowania integralności i rytmów natury oraz zwracania uwagi na programowanie rozwoju”(nr 26)¹⁶.

Chodzi zatem o założenie (czy najpierw o wychowanie) takiego społeczeństwa, gdzie wszyscy ludzie razem budowałiby dobro będące dla nich autentycznie wspólnym. Wiąże się to z prawdziwym uczestnictwem, postrzeganym jako podstawowy warunek, „by człowiek nie stał się robotem”, by był podmiotem, a nigdy nie był traktowany jako przedmiot¹⁷.

W poszukiwaniu możliwości wprowadzenia problematyki wychowania do rozwoju

W encyklice *Sollicitudo rei socialis*, globalność spojrzenia na rozwój jest nabywana przez interakcję spojrzenia nauk humanistycznych z „teologiczną lekturą współczesnych problemów” (jak o tym mówi piąta część encykliki). W taki sposób staje się możliwe spojrzenie o wiele szersze na świat i są dawane nowe kryteria do jego interpretowania; w tym świetle zostaje postawiony nowy obraz człowieka i obraz jego rozwoju oraz zaproponowany nowy model jedności rodzaju ludzkiego (nr 40).

¹⁶ Tamże, s. 343–345.

¹⁷ Zob. R. Laurentin, *Rozwój a zbawienie...*, dz. cyt., s. 223–226.

W analizach problematyki pedagogicznej otwarcie się na konteksty biblijno-antropologiczne i dialog z teologią wychowania może być jedną z dróg odbudowywania integralności współczesnych ujęć wychowania, a także postulowanej *integralności wychowania do rozwoju*. Wiele wartościowych inspiracji może wnieść teologia wychowania do współczesnych analiz pedagogicznych w tym zakresie. Teologia wychowania przez wskazanie na podstawy biblijno-teologiczne początków egzystencji ludzkiej, otwiera nas na pozytywną interpretację faktu stworzenia, następnie na doktrynę o *człowieku – obrazie Boga* i o jego działaniu w świecie, na dzieło zbawcze Chrystusa i na misterium wewnętrznego życia Bożego, które projektuje historię ludzką ku pełnej komunii z samym Bogiem (numery 29–31, 40; 47).

Ta humanistyczna i teologiczna perspektywa jeszcze wyraziściej stawia w polu widzenia stwierdzenie, że „Kościół nie może zaofiarować technicznych rozwiązań problemu niedorozwoju jako takiego” (nr 41). Jak też wskazuje ona, że nauka społeczna Kościoła „nie jest jakąś „trzecią drogą” między liberalnym kapitalizmem a marksistowskim kolektywizmem, ani też jakąś możliwą alternatywą innych, nie tak radykalnie przeciwstawnych wobec siebie rozwiązań” (nr 41).

W swojej całościowości pomaga ona natomiast w zrozumieniu, że problem rozwoju „nie może zostać zredukowany do problemu »technicznego«” (nr 41). Jest też prawdą, że w tzw. *opcji, czy w miłości preferencyjnej na rzecz ubogich* (nr 42), wskazuje się również na specjalną formę pierwszeństwa w praktykowaniu miłości chrześcijańskiej realizowanej na poziomie międzynarodowym i konkretnym – lokalnym, ale mamy też wskazania na konieczne niektóre reformy: międzynarodowego systemu handlowego, światowego systemu monetarnego i finansowego, wymianę technologii i ich właściwe użytkowanie, rewizję struktur istniejących międzynarodowych organizacji w ramach systemu prawa międzynarodowego (nr 43). Dąży się do pobudzenia i wyzwolenia inicjatywy samych państw będących w stanie potrzeby, jak też do wywołania współpracy oraz solidarności między samymi narodami będącymi na drodze rozwoju, będącymi zwłaszcza w tej samej szerokości geograficznej.

Posiadamy też świadomość skąpych zasobów tych przedsięwzięć, jeśli nie działa się, a jeszcze wcześniej, nie myśli się w kierunku ich wzajemnych zależności, integracji i solidarności, widzianych jako dane faktyczne i jako apel etyczny.

Znaczenie interwencji i działania na rzecz rozwoju na poziomie życia i rozwoju osobowego

Obowiązek solidarności, w dużej mierze faktycznie zapomniany, idzie w parze w encyklice *Sollicitudo rei socialis* z zerwaniem nadziei bezprawnych, niesionych przez ciągle wynurzające się utopie, które sprawiają, że zróżnicowanie przekształca się w dyskryminowanie, a człowiek i narody z „podmiotów”, jakimi powinni być, stają się „przedmiotami”, mimo wszelkich deklaracji temu zaprzeczających (nr 15).

Wskazuje się też w encyklice na wagę uprawiania polityki (nr 20), jak też na wpływ mass-mediów, które współcześnie raczej słuchają kryteriów i norm podyktowanych przez interesy kolonializmu kulturowego, lub w ogóle przez *mentalność nadrozwoju*, niezważającego lub negującego wręcz tożsamość i specyfikę kulturową różnych krajów, które nie szanują profilu ich kultur i nierzadko narzucając spaczony obraz życia i człowieka, nie służą wymogom prawdziwego rozwoju.

Lecz najpierw jeszcze zaprasza się do oddziaływania na głębokie poziomy osobowości, indywidualnej i kolektywnej. Mówi się też wyraźnie, dokonując teologicznej interpretacji obecnej sytuacji, że czynniki negatywne obecne w sytuacji aktualnej są wyrazem świata poddanego „strukturom grzechu”, które „działają w sensie przeciwnym prawdziwemu poczuciu dobra wspólnego i wymaganiu do jego faworyzowania” (nr 36); i „zakorzeniają się w grzechu osoby, a zatem są zawsze związane z konkretnymi działaniami osób, które je prowadzą, wspierają i czynią trudnymi do usunięcia”, a nawet je „wzmacniają i utrwalają, uzależniając zachowania ludzi” (nr 36). W taki też sposób są wyprowadzane na światło dzienne, jako *korzenie niedorozwoju*, wyłącznie „żądza zysku i głód władzy za wszelką cenę” (nr 37).

Zasługuje na uwagę, jak wskazanie na wymiar grzechu i przypisywanie odpowiedzialności moralnej, oprócz tej ekonomicznej i politycznej, jest swoją drogą mocnym uznaniem roli, jaką pełnią wolności kolektywne i indywidualne w procesach rozwoju i sytuacjach niedorozwoju.

Takie znaczenie jest zresztą wielokrotnie pozytywnie przywoływane i uznane, zapraszając do poszanowania i promowania (np. *Sollicitudo rei socialis*, nr. 17, 25, 33, 44). Tak samo czyni to zwiększona i pełna świadomość praw ludzkich wszystkich i każdego. W mniejszym stopniu jest natomiast przypomniane, że „rozwój nie tylko ekonomiczny mierzy się i ukierunkowuje według

rzeczywistości i powołania człowieka widzianego w swojej globalności, jak też według jego *parametru wewnętrznego*” (nr 29).

W taki sposób wyodrębnia się, że interwencja na rzecz rozwoju powinna móc docierać do głębokich pokładów ducha ludzkiego, które „definiują relacje każdego człowieka z sobą samym, z bliźnim, ze wspólnotami ludzkimi, także tymi najbardziej odległymi, i z naturą”, „na rzecz wartości wyższych, takich jak dobro wspólne, lub, [...] pełny rozwój „całego człowieka i wszystkich ludzi” (nr 38).

Wydaje się niepotrzebne mówić, także z wszelką ostrożnością, że aby zapobiec plagiatowi i indoktrynacji, *wychowanie do rozwoju* powinno dochodzić do tych (najgłębszych i najwyższych aksjologicznie) pokładów osobowości, przynajmniej jako celu w dalekiej perspektywie.

Demaskowanie zła i niesprawiedliwości oraz głoszenie „cywilizacji miłości” są nierozdzielnie związane w prorockiej funkcji Kościoła i wydają się być określającymi logikę i rozwój dyskursu samej encykliki. Obraz panoramy, przeważnie negatywnej – w związku z obecnym czasem, relacjonuje się z potwierdzaniem możliwości jego przewyciężenia.

W horyzoncie określonym przez dialektyczną grę desperacji, pesymizmu i pasywności – jak stwierdza się w nr. 47 – nie ma żadnego usprawiedliwienia dla nich. „Chociaż ze smutkiem”, jak kontynuuje encyklika *Sollicitudo rei socialis* w nr. 47, „należy stwierdzić, że tak jak można grzeszyć egoizmem, żądzą przesadnego zysku i władzy, można też to czynić przez braki wobec koniecznych potrzeb wielkich liczb ludzi pogrążonych w niedorozwoju, z powodu lęku, niezdecydowania, i ostatecznie przez tchórzostwo”. Zważywszy na obronę i promocję godności ludzkiej, „jesteśmy wszyscy wezwani a nawet zobowiązani do konfrontacji z bolesnym wezwaniem ostatniej dekady drugiego tysiąclecia”¹⁸.

Na horyzoncie mówienia o odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej w zakresie promocji rozwoju, należy przeczytać niektóre fragmenty (np. nr. 23 i 39), które tak samo mogą dawać wrażenie pozostawania jeszcze w optyce „asystencjalistycznej”, gdy mówią o narodach, które „mają możliwość przywództwa” (n. 23), lub podmiotach „którzy więcej znaczą” (nr 39). „Wobec tego rodzaju zagrożeń, rozróżnienie między osobami i krajami bogatymi, między osobami i krajami biednymi, nie będzie miało większego znaczenia, poza

¹⁸ Jan Paweł II, Encyklika *Sollicitudo rei socialis*..., dz. cyt., s. 373.

większą odpowiedzialnością ciążącą na tym, kto więcej posiada i więcej może” (nr 47).

W każdym przypadku pozostaje w mocy, że „każdy jest powołany do zajmowania własnego miejsca w tej batalii pokojowej, jaką należy prowadzić pokojowymi środkami na rzecz rozwoju w pokoju, aby ocalić samą naturę i świat, który nas otacza” (nr 47)

W tym zaangażowaniu, czy nie można myśleć właśnie o *koncepcji pedagogiki rozwoju*?

Ku integralnej wizji pedagogiki rozwoju w ujęciu personalistycznym

Pomocną dla tzw. szczegółowych zastosowań w wychowaniu i dla uprawiania myśli pedagogicznej może być wyraźnie prezentowana przez Jana Pawła II personalistyczna koncepcja rozwoju. Że o taką właśnie koncepcję chodzi, wskazuje wypowiedź zawarta w encyklice *Redemptor hominis*, gdzie wyraźnie się stwierdza: „chodzi o rozwój osób, a nie tylko o mnożenie rzeczy, którymi osoby mogą się posługiwać, gdyż człowiek nie może zrezygnować z siebie, ze swojego właściwego miejsca w świecie widzialnym, nie może stać się niewolnikiem rzeczy, samych stosunków ekonomicznych, niewolnikiem produkcji, niewolnikiem swoich własnych wytworów” (nr 16).

A zatem, jeśli chcemy, aby rozwój odpowiadał prawdziwej godności ludzkiej osoby, zachodzi konieczność wysiłku moralnego. Rozwój nie może być rozumiany jako autonomiczny, ani też jako nieograniczony, „nie jest też procesem przebiegającym po liniach prostych” (*Sollicitudo rei socialis*, nr 27). Choć rozwój posiada swój „nieodzowny wymiar ekonomiczny”, nie może być do niego tylko ograniczany, a podejścia, które go ujmowały w perspektywie ekonomicznej, zaowocowały współcześnie zarówno niedorozwojem całych ludów i narodów, jak również powstaniem zjawiska *nadrozwoju*, który zwraca się przeciwko tym, którym miał służyć (*Sollicitudo rei socialis*, nr 28; *Centesimus Annus*, nr 29¹⁹).

Człowiek widziany całościowo, stawiany jest jako miara rozwoju, ze względu na godność, jaką posiada osoba – z samego faktu jej stworzenia „na obraz i podobieństwo Boga” (Rdz 1, 26). Prawdziwy rozwój polega „nade wszystko

¹⁹ Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca świętego Jana Pawła II*, t. II, Wydawnictwo M, Kraków 1996, s. 494–495.

na podporządkowaniu posiadania, panowania i użycia podobieństwu człowieka do Boga oraz jego powołaniu do nieśmiertelności” (*Sollicitudo rei socialis*, nr 29).

Ujmując rozwój w wymiarze moralnym, Jan Paweł II wskazuje nań jako na zasadniczy wymiar powołania człowieka, który „nie został stworzony jako byt nieruchomy i statyczny”. Zrezygnowanie i odstąpienie „od trudnego, ale wzniosłego zadania polepszania losu całego człowieka i wszystkich ludzi pod pretekstem ciężaru walki i stałego wysiłku przewycięzania przeszkód czy też z powodu porażek i powrotu do punktu wyjścia, sprzeciwiałby się woli Boga Stwórcy” (*Sollicitudo rei socialis*, nr 30). Biblijnym zaś wezwaniem do rozwoju jest przypowieść o talentach (Mt 25, 26–28) wskazująca nie tylko na fakt obdarowania, ale także odpowiedzialnego i mądrego rozwijania otrzymanego dobra.

Rozwój prawdziwie ludzki realizuje się zawsze we współpracy „nad rozwojem całego człowieka i każdego człowieka jest bowiem obowiązkiem wszystkich wobec wszystkich i powinna zarazem być powszechna w całym świecie” (*Sollicitudo rei socialis*, nr 32). Zachęcając do odrzucenia modelu rozwoju, który nie byłby godny człowieka, papież Jan Paweł II wskazuje na jego moralny charakter, który dopiero umożliwi prawdziwe wyniesienie człowieka, zgodne z jego powołaniem, a którego „nie da się osiągnąć jedynie przez korzystanie z obfitości dóbr i usług czy dzięki dysponowaniu doskonałą infrastrukturą” (*Sollicitudo rei socialis*, nr 33). Prawdziwy zaś i pełny rozwój „winien urzeczywistniać się w ramach solidarności i wolności, bez poświęcania pod jakimkolwiek pozorem jednej czy drugiej” (*Sollicitudo rei socialis*, nr 33).

Spełniając wymogi płynące „z porządku prawdy i dobra, właściwego istocie ludzkiej”, realizujemy jego moralny charakter i działamy na jego korzyść. Brak spełnienia tych wymagań „stałby się aktem zdrady człowieka i ludów” (*Sollicitudo rei socialis*, nr 41), zamiast im służyć. Jan Paweł II określa także, za Pawłem VI, że „rozwój jest nowym imieniem pokoju” (*Sollicitudo rei socialis*, nr 10).

Te wskazania wydają się być szczególnie istotne i ważne dla współczesnego kontekstu sytuacyjnego i kulturowego (zwłaszcza Europy), w którym zamiast rozwoju i jego dynamizmu, spotykamy się z wygaszaniem i nakładaniem kolejnych limitów oraz ograniczeń, co bardzo trafnie zauważył papież Franciszek w swoim przemówieniu w Parlamencie Europejskim, gdy najpierw krytycznie wskazywał na „ideę Europy przestraszonej i zamkniętej w sobie”, w której

z „wielu stron wylania się ogólne wrażenie zmęczenia, starzenia się Europy będącej babcią, która nie jest już płodna i nie tętni życiem”, której „wielkie ideały, które inspirowały Europę, straciły siłę przyciągania, zostały zastąpione przez biurokratyczne mechanizmy techniczne swoich instytucji”, ale też zachęcał eurodeputowanych: „Drodzy eurodeputowani, nadeszła pora, aby wspólnie budować Europę, która nie obraca się wokół gospodarki, ale wokół świętości osoby ludzkiej, wokół niezbywalnych wartości; Europę śmiało uznającą swoją przeszłość i z ufnością patrzącą w przyszłość, aby w pełni i z nadzieją żyć swoją teraźniejszością (...), aby rozbudzić i budować Europę lidera, bogatą w wiedzę, sztukę, muzykę, wartości humanistyczne, a także wartości wiary. Europę kontemplującą niebo i dążącą do ideałów; Europę, która opiekuje się człowiekiem, broni go i chroni; Europę stąpającą po ziemi bezpiecznie i mocno, będącą cennym punktem odniesienia dla całej ludzkości!”²⁰.

Konieczne byłoby tutaj prawdziwe *wychowanie do rozwoju*, którego sugestywny opis oddaje Antonio Nanni, nawiązując do metafory wędrowca i podróży²¹. W obliczu modelu zwijania i stagnacji jako tendencji współczesnych czasów, pojawiają się też pewne symboliczne obrazy i wyzwania związane z wędrowaniem i podróżą. Zdaniem Nanniego, należałoby odkryć wartość antropologiczną i potencjał wychowawczy metafory podróży. Pierwszym zaś dogłębnym przekonaniem, jakie powinno nam towarzyszyć w tym dziele, powinno być to, że w samej podróży jest antropologia; drugim winno być przekonanie, że w podróży jest zawarta pedagogika, którą można nazwać *pedagogiką wędrowania*. Podróż może być sposobem na zrozumienie życia i rozwoju człowieka.

Cytowany już wyżej Lebet, w odniesieniu do misjonarzy i ich pracy misjonarskiej, dawał wskazania ważne również dla realizowania wychowania do rozwoju: „Trzeba dosięgnąć ludu, nie pozostawać tylko na krawędzi, ale w tym celu trzeba przyjąć wspólny los z ludem, podjąć decyzję wejścia w lud. Jest to akt bardzo trudny, wymaga bowiem obleczenia się w ‘nową skórę’, trzeba się stać tym drugim, a zarazem samemu wzrastać”²².

²⁰ Papież Franciszek, Przemówienie papieża Franciszka do Parlamentu Europejskiego. 25 listopada 2014 r., Libreria Editrice Vaticana, Rzym 2014.

²¹ Zob. A. Nanni, *Una Nuova Paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2000, s. 156–162.

²² L. J. Lebet, *Les journées missionnaires de la Tourette*, février 1947, „Economie et Humanisme” 1947, s. 7–8, 29.

Człowiek jako *homo migrans*, czyli ten, kto rozwijając się, żyje i podróżuje, wędrowiec, nomada, z tożsamością otwartą i dynamiczną, który potrzebuje nie tylko rozwoju, jego dynamiki i ruchu, ale także jego treści i ich przyjęcia oraz poświęcenia się im w geście wyjścia z własnego wyrachowania i egoizmu, a stworzenia przestrzeni na rzeczywistość duchową, powinien poszukiwać „duchowości, która by dowartościowała wszechświat”, która by wyzwoliła człowieka, przygniecionego przez naturę, przez ignorancję i przez pracę, by go zaangażować w wysiłek podniesienia się zarówno osobistego, jak i społecznego²³.

Benedykt XVI w encyklice *Caritas in veritate*, wskazując na niebezpieczne redukcje, u podstawy których „...leży głębokie niezrozumienie życia duchowego”, a które w efekcie prowadzą nas do niedostrzegania, że „rozwój człowieka i narodów zależy również od rozwiązania problemów o charakterze duchowym. Oprócz wzrostu materialnego, rozwój powinien również obejmować wzrost duchowy, ponieważ osoba ludzka stanowi »jedność cielesną i duchową«, zrodzoną ze stwórczej miłości Boga i przeznaczoną do życia wiecznego. Człowiek rozwija się, gdy wzrasta duchowo, gdy jego dusza zna samą siebie oraz prawdę, której zarodek Bóg w nim umieścił, gdy prowadzi dialog z samym sobą oraz ze swym Stwórcą” (CiV, nr 76).

W *Zakończeniu* encykliki w nr 78, Benedykt XVI podkreśla: „Ideologiczne zamknięcie się na Boga oraz ateizm obojętności, zapominające o Stwórcy i narażone na zapominanie również o wartościach ludzkich, jawią się dziś pośród największych przeszkód w rozwoju. *Humanizm wykluczający Boga jest humanizmem nieludzkim*. Jedynie humanizm otwarty na Absolut może nam przewodzić w krzewieniu i realizacji życia społecznego i obywatelskiego – w obrębie struktur, instytucji, kultury i etosu – ratując nas przed ryzykiem, że staniemy się zakładnikami przelotnej mody”²⁴.

Wychowanie domaga się koncepcji, którą w moim ujęciu pedagogiki określałam jako *otwartą* – jej zaś realizacja wymaga otwarcia się nade wszystko na wychowanka i ucznia, na jego możliwości rozwojowe i faktyczny stan rzeczy, na konkretne doświadczenie i całość tego, co się dokonuje zarówno na zewnątrz, jak i w samej osobie²⁵.

Sama zaś osoba pojęta jako dynamiczna rzeczywistość, jako nomada i wędrowiec, podlegająca zmianie wraz z każdym gestem i w każdym momen-

²³ Zob. A. Nanni, *Una Nuova Paideia...*, dz. cyt., s. 159–160.

²⁴ Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2009.

²⁵ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 1999.

cie, powinna dojść do zrozumienia, że jest w ciągłej zmienności, polubić tę zmienność i zaangażować się w jej przeprowadzanie, doświadczając zarazem tej jedynej właściwości stania się przedmiotem swoich podmiotowych aktów, stanięcia wobec siebie i podjęcia w oparciu o siłę ducha pracę nad sobą.

Ostatecznie ta właśnie wewnętrzna siła ducha miałyby doprowadzać wychowanka do tego, że stawałby się on *wychowawcą samego siebie*. Taki moment mógłby być postrzegany jako ukoronowanie procesu rozwoju jednostkowego i społecznego oraz jako szczególna wartość ukierunkowująca jego rozwój. To do takiego momentu należałoby kierować wychowanie do rozwoju. Jak podkreślał słusznie R. Laurentin „rozwój wymaga dziś głębokiej przemiany, a mianowicie zamiany dobrych intencji na realizm naukowy i skuteczną aktywność”²⁶.

Ten wymóg mogłoby uczynić swoim zadaniem *wychowanie do rozwoju*.

Streszczenie: W artykule, wychodząc od kategorii „pracy” i „edukacji”, wyprowadza się kategorię *rozwoju*, który chociaż postrzegany w aspekcie przyrodniczym i procesualnym jest nade wszystko kategorią aksjologiczną, ważną dla pedagogiki i wychowania człowieka. W obliczu swoistego „wygaszania”, czy „zwijania” dzieł i wytworów ludzkich, z jakim spotykamy się we współczesnej Europie, tym bardziej aktualna staje się aksjologia rozwoju i jej implikacje edukacyjne. Problematykę rozwoju (aksjologicznie) ujmuje społeczne nauczanie Kościoła katolickiego, zwłaszcza papieża Jana Pawła II, kierujące nasze myślenie wyraźnie ku *wychowaniu do rozwoju* przez miejsca w encyklice *Sollicitudo rei socialis* wyraźnie mówiące o wychowaniu. Według Jana Pawła II „rozwój domaga się nade wszystko ducha inicjatywy” od jednostek i społeczności, którego przejawem, jak to dobitnie wyraził Benedykt XVI, jest wzrastanie duchowe, umożliwiające pozostawanie *otwartym* na faktyczny stan rzeczy, na konkretne doświadczenie i całość tego, co nazywamy *przemianą*, a co się dokonuje zarówno na zewnątrz, jak i w samej osobie. Element duchowy przenikający podjęcie pełnej odpowiedzialności przez człowieka, prowadziłby do stania się *wychowawcą samego siebie*, co może być postrzegane jako ukoronowanie procesu rozwoju jednostkowego i społecznego, czemu miałyby służyć *wychowanie do rozwoju*.

Słowa kluczowe: rozwój, wychowanie, Jan Paweł II

²⁶ R. Laurentin, *Rozwój a zbawienie...*, dz. cyt., s. 251.

Abstract: In the article, going out from categories „work” and „education”, is moving out the category of *the development*, which though it is perceived in natural and procesual aspect above all characterized through the axiological dimension, as the important category for pedagogy and for the education of the person. In the face of the „blanking”, and „rolls up” the works and the more current the human products of which we assist in the present Europe, the axiology of the development and its educational implications becomes very important question. The social teaching of the Catholic Church captures the problems of the development (axiological), especially by pope John Paul II, clearly directing our thinking towards *the education to the development* through places in his *Encyclical-Letter ‘Sollicitudo rei socialis’* clearly speaking about this education. According to the teaching of John Paul II, „the development demands above all the spirit of the initiative” from individuals and entire community, and whose symptom, by Benedict XVI was expressed as spiritual growing up. The spiritual dimension penetrating every person and community made them able to undertaking the full responsibility and made him able to be *the tutor of oneself*. This can be perceived as crowning of the process of the individual and social development through *the education for the development*.

Keywords: development, education, John Paul II

Literatura przedmiotu

- Ausubel D.P., Sullivan E.V., *Theory and Problems of Child Development*, Grune & Stratton Inc., New York 1970.
- Arto A., *Sviluppo*, [w:] *Dizionario di scienze dell'educazione*, red. J. M. Prelezo, Editrice Elle Di Ci, Torino 1997.
- Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2009.
- Franciszek, papież, *Przemówienie Papieża Franciszka do Parlamentu Europejskiego. 25 listopada 2014 r.*, Libreria Editrice Vaticana, Rzym 2014.
- Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus Annus*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca świętego Jana Pawła II*, t. II, Wydawnictwo M, Kraków 1996.
- Jan Paweł II, Encyklika *Laborem exercens*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca świętego Jana Pawła II*, t. I, Wydawnictwo M, Kraków 1996.
- Jan Paweł II, Encyklika *Redemptor hominis*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca świętego Jana Pawła II*, t. I, Wydawnictwo M, Kraków 1996.
- Jan Paweł II, Encyklika *Sollicitudo rei socialis*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca świętego Jana Pawła II*, t. I., Wydawnictwo M, Kraków 1996.
- Laurentin R., *Rozwój a zbawienie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1972.
- Lebret L.J., *Dynamique concrète du développement*, PUF, Paris 1967.
- Lebret L.J., *Les journées missionnaires de la Tourette*. Février 1947, „Economie et Humanisme”, 1947.
- Nanni A., *Sviluppo: educazione allo*, [w:] *Dizionario di scienze dell'educazione*, red. J.M. Prelezo, Editrice Elle Di Ci, Torino 1997.
- Nanni A., *Una Nuova Paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2000.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 1999.
- Nuovo Dizionario di Pedagogia*, red. Flores d'Arcais G., Edizioni Paoline, Milan 1987.
- Paweł VI, Encyklika *Populorum progressio* ogłoszona w 1967 (polski przekład *Encyklika o popieraniu rozwoju ludów*, „Znak”, 1982, nr 7–9).
- Visalberghi A., *Educazione allo sviluppo e diritti umani*, „Scuola e Città” 1988 nr 5/6.

STUDIA

Janusz Janowiak

Instytut Teologiczny im. św. Józefa Bilczewskiego we Lwowie

Rola wychowawcza ojca według Ef 6,4

The Educational Role of a Father According to Eph 6:4

Wstęp

„Gdzie podzieli się ojcowie? Może uciekli albo się zdymisjonowali, albo też zostali wyrzuceni za burtę rodziny?” – takie właśnie, dość dramatyczne, pytania postawił uczestnikom Międzynarodowego Kongresu *O godność ojcostwa* francuski dziennikarz B. Margueritte¹. Pytania te przywołują na myśl poważny kryzys ojcostwa, z jakim boryka się współczesna rodzina. Próbą odpowiedzi na nie są liczne rozprawy naukowe, książki czy też artykuły, które ukazały się w ostatnich latach. Nie ulega wątpliwości, że zagadnienie to jest zbyt obszerne, aby przedstawić je w wyczerpujący sposób w ramach krótkiego artykułu. Stąd też w tekście tym znajdzie się jedynie garść dość ogólnych przemyśleń i uwag, które mogą stać się podstawą dalszych refleksji. Pragnę przede wszystkim zwrócić uwagę czytelnika na jedno ze źródeł zawierających wskazania wychowawcze pomocne w rozwiązaniu tego problemu, jakim jest Pismo Święte.

¹ Por. B. Margueritte, *Pozycja ojca w polityce społecznej Unii Europejskiej*, [w:] *Międzynarodowy Kongres „O godność ojcostwa”*, red. E. Kowalewska, Wydawnictwo Human Life International, Gdańsk 2000, s. 349–351.

Wiele tekstów biblijnych podaje ogólniejsze zasady wychowawcze, które można odnosić do konkretnych problemów, pojawiających się w życiu rodzinnym. Zasady te można również znaleźć w *Liście do Efezjan*, szczególnie zaś we fragmencie Ef 6,1–4,² w którym św. Paweł udziela rodzinom konkretnych wskazań wychowawczych.

Ojciec jako osoba, na której spoczywa obowiązek wychowania i edukacji dzieci

Jednym z najważniejszych tekstów, w których można znaleźć wnikliwe wskazówki dotyczące roli ojca w wychowaniu dzieci, jest Ef 6,4:

A [wy] ojcowie, nie pobudzajcie do gniewu waszych dzieci,
lecz wychowujcie je w karności, napominając, jak [chce] Pan³.

Werset ten skierowany jest do osób, których obowiązkiem jest wychowanie i edukacja dzieci. Tekst grecki określa ich słowem πατέρες, które zazwyczaj tłumaczone jest na język polski jako „ojcowie”.

Pojęcie ojcostwa w Piśmie Świętym, zwłaszcza zaś w Starym Testamencie, jest niezmiernie bogate w treść i obejmuje zarówno ojca rodziny, przodków Izraela jak i samego Boga.

W czasach Starego Testamentu ojciec cieszył się szczególnymi prawami w rodzinie. Był on dla niej oparciem i stał na jej czele, a w jego rękach spoczywała znaczna część władzy rodzinnej. Mógł on np. napominać swoje dzieci (np. Pwt 4,9; 6,6–7.20–24; 11,18–2; 31,13); uczyć je dyscypliny (np. Pwt 8,5; 21,18–21; Prz 3,11–12; 15,5; 19,18; 22,15; 23,13; 29,15); oraz aranżować małżeństwa swoich córek (np. Rdz 29) i synów (np. Rdz 24). Jednym z podstawowych zadań należących do ojca było przekazywanie swym dzieciom bogatego doświadczenia historii Izraela, które pozwoliłoby im budować szczęśliwą przyszłość (np. Wj 12,26; Pwt 12,26; Prz 4,1–9). Ojcowie sprawowali również w rodzinie niektóre z funkcji kapłańskich (np. Rdz 21,4; Wj 12,3–4; Sdz 6,26; Hi 1,5), do jakich należało m.in. składanie ofiary w miejscowym sanktuarium (np. 1 Sm 20,6). Jako „głowa rodziny” ojciec zabijał baranka w czasie świąt

² Tekst ten jest określaný w literaturze teologicznej jako tzw. „kodeks domowy”, podobnie jak Kol 3,18–4,1 por. np. A. Suski, *Kodeks małżeński w Liście do Efezjan*, [w:] *Studia z biblistyki II. Z problematyki etosu biblijnego*, red. J. Łach, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1980, s. 231–291; a także J. Łach, *Kodeks domowy w Liście do Kolosan*, „Analecta Cracoviensia” 1995, nr 27, s. 219–231.

³ Tłumaczenie Biblii Tysiąclecia.

Paschy i spożywał go wraz z całą rodziną (Wj 12), a także dokonywał obrzezania swoich synów (Wj 4,25). Z punktu widzenia prawa ojciec mógł ustalać prawa i normy dla swojej rodziny (Jr 35), a także decydować w niektórych bardzo ważnych dla rodziny sprawach, obejmujących np. rozwód z żoną, bez obowiązku odwoływania się do sądów cywilnych. Miał również prawo pozwalające mu rozciągnąć ochronę prawną na dorosłego syna (Sdz 6,30–31; 2 Sm 14,7) oraz był zobowiązany przestrzegać prawa pierworództwa (Pwt 21,15–17)⁴.

Pojęcie *ojciec* było również używane na określenie przodków Izraela, szczególnie zaś patriarchów, jak: Abraham, Izaak i Jakub. Wyrażenie „Bóg waszych ojców” podkreślało niezwykle silną wiarę w wybranie Izraela na lud Pana, co konstytuowało jego tożsamość narodową (np. Wj 3,13.15.16; 4,5; Pwt 4,37; 10,15) i umożliwiała mu przetrwanie w trudnych czasach⁵. Wybierając Izraela na swój lud, Bóg zapewnił patriarchów, że ich potomkowie posiadą na własność ziemię, którą im obiecał (np. Pwt 1,8)⁶.

Słowem „ojciec” charakteryzowano również ludzi pełniących te funkcje społeczne, z którymi wiązał się ogromny autorytet. Terminu tego używano więc na oznaczenie proroka (2 Krl 6,21), kapłana (Sdz 18,19), króla (1 Sm 24,11), oraz namiestnika (Iz 22,20–21). W tym znaczeniu sługa nazywał swego pana „ojcem” (2 Krl 2,12; 5,13), a Hiob określany był jako „ojciec biednych”, gdyż ochraniał i pomagał potrzebującym (Hi 29,12–16)⁷.

W Starym Testamencie można zauważyć rozszerzenie pojęcia ojcostwa na samego Boga. Szczególnie podkreślano w tym względzie postawę, jaką Bóg charakteryzował się w swoich relacjach z Izraelem, która była nacechowana miłosierdziem, łagodnością, wiernością i cierpliwością. Z drugiej strony Bóg wymagał od swego ludu dyscypliny i był wobec niego bardzo wymagający. Cechą charakterystyczną niektórych tekstów ukazujących Boga jako Ojca jest użycie liczby pojedynczej na określenie Izraela, co sugeruje, że lud ten traktowany jest jako jedna całość (Wj 4,22; Pwt 1,31; 8,5; Ps 103,13; Prz 3,12; Jr 31,9.20; Oz 11,1). Natomiast te perykopy, które na określenie Izraelitów używają licz-

⁴ Por. C. J. H. Wright, *God's People in God's Land: Family, Land and Property in the Old Testament*, Wydawnictwo „Eerdmans”, Grand Rapids 1990, s. 220.

⁵ Por. E. J. Young, *The God of the Fathers*, „Westminster Theological Journal” 1940, nr 3, s. 24–40.

⁶ Por. C. J. H. Wright, אָב ('āb), *nom. Father*; עֵמ ('ēm), *nom. fem., mother*, [w:] *New International Dictionary of Old Testament Theology and Exegesis*, red. W. A. VanGemeren, Wydawnictwo Zondervan, Grand Rapids 1996, s. 222.

⁷ Por. C. J. H. Wright, אָב ('āb), *nom. Father*; עֵמ ('ēm), *nom. fem., mother...*, dz. cyt., s. 219–222.

by mnogiej „synowie”, podkreślają odpowiedzialność wszystkich członków tej wspólnoty przed Bogiem (np. Pwt 14,1). Ta cecha jest szczególnie widoczna w tekstach biblijnych, które oskarżają nieposłusznych, wiarołomnych i krnąbrnych synów, zarzucając im występowanie przeciwko autorytetowi swego boskiego Ojca (np. Iz 1,2; 30,9; Jr 3,4.19; Ml 1,6)⁸. Bogu jako Ojcu Izraelici powinni okazywać szacunek i posłuszeństwo, gdyż on ich stworzył i uformował (np. Pwt 32,18), okazywał im swoją miłość (por. Wj 4,22; Lb 11,12; Pwt 14,1; Iz 1,2–4; 30,1.9; Jr 3,14) oraz czułość (por. Oz 11,3–4.8–9; Jr 3,19; 31,20), ocalił ich z niewoli egipskiej (por. Pwt 32,6) i nigdy nie zapomniał swojego „pierwotnego syna” (por. Wj 4,22; Jr 31,9), kierując jego losami i okazując mu swoją ojcowską troskę (por. Jr 31,9–10)⁹.

Obecne w Starym Testamencie przeświadczenie, że Bóg jest Ojcem, zostało jednoznacznie potwierdzone przez Jezusa, który w Ewangelii św. Mateusza uczy: „Nikogo też na ziemi nie nazywajcie waszym ojcem; jeden jest Ojciec wasz, Ten w niebie” (Mt 23,9). Bóg w Nowym Testamencie ukazany jest jako pełen dobroci i miłosierdzia Ojciec (Mt 5,45), który troszczy się o ludzi (Łk 12,6), wie, czego potrzebują (Mt 6,32), oraz ma pełny wgląd w tajniki ludzkiego serca (Mt 6,4.6.18). Jest on przedstawiony jako niedościgły wzór realizowania ideału ojcostwa w życiu doczesnym (Ef 4,6.14–15). Jezus Chrystus przyszedł na świat po to, aby ludziom ukazać Boga jako Ojca (por. J 14,9–10; 17, 1–5), który troszczy się o wszystkich ludzi, jak o swoje dzieci (por. Mt 6,9–13; Łk 11,2–4; Ga 4,6; 1 J 3,1).

Działania wychowawcze, których ojcowie powinni unikać

W tekście Ef 6,4 autor ostrzega ojców, aby nie pobudzali swych dzieci do gniewu (μη παροργίζετε τὰ τέκνα υμῶν). Pojawiające się na początku tego wyrażenia słowo παροργίζετε, wywodzi się z greckiego czasownika παροργίζω, który można przetłumaczyć jako „uczynić gniewnym, złościć, drażnić kogoś”¹⁰.

⁸ Por. D. J. McCarthy, *Notes on the Love of God in Deuteronomy and the Father-Son Relationship Between Yahweh and Israel*, „Catholic Biblical Quarterly” 1965, nr 27, s. 144–147.

⁹ Por. J. B. Payne, תבא, [w:] *Theological Wordbook of the Old Testament*, red. R. L. Harris, G. L. Archer Jr., B. K. Waltke, Wydawnictwo Moody, Chicago 1999, s. 5.

¹⁰ Por. W. Arndt, F. W. Danker, W. Bauer, *A Greek-English Lexicon of the New Testament and Other Early Christian Literature*, Wydawnictwo University of Chicago Press, Chicago 2000, s. 780.

Gniew można określić jako silny stan wzburzenia emocjonalnego, będącego reakcją na działanie interpretowane jako chęć wyrządzenia krzywdy osobie, przeciwko której to działanie jest skierowane lub innym ludziom¹¹. Według Pisma Świętego uczucie to ukazuje grzeszną naturę człowieka, gdyż wiąże się z jego gwałtowną reakcją, która często powoduje utratę panowania nad sobą, co z kolei prowadzi do moralnie złego postępowania. Stąd też Kain zabija Abła (Rdz 4,3–8); Lamek grozi śmiercią za najmniejszą przykrość, która miałaby go spotkać ze strony innych ludzi (Rdz 4,23–24); Symeon i Lewi mordują Chamora, Sychema oraz wszystkich mieszkańców miasta (Rdz 34,7.25–29; 49,5–7), a bracia Józefa nienawidzą go do tego stopnia, że sprzedają go w niewolę (Rdz 37,4.8.11.18–28). Nic więc dziwnego, że Księga Przysłów wielokrotnie ukazuje gniew jako charakterystyczną cechę postępowania ludzi niemądrych (np. Prz 12,16; 14,17.29; 15,18; 19,19; 27,3–4; 29,22; 30,33), a nieprovokowanie innych do gniewu przedstawia jako wyraz prawdziwej mądrości (np. Prz 15,1; 19,11; 20,2)¹². Stary Testament mówi również o gniewie w pozytywnym znaczeniu, kiedy bywa on reakcją gorliwości o sprawy Boże lub niezdolnością serca do tolerowania jakiegokolwiek grzechu (np. Wj 16,20; 32,19; 39,19; Kpł 10,16; Lb 31,14; 1 Krn 1,10). Teksty Nowego Testamentu ukazują to uczucie w takim samym świetle jak Stary Testament, czyli zachęcają czytelnika, aby nie poddawał się jego wpływowi. Można się o tym przekonać analizując spisy rozmaitych grzechów, w których nacechowane gniewem i wrogością postawy i zachowania względem innych ludzi (np. nienawiść, wściekłość, morderstwo) były korygowane z pomocą dobrej woli, cierpliwości, samokontroli i samodyscypliny (np. Mk 7,22; Rz 1,29–31; Ga 5,20 por. z Ga 5,22–23; Ef 4,31 por. z Ef 4,26–27)¹³.

Mając na uwadze fakt, że gniew jest gwałtowną reakcją człowieka, nad którą jest mu niezmiernie trudno zapanować i przez to bardzo często prowadzi go do złego, ojcowie powinni rozwiązywać problemy sprawiane przez dzieci w taki sposób, aby nie pobudzać ich do gniewu¹⁴. Muszą pamiętać o tym, że nie

¹¹ Por. J. I. Packer, *Anger*, [w:] *New Dictionary of Biblical Theology*, red. T. D. Alexander, B. S. Rosner, Wydawnictwo InterVarsity, Downers Grove 2000, s. 382.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ A. T. Lincoln (*Ephesians*, Wydawnictwo Word Incorporated, Dallas 1990, s. 406) słusznie zauważa, że „Fathers are made responsible for ensuring that they do not provoke anger in their children. This involves avoiding attitudes, words, and actions which would drive a child to angry exasperation or resentment and thus rules out excessively severe discipline, unreasonably harsh demands, abuse of authority, arbitrariness, unfairness, constant nagging and condemnation,

mając jeszcze w pełni ukształtowanej osobowości ani umiejętności panowania nad sobą, dzieciom jest ogromnie trudno poradzić sobie z tym uczuciem.

Metody wychowawcze i edukacyjne, które ojcowie powinni stosować

W Ef 6,4 autor zachęca ojców, aby podjęli wysiłki zmierzające do dobrego wychowania swoich dzieci, używając słowa ἐκτρέφετε, które pochodzi od czasownika ἐκτρέφω¹⁵. Termin ten występuje zaledwie dwukrotnie w Nowym Testamencie: w Ef 5,29 oraz w Ef 6,4. W pierwszym tekście św. Paweł zachęca mężów, aby miłowali swoje żony, podkreślając, że ten kto tak czyni, kocha również siebie samego. Występujący w tym wersecie czasownik ἐκτρέφω należy przetłumaczyć za pomocą polskiego słowa „żywić” lub „karmić”¹⁶. Apostoł chce podkreślić, że podobnie jak instynkt każe człowiekowi dbać o swoje ciało, karmić je i pielęgnować, tak też mąż powinien dbać o swoją żonę, zapewnić jej godne warunki życia i kochać ją. Wzorem tych relacji jest ofiarna miłość Chrystusa do Kościoła¹⁷. W drugim tekście (Ef 6,4) ἐκτρέφω otrzymuje znaczenie „wychowywania”. Autor ma tutaj zapewne na myśli całość rodzicielskiej troski ojca o swoje dzieci¹⁸. W podobnym znaczeniu słowo to występuje również w Septuagincie (np. 2 Sm 12,3; 1 Krl 12,8.10; 2 Krl 10,6; 2 Krn 10,10; Ezd 4,16.20; 1 Mch 6,15.17.55; 2 Mch 7,27; Hi 31,18; Ps 22,2; Prz 23,24; 39,3; Iz 23,4; 49,21; Ba 4,8; Oz 9,12)¹⁹.

W Piśmie Świętym można znaleźć szereg innych terminów opisujących proces wychowania i kształcenia dziecka, jak np. יָרָה לְמַד, בִּינָה, μανθάνω, γινώσκω, ἀκούω, czy też μυστήριον, które mogą pomóc w lepszym zrozumieniu tych zagadnień. Czasownik יָרָה często tłumaczy się za pomocą polskich słów „rzucić, wyciągnąć, pokazać”. W formie *hifil* (הוֹרִה) słowo to oznacza

subjecting a child to humiliation, and all forms of gross insensitivity to a child's needs and sensibilities”. Por. również P. T. O'Brien, *The Letter to the Ephesians*, Wydawnictwo Eerdmans, Grand Rapids 1999, s. 446, oraz S. E. Fowl, *Ephesians: A Commentary*, Wydawnictwo John Knox, Louisville 2012, s. 194.

¹⁵ Por. W. Arndt, F. W. Danker, W. Bauer, *A Greek-English Lexicon...*, dz. cyt., s. 311.

¹⁶ Por. R. Popowski, *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Voca-tio, Warszawa 1997, s. 187.

¹⁷ Por. A. Jankowski, *Listy więzienne świętego Pawła. Do Filipian – Do Kolosan – Do Filemona – Do Efezjan*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 1962, s. 487–488.

¹⁸ Tamże, 493.

¹⁹ Por. T. Muraoka, *A Greek-English Lexicon of the Septuagint*, Wydawnictwo Peeters, Louvain, Paris, Walpole 2009, s. 218.

„wskazanie”, „pokazywanie”, „nauczanie”, „kształcenie”. Innym rzeczownikiem, który pochodzi od tego czasownika, jest תורה. Słowo to używane jest zazwyczaj na oznaczenie napomnienia płynącego z ust Bożych (np. Wj 13,9; 2 Krl 10,31; Jr 8,6); nauczania mędrca (np. Prz 3,1; 6,23; 7,2; 13,14), ojca rodziny (np. Prz 4,1–2), matki (np. Prz 1,8; 6,20); napomnienia skierowanego przez proroków (np. Iz 1,10; p,24; 8,16.20), sług Bożych (np. Iz 42,4), sądów świeckich lub urzędu kapłańskiego (Pwt 17,11). תורה oznacza pewien zespół norm i zasad, których przestrzeganie pomaga człowiekowi układać życie zgodne z nakazami Prawa²⁰. Bardziej ogólnym terminem odnoszącym się do wychowania jest למד. W formie *Qal* czasownik ten oznacza uczenie się lub rozpowszechnianie wiedzy, a w formie *Piel* wskazuje na przekazywanie tej wiedzy i w tym znaczeniu używany jest np. na oznaczenie ćwiczeń wojowników (np. Sdz 3,2; 2 Sm 22,35; Iz 2,4; Ps 18,34). W wielu innych tekstach למד podkreśla potrzebę układania życia wedle nakazów Tory (zob. np. Ps 119; a także Ps 34,11; 51,13; 71,17)²¹. Rzeczownik בינה opisuje natomiast zarówno umiejętność mądrego stosowania zdobywanych w procesie kształcenia wiadomości, jak i pewnego rodzaju rozeznanie dotyczące ludzi, których człowiek spotyka i sytuacji, w których się znajduje (np. Pwt 4,6; Iz 11,2; 29,14; Hi 20,3; 28,12.20.28; 38,36; 39,17.26; Prz 2,3; 3,5; 7,4; 8,14; 9,10; 23,4.23)²².

W Nowym Testamencie proces wychowania i kształcenia opisany jest np. przez użycie czasownika μαθηάω, który oznacza czynność odkrywania prawdziwego znaczenia zdobywanej wiedzy. W takim sensie słowo to występuje np. w Ewangelii Marka (Mk 13,28). W listach Pawłowych termin ten opisuje zaś naukę właściwego postępowania poprzez przykład dany przez wychowawcę bądź nauczyciela (np. 1 Kor 4,6; Flp 4,9; Kol 1,7; 1 Tm 5,4.13)²³. Czasownik γινώσκω opisuje zdobywanie wiedzy drogą rozumowania i obserwacji (np. Mk 13,28)²⁴. Podobny sens ma termin ἀκούω, który opisuje czynność słuchania rozmówcy w taki sposób, aby dokładnie zrozumieć treść słyszanych słów. Pojęcie to występuje najczęściej w częściach narracyjnych Ewangelii, Dziejów Apostolskich i Apokalipsy. Słuch jest podstawowym zmysłem, poprzez któ-

²⁰ Por. L. Koehler, W. Baumgartner, *The Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament*, Wydawnictwo E. J. Brill, Leiden 1994–2000, s. 1711.

²¹ Tamże, 531.

²² Tamże, 123.

²³ Por. W. Arndt, F. W. Danker, W. Bauer, *A Greek-English Lexicon...*, dz. cyt., s. 615.

²⁴ Tamże, 199–200.

ry ludzie otrzymują Boże objawienie (np. Mt 13,13.15; 1 J 1,1)²⁵. Rzecznik *μυστήριον* natomiast pojawia się głównie w listach Pawłowych, gdzie wskazuje na Boże zamiary względem Izraela w kontekście zawartego z tym narodem przymierza (np. Rz 11,26; 16,25); na Zbawiciela świata, który został ukrzyżowany, co wydaje się głupstwem dla wielu ludzi (1 Kor 2,1.7; 4,1); na zmartwychwstanie umarłych przy powtórным przyjściu Pana (np. 1 Kor 15,51); na pogan i żydów, którzy stają się jednym ludem (Ef 1,8; 3,3.9); oraz na Kościół, który jest ciałem Chrystusa (Ef 5,32)²⁶. Za pomocą tego rzecznika św. Paweł opisywał te tajemnice, które zostały objawione jemu, a także innym apostołom i prorokom.

Analizując powyższe słownictwo możemy stwierdzić, że wychowanie jest pewnego rodzaju procesem, który powinien obejmować wszystkie dziedziny życia. Do zadań ojca jako wychowawcy należy konsekwentne wpajanie swoim dzieciom konkretnych wymogów, zasad i praw, wedle których należy postępować, a następnie ukazywanie korzyści i strat, płynących z ich przestrzegania lub lekceważenia. Ojciec powinien również dopilnować, aby dzieci kierowały się nimi w swoim postępowaniu, nagradzając i karząc za ich przestrzeganie lub łamanie. W ten sposób dzieci uczą się mądrości, która rodzi się w ich sercach na skutek postępowania zgodnego z wymogami Prawa (תורה). Zrozumienie (בינה) zasad Tory, umożliwi im odnalezienie prawdziwej radości w pełnieniu woli Bożej, gdyż Prawo (תורה) jest zapisane w ich sercach (Ps 40,8). W ten sposób stają się prawdziwymi uczniami Boga (Iz 8,16), poznającymi arkana życia sprawiedliwego i prawnego (Ps 94,12–15).

Łatwo zauważyć, że takie postępowanie ojca względem ich dzieci odzwierciedlało postawę Boga wobec swego narodu. Na Górze Synaj Jahwe zawarł ze swoim ludem przymierze i dał mu Prawo, które regulowało niemal każdą dziedzinę ludzkiego życia (por. Wj 19–24). Wielokrotnie w ciągu swojej historii Izraelici stawali się adresatami rozmaitych gróźb, reprimend i kar zsyłanych przez Boga, poprzez które starał się nauczyć ich przestrzegania praw i zasad przymierza. Pomimo tego, że grzech uczynił z Izraela naród o twardym karku, Jahwe obiecał mu nagrodę za przestrzeganie Prawa, starając się, aby ono zamieszkało w ich sercach. B. Adamczyk ma rację pisząc, że „Mówiąc o wychowawczej obecności Boga pośród swego ludu, trzeba zaznaczyć, że jest ona obecnością Jahwe, który miłuje swój lud. Bóg jest ze swoim ludem nie tylko

²⁵ Tamże, 37–38.

²⁶ Tamże, 661–662.

jako Prawodawca, ale przede wszystkim jako Ten, który jest bliski, który wzywa człowieka po imieniu. Nic też dziwnego, że dominującą cechą Boga, który wychowuje swój lud, jest dobroć i łaskawość²⁷.

Pod wieloma względami proces wychowania w Nowym Testamencie przypomina opisany powyżej model. Ewangelie przedstawiają Jezusa, który zachęca swoich uczniów do słuchania (ἀκούω) przypowieści (np. Mk 4,3), po czym je objaśnia. W ten sposób uczniowie mogą zrozumieć (γινώσκω) usłyszane treści, które często okazują się tajemnicami (μυστήριον) wyjawionymi tylko im (Mk 4,11; zob. również Rz 16,25; 1 Kor 2,7; Ef 3,9). Jezus nie ograniczał się jedynie do informowania swoich uczniów, co należy czynić (np. Mt 7,28–29; Mk 1,27), ale bardzo często swoim postępowaniem dawał im przykład jak należy żyć (J 2,17; 13,14–15).

Tekst znajdujący się w Ef 6,4 zaleca ojcom zastosowanie metody wychowawczej, którą określa greckim terminem παιδεία. Rzeczownik ten można przetłumaczyć na język polski jako „wychowanie, kształcenie, ćwiczenie, karanie”²⁸. Chociaż w niektórych tekstach słowo to użyto do przetłumaczenia takich hebrajskich rzeczowników, jak np. דִּבּוּר (poufna rozmowa), לִמּוּד (uczeń), הַנְּבִיָּה (pokora), בִּינָה (zrozumienie), מִשְׁלַל (powiedzenie, przysłowie), to jednak najczęściej zastępowało ono rzeczownik מוֹסָף, który oznacza „dyscyplinę, karność” (np. Pwt 11,2; Hi 5,17; Ps 50,17; Prz 3,11; 5,12.23; 6,23; 12,1; 13,24; 15,10; 22,15; 23,13; Iz 26,16; Jr 7,28; Oz 5,2); „pouczenie” (np. Jr 2,30; 5,3; So 3,2.7); „ostrzeżenie” (np. Hi 33,16; Ez 5,15); „karcenie” (np. Iz 53,5); lub „karę” (np. Jr 30,14)²⁹. Z uwagi na to, że w tekście greckim Ef 6,4 występuje termin νοῦθεσία, który najczęściej tłumaczy się jako „upomnienie; instrukcje; rady, zmierzające do poprawy niewłaściwego zachowania”³⁰ wydaje się, że słowo παιδεία należy przetłumaczyć jako „dyscyplinę, karność”.

Teksty Starego Testamentu zalecają unikanie zbytnej pobłażliwości wobec młodego pokolenia, widząc w karności ważny element wychowania. Według Księgi Przysłów karność pomaga dzieciom poznać tajniki mądrości, dzięki

²⁷ B. Adamczyk, *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 79.

²⁸ Por. R. Popowski, *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu...*, dz. cyt., s. 454. Por. również W. Arndt, F. W. Danker, W. Bauer, *A Greek-English Lexicon...*, dz. cyt., s. 748–749.

²⁹ Por. L. Koehler, W. Baumgartner, *The Hebrew and Aramaic Lexicon...*, dz. cyt., s. 557. Por. również P. Briks, *Podręczny słownik hebrajsko-polski i aramejsko-polski Starego Testamentu*, Wydawnictwo Vocatio, Warszawa 1999, s. 185.

³⁰ Por. R. Popowski, *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu...*, dz. cyt., s. 412. Por. również W. Arndt, F. W. Danker, W. Bauer, *A Greek-English Lexicon...*, dz. cyt., s. 679.

nauczeniu ich zasad „sprawiedliwości, rzetelności i prawości” (np. Prz 1,3). Jedynie niemądry człowiek odrzuca rady swoich rodziców, którzy starają się nauczyć go przestrzegania przepisów Prawa (np. Prz 1,8; 6,23; zob. również Pwt 6,6–7; Ps 94,12). Dzieci powinny więc uważnie ich słuchać oraz postępować według udzielonych przez nich wskazówek (np. Prz 4,1; 6,20; 13,1; 15,5). Rodzice mają obowiązek ukarać swoje dzieci, jeśli zauważą, że źle postępują (np. Syr 42,1.5). Kary te nie powinny jednak wynikać z ich złośliwości, lecz mają wypływać z miłości do dziecka oraz z przekonania, że bez odpowiedniej troski dziecko nie wyrośnie na dobrego i wartościowego człowieka (np. Syr 17,21; 22,3–6; Oz 11,1–6). Celem karności jest wyrobienie w dziecku samodyscypliny i samokontroli, które są charakterystycznymi cechami ludzi mądrych (np. 1 Kor 9,27; 1 P 4,7). παιδεία jest więc procesem zmierzającym do nauczenia dziecka umiejętności kontrolowania swojego zachowania³¹ oraz pomagającym zwalczyć naturalne tendencje prowadzące do samolubnego zachowania, które jest wynikiem grzechu pierworodnego (np. Rdz 4,7).

Autor Ef 6,4 nawiązuje też do drugiej metody wychowawczej, którą jest *νουθεσία κυρίου*, co przekład polski oddaje jako „napominanie Pańskie”. Termin *νουθεσία* oznacza wychowanie przez słowne zachęty lub nagany w zależności od tego, czego wymaga dobro dziecka, bez prowokowania go do gniewu czy wzbudzania w nim rozgoryczenia³². W podobnym znaczeniu rzeczownik ten został użyty w 1 Kor 10,11, gdzie św. Paweł podkreśla, że opisy kar zesłanych przez Boga na grzeszników w Starym Testamencie (1 Kor 10,1–9) zostały spisane „ku naszemu pouczeniu”, abyśmy uniknęli postępowania narażającego nas na gniew Boży. Natomiast w Tt 3,10 autor używa terminu *νουθεσία*, aby pouczyć tych, którzy powodują rozłam we wspólnocie, że ich postępowanie jest błędne. To słowne napomnienie w tym wersecie powinno być rozumiane jako środek duszpasterski, a nie dyscyplinarny, gdyż jego celem jest ukazanie

³¹ Podobnie J. Dewey w swojej książce *Experience and Education. The 60th Anniversary Edition* (Wydawnictwo Kappa Delta Pi, West Lafayette, 1998, s. 75) zauważa, że „The ideal aim of education is creation of power of self-control”.

³² Por. R.C. Trench, *Synonyms of the New Testament*, Wydawnictwo Macmillan and Co, London 1880, s. 112–113. A.T. Lincoln, *Ephesians...*, dz. cyt., s. 407, słusznie zauważa, że „Here in Eph 6:4, it is most likely that the general sense is in view and that *νουθεσία* then denotes the more specific aspect of this training that takes place through verbal admonition or correction.” Por. P.T. O'Brien, *The Letter to the Ephesians...*, dz. cyt., s. 446.

przyczyn powodujących powstanie podziału. Gdy napomnienie okaże się nieskuteczne autor Tt 3,10 poleca odsunięcie się „od sekciarza”³³.

Pismo Święte ukazuje wiele różnych sposobów udzielania pouczenia w kwestiach religijnych, społecznych itd., podkreślając, że podstawowym środowiskiem, w którym się ono dokonuje, jest rodzina. Nauczanie w czasach biblijnych miało charakter nieformalny i odbywało się w domu rodzinnym, gdzie nauczycielami byli rodzice, a przede wszystkim ojciec rodziny (Prz 1,8; 6,20). W pierwszym rzędzie ojciec był odpowiedzialny za religijne wychowanie swoich dzieci. W tym celu uczył je utworów, które opiewały wielkie dzieła, jakie Bóg uczynił dla swojego ludu (np. Wj 10,2; 12,26–27; 13,7–8.14; Pwt 6,20–21; 7,17–19), a także dbał o to, aby jego dzieci rozumiały znaczenie świąt religijnych oraz sprawowanych podczas nich obrzędów liturgicznych (Wj 12,26; 13,8). Pytania stawiane przez dzieci z okazji świąt w naturalny sposób skłaniały ojca do pouczenia ich o znaczeniu przepisów Prawa, którymi powinny kierować się w swoim życiu (np. Pwt 6,6)³⁴. Ojciec uczył również swoich synów umiejętności potrzebnych w prowadzeniu gospodarstwa, jak np. opieki nad owcami (np. 1 Sm 16,11) i pracy w polu (np. 2 Krl 4,18). Matka natomiast starała się, aby jej córki opanowały umiejętności związane z utrzymaniem domu, takie jak np. pieczenie (2 Sm 13,8) oraz tkanie (Wj 35,25–26)³⁵.

W Nowym Testamencie nauczanie ukazane jest jako jedno z najważniejszych metod wychowawczych, którymi posługiwał się Jezus (np. Mt, 4,18–21; 5,1–7.29; 8,9–13; 10,1–33; 11,29; 13,11; Mk 1,22.27; 6,2; 7,37; 10,32–34; 11,18.28; Łk 4,15–16; 13,10; J 7,14; 8,2). W swoich relacjach z uczniami, Jezus nie tyle dostarczał im teoretycznej wiedzy o Bogu, świecie i ludziach, ale przede wszystkim stawał się dla nich mistrzem, czyli autentycznym wzorem do naśladowania, stąd też ten ostatni aspekt w listach Pawłowych uważany jest za konieczny element wychowania (np. 1 Kor 4,16; 11,1; Ef 5,1; Flp 2,5–11). Powierzając swoją Ewangelię apostołom, Chrystus polecił im nauczać wszystkie narody, co stanowiło bezpośrednią kontynuację jego posłannictwa (np. Mt 28,19–20; Dz 2,14–41; 4,2; 5,21; 8,12). Teksty Nowego Testamentu podkre-

³³ Por. J. Behm, *νοθετέω, νοθεσία*, [w:] *Theological Dictionary of the New Testament*, red. G. Kittel, G. W. Bromiley, G. Friedrich, Wydawnictwo Eerdmans, Grand Rapids 1964, s. 1021–1022.

³⁴ Por. U. Szwarz, *Dzieci i ich wychowanie w Starym Testamencie*, [w:] *Życie społeczne w Biblii*, red. G. Witaszek, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1998, s. 227–247.

³⁵ Por. A.C. Myers, *Education*, [w:] *The Eerdmans Bible Dictionary*, red. A. C. Myers, J. W. Simpson, P. A. Frank, T. P. Jenney, R.W. Vunderik, Wydawnictwo Eerdmans, Grand Rapids 1987, s. 306.

ślają, że najważniejszym nauczycielem człowieka jest Bóg (np. 1 Tes 4,9), który posyła Ducha Świętego, aby ciągle pouczał swój lud (np. J 6,45; 14,26; 1 J 2,27) i budował swój Kościół (np. 1 Kor 12,28; Ef 4,1; 1 Tm 5,17)³⁶.

Wracając do analizowanego tekstu, warto zauważyć, że do rzeczownika *νοθεσία* autor dodaje użyte w dopełniaczu słowo *κupiου*. W ten sposób chce prawdopodobnie podkreślić, że te formy napominania mają być „Pańskie”. Ojcowie powinni więc uczyć swoje dzieci apostołskich tradycji o Jezusie Chrystusie i w ten sposób pomóc im kształtować swoje życie wedle nakazów wyznawanej przez siebie wiary³⁷.

Podsumowanie

Przeprowadzone w tym artykule analizy dotyczące wskazówek wychowawczych dla ojców w Ef 6,4 podkreślają, że spoczywa na nich szczególny obowiązek wychowania swoich dzieci, który wypływa z bardzo ważnej pozycji, jaką zajmują w rodzinie. Autor tego wersetu zachęca ojców, aby stosowali dwie główne metody tzn. pouczenie i karność. Szeroko rozumiane pouczenie polega na nauczaniu dziecka tego, co jest zgodne z wolą Bożą, natomiast karność dotyczy umiejętności kontrolowania swojego zachowania i namiętności. Powodem stosowania tych wskazań wychowawczych, zwłaszcza zaś karności, jest skażenie ludzkiej natury przez grzech pierworodny, co osłabiło ludzką wolę do tego stopnia, że zachwiana została możliwość wykonywania dobrych uczynków przez człowieka. Z drugiej strony, autor tego tekstu podkreśla także konieczność unikania niewłaściwych środków wychowawczych, które doprowadziłyby dziecko do gniewu. Wydaje się, że zaproponowane w Ef 6,4 metody wychowawcze zachowują swoją aktualność również w czasach współczesnych, ponieważ podkreślają ogromną rolę, jaką pełni ojciec w procesie wychowania i edukacji swoich dzieci, a przez to czynią go bardziej skutecznym.

³⁶ Por. M. Guzewicz, *Strategie wychowawcze św. Pawła wobec Koryntian*, „*Verbum Vitae*” 2012, nr 21, s. 139–157; S. Stasiak, *Niewystarczalność Prawa w wychowaniu według Listu do Galatów*, „*Verbum Vitae*” 2012, nr 21, s. 159–181.

³⁷ Por. A. T. Lincoln, *Ephesians...*, dz. cyt., s. 408; P. T. O'Brien, *The Letter to the Ephesians...*, dz. cyt., s. 447; S. E. Fowl, *Ephesians...*, dz. cyt., s. 194–195.

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest analizie kryzysu ojcostwa w świecie współczesnym. Choć na ten temat powstało wiele książek i artykułów, to jednak wydaje się, że należy poświęcić więcej uwagi badaniu rzadko wykorzystywanych źródeł, które zawierają ważne wskazówki pomocne dla ojców w procesie wychowania dzieci. Jednym z takich źródeł jest niewątpliwie Pismo Święte, w którym można znaleźć ogromną ilość tekstów, zawierających gruntowne analizy zagadnienia ojcostwa. Jednym z takich tekstów jest Ef 6,4, w którym autor podkreśla, że na ojcach spoczywa szczególnie obowiązek znalezienia odpowiednich środków wychowawczych. Na początku autor przestrzega ojców, aby „nie pobudzali swych dzieci do gniewu”, gdyż gniew jest szczególnie gwałtownym uczuciem, nad którym bardzo trudno jest człowiekowi zapanować. W przypadku dziecka zalecenie to jest nawet bardziej uzasadnione, gdyż, będąc istotą nie w pełni ukształtowaną, dziecko nie ma jeszcze w pełni wyrobionych umiejętności potrzebnych do panowania nad sobą. W procesie wychowania ojców powinien stosować właściwe metody, spośród których ważne miejsce zajmuje pouczenie, rozumiane jako dostarczanie dziecku wiedzy o tym co jest zgodne z wolą Bożą, przez co umożliwi mu prowadzenia owocnego życia. Niezbędną metodą wychowawczą jest również karność, przez którą należy rozumieć nauczenie dziecka umiejętności kontrolowania swojego zachowania i namiętności, co umożliwi mu uniknięcie wielu przeszkód w życiu. Metody te zachowują swoją ważność również w świecie współczesnym, gdyż podkreślają ogromną rolę, jaką pełni ojców w procesie wychowania i edukacji swoich dzieci, a przez to czynią ten proces bardziej skutecznym.

Słowa kluczowe: wychowanie, edukacja, nauka, dyscyplina, samokontrola

Abstract: This article is aimed at the analysis of the crisis of fatherhood that can be observed nowadays. Many books and articles have been written about various methods, means and their proper usage in the process of upbringing and education of children by their fathers. In spite of this serious research, it seems that it is still necessary to consult other sources that would include some educational instructions directed to the fathers. The Holy Bible, which offers many texts where these issues are treated in great depths, can be seen as such a source. One of these texts is found in Eph 6:4 and this article is devoted to the analysis of this passage. Eph 6:4 emphasizes that fathers are particularly obliged to find appropriate means that are needed in the process of upbringing and education of their children. The author of this text suggests that teaching and discipline can be considered as such methods. By teaching their children, fathers can help them understand what God expects from them and how they should live fruitfully. Discipline, on the other hand, will certainly help them develop self-control, which will protect them from many obstacles. According to the author of Eph 6:4 fathers should avoid making their children angry because they do not know how to deal with this issue. These methods should be recommended to contemporary fathers

because they emphasize their responsibilities for the care, upbringing and education of their children and in doing so they make this process more effective.

Keywords: upbringing, education, teaching, discipline, self-control

Literatura przedmiotu

- Adamczyk B., *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Arndt W., Danker F. W., Bauer W., *A Greek-English Lexicon of the New Testament and Other Early Christian Literature*, Wydawnictwo University of Chicago, Chicago 2000.
- Behm J., *νοθητέω, νοθησία*, [w:] *Theological Dictionary of the New Testament*, red. G. Kittel, G. W. Bromiley, G. Friedrich, Wydawnictwo Eerdmans, Grand Rapids 1964.
- Briks P., *Podręczny słownik hebrajsko-polski i aramejsko-polski Starego Testamentu*, Wydawnictwo Vocatio, Warszawa 1999.
- Dewey J., *Experience and Education. The 60th Anniversary Edition*, Wydawnictwo Kappa Delta Pi, West Lafayette, 1998.
- Fowl S. E., *Ephesians: A Commentary*, Wydawnictwo John Knox, Louisville 2012.
- Guzewicz M., *Strategie wychowawcze św. Pawła wobec Koryntian*, „*Verbum Vitae*” 2012, nr 21.
- Jankowski A., *Listy więzienne świętego Pawła. Do Filipian – Do Kolosan – Do Filemona – Do Efezjan*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 1962.
- Koehler L., Baumgartner W., *The Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament*, Wydawnictwo E. J. Brill, Leiden 1994–2000.
- Lincoln A. T., *Ephesians*, Wydawnictwo Word Incorporated, Dallas 1990.
- Łach J., *Kodeks domowy w Liście do Kolosan*, „*Analecta Cracoviensia*” 1995, nr 27.
- Margueritte B., *Pozycja ojca w polityce społecznej Unii Europejskiej*, [w:] *Międzynarodowy Kongres „O godność ojcostwa”*, red. E. Kowalewska, Wydawnictwo Human Life International, Gdańsk 2000.
- McCarthy D. J., *Notes on the Love of God in Deuteronomy and the Father-Son Relationship Between Yahweh and Israel*, „*Catholic Biblical Quarterly*” 1965, nr 27.
- Muraoka T., *A Greek-English Lexicon of the Septuagint*, Wydawnictwo Peeters, Louvain, Paris, Walpole 2009.
- Myers A. C., *Education*, [w:] *The Eerdmans Bible Dictionary*, red. A. C. Myers, J. W. Simpson, P. A. Frank, T. P. Jenney, R. W. Vunderik, Wydawnictwo Eerdmans, Grand Rapids 1987.

- O'Brien P. T., *The Letter to the Ephesians*, Wydawnictwo Eerdmans, Grand Rapids 1999.
- Packer J. I., *Anger*, [w:] *New Dictionary of Biblical Theology*, red. T. D. Alexander, B. S. Rosner, Wydawnictwo InterVarsity, Downers Grove 2000.
- Payne J. B., אָרָר, [w:] *Theological Wordbook of the Old Testament*, red. R. L. Harris, G. L. Archer Jr., B. K. Waltke, Wydawnictwo Moody, Chicago 1999.
- Popowski R., *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Vocatio, Warszawa 1997.
- Stasiak S., *Niewystarczalność Prawa w wychowaniu według Listu do Galatów*, „*Verbum Vitae*” 2012, nr 21.
- Suski A., *Kodeks małżeński w Liście do Efezjan*, [w:] *Studia z biblistyki II. Z problematyki etosu biblijnego*, red. J. Łach, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1980.
- Szwarc U., *Dzieci i ich wychowanie w Starym Testamencie*, [w:] *Życie społeczne w Biblii*, red. G. Witaszek, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1998.
- Trench R. C., *Synonyms of the New Testament*, Wydawnictwo Macmillan and Co, London 1880.
- Wright C. J. H., *God's People in God's Land: Family, Land and Property in the Old Testament*, Wydawnictwo Eerdmans, Grand Rapids 1990.
- Wright C. J. H., אָב ('āb), nom. Father; עֵם ('ēm), nom. fem., mother, [w:] *New International Dictionary of Old Testament Theology and Exegesis*, red. W.A. VanGemeren, Wydawnictwo Zondervan, Grand Rapids 1996.
- Young E. J., *The God of the Fathers*, „*Westminster Theological Journal*” 1940, nr 3.

STUDIA

Lyubov G. Savenkova
Russian Academy of Education

**Гуманитаризация образования –
условия развития современной школы**

**Humanization of Education as the Condition
for the Contemporary School's Development**

В современной ситуации в России и мире, в условиях усложнения экономики и политики, структурной перестройке всей хозяйственной жизни общества, изменяется отношение к образованию, культуре и науке, воспитанию и развитию человека в целом. В этих условиях гуманитаризация является одним из важнейших составляющих обучения общего образования, которая рассматривается в статье с двух сторон.

Во-первых, это связано с возвращением к истокам педагогической науки и традициям российского образования, основанного на представлениях о доминировании целей развития свободной, гуманной, духовной, творческой личности, способной к самоопределению и самореа-

лизации. Истоки идей гуманитаризации лежат в теоретических трудах великих педагогов¹ философов и культурологов².

Во-вторых, рассматривается необходимость взаимодействия и интеграции гуманитарных и естественнонаучных методов познания. Импульсом к возрождению и созданию педагогической модели гуманитаризации является стремление преодолеть формальный, абстрактный характер обучения, вводя образование в широкое культурное пространство. Культура в данном случае выполняет корректирующую функцию в развитии науки.

Именно сегодня образование должно стать особым социальным институтом, транслирующим базовые приоритеты российской культуры, воспитывая у подрастающего поколения уважение к истинным общечеловеческим ценностям, формируя когнитивные функции и развивая необходимые социокультурные компетенции, направленные на адекватное восприятие новых условий жизни и умение креативно функционировать в различных ситуациях. Реализация этого в образовании требует того, чтобы в содержание образования было включено все то, что ведет к пониманию и объяснению деятельности по созданию культурных ценностей (духовно-нравственных, научных, эстетических, материальных).

Необходимость разворота к гуманитаризации обосновано, прежде всего, тем, что в современных учебных программах, методиках чаще всего упор сделан на усвоение учащимися готовой информации. Прямолинейность, формализм и схематизация самого образовательного процесса привели к ослаблению внутренней мотивации ученика на саморазвитие и самообразование. В преподавании таких образовательных предметов, как математика, химия, физика, география, естествознание чаще всего лежит освоение конкретной и специфичной информации вне связи с мировоззренческими основами и вне эмоционально-чувственной сферы человека. Содержание предмета не редко носит фактологический характер.

¹ К. Д. Ушинский, *Человек как предмет воспитания*, [в:] *Педагогические сочинения* в 6 тт., Т. 5. – М.: Педагогика 1990; Л.Н. Толстой, *О науке (Ответ крестьянину)* // *Педагогические сочинения*, М., Педагогик, 1989; С. Френе, *Сборник*. Пер. с фр.; Вступ. с фр.; Введение. ст. в. и сост. Б. Л. Вульфсона. – М.: «Образование и бизнес», 1994; В. А. Сухомлинский, *Сердце отдаю детям*, – М.: Просвещение, 1983.

² М. М. Бахтин, *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура)*, – М.: *Русские словари; Языки славянских культур*, *Собрание соч.* в 10 тт., т. 4, 2010; Ю.М. Лотман, *Символ в системе культуры*. – Избранные труды, Т. 1., Таллин 1992.

В нем нет связи с тем периодом истории, когда был открыт тот или иной закон, ученики не исследуют причины его появления (почему он возник именно в тот период истории и как он связан с конкретным человеком, создавшим его и с его страной). Такая оторванность от корней и причинно-следственных логических цепочек вносит в сознание детей хаос, бессистемность, оторванность одних школьных предметов от других.

В отличие от предметов естественнонаучного цикла на гуманитарных и художественных дисциплинах (история, литература, музыка, родной и иностранный языки, изобразительное искусство и др.) любая информация имеет «человеческое лицо», выстроена на отношении человека к происходящему, на понимании его смысла, на формировании собственных представлений о конкретном событии. Именно на таких занятиях происходят становление личности, активизируются когнитивные функции учащихся, развивается их воображение, желание познать, исследовать, создать собственный творческий продукт. Именно учителя истории, литературы, мировой художественной культуры работают в тесном сотворчестве, осваивают одни темы, одни проблемы, связывают знания, делают переносы открытий с одной области на другую.

Гуманитаризация предполагает изменение всех компонентов образования: целей, содержания, методов, моделей, технологий. Именно гуманитаризация подталкивает учителя на поиск особых проблематизирующих содержание предмета ситуаций, на формулировку таких вопросов, которые нельзя найти в учебнике или в Интернете, активизирует индивидуальное мышление, применение своего исследовательского подхода. Суть проблемы заключается в том, чтобы культура и наука стали осознаваться учениками как живое и целостное воплощение мира человеческих ценностей. Это само по себе предполагает развитие культуры ученика и учителя, формирование их мировоззренческих представлений, ориентированных на научную, этическую и художественную сторону образования.

Безусловно, воплотить эти идеи в практике образовательного процесса в школе – задача очень сложная и вряд ли решается полностью. В этой ситуации не менее значимым становится и вопрос о методах и технологиях обучения. В данной статье делается попытка раскрыть адекватные шаги, направленные на интеграцию предметов естественнонаучного цикла с гуманитарными и художественными.

В первую очередь это связано с изменением технологий управления образованием и сменой методов обучения в направлении не накопления знаний (как в копилке – чем больше, тем лучше), а на самообучение (умения осмысленно учиться), самовыражения в деятельности, самореализации индивидуальных интеллектуальных качеств (это относится как к ученику, так и к учителю). Отличительной чертой гуманитарных направлений работы является общая познавательная активность, индивидуальное толкование, художественно-символическое выражение информации на разных предметах. Это способствуют реализации индивидуальных качеств учащихся при условии создания благоприятной социокультурной образовательной среды, включая: совокупность приемов и методов педагогического сопровождения образовательного процесса; комплексные интегрированные формы освоения новых знаний; атмосфера и уклад школы; заинтересованность учителей в индивидуальных успехах каждого ученика; доброжелательность и открытость учителей; коллегиальность в выстраивании задач и целей; сотворчество учителей и учащихся; эстетика предметно-пространственного окружения, связь обучения с культурой и историей региона.

Можно сказать, что гуманитаризация предполагает «очеловечивание» процесса образования и повышение роли гуманитарных наук по следующим направлениям:

- Приближение всех обучающих методик и технологий к ребенку, который рассматривается субъектом образовательного процесса.
- Логическая и образная понятийная основа в освоении любого материала, направленная на расширение познавательного пространства.
- Передача знаний, освоение понятий через призму понимания их значения для духовного, культурного и общечеловеческого развития.
- Интеграция и комплексное взаимодействие всех изучаемых дисциплин, сотрудничество педагогов, рассмотрение учебного процесса как целостного явления.
- Опора на принципы педагогической поддержки, педагогики успеха, отказ от эксплуатации авторитарных и репродуктивных форм обучения.

Главной в обучении является категория «образа» и образно-символическое мышление, которые едины для научной и художественной деятельности³. Выделяются диалог культур⁴, страноведческий подход к изучению языков⁵, научные представления о формировании человека через три сферы человеческой деятельности⁶, теория развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина⁷, теория интегрированного обучения и полихудожественного воспитания Б.П.Юсова⁸.

Включение этих процессов в контекст деятельности направлено на развитие познавательных функций ученика (восприятия, мышления, памяти и т.д.) и «выдвижение на первый план разнообразных видов и форм деятельности». Ребенок «рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как саморазвивающийся субъект учения – учащийся. Превращение ребенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, составляет основное содержание процесса развития в школьном возрасте»⁹. Это определяет содержание, учебную активность, формы, методы организации учебного процесса и характер взаимоотношений между учителем и учениками, особенности их общения.

Базой освоения и присвоения любых знаний и представлений обучающихся становятся три главные сферы «человеческой жизни»: 1) сфера творчества, базой которой лежат чувства и красота 2) Сфера знания, которая опирается на мышление и истину. 3) Сфера практической жизни, основывающаяся на воле и общем благе¹⁰. Именно такой подход к воспитанию детей отождествляет его с понятием «Культура» как более высо-

³ В. П. Зинченко, *Психологические основы педагогики*, – М.: Гардарики, 2002.

⁴ М. М. Бахтин, *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура)*, – М.: Русские словари; Языки славянских культур, Собрание соч. в 10 тт., т. 4, 2010

⁵ В. Г. Костомаров, *Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*, – С.-П.: Златоуст, 1999.

⁶ С. В. Соловьев, «Философские начала цельного знания» – М., 1897.

⁷ Д. Б. Эльконина, В. В. Репкин, *Организация развивающего обучения в 5–9 классах средней школы*. – М., 1997, с. 5

⁸ Б. П. Юсова, *Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области, «Искусство»*. – М.: Спутник+, 2004.

⁹ В. В. Давыдов, В. В. Репкин, *Организация развивающего обучения в 5–9 классах средней школы*. – М., 1997, с. 5.

¹⁰ С. М. Соловьев, «Философские начала цельного знания» – М., 1897.

кий и качественный уровень воспитания школьников с позиций: духовности, нравственности, методологии, художественности и научности.

Опираясь на перечисленные выше методологические позиции, в гуманитаризации образования выделены базовые направления развития личности, которые в зависимости возрастных интересов и предпочтений учащихся преобладают в том или ином возрасте:

- Когнитивное функционирование – мыслительные действия, интеллектуальное развитие, познавательный интерес. В гуманитарной сфере это связано с развитием логики и диалектического мышления. В естественно-научной области направлено на формирование умения работать с различного рода информацией, развитием исследовательских навыков. В художественно–эстетическом блоке опирается на выразительный язык искусства (ритм, динамика, симметрия, асимметрия, статика, форма, цвет и т.д.) в природе, жизни, искусстве.
- Личностные установки – самостоятельность, самоуправление, самооценка, самостоятельность мышления. В гуманитарной сфере это связано с формированием представлений о причине и аналогии. В естественнонаучной области направлено на формирование умения выстраивать гипотезу и воспитание желания достигнуть результата. В художественно –эстетическом блоке опора на художественный образ.
- Эстетический опыт – эмоционально-чувственная сфера, художественно-образное мышление, индивидуальность в самовыражении, практическая значимость созданного продукта. В гуманитарной сфере это связано с формированием понятия символа и знака. В естественно-научной области осваивается механизм познания. В художественно – эстетическом блоке выделяется художественная активность в социуме, искусстве.
- Коммуникативность и креативность – сотрудничество, умение слушать и слышать друг друга, креативное мышление, умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой. В гуманитарной сфере это связано с развитием умения принимать участие в диалоговом общении. В естественнонаучной области направлено на формирование проектного мышления. В художественно–эстетическом блоке опирается на сотворчество, социуме, художественной деятельности.

- Интегрированное мышление – обобщение и синтез, перенос информации, сотворчество, полихудожественное воспитание, проектное мышление. В гуманитарной сфере это связано с развитием умения обобщать и переносить информацию с одной области знаний на другую. В естественнонаучной области направлено на формирование понятий «концепция» и «категория». В художественно–эстетическом блоке опирается на понятие «полихудожественность» в искусстве.

Одним из главных условий гуманитаризации современного образования является интегрированное исследовательское и проектное обучение, понимаемое как иная структура организации обучения и воспитания. Интеграция – позволяет включать учителей и учеников в активный совместный творческий процесс, в котором важно учитывать индивидуальные способности обучаемого, его потенциальные возможности, психическую деятельность, предрасположенность к самообучению.

С одной стороны, интеграция – это единое представление о целом, единое знание, общее осознание целостности мира, которое можно понять через комплекс методов, объединенных в систему, определенную последовательность и связь друг с другом.

С другой стороны, интеграция в образовании – это продуманно выстроенный процесс обучения и воспитания, направленный на: научение детей рассматривать любые явления в динамике их развития с разных позиций; развитие умений применять знания из различных областей в решении конкретной творческой задачи; формирование у школьников способности самостоятельно проводить творческие исследования и создавать свои проекты; развитие у них желания активно выражать себя в каком-либо творчестве.

Как показывают многолетние исследования Института художественного образования и культурологии, сотрудники которого уже более 20 лет занимаются изучением и внедрением в реальную практику интегрированного обучения, этапы вхождения педагогического коллектива в интегрированное освоение изучаемых предметов можно раскрыть следующим образом:

1-й этап интеграции, рассматривается как целостность – взгляд на другие предметы с позиций одного (своего) предмета (выстраивание собственной концепции учителем).

2-й этап – взаимосвязь, взаимодействие изучаемых предметов с окружающей жизнью, природой, социумом, культурой и искусством, (корреляция, которая соотносится с реальными людьми в коллективе, с особенностями и спецификой школы, ее учителей и детей).

3 этап – системность педагогической работы в данном направлении, в формировании творческого мышления, осваивание деятельности через символ (знак) – опирается на синкретизацию¹¹.

С этих позиций уровни педагогической интеграции, в связи с особенностями возраста, раскрываются следующим образом: 1-й уровень – экологический подход к индивидуальному развитию восприятия и деятельности формирующейся личности; 2-й уровень – комплексный подход к процессу общего образования, формирование целостности мышления, широкого взгляда на окружающий мир, человека и искусство; 3-й уровень – индивидуальность художественно-образного мышления, формирование системного (философского, исследовательского) творческого мышления в условиях освоения пространства и визуальной среды.

Педагогические условия интегрированного обучения:

- 1) Выход за рамки «одного предмета», предполагает многообразие интегрированных форм и методов работы с детьми.
- 2) Экологический подход к процессу обучения – опора на интересы и предпочтения; связь обучения с историей и развитием культуры (мысль, наука, нравственные, духовные, общечеловеческие ценности).
- 3) Обращение к региональному компоненту образования и выделение в нем местных традиций художественной культуры как продуктивного момента в формировании гражданской позиции.
- 4) Перенос педагогического акцента с изучения на творческое проявление самих детей (детское творчество), развитие фантазии и воображения.
- 5) Предметно-пространственная основа освоения любого предмета.
- 6) Системный продуманный характер обучения¹².

¹¹ Л. Г. Савенкова, *Развивающая среда детского учреждения как условие модернизации дошкольного образования*, «Электронный научный журнал» № 4 2014. «Педагогика искусства» ФГНУ ИХО РАО <http://www.art-education.ru/AE-magazine/>

¹² Е. А. Ермолинская, Е. П. Кабкова, Л. Г. Савенкова, *Мир искусства и мир детства: интеграция в современном художественном образовании детей*. – М: «Русское слово» 2010.

Следующим условием внедрения в процесс обучения детей гуманитаризации образования является создание в образовательном учреждении грамотно организованной социокультурной образовательной среды, построенной на взаимодействии образовательных учреждений и учреждений культуры. Что подразумевает максимально активное включение в систему общего образования школьников своеобразия «вмещающего ландшафта»¹³, истории культуры края, этноса, традиций, художественных местных промыслов, особенностей языка, фольклора. Процесс освоения культуры в образовательных учреждениях рассматривается через: визуальную среду, сферу предметно-пространственной деятельности, через живое освоение пространства и действие в нем. Это направлено на постепенное формирование у обучающихся представлений о процессе художественного творчества через освоение, например, таких тем, как: «Эволюция цвета, формы, пространства в истории человечества»; «Пространство человека и его предметно-пространственная среда»; «Пространство и время в науке и искусстве»; «Освоение человеком Вселенной в разные периоды истории жизни на Земле» и др. Высшим критерием такого *комплексного обучения* является развитие многосторонней деятельности на основе взаимосвязи разных видов творчества с культурой общества в истории человечества и конкретного региона. Выделяется связь: регион – культурные ценности – общечеловеческие ценности. Из этого следуют и новые задачи современного качественного образования:

- создание условий естественного и радостного существования школьников в процессе учебной деятельности, «снятие внутренних зажимов», чувства страха, неуверенности;
- воспитание эмоционально-чувственной сферы личности;
- гармоничное развитие интеллектуально-логического и творческого мышления;
- развитие продуктивного и конструктивно-логического мышления;
- комплексный подход к освоению, присвоению и практическому самостоятельному применению знаний и представлений из различных областей наук;
- системный и целенаправленный характер формирования самостоятельности мышления;
- привитие практики работы коллективного разума и «со-мыслия».

¹³ Л. Н. Гумилев, *География этноса в исторический период*, Л.: Наука, 1990.

Вот тот неполный список образовательных задач, без которых современная система образования не может считаться полноценной.

Наиболее продуктивными интегрированными формами здоровьесберегающих направлений работы являются: комплексные образовательные блоки; коллективные творческие задания; работа в малых группах; социоиговые, театральные технологии в обучении; цикл упражнений образовательной кинесиологии; цикл занятий, объединенных сквозной темой; взаимодействие базового и дополнительного образования, художественные события и др.

В качестве реального пути решения обозначенных проблем является создание в школе научно–обоснованной системы взаимодействия основного образования и системы дополнительного обучения и воспитания учащихся. Осуществление этого предполагается в условиях творческой среды общения коллектива школы через искусство, среды творческого поиска, среды сотворчества учащихся и педагогов в процессе организационно-воспитательной работы средствами предметов гуманитарно-эстетического цикла.

Учитывая все эти факты, в Институте художественного образования и культурологии Российской академии образования сделана попытка создания инновационной модели комплексного обучения, основанный на учете психических особенностей возраста, интересов и предпочтений обучающихся¹⁴.

Под комплексным обучением понимается целостный процесс организации общего обучения и воспитания детей и молодежи, который основан на умении учителей совместно разрабатывать общие направления развития учащихся и внедрять в практику целый ряд единых познавательных и воспитательных задач при работе с одними и теми же школьниками (обучающихся в параллели). Выстраивание тематики и направлений работы, общих для всех изучаемых предметов с опорой на принципы культуросообразного образования (интеграция культуры в образовании и воспитании)¹⁵, развитие воображения и фантазии, которые выступают всеобщим языком обучения. В основе комплексного обучения лежат образовательные блоки – совокупность взаимосвязанных изучаемых тем, осваиваемых понятий (например: равенство, дина-

¹⁴ Инновационные концепции современного образования: новый взгляд на образование 7 – М., 2014.

¹⁵ Ibidem.

мика, диалог, родство, иерархия, постоянство, ритм, взаимодействие...) в процессе изучения разных предметов. Наиболее эффективными формами работы в рамках комплексных блоков являются:

- нахождение точек пересечения тематики, понятий и технологий обучения между разными учебными дисциплинами;
- выбор общей темы (проблемы) для комплексного образовательного блока, цикла интегрированных занятий в условиях со-творческой деятельности разных педагогов;
- определение общих направлений работы между интегрируемыми образовательными дисциплинами и видами творческой и исследовательской деятельности школьников;
- постановка общих целей и задач образовательного блока;
- нахождение способов (методов, средств, технологий) достижения поставленных задач для разных образовательных предметов;
- планирование интегрируемых видов работ - организация разнообразных форм взаимодействия базового и дополнительного образования;
- педагогическая рефлексия: выявление удачных и неудачных моментов, нахождение причин неудачи, других вариантов для решения неудавшихся моментов.

Комплексный подход, обеспечивает полноценное развитие обучающихся на всех изучаемых предметах одновременно. С этой целью в образовательном учреждении важно поощрять творческие формы организации самого образовательного процесса, которые возникают спонтанно, без специальной подготовки обучающихся. Именно такой комплексный подход отождествляется с понятием «культура», «эстетическим воспитанием», «гуманитарным образованием» как более высокий и качественный уровень обучения детей с позиций духовности, нравственности, художественности и научности.

Abstract: The article discloses the innovative approach to training and education of children and youth, which is based on the humanization of education, integrated education and polyart education. Humanization of education is considered in the article on both sides. 1) Reliance on pedagogical traditions of Russian science and education based on the concept of a free, humane, spiritual, creative personality, capable to self-determination and self-realization. The origins of these ideas are in the theoretical works of great scientists (K. Ushinsky, Leo Tolstoy, S.Frene, V.Sukhomlinsky) and philosophers (M. Bakhtin, Yu.Lotman). 2) Integration of humanities and methods of natural history. The impetus for the revival and the pedagogical model of humanization's creation is a desire to overcome formal, abstract learning process, introducing a broad education into the cultural space where culture performs corrective function in the development of science.

Keywords: humanization of education, integration, collaboration, co-creation, cognition, socio-cultural environment, comprehensive educational units

Литература

- Бахтин М. М., *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Рабле и Гоголь* (Искусство слова и народная смеховая культура). – М.: “Русские словари”; Языки славянских культур, Собрание соч. в 10 тт., т. 4, 2010.
- Гумилев Л. Н., *География этноса в исторический период*. – Л.: Наука, 1990.
- Давыдов В. В., Репкин В. В., *Организация развивающего обучения в 5–9 классах средней школы*. – М., 1997, с. 5.
- Ермолинская Е. А., Кабкова Е. П., Савенкова Л. Г., *Мир искусства и мир детства: интеграция в современном художественном образовании детей*. – М.: “Русское слово”, 2010.
- Зинченко В. П., *Психологические основы педагогики*. – М.: Гардарики, 2002.
- Инновационные концепции современного образования: новый взгляд на образование 7* – М., 2014.
- Костомаров В. Г., *Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*. – С-П.: Златоуст, 1999.
- Лотман Ю. М., *Символ в системе культуры*. – Избранные труды. Т. 1. – Таллин, 1992.
- Савенкова Л. Г., *Развивающая среда детского учреждения как условие модернизации дошкольного образования*, “Электронный научный журнал” № 4/2014. «Педагогика искусства» ФГНУ ИХО РАО <http://www.art-education.ru/AE-magazine/>.
- Соловьев С. М., «*Философские начала цельного знания*» – М., 1897 г.
- Сухомлинский В. А., *Сердце отдаю детям*. – М.: Просвещение, 1983.
- Толстой Л. Н., *О науке (Ответ крестьянину)*, “Педагогические сочинения” – М., Педагогик, 1989
- Ушинский К. Д., *Человек как предмет воспитания*, [в:] *Педагогические сочинения* в 6 тт., Т. 5. – М.: Педагогика, 1990.
- Френе С., *Сборник. Пер. с фр.; Вступ. с фр.; Введение. ст. в. и сост. Б.Л. Вульфсона*. – М.: «Образование и бизнес», 1994.
- Школяр Л. В., Слободчиков В. И., Кудрявцев В. Т., *Культуросообразное образование*, “Издательский Дом РАО МАГИСТР ПРЕСС”, № 4 2003.
- Юсов Б. П., *Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»*. – М.: Спутник+, 2004.

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

STUDIA

Lilia Hrynevych

Committee on Science and Education of the Verkhovna Rada (Parliament) of Ukraine

Priority Areas for Educational Reform in Ukraine¹

Introduction

Education should respond to societal changes. But it is ever more important for it to project on what the society should become.

There have been vital changes happening in Ukraine for the last two years. Ukraine has chosen for the European integration. In September 2014, the Verkhovna Rada (Parliament) of Ukraine and the European Parliament simultaneously ratified the Association Agreement between Ukraine and the European Union. Among the key reforms that are introduced for economic recovery and development in Ukraine, educational reform is to address the issue of changes and needs of the Ukrainian society.

One of the first directions of the educational reform under way has been the reform of higher education. The new Law “On Higher Education” has been put into effect since September 2014. The Law introduces new mechanisms which provide for the university autonomy and academic freedom for lecturers

¹ Annotation: The vital changes in Ukraine have shaped the main priorities for the educational reform in the country and the tasks for the new educational legislation underlying the reform. The paper dwells on the questions the legislation is to answer, as well as suggests the priorities that will enable the educational system efficiency and strengthen the reform agenda.

and students. The new system of external and internal quality assurance in higher education, country and international mobility, prerequisites for joining the European Higher Education Area have been introduced².

Unlike higher education, the sectors of secondary and vocational education are going through the period of stagnation. Furthermore, the track for transition to the new 12-year secondary education has been terminated by the Yanukovych regime. Since then, there have been no significant changes.

There is a need for a clear vision of how the system of education will provide every citizen with an opportunity for lifelong learning and guarantee equal access to quality education. The Government is working out the new legislation which stimulates a heated public debate. This paper introduces the new priority areas for the reform of comprehensive secondary and vocational education which, in our opinion, should be reflected in the new educational Laws.

Today's society is under a permanent change. And the Revolution of Dignity in Ukraine has been exponentially speeding up rapid transformations. Education is entitled to not only react to the changes in society, but to set the direction of these changes for the next decades.

We aim at living in a European, democratic country, free of corruption, with a developed labour-market in which the dignity of every person and human rights are protected and national cultural space is in place. We need an efficient educational system. We need a system that would work for everyone, that is capable of providing each person with access to quality education, developing talents and competences and bringing up a responsible citizen. Extending possibilities for lifelong, regardless of health, special needs, gender or age is the task of the educational system as well.

Tasks for the new legislation

The new legislation is to give answers to the key questions:

1. What should be the new content/curriculum for education?
2. How are the new teaching approaches to be provided?
3. How are we to create equity in educational system? How are we to create proper conditions of studies for every child?

² Л. М. Гриневич, *Вища освіта України: на шляху інтеграції до європейського освітнього простору*, „Рідна школа”, № 11, 2014, р. 8–12.

4. How is the system of education to be turned into an efficient one which ensures appropriate outcomes, with the investments made?
5. How should a balance between the constitutional right for access to quality education for everyone and the freedom of choice in education in accordance with one's beliefs and needs be struck?
6. What should be the system of education structure in order to introduce the new content/curriculum and to provide the proper quality and lifelong learning opportunities?

The educational legislation of the present day Ukraine consists of a series of laws: the framework law "On Education" (1996) and 5 laws specifying the regulations for certain sectors of education. A lot of norms of the legislation are outdated and do not provide for meeting the modern challenges. The new draft law "On Education" and "On Vocational Education" has already been brought in and is now being considered by the Verkhovna Rada. As to the specific sectoral laws, the Law "On Higher Education" passed in the previous convocation of the Parliament, already requires certain changes. The new law "On Secondary Education" is to be drafted by the Government. The laws "On Preschool Education" and "On Out-of-school Education" require amendments. The law "On Adult Education" is due to be drafted, which is supposed to encompass the issues on continuing education.

A strong team of experts has been working on the development of educational legislation for the last two years. Ukrainian enthusiasts have enjoyed strong support of the international expertise provided by the TAIEX Project of the Council of Europe, as well as by the experts of the Swedish-Ukrainian project on support of decentralization in Ukraine and those of European Educational Fund and experts of the European educational fund in Ukraine.

The design of the new legislation has encompassed the recommendations concerning building an efficient and just system of school education, as set out in the communication note of the European Union Commission for the Council of Europe and the European Parliament entitled «Efficiency and Equity in European Education and Training Systems»³. The recommendations

³ European Union, Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, Brussels: Commission of the European Union, 2006, p. 11, available at <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52006DC0481>; European Commission, *Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training*:

include, for instance, prolonging the study period for comprehensive secondary education with a special focus on the acquisition of the key and basic competences by the young. According to this communication note, each extra year spent in school contributes to increasing the macroeconomic productivity of a country by 6.2%, topped by 1.3% in long term.

There also exist important defined instruments for increasing efficiency and equity as follows: intensifying the decentralization with the aim of granting more freedom to the educational establishments in designing the contents/curricular, meeting budgetary needs, staff selection procedures; introducing the system accountability consisting of external exams and internal self-assessment for educational establishments; increasing the quality of teacher training education – improving teaching techniques, acquiring experience through exchange, enhancing motivation for quality teaching practices⁴.

Thus, in our opinion, the framework law “On Education” has to correctly represent the following priority areas for changes in the educational sector:

I. The key figure for reforming school education has to be the teacher. The teacher with a high ranking qualification and a proper social status will be able to lead the reform. Unfortunately, teaching occupation remains one of the most unprotected professional paths in Ukraine. Currently, the teacher’s salary in Ukraine is the lowest in Europe. However, due to the current economic situation in Ukraine, it is impossible to increase the salary for all teachers substantially. So it is necessary to motivate those teachers who have higher qualifications level. For this, the system of voluntarily independent certification with the possibility to choose the method and place for training has been designed. There will be an additional payment for those who have passed the certification.

They will also be expected and are able to act as agents of educational reform and share their experience, skills and knowledge with other teachers. Such certification aims at checking the level of new competences required to work efficiently for strengthening the reform agenda. „If teachers are the most important in influencing the quality of students’ learning, the competences

Policy Guidance. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, available at: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf [accessed: 21.11.2012].

⁴ О. І. Локшина, *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.)*: монографія / О.І. Локшина. – К.: Богданова А.М., 2009, p. 33.

of those who educate and support teachers must be of the highest order”⁵ hence professional competences of both teachers and teacher educators’ have been considered of great importance. The following competences will be required of teachers and teacher educators (such as key competences for lifelong learning, for instance) to have successful experience with the certification: teacher competences (teaching learners, 1st order; teaching about teaching, 2nd order); knowledge development (research); system competences (activities and relationships); transversal competences – various professional learning contexts; leadership competences – inspiring students and colleagues; competences in making connections with other areas.

Reflecting, researching, communicating, modelling and teaching about teaching define the areas of expertise required of teacher educators: pedagogy of educating teaching staff; educational studies, school-based education; (practice-based) research, linked with working contexts; general didactics; discipline (as school subject and as didactics); new skills (e.g. digital competences)⁶.

II. It is vital to create a reliable and European standards oriented system of lifelong learning in Ukraine while providing diversity in educational trajectories to everybody, so that certain results could be attained via alternative ways. Such possibilities can be created on the basis of existing establishments of vocational and higher education.

The system of adult education has not yet been developed in Ukraine. In our opinion, this sector requires a specific law on education of adults. It is also important to provide the recognition of the qualifications obtained in the non-formal, informal systems of education or independently. Lifelong learning starts at an early age. The issue has to be addressed urgently due to the high youth unemployment rate and, in many cases, skills mismatches⁷. Recently, the concept of key competences has been given particular attention and importance in European education systems. There exists the Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for

⁵ *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcome, Communication from the Commission Rethinking the Education: Investing for Better Socio-Economic Outcomes*, 2012, p. 54.

⁶ *Ibidem*, p.55

⁷ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, Official Journal of the European Union L394. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11090> [access: 20.11.2015].

lifelong learning. The key competences have been incorporated into national curricula and other steering documents of most European countries⁸ (4). Positive developments have been made about defining specific learning outcomes. Policy makers are fruitfully coping with a vitally important task of developing a range of assessment tools to support the learning process (2). Ukrainian policy makers and educators are now assessing the extent to which the European Policy Network on the Implementation of the Key Competences (KeyCoNet) can be applied for comparative analysis of the emerging initiatives for the development of the key competences, and introducing them into the system of education in Ukraine (5). There have been detected a lot of problem areas and challenges. One of them is linked to the need for a more strategic approach in supporting the key competences approach at school at the EU level. The second is caused by enhancement of the status of the digital, civic and entrepreneurship competences (transversal) as compared to the traditional subject-based competences. Furthermore, Ukrainian educators see the need of lowering the proportion of low achievers in the basic skills (mother tongue, mathematics and science). Encouraging young people to pursue careers in mathematics, science and technology (MST) should be made a priority. According to the cross-country report produced in support of the European Commission's Communication on Rethinking Education (2), the main objective for better implementing the key competences agenda today is to publicize the findings on the challenges that European countries face in the implementation of the key competences approach. Thus the identified problem areas and common obstacles will help in finding local research evidence and improving national practices, with a range of measures spotted that can effectively address these challenges when it comes to the Ukrainian system of education.

III. The system of education must provide new contents/curricular. And the new contents must be based on the European way marks. This includes the set of key competences, introduced by the European Commission and required by modern Ukrainian realities. With globalization confronting the world with new challenges, each Ukrainian needs a wide range of key competences for a changing and highly interconnected educational community. Dual social and economic role of education entitles it to ensure that citizens acquire

⁸ Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the Education & Training (2010). Work programme: Key competences for a changing world.

the key competences required to adapt flexibly to changes. There should be equality and particular support to fulfil their educational potential for groups that, due to educational disadvantages (personal, social, cultural or economic circumstances). People with low basic skills: low literacy, early school-leavers, the unemployed and those returning to work after a period of extended leave, elderly people, migrants, refugees and people with disabilities constitute such groups. According to the Recommendation of the European Parliament and of the Council of Europe on key competences for lifelong learning⁹ (6), the Reference Framework is to define the key competences necessary for personal fulfilment, active citizenship, social cohesion and employability in a knowledge society, ensure that young people have developed the key competences to a level that equips them for adult life and forms a basis for further learning, and that adults are able to develop and update their key competences throughout their lives. In connection with is Ukrainian policy-makers, education providers, employers, and learners should facilitate national efforts towards European objectives and provide a framework for further action at community level.

As suggested by the Recommendation¹⁰, „competences are a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment”. The new content for Ukrainian education should be shaped in accordance with the eight key competences sets out by the Reference Framework: 1) communication in the mother tongue; 2) communication in foreign languages; 3) mathematical competence and basic competences in science and technology; 4) digital competence; 5) learning to learn; 6) social and civic competences; 7) sense of initiative and entrepreneurship; 8) cultural awareness and expression¹¹.

All key competences are of equal importance, as each contributes to a successful life in a knowledge society. Overlapping competences in the fundamental basic skills of language, literacy, numeracy, information and communication technologies (ICTs) are an essential foundation for learning. Ukrainian policy making are also interested in incorporating critical thinking, creativity, initiative, problem-solving, risk assessment, decision-taking, and constructive management of feelings into the contents/curricular as they have an important role in developing all eight key competences.

⁹ Recommendation of the European Parliament and of the Council..., op. cit.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Joint Progress Report of the Council and the Commission..., op. cit., p. 28.

IV. The new content/curriculum requires more study hours. The volumes of knowledge we are trying to provide children with are heavier than we once received, whereas the duration of studies has remained the same. Our children have to study at school for 12 years, whereas now there is an 11-year school system in place. It is not a foreign fashion, but the requirement of time in Ukraine. In Europe, only Russia, Belarus and Ukraine have got the 11-year school system. The new 12-year system is not only about the increase in the amount of study hours. It stands for the new content/curriculum aimed at gaining the above mentioned competencies, using new methodologies and teaching techniques, as well as providing the appropriate conditions for study. There should be access to equal quality of appropriate primary schooling followed by non-comprehensive secondary school and crowned by subject-specific senior secondary school in accordance with students' inclinations being taken into account in either academic or vocational streaming.

V. Under the conditions of decentralization which is well under way in Ukraine at present, it is important that financial responsibility be correctly distributed. The legislation must clearly define all indexes of educational subvention while specifying the areas it covers. It should guarantee to cover the salary, textbooks and professional development of teachers. The capacities of local and joint communities to contribute to financing comprehensive secondary schools, as well as to finance preschool and out-of-school education on their own should be accurately evaluated. Purchase programs of textbooks, busses, ICTs should be entrusted to communities, because they are most interested in the quality of the goods purchased for the studies for their children. Also, the autonomy of educational establishments concerning their finance, programme design and staff policy should be made wider. It is necessary to envisage special programs of preparation for headmasters as managers and leaders. Similarly, when it comes to the studies ideology of results, teachers must be capable to independently develop the curriculum.

Nowadays, parents have become more active. They are ready to participate actively in the development of Ukrainian education and we must set transparent legislative mechanisms of such participation.

It is very important to legislatively oblige communities to guarantee the right of children for all types of education, that are financed by them, in particular, out-of-school and preschool education, in order to prevent the un-grounded reduction of the network of these establishments. A pressing

problem about giving access to quality education and optimization of the network of schools in rural areas should be solved in the future. Over a period of 15 years, the number of pupils of comprehensive secondary schools has decreased by half (from 6.8 million pupils in 1999 to 3.8 million in 2015). At present, there exist 17.6 thousand schools, 68% of which are rural, where 32% of school children go. More than 2 thousand schools are small-scale and constitute about 37% of all comprehensive schools in Ukraine¹². In such schools one and the same teacher gives lessons in several subjects, they are poorly equipped and appropriate conditions for study are not provided. Small-scale schools cannot be just closed. The children who used to attend the establishments which are scheduled to be shut, have to be provided with access to better quality schooling. The Government has planned grant allocations to joint communities for founding hub-schools, to which children will be brought by school-buses. Due to the concentration of resources they will be equipped with natural sciences laboratories, libraries, computer equipment and skilled personnel. Small public schools managed by civic parents' organizations on their initiative can be a way out for the localities with no possibility to retain larger communal establishments in place.

VI. While striving for decentralizing governance in education, we should introduce mechanisms for centralized education quality control. Experience has tended to show that in times of decentralization of education there always occurs centralization of control over quality. Organs of local self-government vary, treat their duties in various fashions and styles, that is why we need an effective system of state supervision, inspection and external monitoring. The development of the system of external and internal evaluation of the quality of education must be provided. At present, external independent testing is used at the level of final (school-leaving) examinations. It has been suggested to introduce external examinations as finals while graduating from comprehensive middle school prior to entering the 3-year senior specialized school.

VII. Educational needs of every child in Ukraine should be met notwithstanding their health, social status and nationality. Creating a truly inclusive educational space is an issue and challenge today. We must reach out for all children with special needs who can and want to attend comprehensive

¹² *Освіта в сільській місцевості: Кризові тенденції та шляхи її подолання*, Науково-практичне видання / Автор-упорядник Є. В. Красняков. – К.: Парламентське видавництво, 2012, р. 272.

schools. At present the allocation for studies of children with special needs in specialized boarding-schools are five to seven times higher than those for ordinary schools. It is important to secure that the same sum follows the special needs child to the school that provides for inclusion. Thus for the money the school will hire trained teacher assistants and to introduce other socialization measures as required. It was due to the Soviet style schooling, that children with special needs went to specialized educational establishments. This contradicts Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities who should not be “excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability”¹³. According to the Convention, the state is obliged to provide inclusive education where the person lives. However only as little as 11% of Ukrainian schools fulfil this obligation, and 39% of schools are partially available to people with special needs. Meanwhile, the number of children with such needs increases by 0.5% annually. That is why the new educational legislation is to envisage the mechanisms of inclusion and the opportunity of having a choice in education.

Granting the right for a choice in education, the increase of seating capacity at preschool establishments in most of the developed countries is carried out through private education, but for this, the money should follow a child to a private educational establishment. We suggest starting at 50 percent of the amount at least, as was once the case in Poland. In fact, less than 0.5 percent of schoolchildren go to private schools. Unfortunately, while saving on studies of these children the state today does not provide for the freedom of choice in education.

VIII. A link between the labour market and the system of education should be provided. The efficient national qualification framework is an instrument for creating the link. The framework under development should encompass all education qualifications and show what learners are expected to know, understand and be able to do on the basis of a given qualification (learning outcomes), and how learners might move between qualifications in an education system¹⁴ (1). The qualifications framework is to be developed

¹³ United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, , article 24, <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [access: 20.11.2015].

¹⁴ *The Bologna and National Qualifications Frameworks 2008*, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/ql/documents/Bologna_Framework_and_Certification_revi-

by the competent public authorities with the participation of a broad range of stakeholders (higher education institutions, students, staff and employers) and broad international consultation on the issue. The national qualifications framework will then be tested and self-certified to ensure that it is compatible with the EHEA Framework. The agenda for developing the framework has already been set in Ukraine, the stakeholders have not yet been identified. An institution to coordinate the system of vocational standards and their correlation with educational standards needs to be set up in order to initiate effective communication between the system of education and the labour market.

Abstract: The Ukrainian system of education has had remarkable achievements and notorious traditions of schooling. However, at this very stage our society requires the changes that have been focused on by the author of this paper. The changes are necessary for the successful development of human recourse in the country in its struggle for the European integration. The mechanisms for the changes are to be introduced in the updated educational legislation. We do not really have time. We should unite and, instead of passively expecting changes, become the explorers and agents of the reform in education.

Keywords: educational legislation, system efficiency, access, equality, the quality of education, inclusive education, decentralization

Literature

- European Commission, Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf [access: 21.11.2012].
- European Union, Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, Brussels: Commission of the European Union, 2006, p. 11, available at <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52006DC0481> [access: 20.11.2015].
- <http://keyconet.eun.org> [access: 20.11.2015].
- Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the Education & Training (2010). Work programme: Key competences for a changing world.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union L394, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf; <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11090>.
- Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcome, Communication from the Commission (Rethinking the Education: Investing for Better Socio-Economic Outcomes, 2012).
- The Bologna and National Qualifications Frameworks (2008), http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qlf/documents/Bologna_Framework_and_Certification_revised_29_02_08.pdf [access: 20.11.2015].
- United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [access: 20.11.2015].
- Гриневич Л. М. Вища освіта України: на шляху інтеграції до європейського освітнього простору, „Рідна школа”, № 11, 2014.
- Локшина О. І., *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.)*: монографія / О.І. Локшина. – К.: Богданова А.М., 2009.
- Освіта в сільській місцевості: Кризові тенденції та шляхи її подолання*, Науково-практичне видання / Автор-упорядник Є. В. Красняков. – К.: Парламентське видавництво, 2012.

STUDIA

Elena Zhizhko

Autonomous University of Zacatecas, Mexico

**The Background and Development of Mexican
Educational System: the Main Features**

Historical aspects

The historical pedagogical analysis has shown that the Mexican education system originates from the Indian civilization camp. The Spanish colonization (the 15th – the beginning of the 19th centuries) had subjugated the Mexican education system to the Catholic Church and Spanish cities and the Mexican ethnic groups had lost their national identity, languages and culture. The development of the Mexican system of public education began with the process of gaining political independence for Mexico in 1810¹.

In the 20th century the Mexican system of public education was influenced by the economic expanse of the USA, as well as the decrease of the social and economic wellbeing of Mexico, decline of the system of higher and pedagogical education.

The development of the Mexican education system can be divided into the following periods:

¹ O. Zhizhko, *Professional education of marginalized populations of Mexico and Venezuela: its formation and development*: monograph, Kherson, Grin D.S., 2015, p. 104.

- The first period – under the protection of Catholic Church and Spanish cities (the 15th – beginning of the 19th century);
- The second period – directed by the independent Mexican state (beginning of the 19th – the 90's of the 20th century);
- The third period – directed by the state and public organizations (the 90's of the 20th century – present times).

Modern System of Education

The modern Mexican education system encloses basic education (pre-school, primary school and secondary school), preparatory school, higher education and postgraduate education.

The principles of the Mexican education system were established in the Mexican Constitution on February 5th 1917. These principles work now and include the following:

- non-clerical character;
- prohibition to the religious corporations to direct primary schools;
- state revision of the private primary schools;
- accessibility of primary schools and free scholarship².

The object of the Mexican education system is its democratic and national direction, harmonic development of human individuality, education in love to the home country, development of self-consciousness, international solidarity in conditions of the independence and justice (art. 3)³.

In the 90's Mexican primary education system was federalized through two documents: National Convent about Modernization of the Primary Education (1992) and The General Law about Education (1993). In 1993 the 3rd article of the Mexican Constitution was reformed and obligatory studying at the secondary school was introduced. In this period the process of the decentralization of the Mexican education system, which is typical for most American and European states, was observed.

The basic education level (preschool, primary and secondary schools) of Mexican education system develops student's abilities of thinking, reading, writing, speaking, counting, etc., their abilities to study systematically and

² Secretaría de Educación Pública, *Principales cifras del sistema educativo nacional 2012–2013*, SEP, México 2013.

³ C. Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Fondo de Cultura Económica, México 1995, p. 15.

apprehending the norms of social life. This study level is represented by state and private institutions. 79% of the students of all study levels are basic education level students. In this level there were registered in 2013 23,8 million students: 3,5 million – in preschool institutions, 14,8 million – in primary school, 5,5 million – in secondary school. Statistical data also reveal that 2 million Mexican children and teenagers don't visit the school⁴.

The preparatory education system is divided in two types: propaedeutic and bivalent. The first one includes a general bachelor course and is represented by state and private institutions. This bachelor program includes general student's preparation and technical one such as humanistic knowledge: mathematics, natural and social sciences, language skills, research abilities, communication skills and computer knowledge. In the last semesters students are separated in four groups according to their skills and preferences: physical-mathematical sciences and engineering, biology and medicine, social sciences, humanities and arts.

The bivalent bachelorship takes place in two forms: technical and professional-technical bachelorship. Both concentrate on laboratory practice, work in industry, professional practice and social service outside of educational institution. The last one is the main condition for obtaining a professional certificate. Study plans are composed of general education disciplines, which are identical for all specialties, and of professional directed technological courses, which are special for each group.

Nowadays 93 teenagers of 100, who finish secondary school, continue their study in preparatory school. In 2013 2 955 783 students in this level studied and 210 033 teachers in 9761 schools taught. 46,8% of 16–18 aged teenagers, who visit preparatory schools in Mexico were registered⁵.

In modern Mexico the educational policy focuses on building national cultural educational camp, harmonizing both globalization and unique identity tendencies of development. The development tendencies of Mexican education system are as follows: non-clerical character, accessibility, reforming of university education, realization of the postgraduate pedagogical education programs and development of scientific pedagogical activities; democratization of education direction through equilibration of centralization and decentralization processes and participation of public organizations.

⁴ Secretaría de Educación Pública, *Principales cifras del sistema educativo nacional 2012–2013...*, op. cit.

⁵ Ibidem.

Higher Education and Leading Universities

Higher Education could be obtained in Mexico in state and private institutions, which prepare technical workers with high university degrees, bachelors' degrees, specialists, masters and doctors. Higher Education Institutions occupied themselves in the following activities: teaching, scientific, humanitarian and technological researches, conservation and promotion of national Mexican culture and traditions.

The Mexican Higher Education System is represented by more than 1500 state and private institutions, such as universities, autonomous universities, technological universities, technological institutes, research institutions, postgraduate education institutions, pedagogical higher education institutions, etc. All of these institutions are part of National Association of Universities and Higher Educational Institutions (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior – ANUIES). Private Higher Education Institutions are part of Federation of Private Higher Education Institutions (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior – FIMPES)⁶

In 2013 2 197 702 students, who study in Mexican Higher Educational Institutions, were registered, 68% of them study in state Higher Education Institutions. Technical workers with a higher university degree study in Mexico two years, licentiates – four–five years, specialists – one year, masters – one–two years and doctors – three–four years. In 2013 there were registered 6600 licentiates programs, 3900 specialists, master's and doctor's programs. Also 208 692 Higher Education teachers (28,9% – full time, 8,7% – part time, 62,4% – contract time), 26% of them have Master's Degree and only 6% – Doctor's Degree were registered⁷.

Mexican universities initiated cooperation with many world-known universities and invited outstanding professors to teach in Mexico and prepare highly-qualified professionals in different areas. Ukraine takes part in this collaboration too and approximately 300 Ukrainian scientists work at Mexican universities.

⁶ O. Zhizhko, *Psychological and educational aspects of P. Freire's pedagogy and its implementation in the training of professionals in Latin America*, "Scientific Journal Comparative Professional Pedagogy", Vol. 4, No. 1, 2014, p. 90–95.

⁷ O. Zhizhko, *The modern system of professional education of Mexico*, "Comparative Professional Pedagogy", Vol. 2, 2011, p. 85–92.

The Leading Mexican Universities, which are The National Mexican Autonomous University – Universidad Nacional Autónoma de México, Iberoamerican University – Universidad Iberoamericana, Mexican College – Colegio de México, La Salle University – Universidad La Salle, Metropolitan Autonomous University – Universidad Autónoma Metropolitana and Autonomous Universities of States, have a significant positive influence on the development of Mexican Education System and particularly of Higher Education System. The leading place in this process belongs to The National Mexican Autonomous University.

The National Mexican Autonomous University is the oldest and the most famous Mexican Higher Education Institution. It was founded in 1551 through New Spain Vice king Antonio de Mendoza's initiative and Spanish King's indication regarding the foundation of Real and Papal University of México.

The history of the National Mexican Autonomous University's development is organically related with the history of Mexican Education System and it is its reflection. Many times progressive university's community was the leader of the Mexican democracy building's processes, such as the fighter of university's autonomy.

The development of the National Mexican Autonomous University can be divided into the following periods:

The first period – foundation and development of the first colonial university in México (1553–1881);

The second period – development of National University in México (1881–1916);

The third period – the process of the university's autonomy's building (1916–1934);

The fourth period – the political fight of the progressive university's community for the democratic changes in México, the foundation of political groups and movements (1934 – end of 40's of 20th century);

The fifth period – the development of the democratically university's administrative system (end of 40's – beginning of 50's of the 20th century);

The sixth period – the anti-imperialist fight of the progressive university's community (end of 50's – beginning of 70's of the 20th century);

The seventh period – the process of university's management through democratic norms (beginning of 70's of the 20th century – beginning of the 21st century).

The National Mexican Autonomous University, state autonomous universities and other leading universities have a positive influence on the development of the Mexican system of professional education and also of professional pedagogical education. This influence is expressed in the democratization of educational system, foundation of national higher pedagogical schools, didactic centers, departments of methodic, teacher training courses, bachelor's and master's pedagogical programs, programs of economic assistance for university teachers who study for obtaining postgraduate degrees.

The National Mexican Autonomous University founded The Higher National Pedagogical School (1910), The Department of New Study Methods (1966), The Didactical Center, National Schools of Professional Pedagogical Studies (70s of the 20th century), The Departments of Bachelor and Master Degrees of Pedagogic, The Help Programs to Elevate of Teacher's Productivity, The Integrate Programs for the Teachers (80s of 20th century), etc.

The research of curriculum of professional teachers' training shows that it is based on social critics and combines three components: critical, hermeneutical and interdisciplinary. The curriculum building method includes the use of institutional, discursive, cultural theories, ethnographical and qualitative analysis. The theory of re-conceptual curriculum forms the basis of curriculum development through analysis of formal, occult and real curriculum incongruence⁸.

In the Mexican establishments of higher education, the practical application of professional teachers' training curriculum is based on communicative methods and different techniques, especially, interactive and project techniques.

Educational Management

The management of the primary, secondary schools and elementary pedagogic education is in charge of the Basic Education's and Medium Superior Pedagogic Education's Department of the Ministry of Public Education of Mexico and with assistance of other state and civic organizations: National Counsel of Educational Assistance (Consejo Nacional de Fomento Educativo – CONAFE), which develops education in Indian's ethnic group places; National System for Integral Family's Development (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia – DIF), which solves the educational

⁸ O. Zhizhko, *Psychological and educational aspects of P. Freire's pedagogy...*, op. cit., p. 90–95.

problems of marginal social groups; the Ministry of Social Development (Secretaría de Desarrollo Social – SEDESOL), which helps organizations that solve the educational problems of marginal social groups; National Council of Education for Life and Work (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo – CONEVYT), which deals with problems of worker's qualification; National Council of Social Participation in Education (Consejo Nacional de Participación Social en la Educación – CONAPASE), analyzing study processes to elevate educational quality; National Commission of Free Text Books (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos – CONALITEG), whose object is primary and secondary study of materials preparation and edition; General Direction of Planning, Programs and Budget (Dirección General de Planeación, Programación y Presupuestación – DGPPP); Federal Management's Commission of School's Building (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas – CAPFCE); The Program of Education, Health and Alimentation (Programa de Educación, Salud y Alimentación – PROGRESA); Primary and Secondary Leaving behind's Dismantling Program (Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB); Associations of Parents (Asociaciones de padres de familia)⁹.

Of the elaboration of Mid Superior Education programs are in charge both: the State Commission for Planning and Programming of Mid Superior Education (Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior – CEPPEMS) and National Department of Medium Superior Education (Coordinación Nacional de la Educación Media Superior – CONAEMS)¹⁰.

In the organization process of Higher Education are engaged the State Commission for Higher Education Planning (Comisión Estatal de Planeación de la Educación Superior – COEPES), the National Commission of Higher Education Planning (Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior – CONPES) and the National System of Permanent Higher Education Planning (Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior – SINAPPES). All Mexican Higher Education Establishments must be accredited by Higher Education Accreditation Council (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior – COPAES) for being financed through

⁹ Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2013–2018*, SEP, México 2013.

¹⁰ *Ibidem*.

Investing Found for Evaluated and Accredited Programs (Fondo de Inversión para Programas Evaluados y Acreditados – FIUPEA)¹¹.

The evaluation of educational quality in Mexican Higher Education Establishments is done through Interinstitutional Comities for Higher Education Evaluation (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior – CIEES) and National Centre of Higher Education Evaluation (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior – CENEVAL).

According to the globalization processes (end of the 20th – beginning of the 21st centuries), which influenced considerably all the world's national educational systems organization ways, the Mexican Education System was inclined through restructuring of educational management, which included centralizing-decentralizing processes¹².

The decentralization of Mexican Education in 60's – 70's is related with democratic processes in Mexican social life, such as social justice and rights movements, autonomous universities' foundation, etc. The decentralization was the result of a public demand to include in the educational programs planning students' individual abilities and necessities to plane flexible school's programs, as much as the result of the introduction to the Mexican Education System in 70-th the North American's instrumental pedagogic theory, which contributed to prepare only cheap work hand for USA and Canada.

In the end of 90's of the 20th – beginning of the 21st centuries we observed the new tendency of centralizing-decentralizing management processes in Mexican Education. This tendency is characterized by a public demand of the intensification of the state's and market's audience to educational establishments. The Ministry of Public Education of Mexico begins the process of Education System's reforming and teachers' formation's quality's elevating throw the Program for Academic's Transformation and Reinforcing of Pedagogic Schools (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales). The reforming tendency is the building of own national pedagogic theory and own pedagogic techniques, which is based in analysis of not only instrumental, but also many other progressive pedagogic approaches (culture theory, institutional theory, historic cultural focus, dialectic Marxism, Paulo Freire pedagogic theory, etc.).

¹¹ O. Zhizhko, *The quality management of professional and andragogical education in Mexico: experience and innovation*, "Humanitarian Bulletin of Perejaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University »Grygoriy Skovoroda«", vol. I (34), No. 27, 2012, p. 128–133.

¹² O. Zhizhko, *Professional education of marginalized populations of Mexico and Venezuela: its formation and development*, Grin D.S., Kherson 2015.

Abstract: This article is the result of scientific-pedagogical research, which was conducted to identify the main characteristics of the background and development of Mexican educational system. The author found that the development of the Mexican education system can be divided into three periods; in modern Mexico the educational policy focuses on building national cultural educational camp, harmonizing both globalization and unique identity tendencies of development; in the Mexican establishments of higher education, the practical application of professional training curriculum is based on communicative methods and different techniques, especially, interactive and project techniques; there is observed a new tendency of centralizing-decentralizing management processes in Mexican Education.

Keywords: history of Mexican educational system; background and development; modern Mexican educational system; Higher Education and Leading Universities; Educational Management

Literature

- Ornelas C., *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Fondo de Cultura Económica, México 1995.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2013–2018*, SEP, México 2013.
- Secretaría de Educación Pública, *Principales cifras del sistema educativo nacional 2012–2013*, SEP, México 2013.
- Zhizhko O., *The quality management of professional and andragogical education in Mexico: experience and innovation*, “Humanitarian Bulletin of Perejaslav-Khmelnysky State Pedagogical University »Grygoriy Skovoroda«”, vol. I (34), No. 27, 2012.
- Zhizhko O., *The modern system of professional education of Mexico*, “Comparative Professional Pedagogic”, Vol. 2, 2011.
- Zhizhko O., *Psychological and educational aspects of P. Freire’s pedagogy and its implementation in the training of professionals in Latin America*, “Scientific Journal Comparative Professional Pedagogy”, vol. 4, No. 1, 2014.
- Zhizhko O., *Professional education of marginalized populations of Mexico and Venezuela: its formation and development*, Grin D.S., Kherson 2015.

STUDIA

Krzysztof Chaczko

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**Pomiędzy kipa¹ a smartfonem. Kilka rzutów myślowych
na temat kontrastów w izraelskiej edukacji**

**Between the Kippah and the Smartphone.
An Essay on Contrasts in the Israeli Education**

Wstęp

Powiedzieć, że Izrael jest pełen kontrastów – to nic nie powiedzieć. Poczynając od poziomu ogólnego, tj. analizy samej konstrukcji państwa aż po obszar konkretnych rozwiązań społeczno-politycznych – w kraju tym dostrzec można mnóstwo kontrastów. Nie sięgając daleko: zgodnie z *Deklaracją Niepodległości* – dokumentem porównywalnym funkcyjnie do konstytucyjnych preambuł – proklamowano „utworzenie państwa żydowskiego na ziemi izraelskiej”²,

¹ *Kipa* – nazywana także jarmułką (od tur. *jahmurluk* – kaptur) lub myką (od niem. *mütze* – czapka) – to hebrajska nazwa małej, okrągłej czapki zakrywającej wierz głowy (religijnych) mężczyzn żydowskich. Powszechny symbol przywiązania do religii judaistycznej. Zob. Z. Borzymińska, R. Żebrowski (red.), *Polski Słownik Judaistyczny*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2003, s. 662. Por. też. A. Unterman, *Encyklopedia tradycji i legend żydowskich*, Książka i Wiedza, Warszawa 1994, s. 196.

² *Deklaracja Niepodległości*, [w:] *Konstytucja Izraela*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2001, s. 40. Do kategorii „państwa żydowskiego” odwołuje się także np. *Ustawa Zasadnicza o Knesecie*, zakazująca udziału w wyborach parlamentarnym listom partyjnym negujących

pomimo faktu, iż struktura społeczna Izraela od samego początku naznaczona była pierwiastkiem arabskim. Mamy zatem do czynienia z demokratycznym „państwem żydowskim”³, w którym 20 proc. obywateli stanowi nieżydowski segment arabski. Kolejna kwestia to obecność tradycyjnych zasad religijnych w nowoczesnym państwie. Amnon Rubinstein tak o tym pisze: „Pod wieloma względami Izrael jest państwem zacofanym: nie ma ślubów cywilnych, w czasie żydowskiego szabatu transport publiczny funkcjonuje jedynie częściowo i istnieje prawny zakaz wystawiania chleba w święto Pesach. W innych dziedzinach natomiast Izrael jest państwem postępowym. Praktycznie kobiety nie mają problemu z aborcją (...). Społeczność gejów posiada równe prawa, choć nie tak szerokie jak homoseksualiści w Danii czy Holandii. Istnieje przepis zakazujący wszelkiej dyskryminacji z powodów orientacji seksualnej (...) oraz prawodawstwo na rzecz rodziców samotnie wychowujących dzieci oraz przyznające dodatkową pomoc niezamężnym matkom”⁴. Kontrasty te można zresztą mnożyć – np. w sferze gospodarczej – istnienie sektorów społecznych w znacznym stopniu wykluczonych z rynku pracy, pomimo świetnej, ogólnej kondycji ekonomicznej Izraela⁵; w sferze politycznej – ogromna rola armii i byłych żołnierzy w życiu politycznym przy ani jednej próbie zamachu stanu z ich strony⁶.

Podobną właściwością charakteryzuje się także izraelska edukacja. Poruszając się zatem, zgodnie z wiodącym tematem niniejszego numeru rocznika

w sposób ukryty bądź jawny „istnienie Państwa Izrael jako Państwa Narodu Żydowskiego”. *Ustawa Zasadnicza o Knesecie*, [w:] *Konstytucja Izraela...*, dz. cyt., s. 45.

³ Na temat kolejnego kontrastu w postaci połączenia w Izraelu terminów „demokracja” i „państwo żydowskie” zob.: A. Rubinstein, *Czy Izrael może być równocześnie demokratyczny i żydowski?*, [w:] *Brzemień pamięci. Współczesne stosunki polsko-izraelskie*, red. E. Kossewska, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2009, s. 203–217; R. Gavision, *Jewish and Democratic? A Rejoinder to the „Ethnic Democracy” Debate*, „Israel Studies” 1999, nr 1 s. 44–66 lub rozważania na ten temat Szlomo Sanda w podrozdziale „Żydowski i demokratyczny – oksymoron?”: S. Sand, *Kiedy i jak wynaleziono naród żydowski*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2014, s. 394–413.

⁴ A. Rubinstein, *Czy Izrael może być równocześnie demokratyczny i żydowski?*, [w:] *Brzemień pamięci. Współczesne stosunki polsko-izraelskie*, red. E. Kossewska, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2009, s. 211–212.

⁵ W innym miejscu specyfikę tę nazwałem „wielokulturową (bez)robotnością”. Zob. K. Chaczko, *Wielokulturowa (bez)robotność. Rzecz o izraelskim rynku pracy*, „Labor et Educatio” 2014, nr 2, s. 47–63.

⁶ Zob. na ten temat: E. Etzioni-Halevy, *Civil-Military Relations and Democracy: The Case of the Military-Political Elites Connection in Israel*, „Armed Forces & Society” 1996, vol. 22, nr 3, s. 401–417; G. Sheffer, O. Barak (red.), *Militarism and Israeli Society*, Indiana University Press, Bloomington–Indianapolis 2010.

„Labor et Educatio”, spróbuję przedstawić kilka (niezobowiązujących) uwag lub – jak to ująłem w tytule – „rzutów myślowych” na temat szkolnictwa w państwie żydowskim, gdyż – jak sądzę – dla większości czytelników w Polsce zagadnienie to pozostaje bardzo mało znane⁷.

Organizacja systemu edukacyjnego w Izraelu

Właściwą narrację na temat kontrastów w izraelskiej edukacji muszą poprzedzać informacje wprowadzające w temat organizacji szkolnictwa w państwie żydowskim, albowiem bez tych danych trudno umiejscowić specyfikę zagadnienia. Podstawą prawną funkcjonowania izraelskiej edukacji są następujące dokumenty, mające w systemie prawnym Izraela status ustaw:

1. Prawo o obowiązku szkolnym (1949 r.). Ustawa ta określiła m.in. przedział wiekowy dla bezpłatnego obowiązku szkolnego, procedurę prowadzenia instytucji edukacyjnych, zapisów do szkół oraz podział kosztów finansowania systemu szkolnego pomiędzy instytucje centralne i lokalne.
2. Prawo o szkolnictwie państwowym (1953 r.). Kluczowy dokument w zakresie funkcjonowania izraelskiej edukacji, wprowadzający odpowiedzialność instytucji państwa za realizację obowiązku szkolnego oraz określający m.in. procedurę konstruowania programów nauczania, wymagań stawianych instytucjom edukacyjnym, dyrektorom szkół i kadrze edukacyjnej oraz wprowadzający system nadzoru w edukacji⁸.
3. Prawo o Radzie w szkolnictwie wyższym (1958 r.). To główny dokument w zakresie funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Ustawa ta m.in. ustrukturyzowała szkolnictwo wyższe, określiła procedury akredytacji oraz „akceptowała zasadę akademickiej autonomii i zapewniała niezależność instytucjonalną uniwersytetów badawczych, określając jedynie wymóg, że członkowie Rady wybierani będą według osiągnięć naukowych”⁹.

⁷ Zdaje się, iż jeden z nielicznych, polskojęzycznych tekstów na ten temat popełniła Ewa Rysińska: E. Rysińska, *Edukacja w Izraelu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 2, s. 173–178.

⁸ Okoliczności wprowadzenia tego prawa, które – jak się uważa – zapoczątkowało system publicznej edukacji w państwie żydowskim, przybliżyła np. Zvi Zameret: Z. Zameret, *The Melting Pot in Israel. The Commission of Inquiry Concerning Education in the Immigrants Camps during the Early Years of the State*, State University of New York Press, Albany 2002.

⁹ H. Gutfreund, *Narodziny izraelskiego systemu szkolnictwa wyższego i jego europejskie korzenie*, [w:] *Brzemień pamięci. Współczesne stosunki polsko-izraelskie*, red. E. Kossewska, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2009, s. 232.

4. Prawo o edukacji specjalnej (1988 r.), określające regulacje w kształceniu dzieci o specjalnych potrzebach.
5. Prawo o prawach ucznia (2000 r.), stanowiące prawa uczniowskie, m.in. prawo do edukacji, poszanowania, poufności i in. Dokument ten zakazał także wszelkiej dyskryminacji oraz karania fizycznego i upokarzania uczniów¹⁰.

Izraelski system edukacyjny składa się z sześciu lat kształcenia na tzw. I poziomie (kształcenie podstawowe); tyle samo lat kształcenia na poziomie II (określanym w Izraelu mianem średnim – podzielonego na trzy lata gimnazjum i trzy lata szkoły ponad-gimnazjalnej); oraz od trzech do pięciu lat studiów. Do 2012 roku, przepisy zakładały także jeden obowiązkowy rok przedszkola, który był finansowany przez państwo. Obecnie system – lub wyrażając się bardziej precyzyjnie – podsystem edukacji przedszkolnej stanowi, iż kształcenie obowiązkowe rozpoczyna się już wieku 3–4 lat. Tak bezprecedensowa – szczególnie, gdy spoglądamy na to rozwiązanie z polskiej perspektywy – edukacja wczesnego dzieciństwa ma na celu „rozwój podstawowych umiejętności językowych i poznawczych oraz promowanie nawyku uczenia się, kształtowanie wczesnych zdolności twórczych oraz rozwijanie umiejętności społecznych i motorycznych wśród dzieci izraelskich”¹¹. Tabela 1 przedstawia strukturę izraelskiego kształcenia.

Izraelskie Ministerstwo Edukacji odpowiada za treść programów nauczania, standardy edukacyjne czy nadzór nad pracownikami dydaktycznymi. Z kolei władze lokalne są zobowiązane do utrzymania szkół wraz z całą infrastrukturą wewnętrzną. Realizacja zadań pedagogicznych oraz dobór kadr leży już w gestii dyrektorów szkół. Rząd centralny w prawie w 70 proc. finansuje system edukacyjny, zaś pozostałe 30 proc. funduszy rozkłada się na budżety samorządowe (ponad 8 proc. ogółu) oraz darowizny od osób fizycznych, jak i prywatnych stowarzyszeń lub instytucji (około 22 proc ogółu)¹². Z wyjątkiem kilku prywatnych szkół religijnych, prawie wszystkie izraelskie szkoły podstawowe i średnie finansowane są ze środków publicznych.

¹⁰ Zob. Y. Azulay i in., *Fact and Figures in the Education System*, Economic and Budgeting Administration, Jerusalem 2013, s. 12–14.

¹¹ Y. Azulay i in., *Fact and Figures in the Education System...*, dz. cyt., s. 11.

¹² L. Wolff, E. Breit, *Education in Israel...*, dz. cyt., s. 4.

Tabela 1. Struktura izraelskiej edukacji 2012/13

Poziom przedszkolny	I poziom nauczania	II poziom nauczania		Nauczanie wyższe
Publiczne przedszkola	Szkoły podstawowe (klasy 1–6)	Szkoły gimnazjalne (klasy 6–9)	Szkoły ponadgimnazjalne (klasy 9–12)	Uczelnie wyższe
3–6 rok życia	6–12 rok życia	12–18 rok życia		najczęściej po odbytej służbie wojskowej – 21–23(25) rok życia
415 tys. osób	935 tys. osób	658 tys. osób		256 tys. osób

Źródło: Y. Azulay i in., *Fact and Figures in the Education System*, Economic and Budgeting Administration, Jerusalem 2013, s. 16; *The Higher Education System in Israel*, The Council for Higher Education, Jerusalem 2014, s. 6–29 oraz ustalenia własne.

W tak małym państwie jak Izrael, instytucje szkolnictwa wyższego są mocno rozbudowane i składają się z ośmiu szkół o statusie uniwersytetów (najstarszy Uniwersytet Technion w Hajfie; Uniwersytet Hebrajski w Jerozolimie; Instytut Naukowy Weizmanna w Rechowot; Uniwersytet Bar-Ilan w Ramat Gan; Uniwersytet w Tel Awiwie; Uniwersytet Ben Guriona w Ber Szewie, Uniwersytet w Hajfie oraz najmłodszy Uniwersytet w Ariel¹³); około pięćdziesięciu szkół wyższych, z czego prawie połowę stanowią instytuty kształcenia nauczycieli; oraz z tzw. „uniwersytetów otwartych” świadczących usługi edukacyjne na odległość. Nadzór nad funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego w państwie żydowskim stanowi wspomniana już wyżej Rada Szkolnictwa Wyższego.

Podzielona edukacja w podzielonym społeczeństwie

Społeczeństwo izraelskie charakteryzuje się znaczną różnorodnością, przede wszystkim w kwestiach narodowych, religijnych, etnicznych i kulturowych. Ogromne różnice występują pod względem tożsamości narodowej wśród Żydów (około 80 proc. społeczeństwa) oraz Arabów (około 20 proc.), ale obie wspomniane grupy dzielą także rozłamy wewnętrzne. Wśród Żydów wyróżnić można segment zsekularyzowany oraz umiarkowanie i skrajnie religijny (ultraortodoksyjny), aszkenazyjski oraz sefardyjski, imigrantów oraz

¹³ Zob. H. Gutfreund, *Narodziny izraelskiego systemu szkolnictwa wyższego i jego europejskie korzenie...*, dz. cyt., s. 230–231.

tw. „weteranów”. Wśród osób nie będących Żydami, występują muzułmańscy i chrześcijańscy Arabowie, Druzowie oraz Beduini. Każda z tych podgrup charakteryzuje się specyficznymi cechami z obiektywnymi różnicami w sferze edukacji czy klasy społecznej, jak również pod względem politycznych, narodowych i religijnych poglądów¹⁴. Idąc w myśl tych podziałów i wychodząc z założenia, iż system edukacyjny powinien zapewniać także nieskrępowany rozwój tożsamości grupowej, zaprojektowano (na I i II poziomie kształcenia) cztery odrębne typu (podsystemy) szkół w Izraelu.

1. **Szkoły publiczne** (*mamlachti*), określane też czasem nazwą „szkoły hebrajskie”, do których uczęszczają przede wszystkim dzieci Żydów niezaangażowanych lub obojętnych religijnie. W 2009 roku, 44 proc. wszystkich dzieci w Izraelu uczęszczało właśnie do tych typów szkół¹⁵. Obowiązkowym językiem nauczania w tych szkołach jest hebrajski, zaś język arabski jest obligatoryjnym przedmiotem na poziomie gimnazjum oraz fakultatywnym w szkołach ponadgimnazjalnych. Ten rodzaj szkół oferuje typowy współczesny program nauczania w postaci m.in. matematyki, informatyki, historii czy wychowania obywatelskiego, ale także podstaw z zakresu wiedzy o Biblii.

2. **Religijne szkoły publiczne** (*mamlachti dati*), przeznaczone dla dzieci z tzw. „rodzin tradycyjnych” lub umiarkowanie zaangażowanych religijnie (judaistycznie), czyli nie z rodzin ultraortodoksyjnych Żydów¹⁶. W Izraelu takie rodziny określa się czasem mianem „nowoczesnej ortodoksji”, i szacuje się, iż około 15 proc. wszystkich dzieci w państwie żydowskim uczęszcza do tego typu szkół¹⁷. Od „zwykłych” szkół publicznych odróżniają je w zasadzie tylko znacznie bardziej rozbudowane zajęcia z religii judaistycznej.

3. **Arabskie szkoły publiczne**, do których uczęszcza co czwarte dziecko w Izraelu – tj. muzułmanie, chrześcijanie, Beduini i Druzowie. Niemal całą kadrę dydaktyczną stanowią osoby pochodzenia arabskiego; ten język jest też językiem nauczania, zaś hebrajski stanowi dodatkowy przedmiot obligatoryj-

¹⁴ Zob. K. Chaczko, *System partyjny Izraela w perspektywie struktury podziałów socjopolitycznych*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, s. 29–48. Por. np.: E. Ben-Rafael, Y. Peres, *Is Israel One? Religion, Nationalism, and Multiculturalism Confounded*, Brill, Leiden-Boston 2005; O. Almog, *Wielokulturowy Izrael*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2011.

¹⁵ L. Wolff, E. Breit, *Education in Israel...*, dz. cyt., s. 4.

¹⁶ Na temat poziomów zaangażowania religijnego w Izraelu zob.: A. Arian (red.), *A Portrait of Israeli Jews. Beliefs, Observance, and Values of Israeli Jews 2009*, Israeli Democracy Institute, Jerusalem, 2012.

¹⁷ L. Wolff, E. Breit, *Education in Israel...*, dz. cyt., s. 5.

ny. Uważa się, iż przez lata ten typ szkół pozostawał niedofinansowany w porównaniu do szkół żydowskich, co poniekąd potwierdzają wskaźniki ilości uczniów przypadających na jednego nauczyciela, które pozostają najwyższe wśród wszystkich typów szkół w Izraelu¹⁸. Za wyjątkiem języka i zwracania szczególnej uwagi na historię Palestyńczyków, program nauczania jest zbliżony do szkół „hebrajskich”¹⁹.

4. **Niepubliczne** (ale finansowane ze środków publicznych) szkoły ultraortodoksyjne. Grupują one około 15 proc. dzieci w Izraelu, pochodzących z rodzin bardzo silnie zaangażowanych religijnie. Ten typ szkół tylko w niewielkim stopniu realizuje ministerialny program nauczania lub go w ogóle pomija: „nauczyciele szkół religijnych zmuszeni przez Ministerstwo Edukacji do włączenia pewnych przedmiotów świeckich do ogólnego programu, świadomie je lekceważą. Nikt nie uczy więc gramatyki współczesnego hebrajskiego, z niechęcią traktowana jest geografia czy historia powszechna. Przedmioty niereligijne wykładane są najczęściej po południu, kiedy uczniowie są zbyt zmęczeni, by zgłębić prawa żydowskie”²⁰. W większości przypadków szkoły te nie uczestniczą w krajowych i międzynarodowych systemach egzaminacyjnych, i wydaje się, iż w pewien sposób są instytucjami „zamkniętymi”, gdyż środowiska ortodoksyjne celowo budują struktury edukacyjne w taki sposób, by stanowiły bastion chroniący przed niepożądaną (czy wręcz szkodliwą) kulturą świecką (izraelską). Warto przy tym wspomnieć o fenomenie istoty kształcenia w tych instytucjach, albowiem szkoła ortodoksyjna nie jest miejscem zdobywania wiedzy, która umożliwiałaby zarobkowanie czy sprzyjała robieniu kariery. Tak Ance Grupińskiej tę kwestię wyjaśniał rabin Awisz Szor: „(...) my nie uczymy się dlatego, że mamy taką potrzebę czy ciekawość poznawania. Studiowanie (to znaczy studiowanie kwestii religijnych) to nakaz, obowiązek, czyli *micwa*.

¹⁸ Tamże, s. 5.

¹⁹ Zob. więcej na ten temat: Y. Iram, M. Schmida, *The Educational System of Israel*, Greenwood Press, Westport–London 1998, s. 91–109; M. Al-Haj, *Education, empowerment and control: The case of the Arabs in Israel*, State University of New York, Albany 1995.

²⁰ A. Grupińska, *Najtrudniej jest spotkać Lilit. Opowieści chasydek*, Twój Styl, Warszawa 2000, s. 84–85. Por. też: M. Friedman, *The Ultra-Orthodox and Israeli Society*, [w:] *Whither Israel? The Domestic Challenges*, red. K. Kyle, J. Peters, I.B. Tauris, London–New York 1994, s. 177–201; S.C. Heilman, M. Friedman, *The Haredim in Israel: Who Are They and What Do They Want?*, The American Jewish Committee, Jerusalem 1996; E. Berman, *Sect, Subsidy, and Sacrifice: An Economist's View of Ultra-Orthodox Jews*, „The Quarterly Journal of Economics” 2000, t. 105, nr 3, s. 905–953.

Naszych chłopców napychamy Torą prawie od kołycki (...) Ale tak być musi, takie mamy przykazanie!”²¹.

Celowo w niniejszej analizie wątek szkół ultraortodoksyjnych został w znacznym stopniu rozbudowany (w stosunku do pozostałych typów szkół w Izraelu), gdyż zagadnienie to będzie kluczowe w toku dalszej narracji. Dla pełniejszego obrazu tej tematyki, przyjrzymy się więc jeszcze (wyjątkowemu) przebiegowi nauki w tego typu szkołach. Otóż, dzieci (chłopcy) z rodzin ultraortodoksyjnych (*charedim*) rozpoczynają naukę między trzecim a czwartym rokiem życia. Na początku w przedszkolu (3–6 lat), a następnie w *chederze* (6–13 lat). Na tym etapie edukacji podstawą jest czytanie po hebrajsku przy wykorzystaniu podręcznika w postaci modlitewnika, zaś głównym przedmiotem jest wiedza na temat Tory. „Przez sześć dni nauki uczniowie studiują fragment Tory odczytywany danego tygodnia w synagodze (...). Kolejnymi przedmiotami są *raszi* – poznawanie komentarzy biblijnych autorstwa Raszi, i Talmud Babiloński, który z czasem staje się podstawową częścią programu nauczania. Pięcioletni uczeń spędza wieczorne godziny na studiowaniu – ugruntowuje wiedzę zdobytą w szkole i, co najważniejsze, przyzwyczajają się każdą chwilę wolnego czasu poświęcać Torze”²². Następnie pomiędzy 13. a 16. rokiem życia, chłopiec uczy się w tzw. małej jesziwie (*jesziwa ktana*), by po tym wieku przejść do tzw. dużej jesziwy (*jesziwa gdola*). Na obu tych poziomach nauka obejmuje przede wszystkim przedmioty religijne, głównie związane z Talmudem. W „dużej jesziwie” uczniowie pozostają do momentu wzięcia ślubu (zwykle dzieje się to około 18.–21. roku życia). Następny poziom edukacji, przeznaczony tylko dla żonatych mężczyzn, to studia religijne w *kolelu*, trwające do 20-tu lat albo nawet przez całe życie²³.

Warto w tym miejscu jeszcze spojrzeć na dane zawarte tabeli 2., albowiem i one będą istotne dla dalszych rozważań. Otóż, jak pokazuje poniższe zestawienie, jeszcze w 2000 r., większość dzieci i młodzieży w Izraelu uczęszczała do szkół publicznych. Z kolei prognozy na rok 2016 sugerują, iż już zaledwie nieco ponad 40 proc. uczniów będzie uczęszczać do tego typu szkół, zaś w tym czasie, największy przyrost (ponad 5-cio procentowy) osiągną podsystemy szkół arabskich i ultraortodoksyjnych.

²¹ A. Grupińska, *Najtrudniej jest spotkać Lilit...*, dz. cyt., s. 84.

²² Tamże, s. 84.

²³ Zob. O. Almog, *Wielokulturowy Izrael...*, dz. cyt., s. 151–155.

Tabela 2. Zmiany w obrębie uczęszczania do poszczególnych typów szkół w Izraelu w latach 2000–2016

	2000 r.	2009 r.	2016 r. (przewidywania)
Szkoły publiczne	52 proc.	44 proc.	41,5 proc.
Religijne szkoły publiczne	14,5 proc.	14,0 proc.	14 proc.
Arabskie szkoły publiczne	21,5 proc.	26,5 proc.	27 proc.
Szkoły ultraortodoksyjne	12 proc.	15,5 proc.	17,5 proc.

Źródło: L. Wolff, E. Breit, *Education in Israel...*, dz. cyt., s. 5.

Kontrasty w izraelskiej edukacji

Na początek – garść danych na temat szkolnictwa w państwie żydowskim. Izrael przeznaczają na edukację około 8 proc. Produktu Krajowego Brutto (PKB), co jest wskaźnikiem wyższym od większości najbardziej rozwiniętych państw świata skupionych w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), gdzie średnia wynosi 6 proc.²⁴ Prawie wszystkie dzieci w Izraelu uczęszczają do szkół zaliczanych do I i II poziomu nauki, a aż 90 proc. z nich zdobywa dyplom ukończenia poziomu II, co również przekracza średnią OECD (około 80 proc.).²⁵ Mało tego; szacuje się, iż około 45 proc. Izraelczyków ma wykształcenie uniwersyteckie, co stanowi jeden z najwyższych wskaźników na świecie.²⁶ Według 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”²⁷. Izrael ma obecnie więcej inżynierów i naukowców

²⁴ P. Hemmings, *Israeli Education Policy: How to Move Ahead in Reform*, „OECD Economics Department Working Papers” 2010, nr 781, s. 7.

²⁵ *Education at a Glance 2010. OECD Indicators*, OECD Publications, Paris 2010, s. 54.

²⁶ Warto przy tym przyjrzeć się zawodom wykonywanym przez Izraelczyków, gdyż w dużej mierze świadczy to o kondycji edukacji (i rzecz jasna gospodarki). Otóż w 2012 r. w obszarze usług i sprzedaży pracowało 642 900 osób; specjaliści i technicy stanowili 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. *Israel in Figures 2013*, The Central Bureau of Statistic, Jerusalem 2013, s. 20. Zob. też: A. Bryc, *Izrael 2020. Skazany na potęgę?*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2014, s. 57.

²⁷ D. Senor, S. Singer, *Naród start-upów. Historia cudu gospodarczego Izraela*, Studio Emka, Warszawa 2013, s. 110–111.

na głowę niż jakikolwiek inny kraj i produkuje więcej prac naukowych na głowę niż którykolwiek inny naród – 109 na 10000 osób²⁸. Wynika to nie tylko z faktu, iż niemal co piąty absolwent studiów magisterskich podejmuje następnie studia doktoranckie (zob. tabela 3), ale także z wysokiej jakości dydaktyki i nauki izraelskich uniwersytetów. Wśród wszystkich szkół wyższych w państwie żydowskim, cztery znajdują się wśród 150 najlepszych uniwersytetów na świecie, a siedem wśród 100 najlepszych uniwersytetów Dalekiego Wschodu. Jako pierwsze na świecie izraelskie instytucje naukowo-badawcze rozpoczęły komercjalizację odkryć naukowych²⁹.

Tabela 3. Liczba studentów w Izraelu

Liczba studentów w Izraelu w roku akademickim 2012/13		
255 935		
Studia licencjackie	Studia magisterskie	Studia doktoranckie
190 810	54 470	10 655

Źródło: *The Higher Education System in Israel...*, dz. cyt., s. 6–29.

Ten (ogólny) pozytywny obraz izraelskiej edukacji kontrastuje z problemami, które rodzi opisany wyżej podział na cztery typy szkół. Kłopotliwy jest nie tylko fakt, iż segment ultraortodoksyjny oraz arabski kwestionuje autorytet państwa, ale także opisany wyżej system szkolny prowadzi do nieefektywnego zarządzania, segregacji (tylko znikoma Arabów uczęszcza do szkół niearabskich i odwrotnie), braku zrozumienia specyfiki innych segmentów społecznych (co jest szczególnie ważne w sytuacji wysokiego poziomu napięcia społecznego³⁰) oraz – co niemniej istotne – nierówności w jakości wykształcenia³¹. Otóż uczniowie uczęszczający do szkół arabskich uzyskują znacznie gorsze wyniki w nauce nie tylko od uczniów z tzw. „zwykłych” izraelskich szkół publicznych czy publicznych szkół religijnych (szkół ultraortodoksyjnych badania nie uwzględniają), ale także wśród rówieśników ze wszystkich państw OECD³². W sposób oczywisty przekłada się to na późniejsze możliwości zatrudnienia.

²⁸ Tamże, s. 272.

²⁹ Zob. tamże, s. 271.

³⁰ Zob. T. Hermann i in., *The Israeli Democracy Index 2012*, The Israel Democracy Institute, Jerusalem 2012.

³¹ Zob. L. Wolff, E. Breit, *Education in Israel...*, dz. cyt., s. 4–5.

³² Zob. P. Hemmings, *Israeli Education Policy...*, dz. cyt., s. 13.

W 2011 roku ponad 70 proc. kobiet arabskich pozostawało bez pracy³³, a jeśli już były zatrudnione to nie dość, że pracowały w niepełnym wymiarze godzin, to dodatkowo koncentrowały się w niezbyt dobrze płatnych sektorach np. opieki medycznej. Analogicznie rzecz ma się z mężczyznami arabskimi, którzy w dużym stopniu wykonywali pracę poniżej własnych kwalifikacji³⁴.

Podobne problemy rodzi funkcjonowanie szkół ultraortodoksyjnych. Jak już zostało zasygnalizowane, pomimo niezwykle długiego okresu nauki, ten typ szkół nie skupia się na standardach współczesnej edukacji dostarczając uczniom praktycznie wyłącznie wiedzę judaistyczną. „Szkolnictwo ultraortodoksyjne pomija w swoich programach tematykę «świecką», czyli biologię, historię, fizykę, a nawet bardziej zaawansowana matematykę. Nie przygotowuje więc młodzieży do życia w nowoczesnym świecie”³⁵. Stąd też absolwenci szkół religijnych nie są przystosowani do wymogów panujących na izraelskim rynku pracy a szczególnie brak im kompetencji z zakresu matematyki i języków obcych³⁶. Tyle że – jak wcześniej sugerował rabin Awisz Szor – takie podejście kompletnie nie interesuje środowiska *charedim*. Około 60 proc. mężczyzn ultraortodoksyjnych uczy się jeszcze powyżej 60. roku życia³⁷, i taki też jest współczynnik bezrobocia wśród tej grupy osób³⁸. Gdy dodamy do tego bardzo wysoką dzietność wśród tej społeczności (około 6,0)³⁹, a w związku z tym wyraźną tendencję ilościowego wzrostu tej grupy społecznej (por. tabela 2.), przyszłościowa sytuacja społeczno-ekonomiczna kraju zaczyna być mało optymistyczna.

Analitycy i znawcy izraelskiej sytuacji społeczno-ekonomicznej od lat kreślą czarne scenariusze, związane z konsekwencjami funkcjonowania opisanego wyżej systemu edukacji, a szczególnie podsystemu ultraortodoksyjnego.

³³ *Bank of Israel. Annual Report 2012*, Maor Wallach Printing, Jerusalem 2013, s. 273.

³⁴ E. Yashiv, N. Kasir, *The Labor Market of Israeli Arabs. Key Features and Policy Solutions*, Tel Aviv University, Tel Aviv 2013, s. 45. Por. też. K. Chaczko, *Wielokulturowa (bez)robotność...*, dz. cyt., s. 55–59.

³⁵ U. Huppert, *Izrael na rozdrożu*, Res Polonia, Łódź 2001, s. 105.

³⁶ Zob. *OECD Reviews of Labour Market and Social Policies. Israel*, OECD, Paris 2010, s. 60.

³⁷ Zob. O. Almog, *Wielokulturowy Izrael...*, dz. cyt., s. 167; 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. 23.

³⁸ Zob. K. Chaczko, *Ubóstwo w społeczeństwie wielokulturowym. Przykład religijnej grupy ultraortodoksyjnej w Izraelu*, „Polityka Społeczna” 2014, nr 1, s. 18–23.

³⁹ Zob. E. Bystrov, A. Soffer, *Israel: Demography 2013–2034. Challenges and Chances*, University of Haifa, Haifa 2013, s. 57. Por. też. U. Rebhun, G. Malach, *Demographic Trends in Israel*, The Metzilah Center for Zionist, Jewish, Liberal, and Human Thought, Jerusalem 2009.

Były szef Izraelskiego Centrum Badań nad Polityką Społeczną i wykładowca Uniwersytetu w Tel Awiwie – Dan Ben David sugeruje, iż w ostatnich dekadach miała miejsce rewolucja demograficzna, która w niekorzystny sposób wpłynie w przyszłości na ogólną kondycję Izraela. „(..) odsetek dzieci w wieku szkolnym uczęszczających do szkół religijnych prowadzonych przez ultraortodoksów zwiększył się z 4 do 20 procent, a odsetek dzieci uczęszczających do szkół arabskich zwiększył się z 20 do 28 procent. Jak widać, obecnie 48 procent dzieci jest zapisanych do szkół ultraortodoksyjnych bądź arabskich. Dodatkowe 14 procent to nowocześni ortodoksi. Tylko 38 procent dzieci uczy się w szkołach świeckich. Oznacza to, że do 2030 roku kurcząca się izraelska laicka większość stanie się mniejszością. Zmieni się tożsamość kulturowa Izraela, także jego profil społeczno-ekonomiczny. To świeccy Izraelczycy pracują, produkują i płacą podatki. Kiedy znajdą się w mniejszości, Izrael stanie się zacofanym krajem, niezdolnym sprostać wyzwaniom trzeciego milenium⁴⁰.

Podobne opinie wyraża Stanley Fischer – były prezes Banku Izraela oraz były zastępca dyrektora zarządzającego Międzynarodowego Funduszu Walutowego. Twierdzi on, iż utrzymujące się kontrasty w izraelskim systemie nauczania doprowadzić mogą w przyszłości do katastrofy ekonomicznej Izraela. Z jednej strony, przedsiębiorczość świeckich Izraelczyków⁴¹ i wysoki kapitał społeczny związany z nowoczesnym poziomem kształcenia szkół niereligijnych, jak i efektywnym systemem nauczania na uczelniach wyższych (szczególnie w obrębie nauk ścisłych) sprawia, iż izraelska branża *high-tech* jest wprost fenomenalna i stanowi lokomotywę rozwoju państwa⁴². W Izra-

⁴⁰ A. Shavit, *Moja ziemia obiecana. Triumf i tragedia Izraela*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 402. Por.: 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.

⁴¹ Tę cechę w znakomity sposób streścili Dan Senor i Saul Singer: „W Izraelu rozwinęła się niezwykła, wyjątkowa cecha: zdolność nie tylko do radzenia sobie z wszelkiego rodzaju przeciwnościami, ale też do wykorzystywania ich jak dźwigni – takim jak brak lokalnych i regionalnych rynków, niedobór zasobów naturalnych oraz lawina bojkotów i ataków. (...) jest to zdolność kraju do przekształcania przeciwności w odnawialne źródła kreatywnej energii – z której większość idzie na zaawansowane technologie, ale która jest również widoczna w społecznej przedsiębiorczości, medycynie, nauce i sztuce”. D. Senor, S. Singer, *Naród start-upów...*, dz. cyt., s. 306.

⁴² Mało kto pewnie obecnie pamięta, iż w latach 70 i 80. XX wieku, kiedy komputery zajmowały całe pokoje i posiadanie domowego komputera było myślą z pogranicza fantastyki, zespół izraelskich inżynierów z Hajfy, pracujących dla firmy Intel, opracował procesor 8088, którego tranzystory przełączały się pięć milionów razy na sekundę (4,77 MHz) i były takiej wielkości, że nadawały się do skonstruowania komputera domowego czy biurowego. Pierwszy osobisty

elu odnotowuje się najwyższy na świecie stosunek liczby nowo powstających firm związanych z nowoczesnymi technologiami do liczby ludności. To dzięki tej branży niewielkie państwo żydowskie eksportuje tyle samo, co importuje⁴³. Ale z drugiej strony, efekty działania podzielonego systemu edukacyjnego nie napawają optymizmem „(...) co może utrudnić utrzymanie najwyższego poziomu zaawansowania technologicznego. Współczynnik zatrudnienia wśród ultraortodoksyjnych mężczyzn wynosi zaledwie 45 procent. Nie pracuje większość arabskich kobiet (...) W tej chwili cud *high-tech* przyczynia się do zamaskowania wspomnianych problemów, które kładą się cieniem na całej naszej gospodarce. W szerszej perspektywie stanowią one jednak poważne zagrożenie dla przyszłego dobrobytu i koniunktury Izraela”⁴⁴.

Podsumowanie

Izraelski podzielony system edukacyjny – co oczywiste – w sposób bezpośredni nawiązuje do podziałów społecznych występujących w tym państwie. Stworzony z zamiarem umożliwienia swobodnego rozwijania poszczególnym segmentom społecznym własnej tożsamości, stał się z czasem czynnikiem zaburzającym spójność społeczną. Paradoksalnie zatem, zamiast integrować, system szkolny w państwie żydowskim wzmacnia segregację społeczną⁴⁵. To po pierwsze. A po drugie, rosnąca przepaść pomiędzy wykształceniem nabywanym w szkołach „hebrajskich” a arabskich i ultraortodoksyjnych, pogłębia nierówności społeczne⁴⁶. Absolwenci szkół arabskich – pomimo ukończenia tych samych poziomów nauki co reszta (niereligijnych) Izraelczyków – nie dysponują taką wiedzą i umiejętnościami (np. w posługiwaniu się językiem hebrajskim) jak ich żydowscy rówieśnicy. Z kolei podsystem szkół ultraortodoksyjnych nawet nie stawia sobie za cel przygotowanie uczniów do pracy zawodowej, pojmując kształcenie (judaistyczne) w kategoriach nakazu religijnego, nie mającego związku z rynkiem pracy czy funkcjonowaniem w społe-

komputer firmy IBM posiadał właśnie taki procesor z Hajfy. Zob. D. Senior, S. Singer, *Naród start-upów...*, dz. cyt., s. 63.

⁴³ Zob. A. Shavit, *Moja ziemia obiecana...*, dz. cyt., s. 399–400.

⁴⁴ Tamże, s. 400.

⁴⁵ Zob. L. Wolff, E. Breit, *Education in Israel...*, dz. cyt., s. 6.

⁴⁶ W 2010 r. Izrael znalazł się na czwartym miejscu wśród państw OECD pod względem poziomu występowania nierówności społecznych (za Chile, Meksykiem i Turcją). Zob. N. Barkali i in., *Poverty and Social Gaps 2011. Annual Report*, National Insurance Institute, Jerusalem 2012, s. 34

czeństwie izraelskim. Spoglądając z tej perspektywy, nie ma co się dziwić, iż wszelkie wskaźniki pokazują, iż sektor ultraortodoksyjny należy w Izraelu do grup najbardziej narażonych na zjawisko ubóstwa⁴⁷. Dostrzegając wagę tego problemu, władze w Izraelu podejmują rzecz jasna działania zmierzające do próby zmiany tego stanu rzeczy – np. w 2012 r. Rada Szkolnictwa Wyższego postanowiła zainwestować ponad 180 mln szekli (czyli prawie tyle samo w złotówkach) w pięcioletni program umożliwiający podnoszenie kwalifikacji i zdobycie praktycznego zawodu wśród społeczności ultraortodoksyjnej⁴⁸ – jednak jak na razie, nic nie wskazuje, by sytuacja tej grupy społecznej na rynku pracy miała się diametralnie zmienić. Niewątpliwie problemy, które generuje podzielony system edukacyjny są – i jak sądzę – będą stanowiły jedno z największych wyzwań dla rządu izraelskiego w nadchodzących latach.

Kończąc niniejsze rozważania i pozostając w konwencji kontrastów, podsumujmy, iż oto z jednej strony, izraelski system edukacyjny dostarcza absolwentów o wysokim kapitale społecznym: świetnie wykształconych inżynierów czy młodych, kreatywnych przedsiębiorców nie stroniących od podejmowania ryzyka w realizacji własnych planów biznesowych⁴⁹; a z drugiej strony, system „wypuszcza” osoby kompletnie nieprzygotowane do funkcjonowania na rynku pracy; ba – wręcz niechętnie do wkraczania w ten obszar działalności społecznej. Krótko mówiąc, system edukacyjny w Izraelu wydaje się być wyraźnie rozdarty: zawieszony pomiędzy nowoczesnością a tradycyjnością; pomiędzy świeckością a religijnością; pomiędzy najnowszymi technologiami a manuskryptami Tory; czy wreszcie pomiędzy „smartfonem a kipą”.

⁴⁷ 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; *Bank of Israel. Annual Report 2012...*, dz. cyt., s. 271.

⁴⁸ Zob. L. Dattel, *New Project to Integrate Haredim in Higher Education*, „Haaretz” 10.02.2012.

⁴⁹ W Izraelu powstaje najwięcej start-upów na świecie w przeliczeniu na liczbę mieszkańców – jeden na 1844 Izraelczyków. D. Senor, S. Singer, *Naród start-upów...*, dz. cyt., s. 37.

Streszczenie: Artykuł dotyczy kontrastów obecnych w izraelskiej edukacji. Wycho-
dząc od podstaw prawnych izraelskiego szkolnictwa w postaci – Prawa o obowiązku
szkolnym (1949); Prawa o systemie edukacyjnym (1953); Prawa o Radzie w szkolnic-
twie wyższym (1958); Prawa o szkolnictwie specjalnym (1988) oraz Prawa o prawach
uczniów (2000) – przechodzę do opisu struktury edukacji w państwie żydowskim.
Następnie charakteryzuję podzielony system szkół w Izraelu, na szkoły publiczne; pu-
bliczne o profilu religijnym; publiczne arabskie oraz niepubliczne – ale finansowane
z pieniędzy państwowych – szkoły ultraortodoksyjne. Artykuł kończą ustalenia na te-
mat konsekwencji funkcjonowania podzielonego szkolnictwa, a zwłaszcza szkół ultra-
ortodoksyjnych i arabskich.

Słowa kluczowe: Izrael, edukacja, szkolnictwo, wielokulturowość

Abstract: The paper presents the contrasts in the Israeli education. First part presents
the legal basis of education in Israel – Compulsory Education Law (1949), State
Education Law (1953), Council for Higher Education Law (1958), Special Education
Law (1988), Students Rights Law (2000) and discussion on the structure of the
education system. Next, compare four separate school system – public state schools,
public religious state schools, public Arab schools and the “private” but publicly funded
“ultra-orthodox” or Haredi schools. The paper ends findings about the contrasts in the
Israeli education and the discussion on difficult situation of graduates of public Arab
schools and Haredi schools.

Keywords: Israel, education, school system, multicultural

Literatura przedmiotu

- Al-Haj M., *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*, State University of New York, Albany 1995.
- Almog O., *Wielokulturowy Izrael*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2011.
- Arian A. (red.), *A Portrait of Israeli Jews. Beliefs, Observance, and Values of Israeli Jews 2009*, Israeli Democracy Institute, Jerusalem 2012.
- Azulay Y. i in., *Fact and Figures in the Education System*, Economic and Budgeting Administration, Jerusalem 2013.
- 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-Rafael E., Peres Y., *Is Israel One? Religion, Nationalism, and Multiculturalism Confronted*, Brill, Leiden–Boston 2005.
- Berman E., *Sect, Subsidy, and Sacrifice: An Economist's View of Ultra-Orthodox Jews*, „The Quarterly Journal of Economics” 2000, t. 105, nr 3.
- Borzymińska Z., Żebrowski R. (red.), *Polski Słownik Judaistyczny*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2003.
- Bryc A., *Izrael 2020. Skazany na potęgę?*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2014.
- Bystrov E., Soffer A., *Israel: Demography 2013–2034. Challenges and Chances*, University of Haifa, Haifa 2013.
- Chaczko K., *System partyjny Izraela w perspektywie struktury podziałów socjopolitycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.
- Chaczko K., *Ubóstwo w społeczeństwie wielokulturowym. Przykład religijnej grupy ultraortodoksyjnej w Izraelu*, „Polityka Społeczna” 2014, nr 1.
- Chaczko K., *Wielokulturowa (bez)robotność. Rzecz o izraelskim rynku pracy*, „Labor et Educatio” 2014, nr 2.
- Cohen B., *Economic Hardship and Gainful Employment in Haredi Society in Israel. An Insider's Perspective*, The Floersheimer Institute for Policy Studies, Jerusalem 2006.
- Dattel L., *New Project to Integrate Haredim in Higher Education*, „Haaretz” 10.02.2012.
- Deklaracja Niepodległości*, [w:] *Konstytucja Izraela*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2001.
- Education at a Glance 2010. OECD Indicators*, OECD Publications, Paris 2010.
- Etzioni-Halevy E., *Civil-Military Relations and Democracy: The Case of the Military-Political Elites Connection in Israel*, „Armed Forces & Society” 1996, vol. 22, nr 3.
- Friedman M., *The Ultra-Orthodox and Israeli Society*, [w:] *Whither Israel? The Domestic Challenges*, red. K. Kyle, J. Peters, I.B. Tauris, London–New York 1994.

- Gavision, R., *Jewish and Democratic? A Rejoinder to the „Ethnic Democracy” Debate*, „Israel Studies” 1999, nr 1.
- Grupińska A., *Najtrudniej jest spotkać Lilit. Opowieści chasydek*, Twój Styl, Warszawa 2000.
- Gutfreund H., *Narodziny izraelskiego systemu szkolnictwa wyższego i jego europejskie korzenie*, [w:] *Brzeźnię pamięci. Współczesne stosunki polsko-izraelskie*, red. E. Kossewska, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2009.
- Heilman S.C., Friedman M., *The Haredim in Israel: Who Are They and What Do They Want?*, The American Jewish Committee, Jerusalem 1996.
- Hemmings P., *Israeli Education Policy: How to Move Ahead in Reform*, „OECD Economics Department Working Papers” 2010, nr 781.
- Hermann T. i in., *The Israeli Democracy Index 2012*, The Israel Democracy Institute, Jerusalem 2012.
- Huppert U., *Izrael na rozdrożu*, Res Polonia, Łódź 2001.
- Iram Y., Schmida M., *The Educational System of Israel*, Greenwood Press, Westport-London 1998.
- Israel in Figures 2013*, The Central Bureau of Statistic, Jerusalem 2013.
- OECD Reviews of Labour Market and Social Policies. Israel*, OECD, Paris 2010.
- Rebhun U., Malach G., *Demographic Trends in Israel*, The Metzilah Center for Zionist, Jewish, Liberal, and Human Thought, Jerusalem 2009.
- 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.
- Rubinstein A., *Czy Izrael może być równocześnie demokratyczny i żydowski?*, [w:] *Brzeźnię pamięci. Współczesne stosunki polsko-izraelskie*, red. E. Kossewska, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2009.
- Rysińska E., *Edukacja w Izraelu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 2.
- Sand S., *Kiedy i jak wynaleziono naród żydowski*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2014.
- Senor D., Singer S., *Naród start-upów. Historia cudu gospodarczego Izraela*, Studio Emka, Warszawa 2013.
- Shavit A., *Moja ziemia obiecana. Triumf i tragedia Izraela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Sheffer G., Barak O. (red.), *Militarism and Israeli Society*, Indiana University Press, Bloomington-Indianapolis 2010.
- Swirski S., *Politics and Education in Israel. Comparisons with the United States*, Falmer Press, New York – London 1999.
- The Higher Education System in Israel*, The Council for Higher Education, Jerusalem 2014.
- Unterman A., *Encyklopedia tradycji i legend żydowskich*, Książka i Wiedza, Warszawa 1994.

Ustawa Zasadnicza o Knesecie, [w:] *Konstytucja Izraela*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2001.

Wolff L., Breit E., *Education in Israel: The Challenges Ahead*, „The Gildenhorn Institute for Israel Studies. Research Paper” 2012, nr 8.

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

Zameret Z., *The Melting Pot in Israel. The Commission of Inquiry Concerning Education in the Immigrants Camps during the Early Years of the State*, State University of New York Press, Albany 2002.

STUDIA

Anastasia Kovalova

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

**Reforming Swedish Higher Education
in the Context of the Bologna Process**

Introduction

Sweden is considered to be one of the OECD countries that invest most in tertiary education and research at HEIs. Nowadays, total expenditure per student was highest in the USA, followed by Canada and Switzerland, with Sweden in fourth place. Such high rate is a result of different reforms, that have taken place in the Swedish education policy during last decades.

National higher education system in Sweden is currently undergoing radical restructuring, motivated by the objectives and action lines put forward in the Bologna process¹. According to the Lisbon strategy, the aim is to make Europe the world's most dynamic and competitive economy, creating a coherent European Knowledge Society. Of the ten action lines for the process, the first three², put forward in the Bologna Declaration 1999, laid the foundation for the structural change in Sweden now well under way in the EHEA.

¹ R. Keeling, *The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse*, „European Journal of Education” 2006, 41, p. 203.

² The three first action lines are: Adoption of a system of easily readable and comparable degrees; Adoption of a system essentially based on two cycles; Establishment of a system of credits (European Commission, 2007).

“Traces” of large reforms in the Swedish national higher education system

The Swedish system has been determined primarily by three large reforms, which have left substantial “traces” in its higher education structure, i.e. the reforms of 1955, 1977 and 1993. During the last decade, these reforms have been followed by the implementation of the Bologna process (2007) with its profound effect on the degree structure and the internationalisation of the system; and finally, the Autonomy Reform (2011), aiming at strengthening the independence of the higher education institutions in relation to the state.

The 1955 Reform – Adapting to a Student Overload

Between the 1950s and 1960s, the number of completed matriculation examinations doubled. This development paved the way for an increased demand for higher education, especially for education supplied by philosophical faculties (see below). The system was not prepared for such an explosion. The number of professors, and the disciplines they represented, was restricted. The system, only encompassing a handful of universities and specialised institutions, was rigid and state-regulated in large detail in terms of operations and faculties. The responsibility for the content and organisation of higher education was delegated to the faculties, being chaired by the discipline-oriented and powerful professors³.

In order to respond to the quantitative and qualitative problems emerging from the increased inflow of students, the higher education institutions were reformed and expanded gradually in size and scope, starting with an enhancement of existing universities. The reform was made in the context of political ideals linked to human capital theories and the belief in more instrumental-oriented universities supplying society with a well-prepared and qualified labour force particularly in engineering, science and medicine science. In comparison with other university faculties and post-secondary institutions, using more selective standards for admission, the completion rate at the free faculties was almost half. To come to grips with this undesirable situation, a new teaching category was introduced in 1959 – the lecturer – being a pure teaching position, and as such, generating a divide between the two core mis-

³ C. G. Andrén, *Visioner, vägval och verkligheter. Svenska universitet och högskolor i utveckling efter 1940*, Nordic Academic Press, Lund 2013.

sions of universities – higher education and research⁴. As such, the professors could devote themselves more strongly to research and the supervision of doctoral students.

The 1973 Reform – Widening the Access to Higher Education

The 1970s represents a period which is known to be the period of comprehensive political reform programmes in Sweden more generally and the 1977 reform within the higher education sector was no exception. The 1977 reform, taking an overall grip of post-secondary education, was mainly a political project, which was preceded by numerous large-scale and dramatic university investigations in the 1960s. The reform was mainly driven by the political ideals of democracy, equality, uniformity (in Swedish, *enhetlighet*), and trust in central planning⁵. The overall aim of the reform was to widen the access to higher education for new target groups and hence, to expand the system both socially and geographically. To reach this aim, a common and unitary system was established, meaning that all post-secondary education (including academic, vocational and longer and shorter professional programmes) was transferred into the higher education sector and as such, they became subordinated to a common higher education regulatory framework⁶. Both the new and old institutions were categorised under the same label, *högskolan*, as a means to overcome regional and generational injustice and to decrease status differences between various institutions and programmes⁷. In addition, a number of new university colleges were founded and established in various regions of the country in order to stimulate the geographical spread. In many cases, these new organisations were based on previous colleges of education⁸, and in contrast to the universities, which mainly were research-oriented, the new institutions' main mission was, at least in the beginning, to provide education at the undergraduate level. Accordingly. The “regionalisation” of the system⁹

⁴ B. Askling, *Expansion, självständighet, konkurrens. Vart är den högre utbildningen på väg?* Göteborgs Universitet, Göteborg 2012.

⁵ M. Bauer, B. Askling, S. Marton, F. Marton, *Transforming Universities: Changing patterns of governance, structure and learning in Swedish higher education*, Jessica Kingsley, London 1999.

⁶ Ibidem.

⁷ B. Askling *Expansion, självständighet, konkurrens...*, op. cit.

⁸ Ibidem.

⁹ The six HE regions in Sweden were Stockholm, Uppsala, Linköping, Lund/Malmö, Göteborg and Umeå. The largest region was Stockholm whereas Linköping constituted the fastest growing region during the 1970s and 1980s. (SCB, 1987).

introduced a second layer of governance into the Swedish system as the system was divided into six regions¹¹ comprising a number of universities and university colleges, being subordinated to a regional board respectively. These boards, together with the National Board for Universities and Colleges (UHÄ), planned the provision of education.

During this time, higher education at the undergraduate level was also re-structured in five broad sectors with fixed study courses. These had a clear vocational direction in order to fit the demands of the labour market¹⁰.

The 1973 Reform – The “Freedom for Quality”

The 1993 reform was a political victory for the Alliance, which struggled to create a competitive knowledge society or “higher education marketplace” on the basis of academic core values like quality, freedom, academic autonomy and academic excellence¹¹. The new model of governing the higher education sector meant a shift from the state-level on the basis of regulation and input control, to governance through control of outcomes and through external forces acting upon the university and colleges¹². This meant that the Government and the Parliament (Riksdag) established certain targets and frameworks (mainly of a financial nature) and the local institutions were delegated the task of meeting these objectives within a given framework¹³. The decentralisation of decision-making increased the power of the local academic management, especially the board and the rector, and with the support of the local administration, they had to decide on strategic plans for the operations. Also the functions of the deans and the head of departments were clarified and strengthened. On the other hand, the professors lost power, as government no longer appointed them. Consequently, they could lose their chairs. The UHÄ was replaced by the Swedish Agency for Higher Education Services (*Verket för Högskoleservice*), with the central responsibility for managing student admission and statistics. In addition, a central secretariat was established for evaluating

¹⁰ M. Bauer, B. Askling, S. Marton, F. Marton, *Transforming Universities: Changing patterns of governance, structure and learning in Swedish higher education*, Jessica Kingsley, London 1999; B. Askling *Expansion, självständighet, konkurrens...*, op. cit.; *Annual Report*, Swedish National Agency for Higher Education, 2013.

¹¹ M. Bauer, B. Askling, S. Marton, F. Marton, *Transforming Universities...*, op. cit.

¹² *Ibidem*.

¹³ L. Engwall, *Universities, the State and the Market: Changing Patterns of University Governance in Sweden and Beyond*, „Higher Education Management and Policy”, 2007, Vol. 19, No. 3, s. 87–104.

the operations of higher education institutions. This secretariat was later re-organised into the National Agency for Higher Education (*Högskoleverket*)¹⁴. The centralised study-line system for higher education was abolished, and the orientation and planning of undergraduate programmes was decentralised to the local level. As an outcome, there was an explosion and flexibility of new programmes and courses at the local level and an increased inflow of new students in Sweden¹⁵. *In addition, the reform* opened up for an increased demand on single institutions for managing the quality of their higher education and to report their activities to the State.

The 1993 reform was also inspired by the principles of freedom of students to choose their own education and to adapt higher education to the demands of the students. A new Degree Ordinance was established, replacing the earlier centrally determined study programmes. It was established to define goals and the main directions for the recognised higher education degrees. Courses that could be combined into programmes were introduced as the basis for the new system of study. To interpose, the higher education ordinance (HEO) lays down which degrees may be awarded in Swedish higher education. Higher education, except for doctoral studies, is provided in the form of courses of different length, which may be linked together to constitute programmes with varying levels of individual choice. Students could also themselves combine different courses for the award of a degree.

The 2007 Reform – Bologna Process

Sweden was a latecomer when it comes to reforming the system in line with the objectives set in the Bologna declaration and unlike the situation in many other countries, it did not attract much media attention. Even though it was one of the first countries to sign the Declaration in 1999, the objectives were not translated into practice in Swedish higher education until July 2007. The reform process took its starting point in the belief of the political regime on the value of internationalising higher education. The reform was prepared during 2004, suggested in 2005, and after a long period of political preparations, debates and oppositions, decided on in 2006. In June 2006, a renewed HEA and HEO were laid down (including the European Qualification Framework) and

¹⁴ B. Askling, *Expansion, självständighet, konkurrens...*, op. cit.

¹⁵ *Ibidem*.

subsequently the implementation at the institutional level took place in 2007, to be presented to prospective students the same year¹⁶.

In June 2005, the Government bill “New world – New university” was presented. In this bill, a more thorough version of the Bologna process was described, with a change to the international perspectives as the framing horizon. The earlier proposal of a standards-based “ECTS grading scale” was not part of the bill at all. Though the bill was late, the timetable for the reform was not changed. The main proposals were:

- Higher education should be divided into three cycles, building on a renewed credit-system and a pre-defined number of credits for each degree¹⁷.
- Degrees both for a one-year and a two-year master should be developed.
- National descriptions of expected learning outcomes should be introduced for all degrees, both general and professional.
- The previous requirement of specialisation in a major subject for a degree of Bachelor or Master, expressed as a certain amount of credits in the major subject, should be removed from the degree descriptions, and replaced by expected learning outcomes.
- The third cycle, research education, should remain the length of four years, but the first year could be replaced by one year of the two-year master degree in the second cycle.

An overview of the timing of the initial stages of the Swedish Bologna reform is displayed according to the following order:

¹⁶ A. Lindberg-Sand, *The Swedish Bologna process – reckless race of revitalizing reform?*, Paper presented to the 29th Annual EAIR Forum 2007.

¹⁷ The professional degrees that are more than three years of length would not have to split their programmes into a Bachelor and then a Master. But all courses in such programmes should be labelled as belonging either to the first or to the second cycle.

Timing of the initial stages of the Swedish Bologna reform

2004	2005	2006	2007
The Government Bill.	The Parliamentary decision.	HE Act and Ordinance laid down	The students arrive.
		New structure, programmes and courses developed and published.	

Figure 1. *Timing of the initial stages of the Swedish Bologna reform*

It is necessary to admit, that in Sweden, most Government decisions at the system level corresponded to the Bologna recommendations, albeit a number of deviations were made to adapt to the Swedish conditions. Already in 2003, a Diploma Supplement, describing the degree programme and its place in the educational system was introduced. The adoption of a new three-tiered system was also decided, as well as a new credit system. Another problem referred to the institutions' construction of new degrees. The humanities and social sciences, where the traditions have been a "free choice of studies", had severe problems with constructing new degrees, as they had to start with designing a preliminary educational organisation on which to base their programmes. On the other hand, the long professional programmes (as in science and medicine) were obvious easier to handle. Even though their syllabi had to be revised, the character of their degrees did not have to change.

The 2010 Reform – The Autonomy

The Autonomy Reform has its roots largely in the 1993 "Freedom of quality reform" and its ideals of independence and freedom of higher education institutions, especially in relation to the state. In 2007, a specific government investigation was appointed to find appropriate models for how public higher education institutions would be organised on the basis of such ideals. The aim was, among other things to protect the universities' autonomy and discretion in terms of resource allocation, the internal organisation and management etc. In 2008, the report "Independent universities"¹⁸ was handed over to the Government and its suggestions gave rise to an echo and debate in the higher education landscape. The proposal was rejected in the Government Bill "En akademi i tiden. Ökad frihet för universitet och högskolor", declaring that

¹⁸ SOU, 2008: 104, Independent higher education institutions (*Självständiga lärosäten*).

an increased freedom should instead be organised within the current agency form. It was decided that the decision-making of public universities would become more decentralised to promote quality and that the governmental control would be restricted to quality issues in research and education, accountability and justice (*rättfärdighet*). The reform led to a series of reductions in the higher education legislation and the universities were granted more freedom to re-shape their organisation, management, and decision-making structures on the basis of their local conditions. They were independent to recruit faculty (except the categories of professors and senior lecturers), and to plan the content and volume of education. The Government retained its control over the appointment of the chair and members of the university boards and also the appointment of the rectors, and funding.

In 2013, the Government presented an additional proposal¹⁹, which aimed at increasing the freedom of action of the universities even further by transforming them into private foundations with “specific conditions”.

Current position of Swedish national education system

In Sweden, overall responsibility for higher education and research rests with the Riksdag (Swedish Parliament) and the government. They decide on the regulations that are applied in the higher-education area. They also determine objectives, guidelines and the allocation of resources for the area.

The Ministry of Education and Research is responsible for issues relating to schools, higher education institutions (HEIs), research, adult education, popular education and student aid. The public-sector HEIs are public agencies responsible to the Ministry of Education and Research. One exception is Sveriges Lantbruksuniversitet (Swedish University of Agricultural Studies), which is accountable to the Ministry of Agriculture. Other agencies, such as Skolverket (Swedish National Agency for Education), Högskoleverket (Swedish National Agency for Higher Education) and Vetenskapsrådet (Swedish Research Council), are also accountable to the Ministry of Education and Research.

Higher education institutions

All higher education is offered by public-sector higher education institutions or by independent education providers that have been granted

¹⁹Annual Report, Swedish National Agency for Higher Education, 2013.

degree-awarding powers by the government. Third-cycle courses and programmes are offered by universities and university colleges that have been granted entitlement to award third-cycle qualifications. The decision to grant entitlement to award a third-cycle qualification is made by the Swedish National Agency for Higher Education according to new regulations that apply from 2010 onwards.

There are 14 public-sector universities and 21 public-sector university colleges in Sweden. In addition there are three independent HEIs that are entitled to award third-cycle qualifications: Chalmers University of Technology, the Stockholm School of Economics and Jönköping University Foundation. There are also nine independent education providers entitled to award first-cycle, and in some cases second-cycle, qualifications as well as five course providers entitled to award qualifications in psychotherapy.

The regulations that govern higher education institutions

In Sweden, public-sector HEIs are agencies in their own right that report directly to the government. The operations of HEIs are regulated by the laws and statutes that apply to the area of higher education. As government agencies, the HEIs are also subject to administrative and labour-market legislation and the provisions of the Instrument of Government. Their operations are also governed by the parameters and funding decided by the Swedish Parliament and the government. Higher education in Sweden is governed by the Higher Education Act and the Higher Education Ordinance. The Swedish Higher Education Act and Higher Education Ordinance have been amended in accordance with the agreements reached within the framework of the Bologna Process, including the European Qualifications Framework (QF-EHEA). These amendments apply to courses and programmes offered from 1 July 2007 as well as to qualifications awarded after that date. Courses and programmes that started earlier are subject to transitional provisions.

Conclusion

A uniform admission system, combining centralised and decentralised features, and following the ideals of justice, clarity and transparency, characterises the Swedish system. At the national level the rules are laid down in the

HEA, the HEO²⁰ and the regulations issued by the Swedish Higher Education Authority. The great impact on the development of Swedish has left the reforms of 1955, 1977 and 1993, 2007 and 2010. Each of them has had structural and systematic challenges, which have been adopted in the context of general country policy. Their main peculiarities are adaptation of best experience within the national characteristics and traditions. And as a result the high rate of education level among all society groups.

Abstract: The article concisely reveals the main reforms in the Swedish education system. It, also, outlines the organisational features of the Swedish higher education system in the postwar era, with a focus on the 1970s to the early 2000s. The author analyses political, social and educational conditions which have had a great impact on the process of higher education formation in the context of integration and decentralization policy.

Keywords: higher education, higher education system, reform, Bologna Process, access, quality

²⁰ The HEO stipulates the general entry requirements that apply for all courses and programmes, as well as listing any selection criteria that may be invoked. It also contains regulations on the evaluation of final school grades.

Literature

- Andrén C. G., *Visioner, vägval och verkligheter. Svenska universitet och högskolor i utveckling efter 1940*, Nordic Academic Press, Lund 2013.
- Askling B., *Expansion, självständighet, konkurrens. Vart är den högre utbildningen på väg?*, Göteborgs Universitet, Göteborgs 2012.
- Bauer M., Askling, B., Marton, S., Marton F. , *Transforming Universities: Changing patterns of governance, structure and learning in Swedish higher education*, Jessica Kingsley, London 1999.
- Engwall L., *Universities, the State and the Market: Changing Patterns of University Governance in Sweden and Beyond*, „Higher Education Management and Policy“ 2007, Vol. 19, No. 3.
- Keeling R., *The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse*, „European Journal of Education“, 2006, 41.
- Lindberg-Sand Å., *The Swedish Bologna process – reckless race of revitalizing reform?*, Paper presented to the 29th Annual EAIR Forum 2007.
- Annual Report, Swedish National Agency for Higher Education, 2013, <http://www.hsv.se/> [dostęp: 20.11.2015].
- SOU, 2008:104, Independent higher education institutions (*Självständiga lärosäten*).

STUDIA

Patricia Fernández-Montaño
Castille La Mancha University, Toledo, Spain

**History and Development of Social Work Education
in Spain: From School of Social Assistants to Faculty of
Social Work**

Introduction

Social Work education in Spain and many other countries is implementing important innovations in order to improve the quality of training plans. The main line of generational change is related to the implementation of the European Higher Education Area, which establishes the purpose of promoting a common frame of reference, improving external knowledge and providing students' mobility as well as employment opportunities. Before we begin the analysis of current situation of Social Work education program, we will briefly describe the evolution and history of the discipline in this regard.

Development of Social Work education in Spain

The development of studies in Social Work in Spain has been accompanied by the professionalization of social workers¹. This profession has its origin in

¹ F. G. Gómez, F. H. Buendía, *The development of social work education in Spain*, „European Journal of Social Work”, 12 (1), p. 113–117.

the 30's, coinciding with the proclamation of the Second Spanish Republic. Most of the theorists who have explained the origin and evolution of Social Work in this country, have proposed four phases in the history, which coincide with the most important changes in education²

First Stage (1930–1970): As we mentioned previously, the first years of development in this profession were influenced by a Republican political system and the Civil War, and the action of social workers was limited to charity methods. It was in 1932 when the first school of Social Work was founded, and it was the predecessor of what is now known as Schools of Social Work. However, the education plan proposed for titling “Social Assistants” was extremely influenced by the religious tradition. Coinciding with the arrival of the dictatorship of General Franco, training and work of social workers were linked to religious ideas, thus experiencing a period of several decades in which there was no evolution.

Second Stage (1970–1990). In the late 70's, with the advent of Democracy in Spain, scientific influence starts to be included into the profession of Social Work, as well as the first official studies. In the early 80's the education plans in this discipline started booming, and the Diploma in Social Work was introduced in university schools.

Third Stage (1990–1999). Time to consolidate our discipline, which matches with a search of responses to an unsatisfactory situation related to social demands of the population³. Added to this, the area of Social Work and Social Services is recognized as an independent knowledge area and a three years' Diploma is established. The first congress of the profession takes also place in Spain in this decade.

Fourth stage (from 2000). This professional stage is influenced by the need of reorganizing and redefining Social Services and Social Work. At the same time, training plans at universities are definitively developed. In 1999, Bologna Plan is approved by the Higher Education System, also for Social Work plans, introducing important changes in Spanish education system.

² N. De la Red, *El Trabajo Social en los servicios de bienestar social [Social Work in Social Welfare State]*, In VII Congreso Estatal en Trabajo Social y Asistentes Sociales, 1992.

³ M. D. C. M. Cano, Y. M. de la Fuente Robles, *Trabajo Social en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso español [Social Work in European Higher Education Area: The Spanish case]*, “Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social”, 2013 (53), p. 91–107.

Since 2010, colleges are renamed Faculties of Social Work, and the guidelines set by the European Higher Education Area (EHEA) start working. In the case of Spain, degrees are structured as follows:

- *Degree*: A basic degree of four year duration, developed within 180–240 credits.
- *Post Graduate Degree or Master's Degree*: A specific plan which provides a competitive plan for postgraduate students. It is usually developed during two years and it provides 60 credits or more.
- *Doctoral degree*. Born in 2008 in Spain, this qualification is the highest educational level and it is related to create scientific research in Social Work. It must be developed in three years and 300 previous credits are required.

Bologna Plan and European Higher Education Area: Education for social workers in Spain today

Five years after the adoption of Bologna Plan, state members began introducing university education plans proposed by the European Credit System (ECTS) and through which students could recognize their studies in any of the state members programs. Specifically, each university established programs that contain profiles and objectives by area as well as specific subjects, through which the development of certain skills and competencies in students are achieved.

Specifically, the process of higher education reform is organized around two main factors⁴. On the one hand, the establishment of a single system for all qualifications at all levels. Furthermore, the reorientation of the traditional teaching methodology to a system focused on more practical learning. To do this, the White Paper in Social Work was developed in 2004, which sets the rules and guidelines. It raised the worldwide standards that were already approved in 2004 by the Internal Association of Schools of Social Work and by the International Federation of Social Workers. Taking the White Paper of Social Work degree developed by ANECA⁵ in Spain, different objectives and

⁴ Ibidem.

⁵ ANECA is the National Agency for Quality Evaluation and Accreditation of Spain. On the one hand, allowing greater professionalization of students, focusing training on achieving professional skills and competencies. On the other hand, it has also meant the first step to achieve a training plan more adapted to the reality of the job market. Last but not least, the claims that

specific competences in new social workers curricula were proposed. It should respond to improving both disciplinary content and attitudes that contribute to generate professionals who not only know how to do, but also know and analyze the context in which they work⁶.

Thus, three groups of objectives for Social Work degree in Spain were approved based on European Higher Education Area proposals. These goals try to include all those competencies relating to expertise, knowledge and know-be⁷. Specifically, an amount of 25 skills were presented, which students must have incorporated by theoretical and practical methodology. These are the six groups of specific competencies mentioned⁸:

1. *Working together with individuals, families, groups, organizations and communities to assess their needs and circumstances.*
2. *To plan, implement, review and evaluate social work practice with individuals, families, groups, organizations, communities and other professionals.*
3. *Supporting people to be able to express the needs, views and circumstances.*
4. *Act in resolving situations of vulnerability, conflict, crisis, shortages or difficulties with individuals as well as their own and those of colleagues.*
5. *Manage and be accountable, with supervision and support, about the own practice within the organization.*
6. *Demonstrate professional competence in social work practice.*

Conclusion

The EHEA has raised the necessary guidelines for configuring a new higher education system in Spain, having facilitated the implementation of the degrees in all universities. In Social Work this adjustment led to a profound reformulation of curricula and a chance at all levels within the profession.

teachers, students and professionals have been making about the need to obtain a higher level of education, recognition and prestige for Social Work have been acknowledged. Therefore, departments of Social Work plans are making an important effort to be adapted to the requirements of the EHEA, and it is an opportunity we must take in order to achieve a better level of students' preparation for their inclusion in a competitive European job market.

⁶ O. Vázquez, *El espacio europeo de educación superior y el trabajo social en España [The European Higher Education Area and Social Work in Spain]*, "Portularia. Revista de la Universidad de Huelva", 1, 2005, p. 239–255.

⁷ O. Vázquez, *Libro blanco del título de Grado en Trabajo Social [White paper of Social Work]*, ANECA, Madrid 2005.

⁸ O. Vázquez, *El espacio europeo de educación superior...*, op. cit., p. 201.

Abstract: Social Work education in Spain has a relatively short history (originates from around 1932), and is currently in the process of adaptation to the proposals made by the European Higher Education Area. After the Bologna Plan approved in 1999, Spanish schools of Social Work have had to introduce changes related to achieve a uniform and high quality education system, enabling students from the universities of the 29 European members acquire competences and professional skills required. Throughout this article, we discuss the history and evolution of the training in Social Work in Spain since its birth and in particular we analyze how the Plan established by Bologna has affected it, reflecting on how advantages and disadvantages of this agreement have influenced Social Work degree.

Keywords: social work, education, European Higher Education Area, Bologna Plan, Spain

Literature

- Cano M. D. C. M., de la Fuente Robles Y. M., *Trabajo Social en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso español* [Social Work in European Higher Education Area: The Spanish case], "Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social", 2013 (53).
- De la Red, N., *El Trabajo Social en los servicios de bienestar social* [Social Work in Social Welfare State], [in:] VII Congreso Estatal en Trabajo Social y Asistentes Sociales, 1992.
- Gómez F. G., Buendía F. H., *The development of social work education in Spain*, "European Journal of Social Work", 12 (1).
- Vázquez O., *El espacio europeo de educación superior y el trabajo social en España* [The European Higher Education Area and Social Work in Spain], "Portularia. Revista de la Universidad de Huelva". 1, 2005.
- Vázquez O., *Libro blanco del título de Grado en Trabajo Social* [White paper of Social Work], ANECA, Madrid 2005.

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

STUDIA

Nellya Nychkalo

National Academy of Educational Sciences of Ukraine

The «Human-Labour» and Modern Vocational Education: Ukrainian Context

«Handwork brought human
at his current position in nature...
This spiritual world has been built upon the experience
and tangible achievements of working hands¹»

Tadeusz Waław Nowacki

Introduction

Among the many systems which are known from antiquity to the present day, the system of «human-labour» is life-giving, generally known, dynamic and effective, immortal and prognostic. Many systems were shown up, strengthened their position, acquired development and eventually disappeared at different historical periods. Some of them were born or revived at the second or the third times. Over time, they again revived, operated, enriching the person, his family and continuing traditions of humanity and their birthplace. It is clear to understand that there have been different reasons such as human, spiritual,

¹ T. W. Nowacki, *Tworząca ręka*, Wydawnictwo ITE, Radom 2008.

moral, socio-economic and socio-cultural, environmental, management and many others which have been difficult to comprehend and even name immediately. After all, they reflected each historical period and its features².

«Human-labour» is considered to be the system as the main river and the source of life, over time, becoming more affluent. It gave birth to new tributaries, streams and rivers at different stages of human development. Thus, new systems and subsystems were shown up, human consciousness and his inner world had been constantly developing. Outlook is known to be formed in the process and as a result of generalization of nature science, social-historical, philosophical, technical knowledge and, also, influenced by the proximate living conditions. It is passed down from generation to generation with the experience of people, their ethno-national traditions and experience of the creative work of every nation. In the book «Creating hand» which was published in Warsaw, 2005 and translated into Ukrainian language in Lviv, 2007 (edition «Litopys»), professor T. W. Nowacki proves that creating hand is the foundation of civilization. It affects mental and intellectual development of human being, his life and career potential.

Human labour sciences have a great interdisciplinary foundation. It is known to be the knowledge integration of economy, technique, technology, pedagogy, sociology, philosophy, medicine, neuroscience, ergonomics etc. Systemic relationship of a person's professional activity with the labor market and its changes is extremely important in the information society.

It is necessary to emphasize their congruence with the investigations of notable Polish scientists T. W. Nowacki, who is known to be the founder of the Pedagogy of Labour. In the book «Human labour. Analysis of the concept» the scientist emphasizes the importance of directing analysis in the context of «human-human». According to the scientist's opinion, analysis of personality, communication processes of education, character formation, the relationship between man and environment are the main directions. In our opinion, the most valuable T. W. Nowacki's recommendation concerns appealing to the concepts that characterize the relationship between human and labour, including his motivation to work, formation abilities to solve the problems, connected with labour, human professional development with biophysical and moral qualifications, specific professional qualifications, professional

² Н.Г. Ничкало, *Одвічний зв'язок: людина і праця*, «Професійно-технічна освіта», 2015, №2, р. 2.

characteristics. The scientist pointed out that the title «pedagogy of labour» is general and integrated. It combines such areas as industrial pedagogy, labour pedagogy institutions, economic pedagogy, agricultural pedagogy³.

In this regard, the accent should be based on human capital theory to study complex issues of employment of different population groups and suitable labour market in the socio-economic conditions. Implementation of the theory leads to the necessity of increased attention to vocational education - lifelong education. Analyzing this aspect, it is advisable to apply the V. Kremen's philosophical and pedagogical provisions: «The transition of humanity general and in particular our country from industrial production to scientific and technical-information, technology, and formation of knowledge society are essential priority of each society life, which objectively define science as a field that produces new knowledge and education adding every human being and society to the system of knowledge»⁴. President of National Academy of Education Sciences of Ukraine stressed the important creative aspect of the new world order which is known to be the dependence of the development rate and its international status on the level of human capital. Quantitative indicators of human capital of the country comprise not only the number of graduates of secondary, vocational and higher education institutions, but the number of specialists in the main spheres of communication etc. Thus, *human capital is an integration index*, which defines the internal capabilities of the country based on the production of knowledge and its using in industrial and social development⁵.

The rapid development of globalization and integration processes creates new challenges in all areas of society and, above all, in education. In all civilized countries, an intensive search for new models of education, including vocational and non-traditional approaches to their implementation on the basis of information and telecommunication technologies is carried out. The question arises about the relationship of the educational systems in developing countries on different continents, their multidimensionality, comparability and ensuring mutual recognition of their product. In such circumstances, the importance of professional education of various groups grows up.

³ Н. Ничкало, *Людська праця – категорія вічна (передмова)*, [in:] Т. В. Новацький, *Людська праця. Аналіз поняття*, Літопис, Львів 2010, р.14.

⁴ В. Г. Кремень, *Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум*, Грамота, Київ 2005, р. 569.

⁵ *Ibidem*, р. 470.

A retrospective analysis of the development of Ukrainian vocational education

It is a very complicated matter to carry out a retrospective analysis of the Ukrainian vocational education. We can accomplish this task by referring to the encyclopaedic publication of “Ukraine Vocational technical education: XX century”, which was published in 2004 by “ArtEk” publishing house. Preparation of the manuscript of this fundamental historical and pedagogical work was carried out during 5 years by a large group of authors (G. Gurevich, T. Desiatov, I. Likarchuk, N. Padun, V. Radkevich, N. Talaluyeva, V. Tomashenko, A. Shcherbakov and others) under our scientific supervision. This truly unique fundamental work, devoted to the vocational education in Ukraine as an integral part not only of the educational system, but also of the history of the people, their economic potential, has been published in our country for the first time. In his opening remarks the Minister of Education and Science of Ukraine, President of the National Academy of Sciences of Ukraine Vasyl Kremen put forward the following unusual findings and assessment of the importance content of this special book for present and future:

The teachers and students of vocational education system of Ukraine paved the way to victories and defeats at different stages of activity together with their people, acquired knowledge, experience and professional skills. They were in demand, their intelligence, perseverance, hard work created the spiritual and material values of the state. Ages will pass, but what has been created by man-creator, his golden hands, mind and heart will live forever⁶.

At each stage of the life of our society the vocational education not only trained personnel for production and services, it brought up a Person, promoted his talent, taught to love the homeland and work for its benefit. Perhaps not coincidentally among students of educational institutions of the system there are many prominent scientists, artists, organizers of industry, workers in all sectors of industry and agriculture, whose achievements became the property not only of our country. They received recognition abroad. Pupils of vocational training system were such prominent figures as the founder of the first domestic passenger airship Fedir Anders, designer of the first space rocket systems, the founder of practical astronautics academician Serhiy Korolev, scientist, creator of rocket engines Valentyn Glushko, cosmonaut

⁶ *Профтехосвіта України: XX століття*: Енциклопедичне видання, ред. Н.Г. Ничкало, Видавництво «АртЕк», 2004, р. 3.

Pavlo Popovych, biologist, environmentalist Yosyf Pachosky, poet, playwright, social activist Olexandr Oles, writer Hryhir Tyutyunnyk and many others.

Each nation keeps itself in its children, the new generations, generates national spirit, mentality, character, traditions, way of life through its education and training system. Therefore, it is a natural and logical desire to preserve the history of the vocational education system, its general experience. This paper presents the history of the Ukrainian vocational education since 1880 up to the present. Every region of Ukraine inscribed its page in the book.

This book highlights the current problems of the theory and history of vocational education, it contains materials about the educational achievements of vocational education establishments and their individual employees, documents, which formed the legal framework of vocational education in Ukraine in the 20th to early 21st century. Many of these documents will be a revelation for the readers. A great bibliographical section, which systematized the publications on the problems of training workers of the last century and the beginning of this century is also interesting.

Encyclopaedic section “Personalities” attracts special attention. It includes materials on famous figures (practitioners, scientists, managers) in vocational education. It presents 1,757 names of teachers, artists, directors of various schools who devoted their lives to the “production” system and became its pride and fame, and provided development of human resources for all industries.

The photo gallery composed of the materials of the national and local archives, museums, vocational training institutions and private collections, preserves for posterity the events and phenomena of the history of vocational education, images of people that created it. During the period of existence of vocational education the pedagogical skills of teachers of educational institutions, their creative approach had constantly improved. The system of teaching methods in the sphere took care of creating appropriate conditions for the implementation of advanced pedagogical technologies by teachers and masters of industrial training.

Since the beginning of the 21st century the humanity has entered a completely new stage of development. It is characterized by general civilizational trends that continue to significantly influence and affect all areas of human life and society. We mean the globalization of social development, human transition from industrial to scientific and information technologies, modernization of economic, cultural and social life, changing the scale and structure of the

global economy, increasing labour mobility of people, the rapid development of the labour market, changes in international standards and geographical characteristics of modern production.

Modern education is directly involved in organizing the new world system and therefore is in the midst of problems associated with the development of an individual. It is no accident that in the light of these trends, the Second International Congress of Seoul (in April 1999) considered the problem of training of production personnel and adopted the Recommendations “Technical and vocational education and training: Look into the 21st century”. This global forum convincingly confirmed the importance of vocational training not only for the present but also for the Information Society, and subsequently for the knowledge society. These prognostic principles are included in the National Doctrine of Education approved by the 2nd All-Ukrainian Congress of Educators in October 2001 and approved by the Decree of the President of Ukraine in April 2002.

The fundamental principles, that once determined the development of vocational education in the past, are changing in the XXI century. It is therefore important to see the new features of the production personnel training, focusing on the future. At the same time it is necessary to objectively evaluate the past experience, without rejecting the good and positive things, developed heretofore. Throughout the period of existence of the system of vocational education a single goal was often absolutized – that of providing the economic sectors with skilled workers.

The peculiarities of the contemporary world development, Ukraine’s choice of the democratic path call for adjustment of the vocational training paradigm. Its essence lies in the transition from socially-oriented educational activities to personality-oriented ones. In connection with this the main aim of vocational training also changes. Today it should be interpreted as enabling the individual to self-realize professionally throughout their life. Vocational education should be seen not only as a component of the social sphere, but also as a branch close to the economy. It is due to its activity that the reproduction of skilled workforce and a further economic development depends.

Despite the difficult conditions of the independent Ukraine, we not only managed to preserve the system of vocational training but also to start its modernization, the main principles of which are determined by the Presidential Decree of 8 May 1996. Basically, a strong legal base for its development has

been created. The Law of Ukraine “On Vocational Education”, adopted by the Parliament in 1998, was the first legislative act of direct action in the field of education.

In this brief retrospective analysis let us mention another extremely important, one may say, a fateful document – the Decree of the President of Ukraine “Main directions of reforming the vocational education” of May 8, 1996. The ten areas of reform, defined by this decree, have not still lost their relevance. Let us recall them:

1. Updating the content of vocational education, definition of social requirements to its quality and scope on the level of the global achievements in science, engineering, technology and best practices.
2. Optimization of the network of vocational educational institutions and the structure of training professionals.
3. Improvement and democratization of management forms in the vocational education.
4. Creation of the legal framework for the relations between vocational educational institutions and employers.
5. Development of vocational educational institutions of various types.
6. Participation of vocational educational institutions in the implementation of the State employment program.
7. Financial and logistical support of the needs of vocational education.
8. Staffing vocational educational institutions.
9. Scientific support of vocational educational institutions.
10. Creating the legal framework for vocational education⁷.

I cannot but recall all the optimism with which the national vocational educationists prepared various proposals to the Government Day in the Verkhovna Rada of Ukraine (11 February 2003). The enthusiasts then prepared a wonderful exhibition of artistic and technical creativity of students and teachers. The decree of the Verkhovna Rada of Ukraine “On the state and prospects of vocational education in Ukraine” of April 3, 2003 contained many good proposals aimed at providing training for future employees⁸.

⁷ Указ Президента України «Основні напрями реформування професійно-технічної освіти» від 8 травня 1996 р., “Педагогіка і психологія професійної освіти”, 1997, № 1, р. 3–9.

⁸ Постанови Верховної Ради України «Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні» від 3 квітня 2003 р., “Професійно-технічна освіта”, 2003, № 2, р. 3–5.

Unfortunately, most items of the Presidential Decree in Ukraine have not been implemented. On July 5, 2004 the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine approved the Concept for the Development of Vocational (professional) education. This collectively produced concept reflects the vision for the development of a system training skilled workers in our country. Unfortunately, the salaries of the teachers of industrial training, teachers of general and special disciplines, student hostel staff, and librarians are very low. This degrades the dignity of those who cherish the “golden hands”.

Over the years of independence of our state no funds were provided for the development of professional educational institutions. Despite the loud slogans to reform and optimize the vocational education entire educational facilities for training skilled workers began slowly to “disappear” from the horizon, built by the state in the former Soviet Union. It naturally raises the question: can we blame only the system that the material basis of many vocational schools became physically and morally outdated? In this case we are talking about institutions of engineering, printing, transportation, communications, agricultural and other profiles. Much agricultural machinery has served for more than two decades (of course, that agricultural school received it back in Soviet times).

Spontaneously the question arises: why does someone have such an irresponsible and even scornful attitude towards vocational training, and the future of the country? Many well-written decisions and orders of various government agencies have not been implemented for years. And no one is held responsible for this, no one has been punished. Probably, so many documents need not be adopted. Obviously, it would be better to do as in Germany or Japan? Laws and other documents on these issues are rarely adopted, but obligatory for fulfilment.

In our opinion, transformation experience from the Soviet model of vocational training into a modern vocational education in China deserves attention. The Chinese struck out ideological slogans from this model and added “the humane capitalism with a Chinese face.” Here everything looks simple: the law has been adopted on preferential taxation of businesses that invest in the development of professional educational institutions; the money earned by professional schools and colleges remain in their disposal (the state does not take a single penny)... This is how very wisely the state cares

about its youth. We will not provide the sad statistic that indicates how much Ukrainian vocational institutions pay out of their earnings for utilities, water, heat, gas, etc.

We would like to emphasize: the national problem related to the training of highly skilled workers can not be regarded from the point of view of the spent (rather unspent) money. According to the recommendations of international organizations the state must create conditions for every child to be trained in his first working profession free (paid by the state). In many countries of the world, including the European Union, this principle is respected.

Most worrying is the attempt of some government departments to “stretch” the vocational education, diminishing its importance in training workers. There is not a single country (even among the post-socialist ones), where the Employment Service has not created their departmental vocational training institutions for the unemployed. For example, in Germany, the Czech Republic and other countries the vocational training of the unemployed (in various forms) is based on the vocational training institutions. It is in the development of these institutions that the state invests its funds allocated for training the unemployed. It primarily helps strengthen their material basis, encourages financially the teachers of vocational institutions, and provides quality and reduces the cost of vocational training of the unemployed. And, of course, it will have a positive impact on the employment levels of graduates of vocational schools.

In our opinion, there are many appropriate proposals for the introduction of such reasonable forms of cooperation in which schools provide the employment service with workshops, laboratories, with experienced teachers, masters. As for the employment services in this case, they can help in equipping schools, upgrading training basis for subsequent sharing.

Strategic objectives of development of vocational training

Anticipating the development of vocational education, the Ministry of Education and Science of Ukraine and the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine take into account the strategic documents of international organizations aimed at implementing the Bologna, Copenhagen and Turin processes, the Lisbon strategy in the context of European integration, creation of a European space of higher education, vocational education and lifelong

learning. Of particular importance for Ukraine are the provisions of the document defining European integration „**Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth**”. It is about three key priorities, which are closely interrelated:

- smart growth: growth of economy based on knowledge and innovations;
- sustainable growth: promoting more efficient use of resources, the development of more environmentally friendly and competitive economy;
- inclusive growth: stimulating the economy with high employment favouring the social and territorial cohesion⁹.

Let us consider another European source – a strategic framework program for European cooperation in education and training “Education and Training 2020» (Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (‘ET 2020’).¹⁰ The program identifies four strategic objectives, two of which (first and fourth) are directly related to vocational training. We present the content of each of them.

Strategic objective 1.

Making lifelong learning and mobility a reality

Fields of cooperation. Strategies focused on lifelong learning: complete the implementation of national strategies for lifelong learning, paying special attention to the creation of legal basis for non-formal and informal learning. The European Qualifications Framework: according to the recommendations of the European Parliament and of the Council of Europe (2008) all national qualification systems shall be adjusted to the European Qualifications Framework by 2010 and support the use of an approach based on learning outcomes in the standards and qualifications, assessment and verification process of qualification confirmation, system of credits, content of education and quality assurance.

Development of cooperation. Develop mobility during training: work together to reduce barriers and increase opportunities for mobility in education, in Europe and the whole world for higher and other types of

⁹ *Europe 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>; see more at: <http://uaforeignaffairs.com/ua/ekspertna-dumka/view/article/strategija-stalogo-rozvitku-ukrajina-2020-shl-jakh-do-kr-1/#sthash.BrBcbTFQ.dpuf> [access:]

¹⁰ “Official Journal of the European Union”, C 119/2–C 119/10 (28.05.2009).

education, including new targets and means of financing, as well as people with special needs.

Strategic objective 4.

Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training

Fields of cooperation. Inter-disciplinary key competences: according to the Recommendation of the European Parliament and of the Council (of 30.12.2006), pay more attention to inter-disciplinary key competences in the content of education, assessment and qualifications.

Development of cooperation. Openness of educational institutions for innovation: promote creativity and innovation by developing specific teaching and learning methods (including the use of new ICT and teacher training).

Partnership: develop partnerships between suppliers of educational services and businesses, research institutions, cultural institutions and creative associations, promote the development of Knowledge triangle (research – education – innovation).

The provisions of these and other documents were taken into account by scientists of the NAPS of Ukraine in the preparation of the “White Book of National Education of Ukraine” (2010)¹¹. The purpose of the White Paper was to highlight the most pressing educational issues (“gaps”), identify the causes that lead to them, and suggest ways and means to remove or alleviate the problems. And most importantly – to really meet new challenges facing the education system and all its subsystems, especially vocational education and lifelong learning.

This approach has been implemented in the “White Book of National Education of Ukraine” in the chapter “Vocational Education and Adult Education”, in particular in the following sections: “Professional education and adult education”, “Modernisation of Vocational Education,” “Scientific, methodological, information and analytical support of vocational education,” “Vocational training in the production and training of the unemployed”, “Professional and practical training in vocational education”, “Career orientation of the people,” “Adult education in a market economy”, “Training

¹¹ Біла книга національної освіти України: Вид. 3, Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України, Київськ. Ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011, р. 342.

of teaching staff for vocational education and adult education”, “Managing the development of vocational education”, “Financing of the working staff training”.

Having analyzed the topical problems and their causes, our scientists have proposed concrete ways to solve them, and made a reasonable attempt to forecast the expected results. The ideas of prognostic approach to the development of vocational education are compounded in the National Report on the status and prospects of the development of education in Ukraine (2011), prepared by the researchers of academic institutions and published under the editorship of V. Kremen¹².

Accordingly, let us note that providing high quality skilled workers requires:

- Development of a new Law of Ukraine “On professional education”;
- Improvement of the systems of career guidance and selection of students for trades based on: the development of effective methods and technologies and professional self-determination and selection, to ensure the continuity of career guidance in the secondary school and vocational education; launching the training of teachers in “Career guidance and methods of professional selection of students”;
- Development of educational standards on competency basis, training skilled workers for new and enlarged (integrated) professions according to the needs of the labor market;

Adult education is regarded in the national report as an integral part of the lifelong learning. It deals with theoretical principles underlying the Concept of development of adult education in Ukraine.

Implementing the goals and objectives reasoned in these analytical and prognostic documents is enhanced by an effective support of the Committee on Science and Education of the Verkhovna Rada of Ukraine, headed by an experienced and creative educator, statesman of innovative thinker L. Hrynevych. Based on the results of the hearing in the Committee on Science and Education of the Verkhovna Rada of Ukraine, books are published, which summarize the analytical materials on all the regions of Ukraine and well-reasoned recommendations at the national level concerning the participation of central and regional executive authorities, associations of employers in shaping the employment potential of the state and training skilled workers for

¹² Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В.Г. Кременя, Пед. думка, 2011, р. 304.

the modern economy of Ukraine¹³ and the application practice of the Law of Ukraine “On Vocational Education”, financing schools and institutions¹⁴.

Let us stress that the modernization of vocational education in the new socio-economic conditions of Ukraine requires a new legislative framework. As it is known, in 2014 the Verkhovna Rada of Ukraine adopted a new law “On education” in 2016 it is expected to adopt the law “On education”. The draft law of Ukraine “On professional education” is being refined. The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAPS of Ukraine initiated the draft law “On adult education.”

Much attention is paid to research in the theory and methodology of professional education, career guidance of different population groups, preparing pupils and students to implementation of a professional career, continuous professional development of teaching staff. These and other studies are carried out at the Institute of Vocational Education of the NAPS of Ukraine, the Institute of Teacher Education and Adult Education of the NAPS of Ukraine, as well as the departments of education and psychology, pedagogy and vocational training of the Dragomanov National Pedagogical University, Kharkiv National Polytechnic University, Khmelnytsky National University, Lviv State University of Life Safety and other higher education institutions. In different regions of Ukraine experimental platforms are functioning successfully at vocational schools.

Conclusions. Despite underestimating the importance of public policy on training of highly skilled production staff, as well as the above shortcomings and contradictions, the system of vocational education of Ukraine functions and further develops in the context of European integration processes. Innovation activities of the vocational education system is aimed at developing the labour potential of the nation, social protection of various categories of people who

¹³ Про участь центральних та регіональних органів виконавчої влади, об'єднань роботодавців у формуванні трудового потенціалу держави та професійній підготовці кваліфікованих робітників для сучасної економіки України: матеріали слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань науки і освіти 21 грудня 2011 року, редкол. М.Г. Луцький (голова), В.П. Головінов, Є.В. Красняков та ін.; за аг. ред. В.П. Головінова, Парламентське вид-во, 2012, р. 480.

¹⁴ Практика застосування Закону України «Про професійно-технічну освіту», фінансове забезпечення навчальних закладів і установ»: матеріали виїзного засідання Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти 12 лютого 2014 р., редкол. Л.М. Гриневич (голова) [та ін.], Парлам. Вид-во, 2015, р. 552.

acquire profession and have the necessary conditions for the realization of their professional career.

The national economy will be inevitably restored; the need for highly qualified specialists will increase. A realistic state policy is a key prerequisite for the quality training of modern production staff in the context of European integration ideas and requirements. Updating the legal framework of vocational education, proactive approach to selecting and structuring the content of vocational training, development of new standards taking into account the dynamics of changes in the national and regional labour markets, the experimental testing of new models and techniques of vocational training, vocational education of students, specific promotion of professionalism in young professionals, development of social partnership – all this requires a purposeful action at all the levels of state and government authorities, as well as a formation of a powerful triangle “education-science-production”.

Abstract: A retrospective analysis of vocational education development has been made, its role in the formation of human capital shown. The causes of contradictions and shortcomings in training of production personnel due to the imperfection of public policy in this area have been revealed. Subject to the provisions of international instruments and prognostic study of socio-economic strategy of Ukraine the strategic objectives of professional education in Ukraine in the context of European integration processes have been disclosed. The basic directions of scientific research in problems of quality training of personnel have been demonstrated.

Keywords: vocational education, human capital, production personnel, public policy, research

Literature

- Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. ст. методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2-х ч. / [за ред. В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало]. – К.: Педагогічна думка, 2011.
- Біла книга національної освіти України: Вид. 3 / Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. – К.: Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011.
- Europe 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>, see more at: <http://uaforeignaffairs.com/ua/kspertnadumka/view/article/StrategijastalogorozvitkuUkrajina-2020-shljakh-do-kr-1/#sthash.BrBcbTFQ.dpuf>.
- Законодавство України у сфері освіти та професійного навчання (Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти), Парламентське видавництво, 2013.
- Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. статей, за ред. В.Г. Кременя, М.Ф. Дмитриченка, Н.Г. Ничкало, Уклад.: М.В. Артюшина, В.П. Тименко та ін., НТУ, 2015.
- Koncepcje i dokonania pedagogiczne profesora Nelli G. Nyczkało. Wybór artykułów opublikowanych w Polsce*, PIB w Radomiu, Radom 2014.
- Кремень В. Г., *Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум*, Грамота, Київ 2005.
- Krzemień W. G., *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, IPAPS i ITE-PIB, Warszawa 2011.
- Kształcenie zawodowe i pedagogiczne na Ukrainie. Myśli, koncepcje Nelli G. Nyczkało*, Warszawa 2009.
- Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia = Професійна освіта: педагогіка і психологія: XV польсько-український / українсько-польський щорічник*, за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало, Ченстохова–Київ 2013.
- Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: Пед. думка, 2011.
- Nowacki T.W, *Tworząca ręka*, Wydawnictwo ITE, Radom 2008.
- Ничкало Н.Г., *Одвічний зв'язок: людина і праця*, „Професійно-технічна освіта” 2015, №2, р. 2–4.
- Ничкало Н., *Людська праця – категорія вічна (передмова)*, [in:] Т.В. Новацький, *Людська праця. Аналіз поняття*, Літопис, Львів 2010.
- Освіта для сучасності = Edukacja dla współczesności*: зб. наук. пр.: у 2 т., Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, Київ 2015, Т. 1.

- Освіта і педагогічна наука України і Польщі. 1991–2015 = Edukacja i nauka Ukrainy i Polski*: бібліогр. покажч, Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ 2015.
- “Official Journal of the European Union”, С 119/2 – С 119/10 (28.5.2009).
- Постанови Верховної Ради України «Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні» від 3 квітня 2003 р., „Професійно-технічна освіта” 2003, № 2. р. 3–5.
- Практика застосування Закону України «Про професійно-технічну освіту», фінансове забезпечення навчальних закладів і установ»: матеріали виїзного засідання Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти 12 лютого 2014 р., редкол. Л.М. Гриневич (голова) [та ін.], Парлам. вид-во, 2015.
- Професійна освіта України за роки незалежності (1991–2003 рр.): науково-додоміжний бібліографічний покажчик*, 2004.
- Профтехосвіта України: ХХ століття: Енциклопедичне видання*, за ред. Н.Г. Ничкало, Видавництво «АртЕк», 2004.
- Про участь центральних та регіональних органів виконавчої влади, об’єднань роботодавців у формуванні трудового потенціалу держави та професійній підготовці кваліфікованих робітників для сучасної економіки України: матеріали слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань науки і освіти 21 грудня 2011 року, редкол. М.Г. Луцький (голова), В.П. Головінов, Є.В. Красняков та ін.; за аг. ред. В.П. Головінова. – К.: Парламентське вид-во, 2012.
- Указ Президента України «Основні напрями реформування професійно-технічної освіти» від 8 травня 1996 р., „Педагогіка і психологія професійної освіти” 1997, № 1, р. 3–9.
- Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom; Niepubliczna Placówka Kształcenia Ustawicznego, Siemianowicki Ośrodek Szkoleniowy, Siemianowice Śląskie 2009.

STUDIA

Margaret Winzer, Kas Mazurek
University of Lethbridge, Alberta, Canada

**Exploring the Social Milieu of Disability:
Themes of Poverty, Education, and Labour Participation**

A disability affects every sphere of human existence. It follows that the conditions encapsulated within the term *disability* are cross cutting and involve an array of issues spanning health, education, social welfare, and employment. In the global North, disability and its various forms and discrete needs have long filled an important niche in legislative action, academic research, education programming, and professional treatment. A large empirical literature from multiple disciplines covering disability, legislation and its consequences, schooling, services, employment, and other facets is readily available.

The opposite is true in developing nations where, until quite recently, concerns about people with disabilities were largely neglected. Although approaches to disability are slowly moving from issues of social welfare and protection to become part of the overall development and human rights agenda, the literature base remains sparse. Studies in developing countries tend to be sporadic and provide few theoretical or methodological insights to guide investigation about the status of disability. Collection of data is still at an early stage in many nations which makes globally comparable data on disability notoriously difficult to obtain. Current development practices largely exclude persons with disabilities which increases the equity gap between disabled and mainstream populations. The plight of disabled children and youth has

merited little debate in terms of access to education, the outcomes associated with it, or the degree of exclusion from schooling. Few common frameworks to provide health, education, and social services are in place.

Despite a lack of coherent and workable data, disability in the global South deserves a central place in discussions about social and education reform and efforts toward poverty alleviation. Multiple areas demand attention. This paper centers on the direct and strong links between disability and poverty. Because disability, poverty, education, and social exclusion are entwined, the discourse on disability and poverty is related conceptually to the discourse on exclusion from schooling which, in turn, leads to issues concerning the economic status of persons with disabilities. These particular and intermeshed topics – disability, poverty, and appropriate schooling for those disabled – are contested and have undergone significant development and mutations in the past decade. Disability is referred to as “an evolving concept”¹, ongoing research is clarifying the disability–poverty cycle² the UN initiatives of Education for All (EFA) and the Millennium Development Goals (MDGs) have generated numerous academic and political debates among analysts³: schooling for children and youth with disabilities in the global South is being examined and critiqued⁴. Employment is barely touched upon. Recent analyses of the World Health Survey provide the first cross-sectional international survey to measure disability and employment with reliable and internationally comparable data in developing nations⁵

This descriptive paper assembles current research related to nations of the South. The explicit unifying theme holds that poverty, disability, and exclusion from education create dramatic negative impacts on the social and economic health of persons with disabilities. Implicitly, it is in the interest of nations to

¹ Preamble. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*, United Nations, New York 2006.

² J. Braithwaite, D. Mont, *Disability and poverty: A survey of the World Bank Poverty Assessments and implications*, “European Journal of Disability Research” 3, 2009, p. 219–232.

³ A. Tarabini, *Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation*, “International Journal of Educational Development”, 30, 2010, p. 204–212.

⁴ M. Winzer, K. Mazurek, *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Reconstructing identities and reimagining education*, [in:] *Handbook of research on diversity in special education*. eds. M. Hughes & E. Talbott John Wiley, New York 2015 (in progress); M. Winzer, K. Mazurek, *Intersecting the CRPD and EFA: Dilemmas of invisibility, exclusion, and poverty*, Unpublished paper: University of Lethbridge, Lethbridge 2015.

⁵ S. Mizunaya, S. Mitra, *Is there a disability gap in employment rates in developing countries?*, “World Development” 42, 2013, p. 28–43.

break the disability-poverty cycle and to promote education leading to effective participation in the work force.

The synthesis of disability and poverty

Of the roughly 180 countries in the world tracked by the International Monetary Fund, the great majority (about 145) are developing⁶. People under age 15 account for 42 percent of the total population in these countries⁷. Extreme poverty is heavily concentrated among the young; 47 percent of the world's poor are aged 18 or younger⁸ the majority in the global South. Germane to this paper, disability affects vulnerable populations in a disproportionate way so that significantly higher disability prevalence rates are found in developing nations as compared to developed nations. More than 80 percent of persons with disabilities live in the developing countries of Asia, Africa, the Caribbean, Latin America, and the Middle East. Of the 93 to 150 million disabled children under 14 years of age, 85 percent are found in the South⁹. Approximately one in ten children in developing nations has an educational special need¹⁰ yet only about 2 percent of disabled children receive education¹¹.

The *World report on disability*¹² estimated that one billion people, or about 15 percent of the world's population, live with some form of disability. Populations are not homogeneous: disabled people live within multi-layered forms of social difference and diversity of social and economic contexts. Nevertheless, disability intersects a variety of common markers of identity that are formed on multiple bases- race, color, sex, language, religion, political or other opinion, national ethnic, indigenous or social origin, property, birth, age, or other status

⁶ R. Sharma, *Broken BRICs: Why the rest stopped rising*, "Foreign Affairs Newsletter" 2012, November 16–18.

⁷ UNESCO, *Education for All by 2015: Will we make it?*, Paris 2008.

⁸ UNICEF, *The state of the world's children*, Geneva 2013.

⁹ United Nations, *Realizing the Millennium Development Goals for persons with disabilities towards 2015 and beyond*. Res/65/186, United Nations, New York 2011; UNESCO, *Global monitoring report: Teaching and learning – Achieving quality for all*, Paris 2013/2014.

¹⁰ E. Dawson, S. Hollins, M. Mukongolwa, A. Witchalls, *Including disabled children in Africa*, "Journal of Intellectual Disability Research" 47, 2003, p. 153–154.

¹¹ D. Coulby, D. Zambeta, *World yearbook of education 2005: Globalization and nationalism*, Routledge Falmer Oxford, Oxford 2005.

¹² World Health Organization (WHO) and the World Bank, *The world report on disability*, <http://whqibdoc.who.int/publications/2011/078924068215.eng.pdf> [access: 2011].

¹³ In many cultural contexts, for example, women tend to be devalued. Disabled women – who account for the majority of persons with disabilities- are multiply disadvantaged, vulnerable to many aggravated forms of discrimination on account of both gender and disability. Poverty is a perennial marker. One in five of the poorest people in the world has a disability¹⁴.

Poverty is measured using non-health per capita expenditure (PCE) which is applied to calculate poverty rates at international poverty lines of US\$ 1.25 a day (extreme poverty) and US\$ 2 a day (poverty). Disabled people are among the poorest of the poor – those who live on less than a dollar a day and lack access to basic necessities such as food, clean water, sanitation, and clothing (DFID, 2000). Among an officially estimated 83 million people with disabilities in China, for example, more than 40 percent are illiterate and at least 15 million live on less than US\$ 1 a day¹⁵.

Levels of impairment appear highest in low-income countries where disability is associated with multidimensional poverty. Correlational evidence in a cross-country analysis of household surveys from 13 developing nations suggested that adults with disabilities typically live in poorer than average households: disability is associated with about a 10 percentage point increase in the probability of falling into the two poorest quintiles¹⁶. Mizunaya and Mitra¹⁷ used World Health Survey data collected by the World Health Organization from 2002 to 2004 to investigate the economic status of working age persons aged 19 to 65 with disabilities in 15 developing nations. They found that, as a group, persons with disabilities experience multiple deprivations at higher rates and in a higher breadth, depth, and severity than persons without disabilities.

The evidence points to causal links from poverty to disability and from disability to poverty. However, while the synthesis of disability and poverty is widely accepted as “dynamic and intricately linked phenomena”¹⁸ the links between disability and poverty are complex, nuanced, and not fully understood.

¹³ Preamble. *Convention on the Rights of Persons...*, op. cit.

¹⁴ S. R. Barriga, *Addressing a missed opportunity*, <http://www.org/news/2010/21/addressing-missed-opportunity> 2010 [access: 16.09.2013].

¹⁵ M. Wang, *Chinese children with disabilities denied access to education*. *South China Morning Post*, <http://www.hrw.org> [access: 16.09.2013].

¹⁶ D. Filmer, *Disability, poverty, and schooling in developing countries: Results from 14 household surveys*, “World Bank Economic Review” 22, 2008, p. 141–163.

¹⁷ S. Mizunaya, S. Mitra, *Is there a disability gap in employment rates...*, op. cit., p. 28–43.

¹⁸ S. Mitra, A. Posarac, B. Vick, *Disability and poverty in developing countries: A snapshot from the World Health Survey*, SP discussion Paper no. 1109, World Bank, Washington 2011, p. 10.

The relationships stem from multiple sources to which it is not possible to assign a single, or even a simple cluster of causes. The impacts will be mitigated and links will vary across disability types, environments, the age of onset of the disability, and whether the condition is permanent or temporary. Cultural contexts are primary: disabilities have an objective reality but the overall consequences are largely determined by associated social meanings. Different societies and cultures make a judgment as to whether a specific individual is different, disabled, or deviant so that what makes a person a pariah in one society imposes only minor limitations in another.

Poverty and its determinants create disabling conditions through several pathways¹⁹. Poverty is a threat to daily life activities and closely related to poor health; relatively high exposure to malnutrition and disease; inadequate public health interventions, such as immunizations; poor living conditions, such as lack of access to clean water; and environmental exposure, such as unsafe working conditions. For example, hunger, malnutrition, disability, and poverty are inextricably intertwined. Malnutrition in its various forms is the underlying cause of more than 45 percent of child deaths as well as 20 percent of impairments (DFID, 2000). HIV/AIDs, tuberculosis, and malaria are responsible for about 6 million deaths worldwide each year, mostly in transition and developing countries, and also present the most important challenges in terms of treatment costs, equitable vaccine access, and long-term impairment²⁰. One in 10 children suffers neurological impairment after cerebral malaria, including epilepsy, learning disabilities, and loss of coordination.

The global burden of disease is shifting away from infectious causes toward chronic conditions. The more visible disabilities such as visual and motor impairments account for the majority of disabled persons in developing nations²¹. Sensory and mobility impairments are high in many African countries²², the result of vitamin A deficiencies, water-borne blindness, trachoma, measles, tuberculosis, and leprosy. Low and middle-income

¹⁹ A. Eide, B. Ingstad, *Disability and poverty: Reflections on research experiences in Africa and beyond*, "African Journal of Disability", 2, 2013, p. 2–9.

²⁰ UNESCO, *Education for All by 2015: Will we make it?...*, op. cit.

²¹ M. Kalyanpur, A. Misra, *Facing the challenge of inclusion in India*, [in:] *International practices in special education: Debates and challenges*, eds. M. Winzer, K. Mazurek, DC: Gallaudet University Press, Washington 2011, p. 193–216.

²² G. Solarsh, K. J. Hofman, *Developmental disabilities*, [in:] *Disease and mortality in sub-Saharan Africa* (2nd ed.), eds. D.T. Jamison, R.G. Feachem, M.W. Makgoba, DC: World Bank Washington 2006, p. 125–147.

countries carry about 90 percent of the burden of the world's road traffic injuries²³. Some of the poorest states are those affected by conflict which can directly cause impairment through injury and also exacerbate the socio-economic conditions that increase impairment²⁴.

Disability leads to poverty through multiple exclusion processes. People who are poor and marginalized cannot get access to services because they are discriminated against or because they cannot afford them. Disability may lead to lower living standards and poverty through adverse impacts on employment earnings and increased expenditures related to disability. Disability may prevent school attendance. Among health concerns, for example, HIV/AIDS, tuberculosis, and malaria are having a devastating impact on school systems, especially in sub-Saharan Africa²⁵.

Most significantly, those with disabilities are subject to *social exclusion*, a term that refers to a complex set of processes whereby people are barred from economic opportunity, political voice, and social and cultural recognition and usually associated with unfavorable attitudes toward difference²⁶. Much poverty, therefore, is the direct and indirect result of the exclusion and marginalization of persons with disabilities²⁷. Obstacles are not the result of inherent incapacities but rather the physical and attitudinal barriers that are socially and politically constructed within certain societies. In many nations, disability is “the quintessential marker of hierarchal relations used to rationalize inequality, discrimination, and exclusion”²⁸. Commonly-held ideas that are cultural and social in origin persist; deficit-based identification and arbitrary labeling are rampant. People with disabilities face traditional patterns of rejection and prejudice and “are often subject to multiple or aggravated forms of discrimination”²⁹.

²³ J. Lord, A. Posarac, M. Nicoli, K. Peffley, C. McClain-Nhlapo, M. Keogh, *Disability and international cooperation and development: A review of policies and practices*, World Bank, New York 2010.

²⁴ UNESCO, *EFA Global monitoring report 2010; Reaching the marginalized*, Paris 2010.

²⁵ UNESCO, *Global monitoring report: Teaching and learning – Achieving quality for all...*, op. cit.

²⁶ See D. Petrova, *Racial discrimination and the rights of minority cultures*, [in:] *Discrimination and human rights: The case of racism*. ed. S. Fredman, Oxford University Press, New York 2001,

²⁷ A. Eide, B. Ingstad, *Disability and poverty...*, op. cit., p. 2–9.

²⁸ D. K. Reid, N. G. Knight, *Disability justifies exclusion of minority students: A critical history grounded in disability studies*, “Educational Researcher”, 35, 2006, p. 19.

²⁹ United Nations, *Realizing the Millennium Development Goals for persons with disabilities towards 2015 and beyond*. Res/65/186, United Nations, New York 2011, p. 2.

Assumptions about disability that carry the imprint of traditional intolerance and impact the social and economic well being of disabled persons in general society are inevitably mirrored in education policy and in the schools. As we discuss in the following section, lack of educational attainment is central to the mutually constitutive relationship between poverty and disability. When school enrolment is restricted, curtailed, or simply denied, it often marks the beginning of a lifetime of exclusion from mainstream society for persons with disabilities and means that they are more likely to remain poor.

Education for children and youth with disabilities

In recent decades, education has become the preferred mechanism to rethink development practices and has acquired increasing international legitimacy as a preferential strategy in the fight against poverty³⁰. The preoccupation with the importance of education to alleviate poverty is constructed on the understanding that education increases levels of knowledge, skills, and capabilities and diminishes inequalities in access that limit social mobility and skew income distribution. Increasing education will lead to a decrease in poverty and the aggregate result will have positive repercussions on economic growth and national development³¹. The poverty dialogue is reiterated and enhanced in a global education architecture. International agencies structure a normative project of what education development should be, largely encapsulated in two frameworks developed and promoted by UN agencies – the Education for All initiative (EFA) and the Millennium Development Goals (MDGs). The EFA agenda established a unifying set of development objectives for the global community: it sought to end the cycle of exclusion from education associated with chronic poverty and endow the world's poorest and most vulnerable people the social and economic benefits of schooling. The MDGs, the centerpiece of the world's development agenda, have an explicit focus on the benefits of investing in education for poverty reduction.

³⁰ A. Tarabini, *Education and poverty in the global development agenda...*, op. cit., p. 204–212.

³¹ K. Lewin, *Why some Education for All and Millennium Development goals will not be met; difficulties with goals and targets*, [in:] *Education, growth, aid and development: Toward education for all*, eds. L. Chisholm, G. Blach, & B. Fleisch, University of Hong Kong Comparative Education Research Centre, Hong Kong 2008, p. 49–73; A. Tarabini, *Education and poverty in the global development agenda...*, op. cit., p. 204–212.

Commitments from the world community were drivers of change that provided impetus to provide schooling for all. But although the importance of fighting poverty became a commonplace in the discourses, programs, and policies for achieving development, and the link between disability, poverty, and exclusion is strong, the synthesis was ignored³². Although the central aims of the MDGs are inextricably linked to disability in their targets of poverty alleviation (MDG1), improved education (MDG2), and increased health status (MDG 6), they did not reference disability or make the connections between disability and poverty. Education for All, an ambitious international movement to expand learning opportunities for every child and youth, is explicitly pro-poor and should improve the chances of participation of those from the lowest household wealth quintiles. Yet the EFA rhetoric of 'all' also overlooked disability: in the genesis of EFA, issues surrounding disability were not articulated, much less accounted for.

The original EFA goals envisioned universal primary education by 2010; this changed to 2015 in the mid-1990s. Since 2000, global initiatives have seen substantial progress toward universal primary education and gender parity in developing countries but progress remains uneven and insufficient. Not a single goal will be achieved globally by 2015³³. A wide gap remains between enrolment and completion rates; subnational disparities in school participation persist between regions, provinces, or states, and between urban and rural areas; the gender parity goal has been missed; and major concerns are emerging about the quality of education. As well, EFA has failed to reach the poorest and most disadvantaged children. Together with child labor and ill health, UNESCO³⁴ pointed to disability as a major barrier to achieving the goal of universal primary education.

Disability was identified within EFA and the MDGs in 2002 on the argument that the targets could not be achieved "without the inclusion of children with disabilities and young people in education"³⁵. But despite ongoing promises of universal access under the EFA umbrella, children and youth with disabilities

³² M. Winzer, K. Mazurek, *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities...*, op. cit.

³³ UNESCO, *Global monitoring report: Teaching and learning – Achieving quality for all...*, op. cit.

³⁴ UNESCO, *EFA Global monitoring report 2010; Reaching the marginalized*, Paris 2010.

³⁵ A. Croft, *Including disabled children in learning: Challenges in developing countries*, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Enquiry. Pathways to Access Monograph, #36, University of Sussex Centre for International Education, Brighton 2010, p. 1.

have “remained relatively invisible in the efforts to achieve universal access to primary education”³⁶. The commitments to education within the global agenda are largely rhetoric: schooling for those with disabilities “has been, at best, an afterthought on the global agenda for education”³⁷. Accumulated data from Global Monitoring Reports on the progress of the EFA do little to credit the effectiveness of global commitments to universal primary education in securing access for students with disabilities. Of the 57 million children worldwide still out of school in 2011, more than one third are disabled³⁸. Even the most basic supports and services are completely lacking and such students remain a radically marginalized sector of society. In all, only 2 to 3 percent of disabled students actually go to school³⁹. Put another way, 90 percent of children and youth with disabilities are not attending school in developing nations⁴⁰.

The great majority of out-of-school children who are disabled live in sub-Saharan Africa, South and West Asia, and the Arab States and North Africa⁴¹. In Africa, for example, fewer than 10 percent of children with disabilities attend school⁴². Studies from Malawi, Zimbabwe, and Zambia, nations that have large EFA programs for universal access, showed that the chances of a child with a disability not being in school were two to three times greater than for a child not disabled⁴³.

Literacy is a foundation for achieving EFA and reducing poverty. Strong links exist between literacy and poverty with literacy rates in the poorest households substantially lower than in wealthier settings. Often, those with disabilities are excluded from literacy programs⁴⁴; hence, examples on literacy

³⁶ UNICEF, *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*. Geneva 2012, p. 8.

³⁷ Inclusion International, *Better education for all when we're all included too: People with an intellectual disability and their families speak out on inclusive education. A global report on Education for All, disability, and inclusion*, London 2009, p. 42.

³⁸ UNESCO, *Global monitoring report: Teaching and learning – Achieving quality for all*, op. cit.; UNESCO, *Education for All by 2015: Will we make it?...*, op. cit.

³⁹ World Bank, *You think but do you know?*, <http://youthink-worldbank.org/issues/disabilities> [access: 2009].

⁴⁰ United Nations, *Realizing the Millennium Development Goals for persons with disabilities towards 2015 and beyond*. Res/65/186, United Nations, New York 2011, p. 2.

⁴¹ K. Kurtz, T. Shepherd, *Reflections on meeting the needs of children with disabilities in Ethiopia*, “Journal of International Special Needs Education”, 14, 2011, p. 23–31.

⁴² World Vision, *Education's missing millions: Including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans*. World Vision, Milton 2007.

⁴³ UNESCO, *Education for All by 2015: Will we make it?*, Paris 2008.

⁴⁴ *Ibidem*.

rates among young people with disabilities are rare. Groce and Bakhshi⁴⁵, however, estimated that only about 20 million of all persons with disabilities in the world are literate.

Continued and pervasive exclusion for children and youth with disabilities reflects the combined effects of poverty, social stigmatization, discrimination, lack of awareness of children's rights, cultural practices, negative public attitudes about students with disabilities, and a concerning and persistent lack of support from the general public about their schooling⁴⁶. It echoes the failures of international education policy to provide opportunities for the most disadvantaged populations: disability is one of the most neglected areas in EFA monitoring reports.

A solid and robust body of research demonstrates that high quality education can unlock access to the right to health, to gender equality, decent paid work, political participation, and much more. That said, current practices for children and youth with disabilities as we outlined above overlook the disadvantages of exclusion. In essence, is the lack of education and not their disabilities that limit opportunities for disabled people. Restricted or absent education and the concomitant illiteracy results in lost employment prospects, diminished access to vocational training, employment, income generation, and business development, and the failure to acquire the human capital that will allow persons to earn higher incomes. Ultimately, it leads to limited employment opportunities and reduced productivity in adulthood and a spiral of economic and social exclusion⁴⁷.

Transitions

Very little is known about the economic lives of persons with disabilities in the global South. For example, Mizunaya and Mitra⁴⁸ reported that studies published in peer reviewed journals are limited: they found information that

⁴⁵ N. Groce, P. Bakhshi, *Literacy among adults with disabilities in the developing countries: An unexplored area of concern*, Leonard Cheshire Centre for Disability and Inclusive Development, Working paper #9, University College, London 2009.

⁴⁶ M. Winzer, K. Mazurek, *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities...*, op. cit.

⁴⁷ D. Filmer, *Disability, poverty, and schooling in developing countries: Results from 14 household surveys*, "World Bank Economic Review", 22, 2008, p. 141–163; S. Mizunaya, S. Mitra, *Is there a disability gap in employment rates in developing countries?*, "World Development", 42, 2013, p. 28–43.

⁴⁸ *Ibidem*.

covered only eight countries. All found lower employment rates for persons with disabilities.

Data from the World Health Survey found that persons with disabilities experienced less economic and workplace activity than did non-disabled persons⁴⁹. Similarly, UN documents point out that the majority of people with disabilities have negligible access to vocational training, income generation, and work: their unemployment rate is between 80 and 90 percent⁵⁰. Problems in the area of employment arise from environmental, institutional, and attitudinal barriers that are compounded by gender, ethnicity, age, type of impairment, geographical location, culture, and lack of education. Pfahl and Powell⁵¹ report that employers believe that school performance is the most trustworthy indicator of future labor market success and so may exclude persons with disabilities from the outset. In addition, programs to boost employment such as antidiscrimination legislation, workplace accommodations, and vocational rehabilitation are scarce or non-existent.

Discussion

The majority of persons with disabilities live in developing nations which reflects the distribution of the world's population and the impact of economic disadvantage, material deprivation, poor nutrition, and inadequate health care. Poverty is endemic. A cycle exists in which poverty creates disability and persons with disabilities display high rates of poverty. Education is critical, seen to have the potential to contribute to breaking the connection between disability and poverty.

Persons with disabilities account for a sizeable proportion of the working age population in developing countries, suggesting that disability should be an important issue. Education for students with disabilities should similarly be viewed as a necessity with implications for individuals, their families, and the wider society and economy.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ United Nations, *Enable: Disability and employment*, <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=255> [access: 2013].

⁵¹ L. Pfahl, J. Powell, *Legitimizing school segregation: The special education profession and the discourse of learning disability in Germany, 1908–2008*, „Disability and Society”, 26, 2011, p. 449–462.

The state must be concerned because “Reaching the unreachable and sustainable development are inexorably linked”⁵². When education is viewed as a modernization project and a key component of efforts for nations to be competitive in an increasingly global marketplace, it is in the economic interests of governments to invest in the education of children and youth with disabilities. Exposing students to the broad goals of education such as intellectual development, acculturation, and preparation for participation in society produces citizens who are capable, productive, and able to play a part in society. It inducts people as effective members of the labor force and reduces welfare costs because the extra costs associated with disability when there are social welfare systems in place generally disappear once an individual enters the labor force.

When individuals are left out of the school system entirely or segregated or isolated from peers, this exacts a cost in the loss and inefficient use of human capital, reduced individual and national productivity, the loss of fiscal revenues, and increased fiscal costs. It is estimated, for example, that China loses as much as US\$111.7 billion, or about 3 percent of its GDP, as a result of lost productivity as a result of excluding people with disabilities from the workforce⁵³. In the UK, improving the employment rate of persons with disabilities would boost the economy by \$27.1 billion⁵⁴ (UN, 2013). A study in Canada found that if persons with disabilities are kept outside the labor market, the production loss amounts to 7.7 percent of GDP (\$55.8 billion)⁵⁵.

For the family, education may ameliorate the stigma associated with disability, reduce current and future dependence, free other household members from caring responsibilities, and allow them to increase employment and other productive activities⁵⁶. For the individual with a disability, education, including technical training and adult education, contributes to feelings of self worth and independence. Education is critical to ensuring access to decent work which is not only key to income distribution and social mobility, but

⁵² UNICEF, *The state of the world's children*, Geneva 2013, p. 12.

⁵³ S. Buckup, *The price of exclusion: The economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work*, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/...ed_emp/...ifp...skills/documents/publication/wcms...119305.pdf [access: 2006].

⁵⁴ United Nations, *Enable: Disability and employment*, <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=255> [access: 2013].

⁵⁵ UNICEF, *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*, Geneva 2012.

⁵⁶ *Ibidem*.

in most societies is a strong determinant of social status and an important source of self-respect⁵⁷. Two empirical studies that investigated the effects of education through life history interviews with disabled higher education students and graduates found education to be transformative in their social and economic situations⁵⁸.

That being said, many societies still ignore or discount disability in terms of entry into and participation in the mainstream. Indeed, the rights of persons with disabilities to education, health, employment, an adequate standard of living, and social protection continue to be widely neglected and violated. Education is the right most frequently denied to children and youth with disabilities. The violation of the right to education begins a spiraling pattern of unmet needs. When children with disabilities are denied schooling, they are denied access to employment opportunities, independence, economic status, and quality of life.

Conclusion

In many developing countries, disability is found to be significantly associated with higher multidimensional poverty as well as restricted access to schooling, lower educational attainment, lower employment rates, poorer health outcomes, and less political and cultural participation. This paper marshaled available evidence to overview the association of disability with long-run poverty and the inevitable spill over to restricted or absent education access and poor employment status. It posited a cyclic situation between disability and poverty.

Within the global compact on education for development the relationship between education and poverty occupies a central position; a coordinated effort recognizes education as one of the major tools for the eradication of poverty. While great strides have been made to improve access to primary schooling for typical children and youth, the goal of universal primary education by 2015 has been missed by a wide margin. Among many difficulties, countries cannot overcome the challenges of hard to reach children. Education arrangements

⁵⁷ United Nations, *Social justice in an open world: The role of the United Nations*, United Nations, New York 2006.

⁵⁸ T. Hammad, N. Singal, *Disability, gender and education: Exploring the impact of education on the lives of women with disabilities in Pakistan*, Paper at the 11th UKFIET Conference on Education and Development, Oxford 2011.

for such students are overlooked in part because indifferent participation from the EFA and due to pervasive cultural undermining that contributes to the frequent denial of the right to education to children and youth with disabilities. Inevitably, labor market outcomes are significantly lowered which is irrational from an economic point of view.

Evidence from this paper points to the need to particularly target persons with disabilities in poverty alleviation. As well, nations cannot afford to exclude disabled students because their exclusion from education results in their exclusion from opportunities for further development. The inter-connection of disability to a variety of institutions and agencies make transformative change difficult to achieve. Yet, if education is to be the basis for reducing poverty and empowering disabled individuals to achieve economic self sufficiency, independent living, and inclusion into all aspects of society, it seems absolutely necessary to broaden the objectives and to introduce policies that span agencies and development agendas in order to challenge inequality and marginalization.

Abstract: Although many specific aspects of the scope and functioning of disability remain insufficiently explored, it is clear that disability is systematically related to poverty in countries across the economic spectrum. Poverty among persons with disabilities is particularly acute in developing nations; it affects exclusion from schooling and, ultimately, access to the labor market. This paper takes a multi-layered approach to overview the synthesis of disability and poverty, restricted access to education, and constraints to economic participation. It finds that persons with disabilities face inequalities in all areas of life, throughout the life cycle, and that these inequalities lead to exclusion and discrimination and to situations of poverty. The underlying argument holds that disability combined with poverty creates dramatic negative impacts on the social and economic health of individuals. Educating students with disabilities is a good investment and international agencies and national governments must increase efforts to target such persons in education, development programs, and poverty alleviation efforts.

Keywords: disability, poverty alleviation, education access, labor market access

Literature

- Barriga S. R., *Addressing a missed opportunity*, <http://www.org/news/2010/21/addressing-missed-opportunity> 2010.
- Braithwaite J., Mont D., *Disability and poverty: A survey of the World Bank Poverty Assessments and implications*, "European Journal of Disability Research", 3, 2009.
- Coulby D., Zambeta D., *World yearbook of education 2005: Globalization and nationalism*, Routledge Falmer Oxford 2005.
- Croft A., *Including disabled children in learning: Challenges in developing countries*. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Enquiry. Pathways to Access Monograph, #36, University of Sussex Centre for International Education, Brighton 2010.
- Dawson E., Hollins S., Mukongolwa M., Witchalls A., *Including disabled children in Africa*, "Journal of Intellectual Disability Research" 47, 2003.
- Department for International Development (DFID, UK) (2000). *Disability, poverty and development*. London: DFID.
- Eide A., Ingstad B., *Disability and poverty: Reflections on research experiences in Africa and beyond*, "African Journal of Disability", 2, 2013.
- Groce N., Bakhshi P., *Literacy among adults with disabilities in the developing countries: An unexplored area of concern*. Leonard Cheshire Centre for Disability and Inclusive Development, Working paper #9, University College, London 2009.
- Kalyanpur M., Misra A., *Facing the challenge of inclusion in India*, [in:] *International practices in special education: Debates and challenges*, eds. M. Winzer, K. Mazurek, DC: Gallaudet University Press, Washington 2011.
- Kurtz K., Shepherd T., *Reflections on meeting the needs of children with disabilities in Ethiopia*, "Journal of International Special Needs Education", 14, 2011.
- Lewin K., *Why some Education for All and Millennium Development goals will not be met; difficulties with goals and targets*, [in:] *Education, growth, aid and development: Toward education for all*, eds. L. Chisholm, G. Blach, & B. Fleisch, University of Hong Kong Comparative Education Research Centre, Hong Kong 2008.
- Lord J., Posarac A., Nicoli M., Peffley K., McClain-Nhlapo C., Keogh M., *Disability and international cooperation and development: A review of policies and practices*, World Bank, New York 2010.
- Mitra S., Posarac A., Vick B., *Disability and poverty in developing countries: A snapshot from the World Health Survey*, SP discussion Paper no. 1109, World Bank, Washington 2011.
- Mizunaya S., Mitra S., *Is there a disability gap in employment rates in developing countries?*, "World Development", 42, 2013.

- Morley L., Croft, A., *Agency and advocacy: Disabled students in higher education in Ghana and Tanzania*, "Research in Comparative and International Education", 6, 2011.
- Petrova D., *Racial discrimination and the rights of minority cultures*, [in:] *Discrimination and human rights: The case of racism*. ed. S. Fredman, Oxford University Press, New York 2001.
- Pfahl L., Powell J., *Legitimizing school segregation: The special education profession and the discourse of learning disability in Germany, 1908–2008*, "Disability and Society", 26, 2011.
- Preamble. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*, United Nations, New York 2006.
- Reid D. K., Knight N. G., *Disability justifies exclusion of minority students: A critical history grounded in disability studies*, "Educational Researcher", 35, 2006.
- Solarsh G., Hofman K. J., *Developmental disabilities*, [in:] *Disease and mortality in sub-Saharan Africa* (2nd ed.), eds. D.T. Jamison, R.G. Feachem, M.W. Makgoba, DC: World Bank Washington 2006.
- Sharma R., *Broken BRICs: Why the rest stopped rising*, "Foreign Affairs Newsletter", 16–18 November 2012.
- Tarabini A., *Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation*, "International Journal of Educational Development", 30, 2010.
- UNICEF, *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*, Geneva 2012.
- UNICEF, *The state of the world's children*, Geneva 2013.
- United Nations, *Realizing the Millennium Development Goals for persons with disabilities towards 2015 and beyond*. Res/65/186, United Nations, New York 2011.
- United Nations, *Enable: Disability and employment*, <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=255> [access: 2013].
- United Nations, *Social justice in an open world: The role of the United Nations*. New York: United Nations.
- UNESCO, *Education for All by 2015: Will we make it?*, Paris 2008.
- UNESCO, *EFA Global monitoring report 2010; Reaching the marginalized*, Paris 2010.
- UNESCO, *Global monitoring report: Teaching and learning – Achieving quality for all*, Paris 2013/2014.
- Wang M., *Chinese children with disabilities denied access to education*. *South China Morning Post*. <http://www.hrw.org> [access: 16.09.2013].
- Winzer M., Mazurek K., *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Reconstructing identities and reimagining education*, [in:] *Handbook of research on diversity in special education*. eds. M. Hughes & E. Talbot John Wiley, New York 2015 (in progress).

- Winzer M., Mazurek K., *Intersecting the CRPD and EFA: Dilemmas of invisibility, exclusion, and poverty*, Unpublished paper: University of Lethbridge, Lethbridge 2015.
- World Bank, *You think but do you know?*, <http://youthink-worldbank.org/issues/disabilities> [access: 2009].
- World Health Organization (WHO) and the World Bank, *The world report on disability*, <http://whqibdoc.who.int/publications/2011/078924068215.eng.pdf> [access: 2011].
- World Vision, *Education's missing millions: Including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans*, World Vision, Milton 2007.

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

STUDIA

Alexander Wolf

Association of palliative and hospice care,
National medical Academy of postgraduate education, Kyiv

Problems of Postgraduate Education in the Sphere of Palliative and Hospice Care

Introduction

Palliative and hospice care is a comprehensive care aiming at better life quality of individuals facing the problem of incurable illness. The care should meet medical, psychosocial, spiritual needs of person.

Postgraduate education in the sphere of palliative and hospice care

The actuality of the palliative and hospice care is caused by significant demographic and social changes taking place in all developed countries in the 20th-21st century. This gives the community a new, previously unknown, scientific, organizational and financial challenges for the establishment and development of medical and social assistance to terminally ill patients and members of their families. The situation is applicable to Ukraine, too, where the background of demographic, environmental and economic crisis in connection with the general aging of the population changes significantly

nosology of diseases that cause the death of the patient, increasing the duration and severity of diseases that are accompanied by serious physical and psychological human suffering in the last months of life. Therefore, in Ukraine, as in other European states, the issue of palliative and hospice care becomes more and more important each year. According to the research by experts Association of Palliative and Hospice Care over the past 5 years in our country every year about 1.5 - 2 million incurable patients and their families need the palliative and hospice care¹. It means that every general practitioner, family practice doctors, nurses and doctors who work in almost all hospitals should have the knowledge and skills how to provide care for these patients and their families, to be able to control chronic pain, and treat a number of syndromes of severe disorders of organs and systems, that are normal to palliative patients in end-of-life stage.

It should be noted that the organization of services and medical care in our country is developing rapidly, which requires special approaches to postgraduate education of health professionals. The main global trend is the development of new approaches to work with the citizens (not just in health care), that is the team (multidisciplinary) work style, which aims to ensure comprehensive support; paradigm change of health care and refocusing it on providing medical services; increasing the role of civil society and for-profit organizations in the provision of such services; increasing the role and popularity of psychological support and so on. In our country these signs of times are added by aggravation of social problems caused by the rapid aging of the population, increasing the number of incurable patients with malignant tumors, with severe complications of chronic non-communicable diseases, HIV / AIDS, TB, viral hepatitis, congenital malformations, as well as armed conflict in the East, the emergence of more than 1 million internally displaced persons and other challenges². All this suggests that education of professionals working or planning to work in palliative care should address not only

¹ А. В. Царенко, Ю. І. Губський, *Організація міжвідомчої співпраці сімейних лікарів при наданні амбулаторної паліативної допомоги пацієнтам похилого віку*, „Семейная медицина” № 1, 2013, р. 14–17.

² О. О. Вольф, *Програма циклу тематичного удосконалення «Психологічні, соціальні та юридичні аспекти організації надання медичної допомоги в амбулаторних і стаціонарних умовах»* (у співав.: Губський Ю. І., Царенко), Третя всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні питання паліативної та хоспісної допомоги в Україні: фармацевтичні та медико-юридичні аспекти»: Матеріали конференції, м. Київ (23–24 квітня 2015 р.). – К.: Університет «Україна», 2015, р. 87–94.

medical but also social, psychological, and other issues. Ukrainian experts Knyazewich, Tsarenko, Yakowenko³ (2014) say that according to international standards, organizational forms of medical help to terminally ill include wards of palliative medicine, palliative care beds at the hospitals, hospital nursing, departments of palliative medicine specialist hospitals / clinics and centers (oncology, geriatrics, neurological, surgical, psychiatric, pediatric profile), regional hospices⁴. The limitation of this classification is that it ignores the parallel function of two systems and even “worlds” that develop care to the terminally ill. On the one hand, it is state or community based health care institutions, which operate on the basis of the above mentioned institutions helping terminally ill. On the other hand there are citizens’ initiatives, in the form of NGOs and voluntary groups. The examples of these initiatives are “Association of Palliative and Hospice Care”, “Tablets”, “Pledge Foundation” and many others. Sometimes these “worlds” meet. For example, the NGOs supported by physicians from state hospitals made a number of changes to the regulatory framework, resulting in the liberalization of drugs using, established hospices or other forms of end-of-life care, developed a number of programs for trainings, but antagonistic official health system demonstrates its strength and vitality.

At the heart of most barriers there are mental problems and inconsistencies of post-Soviet thinking paradigm: a post-industrial society that is developing rapidly in Ukraine, meets the formal and mental facilities which originated in the industrial day⁵. NGOs in their structure and functions are more modern, flexible and responding to clients’ needs.

According to Gojda, Gubskii, Knyazewich, and Tsarenko, the post-graduate education is required firstly by district and family physicians, multidisciplinary teams, medical workers of home hospices, clinics, surgeries, pain treatment

³ Н. Г. Гойда, Ю. І. Губський, В. М. Князевич, А. В. Царенко, *Медико-соціальні характеристики організації системи паліативної та хоспісної допомоги в Україні*, Зб. наук. праць співроб.НМАПО імені П. Л. Шупика, 23(3)/2014, р. 110.

⁴ В. М. Князевич, А. В. Царенко, І. В. Яковенко, *Стан, проблеми і перспективи впровадження Національної стратегії розвитку системи паліативної допомоги в Україні до 2022 р.*, Матеріали науково-практичної конференції «Паліативна допомога в Україні: складові та шляхи розвитку», 18–19.09.2014 р., Харків, р. 8.

⁵ О. О. Вольф, *Розвиток допомоги тяжкохворим (невиліковним) і членам їхніх родин у контексті системи охорони здоров’я в Україні*; О. О. Вольф, Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціальна політика щодо невиліковно хворих» (27 березня 2013 р.). – К.: Університет «Україна», 2013, р. 4–8.

specialists and others⁶. The above-mentioned authors underline the need of organizing the psychological and spiritual (pastoral) care to patients and their families at all stages of palliative care. The special note should be paid to issues of geriatrics. Stadniuk notes that increasing services provided to the elderly provokes the change in the structure of education of medical workers as well as social workers, psychologists, and volunteers. Because of that, in 2005 state education center on problems of aging was established. Its main task is organization and coordination of pre- and postgraduate education on issues of aging for medical and social workers, volunteers and citizens at whole. The center received international grants to develop special educational materials for nurses, as well for creation of information contact points, where information provided on healthy life style and active aging. Organizers believe that such work shall better life quality of the elderly⁷.

But we consider that the most actual issue in the post-graduate training of health care workers is presentation of the modern approaches to health care. One aspect of such approach is the financial and economic autonomy of health care facilities supported by the Minister of Health of Ukraine S. Kwitashwili⁸. One of the features of the planned healthcare reform is getting by family doctors the status of the private enterpriser. However, the situation regarding health reform shows that this issue is too ambiguous. Physicians, mostly, are not ready to autonomy and absence of centralization. The post-graduate education for physicians should include such topics as communication, interdisciplinary cooperation, team-work, project management etc. Such issues, however, are rather novelty in Ukraine.

According to recommendations of Association of palliative and hospice care, the need for inpatient palliative care beds is around of 8–10 beds per each 100,000 of population. Thus, for the adequate care of palliative patients in Ukraine around 4,500 palliative beds in 150–180 inpatient hospices and palliative medicine departments (with 25–30 beds each) should be established.

⁶ Н. Г. Гойда, Ю. І. Губський, В. М. Князевич, А. В. Царенко, *Медико-соціальні характеристики організації системи паліативної та хоспісної допомоги в Україні...*, р. 110.

⁷ Л.А. Стаднюк, Д. Ф. Чеботарев, *Основоположник системы гериатрической подготовки в Украине*; Л. А. Стаднюк, В. Ю. Приходько, В. В. Чайковская, *Кровообіг та гемостаз*. – 2013, № 2, с. 68–71.

⁸ *Autonomisation of health care facilities: parliamentary committee has supported any draft laws*, <http://pda.apteka.ua/article/344634> [access: 29.12.2015].

To provide care in these facilities, around 350–450 doctors, 3500 nurses, 150–180 social workers, psychologists and chaplains should be prepared at least.

We note and underline the important role of managers in social work in modern conditions. Modern social work managers are experts who can become a leading force in the multidisciplinary team of hospice facility. They can attract resources and be fundraisers and volunteers coordinators; to be managers of communications and networking; finally, to manage legislation and patient rights issues. However, no adequate conditions are created for them to work in the state health care facilities and no clinical social work is a specialty in Ukraine.

Anyway, the first in Ukraine Department of palliative and hospice medicine at the National Medical Academy of post-graduate education in Kyiv was established in December 2009 for the preparation of relevant experts. Since May 2010, the Department has conducted cycles of thematic improvement on different issues of palliative and hospice care. The Department is the only institution in Ukraine that systematically trains specialists (doctors and nurses) on palliative and hospice care at a postgraduate level. Faculty on the base of the best contemporary international and national clinical and teaching experience have developed around 20 educational programs (each one 39, 78 or 156 hours), which is designed for general practitioners / family medicine doctors, oncologists, geriatricians, cardiologists, neurologists, pulmonologists, TB specialists, those working in AIDS medical centers, health care managers and other doctors who, according to their professional duties provide palliative (symptomatic) help to patients with chronic incurable diseases (cancer, cardiovascular disease, tuberculosis, AIDS, diabetes, etc.) and have the limited life prognosis. Till today, more than 500 doctors and nurses have raised their qualifications at the Department. Also, together with teachers of Zhytomyr Nursing Institute a manual on palliative and hospice medicine for students of medical colleges was prepared. In a team with other authors the first national textbook on palliative and hospice medicine was prepared. Particular attention in the handbook was paid to fundraising and communications – issues necessary for health care workers.

Summarizing, we note that the most urgent problems in the training of human resources for palliative and hospice care system are:

- approval by Ministry of Health of Ukraine specialty “palliative medicine” for physicians and nurses;

- improvement of the educational base in pre- and postgraduate training of doctors and nurses;
- development and adoption of standardized curricula, textbooks, manuals, guidelines etc.;
- optimization of the staff lists (the documents which regulate positions which can be employed) in palliative care institutions, in accordance with international recommendations and standards;
- implementation of effective means of material and moral motivation of medical personnel who provide care patients and their families.

Conclusion

Our vision is the need to improve the training of palliative and hospice care specialists, to provide training in medical schools, in higher education and religious educational institutions of different denominations. We should review and develop curricula for training of palliative and hospice care in higher education pre- and postgraduate education, which would take into account modern international approaches, standards and practices.

Abstract: The article presents the views on the problems of post-graduate education in the sphere of palliative and hospice care in Ukraine. The need to modernize and adjust training programs according to modern international approaches is underlined.

Keywords: palliative and hospice care, patients' rights, end-of-life care

Literature

- Вольф О. О., *Програма циклу тематичного удосконалення «Психологічні, соціальні та юридичні аспекти організації надання медичної допомоги в амбулаторних і стаціонарних умовах»* (у співав.: Губський Ю.І., Царенко). // Третя всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні питання паліативної та хоспісної допомоги в Україні: фармацевтичні та медико-юридичні аспекти»: Матеріали конференції, м.Київ (23–24 квітня 2015 р.). – К.: Університет «Україна», 2015.
- Вольф О. О., *Розвиток допомоги тяжкохворим (невиліковним) і членам їхніх родин у контексті системи охорони здоров'я в Україні*; О. О. Вольф, Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціальна політика щодо невиліковно хворих» (27 березня 2013 р.). – К.: Університет «Україна», 2013.
- Гойда Н. Г., Губський Ю.І., Князевич В. М., Царенко А. В., *Медико-соціальні характеристики організації системи паліативної та хоспісної допомоги в Україні*. Зб. наук. праць співроб. НМАПО імені П. Л. Шупика. 23(3)/2014.
- Князевич В. М., Царенко А. В., Яковенко І. В., *Стан, проблеми і перспективи впровадження Національної стратегії розвитку системи паліативної допомоги в Україні до 2022 р.*; Матеріали науково-практичної конференції «Паліативна допомога в Україні: складові та шляхи розвитку», 18–19.09.2014 р., Харків.
- Стаднюк Л. А. Д. Ф., *Чеботарев – основоположник системи геріатричної підготовки в Україні*; Л. А. Стаднюк, В. Ю. Приходько, В. В. Чайковская, Кровообіг та гемостаз. 2013, № 2.
- Царенко А. В., Губський Ю. І., *Організація міжвідомчої співпраці сімейних лікарів при наданні амбулаторної паліативної допомоги пацієнтам похилого віку*, «Семейная медицина, № 1, 2013.
- Autonomisation of health care facilities: parliamentary committee has supported any draft laws*, <http://pda.apteka.ua/article/344634> [access: 29.12.2015].

STUDIA

Władysław Piotr Właźlak, Ewa Leniart
Uniwersytet Rzeszowski

Performing of the Statutory Obligation of Historical Education by the Rzeszow Branch of the Institute of National Remembrance – Commission for the Prosecution of Crimes Against the Polish Nation

Assuming that historical education is one of the foundations of forming a modern democratic and pacifically oriented society¹, an important, statutory regulated part in it is played by the Institute of National Remembrance – Commission for the Prosecution of Crimes Against the Polish Nation². The Institute's tasks are determined in detail in art. 53 of the Law on the Institute of National Remembrance (Law on INR). In the lights of this provision, the Institute is obliged to inform the society about the structures and methods of the activities of the institutions, within which the Nazi and Communist crimes

¹ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Jakiej historii nam dzisiaj potrzeba?*, [in:] *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, ed. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2013, p. 16.

² The preamble of the Law of 18 December 1998 on the Institute of the National Remembrance – Commission for the Prosecution of Crimes Against the Polish Nation states that the main objectives of its creation were, among others: keeping in memory enormous victims, losses and damages experienced by the Polish nation during and after World War II, Polish patriotic tradition of struggling against the occupants, Nazism and Communism, as well as the actions undertaken for the sake of independent being of the Polish State in defence of freedom and human dignity.

were committed, as well as about the ways the state security authorities acted. The Institute also has a task to disseminate the results of its activity home and abroad, perform exhibitory work and formulate conclusions concerning historical education.

The paper aims at analyzing the way the statutory obligation of historical education is performed by the Rzeszow branch of the Institute of National Remembrance. Moreover, its aim is to present the methods and means of the historical education which are used by this branch in the context of the objectives put in front of this education by the reform of the program basics of school education in this field. Such subjects as 'History' or 'Knowledge on the Society' are supposed to teach critical thinking about the past and support the process of creating identity³. Education on the primary level aims at building civic attitude, as well as respect for national tradition and culture⁴.

At such subjects as 'History' and 'Knowledge on the Society' pupils of IV–VI forms of primary schools are supposed to perceive connections between the past and the future, be able to use basic historical definitions and identify causes and effects of the analyzed historical events on the fundamental level⁵. Unfortunately, the change of the program basics has resulted in the situation when high school historical education has become only supplementary, unless a pupil chooses humanity subjects as directional ones⁶. Yet, these classes are supposed to aim at awakening pupils' civic consciousness, identification with their natural tradition, history and legal order⁷.

Historical education is gaining exceptional importance in regard to the scientific opinion, that presently we are experiencing informational revolution. It is a process of social evolution taking place only in economically and technologically developed societies, being a result of the progress in the field of telecommunication, microelectronics and informatics⁸. This revolution is seen, among other things, in computerizing of many administration and

³ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Jakiej historii...*, op. cit., p. 18.

⁴ *Część wstępna podstawy programowej dla szkoły podstawowej*, [in:] *Podstawa programowa z komentarzami*, tom 4, *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.

⁵ *Ibidem*, p. 28.

⁶ Z. Marciniak, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, [in:] *Podstawa programowa z komentarzami...*, op. cit., p. 14.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Z. Osiński, *Wyzwania dla edukacji historycznej w okresie formowania się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2/61 (2010), p. 1.

economical areas, as well as in the Internet progress and usage. This enables information dissemination and communication development on an enormous scale. Scientific and technological progress results in new business solutions, which evoke changes in human working and living styles⁹. The informational revolution results in the rise of a new type of economy, based on knowledge, as well as a new kind of global and information society¹⁰. It also causes replacement of the economy based on material and energy process, with production and services based on knowledge and information; change of permanent forms of employment into self-employment and task teams, education limited to school-time – into long-life self-education¹¹. Information becomes the main market goods.

Another effect of the informational revolution will be predicted disappearance of such professions in which an employee performs routine activities, because soon he will be replaced by the machines. The future will leave only such activities for a person, which request creativeness and non-routine actions, e.g. formation, educating people, device projection, as well as different kinds of services, like legal, healthcare, human resources management, entertainment and others¹². Each of these activities demands a series of special skills from employees, such as: creativeness, innovativeness, effective self-education, efficient information gaining, un-assisted problems solution, team-work¹³. Therefore, educational systems, with historical education in it, ought to adapt to the requested changes in order to be able to transform the Polish society from the industrial into an information type. In connection with this, the educational system is supposed to equip a person with long-life self-educational skills. A young person ought to be taught such skills as creativeness, innovativeness and original problems solution. A new type of person must be able to efficiently look for and select necessary knowledge with the help of the computer technology. He has to be able not only to find the needed knowledge, but also to verify its correctness and reliability. A pupil has to be equipped with the skills of team-work, defining joint objectives, negotiating the ways of their achieving, responsibility for the promptness and quality of each team-mate's work. That is why, one should reach for the methods which develop these

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, p. 2.

¹³ Ibidem.

kinds of skills most efficiently, i.e. problems solution united with discussions¹⁴, since it is proved that the activities based on information operating, especially its retrieval, association, transformation and arrangement, assist educational process better than traditional methods, particularly used during the lessons on history, such as: lecturing, talk, handbook reading, answering questions.

Taking into account such assumptions of society changes, being under the process before our eyes, the Rzeszow branch of the Institute of National Remembrance is also trying to support the system of historical education. Lack of the Polish State's historical policy, which would clearly determine the role of the state authorities in this field and which has not been elaborated hitherto, does not make performing this task easier. Clarifying the assumptions of such policy would let several objects, performing the tasks in the field of historical education, join their efforts. Lack of clarified objectives and precisely determined tasks cause the situation in which the Institute remains lonesome, although it is well known that certain tasks in this scope are performed by all levels of schools, the Council for the Protection of Struggle and Martyrdom Sites, the Ministry of Culture and National Heritage, museums, higher educational establishments, self-government authorities of different levels and certain social organizations.

Keeping in mind the abovementioned changes taking place in the Polish society and the objectives determined by the Law on INR, which may be assumed to meet the requirements of the Polish historical policy, one might consider the educational offer made by the Rzeszow Institute's branch worth analyzing. The analysis aims at showing that, in spite of relatively modest financial and human resources means, the branch realizes its historical education tasks using modern and desirable methods in the lights of the mentioned assumptions.

The basic form of popularizing the newest research in the field of the Polish history of the 20th century is exhibitions prepared by the branch. The number of such exhibitions presented so far is 40. Their topics concern the heroes of the 1939-1989 period in the area of the present Subcarpathian Province. Usually such exhibitions are accompanied by open talks and lectures. The expositions are organized both in the museum buildings, and in the open air. The second form of exposition is particularly effective, because it gives a possibility to reach not only people knowing the presented topic, but also gives casual people an

¹⁴ Ibidem, p. 4.

opportunity to get acquainted with it. The exhibitions prepared by the Rzeszow branch employees can be divided into several topical groups: popularizing the structures and methods of the Security Department and Security Service; propagating knowledge on the Polish Nation's struggle with the Soviet and German occupants; informing on the Catholic Church's activities in the Polish People's Republic and, at last, presenting the history of the anticommunist opposition in Poland after 1956¹⁵. The latest exhibitions have been additionally enriched with the usage of different multimedia elements, such as: film materials, sound or even putting their whole content on the web-sites, like it was in case of the exhibitions titled 'The Grey Man's Scream. Ryszard Siwiec' or 'Silence before the Storm. The Last Summer of 1939'.

While performing the statutory tasks in the field of historical education, the branch directs its offer both to teachers and pupils. It is connected with the necessity of organizing topical methodical seminars and scientific conferences. They aim at supporting didactical processes by providing the newest findings in the field of modern history, while for pupils, besides traditional lectures and topical workshops, there are organized meetings with the history witnesses. These events still appear to be of great interest for the youth. They are a series of a cyclic events identified by a common title 'Face to Face with a History Witness'. Within this cycle, meetings with Siberians, Home Army soldiers and Solidarity's activists are organized. The meetings' objective is to enable the children and youth a contact with the authentic participants of the historical events and using the experience given by the so-called 'spoken history' for the historical education. Meeting the expectations of the young people and their parents, the branch took up preparing an offer of classes provided during the breaks in a school year. They are identified by a common title 'Vacations with the INR' and 'Holidays with the INR'. These classes enable to use different medium forms: open talks, lectures, lessons with historical games or classical film presentations preceded by short introductions.

Organizing field games is also an attractive form for children and youth. Visiting the center of Rzeszow with the excursion 'Following the Traces of Communist Crimes' is still strongly enjoyed. Contests and educational rides are addressed to the same group of recipients. The organized contests have been topically connected both with the local and national history. A part of them

¹⁵ See more: *Informator 2000–2010. Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu Oddział w Rzeszowie, Rzeszów 2010*, p. 51–52.

have been organized once, while some contests have had several editions and are still greatly enjoyed by the young people. Particularly worth underlining is the fact, that a contest called 'Guardsmen's Rally', co-organized yearly since 2006 by the branch together with the Society of Jaroslaw Amateurs, has been held in many editions. The leading topic of the contest is changed every year. The best works of the contest's first edition have been published in a book under the title 'Let Me Tell You about Free Poland ...'. A plastic contest for the youngest pupils called 'Paint the Grandparents' History' has also been edited seven times. Each year it is dedicated to a different leading topic, too.

Historical rides are a special form of historical education closely connected with the physical effort. During them the youth does not only get to know the local history, because every time it is held in the important for the local historical events area, but such rides are also joined with orientation marches, meetings with the history witnesses by the born-fire and knowledge contests. The Rzeszow branch has organized so far, such rides as: a ride on the routes of the 'Warta' Grouping at the Dynow Foothills, a ride 'Traces of the September Campaign at Roztocze', or a ride 'On the Routes of the Home Army in the Storm Action'.

The Rzeszow branch of the INR also organizes events which serve educational goals and are directed to all who are interested in them, without any age limits. Organized cyclically film presentations called 'Film Tuesdays in the INR Movies' are of that kind. The branch also organizes film shows which are not of the cyclic character. They are always open, free of charge and that is why encourage to participate in them. They are organized not only in Rzeszow, but also in other towns of the region, such as: Sanok, Krosno, Stalowa Wola.

Thanks to the inspiration of the branch's employees, there has been written a script and performed a theatre play 'He Must not Be Forgotten. Work of Art about Łukasz Ciepliński'. The script has been written and directed by Sławomir Gaudyn and the main part has been played by Paweł Gładysz. The performance has been seen by the youth of the Subcarpathian region, but has also been strongly enjoyed by the adults who could watch it at the scene of the Theatre named after Wanda Siemaszkowa in Rzeszów. The performance has also been extremely warmly received in London.

Educational objectives are also achieved by organizing historical reconstructions. One of the first such kind of events was a staging of an attempt to rescue prisoners from the Rzeszow castle, co-organized by the branch. The

show was organized on 65 anniversary of this occasion, i.e. in October 2007. Another historical reconstruction which has presented a historical theatre show "To the Unhuman Land" and has been organized in cooperation with the Przemysl Association of Historical Reconstructions X D.O.K. from Przemysl and the Cultural Centre in Przemysl has called out vast social reaction. This performance has recreated the dramatic events of the first wave of the Polish deportations to the USSR in February 1940.

A special part in popularizing of the modern history is played by comics published by the Rzeszow branch of the INR. Hitherto, there have been published the following titles: 'Against the Hope. A Story about Łukasz Ciepliński ps. Pług', 'To Free Prisoners', 'The Dark and Silent from 'Ospa" and 'September of Colonel Maczek'. The comics have appeared to be an extremely effective way of historical education, because through comic strip they give a possibility to deliver the basic information about important heroes and events from the Polish history.

The educational offer of the INR is supplemented by CD and DVD which serve to develop creativeness, generate gathering experience and enable to get the necessary knowledge and skills. Such kind of multimedia discs are also emitted by the Rzeszow branch of the Institute of National Remembrance. Hitherto, it has emitted such discs as: 'Scream of the Grey Man' about Ryszard Siwiec, a multimedia exhibition "Silence before the Storm..."

The newest historical findings are also popularized by the albums published by the branch. An album about the Poles who saved the Jews and the album about the Polish Armed Forces in the West in drawings by Antoni Wasilewski have been especially interesting for the public.

Another, undoubtedly unusual event, prepared by the branch as a form of popularizing history, was a concert 'Rebellion of the Enslaved Mind' organized in order to celebrate an anniversary of introducing martial law in Poland. The concert was held on 13 December 2007 in Rzeszow at the scene of the students' club 'Under the Palm'. It was co-organized by the Concert Hall named after A. Malawski in Rzeszow and the Rzeszow branch of the Solidarity Trade Union. Such ensembles as '4 Murmurs' and 'TSA' took part in it. The concert was accompanied by an exhibition 'Jarocin in the Camera of the Security Service', a multimedia performance and a leaflet action informing about the introducing and proceeding of the martial law in the Rzeszow area.

Of course, traditional forms of popularizing history are also used by the branch, such as: open lectures, conferences, seminars and scientific symposia. Every year the branch organizes at least one national conference and from two to six smaller symposia and scientific seminars. A cycle titled 'Modern History Academy', organized since 2011 by the INR together with the Subcarpathian Teachers' Centre and the Regional Association of Historical Remembrance 'Trace', occupies a special place in popularizing the newest findings of the Polish history of XX century. It aims at organizing a cycle of lectures joined with the workshops, popularizing practical usage of the newest state of research in the field of the Polish history. The cycle is directed to the teachers, lecturers and students of history.

At last, publications edited by the Rzeszow branch of the INR ought to be considered a basic form of presenting and popularizing the newest discoveries in the field of history of Poland and the region. A periodic under the title 'Repression Apparatus in the People's Poland during 1944-1989', published since 2004, occupies a special place in this scope. The journal is of a national dimension. Moreover, the employees and authors co-operating with the branch publish books edited in the central series of the INR, such as 'Monographs', 'Studies and Materials', and first and foremost the branch publish books in the local series of the INR.

Therefore, while performing the tasks in the field of historical education, the branch of the Institute of National Remembrance in Rzeszow uses different methods and educational means. This variety is to serve reaching the assumed educational goal which is popularizing the newest achievements in the field of the Polish history of XX century. Using various instruments aims at increasing the interest in the modern history, since the objective to be achieved is to reach such effects and gather such skills, which are desirable in the information society. The educational activities also serve awakening a series of special skills among the young people, such as: creativeness, innovativeness, effective self-education, efficient information gaining, independent problem solution and team-work. The used means are supposed to also arouse a conviction that historical knowledge is the key to understand the contemporary world.

Abstract: If we assume that historical education is one of the foundations of moulding a modern democratic and pacifically oriented society, one would admit that it plays an important part in the process. One of the statutory tasks of the Institute of the National Remembrance – Commission for the Prosecution of Crimes Against the Polish Nation is historical education. While performing this task, Rzeszow branch of the Institute uses such innovative methods as: contests, comics, workshops, field games having the elements of historical knowledge, etc. The aim of the historical education realized by the INR is first and foremost popularizing the newest findings of the Polish history of the 20th century and awakening such desirable skills as creativeness and innovativeness among the young people.

Keywords: historical education, popularizing, comics, workshops

Literature

- Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., *Jakiej historii nam dzisiaj potrzeba?*, [in:] *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, ed. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2013.
- Część wstępna podstawy programowej dla szkoły podstawowej, [in:] *Podstawa programowa z komentarzami*, tom 4, *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Dz.U. 2009, nr 4 poz. 17.
- Informator 2000–2010. Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu Oddział w Rzeszowie*, Rzeszów 2010.
- Marciniak Z., *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, [in:] *Podstawa programowa z komentarzami*, tom 4, *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Dz.U. 2009, nr 4 poz. 17.
- Osiński Z., *Wyzwania dla edukacji historycznej w okresie formowania się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2/61 (2010).

STUDIA

Paweł Śwital

Uniwersytet Technologiczno -Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu

**Systemy wyszukiwawcze w nauczaniu informatyki
prawniczej w szkole wyższej**

**Search Systems in the Teaching of Legal Information
Technology in High School**

Wstęp

Edukacja informatyczna jest aktualnie powszechnym i ważnym zadaniem wszystkich typów szkół. Rozwój technologiczny wywiera coraz większy wpływ na proces nauczania. Znaczenie nowoczesnych technologii informacyjnych w codziennej pracy prawników i pracowników administracji publicznej systematycznie rośnie. Komputer nie odgrywa już wyłącznie roli inteligentnej maszyny do pisania. Stał się podstawowym narzędziem pracy, ułatwiającym gromadzenie, systematyzowanie i wyszukiwanie informacji związanych ze stosowaniem prawa¹.

Standardy wolności informacyjnej – rozumianej jako swoboda pozyskiwania i udostępniania informacji bez ingerencji władz publicznych, bez urzędowej cenzury – wyznaczyły w połowie XX w. *Powszechna Deklaracja Praw Człowie-*

¹ G. Wierczyński, W. R. Wiewiórowski, *Informatyka prawnicza*, wyd. 3., Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, Warszawa 2012, s. 15.

ka ONZ i Europejska Konwencja Praw Człowieka (Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2)². Granice tej wolności były stopniowo precyzowane m.in. w celu ochrony autonomii informacyjnej jednostki, ochrony własności intelektualnej, ochrony przed nieuczciwą konkurencją i ochrony interesu publicznego. Pod koniec XX w. zaczął znajdować szersze odzwierciedlenie w prawie pogląd, że w interesie publicznym, m.in. w celu eliminowania patologii administracji, leży także zwiększanie obowiązków informowania przez władze i przyznanie obywatelom podmiotowego prawa do uzyskiwania – od władz i innych podmiotów realizujących zadania publiczne – informacji o sprawach publicznych, zwane prawem do informacji³.

Konstytucja z 1997 r.⁴ wprowadziła podmiotowe prawo do informacji, co wyraża się w możliwości żądania przez obywatela udostępnienia konkretnej informacji będącej w posiadaniu organów publicznych. Głównym przepisem gwarantującym prawo do informacji publicznej jest art. 61 ust. 1, zgodnie z którym obywatel ma prawo do uzyskiwania informacji o działalności organów władzy publicznej oraz osób pełniących funkcje publiczne⁵. Dwa inne przepisy także przewidują dostęp obywateli do informacji: art. 51 ust. 3 (prawo dostępu osoby do dotyczących jej urzędowych dokumentów i zbiorów danych) oraz art. 74 ust. 3 (prawo do informacji o stanie i ochronie środowiska)⁶.

Wymiana informacji była, jest i będzie niekwestionowanym motorem rozwoju ludzkości. Internet rozwiązuje problemy łączące się z pokonywaniem przestrzennych i czasowych barier. Dlatego m.in. objął wszystkie dziedziny życia społecznego⁷. Technologie informacyjne wywierają coraz silniejszy wpływ

² Dz. U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284 ze zm.

³ Zob. C. Matysz, G. Szpor, K. Wojsyk, Ustawa o działalności podmiotów realizujących zadania publiczne. Komentarz, LEX 2015, a także G. Szpor, *Informatyczne narzędzia przetwarzania danych w sądach i urzędach administracji publicznej*, [w:] *Prawne problemy wykorzystywania nowych technologii w administracji i wymiarze sprawiedliwości*, red. M. Barczewski, K. Grajewski, J. Warylewski, Wydawnictwo Wolters Kluwers SA, Warszawa 2009, s. 117 i nast.

⁴ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. 1997 Nr 78 poz. 483 ze zm.

⁵ Zob. także m.in.: art. 11b ustawy o samorządzie gminnym, t. jedn. Dz. U. 2015 poz. 1515 ze zm., art. 8a ustawy o samorządzie powiatu, t. jedn. Dz. U. 2015 poz. 1445 ze zm.

⁶ K. Miksa, *Konstytucyjność ustawowego wyznaczenia zakresu pojęcia informacja publiczna*, [w:] *Prawo do informacji publicznej. Efektywność regulacji i perspektywy jej rozwoju*, red. M. Maciejewski, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014, s. 89.

⁷ B. Adamus, *Internet jako źródło wiedzy i zagrożenie*, „Warsztaty Bibliotekarskie”, nr 2(14), Piotrków Trybunalski 2005, <http://www.pedagogiczna.edu.pl/warsztat/2005/2/050201.htm> [dostęp: 10.11.2015].

na funkcjonowanie społeczeństw, dostarczają pomocy w wyszukiwaniu właściwej informacji oraz w pracy zawodowej.

Informatyka prawnicza jako dziedzina nauki

Pojęcie *informatyka prawnicza* jest używane w Polsce już od 40 lat, a w świecie – od prawie pół wieku. Mimo rozwiniętej literatury przedmiotu wciąż dostrzegalny jest pewien chaos terminologiczny prowadzący do niezbyt prawidłowego rozdzielania zagadnień zarządzania informacją prawną i wykorzystywania narzędzi elektronicznych do przeprowadzania operacji wykładni i ewentualnego stosowania prawa od zagadnień prawnych związanych z zastosowaniem nowych technik komunikacji i zapisu informacji⁸.

Informatyka prawnicza przeżywała dynamiczny rozwój w drugiej połowie lat 70. i pierwszej połowie lat 80. XX wieku. Wynikało to przede wszystkim z tego, że wielu przedstawicieli teorii prawa było zaangażowanych w prace teoretyczno-projektowe związane z tworzeniem pierwszego w Polsce systemu informacji prawnej – Centralnego Zautomatyzowanego Rejestru Aktów Normatywnych, które rozpoczęto w ośrodku informatycznym Biblioteki Sejmowej w 1974⁹.

Zakres badań, którymi zajmuje się informatyka prawnicza, stopniowo ewoluował. Początkowo do informatyki prawniczej zaliczano badanie:

- procesów gromadzenia, systematyzowania, przetwarzania i wyszukiwania informacji o prawie za pomocą komputerów,
- tworzenia i funkcjonowania baz z informacją faktograficzną przydatną w procesie tworzenia prawa,
- tworzenia i funkcjonowania programów automatycznego rozstrzygania,
- przepisów związanych z tymi procesami, takich jak przepisy o ochronie danych osobowych, ochronie programów komputerowych, itp.

⁸ Tamże, s. 19. Zwrócić należy uwagę w tym miejscu również na samo pojęcie informatyki. Według słownika W. Kopalińskiego, informatyka oznacza dziedzinę nauki i techniki „zajmującą się organizacją powstawania i przebiegu informacji, technologią i metodyką jej przekształcania, zwłaszcza za pomocą techniki obliczeniowej, [...] naukę o komputerach, połączenie informacji z automatyką”. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, <http://www.sloownik-online.pl/kopaliniski>, [dostęp: 10.11.2015].

⁹ W. Wiewiórowski, G. Wierczyński, *Informatyka prawnicza. Nowoczesne technologie informacyjne w pracy prawników i administracji publicznej*, wyd. 3, Wydawnictwo Wolters Kluwers SA, Warszawa 2012, s. 22–25.

Znaczące prace naukowe z informatyki prawniczej dotyczą głównie pierwszej grupy zagadnień i skupiają się na procesach przepływu informacji o prawie¹⁰. W procesach tych szczególną rolę odgrywają obecnie systemy informacji prawnej i to na nich skupia się informatyka prawnicza. Badania teoretyczne nad drugą i trzecią grupą zagadnień nie wyszły poza wstępną fazę, natomiast badania z czwartej grupy przekształciły się w odrębną dziedzinę, zwaną niekiedy „prawem nowoczesnych technologii” lub „prawem komputerowym”¹¹.

Celem zajęć z informatyki prawniczej jest prezentacja praktycznych zastosowań narzędzi informatycznych w przetwarzaniu informacji oraz komunikowaniu się na odległość. Podczas zajęć studenci nabywają umiejętności z zakresu obsługi baz i systemów wyszukiwawczych. Student potrafi: korzystać z prawniczych elektronicznych systemów wyszukiwawczych i posługiwać się nimi przy okazji rozwiązywania problemów zawodowych, samodzielnie analizować informacje uzyskane za pośrednictwem prawniczych elektronicznych systemów wyszukiwawczych.

¹⁰ Warto zwrócić uwagę również w tym miejscu na termin technologia informacyjna. W kontekście literatury prawniczej może być stosowana w dwóch aspektach. Po pierwsze, pozwala ona na dostęp do treści literatury prawniczej, czy konkretnie tej literatury prawniczej, która została zdigitalizowana lub też w takiej zdigitalizowanej postaci występowała w pierwotnej swej wersji. Zagadnienie to można sprowadzić do e-booków, tj. książek elektronicznych. Podobnie jak książki z innych dziedzin niż prawo, także książki dla prawników przybierają formę cyfrową. Po drugie, technologia informacyjna umożliwia nie tylko dotarcie do treści literatury prawniczej, ale też najczęściej dostarcza wiedzy o istnieniu konkretnej pozycji literatury, a tym samym pokazuje, że warto do takiej publikacji sięgnąć. W tym ujęciu technologia informacyjna staje się coraz częściej niezbędnym narzędziem umożliwiającym znalezienie grupy książek na danych temat. Jest to pojęcie węższe od informatyki prawniczej, która obejmuje nie tylko literaturę, ale także systemy i bazy wyszukiwawcze. Szerzej na ten temat: A. Burdziak, Ł. Cieślak, Ł. Goździaszek, S. Kotecka, P. Pęcherzewski, P. Rodziewicz, A. Zalesińska, *Technologia informacyjna dla prawników*, Wydawnictwo Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław 2011.

¹¹ Zakres działu „informatyzacja” wyznacza także sposób pojmowania informatyki. Według Polskich Norm jest to dyscyplina naukowo-techniczna zajmująca się przetwarzaniem informacji za pomocą komputerów – odpowiednik francuskiego określenia *l'informatique* i angielskiego *computer science* i *computing science*. Według szerszej definicji Stefana Węgrzyna informatyka to „dyscyplina naukowa badająca procesy i prawa rządzące kodowaniem, przekształcaniem, przekazywaniem informacji oraz wykorzystywaniem tych praw dla tworzenia tego zakresu dla potrzeb ludzi urzędzeń, metod systemów”, zob. S. Węgrzyn, *Miejsce informatyki w nauce*, „Nauka” 1999, nr 1, s. 108–111.

System Informacji Prawnej LEX

Początki Systemu Informacji Prawnej LEX sięgają roku 1987, kiedy w Gdańsku powstała Kancelaria Prawnicza Lex. W tym czasie prawo zmieniało się bardzo często, co powodowało m.in. trudności w posługiwaniu się tekstami aktów prawnych. Dlatego też na potrzeby kancelarii zaczęto sporządzać ujednolicone wersje tekstów najważniejszych aktów prawnych. Szybko okazało się, że takie ujednolicone teksty są bardzo poszukiwane przez innych prawników. W ramach kancelarii powstało wydawnictwo. Jego pierwszą publikacją był wymiennokartkowy *Skorowidz Obowiązujących Przepisów Prawnych*, który ukazał się w 1988. Skorowidz ten został opracowany w oparciu o zasady przyjęte w ukazujących się wcześniej urzędowych skorowidzach obowiązujących przepisów prawnych, ale w przeciwieństwie do swojego pierwowzoru, którego kolejne edycje ukazywały się raz na kilka lat, skorowidz Lexa był publikacją aktualizowaną co kwartał. W 1990 skorowidz ten został wydany w wersji elektronicznej, a rok później ukazał się elektroniczny *Skorowidz Obowiązujących Przepisów z Tekstami*, który zawierał początkowo 60 ujednoliconych tekstów aktów prawnych¹².

Linia produktów LEX to szeroki wybór serwisów informacji prawnej dostosowanych do potrzeb i wymagań profesjonalistów z różnych dziedzin. Program jest środowiskiem pracy zawierającym usystematyzowaną bazę dokumentów, w której Użytkownik – w zależności od posiadanej wersji produktu - może: wyszukiwać według różnorodnych kryteriów akty prawne (grupy aktów prawnych), orzeczenia, tezy z piśmiennictwa, pisma urzędowe, bibliografię, narzędzia i inne dokumenty; uzyskać wyczerpującą informację o wybranym akcie, w tym również o orzecznictwie, piśmiennictwie oraz pismach urzędowych do aktu; wyszukiwać ogłoszenia, wskaźniki; przenosić dane poza program również bezpośrednio pocztą elektroniczną¹³.

Program jest aktualizowany co godzinę codziennie od poniedziałku do piątku (z wyłączeniem dni świątecznych). Do programu w dni robocze są do-

¹² Zob. m.in. G. Wierczyński, *15 lat Systemu Informacji Prawnej LEX*, [w:] *Informacja prawna a prawa obywatela. Konferencja z okazji XXXV-lecia informatyki prawniczej w Polsce i XV-lecia Systemu Informacji Prawnej LEX, Gdańsk, 19–20 czerwca 2006 r.*, Sopot 2006, s. 243, a także: W. Wiewiórowski, G. Wierczyński, *Informatyka prawnicza. Nowoczesne technologie informacyjne w pracy prawników i administracji publicznej*, wyd. 3, Wydawnictwo Wolters Kluwers SA, Warszawa 2012, s. 140-142.

¹³ O produktach LEX, <http://www.wolterskluwer.pl/czytaj/-/artykul/o-serwisach-lex> [dostęp: 10.11.2015].

łączane nowe, w pełni opracowane, dokumenty wraz z ukazaniem ich wpływu na system prawa. Dołączone akty prawne mają określony status co do obowiązywania, relacje, w które wchodzi z innymi aktami, powiązania z innymi dokumentami itp. Dla wszystkich nowych dokumentów dodanych w aktualizacji codziennej działają te same funkcjonalności, co dla pozostałych dokumentów w programie. Program może być dostępny z dowolnego stanowiska z łączem internetowym.

Wersje Systemu Informacji Prawnej LEX:

- LEX Gamma – zawiera akty prawne z Dz. U. i M.P, orzeczenia sądów, wzory pism i umów procesowych.
- LEX Sigma – dodatkowo zawiera projekty ustaw z uzasadnieniami, akty prawne z Dz. resortowych, pisma urzędowe, tezy z piśmiennictwa prawniczego.
- LEX Omega – dodatkowo zawiera orzecznictwo administracji, akty prawa miejscowego, glosy, Bibliografię Prawniczą PAN, informacje teleadresowe instytucji, niepublikowane pisma urzędowe.
- LEX dla studenta – zawiera dostęp do bazy aktów prawnych, orzeczeń i bibliografii prawniczej niezbędnej studentowi w codziennej pracy.
- LEX przed aplikacją – to akty prawne oraz zbiór pytań testowych. Siedem zbiorów z testami zawiera pytania dotyczące kilkudziesięciu ustaw i innych aktów obowiązujących na egzaminach na aplikacje prawnicze. Blisko 11 000 pytań zostało pogrupowanych na rozwijalnym drzewku zagadnień. Prawidłowe odpowiedzi są bezpośrednio powiązane z podstawą prawną¹⁴.

Internetowy System Aktów Prawnych

Internetowy System Aktów Prawnych jest współczesną wersją pierwszej w Polsce bazy danych z informacjami prawnymi. Prace nad tą bazą rozpoczęły się w ośrodku informatycznym Biblioteki Sejmowej w 1974 r. Miał to być jeden z polskich elementów opisanego powyżej systemu informacji naukowej, technicznej i organizacyjnej krajów Rady Wzajemnej Pomocy Gospodarczej¹⁵.

¹⁴ System informacji prawnej LEX najlepszą odpowiedzią na zmieniające się przepisy, www.lex.pl [dostęp: 10.11.2015].

¹⁵ M. Korczyński, G. Wierczyński, *System informacji prawnej w pracy sędziego*, Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, Warszawa 2011, s. 20.

Jest to baza danych zawierająca opisy bibliograficzne wszystkich aktów prawnych opublikowanych w Dzienniku Ustaw i Monitorze Polskim, zarówno obowiązujących, jak i nieobowiązujących, wydanych od roku 1918 – do chwili obecnej. Dokumenty rejestrowane są na bieżąco i na bieżąco aktualizowana jest baza danych. W pierwszej kolejności tworzony jest opis bibliograficzny obejmujący wszystkie relacje między dokumentem nowym a już istniejącymi w dniu opublikowania (relacje źródłowe). Następnie dodawane są relacje zwrotne tworzone *ex post* (informacje o dokumencie i jego relacjach z innymi dokumentami z uwzględnieniem upływu czasu).

Do opisów aktów dołączane są ich teksty w formacie .pdf: tekst aktu (w postaci takiej jak w dniu ogłoszenia) opracowany w Kancelarii Sejmu w trakcie procesu legislacyjnego jako jego wynik (tylko dla ustaw); tekst ogłoszony (wersja elektroniczna) z Dziennika Ustaw lub Monitora Polskiego); tekst ujednolicony ze zmianami naniesionymi na tekst aktu, sporządzony w Biurze Legislacyjnym KS (tylko dla ustaw)¹⁶.

Dokumenty umieszczone w bazie danych można przeglądać w zestawieniach (widokach): według roczników lub haseł. W pierwszym zestawieniu akty pogrupowane są według lat kolejno, chronologicznie od najnowszych do najstarszych, a w ramach lat - według rodzaju (rangi) aktu. W zestawieniu według haseł dokumenty pogrupowane zostały alfabetycznie tak, aby odnalezienie właściwego było ułatwione. W górnej części okna pojawia się ścieżka otwieranego dokumentu, co ułatwia przechodzenie do poprzednich okien. Z każdego zestawienia można wybrać adres publikacyjny konkretnego aktu, co powoduje rozwinięcie jego pełnego opisu, ewentualnie wyświetlenie treści oraz umożliwia prześledzenie relacji, w których akt prawny występuje.

Uruchomienie polecenia *Wyszukiwanie* z menu głównego powoduje wyświetlenie formularza do zadawania pytań. Formularz zawiera odpowiednie pola, w które należy wpisywać warunki odnoszące się do pól zdefiniowanych w dokumencie. Po pierwsze należy podjąć decyzję czy interesują nas wszystkie akty, czy też tylko akty obowiązujące.

Warunek na pole *Adres publikacyjny* składa się z 4 części, z których można wypełnić dowolną kombinację. W polu *Wydawnictwo* można wybrać jedną z 3 pozycji rozwijalnego menu. W pozostałe pola można wpisać odpowiednie liczby (Rok – do 4 cyfr, Numer – do 3 cyfr, Pozycja – do 4 cyfr).

¹⁶ Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl> [dostęp: 10.11.2015].

W pole tekstowe *Tytuł aktu* można wpisywać pojedyncze wyrazy, kilka wyrazów lub całe frazy; wyrazy oddzielone spacjami łączone są domyślnie operatorem „i” (iloczyn logiczny). Szukając frazy należy ująć ją w cudzysłów. Trzeba pamiętać, że wpisując w pytaniu konkretny wyraz, pytamy jedynie o jedną wybraną formę fleksyjną. Aby uwzględnić inne formy odmiany, należy zamaskować odmienną końcówkę wyrazu znakiem *.

Warunki na pole *Data wydania* można specyfikować na 3 sposoby (wybór z rozwijalnego menu). W przypadku pytania o wartość, która jest w dniu, jest przed, jest po lub pomiędzy należy wprowadzić datę w górnym wierszu podając osobno wszystkie jej elementy składowe (dzień i miesiąc z rozwijalnego menu, rok bezpośrednio w polu tekstowym). Pola *Rodzaj*, *Hasła* i *Nazwy własne* wymagają podania jednej lub więcej wartości z rozwijalnych menu.

Dzienniki Urzędowe¹⁷

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej oraz Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej *Monitor Polski* są dziennikami urzędowymi, wydawanym przez Prezesa Rady Ministrów przy pomocy Kancelarii Prezesa Rady Ministrów i Rządowego Centrum Legislacji.

Tradycja wydawania dzienników urzędowych wywodzi się jeszcze z czasów przed odzyskaniem niepodległości. Już w latach 1807–1871 były publikowane: *Dziennik Praw Księstwa Warszawskiego* i *Dziennik Praw Królestwa Polskiego*.

Od początku 1918 r. pod okupacją niemiecką wydawano *Dziennik Praw* (pierwszy numer z dnia 3 stycznia 1918 r. zawiera dekret Rady Regencyjnej o tymczasowej organizacji Władz Naczelnych w Królestwie Polskim) oraz *Monitor Polski* (pierwszy numer z dnia 6 lutego 1918 r. zawierał m.in. ustawę Rady Regencyjnej o Radzie Stanu Królestwa Polskiego, a także informacje z frontów I wojny światowej). Po odzyskaniu niepodległości w obu dziennikach ogłaszano akty prawne państwa polskiego (a w *Monitorze Polskim* także inne informacje). Tytuł *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej* pochodzi z roku 1919 (w latach 1952–1989 zmieniono go na *Dziennik Ustaw Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*).

Obecnie wydawanie *Dziennika Ustaw* oraz *Monitora Polskiego* reguluje ustawa z dnia 20 lipca 2000 r. o ogłaszaniu aktów normatywnych i niektórych innych aktów prawnych¹⁸.

¹⁷ Dzienniki Urzędowe, www.dziennikiurzedowe.gov.pl [dostęp:10.11.2015].

¹⁸ Ustawa z dnia 20 lipca 2000 r. o ogłaszaniu aktów normatywnych i niektórych innych aktów prawnych, t. jedn. Dz. U. 2015 poz. 1484 ze zm.

Ogłoszenie aktu normatywnego w dzienniku urzędowym jest obowiązkowe. Akty normatywne i inne akty prawne podlegające ogłoszeniu ogłasza się w formie dokumentu elektronicznego w rozumieniu ustawy z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne¹⁹.

W Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej ogłasza się: Konstytucję, ustawy, rozporządzenia z mocą ustawy wydane przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, rozporządzenia wydane przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Radę Ministrów, Prezesa Rady Ministrów, ministrów kierujących działaniami administracji rządowej, przewodniczących określonych w ustawach komitetów, będących członkami Rady Ministrów, oraz Krajową Radę Radiofonii i Telewizji; orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego dotyczące aktów normatywnych ogłoszonych w Dzienniku Ustaw, uchwały Rady Ministrów uchylające rozporządzenie ministra. W Dzienniku Ustaw ogłasza się również akty prawne dotyczące: stanu wojny i zawarcia pokoju, referendum ogólnokrajowego, w tym referendum zatwierdzającego zmianę Konstytucji, skrócenia kadencji Sejmu, wyborów do Sejmu i Senatu, wyborów Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, powszechnej lub częściowej mobilizacji i użycia Sił Zbrojnych do obrony Rzeczypospolitej Polskiej, stanu wojennego, stanu wyjątkowego, stanu klęski żywiołowej, ważności wyboru Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, wyborów do Sejmu i Senatu, wyborów do Parlamentu Europejskiego oraz ważności referendum ogólnokrajowego, w tym referendum zatwierdzającego zmianę Konstytucji²⁰.

Następnym dziennikiem urzędowym wymienionym w ustawie z dnia 20 lipca 2000r. o ogłaszaniu aktów normatywnych i niektórych innych aktów prawnych jest Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej *Monitor Polski*. Zgodnie z art. 10 ogłasza się w nim zarządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej wydane na podstawie ustawy, uchwały Rady Ministrów i zarządzenia Prezesa Rady Ministrów wydane na podstawie ustawy, teksty jednolite aktów tych uchwał i zarządzeń, orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego dotyczące aktów normatywnych ogłoszonych w Monitorze Polskim lub aktów normatywnych, które nie były ogłoszone, uchwały Zgromadzenia Narodowego dotyczące regulaminu Zgromadzenia Narodowego, uznania

¹⁹ Ustawa z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadanie publiczne, t. jedn. Dz. U. 2014 poz. 1114 ze zm.

²⁰ Art. 9 ustawy z dnia 20 lipca 2000 r. o ogłaszaniu aktów normatywnych i niektórych innych aktów prawnych, t. jedn. Dz. U. 2015 poz. 1484 ze zm.

trwałej niezdolności Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej do sprawowania urzędu ze względu na stan zdrowia, postawienia Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w stan oskarżenia przed Trybunałem Stanu, uchwały Sejmu dotyczące regulaminu Sejmu, uchwalenia wotum zaufania Radzie Ministrów oraz absolutorium dla Rady Ministrów, uchwalenia wotum nieufności Radzie Ministrów lub ministrowi, pociągnięcia do odpowiedzialności przed Trybunałem Stanu, rozwiązania organu stanowiącego jednostki samorządu terytorialnego, wyboru, powoływania lub odwoływania na określone w Konstytucji lub ustawach stanowiska państwowe (uchwały o powołaniu lub odwołaniu wymagającym zgody Senatu ogłasza się po wyrażeniu takiej zgody); uchwały Senatu dotyczące regulaminu Senatu, wyboru, powoływania, odwoływania, a także wyrażenia zgody na powoływanie lub odwoływanie przez Sejm na określone w Konstytucji lub ustawach stanowiska państwowe, akty urzędowe Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej dotyczące zwoływania pierwszego posiedzenia nowo wybranych Sejmu i Senatu, zrzeczenia się urzędu Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, desygnowania i powoływania Prezesa Rady Ministrów oraz Rady Ministrów, przyjmowania dymisji Rady Ministrów i powierzania jej tymczasowego pełnienia obowiązków, dokonywania zmian w składzie Rady Ministrów na wniosek Prezesa Rady Ministrów, odwoływania ministra, któremu Sejm wyraził wotum nieufności, powoływania lub odwoływania na określone w Konstytucji i ustawach stanowiska państwowe, powoływania sędziów, nadawania tytułu naukowego profesora i tytułu profesora sztuki, mianowania na stopień generała i równorzędny, nadawania statutu Kancelarii Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, postanowienia Trybunału Konstytucyjnego o stwierdzeniu przeszkody w sprawowaniu urzędu przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz powierzeniu Marszałkowi Sejmu tymczasowego wykonywania obowiązków Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, postanowienia Trybunału Konstytucyjnego w sprawach sporów kompetencyjnych pomiędzy centralnymi konstytucyjnymi organami państwa (ust. 2). W Monitorze Polskim ogłasza się ponadto uchwały Sejmu i Senatu oraz Zgromadzenia Narodowego inne niż wymienione w ust. 2, wyroki Trybunału Stanu, a także postanowienia Marszałka Sejmu, jeżeli ich ogłoszenie w Monitorze Polskim jest przewidziane w tych uchwałach lub postanowieniach albo jeżeli odrębne ustawy tak stanowią (ust. 3), a także inne akty prawne, ogłoszenia, obwieszczenia i komunikaty organów, instytucji i osób, jeżeli odrębne ustawy tak stanowią (ust. 4). Prezes Rady Ministrów może zarządzić ogłosze-

nie w *Monitorze Polskim* również innych niż określone w art. 9 oraz w art. 10 ust. 1 aktów prawnych, oraz innych niż określone w art. 10 ust. 2 aktów prawnych, ogłoszeń i obwieszczeń (ust. 5)²¹.

Z wyjątkiem tych aktów prawnych, które ogłasza się w *Monitorze Polskim*, akty prawne wewnętrznie obowiązujące ogłasza się w dziennikach urzędowych ministrów kierujących działami administracji rządowej oraz w dziennikach urzędowych urzędów centralnych. Zgodnie z art. 22 ustawy z dnia 20 lipca 2000 r. o ogłaszaniu aktów normatywnych i niektórych innych aktów prawnych ministrowie kierujący działami administracji rządowej oraz kierownicy urzędów centralnych wydają dzienniki urzędowe (ust. 1). Każdy z tych organów może wydawać tylko jeden dziennik urzędowy (ust. 2), z tym że Minister Obrony Narodowej, minister właściwy do spraw wewnętrznych, minister właściwy do spraw zagranicznych, Szef Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego lub Szef Agencji Wywiadu wydają, w razie potrzeby, wyodrębnioną edycję dziennika urzędowego z aktami prawnymi zawierającymi informacje niejawne (ust. 5). Prezes Rady Ministrów może postanowić o wydawaniu wspólnego dziennika urzędowego dwóch lub więcej ministrów kierujących działami administracji rządowej oraz wspólnego dziennika urzędów centralnych podległych Prezesowi Rady Ministrów (ust. 3), a minister może postanowić o wydawaniu wspólnego dziennika urzędowego z urzędem centralnym nadzorowanym przez niego (ust. 4)²².

Katalog aktów prawnych ogłaszanych w dziennikach urzędowych ministrów oraz kierowników urzędów centralnych został określony w art. 12, zgodnie z którym ogłasza się w nich akty normatywne organu wydającego dziennik urzędowy i nadzorowanych przez niego urzędów centralnych, uchwały Rady Ministrów uchylające zarządzenia ministra wydającego dziennik urzędowy oraz orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego w sprawach powołanych aktów normatywnych (ust. 1). W tego rodzaju dziennikach urzędowych mogą być również publikowane informacje, komunikaty, obwieszczenia i ogłoszenia organu wydającego dziennik urzędowy i nadzorowanych przez niego urzędów centralnych (ust. 2). Nie zamieszcza się w nich aktów prawnych, które podlegają ogłoszeniu w *Dzienniku Ustaw*, *Monitorze Polskim* lub *Monitorze Polskim*

²¹ Art. 10 ustawy z dnia 20 lipca 2000 r. o ogłaszaniu aktów normatywnych i niektórych innych aktów prawnych, t. jedn. Dz. U. 2015 poz. 1484 ze zm.

²² G. Wierczyński, *Urzędowe ogłoszenie aktu normatywnego*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa, s. 80 i nast.

B, jak również aktów prawnych organów innych niż ten, który wydaje dziennik urzędowy, lub nadzorowanych przez ten organ urzędów centralnych (ust. 3)²³.

W wojewódzkim dzienniku urzędowym ogłasza się akty prawa miejscowego stanowione przez wojewodę i organy administracji niezespólonej, sejmik województwa, organ powiatu oraz organ gminy, w tym statuty województwa, powiatu i gminy, statuty związków międzygminnych oraz statuty związków powiatów, akty Prezesa Rady Ministrów uchylające akty prawa miejscowego stanowionego przez wojewodę i organy administracji niezespólonej, wyroki sądu administracyjnego uwzględniające skargi na akty prawa miejscowego stanowionego przez: wojewodę i organy administracji niezespólonej, organ samorządu województwa, organ powiatu i organ gminy, porozumienia w sprawie wykonywania zadań publicznych zawarte między jednostkami samorządu terytorialnego albo między jednostkami samorządu terytorialnego i organami administracji rządowej, uchwały budżetowe województwa oraz sprawozdania z wykonania budżetu województwa, obwieszczenia o wygaśnięciu mandatu wójta (burmistrza, prezydenta miasta) oraz o rozwiązaniu sejmiku województwa, rady powiatu lub rady gminy, statuty urzędu wojewódzkiego oraz inne akty prawne, informacje, komunikaty, obwieszczenia i ogłoszenia, jeżeli tak stanowią przepisy szczególne. W powyższym wyliczeniu zwraca uwagę, że spośród wszystkich uchwał budżetowych wymienione zostały jedynie uchwały województwa²⁴.

Internetowy Portal Orzeczeń

Na podstawie art. 108 ust. 3 w związku z art. 139 ustawy z dnia 25 czerwca 2015 r. o Trybunale Konstytucyjnym (Dz. U. poz. 1064) orzeczenia Trybunału wydane po 1 stycznia 2016 r. będą publikowane wyłącznie w postaci elektronicznej, w wydawanym i dostępnym na internetowych stronach Trybunału elektronicznym zbiorze orzeczeń: *Orzecznictwo Trybunału Konstytucyjnego. Zbiór Urzędowy*.

Baza danych orzeczeń Trybunału Konstytucyjnego zawiera wyroki oraz inne orzeczenia Trybunału wraz z uzasadnieniami. Są one tu umieszczane i udostępniane po sporządzeniu uzasadnienia do wyroku.

²³ Art. 12 ustawy z dnia 20 lipca 2000 r. o ogłaszaniu aktów normatywnych i niektórych innych aktów prawnych, t. jedn. Dz. U. 2015 poz. 1484 ze zm.

²⁴ Art. 13 ustawy z dnia 20 lipca 2000 r. o ogłaszaniu aktów normatywnych i niektórych innych aktów prawnych, t. jedn. Dz. U. 2015 poz. 1484 ze zm.

Sentencje wyroków Trybunału Konstytucyjnego są natomiast zamieszczane, zaraz po ich ogłoszeniu na rozprawie przed Trybunałem (tego samego dnia), na stronie www.trybunal.gov.pl w części: *Rozprawy*.

Internetowy Portal Orzeczeń Trybunału Konstytucyjnego [IPO] dostępny jest pod adresem <http://ipo.trybunal.gov.pl/ipo>. System umożliwia wyszukiwanie i przeszukiwanie: orzeczeń Trybunału Konstytucyjnego (ogłoszone od 1986 roku), spraw (w tym spraw w toku), zdań odrębnych zgłoszonych do orzeczeń.

Podstawowy formularz parametrów wyszukiwania został podzielony na kilka grup filtrów. W celu zwiększenia przejrzystości każda grupa filtrów została zaprezentowana na osobnej zakładce. Kryteria wybrane na poszczególnych zakładkach (różnych grupach filtrów) łączą się, czyli rezultatem wyszukiwania jest lista orzeczeń spełniająca warunki ze wszystkich zakładek. Grupa filtrów *Przeszukiwanie treści* umożliwia pełnotekstowe przeszukiwanie treści orzeczeń. Aplikacja IPO posiada możliwość wyszukiwania orzeczeń nie zawierających określonej frazy. Jeżeli została aktywowana kontrolka *bez frazy* wyszukiwarka wyszuka tylko te orzeczenia w których dana fraza nie występuje. Dla umożliwienia przeprowadzenia zaawansowanego wyszukiwania orzeczenia, aplikacja umożliwia budowanie zapytania w oparciu o więcej niż jedną frazę. W tym celu należy kliknąć ikonę „+” zlokalizowaną po prawej stronie od pola wpisywana szukanej frazy (oznaczonej etykietą *Fraza*). Po kliknięciu przycisku pojawi się kolejna sekcja pól umożliwiająca dodanie frazy. Taką sytuację przedstawiono na rysunek 2.3. Jeżeli użytkownik chce skasować sekcję poświęconą określonej frazie, musi kliknąć na ikonę zlokalizowaną z prawej strony pola do podania frazy (tuż obok odpowiedniego znaku „+”).²⁵

Centralna Baza Orzeczeń Sądów Administracyjnych²⁶

Baza orzeczeń służy wyłącznie celom informacyjnym oraz edukacyjnym i nie ma statusu zbioru urzędowego. Znajdujące się w niej orzeczenia są anonimizowane z uwzględnieniem celów wynikających z przepisów ustawy o ochronie danych osobowych i innych regulacji szczególnych.

Warunek na szukane orzeczenia podajemy wpisując odpowiednie wartości w pola tekstowe, wybierając wartości ograniczające z rozwijalnych list lub zaznaczając opcje przy pomocy znaczników. Prócz tego, w formularzu wyszu-

²⁵ Instrukcja Obsługi Internetowego Portalu Orzeczeń, <http://ipo.trybunal.gov.pl/ipo/Szukaj?cid=1> [dostęp: 10.11.2015].

²⁶ Centralna Baza Orzeczeń Sądowych, <http://orzeczenia.nsa.gov.pl> [dostęp: 10.11.2015].

kiwania możemy: uzyskać pomoc na temat określonego pola formularza, znaleźć i wybrać wartość ze słownika, ustalić datę przy pomocy kalendarza.

Należy zauważyć, że warunek wyszukiwania jest pamiętany i proponowany przy powrocie do formularza, tak, aby można było go łatwo zmodyfikować w razie konieczności/potrzeby zmiany warunku! Jeżeli zaś chcemy podać zupełnie inny warunek wyszukiwania, należy użyć przycisku *Wyczyść formularz*. Spowoduje to usunięcie dotychczasowego warunku, tak aby można było wpisać nowy bez potrzeby ręcznego kasowania wszystkich pól zawierających dotychczasowe warunki.

Warunki częściowe wpisane w poszczególne pola formularza łączone są w jeden ogólny warunek tak, że szukane orzeczenia muszą spełniać wszystkie podane częściowe warunki.

Jeżeli więc zadany przez nas warunek nie zwraca żadnych lub zbyt mało orzeczeń, należy sprawdzić czy przypadkiem, w któreś z pól nie jest wpisany niepotrzebny lub zbyt restrykcyjny warunek (należy poluźnić zadany warunek).

Jeżeli z kolei system znajduje zbyt wiele orzeczeń warunek należy uściślić dodając dodatkowy warunek częściowy lub zacieśniając istniejące.

Podsumowanie

Reasumując powyższe rozważania należy wskazać, iż student prawa po zakończeniu zajęć z informatyki prawniczej pozna systemy wyszukiwawcze, bazy prawne oraz nauczy się wyszukiwać informacje, co jest niezwykle ważne w pracy prawnika. Student swobodnie określa i klasyfikuje prawnicze elektroniczne systemy wyszukiwawcze. Bardzo dobrze korzysta z prawniczych elektronicznych systemów wyszukiwawczych i posługuje się nimi przy rozwiązywaniu problemów zawodowych. Posiada znajomość sposobów, jakimi we współczesnych systemach informacyjno-wyszukiwawczych z zakresu prawa opisuje się akty prawne, tworzy między nimi relacje, oraz umieszcza je w skorowidzach hasłowych; zasad tworzenia wersji tekstów aktów prawnych i funkcjonalności ułatwiających korzystanie z tych tekstów, dostępnych w Polsce baz z orzecznictwem, interpretacjami urzędowymi, uzasadnieniami projektów ustaw, piśmiennictwem prawniczym. Ma wiedzę z zakresu funkcjonowania globalnej sieci internetowej. Posiada umiejętność wyszukiwania aktów prawnych, orzeczeń, interpretacji urzędowych, uzasadnień projektów ustaw, piśmiennictwa prawniczego. Student aktywnie pogłębia swoją wiedzę dotyczącą nowych technologii.

Streszczenie: Artykuł ukazuje praktyczne zagadnienia związane z informatyką prawniczą. Celem pracy jest przedstawienie wybranych systemów wyszukiwawczych. W pracy zostały omówione podstawowe systemy informacji prawnej: LEX, Internetowy System Aktów Prawnych, Dzienniki Urzędowe, Bazy orzeczeń Trybunału Konstytucyjnego, Bazy orzeczeń sądów administracyjnych. Wskazano na podstawowe zasady funkcjonowania systemu wyszukiwania informacji.

Słowa kluczowe: informatyka prawnicza, bazy danych, systemy wyszukiwawcze, technologia informacyjna

Abstract: The article presents the practical issues related to legal information technology. The aim of the study is to present selected search systems. The paper discusses basic legal information systems: LEX, Internet system of legal acts, Official Journals, Databases Constitutional Court decisions, rulings base administrative courts. It specifies the fundamental principles of the system search for information.

Keywords: legal information technology, database search systems, information technology

Literatura przedmiotu

- Adamus B., *Internet jako źródło wiedzy i zagrożenie*, „Warsztaty Bibliotekarskie”, nr 2(14), Piotrków Trybunalski 2005, <http://www.pedagogiczna.edu.pl/warsztat/2005/2/050201.htm> [dostęp: 10.11.2015].
- Burdziak A., Cieślak Ł., Goździaszek Ł., Kotecka S., Pęcherzewski P., Rodziewicz P., Zalesińska A., *Technologia informacyjna dla prawników*, Wydawnictwo Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław 2011.
- Centralna Baza Orzeczeń Sądowych, <http://orzeczenia.nsa.gov.pl> [dostęp: 10.11.2015].
- Dzienniki Urzędowe, www.dziennikiurzedowe.gov.pl [dostęp: 10.11.2015].
- Instrukcja Obsługi Internetowego Portalu Orzeczeń, <http://ipo.trybunal.gov.pl/ipo/Szukaj?cid=1> [dostęp: 10.11.2015].
- Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl> [dostęp: 10.11.2015].
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. 1997 Nr 78 poz. 483 ze zm.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, <http://www.slownik-online.pl/kopalinski> [dostęp: 10.11.2015].
- Korczyński M., Wierczyński G., *System informacji prawnej w pracy sędziego*, Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, Warszawa 2011.
- Matysz C., Szpor G., Wojsyk K., *Ustawa o działalności podmiotów realizujących zadania publiczne. Komentarz*, LEX 2015.
- Miksa K., *Konstytucyjność ustawowego wyznaczenia zakresu pojęcia informacja publiczna*, [w:] *Prawo do informacji publicznej. Efektywność regulacji i perspektywy jej rozwoju*, red. M. Maciejewski, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014.
- O produktach LEX, <http://www.wolterskluwer.pl/czytaj/-/artykul/o-serwisach-lex> [dostęp: 10.11.2015].
- System informacji prawnej LEX najlepszą odpowiedzią na zmieniające się przepisy, www.lex.pl [dostęp: 10.11.2015].
- Szpor G., *Informatyczne narzędzia przetwarzania danych w sądach i urzędach administracji publicznej*, [w:] *Prawne problemy wykorzystywania nowych technologii w administracji i wymiarze sprawiedliwości*, red. M. Barczewski, K. Grajewski, J. Warylewski, Wydawnictwo Wolters Kluwers SA, Warszawa 2009.
- Ustawy z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym, t. jedn. Dz. U. 2015 poz. 1515 ze zm.
- Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatu, t. jedn. Dz. U. 2015 poz. 1445 ze zm.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2000 r. o ogłaszaniu aktów normatywnych i niektórych innych aktów prawnych, t. jedn. Dz. U. 2015 poz. 1484 ze zm.
- Ustawa z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadanie publiczne, t. jedn. Dz. U. 2014 poz. 1114 ze zm.

- Węgrzyn S., *Miejsce informatyki w nauce*, „Nauka” 1999, nr 1. Wierczyński G., Wiewiórowski W. R., *Informatyka prawnicza*, wyd. 3., Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, Warszawa 2012.
- Wierczyński G., *15 lat Systemu Informacji Prawnej LEX*, [w:] *Informacja prawna a prawa obywatela. Konferencja z okazji XXXV-lecia informatyki prawniczej w Polsce i XV-lecia Systemu Informacji Prawnej LEX, Gdańsk, 19–20 czerwca 2006 r.*, Sopot 2006.
- Wierczyński G., *Urzędowe ogłoszenie aktu normatywnego*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Wiewiórowski W., Wierczyński G., *Informatyka prawnicza. Nowoczesne technologie informacyjne w pracy prawników i administracji publicznej*, wyd. 3, Wydawnictwo Wolters Kluwers SA, Warszawa 2012.

STUDIA

Mariusz Wieczorek

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny K. Pułaskiego w Radomiu

**Dopuszczalność zawierania umów cywilnoprawnych
jako prawnych podstaw prowadzenia zajęć
dydaktycznych w szkole wyższej**

**Admissibility of Signing Civil Law Agreements as Legal
Bases of Conducting Classes in the Higher Education
Institution**

Wstęp

Zgodnie z art. 4 ust. 3 ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym¹ uczelnie wyższe, pełniąc misję odkrywania i przekazywania prawdy poprzez prowadzenie badań i kształcenie studentów, stanowią integralną część narodowego systemu edukacji i nauki. Z kolei, w świetle art. 13 ust. 1 pkt. 1 i 2 ustawy, do podstawowych zadań uczelni należy kształcenie studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej oraz ich wychowywanie w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw czło-

¹ Tekst jednolity: Dz. U. z 2012r., poz. 572 z późn. zm.; dalej jako ustawa lub ustawa o szkolnictwie wyższym.

wieka. Zadania te uczelnie realizują w szczególności prowadząc studia pierwszego i drugiego stopnia oraz studia magisterskie. W procesie dydaktycznym kluczową rolę odgrywają dwie spośród grup nauczycieli akademickich wskazanych w art. 108 ustawy, to jest pracownicy naukowo-dydaktyczni oraz pracownicy dydaktyczni, których obowiązki w tym obszarze statuuje przepisy art. 111 ustawy. Prowadzenie przez nauczycieli akademickich zajęć dydaktycznych najczęściej² wiąże się z wykonywaniem obowiązku pracy wynikającego ze stosunku pracy, a obejmującego – oprócz obowiązków dydaktycznych – również obowiązki naukowe (w przypadku pracowników naukowo-dydaktycznych) oraz organizacyjne.

Warto również zauważyć, że w procesie dydaktycznym, w charakterze nauczycieli, mogą brać udział również w pewnym zakresie studenci oraz uczestnicy studiów doktoranckich. Pierwszą możliwością dopuszcza art. 191 ustawy, stanowiący, że student ostatniego roku studiów drugiego stopnia lub jednolitych studiów magisterskich może na zasadach określonych w statucie uczelni odbywać staż przygotowujący do podjęcia obowiązków nauczyciela akademickiego i otrzymywać, ze środków własnych uczelni, stypendium na zasadach określonych w statucie. Zarówno w doktrynie³, jak i orzecznictwie przyjmuje się, że praca wykonywana przez stażystów jest elementem stosunku administracyjnego, istniejącego pomiędzy uczelnią a stażystą. Podstawą tego stosunku prawnego jest w decyzja o przyjęciu na studia.

Z kolei w przypadku doktorantów obowiązek prowadzenia zajęć dydaktycznych, lub uczestniczenia w ich prowadzeniu, został uznany za szczególną formę praktyk odbywanych przez doktorantów. Zgodnie z § 6 ust. 1 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach

² Zastrzeżenie to wynika z odmiennego od stosunku pracy charakteru prawnego stosunków służbowych, w których pozostają żołnierze zawodowi oraz funkcjonariusze służb państwowych wyznaczeni na stanowiska nauczycieli akademickich w odpowiednio uczelniach wojskowych i uczelniach służb państwowych. Stosunek prawny, w którym pozostają, reguluj przepisy prawa administracyjnego, a nie prawa pracy.

³ M. Skąpski, *Glosa do wyroku z dnia 5 grudnia 2002r., I PKN 623/01; Orzecznictwo Sądów Polskich, 2005/4/47*. Wywody Autora, pomimo tego, że odnoszą się do staży asystenckich odbywanych na podstawie art. 151 ustawy z dnia 1999r. o szkolnictwie wyższym, zachowują swoją aktualność w obecnym stanie prawnym ze względu podobieństwo regulacji. M. Skąpski słusznie zauważył, że w pewnych okolicznościach staż absolwencki może niejako wykroczyć poza ramy prawa administracyjnego i stanowić podstawę do wytoczenia powództwa o ustalenie istnienia stosunku pracy.

naukowych⁴ wymiar praktyk, w formie prowadzenia zajęć dydaktycznych w uczelni lub uczestniczenia w ich prowadzeniu dla doktorantów kształcących się na studiach doktoranckich w uczelni, nie może być mniejszy niż 10 oraz większy niż 90 godzin rocznie. Podobnie jak w przypadku staży asystenckich między doktorantem a uczelnią istnieje stosunek administracyjnoprawny, którego źródłem jest akt administracyjny (decyzja) o przyjęcia na studia⁵.

Prawną podstawą prowadzenia zajęć dydaktycznych w szkołach wyższych mogą być również umowy cywilnoprawne. Stały się one podstawą pozyskiwania nauczycieli do prowadzenia zajęć nie tylko na uczelniach niepublicznych, które ze względów finansowych w znaczącym stopniu opierają proces dydaktyczny na pracy kadry związanej z uczelniami umowami prawa cywilnego o różnym charakterze, ale i coraz częściej również uczelni publicznych⁶. Praktyka ta znajduje oparcie w przepisach prawa i można stwierdzić, że nie budzi zastrzeżeń ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego, jako organu nadzorującego uczelnie wyższe⁷.

Zasadnicza dopuszczalność stosowania umów prawa cywilnego do zatrudniania osób prowadzących zajęcia dydaktyczne w szkołach wyższych⁸ wynika z zasady autonomii woli⁹, potwierdzonej normatywnie treścią art. 353¹ k.c.¹⁰, stanowiącego, że strony zawierające umowę mogą ułożyć stosunek prawny we-

⁴ Tekst jednolity: Dz. U. z 2015r., poz. 172.

⁵ Szerzej o charakterze prawnym studiów doktoranckich i problemach praktycznych, jakie mogą generować w związku z obowiązkiem odbywania praktyk M. Skąpski, *Charakter prawny studiów doktoranckich*; Państwo i Prawo 1998; nr 2, s. 66–81.

⁶ Można zaryzykować twierdzenie, że w kontekście obserwowanych problemów finansowych uczelni wyższych, zwłaszcza niepublicznych, to przepisy o tzw. minimum kadrowym są najistotniejszym ograniczeniem tendencji polegającej na wypieraniu zatrudnienia pracowniczego zatrudnieniem cywilnoprawnym. Więcej o minimum kadrowym M. Wieczorek, *Wybrane praktyczne aspekty stosowania przepisów o minimum kadrowym*, Prace Naukowe Politechniki Radomskiej, seria Prawo, nr 1/4/2010, s. 89 i nast.

⁷ Państwowa Komisja Akredytacyjna, jako instytucja powołana m.in. do dokonywania oceny programowej i instytucjonalnej, wymaga od uczelni informacji na temat nauczycieli akademickich, czyli pracowników danej uczelni, biorących udział w procesie dydaktycznym ale i osób nie mających statusu pracowniczego, a prowadzących zajęcia dydaktyczne.

⁸ Ze względów językowych w dalszej części opracowania osoby te będą nazywane nauczycielami akademickimi, chociaż w istocie rzeczy nie chodzi o nauczycieli akademickich w rozumieniu art. 108 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym.

⁹ Szerzej na temat zasady autonomii woli: M. Safjan, *Zasady prawa prywatnego*, [w:] *System prawa prywatnego. Tom 1, prawo cywilne – część ogólna*; red. M. Safjan, C.H. BECK, Instytut Nauk Prawnych PAN, Warszawa 2012, s. 329 i nast.

¹⁰ Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny; tekst jednolity: Dz. U. z 2014 r. poz. 141 z późn. zm.

dług swego uznania, byleby jego treść lub cel nie sprzeciwiały się właściwości (naturze) stosunku, ustawie ani zasadom współżycia społecznego.

W praktyce stosowania umów cywilnoprawnych jako podstaw zatrudnienia nauczycieli akademickich powstaje, czego dowodzi bogate orzecznictwo, szereg problemów. Pierwszy z nich sprowadza się do zastępowania pracy wykonywanej w warunkach podporządkowania, o którym mowa w art. 22 § 1 k.p.¹¹ zatrudnieniem cywilnoprawnym. W opracowaniu zostanie podjęta próba odpowiedzi na pytanie, w jakich okolicznościach umowa cywilnoprawna zobowiązująca do prowadzenia zajęć dydaktycznych mogłaby zostać uznana za zdarzenie kreujące stosunek pracy. Kolejny z zasygnalizowanych problemów powstaje na tle rodzaju umów cywilnoprawnych, które, nie wykazując cech konstytuujących stosunek pracy, mogą być wykorzystywane jako podstawa zatrudnienia nauczycieli. Doniosłość obydwu zasygnalizowanych kontrowersji stosowania prawa przejawia się przede wszystkim w zakresie sfery socjalnej zatrudnionych, ale i obowiązków zatrudniających jako płatników składek na ubezpieczenia społeczne i zdrowotne. Uznanie, że dany stosunek zatrudnienia miał wbrew nazwie umowy charakter stosunku prawa pracy, wywołuje skutki nie tylko w sferze prawa pracy, ubezpieczeń społecznych, ale i ubezpieczenia zdrowotnego. Z kolei ustalenie, że umowa o prowadzenie zajęć dydaktycznych wbrew nazwie nie była umową o dzieło a umową o świadczenie usług (umową zlecenia), implikuje skutki w przepisów o ubezpieczeniu zdrowotnym, a może również mieć następstwa w zakresie prawa ubezpieczeń społecznych¹².

Zatrudnienie pracownicze a zatrudnienie cywilnoprawne nauczycieli akademickich

Punktem wyjścia do rozważań poświęconych przedmiotowemu zagadnieniu jest konstatacja, że w prawie pracy, a konkretnie w art. 22 § 1 k.p., został zdefiniowany stosunek pracy, jako zobowiązanie pracownika do świadczenia pracy określonego rodzaju na rzecz pracodawcy, pod jego kierownictwem oraz w czasie i miejscu wskazanym przez pracodawcę, który z kolei zobowiązany jest do zatrudnienia pracownika za wynagrodzeniem.

¹¹ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy; tekst jednolity: Dz. U. z 2014 r., poz. 1502 z późn. zm.

¹² Szerzej o konsekwencjach nieprawidłowej kwalifikacji umowy Ł. Pisarczyk, *Różne formy zatrudnienia*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2003, s. 40 i nast.

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że do charakterystycznych cech stosunku pracy, odróżniających go od tych spośród umów cywilnoprawnych, z których wynika obowiązek świadczenia pracy, należy:

- 1) określenie przedmiotu zobowiązania, którym jest osobiste świadczenie pracy, mającej charakter starannego działania,
- 2) podporządkowanie pracownika podmiotowi zatrudniającemu,
- 3) wykorzystywanie w procesie pracy narzędzi i materiałów należących do podmiotu zatrudniającego – organizatora pracy,
- 4) wykonywanie pracy na rzecz zatrudniającego,
- 5) ponoszenie przez pracodawcę ryzyka gospodarczego, technicznego, osobowego oraz socjalnego,
- 6) bezwzględna odpłatność zobowiązania¹³.

Podobnie stosunek pracy postrzega Sąd Najwyższy, który np. w wyroku z dnia 7 października 2009 r.¹⁴ stwierdził, że stosunek pracy jest dobrowolnym stosunkiem prawnym o charakterze zobowiązaniowym, zachodzącym między dwoma podmiotami, z których jeden, zwany pracownikiem, obowiązany jest świadczyć osobiście i w sposób ciągły, powtarzający się, na rzecz i pod kierownictwem drugiego podmiotu, zwanego pracodawcą, pracę określonego rodzaju oraz w miejscu i czasie wyznaczonym przez pracodawcę, a pracodawca zatrudniać pracownika za wynagrodzeniem.

W warunkach konkurencyjnej gospodarki wolnorynkowej zatrudnienie pracownicze, gwarantujące relatywnie wysoki poziom ochrony zatrudnionym i nierozzerwalnie wiążące się z obowiązkiem ubezpieczenia społecznego, a co za tym idzie obowiązkiem opłacania przez pracodawców składek, zaczęło być postrzegane przez wielu zatrudniających jako zbyt kosztowne, „nieelastyczne” czy wręcz opresyjne. Stąd też pojawiła się dość silna tendencja do zastępowania umów o pracę, czyli najczęstszej podstawy nawiązania stosunku o pracę, umowami prawa cywilnego, a zwłaszcza umową zlecenia, umową o dzieło, agencyjną, a także umowami nienazwanymi w rodzaju rozmaitych kontraktów menedżerskich, czy umów o współpracy. Ustawodawca, dostrzegając ten trend i próbując mu przeciwdziałać, wprowadził do kodeksu pracy art. 22 § 1¹⁵ oraz

¹³ Por. T. Liszcz, *Prawo pracy*, LexisNexis, Warszawa 2014, s. 96–97.

¹⁴ III PK 39/09, LEX nr 578140.

¹⁵ Dodany przez art. 1 pkt 7 ustawy z dnia 14 listopada 2003r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz o zmianie niektórych innych ustaw; Dz. U. Nr 213, poz. 2081.

§1¹⁶ Pierwszy z przepisów stanowi, że zatrudnienie na warunkach określonych w art. 22 § 1 k.p. jest zatrudnieniem w ramach stosunku pracy bez względu na nazwę umowy, natomiast drugi przewiduje niedopuszczalność zastąpienia umowy o pracę umową cywilnoprawną, przy równoczesnym zachowaniu warunków pracy charakterystycznych dla stosunku pracy. Nie ulega wątpliwości, że *ratio legis* wprowadzenia przytoczonych przepisów była próba ograniczenia niekorzystnego z punktu widzenia szeroko rozumianej prawnej ochrony zatrudnionych zjawiska wypierania zatrudnienia pracowniczego. Ustawodawca drogą przywołanych wyżej przepisów, wbrew wyrażanym niekiedy w literaturze prawa pracy poglądom, nie wprowadził jednak domniemania nawiązania stosunku pracy¹⁷.

Osoba zatrudniona na umowie formalnie cywilnoprawnej, ale wykazującej cechy charakterystyczne dla stosunku pracy, może wystąpić, na podstawie art. 189 k.p.c.¹⁸, o ustalenie istnienia stosunku pracy. Powództwo takie, na rzecz pracownika może wytoczyć również inspektor Państwowej Inspekcji Pracy. Warunkiem ustalenia istnienia stosunku pracy będzie udowodnienie, że w przedmiotowym stosunku zatrudnienia wystąpiły cechy charakterystyczne dla stosunku pracy. Powszechnie przyjmuje się, że najważniejszą cechą stosunku pracy, swoistą linią demarkacyjną, pozwalającą na wyróżnienie stosunku pracy spośród innych, jest podporządkowanie pracownika kierownictwu pracodawcy w procesie pracy. Kierownictwo obejmuje wyznaczanie przez podmiot zatrudniający czas i miejsce wykonywania pracy oraz sposób jej wykonywania¹⁹.

Odnosząc spostrzeżenia Sądu Najwyższego związane z podporządkowaniem pracowniczym do dopuszczalności zatrudnienia cywilnoprawnego nauczycieli akademickich należy stwierdzić zasadniczą dopuszczalność tego rodzaju praktyki. Nauczyciele akademicy *sensu stricte*²⁰ są obowiązani do prowadzenia zajęć dydaktycznych w czasie i miejscu wskazanym przez swojego przełożonego. Sugestie pracownika co do ewentualnego terminu prowadzenia

¹⁶ Dodany przez art. 1 pkt 2 lit b) ustawy z dnia 26 lipca 2002 r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz o zmianie niektórych innych ustaw; Dz. U. Nr 135, poz. 1146.

¹⁷ Takie stanowisko zajął A. M. Świątkowski, *Prawo wyboru podstawy zatrudnienia*, [w:] *Księga jubileuszowa dedykowana profesor Teresie Liszcz*, red. A. Kosut, W. Peredeus, *Studia Iuridica Lublinensia*, Lublin 2015, s. 240.

¹⁸ Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r., Kodeks postępowania cywilnego, teks jednolity z 2014 r., poz. 101 z późn. zm.

¹⁹ Wyrok SN z dnia 22 kwietnia 2015 r., II PK 153/14; LEX nr 1712814.

²⁰ To jest pozostający z uczelnią w stosunku pracy.

zajęć czy preferencje co do sal dydaktycznych nie są dla pracodawcy wiążące. Pracownik nie może samowolnie, bez zgody pracodawcy, wprowadzać jakichkolwiek zmian w terminarzu realizowanych zajęć. W razie naruszenia obowiązków w tym zakresie musi liczyć się z konsekwencjami przewidzianymi prawem pracy, włącznie z rozwiązaniem stosunku pracy w trybie natychmiastowym.

Inaczej jest w przypadku nauczyciela zatrudnianego na podstawie umów prawa cywilnego. W tym przypadku, warunkiem powstania zobowiązania do prowadzenia zajęć jest osiągnięcie konsensusu zarówno co do terminów realizacji zajęć dydaktycznych, który musi być dogodny dla obydwu stron umowy, jak i co do miejsca. Ewentualne zmiany uzgodnionych warunków wymagają porozumienia stron.

Kolejnym aspektem podporządkowania pracowniczego jest podporządkowanie co do sposobu wykonywania pracy. Nie ulega wątpliwości, że podporządkowanie pracownika dydaktycznego czy dydaktyczno-naukowego pracodawcy przejawia się w powierzaniu mu przez przełożonego prowadzenia określonych zajęć dydaktycznych (modułów kształcenia), co z reguły wiążąco określa również formę zajęć²¹ i stosowane w procesie dydaktycznym metody kształcenia²². Zasadnicza różnica pomiędzy podporządkowaniem pracownika, a podległością wykonawcy umowy cywilnoprawnej, sprowadza się do niemożności zobligowania tego drugiego do prowadzenia zajęć nieobjętych umową. W przypadku pracownika uczelni, jego przełożony w drodze polecenia może zobowiązać go do prowadzenia określonych zajęć, jeśli jest to uzasadnione w świetle okoliczności faktycznych. Za takie można uznać konieczność zastąpienia innego niezdolnego do pracy np. z powodu choroby nauczyciela akademickiego²³. Takie uprawnienie nie służy zatrudniającemu względem dydaktyka realizującego zajęcia dydaktyczne na podstawie umowy prawa cywilnego. Ewentualne powierzenie nowych zajęć każdorazowo wymaga bądź to zawarcia nowej umowy, bądź odpowiedniej modyfikacji już istniejącego zobowiązania.

Rozważając aspekt podporządkowania nauczyciela pracodawcy dotyczący sposobu wykonywania pracy, nie sposób nie zauważyć, że bez względu na

²¹ Np. wykład, ćwiczenia, konserwatorium itd.

²² Np. środki audiowizualne.

²³ Warunkiem prawidłowości przedmiotowego polecenia realizacji zastępstwa jest odpowiednie doświadczenie zawodowe wchodzących w grę dydaktyków. Należy przy tym pamiętać o przewidzianej w art. 131 ustawy o szkolnictwie wyższym ograniczeniu dopuszczalnej liczby godzin ponadwymiarowych.

prawny tytuł świadczenia pracy, nauczyciel akademicki dysponuje dość szerokim zakresem swobody w zakresie sposobu wykonywania pracy. Nie ulega przy tym wątpliwości, że charakter kształcenia na poziomie wyższym wręcz zakłada znaczną autonomię w tym obszarze osoby prowadzącej zajęcia²⁴.

Podkreślić przy tym należy, że w praktyce może wystąpić różny stopień podporządkowania nauczycieli akademickich, co do sposobu wykonywania obowiązków o charakterze dydaktycznym. I tak w przypadku modułu zajęć obejmującego wykłady i ćwiczenia z reguły większą swobodę będzie miał nauczyciel prowadzący wykład, który jako autor sylabusu decyduje o tym, które z efektów kształcenia przewidzianych programem studiów i za pomocą jakich środków realizowane będą w tej właśnie formie prowadzenia zajęć. Natomiast na płaszczyźnie praktyki dnia codziennego, nauczyciel akademicki nie podlega ciągłej kontroli typowej dla pracy w produkcji czy usługach.

W świetle powyższego zasadne staje się stwierdzenie, że do stosunku pracy nauczyciela akademickiego nie przystaje w pełni klasyczna niejako formuła podporządkowania, charakterystyczna dla stosunku pracy²⁵. Jak się zatem wydaje w odniesieniu do nauczycieli akademickich bardziej adekwatne będzie posługiwanie się pojęciem podporządkowania autonomicznego²⁶. Konceptem tym posłużył się Sąd Najwyższy w wyroku z dnia 7 września 1999 r.²⁷ zauważając, że pojęcie podporządkowania pracownika pracodawcy ewoluuje w miarę rozwoju stosunków społecznych. W miejsce dawnego systemu ścisłego hierarchicznego podporządkowania pracownika i obowiązku stosowania się do dyspozycji pracodawcy nawet w technicznym zakresie działania pojawia się nowe podporządkowanie autonomiczne polegające na wyznaczaniu pracownikowi przez pracodawcę zadań bez ingerowania w sposób wykonania tych zadań. W nowym systemie podporządkowania pracodawca określa godziny czasu pracy i wyznacza zadania, natomiast sposób realizacji tych zadań pozostawiony jest pracownikowi. Ten nowy system podporządkowania autonomicznego jest szczególnie widoczny w przypadku pracowników wykonujących zawody twór-

²⁴ Jej formalnym wyrazem jest aspekt podatkowy – chodzi o podwyższone koszty uzyskania przychodu ze stosunku pracy.

²⁵ Prawo pracy wyewoluowało z tzw. ustawodawstwa fabrycznego, w którym modelowy stosunek zatrudnienia odnosił się do robotników: ściśle podporządkowanych co do miejsca, czasu i sposobu pracy. Ten ostatni sprowadzał się do stałego nadzoru w ramach hierarchicznej, skoperowanej struktury.

²⁶ Jakkolwiek zwrot „podporządkowanie autonomiczne” jest wewnętrznie sprzeczny, to nie można z tego powodu odmawiać trafności myśli, którą wyraża.

²⁷ I PKN 277/99; OSNP 2001/1/8.

cze, gdyż szczególnie im pracodawca pozostawia istotny margines swobody co do sposobu realizacji powierzonego im w ramach stosunku pracy zadania.

Podsumowując ten wątek rozważań należy podkreślić, że w zakresie podporządkowania co do sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych nauczyciela akademickiego zatrudnionego w ramach stosunku pracy i na podstawie umowy cywilnoprawnej, nie istnieją fundamentalne różnice, co nie znaczy, że nie występują w ogóle. Oprócz stwierdzonej powyżej odmienności związanej z przydzielaniem zajęć do prowadzenia, nie można pominąć w tym kontekście zagadnienia okresowej oceny nauczycieli akademickich. *De lege lata* brak jest podstaw do tego rodzaju praktyk wobec nauczycieli dydaktycznych prowadzących zajęcia na podstawie umów prawa cywilnego. Nie można jednak wykluczyć dokonywania quasi oceny okresowej w oparciu o postanowienia umowne.

Rozróżnienie zatrudnienia cywilnoprawnego od wykonywanego w ramach stosunku pracy jest o tyle problematyczne, że – jak zauważa Sąd Najwyższy²⁸ – w umowach cywilnoprawnych mogą wystąpić cechy podporządkowania i kierownictwa, choć nie takie same. Sąd Najwyższy przyjmuje, że w sytuacji, gdy umowa ma równocześnie cechy charakterystyczne dla wykonywania zatrudnienia na podstawie umowy o pracę i umów cywilnoprawnych (zlecenia, świadczenia usług), to dla oceny rodzaju stosunku prawnego decydujące jest ustalenie, które z tych cech mają charakter przeważający²⁹.

Próbując odpowiedzieć na pytanie: czy w obecnym stanie prawnym dopuszczalne jest zastąpienie w szkolnictwie wyższym zatrudnienia pracowniczego zatrudnieniem cywilnoprawnym, należy udzielić odpowiedzi twierdzącej. W świetle art. 22 § 1¹ k.p. nieuzasadniony jest pogląd, że przepis ten ustanawia domniemanie istnienia stosunku pracy. Jeśli w danym stosunku zatrudniania zobowiązującym do prowadzenia zajęć dydaktycznych, nie wystąpią cechy charakterystyczne dla stosunku pracy, to nie będzie to zatrudnienie pracownicze w rozumieniu prawa pracy. Samo podobieństwo w zakresie pod-

²⁸ Por. wyrok SN z dnia 11 września 2013r., II PK 372/12; OSNP 2014/6/80 z glosą A. Musiał.

²⁹ Wyrok z dnia 14 września 1998 r., I PKN 334/98, OSNAPiUS 1999 r. nr 20, poz. 646. Por. też wyrok z dnia 2 grudnia 1975 r., I PRN 42/75, Służba Pracownicza 1976 r. nr 2, s. 28; wyrok z dnia 2 września 1998 r., I PKN 293/98, OSNAPiUS 1999 r. nr 18, poz. 582; wyrok z dnia 6 października 1998 r., I PKN 389/98, OSNAPiUS 1999 r. nr 22, poz. 718; wyrok z dnia 22 grudnia 1998 r., I PKN 517/98, OSNAPiUS 2000 r. nr 4, poz. 138; wyrok z dnia 12 stycznia 1999 r., I PKN 535/98, OSNAPiUS 2000 r. nr 5, poz. 175; wyrok z dnia 9 lutego 1999 r., I PKN 562/98, OSNAPiUS 2000 r. nr 6, poz. 223; wyrok z dnia 7 kwietnia 1999 r., I PKN 642/98, OSNAPiUS 2000 r. nr 11, poz. 417.

legania kierownictwu pracodawcy co do sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych, nie może zostać uznane za okoliczność wystarczającą do ustalenia istnienia stosunku pracy³⁰. Jeśli jednak zostanie stwierdzone również podporządkowanie co do czasu i miejsca świadczenia pracy, a także wykonywanie przez zatrudnionego obowiązków organizacyjnych w rozumieniu ustawy o szkolnictwie wyższym i w wymiarze określonym uchwałą senatu uczelni, to w sprawie ustalenia istnienia stosunku pracy, sąd powinien orzec zgodnie z żądaniem powoda

Umowy cywilnoprawne jako podstawa zatrudniania nauczycieli akademickich

Kolejnym zagadnieniem związanym z dopuszczalnością stosowania umów cywilnoprawnych jako podstaw zatrudniania nauczycieli akademickich, jest rodzaj umowy prawa cywilnego, na podstawie której można zobowiązać nauczyciela akademickiego do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Zasadnicza wątpliwość sprowadza się do rozstrzygnięcia kwestii, czy wykład może być przedmiotem dzieła, a tym samym czy umowa o dzieło może być wykorzystywana do zatrudniania nauczycieli akademickich. Uznanie, że zajęcia dydaktyczne objęte programem studiów nie mogą być przedmiotem dzieła, sprawia, że w zasadzie jedyną wchodzącą w grę umową, służącą zatrudnianiu nauczycieli akademickich, będzie umowa zlecenia.

Zgodnie z art. 627 k.c. przez umowę o dzieło przyjmujący zamówienie zobowiązuje się do wykonania oznaczonego dzieła, a zamawiający do zapłaty wynagrodzenia. Umowa o dzieło jest typową umową rezultatu, co odróżnia ją od umów o świadczenie usług, które zobowiązują do starannego działania³¹. Przedmiotem świadczenia wykonawcy, jako strony umowy o dzieło, jest wykonanie dzieła, czyli jego stworzenie lub przetworzenie do stanu w jakim wcześniej nie istniało. Dzieło w doktrynie³² i judykaturze³³ określane jest jako

³⁰ Na nauczycielach akademickich zatrudnionych na stanowiskach naukowo-dydaktycznych oraz dydaktycznych spoczywają również obowiązki organizacyjne. Zasady ustalania obowiązków organizacyjnych nauczycieli akademickich określa, zgodnie z art. 130 ust. 2 ustawy, senat uczelni.

³¹ Por. wyrok Sądu Najwyższego z dnia 21 marca 2013 r., III CSK 216/12, LEX nr 1324298.

³² A. Brzozowski, *Umowa o dzieło*, [w:] J. Rajski (red.) *System prawa prywatnego. Prawo zobowiązań - część szczegółowa*, t VII Warszawa 2001, s. 235.

³³ Wyrok Sądu Apelacyjnego w Rzeszowie z dnia 21 grudnia 1993 r., III AUr 357/93; OSA 1994/6/49.

rezultat pracy fizycznej lub umysłowej, materialny lub ucieleśniony materialnie, posiadający cechy pozwalające uznać go za przedmiot świadczenia przyjmującego zamówienie³⁴. Wykonanie dzieła najczęściej przybiera więc postać wytworzenia rzeczy, lecz może także polegać na dokonaniu zmian w rzeczy już istniejącej, jej naprawieniu, przerobieniu lub uzupełnieniu albo na rozbudowie rzeczy, połączeniu z innymi rzeczami, dodaniu części składowych lub przynależności³⁵. Ponadto, w doktrynie podnosi się, że dzieło musi mieć charakter samoistny, a więc niezależny od dłużnika – wykonawcy umowy o dzieło³⁶.

Jak wynika z dotychczasowych wywodów, nie nastęrcza większych problemów interpretacyjnych zakwalifikowanie umowy, w której zamawiający zainteresowany jest rzeczą ruchomą, nieistniejącą w chwili zawarcia umowy. Słusznie bowiem zauważono w literaturze przedmiotu, że terminologia regulacji poświęconej umowie o dzieło wskazuje, iż jej przedmiot musi nadawać się do „oddania” (art. 642 § 1, art. 643, art. 646 k.c.) O oddaniu można mówić w odniesieniu do obiektu materialnego, a takiej możliwości nie ma, gdy świadczenie ogranicza się do ustnego zaprezentowania dzieła-wykładu³⁷. Aktualne zatem staje się pytanie, czy przy założeniu, że obok wygłoszenia wykładu, wykonawca umowy o dzieło będzie zobowiązany do dostarczenia zamawiającemu utrwalonych w postaci pisemnej bądź elektronicznej określonych treści intelektualnych³⁸, zasadne będzie zawarcie umowy o dzieło, a nie umowy zlecenia. Postawione pytanie zyskuje na aktualności w świetle obserwowanej praktyki rozszerzania zakresu obowiązków wykonawców umów zobowiązujących do prowadzenia zajęć dydaktycznych w uczelniach wyższych o zobowiązanie do dostarczenia sylabusów (kart przedmiotów) czy prezentacji multimedialnych. Wydaje się, że w umowie tego rodzaju występują elementy charakterystyczne dla umowy o świadczenie usług – ustne wygłoszenie wykładu oraz dla umowy

³⁴ Por. np. wyroki Sądu Najwyższego z dnia 18 czerwca 2003 r., II CKN 269/01, OSNC 2004 Nr 9, poz. 142 i z dnia 5 marca 2004 r., I CK 329/03, niepublikowany).

³⁵ Por. wyroki Sądu Najwyższego z dnia 22 czerwca 1976 r., II CR 193/76, OSPiKA 1976 nr 11–12, poz. 194, z dnia 12 lipca 1979 r., II CR 213/79, OSNCP 1980 Nr 3, poz. 51, z dnia 20 maja 1986 r., III CRN 82/86, OSNCP 1987 Nr 8, poz. 125, z dnia 27 maja 1983 r., I CR 134/83, OSPiKA 1984 Nr 4, poz. 84 z glosą A, Szpunara i z dnia 25 listopad 2004 r., V CK 235/04, Biuletyn Sądu Najwyższego 2005 nr 4, s. 13.

³⁶ A. Brzozowski, M. Safjan, E. Skowrońska-Bocian, *Zobowiązania*, LexisNexis, Warszawa 2007, s. 462.

³⁷ A. Niewęglowski, *Glosa do wyroku Sądu Administracyjnego we Wrocławiu z dnia 19 kwietnia 2012r.*, III Aua 224/12; Ius Novum 2012, nr 4, s. 38.

³⁸ W postaci np. sylabusów, prezentacji multimedialnych, materiałów szkoleniowych, zagadnień egzaminacyjnych.

o dzieło – opracowanie zagadnień egzaminacyjnych czy prezentacji multimedialnych.

Kolejnym aspektem rozważań poświęconych dopuszczalności zawarcia umowy o dzieło jako podstawy prowadzenia zajęć dydaktycznych jest ustalenie, czy świadczenie, którego przedmiotem jest wygłoszenie wykładu, jest utworem w rozumieniu art. 1 ust. 1 ustawy z dnia 4 lutego 1994r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych³⁹. Pozytywna odpowiedź na to pytanie sprawia, że za dopuszczalne należy uznać zatrudnienie nauczyciela akademickiego na podstawie umowy o dzieło. Jednakże rozstrzygnięcie tego problemu, nawet w oparciu o analizę obszernego orzecznictwa sądowego, jest niezwykle trudne. Z jednej strony Sąd Najwyższy przyjmuje, że przedmiotem umowy o dzieło może być osiągnięcie rezultatu niematerialnego i nieucieleśnionego, za jaki uznaje się przygotowanie i wygłoszenie cyklu specjalistycznych wykładów⁴⁰. Tym samym możliwa jest umowa o dzieło, której przedmiotem jest wygłoszenie wykładu na określony temat, o ile odbiór dzieła następuje przez kontrolę prowadzenia wykładu zgodnie z sylabussem zawierającym program nauki danego przedmiotu, wymagania i kryteria egzaminacyjne oraz przykładowe zadania. Warunkiem takiej interpretacji jest jednak ustalenie, że wykład jest niestandardowy, niepowtarzalny, a ponadto spełnia kryteria twórczego i indywidualnego utworu naukowego. Tylko w takim przypadku może być uznany za przedmiot prawa autorskiego⁴¹.

Równocześnie w szeregu orzeczeń Sąd Najwyższy podkreśla, że o niemożności zakwalifikowania cyklu wykładów jako umowy o dzieło przesądza okoliczność, że w momencie zawierania umowy temat wykładu jest nieznanym, a zatem to nie jest możliwy do ustalenia (zidentyfikowania) jej rezultat. Nie stanowi zatem, zdaniem SN, umowy o dzieło umowa o przeprowadzenie cyklu bliżej niesprecyzowanych tematycznie wykładów z danej dziedziny wiedzy, których tematy pozostawiono do uznania wykładowcy, bowiem wskazuje to, że zamawiający nie jest zainteresowany określonym dziełem (utworem) intelektualnym o indywidualnym charakterze w rozumieniu przepisów ustawy z 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych, ale przekazywaniem odbiorcom wykładu wiedzy z danej dyscypliny. Tak określony przedmiot umowy nie charakteryzuje się wymaganą cechą indywidualizującą utwór (dzieło) przede

³⁹ Tekst jednolity: Dz. U. z 2006r. Nr 60, poz. 631 z późn. zm.

⁴⁰ Por. wyrok SN z dnia 27 sierpnia 2013r., II UK 26/13, LEX nr 1379926.

⁴¹ Podobnie, co do zasady, uznał SN w wyroku z dnia 4 czerwca 2014, II UK 543/13; LEX nr 1495940.

wszystkim dlatego, że nawet w zarysie nie konkretyzuje tematu poszczególnych wykładów. Jeśli przy zawieraniu umowy temat wykładów pozostawiono do uznania wykonawcy to, zdaniem SN, w momencie zawierania umowy nie był on znany. W takiej sytuacji nie można przyjąć, aby zamawiający wymagał od wykonawców osiągnięcia konkretnego, indywidualnie oznaczonego wytworu, który poddawałby się sprawdzianowi w aspekcie wykonania umowy zgodnie z zamówieniem⁴².

Dzieło jest wytworem, który w momencie zawierania umowy nie istnieje, przy czym w umowie o dzieło zostaje z góry przewidziany i określony w sposób wskazujący na jego indywidualne cechy. Sąd Najwyższy w wyroku z dnia 3 października 2013r.⁴³ przyjął, że jednym z kryteriów umożliwiających odróżnienie umowy o dzieło od umowy zlecenia lub umowy o świadczenie usług jest możliwość poddania dzieła sprawdzianowi na istnienie wad fizycznych⁴⁴. Sprawdzenie takie będzie niemożliwe do przeprowadzenia, jeśli strony nie określiły w umowie cech i parametrów indywidualizujących dzieło. Taki brak kryteriów określających pożądaną przez zamawiającego wynik (wytwór) umowy prowadzi do wniosku, że przedmiotem zainteresowania zamawiającego jest wykonanie określonych czynności, a nie ich rezultat. Mając powyższe na uwadze, w przypadku umowy o dzieło autorskie w postaci utworu naukowego (wykładu), przedmiotowo istotnym jej elementem jest jego zakres, którego wskazanie nie może się ograniczać do danej dziedziny nauki. Tak bowiem szeroko ujęty przedmiot umowy uniemożliwia jego identyfikację wśród innych utworów intelektualnych dotyczących tego samego zakresu. Istotą wykładu jako dzieła autorskiego jest jego treść zawierająca przekaz określonej myśli intelektualnej twórcy, której granice wytycza z góry zamówiony temat. Skoro w momencie zawierania umowy temat wykładu jest nieznan, to nie jest możliwy do uchwycenia (zidentyfikowania) jej rezultat. Nie stanowi zatem umowy o dzieło umowa o przeprowadzenie cyklu bliżej niesprecyzowanych wykładów z danej dziedziny wiedzy, których tematy pozostawiono do uznania wykładowcy.

⁴² Por. wyrok SN z dnia 4 czerwca 2014 r. II UK 561/13; LEX nr 1504566.

⁴³ II UK, 103/13, LEX nr 1506184.

⁴⁴ Tak też w wyroku z dnia 3 listopada 2000 r., IV CKN 152/00, OSNC 2001 nr 4, poz. 63.

Podsumowanie

1. Zajęcia dydaktyczne związane z realizacją programu studiów mogą być prowadzone w ramach stosunku prawa pracy, prawa cywilnego oraz prawa administracyjnego. Zasadniczo szkoła wyższa, organizując proces dydaktyczny, przy spełnieniu warunku tzw. minimum kadrowego, może się opierać na pracy wykonywanej przez dydaktyków zatrudnionych na podstawie umów cywilnoprawnych. Nie można jednak wykluczyć, że umowa cywilnoprawna może od początku nosić znamiona stosunku pracy, bądź przekształcić się weń w toku jej realizacji. Warunkiem stwierdzenia istnienia stosunku pracy będzie ustalenie, że w danych okolicznościach faktycznych dydaktyk podlegał kierownictwu pracodawcy w rozumieniu art. 22 § 1¹ k.p.

Wydaje się również, że warunkiem *sine qua non* stwierdzenia istnienia stosunku pracy musi być powierzenie zatrudnionemu obowiązków organizacyjnych lub organizacyjnych i naukowych. Wniosek taki wydaje się być uzasadniony w świetle art. 111 ustawy o szkolnictwie wyższym, przewidującego, że nauczyciele akademicy są obowiązani do uczestnictwa w pracach organizacyjnych uczelni, bez względu na to czy są pracownikami naukowymi, naukowo-dydaktycznymi czy dydaktycznymi. W postępowaniu o ustalenie istnienia stosunku pracy to na powodzie spoczywa ciężar udowodnienia wskazanych okoliczności z uwagi na to, że w art. 22 §1¹ k.p. nie ustanowiono domniemania stosunku pracy.

2. Jakkolwiek Sąd Najwyższy dopuszcza zawieranie umowy o dzieło jako podstawy zatrudnienia nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych, to równocześnie ogranicza jej stosowanie wyłącznie do przypadków, gdy przedmiotem dzieła jest utwór w rozumieniu art. 1 ustawy o prawie autorskim. Analiza orzecznictwa SN w zakresie, z uwagi na jego niejednorodność, nie daje w istocie rzeczy podstaw do wskazania ścisłego kryterium rozróżnienia dzieła w ujęciu prawa autorskiego i dzieła jako przedmiotu umowy unormowanej w art. 627 i nast. k.c. Mając powyższe na uwadze, uzasadniony wydaje się postulat interwencji legislacyjnej prawodawcy w obszarze umowy o dzieło i umów o odpłatne świadczenie usług. Mogłaby ona przyjąć postać definicji legalnej dzieła lub uregulowania umowy zobowiązującej do świadczenia usług. Należy bowiem podkreślić, że w aktualnym stanie prawnym umowa zlecenia *sensu stricte* sprowadza się do zobowiązania dokonania przez zleceniobiorcę czynności prawnej w imieniu i na rzecz dającego zlecenie. Tego rodzaju umo-

wy, nawet jeśli są odpłatne, nie stanowią ważnego źródła utrzymania. Inaczej jest w przypadku umów o świadczenie usług (umowy zlecenia *sensu largo*), które nie tylko często stanowią istotne źródło utrzymania, ale również nieporównywalnie bardziej angażują zatrudnionego.

Z punktu widzenia uczelni wyższej zainteresowanej zatrudnieniem nauczyciela akademickiego w innej formie zatrudnienia niż stosunek pracy, „bezpieczne” jest zatem zakwalifikowanie takiej umowy jako umowy zlecenia.

4. Przedstawiony wyżej postulat *de lege ferenda* należy widzieć w szerszym kontekście. W warunkach gospodarki opartej na wiedzy popyt na wiedzę wygenerował rynek edukacyjny, którego uczestnikami stały się, obok innych podmiotów, szkoły wyższe. Regulacje kodeksu cywilnego uchwalonego ponad 50 lat temu, a odnoszące się do umowy zlecenia i o dzieło, w zupełnie innych realiach społeczno-gospodarczych, nie przystają do obecnych potrzeb uczestników obrotu prawnego. Znaczenie prawidłowości prawnej kwalifikacji przedmiotów świadczeń umów cywilnoprawnych jest szczególnie widoczne w kontekście zmiany praktyki Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, który coraz częściej kwestionuje autorski charakter dzieła będącego przedmiotem umów zawieranych z nauczycielami akademickimi. Podważenie możliwości zatrudnienia nauczyciela akademickiego na podstawie umowy o dzieło, poprzez przyjęcie, że przedmiotem dzieła w danym przypadku nie jest utwór w rozumieniu prawa autorskiego, oznacza uznanie danej umowy za umowę zlecenia, a tym samym implikuje obowiązek odprowadzenia zaległych składek na ubezpieczenie zdrowotne, a niekiedy również i na ubezpieczenie społeczne. Wynikająca z decyzji ZUS skala zobowiązania finansowego w niektórych przypadkach może prowadzić do konieczności likwidacji określonego podmiotu zatrudniającego. Wydaje się, że wielu takich sytuacji można by uniknąć, gdyby przepisy prawne w omawianym zakresie pozwalałyby na klarowne rozgraniczenie dzieła i usługi. Dorobek doktryny i orzecznictwa, powstały na bazie obowiązujących przepisów, nie może bowiem w pełni zastąpić efektywnej i jasnej regulacji normatywnej.

Streszczenie: W opracowaniu zostało podjęte zagadnienie prawnej dopuszczalności zatrudnienia nauczycieli akademickich na podstawie umów prawa cywilnego w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych. Problem ten dotyczy przede wszystkim uczelni niepublicznych, które z uwagi na sytuację specyfikę finansową, próbują ograniczać koszty zatrudnienia nauczycieli w ten sposób, że zastępują zatrudnienie pracownicze zatrudnieniem cywilnoprawnym. Tym co przesądza o atrakcyjności umów prawa cywilnego dla zatrudniających jest przede wszystkim inny, w porównaniu do umów o pracę, skutek jaki wywierają one w sferze ubezpieczeń społecznych. Ustawodawca przyznał zatrudniającym i poszukującym pracy swobodę w sferze wyboru podstaw prawnych zatrudnienia, co nie jest jednak równoznaczne z pełną autonomią w tym zakresie. W artykule wskazano, jakie warunki muszą być spełnione aby zgodnie z prawem można było zatrudnić nauczyciela akademickiego na podstawie umowy prawa cywilnego oraz rodzaje umów, jakie mogą być stosowane.

Słowa kluczowe: umowa zlecenia, umowa o dzieło, umowa o pracę, szkoła wyższa

Abstract: The study concerns the issue of the legal admissibility of employing university teachers on the basis of agreements of the civil law in order to conduct classes. This problem concerns, above all, private higher education institutions which due to the financial specificity are trying to reduce the labour cost of teachers by replacing the contract of employment with the civil law employment. The attraction of agreements of the civil law for the employers in comparison to contracts of employment is, above all, an effect they have in the sphere of the social insurance. The legislator admitted both the employers and people who look for work, freedom in the sphere of choice concerning the legal basis of the employment, however this is not tantamount to the full autonomy in this respect. The article indicates what conditions must be fulfilled in order to employ the university teacher under an agreement of civil law in accordance with the law, as well as it mentions the types of agreements which can be applied.

Keywords: contract of mandate, a specific-task contract, contract of employment, higher education institution

Literatura przedmiotu

- Brzozowski A., *Umowa o dzieło*, [w:] *System prawa prywatnego. Prawo zobowiązań – część szczegółowa*, t. VII, red. J. Rajski Warszawa 2001.
- Świątkowski A.M., *Prawo wyboru zatrudnienia*, [w:] *Księga jubileuszowa dedykowana profesor Teresie Liszcz*, red. A. Kosut, W. Peredeus, *Studia Iuridica Lublieniensia*, Lublin 2014.
- Liszcz T., *Prawo pracy*, LexisNexis, Warszawa 2014.
- Niewęglowski A., *Glosa do wyroku Sądu Administracyjnego we Wrocławiu z dnia 19 kwietnia 2012r.*, III Aua 224/12; „Ius Novum” 2012, nr 4.
- Pisarczyk Ł., *Różne formy zatrudnienia*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2003.
- Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych, tekst jednolity: Dz. U. z 2015r., poz. 172.
- Safjan M., *Zasady prawa prywatnego* [w:] *System prawa prywatnego. Tom 1, prawo cywilne – część ogólna*; red. M. Safjan, C.H. BECK, Instytut Nauk Prawnych PAN, Warszawa 2012.
- Skąpski M., *Glosa do wyroku z dnia 5 grudnia 2002r.*, I PKN 623/01, „Orzecznictwo Sądów Polskich” 2005/4/47.
- Skąpski M., *Charakter prawny studiów doktoranckich*, „Państwo i Prawo” 1998, nr 2.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964r. Kodeks cywilny; tekst jednolity Dz. U. z 2014r. poz. 141 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 17 listopada 1964r. Kodeks postępowania cywilnego; tekst jednolity z 2014r., poz. 101 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974r. Kodeks pracy; tekst jednolity: Dz. U. z 2014r., poz. 1502 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 4 lutego 1994r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych; tekst jednolity: Dz. U. z 2006r. Nr 60, poz. 631 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 26 lipca 2002r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz o zmianie niektórych innych ustaw; Dz. U. Nr 135, poz. 1146.
- Ustawa z dnia 14 listopada 2003r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz o zmianie niektórych innych ustaw; Dz. U. Nr 213, poz. 2081.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym; tekst jednolity: Dz. U. z 2012r., poz. 572 z późn. zm.
- Wieczorek M., *Wybrane praktyczne aspekty stosowania przepisów o minimum kadrowym*, *Prace Naukowe Politechniki Radomskiej, Seria Prawo*, nr 1/4/2010.
- Wyrok SN z dnia 2 grudnia 1975 r., I PRN 42/75, „Służba Pracownicza” 1976 r. nr 2, s. 28.
- Wyrok SN z dnia 22 czerwca 1976 r., II CR 193/76, OSPiKA 1976, nr 11–12, poz. 194.
- Wyrok SN z dnia 12 lipca 1979 r., II CR 213/79, OSNCP 1980, Nr 3, poz. 51.
- Wyrok SN z dnia 27 maja 1983 r., I CR 134/83, OSPiKA 1984, Nr 4, poz. 84 z glosą A. Szpunara.

- Wyrok SN z dnia 20 maja 1986 r., III CRN 82/86, OSNCP 1987, Nr 8, poz. 125.
- Wyrok Sądu Apelacyjnego w Rzeszowie z dnia 21 grudnia 1993 r., III AUr 357/93; OSA 1994/6/49.
- Wyrok SN z dnia 2 września 1998 r., I PKN 293/98, OSNAPiUS 1999, Nr 18, poz. 582.
- Wyrok SN z dnia 14 września 1998 r., I PKN 334/98, OSNAPiUS 1999, Nr 20, poz. 646.
- Wyrok SN z dnia 6 października 1998 r., I PKN 389/98, OSNAPiUS 1999, Nr 22, poz. 718.
- Wyrok SN z dnia 22 grudnia 1998 r., I PKN 517/98, OSNAPiUS 2000, Nr 4, poz. 138.
- Wyrok SN z dnia 12 stycznia 1999 r., I PKN 535/98, OSNAPiUS 2000, Nr 5, poz. 175.
- Wyrok SN z dnia 9 lutego 1999 r., I PKN 562/98, OSNAPiUS 2000, Nr 6, poz. 223.
- Wyrok SN z dnia 7 kwietnia 1999 r., I PKN 642/98, OSNAPiUS 2000, Nr 11, poz. 417.
- Wyrok SN z dnia 7 września 1999r., I PKN 277/99; OSNP 2001/1/18.
- Wyrok SN z dnia 3 listopada 2000 r., IV CKN 152/00, OSNC 2001, Nr 4, poz. 63.
- Wyrok SN z dnia 18 czerwca 2003 r., II CKN 269/01, OSNC 2004, Nr 9, poz. 142.
- Wyrok SN i z dnia 5 marca 2004 r., I CK 329/03, niepublikowany.
- Wyrok SN z dnia 25 listopad 2004 r., V CK 235/04, „Biuletyn Sądu Najwyższego” 2005 nr 4, s. 13.
- Wyrok SN z dnia 7 października 2009 r., III PK 39/09, LEX nr 578140.
- Wyrok SN z dnia 21 marca 2013 r., III CSK 216/12, LEX nr 1324298.
- Wyrok SN z dnia 11 września 2013r., II PK 372/12; OSNP 2014/6/80.
- Wyrok SN z dnia z dnia 4 czerwca 2014 r. II UK 561/13; LEX nr 1504566.
- Wyrok SN dnia 3 października 2013r., II UK, 103/13, LEX nr 1506184.
- Wyrok SN z dnia 4 czerwca 2014, II UK 543/13; LEX nr 1495940.
- Wyrok SN z dnia 22 kwietnia 2015r., II PK 153/14; LEX nr 1712814.

BADANIA

Agnieszka Gromkowska-Melosik
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Brytyjskie elitarne szkolnictwo średnie dla chłopców.
Studium socjopedagogiczne¹**

**British Male Elite Secondary Education.
Social and Educational Study**

Wstęp

Dystyngowani młodzi mężczyźni w czarnych pelerynach idą zwartym, choć nieregularnym, szeregiem przez wybrukowany kostką pamiętającą średniowiecze dziedziniec. W tle nawiązujący do najwspanialszych gotyckich zamków, absolutnie przytłaczający swoją majestatycznością budynek szkoły. Spojrzenie kamery na najbardziej zieloną trawę i cudowne wierzby nad rzeką. Jeszcze chwilę temu jedli śniadanie w ogromnej jadalni w nienaganych białych koszulach i prążkowanych spodniach.

¹ W poniższym tekście wykorzystano fragmenty rozważań zawartych w książce autorki *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Śpieszą na wykład. Po południu rozegrają w swoich błękitno-granatowych, paskowanych skarpetach i takich samych polo z białymi kołnierzykami, mecz rugby. Czy to scena z filmu o Harrym Potterze²?

Nie, to elitarna brytyjska szkoła średnia. Symbol elitarności i brytyjskości, na trwałe wpisanej w krajobraz Wielkiej Brytanii, na równi z „długimi cieniami terenów hrabstw” rzuconymi przez wzgórza do krykieta, „ciepłym piwem i niezmiennie zielonymi przedmieściami”³. Tak samo symboliczna, jak jej absolwent, który stał się, jak ujmuje to I. Baucom „synekdochą idei angielskiej tożsamości”, która zdominowała przynajmniej dwa dyskursy: „wiktoriański i kolonialny”⁴. W *Notes on the English Character* brytyjski pisarz Edward Morgen Foster pisze o szkołach publicznych w sposób następujący: „tak, jak sercem Anglii jest klasa średnia, tak sercem klasy średniej jest system publicznych szkół średnich. Ta niezwykła instytucja (...) pozostaje unikalna, ponieważ została stworzona przez anglosaskie klasy średnie i może kwitnąć tylko wtedy, gdy one kwitną. (...) [Szkoły te] ze swoimi internatami, przymusowym udziałem w grach sportowych, systemem prefektów i faggingiem, naciskiem na dobre kształtowanie poczucia solidarności, wspianiale wyrażają ich [klas średnich] charakter, daleko lepiej, niż na przykład robi to uniwersytet”⁵.

W literaturze przedmiotu spotkać można szereg interpretacji jej fenomenu. Jednym z najbardziej oryginalnych i zaskakujących jest porównanie szkół publicznych do łóż masonskich, przy czym niektórzy autorzy uważają, iż rzeczywiście stanowiły one wraz ze swoim symbolizmem, rytuałami i sekretami miejsce praktykowania masonerii⁶. Patric A. Dunae uważa z kolei, iż są one symbolem Imperium Brytyjskiego, z którym jeszcze w okresie Wiktoriańskim i Edwardiańskim spłotyły się nierozzerwalnie i pozostają w symbiotycznym trwaniu, a duch imperializmu brytyjskiego stał się synonimem etosu szkół pu-

² Autorka książki *Reading Harry Potter: Critical Essays*, G. L. Anatol, jest przekonana, że Rowling pisząc serię o Harrym Potterze wzorowała się na wspomnieniach Thośa Hugesa o Rugby School.

³ S. Ward, *British Culture and the End of Empire*, Manchester University Press, Manchester 2001, s. 111.

⁴ I. Baucom, *Out of Place: Englishness, empire and the Location of Identity*, Princeton University Press, Princeton 1999, s. 138.

⁵ E. M. Foster, *Abinger Harvest and England's Pleasant Land*, Published by Trafalgar Square Publishing, London 1996, s. 4.

⁶ Problemowi temu poświęcony jest rozdział książki Paula J. Rich, *Public School Freemasonry in the Empire* „mafia of the mediocre?”, [w:] *Benefits Bestowed?: Education and British Imperialism*, red. J.A. Mangan, University Press, Manchester 1998, s. 174 n.

blicznych⁷. Anthony Sampson w książce *The New Anatomy of Britain* napisał krytycznie o introwertycznym brytyjskim społeczeństwie będącym efektem kształcenia jego elity w publicznych szkołach średnich. Odniósł się on do doświadczenia przebywania w tych szkołach, używając metafory choroby, z której trudno się wyleczyć. Jego zdaniem system elitarnych szkół średnich z internatem, który „wykorzeniał” synów ze środowiska rodzinnego, jest obwiniany o szereg porażek: nadmierny szacunek wobec autorytetu, „obsesję tradycją i frustrujące życie seksualne”⁸.

Niezależnie od wyzwanych przez nie emocji – pozytywnych lub negatywnych – ich nazwy elektryzują. Ich symbolika jest przy tym ponadnarodowa (choć przypisują sobie tożsamość ostatniego bastionu angielskości/brytyjskości), wykracza poza lokalne konteksty, wymyka się generalizacjom. Z pewnością dlatego to właśnie one, paradoksalnie wobec swojej elitarności, najtrafniej odwołują się do masowej wyobraźni. Trudno zaprzeczyć, że ogromny sukces serii o Harrym Potterze jest w dużej mierze zasługą umieszczenia powieści w scenarii elitarnego internatu⁹.

Co decyduje o elitarności tych szkół? Można tu odwołać się do przynajmniej pięciu definicji elitarności, wyodrębnionych ze względu na różne kryteria. Pierwsze z nich odnosi się do wysokich progów selekcyjnych. A zatem elitarne szkoły to takie, do których trudno się dostać, z uwagi na mechanizmy selekcyjne na wejściu. Drugie związane jest z pozycjonowaniem szkoły w rankingach osiągnięć z uwagi na najwyższy procent jej uczniów mających najlepsze oceny z egzaminów. Kryterium trzecie to liczba absolwentów danej szkoły dostająca się do elitarnych uniwersytetów. Czwarte to kryterium, w którym o elitarności szkoły świadczą losy jej absolwentów. I w końcu piąte – odwołujące się do etosu „starej arystokracji”, gdzie codzienne doświadczenia i rytuały są absolutnie ekskluzywne wobec doświadczeń uczniów uczęszczających do innych szkół. Ten ostatni wymiar elitarności wydaje się przy tym nawiązywać do ostatniego bastionu brytyjskości/angielskości, szczególnie w obliczu kon-

⁷ P. A. Dunae, *Education, emigration, and empire: The Colonial College 1987–1905*, [w:] *Benefits Bestowed?...*, dz. cyt., s. 194.

⁸ A. Sampson, *The New Anatomy of Britain*, Hodder & Stoughton, London 1973, s. 132.

⁹ I choć jeden z głównych bohaterów Justin Finch-Fletchley, pochodzący z arystokratycznego rodu podkreśla „Byłem przeznaczony do Eton, nie muszę ci mówić, jak jestem zadowolony, że trafiłem tutaj”, to właśnie to zdanie ma świadczyć o elitarności baśniowego Hogwartu. Nieprzypadkowo również Rowling uczyniła jednym z istotnych elementów życia w Hogwarcie rozgrywki sportowe, w których najistotniejszą pozostaje Quidditch – mieszanka piłki nożnej i koszykówki, niewątpliwie nawiązujący do elitarnego rugby.

stacji, że tożsamość brytyjska nie istnieje z uwagi na brak jedności wielokulturowej mozaiki obywateli Zjednoczonego Królestwa¹⁰.

Stawiając problem: szkolnictwo elitarne a szkolnictwo tworzące elity, już na wstępie chciałabym stwierdzić, że elitarność szkolnictwa brytyjskiego, które będzie przedmiotem tego tekstu, jest wyznaczona głównie przez kryteria wysokiej selektywności na wejściu (choć niekoniecznie odwołującej się do kryteriów czysto akademickich), dostępu jego absolwentów do elitarnych uniwersytetów brytyjskich, a w szczególności do Oxford i Cambridge oraz karier społeczno-zawodowych absolwentów tych szkół. Niewątpliwie również elitarność tych szkół opiera się na tradycji i związanych z nią rytuałach klas wyższych. To szkoły, których nazwa daje prestiż na całe życie (zgodnie z anegdotą każdy Etończyk rozpoznaje się na salonach po klubowym krawacie). Nieprzypadkowo przecież, w brytyjskich tabloidach, rankingach i biografjach odwołuje się do tego szczególnego wyznacznika elitarności, jakim jest ukończenie szczególnej szkoły średniej. Nie wszystkie elitarne szkoły średnie zajmują jednak czołowe miejsca w zestawieniach osiągnięć egzaminacyjnych ich absolwentów przygotowywanych przez Ministerstwo Edukacji. Zwraca się tu jednak uwagę na przyjęte przy tworzeniu tabel ligowych kryteria, które – zdaniem dyrektorów tych placówek – dyskryminują szkoły elitarne, nie biorąc pod uwagę ich szczególnego charakteru i związanego z nim programu nauczania. Szkoły elitarne to nie „neoliberalne maszyny do produkcji absolwentów”. Dyrektorzy szkół Eton i St Paul’s są przekonani, że system pozycjonowania szkół ze względu na wyniki egzaminów A-level jest krzywdzący dla niezależnych szkół oferujących szeroki program nauczania, który ma na celu stworzenie człowieka wszechstronnie wykształconego, potrafiącego działać w grupie i znającego zasady ucziwej konkurencji i szacowania ryzyka¹¹.

Elitarność niezależnych szkół prywatnych, ich niepodważalny status i prestiż zdaje się przeczyć ideologii neoliberalnej z jej nastawieniem na zwiększenie zarówno efektywności nauczania, jak i stopnia realizacji standardów kształcenia.

Wszystkie rankingi wskazujące na zależność między ukończoną szkołą średnią a podjęciem studiów w określonym uniwersytecie, a następnie mię-

¹⁰ Problemowi temu jest poświęcony numer specjalny czasopisma: *The Britishness Debate. Identity Issues in the Contested United Kingdom*, „British Politics Review”, Journal of the British Politics Society, Summer 2009, no 3. Vol. 4.

¹¹ Por. *Eton leads private schools in boycott of league tables*, „Times Education Supplements”, 2002.07.05, s. 4.

dzy ukończoną szkołą średnią a zajęciem miejsca na danym szczeblu drabiny społecznej wyraźnie wskazują, że najlepsze elitarne średnie szkoły prywatne są przepustką do kariery społecznej i zawodowej. Nieprzypadkowo fenomen „kultury oldboyów” został zrekonstruowany na przykładzie społeczeństwa brytyjskiego. W nim przecież, zgodnie z wielowiekową tradycją mężczyźni-członkowie elity nadal kształcą się w prywatnych męskich szkołach średnich, a następnie podejmują studia na Oxfordzie lub w Cambridge. W trakcie studiów zawiązują się między nimi długoletnie przyjaźnie, potwierdzone przynależnością do mniej lub bardziej formalnych zrzeszeń i klubów. Dzięki temu powstaje swoisty układ społeczny, którego częścią jest wzajemne popieranie się w przyszłości osób, które go tworzą¹². Jak ujmuje to E. M. Foster, w *Notes on The English Character*, „ich wspomnienia mają na nich wpływ. Wielu mężczyzn patrzy wstecz na swoje dni szkolne jako najszcześniejsze w swoim życiu. Wspominają z żalem złote czasy, kiedy życie, choć twarde, nie było jeszcze tak skomplikowane, kiedy razem współpracowali, grali razem i myśleli razem, (...) kiedy nauczano ich, że szkoła to świat w miniaturze i wierzyli, że ten, kto nie kocha swojej szkoły nie może miłować swojego kraju. I przedłużają ten czas najlepiej jak mogą przez udział w stowarzyszeniu »dorosłych chłopców« (Old Boys), w rzeczy samej niektórzy z nich pozostali »Dorosłymi Chłopcami«, którzy przypisują szkole wszystko, co najlepsze. Modlą się do niej”¹³.

Magiczne słowa Eton, Harrow, Westminster, Charterhouse, Rugby, przywodzą na myśl urodziwych chłopców i przystojnych młodych mężczyzn w dystyngowanych, choć nie pozbawionych wdzięku czy nonszalancji pozach. Piękne, najczęściej gotyckie budynki, okolone zielenią parków, oddalone są od cywilizacji i zgiełku miasta. Za tymi magicznymi słowami kryją się jednak wymierne liczby, w postaci procentu absolwentów przyjmowanych co roku do Oxbridge. Od zawsze są one symbolami absolutnej elitarności, wyrażonej przez połączenie arystokratyczności, zamożności i inteligencji. Miejscem kształcenia absolutnych elit, być może nawet bardziej w znaczeniu elitarności na wejściu niż ich wytwarzaniu na wyjściu.

¹² J. Friedman, *Femmes politiques: mythes et symboles*, Paris 1997, s. 260, podają za: A. Pacześniak, *Kobiety w parlamencie europejskim. Przełamywanie stereotypu płci w polityce*, Wydawnictwo Atla 2, Wrocław 2006, s. 36.

¹³ E. M. Foster, *Abinger Harvest and England's...*, dz. cyt., s. 4.

Ich obecność w brytyjskim systemie edukacji, ich niepodważalny status od ponad 100 lat, oparcie wszelkim reformom edukacji¹⁴ świadczy o ich niebywałym wręcz zakorzenieniu w kulturze brytyjskiej i krystalizacji jej najistotniejszych cech: elitaryzmu, ekskluzywności przywilejów i statusu, w końcu jednego z najsilniejszych podziałów klasowych we współczesnej Europie.

Jak ujął to jeden z członków British Council, członek Izby Lordów, Neil Kinnock, „Szkoły prywatne nie są „przypadkowe” dla systemu klasowego. Stanowią spoiwo, który dzieli społeczeństwo brytyjskie na klasy. Obecność systemu prywatnego szkolnictwa z jego wszystkimi oznakami statusu i uzupełniającymi go akcesoriami, w postaci uroczych mundurków, rytuałów, języka ze specyficznym akcentem znajduje się wśród najbardziej ofensywnych środków odwiecznie narzucających istniejące podziały”¹⁵. Można powiedzieć również, że tworzą one reprodukujące się bloki w strukturze społecznej.

Niewątpliwie ich absolwenci od ponad stu lat tworzą nową klasę dżentelmenów „paternalistyczną w swoich założeniach, spojona przez ducha klubowego, wynikającego ze wspólnych [atrybutów]: pochodzenia i wykształcenia”¹⁶.

Model angielskiej edukacji elitarnej na poziomie średnim można określić sześcioma cechami, które wyróżniają ją spośród innego rodzaju kształcenia w Wielkiej Brytanii i z edukacji elitarnej na świecie. Jest ona oparta na klasycznym programie nauczania. Istotną jej cechą jest nacisk na kształcenie charakteru i moralności. Łączy się to z dostosowaniem kształcenia do ideału angielskiego dżentelmena, z naciskiem na samokontrolę i służbę publiczną. Kolejną cechą jest istotne znaczenie życia we wspólnocie internatowej, która dostarcza wspólnych, wiążących jej członków doświadczeń i pozbawia jednostki wpływu rodziny. Edukacja ta jest oparta na przynależności klasowej i w bardzo specyficzny sposób przyczynia się do ruchliwości społecznej. W końcu jest edukacją

¹⁴ Okres powstania elitarnych szkół publicznych jest określany mianem konserwatyizmu, otwarcie preferującego elitaryzm oparty zarówno na przynależności do klasy społecznej, jak i płci. Kolejne fazy rozwoju edukacji brytyjskiej, mające na celu demokratyzację szkolnictwa i dostępu do niego, począwszy od Aktu Edukacyjnego 1944 wprowadzającego trójdzielny system edukacji, nie objął Szkół Publicznych. Podaję za: David Hill, *Equality, Ideology and Education Policy*, [w:] *Schooling and Equality: Fact, Concept, and Policy*, red. D. A. Hill, Mike Cole, London 2001, s. 12.

¹⁵ Podaję za: G. Walford, *Introduction: British Public Schools*, [w:] *British Public Schools. Policy and Practice*, red. G. Walford, East Sussex 1984, s. 1.

¹⁶ P. J. Cain, Anthony G. Hopkins, *British Imperialism: 1688-2000*, Longman, London 1993, s. 119.

ekskluzywnie męską¹⁷. W literaturze często określa się ją mianem „produkcji urodzajowionych i klasowych elit”.

Nie bez znaczenia są tu centra szkolnego życia: boiska sportowe, kaplica, budynek szkoły i internat. W pierwszym z nich uzyskuje się właściwą moralność, w drugim i czwartym kształci się cechy charakteru prawdziwego mężczyzny i dżentelmena. Z kolei w trzecim nabywa się wiedzę konieczną, aby podkreślić dystynkcję. Zgodnie z przekonaniem Pierre'a Bourdieu, odnoszącym się do strategii reprodukcji, nadrzędnym celem edukacji w brytyjskich szkołach elitarnych nie jest więc nabywanie akademickiej wiedzy, ale przede wszystkim (u)kształtowanie charakteru i wpisanie w umysły uczniów ideologii klasy rządzącej. Idąc dalej za tokiem myślenia Bourdieu, pedagogia tych szkół kształtuje charyzmatyczny i homogeniczny habitus. Ćwiczenia fizyczne i intelektualne kształtują „ascetyczną kulturę samokontroli”, która przekształca się w zdolność kontroli nad innymi. W ten sposób poprzez poddanie reżimowi społecznego i intelektualnego życia we wspólnocie uzyskuje się homogeniczność grupy, która posiada odrębny, wspólny klasom rządzącym, kapitał symboliczny¹⁸. Najistotniejszy jest tu przy tym nacisk na „zrównanie prywatnych pragnień z publiczną lojalnością”¹⁹.

W analizie brytyjskich elitarnych szkół średnich można posłużyć się czterema metaforami. Prywatne szkoły średnie z internatem są wpisane w tradycję kształcenia brytyjskich elit. Nigdzie nie jest to postrzegane w sposób tak naturalny, aby dziecko w wieku 8 lat (niektórzy autorzy podają wiek trzech-czterech lat) odłączyć od rodziny i powierzyć jego wychowanie instytucji. Wiąże się to zapewne z wysokim poczuciem zaufania, którym obdarzone są te placówki, jak również wiarą w optymalny rozwój powierzonych im dzieci. Oddzielenie od domu rodzinnego, poddanie dyscyplinie i regułom ma przynieść, jak się wierzy, dojrzałość, niezależność i wysokie poczucie własnej wartości. Z drugiej strony jednak przynosi ono niewątpliwy chłód emocjonalny, poczucie samotności w sztucznym i wypreparowanym z uczuć środowisku.

Analizy życia codziennego w niezależnych szkołach elitarnych z internatem można dokonać z szeregu perspektyw. Pierwszą, która może tu znaleźć

¹⁷ G. McCulloch, *Philosophers and Kings. Education for Leadership in Modern England*, Cambridge University Press, Cambridge 2002, s. 11.

¹⁸ D. Swartz, *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*, BSA Publications Ltd, London 1997, s. 205.

¹⁹ R. Wilkinson, *Gentlemanly Power: British Leadership and the Public School Tradition; a Comparative Study in the Making of Rulers*, Oxford University Press, Oxford 1964, s. 39.

zastosowanie jest kategorią instytucji totalnej Ervinga Goffmana. Zgodnie z nią można rozpatrywać niezależne szkoły elitarne jako przepojone dyscypliną instytucje, wypełniające każdą chwilę dnia swoim „skoszarowanym” podopiecznym. Szkoła elitarna z internatem jest tu wyizolowanym od zewnętrznej rzeczywistości środowiskiem, którego reguły zachowań i schematy organizacji są zupełnie oderwane od codziennego życia. Doskonałym dopełnieniem obrazu będzie „obsesja” sportem, paramilitarne zajęcia, ujednolicone uniformy, sztywne reguły i rytuały. W przeszłości istotnym elementem była również architektura szkół i internatów, które przypominały więzienia²⁰ lub kościoły. J. Gathorne-Hardy nazywa je – w perspektywie historycznej – obozami koncentracyjnymi, w których chłopcy pozbawieni są prywatności i indywidualizmu, poddani surowej dyscyplinie, skazani na trudy emocjonalne i brak realizacji potrzeby miłości²¹.

Istotą instytucji totalnej jest posiadanie względnie jednolitej populacji osób. Względna homogeniczność uczniów pozwala na ustanowienie określonych reguł, które są gwarantem dyscypliny. Stąd nie bez znaczenia jest w procedurze przyjęć kładzenie nacisku na referencje i koneksje z absolwentami tych szkół. Synowie czy bracia tzw. Starych etończyków, harowiańczyków, rugbiańczyków itp. są bowiem zaznajomieni z zasadami panującymi w szkole i dostosowują się do nich, zgodnie z logiką pokoleniową.

Jak ujmuje to Wilard Waller w *The Sociology of Teaching*, prywatne szkoły z internatem „posiadają stałą i homogeniczną populację; oryginalna homogeniczność jest tu wytwarzana przez selekcję ekonomiczną i społeczną; a została wzmocniona poprzez intymne związki i wspólne doświadczenia. Posiadają przejrzystą i jasno sprecyzowaną polityczną organizację, często wyrażoną w postaci regulaminu i długą listę precedensów. Uczniowie żyją w bliskim sąsiedztwie, jeden obok drugiego i są zależni jeden od drugiego poprzez za-

²⁰ J. Gathorne Hardy podaje przykład jednej z najstarszych szkół z internatem St. Albans School przebudowanej w 1361 roku, która ze względu na swoją architekturę służyła jako więzienie w czasie wojen napoleońskich (J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie, The Phenomenon of The English Public School*, New York 1977, s. 24). Porównanie szkół publicznych do więzienia stało się również częścią potocznego dyskursu. Jego przykładem może być wypowiedź skazanego na karę więzienia za krzywoprzysięstwo Jonathana Aitkena, byłego członka konserwatywnej części Parlamentu Brytyjskiego i Naczelnego Sekretarza Skarbu: „Jeśli chodzi o fizyczne cierpienia, to jestem pewien, że sobie poradzę. W latach 50. mieszałem w Eton i wiem wszystko o życiu w niewygodnych kwartałach, ale zawsze będę z moimi towarzyszami” („Daily Express”, 19 January 1999).

²¹ J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie...*, dz. cyt., s. 44

wiły labirynt przecinających się społecznych relacji. Intymność powiązań, stabilność grupy, oddzielenie grupy od innych poprzez wyróżniający strój i izolację od innych kulturowych wpływów, przyczyniają się do wytworzenia silnego poczucia jedności”, często wspomina się w tym kontekście o „solidarności podobnej do rodzinnej”. „Izolacja szkoły od reszty społeczności lokalnej, bogactwa życia” wewnątrz szkoły, przyczyniają się do wytworzenia wyraźnie odrębnej kultury będącej narzędziem dystynkcji i symbolem rozpoznawczym na zewnątrz²².

Kiedy oglądam film nakręcony przez chłopców z Eton, widzę wyraźnie dwoistość tych światów. Wewnątrz, gdzie czas zatrzymał się w wielu aspektach 100 lat temu i na zewnątrz – w małym miasteczku, gdzie toczy się codzienne życie. Sami bohaterowie określają swoje wyjście do miasta jako podróż do innego świata. Podkreślają również odrealnienie rzeczywistości wewnątrz Eton. Jeden z chłopców wyraża to wprost: „Bycie w szkole tego typu, a szczególnie w Eton, to odcięcie od realnego życia, to jak bycie w klasztorze. Pójście do miasta to jak wyjazd za granicę. Starasz się dopasować do tłumu, ale ludzie, którzy są blisko ciebie wydają ci się dziwni. To w rzeczywistości bardzo smutne”²³.

Nowo przybyli uczniowie są poddawani procedurze „standaryzacji”, którą można przełożyć w zależności od konkretnej szkoły na „etonizację”, „harrowizację” czy „rugbyzację”. Jej pierwszym elementem jest lista ubrań, które należy nabyć w specjalnym, firmowym sklepie, bądź zamówić na miarę w polecanych zakładzie krawieckim.

Nowo przybyły uczeń zostaje więc pozbawiony swoich osobistych, ulubionych ubrań i rzeczy, stając się zunifikowanym i pozbawionym indywidualności (w tym obszarze), elementem szeregu. Jest to symbol zerwania z przeszłością i przystąpienia do życia w zdecydowanie bardziej zdefiniowanym środowisku. Jest to również symbol równości i braterstwa. Choć, jak krytycznie ujmuje to Graham Greene, szkoły te można porównać do więzienia czy fabryki, które są środkiem „niszczenia indywidualizmu i promowania uniformizacji, co pozwala na przetrwanie systemu”²⁴. Trzeba jednak pamiętać, że odróżniające

²² Podaję za: J. Wakeford, *The Cloistered elite. A Sociological Analysis of the English Boarding School*, London 1969, s. 40.

²³ Eton College Documentary, part I, 1991, <https://www.youtube.com/watch?v=r75ajf6UEhU>.

²⁴ H. George, *The world of William Clissold*, tom 2, 1969, s. 299, podaję za: J. Richards, *Happiest Days: The Public Schools in English Fiction*, University of South Carolina, Columbia 1988, s. 16.

uczniów jednej szkoły od innych szkół ubiór, czy wręcz umundurowanie, pozwala na podkreślenie wizualnej odrębności społeczności, przyczyniając się do wzmocnienia solidarności i wspólnotowości, a nawet lojalności w obrębie tzw. „school ties”.

Kolejnym przejawem zdefiniowania życia są rytuały związane z precyzyjnie określonym czasem. Pobudka, śniadanie, modlitwa w kaplicy, godziny zajęć, rozgrywki sportowe, próby muzyczne i teatralne, nauka własna – wszystko odbywa się zgodnie z wyznaczonym drobiazgowo harmonogramem. Nikt tu nie toleruje spóźnień. A nad wypełnianiem planu czuwają odpowiednio do tego przeznaczone osoby.

Każdy nowo przybyły uczeń musi opanować szereg podstawowych reguł, nauczyć się charakterystycznych dla szkoły kodów i żargonów. Obejmują one: nazwiska i stanowiska poszczególnych osób, symbolikę kolorów, hymny i pieśni oraz wiele innych elementów koniecznych do funkcjonowania w nowej, rządzącej się swoimi, często oderwanymi od wcześniejszych doświadczeń, znaczeniami i zasadami.

W szkołach niezależnych z internatem mamy więc do czynienia z niestającymi procesami socjalizacji i wychowania, których celem jest ukształtowanie jednostki będącej niejako „produktem” organizacji. Jak ujął to krytycznie Esmond Romilly „są one organizacjami, w których to przy użyciu metod propagandowych wtłacza się w umysły chłopców ideologię klasy rządzącej”²⁵. Odbywa się to poprzez szereg rytuałów, norm, mechanizmów społecznej kontroli, manipulacji i przemocy symbolicznej. Interesujące jest jednak to, że konformizm wobec instytucji przekształca się po dosłownym „uwolnieniu z niej” nie tylko w umiejętność dostosowania się do reguł i bycia posłusznym, ale równocześnie rządzenia innymi i kierowania własnym życiem. Jak ujmuje to P. J. Rich, szkoły te są dostarczycielami ideologii narodowej, a ich związek z Imperium Brytyjskim można określić mianem symbiozy. „Misterny system totemów i talizmanów” przygotowywał „administratorów do odgrywania imperialnej dramy”²⁶.

Szkoły te, zgodnie z wielowiekową tradycją kształciły prawdziwych dżentelmenów; były niejako „fabrykami”, w których chłopcy przekształcali się w mężczyzn. „To tu – pisał o Winchester jeden z uznanych pisarzy epoki wiktoriańskiej, Anthony Trollope – nauczyliśmy się, jak być uczciwymi, prawdzi-

²⁵ Tamże.

²⁶ J. P. Rich, *Elixir of Empire. The English Public Schools, Ritualism, Freemasonry, and Imperialism*, Regency Press, London 1989, s. 13.

wymi i odważnymi. Byliśmy wychowywani w ignorancji słodkości luksusu oraz w umiłowaniu zuchwałości i niebezpieczeństwa (...). Tutaj staliśmy się mężczyznami, niezależnie od tego czy takimi, których się bano czy takimi, których uwielbiano – to zawsze szanowanymi, nawet pomimo niedostatków posiadanej wiedzy. W jaki sposób można zdefiniować szlachectwo, które staje się nieodłączną cechą Anglika poprzez sam fakt zdobycia wykształcenia w szkołach publicznych? „²⁷

Męskość była tu przy tym silnie skojarzona z kontrolowaną agresją i militarystycznym. Chłopcy uczyli się posłuszeństwa i rozkazywania innym poprzez rówieśniczy system prefektów. W ten sposób wytworzona dyscyplina – (bycia podporządkowanym prefektowi, a następnie wejścia w rolę prefekta) była trwalsza i miała bardziej solidne podstawy, niż ta, która opierała się na aurytetycie nauczyciela. W ten sposób nie tworzyły się nisze oporu. Kluczem do sukcesu były więc techniki sprawiające, iż uczniowie uwewnętrzniali cele instytucji, postrzegając łamanie reguł jako niezgodne ze swoim interesem. Jednak nie tylko ze względu na system kar i nagród, lecz w konsekwencji jako przejaw przynależności do danej instytucji poprzez uwewnętrznienie właściwej jej ideologii. W ten sposób konformizm wobec reguł działał na rzecz kształtowania silnego charakteru i identyfikacji. George L. Mosse nawiązuje do tego systemu, pokazując, w jaki sposób nasi, zafascynowani angielskimi szkołami elitarnymi, tworzyli szkoły dla przyszłych liderów narodu, w których kształcono „prawdziwych mężczyzn” Trzeciej Rzeszy. Głównymi elementami kształtowania charakteru były tu, przejęte ze szkół publicznych „żołnierskie wartości, takie jak: samokontrola, umiłowanie porządku i woli działania, gotowość do samopoświęcenia się”²⁸.

Z kategorią instytucji totalnej łączy się, pozornie tylko z nią sprzeczna, metafora szklarni, użyta przez Roystona Lamberta²⁹. Można ją odnieść zarówno do dostarczanych uczniom tych szkół optymalnych warunków kształcenia umysłu, ciała i charakteru, jak i do braku prywatności, surowych i powtarzalnych reguł, które miały gwarantować optymalny rozwój osobowości. W tę pierwszą interpretację doskonale wpisuje się fragment wspomnień absolwenta

²⁷ C. Shrosbere, *Public School and Private education: the Clarendon Commission, 1861–1864, and the Public Schools Acts*, New York 1988, s. 7.

²⁸ G. L. Mosse, *The Creation of Modern Masculinity*, Oxford University Press, Oxford–New York 1996, s. 140.

²⁹ R. Lambert, *The Hothouse Society: An Exploration Of Boarding School Life Through The Boys' And Girls' Own Writings*, Weidenfeld & Nicolson, London 1968.

Westminster – Richarda Fabera, w których pisze on, iż „w szkole panowała znaczenie podwyższona, szklarniowa temperatura, (...) która pomogła nam w rozkwitnięciu, rozwinięciu wszystkich pączków, jakie mogliśmy mieć”³⁰.

Inną możliwą interpretacją jest absolutnie sztuczne i pozbawione odniesień do realnego świata środowisko szkoły. Można tu się odnieść również do krytycznych rozważań Herberta George’a, który uważa, że w szkołach tego typu wytwarza się absolwentów „sztywnych, aroganckich, głębokich ignorantów, (...) całkowicie niezrozumiałych dla reszty ludzkości, która nie przeszła inicjacji w tych szkołach”³¹. Jeszcze inaczej tę – doznaną w szkole – depryzację emocjonalną, ujmuje E. M. Foster, który pisze, iż absolwenci elitarnych szkół publicznych: „wkraczają w świat, który nie jest w całości skomponowany z mężczyzn, którzy ukończyli szkoły publiczne, ani nawet z Anglosasów (...) w świat, o którego złożoności i subtelności nie mają pojęcia. Idą tam z doskonale rozwiniętymi ciałami, świetnie ukształtowanymi umysłami i nierozwiniętymi sercami. I właśnie te nierozwinięte serce jest w największym stopniu odpowiedzialne za trudności (...) Angielski mężczyzna potrafi ale boi się odczuwać. Nauczono go w szkole publicznej, że odczuwanie to zła rzecz, nie musi wyrażać ani radości ani smutku, a nawet otwierać ust zbyt szeroko kiedy mówi, bo mogłaby mu wypaść fajka. Musi dusić w sobie swoje emocje”³².

W ten nurt krytyki szkół publicznych z internatem wpisują się doskonale rozważania Cyrilla Conollego, który tak wspomina swoje szkolne lata: „Gdybym wyprowadził jakiś system z moich odczuć związanych z (...) Eton, mógłbym go nazwać »teorią permanentnej adolescencji«. Byłaby to teoria wysnuta z doświadczeń, które były udziałem chłopców ze wspaniałych szkół publicznych, ich zwycięstw i rozczarowań, które są tak intensywne, że zdominowały ich życie i zablokowały ich rozwój. Właśnie dlatego większa część klasy rządzącej to wciąż [mężczyźni] w okresie adolescencji, myślący kategoriami szkolnymi”³³.

Warto w tym kontekście odwołać się do opisanego przez brytyjskiego psychiatrę Joya Schaveriena „syndromu szkół z internatem” (*boarding school syndrome*). Uważa on, że wielu absolwentów elitarnych szkół średnich typu *boarding* przejawia zespół zachowań, które świadczą o ich zaburzonej psychice. Oderwanie od naturalnego środowiska domu rodzinnego (i związane z tym

³⁰ R. Faber, *A Chain of Cities: Diplomacy at the End of Empire*, London 2000, s. 24–25.

³¹ H. George, *The World of William Clissold*, tom 2, 1969, s. 299, podają za: J. Richards, *Happiest Days: The Public Schools in English Fiction*, University of South Carolina, 1988, s. 16.

³² E.M. Foster, *Abinger Harvest and England's Pleasant Land...*, dz. cyt., s. 4.

³³ C. Connolly, *Enemies of Promise*, Chicago 1948, s. 253.

utrata rodziców, rodzeństwa, zwierząt i ulubionych zabawek, ale także miłości i intymności), które w sposób elastyczny dostosowuje się do rozwoju dziecka i zmuszenie go do funkcjonowania w sztywnym i surowym środowisku szkolno-internatowym powoduje, że dziecko musi dostosować się do systemu³⁴. Ta »inwersja socjalizacyjna« skutkuje, zdaniem J. Schaveriena, bardzo istotnymi konsekwencjami dla psychiki dziecka, pozornie dziecko staje się samowystarczalne i w pełni samodzielne. Jednak w rzeczywistości mamy tu do czynienia z „otorbieniem” czy „uzbrojeniem” psychiki, które ma na celu ochronę przed zranieniem i zabezpieczenie autonomii. Paradoksalnie, zdaniem Schaveriena, prowadzi to defensywnego zamknięcia i ukrycia prawdziwej tożsamości, z jednoczesną manifestacją „ochronnego ja”. Opisując ten mechanizm, J. Schaverien powołuje się na Nicka Duffela i jego określenie „the strategic survival personality” – osobowości zorientowanej na strategiczne przetrwanie. Jej charakterystyczną cechą jest brak potrzeb emocjonalnych oraz niedostrzeganie istotności relacji intymnych³⁵. W konsekwencji jednostki takie prezentują: „niezdolność do wyrażania emocji, niezdolność do interpretowania uczuć, uogólnioną depresję, problemy z intymnością, nieumiejętność rozmawiania o uczuciach i nadmierną koncentrację na pracy zawodowej”³⁶.

W Wielkiej Brytanii istnieją stowarzyszenia i grupy terapeutyczne pomagające, jak wskazują ich nazwy, „tym, którzy ocaleli” powrócić do normalnego życia. Na stronie Boarding Schools Survivors, stowarzyszenia założonego w 1990 roku, możemy przeczytać: „Byli uczniowie szkół z internatem stanowią grupę najtrudniejszych klientów. Z jednej strony jest to spowodowane przez społeczny wymiar syndromu, z drugiej przez siłę skrywanego uwiecznionego (eternalized) wstydu. Ogólne zaniepokojenie jest najczęściej skrywane pod maską bardzo kompetentnej, nawet jeśli kruchej, społecznie nagradzanej powierzchowności”³⁷. Inne stowarzyszenie Boarding Concern zajmuje się, między innymi, propagowaniem wiedzy na temat zagrożeń związanych z posyłaniem dzieci do szkół typu *boarding*, włączając w to organizację konferencji, popularyzację wiedzy naukowej oraz działalność terapeutyczną³⁸.

³⁴ J. Schaverien, *Boarding School Syndrome: broken attachments a hidden trauma*, „British Journal of Psychotherapy”, 2011, no 27, s. 139.

³⁵ Tamże, s. 141.

³⁶ Tamże, s. 138–139.

³⁷ Oficjalna strona stowarzyszenia <http://www.boardingschoolsurvivors.co.uk/index.htm>.

³⁸ Boarding Concern, <http://www.boardingconcern.org.uk/home.php?home=yes>.

Kolejna metafora nawiązuje do szkół publicznych jako krystalizacji idei imperializmu. Wiąże się ona z przekonaniem, że kształcono w nich młodych brytyjskich dżentelmenów, którzy mieli zarządzać imperium brytyjskim – wraz z jego rozrastającymi się koloniami – nad którym „nigdy nie zachodzi słońce” i nieodłącznej mu świadomości przynależności do klasy rządzącej³⁹. Wpisanie w program szkolny treści, które eksponowały przepaść między „białym anglosaskim mężczyzną” a „rasowym odmieniec”, było jednym z narzędzi do uzyskania obranego celu. Absolwenci tych szkół zawsze mieli silne poczucie wspólnoty wartości, szczególnie w sytuacji odosobnienia czy wręcz izolacji podczas służby w koloniach, które „spajało ich silniej niż niekomfortowa emigracja i czyniło ich osobliwie obojętnym na kontrastujące wartości posiadane przez białych i przedstawicieli innych ras”⁴⁰. W tym kontekście szkoły te stanowiły pasy transmisyjne kultury i męskości brytyjskiej, która musi być rozprzestrzeniana na cały świat i która ma stanowić o dystynkcji między „nadrzędną kulturą brytyjską” i „Gorszymi Innymi”. W tę ideę wpisuje się także silne przywiązanie do tradycji i religii, a także wychowanie obywatelskie. Wyposażały one młodych chłopców w szacunek wobec państwa, wysoko wartościując fizyczną odwagę i lojalność oraz istotność „cywilizacyjnych misji rasy Anglosaskiej”. W ten sposób „wykreowały one ducha, który stał się jednym z najbardziej potężnych imperialnych eliksirów”⁴¹.

Szkoły niezależne odzwierciedlają zatem, jak twierdzi Steven G. Brint, organizację administracji kolonialnej Brytyjskiego Imperium⁴², którego potęgą, jak trafnie zauważa Brian Stoddart, nie opierała się wyłącznie na „nagiej biurokracji czy przemocy militarnej”⁴³. Jej siła wynikała z „kulturowej władzy” (czy, jak ująłby to Gramsci, „kulturowej hegemonii”), definiowanej jako zestaw „idei, wierzeń, reguł i konwencji dotyczących zachowania społecznego”, które były podzielane przez wszystkich członków społeczności Imperium. Poza językiem angielskim (traktowanym nie tylko jako sposób porozumiewania się, ale przede wszystkim jako nośnik kodeksu moralnego i społecznego nastą-

³⁹ Idei imperializmu brytyjskich szkół publicznych poświęcona jest książka P.J. Rich, *Elixir of Empire...*, dz. cyt.

⁴⁰ Ch. Bolt, *Race and the Victorians*, [w:] *British Imperialism in the Nineteenth Century*, red. C.C. Eldridge, Macmillan, London 1984, s. 136.

⁴¹ P. A. Dunae, *Education, emigration, and empire: The Colonial College*, [w:] *Benefits Bestowed?: Education and British Imperialism...*, dz. cyt., s. 194.

⁴² S. G. Brint, *School and Societies*, Stanford University Press, Stanford 2009, s. 144.

⁴³ B. Stoddart, *Sport, Cultural Imperialism, and Colonial Response in the British Empire*, „Comparative Studies in Society and History” 1988, vol. 30, no. 4, s. 649.

wienia) oraz naciskiem na jego doskonały akcent⁴⁴, najistotniejszą rolę pełniły tu, zdaniem Stoddarta, gry zespołowe i różnego rodzaju zajęcia sportowe, które mogą być postrzegane jako „pełne władzy, ale w dużej mierze nieformalne społeczne instytucje, które mogą konstruować podzielane przekonania i postawy pomiędzy rządzącymi i rządzonymi jednocześnie wzmacniając społeczny dystans między nimi”⁴⁵. Jak ujmuje to Niall Ferguson „To, co uczyniło absolwentów szkół publicznych produktami zdolnymi do heroizmu w imieniu Imperium, nie było konsekwencją nauczania w klasie szkolnej, ale na boiskach sportowych. Patrząc z tej perspektywy, Imperium Brytyjskie lat 90. XIX wieku przypominało nic więcej jak tylko ogromny kompleks sportowy”⁴⁶.

Większość sportów wywodzi się z gier i zabaw typowych dla klas niższych, jednak poprzez proces kodyfikacji, związanej nie tylko z wprowadzeniem reguł, ale również ze sposobem ubierania się, zachowania, a nawet „konformizmu wobec imperialnego modelu społecznej dramy stały się narzędziem eksponowania/podkreślenia społecznej dystynkcji i elitarności”⁴⁷.

Sport stanowi w tym kontekście jeden z najważniejszych elementów kształtowania charakteru, a boiska są „poligonem dla pól bitewnych”⁴⁸. Fascynacja grami zespołowymi w szkołach niezależnych wpisuje się również w dziewiętnastowieczną ideę sprawności fizycznej jako przejawu moralności jednostki. Stają się one niejako mikrokosmosem szerszej organizacji społecznej⁴⁹.

Wierzono, że tylko sport może nauczyć chłopców „rządzić innymi i kontrolować siebie samych”⁵⁰. Absolwent Eton, dyrektor Harrow School, nawiązując do wykształcenia koniecznego, aby administrować Imperium, określił zajęcia sportowe, a szczególnie krykiet⁵¹ jako kształtujące najbardziej esencjalne cechy brytyjskiej elity. Krykiet był przy tym uważany za „główny przekaznik

⁴⁴ Tamże, s. 651.

⁴⁵ Tamże, s. 652.

⁴⁶ N. Ferguson, *Empire: How Britain Made the Modern World. The Rise and Demise of the British World Order and the Lessons for Global Power*, London 2004, s. 215.

⁴⁷ B. Stoddart, *Sport, Cultural Imperialism, and Colonial Response in the British Empire...*, dz. cyt., s. 653–654.

⁴⁸ S. G. Brint, *School and Societies...*, dz. cyt., s. 144.

⁴⁹ E. Dunning, K. Sheard, Barabrians, *Gentlemen and Players. A Sociological Study of Development of Rugby Football*, New York 2005, s. 84

⁵⁰ R. Holt, *Sport and the British Modern History*, Oxford University Press, Oxford 1989, s. 76.

⁵¹ Krykiet (cricquet) stanowił pierwsze „C” w poprawionym trivium, na które składały się również Przedmioty klasyczne (Classics) i Chrześcijaństwo (Christianity). Podają za: Ian Baucom, *Out of Place: Englishness, Empire and the Location of Identity*, Princeton University Press, Princeton 1999, s. 155.

odpowiedniego brytyjskiego kodeksu moralnego” oraz „rytualną demonstrację brytyjskich zachowań i standardów”⁵².

Warto w tym miejscu przytoczyć słowa absolwenta Eton (i kapitana tamtejszych drużyn sportowych), późniejszego biskupa kolonialnej Kalkuty Jamesa Edwarda Cowella „Celem edukacji w szkołach publicznych jest wyposażenie chłopców w godność i dostojeństwo płynące z wykształcenia, jak również z jeszcze większej godności i dostojeństwa ich charakteru. (...) Wykształcenie choć doskonale samo w sobie, nie pozwala na osiągnięcie koniecznych kompetencji, takich, jak: gotowość do działania, pomysłowość, honor, współpraca i brak samolubności. A to właśnie one stanowią duszę angielskich gier sportowych. To te właśnie cechy kształcone podczas gry, formują rasę brytyjską, dając jej władzę rządzenia” i ta właśnie cecha pozwalała, zdaniem Cowella, na administrowanie innymi w różnych okresach historycznych i różnych miejscach, nad którymi „powiewała angielska flaga”⁵³. Gry zespołowe pozwalają na rozwinięcie kompetencji społecznych, takich jak przywództwo, lojalność wobec grupy, zaangażowanie na rzecz sukcesu grupowego. Rugby i piłka nożna zostały wprowadzone do programu elitarnych szkół jako pierwsze, gdyż uznano je za antidotum na zniewieścienie wynikające z nauczania „niemęskich przedmiotów, jakim jest chociażby język francuski”⁵⁴.

Interesującego wglądu w ten fenomen daje analiza uważanego za najbardziej elitarną grę zespołową i cieszącą się niebywałym zainteresowaniem – rugby. Jest to sport niewątpliwie brutalny, gdzie dochodzą do głosu silne emocje, gdzie ujawnia się agresja. Dlaczego więc właśnie rugby stało się znakiem rozpoznawczym elitarniej edukacji średniej? Opiera się ono w dużej mierze na społecznej homogeniczności gupy graczy. Otóż uważa się, że tylko klasy wyższe mogą zrozumieć, iż rugby to tylko gra, a po zejściu z boiska opozycyjne jeszcze przed chwilą drużyny ponownie stają się przyjaciółmi. Tylko klasy wyższe mogą zostać obdarzone zaufaniem, gdy w grę wchodzi przemoc. Gra ta ma w założeniu nie tylko służyć upustowi agresji czy być treningiem wykorzystywania jej. Przede wszystkim ma ona dostarczać doświadczeń w zakresie umiejętności moralnych⁵⁵. T. Arnold wierzył, że naturalna niesforność

⁵² B. Stoddart, *Sport, Cultural Imperialism, and Colonial Response...*, dz. cyt., s. 659.

⁵³ Słowa J.E.C. Welldona, cyt. za: J. Williams, *Cricket and Race*, Oxford–Berg 2001, s. 17.

⁵⁴ Ch. Berberich, *The Image of the English Gentleman in Twentieth-Century Literature. Englishness and Nostalgia*, Burlington 2007, s. 21.

⁵⁵ M. LaVaque-Manty, *The Playing Field of Eton: Equality and Excellence in Modern Meritocracy*, University of Michigan Press, Michigan 2009, s. 94.

chłopców może być w sposób bezpieczny – poprzez sport – przekształcona w zaletę moralną. Tylko sport, a w szczególności rugby, zmusza zawodników do internalizacji reguł, które sami sobie narzucają, przez co stają się one częścią ich tożsamości, nie dzieje się to w tym wypadku przez zewnętrzny przymus. Panowanie nad silnymi emocjami podczas gry, w której doznaje się bólu, jest możliwe poprzez wykształcenie honorowej postawy i wysokiego poczucia odpowiedzialności⁵⁶. W ten sposób pozornie dwie przeciwstawne cechy, jak spontaniczność i kontrola, stają się wzajemnie sprzężone⁵⁷.

Innym, nieodłącznym dla wizerunku elitarnych szkół średnich sportem jest wioślarstwo, które w roku 1897 zostało określone przez Dr Mackindera z Gainsborough Rowing Club jako zajęcie wysoce „produktywne dla najwyższego rozwoju fizycznego, silnej moralnej odwagi i wysoko kształconej aktywności intelektualnej”⁵⁸. Jak przekonująco wykazuje w swojej książce poświęconej historii angielskiego wioślarstwa, Neil Wigglesworth, zatraciło ono swoje robotnicze korzenie, a jego rozkwit jest ściśle związany z patronatem klas wyższych i „oksbrydżacją” wielu aktywności fizycznych, które zostały przekształcone w dyscypliny sportowe. Niewątpliwie wszelkie publikacje i materiały źródłowe związane z tym sportem są autorstwa znanych dżentelmenów, którzy ukończyli publiczne szkoły średnie⁵⁹. Współczesne kluby wioślarskie, których geneza sięga siedemnastego wieku, przyciągają nadal lekarzy, adwokatów, nauczycieli i studentów Oxbridge. Przykładem może być elitarny Lea Rowing Club. Dychotomie, które ukształtowały ten sport, są wciąż aktualne: człowiek szlachetnie urodzony/przewoźnicy wodni, amatorzy/profesjoniści, elita biorąca udział w zawodach/uczestnicy „z ludu”. Niewątpliwie na elitarność sportu wpływa również kosztowność sprzętu, czasochłonność, a przede wszystkim pochodzenie społeczne wioślarzy⁶⁰. To właśnie te zawody sportowe uświetniają swoim czynnym udziałem kolejni książęta Walii. Warto również dodać, że aż do 1956 roku wykluczono statutem klubów osoby pochodzące z klasy robotniczej⁶¹.

⁵⁶ E. Dunning, K. Sheard, *Barabrians, Gentlemen and Players. A Sociological Study of Development...*, dz. cyt., s. 84

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ N. Wigglesworth, *History of English Rowing*, London 1992, s. 101.

⁵⁹ Tamże, s. 2–3.

⁶⁰ Tamże, s. 193.

⁶¹ Tamże, s. 194.

Wobec powyższych analiz nie dziwi fakt, iż ponad 50% sportowców brytyjskich zaliczających się do elity sportowej kraju kształciło się w niezależnych szkołach średnich. Ponad dwudziestoletnie badania nad gwiazdami sportu pokazują wyraźny związek między tymi szkołami, elitarnymi dyscyplinami sportu a klasą społeczną⁶². Idea Coubertina, zgodnie z którą „jeśli chcesz wzmocnić umysł musisz zahartować ciało”, została wywiedziona w oparciu o jego analizy publicznych szkół angielskich, gdzie wykorzystanie zorganizowanej działalności sportowej stało się istotną częścią ideologii edukacyjnej. Dziewiętnastowieczna reforma szkół publicznych, której centrum stała się idea muskularnego chrześcijanina, opierała się w dużej mierze na kodyfikacji reguł i ucywilizowaniu sportu, a także podkreślenia znaczenia równości społecznej graczy⁶³. Dwie rzeczy są tu niezmiernie istotne i decydują o statusie konkretnej szkoły: kto z kim gra i w jakiej dyscyplinie sportowej (zgodnie z przypisaną im hierarchiczną elitarnością) prowadzone są zawody.

Kolejnym elementem kształcenia charakteru są polowania. Kulturowane w szkołach publicznych jako wyraz elitaryzmu stanowiły „antidotum na zniechęcenie”. Polowanie, jak zauważa J. MacKenzie, było również rytuałem prestiżu i dominacji⁶⁴. Obecnie szkoły preferują bardziej cywilizowane polowania, bez użycia broni palnej. Przykładem jest polowanie z biglami w Eton, które kończy się zadławieniem zająca przez sforę psów. Eton College utrzymuje od ponad stu pięćdziesięciu lat własną sforę psów. W 1922 A.C. Crossley opublikował książkę monograficzną poświęconą polowaniom z tymi psami zatytułowaną *Eton college Hunt. A Short History of Beagling at Eton*, w której opisuje szczegółowo historię polowań i ich „humanitarny” aspekt.

Modlitwa w kaplicy szkolnej, od której rozpoczynają się zajęcia, jest esencjalnym symbolem przekształcającej świat chrześcijańskiej misji i zadatku reform w klasie szkolnej. W najbardziej prestiżowych szkołach, jak Eton, styl studentów nawiązuje do dandyzmu angielskiej arystokracji⁶⁵.

Niezależnie jednak od przyjętej perspektywy, można stwierdzić, iż szkoły te dysponują bogatą ofertą zajęć wykraczających poza program szkolny, począwszy od zajęć sportowych, gier zespołowych i indywidualnych, poprzez zajęcia muzyczne, plastyczne i teatralne, skończywszy na akademickich dys-

⁶² J. Horne, G. Whannel, *Understanding the Olympics*, London 2012, s. 57.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ J. McKenzie, *The Empire of Nature: Hunting, Conservation and British Imperialism*, Manchester University Press, New York 1997, s. 22, 45.

⁶⁵ S. G. Brint, *School and Societies...*, dz. cyt., s. 144.

cyplinach. Tradycyjnie, uczniowie ze szkół niezależnych należą do Combined Cadet Force (CCF), organizacji młodzieżowej pod patronatem Ministerstwa Obrony Narodowej. Ich korzenie sięgają roku 1860, w którym szkoły publiczne, m.in. Eton, Harrow i Rugby, stworzyły własne organizacje paramilitarne. W roku 1908 zrzeszono je w jedną dywizję młodzieżową Officers' Training Corps. Służą one nie tylko uczniom, którzy są zainteresowani karierą wojskową. Ich głównym celem jest „rozwijanie władzy przywództwa poprzez trening promujący wartości, takie jak: odpowiedzialność, poleganie na sobie, przedsiębiorczość (zaradność), wytrwałość i dążenie do celu.”

Rozmach jaki towarzyszy działalności szkół niezależnych w każdej dziedzinie świadczy niewątpliwie o ich dążeniu do doskonałości, jak również o budowaniu swojego wzierunku.

Istotnym elementem elitarności szkół jest działalność artystyczna. Przykładem może być tu Harrow School, która organizuje sześćdziesiąt koncertów rocznie i wystawia czternaście sztuk⁶⁶. Z kolei na stronie Eton możemy przeczytać o 20 przedstawieniach rocznie, obejmujących sztuki napisane przez uczniów, dzieła klasyczne, musicale, i sztuki współczesne. Co trzy lata odbywa się szkolny festiwal teatralny. Szkoła bierze również udział w największym festiwalu sztuki na świecie Edinburgh Fringe⁶⁷.

Szkoły te więc kształcą jednocześnie posłuszeństwo i indywidualizm. Pierwsze jest osiągnięte za pomocą sportu i ćwiczeń militarnych. Drugie z kolei: poprzez sztukę, muzykę.

Można w tym miejscu przytoczyć słowa amerykańskich komentatorów, odnoszące się do omawianych wyżej kwestii „efektywności” działania brytyjskich szkół z internatem w kształtowaniu tożsamości swoich absolwentów: „Istotą etosu szkół publicznych jest to, że jego cele i środki tworzą jedność. Jej wartości są urzeczywistniane w totalnym systemie społecznym. Pozbawiając uczniów dostępu do wielu ról i atrybutów, które powinni oni posiadać, żyjąc w społeczeństwie, szkoła dostarcza im w zamian swojej własnej struktury, wzorów ról, typów związków międzyludzkich, stylu życia oraz norm”⁶⁸. Życie uczniów w szkole z internatem jest strukturyzowane „w sposób całkowity,

⁶⁶ Oficjalna strona Harrow School: <http://harrovian.websds.net/harrowschool>.

⁶⁷ Oficjalna strona Eton College: <http://www.etoncollege.com/>.

⁶⁸ I. Goodson, P. Cookson Jr., C. Persell, *Distinction and Destiny: the importance of curriculum form in elite American private schools*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education” 1997, Vol. 18, No. 2, s. 177.

wszechogarniający, dzięki czemu wartości są tak efektywnie (...) wpajane”⁶⁹. Z tej perspektywy socjalizacja w brytyjskiej szkole średniej z internatem ma większe znaczenie dla biografii absolwentów niż pobyt na elitarnych uniwersytetach. Do nich bowiem absolwenci dostają się już jako osoby tożsamościowo ukształtowane na poprzednim szczeblu edukacji.

I być może dlatego właśnie podkreśla się nieprawdopodobną całożyciową identyfikację absolwentów elitarnych szkół z internatem z tymi szkołami. Jak pisze Patrick Joyce w odniesieniu do Eton, szkoły takie wytwarzają w uczniach zarówno nawyk bliski autyzmowi – „pochłonięcia samym sobą”, jak i permanentny strach przed niemożnością sprostania w swoim życiu wymaganiom, jakie stawia przed nimi prestiż Eton. Jego zdaniem w całej swojej historii szkoła „wytwarzała” osoby, które „w najwyższym stopniu swą lojalność okazywały nie rodzinie czy przyjaciołom, nie Oxbridge czy nawet Bogu. Nawet nie państwu czy narodowi, ale Szkole”⁷⁰.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ P. Joyce, *A State of Freedom: A Social History of The British State Since 1800*, Cambridge University Press, Cambridge 2013, s. 283–284.

Streszczenie: W świadomości społecznej istnieje przekonanie, że to wykształcenie uzyskane na poziomie wyższym decyduje o sukcesie społeczno-zawodowym jednostki. Trudno jest temu zaprzeczyć. Jednakże wiele badań eksponuje fakt, iż to właśnie szkoła średnia, a w szczególności liceum, jest decydująca, (obok czynnika rodzinnego) w kształtowaniu kapitału kulturowego jednostki i jej „potencjału” społecznego. Trudno jest przecenić w tym zakresie, zarówno w kontekście historycznym, jak i współczesnym, rolę elitarnych szkół licealnych, z absolwentów których w praktyce tworzy się elita intelektualna danego społeczeństwa. Niniejszy artykuł wpisuje się we współczesne debaty na temat roli edukacji w podtrzymywaniu nierówności społecznych. Podejmuje on ten problem na przykładzie społecznych funkcji brytyjskich elitarnych szkół średnich, w kontekście konstruowania tożsamości absolwentów oraz dynamiki relacji między zjawiskiem reprodukcji kulturowej a ruchliwością społecznej.

Słowa kluczowe: brytyjskie elitarne szkolnictwo średnie, Erving Goffman, strategiczne przeżycia osobowości, przywództwo, imperializm, reprodukcja kulturowa, mobilność społeczna

Abstract: Higher education, in the social consciousness, is considered to determine the social and professional success of an individual. It is difficult to deny this. However, a vast amount of research highlights the fact that it is, in fact, the secondary education, and the secondary school in particular (apart from the family factor), that is decisive in shaping the individual's cultural capital, and their social „potential”. In this respect, it is difficult to overrate the role of elite secondary schools, both in the historical and contemporary perspectives, whose graduates form intellectual elites of a given society. This article is a contribution to the contemporary debates on the role of education in sustaining social inequalities. It considers this issue on the example of social functions fulfilled by British elite secondary schools in the context of constructing graduate identities and the dynamics of relations between the phenomenon of cultural reproduction and social mobility.

Keywords: elite secondary education, total institution, Erving Goffman, the strategic survival personality, leadership, imperialism, cultural reproduction, social mobility

Literatura przedmiotu

- Anatol G.L., *Reading Harry Potter: Critical Essays*, Westport 2003.
- Baucom I., *Out of Place: Englishness, Empire and the Location of Identity*, Princeton University Press, Princeton 1999.
- Berberich Ch., *The Image of the English Gentleman in Twentieth-Century Literature. Englishness and Nostalgia*, Burlington 2007.
- Bolt Ch., *Race and the Victorians*, [w:] *British Imperialism in the Nineteenth Century*, red. C.C. Eldridge, Macmillan, London 1984.
- Brint S.G., *School and Societies*, Stanford University Press, Stanford 2009.
- Cain P.J., Hopkins A.G., *British Imperialism: 1688-2000*, Longman, London 1993.
- Connolly C., *Enemies of Promise*, Chicago 1948.
- Dunae P. A., *Education, emigration, and empire: The Colonial College 1987-1905*, [w:] *Benefits Bestowed?: Education and British Imperialism*, red. J. A. Mangan, Manchester 1998.
- Dunning E., K. Sheard, *Barabrians, Gentlemen and Players. A Sociological Study of Development of Rugby Football*, New York 2005.
- Eton College Documentary, part I, 1991, <https://www.youtube.com/watch?v=r75ajf6UEhU>.
- Eton leads private schools in boycott of league tables, „Times Education Supplements”, 2002.07.05.
- Faber R., *A Chain of Cities: Diplomacy at the End of Empire*, London 2000.
- Ferguson N., *Empire: How Britain Made the Modern World. The Rise and Demise of the British World Order and the Lessons for Global Power*, London 2004.
- Foster E. M., *Abinger Harvest and England's Pleasant Land*, Published by Andre Deutsch, London 1996.
- Gathorne-Hardy J., *The Old School Tie, The Phenomenon of The English Public School*, New York 1977. „Daily Express”, 19 January 1999.
- Goodson I., P. Cookson Jr., C. Persell, *Distinction and Destiny: the importance of curriculum form in elite American private schools*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education” 1997, Vol. 18, No. 2,
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Hill D., *Equality, Ideology and Education Policy*, [w:] *Schooling and Equality: Fact, Concept, and Policy*, red. David A. Hill, Mike Cole, London 2001.
- Holt R., *Sport and the British Modern History*, Oxford University Press, Oxford 1989.
- Horne J., G. Whannel, *Understanding the Olympics*, London 2012.
- <http://www.boardingconcern.org.uk/home.php?home=yes>.
- Joyce P., *A State of Freedom: A Social History of The British State Since 1800*, Cambridge University Press, Cambridge 2013.
- Lambert R., *The Hothouse Society: An Exploration Of Boarding School Life Through The Boys' And Girls' Own Writings*, Weidenfeld & Nicolson, London 1968.

- LaVaque-Manty M., *The Playing Field of Eton: Equality and Excellence in Modern Meritocracy*, University of Michigan Press, Michigan 2009.
- McCulloch G., *Philosophers and Kings. Education for Leadership in Modern England*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
- McKenzie J., *The Empire of Nature: Hunting, Conservation and British Imperialism*, Manchester University Press, New York 1997.
- Mosse G.L., *The Creation of Modern Masculinity*, Oxford University Press, Oxford-New York 1996.
- Oficjalna strona Eton College: <http://www.etoncollege.com/>.
- Oficjalna strona Harrow School: <http://harrovian.websds.net/harrowschool>.
- Oficjalna strona stowarzyszenia <http://www.boardingschoolsurvivors.co.uk/index.htm>.
- Pacześniak A., *Kobiety w parlamencie europejskim. Przelamywanie stereotypu płci w polityce*, Wydawnictwo Atla 2, Wrocław 2006.
- Rich J.P., *Elixir of Empire. The English Public Schools, Ritualism, Freemasonry, and Imperialism*, Regency Press, London 1989.
- Rich P.J., „Public School Freemasonry in the Empire” ‘mafia of the mediocre?’, [w:] *Benefits Bestowed?: Education and British Imperialism*, red. J.A. Mangan, Indiana University Press, Manchester 1998.
- Richards J., *Happiest Days: The Public Schools in English Fiction*, University of South Carolina, Columbia 1988.
- Sampson A., *The New Anatomy of Britain*, Hodder & Stoughton, London 1973.
- Schaverien J., *Boarding School Syndrome: broken attachments a hidden trauma*, „British Journal of Psychotherapy”, 2011, no 27.
- Shrosbere C., *Public School and Private education: the Clarendon Commission, 1861-1864, and the Public Schools Acts*, New York 1988.
- Stoddart B., *Sport, Cultural Imperialism, and Colonial Response in the British Empire*, „Comparative Studies in Society and History” 1988, vol. 30, no.4.
- Swartz D., *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*, BSA Publications Ltd, London 1997.
- The Britishness Debate. Identity Issues in the Contested United Kingdom*, „British Politics Review”. Journal of the British Politics Society, Summer 2009, no 3. Vol. 4.
- Wakeford J., *The Cloistered elite. A Sociological Analysis of the English Boarding School*, London 1969.
- Walford G., *Introduction: British Public Schools, w: British Public Schools. Policy and Practice*, red. G. Walford, East Sussex 1984.
- Ward S., *British Culture and the End of Empire*, Manchester University Press, Manchester 2001.
- Wigglesworth N., *History of English Rowing*, Frank Cass And Company Limited, Great Britain 1992.
- Wilkinson R., *Gentlemanly Power: British Leadership and the Public School Tradition; a Comparative Study in the Making of Rulers*, Oxford University Press, Oxford 1964.
- Williams J., *Cricket and Race*, Oxford, Berg 2001.

BADANIA

Katarzyna Stanek, Gertruda Wieczorek
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**System edukacyjny w Kenii.
Od nauki po baobabem do uniwersytetu**

**The Educational System in Kenya. From the Learning
Under the Baobab to the Higher Education**

Wstęp

Cechą charakterystyczną zmian społecznych, które obserwujemy na przełomie lat, jest zdecydowany wzrost znaczenia edukacji, zarówno w aspekcie indywidualnych losów poszczególnych jednostek, jak i dla całego społeczeństwa.

Już we wstępie raportu *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* Jacques Delors wskazuje na znaczącą rolę edukacji:

„W obliczu różnorodnych wyzwań edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej. [...] Nie jest ona »cudownym środkiem« ani zaklęciem »sezamie, otwórz się«. Jest z pewnością tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku i wojen”¹.

¹ J. Delors, *Edukacja – w niej jest ukryty skarb*, raport Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, przew. Warszawa 1998, s. 9.

Czy edukacja stanowi jedną z najistotniejszych kwestii współczesnych państw afrykańskich? Czy zderzenie kultury afrykańskiej z kulturą europejską wpłynęło na system szkolnictwa w Kenii? Czy Kenijczycy traktują edukację jako szansę rozwoju siebie i społeczności, w której żyją? Jak ustawodawcy w Kenii dbają o wykształcenie swoich obywateli? Czy Kenijczycy podążają za zmianami czy osadzeni są w kulturze tradycyjnej?

Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytania postawione przez autorów. Jednocześnie stanowi prezentację systemu edukacyjnego w Kenii, z uwzględnieniem utrudnień terytorialnych oraz osadzenia w kulturze suahili².

Metoda badań

Biorąc pod uwagę przedmiot badań, którym jest system edukacyjny w Kenii (z uwzględnieniem jej historycznego podłoża), autorzy zastosowali metody badań komparystycznych, dla których jednym z narzędzi jest metoda problemowa. Dzięki niej można „[...] dokonywać predykcji oraz formułować możliwe warianty polityki oświatowej”³. Badacz wychodzi od „[...] zjawisk kształcenia i wychowania umieszczonych w czasie i mających związek ze społeczeństwem [...], by poznać prawidłowości i zasady rozwiązywania problemów oświatowych oraz funkcjonowania systemu szkolnego w danym kraju”⁴.

Z uwagi na braki w literaturze polskiej szczegółowych opracowań na temat systemu edukacyjnego i polityki oświatowej w Kenii, w niniejszej analizie wykorzystano źródła anglojęzyczne, tj. naukowe czasopisma edukacyjne, ustawy i debaty edukacyjne, strony internetowe poświęcone edukacji w Kenii.

Autorzy, posługując się metodą badania dokumentów, korzystali zarówno z zapisów publicznych, wyrażających perspektywę intersubiektywną, instytucjonalną (m.in. oficjalne dokumenty, tj.: regulaminy, statuty, rozporządzenia

² Suahili – język z rodziny bantum używany w Afryce Środkowej oraz Wschodniej (Kenia, Tanzania, Demokratyczna Republika Konga, Uganda), pochodzi od liczby mnogiej arabskiego słowa *sāhil* ساحل (wybrzeże), w liczbie mnogiej *sawāhil* ساحل، używanego jako przymiotnik określający mieszkańców wybrzeża. Jest językiem ojczystym, którym posługuje się ok. 800 tys. ludzi. Z lingwistyczno-kulturowego punktu widzenia twierdzi się, że przed XVIII w. pojęcie suahili pojawia się rzadko. Jeszcze bardziej złożona jest kultura suahili z ogromnym zróżnicowaniem jej kryteriów. Z jednej strony podkreśla się styl życia i język, a z drugiej przynależność do wspólnoty muzułmańskiej. Charakterystyczne elementy kultury suahili to: złożoność etniczna, specyfika nadmorska, handel, bogata kultura piśmienna, wpływ islamu i doświadczenie kolonialne (J. Spenser Tringham, *Islam in East African*, Oxford 1964, s. 66).

³ A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 20.

⁴ Tamże.

publikowane dane statystyczne, teksty kulturowe, znajdujące się w obiegu publicznym, publikacje, w tym internetowe) oraz dokumentów wygenerowanych przez badacza (m.in. notatki, fotografie, zapisy, kopie dokumentów)⁵. Całość omawianych zagadnień osadzona została w nurcie pozytywistycznym, w strategii jakościowej.

System edukacyjny w kontekście historycznym

Pierwsze dane historyczne na temat edukacji w Kenii są wynikiem podróży Johanna Ludwiga Krapfa i Johannesesa Rebmanna, którzy wskazali, że Kenijczycy mieli dostęp do edukacji już w 1728 roku, co wynika z rękopisu Utendi wa Tambuka (Księga Herakliusza). W XVIII w. misjonarze CMS (Anglican Church Missionary Society) podjęli pierwsze próby kontaktu z ludźmi z terenów Afryki Wschodniej, wchodząc z nimi w interakcje oraz adaptując z mieszkańcami nadmorskiego miasta Mombasa. Pierwszą stworzoną przez misjonarzy placówką edukacyjną była szkoła w Rabai – powstała w 1846 roku. Wraz z rozbudową linii kolejowej z Mombasy do Ugandy nastąpiło rozszerzenie działalności misyjnej w kraju, czego wynikiem były podejmowane próby tworzenia szkół i nauczania, co niejednokrotnie wiązało się ze sprzeciwem ludności plemiennej. Pierwsza szkoła w zachodniej Kenii została założona w 1902 roku w Kaimosi.

Kolejny etap rozwoju szkolnictwa w Kenii przypada na okres kolonizacji, kiedy to przez 80 lat państwo kenijskie podlegało rządowi Wielkiej Brytanii. Kolonializm narzucił Kenijczykom nie tylko kulturę, ale przyczynił się do rozwoju infrastruktury, systemu ochrony zdrowia, ale odznaczył się przede wszystkim w systemie edukacji, po pierwsze wpływając na wzrost świadomości mieszkańców Afryki Wschodniej, po wtóre wpływając na stały wzrost wykształcenia ludności. W chwili odzyskania przez Kenię niepodległości w 1963 roku, ponad 890 000 afrykańskich dzieci uczęszczało do szkoły podstawowej⁶.

⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 215–216.

⁶ J. Kiplangâ, *World's oldest pupil, Stephen Maruge, dies*, 15 August 2009, <http://www.standardmedia.co.ke/business/article/1144021620/world-s-oldest-pupil-stephen-maruge-dies> [dostęp: 20.11.2015].

Tabela 1. Liczba szkół i uczniów w Kenii w latach 1961–1963

Rok	Liczba szkół podstawowych	Liczba uczniów	Liczba szkół średnich	Liczba uczniów
1961	7 725	870 448	104	21 369
1962	6 198	939 766	141	25 903
1963	6 058	891 553	150	28 764

Źródło: G.S. Eshivani, *Implementing Educational Policies in Kenya*, World Bank Discussion Papers Africa Technical Department Series, The World Bank, Washington, DC 1990, s. 13–15.

Niepodległość Kenii rozpoczęła nowy etap, którego rezultatem była kampania na rzecz bezpłatnej edukacji podstawowej po odzyskaniu niepodległości w roku 1963. Od tego czasu, system edukacji przeszedł transformację dwukrotnie.

W 1967 roku Kenia, Uganda i Tanzania zjednoczyły się i stały Wspólnotą Afryki Wschodniej. Wszystkie trzy kraje stworzyły i przyjęły jednolity system kształcenia (7-4-2-3,5), który składał się z 7 lat kształcenia podstawowego, 4 lata gimnazjum, 2 lata edukacji na poziomie średnim oraz 3–5 lat – kształcenia na poziomie wyższym. Ówczesny system oparty został na kanwie brytyjskiego systemu edukacji, gdzie dzieci rozpoczynały edukację w wieku 7 lat, a kończyły w wieku 13. Wykształcenie podstawowe potwierdzał Certyfikat Afryki Wschodniej (East African Certificate of Education). Po ukończeniu kolejnego etapu edukacyjnego (czteroletniego) oraz pozytywnym zdaniu egzaminów końcowych, uczeń otrzymywał świadectwo ukończenia gimnazjum. Najwyższym poziomem kształcenia, który kwalifikował do ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe, był East African Advanced Certificate of Education (EAACE), po dwuletniej szkole średniej⁷.

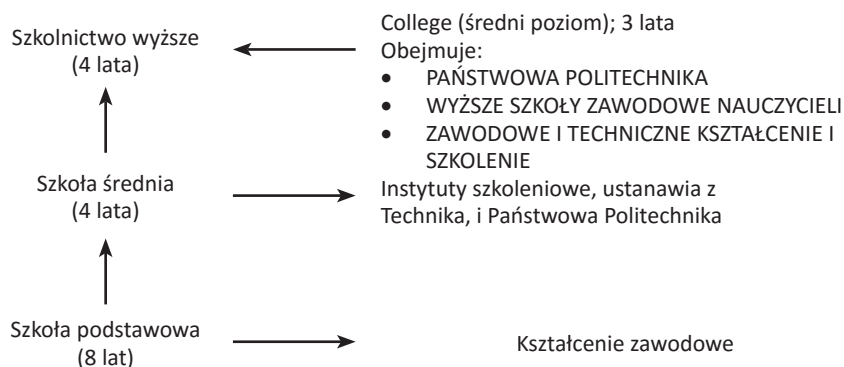
Wraz z upadkiem społeczności Wschodniej Afryki w 1977 roku, Kenia nie wprowadziła zmian na poziomie edukacji, jedyna zmiana, jaka nastąpiła w tym czasie to nazewnictwo egzaminów końcowych na poszczególnych szczeblach kształcenia oraz świadectw potwierdzających ukończenie kolejnych etapów (nowe nazwy dokumentów potwierdzających wykształcenie to: certyfikat ukończenia szkoły podstawowej (CPE – Certificate Primary of Edu-

⁷ Informacje uzyskane na podstawie rozmów z nauczycielami oraz osobami zajmującymi się edukacją w Kenii podczas Międzynarodowego Seminarium Naukowego w Amboselli (4–7. 01.2016 r.).

acation), kenijski certyfikat ukończenia szkoły (KCE – Kenya Certificate of Education) oraz kenijski certyfikat ukończenia szkoły średniej (KACE – Kenya Advanced Certificate of Education).

Od 1985 r. w Kenii obowiązuje system edukacyjny 8-4-4, wprowadzony przez prezydenta Daniela Moi, który obejmuje 8 lat kształcenia podstawowego, 4 lata kształcenia na poziomie średnim oraz 4 lata kształcenia uniwersyteckiego (w college'u lub uniwersytecie). System obrazuje wykres 1.

Wykres 1. Struktura systemu edukacyjnego w Kenii



Źródło: G. Saitoti, *Education in Kenya: challenges and policy responses*, Paper Prepared for Presentation at the Council on Foreign Relations, Washington DC By Minister for Education, Science and Technology, Government of Kenya, 2004.

Zmiany w systemie miały swoje odzwierciedlenie na poziomie uzyskiwanych certyfikatów, gdzie CPE otrzymał nazwę KCPE (Kenya Certificate Primary of Education), natomiast KCE stał się Kenya Certificate Secondary of Education (KCSE).

Od 2003 roku proces edukacji dziecka rozpoczyna się w wieku sześciu lat i jest on obowiązkowy, a jednocześnie bezpłatny do ukończenia przez dziecko 14. roku życia.

Na przełomie dziesięcioleci odnotowuje się stały wzrost wykształcenia Kenijczyków oraz rozwój edukacji w kraju, czego świadectwem jest zwiększająca się liczba szkół podstawowych, średnich oraz uczelni, zarówno publicznych, jak i niepublicznych.

Z danych statystycznych wynika, iż spośród wszystkich dzieci w Kenii około 85% chodzi do szkoły podstawowej, z czego 75% z nich uzyskuje

pełne wykształcenie potwierdzone państwowym świadectwem ukończenia szkoły, co daje im możliwość kontynuacji kształcenia na poziomie średnim. Szkoły średnie (odpłatne) kończy ok. 60%, co wynika z wysokości opłat, przy równoczesnym ubóstwie rodzin kenijskich. Edukacja na poziomie wyższym obejmuje biznesowe i zawodowe krajowe instytucje, politechniki, uniwersytety publiczne i prywatne w kraju. Jednocześnie ponad 950 tysięcy Kenijczyków podejmuje kształcenie na poziomie wyższym poza granicami kraju, m.in. w Indiach, Wielkiej Brytanii, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych⁸.

Współczesny system edukacyjny w Kenii

Edukacja przedszkolna

Przed rozpoczęciem edukacji podstawowej, dzieci w wieku 6 lat zobowiązane są do uczęszczania do przedszkola od jednego roku do dwóch lat. Głównym celem edukacji przedszkolnej jest zaspokojenie podstawowych potrzeb rozwojowych dziecka, w tym fizycznych duchowych, społecznych i psychicznych, poprzez formalne i nieformalne interakcje z rodzicami i społecznością. Na tym poziomie nauczanie małego dziecka skoncentrowane jest przede wszystkim na zdrowiu, żywieniu, pielęgnacji oraz podstawowej edukacji dostosowanej do wieku rozwojowego dziecka⁹.

Szkoła podstawowa

Edukacja na poziomie podstawowym jest wolna od opłat. Polityka bezpłatnej edukacji na poziomie podstawowym obowiązuje od 2003 r., czego konsekwencją jest zwiększenie liczby dzieci w szkołach o prawie 40 procent w ciągu czterech lat (od 5,9 mln w 2003 roku do 8,2 mln w 2007 r.).

Edukację na poziomie podstawowym można podzielić na trzy cykle:

- 1) dolny (klasy I–III),
- 2) standardowy (klasy IV–V),
- 3) gimnazjalny (klasy VI–VIII).

Podstawowy etap edukacji zakończony jest egzaminem, potwierdzonym świadectwem uzyskania wykształcenia na poziomie podstawowym – Kenya Certificate of Primary Education (KCPE), nadzorowanym przez Kenijską Narodową Radę Egzaminacyjną (KNEC) w Ministerstwie Edukacji (organ

⁸ Ministry of Education in Kenya, <http://www.education.go.ke> [dostęp: 20.11.2015].

⁹ Chalkboard of Kenya, <http://www.chalkboardkenya.org> [dostęp: 20.11.2015].

nadzorujący politykę oświatową i system edukacji na wszystkich poziomach kształcenia). Egzamin końcowy potwierdza wiedzę i umiejętności uczniów, a wyniki są bazą wyjściową dla tych, którzy kontynuują edukację na poziomie średnim (w szkołach średnich i technicznych)¹⁰.

Program nauczania (na poziomie podstawowym) jest jednolity w całym kraju i obejmuje przedmioty: język angielski, języki suahili, matematyka, historia, geografia, przyrodoznawstwo, rzemiosło oraz religia (kurs do wyboru „chrześcijaństwo oraz islam”), prowadzone zgodnie z zatwierdzonym programem państwowym. Wszystkie działania edukacyjne opierają się o regulacje krajowe obowiązujące w Kenii. Jednakże szkoły prywatne mogą wprowadzać do programu dodatkowe elementy i przedmioty, wzbogacając tym samym program oraz zwiększając jakość kształcenia¹¹.

Uczniowie zobowiązani są posiadać przybory szkolne (m.in. zeszyt oraz przyrząd piśmienniczy), jednocześnie nie zadawane są im prace w domu, a nauka odbywa się tylko w szkole. Brak jest systematycznego sprawdzania wiedzy uczniów, ma to miejsce dopiero pod koniec semestru, kiedy uczniowie zdają testy, kwalifikujące ich do kontynuacji nauki w kolejnym semestrze. Postępy w nauce oceniane są w następującym systemie:

A, A-	bardzo dobry
B+, B, B-	dobry
C+, C, C-, D+	dostateczny
D, D-	słaby (najniższa ocena do uzyskania zaliczenia)
E	niedostateczny

Egzaminy końcowe odbywają się z pięciu przedmiotów: język suahili, język angielski, matematyka, geografia i historia. Od wyniku egzaminów zależy dalsza możliwość edukacji. Według statystyk, mniej niż 50% absolwentów szkół podstawowych¹² kontynuuje naukę w średniej, czego przyczyną jest przede wszystkim brak funduszy rodziny na ten cel.

¹⁰ Word Education News & Reviews, <http://wenr.wes.org/2015/06/education-kenya/> [dostęp: 20.11.2015].

¹¹ Ministry of Education in Kenya, <http://www.education.go.ke> [dostęp: 20.11.2015].

¹² G.S. Eshivani, *Implementing Educational Policies in Kenya*, World Bank Discussion Papers Africa Technical Department Series, The World Bank, Washington, DC 1990.

Szkoła średnia

Nauka na poziomie średnim trwa 4 lata i podzielona jest na dwa etapy (każdy z nich trwa dwa lata). Na zakończenie szkoły uczniowie przystępują do egzaminów (KNEC), które prowadzą do uzyskania świadectwa Kenya Certificate of Secondary Education (KCSE). Otrzymany certyfikat z wynikami z egzaminów upoważnia do ubiegania się o przyjęcie do uczelni wyższych lub kształcenia w uczelniach o profilu technicznym lub zawodowym.

Jednocześnie uczniowie posiadający świadectwo KCPE, którzy nie kontynuują edukacji na poziomie średnim z powodu słabych ocen, czy chęci uzyskania zawodu, decyduje się na programy zawodowe, dostępne dla absolwentów szkół podstawowych. Po ich ukończeniu młodzież może podejść do Państwowego Testu Zawodowego na poziomie 1–3 (Government Trade Tests level 1–3), na mocy którego uzyskuje uprawnienia do wykonywania konkretnej profesji¹³.

W Kenii istnieją trzy typy szkół średnich: publiczne, prywatne i misyjne (*harambe*). Uczniowie z najlepszymi wynikami z egzaminów końcowych szkoły na poziomie podstawowym (KCPE) mogą kontynuować naukę w krajowych szkołach publicznych, natomiast uczniowie, którzy uzyskali niższe wyniki z egzaminów kontynuują naukę w szkołach misyjnych, które nie otrzymują pełnego finansowania od rządu i są prowadzone przede wszystkim przez społeczność lokalną¹⁴.

Warto podkreślić, iż szkoły prywatne w Kenii są niezwykle drogie, stąd też dostęp do nich mają dzieci z zamożnych rodzin. Kenijska matura zakłada uzyskanie pozytywnych ocen z siedmiu przedmiotów: suahili, angielskiego, matematyki, dwóch przedmiotów ścisłych, przedmiotu humanistycznego (do wyboru) oraz technicznego¹⁵.

W chwili obecnej oferowane jest trzydzieści przedmiotów na akademickim poziomie średnim, pogrupowane w sześciu obszarach kształcenia:

- Języki (angielski, suahili, arabski, niemiecki, francuski)
- Nauki ścisłe (matematyka, chemia, fizyka, biologia)
- Nauki Stosowane (nauka w domu, rolnictwo, informatyka)

¹³ Word Education News & Reviews, <http://wenr.wes.org/2015/06/education-kenya/> [dostęp: 20.11.2015].

¹⁴ Informacje uzyskane na podstawie rozmów z nauczycielami oraz osobami zajmującymi się edukacją w Kenii podczas Międzynarodowego Seminarium Naukowego w Amboselli (4–7.01.2016).

¹⁵ Tamże.

- Nauki Humanistyczne (historia, geografia, wychowanie religijne, umiejętności życiowych, badania roboczych)
- Sztuki piękne (muzyka, sztuki i projektowania)

Przedmioty techniczne (rysunek i projektowanie, Budownictwo, mocy i mechaniki, obróbki metalu, drewna, lotnictwo, elektronika)

W pierwszych dwóch latach szkoły średniej, uczniowie przyswajają wiedzę z aż 13 przedmiotów, natomiast w kolejnym etapie na tym poziomie jedynie 8 przedmiotów. Przedmiotami obowiązkowymi jest: język angielski, język suahili oraz matematyka, a oprócz tego muszą wybrać dwa przedmioty ściśle, jeden z nauk humanistycznych Ponadto wybierają jeden przedmiot z obszaru nauk stosowanych oraz z technicznych. Zakres przedmiotowy oraz poziom kształcenia w dużej mierze zależy od zasobów edukacyjnych danej szkoły oraz samych nauczycieli¹⁶.

Pod koniec edukacji na poziomie średnim uczniowie podchodzą do testów końcowych w czterech grupach tematycznych w celu uzyskania świadectwa potwierdzającego wykształcenie. Ocena końcowa na KCSE jest średnią z wyników uzyskanych z 8 przedmiotów. W przypadku, gdy egzaminem objętych jest więcej niż osiem przedmiotów, średnia ocena oparta jest na najlepszych wynikach z ośmiu przedmiotów. Podkreślenia zasługuje informacja, iż wynik powyżej C + upoważnia do ubiegania się o przyjęcie na uczelnię wyższą.

Należy podkreślić, iż w ostatnich latach nastąpił ogromny rozwój sektora szkolnictwa wyższego w Kenii. O ile jeszcze w 2005 r. istniało zaledwie 5 uniwersytetów publicznych, o tyle dziś jest ich ponad 22 i planowane jest otwarcie kolejnych 20. Ponadto istnieje 17 prywatnych uczelni wyższych oraz 14 państwowych i prywatnych college'ów.

Najnowsze dane pokazują ponad dwukrotny wzrost przyjęć w 2014 r. (443 783 studentów), odnosząc się do roku 2012 (ok. 215 000 studentów)¹⁷.

Kształcenie zawodowe i wyższe

Na poziomie szkoły średniej, uczniowie mogą podjąć naukę zawodu trwającą od 3 do 5 lat, z spośród proponowanych programów rzemieślniczych prowadzących do zatrudnienia lub dalszej edukacji.

¹⁶ Informacje uzyskane na podstawie rozmów z nauczycielami oraz osobami zajmującymi się edukacją w Kenii podczas Międzynarodowego Seminarium Naukowego w Amboselli (4–7.01.2016 r.).

¹⁷ Word Education News & Reviews, <http://wenr.wes.org/2015/06/education-kenya/> [dostęp: 20.11.2015].

Na poziomie policealnym studenci mogą podejmować naukę na politechnikach, uczelniach wyższych, instytutach (zarówno publicznych, jak i niepublicznych). Trzeciorzędowe uczelnie oferują dwuletnie lub trzyletnie programy zawodowe, potwierdzone certyfikatem. W Kenii istnieją także instytucje szkoleniowe techniczne, które oferują szkolenia podnoszące kwalifikacje i kształcą umiejętności w zakresie zawodowym, potwierdzane odpowiednim dyplomem. Politechniki posiadają oferty programów od dwóch do czterech lat w różnych dziedzinach techniki¹⁸.

Szkoły specjalne

W Kenii zwiększenie szans edukacyjnych dzieci (uczniów) ze specjalnymi potrzebami oraz niepełnosprawnych stanowią kolejne wyzwanie dla sektora edukacji. Większość uczniów ze specjalnymi potrzebami i niepełnosprawni w Kenii nie ma dostępu do usług edukacyjnych, świadczy o tym chociażby fakt, iż 1999 roku było tylko 22 000 uczniów ze specjalnymi potrzebami i niepełnosprawnych uczęszczających do szkół specjalnych, jednostek publicznych świadczących programy zintegrowane. W 2003 roku, liczba ta wzrosła do 26 885, a w roku 2008 objęła 45 000 uczniów.

Odnosząc się do szkół lub jednostek kształcących osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnych, w 2008 roku było ich 1 341 oraz 114 publicznych szkół specjalnych. Liczby wskazują na wzrost zainteresowania tą szczególną grupą osób defaworyzowanych i rozszerzenie usług edukacyjnych dla tych osób. W tym celu rząd wprowadza politykę edukacji włączającej, przy jednoczesnym opracowaniu i wdrażaniu wytycznych na wszystkich szczeblach systemu edukacji¹⁹.

Podsumowanie i wnioski

Edukacja stanowi jedną z najważniejszych kwestii dziedzin życia społecznego, przygotowując młode pokolenia do funkcjonowania w społeczeństwie ludzi dorosłych. Również w Kenii, kraju afrykańskim, mocno zakorzenionym w tradycji, kulturze suahili, obrzędach plemiennych edukacja stanowi jedną z najistotniejszych kwestii współczesnego państwa.

¹⁸ UNESCO-UNEVOC International Centre, <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=World+TVET+Database&ct=KEN> [dostęp: 20.11.2015].

¹⁹ G.I. Godia, *The Nacional Special Needs Education, Policy Framework*, Ministry of Education, July, Kenya 2009, s. 16–20.

Niewątpliwy wpływ na zmiany w obszarze edukacji miał kolonializm, kiedy to na przestrzeni 80 lat nastąpiło zderzenie kultury rodzimej (afrykańskiej) z europejską, czego konsekwencją było starcie rodzimych struktur edukacyjnych z współczesnymi systemami nauczania oraz wychowania. Niniejsza konfrontacja stała się szczególnie wyraźna na terenach wiejskich. Od 1963 roku, kiedy Kenia wyzwoliła się spod rządów Wielkiej Brytanii, nastąpiły wyraźne zmiany i rozwój polityki oświatowej, który trwa do dziś.

Jednocześnie wiedza oraz procesy globalizacyjne sprawiły, iż rząd kenijski zmuszony jest do wprowadzania reform, a w ostatnich latach zapewnienia powszechnej edukacji podstawowej (FPE – Free Primary Education), która stanowi ważny element ogólnego celu, jakim jest edukacja dla wszystkich (EFA – Education for All). Zmiany wprowadzane przez rząd stanowią kamień milowy dla rozwoju gospodarczego i społecznego. Modyfikacja nastąpiła również w kwestii dostępu do edukacji kobiet, a także osób ze specjalnymi potrzebami i niepełnosprawnych, ustalając, że poprzez zapewnienie edukacji podstawowej dla kobiet oraz obejmując edukacją grupy defaworyzowane (osoby ze specjalnymi potrzebami i niepełnosprawni), społeczeństwo jest w stanie przyspieszyć jego rozwój. Rządowi – od stycznia 2003 – roku udało się wdrożyć bezpłatne szkoły podstawowe w program edukacyjny, który widział ogromny wzrost liczby dzieci uczęszczających do szkoły. Z danych statystycznych wynika, że w roku 2008 wzrosła liczba szkół podstawowych (18 600 – szkół państwowych oraz 1 839 szkół prywatnych), gdzie zarejestrowanych jest 8 563 821 uczniów. W odniesieniu do szkolnictwa na poziomie średnim (3 621 szkół publicznych oraz 490 szkół prywatnych) wykazuje 1 382 211 uczniów.

Zaangażowanie rządu w kwestie wykształcenia obywateli wskazuje fakt, iż pomimo kryzysu gospodarczego 6,7% PKB Kenii wydano na edukację w 2010 roku, a inwestycje na pokrycie niniejszego celu stale wzrasta.

Bardzo ważną rolę w kształceniu dzieci w Kenii odgrywają osoby prywatne, organizacje non-profit i społeczność lokalna. Wiele dzieci, które nie są w stanie dotrzeć kilkudziesiąt kilometrów do szkoły publicznej, a rodziców nie stać na utrzymanie dziecka w internacie, objęte są edukacją „pod baobabem”. Często, dzięki zebranych środkom prywatnym i darczyńcom oraz pomocy i zaangażowaniu społeczności lokalnej, szkoły te przekształcane są w szkoły prywatne lub otrzymują dotacje z budżetu państwa. Jest to bardzo ważne rozwiązanie, szczególnie dla dzieci z rodzin najuboższych. Należy podkreślić, iż pomimo że edukacja na poziomie podstawowym w Kenii jest bezpłatna, ro-

dzice zobowiązani są pokrywać koszty dodatkowe (m.in. podręczniki, mundurek, opłaty za egzaminy, utrzymanie dziecka w internacie). Konsekwencją tego jest często szybkie wypadanie dziecka z systemu edukacyjnego, z uwagi na ubóstwo i brak środków do życia w kenijskich rodzinach.

Podsumowując kwestie systemu edukacyjnego w Kenii należy podkreślić znaczące zmiany na przestrzeni lat, ale również konieczność dalszych reform w kierunku wzrostu wykształcenia wśród Kenijczyków. Argumentem przemawiającym w tym kierunku powinny być liczby, a mianowicie: populacja Kenii wnosi ponad 20 mln., w tym występuje przyrost naturalny (4,1%), z czego 60% stanowi populacja poniżej 20 roku życia. Należy pamiętać, iż rozwój edukacji to rozwój w każdej sferze życia człowieka. Przed rządem Kenii stoi wyzwanie – wzrost wykształcenia ludności, który stanowi zasób kraju w celu ograniczenia bezrobocia, ubóstwa i wykluczenia.

Streszczenie: Edukacja w Afryce przechodzi długoletnią drogę, od tradycyjnych wierzeń plemiennych, obyczajów oraz ich praktykowania poprzez wprowadzenie nauki czytania, pisania, matematyki, nauk ścisłych i technologii po naukę języków obcych, by dostosować się do zmian w globalnym świecie. Krajem, który próbuje nadążyć za zmianami jest ponad czterdziestomilionowe państwo we wschodniej Afryce – Kenia, które pomimo wprowadzanych zmian na przestrzeni dziesięcioleci w obszarze politycznym, gospodarczym czy społecznym, ma jeszcze stosunkowo dużo do zrobienia w obszarze edukacji. Oświata stanowi jeden z najważniejszych elementów polityki państwa w aspekcie walki z ubóstwem i wykluczeniem. Pomimo trwających reform w kraju, nadal ponad milion dzieci nie uczęszcza do szkoły, a skala analfabetyzmu wynosi 14%.

Artykuł stanowi prezentację systemu edukacyjnego w Kenii, z uwzględnieniem podłoża historycznego tradycji i kultury mieszkańców. Jednocześnie autorki wskazują na istotne zmiany wprowadzane przez rząd kenijski na przestrzeni lat. Jest próbą uchwycenia znaczenia edukacji w życiu społecznym i gospodarczym Kenijczyków.

Słowa kluczowe: system edukacyjny, polityka oświatowa, szkolnictwo, nauczanie, oświata

Abstract: The education in Africa is experiencing long-standing means, from traditional tribal beliefs of practising customs and them by implementing learning to read, writing, mathematics, sciences and of the technology for the science of foreign languages in order to accommodate oneself to the changes in the global world. The above 40 millionth state is a country which is trying to keep up with changes in the eastern Africa - Kenya, which in spite of implemented changes in the course of decades in political, economic or social area is still relatively having a lot to do in the area of education. The education constitutes one of important components of the politics of the state in the aspect of the fight against the poverty and with ruling out. In spite of the ongoing reforms in the country still over the million of children isn't attending to school, and the scale of the illiteracy amounts to the 14%.

The article constitutes the presentation of the educational system in Kenya, including the historical basis of the tradition and the culture of residents. Simultaneously is pointing at substantial changes implemented by the Kenyan government in the course of years. This is an attempt to grasp the importance of education in the social life and economic of Kenyans.

Keywords: the educational system, educational policy, education, teaching, education

Literatura przedmiotu

- Céline Ferré, *Age at First Child Does Education Delay Fertility Timing? The Case of Kenya*, The World Bank South Asia Region Human Development Division, Policy Research Working Paper 4833.
- Delors J., *Edukacja – w niej jest ukryty skarb*, raport Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, przew. Warszawa 1998.
- Eshivani G.S., *Implementing Educational Policies in Kenya*, World Bank Discussion Papers Africa Technical Department Series, The World Bank, Washington, DC 1990.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Godia G. I., *The National Special Needs Education, Policy Framework*, Ministry of Education, Kenya, July 2009.
- Kiplangâ J., *World's oldest pupil, Stephen Maruge, dies*, 15 August 2009, <http://www.standardmedia.co.ke/business/article/1144021620/world-s-oldest-pupil-stephen-maruge-dies> [dostęp: 20.11.2015].
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-Metodyka-Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Ministry of Education in Kenya, <http://www.education.go.ke>.
- Saitoti G., *Education in Kenya: Challenges and policy responses*, Paper Prepared for Presentation at the Council on Foreign Relations Washington DC By Minister for Education, Science and Technology, Government of Kenya, April 2004.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – UNESCO, <http://www.efarepor.unesco.org> [dostęp: 20.11.2015].
- Word Education News & Reviews, <http://wenr.wes.org/2015/06/education-kenya/> [dostęp: 20.11.2015].
- World Inequality Database on Education, <http://www.education-inequalities.org> [dostęp: 20.11.2015].
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – UNESCO, <http://www.efarepor.unesco.org> [dostęp: 20.11.2015].

BADANIA

Sławomir Trusz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kulturowa transmisja stereotypu płci*.

Co sprawia, że mężczyźni studiują na kierunkach ścisłych lub technicznych, a kobiety na kierunkach humanistycznych lub społecznych?

Cultural Transmission of Gender Stereotype.

Why do Men Choose to Study Technology and Science, Whereas Women Opt for Humanities and Social Sciences?

Wstęp

Czy dziewczynki rzeczywiście są bardziej uprzejme i pracowite od chłopców, zaś chłopcy bardziej przebojowi i agresywni? Feministki twierdzą, że nie. Utrzymują one, że źródłem zauważalnych różnic w zachowaniach, a następnie w wynikach w nauce uczennic i uczniów, są stereotypy płci. Stereotypy płci, czyli nieuzasadnione wyobrażenia na temat różnych grup ludzi, z definicji pomijające wszelkie różnice między nimi¹, mogą skłaniać rodziców i nauczycieli

* Artykuł został przygotowany dzięki finansowemu wsparciu z grantu przyznanego autorowi przez Narodowe Centrum Nauki [nr 2012/05/D/HS6/03350].

¹ C. Stangor, *The study of stereotyping, Prejudice, and discrimination within social psychology: A quick history of theory and research*, [w:] *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*, red. T.D. Nelson, Psychology Press, New York–Hove 2009, s. 1–22.

do odmiennego traktowania córek (uczennic) i synów (uczniów) w domu oraz szkole.

W szkole nauczyciel może zachęcać chłopców do nauki przedmiotów ścisłych, np. chwalać ich za właściwie przeprowadzone eksperymenty z fizyki lub chemii, a dziewczynki usilnie zachęcać do analizowania piękna poezji Wisławy Szymborskiej i szydełkowania, zgodnie ze społecznie podzielanym schematem delikatnej i humanistycznie predysponowanej dziewczynki oraz technicznie utalentowanych chłopców². Podobnie w domu – rodzic wyrrywający przysłowiowy śrubokręt z ręki córki może zachęcać ją do pracy w kuchni i na odwrót – zabierając lalkę z ręki syna, może zaprowadzić go do warsztatu samochodowego.

Podane przykłady nie powinny zaskakiwać. Wystarczy przeanalizować treść kilku popularnych reklam telewizyjnych, w których: (1) ładna, choć głupiutka blondynka „do trzech to ma za darmo”³, (2) kobiety nie rozumieją spraw typowo męskich, a próby przejmowania ich kompetencji, zawsze kończą się katastrofą⁴, (3) kobiety przygotowują posiłki dla mężczyzn, a mężczyźni w tym czasie... zajmują się sobą⁵ itp.

Oczekiwania dotyczące chłopców i dziewczynek

Stereotypy płci są źródłem zróżnicowanych oczekiwań, które dotyczą zachowań społecznych i osiągnięć edukacyjnych dziewczynek i chłopców. I tak, w odniesieniu do dziewczynek i uczennic oraz ich zachowań społecznych, rodzice i nauczyciele oczekują raczej uległości i podporządkowania, ciepła, opiekuńczości i wyraźnie większej emocjonalności, niż od chłopców. Mówiąc krótko – dorośli oczekują od dziewcząt wyższych zdolności społecznych i emocjonalnych, w porównaniu do chłopców. Dla odmiany, zgodnie ze stereotypem płci, prototypowy (a zatem idealny, modelowy) chłopiec, a za parę lat

² J. S. Eccles, J. E. Jacobs, i R. D. Harold, *Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences*, „Journal of Social Issues” 1990, nr 46, s. 183–201; L. Jussim, J. S. Eccles i S. Madon, *Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy*, „Advances in Experimental Social Psychology” 1996, nr 29, s. 281–388.

³ Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=qDKWP3BHxzc&NR=1>.

⁴ Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=Q2LBaJB5RT4>.

⁵ Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=udsToiqaWk4&feature=related>.

mężczyzna, powinien być dynamiczny, przebojowy, przywódca, raczej agresywny i na pewno twardy⁶.

Odmienne oczekiwania dotyczą również osiągnięć edukacyjnych dziewczynki i chłopców. Skoro dziewczynki są bardziej emocjonalne i ciepłe, to powinny również prezentować wyższe wyniki w nauce przedmiotów humanistycznych (np. literatura, historia, sztuka) i/lub społecznych (np. psychologia, pedagogika, wiedza o społeczeństwie). Z drugiej strony, typowo męski, a zatem analityczny i przebojowy umysł, predysponuje chłopców do uzyskiwania ponadprzeciętnych wyników w naukach ścisłych i przyrodniczych (np. matematyka, chemia, fizyka)⁷.

Konsekwencje zróżnicowanych wyobrażeń na temat dziewczynek i chłopców

Widok dyskutującej zawziętej dziewczynki, która posiada własne zdanie np. na temat budowy silnika elektrycznego lub atomu helu, wzbudza u nauczycieli (a często także u rodziców) zdziwienie, a nawet opór. Takie dziewczynki często są nazywane „pyskatymi chłopczycami”, a następnie, za prezentowanie „niewłaściwego” zachowania, krytykowane i karne. W tym świetle córkom nie przystoi również zabawa śrubokrętem oraz pomaganie ojcom podczas naprawiania roweru.

Wysoka emocjonalność, zgodna z obrazem prototypowej (idealnej) kobiety, sprawia, że widok dziewczynki litującej się nad złym losem Kopciuszka oraz popłakującej nad niedolą Królowej Śnieżki nie wzbudza w obserwatorze zdziwienia. Zdecydowanie inaczej oceniani są równie emocjonalni chłopcy. Płaczący chłopiec to beksa, baba lub mięczak. Odstępstwa od stereotypowego obrazu twardego chłopca, a za parę lat mężczyzny, są źródłem ostracyzmu społecznego – zarówno w domu, szkole, jak i grupie rówieśniczej. Płaczący lub „bawiący się w dom” chłopiec wydaje się podejrzany (podobnie jak chłopiec, który lubi kolor różowy) – dla rodziców, nauczycieli, a zwłaszcza dla rówie-

⁶ J. S. Eccles, J. E. Jacobs, i R. D. Harold, *Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents'...*, dz. cyt.; L. Jussim, J.S. Eccles i S. Madon, *Social perception, social...*, dz. cyt.

⁷ L. Jussim i J. S. Eccles, *Are teacher expectations biased by students' gender, social class, or ethnicity?*, [w:] *Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences*, red. Y. Lee, L. Jussim i C. R. McCauley, APA, Washington 1995, s. 245–271.; S. D. Simpkins, P. E. Davis-Kean i J. S. Eccles, *Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs*, „Developmental Psychology” 2006, nr 42, s. 70–83.

ników, którzy w okresie szkoły podstawowej i gimnazjum potrafią w okrutny i bezwzględny sposób szydzić z wszelkich odstępstw od społecznie tolerowanego standardu⁸.

Stereotypy płci są źródłem oczekiwań interpersonalnych oraz, z drugiej strony, oczekiwań dzieci na własny temat. Pytając siebie, „jak powinnam/ powinienem zachowywać się w grupie?”, „jakich przedmiotów powinienem/ powinnam się uczyć?”, dzieci mogą poszukiwać odpowiedzi, analizując kierowane wobec nich reakcje (a tym samym oczekiwania) rodziców i nauczycieli⁹. W ten sposób, po pewnym czasie, chłopcy doskonale wiedzą, że zajęcia angażujące emocje są typowe dla „bab” oraz że koniecznie należy powstrzymywać łyzy, nawet gdy potłuczone kolano bardzo boli, a dziewczynki zdają sobie sprawę, że wspinanie się po drzewach to aktywność, która nie przystoi „młodym damom”, w przeciwieństwie do litowania się i popłakiwania, gdy innym dzieje się krzywda.

Kolejną konsekwencją stereotypów płci i oczekiwań, bardzo istotną z punktu widzenia karier edukacyjnych dziewcząt i chłopców, jest wybór kierunku studiów, po zdaniu egzaminu dojrzałości. Zgodnie z wynikami zakrojonych na szeroką skalę badań¹⁰, w których uczestniczyło 1570 uczniów i uczennic z województwa małopolskiego, średnie wyniki dziewcząt testu maturalnego z matematyki były nieco wyższe (72 pkt.) niż chłopców (71 pkt.). Podobne różnice ujawniły się w odniesieniu do wyników testu maturalnego z języka polskiego (72 pkt. wobec 68 pkt.) oraz wybranego nowożytnego języka obcego (82 pkt. wobec 80 pkt.). Jak widać, dziewczynki w niczym nie ustępują chłopcom, co więcej – przewyższają ich, prawdopodobnie ze względu

⁸ J. E. Jacobs, P. Davis-Kean, M. Bleeker, J. S. Eccles i O. Malanchuk, *I can, but I don't want to: The impact of parents, interests, and activities on gender differences in math*, [w:] *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach*, red. A. M. Gallagher i J. C. Kaufman, Cambridge University Press, New York 2005, s. 246–263.

⁹ D. Cvencek, A. N. Meltzoff i A. G. Greenwald, *Math-gender stereotypes in elementary school children*, „Child Development” 2011, nr 82, s. 766–779.; L. Jussim, *Samospełniające się proroctwa: przegląd teoretyczny i podsumowujący*, [w:] *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, red. S. Trusz, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2013, s. 421–454; J. M. Darley i R. H. Fazio, *Proces potwierdzania oczekiwań w sekwencji interakcji społecznych*, [w:] *Efekty oczekiwań interpersonalnych...*, dz. cyt., s. 359–379; R. S. Weinstein, *Children's awareness of differential treatment: Toward a contextual understanding of teacher expectancy effects*, [w:] *Intrapersonal and interpersonal expectancies: Research, applications and future directions*, red. S. Trusz i P. Bąbel, Psychology Press, Hove 2015, w druku.

¹⁰ S. Trusz, *Kulturowa transmisja stereotypów płci*, INoW UP w Krakowie, Kraków 2013, nieopublikowany raport z badań.

na większą pracowitość i sumienność – układ cech osobowości, gwarantujący wysokie wyniki w nauce¹¹.

Najwyraźniej to nie struktura kobiecego umysłu, niezdolna do „ogarniania” skomplikowanych zagadnień matematycznych, fizycznych lub chemicznych, skłania kobiety do wyboru humanistycznych kierunków studiów, ale raczej wpajane od dzieciństwa wyobrażenia dotyczące typowo kobiecych i męskich aktywności i predyspozycji. Wierząc w to, że istnieją zawody przeznaczony wyłącznie dla kobiet (przedszkolanka¹², gospodyni domowa, itp), wybierają one właściwe ich zdaniem kierunki studiów, np. pedagogikę.

Pytanie o przyczyny olbrzymich dysproporcji w liczbie kobiet i mężczyzn studiujących, odpowiednio: na kierunkach humanistycznych/społecznych i ścisłych/technicznych, nabiera dodatkowego znaczenia po uwzględnieniu w analizach różnic w wynagrodzeniach kobiet i mężczyzn, pracujących w zawodach typowo męskich vs żeńskich. Decydując się na studia z zakresu geodezji, informatyki lub architektury, mężczyzna ma nadzieję na zdecydowanie wyższe zarobki, a tym samym wyższy komfort życia, niż kobieta, która wybiera studia z zakresu pedagogiki, socjologii lub literatury.

Czy w stereotypach płci znajduje się ziarno prawdy?

Czy źródłem zróżnicowanego traktowania dziewczynek i chłopców są wyłącznie społecznie podzielane (i często nieuzasadnione) przekonania rodziców i nauczycieli, czy również naturalne, specyficzne dla kobiet i mężczyzn, zdolności i preferencje? Odpowiedzi na tak postawione pytanie dostarczają wyniki badań Benbow i jej współpracowników¹³ opublikowane we wpływowych czasopiśmie – *Science* i *Psychological Science*.

Badania trwały 20 lat i uczestniczyło w nich kilka tysięcy uczniów i uczennic. Dzieci w wieku 12–14 lat rozwiązywały zadania matematycznej części SAT (testu, na podstawie którego władze szkolne w USA ustalają osiągnięcia

¹¹ L. Jussim i J. S. Eccles, *Are teacher expectations...*, dz. cyt.

¹² Co interesujące, język polski nie przewiduje formy męskiej dla przedszkolanki. Wszyscy wiemy, kim jest przedszkolak, natomiast nauczyciel przedszkola brzmi sztucznie. Podobnie, w języku polskim brakuje formy żeńskiej dla hydraulika (hydrauliczka brzmi infantylnie, natomiast hydraulika to układ rur i uszczelek).

¹³ C. P. Benbow i J. C. Stanley, *Sex differences in mathematical ability: Fact or artifact?*, „*Science*” 1980, nr 210, s. 1262–1264.; C. P. Benbow, D. Lubinski, D. L. Shea i H. Eftekhari-Sanjani, *Sex differences in mathematical reasoning ability at age 13: Their status 20 years later*, „*Psychological Sciences*” 2000, nr 11, s. 474–480.

uczniów z zakresu matematyki – odpowiednik polskiej matury z matematyki). Ostatecznie do badań włączono 1% uczniów o najwyższych wynikach. Do każdej osoby badacze wracali po 20 latach i prosili o wypełnienie kwestionariusza, który dotyczył wybranych kierunków studiów, osiągnięć edukacyjnych (ukończone studia I stopnia, magisterskie i doktorskie), kariery zawodowej i zarobków, życiowych priorytetów oraz życia osobistego i posiadanych dzieci.

Mimo równego startu, tj. wybitnie wysokich wyników z matematyki, kobiety wybierały przede wszystkim studia z zakresu nauk społecznych i humanistycznych (52,6% kobiet wobec 33,7% mężczyzn na studiach licencjackich). Co ciekawe, różnica ta stopniowo malała na studiach magisterskich (odpowiednio: 10,5% wobec 5,6%) i doktorskich (12,7% wobec 12,4%). Podobna prawidłowość wystąpiła w przypadku nauk biologicznych oraz medycyny. Dla odmiany mężczyźni wybierali przede wszystkim nauki ścisłe i techniczne (43,7% mężczyzn wobec 21,6% kobiet na studiach I stopnia). Na studiach magisterskich i doktorskich różnica ta nie zmniejszała się (odpowiednio: 16,2% wobec 7,7% oraz 5,5% wobec 1,3%).

W przypadku wykonywanego zawodu około 1/4 badanych osób zajmowała kierownicze stanowiska, z wyraźną przewagą mężczyzn. Kolejne, najbardziej popularne wśród mężczyzn, stanowiska pracy dotyczyły takich specjalności, jak: informatyka, nauki inżynieryjne i ścisłe oraz medycyna i prawo. Z kolei w odniesieniu do kobiet najbardziej popularne były zawody medyczne. Co ciekawe, dwa razy więcej mężczyzn niż kobiet pracowało na uczelniach wyższych, natomiast kilkanaście razy więcej kobiet niż mężczyzn pracowało w domu, jako gospodynie domowe.

Odpowiadając na pytania dotyczące preferowanych wartości życiowych, mężczyźni, zdecydowanie częściej niż kobiety, podkreślali wagę kariery zawodowej, realizowanej kosztem życia rodzinnego. Dla odmiany, kobiety wysoko ceniły wartość kariery zawodowej, ale realizowanej równoległe z obowiązkami domowymi. Badani mężczyźni w większym stopniu zgadzali się z twierdzeniami: „w moim życiu najważniejsze jest osiągnięcie wysokich wyników w pracy, zarabianie dużej ilości pieniędzy” itp., a badane kobiety – z twierdzeniami: „w moim życiu najważniejsze są przyjaźnie, pozytywne relacje z bliskimi, sensowne życie duchowe, posiadanie dzieci” itp. Podsumowując, mężczyźni podkreślali wagę sukcesów zawodowych, podczas gdy kobiety były bardziej wyważone w swoich ocenach – podkreślając wartość kariery zawodowej oraz rodziny i bliskich, udanych relacji z ludźmi.

Na koniec, w odniesieniu do relacji interpersonalnych i posiadanych dzieci, ponad 80% badanych osób – zarówno kobiet, jak i mężczyzn – znajdowało się w długotrwałych i satysfakcjonujących związkach. Ponadto połowa badanych mężczyzn i kobiet posiadała dzieci. Okazało się również, że kobiety, które posiadały dzieci, pracowały o około 8 godzin tygodniowo mniej niż kobiety bezdzietne; podobnej zależności nie zaobserwowano u mężczyzn, przedkładających karierę zawodową w pełnym wymiarze godzin pracy nad szczęście rodzinne.

Mechanizm samospełniającego się proroctwa i zagrożenia stereotypem płci

Odmienne osiągnięcia edukacyjne i życiowe kobiet i mężczyzn, mimo zbliżonego, wejściowego poziomu ich zdolności intelektualnych można satysfakcjonująco wyjaśnić w ramach dwóch mechanizmów, tj.: samospełniającego się proroctwa i zagrożenia stereotypem płci.

Pierwszy pojawia się wówczas, gdy obserwator, np. rodzic lub nauczyciel, tworzy fałszywe oczekiwania na temat cech osobowych, motywacji, przyszłych osiągnięć dziecka (np. „moja córeczka jest wrażliwa, lubi pomagać innym, więc najpewniej zostanie w przyszłości nauczycielką lub pielęgniarką” vs „mój syn jest inteligentny, świetnie radzi sobie z logicznymi i matematycznymi rebusami, więc zapewne w przyszłości będzie studiował na politechnice”). Oczekiwania te rodzic/nauczyciel świadomie lub nieświadomie komunikuje dziecku za pomocą różnych zachowań werbalnych, np. pochwał lub krytyki, i niewerbalnych, np. uśmiechu, kontaktu wzrokowego, sylwetki ciała itp. Na koniec, oczekiwania rodzica/nauczyciela, mimo pierwotnej fałszywości, są potwierdzane w zachowaniach dziecka – córka rzeczywiście idzie na studia humanistyczne, a syn na politechnikę¹⁴.

Realizacja fałszywych oczekiwań jest możliwa, o ile oczekiwania te zostaną zaakceptowane przez dzieci, a w konsekwencji włączone do systemu przekonań na temat „ja” (tzw. schematu „ja” oraz samooceny¹⁵). Jest to możliwe w wy-

¹⁴ R.T. Tauber, *Self-fulfilling prophecy. A practical guide to its use in education*, PRAEGER, Wesport 1997; L. Jussim, *Social perception and social reality. Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy*, Oxford University Press, New York 2012; C. Rubie-Davies, *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*, Routledge: Taylor and Francis Group, London–New York 2015.

¹⁵ L. Jussim i J. S. Eccles, *Are teacher expectations...*, dz. cyt.; C. Braun, *Oczekiwania nauczyciela: dynamika społeczno-psychologiczna*, [w:] *Efekty oczekiwań...*, dz. cyt., s. 311–333.

niku zadziałania mechanizmu zagrożenia stereotypem. W intrygujących eksperymentach, przeprowadzonym przez Steele'a wraz ze współpracownikami¹⁶ grupa kobiet i mężczyzn rozwiązywała szereg zadań z matematyki. Uczestników informowano, że zadania te są trudne i dodawano, że lepsze wyniki powinni uzyskiwać w nich mężczyźni, z uwagi na rzekomo wyższe – naturalne dla mężczyzn – zdolności logicznego i matematycznego rozumowania (badanie 1) lub też przekonywano, że zadania te są łatwe (badanie 2). Okazało się, że łagodzenie zagrożenia stereotypem, poprzez podanie prostej informacji, że zadanie nie jest trudne, powodowało, że badane kobiety uzyskiwały równie zadowalające rezultaty, co mężczyźni. Dla odmiany, informacja, że zadania są dla kobiet trudne wzbudzała w nich przykry afekt (np. strach przed tym, aby tylko nie potwierdzić niekorzystnych, stereotypowych oczekiwań) oraz mobilizowała intelektualnie (np. aktywizowała uwagę, pamięć itd.), co paradoksalnie – w wyniku przeciążenia emocjonalnego i poznawczego – podkopywało wyniki kobiet, ale nie zrelaksowanych w tym samym czasie mężczyzn. Uzyskane wyniki potwierdzono w szeregu replikacji¹⁷.

Czego możemy dowiedzieć się z badań nad małpami człekokształtnymi

Istnieją dowody, że źródłem istotnych różnic w osiągnięciach edukacyjnych dzieci z przedmiotów ścisłych i humanistycznych są dane przez naturę predyspozycje kobiet i mężczyzn. Hassett, Siebert i Wallen¹⁸ przeprowadzili głośny i intrygujący eksperyment w grupie rebusów. Małpy człekokształtne (szympansy) to najbliżsi ludzom krewni, z którymi dzielimy ponad 98% wyposażenia genetycznego¹⁹. Stąd też pytając o naturalne – to znaczy nie związane z wpływem kultury i socjalizacji – preferencje ludzi, warto analizować zachowania małp, determinowanych w 100% przez naturę (tj. geny i ewolucję), a nie wychowanie (m.in. wpływ stereotypu płci).

¹⁶ S. J. Spencer, C. M. Steele i D. M. Quinn, *Stereotype threat and women's math performance*, „Journal of Experimental Social Psychology” 1998, nr 35, s. 4–28.

¹⁷ J. Aronson i M. S. McGlone, *Stereotype and social identity threat*, [w:] *Handbook of prejudice...*, dz. cyt., s. 153–178.

¹⁸ M. Hassett, E. R. Sieber i K. Wallen, *Sex differences in rhesus monkey toy preferences parallel those of children*, „Hormones and Behavior” 2008, nr 54, s. 459–464.

¹⁹ R. Dunbar, *Nowa historia ewolucji człowieka*, Copernicus Center Press, Kraków 2014; D. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

Autorzy obserwowali interakcje 34 rebusów z zabawkami typowo męskimi i żeńskimi. Wśród zabawek męskich znalazły się „pojazdy na kołach”, tj.: wóz, ciężarówka, samochód osobowy, koparko-spychacz (*construction vehicle*), wózek sklepowy i wywrotka, którymi zwierzęta mogły swobodnie manipulować. Dla odmiany, wśród zabawek dziewczęcych znalazły się miękkie, pluszowe lalki i zwierzątka, tj. Kubuś Puchatek™, Raggedy Ann™, pacynka misia koali, pancernik, miś, Scooby-Doo™ i żółw.

Dane gromadzono podczas siedmiu dwudziestopięciominutowych sesji, które przeprowadzano w laboratorium oraz poza nim. Przed każdą próbą badaną małpkę izolowano od reszty stada, pozostawiając ją w pomieszczeniu laboratorium. W tym samym czasie eksperymentator umieszczał losowo, w lewym lub prawym rogu wybiegu, jedną zabawkę dziewczęcą (maskotkę) i jedną zabawkę męską (pojazd na kołach). Następnie małpkę wpuszczano na teren wybiegu i rejestrowano jej każdą, spontanicznie inicjowaną, interakcję z wybraną zabawką. Na podstawie zgromadzonych danych badacze oceniali całkowitą liczbę i czas trwania kontaktów małpek z zabawkami.

Przeprowadzone analizy ujawniły interakcyjny wpływ płci zwierzęcia i typu zabawki na całkowitą liczbę interakcji z zabawkami, $F(1,32) = 4,49$; $p < 0,05$. Zgodnie z założeniami eksperymentatorów, rebusy płci męskiej preferowały w zabawie pojazdy na kołach, natomiast samice równie chętnie wybierały do zabawy pojazdy na kołach i pluszowe maskotki. Podobną interakcję odkryto w odniesieniu do czasu trwania zabawy określoną zabawką, $F(1,32) = 4,65$; $p < 0,05$. O ile samce rebusów istotnie dłużej bawiły się pojazdami na kołach niż pluszakami (odpowiednio: $M = 4,76$ min vs $M = 0,53$ min), o tyle podobnych różnic nie odkryto w przypadku samic ($M = 1,27$ min dla pojazdów vs $M = 1,49$).

Autorzy porównali również siłę preferencji zabawek żeńskich i męskich u badanych małpek, wskaźnikując ją, poprzez odjęcie całkowitej liczby/czasu interakcji samców z pojazdami na kołach od całkowitej liczby/czasu ich interakcji z pluszakami, oraz w przypadku samic – poprzez odjęcie całkowitej liczby/czasu ich interakcji z pluszakami od całkowitej liczby/czasu interakcji z pojazdami na kołach. Okazało się, że płeć małpek istotnie różnicowała preferencje w zakresie wyboru zabawek „typowo męskich”, zarówno w odniesieniu do całkowitej liczby ($M = 7,71$ vs $M = 1,00$; $p < 0,05$, odpowiednio dla samców i samic), jak i czasu trwania interakcji z nimi ($M = 4,23$ min vs $M = 0,22$ min; $p < 0,05$, odpowiednio dla samców i samic).

Ponadto eksperymetatorzy ocenili preferencje w zakresie wyboru zabawek u rehusów analizowanych indywidualnie. Uzyskane rezultaty były bardzo zbliżone do wyników porównań międzygrupowych. Zdecydowana większość samców (73%) preferowała kontakt z pojazdami kołowymi, a jedynie 9% wybierała pluszowe zabawki. U kolejnych 18% samców nie zarejestrowano istotnej preferencji dla określonego typu zabawek. Dla odmiany, w przypadku samic jedynie 30% z nich preferowała zabawki pluszowe, aż 39% - pojazdy na kołach, a u pozostałych 30% nie odkryto istotnych preferencji. Warto dodać, że na wybór określonego typu zabawki, czas i liczbę kontaktów z nimi, nie miał istotnego wpływu wiek zwierząt.

Płeć a zdolności poznawcze oraz cechy temperamentu ludzi

Także wśród ludzi wiele aktywności jest płciowo różnicowanych, a nawet determinowanych. Oczywistym przykładem jest rodzenie dzieci, mniej oczywistym – zdolności poznawcze, tj. właściwość niezmiernie istotna z punktu widzenia sukcesów edukacyjnych, zwłaszcza osiągnięć z przedmiotów ścisłych/przyrodniczych, a następnie w pracy zawodowej i życiu osobistym²⁰. Strelau podkreśla, że „wraz z rozwojem do głosu dochodzi coraz bardziej rola czynnika genetycznego, którego wkład w inteligencję w okresie dzieciństwa wynosi około 40%, a w okresie pełnej dorosłości osiąga 60%, zaś w wieku starszym nawet wyższe wartości”²¹. Z badań genetyków zachowania wynika, że wśród osób starszych zróżnicowanie w zakresie inteligencji płynnej można aż w 76% tłumaczyć wpływem czynnika genetycznego, a jedynie w 24% wpływem środowiska, tj. wspólnych i specyficznych doświadczeń badanych bliźniaków, zdobywanych w domu, szkole, miejscu pracy itp.²².

Specyficznymi kompetencjami poznawczymi, korelującymi wysoko z inteligencją ogólną (czynnikiem g) są zdolności przestrzenne ludzi. Przeprowadzone metaanalizy²³ ujawniły istotny efekt płci między innymi dla orientacji przestrzennej, wizualizacji przestrzennej, rozumowania i ogólnych zdolności przestrzennych. Okazało się, że mężczyźni uzyskiwali nieco wyższe wyniki

²⁰ J. Strelau, *Różnice indywidualne. Historia-determinanty-zastosowania*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2015.

²¹ J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, wyd. 2, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2010, s. 129.

²² J. Strelau, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt.

²³ Tamże.

w zadaniach służących do pomiaru wskazanych zdolności poznawczych niż kobiety. Jeżeli zatem wskazane kompetencje są składowymi inteligencji ogólnej, a inteligencja ogólna w przeważającym stopniu jest determinowana biologicznie, to można ostrożnie założyć, że statystycznie rzecz biorąc mężczyźni, w porównaniu do kobiet, są bardziej predysponowani do uzyskiwania wyższych wyników w zadaniach z zakresu nauk ścisłych, np. matematyki (zwłaszcza geometrii), w których należy rotować figury geometryczne.

Na koniec, zbliżone badania są prowadzone w odniesieniu do temperamentu i/lub osobowości, tj. cech, które również wpływają na osiągnięcia edukacyjne. Niektóre z nich, np. pracowitość, uległość, sumiennność, są stereotypowo wiązane z płcią żeńską, natomiast inne, jak: impulsywność, asertywność, chłód emocjonalny, są tradycyjnie przypisywane mężczyznom. Wyniki badań sugerują, że obserwowane różnice mogą być również określane biologicznie, np. za sprawą odmiennej dla kobiet i mężczyzn aktywności układu endokrynologicznego oraz ekspresji neuroprzekazników w mózgu, tj. mechanizmów w dużej mierze sterowanych genetycznie. Na przykład, z badań prowadzonych nad cechami temperamentu w ujęciu Cloningera, tj. układem karania/hamującym zachowania, centralnym układem motywacyjnym/aktywacyjnym zachowania oraz centralnym układem nagrody/podtrzymywania zachowania, wynika, że poziom odziedziczalności (h^2) wskazanych właściwości układu nerwowego ludzi waha się od 50% do 65%²⁴.

Skrajni zwolennicy podejścia naturalistycznego w badaniach nad temperamentem i osobowością twierdzą nawet, że właściwości te są determinowane genetycznie w niemalże 100%. Na przykład Harris stwierdza: „Nie wierzę jednak w to, że owe wczesne nauki, które w naszym społeczeństwie zwykle otrzymuje się w domu rodzinnym, tworzą wzorce obowiązujące przez całe życie. Samo nauczanie jest potrzebne, ale jego treść może się okazać całkowicie nieprzydatna w świecie poza domem rodzinnym. Po wyjściu z domu dzieci mogą ją odrzucić równie łatwo, jak śmieszny sweterek, który im mama zrobiła na drutach”²⁵.

Dla odmiany, skrajni environmentaliści w równie autorytatywny sposób zapewniają, że zróżnicowanie w zakresie cech temperamentu i/lub osobowości można tłumaczyć w 100% wpływem czynników środowiskowych (w tym socjalizacji i wychowania). Na przykład Watson przekonuje: „dajcie mi tu-

²⁴ Tamże.

²⁵ J. R. Harris, *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego?*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2004, s. 31.

zin zdrowych niemowląt, bez wad wrodzonych i pozwólcie mi je umieścić w określonym przeze mnie środowisku, a gwarantuję, że wylosuję jedno z nich i zrobię z niego dowolny typ specjalisty, jaki sobie założę – doktora, prawnika, artystę, menagera, a nawet żebraka, bez względu na jego wrodzone talenty, skłonności, tendencje, możliwości, powołania i rasę jego przodków²⁶.

Zdrowy rozsądek, jak również wyniki kontrolowanych badań²⁷, podpowiadają, że prawda leży gdzieś pośrodku – geny i środowisko wpływają na zachowania ludzi mniej więcej po połowie, wchodząc w różne, często intrygujące, interakcje.

Problematyka badań

Biorąc pod uwagę omówione koncepcje teoretyczne oraz wyniki prac empirycznych, przedstawione w niniejszym artykule badanie podporządkowano następującej problematyce:

- jakie są przyczyny wyraźnej nadreprezentacji mężczyzn w stosunku do kobiet studiujących na studiach technicznych lub ścisłych?, i na odwrót,
- jakie są przyczyny wyraźnej nadreprezentacji kobiet w stosunku do mężczyzn studiujących na studiach humanistycznych lub społecznych?

W badaniu założono, że na wybory kobiet i mężczyzn dotyczące ich ścieżek edukacyjnych (a w konsekwencji sukces życiowy w dorosłym życiu) mogą wpływać dwie grupy czynników, tj.: (1) zmienne związane ze stereotypowymi przekonaniem osób na temat odpowiedniego kierunku studiów dla kobiety i mężczyzny oraz (2) obiektywne zmienne, o przeciwnym wektorze, wywierające istotny wpływ na przebieg kariery szkolnej uczniów. Do grupy pierwszej włączono: oczekiwania nauczycieli i rodziców dotyczące odpowiedniej – ich zdaniem – kariery edukacyjnej dzieci/uczniów, autooczekiwania uczniów dotyczące własnych zdolności oraz przewidywanych sukcesów lub porażek na studiach technicznych vs humanistycznych i wpływ znaczących innych, tj. rodziców i nauczycieli, dotyczący tego, czy uczestnik badania powinien iść na studia techniczne vs humanistyczne.

Z kolei do grupy drugiej włączono: oceny uczniów z matematyki i języka polskiego, uzyskane na świadectwie maturalnym, wyniki testu maturalnego

²⁶ J. Watson, *Behawioryzm oraz Psychologia, jak widzi ją behawiorysta*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1990, s. 163.

²⁷ R. Plomin, J. C. DeFries, G. E. McClearn i P. McGuffin, *Genetyka zachowania*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001.

z języka polskiego i matematyki oraz średni deklarowany czas poświęcany przez uczniów na naukę języka polskiego i matematyki przed egzaminem dojrzałości z tych przedmiotów. Oceny i czas poświęcany na naukę danego przedmiotu odzwierciedlają wysiłek wkładany w jego naukę, a ponadto mogą korelować z predyspozycjami osób do ich nauki. Po drugie, oceny z przedmiotów oraz wyniki testów maturalnych z matematyki i języka polskiego to czynniki decydujące o przyjęciu lub nie na studia.

W badaniu założono, że czynniki obiektywne w mniejszym stopniu niż wpływ kulturowy będą decydowały o wyborze kierunku studiów przez kobiety i mężczyzn (kobiety ze względu na większą pracowitość lepiej uczą się od mężczyzn, ale później i tak wybierają kierunki studiów typowo humanistyczne, a przez to mniej wymagające niż gorsi na starcie z matematyki chłopcy).

Podsumowując, w badaniu testowano model teoretyczny „kulturowej transmisji stereotypu płci”, w którym zmienną objaśnianą był wybór kierunku studiów, a predyktorami: (1) oczekiwania nauczycieli, (2) oczekiwania rodziców, (3) autooczekiwania osób badanych, (4) wpływ rodziców (nacisk wywierany na uczestników badania przez rodziców, aby iść na proponowany przez nich kierunek studiów), (5) wpływ nauczycieli (nacisk wywierany na uczestników badania przez nauczycieli, aby iść na proponowany przez nich kierunek studiów), (6) poglądy uczestników badania (szowinistyczne vs egalitarne), (7) oceny z języka polskiego na świadectwie dojrzałości, (8) oceny z matematyki na świadectwie dojrzałości; (9) wyniki testu maturalnego z matematyki; (10) wyniki testu maturalnego z języka polskiego; (11) średni deklarowany czas, poświęcany w ciągu jednego dnia przez uczestnika badania na naukę języka polskiego przed egzaminem dojrzałości z tego przedmiotu i (12) średni deklarowany czas, poświęcany w ciągu jednego dnia przez uczestnika badania na naukę matematyki przed egzaminem dojrzałości z tego przedmiotu, oddzielnie dla grupy badanych kobiet i mężczyzn.

METODA

Próba

W badaniu uczestniczyły 1373 osoby – studenci I roku studiów technicznych/ścisłych (np. matematyki, fizyki, metalurgii, informatyki itp.) oraz humanistycznych/społecznych (np. filologii polskiej, historii, socjologii, pedagogiki itp.) głównie uczelni małopolskich. W przypadku płci i kierunku studiów, rozkłady wskazanych zmiennych były jednostajne. W próbie znalazło się 692 mężczyzn i 681 kobiet; 673 osoby studiowały na kierunkach ścisłych/technicz-

nych wobec 700 osób studiujących humanistykę/nauki społeczne. Wśród osób studiujących nauki techniczne/ściśle znalazło się 346 mężczyzn.

Materiały

Uwzględnione w badaniu zmienne oceniano za pomocą skonstruowanego w tym celu narzędzia – skali transmisji stereotypu (STS). STS składała się z kilku części, zawierających zestaw twierdzeń, wobec których osoby badane wyrażały swój stosunek na skali od 1 do 4, gdzie 1 oznaczało, że uczestnik uznaje twierdzenie za zdecydowanie nietrafne, 2 – raczej nietrafne, 3 – raczej trafne i 4 – zdecydowanie trafne. Poniżej, w tabeli 1., podsumowano wyniki analiz właściwości psychometrycznych skali.

Tabela 1. Właściwości psychometryczne STS

<i>Część STS</i>	<i>Liczba pozycji</i>	<i>Treść przykładowych pozycji</i>	<i>Wartość α-Cronbacha</i>
<i>Oczekiwania rodziców</i>	7	„Moi rodzice nie wierzą w moje zdolności techniczne”; „Moi rodzice wyrażali opinię, że studia humanistyczne są dla mnie zbyt trudne”; „Rodzice zawsze podkreślali, że przedmioty humanistyczne są moją mocną stroną”	0,702
<i>Oczekiwania nauczycieli</i>	7	„Nauczyciele ze szkoły średniej mówili mi, że nie poradzę sobie na studiach humanistycznych”; „Nauczyciele ze szkoły średniej byli przekonani, że uda mi się dostać na studia techniczne”; „Nauczyciele ze szkoły średniej z góry zakładali, że nie poradzę sobie na studiach humanistycznych”	0,611
<i>Autooczekiwania studentów</i>	7	„W szkole średniej obawiałem się, że na studiach nie dam sobie rady z matematyką lub innym przedmiotem ścisłym”; „Nie wierzyłem, że uda mi się utrzymać na pierwszym roku studiów”; „Rozpoczynając zajęcia na studiach miałem nadzieję, że moje osiągnięcia będą wyższe niż moich kolegów z grupy”	0,574

<i>Wpływ rodziców</i>	7	„Rodzice podpowiedzieli mi, który kierunek studiów jest dla mnie najlepszy”; „Rodzice podkreślali, że wybrany przeze mnie kierunek studiów nie jest dobrym pomysłem”; „Opinia rodziców była dla mnie ważna przy wyborze kierunku studiów”	0,778
<i>Wpływ nauczycieli</i>	7	„Wybrane przeze mnie studia są zgodne z doradzonymi przez nauczycieli”; „W szkole średniej rozmawiałem z nauczycielami, na jakie studia pójść”; „Nauczyciele podpowiadali mi, który kierunek studiów powinienem wybrać”	0,808
<i>Poglądy studentów</i>	10	„Istnieją zajęcia/zawody typowo męskie, np. strażak, oraz typowo żeńskie, np. przedszkolanka”; „Pogląd, że mężczyźni potrafią tak samo dobrze opiekować się dzieckiem, jak kobiety jest fałszywy”; „Zdolności przywódcze kobiet są wyższe niż zdolności przywódcze mężczyzn”	0,708
<i>Cała skala</i>	45	---	0,659

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli podano informacje na temat liczby itemów, wchodzących w skład określonej części STS, przykładowe twierdzenia oraz wartość alfa-Cronbacha wskazanej części narzędzia oraz całej STS.

W metryczce STS znalazły się również pytania dotyczące: (1) płci uczestników badania (kodowane: M = 1 i K = 2), (2) roku studiów, (3) wieku, (4) kierunku studiów (kodowane: Tech = 1 i Hum = 2), (5) ocen z języka polskiego, (6) ocen z matematyki, (7) wyniku testu maturalnego z języka polskiego, (8) wyniku testu maturalnego z matematyki; (9) czasu poświęconego na naukę języka polskiego przed przystąpieniem do testu maturalnego (w minutach) i (10) czasu poświęconego na naukę języka polskiego przed przystąpieniem do testu maturalnego (w minutach). Ostatecznie do analizy włączono dane pochodzące wyłącznie od studentów I roku studiów ścisłych/technicznych lub społecznych/humanistycznych.

Procedura badawcza

Badania prowadzono indywidualnie. Po dotarciu do respondenta, ankieter prosił go o wypełnienie STS, a następnie, po uzyskaniu zgody, wręczał kwestionariusz i czekał na jego uzupełnienie. W razie jakichkolwiek pytań respondenta, np. dotyczących celu badania, instytucji odpowiedzialnej za jego przebieg, ankieter udzielał standardowej odpowiedzi, powtarzając informacje znajdujące się w liście wprowadzającym STS, tj. stwierdzał, że „badanie jest na temat wyboru różnych kierunków studiów przez tegorocznych maturzystów. Poniżej znajdują się twierdzenia, które dotyczą tych kwestii – to znaczy wyboru studiów, okoliczności, które temu towarzyszyły, i reakcji Twoich rodziców, nauczycieli oraz rówieśników”, oraz, jeżeli było to konieczne, dodawał, że „badanie jest poufne”.

Po wypełnieniu STS, ankieter sprawdzał, czy wszystkie punkty kwestionariusza zostały prawidłowo ocenione, a w razie jakichkolwiek braków, prosił respondenta o ich uzupełnienie. Na koniec, ankieter dziękował osobie badanej za udział w badaniu.

Wyniki

Wstępna analiza danych

Przed weryfikacją modelu „kulturowej transmisji stereotypu płci” oceniono rozkłady zmiennych ilościowych. Okazało się, że w większości przypadków nie odbiegały one znacząco od rozkładu normalnego, oprócz zmiennych: czas nauki matematyki, czas nauki języka polskiego i wynik testu maturalnego z matematyki. Rozkłady dwóch pierwszych były prawoskośne, a ostatniej zmiennej – „spłaszczony”. Czasy nauki transformowano, korzystając z przekształcenia logarytmicznego, natomiast w odniesieniu do ostatniej zmiennej przekształcenie logarytmiczne, pierwiastkowe i \arcsin nie doprowadziło do normalizacji rozkładu. Biorąc pod uwagę wartości kurtozy i skośności, zmienną ostatecznie pozostawiono w modelu bez modyfikacji. Podstawowe statystyki opisowe dla ujętych w modelu predyktorów przedstawiono w tabeli 2.

Aby sprawdzić założenie o homoskedastyczności dokonano oceny współliniowości ujętych w modelu predyktorów. Najwyższe korelacje zaobserwowano między zmiennymi: (1) ocena na świadectwie z języka polskiego i wynik testu maturalnego z języka polskiego, $r = 0,540$; (2) ocena na świadectwie z mate-

matyki i wynik testu maturalnego z matematyki, $r = 0,512$; (3) oczekiwania rodziców i oczekiwania nauczycieli, $r = 0,555$.

Zważywszy na to, skorelowane zmienne oczekiwań rodziców i nauczycieli zagregowano, tworząc superczynnik OCZEKIWANIA INTERPERSONALNE. Superczynnik korelował ze składowymi na poziomie, odpowiednio: $r = 0,559$ i $0,380$. Dla odmiany, w przypadku ocen z matematyki i wyników testu maturalnego z matematyki oraz ocen z języka polskiego i wyników testu maturalnego z języka polskiego, z analiz wyeliminowano pierwsze z obu par predyktorów, uznając, że oceny ze wskazanych przedmiotów są mniej obiektywne niż wyniki procentowe testów maturalnych.

Na koniec z próby wyeliminowano przypadki odstające. Biorąc pod uwagę wartości reszt standaryzowanych oraz odległości Cooka z dalszych analiz wyeliminowano 5 uczestników badania. W związku z tym model teoretyczny „kulturowej transmisji stereotypu płci” testowano na podstawie danych pochodzących od 1368 studentów.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla zmiennych ujętych w ocenianym modelu

	N		M	Me	SD	Skośność	Se skośności	Kurtzoza	Se kurtkozy	Min	Max
	Ważne	Braki danych									
Oczekiwania rodziców	1373	0	2,161	2,143	0,609	0,323	0,066	-0,749	0,132	1,000	3,714
Oczekiwania nauczycieli	1373	0	2,944	3,000	0,5461	-0,280	0,066	-0,207	0,132	1,000	4,000
Autooczekiwania studentów	1373	0	2,905	2,857	0,480	-0,088	0,066	-0,291	0,132	1,429	4,000
Wpływ rodziców	1373	0	2,428	2,428	0,631	0,240	0,066	-0,444	0,132	1,000	4,000
Wpływ nauczycieli	1373	0	2,033	2,000	0,615	0,263	0,066	-0,446	0,132	1,000	4,000
Poglądy studentów	1373	0	2,429	2,400	0,470	0,053	0,066	-0,017	0,132	1,100	4,000
Czas nauki matematyki (w min.)	1373	0	53,811	40,000	47,811	2,265	0,066	9,855	0,132	0,000	500,000
Czas nauki j. polskiego (w min.)	1373	0	34,859	30,000	37,450	3,794	0,066	27,815	0,132	0,000	500,000
Ocena na świadectwie z matematyki	1373	0	3,776	4,000	0,921	0,022	0,066	-0,655	0,132	2,000	6,000
Ocena na świadectwie z j. polskiego	1373	0	3,988	4,000	0,860	-0,218	0,066	-0,429	0,132	2,000	6,000

Wynik testu maturalnego z j. polskiego (w %)	1373	0	69,530	70,000	13,942	-0,346	0,066	-0,257	0,132	30	100
Wynik testu maturalnego z matematyki (w %)	1373	0	71,329	71,371	18,654	-0,297	0,066	-0,949	0,132	30	100
Czas nauki matematyki (log)	1373	0	4,426	3,689	1,677	-3,401	0,066	13,876	0,132	-4,605	6,215
Czas nauki j. polskiego (log)	1373	0	2,651	3,401	2,292	-2,417	0,066	5,132	0,132	-4,605	6,215
OCZEKIWANIA	1373	0	2,554	2,571	0,273	-0,275	0,066	0,222	0,132	1,500	3,429

Źródło: opracowanie własne.

Ocena modelu „kulturowej transmisji stereotypów płci”

Założony model testowano korzystając z analizy regresji logistycznej. Włączono do niej następujące predyktory: (1) wpływ rodziców, (2) wpływ nauczycieli (3) poglądy uczestników badania; (4) OCZEKIWANIA INTERPERSONALNE, (5) autooczekiwania studentów, (6) czas nauki języka polskiego, (7) czas nauki matematyki, (8) wyniki testu maturalnego z matematyki i (9) wynik testu maturalnego z języka polskiego, za pomocą których próbowano objaśniać wybór kierunku studiów (technicznego/ścisłego lub humanistycznego/ścisłego), dokonany przez badane kobiety i mężczyzn.

W tabeli 3a i 3a podsumowano wyniki uzyskane dla kobiet i mężczyzn (z analiz wykluczono predyktory nieistotne).

Tabela 3a. Istotne prognostyki wyboru kierunku studiów technicznego/ścisłego vs humanistycznego/społecznego w grupie kobiet

Zmienna	<i>b</i>	PU 95%	S_e	<i>t</i> (670)	$exp(b)$	PU 95%
Wyraz wolny	3,269*	0,518; 6,019	1,401	2,333	26,280	1,679; 411,285
Wpływ rodziców	0,529**	0,194; 0,865	0,171	3,099	1,698	0,194; 0,864
Poglądy uczestników	-0,535*	-1,035; -0,034	0,255	2,098	0,586	-1,035; -0,034
OCZEKIWANIA						
INTERPERSONALNE	-1,981**	-2,811; -1,152	0,422	4,691	0,138	-2,811; -1,152
Wynik testu maturalnego z matematyki	0,078**	0,064; 0,0917	0,007	11,102	1,081	1,066; 1,096
Wynik testu maturalnego z języka polskiego	-0,047**	-0,064; -0,029	0,009	5,365	0,954	0,938; 0,971
Czas nauki języka polskiego	-0,219**	-0,364; -0,074	0,074	2,965	0,803	0,695; 0,929

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $\chi^2(6) = 328,69$; $p < 0,01$; AIC = 622,75.

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3b. Istotne prognostyki wyboru kierunku studiów technicznego/ścisłego vs humanistycznego/społecznego w grupie mężczyzn

Zmienna	<i>b</i>	PU 95 %	S_E	<i>t</i> (683)	<i>exp(b)</i>	PU 95%
Wyraz wolny	-1,168	-3,718; 1,382	1,299	0,899	0,311	0,024; 3,984
Wpływ rodziców	-0,452*	0,830; -0,074	0,192	2,347	0,636	0,436; 0,929
OCZEKIWANIA						
INTERPERSONALNE	2,315**	1,381; 3,249	0,476	4,866	10,123	3,978; 25,761
Wynik testu maturalnego z matematyki	-0,087**	-0,102; -0,712	0,009	6,785	1,063	0,903; 0,931
Wynik testu maturalnego z języka polskiego	0,061**	0,043; 0,079	0,008	11,018	0,917	1,044; 1,082
Czas nauki języka polskiego	0,272**	0,156; 0,388	0,059	4,610	1,313	1,169; 1,474
Czas nauki matematyki	-0,220**	-0,354; -0,086	0,068	3,231	0,802	0,802; 0,702
Autooczekiwania studentów	-0,519*	-0,980; -0,058	0,235	2,209	0,595	0,375; 0,944

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $\chi^2(7) = 452,77$; $p < 0,01$; $AIC = 521,16$.

Zródło: opracowanie własne

Modele „kulturowej transmisji stereotypu płci”, zaproponowane dla badanych kobiet i mężczyzn okazały się dobrze dopasowane do danych. W związku z tym można przyjąć, że na podstawie oszacowanych predyktorów da się trafniej przewidywać zmiany prawdopodobieństwa wyboru określonego kierunku studiów przez kobiety i mężczyzn niż wyłącznie na podstawie wartości wyrazu wolnego.

Istotnymi predyktorami wyboru kierunku studiów, niezależnie od płci badanych studentów, były: (1) wpływ rodziców, (2) OCZEKIWANIA INTERPERSONALNE wiążące oczekiwania rodziców i nauczycieli na temat sukcesu vs porażki dziecka/ucznia na studiach technicznych/ścisłych vs humanistycznych/społecznych; (3) wynik testu maturalnego z matematyki i (4) języka polskiego oraz (5) czas poświęcany przez osoby badane na naukę języka polskiego. Dla odmiany specyficznymi czynnikami, wpływającymi istotnie na prawdopodobieństwo wyboru określonego kierunku studiów przez kobiety, były: egalitarne vs seksistowskie poglądy badanych studentek na temat roli kobiet i mężczyzn w społeczeństwie, a w przypadku mężczyzn: czas nauki matematyki przed egzaminem dojrzałości i ich autooczekiwania dotyczące sukcesu na wybranym kierunku studiów. Na koniec, czynnikiem, który, wbrew założe-

niom, nie oddziaływał na prawdopodobieństwo wyboru określonego kierunku studiów przez kobiety i mężczyzn, był wpływ wywierany na uczestników badania przez nauczycieli.

W grupie kobiet najsilniejszym pradyktorem wyboru studiów okazały się OCZEKIWANIA INTERPERSONALNE ($b = -1,981$; $p < 0,01$), a następnie: poglądy studentek na temat miejsca kobiet i mężczyzn we współczesnym świecie ($b = -0,535$; $p < 0,01$) i wpływ rodziców ($b = 0,529$; $p < 0,01$). Z drugiej strony, w grupie mężczyzn na trzech pierwszych pozycjach uplasowały się: OCZEKIWANIA INTERPERSONALNE ($b = 2,315$; $p < 0,01$), autooczekiwania studentów ($b = -0,519$; $p < 0,01$) i wpływ rodziców ($b = -0,452$; $p < 0,01$).

Co ciekawe, w przypadku wspólnych dla kobiet i mężczyzn predyktorów, kierunek ich wpływu na prawdopodobieństwo wyboru studiów był odwrotny. Na przykład, o ile wśród studentek szansa pójścia na studia społeczne/humanistyczne wzrastała wraz ze zwiększeniem siły perswazji rodziców oraz, co zaskakujące – liczby punktów zdobytych na maturze z matematyki, o tyle wśród studiujących mężczyzn wraz ze wzrostem wartości wskazanych predyktorów, prawdopodobieństwo wybrania się na studia humanistyczne lub społeczne malało.

Innymi słowy, rodzice, rozmawiając z córkami na temat wyboru odpowiedniego kierunku kształcenia po zdaniu matury, doradzali zgodny ze stereotypem płci wybór studiów społeczno-humanistycznych, natomiast w przypadku synów – studiów ścisłych lub technicznych. Ponadto, okazało się, że kobiety, w przeciwieństwie do mężczyzn, wbrew obiektywnym, wysokim wynikom egzaminu dojrzałości z matematyki, wybierały studia społeczno-humanistyczne. Brak spójności zachowania może sugerować nieufność badanych studentek wobec własnych zdolności matematycznych (argumentacja typu: „co prawda uzyskałam wysoki wynik na maturze z matematyki, ale to niczego nie dowodzi lub był to przypadek/łut szczęścia, w związku z tym lepszym wyborem będzie studiowanie na kierunku społeczno-humanistycznym niż ścisłym/technicznym”). Z drugiej strony, lęk przed matematyką mógł mobilizować do większego wysiłku i systematycznej nauki tego przedmiotu przed egzaminem dojrzałości, a jednocześnie, ze względu na wzbudzaną awersję, zniechęcać do kontynuowania studiów w tym zakresie na kierunkach technicznych lub ścisłych (argumentacja typu: „co prawda uzyskałam wysoki wynik na maturze z matematyki, ale takim kosztem, że wybór humanistycznego lub społecznego kierunku studiów, wydaje się przyjemniejszy”).

Zgodnie z przedstawionym tokiem rozumowania można przyjąć, że mężczyźni traktowali wysoki wynik egzaminu z matematyki jako sygnał potwierdzający ich predyspozycje do studiowania na kierunkach technicznych lub ścisłych, co w konsekwencji wpływało pozytywnie na prawdopodobieństwo ich wyboru (argumentacja typu: „wysoki wynik na maturze z matematyki dowodzi, że jestem dobry w tej dziedzinie, więc racjonalnym wyborem będzie studiowanie na kierunku technicznym lub ścisłym”). Ponadto, włożony wysiłek w naukę poniekąd trudnego przedmiotu był przez badanych studentów rozsądniej dyskutowany – po uzyskaniu wysokiego wyniku z egzaminu dojrzałości, mężczyźni kontynuowali naukę w tej dziedzinie (lub dziedzinach pokrewnych), a nie decydowali się na radykalną zmianę zainteresowań (argumentacja typu: „uzyskałem wysoki wynik na maturze z matematyki, więc, co zrozumiałe, pójdę na studia techniczne lub ścisłe”).

Z drugiej strony, jak wynika z tab. 3a i 3b, o ile w grupie badanych kobiet wybór studiów humanistycznych lub społecznych stawał się coraz bardziej możliwy wraz ze spadkiem wartości OCZEKIWAŃ INTERPERSONALNYCH rodziców i nauczycieli, oraz paradoksalnie – wyniku testu maturalnego z języka polskiego i czasu poświęcanego na jego naukę przed egzaminem dojrzałości, o tyle w grupie mężczyzn wybór kierunków humanistycznych lub społecznych stawał się coraz bardziej prawdopodobny wraz ze wzrostem wartości wskazanych predyktorów. Ponadto, szansa pójścia na studia techniczne lub ścisłe była szczególnie wysoka wśród kobiet akceptujących poglądy promaskulinistyczne. Dla odmiany, w grupie mężczyzn prawdopodobieństwo wyboru kierunków ścisłych lub technicznych wzrastało wraz ze wzrostem czasu poświęconego na naukę matematyki – co jest spójne z przedstawioną wcześniej interpretacją wyników dotyczących odmiennego kierunku wpływu czynnika „wynik testu maturalnego z matematyki” u studentek i studentów – oraz ich autooczekiwań.

Uzyskane wyniki pozwalają przyjąć, że kobiety, podczas dokonywania wyboru odpowiedniego dla nich kierunku studiów, znajdują się w bardzo niekomfortowej sytuacji. Po pierwsze, negatywne oczekiwania znaczących innych są dla nich sygnałem, że nie warto iść na studia techniczne/ścisłe lecz na humanistyczne/społeczne, mimo niskich wyników testu maturalnego z języka polskiego oraz niewielkiego wysiłku wkładanego w naukę tego przedmiotu przed egzaminem dojrzałości. Z uzyskanych wyników wyłania się dość ponury obraz studentek kierunków społeczno-humanistycznych. W swojej masie są one ofiarami niskich oczekiwań rodziców i nauczycieli oraz osobistej wiary

w to, że na studiach nietechnicznych może się powieść nawet takim osobom, które unikały angażowania się w naukę języka ojczystego (sic!). Z drugiej strony, na studia techniczne lub ściśle idą przede wszystkim „chłopczyce”, tj. kobiety, którym nie przeszkadzają poglądy szowinistyczne.

W zdecydowanie korzystniejszej sytuacji znajdują się mężczyźni, których preferencje w zakresie humanistycznego kierunku kształcenia są zgodne z wysokimi oczekiwaniami rodziców i nauczycieli oraz rezultatami uzyskanymi na egzaminie dojrzałości z języka polskiego i czasem poświęcanym na jego naukę. Wynika z tego, że sylwetka przeciętnego studenta humanistyki, w przeciwieństwie do obrazu statystycznej studentki, jest bardziej koherentna. Jedyną „rysą” spójnego obrazu są autooczekiwania. Okazuje się, że studenci kierunków nietechnicznych są ofiarami negatywnych oczekiwań intrapersonalnych.

Biorąc pod uwagę ujęte w szóstej kolumnie tabeli 3a ilorazy szans, można powiedzieć, że w grupie kobiet zmiana presji rodziców ze skrajnie niskiej na skrajnie wysoką powodowała blisko pięciokrotny wzrost prawdopodobieństwa pójścia na studia humanistyczne. Okazało się również, że wzrost wyniku egzaminu dojrzałości z matematyki o 10 pkt. był powiązany z ponad dwukrotnym wzrostem szansy wyboru wskazanego kierunku dalszej kariery edukacyjnej, a obniżenie wyniku egzaminu maturalnego z języka polskiego o 10 pkt. współwystępowało ze wzrostem szansy pójścia na studia humanistyczne o połowę. Dla odmiany wzrost czasu poświęconego przez kobiety na naukę języka ojczystego o 10 min. dziennie współwystępował z ponad 10% spadkiem prawdopodobieństwa wyboru studiów humanistycznych, a zmiana poglądów skrajnie egalitarnych na skrajnie promaskulinistyczne – z 20% wzrostem prawdopodobieństwa wyboru studiów technicznych. Na koniec zmiana wartości OCZEKIWAŃ *in minus* o jedną pozycję skali, powodowała spadek szansy wyboru wskazanego kierunku studiów o ok. 13%.

Z kolei w grupie mężczyzn wzrost czasu poświęcanego na naukę języka polskiego w klasie maturalnej o 10 min. dziennie powodował piętnastokrotny wzrost prawdopodobieństwa wyboru studiów humanistycznych, a każde dodatkowe 10 min. wydatkowane na naukę matematyki było powiązane ze wzrostem szansy wyboru studiów technicznych o 11%. Dla odmiany wzrost wyniku egzaminu maturalnego z języka ojczystego o 10 pkt. współwystępował z prawie dwukrotnym wzrostem szansy wyboru studiów humanistycznych, a podobna zmiana rejestrowana w odniesieniu do wyniku egzaminu z matematyki, powodowała wzrost prawdopodobieństwa pójścia na studia techniczne o 42%.

Ponadto zmiana siły nacisku wywieranego przez rodziców ze skrajnie niskiego na skrajnie wysoki, współwystępowała z 25% wzrostem szansy wyboru przez mężczyzn studiów humanistycznych. Na koniec wzrost OCZEKIWAŃ o jedną pozycję skali, powodował blisko dziesięciokrotny wzrost szansy wyboru przez badanych mężczyzn studiów humanistycznych. Z drugiej strony, zmiana ich autooczekiwań ze skrajnie negatywnych na skrajnie pozytywne, powodowała ponad 20% wzrost prawdopodobieństwa wyboru studiów technicznych.

Dyskusja

Biologicznie i ewolucyjnie warunkowane różnice zainteresowań i aktywności podejmowanych przez kobiety i mężczyzn mogą być osłabiane lub wzmacniane przez wpływ społeczny, w tym proces socjalizacji oraz stereotypizacji i stygmatyzacji osób zachowujących się niezgodnie z obowiązującym w danej społeczności wzorcem kultury. Wyniki badań pokazują, że zarówno wśród małych czelkokoształtnych, np. rebusów²⁸, jak również dzieci ludzkich²⁹, osobniki płci męskiej preferują podczas zabawy zabawki stereotypowo męskie, np. ciężarówkę, spychacz, samochody, natomiast osobniki płci żeńskiej (zwłaszcza gatunku *Homo Sapiens*) wchodzi w częstsze i dłużej trwające interakcje z zabawkami stereotypowo kobiecymi, np. lalkami, pluszowymi misiami itp. Zabawki służą chłopcom do aktywnego manipulowania otoczeniem fizycznym i społecznym, natomiast dziewczynkom do wyrażania własnej emocjonalności i troski o innych.

Wskazane zróżnicowanie, utrwalane i wzmacniane przez dorosłych, może w toku socjalizacji wpływać na aktywność edukacyjną chłopców i dziewczynek³⁰, a następnie aktywność zawodową i sukces życiowy³¹. Opisane w niniejszym artykule wyniki badań pozwalają przyjąć, że kulturowa transmisja

²⁸ J. M. Hassett, E. R. Sieber, K. Wallen, *Sex differences...*, dz. cyt.; M. Hines i G. M. Alexander, *Commentary: Monkeys, girls, boys and toys: A confirmation Comment on „Sex differences in toy preferences: Striking parallels between monkeys and humans”*, „Hormones and Behavior” 2008, nr 54, s. 478–481.

²⁹ S. A. Berenbaum i M. Hines, *Early androgens are related to childhood sex-typed toy preferences*, „Psychological Science” 1992, nr 3, s. 203–206.

³⁰ Por. L. Jussim, *Social perception...*, dz. cyt.; por. polskie badania w tym zakresie, w: *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, red. K. Konarzewski, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.

³¹ C.P. Benbow i J. C. Stanley, *Sex differences...*, dz. cyt.; C. P. Benbow i J. C. Stanley, *Sex differences in mathematical reasoning ability: More facts*, „Science” 1983, nr 222, s. 1029–1031.

stereotypu płci jest procesem rzeczywistym, wpływającym istotnie na sposób myślenia oraz wybory życiowe dużej grupy osób. Wzorzec transmisji utrwał i wzmacniał tradycyjny pogląd na temat właściwego dla kobiet i mężczyzn wykształcenia, zachęcając maturzystów do wyboru studiów technicznych lub ścisłych, a maturzystki – studiów humanistycznych lub społecznych. W obu porównywanych grupach osobami odpowiedzialnymi za taki stan rzeczy byli znaczący inni – rodzice i nauczyciele, wywierający presję oraz komunikujący synom (uczniom) i córkom (uczennicom) oczekiwania dotyczące odpowiedniej, tj. zgodnej z przekonaniami społecznymi, aktywności edukacyjnej.

Zbliżone rezultaty uzyskała Madon, Jussim, Keiper, Eccles, Smith i Palumbo³², analizując zakres, w jakim dostępne nauczycielom informacje dotyczące statusu społecznego, rasy i płci uczniów oddziałują na trafność spostrzegania ich talentu, motywacji i osiągnięć w nauce matematyki. Autorzy odkryli, że nauczyciele generowali uzasadnione wnioski na temat talentu i wyników w nauce uczniów z porównywanych grup, jednocześnie przeceniając wysiłek wkładany przez uczennice w naukę matematyki. Uzyskany wynik Madon tłumaczy błędnymi (tendencyjnymi) atrybucjami nauczycieli. W odniesieniu do uczennic, nauczyciele mogą wiązać ich nieoczekiwane (tj. zbliżone pod względem poziomu do wyników chłopców) sukcesy z matematyki z wpływem czynników wewnętrznych-kontrolowalnych, np. większym wysiłkiem wkładanym w naukę, natomiast w przypadku uczniów – również wpływem czynników wewnętrznych, ale niekontrolowalnych, tj. większym talentem matematycznym. Ponadto uczennice, w porównaniu do swych kolegów, są spostrzegane jako bardziej sympatyczne i skłonne do współpracy z nauczycielem oraz ujawniające mniejszą liczbę zachowań problemowych w klasie szkolnej.

Ponadto, Jussim, Madon i Eccles³³ udowodnili, że dziewczynki są bardziej podatne na wpływ zróżnicowanych oczekiwań interpersonalnych niż chłopcy. W związku z tym, kontaktując się systematycznie z nauczycielami opowiadającymi się za tradycyjnym podziałem zainteresowań i aktywności na typowo męskie i żeńskie, dziewczynki mogą po pewnym czasie prezentować niższe wyniki z matematyki i wyższe z przedmiotów humanistycznych, w porównaniu do chłopców.

³² S. J. Madon, L. Jussim, S. Keiper, J. Eccles, A. Smith, P. Palumbo, *The accuracy and power of sex, social class and ethnic stereotypes: Naturalistic studies in person perception*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1998, nr 24, s. 1304–1318.

³³ L. Jussim, J. S. Eccles i S. Madon, *Social perception...*, dz. cyt.

Zjawiska udokumentowane w badaniach nad zjawiskiem edukacyjnego samospełniającego się proroctwa występują również w rodzinie, wpływając na relacje zachodzące między rodzicami i dziećmi, a w konsekwencji jakość ich rozwoju poznawczego i społecznego. W związku z tym, że dziecko do pewnego momentu życia większość czasu spędza w dwóch środowiskach rozwojowych, tj. rodzinie i szkole, wydaje się, że proces kulturowej transmisji stereotypu płci, któremu może ono podlegać, warto rozpatrywać z punktu widzenia zjawiska akumulacji oczekiwań interpersonalnych³⁴.

Wpływy zróżnicowanych oczekiwań rodziców, nauczycieli oraz rówieśników w klasie szkolnej mogą się nakładać, przez co całkowita siła efektu w pewnych warunkach będzie zdecydowanie większa (zwłaszcza gdy znak oczekiwań jest ten sam), niż w sytuacji, gdy dziecko jest faworyzowane lub defaworyzowane wyłącznie w jednym środowisku, np. gdy nauczyciel wyraża niepochlebne opinie na temat zdalności matematycznych ucznia, natomiast rodzice wspierając syna, rozwiążują z nim dodatkowe zadania z geometrii.

Z drugiej strony oczekiwania nauczycieli i rodziców mogą ze sobą korelować, co powoduje, że ich efekty są redundantne w odniesieniu do specyficznych osiągnięć dziecka. Innymi słowy „współczynnik korelacji między oczekiwaniami nauczyciela a osiągnięciami ucznia będzie również zawierał samospełniający się efekt oczekiwań rodzica w stopniu, w jakim oczekiwania rodziców i nauczycieli nachodzą na siebie”³⁵. Powyższe analizy opisują sytuację, w której oczekiwania nauczycieli i rodziców odnoszą się do tych samych zachowań, osiągnięć lub cech dziecka. Łatwo jednak wyobrazić sobie sytuację, w której dziecko jest obdarzane przez rodziców i nauczycieli równie negatywnymi oczekiwaniami, przy czym założenia pierwszych dotyczą rzekomo słabej pamięci córki, a drugich – równie niskich zdolności przestrzennych uczennicy. W opisanej sytuacji efekty oczekiwań rodziców i nauczycieli będą addytywne³⁶.

³⁴ L. Jussim, *Social perception...*, dz. cyt.; J. Willard i S. Madon, *Understanding the connections between self-fulfilling prophecies and social problems*, [w:] *Intrapersonal and interpersonal expectancies...*, dz. cyt.

³⁵ L. Jussim, J. S. Eccles i S. Madon, *Social perception...*, dz. cyt., s. 396.

³⁶ F. Arabsołghar i J. Elkins, *Comparative expectations of teachers and parents with regard to memory skills in children with intellectual disabilities*, „Journal of Intellectual & Developmental Disability” 2000, nr 25, s. 169–179.; K. Rigby, *Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers*, „School Psychology International” 2005, nr 26, 147–161.; S. Trusz, *Edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje euromigracji zarobkowych rodziców dla jakości funkcjono-*

Sytuację dziecka warto wówczas analizować z punktu widzenia kategorii skrzyżowanych lub piętn wielorakich³⁷. Wpływy kilku etykiet dotyczących tego samego dziecka mogą się wówczas sumować³⁸, co prowadzi do wzrostu całkowitej siły efektu oczekiwań, któremu poddane jest dziecko w rodzinie i klasie szkolnej. Stąd też rozwój ucznia, od którego nauczyciel oczekuje wysokich osiągnięć z matematyki, zaś rodzice zakładają, że jest ono uzdolnione również z fizyki, może być bardziej dynamiczny, niż ucznia wzmacnianego wyłącznie w jednym środowisku, np. rodzinie.

Analizowane relacje można zilustrować wynikami badań, w których oceniano zakres oddziaływania oczekiwań rodziców na dynamikę rozwoju poznawczego i społecznego ich dzieci. Na przykład Englund, Luckner, Whaley i Egeland³⁹ w badaniach podłużnych, trwających od urodzenia dzieci do rozpoczęcia przez nie edukacji w klasie 3., oszacowały wpływ oczekiwań matek na osiągnięcia edukacyjne i IQ ich potomstwa. Na podstawie bogatego materiału, gromadzonego za pomocą wywiadów z matkami i nauczycielami dzieci, kontrolowanych obserwacji matek i dzieci w różnych sytuacjach zadaniowych oraz standaryzowanych testów inteligencji, autorki weryfikowały hipotezy, w których założyły, że: oczekiwania matek korelują dodatnio z poziomem ich zaangażowania w edukację dziecka i jego wynikami w nauce oraz że osiągnięcia dziecka, zwrotnie, będą wpływać na oczekiwania i zaangażowanie matek w jego edukację.

Rzeczywiście, autorki odnotowały pozytywne relacje między oczekiwaniami matek a ich poziomem zaangażowania w rozwój kompetencji poznawczych dzieci, których siła wzrastała wraz z przechodzeniem dzieci z klasy 1. ($\beta = 0,0$) do klasy 3. ($\beta = 0,21$; $p < 0,05$). Ponadto okazało się, że oczekiwania matek nie wpływały bezpośrednio na wyniki w nauce dzieci w klasie 1. i 3. Nie da się jednak wykluczyć, że oddziaływanie wskazanego czynnika na osiągnięcia szkolne

wania dzieci, [w:] *Dzieci migrantów zarobkowych. Obywatele Europy czy eurosieroty?*, I. Kawecki, S. Trusz, A. Kwatera i B. Majerek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.

³⁷ A. Kwiatkowska, *Kategoryzacje społeczne skrzyżowane: o tym, czy „prawie my” znaczy to samo co „my”, a „niezupełnie oni” to samo co „oni”, oraz o innych osobliwościach kategorii społecznych*, [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. M. Kossowska, M. Kofta, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009, s. 295–310.

³⁸ L. Jussim, J. S. Eccles i S. Madon, *Social perception...*, dz. cyt.; L. Jussim, *Social perception...*, dz. cyt.

³⁹ Englund, Luckner, Whaley i Egeland, *Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance*, „Journal of Educational Psychology” 2004, nr 96, s. 723–730.

dzieci mogło być pośredniczone przez zaangażowanie matek, które wzrastało wraz z przechodzeniem dzieci do wyższych klas szkoły podstawowej.

W kolejnym badaniu, Arabsolghar i Elkins⁴⁰ starali się poznać oczekiwania rodziców (oraz nauczycieli) na temat zdolności poznawczych, metapoznawczych oraz pamięci ich upośledzonych umysłowo dzieci. W tym celu badacze poprosili rodziców oraz nauczycieli szkół specjalnych o ocenę stosowanych przez dzieci strategii zapamiętywania oraz wydobywania informacji z pamięci, wiedzy na temat pamięci oraz związanych z nią zachowań, np. samoobserwacji kontrolującej. Wbrew założeniom autorów, nauczyciele utworzyli tak samo negatywne oczekiwania na temat zdolności poznawczych dzieci, jak rodzice. Szczególnie niekorzystne wyobrażenia dotyczyły strategii służących dzieciom do zapamiętywania i wydobywania informacji z pamięci oraz zachowań związanych z pamięcią. Nieco lepiej została oceniona wiedza dzieci na temat pamięci, np. tego, co i w jaki sposób jest przez nie zapamiętywane.

Co prawda Arabsolghar i Elkins nie analizowali wpływu wspomnianych oczekiwań na zachowania rodziców oraz rozwój zdolności poznawczych dzieci, jednakże istnieją przekonujące dowody, że taki wpływ może wystąpić. Na przykład Miller⁴¹ wykazał, że matki, które utrzymują przychylnie oczekiwania na temat kompetencji umysłowych własnych dzieci, tworzą im zdecydowanie bardziej wymagające, a tym samym korzystniejsze środowiska rozwojowe, niż matki o niskich oczekiwaniach. Po czasie, poznawczy rozwój dzieci obdarzanych niskimi oczekiwaniami, w wyniku ich gorszego traktowania, np. dostarczania mniejszej ilości materiału nauczania o prostszej strukturze, może być mniej dynamiczny, niż dzieci, wobec których przyjęto oczekiwania wysokie.

Tezę tę potwierdzają wyniki dwóch longitudinalnych badań Eccles, Jacobs i Harold⁴², w których oszacowano relację między stereotypami płci, oczekiwaniami rodziców na temat zdolności matematycznych i sportowych dzieci, a ich samooceną oraz aktywnością poznawczą i fizyczną. Autorki podkreślają: „dowody jasno wskazują, że na oceny rodziców, dotyczące kompetencji ich dzieci w matematyce, języku angielskim i sporcie wpływały (oprócz niezależnych wskaźników kompetencji dzieci we wskazanych dziedzinach – przyp. S.T.) płęć dzieci oraz stereotypowo nacechowane przekonania rodziców na temat tego, która z płci jest naturalnie bardziej utalentowana w tych dziedzinach. Ponadto,

⁴⁰ F. Arabsolghar, J. Elkins, *Comparative expectations...*, dz. cyt.

⁴¹ S. A. Miller, S. A. *Parents' beliefs about their children's cognitive abilities*, „Developmental Psychology” 1986, nr 22, s. 276–284.

⁴² J. S. Eccles, J. E. Jacobs, i R. D. Harold, *Gender role stereotypes...*, dz. cyt.

dowody potwierdzają wniosek, że wpływy te są niezależne od jakichkolwiek realnie istniejących różnic w kompetencjach dzieci. Zatem, wydaje się, że zniekształcenia percepcyjne pełnią ważną rolę w tworzeniu wyobrażeń rodziców na temat kompetencji dzieci w dziedzinach aktywności stereotypowo definiowanych jako męskie vs żeńskie⁴³.

Podsumowując, presja rodziców i nauczycieli, wywierana wprost za pomocą wypowiedzi typu: „fizyka nie jest dla dziewczynek”, „zdolności językowe uczniów są zdecydowanie gorsze niż uczennic”, „mój syn nie będzie uczęszczał na zajęcia z baletu”, „powinnaś studiować pedagogikę, jak twoja babcia i mama...” itp., lub pośrednio, poprzez organizowanie mniej lub bardziej sprzyjających warunków do rozwoju kompetencji uznawanych za typowo męskie lub żeńskie, znacząco różnicuje zainteresowania dziewcząt i chłopców oraz dynamikę ich rozwoju w dziedzinach uznawanych za stereotypowo męskie i żeńskie. W konsekwencji, kończąc naukę w szkole średniej, maturzystki mogą chętniej wybierać społeczno-humanistyczne kierunki studiów, w przeciwieństwie do maturzystów, preferujących kierunki techniczne i ścisłe.

Kolejnym czynnikiem, istotnym z punktu widzenia kulturowej transmisji stereotypu płci, były autooczekiwania studentów. Okazało się, że mężczyźni, którzy wierzyli we własne zdolności matematyczno-analityczne, chętniej wybierali studia techniczne lub ścisłe. Dla odmiany mężczyźni, którzy zakładali, że ich kompetencje w zakresie nauk ścisłych są mierne, szli na studia społeczno-humanistyczne. Uzyskany wynik jest zgodny z rezultatami badań innych autorów. Pozytywne vs negatywne oczekiwania intrapersonalne (tj. schematy „ja”, samoocena, poczucie własnej skuteczności, wewnętrzne wzorce wyuczonej bezradności vs mistrzostwa itp.) wywierają znaczący wpływ na funkcjonowanie poznawcze uczniów, ich zachowania społeczne, jak również, ogólniej – hamują vs nasilają podatność osób na efekty samospełniającego się proroctwa w różnych układach społecznych, np. diadach rodzic–dziecko, nauczyciel–uczeń, pracodawca–pracownik, lekarz–pacjent, terapeuta–klient itp.⁴⁴.

⁴³ Tamże, s. 197–198.

⁴⁴ S. Trusz, *Rozwój poznawczo-społeczny dziecka w świetle oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli*, „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16, s. 21–33; J. M. Darley i R. H. Fazio, *Proces potwierdzania...*, dz. cyt.; L. Jussim, *Samospełniające się proroctwa...*, dz. cyt.; R. S. Weinstein, *Reaching higher: The power of expectations in schooling*, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts-London 2002.; C. Rubie-Davies, *Becoming a high...*, dz. cyt.; S. Trusz i P. Bąbel, red., *Intrapersonal and Interpersonal Expectancies: Research, Applications and Future Directions*, Psychology Press, Hove, UK 2015 w druku.

Zdaniem Brauna „koncepcja Ja jednostki szykuje pole dla automatycznego zestawu oczekiwań. Jedno z takich oczekiwań na temat Ja dotyczy konieczności zachowania wewnętrznej spójności. Dziecko będzie działać w sposób, który, jak sądzi jest spójny z tym, jak ocenia siebie; w przeciwnym razie pojawia się stan dysonansu i dziecko będzie podejmować działania, by osiągnąć stan harmonii zgodnej z posiadanym obrazem własnej osoby. Jeżeli przyjmie ono, że zadanie wykracza poza zakres jego zdolności oraz jeśli uważa siebie za niemądre, możliwe, że będzie zachowywać się zgodnie z posiadanym obrazem <głupiego dziecka>” (s. 329-330). Opisana relację autor ilustruje historią pewnego chłopca, którego IQ mieściło się w granicach od 115 do 125 pkt. Pomimo wysokich kompetencji werbalnych i niewerbalnych, chłopiec borykał się z trudnościami w nauce języka angielskiego i matematyki, które wiązał z rzekomym „brakiem bystrości”. Aby przekonać go, że się myli doradcy szkolni zapoznali chłopca z wynikami obiektywnych testów inteligencji. W następnym semestrze powtórzono testy IQ – uzyskane wyniki, paradoksalnie, uległy obniżeniu i mieściły się w granicach od 85 do 100 pkt. Zdaniem Brauna, chłopiec obniżył wynik „w celu przywrócenia (...) harmonii między obrazem Ja, a prezentowanym zachowaniem”⁴⁵. Niekorzystny schemat Ja mógł wpłynąć na osiągnięcia chłopca, w kierunku zgodnym z niskimi autooczekiwaniem.

Niekorzystany obraz Ja, podtrzymywany i/lub wzmacniany przez niskie oczekiwania znaczących innych, może po czasie wzbudzać u dzieci/uczniów syndrom wyuczonej bezradności⁴⁶, skłaniając dziewczynki (chłopców) do wiązania sukcesów w dziedzinach uważanych za typowo męskie (żeńskie) z wpływem niekontrolowalnych czynników zewnętrznych (np. szczęście), natomiast porażek – z wpływem równie niekontrolowalnych czynników wewnętrznych (np. niskich kompetencji matematycznych vs humanistycznych, odpowiednio). Dla odmiany pozytywny obraz Ja może po czasie kształtować u dzieci/uczniów wzorzec mistrzostwa, w dziedzinach uznanych przez nie/nich za interesujące, niezależnie od komunikowanych oczekiwań i presji wywieranej przez znaczących innych, dotyczącej zainteresowań, aktywności i kierunku kształce-

⁴⁵ C. Braun, *Oczekiwania nauczyciela...*, dz. cyt., s. 331.

⁴⁶ C. S. Dweck i A. Master, *Self-theories motivate self-regulated learning*, [w:] *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and application*, red. D. H. Schunk i B. J. Zimmerman, Routledge. Taylor & Francis Group, New York–Hove 2008, s. 31–51; C. S. Dweck i A. Master, *Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence*, [w:] *Handbook of motivation at school*, red. K. R. Wentzel i A. Wigfield, Routledge. Taylor & Francis Group, New York–London, s. 123–140.

nia, odpowiedniego dla kobiet i mężczyzn. Wyniki badań prowadzonych od kilkudziesięciu lat przez Weinstein i jej współpracowników⁴⁷ potwierdzają ten wniosek. Autorce udało się wykazać, że osiągnięcia uczniów można lepiej prognozować, po uwzględnieniu w relacji między czynnikiem oczekiwań a tendencyjnymi zachowaniami nauczycieli zmiennej „autooczekiwania uczniów”.

Na koniec warto zauważyć, że zróżnicowany nacisk wywierany przez rodziców, jak również konsekwentnie komunikowane oczekiwania znaczących innych oraz autooczekiwania, to układ czynników, który może wywierać znaczący wpływ na wybór mniej lub bardziej racjonalnych strategii zarządzania wysiłkiem wkładanym w naukę przedmiotów ścisłych vs humanistycznych przez uczniów obu płci. Stąd też w grupie badanych kobiet, wraz ze spadkiem motywacji do nauki języka ojczystego oraz wyników w teście maturalnym z tego przedmiotu, i paradoksalnie – wzrostem wysiłku wkładanego w naukę matematyki oraz wyników egzaminu dojrzałości z tego przedmiotu, wzrastało prawdopodobieństwo wyboru studiów społeczno-humanistycznych. Dla odmiany w grupie mężczyzn, wysokie wyniki z matematyki, poprzedzone dużym wysiłkiem wkładanym w naukę tego przedmiotu, były sygnałem zachęcającym do pójścia na studia techniczne lub ścisłe. Podobnie, wysokie wyniki uzyskane na egzaminie dojrzałości z języka polskiego oraz wysoka motywacja do nauki wskazanego przedmiotu mobilizowała maturzystów do wyboru kierunków humanistycznych lub społecznych.

Podsumowanie

Mimo pesymistycznych wniosków, które można wyprowadzić z przedstawionych wyników badania, wydaje się, że „terror” biologicznego i społecznego determinizmu może być skutecznie przełamany. Świadczą o tym biografie wybitnych osób. Na przykład Michael Faraday, choć pochodził z niższej klasy społecznej, rozpoczął studia z fizyki, a następnie prowadził intensywne badania nad elektrycznością i magnetyzmem, zwieńczone odkryciem zjawiska indukcji elektromagnetycznej. Podobnie Maria Skłodowska-Curie, mimo aktywnego sprzeciwu władz macierzystej uczelni, patrzących niechętnie na akademicki rozwój kobiet, prowadziła udane badania nad radioaktywnością, których ukoronowaniem były przyznane jej dwie Nagrody Nobla – z chemii i z fizyki.

⁴⁷ R. S. Weinstein, *Children's awareness...*, dz. cyt.

Kobiety i mężczyźni charakteryzują się zbliżonymi właściwościami poznawczymi, temperamentalnymi i osobowościowymi. Każdy z nas, bez trudu, jest w stanie wskazać grupę spokojnych i delikatnych lub przeciwnie – dynamicznych i przebojowych dziewczynek oraz chłopców o niebywale wysokim lub przeciwnie – niskim poziomie inteligencji. Organizując dzieciom środowisko rozwojowe/edukacyjne rodzice i nauczyciele powinni przede wszystkim zwracać uwagę na ich cechy indywidualne, a nie zdroworozsądkowe przekonania, których źródłem jest często krzywdzący stereotyp płci. Po drugie, dbając o rozwój pozytywnych autooczekiwań, znaczący inni powinni w kontaktach z dziećmi/uczniami podkreślać, że poziom ich zdolności technicznych/analitycznych oraz społecznych i humanistycznych zależy przede wszystkim od wysiłku wkładanego w ich ćwiczenie. Ponadto dorośli powinni wyjaśniać porażki edukacyjne dzieci chwilowym brakiem motywacji lub szczęścia, a sukcesy – wysokimi kompetencjami intelektualnymi i zaangażowaniem w naukę.

Na koniec rodzice i nauczyciele mogą angażować dzieci w różnorodne aktywności, nawet jeżeli są one niezgodne ze stereotypem płci lub chwilowo destabilizują porządek obowiązujący w domu lub klasie szkolnej, oraz wzmacniać dzieci za prawidłowe działania i ignorować ich „wpadki”⁴⁸. Dzięki wskazanym zabiegom, dzieci, w procesie socjalizacji, nie muszą nabierać cech „matematycznie/technicznie nieporadnych” dziewczynek (kobiet) oraz „humanistycznie/społecznie niepełnosprawnych” chłopców (mężczyzn).

⁴⁸ S. Trusz, *Rozwój poznawczo-społeczny...*, dz. cyt.; C. Rubie-Davies, *Becoming a high...*, dz. cyt.

Streszczenie: W artykule przedstawiono model „kulturowej transmisji stereotypu płci”, za którego pomocą można skutecznie tłumaczyć olbrzymią dysproporcję kobiet w stosunku do mężczyzn studiujących na kierunkach humanistycznych i społecznych oraz mężczyzn wobec kobiet – na kierunkach technicznych i ścisłych. Model testowano na podstawie danych zgromadzonych od 1373 studentów (681 kobiet) I roku studiów technicznych/ścisłych ($n = 637$) i humanistycznych/społecznych ($n = 700$). Wybór kierunku studiów objaśniano, wiążąc za pomocą funkcji logitowej zmienną objaśnianą z następującymi predyktorami: (1) wpływ rodziców; (2) wpływ nauczycieli; (3) egalitarne vs szowinistyczne poglądy uczestników badania; (4) oczekiwania rodziców; (5) oczekiwania nauczycieli; (6) autooczekiwania studentów; (7) czas nauki języka ojczystego; (8) czas nauki matematyki; (9) wynik testu maturalnego z języka ojczystego i (10) wynik testu maturalnego z matematyki, oddzielnie w grupie kobiet i mężczyzn. Uzyskane wyniki przedyskutowano w ramach teorii stereotypizacji, stygmatyzacji i efektów oczekiwań interpersonalnych występujących w różnych grupach społecznych i demograficznych.

Słowa kluczowe: stereotypy płci, efekty oczekiwań interpersonalnych, osiągnięcia edukacyjne kobiet i mężczyzn

Abstract: The article presents the model of „cultural transmission of gender stereotype” by which the huge disparity of women toward men studying humanities and social sciences as well as men toward women studying technology and sciences could be explained. The model was tested using the data collected from 1373 students (681 women) of the first year of technology or science ($n = 637$) and humanities or social sciences ($n = 700$). Selection of a field of studies was explained by using the logit function to combine dependent variable with the following predictors: (1) the impact of parents; (2) the impact of teachers; (3) an egalitarian vs. sexist attitude of respondents; (4) parents’ expectations; (5) teachers’ expectations; (6) students’ expectations about themselves; (7) amount of time dedicated to learning math; (8) amount of time dedicated to learning native language; (9) results of the high school final exam in math (and entrance exam to college at the same time) and (10) results of the high school final exam in native language (and entrance exam to college at the same time), separately for the group of women and men. The obtained results are discussed in the light of stereotyping and stigmatization theories, and interpersonal expectation effects which occur in various social and demographic groups.

Keywords: gender stereotype, interpersonal expectancy effects, educational achievement of women and men

Literatura przedmiotu:

- Arabsolghar F., Elkins J., *Comparative expectations of teachers and parents with regard to memory skills in children with intellectual disabilities*, „Journal of Intellectual & Developmental Disability” 2000, nr 25.
- Aronson J., McGlone M. S., *Stereotype and social identity threat*, [w:] *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*, red. T.D. Nelson, Psychology Press, New York-Hove 2009.
- Benbow C. P., Stanley J. C., *Sex differences in mathematical ability: Fact or artifact?*, „Science” 1980, nr 210.
- Benbow C. P. i Stanley J. C., *Sex differences in mathematical reasoning ability: More facts*, „Science” 1980, nr 222.
- Benbow C. P., Lubinski D., Shea D. L., Eftekhari-Sanjani H., *Sex differences in mathematical reasoning ability at age 13: Their status 20 years later*, „Psychological Sciences” 2000, nr 11.
- Berenbaum S. A., Hines M., *Early androgens are related to childhood sex-typed toy preferences*, „Psychological Science” 1992, nr 3.
- Braun C., *Oczekiwania nauczyciela: dynamika społeczno-psychologiczna*, [w:] *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, red. S. Trusz, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2013,
- Buss D., *Psychologia ewolucyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Cvencek D., Meltzoff A. N., Greenwald A. G., *Math-gender stereotypes in elementary school children*, „Child Development” 2011, nr 82.
- Darley J. M., Fazio R. H., *Proces potwierdzania oczekiwań w sekwencji interakcji społecznych*, [w:] *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, red. S. Trusz, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa 2013.
- Dunbar R., *Nowa historia ewolucji człowieka*, Copernicus Center Press, Kraków 2014.
- Dweck C. S., Master A., *Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence*, [w:] *Handbook of motivation at school*, red. K. R. Wentzel, A. Wigfield, Routledge. Taylor & Francis Group, New York-London.
- Dweck C. S., Master A., *Self-theories motivate self-regulated learning*, [w:] *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and application*, red. D. H. Schunk, B. J. Zimmerman, Routledge. Taylor & Francis Group, New York-Hove 2008.
- Eccles J. S., Jacobs J. E., Harold R. D. *Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences*, „Journal of Social Issues” 1990, nr 46.
- Englund M. M., Luckner A. E., Whaley G. J. L., Egeland B., *Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance*, „Journal of Educational Psychology” 2004, nr 96.

- Harris J. R., *Geny czy wychowanie? Co wyrosnie z naszych dzieci i dlaczego?*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2004.
- Hassett J. M., Sieber E. R., Wallen K., *Sex differences in rhesus monkey toy preferences parallel those of children*, „Hormones and Behavior” 2008, nr 54.
- Hines M., Alexander G.M., *Commentary: Monkeys, girls, boys and toys: A confirmation Comment on „Sex differences in toy preferences: Striking parallels between monkeys and humans”*, „Hormones and Behavior” 2008, nr 54.
- Jacobs J. E., Davis-Kean P., Bleeker M., Eccles J. S., Malanchuk O., *I can, but I don't want to: The impact of parents, interests, and activities on gender differences in math*, [w:] *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach*, red. A.M. Gallagher i J.C.Kaufman, Cambridge University Press, New York 2005.
- Jussim L., Eccles J. S., *Are teacher expectations biased by students' gender, social class, or ethnicity?*, [w:] *Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences*, red. Y. Lee, L. Jussim, C. R. McCauley, APA, Washington 1995.
- Jussim L., Eccles J. S., Madon S., *Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy*, „Advances in Experimental Social Psychology” 1996, nr 29.
- Jussim L., *Samospełniające się proroctwa: przegląd teoretyczny i podsumowujący*, [w:] *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, red. S. Trusz, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa 2013.
- Jussim L., *Social perception and social reality. Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy*, Oxford University Press, New York 2012
- Konarzewski K., *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.
- Kwiatkowska A., *Kategoryzacje społeczne skrzyżowane: o tym, czy „prawie my” znaczy to samo co „my”, a „niezupełnie oni” to samo co „oni”, oraz o innych osobliwościach kategorii społecznych*, [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. M. Kossowska, M. Kofta, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009.
- Madon S. J., Jussim L., Keiper S., Eccles J., Smith A., Palumbo P., *The accuracy and power of sex, social class and ethnic stereotypes: Naturalistic studies in person perception*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1998, nr 24.
- Miller S. A., *Parents' beliefs about their children's cognitive abilities*, „Developmental Psychology” 1986, nr 22.
- Plomin R., DeFries J. C., McClearn G.E., McGuffin P., *Genetyka zachowania*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001.
- Rigby K., *Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers*, „School Psychology International” 2005, nr 26.
- Rubie-Davies C., *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*, Routledge: Taylor and Francis Group, London–New York 2015.

- Simpkins S. D., Davis-Kean P. E., Eccles J. S., *Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs*, „Developmental Psychology” 2006, nr 42.
- Spencer S. J., Steele C. M., Quinn D. M., *Stereotype threat and women's math performance*, „Journal of Experimental Social Psychology” 1998, nr 35.
- Stangor C., *The study of stereotyping, Prejudice, and discrimination within social psychology: A quick history of theory and research*, [w:] *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*, red. T. D. Nelson, Psychology Press, New York–Hove 2009.
- Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych* (wyd. 2), Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa 2010.
- Strelau J., *Różnice indywidualne. Historia-determinanty-zastosowania*, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa 2015.
- Tauber R. T., *Self-fulfilling prophecy. A practical guide to its use in education*, PRAEGER, Wesport 1997.
- Trusz S., Bąbel P., red., *Intrapersonal and interpersonal expectancies: Research, applications and future directions*, Psychology Press, Hove 2015, w druku.
- Trusz S., *Edukacyjne i społeczno-emocjonalne konsekwencje euromigracji zarobkowych rodziców dla jakości funkcjonowania dzieci*, [w:] *Dzieci migrantów zarobkowych. Obywatele Europy czy eurosieroty?*, I. Kawecki, S. Trusz, A. Kwatera i B. Majerek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.
- Trusz S., *Kulturowa transmisja stereotypów płci*, INoW UP w Krakowie, Kraków 2013, nieopublikowany raport z badań.
- Trusz S., *Rozwój poznawczo-społeczny dziecka w świetle oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli*, „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16.
- Watson J., *Behawioryzm oraz Psychologia, jak widzi ją behawiorysta*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1990.
- Weinstein R. S., *Children's awareness of differential treatment: Toward a contextual understanding of teacher expectancy effects*, [w:] *Intrapersonal and Interpersonal Expectancies: Research, Applications and Future Directions*, red. S. Trusz i P. Bąbel, Psychology Press, Hove 2015, w druku.
- Weinstein R. S., *Reaching higher: The power of expectations in schooling*, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts-London 2002.
- Willard J., Madon S., *Understanding the connections between self-fulfilling prophecies and social problems*, [w:] *Intrapersonal and interpersonal expectancies: Research, applications and future directions*, red. S. Trusz i P. Bąbel, Psychology Press, Hove 2015, w druku.

BADANIA

Zdzisław Wołk
Uniwersytet Zielonogórski

Holizm w pracy edukacyjnej z młodzieżą bezrobotną

**Holism in Educational Work with Unemployed
Young People**

Wstęp

Praca zawodowa stanowi jeden z głównych wyznaczników poziomu życia i pozycji społecznej. Jest działaniem, którego doświadczenie niesie szereg pozytywnych, koniecznych dla własnego rozwoju człowieka następstw¹. W sytuacji jej deficytu pojawiają się zazwyczaj liczne zagrożenia, które szybko prowadzą do redukcji potencjału tkwiącego w jednostce jak również do znacznego obniżenia możliwości zaspokajania potrzeb bezrobotnego i jego rodziny.

Problem bezrobocia, którym doświadczony może być prawie każdy człowiek, tkwi nie tyle w wielkości stopy bezrobocia, co okresie pozostawania bez pracy przez konkretną osobę.

Wśród osób znajdujących się w szczególnej sytuacji na rynku pracy wyraźnie dominują dwie duże grupy osób – osoby o niższym niż średni poziomie

¹ Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2009, s. 17.

wykształcenia oraz długotrwałe bezrobotni². Ich szczególnie trudna sytuacja wynika stąd, że nie dysponują one wystarczającymi zasobami i argumentami, które umożliwiłyby im zmianę swojego aktualnego statusu. Niski poziom wykształcenia sprzyja umacnianiu się niekorzystnej sytuacji na rynku pracy i prowadzi do długotrwałego bezrobocia. Jako że długotrwałe bezrobocie jest w prostej linii następstwem niskiego poziomu wykształcenia i zazwyczaj towarzyszącego mu niskiego lub zupełnego braku kwalifikacji zawodowych, tworzą one syndromy, które występują zazwyczaj łącznie i się wzajemnie wzmacniają. Bezrobotni wykazują szereg specyficznych cech, które występują dość licznie i w indywidualnych przypadkach często prowadzą do bezradności i wycofania³. W rzeczywistości społecznej tworzą one specyficzne konfiguracje, trudne do poklasyfikowania i porządkowania. Dopiero poznanie złożoności sytuacji konkretnej osoby i wyznaczających ją uwarunkowań daje możliwość pełnego jej zrozumienia i udzielenia adekwatnej do niej pomocy.

Złożoność i rozległe następstwa doświadczania bezrobocia wraz z wydłużaniem się jego czasu wyraża „spirala upadku”⁴. Ukazuje ona, jak to po utracie pracy pierwszymi konsekwencjami są: brak okazji do wykorzystania własnych kompetencji zawodowych, brak kontaktu z kolegami, doświadczanie „społecznej hańby” oraz redukcja lub całkowite ograniczenie dochodów. Niosą one, często w następstwie oddziaływania wszystkich wspomnianych doświadczeń równocześnie, kolejne rozległe skutki w postaci zakłóceń w funkcjonowaniu rodziny, dalszej izolacji społecznej, utraty zaufania do samego siebie i spadającej samooceny. Mogą też przyczyniać się do marginalizacji społecznej i do wystąpienia zjawisk z zakresu patologii społecznej.

Bezrobocie młodzieży stanowi poważny problem we wszystkich krajach europejskich. W Polsce jest on szczególnie dotkliwy, bowiem dotyczy coraz większego odsetka ludzi młodych i to coraz staranniejszymi wykształconymi⁵. Wiele osób młodych po ukończeniu edukacji od razu trafia w obszar bezrobocia. Transgresja z systemu edukacji formalnej na rynek pracy jest dla nich szczególnie trudna i często zaskakująca licznymi problemami⁶. Wszelkie doświad-

² D. Kukła, *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*, Brzeska Oficyna Wydawnicza, Częstochowa 2013, s.120.

³ I. Reszke, *Wobec bezrobocia: opinie, stereotypy*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999.

⁴ M. Kabaj, *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2004, s. 258.

⁵ K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 133.

⁶ B. Rożnowski, *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 226.

czenia aktywizacji społecznej i zawodowej młodzieży są więc warte rozpoznania i zaadoptowania.

Holistyczne podejście do aktywizacji młodzieży

Młodzież doświadczająca bezrobocia stanowi bardzo zróżnicowaną grupę. Przyczyny pozostawania bez pracy również są w przypadku ludzi młodych bardzo różne. Analiza sytuacji bezrobotnej młodzieży oraz jej uwarunkowań ukazuje duże znaczenie problemu, który nie ogranicza się tylko do aktywności zawodowej i zazwyczaj nieodłącznej bezrobociu trudnej sytuacji materialnej⁷. Podejmowane przez służby zatrudnienia różne sposoby aktywizacji zawodowej w wielu przypadkach nie skutkują podejmowaniem pracy przez młodzież, toteż poszukiwanie innych rozwiązań jest wartościowe i pożądane. Skuteczność działań pomocowych w zakresie przeciwdziałania bezrobociu młodzieży, podobnie jak w innych obszarach pomocowych, wymaga pogłębionej diagnozy w odniesieniu do indywidualnej sytuacji młodego człowieka⁸. Dopiero na jej gruncie można poszukiwać skutecznych sposobów pomagania. Okazuje się, że młodzież bezrobotna ma spore deficyty w wielu obszarach, często niezwiązanych bezpośrednio z zawodem i pracą zawodową, a ich wykluczenie zawodowe jest pochodną wykluczenia społecznego. Paradoksalnie, w czasie gdy powszechnie toczy się w Polsce dyskusja o nadmiernych i nieuprawnionych aspiracjach edukacyjnych i o nadprodukcji osób z dyplomami szkół wyższych, wśród współczesnej młodzieży spotkać można osoby zupełnie niedojrzałe społecznie, niedoświadczone w relacjach międzyludzkich, niepotrafiące rozwiązywać – wydawać by się mogło – banalnych problemów. W swoich zachowaniach i postawach prezentują oni jawny bądź ukryty opór przed podejmowaniem wyzwań, obawy przed zmianami⁹. Koncentracja wyłącznie na sferze zawodowej w ich przypadku skazana jest na niepowodzenie, konieczna jest bowiem przede wszystkim aktywizacja społeczna i dopiero na jej fundamencie aktywizacja zawodowa.

⁷ E. Sarzyńska, *Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 71.

⁸ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 37.

⁹ Z. Wołk, *Osoba długotrwale bezrobotna jako klient oporujący*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2009, s. 82.

Trzy koncepcje pracy z młodzieżą bezrobotną oparte na podejściu holistycznym

Aktywizowanie zawodowe młodzieży jest procesem złożonym, wymagającym cierpliwości i osobistego zaangażowania. Jego skuteczność zależy od oddziaływania na możliwie wiele sfer osobowości przy stosowaniu zróżnicowanych metod i technik¹⁰. W Europie szereg państw wykazuje znaczną troskę o młodzież zagrożoną marginalizacją i wykluczeniem społecznym, czego dowodem są liczne działania prowadzone przez organy państwowe, samorządowe i organizacje pozarządowe. Poniżej zaprezentowane są trzy koncepcje realizowane w warunkach niemieckich, szwedzkich i polskich. Łączy je przede wszystkim holistyczne podejście do działań pomocowych.

1. Projekt realizowany w Hamburgu (niemiecki)

Zadaniem nadrzędnym działań prowadzonych w Hamburgu jest wdrażanie młodzieży do samodzielności. Osoby, którym udzielane jest wsparcie, muszą chcieć pracować nad sobą i swoimi celami. Same nie są w stanie tego zrobić, natomiast jest to realne we współpracy z trenerami i należy im to uświadomić. W Hamburgu programem aktywizacji społecznej i zawodowej objęci są ludzie młodzi w wieku 18–25 lat, którzy:

- są uczniami osiągającymi złe wyniki w nauce,
- mają problemy z budowaniem relacji społecznych,
- mają porwane interakcje społeczne,
- niepotrafiący poszukiwać pracy ze względów formalnych,
- osoby niepełnosprawne,
- osoby ze środowisk patologicznych (alkohol, narkotyki),
- sami się wyizolowali społecznie.

W Niemczech pracę z młodzieżą zagrożoną bezrobociem prowadzą organizacje pozarządowe we współpracy ze służbami pomocy społecznej i urzędami zatrudnienia. Stawiają one sobie w tej pracy niżej wymienione cele:

- wzrost szans podopiecznych na rynku pracy;
- poszukiwanie zatrudnienia dla młodych i z młodymi;
- wdrażanie do pracy i podejmowania staży;

¹⁰ Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej. Raport, red. M. Rymśa, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2011, s. 171.

- mobilizacja młodzieży z uwzględnieniem ich porażek życiowych;
- kreowanie mocniejszej pozycji i pewności siebie;
- stabilizacja życia opartego na własnej odpowiedzialności.

Głównymi beneficjentami są osoby, które nie ukończyły szkoły podstawowej (44,2%) oraz imigranci (33,5%). Specyficzne problemy imigrantów w Hamburgu to samotność, brak rodzin, niezajomość życia w warunkach niemieckich, częste zmienianie miejsca zamieszkania, zorientowanie na bieżące życie rodzinne (np. młode dziewczyny – dzieci emigrantów zajmują się często opieką nad rodzicami, pełnią rolę rodzinnych tłumaczy, a nie myślą o swojej przyszłości).

Działania pomocowe w Hamburgu są adresowane do dwóch grup młodych ludzi:

1. Do osób walczących o miejsce pracy (imigranci zarobkowi). Mają oni dużą motywację, ale brakuje im kompetencji.

2. Do osób słabo umotywowanych (młodzież niemiecka). W tym przypadku sytuacja jest odwrotna do poprzedniej grupy – kompetencje są wyższe, natomiast brakuje motywacji.

Z przedstawicielami każdej z wymienionych grup należy pracować inaczej, co nie wyklucza niekiedy możliwości wspólnej pracy grupowej. W grupie dobry przykład kolegi może zainspirować do własnej aktywności. Młodzież bezrobotna, nieuczęszczająca do szkoły, często jest samotna, nie ma kolegów, od których mogłaby brać przykład pozytywnego działania. Z tego względu stworzenie możliwości bezpośredniego bycia ze sobą jest okazją treningu społecznego w naturalnych okolicznościach.

Podejście holistyczne wiąże się z powołaniem zespołu trenerskiego. Pracująca z młodzieżą w Niemczech kadra trenerska jest młoda, ale już doświadczona. Wśród trenerów są zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Wszyscy są emocjonalnie zaangażowani w swoją pracę w ramach projektu. Sprawy podopiecznych są im bliskie, co sprawia, że rozwiązywanie występujących problemów stanowi dla nich nie tyle obowiązek, co wyzwanie.

Trenerzy często w swojej pracy odwołują się do swoich doświadczeń, pasji, którymi się dzielą z podopiecznymi. Są przez to wiarygodni, co sprzyja nabywaniu przez młodzież zaufania do ich pracy.

Koncepcja metodyczna pomocy proponowana w omawianym projekcie uwzględnia stosowanie zarówno metody indywidualnej, jak i grupowej.

Szczególne znaczenie ma organizacja pierwszego kontaktu. Nacisk w pracy jest bowiem od pierwszego spotkania kładziony na likwidowanie uprzedzeń, z którymi zazwyczaj przychodzą beneficjenci. Podopieczni są kierowani przez urząd pracy, który dokonuje rekrutacji. Większość osób jest w związku z tym niechętnych i niezainteresowanych uczestnictwem w projekcie, do którego podchodzi z dystansem i niechęcią.

Docieranie do podopiecznego ma różne postaci, poczynając od codziennego telefonowania, ponaglenia, wzywania do stawiennictwa w siedzibie projektu, a nawet wyłączenie z projektu, co w przypadku polskiego projektu byłoby niemożliwe.

W założeniu praca z podopiecznym powinna doprowadzić do przyjęcia przez niego części odpowiedzialności za swoją sytuację. Ma tu więc miejsce sporządzanie kontraktu. Z tym związana jest diagnoza motywacji, a potem jej monitorowanie. Wynika to ze zdarzających się zmian postawy, nastawienia uczestników, z czym zespół trenerski musi się liczyć i być przygotowany na zachodzące nieprzewidziane zmiany. Nikt nie jest uważany za straconego, nawet osoby, które oporują. W niektórych przypadkach w ich środowisku domowym poszukuje się sojuszników, którymi niekiedy są rodzice, członkowie rodziny lub koledzy. Bywają też sytuacje odwrotne, kiedy to wspomniane osoby demotywią, utrudniają pracę z podopiecznym. Rozpoznawanie środowiska społecznego i jego ewentualnej roli w budowaniu motywacji stanowi też ważne zadanie do wykonania.

Praca w zakresie przełamywania barier ma w pierwszym rzędzie charakter indywidualny. Beneficjenci na początku współpracy opowiadają o sobie, niekiedy są to opowieści zawierające dużo fikcji. Trzeba uważnie rozpoznać, co w tych opowieściach jest rzeczywiste. W dużym stopniu zależy to od używanego przez trenera zaufania. Z tego względu jest konieczna cierpliwość i poświęcenie sporej ilości czasu na budowanie dobrej relacji kadra projektu – podopieczny. Praca z podopiecznymi nie przebiega wyłącznie w obiekcie stowarzyszenia. Duże możliwości w tym zakresie stwarzają zajęcia *out door*. Tam bowiem nie ma tak znacznych ograniczeń formalnych, praca w naturalnym środowisku sprzyja otwieraniu się, wzajemnemu poznawaniu podopiecznego i trenera.

Każdy z trenerów jest „osobisty” dla każdego, każdy musi uzyskać aprobatę swojej osoby i swojego postępowania. Beneficjenci przychodzą na zajęcia, bo są przekonani, że „trener może nam pomóc”.

Trenerzy poświęcają podopiecznym dużo czasu, nie spieszą się, ceni się pracę indywidualną. Cykl pracy w projekcie niemieckim trwa jeden rok, w tym czasie może się wiele wydarzyć. Program działania zależy od okoliczności i jest na bieżąco weryfikowany.

Z uwagi na złożoność podopiecznych i ich sytuacji oraz na nieliniowość dotychczasowych biografii i ich bieżącej realizacji związanej ze zdarzającymi się kryzysami, na bieżąco reaguje się na wydarzające się sytuacje m.in. też korzystając z pomocy psychologicznej i prawniczej.

Duże znaczenie ma praca grupowa. Podopieczni mają różne doświadczenia własne, rodzinne, różne sytuacje, co warto wykorzystać dla ukazania różnorodności występujących sytuacji poszczególnych uczestników. Zdarza się, że do rozwiązania problemu mogą być zaangażowane inne osoby z grupy, zwłaszcza ciesząc się wśród uczestników dużym autorytetem i będące wśród nich liderami.

Beneficjentów łączą wspólne sprawy, rozumieją się więc dobrze, grupa stanowi tym samym grupę wsparcia. Uczestnicy często przed pojawieniem się w projekcie żyli w odizolowaniu, osamotnieniu. W grupie znajdują wspólne problemy, mają własne obserwacje, natrafiają na przykłady i wzory, które stają się dla nich ważne, tam znajdują przyjaciół, zakochują się, tworzą związki. Są więc dodatkowe szanse na rozwiązanie życiowych problemów.

Częstość spotkań oraz organizacja zajęć sprawia, że wdrażają się do pracy w grupie, zespołowej, czego wcześniej nie doświadczali.

Grupowy charakter mają również zajęcia sportowe, gdzie jest sporo swobody, ma miejsce aktywność i współpraca. Zajęcia te są też atrakcyjne same w sobie. Prowadzone na zewnątrz, na terenie klubu sportowego, umożliwiają poznanie ciekawych ludzi, znanych sportowców, porozmawianie z nimi, podpatrzenie ich zachowań. Mogą też wykazać aktywność taką, jak inni członkowie klubu poprzez ćwiczenie wraz z nimi i wśród nich.

Trenerzy niemieccy przykładają bardzo dużą wagę do systematyczności, regularności. Podnosi to skuteczność ich pracy, a przy tym przyczynia się do wykształcenia tych cech u podopiecznych. W początkowym okresie udziału w projekcie są one bowiem zazwyczaj deficytowe u większości uczestników.

2. Projekt prowadzony w Goteborgu (Szwecja)

W Goteborgu w ramach projektu stowarzyszenia „Vingen” prowadzona jest praca z młodzieżą w wieku 16–25 lat. Są to osoby, które mają problemy

z zatrudnieniem, uzależnione, niechętnie do jakiegokolwiek pracy, mające złe samopoczucie. Skierowanie do projektu jest realizowane z pomocy społecznej. Osoba skierowana przychodzi na pierwszą rozmowę, w trakcie której poznaje koncepcję pracy w ramach projektu. Od niej zależy, czy weźmie udział w projekcie.

Stowarzyszenie „Vingen” realizuje pracę z bezrobotną młodzieżą kierując się koncepcją metodyczną następujących ośmiu kroków: Kontakt – Budowanie relacji – Badanie – Motywowanie – Faza zmiany – Podtrzymanie – Wypisanie – Faza końcowa.

Każdy z etapów w indywidualnym przypadku może różnie trwać, ponadto realizatorzy liczą się również z możliwością zmiany kierunku etapów, czyli z sytuacją, gdy po przejściu na kolejny może zająć konieczność powrotu do poprzedniego.

Etap I jest realizowany wraz z pierwszą wizytą młodego człowieka. Ma wtedy miejsce wstępne zapoznanie się, zaprezentowanie członków kadry i obiektu, w którym będzie prowadzona praca.

Etap II jest związany z nawiązywaniem relacji pomiędzy kadrą i podopiecznym. Zwraca się uwagę, że ważne jest uświadomienie młodemu klientowi, że nie chodzi tu o prowadzenie go według gotowego pakietu działań, lecz o wspólne określenie „dokąd idziemy”. Niekiedy wykorzystuje się sugestie referentki socjalnej, która dobrze zna skierowanego i jego sytuację, lecz młody człowiek musi się do nich odnieść i z przekonaniem zaakceptować. Budowanie relacji może trwać długo. Zdarza się, że trenerzy czują się bezradni wobec niechęci i braku zaangażowania podopiecznego. Niekiedy rozwiązaniem może być zmiana miejsca kontaktu i wyjście poza obiekt, np. do kawiarni, do parku. Na terenie neutralnym czasem łatwiej zbudować relację.

Etap III. Badanie wiąże się z dokonywaniem diagnozy prognostycznej, czyli z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: „gdzie chcesz zmian?”, „co chciałbyś zmienić w sobie i w swoim życiu?”. W wielu przypadkach podopieczni mają na przykład problemy z zagospodarowaniem czasu wolnego. Są bierni i nie wykazują w tym zakresie żadnych aspiracji. Ukazuje się więc im możliwości, co można robić w czasie wolnym. Jest wiele możliwości w tym obszarze, można np. zwrócić uwagę na zdrowie i ciało. Wspólny trening sportowy trenera z klientem może sprzyjać podejmowaniu innych ważnych spraw. Niekiedy można modyfikować plan dnia wykorzystując sytuacje nieprzewidziane, bywa, że trenerzy przywożą podopiecznego z domu, zdarza się, że trzeba go

obudzić i przekonać do uczestnictwa w spotkaniu projektowym. Treningi są tylko indywidualne, tematyka i treść zajęć jest dobierana z uwzględnieniem propozycji podopiecznego. Są to w przypadku zajęć sportowych fitness, kręgielnia, spacer. W ich trakcie ma miejsce bezpośredni kontakt trener – podopieczny, w trakcie którego beneficjent jest poznawany, co stwarza możliwości formułowania pogłębionej diagnozy jego sytuacji. Równocześnie trener ma sposobność przekonania go do swojej osoby, co często jest warunkiem dalszej współpracy i jej pozytywnych rezultatów.

Etap IV. Motywacja. Ten etap wymaga cierpliwości i czasu. Praca nad motywowaniem jest bardzo zindywidualizowana i przebiega na wiele sposobów. Trenerzy odwołują się do mocnych stron, jak i deficytów swoich podopiecznych. W tej fazie należy też się odwołać do własnych możliwości młodzieży. Umotywowanie młodzieży stanowi jedno z kluczowych zadań, warunkujących realizację innych celów. Praca nad budowaniem motywacji wiąże się ze wspieraniem młodzieży w ich własnych poszukiwaniach związanych z poszukiwaniem celów życiowych, formowaniem aspiracji oraz dążeń życiowych i zawodowych.

Etap V. Jest to faza zmiany. Na tym etapie zachodzą różne zmiany dotyczące podopiecznego. Często dotyczą one spraw pozornie błahych, jak np. żeby uczestnik wstał z łóżka, czego niegdyś nie robił przez cały dzień, aby ktoś inny z własnej inicjatywy coś zrobił, ktoś inny z kolei aby stworzył strukturę swojego całego dnia. Na tym etapie trener stara się powoli wycofywać, odpowiedzialność przenosić coraz bardziej na podopiecznego. Ma on stworzyć swoją nową tożsamość związaną z podejmowaniem aktywności, z własną motywacją do działania. Zadaniem trenera na tym etapie jest sprawdzanie, czy podopieczny jest już samodzielny, czy znalazł to, co miał do zrobienia, czy wierzy we własną sprawczość. Trener w miarę zaistniałych sytuacji stosuje pochwały, zachęca, wyraża akceptację. Koncentruje się na mocnych stronach podopiecznego, wzmacnia i utrwala jego motywację.

Etap VI. Na tym etapie w rezultacie zrealizowanych już celów maleje liczba kontaktów z podopiecznymi. Są to częściej kontakty telefoniczne, e-mailowe, rzadziej kontakty bezpośrednie. Uczestnicy stają się coraz bardziej samodzielnymi. Należy tę samodzielność umożliwiać, przekonywać, że można swoje sprawy realizować samodzielnie. Jeżeli natomiast pojawia się zagrożenie powrotu do wcześniejszych, niepożądanych, schematów konieczne jest interweniowanie i korygowanie. Zdarzyć się może np. że młody człowiek wraca do szkoły,

wszystko układa się dobrze do czasu, gdy zostaje zapowiedziany sprawdzian. Wtedy „stare” wraca, znowu ma miejsce unikanie szkoły. To wymaga natychmiastowej interwencji, przepracowania. Pozostawienie podopiecznego sobie samemu może doprowadzić do porażki już mocno zaawansowanego procesu zmian.

Faza VII to wypisanie. Ma miejsce wówczas, gdy życie podopiecznego jest już inne. Jest bezpieczne, jest utrwalony nowy styl życia, z którym młody człowiek czuje się dobrze. Ma miejsce wyzwolenie od opiekuna, który coraz bardziej się wycofuje pozostawiając miejsce na samodzielność i samoodowiedzialność podopiecznego.

Etap VIII jest etapem końcowym. Obok praktycznego ma też charakter formalny. Gdy widoczne jest, że młody człowiek sobie radzi i ma prawidłową motywację, następuje zakończenie jego udziału w projekcie. Formalnie jest to realizowane w formie zebrania, w którym oprócz niego uczestniczy trener i pracownik socjalny.

Pomimo zakończenia współpracy byli podopieczni często utrzymują kontakty z trenerami, przychodzą po radę, ze swoimi problemami, dzielą się sukcesami. Są i tacy, którzy po zakończeniu swojego udziału w projekcie nie wracają nigdy.

Wszystkie etapy pracy z podopiecznym są ważne. W zależności od cech osobowych podopiecznego i problemów życiowych z którymi się zmagają ich czas trwania może być różny. Kolejność występowania poszczególnych etapów też może być różna, co ma charakter indywidualny. Trener, rozpoczynając pracę z klientem, wkraczając na pierwszy etap pracy już musi przewidywać kolejne, z fazą zakończenia łącznie.

W przedstawionym modelu ma miejsce koncentracja na pracy indywidualnej. Plan pracy powstaje wspólnie z podopiecznym i pracownikiem pomocy społecznej, z którym przez cały czas trwania prowadzona jest ścisła współpraca.

3. *Koncepcja zielonogórska* (Polska)

Młodzież pozostająca poza obszarem aktywności zawodowej narażona jest na marginalizację i wykluczenie już na początku swojej dorosłości, co może prowadzić do braku pozytywnych doświadczeń życiowych i utrwalania się modelu życia na marginesie.

Koncepcja pracy mającej na celu aktywizację społeczną i zawodową młodzieży opracowana w środowisku zielonogórskim jest oparta o przedstawi-

ne wcześniej modele: niemiecki i szwedzki. Autorzy koncepcji, zdając sobie sprawę ze specyfiki polskiego rynku pracy i specyficznych dyspozycji osobowych polskiej młodzieży, wykorzystali w swojej koncepcji wybrane elementy modeli pracy partnerów zagranicznych, w szczególności holistyczne podejście w oddziaływaniach pomocowych, indywidualność i niepowtarzalność wspieranych osób, wydobywanie i oparcie się na mocnych stronach beneficjentów, edukację przez doświadczenie interdyscyplinarne w warunkach rzeczywistych (*out door*) oraz wykorzystanie coachingu i mentoringu w strategii podejścia trenerów.

Jej realizację powierzono zespołowi składającemu się z sześciu trenerów. Kadre trenerską uzupełniali koordynator oraz doradca metodyczny. Skład zespołu stanowili: trener osobisty, trener aktywizacji społecznej, trener aktywizacji fizycznej, trener aktywizacji manualnej, trener pracy, doradca zawodowy i koordynator zespołu. W ten sposób ważne sfery osobowości i obszary aktywności mające znaczenie dla właściwego sytuowania młodzieży na drodze zawodowej zostały objęte wielokierunkowym, specjalistycznym wsparciem. W zorganizowanych zespołach znalazły się osoby mające różne cechy osobowe i różniące się doświadczeniem zawodowym i życiowym. Były wśród nich zarówno kobiety, jak i mężczyźni, osoby zupełnie młode i ze znacznym stażem, pochodzące ze środowisk wiejskich i miejskich, legitymujące się różnymi zawodami i doświadczeniem życiowym. Wspomniane cechy nie stanowiły kryterium doboru kadry, jednakże przy przyjętym systemie kwalifikowania niezamierzenie uzyskane zostało tak duże ich zróżnicowanie. Okazało się to bardzo przydatne, szczególnie przy analizie i dostrzeganiu problemów podopiecznych oraz docieraniu do nich, szczególnie w początkowym okresie pracy.

W realizowanym modelu pracy wiodąca rola przypada doradcy osobistemu, który jest dla podopiecznego zarówno coachem, jak i mentorem. Pozostali trenerzy oraz doradca zawodowy mają za zadanie wspieranie w rozwoju i sukcesywne dążenie do wzmacniania zasobów własnych podopiecznych, ich wydobywania i wzmacniania. Wszyscy trenerzy niezależnie od tego, czy pracują z młodzieżą indywidualnie czy grupowo, mają zadanie bieżącego czuwania nad sytuacją każdego z podopiecznych oraz obowiązek systematycznej współpracy i wymiany między sobą informacji o poszczególnych uczestnikach w celu podejmowania adekwatnych działań w swoim obszarze pracy. Z uwagi na ochronę danych osobowych nie prowadzono dokumentacji indywidualnych każdego z uczestników, ani baz danych z informacjami na ich temat.

Najdokładniejsze informacje na ich temat posiadali trenerzy osobiści. Aktualizowali oni swoje informacje na spotkaniach kadry merytorycznej, na których okresowo, zazwyczaj co tydzień, analizowano postępy każdego z uczestników, interpretowano ich zachowania i rezultaty obserwacji na poszczególnych zajęciach. Trenerzy na bieżąco wyrażali pisemnie opinie na temat stopnia postępów uczestników w trakcie swoich zajęć. Było to szczególnie ważne w początkowym okresie realizacji projektu, przy poznawaniu uczestników i budowaniu relacji.

Roczny cykl realizacji projektu zaowocował wysokim stopniem aktywizacji zawodowej młodzieży, która wzięła w nim udział.

Podsumowania

Aktywizacja społeczna i zawodowa wiąże się z koniecznością elastycznego łączenia wszystkich metod pracy socjalnej. Podejście holistyczne zawiera zarówno odwoływanie się do różnych sfer osobowości, jak też sięganie do możliwie szerokiej palety sposobów pracy pomocowej. Obok znacznych nakładów finansowych wiąże się z koniecznością zaangażowania do pracy licznej i zróżnicowanej kadry trenerskiej. Trafny dobór osób do zespołu trenerskiego stanowi klucz do powodzenia działań wspierających młodzież prowadzących do wydobycia, uporządkowania i wzbogacenia jej zasobów własnych.

Podjęcie pracy na rzecz aktywizacji społecznej stanowi niezbędną drogę do aktywizacji zawodowej młodych ludzi. Często bowiem ich deficyty w obszarze życia społecznego uniemożliwiają skuteczne działanie na rzecz podjęcia i utrzymania pracy. Kluczową rolę zajmuje w tym procesie edukacja, która prowadzi do nabywania nowych kompetencji i odkrywania swoich sił dotychczas przez młodych ludzi nierozpoznanych, a jednocześnie jest sposobem nabierania pewności siebie i umiejętności społecznego funkcjonowania.

Streszczenie: Młodzież bezrobotna, pomimo dojrzewania w warunkach powszechnego dostępu do edukacji oraz mająca możliwość powszechnego korzystania z nowych osiągnięć cywilizacyjnych, często ma bardzo poważne problemy na rynku pracy. Brakiem pracy zazwyczaj zagrożone są osoby młode wykazujące szereg specyficznych cech współwystępujących i wraz z tym wzajemnie się wzmacniających. Są to m.in. niedojrzałość społeczna, kłopoty w relacjach z innymi, bierność i wycofanie. Skutecznym sposobem wsparcia może być systemowe oddziaływanie edukacyjne, odwołujące się do różnych sfer osobowości i aktywności młodych ludzi. W artykule przedstawiono holistyczne podejście edukacyjne prowadzące do aktywizacji społecznej i zawodowej młodzieży, wykorzystujące wybrane doświadczenia niemieckie i szwedzkie.

Słowa kluczowe: holizm, bezrobocie, bezrobotny, edukacja, młodzież, model, aktywność

Abstract: In spite of maturation in terms of universal access to education and having the possibility of widespread use of new achievements of civilization, unemployed young people often have very serious problems in the labor market. Usually young people are at risk of lack of employment, who have a series of specific co-occurring features that, along with this, are mutually reinforcing. These features include: social immaturity, difficulties in relationships with others, passivity and withdrawal. An effective way of support may be systemic educational impact referring to different spheres of personality and activity of young people. The article presents a holistic educational approach leading to social and professional mobilization of young people based on the selected German and Swedish experiences.

Keywords: holism, unemployment, unemployed, education, young people, exemplar, activity

Literatura przedmiotu

- Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej. Raport*, red. M. Rymusza, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2011.
- Egan G., *Kompetentne pomaganie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Gray M., Webb S. A., *Praca socjalna. Teorie i metody. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak Warszawa 2006.
- Jaskulska A., *Poradnictwo edukacyjno-zawodowe w poradni psychologiczno – pedagogicznej. Pomaganie z pasją*, Wydawca Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2015.
- Kabaj M., *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej w Polsce*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2004.
- Kwiatkowski E., *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Flexicurity w Polsce. Diagnoza i rekomendacje. Raport końcowy z badań*, red. K. Kryńska, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR (na zlecenie MPiPS), Warszawa 2009
- Kukła D., *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*, Brzeska Oficyna Wydawnicza, Częstochowa 2013.
- Lubrańska A., *Psychologia pracy. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.
- 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.
- Murgatroyd S., *Poradnictwo i pomoc*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Pikuła N. G., *Bezrobocie przyczyną degradacji indywidualnej i społecznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pomocy i integracji społecznej*, red. J. Matejek, N. G. Pikuła, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków 2014.
- Reszke I., *Wobec bezrobocia: opinie, stereotypy*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999.
- Rożnowski B., *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Sarzyńska E., *Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych*, Wydawnictwo UMCS Lublin 2007.
- Skowrońska A., *Praca socjalna z osobami długotrwale bezrobotnymi i członkami ich rodzin*, Wydawca Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.

- Stochmiałek J., *Pomoc pedagogiczna wobec kryzysów życiowych*, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, red. J. Stochmiałek Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom, 1998.
- Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów Warszawa 2011.
- Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2009.
- Wołk Z., *Osoba długotrwale bezrobotna jako klient oporujący*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Warszawa 2009.

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

BADANIA

Jiří Prokop

Charles University in Prague

Возможности на рынке труда для молодых людей, покидающих детские дома в международном контексте

The Assertion of Young People After Leaving Children's Homes at the Labour Market in the International Context

Введение

Молодые люди в возрасте восемнадцати лет, которые покидают детские дома, уязвимы во многих сферах своей жизни. Это представляет собой ключевое изменение и переход к самостоятельной жизни, встрече со многими рисками сразу. По сравнению со своими сверстниками, вырастающими в семье, эти молодые люди должны принять всю ответственность за свою жизнь гораздо раньше, без поддержки своей семьи, которая зачастую играет важную роль. Кроме того, они получили специфический опыт, они имеют предыдущие негативные переживания из-за неправильного воспитания, душевные травмы, полученные перед или во время пребывания в детском доме. То, что происходит с молодыми

людьми до, во время и после их помещения в ДД, мы не можем рассматривать как изолированные процессы. Это последовательная цепочка событий, которые определяют контекст их трансформации. Эти события начинаются в их биологических семьях, общинах, и продолжаются на протяжении всего курса приемного воспитания в школе в рамках подготовки к жизни. Несмотря на то, что к успеху в поиске первой работы ведет множество факторов, детские дома не являются средой, в которой бы улучшались шансы на трудоустройство в будущем. Поэтому не удивительно, что часто детям из ДД не удается найти работу – наоборот, довольно удивительно, что у некоторых это все-таки получается. Поэтому существует несколько причин, почему следует изучить возможности на рынке труда для молодых людей, покидающих детские дома:

Первая причина заключается в необходимости успешной интеграции молодых людей, начинающих самостоятельную жизнь. Это также важно в контексте старения населения в странах ЕС и увеличении расходов на социальные и медицинские услуги для безработных молодых людей¹.

Вторая причина - это расширение статистической картины для этой группы людей на рынке труда. Единственными данными, которые доступны в этой области, могут быть отчеты министерств, например Министерства труда, социальных дел и семьи, отображающие рынок труда молодых людей, которые покидают детские дома при достижении совершеннолетия. Они указывают на увеличение безработицы и увеличение доли временных подработок.

Третья причина заключается в изучении выбранных предложений трансформации и деинституционализации детских домов. То есть нас интересует реальное состояние отдельных показателей с учетом способности выпускников трудоустроиться.

Последней причиной является полезность результатов анализа информации для принятия решений органами социальной и общественной политики в контексте дальнейшего осуществления изменений в повестке дня социальной и правовой защиты в стране и ее лучшего приспособления к потребностям детей и молодых людей, которые не имели возможность расти в их собственных семьях.

¹ P. Guráň, *Deti ako predmet sociálnych politík*, FF UK, Dizertační práce 2009.

Основные источники

Основными источниками, из которых мы черпаем информацию об устройстве людей с опытом институционального воспитания являются две книги от М. Стейн². В них мы можем найти международный обзор различных сфер дальнейшей жизни людей с опытом пребывания в детских домах. Эти книги дают не только базовые знания, но и приводят примеры возможных способов реализации социальной политики государств, положения институционального воспитания в системе социальной помощи, примеры из практики, а также вторичные данные в каждой отдельной стране. Это своего рода попытка международной оценки помощи молодым людям, которые по разным причинам не могли расти в стабильной семье. В связи с темой мы выберем данные, которые относятся, прежде всего, к рынку труда и факторы, которые могут повлиять на успешный старт в жизни, как в благоприятном, так и в неблагоприятном свете.

Авторы говорят, что жизненному пути молодых людей, покидающих институциональное воспитание, не уделяется должного внимания и не существует систематических исследований этой группы людей. Поэтому попытка международного сопоставления результатов крайне затруднена³. В качестве основных причин наиболее часто упоминается небольшая маргинализованная группа, которая тяжело доступна и часто политически неинтересна. Однако, то, что эта группа не вызывает особого интереса, не означает, что исследования отсутствуют вообще. За рубежом были проведены некоторые исследования - фокус-группы и количественные, в небольшой группе, но без обобщающих выводов.

Выводы можно разделить на два блока:

1. Это результаты, которые отражают проблемы молодежи в переходный период и после окончания детских домов.
2. Это описание факторов, препятствующих или способствующих успешному предъявлению себя на рынке труда.

² M. Stein, R. E. Munro, *Young Peoples Transitions from Care to Adulthood, Research and Practice*, Jessica Kingsley Publishes, London 2008; M. Stein, *Young People Living Care*, Jessica Kingsley Publishes, London 2012.

³ M. Stein, R. E. Munro, *Young Peoples Transitions from Care to Adulthood...*, op. cit., с. 22.

Выход из детских домов и применение на рынке труда в международном сравнении

Выявление проблем молодых людей, которые в своей жизни прошли через институциональное воспитание в детских домах и других учреждениях в контексте их применения на рынке труда является непростой задачей. Данные часто приходят из небольших исследований малых групп, что не дает возможности сравнивать тенденции во времени. Зачастую просто описываются особенности и проблемы без контрольной группы.

Поэтому не всегда можно определить какие показатели являются характерными для этой группы или насколько велики различия в наблюдаемых характеристиках по сравнению с остальным населением. В некоторых европейских странах нет никаких исследований или существуют только небольшие наработки (Венгрия, Румыния). Поэтому, когда отсутствуют вторичные данные, невозможно найти этих молодых людей и посмотреть, как они живут после выхода из детского дома. Следующий раздел обобщает основные темы, связанные с наиболее распространенными проблемами, которые возникают у молодых людей после окончания ДД. Здесь присутствуют данные различного качества, особенно в отношении объема рассмотрения отдельных вопросов или глубины отдельных выводов. В разных странах исследования были посвящены различным темам. Их описание служит для иллюстрации того, какими вопросами занимаются за рубежом.

До подведения итогов следует отметить, что национальные государства различаются по объему, качеству и общей практике предоставления институционального воспитания детям и молодым людям, которые не имели возможности расти в своей семье. В связи с наличием большого числа различий не представляется возможным автоматически сравнивать результаты международных исследований с Чешской Республикой.

Литература указывает на различия общественной политики, опирающейся на трех основных нормативных рамках:

- **Либеральные** (упор на подготовку к самостоятельной жизни),
- **Социально-демократические** (упор на поддержку служб институционального воспитания),

- **Консервативные** (упор на взаимоподдержку более широкой семьи и дальних родственников с последующим объединением этой семьи)⁴.

Общая ответственность в период окончания институционального воспитания в отдельных странах возлагается в различной степени на молодых людей, их (широкую) семью или на социальные службы. Насколько успешно проходит этот процесс зависит в первую очередь от качества функционирования рынка труда. Нефункционирующий рынок труда сводит на нет помощь оказанную семьей или социальными службами. Поэтому функционирующая система защиты детей и молодых людей нуждается в хорошо функционирующем рынке труда.

Исследования, проведенные в различных странах, касающиеся ухода детей из детских домов включают в себя множество областей, которые требуют внимания. Они вкратце приведены в следующих пунктах:

- мнения молодых людей о готовности к выходу из детского дома
- качество предлагаемых услуг
- важность социальных контактов
- уровень образования
- социальная изоляция, маргинализация, психосоциальные проблемы
- жилье и применение на рынке труда

Для иллюстрации приведем несколько результатов исследований к отдельным пунктам более подробно.

Мнения о готовности молодых людей покинуть ДД исследовались с использованием фокус-групп в **Канаде**. Из 16 молодых людей только треть заявила, что они были должным образом подготовлены к началу самостоятельной жизни. Четверть из них были после ухода из детского дома в контакте с социальными работниками (для помощи с воспитанием уже своих собственных детей)⁵.

С другой точки зрения изучали мнения о готовности к выходу из детского дома в **Великобритании**. В момент окончания ДД молодых люди

⁴ G. Esping-Andersen, *The three political economies of the welfare state*, Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie 1989, 26, pp. 12–16.

⁵ B. Leslie, F. Hare, *At care's end: Child welfare grads and street youth services*, [в:] *Child welfare: Connecting research, policy and practice*, (eds). Kufeldt, B. Mc Kenzie, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo ON 2003.

спрашивали, готовы ли они были покинуть детский дом по достижению совершеннолетия. Из них 42% сообщили, что они еще не были готовы⁶.

То, что эти опасения перед окончательным выходом действительно существуют, также связано со спецификой жизненных ситуаций, в которых молодые люди находились не по своей воле. Забота, которая не имеет семейную форму, не может быть полноценной заменой собственных родителей. Это заявление нашло отклик и в других трудах, подчеркивающих значение **воспроизведения подходящего социального, экономического и культурного капитала**, который мог бы увеличить шансы успешного вступления в самостоятельную жизнь (Германия)⁷.

В странах, где основное внимание нацелено на социально-демократические рамки (например Норвегия, Швеция), сосредоточиваются на изучении качества и эффективности последующей опеки, как основного инструмента для улучшения положения молодых людей. Для иллюстрации - исследование в **Норвегии** показывает, что три четверти молодых людей, которые получили институциональное воспитание, являются в каком-либо другом моменте своей жизни клиентами социальных служб. Авторы указывают, что в последние годы внимание было сосредоточено на контактах с социальными службами на протяжении всей жизни. Результаты сообщают как об удовлетворенности этими службами, так и о критической оценке⁸.

Выводы других исследований показывают, что две трети молодых людей живут «хорошо». Но ни одно из них не дает ответ, который можно было бы обобщить⁹. В **Швеции** (при наличии обширных анонимных данных, поступающих из государственных реестров) констатируют, что, хотя объем социальной помощи имеет много преимуществ, по-прежнему группе людей, которые не имели возможности расти в своей семье, не обеспечивается достаточная помощь. Результаты, полученные из реестров, показывают большое количество попыток суицида или смертности, проблемы со здоровьем, подростковой беременности или нехватки

⁶ M. Stein, R. E. Munro, *Young Peoples Transitions from Care to Adulthood...*, op. cit., с. 215.

⁷ S. Köngeter, M. Zeller, *Education in residential care and in school: A social-pedagogical perspective on the educational attainment of young women leaving care*, *Children and Youth Services Review* 2006, Volume 34, Issue 6, с. 1192.

⁸ M. Stein, R. E. Munro, *Young Peoples Transitions from Care to Adulthood...*, op. cit.

⁹ M. Stein, *Young people aging out of care: the poverty of theory*, "Children and Youth Services Review" 2006, 28, сс. 422–435.

образования. Авторы подчеркивают необходимость более обширных исследований как положительных, так и отрицательных факторов перехода к самостоятельной жизни.¹⁰

Распространенность недостаточного образования, повышенный риск психосоциальных проблем и малое удовлетворение качеством жизни в целом – таковы результаты исследований в **Великобритании**¹¹. Как результат, высокий уровень безработицы и широко распространенная временная подработка в низкоквалифицированных специальностях. Те, кто оказался успешным на рынке труда, были, как правило, более успешными в школе, окончили детский дом в более старшем возрасте и получали поддержку от работников социальных служб или в биологической семье после окончания детского дома¹². В Великобритании применяется «corporate parenting» (*официальные партнерства местных властей, отдела социальной помощи, неправительственных организаций, работающих вместе, чтобы удовлетворить потребности детей и молодых людей*), то есть модель для преодоления трудного периода после выхода из детского дома.

Некоторые из выводов, полученных в Великобритании, также подтверждаются результатами исследований в **Австралии**. Успешные результаты на рынке труда коррелировали с уровнем стабильности, прогресса в области образования, с уровнем социальной поддержки. Количественные результаты, однако, показали высокий уровень безработицы - почти две трети молодых людей, покидающих институциональное воспитание, потеряли работу или вернулись в биологическую семью в течение 6 месяцев. Только один из пяти человек после выхода из ДД окончил среднюю школу¹³.

На важность широкого поля контактов при выходе из ДД сосредоточились в Швейцарии. Те молодые люди, которые не успели создать со-

¹⁰ E. Franzén, B. Vinnerljung, *Foster children as young adults: many motherless, fatherless or orphaned: a Swedish national cohort study*, "Child & Family Social Work" 2006, 11.3, cc. 254–263.

¹¹ Y. Cheung, A. Heath, *After care: the education and occupation of adults who have been in care*, "Oxford Review of Education" 1994, 20, cc. 361–374.

¹² N. Biehal, J. Clayden, M. Stein, J. Wade, *Moving on: Young People and Leaving Care Schemes*, Her Majesty's Stationery Office, London 1995, c. 217.

¹³ D. Maunders et al., *Young people leaving care and protection*, NYARS, Hobart 1999.

циальные контакты до, во время или после выхода из ДД подвергаются большому риску социальной изоляции и высокой смертности¹⁴.

О высокой вероятности психосоциальных проблем предупреждает исследование, проведенное CREDOC институтом¹⁵ с группой из 500 молодых респондентов в возрасте от 21 до 24 лет во Франции. Психосоциальные проблемы возникают чаще всего в первые годы после окончания ДД и со временем, как правило, уменьшаются. Они сопровождаются употреблением наркотиков, алкоголя, конфликтами с полицией, а также необходимостью дальнейшей поддержки со стороны работников социальных служб. Интересным фактом стало то, что около 50% из них работают в тех же профессиях, что и их родители (наследование культурного капитала), многие из них жили (по оценкам 10-25%) с друзьями в общежитиях, а у некоторых проявилось делинквентное поведение (30% совершили какие-либо правонарушения, а некоторые попали в тюрьму)¹⁶.

Иная ситуация оказалась в **Голландии**. При сравнении различных исследований обнаружилось, что в течение 6 месяцев после выхода из ДД у более чем половины респондентов дела идут «достаточно хорошо». Но и здесь можно найти проблемы. Последние соответствующие исследования, проводившиеся в середине 90-х годов, сосредоточенные на ситуации с жильем, финансами и досугом показали, что, хотя большинство молодых людей были довольны своими жилищными условиями, что касается финансов, ситуация была сложнее: присутствовали сигналы о неспособности справиться с финансовыми обязательствами. Аналогичным образом развивалась ситуация с досугом, который сопровождали пассивность, проблемы со сверстниками или прием легких наркотиков¹⁷.

В **Испании** опрос 270 молодых людей в возрасте от 19 до 29 лет показал, что большинство из них живут в хороших условиях – с возрастом уменьшалась степень их маргинализации (определяется на основе доступности жилья, наличия работы, качества социальных отношений

¹⁴ M. Stein, R. E. Munro, *Young Peoples Transitions from Care to Adulthood...*, op. cit., c. 215.

¹⁵ D. Bauer, P. Dubechot, M. Legros, *Le Temps de L'établissement: Des Difficultés de L'adolescence aux Insertion de Jeune Adults*, CREDOC, Paris 1993.

¹⁶ M. Coppel, A.C. Dumaret, *Que Sont – ils Devenus?* Erès, Ramonville Saint-Aguy 1995.

¹⁷ M. Smit, *Preparation for discharge from residential care: a report from the Netherland*, [w:] *Y después... qué?: estudio de seguimiento de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*, (eds) J. F. del Valle, E. Á. Baz, A. F. Rodrigo, Servicio Central de Publicaciones del Principado de Asturias, Asturias 1999, c. 189.

и здоровья). Более высокие риски были выявлены в первую очередь у тех, кто окончил ДД в более раннем возрасте.

В связи с возрастом выхода из ДД речь идет об аналогичном результате, как во Франции и Голландии. Значительные корреляции, свидетельствующие об усилении риска, были связаны с частыми изменениями жилья или с поведенческими проблемами. Исследования проводились в разных регионах страны, но результаты были подобными¹⁸.

Хорошие стандарты проживания в зависимости от рынка труда также подтвердило качественное исследование, проведенное со 100 людьми в возрасте 20-69 лет. Опросы показали, что, несмотря на общий низкий уровень образования, общий уровень интеграции на рынке труда в Испании был относительно высоким¹⁹.

Проблемные ситуации в контексте занятости существуют в Дублине. Здесь, при исследовании бездомности было обнаружено, что 40% бездомных людей имели опыт с институциональным воспитанием. Авторы определили три различных «пути» к бездомности, при этом институциональное воспитание значится одним из них²⁰.

Бездомность у этой группы людей не является чем-то особенным и в других странах. Аналогичным образом, в Великобритании треть тех, кто покинул детский дом в рассматриваемый период, имели в течение 6-24 месяцев опыт бездомности. Риск возрастает в случае, если молодые люди не имеют навыков в поиске жилья, у них имеются долги или конфликты с соседями²¹.

Точно так же, сочетание глубокого несогласия с определением в детский дом и нестабильность среды детского дома может быть причиной последующей бездомности и безработицы. Большая часть тех, кто окончил детские дома, также могут находиться среди заключенных в тюрьмах – от четверти до половины молодых людей находящихся в тюрьмах

¹⁸ *Y después... qué?: estudio de seguimiento de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias...*, op. cit.

¹⁹ M. Stein, R. E. Munro, *Young Peoples Transitions from Care to Adulthood...*, op. cit.

²⁰ P. Kelleher, C. Kelleher, M. Corbett, *Left Out on Their Own: Young People Leaving Care in Ireland*, Focus Ireland, Dublin 2000.

²¹ J. Dixon, M. Stein, *Leaving Care, Throughcare and Aftercare in Scotland*, Jessica Kingsley, London 2005. J. Wade, J. Dixon, *Making a home, finding a job: investigating early housing and employment outcomes for young people leaving care*, "Child and Family Social Work", 2006, 11, cc. 199–208.

для несовершеннолетних в Англии имеют опыт институционального воспитания²².

Ситуация на рынке труда у молодых людей из детских домов в Словакии

Для оценки и сравнения ситуации в Чешской Республике, очень интересным может оказаться исследование в Словацкой Республике, которое провел Милан Фицо (2012). Сравнение здесь уместно главным образом потому, что Чехия со Словакией длительное время находились в составе одной страны.

Сбор данных для исследования был проведен в середине 2012 года, к нему привлекли социальных работников из всех детских домов в Словацкой Республике, которые провели опрос молодых людей, покидающих детские дома в течение последних двух лет до начала исследования в возрасте от 18 до 25 лет. В исследовании участвовали только те молодые люди, которые были готовы к сотрудничеству. Анкеты заполнили 209 молодых людей, которые с 2002 по 2012 год провели некоторое время в детском доме. В целом, это было около 80% всех молодых людей, которые покинули детские дома в период между 2010 и 2011 годами.

Выбранные результаты исследования (Fico, 2012)²³

Центральной темой является проблема трудоустройства молодых людей, покидающих детский дом. Почти половина молодых людей, участвующих в исследовании, после окончания ДД никогда не устроилась на работу. Вторая половина где-то устроилась на работу, но не все из них были трудоустроены в момент окончания ДД.

Молодые люди после окончания ДД чаще устраиваются на временную работу. Если в первые несколько месяцев после выхода из ДД они меняют работу, то с большой долей вероятности она снова будет временной.

Не подтвердилось, что рабочий статус после выхода из ДД со временем рос. Если произошла смена работы, то в первую очередь причины

²² M. Stein, R. E. Munro, *Young Peoples Transitions from Care to Adulthood...*, op. cit., c.182.

²³ M. Fico, *Mladí ľudia odchádzajúci z detských domovov a ich uplatnenie na trhu práce*. Inštitút pre výskum práce a rodiny, Bratislava 2012.

были на стороне молодых людей - спонтанный переход (работа перестала быть интересной).

Первая работа была, в основном, в сфере общественного питания, строительства и производства.

В поиске работы больше всего помогал детский дом. То есть наиболее часто устройство на работу проходило в регионе, в котором находится детский дом. Большинство молодых людей после окончания ДД не меняют работу быстро.

Не слишком часто молодые люди устраиваются на работу по специальности, которую получили во время пребывания в ДД.

Чем больше времени проходит после окончания ДД, тем чаще молодой человек может найти работу.

Факторы, снижающие вероятность трудоустройства

Первая область «Характеристика молодежи и их прошлого семейного окружения»

Сюда можно отнести следующие отдельные показатели:

- Формальный диагноз, особенно расстройство поведения ребенка. Группе детей с этим диагнозом наиболее трудно устроиться на работу. Занятость этих детей была самой низкой.
- Окончание специальных школ является одним из ключевых показателей, уменьшающих вероятность последующего трудоустройства. Если окончание специальной школы сочетается с цыганским происхождением, то шансы уменьшаются еще сильнее.
- Лучше всего удается трудоустроиться молодым людям с высшим образованием. Но таких людей участвовало в исследовании очень мало, также в связи с возрастной структурой целевой группы.
- Как сообщается в зарубежных литературных источниках, проблема образования является общим признаком для детей и молодежи находящихся в ДД. Если мы хотим улучшить рабочие и другие перспективы людей, которые оставляют ДД, необходимо обеспечить эффективную помощь в области посещаемости школ и ограничить возможные риски для детей из ДД, чтобы те в последующем не переводились в специальные школы.

- Последующее трудоустройство также дифференцировало наличие партнерских отношений. Молодые люди, которые после окончания ДД не остались сами, и нашли себе пару имеют больше шансов на трудоустройство.
- Может также существовать зависимость от уровня образования родителей – чем уровень образования был выше, тем больше шансов получить работу.
- Наоборот, рождение собственных детей после выхода из ДД уменьшало шансы на трудоустройство.

Вторая область («Среда детского дома»)

Трудоустройство увеличивал опыт работы во время пребывания в ДД. Когда молодой человек находит работу еще перед окончанием ДД, то есть большая вероятность, что он удержится и в первые месяцы после окончания ДД.

Еще одним отличительным фактором, как оказалось, является продолжительность пребывания в ДД. Планы преобразования и деинституционализации говорят о сокращении срока пребывания в ДД для предотвращения негативных последствий институционального воспитания для детей и молодых людей. В контексте занятости выявилось, что продолжительность пребывания влияет на вероятность того, что молодой человек после окончания найдет работу. Основные различия в основном проявляются у молодых людей, решивших остаться в ДД и после достижения совершеннолетия. Этой группе удается найти работу чаще, чем тем, кто вышел из ДД в 18 лет. Потому как их другие характеристики 18-летних людей ставят их в невыгодное положение.

Если продолжение проживания в ДД связано с получением образования, то шансы найти работу растут еще больше.

Следующий тезис преобразования и деинституционализация ДД это важность приемной и биологической семей. В этом контексте проявились противоречивые результаты. Хотя около двух третей детей в исследовании имели опыт короткого или длительного проживания в биологической, патронатной или в редких случаях в приемной семье, не подтвердилось, что воспитание в семье оказывало бы какое-то значительное влияние на будущее трудоустройство. Когда молодые люди возвращались в свои биологические семьи, резко сокращались их шансы на трудоустройство, по сравнению с теми, кто проживал за пределами сво-

ей биологической семьи. Хуже была только одна группа - группа, живущая в приюте. Семья является вторым, наиболее распространенным местом, куда молодые люди уходят после окончания ДД. На первом месте стоит съемное или собственное жилье. В то же время в семейном окружении молодые люди остаются безработными в течение очень долгого времени. Выясняется, что возвращение к биологической семье мешает молодежи в плане занятости. Ситуация была лучше в том случае, если дети не жили в свое семье, но поддерживали с ней контакт. Результаты, касающиеся роли семейной среды, подчеркивают необходимость улучшения социальной работы с семьей. Однако, результаты исследований сообщают, что биологическая семья может иметь негативное влияние на способность молодых людей, покинувших ДД найти работу, еще не означает, что среда детского дома является идеальной.

Несмотря на то, что были продемонстрированы положительные эффекты окружающей среды детского дома на улучшение ситуации с занятостью (пребывание в ДД после достижения совершеннолетия, продолжительность пребывания в группе молодых взрослых и др.), доля безработных среди людей, прошедших институциональное воспитание намного превышает уровень зарегистрированной безработицы их сверстников. В 2011 году проблемы с трудоустройством имели 60% людей, которые покинули ДД. Это стабильная цифра, которую до сих пор не удалось снизить.

Как уже упоминалось, чаще всего речь идет о наиболее низкоквалифицированных рабочих местах.

Еще один показатель среды ДД, который имел различное влияние на занятость - это тип воспитания в группе. Речь идет не только о продолжительности пребывания в отдельной группе молодых взрослых перед выходом из ДД. С продолжительностью пребывания в них также увеличивалась занятость. Свою роль в становлении независимых молодых людей также сыграла IPROD (индивидуальный план развития личности ребенка). IPROD включает в себя учебный план для ребенка и план социальной работы с ребенком и семьей. Исполнение IPROD является необходимым условием для продолжения пребывания ребенка в ДД. Максимальный срок пребывания до 27 летнего возраста. Возможно, по желанию ребенка или по назначению суда. IPROD предназначен, прежде

всего, для упрощения выхода ребенка из ДД, улучшение самостоятельности молодого человека.

Различия также проявились в сравнении успешности в трудоустройстве между выпускниками государственных и негосударственных ДД. Молодые люди, окончившие негосударственные ДД находили работу чаще. Частичное объяснение заключается в том, что в негосударственных детских домах меньше детей с характеристиками, ставящими их в невыгодное положение. Негосударственные детские дома имеют иной социальный состав детей и молодых людей.

Третья область

(«Жилье, службы, поиск работы после окончания детских домов»)

Среда вне ДД т.е. жилье, последующее использование социальных служб и характеристика рынка труда:

- Молодые люди из ДД в большинстве случаев обеспечены жильем. Это означает, что они сразу не становятся бездомными.
- Лучше всего удается найти работу тем, кому первое жилье обеспечил работодатель, а также молодым людям в арендованном жилье и социальном жилье.
- Очень низкая доля занятости была у группы молодых людей, вернувшихся в свои биологические семьи.
- Занятость также уменьшает использование социальных служб после окончания ДД (особенно у молодых людей с особыми потребностями, инвалидов, или тех, кто после ухода имеет другие жизненные трудности), а также уровень зарегистрированной безработицы и небольшое количество рабочих мест в месте, где они проживают и где они пытаются устроиться на работу.
- Это означает, что ситуация в регионе в плане доступности труда является важным показателем, влияющим на занятость этой целевой группы.

Итоговая оценка

Выяснилось, что самый большой риск безработицы существует у молодых людей при наличии формального диагноза и проблем с законом, а также у выпускников специальной школы.

Наоборот – если молодой человек во время пребывания в ДД приобрел опыт работы, шансы, что после окончания он останется безработным, заметно уменьшаются.

Когда мы смотрим на типологию людей с точки зрения интеграции молодых людей в жизни, мы видим, что некоторые из наблюдаемых характеристик, определяющих безработицу, также проявлялись в группе хорошо или отлично «адаптированных», а именно: уровень образования, существования партнерских отношений, обеспеченность жильем, независимость от социальных служб, наличие работы, запланированный уход из ДД (В Словацкой Республике имеется возможность остаться в ДД после достижения совершеннолетия).

В группах «выживающих» или «жертв» проявились показатели, которые были связаны с худшей занятостью - выход из ДД в более раннем возрасте, поддержка социальными службами, опыт проживания в разных ДД (нарушение стабильности и непрерывности), частые проблемы во время пребывания в ДД, поведенческие расстройства (диагноз), проблемы в сфере образования (специальные школы), умственная неполноценность.

В связи с этими факторами, в зарубежной литературе не отсутствуют доказательства того, что семейное окружение для этой целевой группы играет положительную роль. Биологическая семья важна, но в то же время вызывает большие проблемы. Поэтому существуют возможности для укрепления семейного окружения или обеспечения ухода в приемной семье. Благоприятным влиянием биологической семьи может быть существование контактов и проживание перед окончанием ДД. После окончания, однако, это может сыграть весьма негативную роль. Иногда бывает так, что после ухода из ДД молодые люди переходят в приемные семьи или в настоящее время к профессиональным приемным родителям. В этом случае, различия между теми, кто вернулся в свою биологическую семью и теми, кто был передан приемным родителям, не столь значительны.

В связи с образованием выяснилось, что ДД прежде всего, связан со специальными школами, которые не обеспечивают необходимую среду предотвращающую негативные влияния. В этой среде есть также молодые люди с высшим и средним образованием, но это единичные случаи. Можно определить один положительный момент получения образова-

ния в среде ДД – возможность остаться в детском доме после достижения совершеннолетия. Когда молодые люди выбирают проживание в ДД, они находят работу гораздо чаще, чем те, которые покидают ДД сразу после достижения совершеннолетия. Кроме того, когда проживание в ДД связано с получением образования в средней школе или университете, шансы найти работу, стремительно возрастают.

В Словакии существует программа IPROD (индивидуальный план развития личности ребенка). Программа IPROD может принимать различные формы, в каждом отдельном ДД анализ по этой теме до сих пор отсутствует. В разных странах реализуются разные методы для подготовки к окончанию ДД, осуществляющиеся через «переходного» работника как «transition worker», «corporate parenting» или через различные тренинги в рамках планируемого окончания. Если они осуществляются эффективно, это может отразиться на занятости. Стоило бы также подробнее изучить роль социальных работников в окончании ДД.

Исследования показали, что молодые люди после окончания ДД обеспечены жильем и редко сразу же становятся бездомными. Вопросом остается его качество и стабильность, а именно, является ли это жилье постоянным или только временным. Явным положительным показателем является возможность остаться в ДД даже после достижения совершеннолетия (не только по причине получения образования). Это создает пространство для контроля за периодом перехода к самостоятельной жизни, что может повлиять на способность лучше устроиться на работу. Некоторые зарубежные исследования (Испания, Великобритания) показали, что шансы на трудоустройство зависят от возраста окончания ДД.

Было доказано очень частое перемещение детей цыганского происхождения из ДД в специальные школы. Это означает, что ДД в Словакии не способны оградить своих детей от негативного влияния в школе. Окончание специальных школ, как показали исследования, является одной из главных причин неудачи выпускников на рынке труда. Кроме того, окончание специальной школы в Словакии неразрывно связано с цыганской этнической группой, что еще больше уменьшает шансы на нахождение работы.

Abstract: The paper describes the problems of young people leaving the children's homes, i.e. they leave the institutions of the alternative care after completing 18 years. Due to their position at the labour market, we describe factors having an influence – either a positive one or when young people are disadvantaged at the labour market. Subject is presented in the international comparison. The research of this theme in the Slovak Republic is analysed in a greater detail.

Keywords: young people, labour market, children's homes

Литература

- Bauer D., Dubechot P., Legros M., *Le Temps de L'établissement: Des Difficultés de L'adolescence aux Insertion de Jeune Adults*, CREDOC, Paris 1993.
- Biehal N., Clayden J., Stein J. M., Wade J., *Moving on: Young People and Leaving Care Schemes*, Her Majesty's Stationery Office, London 1995.
- Coppel M., Dumaret A. C., *Que Sont – ils Devenus?* Erés, Ramonville Saint – Ague 1995.
- Cheung Y., Heath A., *After care: the education and occupation of adults who have been in care*, Oxford Review of Education 1994, 20.
- Dixon J., Stein M., *Leaving Care, Throughcare and Aftercare in Scotland*, Jessica Kingsley, London 2005.
- Esping-Andersen G., *The three political economies of the welfare state*, Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie 1989, 26.
- Fico M., *Mladí ľudia odchádzajúci z detských domovov a ich uplatnenie na trhu práce*. Inštitút pre výskum práce a rodiny, Bratislava 2012.
- Franzén E., Vinnerljung B., *Foster children as young adults: many motherless, fatherless or orphaned: a Swedish national cohort study*, Child & Family Social Work 2006, 11.3.
- Guráň P., *Deti ako predmet sociálnych politik*, FF UK, Dizertační práce 2009.
- Kelleher P., Kelleher C., Corbett M., *Left Out on Their Own: Young People Leaving Care in Ireland*, Focus Ireland, Dublin 2000.
- Köngeter S., Zeller M., *Education in residential care and in school: A social-pedagogical perspective on the educational attainment of young women leaving care*, Children and Youth Services Review 2006, Volume 34, Issue 6, pp. 1190-1196.
- Leslie B., Hare F., *At care's end: Child welfare grads and street youth services*, [w:] *Child welfare: Connecting research, policy and practice*, (eds.) K. Kufeldt, B. McKenzie, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo ON 2003.
- Maunder D. et al., *Young people leaving care and protection*. NYARS, Hobart 1999.

- Mech V. E., Rycraft J. R. (eds.), *Preparing Foster Youths for Adult Living*. Child Welfare League of America, Washington DC 1995.
- Stein M., *Young people aging out of care: the poverty of theory*, Children and Youth Services Review 2006, 28.
- Stein M., Munro R. E., *Young Peoples Transitions from Care to Adulthood, Research and Practice*, Jessica Kingsley Publishes, London 2008.
- Stein M., *Young People Living Care*, Jessica Kingsley Publishes, London 2012.
- Smit M., *Preparation for discharge from residential care: a report from the Netherland*, [w:] *Y después... qué?: estudio de seguimiento de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*, (eds.) J. F. del Valle, E. Á. Baz, A. F. Rodrigo, Servicio Central de Publicaciones del Principado de Asturias, Asturias 1999.
- Wade J., Dixon J., *Making a home, finding a job: investigating early housing and employment outcomes for young people leaving care*, Child and Family Social Work, 2006.

BADANIA

Ekaterina Boyakova
Russian Academy of Education

**Музыкальный интерес в структуре эстетического
сознания детей дошкольного возраста**

**Interest in Music as a Part of the Young Children's
Aesthetic Consciousness Structure**

Современная ситуация в обществе, культуре, науке обусловила переориентацию целей дошкольного образования на освоение детьми общечеловеческой культуры. Современные концепции и программы дошкольного образования признают актуальность развития у детей ориентаций на ценности мировой культуры, в том числе музыкальной.

Интерес дошкольников к музыке рассматривается в настоящее время в русле более широкой проблемы формирования основ музыкальной культуры. Он выступает одним из базовых компонентов музыкально-эстетического сознания и отражает эстетическое отношение к музыке, основанное на эмоциональных и интеллектуальных проявлениях. Интерес служит своеобразным компасом, направляющим эстетическую деятельность ребенка на присвоение лично значимых для него ценностей культуры.

В теории обучения интерес рассматривается как условие успешности педагогической работы. Учёные отмечали огромное влияние интереса

на качество учения, а плохое усвоение знаний напрямую связывали с отсутствием интереса и неумением педагогов его пробудить. Российский психолог С. Рубинштейн писал, что интерес является как предпосылкой, так и результатом обучения. Интерес служит средством повышения эффективности педагогической работы с одной стороны и главной целью и задачей обучения с другой¹.

Видные педагоги, музыканты, психологи и музыковеды — Б. Асафьев, Н. Ветлугина, Д. Кабалевский, О. Радынова, Б. Теплов и др. — неоднократно указывали на то, что усвоение знаний в области музыки, формирование практических умений и навыков должно быть направлено, прежде всего, на развитие интереса к ней. Ученые предостерегали педагогов от занятий музыкальной деятельностью только для выработки определённых умений, от превращения в самоцель овладение техническими навыками. Знания и умения должны лежать в основе развития музыкальных интересов, привития любви к искусству и раскрывать возможности для разностороннего развития подрастающего поколения.

Педагоги-музыканты В. Шацкая² и Д. Кабалевский³ считали развитие интереса первоосновой музыкального воспитания. Д. Кабалевский видел в развитии интереса к музыке главную задачу, без решения которой невозможно достичь успеха в музыкальном развитии. Интерес — обязательное условие для раскрытия тайн музыкального искусства, для выполнения музыкой своих воспитательных, познавательных и других функций. Д. Кабалевский создал педагогическую концепцию, в которой принципы, методы и приёмы работы с детьми направлены на то, чтобы увлечь, заинтересовать музыкой, раскрыть её возможности духовного обогащения человека. «При каких бы обстоятельствах мы ни беседовали с детьми о музыке... мы ни на секунду не должны забывать о главной своей задаче: — *заинтересовать* слушателей музыкой, эмоционально увлечь, «заразить» их своей любовью к музыке ... Это ... сверхзадача всей музыкально-воспитательной работы с детьми, которой должны быть подчинены все остальные задачи»⁴.

¹ С. Л., Рубинштейн, *Основы общей психологии*, т. II., Педагогика, Москва 1989.

² В. Н. Шацкая, *Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества*, Педагогика, Москва 1975.

³ Д. Б., Кабалевский, *Как рассказывать детям о музыке?* Просвещение, Москва 1989.

⁴ Ibidem, с. 7.

О. Радынова рассматривает интерес в структуре музыкально-эстетического сознания дошкольников⁵ Развитие данного качества, по её утверждению, ведёт к формированию музыкальной культуры в целом. Одним из результатов развития интереса к музыке ученый называет приобретение ребенком первоначальных ценностных ориентаций и развитие эстетического отношения к музыкальному искусству. В авторской программе «Музыкальные шедевры» ею предложены конкретные методы и приёмы формирования основ музыкальной культуры дошкольников⁶.

Для более полного раскрытия сущности музыкального интереса старшего дошкольника, определим его как компонент понятия «музыкально-эстетическое сознание».

Проблема формирования эстетической и музыкальной культуры личности раскрывается в теории через категории «эстетическое отношение» и «эстетическое сознание». По определению Л. Печко, показателем эстетической культурности являются прирост и уровень культурно-эстетических проявлений во всех возрастах, обусловленные развитием эстетического сознания, деятельности и осмыслением эстетического своеобразия окружающего мира. Автор описывает несколько уровней эстетического сознания: стихийно-эмоциональный, традиционно-нормативный, личностно-рефлексивный и социально-творческий. Отнесение к тому или иному уровню сознания связывается с развитостью отзывчивости на красоту и выразительность предметов⁷.

Эстетическое сознание формируется в ходе распредмечивания эстетических ценностей. По мнению М. Кагана, “эстетическое распредмечивание” начинается с раннего детства, а эстетическое сознание формируется на высокой ступени развития индивида и указывает на наличие “социокультурных ценностных ориентаций”⁸. Мы не можем полностью согласиться с последним утверждением. Педагогическими исследованиями доказано, что формирование эстетического сознания возможно

⁵ О. П. Радынова *Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста*, “Феникс+”, Дубна 2014.

⁶ О. П. Радынова, *Музыкальное развитие детей*, Ч. 1, Владос, Москва 1997.

⁷ Л. П. Печко, *Эстетическая культура личности и ее развитие*, [сб:] *Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе*, ред. Л. П. Печко, АПН СССР, Москва 1991.

⁸ М. С. Каган, *Эстетика как философская наука*, Петрополис, Санкт-Петербург 1997, с. 144.

уже на ступени дошкольного детства. Процессы освоения культурных ценностей, формирование эстетического сознания и ценностных ориентаций должны проходить параллельно, в неразрывной связи. М. Каган высказывает ценные мысли о роли педагогического воздействия на развитие эстетического сознания. Он замечает, что первое влияние на сознание малыша оказывает окружающая среда и общение с взрослым: голос матери, её манера общаться с ребёнком, игрушки. Маленький ребёнок не может самостоятельно оценить и осознать свои переживания. Первые оценки, основанные на категории красоты, дошкольник получает от взрослых, ими же производится отбор музыкальных произведений для слушания, формирующий ценностные ориентации.

Исследователи трактуют музыкально-эстетическое сознание как процесс, в котором происходит постижение музыкальных произведений и субъективных впечатлений от них. Для него характерна деятельность, связанная с отражением музыкальной действительности и формированием эстетического отношения к ней. Объективная действительность предстаёт в сознании как субъективный образ мира оцененного, избранного и преобразованного человеческой деятельностью. Результат отражения — существование музыкальных эмоций, чувств, интересов, потребностей, оценок, вкусов, взглядов, идеалов. Именно они составляют структуру развитого музыкально-эстетического сознания. Различают чувственный и интеллектуальный уровни музыкально-эстетического сознания, которые присутствуют во всех его компонентах. На первом уровне происходит зарождение образа как идеальной модели действительности. Второй уровень обеспечивает осознание содержания музыкального произведения. Оптимальные условия протекания музыкальной деятельности создаются при взаимодействии обоих уровней. Сочетание эмоционального и рационального может быть различным. В эстетической деятельности на первый план выдвигается эмоциональный фактор. На обоих уровнях музыкально-эстетического сознания необходимо формировать эстетическое отношение, которое побуждает к активной творческой деятельности.

Таким образом, интерес к музыке старшего дошкольника как составная часть музыкально-эстетического сознания включает в свою структуру эмоциональный и интеллектуальный компоненты. В дошкольном возрасте эмоциональный компонент занимает ведущее место. Педаго-

гические воздействия, побуждающие к творческой, интеллектуальной и ценностно-ориентационной деятельности, активизируют формирование интереса к музыке. Важно отметить, что каждый из компонентов музыкально-эстетического сознания несёт в себе избирательное личностное отношение к миру. В музыкальном интересе старших дошкольников личностное отношение базируется на эмоциональной оценке.

В дошкольной педагогике к проблеме формирования основ музыкальной культуры в 60-е годы XX века обращалась Н. Ветлугина. Она утверждала, что музыкальная культура дошкольника складывается из развития навыков слушания, различения средств музыкальной выразительности, воспитания оценочного отношения к музыке и первоначальных проявлений вкуса⁹. Дальнейшей разработки тема не получила и до последнего времени была малоисследованной.

Теоретические и практические пути решения проблемы детально проработаны в трудах О. Радыновой. Она рассматривает эстетическое отношение к музыке как проявление музыкально-эстетического сознания и обосновывает целесообразность включения в его структуру дополнительных компонентов — музыкального мышления, воображения и идеала. Ею доказано, что формирование начал музыкального мышления организует деятельность восприятия, способствует осознанию выразительных средств музыки и накоплению первоначальных ориентировок в её языке, т.е. позволяет адекватно и творчески воспринимать музыкальный образ¹⁰. Процесс освоения ребенком музыкального произведения представляет собой сплав эмоционального и осознанного, соотношение которых различно в разных возрастах. Развиваясь в деятельности, музыкальное мышление обогащает опыт переживания детей и способствует возникновению оценочных суждений. Последнее, в свою очередь, оказывает влияние на формирование эмоционального и интеллектуального компонентов интереса. Интерес к музыке может быть представлен выражением субъективной стороны музыкального мышления. Каждое воспринимаемое слушателем музыкальное произведение может рассматриваться в различных ракурсах и связях, в зависимости от того, какой личностный смысл вкладывается в объективное значение.

⁹ Н. А. Ветлугина, *Вопросы теории эстетического воспитания*, [сб:] Система эстетического воспитания в детском саду, ред. Н. Ветлугина, АПН РСФСР, Москва 1962.

¹⁰ О. П. Радынова, *Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста...*, *op. cit.*

Музыкальный опыт и интересы опосредуют восприятие и осмысление музыки. Обусловленность музыкального мышления проявляется в индивидуальности суждений о музыке. Предметом суждения дошкольника становятся заинтересовавшие его музыкальные произведения или отдельные части, музыкальные образы.

Многообразие подходов к разработке понятия “интерес” влечёт разнообразие подходов к его структуре. А. Здравомыслов выстроил структуру интереса, опираясь на его объектно-субъектную природу. Как отдельные структурные составляющие он выделил практические связи субъекта с обществом, степень осознания им своего положения, а также наличие идеальных побудительных сил (мотивов) деятельности и действия, способствующие самоутверждению субъекта в обществе¹¹.

По данным психологических и педагогических исследований интерес представляет собой синтетическое образование, в структуру которого входят эмоциональный, интеллектуальный и волевой компоненты. Та же трехсторонняя структура образует интерес к музыке. Ни один из компонентов, взятый в отдельности, не создает интереса. В то же время, они относительно самостоятельны и позволяют рассматривать каждую единицу обособленно. Все стороны музыкального интереса взаимосвязаны и взаимообусловлены, сохраняя целостность процесса. “Сознание, чувство и воля представляют процессуальное триединство, которое выражается потенциально к каждому объекту и проявляется в различных отношениях, в интересах, в той или иной эмоциональной оценке, в той или иной степени активности”¹².

Мы разделяем позицию ученых, раскрывающих музыкальный интерес с интеллектуальной, эмоциональной и волевой сторон. Эмоциональный компонент определяет степень привлекательности музыкального произведения для субъекта, предполагает переживание ценности предмета отражения. Интеллектуальный компонент отражает не только уровень овладения некоторым объёмом знаний, но и степень духовно-практического освоения музыки как искусства, умение понять семантику музыкальной речи, музыкальную форму. Развитие интереса опосредовано развитием музыкального мышления. Волевой компонент

¹¹ А. Г. Здравомыслов, *Проблема интереса в социологической теории*, “Издательство Ленинградского университета”, Ленинград 1964.

¹² В. Н. Мясищев, *Психология отношений*, Институт практической психологии, НПО МОДЭК, Москва–Воронеж 1995.

предполагает осознанную деятельность по овладению предметом интереса. Рассмотрим структуру интереса к музыке у ребенка старшего дошкольного возраста.

Структура интереса к музыке старшего дошкольника схожа с аналогичной структурой взрослого человека. Тем не менее, она имеет отличительные черты, обусловленные несформированностью музыкально-эстетического сознания и особенностями протекания психических процессов. Особую значимость для дошкольника приобретает эмоциональный компонент. Эстетическое чувство является базисом для формирования таких качеств личности, которые органично соединяют в себе чувственное и рациональное.

Эмоции представляют собой наиболее обобщенное отношение человека к явлениям окружающей действительности, другим людям, самому себе. Эмоциональное отношение, эмоциональный отклик функционируют, как динамичная система, реагирующая на постоянные изменения внешней среды. Они развиваются в течение всей жизни человека и характеризуются полярностью, образующей противоречивое единство. Эмоциональная реакция носит комплексный характер. Для возникновения и поддержания интереса важно наличие положительных эмоций. Психологи подчеркивают действенную связь между эмоциями человека и его деятельностью. Разнообразные эмоции и чувства возникают в деятельности и оказывают сильное влияние на её протекание. Они могут, как повышать эффективность деятельности, так и дезорганизовывать её. Эмоции выполняют функцию внутренних сигналов. Сами по себе они не являются мотивами, но выполняют важную функцию в мотивации деятельности. Ход и результаты деятельности вызывают те или иные чувства, которые сообщают деятельности новые импульсы. В непосредственно-чувственной форме эмоции отражают отношения между мотивами и успешностью реализации соответствующей деятельности. Таким образом, выступая в форме переживания, эмоции отражают смысл и значимость объектов и деятельности для человека.

Эмоции могут выступать особой формой познания действительности — эмоциональной, при которой действительность отражается в сознании субъекта в виде эмоциональных образов. В них отражаются предметы и явления, а также внутреннее состояние человека, вызванное значением для него этих предметов или явлений. Таким образом, окру-

жающая действительность воспринимается с позиции заинтересованной личности. Познавательные функции эмоции начинают выполнять очень рано, в дошкольном детстве. Эмоциональное познание генетически опережает интеллектуальное. Первичное появление эмоций связано с удовлетворением органических потребностей. В ходе освоения предметной деятельности, эмоции соотносятся с объектами и явлениями, которые вызывают эмоциональное отношение. Человеческие эмоции, как и познавательные процессы, представляют собой единство эмоционального и интеллектуального. В дошкольном возрасте это единство функционирует как “эмоционально-гностические комплексы”, которые регулируют деятельность ребенка¹³. Роль эмоций в познании музыки исключительно велика. Музыка предоставляет неисчерпаемые возможности для познания внутреннего мира человека. Исторически сложившиеся обобщенные интонации-знаки выражают бесчисленное множество человеческих чувств и переживаний. Специфику музыкального искусства определяет эмоциональная окрашенность музыкальных образов. Б. Теплов подчеркивает, что музыку мы познаем через эмоцию¹⁴.

Соприкасаясь с музыкальным искусством, ребенок не остаётся равнодушным. Он сопереживает музыкальному образу, выражает свое отношение к тому, что слышит. Именно эти переживания отношения к предмету или деятельности образуют сферу эмоций и чувств. Психологи рассматривают эмоции как средство воспитания различных личностных качеств и форм поведения, как стимулирующие или сдерживающие реакции ребенка факторы. Л. Выготский полагал, что эмоции нужно воспитывать, включая их в “общую сеть поведения”¹⁵. Эмоциональные проявления дошкольника выявляют его интересы. “По тому, как он выражает свои чувства, можно судить и о силе его побуждений и интересов, а также об их субъективном значении для него”, — писал П. Якобсон¹⁶.

У маленького ребенка эмоциональные переживания перекрывают рациональное начало, в его жизни эмоции имеют особое значение, ре-

¹³ А. В. Запорожец, *Развитие эмоциональной регуляции действий у ребёнка*, [сб:] *Избранные психологические труды, т. 1. Психическое развитие ребенка*, Педагогика, Москва 1986, с. 259.

¹⁴ Б. М. Теплов, *Психология музыкальных способностей*, Наука, Москва, 2003.

¹⁵ Л. С. Выготский, *Воспитание эмоционального поведения* [сб:] *Педагогическая психология*, ред. В. В. Давыдов, Педагогика-Пресс, Москва 1996.

¹⁶ П. М. Якобсон, *Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк)*, Просвещение, Москва 1966, с. 13.

гулируя деятельность. Анализируя вопросы формирования личности ребенка-дошкольника, А. Леонтьев констатировал: “Поведение ребенка больше регулируется эмоциями, чем рассуждениями”, а “чувства превращаются в мотив поведения, в побуждение к действию”¹⁷. П. Якобсон определил, что появление эмоций у младенцев связано с непроизвольным подражанием, которое называют эмоциональным заражением. Подражание в модифицированном виде сохраняется и в последующих возрастах. Благодаря эмоциональному заражению возникают эмоциональные отклики на чувства другого человека, что влечет за собой переживания. Ученый доказал, что эмоциональное состояние дошкольника зачастую вызывается оценочным суждением взрослого. Вызванный в процессе восприятия музыки непосредственный эмоциональный отклик выражается в мимике, движениях. В то же время, ребенок соотносит свои эмоции с внешне выражаемыми эмоциями взрослого. Взаимодействие с педагогом по поводу прослушанной музыки позволяет ребенку осознать свои чувства и способствует проявлению оценок¹⁸.

Эмоциональный компонент интереса развивается на основе эмоциональной отзывчивости ребенка на музыку. Эмоциональная отзывчивость составляет основное психологическое содержание музыкальности. Она проявляется в легкости, с которой выразительное содержание музыкального произведения вызывает соответствующие переживания.

Характеризуя эмоциональный компонент музыкального интереса личности, Е. Бурлина замечает, что показателем соответствия содержания музыкального произведения проявлениям общей направленности личности слушателя является степень эмоциональной вовлеченности субъекта. Последняя придает интересу избирательность. Она имеет различную глубину, зависящую от социально-психологических качеств личности. Поверхностная вовлеченность связана с внешними предпосылками (авторитетным мнением других людей, нормами, ценностями данного общества, модой). Этот уровень не устойчив, легко подвержен изменениям. Следующий более устойчивый уровень опирается на предшествующий опыт, подвергшийся систематизации и обобщению и возможность самоутверждения личности в общении с музыкальным про-

¹⁷ А. Н. Леонтьев, *Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте*, “Дошкольное воспитание” 1947, nr 9, с. 35.

¹⁸ П. М. Якобсон *Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк)*, Просвещение, Москва 1966.

изведением. Наиболее глубокий уровень эмоциональной вовлеченности предполагает соответствие программы произведения устойчивым чертам личности. Данный уровень характерен для прочного и стабильного интереса. Важным является то, что эмоциональная вовлеченность может быть высокой даже в случае не полной доступности (из-за недостаточности опыта слушателя) формы музыкального произведения, если духовное содержание соответствует направленности личности¹⁹.

Таким образом, эмоциональный компонент музыкального интереса выражает сложную палитру отношений дошкольника к музыкальным явлениям, побуждает к активности. Его формирование предусматривает развитие эмоциональной отзывчивости как центра музыкальности.

Вторым компонентом в структуре интереса к музыке является компонент интеллектуальный. Наличие рационального начала обеспечивает более полное и глубокое восприятие музыки, создаёт условия представленности сочинения сознанию субъекта, углубляющее интерес и делающее его осознанным.

Развитие интеллектуального компонента интереса к музыке предполагает формирование музыкального мышления старшего дошкольника. Оно формируется на основе приобретаемого в музыкальной деятельности опыта и знаний о музыке. Работа мышления заключается в осознании выразительности музыкального образа, различении музыкальных интонаций и их развития. В музыкальной деятельности принимают участие разные виды мышления, они переплетаются и взаимодействуют. Процессы музыкального мышления детерминированы логикой построения музыкальных произведений, фиксирующей многовековую практику функционирования музыкального искусства в законах и правилах. Эта логика усваивается с раннего детства в процессе общения с музыкой. Развитие интеллектуального компонента индивидуализировано. Его своеобразиие зависит от особенностей личности каждого дошкольника, актуальных интересов, уровня развития музыкальных способностей, опыта (интонационного, эмоционального, опыта восприятия), степени сложности музыкального произведения, педагогических воздействий.

Исходным пунктом музыкального мышления являются эмоции. Б. Асафьев²⁰ видел путь познания музыки через интонацию. Он называл

¹⁹ Е. Я. Бурлина, *О понятии "музыкальный интерес"*, [сб:] *Музыка в социалистическом обществе*, ред. А.А. Фарбштейн, Музыка, Ленинград 1975.

²⁰ Б. В. Асафьев *Музыкальная форма как процесс*, Музыка, Ленинград 1971.

музыку искусством интонируемого смысла, а интонирование — проявлением человеческой мысли в музыке. В музыке смысловое начало всегда имеет эмоциональный подтекст, а эмоции всегда осмыслены.

Противоречивость любых обоснований в пользу эмоционального или интеллектуального компонентов интереса к музыке проистекает из тесной, практически неразрывной связи этих сторон в феномене музыкального интереса. Познание предмета и эмоциональное отношение к нему — это разные стороны единого процесса освоения музыкального и культурного опыта человечества — опыта фактов и отношений. Неоднозначность в признании авторитета эмоциональной или интеллектуальной составляющей интереса вызывает к жизни научные споры о значимости каждой из них. Одни ученые отстаивают позицию о решающей роли интеллекта. Они полагают, что познавательный аспект является основой интереса, мотивом познавательной деятельности, а эмоциональные процессы существуют только внутри познавательных. Другие исследователи, изучая природу музыкального интереса, признают ведущую роль эмоций, справедливо подчеркивая особое значение эмоционального компонента для всех эстетических интересов. Если отсутствует эмоциональный отклик, обширные знания о музыке или познавательная направленность не создадут музыкального интереса. Познавательный компонент интереса к музыке носит подчиненный характер, так как музыкальное познание опосредовано человеческим чувством личной сопричастности к искусству. Третья группа ученых отстаивает позицию гармоничного сочетания эмоционального и рационального начал, обеспечивающих существование и развитие музыкального интереса. Рассматривая вопросы эстетического воспитания, они предостерегают от одностороннего развития только эмоционально-чувственной или интеллектуальной сторон личности. Подчеркивается, что эстетическое чувство, возникшее под влиянием произведений искусства, обязательно приведет к логической оценке в форме эстетического суждения.

Для нас важно положение о регулирующей роли эмоционального компонента в музыкальных интересах детей старшего дошкольного возраста. Для ребенка эмоциональный фактор более весом в силу небольшого жизненного опыта, ограниченного кругозора и находящегося в начальной стадии развития мышления. Повышенная роль эмоционального компонента является особенностью интереса к музыке

старшего дошкольника. Музыка может заинтересовать ребенка, если найдёт эмоциональный отклик, заставит переживать, если она доступна его небогатому опыту и обнаруживает некоторый личностный смысл.

Интересы человека непосредственно связаны с его волей, являются стимулом для неё, побуждают действовать в необходимом для реализации интереса направлении. Характер волевого компонента интереса определяется соотношением эмоционального и интеллектуального слоёв. Всякое волевое действие избирательно и опосредовано сознанием. Каждый человек руководствуется сознательно поставленной целью и преодолевает внешние или внутренние препятствия на пути её достижения. Этим волевые действия отличаются от произвольных реакций. Волевая деятельность детерминирована актуальными интересами и потребностями. Чем более значимы для человека цели, тем упорнее будет стремление её достижения и тем более напряженной будет его воля. Значимость цели всегда связана с системой личностных смыслов и отношений.

Способы реализации волевого компонента у взрослого и ребенка-дошкольника принципиально различны. Сформированной личности доступны любые (или почти любые) пути удовлетворения интереса. В дошкольном возрасте целенаправленное поведение только начинает формироваться. Лишь в старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям. Дошкольник начинает управлять своим восприятием, памятью, мышлением, вниманием, возрастает осознанность поведения. В деятельности старшего дошкольника возможен осознанный выбор, основанный на соподчинении мотивов, когда ребенок действует в силу более важного, значимого, а не более сильного и привлекательного. Становится возможным проявлять самообладание, сдерживать сиюминутные желания и чувства.

Полагаем, что в музыкальной деятельности (особенно при восприятии музыки) проявление усилий снижает положительный эмоциональный настрой, без которого невозможна поглощенность, захваченность музыкой, и, следовательно, уменьшает интерес к ней. Решение проблемы мы видим в том, что трудиться при восприятии музыки необходимо, но незаметно для ребенка, что достигается правильным применением специально подобранных методов и приёмов. Действие волевого компо-

нента в музыкальном интересе старшего дошкольника минимально. Волевой компонент подчиняется эмоциональной увлеченности музыкой. В связи с вышеуказанным, считаем возможным не включать волевой компонент в структуру музыкального интереса старшего дошкольника. Подчеркнем, что двухкомпонентная структура интереса характеризует именно интерес к музыке, имеющий место в старшем дошкольном возрасте. В дальнейшем, в старшем возрасте, при наличии произвольности всех психических процессов, роль волевого компонента будет увеличиваться и его наличие в указанной структуре будет обязательным.

Изучение проблемы развития интереса к музыке показало существование различных подходов к её решению. В различных областях науки отчётливо прослеживается тенденция рассматривать интерес как единство объективного и субъективного, эмоционального и рационального, познания и отношения. Интерес к музыке является развивающимся социально-психологическим качеством личности ребенка-дошкольника, основной движущей силой его культурного развития. Задачи формирования основ музыкальной культуры решаются через развитие интереса. Музыкальный интерес старшего дошкольника имеет двухстороннюю структуру, включающую обуславливающие друг друга эмоциональный и интеллектуальный компоненты. Развитие интереса к музыке связано с динамикой изменения характера его структурных компонентов.

Каким путем развить у детей интерес к музыкальному искусству? Музыкальное воспитание широко использует игру, в том числе дидактическую, для решения образовательных задач. Это вполне естественно. Игра является важнейшим источником развития качеств личности ребёнка. Применение игровых методов и приемов соответствует психологическим особенностям детей дошкольного возраста. Игровая ситуация создает психологическую установку, настраивает психику ребенка на выполнение музыкальной деятельности. Включение игры в занятия искусством обосновано генетическим родством этих видов деятельности. Искусство и игру связывают свобода творчества, эмоциональная насыщенность, условность действий, ситуаций, языка.

Музыкальная игра является формой усвоения социального опыта. Она предполагает обязательное вовлечение индивидуального и, прежде всего, эмоционального опыта личности ребенка. Названному виду игры присуща процессуальность как творческая составляющая. Процессуаль-

ность придает игре постоянную новизну, неожиданность и, следовательно, привлекательность для ребенка. Специфика музыкальной игры — в тематическом построении, передающем непрерывные импульсы эмоциональной и познавательной активности детей и поддерживающем интерес к музыке.

В условиях музыкальной игры решение дидактических задач не требует волевых усилий. Ценность игры заключается в создании непринужденной атмосферы освоения духовных ценностей музыкального искусства. Игровой сюжет может выстраиваться как сказка или путешествие. Воображаемым полем может служить музыкальное или литературное произведение, сюжет, придуманный детьми. В музыкальной игре дошкольник переживает игровую ситуацию, анализирует, выстраивает свое отношение к происходящему, опираясь на свой чувственный опыт. На занятии в форме игры дети, являясь действующими лицами, исполняют одновременно роли слушателей и активных исполнителей музыки.

Особое место занимают игры, использующие ассоциативные связи музыки с другими видами искусства. Тенденция к сближению различных видов искусств является одной из черт современной художественной культуры. Межчувственные ассоциации при восприятии произведений искусства, считаются одним из условий постижения художественного образа.

Основой межчувственных ассоциаций выступает синестезия. Синестезия может проявляться на этапе дошкольного детства и влиять на ход эстетического развития. Целенаправленное использование живописи, музыки и литературы в воспитательно-образовательном процессе комплексно воздействует на мысли, чувства, представления ребенка. Именно эти виды искусства стимулируют художественное творчество подрастающей личности и формируют понятия о красоте. Причем синтез искусств должен представлять собой не механическое их соединение, а соединение в интересах усиления образной выразительности, взаимообогащения, взаимодополнения различных искусств. Соединение искусств может осуществляться на основе одного художественного замысла и создавать условия для открытия нового в художественных произведениях, стимулировать возникновение ярких эмоций, творческого воображения и мышления. Разные виды искусства должны использоваться как стимул возникновения полиассоциативных связей.

Приведем пример игры “*Нарисованный звук*” для детей 5 лет.

Правила игры. Подобрать графическое изображение, соответствующее звучанию музыкального инструмента.

Игровые действия. Выбор карточки.

Ход игры. На музыкальных занятиях дети знакомятся с историей создания и звучанием разных музыкальных инструментов. Данная игра обобщает знания детей, способствует лучшему запоминанию особенностей звучания музыкальных инструментов симфонического оркестра.

Дети внимательно рассматривают графические изображения, сравнивают их между собой. После этого педагог объясняет правила игры: после прослушивания музыки надо подобрать к звуку каждого музыкального инструмента картинку. Когда картинка подобрана, музыкальный руководитель предлагает объяснить свой выбор и охарактеризовать музыкальный инструмент. Например, звук скрипки можно схематично изобразить в виде волнистой линии, арфы — в виде расходящихся кругами волн, флейты — в виде искрящихся звездочек, барабана — в виде равномерно расположенных больших кругов (или квадратов), звук трубы — в виде фигуры с множеством острых углов и так далее.

Эта игра решает задачи развития одновременно эмоционального и познавательного компонентов интереса. Графическое изображение возникает под воздействием эмоциональной реакции на звук музыкального инструмента. Одновременно дети выучивают название инструментов симфонического оркестра.

Игра “Бабочки”

Правила игры. К каждой музыкальной пьесе подобрать по сходству только одну ткань; отмечать признаки сходства.

Игровые действия. Выбор “нарядов” бабочкам.

Ход игры. После прослушивания музыки Р. Шумана “Бабочки” (№ 1–5) педагог говорит, что сегодня бабочки собрались на карнавал. Педагог: “Каждая бабочка долго подбирала себе платье. Ведь платье должно не только быть красивым, подходить цвету глаз, хорошо сидеть на фигуре. Оно должно соответствовать настроению, характеру каждой бабочки. Бабочки крутились перед зеркалом, но никак не могли выбрать себе подходящее платье. Давайте поможем бабочкам нарядиться на карнавал”. Педагог показывает планшет с бабочками, изготовленными из тканей разной фактуры (шелка, бархата, органзы, парчи, гипюра), просил

рассмотреть внимательно каждый наряд и подобрать для каждой музыкальной бабочки бальное платье. По окончании игры ребята придумывают танцы бабочек.

Изучение интереса к музыке у старших дошкольников позволило определить его структуру, которую образуют два компонента: эмоциональный и интеллектуальный. Установлено, что эмоциональный компонент в музыкальных интересах дошкольников является ведущим и при определенных педагогических условиях стимулирует развитие интеллектуального компонента.

Эффективным средством воспитания интереса к музыке являются игры, содержание которых предполагает использование синестезии. Они влияют на глубину эмоциональных переживаний, способствуют повышению умственной активности и осознанности восприятия музыки, стимулируют возникновение ценностного отношения.

В будущем возможно изучение взаимосвязи интереса к музыке с проявлениями эстетического вкуса.

Abstract: The article deals the educational problems of the interest in music in early childhood. The structure of children's interest includes the emotional and intellectual components. Emotional component in early childhood is a leader. Interest in music is part of the musical and aesthetic consciousness, influences on music lessons and aesthetic development. The game is the best method of interest's development. The greatest effect is achieved in games based on synesthesia.

Keywords: early childhood, interest in music, the structure of interest, musical and aesthetic consciousness, music lessons, music game

Литература

- Асафьев Б. В., *Музыкальная форма как процесс*, Музыка, Ленинград 1971.
- Бурлина Е. Я., *О понятии “музыкальный интерес”*, [сб:] *Музыка в социалистическом обществе*, ред. А.А. Фарбштейн, Музыка, Ленинград 1975.
- Ветлугина Н. А., *Вопросы теории эстетического воспитания*, [сб:] *Система эстетического воспитания в детском саду*, ред. Н. Ветлугина, АПН РСФСР, Москва 1962.
- Выготский Л. С., *Воспитание эмоционального поведения* [сб:] *Педагогическая психология*, ред. В. В. Давыдов, Педагогика-Пресс, Москва 1996.
- Запорожец А. В., *Развитие эмоциональной регуляции действий у ребёнка*, [сб:] *Избранные психологические труды, т. 1. Психическое развитие ребенка*, Педагогика, Москва 1986.
- Здравомыслов А. Г., *Проблема интереса в социологической теории*, Издательство Ленинградского университета, Ленинград 1964.
- Кабалевский Д. Б., *Как рассказывать детям о музыке?* Просвещение, Москва 1989.
- Каган М. С., *Эстетика как философская наука*, Петрополис, Санкт-Петербург 1997.
- Леонтьев А. Н., *Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте*, “Дошкольное воспитание” 1947, nr 9.
- Леонтьев А. Н., *Деятельность. Сознание. Личность*, Смысл, Москва 2005.
- Мясищев В. Н., *Психология отношений*, Институт практической психологии, НПО МОДЭК, Москва, Воронеж 1995.
- Печко Л. П., *Эстетическая культура личности и ее развитие*, [сб:] *Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе*, ред. Л. П. Печко, АПН СССР, Москва 1991.
- Радынова О. П., *Музыкальное развитие детей*, Ч. 1, Владос, Москва 1997.
- Радынова О. П., *Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста*, “Феникс+”, Дубна 2014.
- Рубинштейн С. Л., *Основы общей психологии*, т. II., Педагогика, Москва 1989.
- Теплов Б. М., *Психология музыкальных способностей*, Наука, Москва 2003.
- Шацкая В. Н., *Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества*, Педагогика, Москва 1975.
- Якобсон П. М., *Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк)*, Просвещение, Москва 1966.

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

POLEMIKI I DYSKUSJE

Andrzej Zwoliński

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Wychowanie do patriotyzmu

Education for Patriotism

Wstęp

W czasie wykładu, dnia 6 maja 1842 r., Adam Mickiewicz mówił: „Filozofia tegoczesna, która uważa ludzi za bryłki, zgarnione w ogół i poruszane machiną rządową, nie może nam rozwiązać tej ważnej zagadki. Ale fizyka nowożytna spostrzegła już związek tajemny między częstkami jednej całości organicznej a ogółem (gatunkiem), wyobrażającym ideę tych jestestw. Krzew północny, przeniesiony na południe puszcza liście i kwitnie zawsze współcześnie z rozwijaniem się swego gatunku na ziemi ojczystej. Brzoza, to drzewo poetyczne stron naszych, posadzone w Szwajcarii lub we Włoszech, długo na wiosnę stoi naga wśród zazielenionych migdałów i kasztanów. (...) Nie możnaż tedy byłoby uczynić stąd wniosku, że ludzie, te stworzenia posiadające największą i najsilniejszą masę życia, są związani z sobą daleko mocniej i głębiej? (...) Teraz dopiero dają się pojąć owe wyrazy pieśni legionowej: »Jeszcze Polska nie zginęła, kiedy my żyjemy«. Każdy bowiem człowiek, mający w sobie iskrę narodową, gdziekolwiek się znajduje, skoro myśli, czuje, działa, może być

pewnym, że w tejsze chwili miliony współrodaków jego myślą, czują i działają podobnie, jak on. Ta spójnia niewidzialna łączy każdą narodowość¹.

Mickiewicz zdecydowanie odcina się od koncepcji mechanicznego, poruszanego państwową strukturą, związku jednostek w narodzie. Wskazuje na wewnętrzną siłę życia narodu, której źródłem jest duchowość tworzących go ludzi. Problem relacji jednostki do całości społeczności narodowej ciągle jest jednak zagadnieniem dyskutowanym.

Obowiązek troski o kulturę narodową

Ze względu na bardzo ścisły związek kultury narodowej z istnieniem samego narodu zrodził się postulat zainteresowania każdego członka narodu dobrami kulturalnymi. Troska o dobro wspólne, w przypadku narodu, jest troską o rozwój i przechowanie kultury narodowej. Tak też można rozumieć słowa Cypriana Kamila Norwida definiujące ojczyznę jako „wielki – zbiorowy – Obowiązek”.

W szczególności sprowadza się on do zachowania właściwego rozumienia *narodu*. Degradacja kultury narodowej może być bowiem wynikiem błędnego jej rozumienia. Edward Józef Abramowski, socjolog i socjalista polski, zauważył, że nie można poprzestać na etnograficznym rozumieniu narodu. Jak pisał: „Sama zasada Polski etnograficznej jest zasadą fałszywą, pojęciem utopijnym, nierealnym. Historia nie zna narodów etnograficznych; są tylko szczepy lub plemiona etnograficzne, to co służy do tworzenia narodu. Narody najbardziej rozwinięte i jednolite, posiadające swoistą duszę i cywilizację, młodsze i silne, są wielkim zbiorowiskiem różnych ras, szczepów i plemion²”. Zapomnienie o różnorodności, która składa się na naród, zubaża jego kulturę, czyni ją monolityczną i martwą.

Kanclerz Bernard ze szkoły filozoficznej w Chartres (wiek XII) stawiał przed ówczesną młodzieżą zadanie studiowania historii i myśli ojczystej. Pisał: „Jesteśmy jak gdyby karłami, którzy wspięli się na ramiona olbrzymów, aby mogli więcej i dalej od nich widzieć i to bynajmniej nie dzięki bystrości własnego wzroku, ani wzrostowi ciała, lecz dlatego, że wznosi ich i wywyższa wiel-

¹ Cyt. za: Z. Wasilewski, *O życiu i katastrofach cywilizacji narodowej*, Nakładem Księgarni i Składu Nut Perzyński, Niklewicz i Sp, Warszawa 1921, s. 111–112.

² E. J. Abramowski, *Pisma publicystyczne w sprawach robotniczych i chłopskich*, „Społem” Związek Spółdzielni Spożywców R.P, Warszawa 1938, s. 271.

kość olbrzymów”³. Wartości kultury wypracowuje się poprzez sięgnięcie po dorobek poprzednich pokoleń. Pokolenia bowiem ubogacają się łańcuchem tradycji, dziejów i przykładami „olbrzymów ducha”, którzy zapisali swe życie w sposób szczególny. Stali się w ten sposób ogromnym kapitałem duchowym następnych pokoleń. Poznawanie ich życia, sposobu myślenia i działania, jest jednym ze sposobów troski o dalszy rozwój kultury narodowej.

Przeszłość, zapisana w różny sposób, słowem, ale i pamiętkami materialnymi, staje się ciągle świeżym i mocnym źródłem wartości i dóbr kultury narodowej. Zarówno zasługi króla Kazimierza Wielkiego, dbającego o rozwój miast i obronność kraju, jak i troska o rozwój umysłowy i kulturalny narodu, jak to miało miejsce np. za króla Zygmunta I Starego (1506–1548), Zygmunta Augusta (1548–1572) i Stefana Batorego (1575–1586) w równym stopniu ubogacały kulturę narodową. Wielość jej form i treści pozwala widzieć w niej wspólne dzieło całej społeczności narodowej – od najdawniejszej przeszłości po najbliższą współczesność. Spojrzenie takie łączy się z szacunkiem i poważnym traktowaniem każdego aspektu dziejów narodu⁴.

Troska o kulturę narodową jest też rodzajem patriotyzmu. Jest bowiem już dzisiaj budowaną przyszłością narodu. Zapewnia ciągłość, a tym samym żywotność kultury w nowym jej etapie, który ledwie się zaczyna, ale ma mocne korzenie, którymi sięga do dorobku i mądrości wieków.

Pojęcie patriotyzmu

Źródłosłów słowa „patriotyzm” wiąże się z greckim określeniem „patriotes”, które dotyczy społeczności jednojęzykowej na małym terytorium, chociaż niektórzy wiążą je ze słowem łacińskim „patria” – co oznaczałoby raczej „ojcowiznę” lub „dziedzictwo”. Jest słowem należącym do zakresu uczuć, emocji i woli, a nie wiedzy czy praktyki. Podstawowy obszar osobowy patriotyzmu zakreśla odpowiedź na pytanie: „kim się czujesz? z kim jesteś?” Jest ono z konieczności wieloznaczne, gdyż wyraża przywiązanie do narodu, czy państwa, co jest niezwykle trudno zdefiniować przy wspomnianej już wieloznaczności pojęcia naród.

Patriotyzm łączy się z pojęciem ojczyzny. Oznacza taką postawę, w której następuje związanie życia jednostki z ojczyzną, co łączy się z troską o jej dobro,

³ Cyt. za: J. Ciechanowicz, *Droga geniusza*, „Polski Przewodnik”, Nowy Jork, 9 X 1998, s. 18.

⁴ Zob. B. Chlebowski, *Rozwój kultury polskiej*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1917, s. 4–30.

rozwój i przyszłość. Początek tego związku sięga życia rodzinnego. Jak zauważył ks. Konstanty Michalski: „Żywymi cegiełkami olbrzymiego domu ojczyzny, jaki obecnie budujemy, są polskie rodziny. Jeżeliby się nam zaczęły rozkładać te żywe cegiełki, nie na wiele by się nam przydały i mądrze obmyślane konstytucja państwowa i dobre, sprawne rządy”⁵.

Patriotyzm, który zawiera w sobie odpowiedź na pytanie o rodzaj owych relacji, był w przeszłości określany jako cnota chrześcijańska. Z jednej strony pisano o nim, jako o naturalnym uczuciu, jakie rodzi się w wyniku trwania w danej społeczności, a z drugiej strony podkreślano, że „Bóg tego chce; bo patriotyzm jest wspaniałym i wonnym kwiatem natury ludzkiej; bo patriotyzm ukazuje się nam jako cnota, tak wielka, tak szlachetna, że staje obok miłości Boga i miłości synowskiej”⁶.

Jako element sprawiedliwości patriotyzm ma swe źródło przede wszystkim w woli człowieka, jest jej sprawnością, pozwalającą na szybkie i chętne podjęcie obowiązków względem ojczyzny. Nie jest więc uczuciem, chociaż ono może przyczyniać się pozytywnie do podjęcia i kontynuowania działań. Patriotyzm jest szczególną sprawiedliwością, gdyż inaczej niż w sprawiedliwości wymiennej, w której dług jest ściśle określony, w patriotyzmie jesteśmy „winni” ojczyźnie wszystko, czym jesteśmy i nie potrafimy nigdy w pełni naszego długu wobec niej spłacić. Ponadto ojczyzna nie jest obcym względem jednostki kontrahentem (jak w sytuacji sprawiedliwych roszczeń), lecz jest większą całością, którą ją ogarnia jako swą część. Patriotyzm nie pozwala również na pogwałcenie zasad sprawiedliwości uniwersalnej, należnej każdemu człowiekowi. Ojczyzna jest bowiem nierozzerwalną częścią większej całości, i niemożliwe jest całkowite odłączenie jej od niej. Stąd sprawiedliwość względem narodu wymaga od nas więcej w stosunku do ojczyzny, ale nie znosi obowiązków wobec innych. Podobnie jak patriotyzm nie zaprzecza miłości uniwersalnej, a nawet ją wzmacnia⁷.

Z patriotyzmem łączyła się gotowość do ponoszenia ofiary na rzecz dobra wspólnego narodu. Arcybiskup Lwowa, Józef Bilczewski, w 1923 r. w swoim ostatnim przed śmiercią liście pasterskim na temat miłości Ojczyzny, napi-

⁵ K. Michalski, *Nova et vetera*, Rzym 1979, s. 125.

⁶ O. de Munnynck, *Patriotyzm a nacjonalizm*, „Prąd”, 14, 1926, nr 3, s. 133; Zob. J. Giertych, *My nowe pokolenie. O harcerekiej służbie w Polsce*, Skład Główny w księgarni Ossolineum Warszawa 1929, s. 7–8.

⁷ I. M. Bocheński, *O patriotyzmie*, Wydawnictwo Odpowiedzialność i Czyn, Warszawa 1989, s. 11–14.

sał m.in.: „że cnoty obywatelskiej szczytem jest brać z ojczyzny jak najmniej, a oddawać jej z siebie, ze swego dorobku codziennego w dwójnasób i dziesięciokrotnie za wszystko, co się ze wspólnego jej skarbcza narodowego, państwowego wzięło i wciąż bierze”⁸.

Patriotyzm, jako cnota i postawa podkreślająca wartość narodu, był często w historii atakowany, zwłaszcza gdy chodziło o niszczenie poczucia więzi i siły narodowej. Ośmieszanie postaw patriotycznych, ograniczanie cenzuralne dostępu do kultury narodowej, czy też zwykle przemilczanie tematu miały na celu wytworzenie nowych społecznych relacji i postaw narodowych. Bolesław Prus na początku XX wieku, w Polsce jeszcze pozostającej pod rozbiarami, napisał: „Obok walki z religią katolicką biurokracja toczyła jeszcze zaciekleszy bój z narodowością i patriotyzmem polskim. Nasi szanowni cywilizatorowie zbyt mało posiadali wykształcenia, ażeby rozumieć, iż jakikolwiek choćby patagoński patriotyzm jest lepszy od politycznego nihilizmu. (...) Patriotyzm jest specjalną formą uczuć społecznych, które ludzi spajają ze sobą, każą im zapomnieć o własnym egoizmie, czasem popychają do poświęceń, a w każdym wypadku nieco hamują dzikość i okrucieństwo człowieka, nieco wynoszą go ponad ciasny zakres jego osobistych interesów. (...) Takie to uczucie tępieno u nas za pomocą drwin z historii albo jej fałszowania i za pomocą wreszcie maszyny cenzuralnej. (...) Polak miał obowiązek uczyć się gramatyk: rosyjskiej, niemieckiej, francuskiej, łacińskiej, greckiej, a nawet cerkiewno-słowiańskiej. Nikt jednak nie mówił mu, że jest komórką narodowej całości, że nie mógłby ani rozwijać się fizycznie i duchowo, ani nawet istnieć bez ziemi, po której stąpa, wody, którą pije, bez chłopca, który go karmi itd. A jeśli tak jest i jeżeli całe nasze życie zawdzięczamy otoczeniu, toć i względem tego otoczenia musimy poczuwać się do jakiś obowiązków, do jakiegoś długu wdzięczności. Nie tylko więc jest zbrodnią, nie tylko jest hańbą szkodzić tym naszym dobrodziejom (...), ale nadto jest prawem uczciwości i honoru (...) oddać im tyle przynajmniej, ile bierzemy od nich. Na tym polega patriotyzm, ale tego nie uczono naszej młodzieży, a raczej wskazywano jej, że gdzieś nad Wołgą czy Uralem

⁸ J. Bilczewski, *List pasterski na Wielki Post 1923 r. O miłości ojczyzny*, [w:] J. Bilczewski, *Listy pasterskie, odezwy i mowy okolicznościowe*, Nakładem Towarzystwa „Biblioteka religijna”, Lwów 1924, t. 3. s. 345. Zob. tenże, *Orędzie do duchowieństwa o zadaniach tegoż w obecnej chwili*, „Kronika Diecezji Przemyskiej” 18, 1918, s. 184–185; tenże, *Orędzie do duchowieństwa: O zachowaniu się w chwili obecnej*, „Kronika Diecezji Przemyskiej” 19, 1919, s. 59–65; Z Łoziński, *Chrześcijańska Miłość Ojczyzny i Praca Narodowa*, Drukiem i nakładem drukarni i zakładów litogr. J.B. Lange, Tow. AKC, Gniezno 1919; I. Kruszyński, *X Tydzień Społeczny Odrodzenia*, „Prąd” 18, 1931, t. 21, s. 92.

istnieją dobrze płatne posady. Nic nie znaczy, że tu urodziłeś się i wychowałeś, gdyż tam dadzą ci dwa do trzech tysięcy rubli pensji, a jeśli będziesz obrotny, możesz zarobić i więcej. W taki sposób wychowywały się pokolenia kosmopolitów i internacjonalistów. Więc jedni żyli w tym kraju z obojętnością w sercu dla jego nędzy, inni nawet drwili sobie ze »zgniłej Polski«, która zasłaniała im żywe społeczeństwo”⁹.

Jeden z wybitnych polskich pisarzy na emigracji, Włodzimierz Odojewski, pisał: „Patriotyzm związany z własnym krajem, z jego historią, kulturą, literaturą bywa pomawiany o nacjonalizm. Propaguje się unifikację, zlanie się z Europą, w imię jakiejś zmistyfikowanej, »multinacjonalnej«, wymieszanej Europy, która jest takąż samą utopią jak tamta marksistowska. Ci polscy ‚europejczycy‘ maszerują do Wspólnoty, głosząc hasła upodobnienia, wyrwania z historycznych korzeni, krzycząc: precz z martyrologią narodową i specyficznym polskim losem. (...) Niestety, jak widać, każda epoka rodzi ideologów, chcących koniecznie uszczęśliwić swymi pomysłami innych, a jeżeli im się inni nie poddają, ostemplowują ich jakimś obelżywym epitetem: szowinizm, rasizm (...). Naród, który wyrzeka się przeszłości, przestaje istnieć”¹⁰

Nie ma jednej definicji patriotyzmu, podobnie jak niemożliwe jest zdefiniowanie jakiegokolwiek miłości. Człowiek zbyt osobiście, angażując się cały, współtworzy jej treść, by można było znaleźć jakieś jej uniwersalne określenie. Każde pokolenie musi też znaleźć osobistą treść i wyraz patriotyzmu, w zależności od okoliczności społecznych, politycznych i kulturowych. Stąd ciągłe dyskusje na temat jego definicji, formy, granic itp., są wciąż aktualne i bardzo potrzebne¹¹.

Miłość ojczyzny jest – według nauki chrześcijańskiej – nakazem sumienia. Wiąże się więc z poczuciem powinności, odmiennym od doznań emocjonalnych. Praźródło patriotyzmu upatrywano nawet w Starym Testamencie (Judyta i inni bohaterowie narodu wybranego) oraz w miłości Jezusa Chrystusa do ziemskiej ojczyzny (płacz nad Jerozolimą), a także w kulturze starożytnej, dostarczającej wzorów heroizmu i cnót obywatelskich, jak również antywzorów: zdrady, braku męstwa i egoizmu wobec potrzeb zbiorowych.

⁹ B. Prus, Kronika tygodniowa z 3 marca 1906 r.

¹⁰ Cyt. za: J. R. Nowak, *Patriotyzm czy kosmopolityzm?*, „Nasza Polska”, 1998, nr 24 (142), s. 8.

¹¹ Zob. M. Braun-Galkowska, *Patriotyzm – cnota zapomiana?*, [w:] *Szkoła miejscem kształtowania postawy patriotycznej*, red. J. P. Cichocka (seria: Biblioteka „Niedzieli”, nr 64), Częstochowa 1998, s. 77–90; A. Kłosowska, *Kraj, do którego się wraca. Czym jest ojczyzna dla lubelskich studentów*, [w:] *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Instytutu Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1993, s. 49–56.

Według nauczania Kościoła patriotyzm wynika z Chrystusowego wezwania do traktowania przykazania miłości jako reguły postępowania. Ewangeliczne jego rozumienie nie zezwala na sprowadzanie do odmiany grupowego egoizmu, mogącego stać się źródłem jakichś konfliktów z innymi narodami. Bo gdy przykazanie miłości bliźniego nie zobowiązuje, by wszystkich ludzi kochać w sposób identyczny, zakaz nienawiści jest uniwersalny. Ale miłość dopuszcza też stopniowanie – zależnie od mniej lub bardziej ścisłych więzi międzyludzkich (tzw. *ordo caritatis*). Należy kochać przede wszystkim Boga, następnie rodziców, zaś kolejnym przedmiotem miłości, powinna być – zdaniem św. Tomasa z Akwinu – ojczyzna, gdyż jej właśnie, po Bogu i rodzicach, zawdzięczamy najwięcej wartości: język, tradycję, kulturę, osobowość etniczną, etos¹².

Z miłością ojczyzny wiąże się poczucie szczególnej jedności z wszystkimi, którzy ją tworzą. Święty Augustyn czuł się obywatelem imperium rzymskiego, ubolewał nad dewastacją miasta Rzym i miał świadomość obowiązków wobec ojczyzny¹³.

Święty Tomasz z Akwinu patriotyzm uważał za tak ważną cnotę, że wyodrębnił ją spośród innych cnót społecznych. Patriotyzm jest nawet dla niego nie tylko jedną cnotą, lecz zespołem cnót. Ma szczególną pozycję, bezpośrednio wiążąc się ze sprawiedliwością. Pośród trzech istotnych jej odmian (sprawiedliwość legalna, zamienna i rozdzielcza), patriotyzm łączy ze sprawiedliwością legalną, określającą obowiązki indywidualnych ludzi wobec społeczności. Wynika to z faktu, że ojczyzna jest źródłem zaistnienia i rozwoju swych członków. Sprawiedliwość zamienna i rozdzielcza zakładają możliwość pełnej realizacji należnych powinności. A w odniesieniu do ojczyzny (podobnie jak wobec rodziców), człowiek nigdy nie jest w stanie zrewanżować się za otrzymane wartości¹⁴.

Odmiany patriotyzmu

Patriotyzm bywa różnie praktykowany. Zależy to w dużej mierze od poszczególnych ludzi. Stąd jednak można mówić o patriotyzmie emocjonalnym, który jest instynktowny, czuły, sentymentalny oraz o bardziej rozumowym¹⁵.

¹² Zob. św. Tomasz z Akwinu, *Summa theologica*, II–II, q. 101, a. 2, ad 3.

¹³ Zob. św. Augustyn, *De libero arbitrio*, 1, 6, 14, PL 32, s. 1229.

¹⁴ Zob. J. Kowalczyk, *Miłość ojczyzny w nauce św. Tomasza z Akwinu*, Wydawnictwo Pallotinium, Poznań 1975, s. 33–64.

¹⁵ Zob. S. Adamski, *Patriotyzm. Nasze względem Ojczyzny powinności*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1917, s. 11–21; K. Polak, *Oblicza patriotyzmu*, „Tygodnik AWS”, 1999, nr 34, s. 37.

W okresie zagrożenia bytu narodowego sformułowanie środków wyrazu patriotyzmu było zwykle radykalne i nasycone emocjami. Działacze polityczni i społeczni główną siłą patriotyzmu widzieli często w bezrozumnych porywach emocji. Przywódcy powstań narodowych mieli za sobą geniusz A. Mickiewicza, który wołał: „rozumni szalem”, oraz Słowackiego, który natrzęsał się z Poznaniaków, którzy w chwili wybuchu powstania pytali: „Skąd wziąć broń?”. Seweryn Goszczyński kreślił postać „patrioty – wariata”, w którym instynkt narodowy odzywa się w sposób gwałtowny i ostateczny. Patronował mu Rejtan z legendarnie snutej opowieści o śmierci samobójczej w dniu podpisywania traktatu rozbiorowego. Wymieniano także innych: Książka, który na wieść o klęsce maciejowickiej miał dostać pomieszenia zmysłów, Naruszewicza, Trembeckiego i Zabłockiego, którzy w chwili narodowej tragedii pogrążyli się w apatii i bezładzie. Książka Krupiński piętnował tak pojęty patriotyzm, którego skutkami są „paroksyzmy szaleństwa”, „halucynacyjne widziadła”, „egzaltacja posunięta prawie do obłąkania zmysłów”. Ale też wiele lat później pułkownik „Monter”, jeden z dowódców walczącej powstańczo Warszawy, na naradzie, która zdecydowała o wybuchu powstania warszawskiego mówił, że „furia odwetu zastąpi nam broń”¹⁶.

Wojna, zabory, niewola są dla narodu sytuacjami ekstremalnymi, które najczęściej wymuszają emocjonalne i instynktowne zachowania, by przetrwać. Na czas pokoju potrzeba jednak patriotyzmu bardziej racjonalnego, w którym miłość do ojczyzny znajdzie swój wyraz w zdolności do poświęcenia własnych ambicji politycznych, rezygnacji z planowanych, zbyt obciążających najbardziej grupę społeczną, zysków oraz w wprowadzaniu w życie społeczne, cierpliwie i wytrwale, pomimo przeciwności, zasad chrześcijańskich¹⁷. Bo patriotyzm przejawia się nie tylko w miłości jako pewnej intencji i skłonności, czy nawet geście, lecz także w całej praktyce życia, w pracy dla wspólnego dobra i w solidnej trosce o naród. Przeciwnością tej postawy jest wszelka forma prywaty, karierowiczostwa, koniunkturalizmu, dorobkiewiczostwa, zaprzędania się cudzym interesom i wysługiwania się wrogom narodu¹⁸.

¹⁶ Zob. M. Janion, *Wobec zła*, Wydawnictwo Verba, Chotomów 1989, s. 9–29; A. Bocheński, *Dzieje głupoty w Polsce*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 1988, s. 357–358.

¹⁷ Zob. F. Kwiatkowski, *Posłannictwo zmartwychwstałej Polski. Wiązanka myśli na czasie*, Wydawnictwo ks. Jezuitów, Kraków 1929, s. 12–46; S. Włoszczewski, *O czasie pracy z punktu widzenia interesu narodowego*, brak wydawnictwa, Warszawa 1922.

¹⁸ Zob. J. Lewandowski, *Naród w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 1989, s. 40–43.

Błogosławiony ks. Bronisław Markiewicz, analizując sytuację Polski pod rozbiorami, pisał: „Mili Rodacy! Nie spodziewajcie się ode mnie mowy ozdobnej, ponieważ nie jestem człowiekiem słowa: czyn jest głównym zadaniem mojego życia. Natomiast śmiało i szczerze wyrażę moje myśli i odczucia; niczego nie pominię milczeniem. Odwaga i otwartość są obowiązkiem tych, których Bóg namaścił i posłał, aby w narodach krzewili dobro i tępiłi zło. (...) Są cztery dźwignie względnie czynniki, które stanowią o życiu i potędze narodów: 1. religia, 2. literatura, 3. historia i 4. byt polityczny. Ta ostatnie dźwignia czyli byt polityczny, jest koroną trzech poprzednich. Stąd gdy naród, który cieszy się jej posiadaniem, popełnia nadużycia wynosząc się nad prawo, wówczas trzy inne dźwignie, składające się na szczęśliwość narodu, maleją i tracą na swojej sile i zbawiennej doniosłości aż do zupełnego zaniku. Wskutek tego następuje w narodzie rozkład i haniebny upadek. A zatem lepiej nie posiadać bytu politycznego, aniżeli posiadając go popełniać nadużycia. „Szczęśliwsza bowiem (rzecz jest) być prześladowanym, aniżeli drugich prześladować. I właśnie pod tym względem nasz los należy ocenić jako pomyślniejszy, aniżeli los narodów, które są narzędziem naszego ciemnienia”¹⁹.

Patriotyzm może więc znajdować swój wyraz, w sytuacji szczególnego zagrożenia narodu, w ofierze składanej dla ojczyzny z najwyższych wartości, do których należy życie i zdrowie jednostek. Patriotyzmem jest jednak także codzienna praca, służąca rozwojowi i pomyślności innych członków wspólnoty narodowej. Powinien znajdować sposób swego wyrazu w każdej okoliczności i być praktykowany przez każdego, zgodnie z jego społeczną funkcją i możliwościami. Ten aspekt patriotyzmu mocno podkreśla papież Jan Paweł II²⁰.

Obowiązkiem poszczególnych jednostek wobec narodu, z którego pochodzą i w którym wzrastają, jest obrona dóbr narodowych, zarówno materialnych, jak i duchowych. Katolicka myśl społeczna w okresie międzywojennym w szczególny sposób uczulała społeczeństwo na różne możliwe formy patriotyzmu. Długi okres niewoli wykształcił w Polakach formę patriotyzmu, która była negacją tego, co niósł z sobą zaborca. Patriotyzm tymczasem może i powinien być okazywany także poprzez pozytywną pracę dla dobra społeczno-

¹⁹ B. B. Markiewicz, *Trzy słowa do starszych w narodzie...*, Michalineum, Marki 2000, s. 27, 128–129.

²⁰ Zob. J. Czajkowski, *Budujcie nowe społeczeństwo. Społeczeństwo, naród, państwo w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo św. Stanisława, Kraków 1991, s. 128–129.

ści narodowej, przez dokładne wypełnianie swych codziennych obowiązków, odpowiedzialność i zaangażowanie społeczne²¹.

Gdy zachodzi taka konieczność, wówczas „obowiązkiem moralnym wobec narodu, który trzeba wykonać, choćby to było połączone z bólem uczuć humanitarnych (...) jest śmierć polityczna jednostki – to niewątpliwie ciężki fakt. Ale bywa konieczny, by naród mógł żyć”²². Takie sytuacje miały miejsce w okresie Polski Ludowej, gdy bierność wobec politycznych i ideologicznych propozycji partii komunistycznych była wyrazem troski o przyszłość narodu i jego kultury. Ale gdy zmieniły się realia trzeba było bierność polityczną, wycofanie się z życia społecznego i politycznego, a więc swoistego rodzaju „bierny patriotyzm”, choć z trudem, zamieniać na aktywność i włączyć się w pracę nad „zagospodarowaniem wolności” po 1989 roku, w III Rzeczypospolitej, gdy sytuacja wymagała „aktywnego patriotyzmu”.

W ramach miłości do ojczyzny rozróżnia się także tzw. patriotyzm lokalny, tzn. więź uczuciową z określonym miastem lub regionem. U Niemców, ze względu na specyfikę historii, patriotyzm określają dwa pojęcia: *Vaterland* (Ojczyzna – kraj, w którym człowiek się rodzi i wzrasta, kraj rodzinny) i *Heimat* („mała ojczyzna” – miejsce, w którym się „jest w domu”, miejsce urodzin, zamieszkania)²³.

W Polsce mówi się w tym kontekście najwyżej o różnicach folklorystycznych, gdyż ziemie polskie nie były przez dłuższy czas, jak np. niemieckie, konglomeratem państw. Jeszcze inaczej jest na Wschodzie, gdzie bliskim znaczeniem słowo *Rodina* odnosi się do Rusi, do Rosji, i do Federacji Rosyjskiej – i nie ma tam odpowiednika landu, stanu czy regionu.

Polskimi odpowiednikami *Vaterland* i *Heimat* są terminy spopularyzowane w socjologii przez Stanisława Ossowskiego: *ojczyzna ideologiczna* (taka sama dla wszystkich członków danego narodu, przyporządkowana całemu na-

²¹ Zob. W. Bandurski, *U trumny bohatera: trzy mowy wygłoszone/przez Władysława Bandurskiego*, Centralne Biuro Wydawnictw Naczelnego Komitetu Narodowego, Kraków 1918, s. 12–13; W. K., *Na dziesięciolecie niepodległości Polski*, „Przewodnik Społeczny” 9:1928, nr 10, s. 412–413.

²² J. Czajowski, *Budujcie nowe społeczeństwo...*, dz. cyt., s. 112. Zob. S. Sopuch, *W mroźne dni dla Ojczyzny Warszawa u ołtarza świętych patronów Polski*, Kraków 1920, s. 4–6; J. Teodorowicz, *Cud nad Wisłą*, „Na przełomie”, Poznań 1923, s. 251–264.

²³ Zob. J. Żmudzki, „*Vaterland*” i „*Heimat*” w nowej rzeczywistości niemieckiej, [w:] *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, red. J. Bartmiński, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, (seria Pogranicze, nr 1), Lublin 1993, s. 263–273.

rodowi) i *ojczyzna prywatna* (różna dla różnych członków narodu, więź nawykowa, np. „Polska Piłsudskiego” i „Polska Dmowskiego”)²⁴.

Niekiedy używa się terminu *patriotyzm gospodarczy* na określenie szczególnego stosunku, wynikającego z prostego rachunku ekonomicznego, do gospodarki i pracy danej wspólnoty narodowej. Patriotyzm w historii wielokrotnie stawał się bowiem motorem działań gospodarczych. Znane powszechnie są patriotyczne motywacje i sukcesy Hipolita Cegielskiego w Poznaniu oraz twórców wielkopolskiego ruchu spółdzielczego. W Galicji Stanisław Szczepanowski, uznawany za wielkiego patriotę, zrezygnował z kariery i pomnażania własnego majątku w Anglii, powrócił do kraju, by tutaj zakładać przemysł naftowy. Franciszek Stefczyk celem wyrwania chłopu galicyjskiego z niewoli lichwy zakładał sieć kas spółdzielczych. W wielu krajach motywami patriotycznymi uzasadnia się działania mające na celu zapobieganie nadmiernemu importowi artykułów i wykupywaniu majątku produkcyjnego przez kapitał zagraniczny (np. w Japonii i Niemczech)²⁵.

Wszystkie te odmiany i „rodzaje” patriotyzmu wskazują na różne aspekty miłości ojczyzny. Jest ich wiele, bo rzeczywistość ojczyzny jest bogata i złożona, a relacje z nią poszczególnych jednostek często bardzo indywidualne.

Wychowanie patriotyczne

Do patriotyzmu, jak do każdej duchowej sprawności, człowieka można wychować. Ten wymóg w szczególny sposób dotyczy działań ludzi wobec osób młodych, wchodzących dopiero w życie społeczne. Rolę pierwszych nauczycieli miłości ojczyzny spełniają rodzice i nikt ich nie jest w stanie w tej roli zastąpić²⁶. Dom rodzinny powinien być naturalnym miejscem spotkania się dziecka z treściami narodowymi i religijnymi. Jeden z katolickich księży – społeczników pisał: „Znałem dom polski, w którym jedno ze starszych dzieci było obowiązane innym, pracującym ręcznie, czytywać codziennie rozdział »Żywo-

²⁴ Zob. S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, „Myśl Współczesna” 1946, nr 2, cyt. za: tenże, *O ojczyźnie i narodzie*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1984, s. 26–30.

²⁵ Zob. M. Dębowska, J. Kozia, *Patriotyzm gospodarczy*, „Niedziela”, 2004, nr 23, s. 15; J. Tazbir, *Służba ojczyźnie, służba sakiewce*, „Polityka”, 2004, nr 2, s. 62–65.

²⁶ Zob. S. Adamski, *W imię Ojczyzny polskim rodzinom*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1918; J. Winkowski, *Patron braterstwa młodej Polski*, Drukarnia W. L. Anczyca i Spółka, Zakopane 1926, s. 9–15.

tów Świętych Pańskich« i z »Historii narodu polskiego«²⁷. Bo istotną pomocą do wychowania w duchu narodowym i religijnym mogą być pociągające przykłady świętych Polaków z czasów dawnych i współczesnych²⁸.

W wypełnieniu zadania wychowania do patriotyzmu rodzinę powinni też wesprzeć duchowni i nauczyciele. Tylko wspólny wysiłek, podjęty w imię lepszej przyszłości dla całego narodu, może przynieść upragnione efekty²⁹.

Patriotyzm stanowi ogromną moc jednoczącą naród oraz doskonali życie wspólnotowe. Jest środkiem na wyjście z egoizmu jednostkowego lub grupowego w kierunku dobra wspólnego wielkiej społeczności. Ruchy narodowo-wyzwoleńcze, wokół których jednoczyła się część społeczeństwa, odegrały znaczną rolę jako czynnik narodotwórczy, kształtujący świadomość całego narodu. Z powstań narodowych narodził się typ bohatera narodowego, do którego zaliczono T. Kościuszkę, J. H. Dąbrowskiego, księcia Józefa czy R. Traugutta. Z czterech hymnów – pieśni patriotycznych (*Mazurek Dąbrowskiego*, *Boże coś Polskę*, *Warszawianka* – 1831r. i *Rota*) trzy pierwsze powstały w latach 1797–1831, czyli w okresie szczególnej intensyfikacji uczuć narodowych i mocnej potrzeby obudzenia ducha patriotycznego młodego pokolenia, a tylko *Rota* z początkiem XX wieku. Barwy narodowe polskie od 2. połowy XVIII stulecia czerwone (z odcieniami), białe i granatowe ustalił na biało-czerwone sejm powstańczy z 1831 roku. Upowszechniło się także stare godło państwowe, Orzeł Biały, jako pamiątka i symbol istnienia narodu. Jednym z głównych czynników rozwoju patriotyzmu polskiego było samookreślenie przez przeciwstawienie się zaborcy – wrogowi narodowemu. Antyrosyjskie, antypruskie i antyaustriackie nastawienia były bazą dla rozwoju solidaryzmu społecznego, który ukazywał wspólnotę interesów całej społeczności, wszystkich warstw i klas, nawet antagonistycznych. Solidaryzm eksponował często elementy irracjonalne. Wspólnota pochodzenia zobowiązywała do uznania nieistotności

²⁷ W. Bandurski, *Praca i cierpienie*, Nakład Gubrynowicza i Syna, Lwów 1921, s. 47. Zob. T. Kubina, *Cud wiary i polskości w Ameryce*, Niedziela, Częstochowa 1927, s. 11 n.

²⁸ Zob. M. Rode, *W służbie Boga i Ojczyzny. Sylwetki wielkich Polek: J. Karskiej, M. Darowskiej, M. T. Ledóchowskiej i J. Zamoyskiej*, Nakładem Seminarium Zagranicznego Potulice 1935; S. Helsztyński, *Bohater Warszawy. Ksiądz kapelan Ignacy Skorupka 1893–1920*, brak wydawnictwa, Poznań 1937.

²⁹ A. Łosiński, *Instrukcja dla księży zakładających Polski Związek Ludu Katolickiego z 21 XI 1918 r.*, „Przegląd Diecezjalny”, 1918, s. 420; *Ojciec św. o zadaniach Polski*, „Prąd” 18: 1931, t. 20, s. 335–337; Walny Zjazd Delegatów Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycieli Szkół Powszechnych, „Prąd”, 21: 1934, t. 27, s. 50–52. Por. S. J. Rożej, *Religijny wymiar Jasnej Góry w życiu polskiego narodu*, [w:] *W kierunku religijności*, red. B. Bejze, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1983, s. 222–253.

różnic i konfliktów wewnątrzspołecznych. Kształtowała się, w oparciu o docenione wartości emocjonalne, a także racjonalne, solidarność narodowa. Nakazywała zespolenie z rodakami bez zamazywania istniejących między nimi różnic, uznając je za drugorzędne wobec zagrożenia narodowego³⁰.

Wychowanie patriotyczne dokonuje się także poprzez aktualne świadectwo liderów i przywódców narodowych. Stąd tak bardzo ważną rolę wychowawczą pełni postawa polityków, nauczycieli i ludzi prezentujących autorytet ważnych instytucji społecznych. Pozytywnym przykładem z historii silnego wpływu wychowawczego liderów narodu na wychowanie patriotyczne może być postawa duchowieństwa wobec odradzającej się Polski.

Biskupi polscy entuzjastycznie powitali powstanie państwa i wspominali długo jego rocznicę w licznych listach pasterskich. Przypominali, że naród, zebrany wreszcie w jedno przez nowe państwo, powinien pamiętać o możliwościach, jakie przed nim stoją. Wyrażając swoją radość, mówili jednocześnie o odpowiedzialności i koniecznej ofiarności na rzecz nowej Polski. Listom tym bowiem towarzyszył kontekst ciągle niepewnej przyszłości i walki o granice państwa³¹.

Biskup przemyski, Józef Pelczar, w 1919 r. w swoim liście otwartym do posłów wyznawał: „Przez całe życie tęskniłem za Polską wolną, silną i świętą, modliłem się o taką Polskę i pracowałem, jak mogłem, dla takiej Polski. (...) Modliły się, pracowały i cierpiały miliony prawych Polaków na ziemi. Wreszcie wybiła godzina sprawiedliwości Bożej; sprawiedliwość Boża w wielkiej wojnie obaliła trony następców carycy Katarzyny, Fryderyka II i Marii Teresy; miłosierdzie zaś Boże kazało powstać Polsce na życie nowe. Stał się cud wielki, którego chyba ślepy na duszy nie widzi”³². Osobisty ton listu i jego wymowa świadczą, jak dalece powstanie państwa polskiego było wydarzeniem dotykającym Polaków indywidualnie.

³⁰ Zob. T. Łepkowski, *Polska – narodziny nowoczesnego narodu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 443–473.

³¹ Zob. S. Łukomski, *List pasterski z okazji 10-tej rocznicy niepodległości*, „Wiadomości Kościelne Diecezji Łomżyńskiej” 1928, nr 9; Z. Łoziński, *List pasterski z okazji 10-lecia ogłoszenia przez Radę Regencyjną niepodległości Polski*, „Piński Przegląd Diecezjalny” 4: 1928, nr 11, s. 1–2; Z. Łoziński, *List pasterski z okazji obchodu 10-lecia niepodległości*, „Piński Przegląd Diecezjalny” 4: 1928, nr 13, s. 1–3; T. Kubina, *List pasterski z okazji 10-lecia niepodległości Polski*, „Niedziela” 1928, nr 46; A. Lisiecki, *List pasterski z okazji 10-lecia powstania Polski*, „Wiadomości Diecezjalne” 1 XI 1928 r.; A. Lisiecki, *Kazanie wygłoszone w obecności Prezydenta Rzeczypospolitej z okazji 10-lecia wybuchu powstania śląskiego*, „Gość Niedzielny” 1929, nr 34.

³² J. S. Pelczar, *List otwarty do posłów diecezji przemyskiej, a pośrednio do wszystkich posłów Sejmu Ustawodawczego*, brak wydawnictwa, Przemyśl 1921, s. 1.

Po chwilach uniesień i radości z odzyskania przez Polskę niepodległości, przyszedł czas na refleksję nad relacją narodu i państwa. W wypowiedziach katolickich działaczy społecznych zwracano głównie uwagę na trudności związane z budowaniem państwowości polskiej. Ks. T. Kubina pisał, że „mamy Polaków, mamy warstwy polskie, ale nie mamy społeczeństwa polskiego”, opowiadając się za skierowaniem wszystkich sił narodu do pracy budowania państwa, a pozostawienia kłótni i waśni politycznych nad abstrakcyjnymi koncepcjami na czas późniejszy³³.

Ważnym elementem, mającym kształtować polską myśl katolicką o narodzie i prawdziwy patriotyzm, była historia, do której wielokrotnie się odwoływano, poszukując w niej czynnika współkształtującego naród. Historia jest tym elementem, który przywoływany jednoczy naród i jest jednocześnie przekąźnikiem ważnych wartości narodowych. W historii bowiem są zapisane takie wartości nadrzędne, jak: wierność tradycyjnym cnotom chrześcijańsko-narodowym, walka o byt narodowy i państwowość polską, które zdolne są pokierować ideowymi poczynaniami Polaków i zdynamizować ich zaangażowanie społeczne. Wskazuje ona także na duchową tożsamość narodu na przestrzeni dziejów³⁴.

W katolickim nauczaniu społecznym, zarówno w pasterskich listach biskupów, w kazaniach, jak i w publikacjach świeckich działaczy społecznych, odwoływano się do chlubnej historii z dziejów Polski. Przypominano pochodzenie – „my, prадziedzice tej ziemi, potomkowie Piastów i Jagiellonów”, wielkie zwycięstwa królów polskich nad wrogami Królestwa, konstytucję 3 Maja i bohaterską postawę pod zaborami³⁵. Dzięki pielęgnowaniu tradycji i pamięci

³³ T. Kubina, *Zadania socjalne polskiej inteligencji*. Referat wygłoszony na I-szym Zjeździe Śląskich Akademików dn. 7 VIII 1919 r., Bytom 1921, s. 10, por. s. 10–28. Por. M. Strzelecki, *Wątki narodowe i państwowe w katolickiej koncepcji wychowania społecznego w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*, red. W. Wojdyła, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1999, s. 123–135.

³⁴ F. Sołtyk, *Stowarzyszenie Młodzieży Polskiej wobec państwa i społeczeństwa*, [w:] *Wielka idea. Wielki cel. Przemówienia do młodzieży*, Poznań 1925, s. 33. Zob. E. Jabłońska-Deptuła, *Kościół – Religia – Patriotyzm (Polska, 1764–1864)*, Studium Kultury Chrześcijańskiej, Warszawa 1985, s. 3–14.

³⁵ Zob. D., *Dzień 3 Maja 1791 i jego znaczenie*, „Przewodnik Społeczny” 10: 1929, nr 4, s. 145 n.; Z. Łoziński, *Nauka pasterska wygłoszona w kościele katedralnym w rocznicę powstania styczniowego 1863 r.*, „Piński Przegląd Diecezjalny” 4: 1928, nr 3, s. 7–8; Z. Łoziński, *List pasterski z okazji rocznicy 3 maja*, „Piński Przegląd Diecezjalny” 6: 1930, nr 8, s. 1–3; J. Bilczewski, *Składka na uczniów, obrońców Lwowa*, 28 XI 1918 r., [w:] *Listy pasterskie, odezwy, kazania i mowy okolicznościowe*, t. 3, Lwów 1924, s. 428; J. Bilczewski, *Odezwa do duchowieństwa z powo-*

o przeszłości Polacy stali się spadkobiercami nieśmiertelnych idei i mogli odnajdywać siebie jako kontynuatorów minionej historii.

Przy rozważaniu kształtu wychowania patriotycznego zwracano uwagę na jeszcze jeden z ważnych czynników konstytuujących naród, jakim jest sposób życia codziennego i obyczaje z nim związane, które są najczęściej wynikiem wspólnie kultywowanych tradycji, wspólnoty przekonań i zasadniczych idei społecznych. Naród, podkreślano, jest „wspólnością wytworzoną przez szereg odrębnych cech i właściwości charakteryzujących jego członków, wyposażoną w świadomość swej odrębności”³⁶. Ojczyznę więc stanowią także „te wszystkie zwyczaje, które powstawały latami całymi i które są właściwe każdemu narodowi”³⁷.

Wspólnotę narodu, jako najbardziej istotny czynnik, bez którego niemożliwe jest istnienie narodu, tworzy kultura narodowa. Wspólnota kulturowa wyzwala silne poczucie więzi narodowej, której wyrazem jest patriotyzm. I tak chcąc przyczynić się do zbudowania poczucia owej więzi narodowej, a także wykonując zwykły obowiązek chrześcijański, biskupi polscy, odwołując się do wspólnoty losów całego narodu nawoływali wszystkich wierzących w Chrystusa do pomocy żołnierzom i repatriantom powracającym do swych zubożałych domów po wojnie. Była to jednocześnie propozycja patriotyzmu konkretnego, dotyczącego problemów codzienności nowo powstałego państwa. We wspólnym liście w 1921 r. polscy biskupi pisali: „Rzadko kiedy czujemy się tak wzruszeni i tak wstrząśnięci jak dziś, kiedy myślimy o doli synów ojczyzny, powracających na jej łono. Bo jakież to przeciwieństwo pomiędzy tęsknotą dziecka narodu, które z uczuciem radości spieszy ku swej matce - ojczyźnie, a tym ciosem, nad wszelki wyraz strasliwym, który go właśnie na ziemi ojczystej dosięga. Samo już uczucie ludzkości, samo sumienie i serce chrześcijańskie, a nadto ta, tak wstrząsająca tragedia, wyrywa nam okrzyk z duszy. Wspomóżcie tych nieszczęśliwych i ratujcie ich”³⁸.

du wojny polsko-ukraińskiej, [w:] tamże, s. 430; J. Bilczewski, *Przemowa na uroczystej akademii w rocznicę 3 maja*, [w:] tamże, s. 479.

³⁶ R. Rybarski, *Naród, jednostka i klasa*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1926, s. 39. Zob. W. Szulakiewicz, *Narodowy wymiar historiografii edukacyjnej II Rzeczypospolitej*, [w:] *Idea narodu i państwa w kulturze narodów słowiańskich*, red. T. Chrobak, Z. Stachowski, Polskie Towarzystwo Religioznawcze, Warszawa 1997, s. 217–223.

³⁷ F. Zbroja, *Przemówienia do żołnierzy*, brak wydawnictwa, Warszawa 1919, s. 58.

³⁸ *Biskupi polscy duchowieństwu i wiernym w sprawie pomocy repatriantom*, „Kronika Diecezji Przemyskiej” 21: 1921, s. 138. Zob. A. Rosentreter, *List pasterski z powodu zakończenia wojny z 24 II 1919 r.*, Pelplin 1919; A. Rosentreter, *List pasterski: prośba o obfitą jałmużnę*, z 26 X

Podsumowanie

Miłość ojczyzny umacnia się w życiu narodowym i kształtuje przez narodowe i religijne wychowanie społeczeństwa. Patriotyzm nie jest jedynie wartością ludzką. U jego podstaw leży miłość do Boga, która promieniuje na wszystkich członków narodu. „Prawdziwa miłość do ojczyzny opiera się na głębokim przywiązaniu i umiłowaniu tego, co rodzime, niezależnie od czasu i przestrzeni (...). Siłą twórczą prawdziwego patriotyzmu jest więc najszlachetniejsza miłość (...). I choć człowiek stgawia wartości oczyste bardzo wysoko, to jednak wie, że ponad narodami jest Bóg, który jedyny ma prawo do tego, aby ustanawiać najwyższe normy moralne niezależnie od poszczególnych narodów (...). Stąd chrześcijańska miłość do ojczyzny to nie tylko troska o jej najwyższy rozwój gospodarczy, społeczny i kulturalny, ale także o rozwój duchowy i religijny”³⁹.

Wiara w jednego Boga, Twórcę norm moralnych i całego porządku przyrody, jest ważną pomocą dla zachowania szerokiego spojrzenia na inne narody, przy mocnym patriotyzmie. W życiu społecznym patriotyzm staje się wtedy elementem ładu i spokoju. Pedagogika patriotyzmu sprowadza się do: wychowania umysłu (nabywanie wiedzy o ojczyźnie w jej wymiarze historycznym i współczesnym), wychowania wyobraźni (kojarzących życie jednostki z symbolami narodowymi, zwłaszcza poprzez literaturę), wychowania uczuć (ubarwiają patriotyzm, a ich wyrazem jest udział w uroczystościach, szacunek dla symboli), wychowania woli (usprawnienie do działań zgodnych z poczuciem obowiązku patriotycznego), zasady indeksu (unikanie treści i znaków antynarodowych, zachowań ośmieszających patriotyzm) i wychowania w szacunku dla innych narodów⁴⁰.

1919 r., Pelplin 1919; A. Nowowiejski, *Odezwa go gospodarzy z 19 VII 1920 r.*, „Miesięcznik Pastorski” 1920, nr 12; M. Ryx, *Rozporządzenie w sprawie pomocy jeńcom z lutego 1921 r.*, „Kronika Diecezji Sandomierskiej” 1921, s. 33; H. Przeździecki, *List pasterski w sprawie ofiarności na rzecz rodaków wyniszczonych przez wojnę światową z 16 I 1919 r.*, „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie” 1919, s. 25–26; tenże, *List pasterski o pomocy ofiarom wojny z 4 VII 1919*, „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie” 1919, s. 199–200; tenże, *List pasterski w sprawie pomocy współrodakom cierpiącym na Śląsku, z 24 VIII 1919*, „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie” 1919, s. 232–233.

³⁹ *List Episkopatu Polski o chrześcijańskim patriotyzmie*, [w:] *Listy pasterskie Episkopatu Polski 1945–1974*, Paryż 1975, s. 707–708.

⁴⁰ Zob. I. M. Bocheński, *O patriotyzmie...*, dz. cyt., s. 22–29; Redakcja, *Post-patriotyzm? Patriotyzm w czasach globalizacji i postmodernizmu*. Ankieta (A. Hall, A. Smolar, G. Górny), „Azymut. Dodatek religijno-społeczny redagowany przez Instytut Tertio Millennio” 2001, nr 8 (41), s. 2–4.

Współczesny świat cechuje ogromny zamęt ludnościowy. Masowe migracje, przemieszczenia, krzyżowanie się interesów narodowych są cechą nowego typu „wędrowni ludów”. W tej sytuacji patriotyzm jest wciąż poszukiwaną cnotą pozwalającą jednostce czuć się w świecie u siebie bez względu na dziejowe zawirowania i rozwijanie się w pełni człowieczeństwa.

Streszczenie: Artykuł podejmuje problematykę patriotyzmu, a dokładnie wychowanie do tej wartości. Patriotyzm jest zjawiskiem wieloaspektowym, złożonym, niezwykle ważnym we współczesnym świecie. Do patriotyzmu, jak do każdej duchowej sprawności, człowieka należy wychować. Ten wymóg w szczególności dotyczy działań ludzi wobec osób młodych, wchodzących dopiero w życie społeczne. Rolę pierwszych nauczycieli miłości ojczyzny spełniają rodzice i nikt ich nie jest w stanie w tej roli zastąpić. Wychowanie patriotyczne dokonuje się także poprzez aktualne świadectwo liderów i przywódców narodowych, stąd tak bardzo ważną rolę wychowawczą pełni postawa polityków, nauczycieli i ludzi prezentujących autorytet ważnych instytucji społecznych.

Słowa kluczowe: patriotyzm, Ojczyzna, wychowanie

Abstract: Article takes issues of patriotism or more precisely education for this virtue. Patriotism is a phenomenon multi-faceted, complex, extremely important in the modern world. Patriotism, like any spiritual fitness, the man must raise. This requirement particularly applies to the actions of people towards young people, entering only in social life. The role of the first teachers belongs to parents who love their homeland and no one is able to replace them in this role. Patriotic education is also carried out through a current leaders and national leaders, hence a very important educational role fully attitude of politicians, teachers and the people presenting the authority of important social institutions.

Keywords: patriotism, homeland, education

Literatura przedmiotu

- Abramowski E. J., *Pisma publicystyczne w sprawach robotniczych i chłopskich*, „Spółem” Związek Spółdzielni Spożywców R.P, Warszawa 1938.
- Adamski S., *W imię Ojczyzny polskim rodzinom*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1918.
- Adamski S., *Patriotyzm. Nasze względem Ojczyzny powinności*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1917.
- Augustyn św., *De libero arbitrio*, 1, 6, 14 PL 32, 1229.
- Bandurski W., *Praca i cierpienie*, Nakład Gubrynowicza i Syna, Lwów 1921.
- Bandurski W., *U trumny bohatera: trzy mowy wygłoszone/przez Władysława Bandurskiego*, Centralne Biuro Wydawnictw Naczelnego Komitetu Narodowego, Kraków 1918.
- Bocheński I. M., *O patriotyzmie*, Wydawnictwo Odpowiedzialność i Czyn, Warszawa 1989.
- Bilczewski J., *List pasterski na Wielki Post 1923 r. O miłości ojczyzny*, w: *Listy pasterskie, odezwy i mowy okolicznościowe*, (red.) J. Bilczewski, Nakładem Towarzystwa „Biblioteka religijna”, Lwów 1924, t. 3.
- Bilczewski J., *Orędzie do duchowieństwa: O zachowaniu się w chwili obecnej*, „Kronika Diecezji Przemyskiej”, 19, 1919.
- Bilczewski J., *Orędzie do duchowieństwa o zadaniach tegoż w obecnej chwili*, „Kronika Diecezji Przemyskiej”, 18, 1918.
- Bilczewski J., *Składka na uczniów, obrońców Lwowa, 28 XI 1918 r.*, [w:] *Listy pasterskie, odezwy, kazania i mowy okolicznościowe*, t. 3, Lwów 1924.
- Bilczewski J., *Odezwa do duchowieństwa z powodu wojny polsko-ukraińskiej*, [w:] *Listy pasterskie, odezwy, kazania i mowy okolicznościowe*, t. 3, Lwów 1924.
- Bilczewski J., *Przemowa na uroczystej akademii w rocznicę 3 maja*, [w:] *Listy pasterskie, odezwy, kazania i mowy okolicznościowe*, t. 3, Lwów 1924.
- Biskupi polscy duchowieństwu i wiernym w sprawie pomocy repatriantom*, „Kronika Diecezji Przemyskiej”, 21: 1921.
- Bocheński A., *Dzieje głupoty w Polsce*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 1988.
- Bocheński I. M., *O patriotyzmie*, Wydawnictwo Odpowiedzialność i Czyn, Warszawa 1989.
- Braun-Gałkowska M., *Patriotyzm - cnota zapomiana?*, [w:] *Szkoła miejscem kształtowania postawy patriotycznej*, red. J. P. Cichocka (seria: Biblioteka „Niedzieli”, nr 64), Częstochowa 1998.
- Chlebowski B., *Rozwój kultury polskiej*, Wydawnictwo Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1917.
- Ciechanowicz J., *Droga geniusza*, „Polski Przewodnik”, Nowy Jork, 9 X 1998.
- Czajkowski J., *Budujcie nowe społeczeństwo. Społeczeństwo, naród, państwo w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo Św. Stanisława, Kraków 1991.
- de Munnynck O., *Patriotyzm a nacjonalizm*, „Prąd”, 14, 1926, nr 3.

- D., *Dzień 3 Maja 1791 i jego znaczenie*, „Przewodnik Społeczny” 10: 1929, nr 4.
- Dębowska M., Koziar. J, *Patriotyzm gospodarczy*, „Niedziela”, 2004, nr 23.
- Giertych J., *My nowe pokolenie. O harcerskiej służbie w Polsce*, Skład Główny w księgarni Ossolineum Warszawa 1929.
- Helsztyński S., *Bohater Warszawy. Ksiądz kapelan Ignacy Skorupka 1893–1920*, brak wydawnictwa, Poznań 1937.
- Kłoskowska A., *Kraj, do którego się wraca. Czym jest ojczyzna dla lubelskich studentów*, [w:] *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Instytutu Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1993.
- Kowalczyk J., *Miłość ojczyzny w nauce św. Tomasza z Akwinu*, Wydawnictwo Pallotinium, Poznań 1975.
- Kruszyński I., *X Tydzień Społeczny Odrodzenia*, „Prąd”, 18, 1931, t. 21.
- Kubina T., *List pasterski z okazji 10 - lecia niepodległości Polski*, „Niedziela”, 1928, nr 46.
- Kubina T., *Cud wiary i polskości w Ameryce*, Niedziela, Częstochowa 1927.
- Kubina T., *Zadania socjalne polskiej inteligencji*. Referat wygłoszony na I-szym Zjeździe Śląskich Akademików dn. 7 VIII 1919 r., Bytom 1921.
- Kwiatkowski F., *Posłannictwo zmartwychwstałej Polski. Wiązanka myśli na czasie*, Wydawnictwo ks. Jezuitów, Kraków 1929.
- Jabłońska-Deptuła E., *Kościół – Religia – Patriotyzm (Polska, 1764–1864)*, Studium Kultury Chrześcijańskiej, Warszawa 1985.
- Janion M., *Wobec zła*, Wydawnictwo Verba, Chotomów 1989.
- Lewandowski J., *Naród w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 1989.
- Lisiecki A., *Kazanie wygłoszone w obecności Prezydenta Rzeczypospolitej z okazji 10-lecia wybuchu powstania śląskiego*, „Gość Niedzielny”, 1929, nr 34.
- Lisiecki A., *List pasterski z okazji 10-lecia powstania Polski*, „Wiadomości Diecezjalne”, 1 XI 1928 r.
- List Episkopatu Polski o chrześcijańskim patriotyzmie*, [w:] *Listy pasterskie Episkopatu Polski 1945–1974*, Paryż 1975.
- Łepkowski T., *Polska – narodziny nowoczesnego narodu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Łosiński A., *Instrukcja dla księży zakładających Polski Związek Ludu Katolickiego z 21 XI 1918 r.*, „Przegląd Diecezjalny”, 1918.
- Ojciec św. o zadaniach Polski, „Prąd”, 18: 1931, t. 20; Walny Zjazd Delegatów Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycieli Szkół Powszechnych, „Prąd”, 21: 1934, t. 27.
- Łoziński Z., *List pasterski z okazji 10-lecia ogłoszenia przez Radę Regencyjną niepodległości Polski*, „Piński Przegląd Diecezjalny”, 4: 1928, nr 11.
- Łoziński Z., *List pasterski z okazji obchodu 10-lecia niepodległości*, „Piński Przegląd Diecezjalny”, 4: 1928, nr 13.

- Łoziński Z., *Nauka pasterska wygłoszona w kościele katedralnym w rocznicę powstania styczniowego 1863 r.*, „Piński Przegląd Diecezjalny” 4: 1928, nr 3.
- Łoziński Z., *List pasterski z okazji rocznicy 3 maja*, „Piński Przegląd Diecezjalny” 6: 1930, nr 8.
- Łoziński Z., *Chrześcijańska Miłość Ojczyzny i Praca Narodowa*, Drukiem i nakładem drukarni i zakładów litogr. J.B. Lange, Tow. AKC, Gniezno 1919.
- Łukomski S., *List pasterski z okazji 10-tej rocznicy niepodległości*, „Wiadomości Kościelne Diecezji Łomżyńskiej” 1928, nr 9.
- Markiewicz B. B., *Trzy słowa do starszych w narodzie...*, Wydawnictwo Michalineum, Marki 2000.
- Michalski K., *Nova et vetera*, Rzym 1979.
- Nowak J. R., *Patriotyzm czy kosmopolityzm?*, „Nasza Polska” 1998, nr 24 (142).
- Nowowiejski A., *Odezwa go gospodarzy z 19 VII 1920 r.*, „Miesięcznik Pasterski” 1920, nr 12.
- Ossowski S., *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, „Myśl Współczesna” 1946, nr 2.
- Ossowski S., *O ojczyźnie i narodzie*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1984.
- Pelczar J. S., *List otwarty do posłów diecezji przemyskiej, a pośrednio do wszystkich posłów Sejmu Ustawodawczego*, brak wydawnictwa, Przemyśl 1921,
- Polak K., *Oblicza patriotyzmu*, „Tygodnik AWS”, 1999, nr 34.
- Przeździecki H., *List pasterski w sprawie ofiarności na rzecz rodaków wyniszczonych przez wojnę światową z 16 I 1919 r.*, „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie” 1919.
- Przeździecki H., *List pasterski o pomocy ofiarom wojny z 4 VII 1919*, „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie” 1919.
- Przeździecki H., *List pasterski w sprawie pomocy współrodakom cierpiącym na Śląsku, z 24 VIII 1919*, „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie” 1919.
- Prus B., *Kronika tygodniowa z 3 marca 1906 r.*
- Rode M., *W służbie Boga i Ojczyzny. Sylwetki wielkich Polek: J. Karskiej, M. Darowskiej, M. T. Ledóchowskiej i J. Zamoyskiej*, Nakładem Seminarium Zagranicznego Potulice 1935.
- Rosentreter A., *List pasterski z powodu zakończenia wojny z 24 II 1919 r.*, Pelplin 1919.
- Rosentreter A., *List pasterski: prośba o obfitą jałmużnę, z 26 X 1919 r.*, Pelplin 1919.
- Rożej S. J., *Religijny wymiar Jasnej Góry w życiu polskiego narodu*, [w:] *W kierunku religijności*, red. B. Bejze, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1983.
- Rybarski R., *Naród, jednostka i klasa*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1926, s. 39.
- Ryx M., *Rozporządzenie w sprawie pomocy jeńcom z lutego 1921 r.*, „Kronika Diecezji Sandomierskiej”, 1921.
- Strzelecki M., *Wątki narodowe i państwowe w katolickiej koncepcji wychowania społecznego w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*, red. W. Wojdyła, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.

- Sołtyk F., *Stowarzyszenie Młodzieży Polskiej wobec państwa i społeczeństwa*, [w:] *Wielka idea. Wielki cel. Przemówienia do młodzieży*, Poznań 1925.
- Sopuch S., *W groźne dni dla Ojczyzny Warszawa u ołtarza świętych patronów Polski*, Kraków 1920.
- Szulakiewicz W., *Narodowy wymiar historiografii edukacyjnej II Rzeczypospolitej*, [w:] *Idea narodu i państwa w kulturze narodów słowiańskich*, red. T. Chrobak, Z. Stachowski, Polskie Towarzystwo Religioznawcze, Warszawa 1997
- Tomasz z Akwinu, *Summa theologica*, II-II, q. 101, a. 2, ad 3.
- Tazbir J., *Służba ojczyźnie, służba sakiewce*, „Polityka”, 2004, nr 2.
- Teodorowicz J., *Cud nad Wisłą*, „Na przełomie”, Poznań 1923.
- Wasilewski Z., *O życiu i katastrofach cywilizacji narodowej*, Nakładem Księgarni i Składu Nut Perzyński, Niklewicz i Sp., Warszawa 1921.
- Winkowski J., *Patron braterstwa młodej Polski*, Drukarnia W. L. Anczyca i Spółka, Zakopane 1926.
- W. K., *Na dziesięciolecie niepodległości Polski*, „Przewodnik Społeczny”, 9, 1928, nr 10.
- Włoszczewski S., *O czasie pracy z punktu widzenia interesu narodowego*, Księgarnia Kroniki rodzinnej, Warszawa 1922.
- Zbroja F., *Przemówienia do żołnierzy*, brak wydawnictwa, Warszawa 1919.
- Żmudzki J., „Vaterland” i „Heimat” w nowej rzeczywistości niemieckiej, [w:] *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, red. J. Bartmiński, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej (seria: Pogranicze, nr 1), Lublin 1993.

POLEMIKI I DYSKUSJE

Danuta Waloszek
Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

Rzecz o edukacji dzieci dla przyszłości społeczeństwa
Kilka refleksji wokół „sześciolatek w szkole”

The Thing about Children’s Education for
the Future of Society
Some Reflections around “Six-Years Old Children at School”

Wstęp

Edukacja – co współcześnie oczywiste – jest **egalizatorem** szansy na życie indywidualne i społeczne. Bez niej trudno znaleźć godziwe miejsce wśród ludzi, w cywilizacji. Na tę kwestię, w różnych aspektach, różnych ujęciach i odniesieniach, zwracały uwagę społeczności ludzi od zarania dziejów. Wystarczy przejrzeć różne koncepcje wychowania, nauczania zawarte w historycznych opisach, by się przekonać, że edukacji towarzyszyły zawsze różne wątpliwości, dylematy, spory, szczególnie w odniesieniu do dzieciństwa. Najszerzej dotyczyły one czynników kształtujących człowieka, czyli natywizmu i socjologizmu. Te dwie narracje towarzyszą także i współczesnym dyskusjom i sporom o usytuowaniu szkolnym dzieci, o wychowaniu.

Początek dyskusji

Wielu badaczy, ludzi odpowiedzialnych za kształt systemu oświaty w Polsce, dowodziło znacznej wartości środowiska w procesie kształtowania osobowości człowieka. Helena Radlińska w latach trzydziestych ubiegłego stulecia przekonywała o wartości edukacji dla całości życia, podkreślała ważność wczesnych zapisów do szkoły, mających pomóc człowiekowi w wyrównaniu zaniechań środowiskowych w dzieciństwie, ułatwić mu start edukacyjny. W Polsce w latach sześćdziesiątych Barbara Wilgocka-Okon dowiodła niezwyklej siły oddziaływań środowiskowych, szczególnie przedszkolnego środowiska edukacyjnego, w osiąganiu przez dzieci tzw. dojrzałości szkolnej. W latach siedemdziesiątych i następnie w 1989 roku w raportach Komitetu Ekspertów,¹ a także w Raporcie edukacyjnym UNESCO z 1998 roku, zawarte zostały ważne dla rozwoju społecznego postulaty w zakresie edukacji, których urzeczywistnienie mogłoby się przełożyć na poprawę usytuowania ludzi i rozwój państwa. Postulaty te to między innymi: 1) polskie dzieci, w stosunku do innych krajów, zbyt późno rozpoczynają naukę w szkole, co przekłada się na różnice w funkcjonowaniu w stosunku do dzieci z innych krajów, a także w znaczący sposób opóźnia ich usamodzielnianie się i uniezależnianie; 2) w krajach rozwiniętych obserwuje się tendencje do obniżania wieku objęcia dzieci nauką, w dostosowanej do potrzeb i możliwości dziecka szkole co skutkuje szybszym w czasie wchodzeniem w sferę zadań zawodowych a tym samym przyczynia się do podnoszenia jakości życia; 3) rozważając o zmianie w systemie edukacji należy zadbać o potencjał młodych ludzi, potęgowany przez zmiany cywilizacyjne i ukierunkować go na ważne zadania przyszłościowe; 4) zbyt szeroka różnorodność instytucjonalna edukacji przedszkolnej nie sprzyja integrowaniu treści w edukacji na wyższych etapach w szkole, szczególnie w nauczaniu początkowym, głównie z powodu różnej jakości realizacji zadań przez nauczycieli, opiekunów, instruktorów. Stan ten powoduje powstawanie u nauczycieli wątpliwości o efekty dzieci tam kształconych i w rezultacie powtarzanie w klasie I tego, co dzieci już potrafią; 5) do zbadania są warunki startu szkolnego dzieci, zróżnicowanego środowiskowego; 6) obniżenie obowiązku szkolnego o rok jest odpowiedzią na nowe potrzeby edukacyjne ludzi i wymusić powinno upowszechnienie edukacji dla dzieci pięcioletnich, co przyczyni się do kształtowania stosunku człowieka do uczenia się przez całe życie¹.

¹ Komitet Ekspertów z 1973 roku; Komitet Ekspertów z 1989 roku; *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport edukacyjny*, red. J. Delors, UNESCO, Warszawa 1998.

Za upowszechnieniem edukacji w dzieciństwie i odpowiedzialnej jej organizacji przemawia wiele badań, ekspertyz, analiz. Badania porównawcze, także statystyczne, zwracają uwagę na wartość edukacji dla przebiegu całości życia człowieka i społeczeństwa, od dzieciństwa począwszy. Argumentów za edukacją szkolną dostarczają także same dzieci, jako najbardziej zainteresowani zmianami. Przedszkole traktowane jest przez nie mniej poważnie niż szkoła, bardziej „na luzie” (*bo nie ma stopni, nie ma dzienniczka ucznia, lekcji, no i inna jest pani niż w przedszkolu* – wypowiedź sześciopółletniej dziewczynki, uczennicy klasy I), do szkoły „sposobią się” już nawet trzyletnie dzieci – na pytanie o to, czym się zajmuje, co robi, dziecko odpowiedziało: *piszę, a potem będę citał. Tak lobi moja Kasia co już jeś w škole. Pójście do szkoły to ważny moment w biografii każdego dziecka i jego rodziców: do przedszkola muszę chodzić bo nie przyjmą mnie do szkoły i już ale nudzi mi się tam. Chciałbym już być w szkole*(chłopiec, pięć i pół roku). Dzieci oczekują tego momentu jako czegoś niezwykle ważnego, podnoszącego ich wartość wśród koleżanek, kolegów. Wynika to z wpisanej w naturę człowieka potrzeby osiągania postępu, bycia ważnym, dominacji i potrzeby przynależności do szczególnej elity, jaką jest grupa uczniowska. Pięcioletni chłopiec usłyszawszy od studentki, że jest jeszcze przedszkolakiem, bo chodzi do przedszkola wykrzychał odpowiedź: *ale już niezadługo to będę szkolakiem bo się zapisze do szkoły!* Pięcioletnia dziewczynka: *W przedszkolu jest fajnie, ale ja już nie chcę tu być. Ciągle te małowanki, i takie siedzenie na dywanie. W szkole są fajne ławki, tablica. Fajniej tam jest niż tu.*

W ubiegłym roku w Polsce postanowiono o zmianie w strukturze szkoły, włączając w jej zakres dzieci sześcioletnie, co uznać należy za przejaw konstruktywnego myślenia o przyszłości młodych ludzi i dostosowanie rozwiązań do krajów UE. Wydano setki tysięcy złotych na przygotowanie warunków pod potrzeby młodszych uczniów, na darmowy elementarz dla pierwszoklasistów (który budził wiele wątpliwości natury merytorycznej, psychologicznej, społecznej i pedagogicznej, ale można go było poprawić), na przygotowanie darmowych podręczników dla kolejnych etapów kształcenia. Jako społeczeństwo mieliśmy nadzieję na normowanie i unowocześnianie edukacji jako realizatora szansy życiowej. Zmiana rządu spowodowała odstępianie od tych decyzji, a Pani Minister Edukacji publicznie oświadczyła, że nieważne są w Polsce standardy europejskie, że budować będziemy własne. W kontekście członkostwa w UE wypowiedź tę należy uznać za dalece nieodpowiedzialną i niekompetentną.

Poszukiwanie wyjaśnień

Od wielu lat zastanawiam się nad przyczynami ustawicznego eksperymentowania dziećmi, brakiem odpowiedzialności za konsekwencje zmian w systemie, w treściach edukacji dzieci, i nie potrafię ich zdefiniować. Wielokrotnie wypowiadałam się na temat potocznej wiedzy o dzieciństwie w stanowieniu o edukacji, wiedzy infantylizującej możliwości dziecka. Wypowiadałam się na temat dość rozpowszechnionego oczekiwania od dzieci „milczenia”, podporządkowania się woli dorosłych, o braku wiary/przekonania w budowaniu historii życia od dzieciństwa.

Rozmowy cieszą się nawet sporym zainteresowaniem, ale nie przekładają się na zmianę stosunku do dziecka w konkretnych sytuacjach. Można zauważyć dominację braku zrozumienia potrzeb dzieci (poza biologicznymi), poszukiwanie winy w dziecku za „złe zachowanie”, karcenie ich w przestrzeni publicznej i społecznej, ustawiczne pouczanie bez woli pokazania, na czym polegał błąd w zachowaniu. Zawsze słychać pouczenie: *masz być grzeczną/ny, masz słuchać Pani*. W rozmowie o obowiązku szkolnym dzieci zdecydowana większość rodziców odwołuje się do ogólników, haseł i bezkrytycznie przyjmuje rozwiązania władzy, ta z kolei podporządkowała decyzje Stowarzyszeniu „Ratujmy Maluchy”. Sytuacja ta przypomina grę, mistyfikację, a nie dążenie do uregulowania sytuacji szkolnej dziecka. Co leży u podłoża takiego zachowania się dorosłych, że pozwala na zgodę na ustawiczne eksperymentowanie losem dziecka? Te same pytania stawiamy już od ponad 40 lat i ciągle nie znajdujemy odpowiedzi z zachowaniem szacunku wobec uczącego się siebie i świata dziecka. Sądzić można, iż kolejna ekipa rządowa wrzuci do niszcarki obecne pomysły i wprowadzi własne, kolejny raz dowodząc braku odpowiedzialności za państwo, za społeczeństwo, za człowieka. *Quo vadis educatio...?*

Czy rozwiązanie tej niełatwej sprawy, jaką jest sensowna edukacja dzieci, tkwi w niemocy rozumu czy w nadmiarze emocji wobec niej? Co takiego ważnego nie pozwala nam na wpisanie dzieciństwa w ważne obszary życia? Myślę, że odpowiedź na to pytanie związana jest z dość wyraźnie z uwidaczniającym się (*implicite*) lękiem o los dzieci w szkole, zakodowanym w ogólnie pojętej trosce o dziecko, szczególnie ze strony matek. Ojcowie tylko nieliczni podejmują dyskusje o sprawach dziecka.

Mimo ogólnego doceniania dzieciństwa dla całości życia w rozmowach przewija się potrzeba ochrony dzieci przed bliżej nieokreśloną traumą, wyzwa-

laną powszechną gadaniną², stwarzającą pozory ważności i zainteresowania sprawą dzieci, w gruncie rzeczy jałowej, nieefektywnej, bardzo często nieodpowiedzialnej i dyskredytującej szkołę, nauczycieli, warunki w niej panujące. Erving Goffman porównuje podobne sytuacje do sceny, kulisów i rzeczywistości przez nią wytwarzanej³. Ludzie prowadzą grę bez bliżej określonych celów, manipulując często prawdą, uczuciami. Czy z podobną grą mamy do czynienia wobec dzieci sześciolatek? Sądzę, że tak i że sugestie autora, bez ryzyka pomylki, odnieść można do dyskusji/sporu wokół ich edukacji. Rozważmy jej elementy.

Scena główna dyskusji/sporu

Wypełniona jest postaciami głoszącymi różne koncepcje, narzucającymi rozwiązania. To niektórzy rodzice, niektórzy nauczyciele, naukowcy, ludzie zarządzający sferą oświaty, edukacji, nadający sobie role pierwszoplanowe. Każdy wygłasza swoje racje (kwestie, teksty roli) i jest to raczej scena monologów równoległe prowadzonych niż dialogu. Rekwizytem są jakieś dokumenty. Nie ma wśród nich Konstytucji RP gwarantującej obywatelom właściwą ich zdolnościom edukację. Scenografia jest wyraźna, nawet krzykliwa, wypełniona wyimkami z Konwencji o Prawach Dziecka, Statutu Stowarzyszenia „Ratujmy Maluchy”, Deklaracji Praw Człowieka, przypomina raczej patchwork skompiłowany z różnych racji, poglądów, przekonań, oczekiwań aniżeli uporządkowane tło rozmowy o ważnej, społecznie i indywidualnie sprawie. Przebieg akcji trudny jest do opisu i podzielenia na akty. Widoczne są powtórzenia i powroty do przeszłości, szczególnie u nauczycieli w warstwie programowej. Tekstów o przyszłości brak, a jeśli są, to w postaci truizmów o jakościowo dobrej edukacji, o szanowaniu praw dziecka do niej, bez konkretów. Społeczeństwo – widownia – patrzy wyłącznie na wprost, na scenę i stara się zrozumieć to, co się na niej dzieje. Na scenie dominuje narracja o dzieciach bez dzieci, bez odniesienia do ich rzeczywistych możliwości i potrzeb, nakazująca im dostosowanie się do woli dorosłych, uznająca prymat środowiskowych wpływów na osobowość, a nie natury człowieka. Narracja wypełniona jest ogólnikową, nieuzasadnioną troską o dzieciństwo, o jego obronę przed nauką. Powstający

² M. Heidegger, *Bycie i czas*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1994, s. 180.

³ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981, s. 199–200.

w tle rozmowy obraz dziecka jest mglisty, ogólnikowy co do formy, życzeniowy w treści.

Publiczność przyjmuje akt końcowy z epilogiem – *wasze dzieci ochroniliśmy przed szkołą, przed nauką i Was drodzy rodzice przed obowiązkami*. Nikt nie pyta o przyszłość tak zlokalizowanych edukacyjnie ludzi. Bo i po co? Przecież to tylko dzieci. W takich przekonaniach nie pomaga przesłanie chętnie przez wielu cytowanego Jana Pawła II: „dzieci nie są ciężarem dla społeczeństwa, nie są narzędziem zysku ani też osobami pozbawionymi praw; są ważnymi członkami ludzkiej zbiorowości, konkretnym wcieleniem jej nadziei, oczekiwań i możliwości”⁴ czy J. Korczaka: „dzieci są przyszłością narodu (...) i widzę jak za krótkie lat trzydzieści będą zajadali kurczęta, zabawiali się flirtem, zajmowali synekury (...) będą czytali gazety, prowadzili płytkie rozmowy (...) pamiętamy nasze krótkie spodenki, i sukienki do kolan; baciki, lalki – zdaje się nieledwie, żeśmy je wczoraj porzucili trzydzieści klat (...) Po co mam wam mówić, jak postępować należy? Wy wiecie, wiecie i beze mnie! Tylko nie chcecie moi mili postępować inaczej. Więc szkoda słów”⁵.

Kulisy

Na obrzeżach dużej sceny przebieg akcji, w oczekiwaniu na sygnał włączenia się, śledzą także niektórzy nauczyciele (z moich badań wynika, iż ok. 25% z nich, pozostali tworzą widownię), większość organizatorów edukacji, bowiem zmiany dotyczą bezpośrednio budżetów samorządów i nieliczni, aktywni rodzice. Dzieci nie widać nawet za kulisami, czekają przykucnięte gdzieś w kątku. Są w treści rozmów dorosłych, ale nic od nich nie zależy. Chciałyby się włączyć do akcji, ale nikt im tego nie umożliwia. Są niemymi uczestnikami gry realizowanej przez dorosłych na scenie ich codzienności. Czekają na decyzje co do przypisanych im ról – mimo chęci pójścia do szkoły, zostaną w przedszkolu? Mimo bycia już w szkole wrócą do przedszkola? Powtarzać będą klasę pierwszą od nowego roku, bo tak chce ministerstwo? Słyszą także teksty wygłaszane przez dorosłych odnośnie zagrożeń czekających na nie w szkole – mają się jej bać? Czy ktoś im pomoże w przewycięzeniu strachu,

⁴ Jan Paweł II, Orędzie na XXIX Światowy Dzień Pokoju, z 8 grudnia 1995, „L'Osservatore Romano” 1996.

⁵ J. Korczak, *Koszałki Opalki. Humoreski – felietony – drobiazgi satyryczne (1896–1911)*, t. 2, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998, s. 33–34.

skoro sami dorośli przejawiają lęk? Czy i kiedy zaproszone zostaną do dyskusji? Po co? W jakiej roli?

Scena obok

Zdecydowanie mniejsza, mniej przeładowana. Przypomina skupienie ludzi wokół ogniska – idei. Racje wygłaszane są po kolei, z uwagą ze strony słuchających. Tu zdaje się dominować rzeczywista troska o przyszłość kształtowaną przez współczesnych ludzi – jeszcze dzieci. Zgłębiana jest istota słów Korczaka: „(...) ten dwuletni Kazio czy Jasio będzie wywachiwał duże posągi, a dwuletnia dzisiejsza Mania, Zosia, Jadzia czy Helcia będzie się starała na wędkę swoich wdzięków pochwyć rybkę – sukniodajnego męża... Ten roczny Józio, Stasio czy Władzio (...) będzie lekarzem, prokuratorem, nauczycielem”⁶.

Bohaterowie „małej gry na małej scenie” skupieni są nad istotą przesłania Jana Pawła II:

„Weź myśl i dokończ człowieka
lub też mu pozwól rozpocząć siebie samego na nowo
lub też inaczej: niech On ci tylko pomaga,
a Ty go prowadź”⁷.

Przewijają się motyw drogi wędrowca (dziecka) i przewodnika (dorosłego), wolnych w swych wyborach ludzi. Dominuje tu narracja natywistycznych wpływów na kształtowanie się człowieka, w dobrze zorganizowanym środowisku. Pojawia się również myśl Arystotelesa o dzieciństwie jako materii życia i konieczności jego pielęgnowania (troski)⁸. Kulisów brak. Wszyscy są razem: dzieci, rodzice, organizatorzy edukacji. Akcja zawiera sekwencje wyraźnie zaznaczone – każdy ma możliwość uczestniczenia w dyskusji. Scenografię tworzy podstawowe hasło o szanowaniu różnorodności ludzkiej i dostępu do oferty edukacyjnej na miarę możliwości odbiorcy. Zgromadzeni na niej ludzie zgadzają się co do tego, że niektórym dzieciom bezpieczniej będzie w mniejszej grupie, innym w większej, niezależnie od tego, gdzie jest zlokalizowana. Rozumieją, że tak jak wśród aktorów, tak i tu są główni bohaterowie i statyści, ale każdy jest potrzebny dla przebiegu sztuki. Na scenie małej gra się nie kończy, bowiem dotyczy tego, co ma się zdarzyć w ślad za terazniejszymi decyza-

⁶ Tamże, s. 32–33.

⁷ Jan Paweł II, *Polska 1999. Przemówienia i homilie*. Warszawa 1999 s. 107.

⁸ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, księga II, Warszawa 2000, s. 131.

mi. Bez podziałów politycznych, bez ferowania wyroków podporządkowujących ludzi jedynie słusznej racji. Tak stanowiono o kształcie edukacji dzieci w przeważającej części krajów rozwiniętych UE. Akcja gry toczy się wokół idei „szkoły dla dziecka” a nie „dziecka dla szkoły”. Widownia jest zintegrowana ze sceną, wie, że może brać aktywny udział w kształtowaniu tego, co się dzieje na niej i korzysta z tego prawa. Racje są dyskutowane, a nie jak na dużej scenie – komunikowane.

Recenzje zdarzeń na scenie

Gra zakończona została autonomiczną decyzją MEN, ogłoszoną w różnych publikatorach. Cieszą się obrońcy dzieci przed nauką szkolną, zwyciężyli. Czy nie jest to jednak pyrrusowe zwycięstwo? Nieetyczne wobec społeczeństwa, które chce wyrównywać poziom życia notowany w innych krajach UE i które wie, że tylko edukacja i to jak najwcześniejsza szanse takie daje? Czy zwycięzcy zdają sobie sprawę z przyszłościowych konsekwencji własnych decyzji?

Zwycięzcy wnoszą do rzeczywistości/ codzienności dzieci racje uznane przez siebie za jedynie słuszne. Publicznie oczekują ich przyjęcia. Czy zdają sobie sprawę z tego, że biorą udział w mistyfikacji na szeroką skalę? Co na to ci, którzy zgadzają się na taką mistyfikację i przyjmują jej logikę bezrefleksyjnie, przez aklamację? Co na to *pokonani*, nauczyciele, uczeni, rodzice? Odwołując się myśli D. McCannela, bohaterowie zdarzeń przyjęli na siebie role intelektualistów i turystów po problemie⁹. Tych ostatnich jest zdecydowanie więcej. Turysta, w znaczeniu meta socjologicznym, raczej metaforycznym niż konkretnym, rzeczywistym, wędruje od problemu do problemu, nie zatrzymuje się, aby je zgłębić lecz przesuwa się ku nowym doznaniom.

Zdecydowana większość społeczeństwa w sprawie obowiązku szkolnego tak się właśnie zachowała. Dorośli powtarzają emitowane ze sceny frazesy o zagrożeniach, patologiach, dewiacjach szkolnych i z czasem mistyfikacje te zastępują im rzeczywistość. Ludzie tak usytuowani są odporni na inne argumenty niż przejęte przez nich, nie można ich przekonać, że jest/może być inaczej. W ten sposób poniekąd zwolnili się z wnikania w istotę edukacji, w jej państwo i osobotwórczą rolę. Przyjmują ogólnikowe, populistyczne i hasłowo formułowane opinie za własne i nie dręczą ich obawy o ich prawdziwość. Ro-

⁹ D. McCannel, *Turysta. Nowa teorie klasy próżniaczej*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2002, s. 159.

dzice nasycani są lękami o los dzieci i to im wystarcza, by sprzeciwić się włączeniu ich w strukturę szkoły. Jedna z matek decyzję o zniesieniu obowiązku szkolnego od 6. Roku życia tak uzasadniła: *przecież to dla dobra dziecka. Jak mówią w telewizji i w gazetach, że szkoła dla sześciolatka jest zła to czemu mam im nie wierzyć? Niech pobędą sobie w przedszkolu i wyjdzie im to na dobre*. Na pytanie o owo dobro studentka nie uzyskała odpowiedzi. Przedszkola są na mapie edukacyjnej Polski. Pracują niezłe, w trosce o dziecko, o jego bezpieczeństwo, przygotowują do wejścia do szkoły. Po co więc ten spór? Po co się spierać o to, czy sześciolatek ma być w szkole skoro, zdaniem dorosłych, lepiej mu w przedszkolu. Można także podwyższyć wiek przedszkolny do np. 7. roku życia i szkołę rozpoczynać od 8. roku życia, dlaczego nie? Dlaczego jednak warto dyskutować o wartości całościowej edukacji szkolnej rozpoczynanej od 6. roku życia? Otóż, *po pierwsze*, jak pokazują badania, same dzieci tego chcą, co przedstawię referując niektóre wyniki badań: chcą iść do szkoły, przedszkole jest „fajne ale szkoła fajniejsza”; przedszkole jest nieobowiązkowe a szkoła tak; *po drugie*, wyrównamy szanse na wejście w samodzielne dorosłe życie porównywalnie do innych zrzeszonych w UE krajów, a młodzi ludzie szybciej zaczną gromadzić doświadczenia w zawodzie i mogą stać się partnerami dla innych, *po trzecie*, nagromadzone informacje, wiedza w świecie współczesnym powodują zagubienie się człowieka w ich jakości i przydatności i ważne jest wykorzystanie specyficznych cech dzieciństwa do ich selekcji, wyspecyfikowania, ukierunkowania. Przedszkole może proces rozpocząć, ale nauka szkolna go kontynuuje i dynamizuje. Jest i kolejny argument, ważny osobiście dla człowieka, związany z motywacją, z gotowością do uczenia się potrzebnych rzeczy. Dzieci mają takie odczucia i dlatego uważają, że w szkole: *nauka jest na poważnie a nie jak w przedszkolu taka jeszcze na niby bo nie ma stopni, dziennika lekcji, zadań* (Chłopiec, lat sześć i siedem miesięcy). Dzieci intuicyjnie opisują fakt wejścia do szkoły jako szansę na *bycie mądrzejszym niż w przedszkolu*. Dla nich sprawa jest zerojedynkowa: są duże i chcą iść do szkoły. Małuchy są w przedszkolu, bo są za małe do szkoły, *bo nie byłoby widać ich w ławce*, albo ci którzy do szkoły się nie nadają. Dlaczego dorośli myślą inaczej? W czym imieniu wypowiadają odmienne racje? W tym kontekście zmianę ustawową zrecenzować trzeba negatywnie, bez troski o potrzeby aktualne dzieci i przyszłościowe państwa, społeczeństwa.

Kto i czego się obawia?¹⁰

Powróćmy do sygnalizowanego już problemu lęku przed szkołą. Można przypuszczać, że skierowanie uwagi badawczej na przeżywany przez rodziców i nauczycieli lęk, wywołany mistyfikacją, skutkowałby uzyskaniem wyjaśnień na *obronę dzieci przed szkołą*, w swej wymowie irracjonalnej, nie mającej odzwierciedlenia w zachowaniach dzieci, które nie boją się pójścia do niej, a jeśli to ma miejsce, to raczej wynika z wmówienia im przez dorosłych takiego lęku: *to mama mi mówi cały czas, że w szkole to już jest źle, że nie wiem. A moja siostra mówi, że wcale tam źle nie jest, ma dobre stopnie i dużo koleżanek i takich różnych rzeczy się uczy, takich ciekawych. No i Asia z przedszkola poszła do szkoły i mówi, że jest tam fajnie. Ja też chciałam ale mama nie pozwoliła* (Dziewczynka, lat sześć i osiem miesięcy). Rodzajów lęku o dziecko jest zapewne tyle, ilu ludzi. Można wskazać na najczęściej pojawiające się takie jak lęk przed: a) nierównością, b) niedoskonałością, c) zagrożeniem zdrowia i życia, d) bliżej nieokreślonym zjawiskiem niszczenia dzieciństwa, dziecka, lęk raczej transcendentny niż immanentny: „o spokój duszy dziecka”, o jego „wrażliwą psychikę”. Lęk budowany jest na poczuciu/odczuciu niepewności przed „nieznanym, niejasnym i składają się nań co najmniej dwa aspekty 1) ocena zdarzeń jako istotnych lub nieistotnych, przyjemnych lub nieprzyjemnych, 2) wzbudzanie na ich podstawie nowych zachowań i przeżyć. Lęk często mylony jest ze strachem. Mimo braku klarownych sposobów odróżniania tych pojęć, przyjmijmy, iż strach (jako emocja) wywoływany jest intensywnym pobudzeniem systemów mózgowych, zachęcających organizm do intensywnego działania, lęk natomiast mieścimy zazwyczaj w polu pojęciowym uczuć i wiążemy go z pobudzeniem łagodniejszym, choć trwalszym nastawiającym organizm do otoczenia/do sprawy bardziej refleksyjnie¹¹. Można ogólnie przyjąć, iż strach powstaje bardziej na podłożu fizjologicznym, lęk na psychicznym.

¹⁰ Ten fragment wypowiedzi traktuję zdecydowanie polemicznie, nawet zaczepnie wobec tych czytelników, którzy podobnie jak ja odczuwają potrzebę wyjścia poza schematy myślowe o dzieciństwie, dziecku i ustosunkowania się do nich przez dorosłych. Czynię to z nadzieją, że ewentualna polemika pomoże spojrzeć na problem szerzej aniżeli przez pryzmat przejętych opinii i racji innych ludzi, pozwoli wyjść poza mistyfikację problemu edukacji człowieka we wczesnym dzieciństwie

¹¹ J. Panksepp, *Emocje podstawowe i wielość pojęć, których nie można jednoznacznie rozróżnić*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 80.

Długie w czasie odczuwanie strachu może prowadzić do stanów lękowych, bardziej lub mniej trwałych.

W takim rozumieniu pojęć i ich źródeł sądzić można, iż dzieci częściej przeżywają strach aniżeli lęk. Dodać należy, iż strach jako emocja wyraża reakcję na pewien szczególny typ zdarzeń i prowadzi do adaptacyjnych zachowań o charakterystycznych dla niego postaciach, np. zakrywanie oczu, odwracanie głowy, ucieczka, unikanie kontaktu, i pełna jego postać trwa z reguły krótko. Lęk jako uczucie, stan psychiki trwa zdecydowanie dłużej, czasami bez uzasadnienia, na tle intuicji, wyimaginowanych zagrożeń¹². Strach jest, obok innych emocji, bardzo powszechnym odczuciem i towarzyszy również dziecku wstępującemu do żłobka, przedszkola czy szkoły. Towarzyszy człowiekowi, w mniejszym lub większym natężeniu, w nowych, trudnych sytuacjach, a taką jest niewątpliwie początek nauki w szkole. Jak dowodzą badacze problemu – utrwalany, podsyćany może przekształcić się w trwałe stany lękowe czy fobie¹³. Zachowania dorosłych, wypowiedzi dzieci w obszarze dyskusji „o szkole dla dzieci sześciolletnich”, wskazują na nieuzasadnione podsyćanie tego strachu, co może skutkować całozyciowym lękiem u dzieci wobec sytuacji nowych, nieznanych. Mówiąc o lękach przed szkołą kieruję więc uwagę czytelnika na zachowania dorosłych, a nie dzieci. Z uwagi na ograniczoną rozmiarami treść artykułu i możliwość wypowiedzi zatrzymam się na dwóch rodzajach lęku, najczęściej pojawiających się w rozmowie z rodzicami. Są to: lęk przed nierównością i przed niedoskonałością. Myślę, że odrębną kwestią, wartą przeanalizowania, jest lęk nauczycieli przed, ogólnie mówiąc, „sześciolatkami w klasie szkolnej wśród siedmiolatków” i rozpisanie pogłębiających poszukiwania badań w tym zakresie byłoby ze wszech miar pożądane. W opracowaniu uwzględnię lęk rodziców, bowiem wedle uzasadnień MEN to oni są głównymi reżyserami gry, w którą włączono dzieci sześciolletnie pozostawiając je w formach przedszkolnych.

Lęk przed nierównością

Lęk ten budowany jest najczęściej na podłożu niepewności własnych pozycji i ról w grupie społecznej¹⁴. Wyraża się bardzo ogólnie (aby nie rzec – ogólnikowo) w obawach rodziców o umiejętności ich dzieci poradzenia sobie

¹² D. Watson, L. Clark: *Emocje, nastroje, cechy i temperament: rozważania pojęciowe i wyniki badań*, [w:] *Natura emocji...*, dz. cyt., s. 83.

¹³ P. Ekman, R. Davidson, *Posłowie*, [w:] *Natura emocji...*, dz. cyt., s. 157.

¹⁴ T. Parsons, *System społeczny*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2009, s. 109, 157 i n.

w sytuacjach szkolnych – emocjonalnych, społecznych i intelektualnych, a także obawą przed brakiem należytej kontroli środowiska szkolnego nad zbiorowością uczniowską. Obaw raczej wmówionych niż osobiście doświadczanych, wzmacnianych przez zapamiętane doświadczenia własnej kariery uczniowskiej. Wielu z nich pamięta taką właśnie szkołę – pełną zagrożeń osobistych, niepowodzeń, niesprawiedliwości. Rzucane ze sceny hasła uaktywniają te wspomnienia i wywołują zgodę na wprowadzenia zmiany w usytuowaniu dzieci, bowiem troska o nie nakazuje ochronę. Czynią to bez znajomości chociażby ogólnych mechanizmów uczenia się przez dzieci w nowych warunkach, bez znajomości procesów społecznych, którym poddawany jest człowiek w grupie społecznej i które są nieuchronne we wchodzeniu w jej obszary lub wygaszane. Dzieci uczą się nowych gratyfikacji przez eksponowanie zachowań pożądaných, identyfikują się w roli opisanej przez dorosłych. Jeśli w jej zakresie mieści się lęk dorosłych o to co dziecko i w jaki sposób dotyka wówczas naturalne odczucie strachu przed „nowym” może przerodzić się w trwały lęk przed szkołą.

Lęk przed nierównością wyraża się w „oczekiwaniu” dyskryminacji, dyskredytacji, wykluczeniem/odrzućeniem dziecka przez koleżanki, kolegów, przed nierównym/niesprawiedliwym traktowaniem je przez nauczyciela, przed nierównym dostępem do sukcesu, powodzenia, zysków. Ogólnie – przed zagrożeniami czekającymi na dziecko w szkole, opisywanej w mediach jako środowisku patologicznym, niezorganizowanym i nieprzyjaznym i nauczycielem w niej pracującym jako osobą niekompetentną, niezainteresowaną rzeczywistymi postępkami dzieci, narzucającą własne rozwiązania, bez uwzględniania potrzeb dzieci. Opisy te wywołują ogólny, niezidentyfikowany lęk o los dziecka w roli ucznia wzmacniany jego „niedojrzałością emocjonalną”. Mimo informowania społeczeństwa o wynikach badań wskazujących na to, że nic złego dziecku nie spotka w szkole, mimo wypowiedzi dzieci oczekujących z radością, choć i niepewnością, na pójście do szkoły poglądy te trwają i są rozpowszechnione¹⁵. Problem polega na tym, że skutki podjętej przez rząd (w zgodzie z opinią publiczną¹⁶, głównie rodziców) będą widoczne dopiero za kilka, kilkanaście lat. Wiele z wywołujących lęk u dorosłych nierówności jest treścią

¹⁵ Na co wskazał sondaż opinii podczas debaty o sześciolatkach w szkole w TVP z udziałem specjalistów, naukowców, publiczności – ponad 80% widzów wyraziło zgodę na głoszone przez jednego z uczestników debaty negatywne opinie o szkole.

¹⁶ Takie uzasadnienie otrzymałam od Pani Minister A. Zalewskiej na mój list do Pani Premier w sprawie obowiązku szkolnego dzieci sześciolatków. Dowiedziałam, że to nie rząd proponuje i realizuje politykę edukacyjną, lecz rodzice, co uznać należy za ewenement w skali Europy.

życia szkolnego. Tak jak wiele z nich charakteryzuje każde środowisko społeczne. Nie ma w tym fakcie niczego zaskakującego ani nowego. Wystarczyłoby wspólne zastanowienie się na sposobami jego obniżenia u rodziców po to, by „malowany” dzieciom przez nich obraz szkoły był zrównoważony. Wystarczyłoby więc porozumienie podmiotów włączonych w organizację i kontrolę systemu edukacji, a nie dyskredytacja społecznej roli szkoły/edukacji i potrzeby uczenia się, osiągania postępu przez dzieci. Rywalizacja jest (zrównoważona, tzw. zdrowa, w przeciwieństwie do niszczącej, porównywalnej z buldożerem) postrzegana przez dorosłych jako źródło zagrożenia, jest naturalnym mechanizmem socjalizacji człowieka.

Dzieci odczuwają „strach przed szkołą”, który jednak dość szybko mija, jeśli trafiają do nich rzeczywiste opisy szkoły jako miejsca przyjaznego, ciekawego do poznania: *jest tam chyba trudno ale przecież jest pani nauczycielka albo dyrektorka i starsze koleżanki i pomogą jak czegoś nie będę wiedziała, gdzie jest np. toaleta czy szatnia* (Dziewczynka, sześć lat i dwa miesiące). Gdyby rodzice postrzegali swojej roli jako przewodników w wędrówce dzieci ku nowemu światu, to, po pierwsze, sami wyzbyliby się lęku przed nierównościami, które mogą spotkać ich dzieci, po drugie, zdecydowanie pomogliby dzieciom w zrozumieniu odmienności ról i pozycji szkolnych wobec przedszkolnych, po trzecie, nie protestowaliby przed obniżeniem obowiązku szkolnego, ale przed jego podwyższeniem. Stało się inaczej. Może dlatego, że ciągle nie jesteśmy jeszcze społeczeństwem wiedzy, społeczeństwem uczącym (także się).

Lęk przed niedoskonałością

Na początku należałoby postawić pytania o to, przed czyją niedoskonałością? Prawidłowości rozwoju człowieka pokazują, że dzieciństwo przed-szkolne i szkole to czas uczenia się, a więc przechodzenia od stanu braku umiejętności, wiadomości, sprawności w różnych zakresach do stanu ich nabycia/opanowania, rozwijania, doskonalenia i sprawdzania. Niedoskonałość jest więc immanentną cechą tego okresu rozwojowego. Dziecko ma prawo do niewiedzy, do nieumiejętności, do naiwności, infantylizmu. Nie może być rozliczane z czegoś, czego jeszcze doświadcza. Podstawowy argument obrońców dzieci przed szkołą dotyczy ich niedoskonałości emocjonalnej. Odwołując się do wiadomości zawartych w encyklopediach można się dowiedzieć, że emocje to subiektywne stany organizmu wywoływane chwilą, zdarzeniem/zda-

rzeniami, modelowanymi cechami tych zdarzeń i odczuwanymi sytuacyjnie. Ich rozwój polega na uczeniu się reakcji na zdarzenia podobne, ale bez możliwości wyuczenia się trwałej reakcji, uniwersalnej, modelowej, przydatnej do zastosowania jako utrwalony sposób odpowiedzi na te zdarzenia. W związku z powyższym, każde dziecko inaczej reaguje na zdarzenia związane ze szkołą (także z przedszkolem żłobkiem, studiami). Wejście dziecka do szkoły zdarza się mu się przecież po raz pierwszy i nie wie jeszcze, co je konkretnie, sytuacyjnie czeka. Z dnia na dzień poznaje nowe odłony życia szkolnego, uczy się je rozpoznawać w innych zdarzeniach. Uczy się dopiero tzw. powszechników i wyznaczników emocji i z tego względu nie może być emocjonalnie przygotowane do szkoły jak tego oczekują dorośli. Szkoła jest sceną i gdy popatrzymy na nią z punktu widzenia specyficznych emocji w niej wyzwalanych zrozumieemy, że jest to rozległa przestrzeń z wieloma rolami do zagrania przez dzieci¹⁷. Zdobywają dopiero takie rozeznanie, gromadzą doświadczenia. I mogą w tym procesie być niedoskonałe. Dorośli, zamiast pomóc dziecku w uczeniu się rozwiązywania zadań/problemów, wskazują na brak ich dojrzałości.

Lęk przed niedoskonałością dzieci budowany jest także na przekonaniu, że muszą nadawać się do szkoły. Obecność na rynku edukacyjnym niezliczonych, w swych rodzajach, „testów dojrzałości dzieci do szkoły” jest wyrazem takiego przekonania. Testy pokazują standardowy obraz osiągnięć, uznany za „przepustkę” do innego świata. Wywołują jednak tendencje do naprawiania dziecka, wmawiania mu konieczności uczenia się czegoś, do czego nie zostało predestynowane przez naturę, tendencje do rozlicznych zajęć wyrównujących, korepetycji (nawet dla dzieci sześcioletnich), ustawicznego poszerzania dydaktyki, marginalizacji zabawy (która określana jest jako strata czasu). Dzieci są szeroko doskonalone wedle ocen zewnętrznych i często formułowanych szybko, powierzchownie, na podstawie standardów¹⁸.

Podczas jednego z zebrań rodziców u tzw. średniaków (pięcio- i sześciolatków) w przedszkolu rozdano im wytyczne dla nauki w domu, które – jeśli zostaną zrealizowane – przyczynią się, jak zapewniano, do powodzenia dziecka w szkole. Teksty tych ulotek zostały uzgodnione z nauczycielem wczesnoszkolnym. Zestaw wymagań był absurdalny w kontekście idei szkoły jako podsta-

¹⁷ J. R. Averill, *Mały świat, duża scena*, [w:] *Natura emocji...*, dz. cyt., s. 130.

¹⁸ Wiele dzieci zajętych jest różnymi ofertami od rana do wieczora. Matka jednego z dzieci skomentowała: *dzisiaj już tak jest, że kto nie jest doskonały ten w tym wyścigu o sukces odpada. Ja chce dla nich jak najlepiej i dlatego wożę go na różne zajęcia po przedszkolu i starsze po szkole* (z badań własnych).

wowego miejsca uczenia się i w kontekście rozwoju człowieka. Zestaw ten został całkowicie wpisany w pogląd, że to dziecko ma się nadawać do szkoły, do programu nauczania, do jej organizacji a nie odwrotnie. Takie praktyki przedszkoli i szkół zdecydowanie przekładają się na odczucie przez rodziców lęku o niedoskonałość ich dzieci i w konsekwencji wstrzymywania decyzji. Ogólna (obiegowa) idea „jeszcze nie teraz, potem” jest lepsza aniżeli „teraz, już niech to ma miejsce” i hasło „ratujmy dzieci przed doświadczeniem takiej niedoskonałości” przemawia do takich rodziców wymowniej niż argumenty przeciwne. Jest też lokowane na podłożu braku znajomości mocnych stron u własnych dzieci, przewadze krytyki tego, czego nie potrafią, na oczekiwaniach, często niespójnych z potencjałem dzieci, na obawie przed negatywną opinią ich samych jako rodziców. Wolą się utożsamiać z populistycznymi hasłami aniżeli z powagą rozważyć możliwości dzieci i podjąć odpowiedzialną decyzję odnośnie ich przyszłości.

Co można uczynić?

Czy lęk ten można osłabić? Zapewne tak. Jest to jednak związane z procesem zmiany nastawienia do dzieciństwa, zarządzanego przez dorosłych na rzecz uznania jego wartości jako okresu ważnego dla przebiegu życia. Co powinniśmy/moglibyśmy zrobić aby poprawić nastawienia dorosłych do nauki dzieci (nie tylko szkolnej)? Myślę, że zdecydowanie doinformowywać społeczeństwo o szczególnej wadze dobrze zorganizowanej edukacji, w tym: a) objaśnianie sensu określenia, że jest *egalizatorem szansy*, b) opracowanie na nowo podstawy programowej ujmującej minimum cywilizacyjne (a nie stanowiącej, jak obecna, listę życzeń dorosłych), c) opracowanie na nowo zasad integrowania i korelowania treści z doświadczeniem dziecka wychodzącego z przedszkola i wstępującego do szkoły, d) prowokowanie nauczycieli do innowacyjności rozwiązań z myślą o różnorodności potencjału dzieci. Wypowiedź ministra edukacji o nieuleganiu standardom europejskim, według mojego poglądu na sprawę, bardzo komplikuje zmianę w podejściu do wartości dzieciństwa. Zapowiedź zaś powtarzania klasy pierwszej przez ubiegłorocznych sześciolatków w szkole uznać należy za nieetyczną wobec nich i społeczeństwa i nieodpowiedzialną z punktu widzenia procesu uczenia się i osiągnięcia postępu.

W edukacji splatają się interesy różnych grup społecznych. Najsilniejszą obecnie okazali się rodzice, najsłabszą dzieci. Nie umiem ocenić siły grupy

zarządzającej oświatą. Z odpowiedzi ministerstwa na mój list wnoszę, że rząd nie ma długofalowej strategii zmiany. Zwolenników powrotu do stanu sprzed 2016 roku nie przekonują argumenty statystyczne: 70% dzieci sześcioletnich rozpoczęło z powodzeniem w roku ubiegłym edukację w szkole; $\frac{3}{4}$ szkół zadbalo o warunki przyjęcia dzieci młodszych niż dotychczas; nauczyciele podjęli szereg kursów, studiów podyplomowych w tym zakresie. Nie przekonały argumenty finansowe związane z doskonaleniem warunków aktywności dzieci w szkole, z darmowym podręcznikiem dla klasy pierwszej, drugiej i przygotowywanymi dla kolejnych etapów nauki. Przekonał opór grupy rodziców wobec domniemyanych zagrożeń. Ostateczną decyzję o losie dzieci pozostawiono rodzicom i wypada wierzyć w mądrość tych, którzy zdecydowali się rok temu na rozpoczęcie nauki w szkole przez dzieci, i tych którzy wierząc w możliwości dzieci zrobią to w kolejnym roku szkolnym.

Problem jest tzw. gorący społecznie, bowiem w jego rozwiązanie zaangażowanych było wiele podmiotów, społecznych (samorządy, instytucje edukacyjne), wiele szkół kształcących nauczycieli, projektodawców. Decyzje rządu mocno skomplikowały wiele podjętych już działań i zainicjowanych procesów. Mogą spowodować zniechęcenie, nieufność, niepewność. Stagnację i inercję, szczególnie w środowiskach marginalizowanych, o mniejszym potencjale ekonomicznym i kulturowym. Skierowanie dzieci sześcioletnich do form edukacji przed-szkolnej może okazać się trudne w skutkach dla dzieci młodszych z uwagi na zlikwidowanie wielu z nich. Klubiki dziecięce, z zasady punkty opieki, a nie edukacji, które zdaniem MEN przejmą zadania edukacji dzieci do 5. roku życia, a pozostające poza kontrolą władzy oświatowej, nie spełnią funkcji *egalizatora* szansy.

Wybrane argumenty badawcze¹⁹

Podstawą rozpoznania było kilka, niektórych uznanych przez nas za ważne, tez. W opracowaniu zobrazuję wyniki uzyskane dla dowodu na tezę najważniejszą, mianowicie: *dzieci sześcioletnie są gotowe do podjęcia nauki w szkole, niezależnie od środowiska życia, zależnie od warunków w szkole przyjmującej je w roli ucznia.*

¹⁹ Wybiórczo prezentuję wyniki rozpoznania problemu prowadzonego pod moim kierunkiem w latach 2011–2015 przez studentów pedagogiki w trzech województwach: małopolskim, świętokrzyskim i śląskim.

Wyniki rozpoznania

Wśród 550 badanych dzieci nie ma ani jednego, które nie wypowiedałooby się o szkole jako miejscu doświadczenia czegoś ważnego, ciekawego, mądrego, poważnego, ale i zagadkowego i budzącego niezidentyfikowany strach przed porażeniem siebie, głównie z odnajdywaniem klasy. Chcą się uczyć w szkole: *bo proszę pani szkoła to taka ważniejsza jest od przedszkola. Tu jest fajnie ale tam to idą duże dzieci a ja już jestem taka. Maluszkciem i średniakiem jak byłam to chodziłam do przedszkola bo po to ono jest. A teraz to już chciałabym do szkoły chodzić* (Dziewczynka, lat sześć i dwa miesiące).

Strach dzieci przed szkołą podsycany jest przez nierozsądnych rodziców (wynikający z ich lęku przed nierównością, niedoskonałością, itd.): *moja mama mi mówi, że w szkole to inni są jak sępy i mogą mnie zniszczyć a w przedszkolu ich nie ma. Ja nie wiem co to jest. Moje koleżanki chodzą do szkoły i mówią, że żadnych takich tam nie ma* (Dziewczynka, sześć lat, dwa miesiące). Na 176 zapytanych rodziców (głównie matki) o najważniejsze kwestie związane z decyzją o posłaniu sześciolatka do szkoły aż 165 z nich wskazało na konieczność porzucenia zabawy na rzecz nauki. Na podpowiedź badacza, że same dzieci chcą się uczyć już, a nie bawić, podały odpowiedzi wymijające i dyskredytujące wartość dziecięcych argumentacji: *mówią tak bo nie wiedzą co je tam czeka. Jak pójdą to się dowiedzą o co mi chodziło*. Podawano argumenty związane z a) wiekiem: *przecież to jeszcze takie małe dzieci, szkoda ich do ławki wsadzać*, b) zagrożeniami zdrowia a nawet życia: *nie posyłając mojego chłopaka do szkoły uchronię go przed zagrożeniami narkotykami, palenia papierosów, agresją, przed rozpasaniem seksualnym starszych uczniów, bo wiem co się w takiej szkole dzieje*, c) utratą niewinności dzieci: *niech sobie będzie jeszcze dzieckiem chodząc do przedszkola. Na prawdziwe życie przyjdzie jeszcze czas*, d) nieporadnością dziecka: *on jeszcze niewiele umie więc po co do szkoły? Niech się najpierw nauczy różnych rzeczy a potem zobaczymy*. Na pytanie badacza o zakresy tych nieumiejętności uzyskaliśmy odpowiedź: *no tak ogólnie sobie jeszcze nie radzi*.

Jak wynika z wypowiedzi dzieci uczęszczających do oddziałów przedszkolnych w szkołach, przebywanie w przestrzeni i czasie tzw. szkolnym nie sprawia im żadnego kłopotu i nie rozumieją dlaczego nie mogą być już uczniami klasy pierwszej w szkole: *wolałbym być już uczniem bo zerówkowicze to muszą ustępować wszystkim, a do sali gimnastycznej to już w ogóle. Muszą ustępować na podwórku, na korytarzu. Nawet w kiblu. A uczniowie już nie* (Chłopiec, lat sześć i trzy miesiące).

Rozpoznanie prowadzone w 24 szkołach wskazuje na troskę władzy oświatowej o warunki aktywności dzieci młodszych w szkole. Mimo iż dzieci nie wyrażają potrzeby bawienia się w szkole (*do szkoły się idzie żeby się uczyć a nie bawić. Po szkole tak – proszę bardzo, w domu, na podwórku; jakby nie było tego kąta to ławki można by luźniej rozstawić...* a kącki do zabawy trochę prześmiewają (*co to za kącik – stoliczek, pudełko klocków... śmieszne to jakoś*) to ich ogólne oczekiwania co do logistyki szkoły są pozytywne. Wskaźnikami troski o dzieci-uczniów ze strony szkół są plany zagospodarowania terenu, sukcesywnie urzeczywistniane, wydzielone miejsca dla dzieci młodszych (choć w niektórych przybiera to postać gettyzacji), wymiana sprzętu i mebli, urządzenie węzła sanitarnego w pobliżu pomieszczeń klasowych, pomoce, środki do eksperymentowania, badania, aktywności ruchowej. W 75% szkół pracują nauczyciele o podwójnej specjalności przedszkolno-wczesnoszkolnej, w innych wykształcenie uzupełniają. Nie potwierdza się zarzut, że w szkołach jest brak troski o dziecko, że pracuje tam niekompetentna kadra. Wiele jest jeszcze do zrobienia, ale publicznie głoszone opinie są przejawem demonizacji (łęków?). W szkołach zlokalizowanych na wsi zaobserwowaliśmy szerszy aniżeli w miastach udział rodziców w organizowaniu warunków na przyjęcie dzieci młodszych, w których wszelkie wymagania i ich spełnienie kierowane są do dyrektorów i nauczycieli.

Nie poruszam tu kwestii obaw samych nauczycieli w zakresie „radzenia sobie ze zróżnicowaniem poziomu przygotowania dzieci do nauki przez przedszkole”, konieczności różnicowania treści programowych dla sześciu i siedmiolatków, operowania standardowym pojęciem: *uczeń klasy pierwszej*, oczekiwań rodziców odnośnie nauczycieli i postrzeganej przez nich własnej roli w uczeniu się dzieci w szkole. Problemy te po części rozpoznaliśmy i warte byłyby przedstawienia, jednak z uwagi na rozmiar wypowiedzi nie mogę się do nich ustosunkować. Dokonałam wyboru według mnie najważniejszych kwestii, wartych zarekomendowania jako obszarów ewentualnych dalszych dyskusji.

Podsumowanie

Rozważanie wokół niektórych, wybranych przeze mnie, kwestii związanych z usytuowaniem dzieci sześciolatków w szkole nie zamykam stwierdzeniem: *mleko się wylało*. Ani tym, że ustawa została podpisana przez Prezydenta i to kończy sprawę. Nie czynię tak dlatego, że dzieci takie na pewno trafią do

szkoły, za nimi do szkoły pośrednio trafią także ich rodzice, których dręczyć będą lęki o szkolny los dziecka. Mając na uwadze spokój edukacyjny dziecka warto pochylić się nad ich niepewnością i pomoc w jej przewyciężeniu. Warto podjąć trud demystyfikacji problemów szkolnych i edukacyjnych.

Streszczenie: Rozważania wokół szkolnej edukacji dzieci sześciolletnich prowadzę na tle pytań o bariery blokujące rozwiązanie trudnego, jak się okazuje, problemu związanego z przyszłością człowieka i społeczeństwa. Wiele jest powodów, dla których ciągle nie znajdujemy rozwiązania na miarę potrzeb człowieka XXI wieku. W opracowaniu próbuję analizować różne postacie lęku dorosłych o dzieci: przed nierównością, niedoskonałością, przed różnymi trudnościami egzystencjalnymi, przed zagrożeniem utraty dzieciństwa, Lęki tego rodzaju ujawniają się *implicite* w rozmowach, argumentacjach prowadzonej na scenie gry o przyszłość edukacji, w kulisach i przenoszone są bezkrytycznie, nierefleksyjnie do rzeczywistości jako jej mistyfikacje, tworzące pozory poważnej debaty.

Słowa kluczowe: szansa, edukacja, lęk, mistyfikacja

Abstract: Considerations around the school education of six-years old children on the background of questions about the barriers blocking solution difficult as it turns out, the problem of the future of man and society. There are many reasons why we still do not find a solution to the needs of man in twenty-first century. This paper is an attempt to analyse the different forms of fear adults with children: against inequality, imperfection, against various existential difficulties, against the threat of loss of childhood. Fears of this type are revealed in conversations, argumentations performed on a stage play about the future of education, behind the scenes and are transferred uncritically to reality as its hoaxes, creating the appearance of serious debate.

Keywords: chance, education, fear, mystification

Literatura przedmiotu

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, księga II, Warszawa 2000.
- Averill J. R., *Mały świat, duża scena*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Delors J. (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport edukacyjny UNESCO*, Warszawa 1998.
- Ekman P., Davidson R., *Posłowie*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1994.
- Jan Paweł II, Orędzie na XXIX Światowy Dzień Pokoju, z 8 grudnia 1995, „L'Osservatore Romano” 1996.
- Jan Paweł II, *Polska 1999. Przemówienia i homilie*, Warszawa 1999.
- Komitet Ekspertów z 1973 roku; Komitet Ekspertów z 1989 roku.
- Korczak J., *Koszalki Opalki. Humoreski – felietony – drobiazgi satyryczne (1896–1911)*, t. 2, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- McCannel D., *Turysta. Nowa teorie klasy próżniaczej*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2002.
- Parsons T., *System społeczny*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2009.
- Panksepp J., *Emocje podstawowe i wielość pojęć, których nie można jednoznacznie rozróżnić*. [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Watson D., L. Clark, *Emocje, nastroje, cechy i temperament: rozważania pojęciowe i wyniki badań*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

INNOWACJE

Adam A. Zych

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

**Język, mowa i komunikacja –
ważną przestrzenią geragogiki specjalnej**

**Speech, Language and Communication:
An Important Space of Special Geragogics**

*Chodzi mi o to, aby język giętki
Powiedział wszystko, co pomyśli głowa:
A czasem był jak piorun jasny, prędko,
[...] A czasem piękny jak aniołów mowa...*
Juliusz Słowacki (1809–1849)

Wstęp

Przedmiot tego eseju to język, mowa i komunikacja osób przekraczających *smugę cienia*, nieuchronnie zmierzających do starości, naznaczonej czasami chorobą i/lub niepełnosprawnością. W kameralnej sztuce Deiride Kinahan *Błogie dni* (2012) stary aktor mieszkający w dublińskim domu opieki powiada: „Ze starością pamięć gaśnie, słowa zatrzymują się, one się zacierają, zaciemniają...”. Społeczeństwo europejskie gwałtownie starzeje się demograficznie – prognozuje się, że za 35 lat 30% ludności Unii Europejskiej, czyli 135 mln osób, osiągnie wiek 65 lat i powyżej – trzydzieści lat temu nasz kontynent nazwano

podstarzałą Europą, a dzisiaj powiada się, że Europa jest starcem świata. Należy dodać, że Polacy należą do najszybciej starzejących się społeczeństw w Europie... Kolejna kwestia – demograficzna, medyczna i społeczna zarazem – to kondycja zdrowotna odchodzącej generacji.

W *Białej Księdze: Zdrowe starzenie się* Grzegorz Opala i Danuta Ryglewicz piszą: „Choroby mózgu, przede wszystkim choroby neurodegeneracyjne oraz naczyniowe, stanowią największe zagrożenie dla godnego, spokojnego i niezależnego życia osób starszych [...]. W Polsce doznaje udaru mózgu 70 tys. osób rocznie. Z powodu otępienia cierpi około 400 tys. osób. Najczęstszą przyczyną otępienia w wieku podeszłym jest choroba Alzheimera, na którą w Polsce choruje 250 tys. osób. Przewiduje się, że tylko w Polsce do 2020 r. choroba ta stanie się udziałem około 1 mln osób”¹.

W tym miejscu konieczne jest odwołanie się do ostatniego raportu Światowej Organizacji Zdrowia pod znamienym tytułem: *Otępienie: Priorytet zdrowia publicznego*, gdzie czytamy: „Liczebność osób z otępieniem w skali świata w 2010 roku została oszacowana na 35,6 mln i prognozuję 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”². W Polsce co 10. osoba po 65. roku życia, czyli około 500 tys. osób, choruje na różne formy otępienia; większość (około 50–60%, czyli 250 do 300 tys. osób) cierpi na chorobę Alzheimera, 20–25% na demencję typu miażdżycowego (otępienie wielozawałowe), 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 życia³. Wyniki badań PolSenior wskazują na występowanie otępienia u ok. 10% subpopulacji geriatrycznej, a prawidłowe funkcje poznawcze stwierdzono jedynie u co trzeciej osoby badanej – u 33,2% mężczyzn i 29,9% kobiet⁴.

¹ 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. 61.

² *Dementia: A public health priority*. WHO, Geneva 2012 s. 2.

³ Zob. J. Siuda i współprac., *Rozpowszechnienie wybranych chorób neurologicznych w wieku podeszłym*, [w:] *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, red. M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski, Termedia. Wydawnictwo Medyczne, Poznań 2012.

⁴ Zob. A. Klich-Rączka i współprac., *Zaburzenia funkcji poznawczych u osób w starszym wieku*, [w:] *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne...*, dz. cyt., s. 112.

W tychże badaniach PolSenior wyróżniono trzy grupy chorób neurologicznych, występujących w podeszłym wieku. Są to:

- „choroby neurologiczne, dla których wiek jest podstawowym czynnikiem ryzyka – należą tu choroby neurozwyrodnieniowe, przede wszystkim otępienia i choroby układu pozapiramidowego, oraz choroby naczyniowe, przede wszystkim udar mózgu;
- choroby neurologiczne, które występują w każdym wieku, ale w wieku podeszłym ich częstość ponownie wzrasta, charakteryzują się one również inną symptomatologią oraz często wymagają innego leczenia; [...]
- choroby neurologiczne typowe dla wieku młodzieńczego, które w wieku podeszłym zazwyczaj mają inne, często objawowe podłoże [...].

Obecnie już ponad 60% pacjentów zgłaszających się do lekarza podstawowej opieki zdrowotnej to osoby cierpiące z powodu chorób neurologicznych wieku podeszłego, a ponad połowa wymagających stałej opieki pielęgniarzkiej to chorzy po udarze mózgu lub osoby z zaawansowanym otępieniem czy chorobą Alzheimera⁵.

Wyłania się zatem kolejny, poważny problem medyczny, społeczny i ekonomiczny, jakim są stany po udarze mózgu, którego ryzyko wzrasta z wiekiem – od rocznej zapadalności na poziomie jednego udaru na 30 tys. osób w czwartej dekadzie ich życia do jednego udaru rocznie na 30 osób po 80. roku życia⁶. Jak piszą Joanna Pniewska i współpracownicy: „W Polsce liczba osób dotkniętych udarem mózgu wynosi 60 000–70 000 rocznie. Zapadalność na udar wzrasta wykładniczo wraz z wiekiem. [...] Objawy udaru mózgu zależne są od typu udaru, jego rozległości i lokalizacji ogniska udarowego. Do częstych objawów zalicza się: zaburzenia ruchowe pod postacią niedowładów lub porażań kończyn (70%–85%), zaburzenia czucia (ponad 50% chorych), **zaburzenia afatyczne mowy** (21%–38%), zaburzenia widzenia czy dysfagia⁷, zatem co piąta, a nawet co trzecia osoba, która przeżyła udar mózgowy ma problemy z mową i/lub komunikacją interpersonalną. Zagadnienia te omówię w dalszej części tego eseju.

⁵ J. Siuda i współprac., *Rozpowszechnienie wybranych chorób neurologicznych...*, dz. cyt., s. 137–138.

⁶ Zob. A. A. Zych, *Leksykon gerontologii*, wyd. II, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 193.

⁷ J. Pniewska i współprac., *Ocena zapotrzebowania na opiekę pielęgniarzką nad osobami starszymi w ostrej fazie udaru mózgu za pomocą Northwick Park Dependency Score*, [w:] *Wyzwania współczesnej gerontologii*, red. P. Błędowski, A. Stogowski, K. Wieczorowska-Tobis, Wydawnictwo Naukowe WSNHiD, Poznań 2013, s. 128.

Mowa starcza a „mowa do starca”

Rozpocznę od autentycznych anegdot:

Wnuk zwraca się do dziadka, z następującym pytaniem:

– Powiedz mi, dziadku, dlaczego mówią do Ciebie „stary dziadu”?

– Jak będziesz w moim wieku, i będziesz miał taką dziadowską emeryturę, to będą do Ciebie mówić jeszcze gorzej – odpowiedział dziadek.

I osobiste zdarzenie sprzed paru miesięcy:

Pewnego dnia, zmierzając na wykłady, nieopatrznie wszedłem na ścieżkę rowerową i zaraz usłyszałem za sobą głos kobiety dojrzałej, jeszcze atrakcyjnej:

– Uważaj staruszk, bo cię przejadę!

Zszedłem na bok, powstrzymując się od ciętej riposty:

– Uważaj babciu, bo cię przelece!

Anegdoty te świadczą nie tylko o naszej kulturze, ale i o przemianach dokonujących się w zakresie języka.

Ostatnie dziesięciolecia przyniosły nową kategorię gerontologiczną i lingwistyczną zarazem, jaką jest *elderspeak*, czyli mowa starcza, która „wyraża specyficzny międzypokoleniowy styl komunikacji, a właściwie sposób, w jaki ludzie młodzi – nie zawsze, lecz bardzo często – zwracają się do ludzi starych”⁸.

Zdaniem Anny Jaroszewskiej: „Mowa starcza przejawia się bowiem w tym, że komunikaty kierowane do osoby starszej werbalizowane są przesadnie głośno i w wolniejszym tempie, są przy tym krótkie, syntaktycznie mniej złożone, sformułowane możliwie prostym językiem, a więc z wykorzystaniem słownika podstawowego, bez użycia słownictwa specjalistycznego. Nadawca komunikatu często wykorzystuje w swojej wypowiedzi deminutywy i hipokorystyki, czyli używa zdrobnień i spieszczeń, które odnoszą się zarówno do otoczenia i znajdujących się w nim przedmiotów, jak i bezpośrednio do rozmówcy (np. *Kochanieńka, usiądź przy stoliczku, zaraz przyniosę zupkę. Słonko, gdzie są Twoje kapciuszki? Elżuniu, masz dziś bardzo ładny sweterek. Skarbie, badanie krwi robimy na czczo, a nie po jedzeniu!*), a ponadto powtarza swoje wypowiedzi i zadaje pytania wymuszające na rozmówcy potwierdzenie, że zrozumiał skierowany do niego komunikat (np. *Pracownia RTG znajduje się na pierwszym piętrze. Słyszysz pani? – na pierwszym piętrze! Czy mamusia wzięła leki? Czy tatko rozumie, co do niego mówię?*)”⁹.

⁸ A. Jaroszevska, *Mowa starcza*, [w:] *Encyklopedia starzenia się i starości*, red. A. A. Zych, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2016 [w druku].

⁹ Tamże.

Wprost narzuca się w tym miejscu znamienny dialog z filmu *Pora umierać* z Danutą Szaflarską w roli głównej, która na polecenie lekarki: - *Niech się rozbierze i położy*, przez chwilę milczy i w końcu odpowiada: - *Niech się pocałuje w dupę*. I wychodzi trzaskając drzwiami¹⁰.

Zaburzenia afatyczne mowy w chorobach neurodegeneracyjnych i naczyniowych

W schorzeniach neurodegeneracyjnych i naczyniowych, jak również w stanach poudarowych, pojawiają się **cztery A**, typowe dla zespołów otępiennych, w tym dla choroby Alzheimera czy atrofii Picka: **A**mnestia, określana również jako niepamięć bądź utrata pamięci, jest objawem zaburzeń pamięci polegającym na niemożności przypominania sobie minionych zdarzeń lub okresów własnego życia, czyli jest stanem, w którym pojawia się luka pamięciowa, a pacjent nie może sobie przypomnieć określonego przedziału czasu ze swojego życia albo pewnych wydarzeń; z kolei **A**gnozja jest utratą zdolności spostrzegania i/lub rozpoznawania przedmiotów lub symboli za pomocą jednego ze zmysłów, czyli jest to osłabienie zdolności postrzegania, rozpoznawania i/lub identyfikacji znanych przedmiotów, miejsc, sytuacji czy nawet najbliższych osób, w konsekwencji agnozja powoduje wyraźne zagubienie pacjenta w codzienności. **A**praksja natomiast, nazywana czasem nieporęcznością, to brak precyzji ruchów, gestów i czynności celowych, może pojawiać się w postaci np. apraksji chodu, apraksji czuciowej, motorycznej, oralnej czy apraksji ubierania się, utrata tych zdolności w chorobie Alzheimera czy w zespole Parkinsona może znacznie upośledzać wykonywanie przez osobę chorą podstawowych, zwykłych czynności życia codziennego (ADL), takich jak np. wstawanie z łóżka, ubieranie się i pielęgnacja ciała, toaleta i kąpiel, przygotowanie posiłków i odżywianie się bądź też typowych zajęć domowych (prowadzenie i sprzątanie domu). Wreszcie **A**fazja to zaburzenie mowy, które polega na częściowej lub całkowitej utracie zdolności mówienia, pisania, czytania i rozumienia mowy (głosowej i pisanej) z powodu uszkodzenia ośrodków mowy w korze mózgowej, co może mieć i często ma miejsce właśnie w otępieniu typu alzheimerowskiego, w innych otępieniach czy w stanie po udarze mózgu. W sposób oczywisty afazja utrudnia konwersację, a zarazem upośledza komunikację interpersonalną, jednak pacjent poszukuje porozumienia, całym ciałem sygnalizując pragnienie,

¹⁰ Zob. filmografia: *Pora umierać*, 2007.

wyrażone w tytule pięknej książki Dietmara Zöllera: *Gdybym mógł z wami rozmawiać...*¹¹ Afatyczne osoby *późno dojrzałe* niekiedy tylko spojrzeniem wyrażają to, co chcą powiedzieć: **nie mówię, ale mam własne zdanie...**

Wymiana myśli wyrażonych słowem, rozmowa, dialog, konwersacja czy szerzej komunikacja z osobą dotkniętą chorobą Alzheimera bądź udarem mózgu nie jest ani prosta, ani łatwa, czasem może przypominać fragmenty *Odczytu o niczym* Johna Cage'a: „Każda chwila / jest absolutna, / żywa / i znacząca. / Kosy / sfruwają z pola, / wydając / dźwięki / wspaniałe / całkiem / nieporównywalne”¹² [przekład Michała Bristigera]. Był to zaskakujący odczyt po raz pierwszy wygłoszony przez autora w Nowym Jorku w 1960 roku, a jego istotą była „rytmiczna lektura” i zastosowanie *rubato*, jak w mowie codziennej. A oto przykład nie artystyczny, lecz życiowy: – *Jak się dziś czujesz, mamo?* i odpowiedź osoby cierpiącej na chorobę Alzheimera: – *Zobacz, spadł pierwszy śnieg*. Następuje utrata kompetencji pragmatycznej i zostają złamane wszystkie podstawowe maksymy konwersacyjne, ale o tym szerzej będzie później...

Wspomniałem wcześniej o trudnościach w konwersacji i komunikacji z osobami, które doznały udaru mózgu czy też z pacjentami cierpiącymi na zespoły otępienne, w tym na chorobę Alzheimera – czas to rozwinąć. Niestety, ciężar komunikacji trzeba wziąć na siebie, czyli „dialogować na głosy” z samym sobą w obecności pacjenta, oczekując jego reakcji (sprzeciwu, zaprzeczenia i/lub potwierdzenia) mową ciała – uśmiechem, skrzywieniem się, grymasem ust, potakiwaniem głową czy jakimkolwiek innym gestem. A gdy dojdzie do afazji, można też próbować tworzyć alternatywny, własny czy rodzinny kod komunikacyjny w postaci pisma, rysunku, znaku, ilustracji, by porozumieć się z chorym, któremu zwykle tak trudno przychodzi dokończyć zdanie, lub ciągle powtarza to samo wpadając w iterację, jednak pozwólmy mu dokończyć to zdanie, choć z góry wiemy, co chce powiedzieć. Josefa Schiefele, Ilse Staudt i M. Margaret Dach słusznie piszą: „Jeżeli komunikacja słowna staje się utrudniona, wskazane jest prowadzenie **komunikacji niewerbalnej** oraz zintensyfikowanie **kontaktów dotykowych**”¹³. Zatem bezwzględnie potrzebne

¹¹ Zob. D. Zöller, *Gdybym mógł z wami rozmawiać...* – *autystyczny chłopiec szuka porozumienia*. Wydawnictwo Fundacja SYNAPIS, Warszawa 1994.

¹² J. Cage, *Odczyt o niczym*, „Res Facta” [Teksty o Muzyce Współczesnej] 1967, t. 1, s. 94 i 98.

¹³ J. Schiefele, I. Staudt, M. M. Dach, *Pielęgniarstwo geriatryczne*, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, Wrocław 1998, s. 28–29.

są pozawerbalne sposoby komunikacji, a nade wszystko komunikacja wspomagająca i alternatywna¹⁴

Paul Grice sformułował przed laty, klasyczne już dzisiaj, zasady kooperacyjnej konwersacji oraz maksymy komunikacyjne i/lub konwersacyjne, które obejmują¹⁵:

- **ilość przekazywanych informacji** – im bardziej zaawansowana choroba Alzheimera, Picka, czy Parkinsona, i im bardziej poważny stan poudarowy, tym bardziej powinna być skromna informacja, czyli komunikat maksymalnie prosty, spójny i krótki, rozmowa bardzo realna, trzymająca się „tu i teraz”, bez metafor i przenośni, zatem mów na temat, zrozumiale, unikaj niejasności i wieloznaczności, mów zwięźle i w sposób uporządkowany, powoli i konkretnie z użyciem najmniejszej liczby słów, np. „idź umyj ręce”, gdyż osoby dotknięte schorzeniem neurodegeneracyjnym czy chorobą naczyniową dosłownie rozumieją polecenia, i nie wolno do nich powiedzieć np. „skocz po chleb”, bo mogą wyskoczyć oknem... Dotykam tutaj ogromnie ważnego problemu zapewnienia bezpieczeństwa choremu i sobie, czyli należy widzieć, reagować i **przewidywać**, zupełnie jak w klasycznym – oglądanym prze łzy – melodramacie: *Casablanca*, gdy w jednej z końcowych scen filmu Ilsa Lund zwraca się do Ricka Blaine’a: – *To ty musisz za nas oboje myśleć, za nas wszystkich...*, a Rick odpowiada: – *Powiedziałas, że mam myśleć za nas oboje. Więc dużo myślałem...*¹⁶,
- **jakość informacji**, czyli ważność bądź znaczenie komunikatu – postęp choroby zmusza nas do ograniczenia komunikatu do spraw najważniejszych, podstawowych, koniecznych,
- **odniesienie**, czyli stosunek do osoby chorej, nacechowany poszanowaniem jej godności, taktem i aprobatą, zgodą na komunikację i chęcią współpracy czy kooperacji, sympatią i skromnością; w przypadku osób

¹⁴ Zob. J. J. Błęszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, wydanie II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008; J. J. Błęszyński, *Mowa i myślenie osób z otępieniem typu alzheimera. Alternatywne sposoby zachowania współudziału w społeczeństwie*, [w:] *Człowiek z chorobą Alzheimera w rodzinie i środowisku lokalnym*, red. A. Nowicka, W. Baziuk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, s. 51–56; B. B. Kaczmarek, A. Wojciechowska, *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się osób z autyzmem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

¹⁵ P. Grice, *Aspects of reason*. Clarendon Press / Oxford University Press, Oxford–New York 2001; zob. także P. Grice, *Logika i konwersacja*, „Przegląd Humanistyczny” 1977, z. 6.

¹⁶ Zob. filmografia: *Casablanca*, 1942.

z chorobą Alzheimera czy w stanie poudarowym komunikat z oczywistych przyczyn może być niespójny, chaotyczny, nielogiczny, zaskakujący, co wcale nie wyklucza możliwości porozumienia, ale konieczna jest chęć komunikacji z obydwu stron.

Goeffrey Neil Leech odkrył jeszcze inny, banalny, jak może pozornie się wydawać, aspekt komunikacji, jakim jest uprzejmość, formułując zarazem ważną maksymę komunikacyjną, określaną jako maksyma grzeczności: „Twoja wypowiedź ma dać maksymalne korzyści dla rozmówcy, przy maksymalnych Twoich kosztach”¹⁷.

„Mówił dziad do obrazu, [a] obraz do niego ani razu” – powiada staropolskie przysłowie; parafrazując je, zastanówmy się nad tym, **jak obraz mówi[!] do dziada...?**

Paul A. Bell i współpracownicy¹⁸, analizując przestrzeń architektoniczną oddziałów alzheimerowskich, zwrócili uwagę na – mówiąc staroświeckim językiem – „wabiki wzrokowe”, czyli na piktogramy, ilustracje, kody i znaki informacyjne, pisząc: „Cechy środowiska (tychże oddziałów – przyp. A. A. Z.) obejmują matowe podłogi (odbłask może utrudniać orientację), dodatkowe wskazówki orientacyjne (takie jak obrazki wskazujące na umiejscowienie toalet, nazwiska mieszkańców wypisane dużymi literami na drzwiach pokoi), obrazki przymocowane na stałe do ścian (dzięki czemu nie spadną, kiedy ktoś ich z ciekawości dotknie), brak nadmiaru dekoracji (które mogłyby zwiększać dezorientację) i hol z holenderskimi drzwiami”. Podobnie można zaprojektować przestrzeń domu rodzinnego, by stała się bezpieczna, przyjazna, znana i bliska podopiecznemu.

Gerontologopedia ważną przestrzenią geragogiki specjalnej

Konieczne staje się tworzenie w najbliższych latach – w obrębie geragogiki specjalnej – nowej dziedziny logopedii, jaką będzie gerontologopedia, do której podstawowych zadań należeć mogą:

- diagnoza i terapia afazji u osób z chorobami neurodegeneracyjnymi i otępieniami, zwłaszcza z chorobami Alzheimera, Parkinsona, Picka, po udarach mózgu, a także u osób z zaburzeniami neurologicznymi

¹⁷ G. N. Leech, *Principles of pragmatics*, Longman, London 1983.

¹⁸ P. A. Bell i współprac., *Psychologia środowiskowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 529–530.

- w starszym wieku, a zwłaszcza indywidualny dobór metod i form komunikacji oraz ćwiczeń logopedycznych do konkretnego pacjenta,
- budowanie dobrych relacji z pacjentem i/lub opiekunem, a także przygotowanie opiekuna do porozumiewania z podopiecznym – osobą cierpiącą na zaburzenia mowy lub wymowy, w tym do komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC), gdyż oto tradycyjna logopedia swoją uwagę kieruje głównie na zaburzenia mowy i/lub wymowy u dzieci i młodzieży, a tymczasem można spróbować pracy z afatycznymi osobami w okresie późnej dorosłości i/lub starości,
 - tworzenie indywidualnych strategii postępowania w przypadku afatycznych zaburzeń mowy i wymowy u osób starszych, w zależności od typu afazji i rodzaju choroby neurodegeneracyjnej, naczyniowej bądź onkologicznej, np. w przypadku nowotworu krtani,
 - poznanie i przekazanie zasad budowania dobrej relacji opiekuna z pacjentem, oraz angażowania najbliższych (rodziny czy przyjaciół) do systematycznej pracy logoterapeutycznej z pacjentem,
 - opracowanie metod i form komunikacji wspomagającej, alternatywnej, z zastosowaniem robotów osobistych i/lub multimedialnej z osobami cierpiącymi na różne odmiany afazji oraz z zaburzeniami mowy bądź wymowy, jak również poznanie możliwości modyfikowania i dostosowania metod pracy logopedycznej nie tylko do potrzeb, ale i ograniczeń percepcyjnych, werbalnych, intelektualnych lub motorycznych konkretnego pacjenta.

Pierwszymi zwiastunami nowego myślenia o logopedii odnoszonej do osób starzejących się i starych są pojawiające się na rynku wydawniczym ważne publikacje z tego zakresu, takie jak np. *Czy jest potrzebna „gerontologopedia”?*, pióra Stanisława Milewskiego i Katarzyny Kaczorowskiej-Bray¹⁹, monografia Anety Domagały²⁰ pt. *Narracja i jej zaburzenia w otępieniu alzheimerowskim* oraz ważny artykuł Ewy Wolańskiej²¹ pt. *Zaburzenia funkcji językowych w chorobach i zespołach otępiennych. Rola i cele logopedii wieku podeszłego, a nade wszystko*

¹⁹ S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, *Czy potrzebna jest „gerontologopedia”?* Późna dorosłość z perspektywy logopedycznej, [w:] *Diagnoza i terapia osób dorosłych i starszych*, red. M. Michalik, Collegium Columbinum, Kraków 2014.

²⁰ A. Domagała, *Narracja i jej zaburzenia w otępieniu alzheimerowskim*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.

²¹ E. Wolańska, *Zaburzenia funkcji językowych w chorobach i zespołach otępiennych. Rola i cele logopedii wieku podeszłego*, „Poradnik Językowy” 2015, nr 5.

tworzenie w polskich uczelniach podyplomowych studiów w zakresie gerontologopedii, które – jak czytamy w zapowiedziach rekrutacyjnych – „są przeznaczone dla logopedów pragnących specjalizować się w zakresie profilaktyki, diagnozy i terapii zaburzeń mowy i języka, występujących u osób w okresie starości, przede wszystkim zaś starości patologicznej z szybko postępującym upośledzeniem wielu funkcji życiowych, w tym zaburzeniami komunikowania się w schorzeniach neurodegeneracyjnych. Studia te umożliwią zdobycie odpowiedniej wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych, pozwalających na udzielenie pomocy logopedycznej osobom w wieku senioralnym” oraz „pogłębienie wiedzy i umiejętności logopedycznej diagnozy i terapii osób starszych z zaburzeniami mowy o różnej etiologii: neurologicznej, psychiatrycznej, onkologicznej, psychologicznej i społecznej”²². Podyplomowe Studia Gerontologopedyczne (PSG) prowadzone są już w Uniwersytecie Gdańskim i w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Jest zatem nadzieja, że w najbliższym czasie gerontologopedia, tj. logopedia wieku podeszłego, nabierze realnego kształtu, stając się ważną dziedziną praktyki z pogranicza geragogiki specjalnej i logopedii.

²² Zob. http://fil.ug.edu.pl/wydzial/instituty_i_katedry/katedra_logopedii/studia_podyplomowe/podyplomowe_studia_gerontologopedyczne/podyplomowe_studia_gerontologopedyczne_-_informacje [dostęp: 26.09.2015] oraz <http://kandydat.us.edu.pl/studia-podyplomowe-gerontologopedii> [dostęp: 26.09.2015].

Streszczenie: Przedmiotem tego artykułu jest mowa, język i komunikacja z osobami starszymi, którzy są niekiedy naznaczeni chorobą i/lub niepełnosprawnością. Europejskie społeczeństwo gwałtownie się starzeje. Trzydzieści lat temu Europę nazwano „podstarzałą Europą”, a dzisiaj powiada się, że Europa jest „starcem świata”... Dziś ludność Polski to „najszybciej starzejące się społeczeństwo w Europie...”. W artykule przedstawiono aktualne demograficzne, medyczne i społeczne problemy związane z starzejącym się społeczeństwem. Ostatnie dziesięciolecia przyniosły nową kategorię gerontologiczną i lingwistyczną zarazem, jaką jest *elderspeak*, czyli mowa starcza. W schorzeniach neurodegeneracyjnych i naczyniowych występują cztery „A” się: Amnezja, Agnozja, Apraksja i Afazja. Afazja powoduje trudności w konwersacji i komunikacji interpersonalnej. Paul Grice sformułował wiele lat temu klasyczne zasady kooperacyjnej konwersacji oraz maksymy komunikacyjne i/lub konwersacyjne, które obejmują: a) ilość przekazywanych informacji, b) jakość informacji, czyli ważność bądź znaczenie komunikatu, oraz c) odniesienie, czyli stosunek do osoby chorej. Artykuł zamyka konkluzja, że konieczne staje się tworzenie w najbliższych latach – w obrębie geragogiki specjalnej – nowej dziedziny logopedii, jaką będzie gerontologopedia, a przede wszystkim istnieje potrzeba stworzenia na polskich uczelniach nowego kierunku studiów podyplomowych z zakresu gerontologopedii.

Słowa kluczowe: afazja, agnozja, amnezja, apraksja, choroba Alzheimera, geragogika specjalna, gerontologopedia, język, komunikacja interpersonalna, otępienie, mowa

Abstract: The subject of this paper is speech, language and communication of elderly people, which is sometimes marked by disease and/or by disability. European society is rapidly ageing. Thirty years ago Europe was named “oldish Europe”, today is “an old man of the world.” The Polish population today is “the most quickly ageing society in Europe...”. The paper presents real demographic, medical, and social problems – i.e. the health condition of the oldest generation. The last decades have brought a new gerontological and linguistic category called *elderspeak*. In vascular and neurodegenerational illnesses we have four “A”: Amnesia, Agnosia, Apraxia, and Aphasia. Aphasia makes difficult conversation and interpersonal communication. Paul Grice formulated many years ago the classic principles of cooperative conversation and communication: – the quantity of information, – the quality of information, that is the validity or the meaning of messages, and – reference, that is relation to a sick person. The paper ends with the conclusion that in the future it is necessary to create – on the ground of special geragogics – a new field of logopaedics – gerontologopaedics, and above all to create at Polish universities postgraduate studies in gerontologopaedics.

Keywords: Alzheimer’s disease, amnesia, aphasia, dementia, gerontologopaedics, interpersonal communication, language, special geragogics, speech

Literatura przedmiotu

- Bell P. A. i współprac., *Psychologia środowiskowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Bleszyński J. J. (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, wyd. II, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Bleszyński J. J., *Mowa i myślenie osób z otępieniem typu alzheimera. Alternatywne sposoby zachowania współdziału w społeczeństwie*, [w:] *Człowiek z chorobą Alzheimera w rodzinie i środowisku lokalnym*, red. A. Nowicka, W. Baziuk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
- Cage J., *Odczyt o niczym*, „Res Facta” [Teksty o Muzyce Współczesnej] 1967, t. 1.
- Casablanca* (tyt. oryginalny: *Casablanca*). Film fabularny. Reżyseria: Michael Kurtiz. Dystrybutor: Warner Bros. Stany Zjednoczone, 1942
- Dementia: A public health priority*. WHO, Geneva 2012.
- Domagała A., *Narracja i jej zaburzenia w otępieniu alzheimerowskim*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
- Grice P., *Logika i konwersacja*. „Przegląd Humanistyczny” 1977, z. 6.
- Grice P., *Aspects of reason*. Clarendon Press / Oxford University Press, Oxford–New York 2001.
- http://fil.ug.edu.pl/wydzial/instituty_i_katedry/katedra_logopedii/studia_podyplomowe/podyplomowe_studia_gerontologopedyczne/podyplomowe_studia_gerontologopedyczne_-_informacje [dostęp: 26.09.2015].
- <http://kandydat.us.edu.pl/studia-podyplomowe-gerontologopedii> [dostęp: 26.09.2015].
- Jaroszewska A., *Mowa starcza*, [w:] *Encyklopedia starzenia się i starości*, red. A. A. Zych, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2016 [w druku].
- Kaczmarek B. B., Wojciechowska A., *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się osób z autyzmem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Klich-Rączka A. i współprac., *Zaburzenia funkcji poznawczych u osób w starszym wieku*, [w:] *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, red. M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błądowski, Termedia. Wydawnictwo Medyczne, Poznań 2012.
- Leech G. N., *Principles of pragmatics*. Longman, London 1983.
- Milewski S., Kaczorowska-Bray K., *Czy potrzebna jest „gerontologopedia”? Późna dorosłość z perspektywy logopedycznej*, [w:] *Diagnoza i terapia osób dorosłych i starszych*, red. M. Michalik Collegium Columbinum, Kraków 2014.
- 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.
- Pniewska J. i współprac., *Ocena zapotrzebowania na opiekę pielęgniarską nad osobami starszymi w ostrej fazie udaru mózgu za pomocą Northwick Park Depen-*

- dency Score*, [w:] *Wyzwania współczesnej Gerontologii*, red. P. Błędowski, A. Stogowski, K. Wieczorowska-Tobis, Wydawnictwo Naukowe WSNHiD, Poznań 2013.
- Pora umierać*. Film fabularny. Reżyseria: Dorota Kędzierzawska. Dystrybutor: Best Film. Polska, 2007.
- Schiefele J., Staudt I., Dach M. M., *Pielęgniarstwo geriatryczne*. Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, Wrocław 1998, dodr. 2008.
- Siuda J. i współprac., *Rozpowszechnienie wybranych chorób neurologicznych w wieku podeszłym*, [w:] *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, red. M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski, Termedia, Wydawnictwo Medyczne, Poznań 2012.
- Wolańska E., *Zaburzenia funkcji językowych w chorobach i zespołach otępiennych. Rola i cele logopedii wieku podeszłego*, „Poradnik Językowy” 2015, nr 5.
- Zöller D., *Gdybym mógł z wami rozmawiać... – autystyczny chłopiec szuka porozumienia*, Wydawnictwo Fundacja SYNAPIS, Warszawa 1994.
- Zych A. A., *Leksykon gerontologii*, wyd. II, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

INNOWACJE

Janusz Morbitzer
Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

**O nowej przestrzeni edukacyjnej
w hybrydowym świecie**

On the New Educational Space in a Hybrid World

„Człowiek jest jeden, a światy dwa”.
Sidey Myoo¹

Wstęp

Pojęcie przestrzeni edukacyjnej nie jest obce w polskiej literaturze pedagogicznej. Rzadko jednak bywa definiowane, najczęściej używane jest intuicyjnie, niejako na zasadzie znanych z matematyki tzw. pojęć pierwotnych (jak np. w geometrii euklidesowej punkt czy też w teorii mnogości zbiór), nie wymagających definiowania. Obok kilku bardzo wartościowych prac, część z nich, mająca w tytule hasło „przestrzeń edukacyjna”, nie zawiera wewnątrz wcale bądź tylko w znikomym procencie odwołań do tego pojęcia. Być może autorzy wychodzą z założenia, że pojęcie to jest tak pojemne, iż obejmuje wszelkie

¹ Sidey Myoo – sieciowe imię prof. UJ Michała Ostrowickiego, filozofa; powyższe motto pochodzi ze strony <http://www.ostrowicki.art.pl/> [dostęp 27.11.2015].

problemy edukacyjne i każdy temat – byle był tylko w jakimś stopniu związany z edukacją – można czytelnikowi pod tym hasłem zaoferować.

Często także tytułowe pojęcie jest stosowane zamiennie z przestrzenią szkolną, redukowane jest do przestrzeni architektonicznej albo też jest utożsamiane z odmiennym przecież pojęciem, jakim jest „środowisko edukacyjne”.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie pojęcia przestrzeni edukacyjnej w nowej interpretacji, uwzględniającej nieustanny i niezwykle szybki rozwój technologii, towarzyszące mu przemiany społeczno-kulturowe, a także rodzący się nowy model człowieka – *homo irretitus*, czyli człowieka sieciowego. Cyfrowa rewolucja, trzecia po wynalazku pisma, a następnie druku, w sposób niezwykle spektakularny zmienia oblicze świata – świata dziś całkowicie innego niż w epoce druku, który potrzebował kilkuset lat do upowszechnienia się. Współczesne przemiany zachodzą znacznie szybciej, bo żyjemy w świecie zglobalizowanym, który stał się globalną wioską, gdzie – jak to trafnie określiła amerykańska antropolog Margaret Mead – musimy działać coraz szybciej, aby nadążyć za maszynami² (technologią), które sami przecież wytworzyliśmy. Zmiany te w dużej mierze dotyczą szczególnie wrażliwej sfery społecznej aktywności, jaką jest edukacja, a w jej obrębie jednego z najważniejszych pojęć – przestrzeni edukacyjnej. M. Mead zauważa, że „W szybkim poruszaniu się jest wiele zalet, pod warunkiem, że robi się to w pełni, że zmiany w życiu społecznym, edukacji i rekreacji następują w tym samym tempie. Trzeba zmienić cały model oraz wszystkie elementy naraz – sami ludzie też muszą zdecydować się na zmiany”³.

Ze względu na ograniczone ramy artykułu zrezygnujemy z przytaczania większości obecnych w literaturze definicji i klasyfikacji przestrzeni edukacyjnej, odsyłając Czytelnika – tam gdzie to konieczne – do łatwo dostępnych źródeł literaturowych.

Przeźrzen edukacyjna – rozważania terminologiczne

Pojęcie przestrzeni edukacyjnej ma swoje definicyjne opracowania. Stanisław Juszczyk rozumie je jako „obszar, w którym we wzajemnych oddziaływaniach jednostka przyswaja trwałe elementy wiedzy, sposoby działania, myśle-

² M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004, s. 62.

³ Tamże.

nia, kształtuje swoje postawy i poglądy”⁴. Z kolei w jednej z najważniejszych prac poświęconych tematyce przestrzeni edukacyjnej Irina Surina definiuje ją jako „względnie racjonalną jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej opartej na subiektywno-obiektywnej percepcji rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości”⁵. Znany współczesny amerykański geograf pochodzenia chińskiego, autor indywidualistycznej koncepcji miejsca i przestrzeni – Yi-Fu Tuan w swojej książce *Przestrzeń i miejsce* stwierdza, że człowiek zawsze znajduje się w jakiejś przestrzeni, co jest wyrazem jego fizycznego i mentalnego bytowania. Podkreśla, że przestrzeń „stanowi ramę ogólną, w której centrum jest poruszająca się, rozumna istota”⁶. W tej „ogólnej ramie” jest zatem miejsce na wszelkie formy aktywności związane z procesem edukacyjnym.

W niniejszym artykule odejdziemy od rozumienia przestrzeni edukacyjnej w sensie ujęcia systemowego, związanego z organizacją i zarządzaniem oświatą na rzecz ujęcia nowego, uwzględniającego rozwój technologiczny i przemiany kulturowe, dotyczące zwłaszcza młodego pokolenia. Przyjmijmy zatem – na razie całkiem ogólnie – że przestrzeń edukacyjna jest wielowymiarową przestrzenią społeczną, w której realizowany jest proces edukacyjny, obejmujący nauczanie i wychowanie. Tak pojmowana przestrzeń edukacyjna może być zarówno materialna, jak i niematerialna, globalna i lokalna, technologiczna, kulturowa, instytucjonalna i pozainstytucjonalna⁷.

Współczesny świat jest światem nieustannych zmian. Socjolog Zygmunt Bauman na jego określenie stworzył nowy termin – „płynna nowoczesność”, który jest też jednocześnie najkrótszą, ale trafną jego charakterystyką i wskazuje na ogromną dynamikę zmian niemal wszystkich obszarów naszego życia i niezdolność do dłuższego trwania w stanie zachowującym stały kształt⁸.

⁴ S. Juszczak i inni, *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2006, s. 16.

⁵ I. Surina, *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. I. Surina, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 14.

⁶ Y-F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987, s. 23.

⁷ J. Morbitzer, *Współczesna przestrzeń edukacyjna*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz–Konin 2010, s. 116.

⁸ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.

Zmiany te – w oczywisty sposób – dotyczą także edukacji i to w wielu jej aspektach.

Mamy dziś do czynienia z całkowicie innym uczniem – człowiekiem sieciowym, mającym nieco odmienną neuronalną budowę mózgu, który inaczej niż jego odpowiednicy sprzed 20 lat przetwarza informacje, w odmienny sposób spędza wolny czas, wykazuje odmiennie zachowania. Te radykalne zmiany implikują konieczność zmian w edukacji. Zmienia się zatem oblicze szkoły – większość szkół jest wyposażona w nowoczesne środki dydaktyczne, posiada dostęp do Internetu, choć często środki te są wykorzystywane w ograniczonym zakresie. Zmienia się również przestrzeń edukacyjna, a więc ta, w której odbywa się szeroko rozumiany proces edukacyjny, zyskuje ona nowe obszary, co rodzi nowe możliwości, ale też nowe problemy i zagrożenia. Dzięki nowym technologiom współczesny uczeń może się uczyć w dowolnym czasie i miejscu, głównym problemem jest jego motywacja do nauki.

Nowy–stary wirtualny świat

W najbardziej tradycyjnym ujęciu pojęcie „wirtualna rzeczywistość” jest semantycznie sprzeczne, gdyż oznacza rzeczywistość nieprawdziwą, a więc nierzeczywistą, sztuczną. Pojęcie to jest też interpretowane jako rzeczywistość symulowana z użyciem narzędzi technologii informacyjnych. W tym znaczeniu rzeczywistość wirtualną opisuje anglojęzyczna formuła „trzech I” bądź też „I³” – *Interaction* (interakcja), *Immersion* (zanurzenie), *Imagination* (wyobrażenie)⁹. Zauważmy, że różnica między tak zdefiniowaną rzeczywistością wirtualną a rzeczywistością realną dotyczy tylko jednego komponentu – immersji, pozostałe bowiem składniki towarzyszą człowiekowi w jego normalnym funkcjonowaniu. W zasadzie także i immersja nie stanowi *differentia specifica*, nie jest bowiem specyficznie nierealna, gdyż człowiek może się zanurzyć np. w świecie swoich myśli, marzeń, wierzeń itp. A zatem rzeczywistość wirtualna wcale nie jest czymś absolutnie odrębnym od rzeczywistości.

Istotnie, wirtualność towarzyszyła człowiekowi od samego początku jego istnienia. Należy bowiem wyróżnić dwa jej rodzaje: wirtualność uniwersalną oraz wirtualność partykularną. Takiego rozróżnienia dokonał w swoim arty-

⁹ https://pl.wikipedia.org/wiki/Rzeczywisto%C5%9B%C4%87_wirtualna [dostęp 27.11.2015]; zob. też *Cyberprzestrzeń. Człowiek. Edukacja*, red. M. Tanaś, S. Galancik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 9.

kule Marek Krajewski¹⁰, jednak na użytek tego artykułu będę używać bardziej czytelnych, odpowiadających powyższym rodzajom wirtualności własnych pojęć: wirtualność miękka i wirtualność twarda.

Ta pierwsza ma charakter kulturowy i oznacza wewnętrzne, wykreowane przez człowieka „produkty” jego intelektualnej aktywności. Będą to myśli, wyobrażenia, marzenia, wierzenia itp. Kazimierz Korab zauważa, że „wyobrażenia jest nieodłącznym elementem świata wirtualnego, bez którego nie mógłby istnieć. Przeciwstawia ją rozumowi, odgrywającego główną rolę w świecie realnym”¹¹. Trzeba zauważyć, że wyobrażenia jest elementem i siłą napędową kultury. Kultura jawi się zatem jako naturalny łącznik świata realnego ze światem wirtualnym. Co więcej, jak twierdzi M. Krajewski, „Kultura, a więc podstawowe narzędzie przystosowawcze człowieka, jest najważniejszym i najbardziej pierwotnym typem wirtualności, nie można jej dotknąć, nie istnieje ona w sensie fizycznym, ale materializuje się w sposobach życia określonej społeczności, może być doświadczana tylko w efektach jej oddziaływań – w naszych unormowanych, skoordynowanych działaniach, w zwyczajach, w materialnych wytworach, w sposobie, w jaki człowiek doświadcza otaczającego go świata”¹². Autor ten dodaje, że „wytwarzanie sztucznych światów, odrealnianie rzeczywistości, iluzje nie są wynalazkiem nowoczesnym, ale stanowią istotę kultury i podstawę społecznego życia”¹³. Człowiek od wieków starał się doświadczać tego, co normalnie niedostępne i przenosić się do „niereczywistości”, np. za pomocą substancji psychoaktywnych, magii, medytacji czy sztuki.

Jeśli odwołamy się do poglądu amerykańskiego psychologa Jeromy'ego S. Brunera, głoszącego, iż „to właśnie kultura dostarcza narzędzi do organizowania i rozumienia naszych światów”¹⁴, jest ona filtrem, przez pryzmat którego poznajemy otaczającą nas rzeczywistość, to oczywisty wydaje się wniosek, iż w ludzkim umyśle powstaje jedynie wyobrażenie tej rzeczywistości, niejako „skażone” owym kulturowym filtrem. Filtr ten odgrywa szczególną rolę w zakresie poznawania rzeczywistości z obszaru nauk humanistycznych i społecz-

¹⁰ M. Krajewski, *Społeczne jako wirtualne. O starym i nowym typie symulowania realności*, krajewskimarek.blox.pl/resource/Wirtualna_rzeczywistosc.doc [dostęp 27.11.2015].

¹¹ K. Korab, *Filozofia i socjologia wirtualnej rzeczywistości*, [w:] *Wirtual. Czy nowy wspaniały świat?*, red. K. Korab, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2010, s. 11–40, podaję za: K. Sobczak, *Tożsamość czy tożsamości? JA w świecie cyberrealnym*, [w:] *Wirtualność jako realność*, red. nauk. Z. Rykiel, J. Kinal, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014, s. 23.

¹² M. Krajewski, *Społeczne jako...*, dz. cyt.

¹³ Tamże.

¹⁴ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006, s. 16.

nych, a znacznie mniejszą w obszarze nauk ścisłych, gdzie język opisu rzeczywistości jest bardziej precyzyjny. Jednak z metapoziomu i w tych obszarach filtr kulturowy może w pewnych sytuacjach odgrywać znaczną rolę, prowadząc np. do odrzucania pewnych treści czy nawet całych obszarów poznania. Wyjaśnia to, dlaczego osoby pochodzące z różnych kręgów kulturowych tak odmiennie postrzegają te same wycinki rzeczywistości. Poznanie ma charakter indywidualny, a więc uwaga ta dotyczy jednostki, ale ponieważ społeczeństwo składa się z jednostek połączonych m.in. różnymi wartościami kulturowymi (np. język, wierzenia) można ją rozszerzyć na całe społeczeństwo. Świat odzwierciedlony w naszym umyśle nie jest więc światem realnym, ale raczej wirtualnym. W ten sposób miękka wirtualność staje się realnością. Jak trafnie zauważa Katarzyna Sobczak „we współczesnym świecie nie sposób już nakreślić ostrej granicy między *wirtualiem* a *realem*. Ponadto wydaje się, że takie działanie nie byłoby sensowne. Koncepcja świata cyberrealnego zakłada zatem, że zarówno to, co zwykle się określać mianem rzeczywistości, jak i to, co określa się mianem *wirtualu*, stanowią wspólnie *jeden i ten sam świat*. Zarówno rzeczywistość, jak i *wirtual* są wytworami człowieka, stanowiącymi zaplecze i źródło kultury. Bez wątplenia oba mają wpływ na jednostki i kształtują je. Oba są równie realne i mają równie namacalne skutki w życiu [...]”. Świat cyberrealny w niniejszym ujęciu obejmuje zatem obie omawiane rzeczywistości – wirtualną i realną, jednocześnie podkreślając realność (ale niekoniecznie prawdziwość) każdej z nich¹⁵. Znamienna jest także odpowiedź Jerzego Vetulaniego na pytanie „Czy Bóg istnieje?” – „W naszym mózgu na pewno”¹⁶.

Wirtualność twarda ma charakter technologiczny – jest to symulacja rzeczywistości z wykorzystaniem narzędzi technologii informacyjnej. W przeciwieństwie do jej „miękkiej” wersji, bazującej na biologicznym oprzyrządowaniu w postaci ludzkiego mózgu, wymaga ona zewnętrznego sprzętu, służącego do jej wygenerowania, ma więc wyraźnie technologiczny charakter.

Współczesna przestrzeń edukacyjna – świat hybrydowy

Jak już wykazano, współcześnie jesteśmy świadkami zacierania się granic między tradycyjnie pojmowanym światem realnym a światem wirtualnym. Nie-

¹⁵ K. Sobczak, *Tożsamość czy tożsamości? JA w świecie cyberrealnym*, [w:] *Wirtualność jako realność*, red. Z. Rykiel, J. Kinal, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014, s. 29.

¹⁶ J. Vetulani, M. Mazurek, *Bez ograniczeń. Jak rządzi nami mózg*, Dom Wydawniczy PWN, Warszawa 2015, s. 38.

jako wbrew klasycznej i słownikowej interpretacji świat wirtualny przestał być światem nierealnym, a świat realny nie jest jedynie czystą „realnością”. Te dwa światy przenikają się coraz silniej, a w szczególności konsekwencje funkcjonowania w świecie wirtualnym są jak najbardziej realne. Przykładów ilustrujących to stwierdzenie jest niemal nieskończenie dużo. Można tu przywołać wyborcze kampanie parlamentarne czy też prezydenckie, zarówno te prowadzone w Polsce, jak i – wcześniej – w USA, gdzie o ostatecznym realnym wyniku w dużej mierze zadecydowała też kampania internetowa, a globalna sieć okazała się niezwykle skutecznym medium politycznej agitacji. Internetowe wypowiedzi, zwłaszcza aktywność na rozmaitych portalach społecznościowych bardzo silnie kształtują świadomość, postawy i zachowania ludzi w realnym świecie. Dobrym przykładem może tu być trwająca w latach 2010–2013 tzw. Arabska Wiosna Ludów, niewątpliwie wspierana z użyciem portali społecznościowych, co doprowadziło do niezwykle głębokich przemian w wielu krajach Bliskiego Wschodu, czego skutki Europa dziś doświadcza w postaci zalewającej jej ogromnej fali imigrantów. Jeżeli więc zachowania ludzkie, zwłaszcza młodego pokolenia, które z – jednej strony – jest najbardziej z nowymi technologiami zapoznane, z drugiej – jest też najsilniej podatne na medialne manipulacje, są kształtowane przez wirtualną rzeczywistość, to fakt ten stanowi oczywiste nowe wyzwanie dla kultury, życia społecznego, a więc i dla edukacji.

Motto niniejszego artykułu zawierające myśl Michała Ostrowickiego zwraca uwagę na obecność współczesnego człowieka w dwóch światach – tradycyjnym, realnym i nowym, wirtualnym. Z mottem tym doskonale konweniuje myśl Waldemara Furmanka, który w swoim artykule *Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy* stwierdza, iż „Człowiek jest obywatelem dwóch światów”¹⁷. Co prawda, Autor sugeruje obecność człowieka w świecie natury oraz kultury, jednak taka interpretacja nie pozostaje w sprzeczności z przyjętym tu podziałem (a raczej integracją) na świat realny i wirtualny, gdyż – jak już wyjaśniono – kultura ma charakter wirtualny.

Czy jednak rzeczywiście jesteśmy obywatelami dwóch światów, czy też może jednego, połączonego? Czy nadal powinniśmy utrzymywać coraz bardziej płynną i wręcz niemożliwą do nakreślenia granicę między światem realnym i wirtualnym? Warto tu odwołać się do słów przedstawicieli młodego pokolenia. W bardzo ważnym dokumencie zatytułowanym *Manifest dzieci sie-*

¹⁷ W. Furmanek, *Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy*, „Labor et Educatio” 2014, nr 2, s. 19.

ci¹⁸, który stał się deklaracją tożsamości cyfrowych tubylców, autor zamieszcza znamienne wypowiedź: „Dorostaliśmy z siecią – i w sieci. To nas odróżnia, to czyni nieoczywistą z waszej perspektywy, ale istotną różnicę: my nie »surfujemy«, a sieć nie jest dla nas »miejscem« czy »wirtualną przestrzenią«. Sieć nie jest dla nas czymś zewnętrznym wobec rzeczywistości, ale jej równoprawnym elementem: niewidoczną, ale stale obecną warstwą przenikającą się z przestrzenią fizyczną. My nie korzystamy z sieci, my w niej i z nią żyjemy”¹⁹. Ta sentencja wskazuje na to, iż dla młodego pokolenia nie istnieje już podział na przestrzeń wirtualną i realną – to pierwsze pojęcie miało sens w początkach pojawienia się nowej technologii, a także przyczyniło się do uświadomienia nam, że wirtualność – w swojej „miękkiej” wersji – towarzyszyła człowiekowi od początku jego istnienia. Dziś trzeba mówić o przenikaniu się tych dwóch światów, co w rezultacie prowadzi do nowego świata, który można nazwać światem hybrydowym.

Pojęcie to jest – jak dotąd – słabo obecne w literaturze. Propozycję jego używania przedstawił m.in. Leszek Korporowicz w artykule *Przestrzeń kulturowa w społeczeństwie konceptualnym*²⁰ (ściślej – autor pisze tam o „rzeczywistości hybrydalnej”). Świat hybrydowy jest zatem konwergencją świata realnego i wirtualnego, bez precyzyjnego określania granic między nimi.

Przenikanie się świata realnego i wirtualnego będzie coraz większe, gdyż współczesny człowiek, żyjący w krajach cywilizacyjnie rozwiniętych, nie uniknie coraz głębszej immersji – zanurzenia się w wirtualności. Narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej można dziś postrzegać jako narzędzia do odbywania dwukierunkowych podróży między tymi światami. Są to „podróże” z pominięciem czasu, jak też wszelkich granic przestrzennych. O ile człowiek epoki przemysłowej był dumny z jednego z najważniejszych ówczesnych wynalazków – telegrafu²¹, o tyle obecnie przestajemy doceniać fenomen Internetu i zauważać to płynne przekraczanie granic dwóch światów i w natu-

¹⁸ *Manifest dzieci sieci*, autorstwa Piotra Czerskiego, ukazał się w lutym 2012 roku, szybko został przetłumaczony na wiele języków i upowszechniony we wszystkich krajach cywilizacyjnie rozwiniętych.

¹⁹ *My, dzieci sieci. Wokół manifestu*, Wydawca: Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012, s. 60; dostępny także jako dokument elektroniczny: <https://prawokultury.pl/media/entry/attach/my-dzieci-sieci-wok%C3%B3%C5%82-manifestu.pdf> [dostęp 27.11.2015].

²⁰ L. Korporowicz, *Przestrzeń kulturowa w społeczeństwie konceptualnym*, [w:] *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym – teoria i praktyka*, tom 1, red. H. Batorowska, Katedra Kultury Informacyjnej i Zarządzania Informacją, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2015, s. 98.

²¹ Pierwszy elektryczny telegraf został zbudowany w 1837 roku przez angielskiego fizyka Charlesa Wheatstone’a i Williama F. Cooke’a oraz równolegle w USA przez Samuela F. B. Morse’a. Dzięki swojej prostocie za standard został uznany telegraf Morse’a. Ze względu na swoje

ralny sposób akceptujemy życie w nowym hybrydowym świecie. Wydaje się, że pojęcie wirtualności wkrótce upowszechni się na tyle, że po prostu przestanie być używane. Będzie to – w pewnym sensie – powrót do tego, co pierwotne – do towarzyszącej człowiekowi od zarania jego dziejów wirtualności „miękkiej” (uniwersalnej).

Doskonałym przykładem funkcjonowania świata hybrydowego jest założona przez wspomnianego już M. Ostrowickiego w roku 2007 *Academia Electronica*. Jest to działający w sieci w środowisku 3D Second Life uniwersytet, w ramach którego odbywają się wykłady z udziałem znanych naukowców, a w roku 2012 odbyła się pierwsza w Polsce publiczna obrona pracy magisterskiej i doktorskiej. Widać tu wyraźnie przenikanie się dwóch światów: uzyskane w sieci dyplomy mają pełną wartość i związane z nimi uprawnienia w realnym świecie.

Narzędzia, a więc także i media, jakimi się człowiek posługuje, kształtują swojego użytkownika. Prawdopodobnie tę zauważył i ujął w prostą formułę uważany do dziś za jednego z największych autorytetów w tej dziedzinie, kanadyjski badacz mediów Marshall McLuhan: „kształtujemy nasze narzędzia, a potem one kształtują nas”²². W celu lepszego zrozumienia tego stwierdzenia trzeba tu przywołać definicję mediów, jaką zaproponował M. McLuhan: „Moja definicja mediów jest szeroka: obejmuje każdą technikę, która wytwarza przedłużenia ciała i zmysłów człowieka, od ubioru do komputera”²³. Ta definicja dopiero współcześnie jest doskonale czytelna. Szczególnie oczywiste wydaje się stwierdzenie, że Internet stał się przedłużeniem ludzkiego mózgu. Podkreśla to m.in. autor wspomnianego już *Manifestu dzieci sieci*: „Sieć jest dla nas czymś w rodzaju współdzielonej pamięci zewnętrznej. Nie musimy zapamiętywać niepotrzebnych detali: dat, kwot, wzorów, paragrafów, nazw ulic, szczegółowych definicji”²⁴. A Kazimierz Krzysztofek przewiduje, że „Człowiek przyszłości będzie traktował swój komputer jak zewnętrzny umysł. Już dziś, kiedy zdarzy się nam awaria komputera, czujemy się trochę tak, jakby ktoś nam wyłączył część naszej pamięci”²⁵. I dodaje: „Wizje sięgają dalej: człowiek przyszłości będzie przedłużał własny system nerwowy i zleje się ze światem.

epokowe znaczenie, polegające na pokonaniu w przekazywaniu informacji czasu i przestrzeni, telegraf jest dziś określanym mianem „wiktoriańskiego Internetu”.

²² M. McLuhan, *Zrozumieć media...*, dz. cyt., s. 26.

²³ McLuhan, *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 337.

²⁴ *My, dzieci sieci. Wokół manifestu...*, dz. cyt., s. 61.

²⁵ K. Krzysztofek, *Mózg w sieci*, [w:] *Wielka sieć. E-seje z socjologii Internetu*, red. J. Kurczewski, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006, s. 65.

[...] Narodzi się »metaczłowiek« (*metaman*), który stanie się częścią globalnego superorganizmu, jaki powstanie z syntezy człowieka i maszyny²⁶.

Jeden z czołowych badaczy przemian cywilizacyjnych i Internetu, uczeń i następcą M. McLuhana – Derrick de Kerckhove podkreśla, że dzięki cyfrowości „uczestniczymy w migracji umysłu w kierunku ekranu”, gdyż ekran – telewizyjny, komputerowy bądź telefonu komórkowego – „staje się uprzywilejowanym punktem dostępu do umysłu”²⁷. Do koncepcji M. McLuhana nawiązuje również autor bodaj najbardziej znanej stratyfikacji społecznej ostatnich lat – podziału na cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów – amerykański edukator Marc Prensky, który wyraża pogląd, iż „Mądrością staje się symbioza tego, w czym mózg jest najlepszy, z tym, co komputer wykona jeszcze lepiej”²⁸. Znakomitą egzemplifikacją tego stwierdzenia jest wyszukiwanie informacji w Internecie – zdecydowanie szybciej zrobi to wyszukiwarka, ale decyzję o tym, która z kilku- czy nawet kilkuset tysięcy informacji jest optymalna z punktu widzenia użytkownika, trafniej podejmie on sam.

Życie współczesnego człowieka coraz silniej splota się z przestrzenią Internetu. Przyjmując za punkt wyjścia tezę M. McLuhana, że media są przedłużeniem bądź wzmocnieniem naszych zmysłów, możemy cyberprzestrzeń zinterpretować jako wzmocnienie ludzkiego umysłu (intelektu) i pamięci, a także wzmocnienie, a może nawet swoisty katalizator, naszych emocji, co w dalszej konsekwencji prowadzi do stopniowego przechodzenia od racjonalności do emocjonalności, w rezultacie czego współczesny człowiek staje się człowiekiem emocjonalnym – *homo affectus*, ze wszystkimi tego negatywnymi konsekwencjami.

Oczywiście, można wykazywać bardzo konserwatywne postawy i nie korzystać z Internetu i jego oceanu informacji, ale – na co wyraźnie wskazuje wcześniejsza wypowiedź M. Prensky’ego – będziemy wówczas skazani na porażkę, szczególnie w działalności edukacyjnej czy naukowej.

Inne wymiary współczesnej przestrzeni edukacyjnej

Przestrzeń edukacyjna jest pojęciem o szerokim spektrum możliwych interpretacji. Pozostając przy jej ogólnej definicji, iż jest to wielowymiarowa

²⁶ Tamże, s. 66.

²⁷ *Kody McLuhana. Topografia nowych mediów*, red. A. Maj i M. Derdy-Nowakowskiego z udziałem D. de Kerckhove’a, Wydawnictwo Naukowe ExMachina, Katowice 2009, s. 39.

²⁸ M. Prensky, *Quest for “Digital Wisdom” Hinges on Brains and Machines*, „Education Week”, October 3, 2012, s. 9.

przeźren, w której realizowany jest proces edukacyjny, obejmujący nauczanie i wychowanie; zauważmy, że proces ten może być realizowany w tradycyjnej, realnej przestrzeni szkolnej, czyli przestrzeni architektonicznej²⁹, ale też – jak wspomniano – w przestrzeni wirtualnej (cyberprzeźreni), jak również poza szkołą, w przestrzeni społecznej. Przestrzenią społeczną są np. centra nauki, muzea, kina, teatry, miejsca pamięci narodowej, cmentarze, obszary miejskie czy różnorodne parki krajobrazowe i inne atrakcyjne miejsca przyrody. Jak pisze w swojej pracy Kazimierz Denek, około 30 procent zajęć szkolnych powinno się odbywać właśnie w szeroko rozumianej przestrzeni społecznej³⁰. Wycieczki w te miejsca są bardzo wartościową, a z wielu względów (zwłaszcza organizacyjnych i bezpieczeństwa) zaniedbaną formą realizacji zadań edukacyjnych. Istotą dobrej edukacji jest zapewnienie harmonijnej współpracy między tymi trzema formami przestrzeni edukacyjnej.

Duński pedagog Knud Illeris zwraca uwagę, że uczenie się obejmuje trzy wymiary, jest ono – jak to ujmuje – „rozpięte między trzema biegunami i może być postrzegane i analizowane z trzech różnych perspektyw”³¹. Uczenie się jest więc zarówno procesem kognitywnym, związanym z przyswajaniem pewnych treści, jak i procesem emocjonalnym, w którym dużą rolę odgrywają emocje, uczucia, postawy i motywacje; jest także procesem społecznym, „zachodzącym w interakcjach między jednostką i jej otoczeniem, a w ten sposób, w końcowej analizie, jest procesem zależnym od warunków historycznych i społecznych”³². Na podobne bogate spektrum procesów związanych z uczeniem się wskazuje amerykański psycholog Jerome S. Bruner, który podkreśla, że człowiek się uczy całym sobą – swoim intelektem, emocjami, przeżyciami, doświadczeniami³³. Należy zatem do spektrum form przestrzeni edukacyjnych włączyć także przestrzeń intelektualną, emocjonalną i kulturową.

Przeźren intelektualna jest szczególnie istotnym komponentem przestrzeni edukacyjnej. W przeciwieństwie bowiem do wszystkich innych form

²⁹ Zainteresowanych czytelników zachęcam do zapoznania się z pracą: A. Nalaskowski, *Przeźrenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002; zob. także np. W. Kołodziejczyk, *Pozór nowoczesnych przestrzeni*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/3074-pozor-nowoczesnych-przeźreni> [dostęp 27.11.2015].

³⁰ K. Denek, *Poza ławką szkolną*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J. B. Solfy, Żary 2008.

³¹ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 24.

³² Tamże, s. 25

³³ M. Klichowski, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 12.

tej przestrzeni jest ona zawsze dostępna. Jest to – by użyć interesującej metafory – nieustannie otwarta sala gimnastyczna, przystosowana do ćwiczeń intelektualnych, którą mamy zawsze „przy sobie”. Z kolei, niemal całkowicie przez nauczycieli zaniedbywana przestrzeń emocjonalna odgrywa kluczową rolę w procesie uczenia się, gdyż decyduje ona o motywacji do podejmowania przez ucznia tego procesu. Ponadto – co wiadomo z badań amerykańskiego psychologa i publicyisty naukowego Daniela Golemana – o sukcesach w życiu zawodowym i prywatnym w 80 procentach decyduje inteligencja emocjonalna³⁴. Ostatnia z wymienionych – przestrzeń kulturowa – tworzy kontekst dla wszelkich docierających do uczących się osób informacji i – jak już wspomniano – jest filtrem, poprzez który poznamy świat.

Dla pełniejszego, bo zapewne ryzykowne byłoby stwierdzenie „dla pełnego”, obrazu przestrzeni edukacyjnej należy wymienić jeszcze konieczną dla racjonalnego procesu edukacyjnego przestrzeń aksjologiczną³⁵ i ściśle z nią związaną przestrzeń dialogu. Słusznie więc autorki pracy *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu* akcentują, że ważne jest „stwarzanie okazji edukacyjnych poprzez nasycaenie przestrzeni internetowej wartościami i pomaganie uczniom w konstruowaniu znaczeń”³⁶.

Trzeba też zwrócić uwagę, że pojęcie przestrzeni edukacyjnej należy rozszerzyć o komponent temporalny. Proces edukacyjny odbywa się bowiem w określonych przedziałach czasu – jeśli będziemy rozpatrywać poszczególne etapy nauczania – bądź też można go rozpatrywać jako proces całościowy (ang. *Lifelong Learning*). *Odpowiedniejszym pojęciem wydaje się zatem „edukacyjna czasoprzestrzeń”,* wskazująca nie tylko na miejsca realizacji zadań edukacyjnych, ale też na jej wymiar czasowy. Warto podkreślić, że dzięki ogromnemu rozwojowi technologii człowiek w wymiarze wirtualnym pokonał przestrzeń (i także czas potrzebny na jej pokonywanie), ale w realnym świecie czasu nie pokonał – wszelkie procesy, w tym edukacyjne, muszą trwać, bo nabywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności wymaga określonego czasu. Przeciętny czas kształcenia od przedszkola do ukończenia studiów wyższych

³⁴ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997, s. 66.

³⁵ Zainteresowanych czytelników zachęcam do zapoznania się z rozdziałem pt. *Aksjologia Internetu* w pracy: J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007; zob. też J. Morbitzer, *Świat wartości w Internecie*, http://www.tuo.agh.edu.pl/Aksjol_Int_AGH_JMorbitzer.pdf [dostęp 27.11.2015].

³⁶ M. Skibińska, W. Kwiatkowska, K. Majewska, *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, s. 45.

zajmuje około 18 lat i tego czasu nie potrafimy skrócić, a ze względów psychologicznych i społecznych nie byłoby to zresztą celowe.

Przestrzeń hybrydowa – nowe wyzwania

Hybrydyzacja przestrzeni naszego życia, a w szczególności przestrzeni edukacyjnej, stanowi nowe wyzwania i kreśli nowe zadania dla całego systemu edukacji.

Jednym z najważniejszych ogólnych zadań współczesnej edukacji jest przygotowanie uczniów do podróży między światami, czyli w obszarze świata hybrydowego, w szczególności zaś przygotowanie ich do trudnych powrotów ze świata wirtualnego do realnego. O ile bowiem „podróż” w odwrotną stronę odbywa się z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej i do niej cyfrowych tubylców specjalnie zachęcać nie trzeba, o tyle powrót do rzeczywistości to często decyzja trudna, czasami nawet wymuszana przez rodziców czy opiekunów. Życie w „cielesnym” świecie realnym wymaga większego wysiłku niż w pozbawionym tego atrybutu świecie wirtualnym. W realnym świecie obowiązują, stanowiące pewne ograniczenia, prawa fizyki i biologii – tu chorujemy, rodzimy się, umieramy i tu napotykamy wiele problemów egzystencjalnych, podczas gdy jedynym wysiłkiem w świecie wirtualnym jest klikanie bądź obsługa klawiatury.

Na problem trudności wyłączenia się z cyfrowego świata i powrotu do rzeczywistości zwraca uwagę w swojej pracy *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości* Elias Aboujaoude, doktor psychiatrii na Wydziale Medycznym amerykańskiego Uniwersytetu Stanforda. Píše on: „Nawet jeśli zdołamy zamknąć przeglądarkę pod koniec długiego dnia, okienko pozostaje otwarte w naszej psychice i przenikają przez nie upodobania i cechy, które mają swoje źródło w doświadczeniu wirtualnym, ale domagają się włączenia w nasze życie off-line. Powiedzenie, że wystarczy jedno kliknięcie myszki, aby zamknąć przeglądarkę, w znacznym stopniu nie docenia wpływu przeglądarki na naszą psychikę. Może do zalogowania potrzeba kliknięcia lub dwóch, ale wylogowanie to trudniejsze wyzwanie i całkiem inna historia. Stwierdzenie, że skutecznie się wylogowaliśmy, jest zatem wyrazem myślenia życzeniowego: większość z nas nigdy tak naprawdę nie jest już off-line”³⁷. Tak silne zanurzenie

³⁷ E. Aboujaoude, *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 264.

w wirtualnym świecie najbardziej dotyczy ludzi młodych, którzy nie mają jeszcze świadomości jednoczesnego funkcjonowania w dwóch światach.

Przygotowanie do powrotu do realnego świata to zadanie kształtowania racjonalnego stylu życia już od najmłodszych lat, a przede wszystkim ukazanie bogatej oferty możliwości spędzania wolnego czasu. Może to być – bardzo wskazana – aktywność ruchowa, w postaci rozmaitych gier, pływania itp. albo też połączona z poznawaniem nowych miejsc, np. rozsmakowanie dziecka w turystycznych wycieczkach pieszych bądź rowerowych. Istotne też jest wyrobienie u dziecka nawyku czytania książek i czasopism, prowadzenie wartościowych intelektualnie rozmów itp.

Włoski psychiatra Tonino Cantelmi podkreśla, że doświadczenia całkowitego zanurzenia w wirtualnym świecie są coraz wcześniejsze i bardziej powszechne. Zwraca uwagę na zmiany w strukturze i funkcjonowaniu mózgow cyfrowych tubylców, które coraz bardziej integrują się z technologią, kosztem zaniedbań kompetencji symbolicznych. Pisze on, iż „uczenie się, które kiedyś polegało na symbolicznym przekazie ustno-pisemnym, w dużej mierze zostało wyparte przez ekran dotykowy, który nie wymaga wiele fantazji czy snucia hipotez, tylko szybkiego posługiwania się ikonami. To przechylenie w stronę percepcji postępuje tym bardziej, jeśli podstawą szkolnego nauczania nie jest już książka i nauczyciel, ale komputer, będący depozytariuszem bogactwa wiedzy”³⁸. Kluczowe dla zrozumienia i oceny kondycji współczesnej edukacji jest stwierdzenie T. Cantelmiego: [...] „nasza codzienna interakcja z ekranami [...] potwierdza, że rozpoczęła się era dominacji percepcji nad wyobraźnią”³⁹ [podkreślenie własne]. Dominują dziś media dotykowe (taktylne), wymagające od użytkownika szerokiego wykorzystywania zmysłów, w tym zmysłu dotyku. Dlaczego pogląd T. Cantelmiego należy uznać za szczególnie ważny? Otóż, wyobraźnia to myślenie o tym, czego nie ma, a może się zdarzyć bądź zaistnieć. Wyobraźnia – jak wspomniano – jest elementem wirtualności w jej „miękkiej” postaci. Trzeba też zauważyć silny związek wyobraźni z pojęciem odpowiedzialności, która jest – z jednej strony – zdolnością do myślenia w kategoriach przyszłości, myślenia o możliwych przyszłych konsekwencjach własnego postępowania, jest także wewnętrznym systemem nawigacyjnym, podpowiadającym życiowe wybory. Z drugiej strony – jest też gotowością do ograniczenia swojej wolności w imię uznawanych wartości. Związek wyobraźni z odpowiedzialnością oraz odpowiedzialności z wolnością, a więc pośred-

³⁸ T. Cantelmi, *Technopłynność. Człowiek w epoce Internetu. Technopłynny umysł*, Wydawnictwo Bratni Zew, Kraków 2015, s. 71–72.

³⁹ Tamże, s. 72.

nio także wyobraźni z wolnością jest zatem oczywisty, a płynący stąd wniosek wysoce zasmucający: jeśli wyobraźnia – przez silne zanurzenie w świecie mediów – ulega destrukcji, to jednocześnie maleje zdolność człowieka do bycia odpowiedzialnym. Zaburza to jego społeczne funkcjonowanie i przyczynia się do wielu patologii. Ponadto – jak trafnie zauważył Albert Einstein – „wyobraźnia jest ważniejsza od wiedzy”⁴⁰, gdyż wiedza jest ograniczona, wskazuje na to, co jest i ulega szybkiej dezaktualizacji, podczas gdy wyobraźnia wskazuje na to, co będzie i jest intelektualnym narzędziem, które może człowiekowi służyć przez całe życie do kreowania nowych koncepcji, idei i wynalazków. Sytuacja umniejszania tkwiącego w wyobraźni potencjału jest niewątpliwie ogromnym wyzwaniem dla obecnej i przyszłej edukacji.

Innym, bardzo istotnym wyzwaniem jest sytuacja nieustannych zmian. Po pierwsze – wymaga merytorycznego przygotowywania uczniów do życia w warunkach zmienności oraz jej psychicznej akceptacji. Po wtóre – implikuje też potrzebę wprowadzania zmian w zakresie stosowanych metod dydaktycznych, w szczególności przełożenia akcentów z nauczania (wiążącego się głównie z adaptacją do istniejącej sytuacji) na uczenie się, które w warunkach zmienności staje się koniecznością i jedynym sposobem nadążania za zmieniającą się rzeczywistością. Kanadyjski badacz Internetu Don Tapscott podkreśla, że „tak naprawdę liczy się teraz nie to, co wiemy, ale to, jak poruszamy się w cyfrowym świecie, i to, co potrafimy zrobić z informacjami, które znajdujemy”⁴¹. Tę istotną refleksję uzupełnia amerykański biznesmen, autor poczytnych poradników finansowych i książek motywacyjnych – Robert Kiyosaki⁴², dodając, iż obecnie bardzo istotne jest także to, jak szybko potrafimy się uczyć⁴³. Jeżeli wiemy czego i jak się uczyć oraz potrafimy dotrzeć do informacji szybciej od innych – zajdziemy dalej w życiu. To dziś bezcenna umiejętność, niezbędna do nieustannej aktualizacji swoich kompetencji, a tym samym do dobrego funkcjonowania na rynku pracy.

Obie przywołane tu wypowiedzi wskazują na konieczność – oprócz oczywistego przygotowania w zakresie „narzędziowym” – kształtowania u uczących się osób umiejętności efektywnego uczenia się z szerokim wykorzysta-

⁴⁰ https://pl.wikiquote.org/wiki/Albert_Einstein [dostęp 27.11.2015].

⁴¹ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 237.

⁴² Warto tu wymienić takie prace, jak *Bogaty ojciec, Biedny ojciec* i *Mądre bogate dziecko*.

⁴³ J. Morbitzer, *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, tom 47, nr 5, s. 118; zob. też: R. Kiyosaki, *Learn or Die*, <http://www.richdad.com/Resources/Rich-Dad-Financial-Education-Blog/February-2013/learn-or-die.aspx> [dostęp 27.11.2015].

niem informacyjnych zasobów Internetu, a więc racjonalnego poruszania się w edukacyjnej przestrzeni hybrydowej, w tym rozróżniania informacji od wiedzy, umiejętności selekcji informacji i budowania we własnym umyśle gmachu wiedzy z wykorzystaniem internetowych „informacyjnych cegiełek”.

Internet od początku jego upowszechnienia traktowany był jako niemal idealne narzędzie edukacyjne. Takie podejście bazuje na fałszywej przesłance, że globalna sieć jest „sterylnym” zasobem informacyjnym, zawierającym – wyłącznie bądź głównie – informacje edukacyjnie przydatne. Jest to jednak założenie nieprawdziwe. Musimy dziś uczyć swoich uczniów racjonalnego i odpowiedzialnego korzystania ze źródeł Internetu i takiego też funkcjonowania w hybrydowym świecie, zarówno w warstwie związanej z nauczaniem i uczeniem się, jak też i z zachowaniem i wychowaniem, czyli szeroko rozumianą kulturą. Chodzi tu m.in. o przekształcanie – tak często dziś obecnej w sieci – mowy nienawiści w mowę życzliwości, mowę kształtowania szacunku i poszanowania godności innych internautów. Te wartości są, oczywiście, ważne także w realnym świecie, ale ich pielęgnowanie w warunkach internetowej (pozornej) anonimowości nabiera szczególnego charakteru. W szerszym znaczeniu jest to walka o to, by nieustannie technicznie rozwijające się i doskonałone narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej były rzeczywiście narzędziami rozwoju, a nie degradacji człowieka. Od samego bowiem początku spektakularnego rozwoju technologii cyfrowych nie towarzyszy im rozwój duchowy ani też intelektualny człowieka.

Podsumowanie

Świat obiektywnie istniejący to świat realny. Wydawać by się mogło, że rozumowe poznanie prowadzi do zbudowania w ludzkim umyśle jego prawdziwego obrazu, ale ponieważ poznanie to odbywa się z udziałem komponentu (filtru) kulturowego, to *de facto* w naszym umyśle powstaje jedynie subiektywne wyobrażenie, a więc wirtualny obraz rzeczywistości. Wbrew zatem nadal funkcjonującej antynomii: realne – wirtualne te dwie rzeczywistości funkcjonują równoległe i są dla siebie wzajemnym budulcem. Słuszna jest zatem koncepcja postrzegania ich jako jednego zintegrowanego świata hybrydowego.

Zgodnie ze znanym stwierdzeniem amerykańskiego medioznawcy Neila Postmana „[...] błędem jest sądzić, że jakakolwiek innowacja technologiczna przynosi tylko jednego rodzaju efekty. Każda technologia jest zarazem ciężarem

i błogosławieństwem; nie albo-albo, lecz tym i tym jednocześnie⁴⁴, ze względu na swoją specyfikę świat hybrydowy generuje nowe wyzwania i zadania związane z racjonalnym i odpowiedzialnym funkcjonowaniem człowieka w tej nowej przestrzeni, szczególnie w obszarze edukacji i oferuje nowe możliwości, ale stwarza też nowe zagrożenia, nie w pełni jeszcze znane i uświadamiane.

W świecie hybrydowym edukacja zyskała nową przestrzeń – głównie informacyjną i komunikacyjną – znacznie wykraczającą poza tradycyjne mury szkolne – rozlała się szeroko i każdy zakątek przestrzeni hybrydowej może dziś być polem do uprawiania edukacji oraz wielu innych form aktywności. Jest to edukacja coraz bardziej pozaszkolna i nieformalna, spontaniczna, z coraz mniejszym udziałem nauczyciela – edukacja, w której zawartość przestrzeni intelektualnej człowieka migruje do przestrzeni wirtualnej, gdyż – zwłaszcza młode pokolenie jest skłonne traktować cyberprzestrzeń jako przedłużenie własnego mózgu, w szczególności własnej pamięci. Do opisu tej sytuacji dobrze nadaje się zasada św. Mateusza, której istota zawarta jest w konkluzji ewangelicznej przypowieści o talentach: „Każdemu bowiem, kto ma, będzie dodane, tak, że nadmiar mieć będzie. Temu zaś, kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma⁴⁵”. Oznacza to, że wpływ Internetu – i ogólniej: także innych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej – na intelektualne funkcjonowanie człowieka zależy głównie od racjonalności ich wykorzystywania. Osoby intelektualnie bogate, czyli mądre, dzięki internetowym informacjom pomnażają swoją wiedzę i stan „intelektualnego posiadania”, natomiast osoby intelektualnie ubogie często ograniczają swoją aktywność do operacji „kopiuj-wklej”, przez co nie tylko intelektualnie ubożeją, ale także narażają się na problemy prawne.

Świat hybrydowy, poszerzając pojęcie przestrzeni edukacyjnej, oferuje – jak wspomniano – nowe szanse i jednocześnie niesie nowe zagrożenia – wymaga więc użytkownika odpowiedzialnego za własny rozwój. Problem w tym, że zbyt silne zanurzenie się w cyfrowym świecie prowadzi – jak pokazano – do obniżenia poczucia odpowiedzialności współczesnego człowieka. Koniecznym – przynajmniej częściowym – antidotum jest więc pielęgnowanie przestrzeni aksjologicznej jako istotnego komponentu hybrydowego świata, gdyż – jestem głęboko przekonany – odpowiedzialność w dzisiejszym zmiennym i niezwykle wymagającym świecie jest wartością najważniejszą.

⁴⁴ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2004, s. 16.

⁴⁵ Zob. *Ewangelia wg św. Mateusza* 25, 14–30.

Streszczenie: Przestrzeń edukacyjna należy do najważniejszych pojęć w obszarze szeroko pojmowanej edukacji. Często jest jednak rozumiana nieprecyzyjnie, intuicyjnie. Rozwój nowych technologii, jak też towarzyszące mu przemiany kulturowe, społeczne i cywilizacyjne oraz rodzący się nowy model człowieka coraz silniej zanurzonego w świecie cyfrowych mediów – człowieka sieciowego, prowadzą do konieczności zmiany interpretacji przestrzeni edukacyjnej. Jesteśmy bowiem świadkami przenikania i łączenia się dotychczas postrzeganych całkowicie odrębnie dwóch światów: realnego i wirtualnego. W rezultacie powstaje świat, który można nazwać hybrydowym, w którym granice między światem realnym i wirtualnym są jedynie umowne, dla każdego inne i tracą swój sens. Współczesny człowiek w coraz większym stopniu staje się obywatelem tego nowego hybrydowego świata. Świat hybrydowy oznacza spektakularne poszerzenie przestrzeni edukacyjnej. Oferuje on nowe możliwości, ale też niesie nowe, na obecnym etapie rozwoju trudne do określenia i zdefiniowania zagrożenia.

Słowa kluczowe: przestrzeń edukacyjna, rzeczywistość wirtualna, świat realny, świat hybrydowy, czasoprzestrzeń, kultura, media, wyobraźnia, immersja

Abstract: Educational space is one of the most important concepts in the area of broadly understood education. However, very often its understanding is imprecise and intuitive. The development of new technologies, as well as cultural, social and civilization-related changes accompanying it, and a new model of man immersed to a greater and greater extent in the world of digital media that has recently emerged – the man of the network, all lead to the necessity of change of interpretation of educational space. We are witnessing a penetration and unification of the two worlds: the real and the virtual one, that previously have been perceived completely separately. The result of that is a world that can be called a hybrid world, in which the boundaries between the real world and the virtual one are symbolic and for many, seen as different, lose their meaning. A contemporary man is becoming more and more a citizen of this new hybrid world. The hybrid world means spectacular expansion of educational space. It offers new opportunities, but also brings about new risks difficult to identify and to define at the current stage of development.

Keywords: educational space, virtual reality, real world, hybrid world, space-time, culture, media, imagination, immersion

Literatura przedmiotu

- Aboujaoude E., *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Cantelmi T., *Technopłynność. Człowiek w epoce Internetu. Technopłynny umysł*, Wydawnictwo Bratni Zew, Kraków 2015.
- Denek K., *Poza ławką szkolną*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J. B. Solfy, Żary 2008.
- Furmanek W., *Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy*, „Labor et Educatio” 2014, nr 2.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
- Juszczak S. i inni, *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2006.
- Kiyosaki R., *Learn or Die*, <http://www.richdad.com/Resources/Rich-Dad-Financial-Education-Blog/February-2013/learn-or-die.aspx> [dostęp 27.11.2015].
- Klichowski M., *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Kołodziejczyk W., *Pozór nowoczesnych przestrzeni*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/3074-pozor-nowoczesnych-przestrzeni> [dostęp 27.11.2015].
- Korab K., *Filozofia i socjologia wirtualnej rzeczywistości*, [w:] *Wirtual. Czy nowy wspa- niały świat?*, red. K. Korab, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2010.
- Korporowicz L., *Przestrzeń kulturowa w społeczeństwie konceptualnym*, [w:] *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym – teoria i praktyka*, tom 1, red. H. Batorowska, Wydawca: Katedra Kultury Informacyjnej i Zarządzania Informacją, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2015.
- Krajewski M., *Spółeczne jako wirtualne. O starym i nowym typie symulowania realności*, krajewskimarek.blox.pl/resource/Wirtualna_rzeczywistosc.doc [dostęp 27.11.2015].
- Krzysztofek K., *Mózg w sieci*, [w:] *Wielka sieć. E-seje z socjologii Internetu*, J. Kurczewski, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006.
- Maj A., Derda-Nowakowski M. z udziałem D. de Kerckhove’a (red. nauk.), *Kody McLuhana. Topografia nowych mediów*, Wydawnictwo Naukowe ExMachina, Katowice 2009.
- McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.

- McLuhan. *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Morbitzer J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Morbitzer J., *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, tom 47, nr 5.
- Morbitzer J., *Świat wartości w Internecie*, dok. elektroniczny, http://www.tuo.agh.edu.pl/Aksjol_Int_AGH_JMorbitzer.pdf [dostęp 27.11.2015].
- Morbitzer J., *Współczesna przestrzeń edukacyjna*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, pod red. nauk. J. Grzesiaka, Wydawcy: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz-Konin 2010.
- My, dzieci sieci. Wokół manifestu*, Wydawca: Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012; dostępny także jako dokument elektroniczny: <https://prawokultury.pl/media/entry/attach/my-dzieci-sieci-wok%C3%B3%B3%C5%82-manifestu.pdf> [dostęp 27.11.2015].
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2004.
- Prensky M., *Quest for 'Digital Wisdom' Hinges on Brains and Machines*, „Education Week”, October 3, 2012.
- Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. I. Surina, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Skibińska M., Kwiatkowska W., Majewska K., *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- Sobczak K., *Tożsamość czy tożsamości? JA w świecie cyberrealnym*, [w:] *Wirtualność jako rzeczywistość*, red. Z. Rykiel, J. Kinal, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.
- Tanaś M., Galancik S. (red.), *Cyberprzestrzeń. Człowiek. Edukacja*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Tuan Y-F., *Przestrzeń i miejsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Vetulani J., Mazurek M., *Bez ograniczeń. Jak rządzi nami mózg*, Dom Wydawniczy PWN, Warszawa 2015.

VARIA

Sylwester Bębas
Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

***Sexting* – nowe zagrożenie wśród dzieci i młodzieży**

***Sexting* – the New Threat Amongst Children
and Young People**

Wstęp

Rozwój mediów elektronicznych jest zjawiskiem, które – poza bezspornymi korzyściami cywilizacyjnymi – w coraz większym stopniu i zakresie staje się podłożem rozwoju różnorodnych patologii. Udoskonalanie technologii informatycznych, czyniących świat „globalną wioską” i pozwalających na przekraczanie barier czasu i przestrzeni, równocześnie kreuje byt nowych, nieznanych dotychczas zagrożeń, wśród których istotne miejsce zajmuje obecnie popularny w gronie młodzieży *sexting*. Zjawisko to stało się nową formą ekspresji seksualności osób w wieku dojrzeźwania, dla których eksperymentowanie z własną seksualnością jest szczególnie kuszące.

Współcześnie społeczeństwo podchodzi do nagości i jej upubliczniania bardziej liberalnie niż kilkanaście lat temu. Młodzi ludzie nagość często traktują jak coś normalnego, niebędącego tematem tabu. Współczesny rozwój komputerów, Internetu, telefonii komórkowej sprawił, że młodzież coraz czę-

ściej wykorzystuje je jako pole do prezentowania erotyki, zyskując przestrzeń wolną od kontroli rodziców, także w sferze seksualności.

Oczywiście zjawisko *sextingu* nie ogranicza się do dzieci i młodzieży, jednak dla tej grupy wiekowej stanowi najpoważniejsze zagrożenie, przede wszystkim z uwagi na popularność tej formy kontaktów oraz jego możliwe konsekwencje. Dzieci i młodzież niestety nie zawsze myślą o skutkach tego, co robią korzystając z sieci. Tymczasem zdjęcia, które można wykonać nawet na prostych telefonach, bardzo często trafiają do Internetu i są wykorzystywane przez pedofilów.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie *sextingu* jako ryzykownego zachowania wśród dzieci i młodzieży korzystających z technologii cyfrowych. Autor porusza problematykę seksualności młodych ludzi, przedstawia pojęcie i typy *sextingu*, przyczyny, skalę i specyfikę tego zjawiska, następnie konsekwencje oraz działania profilaktyczne i edukacyjne, jakie mogą podjąć dorośli, zwłaszcza rodzice i nauczyciele. W czasach, gdy problem *sexstingu* narasta, tylko rzetelna edukacja młodych osób oparta na zgromadzonej wiedzy rodziców, nauczycieli oraz innych profesjonalistów może wiele z tych osób wchodzących w dorosłe życie ustrzec przed często tragicznymi konsekwencjami.

Ryzykowne postępowanie jest wpisane w rozwój młodego człowieka. Sposób postrzegania przez młodzież zagrożeń jest odmienny aniżeli u osoby dorosłej. Młodzi ludzie mają tendencję do zaniżania ryzyka. Mimo iż zachowanie jest niebezpieczne, jest potrzebne – to napęd do rozwoju, progresu, osiągania nowych celów. Dlatego należy zdawać sobie sprawę, że dzieci i młodzież zawsze będą podejmować ryzykowne zachowania. Obowiązkiem dorosłych – rodziców, nauczycieli – jest uświadomienie im zagrożeń, z jakimi mogą się spotkać.

Pojęcie i typy *sextingu*

Słowo *sexting* oficjalnie pojawiło się w 2009 roku¹. Termin *sexsting* (ang. *sexting*) powstał na początku bieżącego stulecia z połączenia słów *sex* oraz *texting* w odniesieniu do zjawiska przesyłania między użytkownikami tele-

¹ Por. H. K. Hudson, *Factors affecting sexting behaviors among selected undergraduate students*, Eastern Illinois University, Charleston 2006, s. 1; B. S. Marker, *Sexting as Moral Panic: an explanatory study into the media's construction of sexting*, Eastern Kentucky University, Richmond 2009, s. 1–46.

fonów komórkowych wiadomości tekstowych o charakterze seksualnym². *Sexting* to zjawisko polegające na przesyłaniu za pośrednictwem sieci lub publikowaniu online osobistych materiałów o charakterze erotycznym lub pornograficznym³.

Sexting oznacza wysyłanie roznegliżowanych zdjęć lub krótkich filmów o treści erotycznej do innej osoby. Zazwyczaj przesyłanie takich materiałów odbywa się za pomocą telefonu komórkowego lub smartfona (usługa MMS) i Internetu (email). Możemy tu wyróżnić dwa rodzaje zachowań: samoistne wykonanie fotografii lub krótkiego filmu i dobrowolne wysłanie do osoby, z którą nie wiąże nadawcy relacja seksualna; samoistne wykonanie własnej fotografii lub filmu (bądź zgoda na wykonanie tej czynności przez osobę zaufaną) i dobrowolne wysłanie bądź przekazanie osobie (chłopakowi, dziewczynie), z którą wiąże nadawcę relacja seksualna⁴. Wśród młodzieży wysyłanie zdjęć lub filmów o treści erotycznej to sposób na ogłoszenie, że są aktywni seksualnie, to także rodzaj flirtu, bezpiecznego seksu zastępującego kontakt fizyczny.

Sexting to wykorzystywanie telefonu do tworzenia, ładowania i rozpowszechniania materiałów o charakterze erotycznym. Czasem nastolatki eksperymentują z *sextingiem* jako formą doświadczeń seksualnych, ale proceder ten może być dla nich bardzo niebezpieczny. *Sexting* oznacza nie tylko pozowanie do nagich „fotek” i fotografowanie gołych części ciała przy pomocy telefonu. To także pokazywanie i przesyłanie dalej takich materiałów, prze-

² Por. D. Siegle, *Cyberbullying and sexting: technology abuses of the 21st century*, „Gifted child today” 2010, t. 32, nr 2, s. 14–16 i 65; J. R. Temple, A. P. Jonathan, P. Van Den Berg, V. D. Le, A. McElhany, B. W. Temple, *Teen Sexting and Its Association With Sexual Behaviors*, „Arch Pediatr Adolesc Med”, 2012, nr 166(9), s. 828–833; K. R. Taylor, „*Sexting*: fun or felony?”, „Principal Leadership” 2009, nr 8, s. 60–62; D. Corbett, *Let’s talk about sext: the challenge of finding the right legal response to the teenage practice of ‘sexting’*, „Journal of Internet Law”, 2009, nr 12, s. 3–8.

³ Por. K. J. Mitchell, D. Finkelhor, L. M. Jones, J. Wolak, *Prevalence and Characteristics of Youth Sexting: A National Study*, „Pediatrics”, 2012, nr 129 (1), s. 13–20; S. Livingstone, A. Görzig, *Sexting: the exchange of sexual messages online among european youth*, [w:] *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, red. S. Livingstone, L. Haddon, A. Görzig, The Policy Press, Bristol 2012, s. 151–164; A. Lenhart, *Teens and Sexting: How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging*, Pew Research Centre Report 2009, <http://pewresearch.org/assets/pdf/teens-and-sexting.pdf> [dostęp: 06.06.2015]; Esemesy i karesy, <http://www.charaktery.eu/wiesci-psychologiczne/9677/Esemesy-i-karesy/> [dostęp: 21.08.2015].

⁴ Por. W. Ronatowicz, *Ryzykowne zachowania seksualne dzieci, młodzieży i młodych dorosłych w kontekście korzystania z technologii cyfrowych*, „Rocznik Lubelski”, t. 40, 2014, cz. 1, s. 129–143.

chowywanie ich w pamięci telefonu czy wysłanie do innych prowokujących MMS-ów⁵. Zjawisko dotyczy także wiadomości tekstowych i treści o charakterze erotycznym czy niechcianego kontaktu z pornografią przez otrzymanie, wysyłanie, przekazywanie dalej wiadomości e-mail z adresami stron o charakterze erotycznym.

Niektórzy w definiowaniu uczestników *sextingu* ograniczają tę grupę do dzieci i młodzieży, inni nie stawiają ograniczeń wiekowych. Różnie określa się też charakter obrazów przesyłanych w ramach *sextingu* – od ogólnego terminu *materiały o charakterze seksualnym* przez bardziej określone, ale w dalszym ciągu szerokie pojęcie *nagie lub prawie nagie* po definicje ograniczające zjawisko do przesyłania materiałów niezgodnych z prawem, czyli określanych potocznie mianem pornografii dziecięcej⁶.

Obecnie wyróżnia się nowy typ *sextingu*, angażujący technologię przekazu komunikatów za pomocą kamery internetowej dołączonej do komputera bądź zainstalowanej w komputerze przenośnym (laptop) w czasie rzeczywistym (on-line). To rodzaj *sextingu* przy użyciu wideoczatów, czyli portali, gdzie oprócz tradycyjnej pisemnej formy komunikacji, użytkownicy mogą komunikować się ze sobą za pomocą mikrofonu oraz kamery internetowej w czasie realnym i w ten sposób prezentować zachowania seksualne. Najbardziej popularnymi zachowaniami są striptiz, masturbacja, petting i stosunek seksualny⁷.

Przyczyny, skala i specyfika zjawiska *sextingu*

Zjawisko *sextingu* to problem, który nie jest zupełnie nowy. Przed pojawieniem się Internetu znany był jako sex-telefon. Wraz z rozwojem nowych

⁵ Por. J. Rokicka, *Sexting – zabawa czy koszmar nastolatków?*, http://www.edziecko.pl/starsze_dziecko/1,79350,10068449,Sexting_zabawa_czy_koszmar_nastolatkow_.html [dostęp: 04.05.2015].

⁶ Por. K. Lounsbury, K. J. Mitchell, D. Finkelhor, *The true prevalence of „sexting”*. *Crimes against children research Centre*, 2011, <https://www.unh.edu> [dostęp: 08.08.2015].

⁷ Użytkownicy wideoczatów bardzo często, decydując się na podjęcie zachowań seksualnych, starają się chronić swój prywatny wizerunek poprzez zakładanie masek, okularów przeciwsłonecznych bądź kadrując kamerę w ten sposób, aby twarze „bohaterów” były niewidoczne. Niestety, wielokrotnie użytkownicy w trakcie wzrostu podniecenia seksualnego tracą czujność pokazując swoje twarze, mówiąc do swoich partnerów po imieniu. Użytkownicy takich serwisów często nieuważnie dobierają miejsce nagrywania swoich zachowań seksualnych. Do niefrasobliwych zachowań możemy zaliczyć: nieusunięcie z drugiego planu swoich realnych zdjęć, dyplomów uznania z imieniem i nazwiskiem. Por. W. Ronatowicz, *Rzyzkowne zachowania seksualne dzieci, młodzieży i młodych dorosłych...*, dz. cyt., s. 129–143.

technologii zaczął ewoluować. Prekursorką tego „nurtu” (co prawda w wersji dynamicznej) była Jennifer Ringley, która w czasie studiów zaczęła pokazywać swój pokój, w którym zainstalowana kamera pracowała przez 24 godziny, a ona zachowywała się tak, jakby była sama. Jej stronę internetową w 1998 roku tylko w jednym tygodniu oglądano nawet 100 mln razy⁸.

Zjawisko *sextingu* staje się coraz bardziej popularne wśród młodzieży i dochodzi do niego na bardzo wczesnym etapie znajomości. Nastolatki już po kilku spotkaniach lub wymianie wiadomości tekstowych gotowe są przesłać swoje nagie zdjęcie znajomym. Sytuacja staje się groźna szczególnie wtedy, kiedy materiały udostępniane są osobom poznanym w Internecie – często są to oszuści, którzy celowo podszywają się pod młode osoby, aby wyłudzić tego typu zdjęcia⁹. Nastolatkom *sexting* jawi się jako dobra zabawa, forma rozrywki, możliwość zaistnienia wśród rówieśników. Jest to również sposób na wyrażenie zainteresowania płcią przeciwną, przeżywanie pierwszych fascynacji i doświadczeń seksualnych.

*Sexting*¹⁰ jest obecnie powszechną praktyką w grupach nastolatków, służącą najczęściej flirtowaniu, okazywaniu miłości, przywiązania i zaufania, ale również nawiązywaniu relacji o charakterze seksualnym. W przypadkach skrajnych może służyć do prześladowania i upokarzania tych, którzy zdecydowali się wziąć w niej udział, szczególnie poprzez rozpowszechnienie zdjęć wśród znajomych, wgrzywanie ich do Internetu czy w inny sposób udostępnienie szerokiemu gronu odbiorców. Jak podkreśla Bronisław Siemieniecki¹¹, jest to spowodowane kilkoma czynnikami: agresywnością działań internetowych reklamodawców i spamerów, atrakcyjnością informacji erotycznej, owianej tajemnicą i zakazami dorosłych, możliwością pochwalenia się rówieśnikom wiedzą o erotyce, przeżyciem przygody w sieci.

Trudno określić, skąd wzięła się wśród nastolatków „moda” na wysyłanie swoich nagich zdjęć. Sądzić możemy, że wstępem były tzw. *Sweet fotki* i *selfie* (zdjęcia „z ręki”, wykonywane samemu sobie). Niewykluczony jest także

⁸ Por. T. Bienias, *Internet*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998, s. 79.

⁹ Por. M. Pypeć, *Sexting wśród młodzieży*, <https://portal.abczdrowie.pl/sexting-wsrod-mlo-dziezy> [dostęp: 17.07.2015].

¹⁰ Por. J. Lopez, *Has the Internet unleashed digital drama?*, „Momentum” 2011, nr 4, s. 20–23.

¹¹ B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 226–227.

wpływ pornografii i próba odzwierciedlenia oglądanych atrakcyjnych materiałów pornograficznych we własnym życiu¹².

Wśród przyczyn *sextingu* można wymienić także: chęć zemsty, na przykład w sytuacji, kiedy chłopak, którego rzuciła dziewczyna, upublicznia jej nagie zdjęcia; dla zabawy, np. osoba, która dostała rozbierane zdjęcia, rozsyła je dla żartu do swoich znajomych; flirt, np. ktoś liczy na bliższą znajomość z jakąś osobą; zobowiązanie, np. ktoś dostał śmiałe zdjęcie i czuje się zobowiązany odesłać swoje. Młodzież, wysyłając swoje nagie zdjęcia, bardzo często nie ma świadomości, że w momencie wysłania takiego zdjęcia przestaje być jego właścicielem i nie ma wpływu na to, jak to zdjęcie zostanie wykorzystane, czy nie odbije się na jego reputacji.

W Stanach Zjednoczonych zjawisko *sextingu* stało się głośnie po tragicznej śmierci Jessiki Logan ze stanu Ohio, która popełniła samobójstwo, kiedy jej nagie zdjęcia wpadły w ręce setek uczniów z jej szkoły. Ta technologia jest na tyle młoda, że ludzie nie wypracowali jeszcze zasad moralnych w jej przypadku – stwierdził Bill Albert z National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancies. Problem polega na tym, że nawet jeśli myślisz, że wysyłasz zdjęcie tylko do swojego aktualnego chłopaka lub dziewczyny, w sekundę zdjęcie może zostać wysłane w cyberświat¹³.

W Polsce najgłośniejsza stała się sprawa czternastoletniej Ani z jednego z gdańskich gimnazjów. W październiku 2006 roku targnęła się ona na swoje życie, kiedy jej koledzy z klasy, wykorzystując chwilową nieobecność nauczyciela, zaatakowali dziewczynę. Dwóch chłopców trzymało ją za ręce. Pozostali dwaj zdarli jej sweterek i ściągnęli spodnie. Obnażyli ją. Śmiali się, jakby to była doskonała zabawa. Piąty chłopak filmował całe zdarzenie¹⁴.

Na zlecenie organizacji charytatywnej Ditch the Label z Brighton o zachowania związane z *sextingiem* zapytano 2732 osoby pomiędzy 13. a 25. rokiem życia. Okazało się, że dla niemal połowy jest on tylko „niegroźną zabawą”, a niemal co piąty uważa go za „coś normalnego”. Co trzeci z badanych przyznał się do tego, że zdarzyło mu się wysyłać za pomocą smartfona czy komputera swoje nagie zdjęcia. 13% nastolatków wyznało, że naciskano je, aby takie zdjęcia wysłali. Ditch the Label przyjrzało się też internetowym aplikacjom

¹² Por. W Ronatowicz, *Ryzykowne zachowania seksualne dzieci, młodzieży i młodych dorosłych...*, dz. cyt., s. 137.

¹³ A. Paszowska, *Sexting*, http://www.ponton.org.pl/readarticle.php?article_id=181, [dostęp: 19.11.2014].

¹⁴ E. Samplawska, *Coraz mniej winni?*, „Polityka”, nr 3 (2588), 20.01.2007, s. 30–33.

służącym do rozmów i wysyłania zdjęć, takim jak Snapchat, Skype, Kik Messenger oraz Whatsapp. „Pikantne” wiadomości za ich pośrednictwem wysyłało 62% nastolatków. Jak się okazało, dziewczynki robiły to dwukrotnie częściej niż chłopcy¹⁵.

Problem *sextingu* wśród młodzieży staje coraz powszechniejszy. Z ostatnich badań, przeprowadzonych na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje, wynika, że dotyczy on 11% dziewcząt i chłopców w wieku 15–18 lat. Pod uwagę wzięto wysyłanie zdjęć i filmów prezentujących częściową lub całkowitą nagość. Znacznie więcej, bo aż 34% badanych przyznało, że zdarzyło im się otrzymać tego typu materiały od innych osób. Bardziej podatne na wysyłanie swoich zdjęć są dziewczęta (14%). Badanie ujawniło jeszcze jedną, istotną informację. Chociaż do wysyłania erotycznych wiadomości przyznaje się jedynie co dziesiąty nastolatek, to ponad połowa badanych (58%) stwierdziła, że nie widzi nic złego w samym zjawisku *sextingu*. Można więc przypuszczać, że są to osoby potencjalnie podatne na podjęcie takiego kroku¹⁶.

Z badań przeprowadzonych w 2014 roku wynika, że nieznaczna większość (55%) respondentów nigdy nie spotkała się bezpośrednio ze zjawiskiem *sextingu*. Mniej więcej jedna trzecia (33%) przyznała, że robią tak nieliczne osoby z ich grona znajomych. Odpowiednio 7% i 5% przyznało, że w *sextingu* angażuje się duża część oraz większość znajomych. Jeśli chodzi o otrzymywanie wiadomości *seksxtingowych*, na których widać było nagiego lub prawie nagiego nadawcę, ogółem pozytywnie odpowiedziała na to pytanie ponad jedna trzecia badanych (34%). Wśród chłopców odsetek ten był dużo wyższy i wyniósł aż 40%, z kolei wśród dziewcząt odbiorcami takich wiadomości było 29% badanych. Potwierdza to częstą diagnozę, że adresatami takich wiadomości częściej są chłopcy, choć odsetek dziewcząt także wydaje się być zaskakująco wysoki. Nadawcami takich wiadomości najczęściej byli znajomi, a najpopularniejszym motywem – „podrywanie”, czy próba zwrócenia na siebie uwagi. W znaczącym procencie przypadków nadawcami były także zupełnie obce osoby. Co dziesiąty nastolatek (11%) deklaruje, że sam wysłał taką wiadomość ze swoim zdjęciem bądź filmem. Odsetek ten był wyższy wśród dziewcząt. Odbiorcami wiadomości był najczęściej chłopak/dziewczyna respondenta i były one wysyłane przede wszystkim w ramach flirtu w związku. Tylko 1% osób spośród

¹⁵ *Sexting staje się wśród nastolatków normą*, <http://polska.newsweek.pl/sexting-wsrod-nastolatkow-newsweek-pl,artykuly,349931,1.html> [dostęp: 06.06.2015].

¹⁶ Por. M. Pypeć, *Sexting wśród młodzieży*, <https://portal.abczdrowie.pl/sexting-wsrod-mlodziezy...>, dz. cyt.

tych, którzy wysłali zdjęcia, zadeklarowało, że spotkały ich z tego powodu coś przykrego¹⁷. Według badań Leszka Wojtasika problem ten dotyczy od kilku do nawet ponad 40% dzieci i nastolatków¹⁸.

W Wielkiej Brytanii Britain's Child Exploitation and Online Protection Center (CEOP) ujawniło, że wśród 2000 przepytanych osób w wieku od 11 do 18 lat ¼ dostała takie multimedialne wiadomości lub e-maile, a ok. 70% zna prywatnie nadawców. Z kolei dane fundacji Beatbullying wykazują, że prawie 40% z nich deklaruje, że otrzymało kiedyś niedwuznaczną seksualnie wiadomość SMS lub e-mail. Z wyników ankiety przeprowadzonej wśród młodych mieszkańców Anglii wynika, że 23% takich wiadomości pochodziło od chłopaka lub dziewczyny, z którymi zainteresowany pozostawał w związku, 45% – od przyjaciół, a 2% – od osób dorosłych¹⁹.

Sexting, wedle relacji młodych ludzi, jest zjawiskiem powszechnie występującym wśród ich rówieśników. Bywa aktywnością wymuszoną – towarzyszy mu nękanie, prześladowanie i inne formy przemocy rówieśniczej w sieci. Najbardziej dotknięte *sextingiem* okazują się dziewczęta nakłaniane do niego przez chłopców. Wyraźne obecne w ocenie udziału młodych ludzi w aktywnościach o charakterze seksualnym online są podwójne standardy z uwagi na płeć – chłopcy uczestniczący w sytuacjach określanych mianem *sextingu* są zazwyczaj usprawiedliwiani, podziwiani, wysoko oceniani, podczas gdy aktywne seksualnie dziewczyny są oceniane negatywnie, często przy użyciu wulgarnych epitetów. Presja ze strony chłopców i uległość dziewczyn jest wiązana z wzorcami kultury masowej płynącymi z Internetu i innych mediów²⁰. Wynika to zapewne z narzucanej przez kulturę standardów lansujących wzór kobiecości. Dziewczęta potrzebują ciągłego potwierdzania ze strony koleżanek i kolegów, że dobrze wyglądają i spełniają kryteria atrakcyjności. Sprzymierzeńcami kultury seksualizacji są także przemysł filmowy i prasa młodzieżowa, które konsekwentnie kreują wizerunek nastolatki eksponującej swoją seksualność²¹.

¹⁷ S. Wójcik, K. Makaruk, *Seksting wśród polskiej młodzieży. Wyniki badania ilościowego*, Fundacja „Dzieci Niczyje”, Warszawa 2014, s. 7–14.

¹⁸ Ł. Wojtasik, *Seksting wśród dzieci i młodzieży*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2014, nr 13(2), s. 79–98.

¹⁹ Por. *Brytyjska młodzież oszalała na punkcie sextingu*, <http://palmtop.pl> [dostęp: 06.06.2015].

²⁰ Ł. Wojtasik, *Seksting wśród dzieci i młodzieży*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2014, nr 13(2), s. 86–87.

²¹ M. Sajkowska, *Wykorzystywanie seksualne dzieci: teoria, badania, praktyka*, Fundacja „Dzieci Niczyje”, Warszawa 2004, s. 209–212.

Doniesienia medialne pokazują najbardziej spektakularne, często tragiczne, przypadki *sextingu*, tymczasem z relacji młodzieży wynika, że rejestrowanie, wymiana czy publikowanie materiałów o charakterze seksualnym to dla nich codzienność i często nie uświadamiają sobie nawet jego możliwych negatywnych konsekwencji. Wedle relacji młodych ludzi *sexting* realizuje się między osobami już będącymi w związku, częściej jednak jest elementem nawiązywania relacji – na podstawie przesłanego zdjęcia uczestnicy wymiany podejmują np. decyzję o dalszych kontaktach i ewentualnym spotkaniu. Przesyłanie materiałów seksualnych często okazuje się być aktywnością wymuszoną – towarzyszy jej nękanie, prześladowanie i inne formy przemocy rówieśniczej w sieci²².

Rozwój technologii nasila przedmiotowe traktowanie dziewcząt – pojawiają się nowe funkcjonalności telefonów komórkowych, serwisów społecznościowych i narzędzi komunikacyjnych zwiększa na nie presję rejestrowania, przesyłania, publikowania i poddawania ocenie swojego wizerunku. Dobrym przykładem obrazującym to spostrzeżenie respondentów jest bijąca w ostatnim czasie rekordy popularności aplikacja Snapchat, która pozwala rejestrować smartphonem zdjęcia i krótkie filmy i wysyłać je znajomym. Nowość polega na tym, że nadawca określa po jakim czasie (maksymalnie 10 sekund) materiały te przestają być widoczne w telefonie odbiorcy. W związku z tym Snapchat wykorzystywany jest często w procesie *sextingu*. Przeświadczenie, że materiał zniknie bezpowrotnie, ośmiela nadawcę. Tymczasem zręczne posługiwanie się telefonem pozwala na zarejestrowanie obrazu nim zniknie. Ponadto umożliwiają to coraz popularniejsze aplikacje tworzone specjalnie po to, by ominąć ograniczenia czasowe widoczności obrazów w aplikacji Snapchat²³.

Konsekwencje *sextingu*

Sexting niesie za sobą wiele negatywnych skutków, a jego konsekwencje mogą być tragiczne – bardzo dużo zdjęć jest upublicznianych bez zgody właściciela, który często reaguje na taki fakt samookaleczeniem, próbą radykalnej zmiany wyglądu, odbierając to jako koszmarnie, krępujące i poniżające doświadczenie. Istnieje także duży problem z nieautoryzowaną dystrybucją takich zdjęć w Internecie.

²² O zjawisku *sextingu*, <http://fdn.pl/o-zjawisku-sektingu> [dostęp: 06.06.2015].

²³ Ł. Wojtasik, *Seksting wśród dzieci i młodzieży...*, dz. cyt., s. 86–87.

Konsekwencje tego zjawiska mogą być bardzo poważne. Niejednokrotnie wysłane znajomemu czy przyjacielowi zdjęcie było przez niego wykorzystywane i trafiało do publicznego obiegu w celu żartu, ośmieszenia czy zemsty po tym, jak osoba, która udostępniła zdjęcie, zerwała ze swoją dziewczyną czy chłopakiem. Często są również przypadki szantażu, w których odbiorca tego typu zdjęć grozi ich ujawnieniem i opublikowaniem w Internecie, próbując skłonić w ten sposób ofiarę do określonego zachowania²⁴.

Wiąże się to z ryzykiem wyśmiewania przez rówieśników, odrzuceniem w gronie przyjaciół, stresem, depresją, a w skrajnych przypadkach – nawet próbami samobójczymi. Zagrożeniem są również osoby, które z premedytacją wyłudniają materiały erotyczne od młodzieży. Zdarza się, że celowo podają się za ich rówieśników na forach, portalach społecznościowych lub czatach i nawiązują znajomość. Przesyłając nagie zdjęcia lub filmy wideo osobom poznanym w Internecie nie ma możliwości przewidzenia, w jakie ręce trafią i w jaki sposób zostaną wykorzystane. Odkrycie tożsamości takiej osoby i usunięcie zdjęć może być w efekcie niezwykle trudne i dodatkowo narażać na stres dziecko i całe jego otoczenie²⁵.

Tego rodzaju praktyki mogą w poważnym stopniu zaburzyć rozwój młodych ludzi, a szczególnie ich rozwój psychoseksualny²⁶. Większość młodych ludzi nie myśli perspektywicznie, a także nie posiada wiedzy odnośnie bezpieczeństwa tego typu korespondencji w sieci, nie ma więc pojęcia, że z pozoru niewinna zabawa może skończyć się tragicznie²⁷. Takie działania mogą prowadzić w konsekwencji do *cyberbullyingu*, który pojawia się, gdy jedna osoba lub grupa podejmują działania mające na celu zastraszenie, poniżenie, skrzywdzenie jednostki biorącej udział w procederze *sextingu* przy użyciu materiałów przez nią często dobrowolnie udostępnionych.

Z prawnego punktu widzenia zakazane jest tworzenie, wysyłanie i posiadanie materiałów porno, zarówno zdjęć jak i wideo, na których są osoby poniżej 18. roku życia. *Sexting* może więc narazić na zarzut posiadania dziecięcej pornografii. Poza tym otrzymywanie wiadomości MMS o obsceniczej treści

²⁴ S. Wójcik, K. Makaruk, *Seksting wśród polskiej młodzieży...*, dz. cyt., s. 4.

²⁵ Por. M. Pypeć, *Sexting wśród młodzieży*, <https://portal.abczdrowie.pl/sexting-wsrod-mlodziezy>, dz. cyt.

²⁶ Por. W. Ronatowicz, *Ryzykowne zachowania seksualne dzieci, młodzieży i młodych dorosłych...*, dz. cyt., s. 137.

²⁷ Por. A. Andrzejewska, J. Bednarek, *Seksting*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka, Warszawa 2014, s. 159.

może być nieprzyjemne dla nastolatka i narażać go na dyskomfort, zwłaszcza gdy sobie tego nie życzy. Takie zachowania mogą naruszyć przyjaźń, spowodować niechęć do chodzenia do szkoły czy uprawiania sportów²⁸.

Regulacje Kodeksu karnego mówią, iż umieszczanie, rozpowszechnianie i kopiowanie pornograficznych zdjęć osób nieletnich jest karalne. Zgodnie z przepisami Kodeksu karnego grozi za to kara od 3 miesięcy do 5 lat pozbawienia wolności.

Podsumowanie

Profilaktyka *sextingu*, zdaniem Łukasza Wojtasika²⁹, wymaga szerokich działań uświadamiających opinii społecznej specyfikę i skalę tego problemu. Służyć temu mogą m.in. kampanie społeczne, szerokie akcje informacyjne i idące za nimi komunikaty medialne. Świadomość powszechności i wagi *sextingu* pozwoli na uznanie go za istotny problem społeczny i zaangażowanie w jego profilaktykę przede wszystkim rodziców, szkół, profesjonalistów pracujących z dziećmi oraz dostawców usług internetowych.

Wartym podkreślenia działaniem profilaktycznym dotyczącym zjawiska *sextingu* jest kompleksowy program edukacyjny skierowany do nastolatków, profesjonalistów pracujących z młodzieżą oraz rodziców: „Myślę, więc nie ślę”³⁰. Celem tej kampanii jest pogłębienie świadomości młodych ludzi – przekazanie im wiedzy o potencjalnych konsekwencjach zachowań *sextingowych* oraz promowanie asertywności w kontaktach rówieśniczych. Projekt pomoże także podnieść kompetencje nauczycieli i profesjonalistów pracujących z młodzieżą poprzez opracowanie scenariuszy zajęć edukacyjnych na ten temat. Na potrzeby kampanii wyprodukowany został film fabularny pt. „Na zawsze”, którego fabuła dotyka kwestii zagrożeń związanych ze zjawiskiem *sextingu*. Film został nakręcony w nowatorskiej i atrakcyjnej formie. Jego akcja toczy się wyłącznie na ekranie komputera i telefonu. Scenariusz uwzględnia specyfikę komunikacji i zachowań właściwych młodym ludziom. Oprócz tego stworzony został edukacyjny materiał filmowy skierowany do rodziców i profesjonalistów, który został wzbogacony o wypowiedzi ekspertów oraz graficzną prezen-

²⁸ Por. J. Rokicka, *Sexting – zabawa czy koszmar nastolatków?* http://www.edziecko.pl/starsze_dziecko/1,79350,10068449,Sexting_zabawa_czy_koszmar_nastolatkow_.html [dostęp: 12.10.2015].

²⁹ Ł. Wojtasik, *Seksting wśród dzieci i młodzieży...*, dz. cyt., s. 93.

³⁰ Kampania „Myślę, więc nie ślę”, <http://seksting.fdn.pl/> [dostęp: 06.06.2015].

tację danych dotyczących *sextingu*. W ramach kampanii promowany jest 30 sekundowy spot telewizyjny oraz plakat stworzony w partnerstwie z agencją reklamową Publicis. Przekaz kampanii dociera do odbiorców poprzez reklamę prasową oraz outdoorową.

Problem sextingu pokazuje bez troskie podejście młodzieży do kwestii dysponowania swoim wizerunkiem, przedmiotowe traktowanie dziewcząt, przypisywanie wyglądowi szczególnej wartości. Jest to w dużej mierze wpływ wzorców płynących z przekazów medialnych, reklam, teledysków, relacji z życia gwiazd showbiznesu, czy w końcu popularnej wśród młodych ludzi pornografii, która zastępuje często rzetelną edukację seksualną. Zdjęcia rozsyłane przez nastolatki służą często im samym jako podniesienie własnej wartości, zwrócenie uwagi innych, zaspokojenie potrzeby bycia atrakcyjnym. Budowanie więzi w początkowej fazie znajomości oparte na takich wiadomościach przyspiesza proces i pomaga przełamywać bariery, jednak proces ten bywa zbyt krótkotrwały, a w przypadku zakończenia związku może okazać się krytyczny dla budowania nowych relacji. Osobną kategorią, kojarzoną z *sextingiem*, jest oferowanie własnych zdjęć erotycznych w zamian za korzyści finansowe, np. doładowanie telefonu lub prezentowanie swojego ciała przy użyciu kamerki internetowej na jednym z wideo-czatów w zamian za „napiwki”, czyli realne pieniądze przekazywane za pośrednictwem serwisu obsługującego wideo-czaty.

Tak, jak powstała w Polsce medialna kampania dotycząca *groomingu*, konieczna jest kampania medialna przeciwdziałająca *sextingowi*, która byłaby skierowana do młodych ludzi. Kanałami dotarcia informacji, oprócz telewizji i radia, powinien być przede wszystkim Internet. Takie państwa jak Wielka Brytania i Australia wyprodukowały spoty skierowane do młodzieży przestrzegające przed *sextingiem*. Powstają także aplikacje dedykowane telefonom komórkowym, które mają pomóc młodym ludziom w odparciu oczekiwań dotyczących przesyłania rozneglizowanych zdjęć. Stworzona została aplikacja Zipit, która w sposób dowcipny i grzeczny pomaga młodzieży w podejmowaniu asertywnego zachowania poprzez wysłanie do odbiorcy MMS-a z humorystycznym tekstem i zdjęciami, jako alternatywy do *sextingu*. Aplikacja jest bezpłatna i dostępna na stronach iTunes i Google Play³¹.

³¹ Por. W Ronatowicz, *Ryzykowne zachowania seksualne dzieci, młodzieży i młodych dorosłych...*, dz. cyt., s. 137.

Streszczenie: W artykule ukazany został *sexting* jako nowe zagrożenie dla dzieci i młodzieży. Tekst poprzedzony jest krótkim wstępem, w którym zasygnalizowane zostały problemy poruszane w dalszej części opracowania. Artykuł składa się z trzech części: pojęcie i typy *sextingu*, przyczyny i skala i specyfika zjawiska *sextingu* oraz konsekwencje *sextingu*. Opracowanie kończy się podsumowaniem i zamieszczoną bibliografią.

Słowa kluczowe: *sexting*, zapobieganie, przemoc

Abstract: The paper presents sexting as a new threat amongst children and young people and consists of three parts: the concept and types of sexting, causes and scale and specifics of the phenomenon and the consequences of sexting. This dissertation is preceded by a brief introduction which has been signaled problems discussed further below. Tips and set out a bibliography are concluded at the end.

Keywords: sexting, prevention, violence

Literatura przedmiotu

- Andrzejewska A., Bednarek J., *Seksting*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka, Warszawa 2014.
- Bienias T., *Internet*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998.
- Brytyjska młodzież oszalała na punkcie *sextingu*, <http://palmtop.pl> [dostęp: 06.06.2015].
- Corbett D., *Let's talk about sext: the challenge of finding the right legal response to the teenage practice of 'sexting'*, „Journal of Internet Law”, 2009, nr 12.
- Esesemy i karesy*, <http://www.charaktery.eu/wiesci-psychologiczne/9677/Esesemy-i-karesy/> [dostęp: 21.08.2015].
- Hudson H. K., *Factors affecting sexting behaviors among selected undergraduate students*, Eastern Illinois University, Charleston, 2006.
- Kampania „Myślę, więc nie ślę”*, <http://sexting.fdn.pl/> [dostęp: 06.06.2015].
- Lenhart A., *Teens and Sexting: How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging*, Pew Research Centre Report 2009, <http://pewresearch.org/assets/pdf/teens-and-sexting.pdf> [dostęp: 06.06.2015].
- Livingstone S., Górzgig A., *Sexting: the exchange of sexual messages online among european youth*, [w:] *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and*

- Policy Challenges in Comparative Perspective*, red. S. Livingstone, L. Haddon, A. Gorzig, The Policy Press, Bristol 2012.
- Lopez J., *Has the Internet unleashed digital drama?*, „Momentum” 2011, nr 4.
- Lounsbury K., Mitchell K. J., Finkelhor D., *The true prevalence of „sexting”. Crimes against children research Centre*, 2011, <https://www.unh.edu>. [dostęp: 08.08.2015].
- Marker B. S., *Sexting as Moral Panic: an explanatory study into the media's construction of sexting*, Eastern Kentucky University, Richmond 2009.
- Mitchell K. J., Finkelhor D., Jones L. M., Wolak J., *Prevalence and Characteristics of Youth Sexting: A National Study*, „Pediatrics”, 2012, nr 129(1).
- O zjawisku sekstingu, <http://fdn.pl/o-zjawisku-sekstingu> [dostęp: 06.06.2015].
- Paszowska A., *Sexting*, http://www.ponton.org.pl/readarticle.php?article_id=181 [dostęp: 19.11.2014].
- Pypeć M., *Sexting wśród młodzieży*, <https://portal.abczdrowie.pl/sexting-wsrod-mlodziezy> [dostęp: 17.07.2015].
- Rokicka J., *Sexting – zabawa czy koszmar nastolatków?* http://www.edziecko.pl/star-sze_dziecko/1,79350,10068449,Sexting_zabawa_czy_koszmar_nastolatkow.html [dostęp: 04.05.2015].
- Ronатовicz W., *Ryzykowne zachowania seksualne dzieci, młodzieży i młodych dorosłych w kontekście korzystania z technologii cyfrowych*, „Rocznik Lubelski”, t. 40, 2014, cz. 1.
- Sajkowska M., *Wykorzystywanie seksualne dzieci: teoria, badania, praktyka*, Fundacja „Dzieci Niczyje”, Warszawa 2004.
- Samplawska E., *Coraz mniej winni?*, „Polityka”, nr 3 (2588), 20.01.2007.
- Sexting staje się wśród nastolatków normą*, <http://polska.newsweek.pl/sexting-wsrod-nastolatkow-newsweek-pl,artykuly,349931,1.html> [dostęp: 06.06.2015].
- Siegle D., *Cyberbullying and sexting: technology abuses of the 21st century*, „Gifted child today” 2010, t. 32, nr 2.
- Siemieniecki B., *Pedagogika medialna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Taylor K. R., „*Sexting*”: *fun or felony?*, „Principal Leadership” 2009, nr 8.
- Temple J. R., Jonathan A. P., Van Den Berg P., Le V. D., McElhany A., Temple B. W., *Teen Sexting and Its Association With Sexual Behaviors*, „Arch Pediatr Adolesc Med”, 2012, nr 166(9).
- Wojtasik Ł., *Seksting wśród dzieci i młodzieży*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2014, nr 13(2).
- Wójcik Sz., Makaruk K., *Seksting wśród polskiej młodzieży. Wyniki badania ilościowego*, Fundacja „Dzieci Niczyje”, Warszawa 2014.

Weronika Pudełko
Akademia Ignatianum

Norbert G. Piłkuła, *Poczucie sensu życia osób starszych Inspiracje do edukacji w starości*, Kraków 2015, wyd. II, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN 978-83-7850-946-2, ss. 218

Obecnie proces uczenia się trwa całe życie – każde doświadczenie dnia codziennego może wzbogacać, jeśli tylko nauczymy się czerpać refleksję z tego, co minione. Wiedza, którą zyskujemy, daje możliwość, by świadomie i odpowiedzialnie budować przyszłość. Jednak w biegu codzienności, w nieustającym pośpiechu i przy niezwykle intensywnym tempie życia należy być bardzo ostrożnym, by nie zagubić sensu swojego istnienia.

Profesor Norbert G. Piłkuła oddał w ręce czytelników książkę pt. *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, która jest efektem prac teoretycznych i badawczych na temat funkcjonowania osób starszych w aspekcie poczucia sensu ich życia.

Autor przekonuje, że

Zasadne jest podejmowanie kwestii starzenia się społeczeństw jako wyzwania dla jednostki, grupy oraz całego społeczeństwa. Obecnie bardzo często na zjawisko starości czy ludzi starych patrzy się przez pryzmat produktywności oraz zagrożeń ekonomicznych. Wydłużenie wieku emerytalnego w Polsce, podobnie jak w większości państw europejskich, miało na celu zwiększenie na rynku pracy osób po 60 roku ży-

cia oraz „podreperowanie budżetu państwa. Jak wskazują dane, istnieje duże prawdopodobieństwo, że w przyszłości pracująca mniejszość będzie utrzymywać niepracującą większość (s. 8).

O istocie tych zagadnień i podejmowanych przez autora kwestii świadczy fakt, że żyjemy w odmiennej niż jeszcze kilkanaście lat temu sytuacji demograficznej. Nasze społeczeństwo starzeje się, a przy jednoczesnym rozwoju nauki, medycyny jakość życia poprawia się i wzrasta długość funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Niestety, z drugiej strony przyrost naturalny od dłuższego czasu utrzymuje się na niskim poziomie. W efekcie zaistniałej sytuacji, „ujmowanie starości wyłącznie przez pryzmat ekonomiczno – gospodarczy powoduje, że niezwykle trudno jest funkcjonować osobom starszym w społeczeństwie „płynącej zmiany”, w coraz bardziej powszechnej „kulturze instant”, wywołującej niejednokrotnie obawy i lęk przed tym co nowe, zmienne i nieprzewidywalne” (s. 8). Osoby starsze muszą odnaleźć się w nowej rzeczywistości, która często jest dla nich bardzo odległa od tej, w której uczyły się żyć.

Żyjemy w czasach, gdzie dla wielu ludzi wyznacznikiem wartości są dobra materialne. W chaosie współczesności często brak czasu na przemyślenia i refleksje co ogranicza nasze życie do „tu i teraz”. Gdy jesteśmy młodzi, pełni sił i odwagi często nie myślimy o tym, co będzie za jakiś czas. Cieszymy się chwilą, czerpiemy z życia pełnymi garściami. Jednak, gdy człowiek dojrzewa, zaczyna uświadamiać sobie pewne dysproporcje między tym, czego by chciał, a jakie na danym etapie życia ma możliwości. Starość to okres w życiu człowieka, gdy niezwykle silna jest świadomość upływającego czasu, perspektywa zbliżającego się kresu życiu i bilansowanie tego, co minęło. Jednak może to być również niezwykle czas świadomego osiągnięcia pełni swojego człowieczeństwa.

Autor książki *Poczucie sensu życia osób starszych* rozpoczął swoje rozważania od teoretycznej analizy życia osób starszych w czasach zmiany społecznej, przedstawiając najważniejsze tezy z zakresu socjologii, psychologii i pedagogiki. Wielowątkowe ujęcie tematu, rzetelna analiza aktualnej literatury i bogactwo przedstawionych przez autora treści pozwala czytelnikowi na zgłębienie poruszanych zagadnień i uświadamia mu, że „na tle bardzo szybko zachodzących przemian społecznych starsze pokolenie nie nadąza w wielu dziedzinach życia, a w szczególności za nowościami (...) Z punktu widzenia rozwoju społeczeństwa

osoby starsze starzeją się także mentalnie, ponieważ reprezentują często minione czasy, dawny styl życia, sposób myślenia i przemijające wartości” (s. 21). Część teoretyczna pracy zachęca czytelnika do refleksji na temat współczesnego funkcjonowania ludzi starszych. Inspiruje do myślenia o roli, jaką pełnią ludzie starsi w społeczeństwie i tego, jak oni sami to zagadnienie postrzegają.

W drugiej części książki przedstawiono metodologiczne założenia badań własnych, by następnie przedstawić analizę tychże wyników i zapoznać czytelnika z uzyskanymi danymi. Przedstawione wyniki prezentują porównanie sensu życia osób starszych – Polaków między 60. a 74. rokiem życia, którzy zamieszkują na stałe w Polsce oraz w Kanadzie. Kryteriami doboru tych grup było: zdrowie psychiczne (brak demencji), odpowiednio określony wiek, miejsce zamieszkania i przynależność do klubu seniora. Autor „sens życia”, który jest głównym tematem jego badań, określał różnorodnie. Należy zwrócić uwagę na kilka elementów składowych tego zagadnienia: wartości, ku którym zmierza człowiek; analiza i zrozumienie otoczenia, w którym żyje; zaangażowanie się w nurty życia społecznego; atrakcyjność życia w aspekcie przeżywanych wrażeń; możliwość tworzenia indywidualnego lub ogólnego; osiągnięcie wewnętrznej równowagi psychicznej i duchowej.

Wyniki badań przedstawione w pracy Norberta Pikuły wskazują, że 63% osób starszych mieszkających w Polsce rozumie znaczenie *sensu życia*. Zdecydowanie mniej, bo tylko 23,33% Polonii jest w stanie określić sens swojego życia; co ciekawe, większość deklaruje potrzebę jego ciągłego poszukiwania. Autor stawia wiele pytań o cel życiowy, który, jak wskazuje, nie jest nikomu dany, lecz zadany – ciągłe poszukiwanie go jest bezpośrednio wyznaczaniem sobie celów, realizowaniem ich i dalszym poszukiwaniem.

Kolejna część pytań dotyczyła rodziny badanych. Jak wskazują wyniki, dla 80% Polonii jest ona najważniejsza. Odpowiedzieć taką wskazało 66,67% Polaków. Potwierdzenie odnajdujemy w kolejnym wyniku w tej serii zadawanych pytań, gdyż więcej osób z Polski wskazało, że ma negatywne relacje rodzinne (11,67%), przy czym stwierdzenie negatywne nie dotyczyło w ogóle Kanadyjczyków, którzy swoje myślenie ukierunkowują bardziej na uregulowanie swoich spraw majątkowych w kontekście rodzinnym.

Badani seniorzy z Polonii Kanadyjskiej w swoich opowiadaniach częściej piszą o rodzinie i bliskich (dzieci, wnuki), o budowaniu więzi rodzinnych, celebrowaniu bliskich relacji, scalaniu i integrowaniu rodziny, a także o kwestiach związanych z regulowaniem spraw testamentowych. Badani z Polski poruszają kwestie dotyczące zarówno rodziny, jak i relacji z innymi osobami, szczególnie w kontekście pomocy, jaką im niosą, piszą również o doświadczanych przyjemnościach i zdrowiu. Cecha charakterystyczną wielu wypowiedzi kobiet, zwłaszcza tych żyjących w Kanadzie jest pragnienie pozostawienia dla potomnych czegoś po sobie (listy, życiorys, własne myśli). Można to odczytać jako przesłanie czy też pozostawienie części siebie w myślach i sercach najbliższych (s. 134).

Wiele ciekawych porównań zostało wskazanych w tej części pracy w oparciu o uzyskane wyniki. Autor poddał również dokładnej analizie relacje sąsiedzkie osób starszych, stosunek do ojczyzny, kwestie religijne czy poczucie osamotnienia i relacji z innymi ludźmi. Wielowątkowe spojrzenie na życie ludzi starszych, dzięki przedstawionym wynikom badań, pozwala czytelnikowi poszerzyć swoją wiedzę na temat roli seniorów, jaką pełnią oni w strukturach społecznych.

Ostatni, niezwykle cenny, rozdział w pracy Norberta G. Pikuly to „edukacyjne tropy”, które pozwalają czytelnikowi wzbogacić wiedzę w aspekcie przygotowywania osób starszych do całościowego uczenia się, zwłaszcza w poszukiwaniu sensu życia człowieka. Edukacja osób starszych dla wielu seniorów może być „ucieczką” od samotności, ale jednocześnie daje poczucie sensu, wyznacza pewien cel. W tym rozdziale przedstawionych zostało dwadzieścia siedem celów dotyczących uczenia się całościowego (*lifelong learning*). Cele te dotyczą wielu dziedzin życia w zakresie: rozumienia siebie i odkrywania potencjału w starości, motywacji życiowej, aktywności społecznej, sposobach radzenia sobie w życiu codziennym (na przykład sytuacje kryzysowe czy też aspekt ekonomiczny). Autor zauważa, że „Edukacja do sensu życia jako spełnienie tego co dotychczas, ale również zorientowane na to co w przyszłości jest dla seniorów szansą na doświadczanie istoty wolności, odpowiedzialności za siebie, a także pełnego rozwoju własnej potencjalności” (s. 177).

Pedagogika starości to wciąż intensywnie rozwijająca się dziedzina, która koncentruje swoje rozważania wokół wielu aspektów życia ludzi starszych. Książka Norberta G. Pikuły wskazuje, jak niezwykle istotny i ważny jest to temat. Nie tylko dla pedagogów, psychologów czy pracowników socjalnych, ale także dla całych rodzin, w których żyją starsze pokolenia. Autor, przedstawiając w swojej książce wyniki przeprowadzonych badań, ukazuje wiele obszarów życia ludzi starszych i problemów, z jakimi radzą sobie na co dzień. W książce dokonano analizy relacji między stylem życia, a procesem starzenia się, wskazując, iż jakość starości zależy od tego, jak człowiek żył i jak się do niej przygotował. Autor przedstawił również psychologiczne aspekty życia ludzi starszych, na przykład poczucie osamotnienia, marazm czy poszukiwanie nowych form zagospodarowania czasu wolnego.

W społeczeństwie panują pewne utarte schematy i sposoby myślenia na temat życia człowieka. Ludzie często nie zdają sobie sprawy z tego, że starość może być pełnowartościowym etapem życia dającym radość, satysfakcję i poczucie spełnienia. Funkcjonują w przekonaniu, że gdy przestaje się być aktywnym zawodowo, czynnym na wielu płaszczyznach funkcjonowania społecznego, to jest się po prostu niepotrzebnym. Natomiast to, jak będzie wyglądała nasza „jesień życia” to efekt naszego przygotowania do tego czasu przez całe wcześniejsze funkcjonowanie w relacji w społeczeństwie i w odniesieniu do samych siebie. Norbert G. Pikuła ukazał starość jako szczególny etap w życiu człowieka. Wartością tej książki jest to, że uświadamia czytelnikowi iż „starość nie jest końcem, ani stagnacją życia człowieka, lecz umożliwia mu ona rozwój i dążenie do osiągnięcia pełni własnego człowieczeństwa” (s. 184). Od nas samych zależy, jak przygotujemy się i przeżyjemy naszą starość. Sens życia to siła poszukiwania i stawiania sobie nowych celów, wyzwań i dążeń. Autor książki pozwolił nam spojrzeć na ten etap życia człowieka z innej perspektywy. Nikt z nas nie ucieknie przed starością, można się wzbraniać przed jej nadejściem, jednak jest ona nieuniknionym etapem....

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

Anna Mróz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Iwona Ocetkiewicz, Joanna Wnęk-Gozdek,
Natalia Wrzeszcz (red.),

Szkoła. Współczesne konteksty interpretacyjne,
Kraków 2015, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu
Pedagogicznego, ISBN 978-83-7271-955-3, ss. 210

Publikacja pod tytułem *Szkoła. Współczesne konteksty interpretacyjne* pod redakcją naukową Iwony Ocetkiewicz, Joanny Wnęk-Gozdek i Natalii Wrzeszcz wpisuje się w obejmujący coraz szersze kręgi dyskurs o współczesnej polskiej oświacie. Szkoła najczęściej stanowi dla badawczy obiekt krytyki, co zaciemnia jej obraz i odbiera szansę na rzetelną dyskusję. Zamyśl redaktorów i autorów recenzowanej publikacji daleki był od krytyk – celem było wielowymiarowe przedstawienie miejsca, w którym dokonuje się proces edukacyjny, oraz ucznia jako podmiotu edukacji. Opracowanie stanowi interesujący dokument czasu – diagnozę postawioną polskiej szkole.

Rozważania autorów zamieszczonych w publikacji rozdziałów koncentrowały się wokół dwóch zagadnień – pierwsze z nich, *Szkoła*, stało się tytułem części pierwszej monografii. Druga część zatytułowana została *Uczeń*.

W zagadnienia części poświęconej szkole wprowadza tekst Andrzeja Ryka – *Polska szkoła wczoraj i dziś*. Autor skoncentrował swe przemyślenia wokół kilku kluczowych dla przyszłości polskiej edukacji kwestii. Poszukując odpowiedzi na pytania: „Jaka wartość, czy grupa wartości, są tymi, które organizują edukację, a szerzej – życie polskiej szkoły? Dokąd podążą polska szkoła?”, dokonał analizy wertykalnej sytuacji w polskiej szkole. Ponadto swe rozważania ubogacił sięgając do myśli pedagogicznej Władysława Serdeyńskiego, Bronisława Trentowske-

go oraz Henryka Rowida. Kierując się zasadą *historiae magistra vitae est* (historia nauczycielką życia), autor wykorzystał dorobek pisarski czołowych polskich teoretyków pedagogiki, zestawiając go ze współczesnymi – często wzbudzającymi sprzeciw, kontrowersje – propozycjami reform szkolnictwa.

W części I publikacji szczególnie interesujący jest także tekst Iwony Ocetkiewicz, dotyczący równych szans w szkole – *Sprawiedliwa szkoła? Problem równości szans*. Autorka, stawiając znak zapytania przy określeniu *sprawiedliwa* w odniesieniu do szkoły, prowokuje do dyskusji nad nierównościami społecznymi i problemami interkulturowymi, w tym integracji wielokulturowej wobec współczesnych przemian społecznych. We wstępie poddano analizie termin *sprawiedliwość* jako nieodłącznie związany (choć, niestety, często tylko postulatywnie) ze współczesną szkołą. Autorka, sięgając do opracowań francuskojęzycznych, podkreśla paradoks szkolnych równości szans, który polega na tym, że w szkole wszystkie jednostki są równe, jednak mają nierówne wyniki i pozycje. Edukacyjne nierówności związane są z poziomem umiejętności uczniów, statusem materialnym ich rodzin (kwestia posiadania), płcią, pochodzeniem społecznym, a także – co nie jest oczywiste i może budzić pewne kontrowersje – możliwościami i zdolnościami strategicznymi rodzin. Przez „zdolności strategiczne” należy tu rozumieć między innymi znajomość reguł, które formują system szkolny, jego ukrytych zasad i zwyczajów. Rodzice, którzy posiadają zdolności strategiczne, potrafią pomóc swojemu dziecku w szkolnej karierze – zapewniają mu pozalekcyjne zajęcia, zagraniczne pobyty, nadzorują pracę w domu, pomagają wybrać profil szkoły, do której trafi dziecko. Starannie projektują i dbają o realizację planu edukacyjnego.

Autorka zauważa, że – być może – zamiast mówić o (nie)sprawiedliwej szkole, należałoby postarać się, by szkoła była możliwie jak najmniej niesprawiedliwa. Ilustracją dla prezentowanych przemyśleń ma być scharakteryzowany przez autorkę przykład francuskiego systemu szkolnego.

Kształtowaniu kompetencji informacyjnych wśród uczniów poświęciła swój niezwykle inspirujący tekst Joanna Wnęk-Gozdek. Uwzględniając kontekst Deklaracji Kapsztadzkiej w procesie kreowania wymienionych kompetencji, autorka zaakcentowała fakt, że kompetencje informacyjne stanowią kluczowe ogniwo w strategii promowania otwartej edukacji. Ponadto są one priorytetowym czynnikiem procesu uczenia się i podstawą funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie, a więc także – we współczesnej szkole. Autorka zwraca uwagę na to, że żyjemy w społeczeństwie informacyjnym, co wymusza na nas ciągle zarządzanie informacjami – weryfikowanie ich, wartościowanie, przetwarzanie, co, w sposób oczywisty, wiąże się z posiadaniem kompetencji informacyjnych.

Kompetencje informacyjne są także podstawą funkcjonowania w społeczeństwie jutra (s. 61), bowiem w przyszłości to dzięki tym kompetencjom uczniowie mogli odpowiedzieć na uwarunkowania nowej codzienności. Autorka podkreśla, że kształtowanie kompetencji informacyjnych staje się kluczowym zadaniem systemów kształcenia na całym świecie, ponieważ współczesne

społeczeństwa potrzebują mądrych obywateli, którzy będą refleksyjnie podchodzić do zastanych informacji i odpowiedzialnie rozpowszechniać nowe (s. 67).

Na rolę dramy w oddziaływaniach profilaktyczno-wychowawczych zwróciła uwagę Katarzyna Walotek-Ściańska. Autorka opisała wymienioną metodę jako tę, którą z powodzeniem można (i powinno się!) stosować w pracy z młodzieżą i dziećmi. Dzięki dramie młodzi ludzie mogą wyrażać emocje i uczucia – nie tylko pozytywne, bowiem drama pozwala im „pozbywać się” także negatywnych emocji, pomaga również w rozstrzygnięciu dylematów moralnych. Ponadto wykorzystywanie dramy na zajęciach szkolnych rozwija kreatywność wśród uczniów. Co więcej, drama może pełnić funkcję kompensacyjną i wspomagającą zachowania pożądane społecznie. W swym artykule Katarzyna Walotek – Ściańska opisuje strategie stosowane w dramie oraz prezentuje klasyczny przebieg tej metody. Podkreśla ponadto zalety kulturoterapii w pracy z młodzieżą, szczególnie zagrożoną wykluczeniem społecznym.

Jak już wspomniano, druga część publikacji poświęcona została zagadnieniom związanym z podmiotem wszelkich działań edukacyjnych – uczniem.

Część drugą otwiera tekst Wandy Kuleszy zatytułowany *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki*. Autorka zwraca uwagę na fakt, że odpowiednia motywacja ucznia jest warunkiem efektywności procesu nauczania – uczenia się. W swym artykule Wanda Kulesza zebrała i zaprezentowała stanowiska najważniejszych klasyków psychologii. Ponadto omówiła „dekalog” zasad postępowania nauczyciela wobec uczniów i scharakteryzowała indywidualne cechy, które determinują motywację wewnętrzną. Podsumowując, zamysłem autorki była próba przedstawienia integracji działań środowiska szkolnego (nauczycielskiego), rodzinnego i rówieśniczego w celu pobudzania motywacji wewnętrznej (jako najsilniejszej i najbardziej trwałej) uczniów do nauki. Po lekturze tekstu należy podkreślić, że była to próba jak najbardziej udana.

Warto przyrzeć się scharakteryzowanym przez W. Kuleszę zasadom postępowania nauczyciela z uczniami. Zestaw reguł opracowany został przez Stanisława Korczyńskiego zawiera – między innymi – takie zasady, jak: okazywania uznania i doceniania osiągnięć; wywoływania zaciekawienia i rozbudzania zainteresowań; umiejętnego stosowania wzmocnień. Autorka stara się przekonać czytelnika, że stosowanie się do tych zasad sprawia, że motywacja uczniów rośnie, a – co za tym idzie – zyskują nowe umiejętności i wiedzę.

W części drugiej rozważań na temat *Szkoły* i jej współczesnych kontekstów interpretacyjnych na uwagę zasługuje tekst Małgorzaty Mądry-Kupiec. Autorka omawia w nim *Przeszkody i nieporozumienia w rozmowie nauczyciela z uczniem*.

Ze względu na instytucjonalny charakter miejsca, w którym się odbywa, role, które mogą ją determinować oraz trudności i problemy uczniów i nauczycieli, komunikacja pomiędzy nimi nacechowana jest specyfiką oraz narażona na szereg trudności wynikających – między innymi – z zajmowanych pozycji, doświadczeń, towarzyszących emocji. Wymienione trzy grupy czynników utrudniają w niemalym stopniu porozumiewanie się w szkolnej codzienności.

Autorka wymienia i omawia komunikacyjne przeszkody, które wynikają z cech i zachowań nauczyciela – w perspektywie ucznia. Do zachowań tych należą na przykład: nastawienie i samospełniająca się przepowiednia; nadmiar mówienia i towarzyszące temu moralizowanie; radzenie i pocieszanie; przesądzanie o uczniu. Z kolei przeszkody w rozmowie wynikające z cech i zachowań ucznia – w perspektywie nauczyciela to: wybiórcze słuchanie, interpretacja, trudność z emisją przekazu, chaotyczność wypowiedzi, specyficzny język nadawcy i inne. Autorka w ciekawy sposób omawia bariery, pobudzając w ten sposób do refleksji, a być może także do dalszej dyskusji, jak wyeliminować przeszkody z codziennej szkolnej komunikacji.

Oceniając publikację *Szkola. Współczesne konteksty interpretacyjne* z perspektywy początkującego badacza, warto podkreślić kilka kwestii.

Po pierwsze, autorzy wszystkich tekstów dali się poznać jako świetni naukowcy, fachowcy, którzy potrafią zainteresować czytelników prezentowanymi zagadnieniami. Redaktorkom tomu udało się zaprosić do współpracy wybitnych specjalistów, którzy mogą zainspirować nie tylko do rozważań, przemyśleń, ale także do poszukiwań i pogłębiania podjętych zagadnień, także we własnych badaniach. Po drugie, zamieszczone w monografii teksty stanowią zarzewie dalszych dyskusji, poszukiwania odpowiedzi na pytania o przyczyny i skutki opisywanych zjawisk, a także sposoby rozwiązania kontrowersyjnych czy spornych kwestii.

Bardzo dobrym rozwiązaniem było skoncentrowanie rozważań wokół *Szkoły i Ucznia* jako jej najważniejszego podmiotu. Warto podkreślić, że dobór tematów był wyjątkowo trafny oraz bardzo aktualny. I tak, w rozważaniach autorów pierwszej części pojawiają się refleksje wokół palących, budzących wielkie emocje, zagadnień – jak koncepcja pięciu umysłów przyszłości autorstwa Howarda Gardnera (*Gardnerowskie inspiracje (nie tylko) w edukacji* Aldony Kopik), sprawiedliwości w edukacji (*Sprawiedliwa szkoła? Problem równości szans* Iwony Ocetkiewicz), relacji nauczycieli i rodziców (*O ukrzesłowaniu rodziców w szkole* Anny Kwatery), kształtowania kompetencji informacyjnych (rozdział Joanny Wnęk-Gozdek). Z kolei w drugiej części tomu zagadnienia skoncentrowane wokół ucznia dotyczą najważniejszych – z perspektywy teoretyków i praktyków – zagadnień, jak motywowanie uczniów (tekst Wandy Kuleszy), komunikacja między nauczycielami i uczniami (rozdział autorstwa Małgorzaty Mądry-Kupiec), uczenie się i nauczanie dzieci sześciolatków (Bożena Pawlak), orientacje życiowe niepełnosprawnych gimnazjalistów (tekst Izabelli Gałuszki). Dobór tematów rozważań jest zatem jak najbardziej adekwatny dla zawartych (obiecanych czytelnikowi!) w tytule monografii współczesnych kontekstów interpretacyjnych.

Zachęcam do zapoznania się z recenzowaną pozycją – zarówno naukowców, badaczy, teoretyków, jak również pracujących we współczesnej szkole praktyków, którzy także znajdą w publikacji wiele cennych informacji.

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

Jiří Prokop

Charles University in Prague

Joanna M. Łukasik, Bogdan Stańkowski (red.),
Wyzwania szkolnej codzienności
Kraków 2015, Wydawnictwo WAM, ISBN 978-83-277-1095-6,
ss. 260

Szkoła jako instytucja oraz przestrzeń społeczna, edukacyjna, kulturowa stanowi przedmiot zainteresowań wielu badaczy. Dlatego też o szkole napisano wiele prac naukowych. Ich zakres, obszar i poruszana problematyka jest różnorodna i obejmuje wiele zagadnień. Jak zauważa prof. Mirosław J. Szymański w recenzji książki *Wyzwania szkolnej codzienności*, można przyjąć, że – w związku z tym – o szkole trudno powiedzieć coś nowego. Jednakże bliższe przyjrzenie się zagadnieniu szkoły jako instytucji i przestrzeni pozwala „zrozumieć, że dotyczy to tylko niektórych zakresów spraw” (M.J. Szymański). Nietrudno zauważyć, że większość publikacji dotyczy kwestii związanych z zarządzaniem szkołą czy preferowanymi działaniami dydaktycznymi i wychowawczymi. Inne zagadnienia, jak na przykład ukryty program szkoły, czy znaczenie relacji pomiędzy poszczególnymi podmiotami dla ich rozwoju oraz rozwoju szkoły podejmowane są znacznie rzadziej. Z pewnością luka ta zostaje uzupełniona przez redaktorów, jak i autorów poszczególnych rozdziałów składających na recenzowaną publikację - *Wyzwania szkolnej codzienności*. Autorzy podjęli w niej próbę spojrzenia na pracę podmiotów szkoły przez pryzmat doświadczeń dnia codziennego.

Redaktorzy tomu – Joanna M. Łukasik i Bogdan Stańkowski – w przygotowaniu i opracowaniu publikacji odwołali się do filozoficznych, socjologicznych i pedagogicznych założeń kategorii „codziennosc”, osadzając ją w przestrzeni

szkoły. W celu zgłębienia wiedzy w mało dotychczas penetrowanych obszarach szkolnej rzeczywistości oraz zwrócenia uwagi na „palące kwestie” wymagające szczególnego zgłębienia teoretycznego i praktycznego Redaktorzy zaprosili pedagogów i psychologów do podjęcia dyskusji, a w konsekwencji również do wypracowania praktycznych przesłanek do ulepszania szkolnej codzienności.

Wielość zaproponowanych analiz oraz tematyczna różnorodność przyczyniły się do wyodrębnienia przez Redaktorów trzech części.

W części pierwszej *Nauczyciel w szkolnej codzienności*, znajdują się cztery artykuły. W części tej Autorzy skoncentrowali się głównie na samopoczuciu oraz funkcjonowaniu nauczycieli w roli zawodowej, a także na nowych wyzwaniach, jakie stoją przed nimi.

W tej części na szczególną uwagę zasługują dwa artykuły. Joanna M. Łukasik w tekście zatytułowanym „*Bal przebierańców*” – *różne oblicza (pseudo) wspólnot pokoju nauczycielskiego* w odniesieniu do prowadzonych badań ukazuje typy relacji panujące pomiędzy nauczycielami. Autorka, posługując się symbolami zaczerpniętymi z mitologii greckiej, demaskuje działania nauczycieli destrukcyjnie wpływające na integrowanie ich wokół wspólnych celów zorientowanych na jakościowy rozwój szkoły przez pryzmat realizacji indywidualnych celów związanych z rozwojem każdego nauczyciela.

Drugi artykuł, który zasługuje na szczególne wyróżnienie jest autorstwa Romy Kwiecińskiej i Danuty Stępień (*Strategie przetrwania nauczycieli jako element ukrytego programu szkoły*). Autorki zwracają w nim uwagę, że na proces edukacji bardzo mocno wpływają prawdziwe, lecz często nieuświadomione (nieświadome) postawy i uczucia nauczycieli, do których można zaliczyć strategie przetrwania (istniejące niezależnie od świadomych i zaakceptowanych poglądów, przekonań i planów działania). Podkreślają, że w interakcjach z uczniami mają znacznie większy wpływ na przebieg wychowania niż ustalony i oficjalny program działania, stąd strategie przetrwania nauczycieli autorki przedstawiły w kontekście ukrytego programu szkoły.

W tej części książki również podjęto rozważania dotyczące autorytetu nauczyciela (artykuł Pauliny Dudy, *Autorytet nauczyciela w percepcji młodzieży*) oraz wizerunku nauczyciela kreowanego przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej (artykuł Moniki Jurewicz, *Nauczyciel wczesnej edukacji w percepcji uczniów*).

Druga część pracy *Oczekiwania wobec nauczyciela* oscyluje wokół zagadnień oczekiwań formułowanych pod adresem nauczycieli przez władze oświatowe, uczniów oraz zmieniający się świat i szkolną rzeczywistość. Część ta składa się z sześciu artykułów. W tej części szczególnie warte wyróżnienia są artykuły podejmujące zagadnienia nowe, dotychczas nie podejmowane w odniesieniu do pracy nauczyciela i szkoły. Do nich zaliczyć można artykuł Anny K. Dudy zatytułowany *Kompetencje i umiejętności coachingowe w codziennej praktyce nauczycieli*. Autorka zwraca uwagę, że w kształceniu nauczycieli oraz

w procesie ich doskonalenia, czy samodoskonalenia niezwykle ważne z perspektywy pracy z uczniem są kompetencje coachingowe. Kompetencje te zestawia z kompetencjami dobrego nauczyciela podkreślając spójność z jego podstawowymi umiejętnościami. Zauważa, że kompetencje te są również narzędziem efektywności pracy i budowania pozytywnych relacji międzyludzkich. Interesującą perspektywę wychowania i funkcjonowania ucznia w szkole odnalazć można w artykule Kingi Sobieszkańskiej (*Codziennosc szkolna na scenie – scena w szkolnej codzienności*). Autorka podkreśla wagę stosowania metod opartych na dramie w procesie budowania przeżyć wewnętrznych uczniów oraz własnych refleksji. W tej części warto również docenić artykuł Anny M. Mróz pt. *Kompetencje temporalne nauczycieli jako wyznacznik sprawnego funkcjonowania w szkolnej codzienności*. Autorka zwraca uwagę, że w kształceniu nauczycieli powinno zwrócić szczególną uwagę na kreowanie kompetencji temporalnych. Ich wartość bowiem przejawia się w efektywnym funkcjonowaniu w szkolnej codzienności dzięki umiejętności kształtowania własnej biografii zawodowej, jak i osobistej.

Ostatnia, trzecia część książki, zatytułowana *Edukacja zdrowotna w szkole*, poświęcona jest zagadnieniom szeroko pojętej edukacji zdrowotnej w odniesieniu do uczniów oraz nauczycieli. Olga Wyżga w artykule *Szkola promująca zdrowie... czy pokój nauczycielski też?* koncentruje się na problemach zdrowotnych nauczycieli oraz perspektywie pomocy im w tym zakresie wskazując, że są to zagadnienia często pomijane w codziennej praktyce zawodowej. Kolejny artykuł – autorstwa Barbary Pietrygi i Heleny Wróny-Polańskiej (*Transplantologia, jako wyzwanie dla edukacji zdrowotnej w warunkach codzienności szkolnej*) zgłębia rzadko opisywane problemy transplantologii w kontekście szkolnej edukacji prozdrowotnej. Autorki artykułu starają się odpowiedzieć na pytanie, czy środowisko szkolne jest gotowe sprostać wyzwaniom, jakie niesie postęp w dziedzinie medycyny. Wskazują również zadania, jakie wynikają z edukacji promującej transplantację narządów ludzkich w warunkach codzienności szkolnej. Część tę zamyka artykuł Urszuli Tyluś: *Dzieci i młodzież w nierozwiązanej kwestii ubóstwa*. Autorka wskazuje konsekwencje personalne i społeczne ubóstwa dzieci i młodzieży. Szansę na wyjście z marazmu ubóstwa upatruje ona w dodatkowym doinwestowaniu edukacji tych uczniów oraz odpowiednie wsparcie socjalne i opiekuńcze. Działania te stanowią bowiem podstawę kształtowania ambitnych postaw uczniów doświadczających ubóstwa i dążenia do zmiany własnego życia.

Autorzy podkreślają, że wiele poruszanych kwestii pozostaje otwartych, co potwierdza, że recenzowana praca jest swoistym zaproszeniem do dyskusji, a także impulsem do podejmowania interdyscyplinarnej współpracy naukowców w poznawaniu „codziennosci zakorzenionej w przestrzeni szkoły”. Podjęte w publikacji liczne, dotychczas mało zbadane, wątki w mojej ocenie stanowią cenne źródło inspiracji do refleksji, badań oraz praktycznych rozwiązań w celu

efektywnego podejmowania wyzwań, jakie ze sobą niesie szkolna codzienność. Pracę ze względu na jej niezwykłą wartość merytoryczną polecam szerokie-
mu gronu odbiorców, nie tylko studentom pedagogiki, ale również teoretykom
i badaczom wielu dyscyplin, a także praktykom, a więc nauczycielom, wycho-
wawcom, pedagogom.

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

Dariusz Adamczyk

Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

Sylwester Bębas, **Rola religii w procesie resocjalizacji**,
Toruń 2015, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit,
ISBN 978-83-63955-32-8, ss. 342

Religia, jako świadoma i wolna relacja człowieka z Bogiem, odgrywa istotną rolę w procesie rozwoju osobowości i prowadzeniu życia w pełni ludzkiego. Dostarcza bowiem najgłębszych racji dla podejmowania decyzji w każdej dziedzinie życia. W sposób szczególny na straży człowieczeństwa stoi religia chrześcijańska. Osobowy Bóg jest ostatecznym celem nadającym sens życiu ludzkiemu, a zadaniem religii jest podtrzymywanie i rozwój ukierunkowania człowieka ku Bogu. Obecność religii chrześcijańskiej w procesie wychowawczym nadaje mu integralny i głęboki sens. W tę problematykę wychowawczą wpisuje się książka Sylwestra Bębasa *Rola religii w procesie resocjalizacji*.

Recenzowana praca zasługuje na uwagę przede wszystkim przez fakt, iż podejmuje niezwykle ważną problematykę religii, jej znaczenia i roli w procesie resocjalizacji. Zgodnie z założeniem Autora ma ona wymiar teoretyczny i empiryczny. Treść poszczególnych rozdziałów jest tak uporządkowana i ułożona, aby postawiony problem główny: „Czy religia może sprzyjać resocjalizacji?” był ujęty wieloaspektowo i całościowo w kontekście historycznym i społecznym.

Praca składa się z pięciu rozdziałów. W pierwszym z nich, zatytułowanym *Znaczenie religii i kultury duchowej w procesie resocjalizacji*, poddano analizie wybrane konteksty pedagogiki resocjalizacyjnej jako złożonego procesu modyfikacji osobowości człowieka i zmian w sferze świadomości i sferze zachowań. Ukazano miejsce pedagogiki resocjalizacyjnej wśród dyscyplin pedagogicznych, poszukiwano skutecznych sposobów wpływających na skuteczność

resocjalizacji, podjęto problem personelu resocjalizacyjnego. Zwrócono uwagę na rolę duchowości w procesie resocjalizacji osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych i na posługę Kościoła katolickiego w służbie osobom uwięzionym. W rozdziale tym dokonano szczegółowej analizy nauczania papieży do więzionych i izolowanych w zakładach wychowawczych: Jana Pawła II, Benedykta XVI i Franciszka.

W rozdziale drugim pt. *Postawy moralne i religijne w resocjalizacji* Autor dowodzi, powołując się na liczne opracowania, że religia obejmuje całego człowieka i jest istotnym czynnikiem w procesie kształtowania osobowości; nawiązanie osobowej relacji z Bogiem ma charakter twórczy oraz staje się źródłem sensu życia i motywacji zachowania. Religia ukazuje i utrwala system wartości, daje poczucie bezpieczeństwa, które jest potrzebne do prawidłowego funkcjonowania osoby ludzkiej, szczególnie w sytuacjach trudnych, a do takich niewątpliwie należy utrata wolności.

Rozdział trzeci nosi tytuł *Religia w resocjalizacji osób pozbawionych wolności*. Ukazana jest w nim najpierw rola duszpasterstwa więziennego w pracy penitencjarnej. Następnie Autor – odwołując się do dorobku licznych badaczy tej problematyki – analizuje stosunek osadzonych do religii i ich religijność, aby w ostatnim podrozdziale ukazać opiekę religijną nad więźniami w świetle przepisów prawa.

W rozdziale czwartym zatytułowanym *Metodyczne konteksty oddziaływań religijnych w resocjalizacji* Autor opracował zasady i metody resocjalizacji religijnej. Rozdział ten stanowi wprowadzenie do części empirycznej pracy. Autor prezentuje w nim programy profilaktyczne i resocjalizacyjne polskie oraz zagraniczne odwołujące się do twórczego oddziaływania religii na osobowość uwięzionych. Przedstawia także swój autorski program resocjalizacyjny określony jako: „Program resocjalizacji wynikający z nauczania Jana Pawła II”. Dobrze się stało, że dotychczasowe rozważania teoretyczne znalazły swe odniesienie w opracowaniu własnego programu resocjalizacyjnego, nawiązującego do znaczenia religii w procesie resocjalizacji. Warto zwrócić uwagę, że wszystkie rozdziały teoretyczne odwołują się do aktualnej literatury przedmiotu, przedstawiając zróżnicowane, a przez to bardziej kompleksowe, ujęcia omawianej tematyki.

Ostatni rozdział książki został zatytułowany *Religijność i praktyki religijne wychowanków zakładów resocjalizacyjnych dla nieletnich*. Autor przeprowadził badania na dużej grupie badawczej (997 podopiecznych wszystkich 32 zakładów resocjalizacyjnych dla nieletnich w Polsce). W badaniach zastosowana została metoda sondażu diagnostycznego i autorski kwestionariusz wywiadu oraz: kwestionariusz Siły Przekonań Religijnych Santa Clara, Skala Codziennych Doświadczeń Duchowych, Skala Religijności Personalnej, Skala Relacji z Bogiem, Kwestionariusz Pytań o Motywację, Kwestionariusz Wartości Religijnych oraz Kwestionariusz Moje Życie Religijne. W omówieniu narzędzi badawczych zawarte zostały teoretyczne podstawy metod i ich diagnostyczna

wartość z podaniem autorów adaptacji. Użyta metodologia badań i opracowanie wyników nie budzą zastrzeżeń. Autor w procedurze badawczej koncentruje się na istotnych dla pracy zagadnieniach wymienionych w pytaniach i hipotezach badawczych. Również sam opis procedury badawczej nie budzi zastrzeżeń. Układ zmiennych niezależnych i zależnych umożliwi prezentację uzyskanych rezultatów badań w sposób czytelny i zrozumiały.

W kolejnych podrozdziałach ostatniego rozdziału książki zostały obszernie przedstawione – w postaci tabelarycznej i opisowej – wyniki przeprowadzonych badań. W tym rozdziale książki zawarte są założenia metodologiczne oraz charakterystyka badanej zbiorowości; uwarunkowania rodzinne; charakterystyka poziomu religijności; postawy badanych wobec podstawowych zasad moralnych i etycznych; religijność i praktyki religijne badanych. Omówienie rezultatów jest szczegółowe i wyczerpujące, nawiązuje do wyników innych badaczy zajmujących się podobną problematyką. Wskazuje to na rzetelne podejście Autora do analizy badań własnych.

Należy podkreślić, że konstrukcja recenzowanego opracowania jest poprawna, tytuły rozdziałów i podrozdziałów są czytelne i poukładane w logiczną i uzasadnioną merytorycznie całość. Zakres pracy jest wyraźnie zarysowany. Praca stanowi rodzaj kompendium wiedzy o znaczeniu religii w procesie resocjalizacji. Niewątpliwie dużą zasługą Autora jest uaktualnienie problematyki religijnej w procesie resocjalizacji, zwrócenie uwagi na świadomościowy wymiar aktywności religijnej, poszukiwanie genezy przestępstwa i zmiany zachowania w kontekście funkcjonowania religijnego sprawcy. Zaprezentowana koncepcja resocjalizacji przez religię jest bardzo interesującą propozycją wzmocnienia i uzupełnienia tradycyjnych metod oddziaływania resocjalizacyjnego, a przez to szczególnie godną polecenia do wdrażania w praktykę resocjalizacji.

Reasumując, należy stwierdzić, że książka Sylwestra Bębasza jest solidnie przygotowanym kompendium na temat roli religii w procesie resocjalizacji w oparciu o rozległą literaturę z różnych dyscyplin naukowych. Recenzowane dzieło zawiera bogaty zbiór literatury (857 pozycji, w tym 72 obcojęzyczne). Autor wykorzystuje opracowania w języku angielskim, francuskim, niemieckim i włoskim. Znaczna część przeanalizowanej literatury jest opublikowana na przestrzeni ostatnich 5 lat, co wskazuje na aktualność recenzowanego tekstu i jego przydatność do celów dydaktycznych i wychowawczych współczesności.

Książka ta stanowi bogate źródło wiedzy dla czytelnika zainteresowanego problematyką resocjalizacji. Praca osadza wychowanie resocjalizacyjne w perspektywie religijnej. Może być przydatna dla studentów pedagogiki, psychologii, socjologii, prawa, a zwłaszcza dla praktyków, pedagogów i psychologów w instytucjach penitencjarnych oraz wychowawców schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Grupy te w codziennej pracy muszą, obok rutynowych, mało efektywnych oddziaływań, poszukiwać nowych, bardziej otwartych, a jednocześnie skutecznych form pracy resocjalizacyjnej.

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

Katarzyna Jagielska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**5th European Conference for Social Work
Research – ECSWR 2015:
Re-Visioning Social Work with Individuals,
Collectives and Communities: Social Work Research**
Ljubljana (Słowenia), 22–24 kwietnia 2015 roku

5th European Conference for Social Work Research – ECSWR 2015: Re-Visioning Social Work with Individuals, Collectives and Communities: Social Work Research odbyła się w dniach 22–24 kwietnia 2015 r. w Ljubljanie na Słowenii. Konferencja została zorganizowana przez the European Social Work Research Association (ESWRA) i, jak co roku, jej tematyka oscylowała wokół zagadnień związanych z zastosowaniem zróżnicowanych metod badawczych w pracy socjalnej. Konferencje poświęcone badaniom w pracy socjalnej są organizowane od pięciu lat. Poprzednie edycje miały miejsce w Oxfordzie, Bazylei, Jyväskylä i Bolzano. Spotkanie w Ljubljanie miało wyjątkowy charakter nie tylko ze względu na jubileusz pięciolecia spotkań, ale również z uwagi na fakt, że konferencja została po raz pierwszy zorganizowana przez the European Social Work Research Association (ESWRA). Tematyka konferencji dotyczyła zagadnień związanych z badaniami nad tworzeniem i doskonaleniem usług opiekuńczych skierowanych do klientów pomocy społecznej oraz tworzeniem i efektywnością pracy instytucji pomocy

społecznej, problemów dotyczących pacy z poszczególnymi klientami pomocy społecznej, etyki pracy socjalnej, a także samej polityki społecznej nie tylko w Europie, ale również poza jej granicami. W konferencji wzięli udział naukowcy z wiodących ośrodków naukowo – badawczych z wielu krajów: Irlandii Północnej, Wielkiej Brytanii, Serbii, Belgii, Norwegii, Włoch, Chorwacji, Rosji, Finlandii, Izraela, Polski, Tajwanu, Niemiec, Stanów Zjednoczonych, Australii, Hiszpanii, Szwecji, Słowenii, Portugalii, Grecji, Bośni i Hercegowiny, Cypru, Albanii, Rumuni, Austrii, Szwajcarii, Holandii, Kanady, Sri Lanki, Dani, Czech, Kenii i innych.

Konferencję poprzedziły wydarzenia przedkonferencyjne w postaci wykładów i warsztatów dla pracowników socjalnych, które zatytułowano: *Etyka Pracy Socjalnej*. Wykłady i warsztaty miały miejsce 21 kwietnia na Uniwersytecie w Ljublanie. Uczestnicy mogli wziąć również udział w wydarzeniu *Medialny obraz praw socjalnych i praw człowieka* czy też wykładzie *Humor żydowski vs humor izraelski* prowadzonym przez przedstawiciela Centrum Kultury Żydowskiej. Przed oficjalnym rozpoczęciem konferencji odbyło się również sympozjum dotyczące studiów nad funkcjonowaniem społecznym osób niepełnosprawnych w krajach postskomunistycznych i krajach Azji Południowo-Wschodniej. Sympozjum przygotowali pracownicy Uniwersytetu w Ljublanie.

Ceremonia otwarcia odbyła się 22 kwietnia 2016 roku. Oficjalną część konferencji rozpoczęła prof. Darja Zavirsek – przewodnicząca komitetu organizacyjnego konferencji, Profesor Ivan Svetlik Rektor Uniwersytetu w Ljublanie oraz prof. Ian Shaw przewodniczący the European Social Work Research Association (ESWRA). W tej części uczestnicy mogli zapoznać się z informacjami dotyczącymi stowarzyszenia ESWRA. Profesor Shaw podziękował za rok wytężonej pracy nad przygotowaniem konferencji oraz utworzeniem ESWRA.

Po oficjalnej ceremonii rozpoczęcia wykład wygłosiła Prof. Michal Krumer-Nevo z Uniwersytetu Ben-Guriona w Izraelu. Jej wykład *Bringing the political into social work practice, research and theory* dotyczył istoty działań praktycznych w pracy socjalnej jako pomostu między teorią, badaniami i praktyką pracy socjalnej. Rozważania zostały zilustrowane przykładem innowacyjnego programu pracy z ludźmi ubogimi,

realizowanym w Izraelu, a zatytułowanym „Poverty Aware Social Work Practice”.

W kolejnej części konferencji odbyła się jedna sesja plenarna (PARALLEL WORKSHOPS AND SYMPOSIA 1). Uczestnicy spotkania pracowali w 8 równoległych sekcjach. Zagadnienia podejmowane podczas tej części oscylowały wokół tematów: zróżnicowanie wymiarów podejmowania decyzji w pracy socjalnej, służb zajmujących się ochroną praw dziecka, tworzenia wiedzy, kultury zawodowej i praktyk politycznych w pracy socjalnej, badań pracy socjalnej w obszarze zdrowia, medialnego obrazu pracy socjalnej, aktywności społecznej oraz zagadnień LGBT w pracy socjalnej, badań etnograficznych w pracy socjalnej, kryzysu gospodarczego, pracy socjalnej w mieście.

Po zakończeniu obrad w sekcjach uczestnicy konferencji mogli wysłuchać wykładu profesora ekonomii z Uniwersytetu w Londynie Guya Standinga, twórcy pojęcia „prekariat” oraz badacza tego zagadnienia. Jego wykład *The Precariat: Overcoming Insecurity and Inequality*, pokazał w jaki sposób globalizacja, postęp technologiczny, a także neoliberalny model ekonomiczny wygenerowały nowy globalny model klasowy. Prekariat stał się bowiem najszybciej powiększającą się klasą społeczną. Profesor Standing zwrócił także uwagę na problemy nowopowstałej klasy społecznej, do których zaliczyć należy szybko powstające wewnętrzne podziały i nierówności. Zagadnienie prekariatu jest niezwykle istotnym w kontekście szybko zmieniającego się i zglobalizowanego świata.

Po wykładzie uczestnicy pracowali w drugiej sesji plenarnej (PARALLEL WORKSHOPS AND SYMPOSIA 2) pracując w 7 równoległych sekcjach tematycznych. Tematyka ich skoncentrowana była na zagadnieniach ubóstwa, migracji, a także uznania, szacunku i godności w opiece nad dziećmi. Poruszono również zagadnienia opieki nad osobami starszymi oraz stosowania zróżnicowanych metod badawczych w badaniach do pracy społecznej, pomocy społecznej z perspektywy klientów pomocy społecznej itp. W każdej sekcji tematycznej wygłoszonych zostało średnio 4 do 5 wykładów, po których odbywały się dyskusje. Podczas prezentacji przedstawiono wyniki z imponujących pod względem metodologicznym badań, prowadzonych przez naukowców z różnych ośrodków badawczych. Przedstawione zostały bardzo zróżnicowane metody badawcze oraz bardzo zróżnicowane grupy docelowe.

Kolejny dzień konferencji rozpoczął się spotkaniami z redaktorami czasopism „Journal of Social Work Practice (Routledge)”, „European Journal of Social Work (Routledge)”, „Journal of Social Work (SAGE)”. W tym dniu zostały wygłoszone dwa wykłady. Pierwszym wykład wygłosił dr Mojci Urek z Uniwersytetu w Ljublanie zatytułowany *Unheard voices in social and health care: narrative perspective*. Drugi wykład dotyczący roli historiograficznych badań porównawczych zatytułowany *Comparative methods in historiographic research projects* wygłosiła prof. Sabine Hering. W tym dniu uczestnicy wysłuchali również prelekcji poświęconej pamięci Prof. Birgit Rommelspacher. Następnie uczestnicy konferencji pracowali w 4 sesjach plenarnych (PARALLEL WORKSHOPS AND SYMPOSIA 3, 4, 5 i 6). W każdej sesji plenarnej uczestnicy konferencji mieli do wyboru pracę w 9 równoległych sekcjach. W tym dniu tematyka obrad dotyczyła różnorodnych zagadnień z obszaru pracy socjalnej. Podejmowane dyskusje koncentrowały się wokół zagadnień sytuacji osób młodych, polityki społecznej w różnych państwach, ubóstwa, nowych form wspierania rodziny w kryzysie, problemów osób niepełnosprawnych, pracy z osobami z grup ryzyka, migracjom zarobkowym, problemom dotyczącym rynku pracy i zatrudnienia, a także nowych koncepcji i innowacyjnych metod badawczych w pracy socjalnej oraz rosnących nierówności w zakresie edukacji pracowników socjalnych. W tym dniu podczas przerwy obiadowej rozpoczęła się sesja plakatowa. Podczas sesji autorzy plakatów mieli czas na zaprezentowanie swoich prac oraz na dyskusję dotyczącą podejmowanych tematów.

W ostatnim dniu konferencji odbyły się trzy sesje plenarne (PARALLEL WORKSHOPS AND SYMPOSIA 7, 8 i 9). Każda sesja była podzielona na pracę w 7 równoległych sekcjach o zróżnicowanej tematyce nawiązującej do wszystkich problemów z obszaru pomocy społecznej np. opieka nad dziećmi, osoby starsze, niepełnosprawność, wykluczenie społeczne itp. Konferencję zakończył wykład dr. Paula Stubbsa *Translating Austerity in the Semi-Periphery: social policy, social movements and the crisis in South East Europe* dotyczący m.in. konsekwencji wzrastających nierówności społecznych w Europie. W tym dniu odbyła się również sesja plakatowa.

Konferencję zakończyło uroczyste podsumowanie obrad oraz wręczenie nagród za najlepszy poster.

Podsumowując, należy podkreślić, że konferencja była bardzo cennym doświadczeniem dla osób zajmujących się badaniami prowadzonymi w pracy socjalnej. Była zarówno źródłem wiedzy z najnowszych badań oraz wymianą cennych doświadczeń badawczych, w tym innowacyjnych metod badań, jak i załączkiem inspiracji do podejmowania nowych badań. Niezwykle cenne było również to, że każdy uczestnik konferencji mógł wziąć udział w wielu różnych sympozjach, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami naukowo-badawczymi.

Anna Mirczak

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Międzynarodowa Konferencja Naukowa
Przeciwdziałanie Przemocy Wobec Seniorów
Warszawa, 12 maja 2015

W dniu 12 maja 2015 roku w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej w Warszawie odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa pod hasłem: *Przeciwdziałanie przemocy wobec seniorów*. Konferencja została zorganizowana przez Katedrę Gerontologii Społecznej Instytutu Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Przedsięwzięcie zostało zrealizowane w ramach projektu Unheard Voices: Developing the East Central European Network for the Prevention of Elderly Abuse, finansowanego ze środków European Association of Schools of Social Work. Celem konferencji było wypracowanie teoretycznych i praktycznych metod rozpoznawania i zapobiegania incydentom przemocy wobec seniorów oraz stworzenie międzynarodowej platformy do badania tego zjawiska.

Konferencja została objęta honorowym patronatem przez Ministra Pracy i Polityki Społecznej Pana Władysława Kosiniaka-Kamysza, Rzecznika Praw Obywatelskich prof. dr hab. Irenę Lipowicz, Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Jego Magnificencję Rektora Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie prof. zw. dr hab. Michała Śliwę, Marszałka Województwa Małopolskiego, European Association of Schols of Social Work, Polskie Towarzystwo Gerontologiczne oraz Fundację Jolanty Kwaśniewskiej „Porozumienie Bez Barier”. Patronami medialnymi był kanał Polsat News, Dziennik Polski, Głos Seniora, Stowarzyszenie Manko oraz portal krakow.pl.

Uroczystej inauguracji konferencji wraz z powitaniem uczestników dokonał prof. UP dr hab. Norbert G. Pikuła, Dyrektor Instytutu Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Profesor wprowadził w problematykę przemocy wobec osób starszych oraz podkreślił, iż poruszana podczas spotkania tematyka nadużyć wobec osób starszych jest niezwykle ważna ze względu na rozpiętość tego zjawiska oraz dużą liczbę ofiar, z których zdecydowana większość wciąż pozostaje niejawnych. Tym samym istnieje bezwzględna potrzeba wypracowania wspólnej strategii wczesnej diagnozy i skutecznej interwencji w dyskursie praktyków i teoretyków.

Konferencja była podzielona na część oficjalną oraz dwie sesje plenarne zakończone dyskusją, w których wystąpili wybitni naukowcy i praktycy zajmujący się problemem przemocy wobec osób starszych.

W części oficjalnej jako pierwszy wystąpił Minister Pracy i Polityki Społecznej Władysław Kosiniak-Kamysz, który zwrócił uwagę na konieczność tworzenia bezpiecznego środowiska zamieszkania i życia dla osób starszych poprzez zogniskowane działania rządu, jak również społeczności lokalnej. Minister, podkreślając konieczność wspomagania procesu pomyślnego starzenia się, przypomniał zainicjowane już programy rządowe takie jak „Senior – WIGOR” na lata 2015–2020 czy ASOS promujący aktywność społeczną osób starszych.

Następnie o zabranie głosu został poproszony wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, który zaakcentował, że spotkania, które stwarzają możliwość wymiany poglądów, wyników badań oraz doświadczeń praktyków i teoretyków, są cennym narzędziem budowania silnej strategii przeciwdziałania negatywnym zjawiskom społecznym, takim jak przemoc wobec osób starszych.

Pani Prezydentowa Jolanta Kwaśniewska, w swoim wystąpieniu nawiązała do profilu działalności swojej Fundacji „Porozumienie bez barier”, w której dbałość o bezpieczeństwo i dobrą jakość życia seniorów zajmuje szczególne miejsce – w specjalnie stworzonym programie zatytułowanym „Oswajanie starości”. Jego misją jest społeczne naświetlanie najważniejszych problemów, z którymi borykają się osoby starsze, a także podejmowanie międzypokoleniowego dialogu celem wymiany wzajemnych doświadczeń.

Przedstawiciel Rzecznika Praw Obywatelskich, Pani Anna Chabiera, kończąc część oficjalną spotkania, skonstatowała, że istotne znaczenie w procesie przeciwdziałania nadużyciom wobec osób starszych odgrywa obowiązujące obecnie ustawodawstwo, które reguluje kwestie ochrony ofiar i karania sprawców. Ważnym jest również podnoszenie świadomości społecznej na temat metod przeciwdziałania każdym incydentom przemocy poprzez upowszechnianie materiałów edukacyjnych.

W pierwszej sesji plenarnej, moderowanej przez prof. zw. dr hab. Mirosława J. Szymańskiego oraz dr hab. Joannę M. Łukasik, jako pierwszy wystąpił

prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański, który zaprezentował ideologię przemocy w świecie zawirowań społecznych.

Następnie prof. dr hab. Małgorzata Halicka oraz prof. dr hab. Jerzy Halicki ukazali problemy kobiet w starszym wieku doświadczających przemocy ze strony męża/partnera. W swoim wystąpieniu zaprezentowali wyniki prowadzonych badań, które jednoznacznie wskazują, iż istnieje duża potrzeba uwrażliwienia i zmiany społecznej postawy wobec dramatu starszych kobiet, doświadczających wieloletniej przemocy ze strony najbliższych.

W dalszej części sesji wystąpił prof. dr hab. Jacek Pyżalski z referatem na temat agresji elektronicznej wobec osób starszych. Profesor wyjaśnił, że ten rodzaj agresji staje się coraz bardziej popularny ze względu na łatwą dostępność współczesnych technologii komunikacyjnych, takich jak Internet czy telefony komórkowe. Często może przybierać formę oszustw elektronicznych, realizowanych poprzez publikowanie szkodliwych treści o charakterze przemocowym lub pornograficznym. Istotne w profilaktyce tego zjawiska jest podejmowanie działań edukacyjnych w formie szkoleń, kursów czy kampanii społecznych.

Kolejny prelegent – prof. zw. dr hab. Adam A. Zych – przedstawił modelowe rozwiązania przeciwdziałania przemocy wobec osób starszych, w których wyróżnił cztery istotne obszary oddziaływania, takie jak: edukacja, mass media, państwo oraz prawo. Profesor dodał również, że piątym elementem, niejako scalającym wyróżnione obszary w profilaktyce przemocy, winna być nauka, dzięki której możemy poznawać i badać prawdziwy rozmiar tego zjawiska, a także dokonywać ewaluacji wdrażanych programów prewencyjnych.

Na zakończenie pierwszej sesji Łukasz Salwarowski ze Stowarzyszenia MANKO scharakteryzował misję projektowanej kampanii społecznej „Bezpieczny Senior”.

Drugą sesję plenarną konferencji, moderowaną przez prof. dr hab. Małgorzatę Halicką oraz dr Sławomira Trusza, otworzyły wystąpienia zagranicznych gości: prof. Nella Nyczkało z Ukrainy, prof. Anna Byszewski z Kanady, prof. Darja Zvirsek ze Słowenii oraz dr Tova Band-Winterstein i dr Sara Alon z Izraela. Prelegentki przedstawiły międzynarodowy kontekst zjawiska przemocy wobec osób starszych.

Kolejna prelegentka, Marzena Bartosiewicz z Departamentu Pomocy i Integracji Społecznej Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, przedstawiła aktualny stan wiedzy na temat przemocy wobec osób starszych. Odsetek osób starszych będących ofiarami przemocy w skali globalnej wynosi około 6% (WHO, 2011), jednakże prawdziwa ich liczba pozostaje wciąż nieokreślona z powodu trudności diagnozowania i niskiej zgłaszalności tego typu incydentów. Dotychczasowe statystyki donoszą, że najczęstszą formą nadużyć wobec seniorów pozostaje przemoc psychiczna, fizyczna, finansowa oraz zaniedbania.

Ostatni referat w drugiej sesji plenarnej konferencji przedstawiła Agnieszka Czapczyńska z Fundacji Nowy Świat Kobiet oraz Renata Durda z Ogólnopół-

skiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” Instytutu Psychologii Zdrowia. Wystąpienie było poświęcone prezentacji zainicjonowanych projektów na rzecz przeciwdziałania przemocy wobec osób starszych, a realizowanych przez organizacje pozarządowe.

Zakończenia i podsumowania konferencji dokonała dr hab. Joanna M. Łukasik, która podkreśliła, że podjęte przez prelegentów tematy i zagadnienia zostaną opublikowane w postaci recenzowanej monografii naukowej oraz w formie praktycznego podręcznika dla pracujących na co dzień z osobami starszymi.

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

Katarzyna Białożył

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Social Work Education in Europe: towards 2025”, Mediolan (Włochy), 29 czerwca – 2 lipca 2015 roku

W dniach 29.06-02.07.2015 roku w Mediolanie na Uniwersytecie Bicocca odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Social Work Education in Europe: towards 2025”. Organizatorami wydarzenia był Uniwersytet Bicocca, European Association of Schools of Social Work (Europejskie Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej), Association of Teachers of Social Work (Włoski Związek Nauczycieli Pracy Socjalnej) Italian oraz PowerUs – Service User Co-production in Social Work Education and Research. Tematyka Konferencji dotyczyła zagadnień pracy socjalnej, problemów społecznych oraz edukacji w kontekście globalnym, ze szczególnym zwróceniem uwagi na współczesne wyzwania dla Europy. Wśród prelegentów europejskich znaleźli się przedstawiciele: Niemiec, Hiszpanii, Szwecji, Norwegii, Austrii, Portugalii, Czechy, Polski, Słowacji, Belgii, Wielkiej Brytanii, Litwy, Holandii, Chorwacji, Włochy, Danii. Nie zabrakło również naukowców i badaczy z innych kontynentów – podczas spotkania można było posłuchać wystąpień przedstawicieli z Australii, Kanady, Stanów Zjednoczonych, Turcji oraz Izraela. Łącznie w Konferencji wzięło udział ponad 75 ośrodków akademickich z całego Świata.

Praktycy, jak i teoretycy pracy socjalnej dyskutowali w 8 sekcjach tematycznych:

Wiedza, umiejętności i wartości w pracy socjalnej

Sekcja ta poświęcona była nadrzędnym wartościom i umiejętnościom, jakimi powinni charakteryzować się pracownicy socjalni. Podczas obrad

zwrócono uwagę, jak istotnym jest holistyczne podejście do klientów pomocy społecznej, przestrzeganie praw człowieka oraz praca z poszanowaniem godności ludzkiej. Prezentowane wystąpienia w znacznej części poświęcone były pracy z rodzinami, jako że stanowią one najważniejszą komórkę, oraz edukacji i kształceniu na kierunku „Praca socjalna”. Studenci tego kierunku w trakcie studiów powinni bowiem nie tylko przyswajać wiedzę teoretyczną, ale zdobywać umiejętności, które pozwolą im na konstruktywne działanie i współpracę z potrzebującymi. W ramach sekcji omawiane były badania w pracy socjalnej oraz ich możliwy wpływ na zdobywanie nowych umiejętności i kompetencji służb społecznych. Prelegenci w swoich wystąpieniach wskazywali również na wielokulturowość, która stanowi nowe wyzwanie dla pracowników socjalnych w zjednoczonej Europie.

Związki pomiędzy teorią a praktyką w pracy socjalnej

Zagadnienia poruszane w tej sekcji odwoływały się do związków pomiędzy pedagogiką a pracą socjalną, edukacją a praktycznymi doświadczeniami oraz do dobrych praktyk na przykładach państw europejskich. Podczas obrad prezentowano wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży, studentów pracy socjalnej oraz grup problemowych. Prelegenci wskazywali również na potrzebę zastosowania wiedzy naukowej w praktyce poprzez realne jej aplikowanie na uczelniach wyższych, w procesie kształcenia oraz w placówkach pomocowych. Tylko poprzez dualizm wiedzy i praktyki możliwym staje się pogłębianie niepoznanego wycinka rzeczywistości i umiejscowienie zdobytej wiedzy w praktyce pracy socjalnej. Poprzez umiejętne zastosowanie wiedzy teoretycznej z doświadczeniem praktycznym możemy mówić w pełni o profesjonalnym wymiarze pracy socjalnej.

Badania w praktyce pracy socjalnej i edukacji

Blok tematyczny pod tym tytułem poświęcony był związkowi pomiędzy pracą socjalną a edukacją. Zaprezentowane treści nawiązywały do potrzeby kształcenia oraz zastosowania różnych metod i technik w tym procesie w państwach Europy i Świata.

Pracownik socjalny jako specjalista

Edukacja pracowników socjalnych w różnych państwach przebiega na innych poziomach, w ramach sekcji możliwym było poznanie programu kształcenia w Szwajcarii, Rosji, Rumuni oraz Wielkiej Brytanii. Profesja pracownika socjalnego wymaga wiedzy interdyscyplinarnej z zakresu wielu dziedzin naukowych, jak i praktycznego wykorzystywania teoretycznych podstaw. Pracownik socjalny musi być specjalistą i znawcą w swoim zawodzie, ponieważ jego działania koncentrują się na ludzkim życiu, które jest wartością nadrzędną.

Międzynarodowy wymiar edukacji w pracy socjalnej

Prace w tej sekcji odwoływały się do zagadnień umiędzynarodowienia pracy socjalnej oraz edukacji. Wystąpienia nie były poświęcone wyłącznie kontekstowi europejskiemu. Słuchacze mogli zapoznać się również z edukacją

pracowników socjalnych w Azji Środkowej. Poruszane wątki oscylowały wokół szans, jakie niesie za sobą międzynarodowa edukacja pracowników socjalnych.

Nauczanie pracy socjalnej i pomocy społecznej w czasach kryzysu

Tematyka sekcji nawiązywała do sytuacji kryzysowych w życiu pojedynczych jednostek, grup oraz całych społeczeństw. W swoich wystąpieniach prelegenci poruszali kwestie związane z możliwościami, jakie posiada pracownik socjalny, aby kształtować przyjazną przestrzeń dla klientów pomocy społecznej, w jaki sposób media kreują wizerunek pracowników socjalnych oraz klientów, jak wygląda pomoc społeczna w miejscach ogarniętych konfliktami zbrojnymi. Zastanawiano się również nad rolą, jaką powinien przyjąć pracownik socjalny w kontekście zrównoważonego rozwoju.

Wyzwania i szanse w opracowywaniu programów nauczania pracy socjalnej

Prelegenci w tej sekcji poruszali kwestie związane z niepełnosprawnością, starością, gender, przedsiębiorczością społeczną, rynkiem pracy. Poruszana problematyka koncentrowała się na grupach marginalizowanych oraz wykluczanych, sposobach pracy z takimi jednostkami w celu ich aktywizowania oraz ponownego włączenia w społeczeństwo. Podczas wystąpień znawcy tematu odwoływali się do programów nauczania pracy socjalnej w poszczególnych państwach.

Rozważania na temat metod nauczania w pracy socjalnej

Wystąpienia w ramach sekcji odnosiły się do metodyki nauczania pracy socjalnej. W całym procesie kształcenia istotną rolę odgrywa nauczyciel, który musi w swoich studentach „rozpalić” chęć do zdobywania wiedzy, przełożenia i zastosowania jej w doświadczeniach. Prelegenci zauważali, iż bardzo ważną umiejętnością we współczesnym świecie staje się niedyskryminowanie, a przyjmowanie swoich klientów z całym bagażem doświadczeń, niezależnie od wyznania, koloru skóry, orientacji seksualnej. Sekcja ta koncertowała się na tradycyjnych i innowacyjnych metodach nauczania adeptów pracy socjalnej.

Obok paneli dyskusyjnych przez cały czas trwania Konferencji odbywała się sesja posterowa, ukazująca najważniejsze problemy społeczno-socjalne państw europejskich.

Możliwość skonfrontowania szerokiej palety podejść oraz innowacyjnych rozwiązań w światowej pracy socjalnej stanowiło podstawę dyskusji oraz refleksji nad najistotniejszymi zagrożeniami i szansami, z jakimi musi się zmierzyć współczesny człowiek. Ważnym aspektem wydarzenia było zwrócenie uwagi na kwestie kształcenia pracowników socjalnych, umiejętności i kompetencji, jakie powinni posiadać przedstawiciele zawodów pomocowych. Zwrócono uwagę, iż praca socjalna to profesja ponadwymiara, która powinna dostosowywać się do zmieniających realiów i potrzeb, powinna wychodzić poza sztywne ramy koncentrując się na jednostce i jej potencjale do przezwyciężenia kryzysu.

Czterodniowym obradom towarzyszyły również dodatkowe wydarzenia i spotkania tematyczne, m.in.: panel dotyczący pracy socjalnej w Europie i Chinach, spotkanie poświęcone roli kobiet na uczelniach wyższych w kontekście europejskim, warsztaty pisania artykułów do czasopism międzynarodowych, warsztaty metodologiczne odnoszące się do badań w pracy socjalnej i ich publikowania w czasopismach naukowych oraz wizyty terenowe, m.in. w domu dla uchodźców, placówce wsparcia dla osób biednych i bezdomnych, mieszkaniach socjalnych, domu opieki dla osób starszych i niepełnosprawnych.

Konferencja w Mediolanie była już kolejnym międzynarodowym spotkaniem organizowanym przez European Association of Schools of Social Work. Cykliczne konferencje oraz debaty na międzynarodowym forum stanowią szansę na poszerzenie wiedzy teoretycznej, jak i praktycznych doświadczeń z zakresy pomocy, wsparcia i aktywizowania klientów pomocy społecznej. Kolejna konferencja skoncentrowana na pracy socjalnej i edukacji odbędzie się w 2017 roku w Paryżu.

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

Monika Mazur-Mitrowska
Radomskie Towarzystwo Naukowe

Międzynarodowa Konferencja Naukowa EDUKACJA WCZORAJ – DZIŚ – JUTRO. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości Radom, 15–16 października 2015 roku

W dniach 15–16 października **2015 roku** odbyła się międzynarodowa konferencja na temat: **EDUKACJA WCZORAJ – DZIŚ – JUTRO. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości**. Symposium zostało zorganizowane przez Wydział Filologiczno-Pedagogiczny Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu i Radomskie Towarzystwo Naukowe, w partnerstwie z Ośrodkiem Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu, Wydziałem Pedagogicznym Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, a także z naszymi południowymi sąsiadami: Wydziałem Pedagogicznym Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dubnický Technologický Inštitútem v Dubnici nad Váhom oraz Wydziałem Pedagogicznym Ostravská Univerzita v Ostravě.

Patronat nad konferencją objął Prezydent Miasta Radomia Radosław Witkowski oraz JM Rektor Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu prof. dr hab. inż. Zbigniew Łukasik. Uczestnikami konferencji byli pracownicy naukowo-dydaktyczni z wielu krajów europejskich.

Gości powitali: prof. dr hab. Elżbieta Sałata – Prodziekan Wydziału Filologiczno-Pedagogicznego ds. Współpracy z Zagranicą, Karol Semik – Wiceprezydent Miasta Radomia, prof. dr hab. Dariusz Trzeźniowski – Dziekan Wy-

działu Filologiczno-Pedagogicznego oraz Marcin Kępa – Prezes Radomskiego Towarzystwa Naukowego.

W obradach plenarnych, którym przewodniczyli gospodarze spotkania – prof. dr hab. Elżbieta Sałata i prof. zw. dr hab. Mirosław S. Szymański – jako pierwszy zabrał głos prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, który zwrócił uwagę na przygotowanie do przyszłości absolwentów szkół wyższych, akcentując rolę kompetencji związanych z relacjami interpersonalnymi, jakich – zdaniem pracodawców – brakuje młodym ludziom, wchodzącym na rynek pracy. Do kompetencji tych należą m. in.: umiejętność ekspozycji społecznej, zdolność efektywnej komunikacji, współpracy, jak również zachowań i postaw asertywnych. Prelegent, odnosząc się do pojawiających się obecnie konstatacji, że nie wiemy do jakiej rzeczywistości przygotowujemy młodzież, stwierdził, że można przewidzieć – po konsultacjach z ekspertami z prężnie rozwijających się dziedzin – w jakim kierunku będzie podążała nauka, a za nią świat zawodów, w odniesieniu do progresu nowoczesnych technologii.

Zagadnienie tożsamości jednostki w kontekście wolności, sumienia i pracy przedstawiła prof. dr hab. Elżbieta Gawęł-Luty. Wymienione wyżej kategorie są ze sobą w ścisłym związku, kryterium podmiotowości istoty ludzkiej stanowi jej prawo do wolności, której granice wyznacza sumienie – obszar aksjologicznych wyborów, które z kolei rysują ścieżkę poszukiwania przez człowieka swojej tożsamości, miejsca we współczesnym społeczeństwie, a także roli zawodowej, która przyczynia się do jego doskonalenia się i rozwoju.

Jako następny zabrał głos prof. dr hab. Henryk Bednarczyk, którego wystąpienie dotyczyło standaryzacji i kształcenia modułowego w badaniach i innowacjach edukacyjnych radomskiego środowiska pedagogicznego w odniesieniu do osiągnięć Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki przy Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu.

Następne wystąpienie w części plenarnej, które wygłosił prof. dr hab. Franciszek Szlosek, koncentrowało się na kompleksowym przedstawieniu systemów kształcenia zawodowego w Polsce po 1999 roku w kontekście przemian na rynku pracy i trudności kadrowych, z jakimi borykają się obecnie pracodawcy.

Dr Krzysztof Symela z kolei mówił o europejskich i polskich instrumentach wspomagających rozwój kwalifikacji i kompetencji dla innowacyjnej gospodarki, pokazał wkład Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu w powstanie nowych opisów zawodów – dzięki opracowaniu Standardów Kompetencji Zawodowych.

W części popołudniowej pierwszego dnia obrad prof. dr hab. Franciszek Szlosek poprowadził panel na temat: *Czy szkoła wyższa winna być panteonem wiedzy ukierunkowanej na kompetencje intelektualne, czy też ośrodkiem kształcenia ściśle powiązanych z rynkiem pracy?* Uczestnikami dyskusji byli: prof. dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. dr hab. Elżbieta Gawęł-Luty, prof. zw. dr hab.

Stefan M. Kwiatkowski, wiceprezydent Miasta Radomia Karol Semik, prof. zw. dr hab. Mirosław S. Szymański, dr Krzysztof Symela, dr Dorota Jankowska. Dyskutanci wskazali na trudności szkolnictwa akademickiego, bowiem sytuacja, w jakiej funkcjonują szkoły wyższe, nie sprzyja realizacji modelu kształcenia kompetencji intelektualnych; pojawiły się również głosy osób zaproszonych, że ośrodki zajmujące się tym etapem edukacji nie mają obecnie możliwości realizowania tych dwóch ról, nie są w stanie być ani kuźnią elit, ani odpowiednio przygotowywać do rynku pracy, chociaż – jak zauważył wiceprezydent Miasta Radomia – w przyszłości między tymi dwoma możliwościami należałoby postawić spójnik „i”, czyli najlepszą opcją byłoby naukowe, intelektualne rozwijanie młodych ludzi, a zarazem przygotowanie ich do aktywności zawodowej, co powinno być celem działań postulowanej edukacji jutra.

W drugim dniu konferencji obradowano w czterech sekcjach. Autorzy podjęli szereg zagadnień, odnoszących się zarówno do historycznych rozważań nad rozwojem pedagogiki, jak i do współczesnych idei oraz prognoz w zakresie edukacji i wychowania, dostosowanych do zmieniającej się rzeczywistości. Nie zabrakło ciekawych motywów pedeutologicznych, tak ważnych z punktu widzenia oczekiwań wobec nauczyciela przyszłości.

Pierwsza sekcja debatowała nad kształceniem dla przyszłości w kontekście wzajemnych powiązań między systemem oświaty a rynkiem pracy. Analizowane było jedno z podstawowych zadań edukacji, jakim jest przygotowanie młodych ludzi do wyzwań zawodowych, które spotkają na swej drodze życia, w procesie kreowania swojego „projektu kariery”. Przedmiotem analiz stało się także zagadnienie wzajemnych relacji kształcenia i późniejszej aktywności zawodowej, opartej na kwalifikacjach, umiejętnościach i kompetencjach, których źródłem jest edukacja.

W drugiej sekcji zajęto się dylematami współczesnego pedagoga. Omówiono problemy, z jakimi obecnie borykają się nauczyciele; co ważne, obok diagnozy trudnej sytuacji w szkolnictwie, zaproponowano szereg rozwiązań mogących przyczynić się do jej poprawy.

Problematyka obrad trzeciej sekcji dotyczyła historycznych przesłanek edukacji w kształtowaniu nowego jej modelu, uczestnicy byli zgodni, że warto czerpać z cennych źródeł przeszłości, aby unikać niepowodzeń i „wyważania otwartych drzwi”.

Naukowcy biorący udział w czwartej sekcji dyskutowali na temat przyszłych kierunków rozwoju i wizji pedagogiki jutra: Quo vadis nauczycielu? Dokąd idziesz nauczycielu? Były to ważne pytania dla uczestników, bowiem jako pedagodzy często projektujemy ideał, „zwieńczenie” procesu wychowania i sposoby wychowawczego modelowania przyszłych pokoleń, proponując kształt pedagogiki przyszłości oraz wizerunek nauczyciela, który sprosta tym wyzwaniom.

Edukacja jest kluczową dziedziną, która inicjuje i w dużym stopniu odpowiada za rozwój społeczny i gospodarczy kraju, w związku z tym podlega nieustającym przeobrażeniom. Z tego powodu nie gasną dyskusje na temat jej modelu, sposobu przygotowania absolwentów szkół do radzenia sobie w rzeczywistości, szczególnie w zakresie aktywności zawodowej. Żyjąc w tak nieustannie i często burzliwie zmieniającym się świecie, na płaszczyźnie społeczno-politycznej, ekonomicznej i kulturowej, nie sposób nie zapytać o miejsce pedagoga i jego rolę w tych nowych uwarunkowaniach. Dyskusje trwają także nad nowym modelem kształcenia nauczycieli, dotyczą postulowanego zestawu kompetencji u tych, którzy mają wpływ na edukację kolejnych pokoleń dydaktyków i wychowawców.

Omawiane wydarzenie wpisuje się w trwający obecnie dyskurs na temat przyszłości pedagogiki w obliczu zmian, które wpływają na potrzeby i aspiracje młodych ludzi, świadczy także o świadomości tego stanu i konieczności szybkiego reagowania, elastycznego dostosowywania się do tych wyzwań, właściwych nowym czasom – oczekiwań i potrzeb.

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

Dagmara Kowalik

Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu

Wirtualna Konferencja Naukowa **Aspiracje – Rozwój zawodowy – Kariera** 21 października 2015

W dniu 21 października 2015 r. odbyła się Wirtualna Konferencja Naukowa „**Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera**” w ramach cyklu PEDAGOGIKA PRACY – USTAWICZNA EDUKACJA ZAWODOWA. Organizatorem konferencji była Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu oraz Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie we współpracy z Zespołem Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Obradom towarzyszyła Ogólnopolska Studencka Konferencja Naukowa oraz Konkurs Studenckich Prac Naukowych.

W skład Komitetu Naukowego Konferencji weszli naukowcy z polskich instytucji i ośrodków akademickich: prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander (Wszechnica Polska Warszawa), prof. dr hab. Fabian Andruszkiewicz (UO Opole), prof. dr hab. Henryk Bednarczyk (WSP ZNP Warszawa, ITeE-PIB Radom), prof. dr hab. Olga Chyżna (NPU Kijów), dr Dorota Koprowska (ITeE-PIB Radom), prof. dr hab. Daniel Kukła (Akademia im. Jana Długosza Częstochowa), dr Leandra Korczak (WSP ZNP Warszawa), prof. zw. dr hab. Stefan Kwiatkowski (KNP PAN), prof. dr hab. Aleksander Marszałek (URz Rzeszów), prof. zw. dr hab. Stefan Mieszalski (WSP ZNP Warszawa), prof. dr hab. Henryk Noga (UP Kraków), prof. dr hab. Przemysław Piotrowski (UJ Kraków), prof. dr hab. Norbert Pikuła (UP Kraków), prof. dr hab. Czesław Plewka (Politechnika

Koszalińska), prof. dr hab. Ewa Przybylska (UMK Toruń), prof. dr hab. Elżbieta Sałata (UT-H Radom), dr inż. Agnieszka Smarzewska (PSW Biała Podlaska), prof. dr hab. Franciszek Szlosek (APS Warszawa), dr Krzysztof Symela (ITeE-PIB Radom).

Tematyka konferencji dotyczyła zagadnień związanych z aspiracjami edukacyjno-zawodowymi młodzieży, które warunkują rozwój zawodowy i wpływają na karierę ludzi dorosłych. Na skutek globalizacji, rozwoju społeczeństwa wiedzy, zmieniają się treści pracy i zapotrzebowanie rynku pracy na określone zawody oraz kompetencje i kwalifikacje zawodowe. System kształcenia zawodowego powinien uwzględniać czynniki globalizacji i przemiany naukowo-techniczne. Absolwenci szkół zawodowych muszą wykazać się znajomością i umiejętnością wykonywania konkretnych zadań na stanowiskach pracy. W szkolnictwie dostrzeżono również znaczącą rolę doradztwa zawodowego jako czynnika warunkującego kariery młodzieży i dorosłych.

Przedmiotem spotkania naukowców była prezentacja aktualnych wyników badań dotyczących: Zmieniających się treści pracy i rynku pracy (w warunkach globalizacji, społeczeństwa wiedzy); Zmian aspiracji edukacyjno-zawodowych; Przeobrażeń doradztwa zawodowego, rozwoju zawodowego; Uwarunkowań kariery młodzieży i dorosłych; Współczesnych kompetencji, kwalifikacji i innowacyjnej ustawicznej edukacji zawodowej; Internacjonalizacji pracy i edukacji zawodowej w projektach europejskich.

Na konferencję wpłynęło 55 zgłoszeń. Przyjęto 34 referaty z 28 uczelni i instytutów. Obradom przewodniczył gospodarz konferencji, prof. dr hab. Henryk Bednarczyk. W dyskusji on-line wypowiedziało się 21 uczestników z 18 uczelni i instytucji.

W obszarze tematycznym: **Jak zmieniają się treści pracy i rynek pracy (globalizacja, społeczeństwo wiedzy)?** jako pierwsi referaty zaprezentowali: prof. dr hab. Czesław Plewka, prof. Kazimierz Wenta z Politechniki Koszalińskiej. Wystąpienie dotyczyło możliwości zatrudnienia pracowników na współczesnym rynku pracy i uwarunkowań ich własnego rozwoju w kontekście wyzwań XXI wieku. Kolejnym prelegentem była dr Joanna Michalak-Dawidziuk z Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie. Badając opinie studentów, zwróciła uwagę na znaczenie kompetencji społecznych na rynku pracy. Głos w dyskusji zabrała dr Izabella Kust z Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, rozważając zatrudnienie jako szansę i wyzwanie współczesnego pracownika. Dr Magdalena Łuka z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego przedstawiła zjawisko bezrobocia i formy jego zwalczania z punktu widzenia osobowości człowieka. Kolejny rozmówca, dr Paweł Ratuszny z Uniwersytetu Opolskiego, omówił temat dotyczący przygotowania językowego dorosłych do pracy w krajach niemieckojęzycznych.

W kolejnym obszarze tematycznym: **Jak zmieniają się aspiracje edukacyjno-zawodowe?**, swoje referaty przedstawili: prof. dr hab. Henryk Bed-

narczyk, dr Dagmara Kowalik, prof. dr Elżbieta Sałata. Prof. dr hab. Henryk Bednarczyk podkreślił niebagatelną rolę standardów kompetencji i kwalifikacji zawodowych w realizowaniu marzeń i aspiracji zawodowych na drodze do kariery. Dr Dagmara Kowalik zwróciła uwagę na znaczenie wychowania w rodzinie w kontekście aspiracji edukacyjno-zawodowych. Cechy charakteru nabyte w domu rodzinnym, ukształtowane poprzez wymagania rodziców, mają wpływ na rozwój kariery zawodowej. Samodzielność, odpowiedzialność i obowiązkowość nabyte w domu rodzinnym przygotowują do dorosłego życia i pracy zawodowej. Prof. dr hab. Elżbieta Sałata określiła edukacyjne aspiracje młodzieży gimnazjalnej. W okresie dorastania młody człowiek formułuje zamierzenia dotyczące planów życiowych. Aspiracje wyznaczają kierunek, łączą się z planami dotyczącymi wykonywania przyszłego zawodu. Uczniowie muszą dokonać wyboru dalszej drogi edukacji, a czasami i przyszłego zawodu. Od słuszności tej decyzji zależy pomyślność stawianych sobie celów.

W problemach **Jaki jest stan doradztwa, rozwoju zawodowego i ustawicznej edukacji zawodowej?** jako pierwszy zabrał głos w dyskusji dr Jan Rewilak z Politechniki Krakowskiej. Przedstawił koncepcję oparcia procesu projektowania i planowania szkoleń dla pracowników firm produkcyjnych na podstawie analizy FMEA (*Failure Mode and Effects Analysis*) procesu produkcyjnego. Kolejna prelegentka dr Aldona Małyńska z Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego w Olsztynie, przedstawiła wyniki badań nauczycieli uczestniczących w innowacji pedagogicznej dotyczącej kształcenia w oparciu o programy modułowe. Mgr Tomasz Frankowski – z firmy DevilArt S.C. z Radomia zaprezentował platformę e-learningową wykorzystywaną w procesie kształtowania i sprawdzania umiejętności informatycznych. Dr Magdalena Ciechowska z Akademii Ignatianum w Krakowie i dr A. Czyż z Uniwersytetu Pedagogicznego KEN w Krakowie zwróciły uwagę na dylematy inkluzji studentów z niepełnosprawnością z perspektywy nauczyciela akademickiego, a przede wszystkim dylemat równego traktowania oraz perspektyw wykonywania zawodu. Ważne zagadnienie dotyczące edukacji ustawicznej mistrzów w rzemiośle na przykładzie ochrony środowiska przedstawił mgr Andrzej Sępnikowski ze Związku Rzemiosła Polskiego.

Kolejny obszar tematyczny dotyczył dyskusja na temat pytania: **Jakie kompetencje/kwalifikacje sprzyjają rozwojowi kariery zawodowej?** Dr Magdalena Kolber z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy omówiła strategię uczenia się języka angielskiego w liceach ogólnokształcących. Uczniowie polskich szkół licealnych na najwyższym poziomie stosują strategię metakognitywne, a na najniższym – strategię emocjonalne. Natomiast prof. dr hab. Norbert Pikuła z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie mówił o znaczeniu relacji społecznych w pokonywaniu samotności osób starszych. Celem edukacji w odniesieniu do osób starszych staje się przygotowanie seniora do kreowania przyszłych sytuacji. Na temat samodzielności w rozwoju zawodowym nauczy-

cieli języków obcych wypowiedział się dr Agnieszka Szplit z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zaprezentowana analiza teoretyczna i badania empiryczne ukazały obszary samodzielności odczuwane przez nauczycieli podczas ich rozwoju zawodowego, do których należą: samodzielność motywu, samodzielność działania. Dr Stefan T. Kwiatkowski z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie omówił wyniki badań, przeprowadzone zgodnie z teorią osobowości Hollanda, odnoszące się do różnic w kompetencjach społecznych studentów Wydziału Pedagogiki Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie oraz studentów Wydziału Samochodów i Maszyn Roboczych Politechniki Warszawskiej. Stwierdzono niewielkie i mało istotne różnice między porównywanymi grupami w zakresie kompetencji społecznych. Postuluje się, aby kompetencje społeczne uczynić przedmiotem szczególnej uwagi podczas procesu kształcenia studentów pedagogiki.

Dr inż. Agnieszka Smarzewska z Państwowej Szkoły Wyższej w Białej Podlaskiej określiła bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów Wydziału Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych oraz absolwentów Wydziału Nauk Ekonomicznych i Technicznych. Absolwenci kierunków studiów na WNET osiągnęli wyższy poziom zadowolenia w zakresie wzrostu szans na rynku pracy oraz możliwości kontynuacji nauki i dalszego kształcenia niż absolwenci WNZNS. Prelegentka mgr Joanna Śmietanka z Uniwersytetu Wrocławskiego zwróciła uwagę na zwiększanie kompetencji informatycznych seniorów jako czynnika wzrostu jakości ich życia. Rozwój kompetencji informatycznych osób starszych sprzyja prowadzeniu przez nich nowoczesnego stylu życia, ułatwiając wiele procesów życiowych, takich jak opłacenie rachunków, robienie zakupów czy uczestniczenie w kursach językowych.

Zwieńczeniem obrad była dyskusja, w wyniku której omówiono szanse internacjonalizacji badań oraz pomysły na projekty europejskie: Kształtowanie aspiracji edukacyjno-zawodowych, rozwój doradztwa zawodowego, indywidualizacja dróg rozwoju, kariery; Kompetencje/kwalifikacje zawodowe – mistrzostwo w zawodzie; Edukacja w „zielonych zawodach” i dla „zielonych technologii”; Pedagogzy (nie tylko w szkołach) w innowacyjnych przedsiębiorstwach – rozwój kapitału intelektualnego; Rozwój i kształtowanie kompetencji społecznych.

Obradom konferencyjnym towarzyszył **konkurs studenckich prac naukowych**. Na konkurs wpłynęło 15 prac z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu, Wyższej Szkoły Medycznej w Warszawie, Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie. Nadesłane drogą elektroniczną komunikaty studenckie z opinią promotora zostały poddane ocenie formalnej i naukowej. Oceny komunikatów studenckich dokonała Komisja Konkursowa. Wyróżniono dziewięć prac, których autorzy

(student i promotor) otrzymają stosowne dyplomy, a niektóre komunikaty zostaną opublikowane po edytorskim dopracowaniu.

Referaty prelegentów zostały opublikowane na stronie internetowej konferencji <http://www.wsp.edu.pl/aspiracje-rozwoj-zawodowy-kariera/>. Siedem referatów rozpowszechniono w numerze 3(90)2015 *Edukacji Ustawicznej Dorosłych / Polish Journal of Continuing Education*. Pozostałe referaty zostaną opublikowane w *Ruchu Pedagogicznym* nr 4/2015 i nr 4(91)2015, a także 1(92)2016 *Edukacji Ustawicznej Dorosłych / Polish Journal of Continuing Education*.

Wielu uczestników konferencji wyraziło życzenie kontynuacji współpracy, organizacji konferencji i przygotowania wspólnych projektów badawczych. Prof. dr hab. Henryk Bednarczyk zaprosił na kolejną edycję, która odbędzie się już w 2016 roku.

LABOR et EDUCATIO

nr 3/2015

INFORMACJE O AUTORACH

NORBERT G. PIKUŁA, dr hab. prof. UP, Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: norbertpikula@gmail.com

STUDIA

WALDEMAR FURMANEK, prof. zw. dr hab., Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Uniwersytet Rzeszowski; Wydział Pedagogiczny.
Kontakt: furmanek@ur.edu.pl

MARIAN NOWAK, prof. zw. dr hab., Katedra Pedagogiki Ogólnej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
Kontakt: marian.nowak@kul.lublin.pl

JANUSZ JANOWIAK, dr, Instytut Teologiczny im. św. Józefa Bilczewskiego we Lwowie, Ukraina.
Kontakt: janowiak@poczta.onet.pl

LYUBOV G. SAVENKOVA, prof., Russian Academy of Education, Russia.
Kontakt: lgbloknot@mail.ru.

LILIA HRYNEVYCH, prof., Committee on Science and Education of the Verkhovna Rada (Parliament) of Ukraine.
Kontakt: Hrynevych.Liliia@rada.gov.ua

ELENA ZHIZHKO, prof., Autonomous University of Zacatecas, Mexico.
Kontakt: eanatoli@yahoo.com

KRZYSZTOF CHACZKO, dr, Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: chaczko@wp.pl

KOVALOVA ANASTASIA, prof., Institute Pedagogical and Adult Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ukraine.
Kontakt: kovaleva.anastasia.45@gmail.com

- PATRICIA FERNÁNDEZ-MONTAÑO, dr, Social Work Department of Castille La Mancha University, Spain.
Kontakt: fmontano@uclm.es
- NELLYA NYCHKALO, prof. zw. dr hab., National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine.
Kontakt: vp.tymenko@gmail.com
- MARGARET WINZER, prof., University of Lethbridge, Alberta, Canada.
Kontakt: margret.winzer@uleth.ca
- KAS MAZUREK, prof., University of Lethbridge, Alberta, Canada.
Kontakt: kas.mazurek@uleth.ca
- ALEXANDER WOLF, dr, Association of palliative and hospice care, National medical Academy of post-graduate education, Ukraine.
Kontakt: doroha@inbox.ru
- WŁADYSŁAW PIOTR WŁAŻŁAK, dr hab., prof. UR, Wydział Prawa i Administracji Uniwersytet Rzeszowski.
Kontakt: wwlazlak@ur.edu.pl
- EWA LENIART, dr, Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Rzeszowski.
Kontakt: eleniart@ur.edu.pl
- PAWEŁ ŚWITAL, mgr, Katedra Prawa, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu.
Kontakt: pawel-swital@wp.pl
- MARIUSZ WIECZOREK, dr, Katedra Prawa, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu.
Kontakt: mavir@poczta.onet.pl

BADANIA

- AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK, dr hab. prof. UAM, Zakład Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
Kontakt: amelka@amu.edu.pl
- KATARZYNA M. STANEK, dr, Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: dr.km.stanek@gmail.com
- GERTRUDA WIECZOREK, dr, Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: gerdawieczorek@op.pl
- SŁAWOMIR TRUSZ, dr, Instytut Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Kontakt: trusz@up.krakow.pl

ZDZISŁAW WOŁK, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii,
Uniwersytet Zielonogórski.

Kontakt: Z.Wolk@ips.uz.zgora.pl

JIŘÍ PROKOP, Ph.D., doc. PhD., Charles University in Prague, Czech Republic.

Kontakt: prokopjura@volny.cz

EKATERINA BOYAKOVA, prof., Russian Academy of Education, Russia.

Kontakt: ekaterina_v_b@mail.ru

POLENIKA I Dyskusje

ANDRZEJ ZWOLIŃSKI, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet
Papieski Jana Pawła II w Krakowie.

Kontakt: andrzej.zwolinski@upjp2.edu.pl

DANUTA WALOSZEK, prof. zw. dr hab., Katedra Pedagogiki, Wyższa Szkoła

Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

Kontakt: dwaloszek@o2.pl

INNOWACJE

ADAM A. ZYCH, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych Dolnośląska
Szkoła Wyższa we Wrocławiu.

Kontakt: aazych@poczta.onet.pl

JANUSZ MORBITZER, dr hab. prof. WSB, Katedra Pedagogiki, Wyższa Szkoła

Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

Kontakt: jmorbitzer@wsb.edu.pl

VARIA

SYLWESTER BĘBAS, dr, Wydział Nauk Humanistycznych, Wyższa Szkoła Handlowa
w Radomiu.

Kontakt: silvio24@vp.pl

RECENZJE

WERONIKA PUDEŁKO, mgr, Akademia Ignatianum w Krakowie.

Kontakt: weronikapudelko0707@gmail.com

ANNA MRÓZ, mgr, Instytut Nauk o Wychowaniu Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Kontakt: anna.maria.czekaj@gmail.com

JIŘÍ PROKOP, Ph.D., doc. PhDr., Charles University in Prague, Czech Republic.

Kontakt: prokopjura@volny.cz

DARIUSZ ADAMCZYK, dr hab., prof. WSH, Wydziału Nauk Społecznych, Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu.

Kontakt: dadamczyk@wsh.pl

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

KATARZYNA JAGIELSKA, dr, Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Kontakt: katarzyna.jagielska@com-4t.pl

ANNA MIRCZAK, dr, Instytut Pracy Socjalnej Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Kontakt: anna.mirczak@gmail.com

KATARZYNA BIAŁOŻYT, mgr, Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Kontakt: katarzynabialozyt@gmail.com

MONIKA MAZUR-MITROWSKA, dr, Radomskie Towarzystwo Naukowe.

Kontakt: daimonion2@wp.pl

DAGMARA KOWALIK, dr, Wydział Filologiczno-Pedagogiczny, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu.

Kontakt: dagmarako@o2.pl